Current Debates on Social Sciences 7

Human Studies

BİLGİN
KÜLTÜR
SANAT
YAYINLARI

All Rights Reserved

It may not be reproduced in any way without the written permission of the publisher and the editor, except for short excerpts for promotion by reference.

ISBN:

1st Edition

2021

Current Debates on Social Sciences 7

Human Studies

Bilgin Kültür Sanat Yayın Dağıtım Pazarlama Ltd. Şti. pursuant to the law of intellectual and artistic works, it may not be quoted, copied, reproduced or published in any way without written permission.

Editor

Zeynel KARACAGİL

Publisher

Engin DEVREZ

Bilgin Kültür Sanat Yayınları

Certificate No: 20193

Selanik Cd. No: 68/10 06640 Kızılay / Ankara

Phone: 0 (312) 419 85 67 – Fax: 0 (312) 419 85 68

https://www.bilginyayinevi.com

bilginkultursanat@gmail.com

Current Debates on Social Sciences 7

Human Studies

Editor

Zeynel KARACAGİL

Bilgin Kültür Sanat Yayınları
2021

Contents

Türkiye'de Göçmenlere Yönelik Eğitim Politilaları ve Ortadoğudan Göç Eden Öğrencilerin Eğitim Sorunları....7
Ayşe SOMUNCU....7
Aynur YALÇIN....7
Uzaktan Eğitimde Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin Önemi....20
Hanife ÇİVRİL....20
Emine ARUĞASLAN....20
Finansal Piyasalarda En Sık Başvurulan İndikatör ve Osilatörler: Gram Altın İçin Bir Temel Analiz....28
Fuat LEBE....28
Dünden Bugüne Çocukluk Kavramının Gelişimi ve Eğitime Yansımaları....43
Okan DEDE....43
Uzaktan Eğitim Ortamında Otantik Öğrenme....54
Betül ÖZAYDIN ÖZKARA....54
Dijital Oyunların Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Davranışlarına Etkileri....61
Ayfer ALPER....61
Ömer CANPOLAT....61
Gökhan KIZILIŞIKOĞLU....61
Exchange Rate and Import Prices Pass-through: Turkey and Cross Country Analysis....91
Yunis DEDE....91
Biometric Data Harvesting: Proposals on Remote Biometric Data Harvesting and Measurements in Human Behaviours Scope....107
Mustafa Seçkin Aydın....107
Kağan Depboylu....107
Neslihan Erdem....107
Küreselleşme Sürecinde Markalaşma ve Marka Stratejileri....114
Kaya AĞIN....114
Oğuz Han AYKUT....114
Romantik İlişkilerde Sadakatsizlik: Aldatma Davranışının Nedenleri ve Sonuçları Üzerine bir Derleme....126
Ezgi SAKMAN....126
Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medyadaki Gelişmeleri Kaçırma Korkularının, Bağlanma Stilleri, İnternet Bağımlılığı, Yaşam Doyumu ve Algılanan Sosyal Destekle İlişkisinin İncelenmesi....144
Nevin AKGÜN....144

Karar Vermede Kişilik Ve Kültürün Etkisi.....159
Nilgün ÇEPELİOĞLU.....159
Batı Müziği Ekseninde (Tonal Sistemde) Armoni Ekolleri.....164
Sadık ÖZÇELİK.....164
Erşan YÜREK.....164
Türkiye'deki Yöresel Müzik Türlerinden Bir Örnek: Harput Müziği.....177
Sadık ÖZÇELİK.....177
Disiplinlerarası Sanatın Oluşumu ve Gelişimi.....183
Fırat ARAPOĞLU.....183
Çağının Ötesinde Bir Sosyal Hizmet Uzmanı: Amy Gordon Hamılton (1892 - 1967).....191
Cemre BOLGÜN.....191
Vardiyalı Çalışma Siteminin Kadınların Yaşam Memnuniyetine Etkisi.....202
Erhan HANCIĞAZ.....202
Himmet HÜLÜR.....202
Demokrat Parti Dönemi'nde Dış Politika Gelişmelerine Kısa Bir Bakış.....213
Nuran KILAVUZ.....213
Filiz ERKUTLU.....213
Hemşirelik Öğrencilerinin Özel Eğitim Okulundaki Otizmli ve Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarla Etkileşimlerinin Yansımaları: Nitel Çalışma.....222
Ecem ÇİÇEK GÜMÜŞ.....222
Xx. Yüzyılın 90'lı Yıllarından Xxi. Yüzyılın Başına Kadar Türkiye Cumhuriyeti Ile Orta Asya Ülkeleri Arasındaki Siyasi, Sosyo-Ekonomik, Dini Ve Kültürel Etkileşim Türlerin Ve Yöntemlerin Özellikleri.....226
Moskalenko V.A.....226
Alman ve Türk Medeni Usul Hukukunda Adil Yargılanma ve Hukuki Dinlenilme Hakkı Çerçevesinde Tanık Delili.....246
Merve Uysal.....246
Covid 19 Salgını Özelinde İş Sağlığı ve Güvenliğinin Sağlanmasında İşverenin ve Çalışanın Bilgilendirme Yükümlülüğü.....264
Candan ALBAYRAK ZİNCİRLİOĞLU.....264
İlköğretim Öğrencilerinde Yabanci Dil Öğrenme Kaygısı: Karaman İli Örneği.....279
Nurten ÖZÇELİK.....279
Uğur AYGÜN.....279
Üniversite Öğrencilerinin Fransızca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma.....292

Nurten ÖZÇELİK.....292
Deniz ERBİLGİN.....292
Doğu Medeniyetinde İnsan Doğası Kavramı: Konfüçyüsçü İdeal İnsan Tipi.....303
Ferdi Selim.....303
Özerk Yavuz.....317
Examination of Sports Participation Motivations of Individuals with Special Needs Between 12-17.....327
Levent CEYLAN.....327
Özlem YILMAZ.....327
Murat ELİÖZ.....327

Türkiye'de Göçmenlere Yönelik Eğitim Politilaları ve Ortadoğudan Göç Eden Öğrencilerin Eğitim Sorunları

Ayşe SOMUNCU[1]

Aynur YALÇIN[2]

Giriş

Ülkeler arasında bir demografik değişim olan göç insanlık tarihi kadar eskidir. Geçmişte göçler doğa olayları nedeniyle yaşanırken, günümüzde sosyal, ekonomik, savaş, şiddet gibi beşeri olaylar sonucunda da gerçekleşebilmektedir. Göç, 'coğrafi mekan değiştirme sürecinin ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasi yönleriyle toplum yapısını değiştiren nüfus hareketidir' (Özer, 2004: 11).

Göç, bir idari sınırı geçerek oturma yerini devamlı ya da uzun süreli olarak değiştirme olayını ifade etmektedir. (Tümertekin ve Özgüç,2016:289) . Bu değişim ülkeler arasında olabileceği gibi ülke içinde de gerçekleşebilir. Ayrıca bu durum sürekli olabileceği gibi geçici nitelikte de olabilir. Göç coğrafi açıdan çok önemli ve evrensel bir olgudur. İnsanın var olduğu her yerde gerçekleşmesi kaçınılmazdır.

Başka bir tanıma göre göç; dini, iktisadi, siyasi, sosyal ve diğer sebeplerden dolayı insan topluluklarının hayatlarının tamamını veya bir bölümünü geçirmek üzere bir iskân ünitesinden, bir başkasına yerleşmek suretiyle yaptıkları coğrafi yer değiştirme hareketidir (Sayın vd..,2016:2). Göç hareketi ilk bakışta bir yer değiştirme hareketi olarak değerlendirilse de nedenleri ve sonuçları ile birlikte bireylerin ve toplulukların üzerinde geniş çaplı değişiklikler yarattığı bir gerçektir (Özdemir,2008:8). Zorunlu göç kavramı ise, devletin, kendi vatandaşı olan ya da olmayan çok sayıda insanı zorlayıcı yöntemler kullanarak yeniden iskân etmesi anlamına gelir (Pala,2013:8). Göç olayını gerçekleştiren kişiye ise "göçmen adı verilmektedir. İnsanlık tarihi boyunca yaşanan göçler, mekanda eşitsiz biçimde dağılmış ekonomik fırsatlardan yararlanma isteğinin bir sonucu olabildiği gibi ekolojik dayatmalar ya da devlet gibi sosyal bir otoritenin gündeme getirdiği sürgünler, iskanlar ve savaşlar nedeniyle de ortaya çıkabilmektedir (Kaygalak, 2009:9).

Türkiye, coğrafi, stratejik kültürel ve siyasi konumu itibarıyla tarihin her döneminde hedef ülke yahut transit ülke olarak göçe maruz kalmıştır (Ertaş ve Çiftçi, 2017: 6). Türkiye Toprakları Orta Doğudan, Avrupa Ülkelerine geçiş noktası üzerinde bulunmaktadır. Ortadoğu bölgesinde süren iç savaşlar bölge halkının Türkiye'ye göç etmesine neden olmaktadır. Tarih boyunca Türk Devletleri elde ettikleri topraklarda sivil halka içte özerklik tanımışlar kültürel özelliklerini devam ettirmelerine olanak sağlamışlardır. Çeşitli nedenlerle ülkelerine göçmek zorunda kalan sığınmacılara da misafirperver hareket etmişlerdir. AFAD 2014 Raporu'nda "geçici koruma statüsündeki Suriyeliler" için "misafir" kelimesi kullanılmıştır. Misafirlik kelimesinin dışına çıkan göçmenler Türkiye'nin hemen her iline, ilçesine, köyüne dağılmış durumdadırlar. Ortadoğu da iç savaşlar uzadıkça Türkiye'deki kalıcılık süreleri de uzamaktadır. Yerleşmedeki bu demografik hareketlilik beraberinde eğitim, sağlık vb. gereksinimlerinde artmasına neden olmaktadır.

[1] Dr, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Mezun. MEB, Ayrancı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ANKARA Öğretmen, Orcıd: 0000-0002-0661-835X

[2] Dr. MEB, Şehit Abdullah Büyüksoy Bilim ve Sanat Merkezi-ANKARA öğretmen

Suriye'deki savaşın en büyük mağduru olan mülteci çocuklar, eğitim hakkından mahrum bırakıldıkları için ailelerinin yaşam mücadelesine ortak olmaktadır (Akpınar 2017). Mültecilerin sayısındaki artışla birlikte yanlarındaki çocuk sayısında da artış olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2019-2020 eğitim öğretim yılında ülke genelinde göçmen 684 728 çocuk örgün eğitim programlarına kayıt yaptırmıştır. 2016-2017 yılındaki kayıtlı öğrenci sayısı ile karşılaştırıldığında yüzde 39 oranında bir artış bulunmaktadır (MEB İstatistikleri 2019).

Birleşmiş Milletlerin 10 Aralık 1948 de kabul ettiği, Türkiye'nin 6 Nisan 1949'da onayladığı İnsan Hakları Bildirgesine göre "Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim en azından ilk ve temel aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleksel eğitim herkese açıktır. Yükseköğrenim, yeteneğine göre herkese eşit olarak sağlanır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. Maddesine göre "hiç kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz" Bu doğrultuda Türkiye'ye değişik nedenlerle gelen yabancı uyruklu göçmenlerin çocukları Türkiye'deki okullarda geldikleri ülkede aldıkları eğitim de hesaba katılarak eğitimlerine çeşitli öğretim kademelerinde devam etmektedirler. Göçle gelen öğrencilerin dil, bilgi farklılıkları eğitimlerinde sorunların oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, çalışmanın ilk bölümünde göçle gelenlerin eğitimi ile ilgili literatür araştırması yapılmıştır. Bulgular ve yorumlar kısmında göçle gelen katılımcıların görüşlerine yer verilmiş ve durum değerlendirmesi yapılmıştır. Sonuç ve öneriler bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar ortaya konulurken, bu sonuçlara öneriler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın göçle gelenlerin sorunlarını yansıtmada literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de Göçmenlerin Eğitimine Yönelik Uygulamalar

Ortadoğu tarih boyunca gerilim ve uyuşmazlıkların en çok bulunduğu bölgedir. Bölge ekonomik, politik, ideolojik, dinsel, kültürel, askeri ve stratejik anlaşmazlıkların yoğun olarak yaşandığı sosyo-politik sıkıntıların eksik olmadığı dünyanın en sorunlu bölgesi haline gelmiştir. Ortadoğu topraklarında bulunan petrol rezervleri tüm dünya için büyük önem taşımaktadır. Bu durum süper güç olarak tabir edilen dış devletlerin ilgisini çekmektedir ve bu ülkeler bölgeden maksimum yararlanma amacındadırlar. Bu nedenle buraya müdahale etmiş ve buraya yerleşmeye çalışmışlardır. Bölgede kral, askeri güç gibi yönetimlerin halka demokrasi hakkı tanımaması da sorunlara neden olmaktadır (Çoşkun,2021).

15 Mart 2021'de Tunus ve Musır da başlayan "Arap Baharı" olarak adlandırılan halk isyanları, Suriye'de farklı boyutta yansımış ve iç savaşa neden olmuştur. Bu durumun sonucunda pek çok Suriyeli ülkesini zorunlu terk etmiştir. (Akpınar, 2017: 16). Özellikle Türkiye'ye göç etmek zorunda kalmışlardır.

Göçle gelen çocukların eğitimi Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmaktadır. Göçle gelen ve "geçici koruma altında" tabir edilen çocukların %60'nın eğitim Devlet Okullarında ve Geçici Eğitim Merkezlerinde sağlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2020 öğretim yılı verilerine göre 684. 728 çocuk örgün eğitim programlarına kayıt yaptırmıştır. 2019-2020 yılında geçici koruma altında olan okul cağındaki çocuk sayısı 1.082.172 dir. Yaklaşık 400.000 çocuk veya ergen eğitim olanaklarından yararlanamamaktadır (MEB, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı yabancıların eğitim yönündeki engelini kaldırmak için 2014 yılında "Yabancılara Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri" konulu 2014/21 sayılı genelgeyi yayınlamıştır. Genelgede Türkiye'nin göçlerde "geçiş ülkesi" konumundan "hedef ülke" konumuna dönüşmesi nedeniyle, Türkiye'deki göçmenler için "Bakanlık Komisyonları" ve "İl Komisyonları" kurulacağını belirtmiştir. Ayrıca, göçmenlerin çocuklarının eğitimi için kitlesel göçün olduğu bölgelerde "Geçici Eğitim Merkezleri" nin kurulması karara bağlanmıştır. Geçici Eğitim Merkez'lerinde 15 saat Türkçe ve Arapça dersleri bulunmaktadır "Yabancı Tanıtma Belgesi" olan çocuk veya ergenlerin il

komisyonlarının öğrenci nakil ve yerleştirme komisyonları aracılığıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına veya geçici eğitim merkezlerine kayıtlarının yapılacağı belirtilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 5473077 bakanlık onayı ile 16 Mayıs 2016 tarihinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı olarak Göç ve Acil Durum Başkanlığı kurulmuştur. 2018-2019 öğretim yılında Türkçe uyum kurslarının oluşturulması kararı alınmıştır. Bu doğrultuda 2015/15 sayılı "Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi" yayınlanmıştır. Genelge kararınca Türkçe sınavından 60 altında puan alan öğrenciler için okullarda "Türkçe Uyum Sınıfları" açılmaktadır. 81 ilde açılan uyum sınıflarında yaklaşık 115.000 öğrenci Türkçe yeterlilik düzeyinin artırılması için eğitim almaktadır (UNICEF, 2019: 16). 2016 Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı telafi eğitim programları da uygulamaya konmuştur. Okul dışında kalan öğrenciler bu programlardan yararlanabilmektedir. Uygulama Adana, Mersin, Kilis, Bursa, İzmir ve Kayseri olmak üzere 6 ilde gerçekleştirilmiştir. 2019 itibarıyla 16.176 çocuk (7.607 kız ve 8569 erkek) bu uygulamadan yararlanmıştır (MEB, 2019).

Özellikle 2011 yılında Türkiye'ye Suriye'den gelen göçmen çocuklarının eğitimi için Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılından bu tarafa uygulamalarda bulunmaktadır. Farklı bir ülkeden farklı bir dil ile gelen öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda eğitim almaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacı göçmen öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunları katılımcı öğrencilerin görüşleri üzerinden değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma tekniği ile oluşturulan görüşme sorularıyla durum değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki Ortadoğu Ülkelerinden göç etmiş mültecilerin ortaokul ve liselerde eğitim gören çocukları oluşturmaktadır. Örneklemini ise; Ankara'da yaşayan Ortadoğu bölgesinden gelen göçmenler oluşturmuştur. Görüşme soruları için alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşler doğrultusunda sorularla ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme soruları rastgele seçilmiş göçmen öğrencilere uygulanmıştır. Görüşme öncesi araştırmanın etikliği üzerine bilgi verilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılar kodlanmıştır. İlk sıradaki harfler araştırmaya katılanların isimlerinin ilk harfleridir. Sağdan ikinci harf ortaokul öğrencileri için "O" harfiyle Lise öğrencileri için "L" harfiyle oluşturulmuştur. Araştırma 4 ortaokul 4 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. O1 birinci sırada görüşülen ortaokul öğrencisini, 04 4. Sırada görüşülen ortaokul öğrencisini göstermektedir. Aynı şekilde L1 birinci sırada görüşülen lise öğrencisini, L4 4. Sırada görüşülen lise öğrencisini göstermektedir. Çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin nitel sorulara verdiği cevaplar analiz edilmiştir.

Katılımcı öğrencileri "Türkiye'de yaşamaktan memnun musunuz? Seçme şansınız olsa hangi ülkede yaşamak isterdiniz? Neden ?" sorusuna yanıtları değerlendirildiğinde katılımcı öğrenciler Türkiye'de savaş olmadığı için yaşamaktan memnun olduklarını belirttiler. Seçme şansları olsaydı Kanada, Almanya, Türkiye, Suriye, Amerika Birleşik Devletlerinde yaşamak isterdim gibi temalar oluşmuştur. Katılımcı öğrencilerin temalara verdikleri yanıtlar Tablo 1 de düzenlenmiştir.

Tablo 1 Katılımcı Öğrencilerin Seçme Şansları Olsa Hangi Ülkede Yaşamak İstediklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Türkiye	2
Kanada	2
Suriye	2

Amerika Birleşik Devletleri	1
Almanya	1
Toplam	**8**

Sonuçlar incelendiğinde Lise düzeyindeki öğrencilerin Türkiye dışında yaşama istemleri varken, ortaokul düzeyi Suriye ve Türkiye'de yaşamayı tercih etmektedir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri verilmiştir.

Amerika'da yaşamak isterdim. Orda yaşam şartları iyi. Maddi olanaklar güzel. Suriye'den giden tanıdıklar var. Suriye'den İstanbul'a oradan da Amerika'ya kaçak gittiler. Yaşam şartlarının iyi olduğunu söylüyor. Böyle giden beş arkadaşım var. Para olmayınca şartlar zor her şey çok pahalı çalışmak zorunda kalıyorum (ŞKL3).

Evet, çok memnunum. Seçme şansım olsa da burada yaşamak isterdim. Evler yıkıldığı her yer harap olduğu için oraya hiç gitmek istemiyorum (RO1).

Genel anlamda Türkiye de yaşamaktan memnunum. Çünkü savaş yok daha güvenli. Seçme şansım olsa tabii ki kendi ülkemde (Suriye) yaşamak isterdim. Çünkü herkesin kendi memleketi ülkesi kendine güzel (HZO2)

Türkiye'de her şey güzel, seçme şansım olsa Kanada da yaşamak isterdim. Orda eğitim yapanlara para veriyorlar, teknoloji olanakları iyi (AROL1).

Öğrencilerin yaş düzeyi büyüdükçe ekonomik sorunların farkına varmaktalar, lise düzeyindeki öğrenciler çalışmak zorunda kalmaktalar. Eğitimlerine de devam etmek zorunda oldukları için kendilerine daha iyi olanaklar sağlayan ülkeleri araştırmakta, ilerdeki yaşamları için, kendilerine maddi olanaklar sağlayabilecek gelişmiş ülkelerde yaşamayı tercih etmektedirler.

Katılımcı öğrencilerin "Günlük hayatınızda karşılaştığınız insanların (işte, yolda, hastane vb) size karşı olumlu veya olumsuz yaklaşımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz ?" sorusuna yanıtları Tablo 2'de verilmiştir..

Tablo2 Katılımcı Öğrencilerin Karşılaştıkları Olumlu/Olumsuz Davranışlara İlişkin Görüşleri

Tema	*frekans*
olumlu	*2*
olumsuz	*6*
Toplam	*8*

Öğrencilerin bazılarının görüşleri:

Ben herkese Suriyeliyim demiyorum. Mardinli olduğumu söylüyorum. Tanıyan bazı arkadaşlar Suriyeli olduğumu söylüyorlar. Suriye'den gelen insanlar Türkiye'de yaşayabilmek için çok düşük ücretlerle çalışıyorlar. Vatandaş olmadığı için işverenler sigortada yaptırmıyorlar. Bu durum işverenler için iyi, fakat Türk Halkı bu yüzden Suriye'den gelenleri sevmiyor. Suriye'den gelenlere yardım para ödeniyor deniliyor fakat böyle bir yardım yok. Benim tanıdığım kimse almıyor (ŞKL3).

Göçmen aileler maddi dıkıntılar çekmektedir. Dil engelleri nedeni ile de çocuklar eğitimlerine devam edemektedirler (UNİSEF, 2019, 39).

Çevrede karşılaştığımız insanların çoğu hoşgörü ile yaklaşıyorlar. Çok fazla bir sıkıntı olmuyor. - Okuldaki arkadaşların çoğunluğu ise kötü davranıyor. Suriyeli diye dalga geçiyorlar. Dışlıyorlar. Öğretmenlere ya

*da idareye şikâyet edemiyorum. Yabancı olduğumuz için bize zarar gelir, ya da bi şey yapmazlar diye. Az bir kısmı ise iyi davranıyor (*HZO2).

Bazen var ama çok değil. Ama halledebiliyoruz. Sosyal ve resmi alanlarda iyi yani okul dışındaki yerlerde(AZL4).

Ortaokul öğrencileri genelde okulda sorun yaşarken, Lise öğrencileri sorun yaşamamakta fakat çevrenin olumsuz tepkilerini her iki grupta belirtmektedir.

Katılımcı öğrencilerin **"**Derslerde yaşadığınız zorluklar nelerdir? En çok hangi derste bu zorluğu yaşadığınızı düşünüyorsunuz. Yaşadığınız bu zorlukları açıklayabilir misiniz?" Zorlanmıyorum, Zorlanıyorum, Matematik, Türkçe, Fen, İngilizce Temaları oluşmuştur. Katılımcı öğrencilerin temalara verdikleri yanıtlarla Tablo 3 düzenlenmiştir.

Tablo 3 Katılımcı Öğrencilerin Derslerde Yaşadıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Tema	Alt Tema	Frekans
Zorlanmıyorum		1
Zorlanıyorum	Dil	2
Türkçe	Okuma	1
Matematik	Dil	3
Fen	Dil	1
İngilizce	Dil, ezber	2
Toplam		10

Derslerde öğrenciler genellikle dil bilmedikleri için zorlanmaktadırlar. Katılımcı öğrencilerin bazılarının soruya verdikleri yanıtlar verilmiştir.

"En çok Matematikte zorlanıyorum. Zor olduğundan fazla anlayamıyorum. Diğer derslerde de dilim yeterli olmadığından çok zorlanıyorum. Anlamadığım için sıkılıyorum boş oturmaktan" (AZL4).

"*Yazdırmayan öğretmenlerin dersinde çok zorlanıyorum. Ancak kitaptan dersi takip ederlerse anlayabiliyorum. Bi de öğretmenler çok hızlı konuşuyor. En çok fen dersinde zorlanıyorum. Anlayamadığım için. Fen hocası ile de anlaşamıyorum. Öğretmenin bana karşı olan tavır ve davranışlarından dolayı. İçim ısınmadı içime sinmiyor. Hiç anlamıyorum dersi çok kötü geçiyor. İngilizce dersini de anlamıyorum. Ama Türkçe dersinde öğretmen tahtaya yazdığı için anlayabiliyorum*" (RO1).

"*Derslerde yaşadığım hiçbir zorluk yok başarabiliyor ve seviyorum bütün dersleri. Çok okuyor ve tekrar ediyorum*." (HZO2).

Göçmen öğrencilerin dil öğrenmede sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu konuda katılımcı MML2'nin yorumları ise;

Benim akranlarım şu an benden üst sınıfta dil öğrenebilmek için ben bir yıl ara verdim. Dil öğretimini ir yıl içinde kendim hallettim. Okuma ve yazmaya çalıştım. Biraz İngilizce biliyordum o nedenle Türkçe öğrenmede zorlanmadım. Yalnız ilk haftalarda doğal olarak zorlandım öğrenmeye büyük isteğim vardı ve başardım.

Gene dil öğretimiyle ilgili ŞKL3 yorumları ise:

İlk zamanlar ben dilde zorlandım. Benden önce gelmiş bir arkadaşım Türkçeyi öğretti.

Katılımcı öğrencilerin "Okulda iletişim kurmakla ilgili problemler yaşıyor musunuz?" sorusuna yanıtları değerlendirildiğinde sorun yok ve akran sorunu temaları oluşmuştur. Temalarla ilgili Tablo 4 düzenlenmiştir.

Tablo 4 Katılımcı Öğrencilerin Okulda İletişim Kurmakla İlgili Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Sorun Yok	5
Akranlarla Sorun	3
Toplam	8

Katılımcı öğrencilerin çoğunluğu okulda iletişimle ilgili sorun yaşamazken bazı öğrenciler sorun yaşamaktadır. Katılımcı öğrencilerin bazılarının soruya verdikleri yanıtları verilmiştir.

"Arkadaşlarımla yaşıyorum. Düzgün davranmıyorlar. Aralarına almıyor, konuşmuyorlar, hiç bir şey paylaşmıyorlar. Arkadaşlarla problemler yaşıyorum. Anlamadığım için sessiz bir şekilde derslerde oturuyorum yarım gün çok sıkıldığım için öğleden sonra gitmiyorum" (AZL4).

"Arkadaşlarla problemler yaşıyoruz sıklıkla. Ama bu problemler öğretmenler tarafından çözülüyor. Arkadaşlar beni rahatsız ediyor isim takıyor dalga geçiyor. Okumak zor. Öğretmenler anlattığında dersi anlayamıyor zorlanıyorum. Tahtadan yazarak daha iyi anlayabiliyorum. Diğer türlü hızlı söyledikleri için yazamıyor ve anlayamıyorum (RO1)..

Katılımcı öğrencilerin "Okulda yaşadığınız sorunlardan bahseder misiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde Sorun yok, uyum, ekonomik, iletişim temaları oluşmuştur. Temalarla ilgili Tablo 5 düzenlenmiştir.

Tablo 5 Katılımcı Öğrencilerin Okulda Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Sorun Yok	4
Uyum	3
Ekonomik	2
İletişim	1
Toplam	10

Katılımcı öğrencilerin bazılarının sorulara verdikleri yanıtlar verilmiştir.

"*Yok, arkadaşım yoktu. Kimse ile fazla iletişimim yok*" (YO3).

"Arkadaş olarak beni aralarına almıyorlar. Tek başıma dolaşıyorum. Hiç arkadaşım yok. Yaşadığım sorunların nedeni arkadaşlarımın tutum ve davranışları. Öğretmenlerle sorun yaşamıyorum fen öğretmeni dışında.

Kitap sıkıntım da yok veriyorlar okuldan. Ama defter sıkıntısı çekiyorum. Bi kaç dersi aynı deftere yazıyorum. Kalem ya da diğer okul melezlemelerine ihtiyaç duyduğumda kimseden isteyemiyorum. Aileme de bu durumu yansıtmıyorum. Annem üzülmesin diye, çantam da yok. Yani ekonomik sıkıntılarım çok fazla." (RO1).

"Uyum sağlayamadım okula ve arkadaşlara. Ekonomik sıkıntılarımız okula da yansıyor. Okuldan çıkınca da işe gidiyorum. Çok zor durumdayız buralarda. Yalnız bırakılıyorum suçlanıyor ve hep haksız görülüyorum. Suriyeli olmam ve dil bilmememden dolayı" (AZL4).

2019-2020 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre sığınmacı 684 728 çocuk örgün eğitim programında olmasına karşın 400.000 aşkın öğrenim çağındaki öğrencinin çeşitli nedenlerle kayıtlı olmadığı bilinmektedir. Bu durumdaki çocuk ve ergenler psikolojik sarsıntı yaşamaktadır. Dışlanma, ayrımcılık, çocuk yaşta evlilik, ekonomik ve cinsel sömürü gibi risklere maruz kalmaktadırlar (UNİSEF, 2019, 8).

Katılımcı öğrencilerin "Kendinizi diğer arkadaşlarınızdan farklı gördüğünüz durumlar nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde farklı görmüyorum, vatandaş olmamak, ayrımcı davranış temaları oluşmuştur. Temalara verdikleri yanıtlar Tablo 6'da düzenlenmiştir.

Tablo 6 Katılımcı Öğrencilerin Kendinizi Diğer Arkadaşlarınızdan Farklı Gördükleri Durumlara İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Farklı Görmüyorum	5
Vatandaş olmamak	2
Ayrımcı Davranış	1
Toplam	8

Temalara ilişkin öğrencilerin bazılarının yanıtları ise:

"*Başka ülke vatandaşı olma, buraya ait olamama, yabancılık, dışlanmışlık, onlarla aynı seviye de olamama*"(YO3).

"Ben de onlar gibi olmak istiyorum. Onlarla oynamak istiyorum. Ama benimle oynamıyorlar beni dışlıyorlar, asla aralarına almıyorlar. Bu açıdan kendimi farklı ve kötü hissediyorum. Ayırımcılık yapıyorlar haklı olsam bile hiç bana hak vermiyorlar" (RO1).

"Yok. Çok farklı bir durum yok. Sadece ülke vatandaşı olmamam, yabancı olmam" (AZL4).

Katılımcı öğrencilerin "Yaşadığınız çevreye, okula nasıl uyum sağladınız. Sağlayamadığınız yönler nelerdir? En çok hangi konuda zorlandınız?" sorusuna yanıtlar değerlendirildiğinde Matematik de Zorlanma, Türkçe Öğrenme, Durum Kabullenme, Olumlu Şartlar Temaları oluşmuştur. Temalara göre Tablo7 düzenlenmiştir.

Tablo 7 Katılımcı Öğrencilerin Uyum Sağlama Konusundaki Görüşleri

Tema	Frekans
Matematik de Zorlanma	1
Türkçe Öğrenme	3
Durum Kabullenme	5
Olumlu Şartlar	1
Toplam	10

Temalarla ilgili katılımcı öğrencilerin bazılarının yanıtları verilmiştir.

"*Matematikte zorlandım. Arkadaşlarım, öğretmenlerim yabancı olduğumu bildiler, kabullendiler her konuda yardımcı oldular*" (AROL1).

"*Türkçe öğrenmeye çok çalışarak uyum sağladım*" (MML2).

"*Gözlemleyerek anlamaya çalışarak küçük yaştan beri uyum sağlıyorum. Güzel geçinmeye ve kavga etmemeye çalışıyorum. Kavga etsek tartışsak da sorunları çözebiliyorum*" (HZO2).

"*İlk önce kirası az olan küçük bir evde yaşıyorduk. Durumumuz iyileşince daha iyi şartlarda yaşamaya başlayınca uyum sağlamamız kolaylaştı. Babam çok çalıştı her imkanı sağlamak için. Şartlar iyileşince insanlar daha çabuk kabulleniyor ve uyum sağlamak kolaylaşıyor. Babam bize uygun hayatı seçti ve onu bize kolaylaştırdı. Okulda kimseyi dışlamıyordum. Ama bir şey bilmediğim zamanlar onlar dışlıyordu. Ama ben çok çalıştım dili öğrendim. Onlara yardım ettim destek oldum ve aramızdaki sorunlar çözüldü En çok dil öğrenirken ve onların aralarına katılmaya çalışırken. Çabaladım belli bir aşamaya gelince aranan biri olmaya başladım. Şu anda kendimi kabul ettirdim ve herkes beni çok seviyor*" (MO4).

Maddi olanakları iyi olan ve Türkçeyi öğrenen göçmenlerin uyum sağlamada sorun yaşamadıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin "Okula isteyerek mi geliyorsunuz? Devam etmek istiyor musunuz? Neden?" sorusuna verdikleri yanıtlarla oluşan temalar Üniversiteye devam etmek ve Geleceğimi Garantilemektir. İlgili temalarla Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8 Katılımcı Öğrencilerin Neden Eğitimlerine Devam İstediklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Üniversiteye Devam Etmek	4
Gelecek Garantisi	4
Toplam	8

Katılımcı öğrencileri temalara verdikleri yanıtlar bazıları verilmiştir.

"*Okula devam etmek istiyorum ama bu okula ve sınıfa değil. Okumak ve Avukat olmak istiyorum. Okula gitmek gerekli bir ihtiyaç, istek. Ama yaşadığım pek çok sıkıntılardan dolayı zorlanıyorum. Bu yüzden başka yere taşınıp okulumu değiştirmek istiyorum" (RO1).*

"*Evet. Okula isteyerek gidiyorum. Hasta olsam bile gidiyorum ama öğretmen geri gönderiyor. Ya da annem göndermek istemiyor bazen. Hep devam etmek ve doktor olmak istiyorum. Okul çok gerekli bir temel ihtiyaç, sorumluluk ve haklarımızdan*"(HZO2).

"*Okula isteyerek geliyorum eğitime devam etmek istiyorum. Bilişim alanının seçtim bu alanda eğitim almak istiyorum. Ailemde benim iyi bir eğitim almamı istiyor.*" (MML2).

"*Geleceğimi garantilemek için okumak istiyorum, yine de derslerimle pek ilgilenmiyorum*" (ŞKL3).

Katılımcı öğrencilerin " Türkiye'de yaşamaya devam etmek, ilerde bu ülkeye hizmet etmek ister misiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlara oluşan temalar Türkiye, Gelişmiş Ülkelerde Yaşamak olmuştur. Temalara göre Tablo 9 oluşturulmuştur.

Tablo 9 Katılımcı Öğrencilerin Türkiye'de Yaşamaya Devam Etmek, İlerde Bu Ülkeye Hizmet Etmek İster misiniz Konusundaki Görüşleri

Tema	Frekans

Türkiye	4
Gelişmiş Ülkelerde Yaşamak	4
Toplam	8

Öğrencilerden bazılarının bu konudaki görüşleri;

"*Üniversitede bilişim bölümünü okumak istiyorum. O nedenle meslek lisesi bilişim alanında eğitim alıyorum. Bu ülkede hiçbir sıkıntı yok o nedenle şu an kendimi bu ülkeye ait hissediyorum. Türkiye'de okulum bitince çalışmak ve üniversite okumak isterim fakat Amerika, Kanada gibi ülkelerde üniversite okumak öncelikli tercihim*" (AROL1)

"*İsterim lakin yurtdışı bir eğitim olanağı olursa giderim Avrupa ve Amerika ülkelerinde eğitim olanakları daha iyi. Kendimi bu ülkeye ait hissediyorum ilerdeki yaşam şartları hangi ülkede yaşayacağımı belirleyecek Türkiye bir başka ülkeye giderken bizim yabancı olduğumuzu pasaportumuzda belirliyor. Ben diğer ülkelere Türk olarak gitmek istiyorum. Diğer ülkeler benim ülken insanlarına farklı davranıyor Türkiye gibi değiller.*" (MML2).

11 Eylül 2011 de Amerika Birleşik Devletlerinde ikiz kulelere yapılan saldırı sonucunda NATO'nun 5. Maddesi yürürlüğe girdi. – 'Bir ülkeye yapılan saldırı tüm ülkelere yapılmış olarak kabul edilir' maddesi yürürlüğe girmiş saldırı sonrası ırak destek vermemiş Filistin yönetimi Afganistan ve İran'da Irak'ın kararını destekleyen mesajlar vermişlerdir. FBI'nın 2014 yılında ve düşünce kuruluşu PEM raporlarına göre; Müslümanlara yönelik saldırılarda yüzde elli oranında artış olmuştur. Ortadoğu bölgesi de Müslüman olduğu için bu insanlara yönelik Batı ülkeleri olumsuz tutum ve davranış içericindedir (BBC, 2021). Ortadoğu ülkeleri vatandaşlarının ülkelerine girişlerine sıcak bakmamaktadırlar.

"*Hayır yurt dışında yaşamak istiyorum*" (AZL3).

"*Türkiye'de yaşamak iyi. İyi davranırlarsa , şartlar da uygun olursa, iyi olursa burada kalmak isterim. Kendimi bu ülkeye ait hissediyorum. Gözlerimden dilimden konuşmamdan ıraklı olduğum anlaşılıyor. Evet bu ülkeye hizmet etmek isterim*

"Ekonomik şartlar düzeltilirse burada kalmak isterim. Sağlık şartları iyi" (RO1).

"Evet. şimdilik,. çünkü şu anda geldiğimiz ülke çok karışık. Annem, babam ne derse onlara uyarım Burada yaşamak güzel. Ülkemize geri dönsek istediğimizi bulamayacağız, evlerimiz bile yıkıldı hiçbir şey yok. Kendimi bu ülkeye tam olarak ait hissediyorum. Alıştık ve çok yabancılık çekmiyoruz. Benimsedik sayılır. Doktor olup bu ülkeye hizmet etmek isterim" (HZO2).

Lise öğrencileri ilerde gelişmiş bir ülkede hayatını devam ettirmek isterken, ortaokul öğrencileri Türkiye'de kalmayı düşünmektedir.

Katılımcı öğrencilerin "Geldiğiniz Ülkede Yaşam Koşulları Değişse, Dönmek İster misiniz? Neden?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde Ülkeme Dönerim, Ülkeme Dönmem temaları oluşmuştur. Katılımcı öğrencilerin temalara verdikleri yanıtlar Tablo 10 da ki gibidir.

Tablo 10 Katılımcı Öğrencilerin Göç Ettikleri Ülkelerine Yaşam Koşulları İyileştiğinde Dönmek İstemelerine İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Ülkeme Geri Dönmem	2
Ülkeme Geri Dönerim	6

Toplam	8

Katılımcı öğrencilerin temalara verdikleri yanıtlardan bazıları:

"*Şu anda savaş olduğundan şartlar iyi değil bu yüzden gitmek istemiyorum. Türkiye'ye alıştım gitmek istemiyorum. Bu ülkede çalışmak isterim. Önüme fırsat çıkarsa Amerika'ya Las Vegasa giden arkadaşlarımın yanıma gitmek, orada çalışmak isterim.*" (ŞKL3).

"*Çok iyi bir ülke değil. Akrabalarım var. Yine de Geri dönmek isterim Suriye'ye*" (AZL4).

"*Geldiğim ülke iyi bir ülke idi. Oraya gelenler çok kötü. Evleri yıktılar. İyi kötü herkese zarar veriyorlar. Ülkeye de zarar veriyorlar. Ülkemize geri dönmek isterim. Barış olur da uygun şartlar oluşursa tabiki. Ailem de gitmek isterse giderim. Son karar onların, onlara uyarım. Kendilerini misafir olarak görüyor.*" (HZ02).

"*Oraları yani kendi ülkemi çok görmek isterim. Esat var , onun o ülkeden gitmesini ve artık barışın olmasını isterim. Akrabalarım çoğu orada, gidip onları görmek istiyorum. Buradaki akrabalarımı görmek de beni çok heyecanlandırıyor. Evet dönmek isterim. Ülkeme dönsem bile burayı unutmayacağım ve sık sık ziyaret edeceğim.*" (MO4).

Ortadoğu'dan gelen göçmen öğrencilerin sorunlarına yönelik çalışmalardan bazıları; Akpınar (2017), 2015-2016 eğitim döneminde eğitim almayan yaklaşık 525.000 civarında Suriyeli çocuk bulunduğunu ve Suriyeli göçmenlerin Türkiye'de birçok sosyal, ekonomik, psikolojik sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Alınacak eğitim ve destek önlemleri ile Suriyeli mültecilerin acilen Türk Toplumu ile geniş anlamda entegrasyonuna ilişkin önlem ve yapılanmalara ihtiyaç olduğu konusu vurgulanmıştır. Koçak ve Terzi, (2012), çalışmalarında Türkiye'de göç edenlerin kentlere uyumu, kentlere olan olumlu olumsuz etkileri irdelenmiştir. Göçlerle birlikte var olan kültürel çatışmalar kişilerin kimlik krizine girmelerine ve insanlarda psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca ayrımcılığın verdiği psikolojik sorunlarla çatışma ortamı oluşumunun nasıl engelleneceği ile ilgili çözüm önerileri sunulmuştur. Ertaş ve Çiftçi Kıraç., (2017), makalesinde Türkiye'de Suriyeli mültecilere yönelik uygulanan eğitim politikalarının hız kesmeden devam ettiğini fakat yeterli olmadığını belirtmektedir. Özkan (2019) çalışmada; göç olgusunun ortaya çıkardığı sorunlara sosyolojik bir bakış açısı getirilmeye çalışılmıştır. Avcı vd., (2013), Göçle gelen öğrencilerde karşılaşılan en yoğun problemin uyum sorunu ve buna bağlı olarak gelişen davranış bozuklukları ve başarısızlık olduğunu ifade etmişlerdir. Kurter (2017) tarafından 'Suriyeli Mültecilerin Eğitim Hakkına Erişimi- Saha Araştırması Tarama Raporu' hazırlanmıştır. Bu çalışmada devlet politikası olarak dil sorununun aşılması için daha etkili ve yoğun biçimde dil eğitimine önem verilmesi, eğitim alacak öğrencilerin önce dil öğrenmesini sağlayacak kurs ve merkezlerin arttırılıp, işlevsel ve sürdürülebilir bir yöntemle denetimi ve devamlılığını sağlayacak bir politika izlenmesinin gerekli bir önem arz ettiğine dikkat çekilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Tarih boyunca Ortadoğu jeopolitik konumu ve petrol kaynaklarının varlığı nedeniyle ekonomik çekiciliği olan sorunlu bir bölge olmuştur. Bu yüzden süper güç olan devletlerin ilgisini çekmektedir. Nitekim 2001 yılında Amerika Birleşik Devletlerinin ikiz kuleleri uçak saldırısı sonucu yıkıldı. Irak, İran ve Afganistan'ın saldırıyı destekleyen mesajı üzerine Amerika Birleşik Devletleri, önce Afganistan'ı, daha sonra da Irak'ı "terörle mücadele" stratejisi kapsamında işgal etti. Başta Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Ülkeleri Müslüman Ortadoğu ülkelerine karşı olumsuz tutumlar geliştirdiler. Ülkelerine girişlerine ulusal kotalar koydular. Bölgede savaşların ve iç karışıklıkların sürmesi göçlere neden oldu. 2011 yılında ise; iç karışıklıklar ve göçler "Arap Baharı"

etkisiyle daha da arttı. Başta Suriye olmak üzere bölge halkının yakın bölgelere özellikle Türkiye'ye göçmek zorunda kaldı.

Göçmenlerin çocuklarının eğitim hakları vardı. Eğitimlerine kaldıkları yerden Türkiye'de devam etmeleri gerekiyordu. Türkiye' göçlerin başlamasından üç yıl sonra 2014/21 sayılı uygulamayı genelgeyi yürürlüğe koydu. Göçmen çocukları Türkiye'deki Devlet Okullarına veya Geçici Eğitim Merkezlerine kayıt yaptırdılar. Faklı bir dil öğrenmek zorunda ve bu dille eğitime devam etmek zorunda kalan öğrenciler eğitimde uyum sorunları yaşamaktadırlar.

Ortadoğu'dan gelen göçmenler geldikleri ülkelerde savaşla, Türkiye'de ekonomik zorluklarla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum çocuklarının eğitimine de yansımaktadır. Ekonomik durumu iyi olan göçmenlerin çocuklarının eğitimde çok fazla sorun yaşamamaktadır. Ekonomik sıkıntıları olan ailelerden gelen çocukların ise; yeterli düzeyde dil bilmedikleri için akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandıkları için okula uyum sağlayamamaktadırlar. Katılımcı öğrenciler ülkelerinde savaş durumu devam ettiği için gelecekte Türkiye'yi bir transit geçiş alanı olarak düşünmekte gelecekte alacakları Türk vatandaşı pasaportu ile Amerika veya Avrupa ülkelerine göç edip, oraya yerleşmeyi planlamaktadırlar. Geldikleri ülkeyi sevdiklerini bu nedenle savaş sona ererse ülkelerine dönmek istediklerini de belirtmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı göçmen öğrencilerle ilgili uygulamaları yürürlüğe koymuştur. Geçici eğitim merkezlerinde ve okullardaki uyum sınıflarında bir yıl süreyle eğitim aldıktan sonra öğrencilerin Devlet Okullarına geçişi sağlanabilir. Öğrenciler düzgün Türkçe konuşur ve yazar olabildikten sonra Devlet Okullarına kayıt yaptırırlarsa uyum sorunları yaşanmayabilir. Adana, Mersin, Kilis, Bursa, İzmir ve Kayseri olmak üzere 6 ilde gerçekleştirilen okul dışı kalan çocukların eğitimini içeren telafi eğitimleri tüm Türkiye düzeyinde yaygınlaştırılabilir. Göçmenlerin ülkelerine dönmelerini sağlayacak politikalar geliştirilebilir. Bu uygulamalar yaygınlaştırıldıktan sonra göçmen çocukların eğitimine yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

AFAD, (2013). T.*C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar, 2013 saha araştırması sonuçları*. Erişim tarihi: 30.10.2021 https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2376/files/60-2013123015491-syrian-refugees-in-turkey-2013_baski_30_12_2013_tr.pdf.

Akpınar, T. (2017). *Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*. Namık Kemal Üniversitesi, Çorlu Meslek Yüksekokulu, *Cilt* (3), 16-29.

Avcı, Y.E., Koçoğlu, E., Ekici, O. (2013). *Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. International Journal of Social ScienceDicle Üniversitesi*, Volume 6 Issue 2, p. 91-105.

BBC (2021). *11 Eylül saldırıları: 2001 de neler yaşandı,19 yılda neler değişti?* Erişim tarihi: 29 Ekim 2021. bbc.com/turkce/haberler-dunya-49653233.

Coşkun, V. (2021). *Ortadoğu'da genel sorunlar*. Erişim tarihi: 29 Ekim 2021. hukuk.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2020/01/V.Coskun-4.pdf.

Ertaş, H., Çiftçi Kıraç, F. (2017). *Türkiye'de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, *Cilt (*13), 99-110.

İnsan Hakları Bildirgesi, (1948). Erişim Tarihi: 30.10.2021 https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/

Kaygalak, S. (2009). *Kentin mültecileri neoliberalizm koşullarında zorunlu göç ve kentleşme.* Ankara: Dipnot Yayınları.

Koçak, Y, Terzi, E. (2012). *Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Cilt* (3), 163-184.

Kurter, M.Ç (2017). *Suriyeli mültecilerin eğitim hakkına erişimi***.** Saha Araştırması Tarama Raporu

MEB (2014). Yabancılara Yönelik Eğitme ve Öğretme Hizmetleri Genelgesi, 2014/21.

MEB (2019). *Örgün eğitim istatistikleri.* Erişim tarihi*: 30 Ekim. 2021.* http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf

Özdemir, M (2008). *Türkiye'de iç göç olgusu, nedenleri ve Çorlu örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özer, İ. (2004). *Kentleşme, kentlileşme ve kentsel değişme***.** Bursa**:** Ekin Kitabevi.

Özkan, R. (2019). *Göç olgusu ve toplumsal yapıya etkisi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt* (2), 127-145.

Pala, A. (2013). *Zorunlu göç ve kadın deneyimi: Diyarbakır örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sayın, Y., Usanmaz, A., Aslangiri, F. (2016). *Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi. Cilt (*18), 1-13.

Tümertekin, E., Özgüç, N.. (2016). *Beşeri coğrafya-İnsan. Kültür. Mekan*. İstanbul: Çantay Kitabevi, Anka Matbacılık Ltd Şti.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, (1982). T.C. Resmi Gazete, 17863, 9.11.1982.

UNİCEF (2019). *Türkiye'de geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin istatistik raporu*

Uzaktan Eğitimde Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin Önemi

Hanife ÇİVRİL[1]

Emine ARUĞASLAN[2]

Giriş

Eğitimde öz-düzenleme, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde aktif olarak rol almalarını ve öğrenmenin bilişsel, üstbilişsel, davranışsal, motivasyonel ve duygusal yönlerini ifade eden önemli bir kavramdır. Öz-düzenleme, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öz-yeterlik, irade, bilişsel stratejiler gibi çok sayıda değişkenin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesini sağlayan kapsayıcı bir kavramdır (Panadero 2017). Yaşam boyu öğrenme sürecinde de gerekli olan bu kavram ile öğrenenler büyük oranda kendi öğrenmelerinden sorumlu olan aktif birer katılımcıdırlar ve kendi öğrenme süreçlerine katkıda bulunurlar. Zimmerman (2002), öz-düzenlemeyi "öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü öz-yönelim süreci" olarak tanımlamıştır. Öz-düzenleme kavramı, Bandura (1986)'nın bir öğrencinin kendi öğrenme sürecinde öğrenmenin merkezinde olduğunu belirten sosyal bilişsel teorisine kadar uzanabilir.

Öz-düzenlemeli öğrenme, eğitim psikolojisi içinde önemli araştırma alanlarından biri haline gelmiş ve öz-düzenlemeli öğrenmenin aşamalarını kavramsallaştırmak amacı ile araştırmacılar tarafından çeşitli modeller geliştirilmiş ve bu modeller zaman içerisinde güncellenmiştir (örn. Boekaerts, 2011; Efklides, 2011; Hadwin vd., 2011; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Winne, 2011). Bu öz-düzenlemeli öğrenme modellerinin görev analizi, performans ve yansıtma olmak üzere üç ortak aşaması olduğu söylenebilir (Panadero vd., 2018).

Görev analizi aşaması, öğrenenin öğrenme görevine başlamadan önce hedef belirlemesini ve planlamasını içeren bir hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrenenin, öğrenme sürecinin başlangıcında kısa, orta ve uzun vadedeki hedeflerini belirlemesi ilerleyen süreçlerde zaman yönetimi ve gerekli tüm ihtiyaçların saptanması konusunda daha verimli olmalarına yardımcı olacaktır (Boekaerts, 2011; Efklides, 2011; Hadwin vd., 2011; Pintrich, 2000; Zimmerman 2000; Winne, 2011). Böylece öğrenenler kendi yeterlik, yetenek ve motivasyonlarına ilişkin algılarının farkında olarak eksik, zayıf veya güçlü yönlerini tespit edecek, çalışma taktiklerini ve stratejilerini bu durumlara göre belirleyebilecektir. Tüm öğrenenlerin aynı yöntemle veya aynı stratejileri kullanarak öğrenmeleri beklenemez. Bu sebeple bu aşamada öğrenenler kendilerine en uygun yöntemi seçmelidirler.

Performans aşaması, öğrenenlerin belirledikleri hedeflere ulaşmak ve planlarını gerçekleştirmek için kullanacakları öğrenme stratejilerini ve faaliyetlerini içerir (Boekaerts, 2011; Efklides, 2011; Hadwin vd., 2011; Pintrich, 2000; Zimmerman 2000; Winne, 2011). Bir başka deyişle performans aşaması, öğrenenlerin öğrenme deneyimleriyle fiilen meşgul oldukları zaman dilimidir. Öğrenenler bu aşamada görev analizi aşamasında belirlemiş oldukları hedeflere ve planlara uygun olarak ilerleyip ilerlemediklerini de kendi kontrol mekanizmalarını oluşturarak takip edebilirler.

[1] Hanife Çivril, Dr. Öğr. Üyesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu,
[2] Emine Aruğaslan, Dr. Öğr. Üyesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu,

Yansıtma aşaması ise öğrenenlerin kendi ilerlemelerini, performanslarını değerlendirmelerini ve öğrenme çıktıları üzerinde düşünmelerini içermektedir (Boekaerts, 2011; Efklides, 2011; Hadwin vd., 2011; Pintrich, 2000; Zimmerman 2000; Winne, 2011). Öğrenenler sadece dersten başarılı olup olmadıklarını değil aynı zamanda kullandıkları stratejilerin de kendileri için uygunluğunu değerlendirmelidirler. Bu öz-değerlendirme, öğrenenlerin başarı durumlarını ve buna bağlı olarak performanslarını nasıl geliştireceklerini anlamalarına da yardımcı olabilir. Öğrenenler bu aşamada elde ettikleri bilgileri yeni hedefler ve planlar oluşturmak için kullanabilirler (Wong vd., 2019). Öğrenenlerin süreç sonunda başarısız olma durumları, belirledikleri hedef ve stratejilerin uygun şekilde belirlenememesi ve/veya uygulanamamasından kaynaklı olabilir.

Yukarıda belirtilen öz-düzenlemeli öğrenme aşamaları doğrusal olmak zorunda değildir ve öğrenenler bir öğrenme görevi boyunca birçok döngüden geçebilirler. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenenin bir görev için planladığı, performansını izlediği ve ardından sonuca yansıttığı döngüsel bir süreçtir (Zimmerman, 2002). Her bir aşamada öğrenenlerin motivasyonları, fiziksel ve sosyal çevreleri, zaman yönetimi gibi faktörler öz-düzenlemeli öğrenmenin başarıya ulaşması açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Motivasyon, öğrenenlerin öğrenme isteği ile ilişkili bir kavramdır. Motivasyonu yüksek olan öğrenenler, akademik anlamda motivasyonu düşük olanlara kıyasla daha başarılı olacaklardır (Rowe ve Rafferty, 2013). Fiziksel çevre faktörü, öğrenenlerin öğrenme sürecinde, içinde bulundukları ders çalışma ortam ve koşulları ifade etmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenenler verimli çalışmak için kendi ideal ortamlarını oluşturarak dikkatlerini öğrenmeleri üzerine daha fazla yoğunlaştırabilirler. Sosyal çevre faktörü, öğrenenin çevresinde bulunan ve öğrenmesine katkı sağlayacak kişileri ifade eder. Öğrenenlerin ihtiyaç duydukları konularda yardım ve geri bildirim almaları için eğitmen, aile, akran vb. kişilerin desteği sürecin etkililiğini arttırıcı rol oynayacaktır. Öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde özellikle eğitmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğrenenlerin hedefe ulaşmasında en etkili stratejileri belirleme ve bu stratejilere bağlı kalma, ilerlemelerini sürekli izleme, geri bildirimde bulunma konularında öğrenenlere yardımcı olmalı ve onları teşvik etmelidirler. Öz-düzenlemeli öğrenmede zaman yönetimi becerileri yüksek olan öğrenenler, önceliklerinin farkında olarak süreci yönetirler ve öğrenme görevlerini eksiksiz tamamlamak adına süreyi etkili bir şekilde kullanabilirler (Gonzalez, 2013; Wong vd., 2019).

Uzaktan Eğitimde Öz-Düzenlemeli Öğrenme

Uzaktan eğitim, öğrenenlerin zaman ve mekandan bağımsız olmasının yanı sıra öğrenme kaynaklarından da uzakta olmaları nedeniyle geleneksel olarak adlandırılan yüz yüze eğitimden bir çok açıdan farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar sadece ortam, iletişim şekli gibi faktörlerden değil aynı zamanda öğrenenlerin öğrenme yöntem ve süreçlerinden de kaynaklanmaktadır. Uzaktan eğitimin ayırt edici özelliklerinden biri, öğrenenlerin öğrenme ortamındaki özerklikleridir (Kearsley, 2000). Öğrenenler ne zaman, nerede ve nasıl öğreneceklerine kendileri bireysel olarak karar vermek durumundadırlar (Cunningham ve Billingsley, 2003; McMahon ve Oliver, 2001). Uzaktan eğitim öğrenme sorumluluğunun büyük oranda öğrenene ait olduğu bir eğitim sistemidir. Bu nedenle uzaktan eğitim öğrenenlerinden öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Niemi vd. (2002), bu becerilerin kullanılmasıyla uzaktan eğitimde okulu bırakma ve yetersiz öğrenme gibi sorunların önlenebileceğine inanmaktadırlar (aktaran Nikolaki vd., 2017).

Uzaktan eğitim ortamlarının giderek yaygınlaşması, eğitimin her kademesinde öğrenenlerin hem formal hem de informal yollardan bilgiye erişimini kolaylaştırmıştır. Böylece öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini eğitim yaşantısına entegre etmeyi başarabilmiş bireyler bu ortamlardan en yüksek derecede fayda sağlayabileceklerdi (Artino, 2008) ve hedeflerine ulaşma konusunda zorluk

yaşamayacaklardır (Kizilcec vd., 2017). Uzaktan eğitimde öğrenme, büyük ölçüde öğrenenin uygun hedefler belirleyerek bu hedefler doğrultusunda uygun stratejiler geliştirerek öğrenme sürecini yönetme becerisine bağlıdır (Nikolaki vd., 2017). Öğrenenlerin kendi öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda belirledikleri hedeflere ulaşmak için nasıl ve ne zaman öğrenecekleri, stratejilerin planlanması ve uygulaması, sürecin ve çıktıların değerlendirilmesi, zamanın etkili kullanımı ve öğrenme görevini başarıyla tamamlamak için motivasyonun yüksek olması öz-düzenlemeli öğrenme için gerekli temel faktörlerdir (Rowe ve Rafferty, 2013). Uzaktan eğitimde hedef yönelimine sahip olan öğrenenler, zorlu öğrenme görevlerinde, öğrenmeye daha fazla devam etme eğiliminde olmakta ve motivasyonlarını düzenleyerek öğrenme sürecine yüksek katılım sağlamaktadırlar (Cho ve Shen, 2013).

Lynch ve Dembo (2004), uzaktan eğitimin başarısı için 5 öz-düzenleme özelliğinden söz etmektedir. Bunlar motivasyon (öz-yeterlik ve hedef yönelimi), internet öz-yeterliği, zaman yönetimi, çalışma ortamı yönetimi ve yardım aramadır. Uzaktan eğitim çoğunlukla internet tabanlı teknolojileri içeren bir sistem olması nedeniyle öğrenenlerin başarılı olabilmeleri için asgari düzeyde internet öz-yeterliğine (teknoloji okuryazarlığına) sahip olmaları beklenmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenmede önemli faktörlerden biri olan zaman yönetimi ile ilgili Roblyer (1999), bu konuda güçlük çeken öğrenenlerin uzaktan eğitimde daha az başarı elde etme veya eğitimlerini bırakma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Zamanını verimli kullanan öğrenenlerin, zaman yönetimi becerileri iyi olmayan öğrenenlere göre daha iyi performans gösterme olasılıkları daha yüksektir. Uzaktan öğrenenler, yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olmadıkları için kendi fiziksel öğrenme ortamlarını yapılandırmaları gerekir. Uzaktan öğrenenler, nerede ve nasıl yardım arayacaklarını belirleyebilmeli ve bu tür yardım için en uygun kaynaklarla ilgili kararlar verebilmelidir.

Uzaktan eğitimde öz-düzenlemeli öğrenme için etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında pek çok öğretme stratejileri bulunmaktadır. Cho ve Shen (2013) bu stratejileri, probleme dayalı öğrenme yoluyla öğrenenlerin içsel hedef yönelimini geliştirmek, ulaşılabilir hedefler koymak, öğrenenlerin akademik öz yeterliklerini geliştirmelerini teşvik etmek, öğrenenlere geri bildirimler sağlamak için çevrimiçi tartışmalar ve öğrenme etkinlikleri sunmak, sosyal etkileşimin ile öğrenenlerin öğrenmelerini düzenlemeye teşvik etmek olarak belirtmiştir.

Öz-düzenlemeli Uzaktan Öğrenmede Kullanılabilecek Teknolojiler

Öz-düzenlemeli öğrenme döngüsünün gerçekleştirilmesi, çeşitli Web 2.0 ve Web 3.0 teknolojileri ile kolaylaştırılabilir. Öğrenenler uzaktan eğitimde öğrenmelerini düzenlemek amacıyla farklı teknolojileri kullanabilirler. Bu teknolojiler, belirledikleri hedefleri gerçekleştirmek için kullanacakları stratejilere uygun olmalıdır. Her öğrenen benzersiz öğrenme özelliklere ve hedeflerine sahip olduğundan seçecekleri teknolojiler de farklılık gösterecektir. Triquet vd., (2017), bu teknolojileri öz-düzenlemeli öğrenme süreçleri için tasarlanan özel araçlar ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik çeşitli fırsatlar sunan, öz-düzenleme amacı gütmeyen genel araçlar olarak ikiye ayırmışlardır. Çalışmada özel araçlara elektronik portföyler, öğrenme yönetim sistemleri, akıllı öğretim sistemleri; genel araçlara ise ortak çalışma araçları, zaman yönetimi araçları, akıllı planlayıcılar örnek olarak verilmiştir.

Kitsantas ve Dabbagh (2004) ve Dabbagh ve Kitsantas (2005), Öğrenme yönetim sistemi içerisinde yer alan çevrimiçi takvim gibi ders planlama ve çizelgeleme araçlarının öğrenenlerin kendi kendini izlemesini ve yardım aramasını desteklediğini; e-posta, tartışma forumları ve belge paylaşım araçları gibi işbirliği ve iletişim araçlarının öğrenenlerin hedef belirlemesini, yardım aramasını ve

zaman yönetimini desteklediğini; içerik oluşturma araçlarının ise öz değerlendirme, görev stratejileri ve hedef belirlemeyi desteklediğini belirtmiştir.

Kitsantas (2013), çalışmasında öz-düzenlemeli öğrenmenin görev analizi, performans ve yansıtma aşamalarının her birinde kullanılan teknolojileri özetlemiştir. Görev analizi aşamasında, öğrenme teknolojileri olarak blogları ve podcastleri; performans aşamasında sosyal ağları, sanal dünyaları, yer imleri, çevrimiçi takvim gibi yönetimsel araçları, çevrimiçi işaretleme araçlarını; yansıtma aşamasında ise çevrimiçi not defterini ve wikileri önermektedir.

Öz-Düzenlemeli Öğrenme ile ilgili Yapılmış Uzaktan Eğitim Çalışmaları

Çalışmanın bu bölümde uzaktan eğitim alanında öz-düzenlemeli öğrenme üzerine yapılmış bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Niemi vd. (2003), çalışmalarında bir proje kapsamında geliştirilen etkileşimli web tabanlı bir aracı kullanarak öğrencilerin Web tabanlı öğrenme ortamlarındaki öz-düzenleme becerilerini araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde büyük farklılıklar olduğunu göstermiştir. Geliştirilen aracın öğrenmede güçlük çeken veya istikrarlı öğrenme stratejileri ve becerilerine sahip olmayan ya da üniversite eğitimine yeni başlayan öğrenciler için oldukça faydalı olduğu görülmüştür.

Chang (2005), çalışmasında öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrencilerin web tabanlı öğretimde motivasyon algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin motivasyon algılarının öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile web tabanlı öğretimden fayda sağladığını ortaya koymuştur. Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin, kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk bilincine sahip oldukları ve daha fazla içsel yönelimli oldukları görülmüştür. Chang (2007), çalışmasında kendi kendini izleme stratejisinin web tabanlı dil öğrenimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Öğrencilerin hem akademik performanslarını hem de motivasyonel inançlarını incelemiştir. Çalışmada, kendi kendini izleme stratejisinin öğrencilerin akademik performansı ve motivasyonel inançları üzerinde önemli bir temel etkiye sahip olduğu ve kendi kendini izlemenin etkisi, daha düşük İngilizce seviyesindeki öğrenciler üzerinde, daha yüksek İngilizce seviyesindeki öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin kendi kendini izlemeyi geliştirmeye teşvik etmenin çevrimiçi öğrenmenin başarısı için önemli olduğunu ve bu nedenle, web tabanlı öğretim için bu stratejinin uygulanması gerektiğini önermektedir.

Wang vd. (2013), çalışmalarında çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin karakteristikleri, öz-düzenlemeli öğrenme, teknoloji öz-yeterliği ve ders çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre daha önce çevrimiçi öğrenme deneyimlerine sahip olan öğrencilerin, çevrimiçi ders alırken daha etkili öğrenme stratejilerine sahip olma eğiliminde olduğu ve bu nedenle, çevrimiçi derslerinde daha yüksek motivasyon seviyelerine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler daha yüksek motivasyona sahip olduklarında, teknoloji öz-yeterlik seviyelerinin ve ders doyumlarının arttığı gözlenmiştir. Daha yüksek teknoloji öz-yeterliği ve ders memnuniyeti olan öğrenciler de daha yüksek başarı gösterdikleri ifade edilmiştir.

Ambreen vd. (2016), uzaktan eğitim sisteminin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmede ne ölçüde başarılı olduklarını araştırmıştır. Çalışmada öğrencilerin kendi kendine öğrenme etkinliklerini, ödevleri, sunumları ve yansıtma etkinliklerini öz-düzenleme becerisi kazanmak için etkili bulduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ise etkileşimli ders materyali ve teknoloji tabanlı değerlendirme alıştırmalarının öz-düzenleme becerileri için önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür.

Carter Jr vd. (2020), çalışmalarında, COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimi desteklemek amacıyla çevrimiçi ortamlarda öğrenim gören K-12 öğrencileri için öz-düzenlemeli öğrenme çerçevesinin stratejilerini belirlemişlerdir. Araştırmacılar, alan yazın taraması sonunda strateji türlerini; öğrencilerden çevrimiçi nasıl öğrendiklerini düşünmelerini istemek, ilerleme hızı desteği sağlamak, katılımı izlemek ve aileleri desteklemek şeklinde ifade etmişlerdir.

Berger vd. (2021), COVID-19 pandemisi sürecinde öz-düzenleme becerileri gerektiren uzaktan eğitimle başa çıkmak için aile ve çocuk karakteristiklerinin, karantina öncesi okul performansının ve karantina sırasında evde ve okulda verilen desteğin olası etkisini araştırmıştır. Çalışmada, pandemi öncesinde akademik başarısı ve öğrenme motivasyonu düşük olan öğrenciler için okul dışı öğrenmeyle başa çıkmanın zor olduğu ifade edilmiştir. Ebeveynlerden ve öğretmenlerden gelen desteğin, öğrencilerin uzaktan eğitimle bağlantılı öz-düzenleme talepleriyle başa çıkma yeteneklerini geliştirdiği görülmüştür. Araştırmacılar, gelecekte okulların öz-düzenlemeli öğrenme yeterliklerinin teşvik edilmesi gerektiğini önermektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, uzaktan eğitimde sorumluluğun daha çok öğrenende olması gerekliliğinden yola çıkılarak uzaktan eğitimde öz-düzenlemenin önemine odaklanılmıştır. Uzaktan eğitim, geleneksel eğitimden bir çok konuda farklılık gösteren işleyiş ve kurallara sahip bir sistemdir. Zaman ve mekan bağımsızlığı öğreneni kendi kendine öğrenmeye zorlamaktadır. Öz-düzenleme becerilerine sahip olan öğrenenler, eğitim faaliyetlerinde daha etkin olmakta, kendi plan ve stratejilerini belirlemekte ve öz-düzenleme becerilerine sahip olmayanlara oranla başarıya bir adım daha yakın olmaktadırlar. Öz-düzenleme becerilerine sahip olan öğrenenler tüm eğitim kademelerinde ve tüm öğretim türlerinde birçok yönden daha avantajlı olacaklardır. Yapılan çalışmalar, öz-düzenlemeli öğrenmenin, öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Dent ve Koenka, 2016; Dignath ve Büttner 2008; Zheng, 2016). Öz-düzenlemeli öğrenme geleneksel eğitimde oldukça önemli kabul edilirken, uzaktan eğitimde de öğrenenler için hayati önem taşıdığı söylenebilir.

Öğrenenlerin çalışma alışkanlıkları birbirinden farklılık göstermektedir. Hem geleneksel eğitimde hem de uzaktan eğitimde öğrenenlerin birbirlerinden bağımsız öğrenme becerilerine sahip oldukları bilinmektedir. Öğrenenlerin öz-düzenleme becerileri de bu noktada önem taşımaktadır. Dolayısıyla öz-düzenleme becerilerine sahip olan öğrenenler kendilerine en uygun hedef ve stratejilerle yola çıkarak öğrenme süreçlerinde bilinçli ve istikrarlı ilerleyebileceklerdir. Bu noktada eğitmenlerin rolü göz ardı edilmemelidir (Zimmerman vd., 1996; Zimmerman, 2002). Kitsantas (2013), uzaktan eğitim ortamında öğrenenlere öz-düzenlemeli öğrenme fırsatları sunan öğrenme teknolojilerinin eğitmenler tarafından sunulması gerektiğinin öneminden de söz etmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesindeki öğrenenlere yaşam boyu öğrenme sürecinde daha başarılı olabilmeleri için öz-düzenleme becerilerinin kazandırılması gerektiği görülmektedir. Bu sayede öğrenenler tüm hayatları boyunca öğrenme faaliyetlerinden en yüksek faydayı elde edebileceklerdir.

Kaynakça

Ambreen, M., Haqdad, A. ve Saleem, W. A. (2016). Fostering self-regulated learning through distance education: A case study of M. Phil secondary teacher education program of Allama Iqbal Open University. *Turkish Online Journal of Distance Education, 17*(3), 120-135.

Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning, 24*, 260–270.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall, Inc.

Berger, F., Schreiner, C., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S. ve Kraler, C. (2021). Predicting coping with self-regulated distance learning in times of COVID-19: Evidence from a longitudinal study. *Frontiers in Psychology, 12*, 701255. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701255

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and Performance* içinde (s. 408–425). New York, NY: Routledge.

Carter Jr, R. A., Rice, M., Yang, S. ve Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences, 121*, 321-329. https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114

Chang, M. M. (2005). Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction—an investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning, 18*(3), 217-230. https://doi.org/10.1080/09588220500178939

Chang, M. M. (2007). Enhancing web-based language learning through self-monitoring. *Journal of Computer-Assisted Learning, 23*(3), 187-196.

Cho, M.H. ve Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education, 34*(3), 290-301. https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835770.

Cunningham, C. A. ve Billingsley, M. (2003).*Curriculum Webs: A practical guide to weaving the Web into teaching and learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Dabbagh, N. ve Kitsantas, A. (2005). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for selfregulated learning. *Instructional Science, 33*, 513-540.

Dent, A. L. ve Koenka, A. C. (2016). Koenka The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*, 425-474. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8

Dignath, C. ve Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning, 3*, 231-264. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychologist, 46*(1), 6-25. doi: 10.1080/00461520.2011.538645

Gonzalez, A. M. (2013). Six principles of self-regulated learning: developing self-regulated language learners (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Brigham Young University, Provo.

Hadwin, A. F., Järvelä, S. ve Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* içinde (s. 65-84). New York, NY: Routledge.

Kearsley, G. (2000). *Online education: learning and teaching in cyberspace*. Belmont, CA.: Wadsworth.

Kitsantas, A. ve Dabbagh, N. (2004). Supporting self-regulation in distributed learning environments with web-based pedagogical tools: An exploratory study. *Journal of Excellence in College Teaching, 15*(1), 119-142.

Kitsantas, A. (2013). Fostering college students' self-regulated learning with learning technologies. *Hellenic Journal of Psychology, 10*, 235-252.

Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M. ve Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education, 104*, 18-33.

Laer, V. S. ve Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies, 22*, 1395-1454. https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x

Lynch, R. ve Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 5*(2), 1-16.

McMahon, M. ve Oliver, R. (2001). Promoting self-regulated learning in an on-line environment. C. Montgomerie ve J. Viteli (Ed.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2001* içinde (s. 1299-1305). Chesapeake, VA: AACE.

Niemi, H., Nevgi, A. ve Virtanen, P. (2003). Towards self-regulation in web-based learning. Journal of Educational Media. *Special Themed Issue: Blended Learning, 28*(1), 49-71. https://doi.org/10.1080/1358165032000156437

Nikolaki, E., Koutsouba, M., Lykesas, G., Venetsanou, F. ve Savidou, D. (2017). The support and promotion of self-regulated learning in distance education. *European Journal of Open, Distance and E-learning, 20*(1).

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Front. Psychol, 8*(422). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Panadero, E., Andrade, H. ve Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher, 45*, 13-31. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* içinde (s. 452–502). San Diego, CA: Academic Press.

Roblyer, M. D. (1999). Is choice ımportant in distance learning? A study of student motives for taking Internet-based courses at the high school and community college levels. *Journal of Research on Computing in Education, 32*(1), 157-171. https://doi.org/10.1080/08886504.1999.10782621

Rowe, F. A. ve Rafferty, J. A. (2013). Instructional Design Interventions for Supporting Self-Regulated Learning: Outcomes in Postsecondary E-Learning Environments. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 9*(4), 590-601.

Triquet, K., Peeters, J. ve Lombaerts, K. (2017). *Self-regulated learning online: benefits, empirical foundations, multi-level, and multi-modal promotion & evaluation thereof for teacher professional development. Contributing SRL Part to Teach-UP*. A policy experimentation co-funded by Erasmus+. Deliverable D1.1: Gaps in ITE and CPD provision report. Department of Educational Sciences, Vrije Universiteit Brussel.

Tsai, C. W., Shen, P. D. ve Fan, Y. T. (2013). Research trends in self-regulated learning research in online learning environments: A review of studies published in selected journals from 2003 to 2012. *British Journal of Educational Technology, 44*(5), E107-E110. https://doi.org/10.1111/bjet.12017

Wang, C. H., Shannon, D. M. ve Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education, 34*(3), 302-323. https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779

Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* içinde (s. 15–32). New York, NY: Routledge.

Wong, J., Khalil, M., Baars, M., de Koning, B. B. ve Paas, F. (2019). Exploring sequences of learner activities in relation to self-regulated learning in a massive open online course. *Computers & Education, 140*, 103595.

Zheng, L. (2016). The effectiveness of self-regulated learning scaffolds on academic performance in computer-based learning environments: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review, 17*, 187-202. https://doi.org/10.1007/s12564-016-9426-9

Zimmerman, B., Bonner, S. ve Kovach, R. (1996). Understanding the principles of self regulated learning. B. J. Zimmerman, S. Bonner ve R. Kovach (Ed.), *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy* içinde (s. 5–24). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* içinde (s. 13-40). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Finansal Piyasalarda En Sık Başvurulan İndikatör ve Osilatörler: Gram Altın İçin Bir Temel Analiz

Fuat LEBE[1]

1.Giriş

Küreselleşmenin en önemli evrelerinden biri teknolojik ilerlemeyle haberleşme ağının değişim ve gelişim kat etmesidir. Bu değişim ve gelişimdeki çeşitlilik çok uluslu şirket sayısında artışı hızlandırmış ve müteakibinde 1962 yılında kıtalar arası uydu yayının yapılması; faiz hadlerinin, yabancı para birimlerinin (döviz), altın, gümüş ve değerli diğer madenler gibi emtiaların 1970/1980'lerde hisse senedi indeks ve alternatiflerinin geliştirilmesi, dünya genelindeki mal/varlık piyasaları birbiriyle ilişkili hale gelmeye başlamıştır. Kuşkusuz teknolojik gelişmenin beraberinde gelen bilgisayarlar ve internet ağının dünyadaki bütün finansal piyasalarla uyum ve entegrasyonunun sağlanması finansal piyasalara çok sayıda yeni yatırımcı ve borsada işlem hacminin genişlemesini sağlamıştır. Bununla birlikte tasarruf sahiplerine ve özellikle teknik analiz yapanlara, finansal piyasalarda bilgisayarların hızından ve hatasız analiz yapma imkânından yararlanma olanağı sağlamıştır (Edwards, vd. 2011; Parasız, 2000).

Tasarruf sahipleri ve yatırımcıların finansal piyasaları gözlemleyebilmesi makasadıyla farklı türde yazılımlar ile göstergeler geliştirilmiştir. Bu göstergeler yatırımcıya, dünya genelindeki herhangi bir ülkenin herhangi bir finansal aracına veya araçların grafiklerine çevrimiçi olarak ulaşmasını ve bu grafikler üzerinde çizgi çalışması yapma imkanı sağlar (Farley, 2001; Appel, 2005). Buna teknik analiz adı verilmektedir.

Finansal piyasalarda bir varlık ile ilgili oluşan trendleri, alım satım sinyallerini belli bir başarı ile saptayabilmek, fiyat grafikleri üzerinde yapılan teknik analiz ile mümkündür. Teknik analizler ise indikatör ve osilatörlere başvurarak gerçekleştirildiği görülmektedir. İndikatörler ve osilatörler ise finansal piyasalarda matematiksel mantık olarak günümüzde teknik analistler tarafından yaygın olarak kullanılan yazılımsal göstergelerdir. Bu yazılımlarda kullanılan algoritmalar oluşan yatırım araçlarının eğilimleri, trendleri, oynaklıkları ve hacimleri yön ve güç açısından bir bakış açısı sunmakta; yatırımcıya piyasa analizi açısından yararlı bilgiler sağlamakta ve ülkelerin finansal piyasaların gelişmesine olanak tanımaktadır. Başka bir ifadeyle, bu göstergelerin grafik ve çizgi çalışmaları bir hisse senedi, emtia veya bir kıymetli evrakın/ malların eğilimi, trendi, hacmi ve oynaklığı hakkında kullanıcıya yararlı bilgiler sunarak finansal piyasalar üzerinde işlem yapabilme olanağı ve ülkelerin finansal piyasaları arasındaki sınırları ortadan kaldırma imkanı vermektedir. Dolayısıyla, ülkelerdeki yatırımcılar ve teknik analistler başta olmak üzere finansal piyasaları için indikatör ve osilatörler hayati bir öneme sahiptir.

Bu kitap bölümünde temel amacımız, finansal piyasalarda önemi yadsınamayacak bu indikatör ve osilatörlerden en sık kullanılanlara değinmek ve bu göstergeleri Türkiye'deki gram altın fiyatları (GAU/TRY) için analiz etmektir. Bu kitap bölümü üç kısımdan oluşmaktadır. Bu giriş bölümünün ardından, ikinci kısımda indikatör ve osilatör türlerinden bahs edilmiş olup, bunların

[1] Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Osmaniye/Türkiye, Orcid: 0000-0003-4633-8376

gram altın fiyatlarına göre analizleri yapılmıştır. Son kısımda ise bu indikatör ve osilatör göstergeleri genel olarak değerlendirilmiş olup, Türkiye'deki altın fiyatlarına göre analiz sonuçlarıyla ilgili çıkarımda bulunulmuştur.

2. Finansal Piyasalardaki Gösterge Türleri ve Analiz Sonuçları

Finansal piyasalar bazı temel göstergeler yatırımcı ve tekniklistler tarafından yorumlanarak analizler yapılmaktadır. Bu göstergeler indikatör ve osilatörler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır.

Analizlerde kullanılan indikatör ve osilatörler, fiyatların eğilimi ve trendin devamlılığıyla ilgili fikir veren istatiksel modellerdir. Özellikle, dönüş, giriş ve çıkış noktaları ile ilgili piyasa eğilimlerini görmeye yarayan araçlardır. Daha açık bir ifadeyle, yatırım araçlarının mevcut verileriyle hangi seviyelerde alım veya satım fırsatı verdiğiyle ilgili yatırımcılara fikir veren yardımcı göstergelerdir.

İndikatör, gösterge anlamına gelmektedir. İndikatörler, piyasadaki eğilim değişikliği ile ilgili tasarruf sahibine yol gösteren önemli analiz araçlarıdır. İndikatörler 4 grupta incelenmektedir. Bunlar; trend, momentum, oynaklık ve hacim şeklinde isimlendirilmiştir (Demir, 2020). Bu indikatörlerden bazıları şunlardır:

1. Aroon
2. Hareketli Ortalamalar (Moving Averages)
3. Bolinger Bantları (Bolinger Bands)
4. Parabolik SAR
5. Ichimoku Cloud
6. ZigZag

Trendin oluşmadığı piyasalarda fiyatlar yatay bir aralıkta hareket ederken trendin içinde düzeltme seviyelerini ortaya koyan göstergelere osilatör denir. Osilatörler şekille uyumsuzluk/tutarsızlık gösterdiklerinde trendin bitmek üzere olduğuna dair ip uçları sunmaktadır. Bu göstergelerin çoğunluğunda sinyal/uyarı üreten bir sıfır(0) çizgisi ya da bir referans aralığı mevcuttur. Varlık/Malların fiyat grafiği, osilatörlerin sıfır çizgisine göre durumu ya da referans aralığının neresinde olduğuna göre birlikte yorumlanır. Bunlar (https://www.integralforex.com.tr/teknik-analizde-indikator-ve-osilatorler):

1. Relative Strength Index (RSI)

2. Stochastic Oscillator

3. Moving Average Convergence Divergence (MACD)

4. Momentum

5. Commodity Channel Index (CCI)

Bunlar; fiyatın düzeltmeye uygun olup olmadığına ve fiyatın yatırım kararlarında etkili olduğu dönemlerde, osilatörler arasında uyum veya tutarlılık mevcuttur. Ayrıca, bu göstergelerin yatırımcılar tarafından fazla varlık/mal alım yapıldığında satış sinyali, fazla satış yapıldığında ise satın alma sinyali verdiği şeklinde yorumlanır (https://www.xtb.com/tr/forex-egitimi/indikator-ve-osilatorler). Bu osilatörlerden en popüler olanları MACD ve RSI'dır.

Bu indikatör ve osilatörler, gördükleri işlev ve gaye açısından birer göstergedir. Bu nedenle osilatörler de indikatör olarak görülebilir. Ancak osilatörleri klasik diğer indikatörlerden ayıran bazı temel nitelikleri mevcuttur. Kavramsal anlamda da farklılık ihtiva etmekte olup, indikatör gösterge, osilatör ise salınım kelimesi manasında kullanılır. Osilatörler farklı olarak yatırım esttürmanlarının alım-satım fiyatları arasındaki farkları inceler, kontrol eder ve bunlardan bir sonuç/anlam elde eder. Bu sonuç/anlam ise tasarruf sahiplerine/yatırımcılara izlemesi gereken rota konusunda büyük katkılar sağlar. Tasarruf sahipleri/yatırımcılar ise bu anlamlara/sonuçlara göre yatırım araçlarını/pörtföyleri değerlendirmeye alır. Osilatörlerin indikatörlerden ikinci farkı, yatırım varlıklarının/araçlarının geçmişteki fiyatların seyrini grafiksel olarak inceler ve geleceğe yönelik modelleme yapıp tasarruf sahiplerinin/yatırımcıların öngörüde bulunmasına olanak tanımasıdır (https://kymk.net/osilator-nedir/).

Şimdi bu göstergelerden en sık başvurulanlardan bazılarını yakından inceleyelim. Bu göstergeler indikatörler ve osilatörler olmak üzere iki başlık altında Türkiye'deki gram altın fiyatları (GAU/TRY) mercek altına alınarak analizi yapılmıştır.

2.1. İndikatör Çeşitleri

2.1.1. Aroon

Aroon Up ve Aroon Down olmak üzere iki çizgiden oluşur. Aroon Up ve Aroon Down, son 25 dönemin en yüksek ve en düşük döneminden bu yana geçen dönemlerin sayısını ölçer. Aroon Yukarı (Upper) çizgisi Aroon Down (Lower) çizgisinin üzerine çıktığında Aroon Osilatörü sıfır çizgisinin üzerinden geçer. Aroon Down çizgisi, Aroon Up altına hareket ettiğinde osilatör sıfır çizgisinin altına düşer. Osilatör sıfır çizgisinin üzerine çıktığında, Aroon Down Aroon Up üzerinden geçtiği anlamına gelir. Bu, fiyatın son zamanlarda düşükten daha yüksek hale geldiği anlamına gelir. Bu, bir yükseliş trendinin başladığının bir işareti olabilir (Demir, 2020). Türkiye'deki gram altın fiyatlarının (GAU/TRY) Aroon göstergesine göre seyri aşağıdaki Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1: Gram Altın Fiyatları İçin Aroon Seyri

Kaynak: www.Investing.com

Şekil 1'de Türkiye'nin 16 Aralık 2021 tarihindeki (06.00-20.50 saatleri arası) gram altının (GAU/TRY) Arroon seyri yer almaktadır. Şekildeki yeşil çizgiler Arroon Up ifade eder iken kırmızı çizgiler ise Aroon Down ifade etmektedir. Gram altın şekilde görüldüğü gibi 16 aralık 2021 tarihinde saat 07.30 gibi Arroon Up çizgisi Aroon Down çizgisinin üzerine çıkmış olup, gram altının Türkiye de saat 07.30 gibi yükseliş trendine gireceğini göstermektedir. Nitekim o saat itibariyle gram altın 847.864 TL seviyesinden yükseliş trendine girip, saat 09.05 kadar bu devam edip 877.180 TL'ye kadar yükselmiştir. Benzer durum diğer saat aralıklarında da görülmektedir (örneğin 10.20, 13.40 gibi).

2.1.2. Hareketli Ortalamalar

Hareketli ortalamalar genellikle bir hisse senedinin eğilimini tespit etmek veya destek ve direnç düzeylerini belirlemek için ortaya konur. Hissesenetleri için 50 günlük ve 200 günlük hareketli ortalama sayıları/rakamları, yatırımcılar/iş insanları tarafından büyük ölçüde takip edilmekte ve önemli alım-satım sinyalleri olarak görülmektedir (Demir, 2020). Bunların, birkaç farklı türü vardır. Örneğin WMA (Weighted Moving Average-Ağırlıklı Hareketli Ortalama), SMMA (Smoothed Moving Average-Yuvarlanmış Hareketli Ortalama), TEMA (Triple Exponential Moving Average-Üçlü Üstel Hareketli Ortalama), LSMA (Least Squares Moving Average-En Küçük Karaler Hareketli Ortalama) gibi. Bu hareketli ortalamalardan TEMA, WMA ve SMMA'nın gram altın fiyatları (GAU/TRY) için seyri aşağıdaki Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2: Gram Altın İçin TEMA, WMA ve SMMA Seyri

Kaynak: www.Investing.com

Şekil 2'de görüldüğü üzere TEMA, WMA ve SMMA hareketli ortalama göstergeleri Türkiye'de gram altın 16 Aralık 2021 tarihinde saat 14.00 ve 16.00 gibi bir yükseliş trendine girdiğini göstermektedir.

2.1.3. Bollinger Bantaları (Bollinger Bands)

Hareketli ortalamaların üstüne ve altına yerleştirilen volatilite bandı olup, Bollinger Bantları (BB), 1980'li yılların ilk yarısında John Bollinger tarafından geliştirilmiştir. John Bollinger adına 2011'de patentlenmiştir. Bollinger Bantları, güvenli fiyat seviyelerine göre elde edilen üç çizgili/satırlık bir banttan meydana gelmektedir. Ortadaki çizgi genellikle 20 günlük bir süreye ayarlanmış *Basit Hareketli Ortalama* (Simple Moving Average-SMA)'dır.[1] Bu Basit Hareketli Ortalama (SMA) çizgisi, bantlar ve fiyat arasındaki bağlantıyı gözlemleyerek volatiliteyi ölçmenin bir yolu olarak kullanılan *üst bant* ve *alt bant* için bir temel işlev üstlenmektedir. Bu *üst ve alt bantlar,* orta banttan (SMA) alınan iki standart sapmaya göre belirlenir. Fakat tasarruf sahibi/yatırımcı tarafından da bu standart sapma sayısı belirlenebilir (https://tr.tradingview.com/ideas/bollingerbands/). Bollinger Bantlarında genellikle standart sapma 2, periyod ise 20 olarak varsayılmakta olup, sistem otomatik olarak öyle kabul etmektedir. Volatilite/Oynaklık standart sapmaya bağlı bir değişken olup, volatilitedeki yükseliş-düşüşler de standart sapmaya tesir etmektedir. Volatilite/Oynaklık arttığında Bollinger Bantları genişlemekte, volatilite/oynaklık azaldığında ise bantlar daralmaktadır. *Bu bantlar, söz konusu varlık/yatırım aracının fiyatlarının göreceli olarak yüksek mi yoksa düşük mü olduğu konusunda fikir vermektedir.* Bollinger'a göre bu bantlar fiyat hareketlerinin yaklaşık % 90'nı temsil etmektedir. Bu nedenle BB bantlarının dışına düşen fiyat hareketlerinin olağan dışı olduğunu ifade etmektedir. *Yatırım araçlarının fiyatları üst banda yakınsa fiyatlar göreceli olarak yüksek, alt banda yakınsa fiyatların düşük olduğu kabul edilmektedir.* Ayrıca, yatırım araçlarının fiyatları yüksek seyretmesi bu araçlar için alış-satış sinyali olarak değerlendirilmemelidir (https://www.qnbfi.com/forex/forex-terimler-sozlugu/bollinger-bantlari-nedir).

Yatırımcı veya teknik analistler için BB bantlarının kullanılmasındaki en önemli neden, finansal aracın yüksek ve düşük fiyat seviyelerini öngörebilme ve ilgili yatırım aracının ileride hangi bant arasında dalgalanacağını tahmin etmektedir. *Bir finansal aracın fiyatları genelde BB bantlarının üst çizgi seviyesine değdiğinde aşırı alış seviyeleri, alt çizgi bandına değdiğinde ise aşırı satış seviyeleri olarak yorumlanabilir* (https://www.qnbfi.com/forex/forex-terimler-sozlugu/bollinger-bantlari-nedir). Aşağıdaki Şekil 3'de 16 Aralık 2021 tarihinde Türkiye'deki gram altın fiyatlarının (GAU/TRY) için Bollinger bantı yer almaktadır.

[1] Bu değerler (trend çizgisi ve dönem), yatırımcı/tasarruf sahibi tarafından değiştirilebilir. Ancak 20 günlük hareketli ortalama, en çok tercih edilen değerdir.



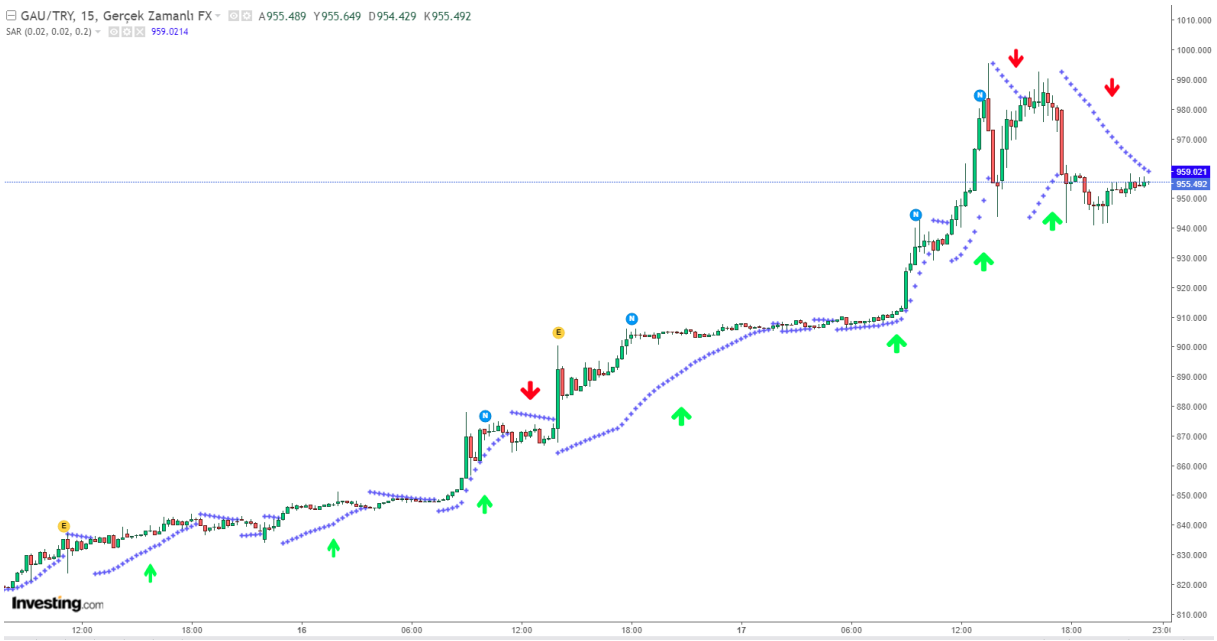
Şekil 3: Gram Altın Fiyatları İçin Bollinger Bantı

Kaynak: www.Investing.com

Şekil 3'de görüldüğü üzere Türkiye'de gram altın 08.00 itibariyle fiyatlarda bir genişleme başladığı ve 11.30 gibi daralma yaşandığı görülmektedir. Benzer durum, saat 14.00 gibi tekrar genişleme ile gram altının yükselişe geçtiği ve 19.00 kadar devam ettiği görülmektedir. 19.00'dan sonra volatilitenin azaldığı ve gram altının yatay bir seyir izlediği görülmektedir (Şekil 3).

2.1.4. Parabolik SAR

Parabolik SAR, genellikle bir finansal aracın kısa vadedeki görünümünü analiz etmek isteyen tasarruf sahipleri tarafından kullanılan, ne zaman alım ne zaman satım yapılacağı hakkında bilgi veren bir indikatördür. Parabolik SAR göstergesi, çift yönlü işlem olanağı sunması nedeniyle Forex piyasalarında kullanımı daha elverişlidir. SAR, *Stop and Reverse* yani, *Dur ve Ters Pozisyon Al* manasına gelmektedir (https://www.qnbfi.com/forex/forex-terimler-sozlugu/parabolic-sar-nedir). Bu göstergeyi Türkiye'nin gram altın fiyatlarını (GAU/TRY) esas alacak parabolik SAR seyri aşağıdaki Şekil 4'de yer almaktadır. Şekil 4'deki görüldüğü üzere 17.12.2021 tarihindeki 11.00-23.00 saat aralığındaki gram altının (GAU/TRY) en düşük ve en yüksek fiyat seviyelerinden hesaplanan gösterge SAR, Şekil 4'de mavi renkli noktalarla gösterilmektedir.



Şekil 4: Gram Altın Fiyatlarının Parabolik SAR Seyri

Kaynak: www.Investing.com

Şekil 4'de görüldüğü gibi eğer mavi renkli noktalar gram altın fiyatlarının altında oluşuyorsa trend yukarı[1] yani AL sinyali, fiyatların üzerinde oluşuyorsa trend aşağı[2] yani SAT sinyali verdiği anlaşılır. Başka bir ifadeyle, SAR noktaların gram altın fiyatlarının altından üstüne çıkması durumunda alış pozisyonlarını kapatılarak *satışa geçiş sinyali*, noktaların gram altın fiyatlarının üstünden altına inmesi durumunda satış pozisyonlarının kapatılarak *alışa geçiş sinyali* olarak yorumlanır (https://www.qnbfi.com/forex/forex-terimler-sozlugu/parabolic-sar-nedir).

2.2. Osilatör Çeşitleri

2.2.1. MACD (Moving Average Convergence Divergence)

1970'li yıllarda Gerald Appel tarafından geliştirilmiş olan Orta Vadeli Trend Göstergesi kısaca MACD olarak ifade edilmektedir. Temeli hareketli ortalamalar oluşturmaktadır. Bu nedenle trendi takip eden göstergeler arasında yer almaktadır. MACD biri hızlı (kısa vadeli) diğeri yavaş (uzun vadeli) üstel hareketli ortalamanın farkının alınmasıyla hesaplanmaktadır. Yani **(1)** denklem yardımıyla,

MACD = Hızlı Üssel Hareketli Ortalama – Yavaş Üssel Hareketli Ortalama **(1)**

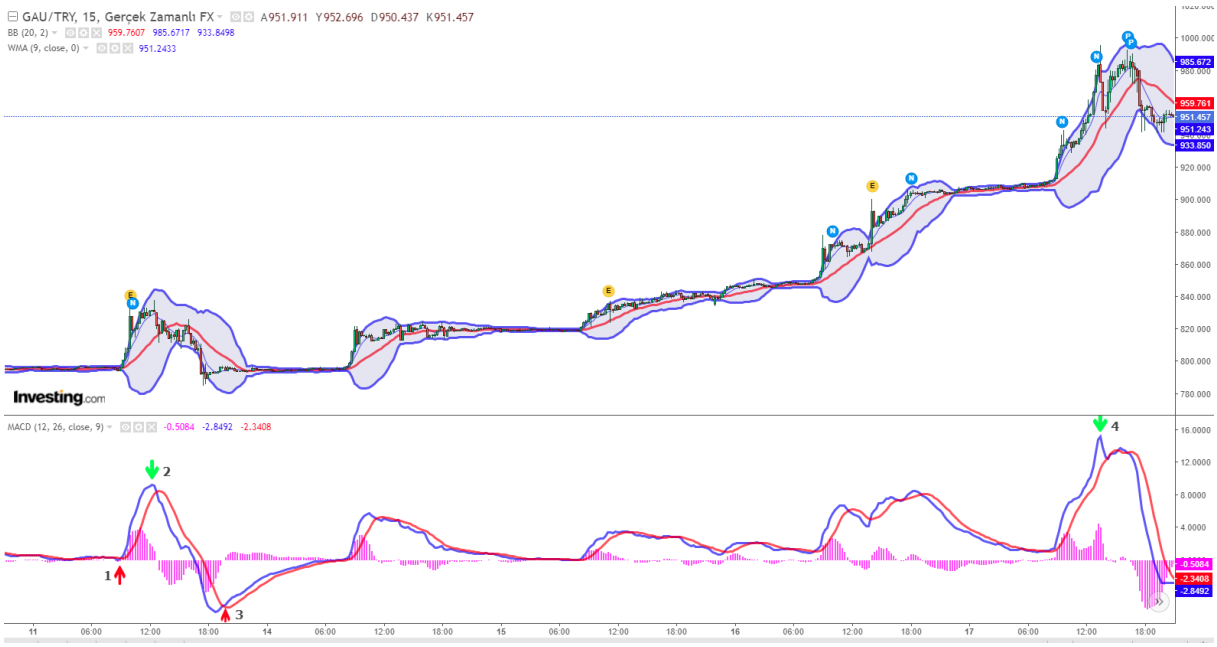
şeklindedir (Tanacıoğlu, 2021).

Bir MACD göstergesi 12, 26 ve 9 olarak tanımlanmış olup, 12 ve 26 günün ortalamaları arasındaki farkın alınmasıyla hesaplanır. Başka bir ifadeyle, MACD genişlemekte olan bu iki 2 ortalama arasındaki farkı ifade etmektedir. 26 periyotluk genişleyen değişken ortalamanın 12 periyotluk genişleyen ortalamadan çıkarılmasıyla hesaplanır. 9 periyotluk versiyonu ise 9 gün

[1]Yeşil oklarla gösterilen yerler.
[2] Kırmızı oklarla gösterilen yerler.

ortalaması alınarak hesaplanır ve tek bir çizgiden oluşan sinyal çizgisidir (https://www.xtb.com/tr/macd-nedir-kb; https://www.xtb.com/tr/forex-egitimi/indikator-ve-osilatorler).

Yatırımcıların MACD osilatörleri kullanım biçimi ve yorumuyla ilgili birçok farklılık olabilir. Ancak, hepsi temel olarak kırmız ve mavi çizgi arasındaki geçişlerin yorumlanmasına dayanır. Aşağıdaki Şekil 5'deki gram altın fiyatları (GAU/TRY) için MACD göre al-sat sinyallerini birlikte ele alalım.



Şekil 5: Gram Altın Fiyatları İçin MACD Seyri

Kaynak: www.Investing.com

Şekil 5'deki gram altın için 11-17 Aralık 2021 tarihleri için elde edilen MACD verilerine göre; satın alım sinyali genelde, mavi çizginin kırmızı çizgiyi alttan kesip (1 ve 3 nolu kırmızı okların olduğu noktalar) üzerine geçtiği anlarda oluşur. Eğer üsten kesip altına doğru geçiş yaptığı alanlar ise satışa yönelik bir işaret sayılır. Şekil 5'deki 2 ve 4 nolu yeşil okların olduğu seviyelerde olduğu gibi.

Bununla birlikte, mavi çizgi ortadaki sıfır çizgisini geçtiğinde de tasarruf sahipleri yatırım kararı alabilir. Sıfır altındaki MACD histogramı (pembe sütunlar) aşırı satım, sıfır üzerindeki MACD histogramı ise aşırı alım olarak da yorumlanabilmektedir. Fakat trend göstergesi olması nedeniyle, sıfır üzerindeki histogram değerleri artık yukarı doğru bir trendin başladığı yer olarak ifade edilir (Tanacıoğlu, 2021). Ancak, MACD her zaman doğru sonucu vermeyebilir, özellikle sıfır çizgisine yakın bölgelerde oluşan kesişim sinyallerine kuşkuyla bakılmalıdır. Mavi çizgi ile kırmızı çizgi ne kadar uç (sıfırdan uzak) noktalarda kesişirse al veya sat sinyali o kadar güçlü olduğu unutulmamalıdır. Birçok indikatörde olduğu gibi MACD göstergelerinde kararsızlık ve fiyat *uyuşmazlıklar* kuvvetli al sat sinyallerini oluşturup, fırtına öncesi sessizlik olarak yorumlanabilir.

2.2.2. RSI (Relative Strength Index-Göreceli Güç Endeksi)

ADX, ATR ve Parabolik SAR gibi göstergeleri geliştiren J. W. Wilder tarafından 1978 yılında ortaya konmuştur. Göreceli Güç Endeksi (RSI), finansal araçların aşırı alınıp alınmadığını yada aşırı satılıp satılmadığını belirlemek için kullanılan bir osilatördür. Göreceli Güç Endeksi (RSI) teknik bir momentum indikatörüdür. 0 ile100 arasında *salınım* yapan bir dalgadır ve bu değerlerin dışına çıkamaz. 0-100 arası değerler *yüzde*yi göstermektedir. Başka bir ifadeyle RSI, finansal araçların fiyatlarında azalış yaşanan günler ile artış yaşanan günleri nispi (yüzde) olarak kıyaslamaktadır (Ceylan, 2014). Bu yüzden ele alınan bir varlığın fiyatının yine yatırımcı tarafından belirlenen döneme göre en yüksek ve en düşük düzeylerinin alınması ile istatiksel olarak hesaplanmaktadır. RSI, aşağıdaki (2) nolu denklem yardımıyla hesaplanır:

$$\text{RSI}= \quad 100 - \frac{100}{(1+\frac{Y}{D})} \qquad \textbf{(2)}$$

Burada, Y en yüksek gün kapanışları toplamının gün sayısını, D ise en düşük kapanışları toplamının gün sayısını temsil etmektedir **(**https://tr.investing.com/analysis/rsi-nedir-200430728**)**. Örneğin ele aldığımız dönemin 14 gün olduğunu kabul edelim. O zaman RSI göstergesi; son 14 günün en yüksek günlük kapanışını ve en düşük günlük kapanışını hesaplar, sonra en yüksek gün kapanışlarının toplamını gün sayısına böler (Y), en düşük kapanışların toplamını gün sayısına böler (D). Bu bölme işlemi sonunda elde edilen değerin 0 ile 100 arasında olacağına dayanan bu Y/P işleminin ardından çıkan sonuç, 1 ile toplanır ve denklemde yer alan 100 rakamı çıkan sonuca [1+(Y/D)] bölünür. Böyle bir işlem sonucu, her zaman 0-100 arasındadır. Şekil üzerinde kullanılan bu gösterge, yazılım sistemi otomatik olarak seçilen dönem üzerinden hesaplamayı yapar ve elde edilen sonuç Göreceli Güç Endeksi (RSI) değerini ifade etmektedir (Tanacıoğlu, 2021; https://tr.investing.com/analysis/rsi-nedir-200430728).

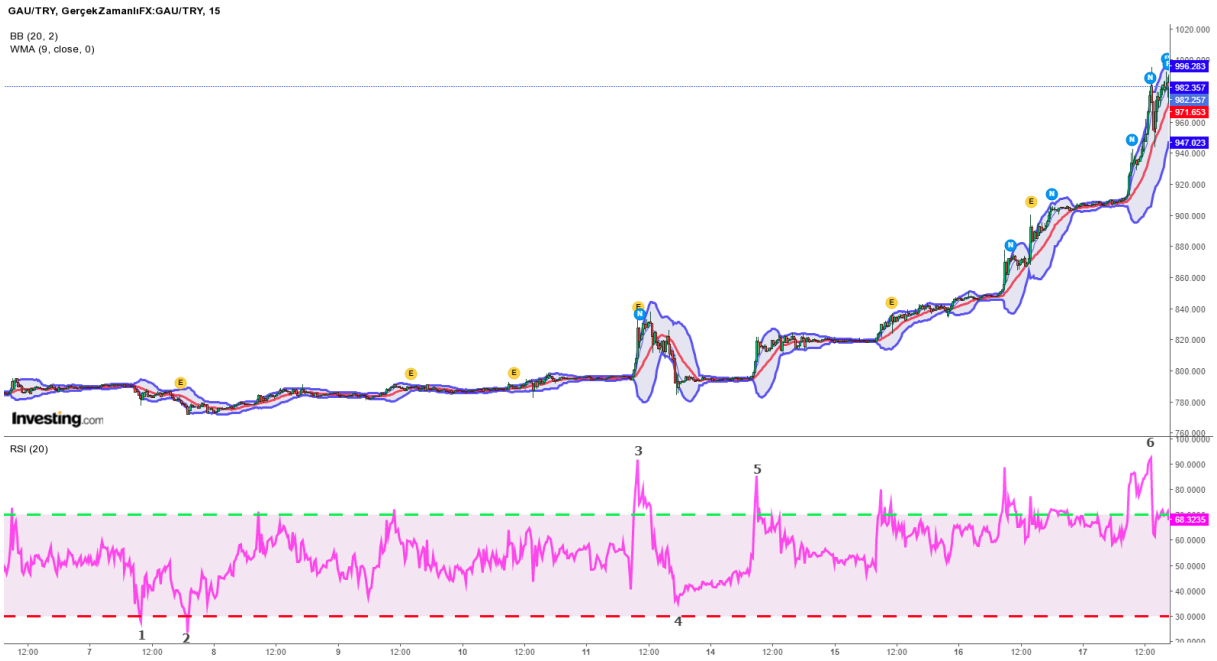
RSI Değerlerin Yorumu: 0 ile 100 arasında değerler almakta olan RSI, eğer varlığın değeri 70 ve üzeri seviyeler bu varlık için aşırı alım yeri olarak kabul edilir iken, 30 ve altı seviyeler ise aşırı satım bölgesi olarak görülmektedir. Bu osilatörde en çok yararlanılan nokta da bu yönüdür. Çünkü aşırı alım/aşırı satım bölgeleri fiyatların tersi yöne doğru gideceğinin habercisidir. Mesela, *bir varlığın fiyatı 70 seviyesini aşmış ve kritik alan olan 80-100 periyoduna doğru ilerlemişse RSI, bu varlığın fiyatının çok arttığını ve en kısa zamanda bir toparlanma/düzeltme olacağını, yani fiyatının düşeceğini ifade eder. Ancak, varlığın fiyatı 30 ve altı seviyesini aşmış ve 20-0 aralığına doğru yönelmişse bu, varlığın fiyatının yönü değişip yukarı yönünde bir trend oluşturacağının sinyalidir.*

Ancak izlediğiniz bir varlığın fiyatında kısa sürede hızlı bir hareket meydana geliyor ve bunu destekleyen de *bir hikaye yaşanıyorsa, bu noktada RSI'daki sinyal* tarih ve saat olarak yanıltıcı olabilir. Bu yüzden işlem yaptığınız/yapacağınız varlığa dair siyasi, ekonomik ve jeopolitik gelişmeleri de takip etmeniz gerekmektedir.

RIS ile ilgili dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta, fiyat hareketlerinin gösterge (RSI) ile olan tutarsızlık/uyumsuzluklarıdır. Yapılan hesaplamalara göre RSI seyri, varlığın fiyat hareketleriyle paralel ilerlemesi gerekir, ama RSI göstergesinin en dikkat edilmesi gereken noktalarından biri de uyumsuzluk/tutarsızlık sinyali vererek bir nevi önceden/önden (yukarı ya da aşağı) değişimi yakalamasıdır. Örneğin Bir X ürünün fiyatı artıyor ve RSI da 70 ve üzeri aşırı alım sinyali vermeye başladı, ancak RSI'nın bu sinyaline karşın X ürünün fiyattındaki yükseliş biraz daha devam etti. Bu noktada RSI, bu X ürünün yükselişini onaylamıyor, yani X ürünü fiyatının bu seviyelerden dönmesi/düşmesi olasılığını güçlendiriyor demektir. Burada siyasi, ekonomik veya

jeopolitik gelişmelerin etkisi olduğu, yani fiyatın düşeceği sinyaline karşın yükselişine devam etmesinde o ürünü etkileyen *bir hikayenin tepkisi nedeniyle uyumsuzluk oluşmaktadır.* Uyumsuzluk/tutarsızlık grafiğinde net olarak görebileceğimiz diğer bir nokta ise, *ürün fiyatının yeni bir seviyeye çıkmasına ya da inmesine karşın RSI grafiğinin daha önce gördüğü yüksek ya da düşük seviyeyi aşmamasıdır. Ki bu durumda varlık fiyatı yükselişte ise satış, düşüşte ise alış sinyali/ikazı anlamına gelmektedir* (https://tr.investing.com/analysis/rsi-nedir-200430728; Tanacıoğlu, 2021).

Bu RSI göstergesini aşağıdaki Şekil 6'daki gram altın (GAU/TYL) seyrini inceleyerek açıklamaya çalışalım. Şekil 6'daki 1 nolu noktada, RSI 30 seviyesi altına inerek dip yapıp dönen RSI tekarar yükseliyor, kısa bir süre sonra tekrar düşüş yaşayıp dip (2 nolu nokta) yaptığı görülmektedir. Fakat 2 nolu seviyeden aşağı geçemiyor, tekrar yükselerek 3 nolu noktaya kadar yatay seyrettiği görülmektedir ki, bu gram altın için alım sinyali anlamına gelmektedir (Şekil 6). Bu seyre *başarısız dalga* ismi verilmektedir. Bu başarısız dalgalar alım ve satımda kuvvetli sinyaller olarak kabul edilir.



Şekil 6: Gram Altın Fiyatları İçin RSI Seyri

Kaynak: www.Investing.com

Nitekim 1 ve 2 nolu noktalara baktığımızda ise gram altın fiyatı önce 781.325 (7 Aralık 2021/09.45) seviyesine düşerek RIS 30 seviyesinin de altına gerilediği, hatta aynı gün 771.490 (7 Aralık 2021/18.45) seviyesine gerilemesine karşın RSI 35 seviyelerinden hızla ivme alarak RIS 30-70 bandına hareket ettiği görülmektedir. 2 nolu noktasından sonra oluşan düşüşlerde fiyatlar RSI 30 seviyesinin altına düşmüyorsa bu güçlü bir durum olarak karşımıza çıktığı direnç kazanmaya çalıştığı göstermektedir. Şekil 6'daki 3 nolu ilk zirvede gram altın fiyatına RSI tepkisi/yükselişi gram altın fiyatından daha hızlı olurken son fiyatlamada RSI sinyali gram altın fiyatına göre daha yavaş, bu paritede düşüşün bir süre daha devam edebileceğini, ki 3 ve 5 nolu noktalar arasında düşüş devam ettiği görülmektedir (Şekil 6).

Şekil 6'daki RSI göstergesine göre altın fiyatlarında yakın zamanda 3 defa (11, 12 ve 17 Aralık 2021tarihlerinde) 70 seviyesine doğru yükselme yaşanmış ve bu seviye yakınında ikili tepe

oluşturmuş, sonrasında ise düşüş sinyali/ikazı yaşanmış ve 3-5 nolu noktalar arasında parite 35 seviyesine doğru gerilemiştir.

Sonuç olarak, RSI 30 bölgesinde gram altını için alım sinyalinin olduğu bölgeler olarak görülür iken, RSI 70 seviyesinde de satım sinyalinin olduğu seviyeler olarak kabul edilmektedir. *Bu ikazların/sinyallerin trend sonlarında, piyasaların bir süre yatay ilerlediği periyotlarda yaşandığına dikkat edilmelidir* (Ceylan, 2014).

2.2.3. Stochastic Oscillator

Bu göstergeyi bazı yatırımcılar Stokastik osilatör olarak kabul edilir iken, bazıları Stokastik indikatör olarak görmektedir. Bir dönem için kapanış fiyatını günlük en yüksek ve en düşük düzeydeki orana göre ölçer Stokastik osilatörler ve fiyatların kırılma/dönüm noktalarını belirlerler. Bu tarz işlem ve gösterim sunan göstergeler Stokastik osilatörlerdir. Bunlara yeni ve çok fazla alım-satım bölgelerini, fiyatların eğilimlerini tahmin etmek amacıyla başvurulur.

Fiyat değişimlerine karşı çok daha yüksek hassasiyet gösterir ve büyük değişim aralığına da sahiptir. Stokastik osilatörler diğer RSI göstergelerine göre piyasa durumuyla ilgili çok daha fazla bilgi ve ayrıntıyı içermektedir. Aşağıdaki (3) nolu denklem yardımıyla Stokastik osilatör (K) hesaplanmaktadır:

$$K = \frac{(C-L)}{(H-L)} * 100 \qquad \textbf{(3)}$$

Burada H son n günde en yüksek fiyat seviyesi, L son n günde en düşük fiyat seviyesi ve C ise son kapanış fiyatını temsil etmektedir.

Bu göstergede iki çizgi mevcuttur: % K çizgisi ve % D çizgisidir. Bu iki çizginin birbirlerini alttan/üstten kesmelerine göre yatırımcı, sırasıyla *AL/SAT* kararı vermektedir (https://kymk.net/osilator-nedir/).

2.2.4. Momentum (İtme)

Geçmiş dönemdeki varlık fiyatlarının oransal değişimi incelenerek bu momentum hesaplanır. Bu osilatör tasarruf sahibine veya yatırımcıya varlığın fiyat değişiminde ne kadar güçlü olduğu, trendin ne kadar sürdüğü hakkında bilgi/izlenim sunar. Özetle momentum göstergesi enstrümanların fiyat artışlarının ve hızlı düşüşlerinin nasıl olduğu hakkında yatırımcıya fikir/bilgi verir.

Momentum osilatörün analizi yapılır iken, en sık kullandığı gösterge hesaplaması aşağıdaki (4) nolu denklem yardımıyla yapılmaktadır:

$$\text{Moment} = C^* (100/n) \qquad \textbf{(4)}$$

Burada n gün sayısını, C ise son kapanış fiyatını temsil etmektedir. Bu gösterge sistemde n, 14 günlük süre için hesaplanır (n=14). Ama yatırımcı sistemdeki momentum eğrisi üzerinde sağ tıklayıp, özellikler kısmından gün sayısı (n) değiştirebilir. Bununla birlikte, yatay seyreden piyasalarda momentum osilatör ekseninde işleme girilmesi pek tavsiye edilmemektedir (https://kymk.net/osilator-nedir/).

2.2.5. CCI-Commodity Channel Index (Emtiya Kanal Indeksi)

Emtia piyasaları için D. Lambert tarafından geliştirilmiş bir göstergedir. CCI göstergesi çok karmaşık bir yaklaşımla hesaplanmaktadır. Bu gösterge temel olarak cari fiyatı belirli bir dönemdeki ortalama fiyatla karşılaştırır. Aşağıdaki (5) nolu denklemdeki

$$CCI = \frac{(Tipik\ Fiyat - Basit\ Hareketli\ Ortalama)}{(0.015 * Ortalama\ Sapma)} \qquad (5)$$

gibi hesaplanmaktadır (Demir, 2020). Emtiya fiyatlarının 22 günlük bir dönemde 11 günlük artış, 11 günlük düşüş sergilediğini D. Lambert tarafından tespit edildiği için bu CCI göstergesinin 11 günlük kullanılmasının daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden, CCI göstergesinin 5-25 gün periyodu dışında kullanılması tavsiye edilmemektedir.

Örneğin CCI göstergesi belirlenen dönemde geriye dönük her günün ayrı, ayrı kapanış en yüksek ve en düşük fiyatlarının toplanarak üçe bölünmesiyle bulunan hareketli ortalama ve aynı dönemdeki tüm fiyatların basit hareketli ortalamasından oluşan sapma yardımıyla oluşturulur ve -100, +100 değerleri referans/baz alınır. Bu +100 seviyesinin üzeri aşırı alım, -100 seviyesinin altı ise aşırı satış alanı olarak benimsenebilir. Ancak, CCI indikatörü çok hızlı sinyal/ikaz üreten bir göstergedir ve küçük oynamalarda bile +100, -100 düzeylerini geçebilir. Bu yüzden kısa süreli trend değişiklikleri ve yatay trend içerisindeki hareketleri belirlemede daha çok kullanılır. *-100,+100 düzeylerinde seyir eden CCI göstergesi*, yatırımcıya/tasarruf sahibine trendin bitmek üzere olduğuna dair sinyal/ikaz vermektedir. *CCI göstergesi -100 ile +100 sınırları dışına çıktığında*, oynaklığın yüksek olduğu anlamına gelir. *+100 seviyesinin üzerinde iken* varlık alımı yapılmamalıdır, çünkü bu alanda yapılacak alımların riski yüksektir. Benzer şekilde *-100 seviyesi altı da* fiyatların aşırı düştüğünü ve artık varlık satışının yapılmaması gerektiğini ifa etmektedir.

CCI göstergesi referans değeri (-100 ile +100 sınırları) aralığındaki hareketleriyle, fiyat grafiği ile uyumsuzluk yarattığında ve *indikatör üzerine eklenen hareketli ortalamayla kesişmesine göre* al-sat sinyali/ikazı vermektedir. Varlık fiyatları *yeni zirve yapar iken CCI göstergesi bir önceki tepe noktasını geçemiyorsa* CCI yükselişi onaylamadığı anlamına gelmektedir. Böyle durumlarda varlık fiyatlarının düzeltme yapması, yani aşağı doğru bir hareketi beklenir. Eğer *CCI göstergesi dip yapan varlık fiyatlarına uyum sağlamıyorsa*, bu sefer tersi bir durum, yani fiyatlarda yukarı yönlü bir düzeltme görülmesi yüksek olasılıktır (https://www.integralforex.com.tr/commodity-channel-index-cci).

Alış veya satışa işaret edebilecek piyasa hareketlerini izlemek için kullanılan bir piyasa göstergesidir. Aşağıdaki Şekil 7'de Türkiye'nin 15.12.2021-17.12.2021 dönemi için gram altın fiyatlarının (GAU/TRY) CCI seyri yer almaktadır. Aşağıdaki Şekil 7'de kırmızı çizgi 14 günlük periyodun CCI indikatörünü göstermekte ve onun 5 günlük periyodunun basit hareketli ortalaması alınmıştır.



Şekil 7: Gram Altın İçin CCI Seyri

Kaynak: www.Investing.com

Şekil 7'de altın fiyatlarında görülen düşüş ve yükselişlerin ne ölçüde yakalandığına hep birlikte bakalım. Mesela, pembe çizgi, kırmızı çizgi altına indiği noktalarda alım yapılması ve yeşil çizginin üzerini geçtiği noktalarda satım yapılması halinde kar elde edilebileceğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte, CCI göstergesinin fiyat grafiğiyle pozitif ya da negatif tutarsızlığını/uyumsuzluğunu gözlemleyerek başarılı sonuçlar elde edilebilir. Mesela altın fiyatları yeni dip (soldan 2. yeşil okta olduğu dip) yaparken CCI göstergesi bir önceki dip (sağdan 1. yeşil okun olduğu dip) noktasını geçemiyorsa, bu CCI göstergesi altın fiyatlarının düşüşünü onaylamıyor ve böyle durumlarda gram altın fiyatlarında bir düzeltme olacağının, yani gram altın fiyatlarının (soldan 2. yeşil oktan sonra) yükselişe geçeceğinin habercisidir (Şekil 7).

3. Genel Değerlendirme ve Sonuç

Günümüzde finansal piyasalar dünya genelindeki ülkelerin ekonomik ve siyasi düzeninin önemli bir parçasıdır. Finansal piyasalardaki gelişmeler örneğin 2008 Krizinde olduğu gibi gerek sosyal yaşamı gerek siyasi gelişmeleri etkileyip ekonomik sistemin değişmesine, hatta yeniden oluşturulmasına yol açmaktadır. Değerli madenler dahil emtialar, hisse senetleri ve döviz kuru gibi çeşitli finansal enstrümanlar ait oldukları piyasalarda işlem görmektedir. Her gün yeni bir yenilikle uyandığımız günümüz teknolojisinde yatırımcılar bu işlemleri çoğunlukla tablet, telefon ve bilgisayarlar üzerinden yapmaktadır. Bu işlemler için yatırım şirketlerinin çeşitli platformları geliştirilmekte olup, yatırımcıların ve teknik analiz yapanların kullanımına sunulmaktadır (Çetiner ve Erdem, 2011). Ülkelerin ve dünya ekonomisinin önde gelen aktörlerinin çeşitli siyasi veya ekonomik gelişmelerini yatırımcılar ve teknik analistler yorumlayarak, finansal piyasalarda oluşan trendlere göre işlemlerini gerçekleştirmekte ve kazançlar elde edebilmektedir. Bu kazançlar elde edebilmek için yatırımcıların en büyük yardımcısı istatistikçiler tarafından formüle edilip, yazılımcılar tarafından kodlarının yazılmasıyla oluşturulan indikatör ve osilatörlerdir.

Bu çalışmada finansal piyasalarda en sık başvurulan bu indikatör ve osilatörlerin türleri, tanımı ve nasıl hesaplandığı anlatılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, bu göstergeler Türkiye'deki gram altın fiyatları (GAU/TRY) için analiz edilmiş olup, yorumlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- ✓ Hiçbir yatırım indikatörü veya osilatörü tek başına gram altın fiyatlarının seyriyle ilgili anlamlı sonuçlar verdiği söylenemez.
- ✓ Bollinger Bantı, RSI ve MACD birlikte kullanıldığında daha anlamlı sonuçlar (kazançlar) elde edildiği söylenebilir.
- ✓ Bollinger Bantı, RSI ve MACD göstergeleri, oynaklığın yüksek olduğu yatırım araçlarında oynaklığı düşük olan yatırım araçlarına göre al-sat işlemleri üzerinden daha yüksek kazanımlar sağladığı söylenebilir.
- ✓ Türkiye ekonomisindeki gram altın fiyatlarının seyrinin özellikle son aylarda ülke içindeki siyasi ve ekonomik istikrarsızlık ve müdahalelerden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Çünkü, ö*zellikle 17 aralık 2021 tarihi itibariyle Türkiye'de son bir yıl içinde Ons Altın % 4.50 değer kayıp eder iken, Gram Altın (GAU/TRY) % 110 oranında bir artış gösterdiği göz önüne aldığımızda bu savımızı doğrulamaktadır.*

Sonuç olarak, finansal piyasalarda analistlerin en iyi indikatör ve osilatör göstergelerini doğru yorumlanması yetmez; aynı zamanda ülke içindeki ve dünya genelindeki siyasi ve ekonomik gelişmelerin doğru yorumlanmasıyla daha başarılı sonuçlar elde ettiğini, hatta analistler için neredeyse bu bir zorunluluk olduğunu söyleyebiliriz.

Kayanakça

Appel, G. (2005). Technical Analysis – Power Tools For Active Investors, U.S.A: Prentice Hall Press.

Ceylan, O. (2014). "RSI Göstergesinin Özellikleri ve Kullanımı" https://piyasarehberi.org/yatirim/teknik-analiz/114-rsi-gostergesinin-ozellikleri-ve-kullanimi (Erişim: 16.12.2021).

Çetiner, E. ve Erdem, O.A. (2011). "Finansal Piyasalarda Trend Analizine Yardımcı Olacak İndikatörlerin Geliştirilmesi", Bilişim Teknolojileri Dergisi, 4(2), 1-9.

Demir, D. (2020). "Teknik Analiz: Bazı Önemli İndikatörler", https://bullekon.com/indikatorler/ (Erişim: 16.12.2021).

Edwards, R. D., McGee, J. and Bassetti, W. H. C. (2011).Technical Analysis of Stock Trends. Florida : CRC Pres LLC.

Farley, A.S. (2001). The Master Swing Trader. New York: Mc Graw Hill.

https://kymk.net/osilator-nedir/ (Erişim: 16.12.2021).

https://tr.investing.com/analysis/rsi-nedir-200430728 (Erişim: 16.12.2021).

https://tr.tradingview.com/ideas/bollingerbands/ (Erişim: 16.12.2021).

https://www.integralforex.com.tr/commodity-channel-index-cci (Erişim: 16.12.2021).

https://www.integralforex.com.tr/teknik-analizde-indikator-ve-osilatorler (Erişim: 16.12.2021).

https://www.investing.com (Erişim: 16.12.2021).

https://www.qnbfi.com/forex/forex-terimler-sozlugu/bollinger-bantlari-nedir (Erişim: 16.12.2021).

https://www.qnbfi.com/forex/forex-terimler-sozlugu/parabolic-sar-nedir (Erişim: 16.12.2021).

https://www.xtb.com/tr/forex-egitimi/indikator-ve-osilatorler (Erişim: 16.12.2021).

https://www.xtb.com/tr/macd-nedir-kb (Erişim: 16.12.2021)

Parasız, İ. (2000). Ekonomik Hayattaki Dalgalanmalar, İktisada Giriş. Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 6.Baskı, Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Tanacıoğlu, A.E. (2021). "Relative Strength Index", https://www.fiyatneder.com/?pnum=16&pt= (Erişim: 16.12.2021).

Dünden Bugüne Çocukluk Kavramının Gelişimi ve Eğitime Yansımaları

Okan DEDE[1]

Giriş

Çocuk insanlık tarihine doğanın bir hediyesi olarak sunulmuştur. Eşsiz bir varlık olarak çocuk sorular soran, gözlem yapan ve etrafındakileri anlamlandırmaya çalışan bireylerdir. Bu süreçlerde çocuk yöntemi olmayan bir bilim adamı gibidir. Bilgiye aç ve öğrenmeye güdülenmiş olunan bu dönem her yetişkinin imrenerek baktığı ve tekrar yaşamak istediği bir süreçtir. Bu süreci bu kadar değerli yapan içinde hiçbir kötülüğü barındırmamasıdır. Çocukluğuna dönmek isteyen birey aslında kötülüklerinden arınmak istemektedir. Çocuk kavramı yetişkinlerden farklı olarak tam bir ekonomik ve hukuksal statü kazanmamış kişi olarak yaygın bir biçimde betimlenmektedir. Fakat çocukluk kavramı kültürlere ve dönemlere göre değişiklik göstermektedir (Marshall, 1999: 8).

Çocukluk kavramı farklı bilim alanları tarafından farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Bu yüzden çocukluğun hangi yaş aralığını kapsadığı değişkenlik göstermektedir. Çocukluk dönemi eğitim psikolojisi verileri kapsamında düşünüldüğünde, bireyin doğumdan soyut işlemler dönemine kadar geçirdiği süreç olarak düşünülebilir. Fakat çocukluk dönemine kesin bir yaş sınırlaması koymak, çocukluk döneminin tam olarak anlaşılabilmesinin önünde bir set olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü her bireyin kalıtım ve kültürlenme yoluyla edindiği uyarıcıların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine etkisi bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Çocukluk kavramının tarihsel süreç içerisinde yaşamış olduğu değişim ve dönüşümlerin ve söz konusu dönüşümlerin eğitim programlarına nasıl yansıtıldığının ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu çalışmanın program yapıcılarda farkındalık oluşturması açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu makale çocukluğa ilişkin yaşanan paradigma değişimlerini ve bu değişimlerin çocuk eğitim programlarına nasıl yansıtıldığını ortaya koyan bir derleme çalışmasıdır.

Çocukluğun Tarihi

Çocukluğun tarihine nüfusbilim, antropoloji, eğitim tarihi, sanat tarihi, dil bilim, aile tarihi gibi birçok bilim dalı katkıda bulunmuştur. Batı'da bilim dalı olarak çocukluğun tarihi ile ilgili çalışmalar ilk başlarda Fransa'da başlamış, sonra İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde hızlı bir biçimde gelişmiştir. Özellikle Fransa'da Philip Aires'in yapmış olduğu çalışmalar sadece çocukluğun tarihi ile ilgili veriler sağlamaktan ziyade aile, eğitim ve sosyal refah tarihçileri için de önemli birer kaynak olmuştur (Wilson, 1980: 132).

Eski çağlarda çocukların toplumdaki yerleri tıpkı anneleri gibi iç açıcı değildi. Her iki grup da kölelerden biraz daha iyi durumdaydılar. Anneler ve çocukları toplumun baskın güçleri tarafından ya dövülerek sakat bırakılıyor ya da kurban ediliyorlardı. Özellikle Antik Yunan ve Roma dönemlerinde babanın aile üzerindeki otoritesi yüzünden anne ve çocukları her anlamda çaresiz kalmaktaydılar. Toplumun kendisine verdiği güçle baba çocuğunu sakat bırakabilir, satabilir, çocuğuna dilediği gibi ceza verebilir ve hatta çocuğunu satabilirdi. Eski çağlarda toplumlar

[1] Okan DEDE, Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

çocuklarını diledikleri gibi ezip çalıştırmışlar ve işe yaramaz olduklarını düşündüklerinde de çocuklarının ya evden atmışlar ya da öldürmüşlerdir (Yörükoğlu, 1984: 81).

Ortaçağ'da çocuk bir birey olarak görülmemekteydi. Bunun nedenlerinden biri doğum ve bebek ölüm oranlarının yüksek olmasıydı. Doğum ve bebek ölümlerinin oranının yüksek olması nedeniyle çocukları altı yaşına gelinceye kadar ailenin birer ferdi olarak düşünülmemekteydi (Gander ve Gardiner, 1993: 34). Ortaçağda bebekler ve çocuklar yetişkin yaşamıyla aynı yaşam biçimini paylaşır ve aynı giysileri giyerlerdi. Bu dönemde çocuklar yetişkinlerden ayrı tutulmamakta, hatta bazı ressamlar tarafından çocuklar ilginç bir biçimde annesinin kucağında büyük bir adam olarak resmedilmişlerdir (Illich, 1985: 43).

Diğer bir görüşe göre çocuklar aklını kullanamadığı için erdeme ulaşamayacak varlıklar olarak nitelendirilmekteydiler. "Çocuk kendi başına bırakıldığında sadece mutsuzluk ve kötülük getirir." inancı eski toplumlarda egemendi. Etkisi yüzyıllar boyunca sürecek olan anlayışında Augustin, çocukları günahkâr olmakta suçlamaktaydı. Çocukların ancak yetişkinlik dönemine girdiklerinde akıllarını kullanabildikleri ve bu dönemde değer kazandıklarına inanılmaktaydı (Bumin, 2013: 20). Ortaçağ'da çocukluk anlayışının biçimlenmesinde Hristiyanlığın "insanın günahkâr olarak doğduğu" savı önemli etkide bulunmuştur. Bu nedenler toplumların bazı tabuları yıkmak istememelerindeki direnç, çocukların söz konusu çağlarda karşı karşıya kaldıkları kötü uygulamaların en önemli nedenlerinden biridir.

Çocukluk kavramı Batı toplumlarında Orta Çağ'da ayrı bir gelişim dönemi olarak kabul görmemekteydi. Çocukların yetişkinlerin giydiği elbiseleri giymekte, onlarla aynı yemeği yemektelerdi. Orta Çağ boyunca dayak kavramı çocukların eğitiminde sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak kabul edilmekteydi. Çocukluklarla alakalı yaygın olarak kabul edilen düşünce onların bir anlamda köle olduklarıydı. Orta Çağ Avrupası'nda çocuklar için hukuki düzenlemeler bulunmamaktaydı. Tüm çocuklar her türlü suçtan yetişkinler gibi sorumlu tutulabilmiş ve suçun niteliğine göre cezalandırılabilmiştir.

Çocukluğun hiç önemsenmediği, skolastik düşüncenin ve bu düşüncenin ortaya çıkarmış olduğu çocuğu ilk günahın bir ürünü olarak kabul etme fikirlerinin son bulması 16. ve 17. yüzyıllarda mümkün olmuştur. Söz konusu yüzyıllarda çocuklar hukuksal, toplumsal ve eğitsel kurumlar içinde koruma altına alınmaya başlamıştır. Modern çocukluk olgusunun ortaya çıkışını tetikleyen etmenlerden bir Reform ve Rönesans Hareketleriyle düşünce alt yapısı belirlenen ve o zamanki şartlar altında son derece kabul gören Aydınlanma Çağı olarak adlandırılan düşünsel devrimle birlikte; sanayi devriminin ortaya çıkardığı toplumsal hareketliliktir. Çocukluk kavramının değişmesinde bu etmenlerin yanı sıra özellikle tıp ve psikiyatri alanında meydana gelen değişim ve gelişimler de önemli katkıda bulunmuştur.

Modern çocukluk kavramının ortaya çıkışında Aydınlanma Çağı'nda etkisi olan Hıristiyan felsefesine karşı çıkan J. Locke ve J.J. Rousseau önemli roller üstlenmişlerdir. Locke ve Rousseau çocuğun iyi ve kötü olarak ortaya çıkışındaki sorumlunun toplumun inandığı değerler olduğunu öne sürerek alışılagelmiş tabuları sarsmışlardır. Aries'e göre modern çocukluk kavramı burjuvazi ve aristokrasiye özgü bir kavramdı ve çoğunlukla erkek çocukları kapsamaktaydı. Köylü ve esnaf çocukları gibi alt sınıflara tabi ailelerdeki çocuklar için eski yaşam biçimi devam etmekteydi (Tan, 1993: 18). 17. yüzyılda zorunlu eğitimin ortaya çıkmasıyla çocukluk kavramında meydana gelen değişimler de artmıştır. Bu çağda ortaya çıkan ulus-devletlerin kilisenin tekelinde olan eğitim kurumlarını kendi bünyelerine bağlamalarıyla, gereken önemin verilmediği kilisenin çocukları kendilerine değer verilen ve değerli bireyler olarak adlandırılan devletin çocukları haline gelmişti.

18. yüzyılın sonlarında ve 19. Yüzyılın başlarında teknolojinin tüm alanlarda artan bir şekilde kullanılmaya başlanması ve yaygınlaşması ile birlikte görülen sanayileşme hareketi, Batı medeniyetlerindeki toplumsal yapıya adeta savaş açmıştır. Sanayileşme hareketi büyük bir hareketlilik göstererek mevcut toplumsal düzeni ortadan kaldırmış ve yeni bir toplumsal yapı oluşturmaya başlamıştır. Söz konusu bu hareketlilikle birlikte mevcut aile yapısı değişmiş ve çekirdek aile kavramı ortaya çıkmıştır. Orta ve üst sınıf için duygusal tatmin aracı olan çocuklar, alt sınıf için ucuz iş gücü olarak kullanılmaktaydı. Alt sınıfın içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılar, çocukların toplumdaki yerlerini değiştirmesine engel olmuş ve İngiltere'de 10 yaşındaki çocukların maden ocaklarında çalıştırıldıkları kayıtlara geçmiştir.

20. yüzyıla gelindiğinde çocukların yetişkinlerden farklı olduğu, yetişkinliğe hazırlanmaları gerektiği ve yetiştirilmeleri ve geleceğe hazırlanmalarında ailelerinin sorumlu olduğu kabul görmeye başlamıştır (Tan, 1993: 72). Friedlander (1966: 44) bu yüzyılda antropoloji, tıp ve psikolojinin bilimlerindeki gelişmelerle birlikte çocukluğa karşı bakış açısının da değişmeye başladığını belirtmiştir. 1989'da kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocukluk alanındaki gelişmeler doruk noktasına ulaşmış ve 20. yüzyıl çocuklar için dönüm noktası haline gelmiştir. Ancak bu yüzyıl çocukluk ile ilgili birçok ilerlemelere rağmen, çocukların ihmal ve istismarına engel olamamıştır. Bunun nedeni ise gelişmiş toplumlarda çocuklara karşı işlenen suçların gün geçtikçe artmasıdır. Modern çocukluk anlayışı bugünün çocukluk kavramının temellerini atan bir süreçtir. Ancak bu anlayışın ortaya çıkışı ve Çocuk Hakları Sözleşmesi beklendiği gibi çocuk merkezli ve çocuğun topluma katılımını sağlamaktan çok uzakta kalmıştır. Modern çocukluk anlayışı daha çok tek tipleştirici bir kavram haline gelmiş ve farklılıkları göz ardı etmiştir. Çocuk hareketi sadece yetişkinlerin düşüncelerinin egemen olduğu, çocuğun hala nesne olarak niteliğini devam ettirdiği bir süreç haline dönüşmüştür.

Türkiye'de Çocukluğun Tarihi

Türkiye'de Osmanlı İmparatorluğu'nun hüküm sürdüğü zamanlar incelendiğinde çocukların toplumdaki yerleriyle alakalı saptamalar yapmak neredeyse olanaksız gözükmektedir. Osmanlı'daki çocukluk kavramının incelenebilmesinde seyahatnameler ve anı yazarlarının gözlemleri araştırmacılara kaynak oluşturmaktadır. Bu kaynaklar incelendiğinde Türk toplumunda var olan "Çocuk sevgisi" ile birlikte dayak kavramının çocukların büyütülmesi sürecinde yer aldığı açıkça tespit edilebilmektedir. Özellikle 19. yüzyıl kaynakları incelendiğinde Türk toplumunun çocuk sever bir toplum olduğu karşımıza çıkmakta, buna karşılık çocuğa karşı uygulanan şiddetin tarihi daha eski tarihlere dayanmaktadır.

Türk-İslam anlayışına göre aile müessesinin temel amacı neslin devamını sağlamaktır. Dolayısıyla çocuk sahibi olup neslin devamını sağlayabilmek aile fertleri için çok önemli görülmekteydi. Osmanlı toplumunda çocuk sahibi olmak son derece önemli varsayılmakta ve birçok Osmanlı tarihçisi tarafından bu bilgi teyit edilmektedir (Atsız, 2012: 15). Osmanlı toplumunda çocuk sahibi olmak o kadar önem arz etmekteydi ki çocuksuz bir aile toplumda adeta kabul görmemekteydi. Batı medeniyetlerinden ziyade Osmanlı toplumunda çocukluğun masumiyetine inanılmaktaydı. Fakat çocukların masum olduğuna inanma fikri hiçbir çağ ve toplumda tam olarak faaliyete geçirilememiştir. Yücel (1985: 84) Osmanlı toplumundaki çocukluk masumiyetinin tamamen korku kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Çocukların masumiyetini sağlayan etmenlerin başında Allah korkusu, ana baba korkusu, padişah korkusu gibi tamamen dış kaynaklı dayatmaların etkili olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir.

Osmanlı toplumunda 19. yüzyıla gelinceye kadar tıpkı Batı toplumlarında olduğu gibi çocuklar çağlar boyunca yetişkinlerle aynı giysileri giymektelerdi. Buradan Osmanlı zamanında da

toplumda çocuk bilincinin tam olarak oluşmadığı anlaşılabilir. Tanzimat Dönemi'ne kadar Osmanlı toplumunda kişisel olarak çocuğun ayrı bir önemi ve yeri yoktu. Osmanlı tarihi ile ilgili kaynaklar incelendiğinde de padişah ve üst düzey devlet görevlisi kişilerin çocukları haricindeki sıradan Osmanlı ailelerinde yaşayan çocuklar hakkında yeterli bilgiye rastlanılmamaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri çocukların belli bir yaşa kadar eve bağlı ve sosyallikten uzak bir hayat yaşamalarıdır (Nutku, 1993: 59).

Batı 16. yüzyıldan itibaren değişmeye başlamasına rağmen, Türk toplumunun değişip modernleşme sürecine girmesi 19. yüzyılda gerçekleşebilmiştir. Tanzimat Dönemi'nde Avrupa'ya iş veya eğitim için gidenler, orada gördükleri yenilikleri Osmanlı topraklarına döndüklerinde uygulamaya çalışıyordu. Bu sayede Osmanlı döneminde yaşayan çocuklar Avrupa'da yaşayan emsallerinin sahip olduğu imkânlara bir kaç yüzyıl sonra sahip oluyor ve bu değişime ayak uydurmaya çalışıyorlardı.

Geleneksel toplumdan modern topluma geçişin en önemli göstergelerinden biri geniş aile kavramının yerini çekirdek ailenin almasıdır. Cumhuriyet'in ilanından sonra Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün topluma kazandırmaya çalıştığı heyecanlı, meraklı ve yaratıcı çocukların bu çekirdek aile ortamında yetiştirilebilmesiydi. Aslında Osmanlı'da Tanzimat Dönemi'nden itibaren çocukluğun ayrı bir gelişim evresi olduğunun farkına varılmaya başlanmış ve bu düşünce Cumhuriyet'in ilanından sonra sağlam temeller üzerinde inşa edilmeye başlanmıştır. Sevdiklerine hangi yaşta olursa olsun "çocuk" diyen Atatürk çocukluğu sevgi gibi yüce bir değerle eşleştirmiştir. Atatürk çocuklara ikiyüzlü olmadıkları, bütün istek ve duygularını açıkça belli edebildikleri için hayatı boyunca büyük önem vermiştir.

Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde ailelerin çocuklarını dinlemedikleri ve konuşmaları için uygun bir ortam sağlamadıkları tespit edilmişti. Bu eksikliğin giderilmesi için çocukların serbestçe düşündükleri, konuştukları ve duygularını açıkça ifade edebildikleri aile ortamının oluşturulabilmesi büyük önem taşımaktaydı. Çocukluğun ilerleyen süreçlerinde çocuklarda iyiye, doğruya ve güzele önem verilmesi çocukların sağlıklı bireyler olarak yetiştirilebilmesinde önemli rol üstlenmekteydi (Soyak, 1965: 78). Kurtuluş Savaşı esnasında büyük nüfus kaybına uğrayan Türkiye nüfus artışını öncelikli politikası olarak devreye sokmaya çalışmıştır. Fakat dönemin şartları göz önünde bulundurulduğunda sanayi ve ekonomik politikalar devlet tarafından daha yoğun bir şekilde yürürlüğe konulmaya çalışılmış, çocukların toplumsal hayatta değerinin arttırılması ile ilgili çalışmalar ikinci planda kalmıştı. Bu zor şartlara rağmen çocukların açlık, yoksulluk ve bakımsızlıktan ölmemeleri için bu dönemde bir dizi önlem alınmaya çalışılmıştır.

Günümüz Türkiye'sine bakıldığında, Aydınlanma Çağı'yla başlayan ve günümüzde devam eden çocukluk algısındaki değişim erozyona uğramış bir şekilde insanlık tarihinin sayfalarında kendine yer bulmuştur. Bunun en önemli göstergelerinden biri yetişkinlerin giydiği elbiselerin minyatürlerinin çocuklara giydirilmesi, beslenme tarzlarının yetişkinlerle aynı özellikleri taşıması ve eskiden genellikle yetişkinlerin yaşadığı problemlerin pek çoğunu günümüz çocuklarının da yaşaması olarak gösterilebilir. Dünyanın küresel bir köy halini almasıyla birlikte, bütün dünya çocukları aynı kitapları okumakta, aynı resimlere bakmakta ve aynı oyunları oynamaktadırlar. Çağdaş toplumun çocuklardan beklentileri geçmişe göre farklılaşmış ve yetişkinlerin çocuklardan beklentileri artmıştır. Artık çocuklar çocuk olabilmek için fırsat bulamamakta ve baskıdan uzak bir hayat tarzına sahip olamamaktadırlar (Onur, 1994: 5).

Çocuk ve Eğitim

Birçok toplum çağlar boyunca kendi sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına göre çocuk eğitiminin içeriğini belirlemeye çalışmıştır. Çocuk imgesi farklı değişkenlerin de etkisiyle çağlar boyunca değişime uğramış ve bazı kültürlerde çocuklar için bir eğitim ortamının hazırlanmasına gerek duyulmazken, bazı kültürlerde çocuk eğitimi için sunulan imkânlar ve bu imkânların kalitesi ideale yakın özellikler göstermektedir. Aries'e göre çocuk ve eğitim arasındaki ilişkide çığır açan görüşler çocukların saflık ve zayıflıklarını vurgulayan ahlakçılara aittir. Başlangıçta azınlık bir kitle tarafından kabul edilen çocuğun saf ve zayıf olduğu kavramı 17. yüzyılın başlarında geniş bir kitle tarafından kabul görmüş ve çocuklar yetişkinlerin dilediklerince sevebilecekleri, tatlı ve sevimli varlıklar olarak görülmeye başlanmıştır (Tan, 1993: 85).

Çocuk ve eğitim ilişkisinin geçmişi pek parlak görünmemesine rağmen aslında çocukların eğitimine milattan önceki dönemlerde bile önem verildiği göze çarpmaktadır (Kantarcıoğlu, 1961: 1). Platon o dönemlerde eğitimin olabildiğince erken başlaması gerektiğini ve bu eğitimin ev ortamı dışında verilmesinin daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Platon'un aksine Aristo ise çocukların 7 yaşına kadar kalmaları gerektiğini ve bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak eğitilmeleri gerektiğini savunmuştur (Oktay, 2004: 42). Aristo'nun görüşlerinde olduğu gibi tarihin en eski dönemlerinde çocukların eğitiminden sorumlu olan kurum genelde ailedir. Ancak, ilerleyen yıllarda çocuğun eğitiminde hem toplumun hem de devletlerin d görevlerinin olduğu anlaşılabilmiştir. Platon'a göre devlet toplum için fayda sağlamayı amaçlayan bir eğitim kurumudur. Devlet, insanının bütün yönlerini iyi analiz ederek, sadece eğitim ve bilimi değil sanat ve sosyal yaşamı da düzenlemelidir (Gökberk, 1985: 69).

Batının çocuk eğitimiyle ilgili temel bakış açısının 16. yüzyılda değişmeye başladığı söylenebilir. Alman teolog Martin Luther zamanın düzenine karşı gelerek, Almanya'daki eğitim sisteminin değişmesi gerektiğini savunmuş ve çocuklara okuma yazma öğretilmesinin düzenli okullaşma olabileceğini dile getirmiştir (Seyrek ve Sun, 1998: 32). Luther'in yanı sıra Locke, Comenius ve Rousseau çocuk eğitiminin bu günkü seviyelere çıkabilmesinde öne sürdükleri görüşlerle katkıda bulunmuşlardır. Comenius çocukların hayat tecrübelerine değer veren ilk eğitimcidir. Çocukların bireysel farklılıklarına önem veren Comenius, yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerinde çocukların ilgi ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ileri sürmüştür (Seyrek ve Sun, 1998: 34). 17. yüzyılın etkili düşünürlerinden olan aslında insanların doğuştan iyi özelliklerle dünyaya geldiklerini ve eğitim sayesinde bu iyi özelliklerin geliştirilebileceğini savunmuştur (Oktay, 2004: 46). Öne sürmüş olduğu düşüncelerle eğitimin ve psikolojinin birçok alanını etkileyen John Locke çocuklara verilen eğitimin niteliklerini boş levha teorisine üstüne temellendirmiştir. Bu teoriye göre insanlar dünyaya geldiklerinde zihinleri boş bir levha gibidir. Doğumdan itibaren çevre ile kurulan etkileşimle birlikte insanlar bilgi ve tecrübe sahibi olurlar. Locke eğitimin amacının çocuğa iyi bir çevre hazırlamak ve onun iyi bilgi ve tecrübeler edinmesini sağlamak olduğunu dile getirmiştir (Oktay, 2004: 47).

17. yüzyılın sonlarında Ahlakçıların görüşleri doğrultusunda bir eğitim modeli geliştirilmiştir. Bu modelde verilen eğitimin amacı Tanrı'dan korkan kültürlü çocukların yetiştirilmesiydi. Bu yüzyıldaki eğitimciler kurdukları bu okullarla birlikte uzun süren çocukluk evresini topluma kabul ettirmeyi başardılar. Bu çabalarla birlikte çocukluğun kendine özgü doğasının keşfedilmesiyle çocuk psikolojisinin önemi anlaşılabilmiş ve bu psikolojiye uygun eğitimin verilmesi noktasında adımlar atılabilmiştir. Bu gelişmelerle birlikte okulun tanımı tamamen değişmesine rağmen, çocukluğun hiçbir zaman yakıştırılmadığı kızlar yüzyıllar boyunca okula gidememişlerdir. Kızlar on yaşına geldiklerinde yetişkin bireyler olarak görülmekte ve on iki-on beş yaşlarına geldiklerinde de evlendirilmektelerdi.

İnsan aklına verilen önemden dolayı 18. yüzyıl Akıl Çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu çağda Rousseau doğaya uygun bir şekilde verilecek eğitimde insanın aklının yanı sıra duygularının da işe koşulması gerektiği görüşünü savunarak eğitim alanında büyük bir devrim gerçekleştirmiştir. Rousseau Emile adlı eserinde çocukların yetişkinlerden farklı özelliklere sahip olduğunu belirterek, çocukluk döneminde verilecek eğitimin dönemin özelliklerine uygun bir şekilde planlanması gerektiğini belirtmiştir (Oktay, 2004: 47). Rousseau o zamana kadar eğitim alanında yaygın olarak kabul edilen görüşlerin aksine, çocuğun eğitimde odak noktası olması gerektiğini öne sürmüş ve çocuk merkezli eğitimi ön plana çıkarmıştır.

Rousseau'dan büyük ölçüde etkilenen Pestalozzi çocuğun doğasına uygun eğitimin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Pestalozzi eğitimin duyusal izlenimlerin çocukların potansiyel özelliklerini geliştirdiğini belirtmektedir. Pestalozzi'ye göre çevre insanı şekillendirmekte, insan da çevreyi değiştirmektedir. İnsanlar bu şekilde öğrenmeleri üzerinde etkisi bulunan çevreyi düzenleyerek kendi eğitimlerine de etki etmiş olurlar (Bilgin, 1996: 1). Pestalozzi psikolojiyi ve yaparak öğrenme ilkesini çocukların eğitimine entegre ederek yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Pestalozzi temelinde sevgi olan hiçbir eğitimin başarısız olmayacağı inancıyla kırsal bölgelerdeki yoksul ailelerin çocukları için doğrudan deneyime dayanan okulların açılmasını sağlayarak sosyal sorunların eğitimle çözülebileceğini kanıtlamıştır (Uysal, 2006: 11).

Friedrich W.A. Froebel çocukların ilkokula başlamadan önce beli bir program dahilinde eğitim almalarının önemini vurgulamıştır. Froebel'e göre çocuklar oyun oynarken sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal özellikleri geliştirebilirler. Çocuklar oyun oynarken dünyayı tanır ve kendini dışa vurur. Froebel insanların iç dünyasının tıpkı bitkilerin yetiştiği gibi geliştiğini dile getirmektedir. Froebel'e göre iyi bir topraktan gerekli gıdayı alarak büyüyen, çiçek açan veya meyve veren bitki gibi çocuklar da iyi planlanmış bir eğitim süreciyle birlikte kendilerini geliştirebilirler (Oktay, 2004: 50).

20. yüzyılda John Dewey eğitim alanındaki düşünceleriyle hem kendi ülkesi Amerika'da hem de dünyanın pek çok yerinde ilgi uyandırmıştı. Dewey'in ortaya koyduğu ilerlemecilik ilkesi, okulların çocukları zamanın gereklerine göre hazırlaması gerektiğine işaret ederek, eğitim ve öğretimin çocuğun ilgilerini esas alarak çocuk merkezli bir program dahilinde yürütülmesini savunmaktaydı (Uysal, 2006: 14). Dewey katı ve otoriter görüşlerin artık geçerliliğini yitirdiğini ve demokrasiye dayalı eğitimin bireyin gizli ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarıp bunları geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir (Demiray, 2003: 2). Dewey çocukların eğitiminde yapılacak reformların sosyal değişim ve gelişimi hızlandırabilecek bir araç olduğunu ve bu reformlar sayesinde daha adil ve özgür bir toplumun inşa edilebileceğini öngörmüştür. Dewey çocuğun biyolojik yapısının önemli olduğunu belirterek çocuğu dışardan zorlamadan kendini eğitmesini sağlayacak bir eğitim modelinin geliştirilmesi gerektiğini önermiştir (Bender, 2005: 15). Dewey'in görüşlerini sunmadan önce dünyanın pek çok yerinde çocuk eğitiminde yaygın olan anlayış öğretmenin hakim olduğu ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına önem verilmeyen bir modeldi. Dewey'in görüşleri kapsamında çocuk eğitim sisteminde meydana gelen değişiklik bu ağırlık merkezinin değişmesiydi. Böylece çocuğun zihni istemediği bilgilerle doldurulmayacak ve sağlanacak uygun bir rehberlikle kendi kendini yetiştirmesi ve geliştirmesinin önü açılacaktı. Dewey bu görüşleri kapsamında Chicago Üniversitesi'nde bir Laboratuvar Okulu açmış ve çocuklara grup olarak çalışma imkanları sunarak oyun oynamaları, araştırma yapmaları, doğayı tanımaları ve kendini ifade edebilmeleri sağlanmıştır (Dündar, 2007: 131). Dewey'in kurmuş olduğu bu Laboratuvar Okulu gerçekleştirilen çalışmalarla birlikte çocukları düşünmeye, erken çocukluk döneminde karşılaştıkları problemleri çözmeye ve toplumsal eylem deneyimleri kazanmaya teşvik etmektedir (Power, 1982, s.101-102). Dewey (1996: 132) çocuklara doğal isteklerini ifade edebilecekleri aktivitelerin işe koşulmasının önemini

vurgulayarak bu aktivitelerin çocuk açısından eğlenceye dönüştüğünü ve eğitimin daha kolay hale geldiğini belirtmektedir.

Çocuğu dünyanın neresinde doğarsa doğsun emici bir zihinle dünyaya geldiğini savunan Montessori, inançların, duyguların, ilgi ve ihtiyaçların benimsenmesinin çocuğun doğumuyla 6 yaş arasında gerçekleştiğini dile getirir (Montessori, 1997: 8). Bu döneme denk gelen okul öncesi çağda çocukların dokunma, hareket etme, değiştirme, uyarlama ve keşfetmelerine izin verilmesi onların geleceklerinde sahip olacağı özellikleri belirlemektedir. İnsanın doğasıyla keşfetme arzusu bulunduğundan Montessori eğitimde merkezin çocuk olduğunu savunur (Korkmaz, 2006: 28). Montessori'ye göre çocuk hareketlerinde serbest olmalı ve her şey çocuğu rahatsız etmeyecek bir biçimde ayarlanabilmelidir. Montessori'nin ortaya çıkardığı metot ebeveynlere ve eğitimcilere her durumda yardımcı olabilecek bir metottur. Bu metot insan zekasının kendiliğinden geliştirilebileceği inancına dayanmakta ve amacı çocuğu bir bütün olarak geliştirmektir. Montessori'nin özgün bir metot ortaya çıkarabilmesinin en önemli nedeni, çocukluk dönemini kendine has özellikleri olan ayrı bir evre olarak görmesidir. Montessori çocukların yetişkinlerin minyatürleri olarak kabul edilmemeleri gerektiğini ve yetişkinlerden çok farklı yeteneklerle donatıldıklarını ifade etmiştir (Durakoğlu, 2011: 134).

Montessori metodunu ilk olarak 1906 yılında açılan Casa Dei Bambini (Çocuklar Evi) ile uygulamaya koymuştur. Başlangıçta okul öncesi eğitimi kapsayan bu metot ilerleyen yıllarda diğer eğitim kademelerinde de etkisini göstermiş ve metodun uygulandığı okulların sayısı binlere ulaşmıştır (Brehony, 2000: 117). Çocuklar Montessori metodunun uygulandığı okullarda zorlama olmaksızın kendi kendilerine veya arkadaşlarıyla birlikte yaşayarak öğrenmektedirler. Montessori'ye göre çocuklar içi doldurulacak boş birer kase değildirler. Aksine her çocuk kendine özgü gelişime sahip bir bireydir. Çocuklar yaptıklarından dolayı asla eleştirilmemeli, çocuğun kazandığı olumlu davranışlar pekiştirilmelidir (Moghni vd., 2010: 390). Montessori sınıflarında çevre düzenlemesi önemli bir yer tutmakla birlikte çocuklar gerçek materyallerle çalışmaktadırlar. Soundy (2009: 382) gerçek materyaller yardımıyla çocukların gerçek dünya ile tanıştığını ve bağımsız bir yapıya sahip olabildiklerini belirtmektedir. Montessori sınıflarında kullanılan materyaller çocukların günlük yaşam becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra onlara duyuların kullanımı, dil gelişimi ve matematiksel becerilerin bir üst seviyeye çıkarılması açısından önem taşımaktadır.

Waldorf eğitim sistemi Rudolf Steiner tarafından Waldorf Astoria sigara fabrikasının sahibi Emil Molt'un ricası üzerine 1919 yılında Almanya'nın Stuttgart şehrinde temellendirilmiştir. Söz konusu yıllarda 1. Dünya Savaşı'nın etkisi üzerine işsizlik ve sosyal problemler insanların üstüne kara bulut gibi çökmüştü. Emil Molt kendi fabrikasında çalışan işçilerin çocukları için toplumda derin ve pozitif etki yaratabilecek bir eğitim sisteminin gerekliliğini öngörerek Steiner'in bu sistemi geliştirmesinde ona ön ayak olmuştur. Bu istek üzerine Steiner çalışmalara başlamış ve çocukların entelektüel gelişimiyle birlikte tüm insanlığın gelişimini hedeflemişti (Dündar, 2007: 209). Waldorf eğitim sistemi head, heart, hands ilkeleri üstünde durarak düşünmenin, hissetmenin ve dokunmanın hayatta ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Steiner çok yönlü ve kalıcı öğrenmelerin bu üç kapasitenin geliştirilebilmesiyle mümkün olacağını savunmuştur. Waldorf eğitim sistemi ruh eğitimine ve etik bilince önem vererek duygusal gelişimin ön planda olması gerektiğini tüm eğitimcilere aşılamaya çalışmıştır. Waldorf okullarındaki eğitimin temel prensipleri şu şekilde özetlenebilir;

- İnsani gelişim için eğitim
- Onurlu ve ahlaklı bireyler yetiştirme
- Özgürlük ve seçim
- Demokrasi
- Dünya vatandaşlığı için eğitim
- Dünya okur-yazarlığı için eğitim
- Ruhani gelişim için eğitim
- Bilimselliğe bağlılık
- Bütüncül eğitim
- Öğrenmede deneyimi merkeze alma (Dündar, 2007, s.212).

Waldorf eğitim sisteminde program insanın doğasında var olan tüm duyarlılıkları canlı tutulmaya çalışılır. Steiner, salt toplumda onay görmüş bilgi ve becerilerin pasif bir şekilde çocuklara kazandırılmasının etkili olmayacağını, bunun yerine çocukların doğasında var olan özelliklerin açığa çıkartılabilmesinin çocukların gelişiminde önemli olduğunu belirtmiştir. Bunu sağlamak için de öğretmenlerin çocukların iyilik, sevgi ve yardımlaşma duygularını geliştirmede rehber oldukları belirtilmiştir (Edwards, 2002: 7).

Reggio Emilia yaklaşımı İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren dünya çapında erken çocukluk eğitimcileri tarafından ilgi odağı olmuştur. Reggio Emilia yaklaşımı İkinci Dünya Savaşı esnasında harabeye dönen şehirlerin tekrar inşası sürecinde ailelerin kendi okullarını inşa etmek istemesiyle erken çocukluk eğitim literatüründe yer aldı. Yaklaşımın öncüsü olan Loriz Malaguzzi ailelerin ve yerel yönetimlerin yeniden inşa ettikleri okullarda geleneksel eğitim kalıplarını yıkmayı amaçlayan yeni bir sitem oluşturmayı amaçlamıştır. Çocukların öğrenme sürecinde özgür olması, hata yapma ve hatalarını kendilerinin düzeltmesi için çocuklara imkan sunulması Reggio Emilia yaklaşımında önem verilmesi gereken ilkeler olarak göze çarpmaktadır. Loriz Malaguzzi doğuştan meraklı olarak dünyaya gelen çocuğun hayatının diğer evrelerinde başka çocuklarla iletişim halinde olması ve bulunduğu çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi gerektiği üzerine odaklanmıştır. Bu karşılıklı iletişim sonunda çocukların somut yaşantılar geçirmesi amaçlanarak onlardan yetişkinler tarafından kabul edilmiş fakat kendileri için kabul edilmesi güç olan geçerliliğini yitirmiş davranış kalıplarından sıyrılmaları beklenmiştir. Burada bahsi geçen çevre çocuğun hayatını sürdürdüğü yer, ailesi, arkadaşları ve toplumdur. Bu yaklaşımda çevrenin önemi o kadar büyüktür ki çevre öğretmenin kendisi şeklinde adlandırılır (Dündar, 2007: 129). Reggio Emilia yaklaşımında "proje" kelimesinin önemli bir anlamı vardır. Farklı stratejilerin kullanıldığı proje şeklindeki çalışmalar bu yaklaşımda sık sık kullanılan yöntemlerdir. Projenin asıl amacı öğrenci veya öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin araştırma yaparak cevap bulmasını sağlamaktadır. Çocuklara verilmek istenen bilgi didaktik bir anlayış çerçevesinde aktarılmaktansa, çocuğun bilgiyi bir araç olarak görüp proje süresinde kendi kendine yaparak yaşayarak edinmesi beklenmektedir. Bu sayede çocuklar somut yaşantılar geçirerek yeni keşifler yapma imkanına sahip olacaktırlar. Çocuklar resim çizerek, oyunlar oynayarak bir çok sembolik yolla kendilerini ifade etme imkanı bulmaktadırlar. "Çocuğun yüz dili" adı verilen bu görüş, çocukları karşılaştıkları somut yaşantıları sembolik ifadelere dönüştürdükleri çok sayıda dili ifade etmektedir (Aslan, 2005: 78).

Sonuç

Dünyada ve Türkiye'de toplumların çocukları çok sevdiği eskiden beri dile getirilmiştir. Buna rağmen hem Türk toplumunda hem de dünyada çocuklara gereken ilginin gösterilmediği ve eğitim programlarıyla da bu eksikliğin giderilemediği eğitimcilerin karşısına çıkan en önemli problemlerden biridir. Günümüz Türkiye'sinde çocuk nüfusunun en az dörtte birinin yapılan araştırmalar sonucunda zor koşullarda yaşamlarını sürdürdükleri ortaya konmuştur. Çocuklar ne kadar seviliyor olsalar da bütün toplumlarda çocukluk bilincinin geçmişte de günümüzde de eksik olduğu göze çarpmaktadır. Dünyadaki toplumlar çocuk hakkında tarihsel süreç içinde yeterli bilgiye sahip olamamış ve bu bilgi eksikliği günümüzde de devam etmektedir. Dünya genelinde başarılı uygulamaların çok az sayıdaki çocuklara ulaştığı ve çocuk eğitim programlarının da bunun etkisiyle istenen seviyelere gelmediği açıkça ortadadır. Bu sorunun çözümü için psikoloji, sosyoloji, felsefe ve tarih alanlarındaki çocuk kavramının kuramsal çerçevesinin daha detaylı bir şekilde ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bugüne kadar uygulanan çocuk eğitim programlarının 21. yüzyılın bilgi üretim sürecine katkı sağlayan öğrenme ortamlarını sağlamadığı göze çarpmaktadır. Eğitim sürecinin eğitime tabi tutulan kişilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine uygun olması gerektiği düşüncesi temel alınarak çocuk eğitim programlarının çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak düzenlenmesi de çocukların karşı karşıya kaldıkları problemlerin çözümünde onlara yardımcı olacaktır.

Kaynakça

Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14 *(1)*, 75-84.

Atsız, H. N. (2012). *Aşıkpaşaoğlu tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Bender, M.T. (2005). John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum**.** *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 *(1)*, 13-19.

Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anaokulu Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Brehony, K. (2000). Montessori, individual work and individuality in the elementary school classroom. *History of Education*, 2*(29)*,115-128.

Bumin, K. (2013). *Batı'da devlet ve çocuk*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Demiray, T. (2003). *John Dewey'in Eğitim Felsefesinde Bilgi ve Bilim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (Otaran. M.S, Çev.) İstanbul: Başarı Yayımcılık.

Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16,133-145.

Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Edwards, C. P.(2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. (2002). *Early Childhood Research and Practice 4(1)*, 1-24.

Friedlander, A. W. (1966). *Sosyal refah hizmetine başlangıç.* (Tasçıoglu. R, Çev.) Ankara: Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü Yayınları.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişim* (3. baskı) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Gökberk, M. (1985). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hawes, J.M. ve Hiner, N.R. (1991). *Children in historical and comparative perspective, an international handbook and reserach guide.* London: Greenwood Press.

Illich, I. (1985). *Okulsuz toplum.* (Üstün. T, B, Çev.) Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

Kantarcıoğlu, S. (1961). *Ana okulları örgütü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Korkmaz, E. (2006). *Montessori metodu özgür çocuklar için eğitim.* İstanbul: Algı Yayın.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Akınhay. O- Kömürcü. D, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Moghni, H., Zailoni, S. ve Fernando, Y. (2010*)*. Relationship between perceived Montessori characteristics with parents' satisfaction. *European Journal of Social Sciences*, 3*(16),* 388–399.

Montessori, M. (1997). *Çocuk eğitimi "Montessori metodu".* (Yücel, G, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Nutku, Ö. (1993). *Osmanlı şenliklerinde çocuk, toplumsal tarihte çocuk.* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem.* (5. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Onur, B. (1994). *Toplumsal tarihte çocuk.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Power, E. (1982). *Philosophy of education*. Prentice Hall.

Seyrek, H. ve Sun, M. (1998). *Çocuk oyunları.* (5. baskı). İzmir: Mey Yayınları.

Soundy, C.S. (2009). Young children's imaginative play: Is it valved in Montessori classrooms?. *Early Childhood Education Journal,* 36 *(5)*, 381-383.

Soyak, H. R. (1965). *Doğumundan ölümüne kadar Atatürk ve Atatürk'ün hususiyetleri.* İstanbul: Hayat Yayınları.

Tan, M. (1993). Çocukluk, Dün ve Bugün. Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu, (s. 18-19). B. Onur(Der.) İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Uysal, F. (2006). *Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekan organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wilson, A. (1980). The Infancy of the History of Childhood: An Appraisal of Philippe Ariès. *History and Theory,* 19 *(2)*, 132-153.

Yörükoğlu, A, (1984). *Değişen toplumda aile ve çocuk.* Ankara: Aydın Kitapevi Yayınları.

Yücel, Ö. (1985). *XVIII. yüzyılda Osmanlı kurumları ve Osmanlı toplum yaşantısı.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Uzaktan Eğitim Ortamında Otantik Öğrenme

Betül ÖZAYDIN ÖZKARA[1]

Giriş

Öğrenme yönetim sistemlerinin, öğrenmeyi kolaylaştıran yapılandırmacı yöntemlerle kullanılması yerine bilgi vermeye yönelik kullanılması öğrenci katılımının azalmasına neden olmaktadır (Hodges ve Repman, 2011). Öğrencilerin sadece anlatıma yönelik ortamlarda derslere katılmadığı hatta dersleri bıraktığı söylenebilir. Çevrimiçi ortamlarda, eğitimi bırakılma oranının yüksek olduğu görülmektedir. Maor ve Volet (2007) mesleki gelişim kurslarında kurs bırakma oranının %13.5 ile %75 arasında değiştiğini ifade etmektedirler. Meister (2002) ise kurumsal çevrimiçi bir kursa katılan yetişkinlerin %70'inin kursu tamamlamadan ayrıldığını belirlemiştir. Öğrencilerin, okuldan ayrılma nedenleri akademik başarının bir göstergesi değildir (Diaz, 2002). Okulu bırakma nedenleri arasında farklı etkenlerin olduğu görülmektedir. Örneğin motivasyon, çalışmaya hazır olmama, zaman yetersizliği bu nedenler arasında yer almaktadır (Maor ve Volet, 2007). Ayrıca etkileşim eksikliği çevrimiçi ortamda okulu bırakma nedenlerinden biridir (Willging ve Johnson, 2004). Uzaktan eğitim ortamında alınan eğitimin yarım bırakılmaması, ortamdaki etkileşimin arttırılması ve motivasyonun sağlanması için farklı eğitim yöntemlerinin kullanılması bir çözüm yolu olarak görülmektedir. Bu amaçla kullanılabilecek öğretim yöntemleri arasında otantik öğrenme yer almaktadır. Otantik öğrenme, öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandırmaktadır (Lombardi, 2007). Problem çözme, eleştirel düşünme, bilgiyi sentezleme ve becerileri gerçek yaşam bağlamlarında uygulamalarını desteklemektedir (Ormrod, 2000). Öğrencilerin farklı kazanımlar elde etmesini sağlayarak 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağlayan otantik öğrenme yöntemi uzaktan eğitim için de son derece değerlidir. Uzaktan eğitim ortamında otantik öğrenmeyle etkileşim ve iletişimin arttığı, öğrencilerin işbirliği içinde gerçek hayat problemlerini çözmeye çalıştığı ortamların oluşturulması hedeflenir.

Otantik Öğrenme

Otantik öğrenme, öğrencilerin gerçek dünya deneyimleri yaşadığı ve problemlere çözüm bulduğu, dolayısıyla aktif öğrenenler haline geldiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Newmann vd.,1996). Otantik öğrenme sürecinde kullanılan gerçek dünya problemleri ve projeler öğrencilerin keşfetmesine ve tartışmasına olanak sağlamaktadır (Tomei, 2010). Üst düzey öğrenmenin oluştuğu bu yaklaşımda gerçek hayat bağlamında oluşturulan problemlerin çözülmesi için öğrenciler edindikleri bilgileri kullanmaktadırlar (Glatthorn, 1999). Öğrenciler aktif katılımcı olurken eğitimcilerden beklenenler de farklılaşmaktadır. Eğitimcilerin rolünün bilgi aktarımı ile sınırlı kalmaması, öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımına ve öğrenmelerinin kolaylaştırılmasına destek olmaları beklenmektedir (Padron ve Waxman, 1999). Bu beklenti yapılandırmacı öğrenme

[1] Özaydın Özkara, Betül, Uzaktan Eğitim Ortamında Otantik Öğrenme, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri, Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği, Eposta: betulozaydin@isparta.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-2011-1352

ile örtüşen bakış açısını oluşturmaktadır. Otantik öğrenme yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır ve yapılandırmacılıkla ortak olan bazı varsayımları bulunmaktadır (Knobloch, 2003). Bu varsayımları Driscoll (1994) şu şekilde sıralamıştır:

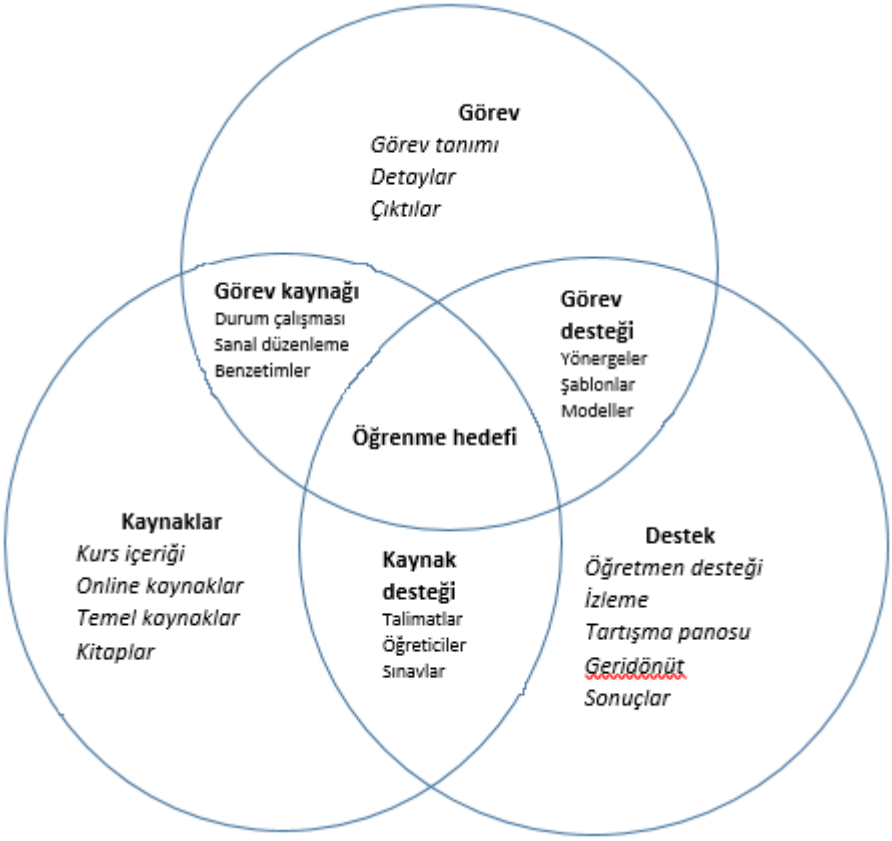
1. Karmaşık, zorlu öğrenme ortamlarının ve özgün görevlerin olması
2. Sosyal olarak anlaşmaya varma ve sorumluluk paylaşma yoluyla öğrenme
3. İçeriğin çoklu temsili
4. Bilginin yapılandırılması
5. Öğretimin öğrenci merkezli olması

Cholewinski (2009) eğitim psikolojisi ve öğretim uygulamaları ile ilgili olan "otantik terimi"ni iki farklı şekilde nitelendirmektedir. Birincisinde otantik, sınıf gerçeği ile eş anlamlı kullanılmakta ve öğretim amacıyla geliştirilmemiş olan gazete, film ve şarkı sözü gibi materyalleri içermektedir. Bu tanımda sınıf ortamında gerçek hayatın öğretilmesinde hayatla ilgili olan bu objelerin kullanımı söz konusudur. İkincisinde ise yapılandırmacı öğrenmeyi temel alarak gerçek hayat problemlerinin karmaşıklığının sınıf ortamına aktarılmasıdır. Otantik öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öğrencilere otantik görevler verilmektedir. Bu görevler sayesinde öğrenciler okulda edindikleri bilgileri gerçek yaşam problemlerinin çözümünü için kullanmaktadır (Rule, 2006). Bu nedenle otantik görevler hem şimdi hem de gelecekte karşılaşılacak gerçek yaşam problemleri ve durumlarıyla bağlantılı olarak gerçekleştirilir (Woolfolk, 2001).

Otantik öğrenmede akademik başarı; bilginin yapılandırılması, disiplinli sorgulama ve okul dışındaki öğrenmenin değerlendirilmesi ile belirlenebilir (Wehlage vd., 1996). Otantik öğrenmenin gerçekleştirilmesinde kullanılan farklı yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bektaş ve Horzum (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda probleme, projeye ve olaya dayalı öğrenme yöntemleri, işbirlikli öğrenme, durumlu öğrenme, bilişsel çıraklık ve bağlaşık öğrenme gibi tekniklerin kullanılabildiği belirlenmiştir. Herrington ve Oliver (2000) durumlu öğrenme teorisinin otantik öğrenmeyi teşvik ettiğini ifade etmektedirler. İneç (2017) ise senaryo, araştırma ve kanıta dayalı öğrenme yaklaşımlarının da otantik öğrenme için kullanılabileceğini belirtmiştir. Olson (2008) ise otantik öğrenme görevlerinin proje tabanlı, problem tabanlı yani sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemlerinde kullanıldığını ifade etmektedir. Carlson (2001) otantik öğrenmede gerçek dünya problemleri ya da projelerin kullanıldığını ve bunlara çözüm bulurken öğrencilerin kendileriyle ilgili yollarla keşif ve tartışma sağladığını ifade etmektedir. Uzaktan eğitim ortamında da gerçek dünya problemleri ya da projelerin kullanıldığı bu süreçte belirtilen yöntemlerden biri kullanılabilir. Temelde yapılacak işlemler aynı olsa da uzaktan eğitim ortamında bazı farklı düzenlemeler gerekmektedir.

Uzaktan Eğitim Ortamında Otantik Öğrenme

21. Yüzyıl becerilerinin gerçekleştirilmesini sağlayan otantik öğrenme iletişim ve etkileşimi arttıran önemli bir yöntem olmasına rağmen Parker vd.'nin (2013) ifade ettiği gibi uzaktan eğitim için yaygın bir uygulama değildir. Otantik öğrenmenin uzaktan eğitim ortamında gerçekleştirilebilmesi için kasıtlı öğretim stratejileri ve uygun eğitim teknolojilerinin kullanılması gerekmektedir (Roman vd., 2020). Parker vd.(2013) çevrimiçi ortamda otantik öğrenmenin nasıl oluşturulabileceği ile ilgili bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Otantik öğrenme tasarım çerçevesini Herrington vd.'den (2010) yola çıkarak Şekil1'de görüldüğü gibi belirlemişlerdir.



Şekil 1: Herrington vd.'ne (2010) dayalı geliştirilen genişletilmiş otantik öğrenme tasarımı çerçevesi (Parker vd.,2013)

Buna göre uzaktan eğitim ortamında otantik öğrenme yöntemi uygulanırken öğrenme hedefine ulaşmak için verilen görev, kaynak kullanımı ve destek sağlama önemli bileşenlerdir. Bu bileşenlerin yanı sıra görev kaynağı, görev desteği ve kaynak desteği sağlanmalıdır. Parker vd. (2013) tarafından oluşturulan bu çerçevede otantik öğrenmenin karakteristik özellikleri temel alınarak bir düzenleme yapılabilir ve uzaktan eğitim ortamında aşağıdaki hususlara dikkat edilerek otantik öğrenme gerçekleştirilebilir.

Görev/Problem Sunumu: Otantik öğrenmede öğrencilere bir görev ya da problem sunulur. Şekil1'de de görüldüğü gibi sunulan bu görevin tanımının net olması, detayları ile açıklanması ve çıktılarının belirlenmiş olması gerekmektedir. Bu aşamada yapılacak olan otantik etkinlikler gerçek hayatla ilişkili olmalıdır. Görev sunumunda otantik öğrenmenin Cholewinski (2009) tarafından tanımlanan karakteristik özellikleri dikkate alınmalıdır. Etkinlikler bağlamlarından koparılarak sınıf temelli olmamalı, gerçek dünyadaki görevleriyle ilişkilendirilmelidir. Otantik etkinlikler iyi yapılandırılmamış olmalıdır. Tam olarak tanımlanmamalı ve birden fazla yoruma açık olmalıdır. Böylece öğrenenlerin görev ve alt görevleri tamamlaması için düşüncelerini yansıtması ve karar vermesi mümkün olacaktır. Otantik etkinlikler için öğrencilerin uzun süre araştırma yapacağı karmaşık görevler verilmelidir. Dakika ya da saatler içinde çözülecek etkinlikler verilmemeli, zaman ve kaynak yatırımı sağlanmalıdır (Cholewinski, 2009).

Destek: Otantik öğrenme gerçek hayatla ilişkili problemlerin çözüldüğü bir öğrenme yöntemidir. Bu nedenle süreçte öğretim elemanının öğrenciye destek sağlaması, gerekli hallerde yönlendirmeler yapması ve süreci takip etmesi önemlidir (Şekil 1). Etkinliklerde öğrencilerin işbirliği yapmasına fırsatı verilmelidir (Cholewinski, 2009). Öğrenci-öğrenci işbirliğinin sağlanması için CMC araçlarının kullanımı sağlanabilir. Reevess vd. (2002) tartışma panosu, sohbet odası gibi platformların kullanılarak işbirliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca ortak problem çözmek için uygun görevler verilebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin artırılması bu öğrenme yönteminde son derece önemlidir. Bloglar, sosyal medya paylaşımları, sosyal ağ siteleri gibi web teknolojileri sayesinde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edip diğer öğrencileri tanımalarını sağlayan ortamlar kullanılabilir. Böylece destekleyici öğrenme ortamları gerçekleştirilecektir (Parker vd., 2013). Etkinliklerde öğrencilere fikirlerini yansıtma fırsatı sağlanmalıdır. Öğrencilerin bireysel ve sosyal öğrenmelerini yansıtmaları ve seçim yapmaları mümkün olmalıdır (Cholewinski, 2009).

Kaynaklar: Otantik öğrenme süresince kurs içeriği, online kaynaklar, temel kaynaklar ve kitapların paylaşımı sağlanmalıdır (Şekil1). Böylece öğrencilerin çeşitli kaynaklar kullanarak görevi farklı açılardan incelemesi için fırsatı sunulmaktadır (Cholewinski, 2009). Uzaktan eğitim ortamında içerik doğrusal ilerlemek yerine öğrenciler tarafından özgürce kullanılabilecek bir yapıda olmalıdır (Reevess vd.,2002). Ayrıca açık eğitim kaynakları da kullanılabilir. Bu materyaller sayesinde katılımcılara tek bir ders kitabı yerine daha fazla materyale erişim imkânı mümkün olmaktadır. Bilgi ve kaynaklara erişim kolaylığı sağlanmaktadır (Parker vd., 2013).

Görev/problem desteği: Öğrencilerin gerçekleştirecekleri görevler için yönergeler, şablonlar ve modeller sunulmalıdır (Şekil 1). Öğretim elemanı öğrencilere sunduğu problemlerde teknolojinin imkânlarından faydalanmalıdır (Reevess vd., 2002).

Kaynak desteği: Öğrencilere kaynaklarla ilgili destekler sunulmalıdır. Öğretim elemanı kaynakları sadece sunmakla kalmamalı, ilgili talimatları eklemelidir. Bu ortamda zengin kaynak erişimi uzman görüşü paylaşımı da mümkün olmaktadır (Parker vd., 2013). Ayrıca yapılan etkinlikler ile değerlendirme sorunsuz bir şekilde entegre edilmelidir (Cholewinski, 2009). Değerlendirme sadece süreç sonunda ve öğretim elemanı tarafından yapılmamalıdır. Çünkü eğitimde geri bildirim çok değerlidir. Öğrenci başarısında çok önemli bir etkisi vardır (Hattie ve Yates 2014). Farklı geribildirim türleri bulunmaktadır. Özetleyici geri bildirim; ünite sonunda öğrencinin ne kadar iyi öğrendiği konusunda bilgilendirmektir. Biçimlendirici geri bildirim öğrenmeyi geliştirmek için öğrencinin düşünce ve davranışını değiştirmek amacıyla iletilen bilgidir (Shute 2008). Akran geri bildirimi ise hem biçimlendirici değerlendirme hem de işbirlikçi öğrenme olarak ifade edilebilir (Roman vd.,2020). Biçimlendirici akran geri bildirimi otantik öğrenmeyi teşvik etmektedir. Ancak bu süreçte organizasyonun iyi yapılması ve uygulamanın bütünlüğü kritiktir (Topping 2009). Online ortamda akran geribildirimin sağlanması bu süreçte teknolojilerin kullanılması ile mümkün olabilir.

Görev kaynağı: Öğrencilerden çözmeleri beklenen problemler için kullanılan kaynaklardır. Durum çalışması, benzetimler kullanılabileceği gibi bu amaçla sanal düzenlemeler de kullanılabilir (Şekil1). Otantik öğrenme etkinliklerinde yapılanlar başka bir şey için hazırlık niteliğinde olmamalı, beklenen ürünün kendisi olmalıdır (Cholewinski, 2009). Öğrenciden beklenen görev tanımlanırken durum çalışması içinde ya da bir benzetim içinde anlatım sağlanabilir. Böylece beklentilerin daha somut hale gelmesi söz konu olacaktır.

Öğrenme hedefi: Öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmesi için görev, destek ve kaynak ana bileşenlerinin uygun şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Şekil1). Bu süreçte gerçekleştirilen etkinliklerde kural ve prosedürlerin uygulandığı tek bir uygulamaya yerine, özgün ve

nitelikli çoklu çözümleri içeren sonuçlara izin vermelidir. Disiplinler arası bakış açısını sağlamalıdır (Cholewinski, 2009).

Sonuç olarak uzaktan eğitim ortamında öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi için farklı birçok yöntem kullanılabilmektedir. Günümüzde öğretim elemanının bilgi aktardığı, öğrencilerin ise pasif alıcılar olduğu yöntemler istenilen nitelikte değildir. 21. Yüzyıl becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilebilmesi için her eğitim ortamında olduğu gibi uzaktan eğitim ortamında da yapılandırmacılığın ön plana çıktığı yöntemler tercih edilmektedir. Böylece etkileşim ve iletişimin artacağı düşünülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yöntemlerinden biri olan otantik öğrenmenin uzaktan eğitim ortamında kullanımı için yukarıda belirtilen çerçeveyi oluştururken gerçek yaşam ortamının karmaşıklığının anlaşılabilmesi için gerçekçi ve otantik bağlama dayalı metaforların entegre edilmesi sağlanmalıdır (Reevess vd.,2002). Öğrenci merkezli öğrenme ortamı sayesinde öğrenciler gerçek hayatta karar verme karmaşıklığıyla başa çıkmaya hazırlamalıdır (Lombardi, 2007). Bu süreçte öğretim elemanı öğrenciye görev verme, destek sağlama ve kaynak paylaşımı konularında aktif olmalı, öğrenciyi uygun şekilde yönlendirmelidir.

Kaynakça

Carlson, A. (2001). *Authentic Learning: What does it Really Mean?* Western Washington University, Innovative Teaching Showcase.http://pandora.cii.wwu.edu/showcase2001/authentic_learning.htm

Cholewinski, M. (2009). An introduction to constructivism and authentic activity. *Journal of the School of Contemporary International Studies Nagoya University of Foreign Studies, 5*, 283-316.

Diaz, D.P. (2002). Online Drop Rate Revisited. *Extending the Pedagogy of Threaded-Topic Discussions., 2002*(1),. https://www.learntechlib.org/p/96381/.

Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Glatthorn, A. A. (1999). *Performance Standards and Authentic Learning*. Eye On Education. Larchmont, New York.

Hattie, J. & Yates, G. (2014). Using feedback to promote learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C.M. Hakala (Eds.). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (pp. 45-58).

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational technology research and development*, 48(3), 23-48.

Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. New York: Routledge.

Hodges, C. B. & Repman, J. (2011). *Moving outside the LMS: Matching Web 2.0 tools to instructional purpose*. EDUCAUSE Learning Initiative, September, 1-5. https://library.educause.edu/-/media/files/library/2011/9/elib1103-pdf.pdf

Horzum, M. B. & Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi., *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 341-360.

İneç, Z. F. (2017). *Sosyal Bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı. Erzincan.

Knobloch, N. A. (2003). Is experiential learning authentic?. *Journal of Agricultural Education*, *44*(4), 22-34.doi:10.5032/jae.2003.04022

Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, *1*(2007), 1-12.

Maor, D. & Volet, S. (2007). Engagement in professional online learning: A situative analysis of media professionals who did not make it. *International Journal on E-learning, 6(1),* 95-117. http://www.editlib.org/p/6203

Meister, J. (2002), Pillars of E-learning Success, Corporate University Exchange, New York, NY.

Newmann, F. M., & Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.

Newmann, F. M., Marks, H. M.& Gamoran, A. (1996). *Authentic Pedagogy and Student Performance.* American Journal of Education. 104(4), 280-312. https://doi.org/10.1086/444136

Olson, J. L. (2008). *A literary review of engaged learning and strategies that can be used ın planning and ımplementing ınstruction that engages students in the learning process*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Universityof Wisconsin-Stout, Menomonie.

Ormrod, J. E. (2000). *Educational psychology: Developing learners*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Padron, Y. N., & Waxman, H. C. (1999). *Effective instructional practices for English language learners*. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), New directions for teaching practice and research (pp. 171-204). Berkeley, CA: McCutchan Publishing.

Parker, J., Maor, D., & Herrington, J. (2013). Authentic online learning: aligning learner needs, pedagogy and technology. *Issues in Educational Research, 23*(2), 227–241.

Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). *Authentic activities and online learning.* In T. Herrington (Ed.) Research and Development in higher education: Quality conversations Vol. 25 (pp. 562–567). Hammondville, NSW, Australia: HERDSA.

Roman, T. A., Callison, M., Myers, R. D., & Berry, A. H. (2020). Facilitating Authentic Learning Experiences in Distance Education: Embedding Research-Based Practices into an Online Peer Feedback Tool. *TechTrends*, *64*(4), 591-605. https://doi.org/10.1007/s11528-020-00496-2.

Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, *3*(1), 1-10.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795.

Tomei, A. L. (2010). *Lexicon of Online and Distance Learning*. Rowman & Littfield Publishers Inc. Lanham Maryland.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27. https://doi.org/10.1080/00405840802577569

Willging, P.A., & Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 8(4), 105-118.

Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Dijital Oyunların Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Davranışlarına Etkileri

***Ayfer ALPER*[1]**
***Ömer CANPOLAT*[2]**
***Gökhan KIZILIŞIKOĞLU*[3]**

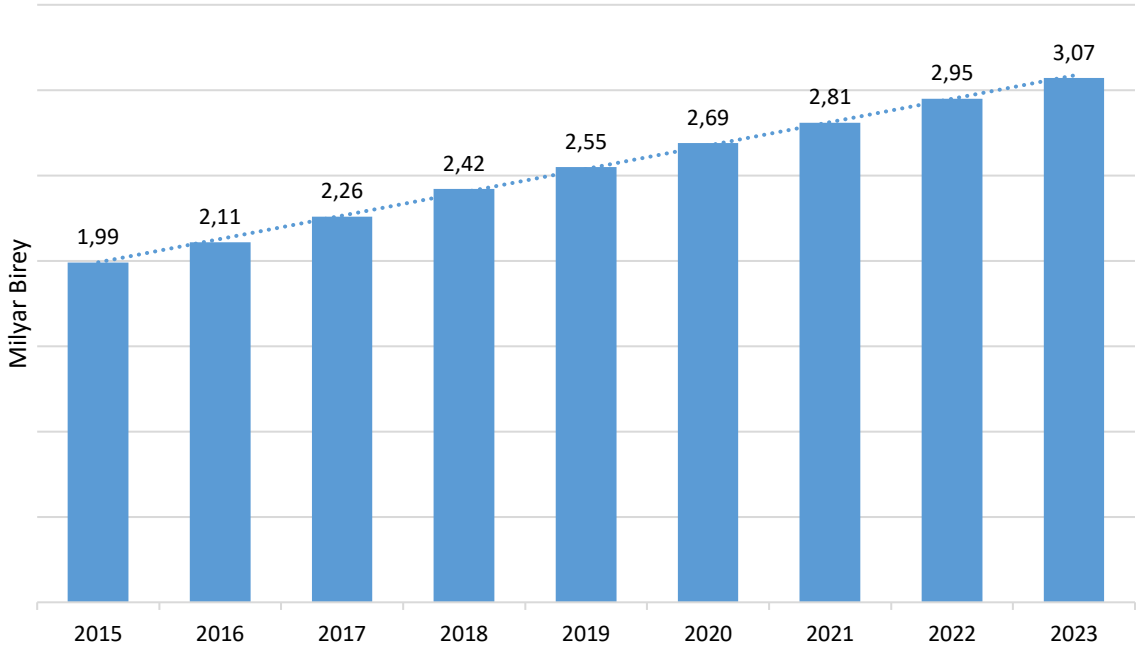
Giriş

Tarihte "paidea, agon, ludus, jeu, goioco, jogo, jocus, game, gaman, Lu'b, oyıg" ve günümüzde de "oyun" olarak ifade edilen oyunların, verdiği haz dolayısı ile insanlık kadar eski bir olgu olduğu söylenebilir. Bakıldığında milattan önceki dönemlere ait kalıntılarda dahi oyunlara ait materyallere rastlanmıştır. Örneğin yaklaşık 12 bin yıllık tarihe sahip dünyanın en eski yapılarından olan Göbeklitepe'de mangala oyununa ait tahta bir tabla bulunmuştur (Uluışık, 2018: 174). Bunun yanında uzak doğuda ünlenen 4 bin yıllık geçmişe sahip "go" oyunu, Antik Mısırdaki küçük at oyuncaklar, Antik Yunandaki Olimpiyat Oyunları, Roma dönemindeki bilya ve seksek oyunları, ortaçağdan gelen güreş, 16. ve 17. yüzyıldaki bebek evleri, 18. yüzyılda çıkan diabolo ve yoyo oyunları, 19. yüzyılda sanayi devrimi ile gelen metal oyuncak arabalar ve trenler ile 20. yüzyılın ortalarına kadar gelen çeşitli oyun ve oyuncaklar olduğu bilinmektedir (Onur, 1992: 366-369).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren oyunlar, gelişen teknoloji ile birlikte, çok farklı boyutlara taşınmıştır. 1951 yılında televizyon mühendisi Ralph Baer televizyonda oynanabilecek bir oyun tasarımından bahsetmiş ve 1966 yılında ilk video oyun prototipi hazırlanmıştır (Yengin, 2012: 107). Bu yıllardan sonra oyunların dijitalleşmeye başladığı ve teknoloji ile doğru orantılı gelişerek "dijital oyunlar" olarak anıldığı söylenebilir. Nitekim televizyonlarda oynanmaya başlayan dijital oyunlar bir müddet sonra "arcade" olarak bilinen oyun makinelerine, ardından da kişisel bilgisayarlara, cep telefonlarına ve internete taşınmıştır (Yengin, 2012: 109). Erişim olanakları artan dijital oyunların, günümüzde her yaştan bireyin eğlence anlayışında yerini aldığı söylenebilir. Aynı zamanda insanlar arasında (özellikle genç yaş olarak anılan bireyler) bir oyun kültürü oluştuğundan da söz edilebilir.

Dijital oyunlar; bilgisayar tabanlı metinler ve görseller üzerine inşa edilmiş, bilgisayar ya da konsol üzerinde, ağ bağlantısı sayesinde bir veya birden fazla kişinin eğlenceli vakit geçirebileceği yazılımlar (Frasca, 2001: 4); dijitallik, sanallık, değişkenlik, modülerlik özellikleri olan ve bu özellikleri oyun oynama etkinliklerine dahil eden bireysel iletişim ortamı (Yengin, 2012: 134); belli bir hikaye bağlamında oyun edinimi gerçekleştirmek (Bergonse, 2017, aktaran Kepenek, 2020: 192); farklı yazılımlarla hazırlanmış, kullanıcı girişi uygulaması ile oyunu kişiselleştiren, oyuncuyu görseller ile farklı bir dünyanın içine sokan, aşamalı olarak ilerleyen popüler kültür etkinlikleri (Çetin, 2013; Fleer, 2014, aktaran Toran vd., 2016: 2264); belirli bir amaç için yapılan yarışma, meydan okuma, puan toplama gibi mekaniklerle ilerleyen, ağ bağlantısı sayesinde çevrimiçi veya çevrimdışı gerçekleştirilen eğlenceli etkinlikler (Sosyal Medya ve Dijital Güvenlik Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi-SODİGEM) şeklinde tanımlanmaktadır. Dünya üzerinde bu etkinliklere zaman ayıran 2,5 milyardan fazla oyuncu olduğu ve oyuncu sayısının her geçen gün arttığı bilinmektedir (Video Game Industry Statistics in 2020).

[1] Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Orcid: 0000-0003-2312-6311
[2] Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Pendik Sabahattin Zaim İho, Orcid: 0000-0002-1813-909X
[3] Bilim Uzmanı-Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Anıttepe Anadolu Lisesi, Orcid: 0000-0002-6578-5609



Şekil 1. 2015'ten 2023'e Kadar Dünya Çapında Aktif Dijital Oyuncularının Sayısı
Kaynak. Statista, 2021.

Şekil 1'de görüldüğü üzere 2015 yılında dünya çapında yaklaşık 2 milyar oyuncu varken bu sayı günümüzde 2,5 milyarı aşmıştır. 2023 yılında toplam oyuncu sayısının 3 milyarı aşması beklenmektedir. Artan oyuncu sayısının, doğal olarak dijital oyun türlerinin çeşitlenmesine ve satış rakamlarının artmasına sebep olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Alman Dünya Nüfusu Vakfı[1] verilerine göre, dünya nüfusunun da 2023 yılında 8 milyarı aşması beklenmekte ve buna bağlı olarak oyun oynayanların sayısının da artması öngörülmektedir.

Genel bir kanı olarak sekiz türde (Çok Oyunculu Çevrimiçi Savaş Arenası-MOBA, Devasa Çok Oyunculu Çevrimiçi Oyunlar-MMO, Devasa Çok Oyunculu Çevrimiçi Rol Yapma Oyunu-MMORPG, Rol Yapma Oyunu-RPG, Birinci Şahıs Nişancı-FPS, Hayatta Kalma Oyunu, Nişancı ve Gerçek Zamanlı Strateji) dijital oyun olduğunu söylemek mümkündür (Ströh, 2017: 19; SODİGEM, 2019). Bu türler arasında en çok satılan dijital oyunların genellikle şiddet içerikli oyunlar olduğu, bu oyunları en çok erkekler ve ergenlerin oynadığı bilinmektedir (Irmak ve Erdoğan, 2016: 130; "We Are Social: Hootsuite", 2019).

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında genel kanı dijital oyunların bireylerin şiddet eğilimlerini arttırdığı yönündedir". Bu minvaldeki araştırmalardan Sağlam (2011)'ın 12-14 yaş aralığındaki 250 öğrenci ile yaptığı çalışmada şiddet içeren dijital oyunların öğrencilerin şiddet eğilimlerini arttırdığı görülmüştür. Benzer şekilde Solak'ın (2012) çalışmasına da 592 ortaöğretim öğrencisi katılmış ve bireylerin dijital oyun tutumları ile saldırganlık eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Şelimen ve Ceylan (2018) tarafından 13-14 yaş grubunda 100 öğrenci ile yapılan araştırmada ise dijital oyunları hiç oynamayanlardan; çok oynayanlara doğru şiddet eğilim puanlarının arttığı görülmüştür. Konu ile alakalı en kapsamlı çalışma Anna vd. (2018) tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamında farklı milletlerden oluşan, yaşları 9-19 arasında 17 bin

[1] Ayrıntılı bilgi için bakınız: https://www.dw.com/tr/dünya-2021-yılına-78-milyar-kişiyle-giriyor/a-56011588, Erişim Tarihi: 14.07.2021.

katılımcıya, 24 çalışma, 3 ay ile 4 yıl arasında değişen periyotlarda uygulanmıştır. Araştırma sonuçları şiddet içerikli bilgisayar oyunlarını oynamanın yüksek seviyelerde fiziksel saldırganlıkla pozitif yönlü ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Dijital oyunların bireyler üzerinde oluşturduğu olumsuz etki bir takım toplumsal sorunların da doğmasına neden olmaktadır. Erdal'a (2012: 45) göre dijital ortamlar, bireylerde toplumsal gerçekler ile dijital ortamın gerçeklerini ayırt edememe, dijital ortamların algıya tesir edip düşünmeyi ve sanal muhakemeyi olumsuz etkileme ve sonuçta gerçek ile sanal arasındaki ayrımı belirsizleştirme gibi sonuçlar doğurmaktadır. Benzer şekilde Anna vd'nin (2018) çalışmasında da şiddet içerikli oyunları oynayan bireylerin sosyal ilişkilerinde şiddete daha kolay başvurdukları görülmüştür. Bu bilgilere dayanarak, dijital ortamlar ve oyunlardan kaynaklı bireysel davranışların olumsuz etkilenmesiyle toplumsalın da aynı yönlü etkilendiğinin dile getirilmesinin yanlış olmayacağı düşünülmektedir. Bireyleri şiddete yönelten dijital oyunların aynı zamanda bağımlılık yaptığı ve sosyal hayattan soyutladığını da söylemek mümkündür. Öte yandan, bireylerin şiddete yönelmelerine ve sosyal hayattan soyutlanmalarına neden olduğu savının aksine, dijital oyunların bireylerin oynadığı ortamda sosyalleşebildikleri ve diğer oyun oynayanlarla (oyuncularla) iletişim kurabildikleri (Aytan, 2019: 6) vurgulanmaktadır. Ancak bu gözlem ya da düşünce bir yanıyla eksiktir; gerçek hayattan kopuk ve sanal alemde kurulan iletişim ya da sosyalliğin bireyin gündelik hayattan koptuğunu göstermektedir.

Diğer taraftan dijital oyun ve yeni medya nosyonlarının ilişkisinin de incelenmesi yerinde olacaktır. Özellikle eski teknolojilerin çağa uygun hale getirilerek yeni yöntemler ile kullanılması yeni medya tanımının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Bulunmaz, 2011: 25). Bu tanımla dijital oyunları da yeni medya türleri arasında saymak mümkündür. Nitekim dijital oyunlardaki hikâyeleştirme teknolojileri ile günümüzde medyatik birçok unsurun oyun ortamına aktarıldığı bilinmektedir. Dijital oyunlarda maruz kalınan bu etkiler sonucunda bir takım olumsuz durumların yaşandığı bilinmektedir. Bakıldığında basında kaynağı dijital oyunlar olan birçok şiddet haberini görmek mümkündür.1 Michaud'a (1991: 8-9) göre birey medya aracılığı ile yansıtılan kadar şiddeti bilir ve öğrenir. Bandura'nın (1997) "bobo doll" deneyi de bu görüşü destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. Bandura'ya (1997) göre medyatik şiddete maruz kalan bireyler şiddeti oradan öğrenir ve sosyal yaşamlarına aktarır. Gerbner de "ekme kuramı"nda, özellikle çocuk ve ergenlerin medyatik şiddete maruz kaldıkları takdirde, gelecek yıllarında şiddete yönelimleri olduğunu belirtmiştir (Bak vd., 2020: 491). Benzer şekilde sosyalleşmenin ilk adımının okul ortamında atıldığı ve öğrencilerin toplumsal şiddetle en sık okul ortamında karşılaşıldığı düşünüldüğünde ("TBMM Araştırma Komisyonu Raporu", 2007: 141) bireylerin ve toplumsal yaşamın sağlığı açısından dijital oyunların bireylerin şiddet eğilimlerine etkisinin belirlenmesi önemli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç, dijital oyunların ortaöğretim öğrencilerinin şiddete yönelik davranışlarına etkilerine ilişkin görüşlerinden veri oluşturmak ve analiz etmektir. Başka bir deyişle dijital oyunları oynayan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin yönünü belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

[1] Ayrıntılı bilgi için verilen başlıklı haberlere bakılabilir. "Liselilerin Bilgisayar Oyunu Kavgası Cinayetle Bitti", 2018; "Çocukların Çekiçli Cinayetinin Altından Bilgisayar Oyunu Kavgası Çıktı", 2020; "Man Killed 3-Year-Old Because She Threw Tantrum That Disrupted His Video Game, Prosecutors Allege", 2020; "My Son Was Murdered By A Teenager He Met Through Online Gaming", 2020; "Brazilian Gamer, 18, Says He Murdered Female Rival, 19, During A Game Of Call Of Duty And Posted The Video Of The Killing Online Because 'I Wanted To'", 2021.

- ✔ Öğrencilerin dijital oyunları oynama davranışları ne düzeydedir?
- ✔ Öğrencilerin cinsiyetleri ile dijital oyunları oynama davranışları farklılık göstermekte midir?
- ✔ Öğrenim gördükleri kademe ile dijital oyunları oynama davranışları farklılık göstermekte midir?
- ✔ Dijital oyunları oynayanlar ile oynamayanlar arasındaki şiddet eğilim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- ✔ Öğrenim gördükleri okul türü ile dijital oyunları oynama davranışları farklılık göstermekte midir? Dijital oyunları oynayanlarda, okul türü ile şiddet eğilim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✔ Öğrenciler dijital oyunları oynamak için günlük ortalama ne kadar zaman harcamaktadır? Dijital oyunları oynamaya ayrılan süre ile öğrencilerin şiddet eğilim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- ✔ En çok oynadıkları dijital oyunlar hangileridir?
- ✔ Dijital oyunları oynamak için en çok kullanılan aygıtlar hangileridir?
- ✔ Dijital oyunları oynamaya ayırdıkları süre, aile üyeleri ile sosyal ilişkilerini nasıl etkiler?
- ✔ Dijital oyunların, öğrencilerin anadil deformasyonuna etkisi var mıdır?
- ✔ Öğrencilerin dijital oyunları oynamaya ayırdıkları vakit, arkadaşları ile sosyal ilişkilerini nasıl etkiler?
- ✔ Dijital Oyunları oynamanın akademik performanslarına etkisi nedir?
- ✔ Öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecinde dijital oyunları oynama alışkanlıklarında bir değişiklik olmuş mudur?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada dijital oyunların ortaöğretim öğrencilerinin şiddete yönelik davranışlarına etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlandığından nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda betimsel tarama modeli ile geniş örneklemli gruplarda, katılımcıların konu ile alakalı görüşleri, tutumları, olay ve olgular betimlenmeye çalışılır (Karakaya, 2012: 59; Creswell, 2017:41). Bunun yanında daha çok katılımcıya ulaşmak için kartopu veri toplama yönteminden de yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

En çok şiddet olaylarının yaşandığı öğrenim kademesinin ortaöğretim kademesi (%15,5) olması (Kılıç, 2007:32), şiddet eğilim puanlarında en yüksek eğilimin ortaöğretim öğrencilerinde (%26,4-%29,6 civarı) olması (Ekşi ve Yaman, 2010: 11) ve Türkiye'de yaşanan şiddet olaylarının 15-16 yaş grubunda en yüksek seviyeye çıkmasından dolayı (Özcebe, Üner ve Çetik, 2006: 27) araştırmanın evrenini ortaöğretim çağındaki öğrenciler oluşturmakla birlikte, araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan farklı demografik yapılara sahip öğrenciler oluşturmuştur.

Örneklemin oluşturulmasında Covid-19 tedbirleri kapsamında alınan önlemlerden dolayı öğrencilere ulaşmakta yaşanan zorluklar sebebiyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve bu doğrultuda 1598 öğrenciye sosyal medya araçları üzerinden

ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, araştırmanın problemine yönelik etkili bilgi kaynaklarına ulaşımı sağlayan (Patton, 1987: 31), aynı zamanda katılımcıların araştırmayı yönlendirip örneklemi büyüttüğü bir yöntemdir (Yağar ve Dökme, 2018: 5). Araştırmaya farklı cinsiyetlerde, farklı okul türlerinde, farklı kademelerde öğrenim gören öğrenciler katılmış ve öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Grubuna Ait Demografik Verilerin Dağılımı

Özellik	**Toplam**	
Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	932	58,3
Erkek	666	41,7
Öğrenim Gördüğü Kademe		
9.Sınıf	493	30,9
10.Sınıf	392	24,5
11.Sınıf	500	31,3
12.Sınıf	213	13,3
Öğrenim Gördüğü Okul Türü		
Anadolu Lisesi	966	60,5
İmam Hatip Lisesi	191	12
Mesleki Ve Teknik Lise	294	18,4
Spor Lisesi	34	2,1
Fen Lisesi	27	1,7
Sosyal Bilimler Lisesi		
Diğer		
Toplam	1598	100

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile Haskan ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen Şiddet Eğilim Ölçeği birlikte kullanılmıştır. Bir amaca ve plana göre oluşturulmuş soru listesi olarak tanımlanan (Yıldırım, 1966, aktaran Karasar, 1982: 176) anket, araştırmacılar tarafından çalışma öncesinde yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulardan yola çıkılarak hazırlanmıştır. Ayrıca anket, 4'ü demografik ve 8'i dijital oyun oynama davranışlarına ilişkin olmak üzere 12 sorudan oluşmaktadır.

Öte yandan çalışmada kullanılan Şiddet Eğilim Ölçeği ise Haskan ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen, üçlü derecelendirme tipinde 20 maddelik bir likert ölçektir. Ölçekte en

yüksek değer 60 puan, en düşük değer ise 20 puandır. Söz konusu bu puanlardan 60 puan en yüksek şiddet eğilimini, 20 puan ise en düşük şiddet eğilimini ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğrencilerin dijital oyunlara ilişkin davranışlarını belirlemek amacıyla hazırlanan anket ile Şiddet Eğilim Ölçeği katılımcılara aynı anda uygulanmıştır. Bu doğrultuda her bir öğrencinin dijital oyunlara ilişkin davranışları ile şiddet eğilimleri birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket bir uzman tarafından değerlendirilmiş ve hatalı olan maddeler ile geçerliliğe olumsuz etki eden unsurlar anketten çıkarılmıştır. Anket ile farklı demografik yapılardaki öğrencilerin dijital oyunlara ilişkin davranışsal farklılıkları incelenmiş ve öğrencilerin dijital oyunlar hakkındaki düşünce ve davranışlarına dair bulgular elde edilmiştir.

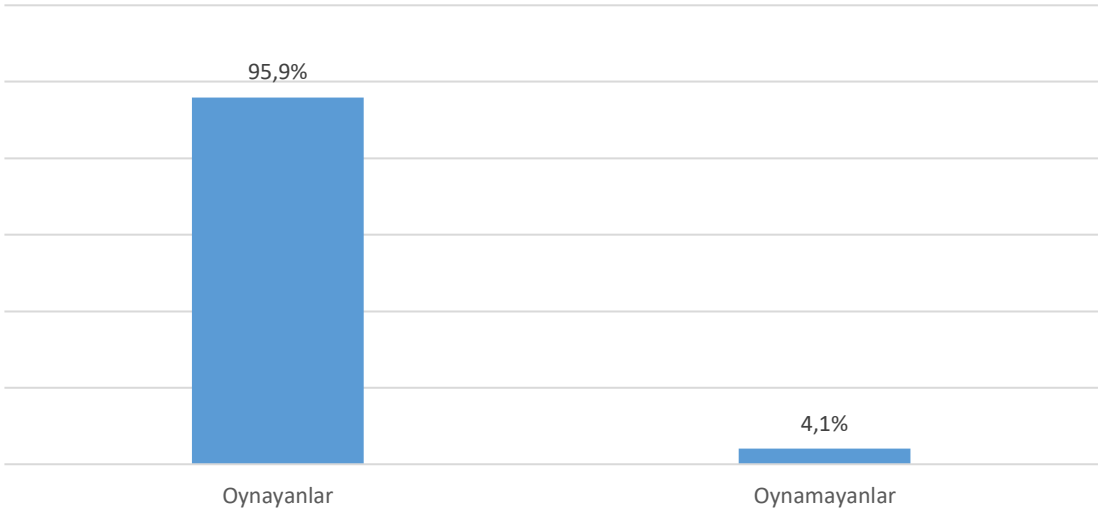
Şiddet Eğilim Ölçeğinde ise öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve alt ölçeklerin geçerliliği sınanmıştır. Ardından yapı geçerliliğine bakılmış, Kaiser–Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .898 ve Barlett testi de anlamlı bulunmuştur. Güvenilirlik için Cronbach Alpha ve test tekrar test teknikleri kullanılmış; Cronbach Alpha katsayısı .87, test tekrar test katsayısı da .83 çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2004: 167) göre Cronbach Alpha katsayısı .70 üzeri yeterli/güvenilir olarak değerlendirilir. Ayrıca Şiddet Eğilim Ölçeği'nin kullanılmasıyla öğrencilerin dijital oyunları oynama davranışları ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkiye dair bulgular elde edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiş ve bulgular alt amaçlara uygun başlıklar altında sunulmuştur.

Öğrencilerin Dijital Oyunları Oynama Davranışları Ne Düzeydedir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyunları oynama davranışlarına ait bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Dijital Oyunları Oynama Davranışları

Şekil 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%95,9) dijital oyunları oynarken, küçük bir kesimin (%4,1) dijital oyunları oynamadığı görülmüştür. Elde edilen bulgu

alanyazındaki birçok çalışma ile (Savcı ve Aysan, 2017; Balıkçı, 2018; Dursun ve Çapan, 2018; Kılıç, 2019; Yayman, 2019; Barut, 2019; Evgin vd., 2019; Kitapçıoğlu, 2020; Boran, 2020; Soyöz ve Balcı, 2020; Yağcı ve Yalaki, 2021; Ulaş ve Sağlam, 2021) paralellik göstermiştir. Kıran'a (2013:57) göre dijital oyunları oynama davranışı öğrenciler arasında çok yaygın olmakla birlikte her üç öğrenciden ikisi dijital oyunları oynamaktadır. Öğrencilerin en çok tercih ettikleri oyun kategorilerine bakıldığında dijital oyunları tercih eden öğrencilerin Arslan vd.'ne (2010:37) göre %86,1, Karaca vd.'ne (2016:16) göre de %98,3 olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Dijital Oyunları Oynama Davranışları Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile dijital oyunları oynama davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin ki kare testi yapılmış ve sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Dijital Oyunları Oynama Davranışları Arasındaki Farklılığa Dair Ki Kare Testi Sonuçları*

Cinsiyet	**Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?**		Toplam	X^2	Sd	p
	Evet	Hayır				
Kız	878	54	932			
G.içi cinsiyet	%94,2	%5,8	%100			
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%57,3	%81,8	%58,3			
Erkek	654	12	666			
G.içi cinsiyet	%98,2	%1,8	%100			
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%42,7	%18,2	%41,7	15,635	1	,000
Toplam	1532	66	1598			
G.içi cinsiyet	%95,9	%4,1	%100			
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%100	%100	%100			

Tablo 2 incelendiğinde kız (%94,2) ve erkek (%98,2) öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital oyunları oynadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile dijital oyunları oynama davranışları arasında ise ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişki kız öğrenciler lehine (%57,3) anlamlı görülmektedir. Başka bir ifade ile kız öğrencilerin (%57,3) dijital oyunları erkek öğrencilerden (%42,7) daha fazla oynadıkları söylenebilir. Elde edilen bulgu

Arslan vd.'nin (2015) çalışmasında sosyal medya ve teknoloji bağımlılığında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklar çıkması ile ilişkilendirilebilir. Ancak alayazında erkeklerin daha fazla dijital oyunları oynadıklarına ilişkin hakim görüş ile (Hauge ve Gentile, 2003; Li ve Kirkup, 2007; Gönüç, 2009; Ko vd., 2009; Erboy ve Akar Vural, 2010; Ko vd., 2010; Şipal ve Bayhan, 2010; Çakır vd., 2011; Gentile vd., 2011; Horzum, 2011; Erboy, 2012; Kıran, 2013; Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014; Eni, 2017; Pesen ve Şanlı, 2018; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Bülbül, Tunç ve Aydil, 2018; Dursun ve Eraslan Çapan, 2018; Eryılmaz ve Çukurluöz, 2018; Gülçek, 2018) farklılık göstermiştir. Ayrıca alanyazında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığını ifade eden çalışmalar da (Kim vd., 2008; Peker, İskender ve Ada, 2010) bulunmaktadır.

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Kademe İle Dijital Oyunları Oynama Davranışları Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri kademe ile dijital oyunları oynama davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin ki-kare testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *Öğrenim Gördükleri Kademe İle Dijital Oyunları Oynama Davranışları Arasındaki Farklılığa Dair Ki Kare Testi Sonuçları*

Öğrenim Gördüğü Kademe	**Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?**		**Toplam**	**X^2**	**Sd**	**p**
	Evet	Hayır				
9.Sınıf	473	20	493			
G.içi Kademe	%95,9	%4,1	%100			
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%30,9	%30,3	%30,9			
10.sınıf	382	10	392			
G.içi Kademe	%97,4	%2,6	%100			
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%24,9	%15,2	%24,5	6,379	3	0,95
11.sınıf	471	29	500			
G.içi Kademe	%94,2	%5,8	%100			
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%30,7	%43,9	%31,3			
12.sınıf	206	7	213			
G.içi Kademe	%96,7	%3,3	%100			

G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%13,4	%10,6	%13,3
Toplam	1532	66	1598
G.içi cinsiyet	%95,9	%4,1	%100
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%100	%100	%100

Tablo 3'e göre öğrencilerin öğrenim gördükleri kademe ile dijital oyunları oynama davranışları arasında ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Elde edilen bulgu Eryılmaz ve Çukurluöz'ün (2018) araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken; Gönüç (2009) ve Arslan'ın (2019) araştırma sonuçları ile ise farklılık göstermiştir. Gönüç (2009) ve Arslan'a (2019) göre dokuzuncu sınıf öğrencileri diğer kademedeki öğrencilerden daha fazla oynamakta iken on ikinci sınıf öğrencilerinin ise bu davranışı en az sergiledikleri tespit edilmiştir.

Dijital Oyunları Oynayanlar İle Oynamayanlar Arasındaki Şiddet Eğilim Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerde dijital oyunları oynayanlar ile oynamayanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bağımsız örneklemler t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Dijital Oyunları Oynayanlar İle Oynamayanlar Arasındaki Şiddet Eğilim Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Puan	**Gruplar**	**N**	**X̄**	**SS**	**Shx**	**t Testi**		
						t	**Sd**	**p**
Şiddet Eğilim Puanları	Oynayanlar	1532	31,904	6,824	,17436	2,492	1596	,013
	Oynamayanlar	66	29,772	6,265	,77122			

Tablo 4'e göre dijital oyunları oynayanlar ile oynamayanlar arasında ($p<0,05$) düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ve farkın oynayanlar lehine ($\bar{X}=31,904$) olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle dijital oyunları oynayanların şiddet eğilim puanları daha yüksektir. Elde edilen bulgu alanyazındaki birçok çalışma ile (Çetinkaya, 1991; Anderson ve Bushman, 2001; Anderson ve Murphy, 2003; Gentile vd., 2004; Anderson ve Carnagey, 2005; Bilgi, 2005; Bartholow, Bushman ve Sestir, 2006; Unsworth, Devilly ve Ward, 2007; Polman, Castro ve Aken, 2008; Kim vd., 2008; Ulusoy, 2008; Kars, 2010; Markey ve Markey, 2010; Gentile vd., 2011; Cunningham vd., 2011; Von Salisch vd., 2011; Solak, 2012; Kıran, 2013; Demirtaş Madran ve Ferligül Çakılcı, 2014; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Şelimen ve Ceylan, 2018; Anna vd., 2018; Karabulut, 2019; Taştekin, 2019; Denson vd., 2020; Medeiros vd., 2020; Lee vd., 2021; Addo vd., 2021; Hawk ve Ridge, 2021; Zhang vd., 2021) benzerlik göstermiştir. Ancak dijital oyunların şiddete etkisinin olmadığını (Gibb vd., 1983;

Markey, Markey ve French, 2015) veya negatif yönlü bir ilişki olduğunu (Balcı Çelik vd., 2016; Durak vd., 2018) belirten çalışmalar da alanyazında bulunmaktadır.

Öğrenim Gördükleri Okul Türü İle Dijital Oyunları Oynama Davranışları Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile dijital oyunları oynama davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin ki kare testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Öğrenim Gördükleri Okul Türü İle Dijital Oyunları Oynama Davranışları Arasındaki Farklılığa Dair Ki Kare Testi Sonuçları*

Okul Türü	**Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?**		**Toplam**	**X^2**	**Sd**	**p**
	Evet	Hayır				
Anadolu Lisesi	937	36	973			
G.içi Okul Türü	%96,3	%3,7	%100			
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%61,2	%54,5	%60,9			
İmam Hatip Lisesi	187	9	196			
G.içi Okul Türü	%95,4	%4,6	%100			
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%12,2	%13,6	%12,3			
Mesleki ve Teknik Lise	284	13	297	2,206	6	,900
G.içi Okul Türü	%95,6	%4,4	%100			
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%18,5	%19,7	%18,6			
Fen Lisesi	26	2	28			
G.içi Okul Türü	%92,9	%7,1	%100			
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%1,7	%3	%1,8			
Spor Lisesi	32	2	34			

G.içi Okul Türü	%94,1	%5,9	%100
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%2,1	%3	%2,1
Sosyal Bilimler Lisesi	55	3	58
G.içi Okul Türü	%94,8	%5,2	%100
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%3,6	%4,5	%3,6
Diğer Lise Türleri	11	1	12
G.içi Okul Türü	%91,7	%8,3	%100
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%0,7	%1,5	%0,8
Toplam	1532	66	1598
G.içi cinsiyet	%95,9	%4,1	%100
G.içi Dijital Oyunları Oynuyor Musunuz?	%100	%100	%100

Tablo 5'e göre öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile dijital oyunları oynama davranışları arasında ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile dijital oyunları oynama davranışları arasında bir ilişki yoktur. Elde edilen bulgu Derin (2013), Taş vd. (2014), Eryılmaz ve Çukurluöz (2018) ile Karabulut'un (2019) araştırma bulguları ile paralellik gösterirken, Kıran'ın (2013) araştırması ile farklılık göstermiştir. Kıran'ın (2013) araştırma sonuçlarına göre meslek lisesi öğrencileri diğer lise türlerine göre dijital oyunları daha fazla oynamaktadır.

Dijital Oyunları Oynayan Öğrencilerin Okul Türü İle Şiddet Eğilim Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Dijital oyunları oynayan öğrencilerin okul türü ile şiddet eğilim puanları arasındaki farklılığa dair ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

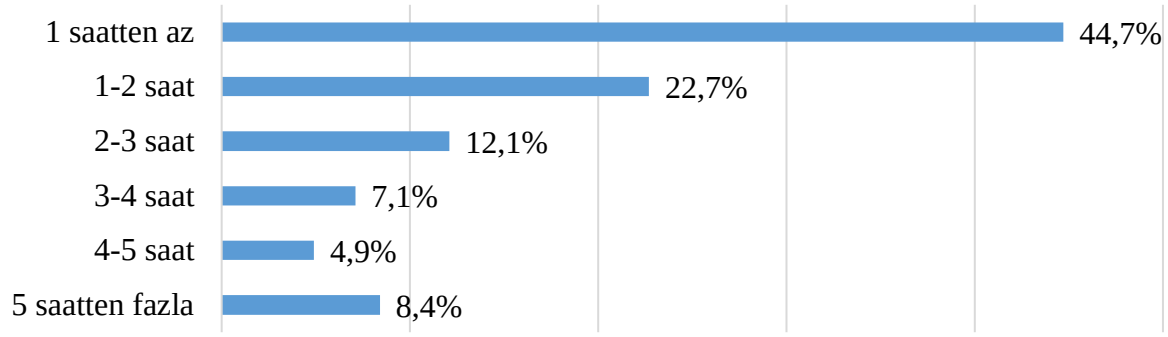
Tablo 6. *Dijital Oyunları Oynayan Öğrencilerin Okul Türü İle Şiddet Eğilim Puanları Arasındaki Farklılığa Dair ANOVA Testi Sonuçları*

	***f*, $\bar{X}$ ve SS Değerleri**				**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**Var.K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Şiddet Eğilim Puanı	Anadolu Lisesi	973	31,836	6,732	G.arası	379,015	6	63,169	1,362	,226
	İmam Hatip Lisesi	196	31,382	6,868	G.içi	73764,895	1591	46,364		
	Mesleki ve Teknik Lise	297	32,202	7,111	Toplam	74143,910	1597			
	Fen Lisesi	28	30,428	6,402						
	Spor Lisesi	34	32,676	6,979						
	Sosyal Bilimler Lisesi	58	30,482	6,156						
	Diğer Lise Türleri	12	34,916	7,821						
	Toplam	1598	31,816	6,813						

Tablo 6'ya göre dijital oyunları oynayan öğrencilerin okul türü ile şiddet eğilim puanları arasında ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Başka bir ifadeyle dijital oyunları oynayan öğrencilerin okul türü, şiddet eğilim puanlarını etkilememektedir.

Öğrenciler dijital oyunları oynamak için günlük ortalama ne kadar zaman harcamaktadır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyunlara harcadıkları günlük ortalama zamana ilişkin bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Dijital Oyunlara Harcadıkları Günlük Ortalama Zaman

Şekil 2'ye göre öğrencilerin çoğunluğu (%44,7) dijital oyunlara günlük 1 saatten az zaman harcarken, ortalamanın (%16) üzerinde bir kısmın 1-2 saat (%22,7) zaman harcadığı görülmüştür. En az harcanan zaman dilimi (%4,9) 4-5 saat arasıdır. 2-3 saat (%12,1) ve 5 saatten fazla (%8,4) zaman dilimleri ortalamanın altındadır. Elde edilen bulgu Karaca vd.'nin (2016) 0,5 - 3 saat arası dijital oyunlara zaman harcamakta oldukları bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgunun aksine Taştekin'in (2019) yaptığı çalışmada ortalama oyun oynama süresi günlük 3,23 saat olarak bulunmuştur.

Dijital oyunları oynamaya ayrılan süre ile şiddet eğilim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Dijital oyunları oynamaya ayrılan süre ile şiddet eğilim puanları arasındaki farklılığa ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Dijital oyunları oynamaya ayrılan süre ile öğrencilerin şiddet eğilim puanları arasındaki farklılığa dair ANOVA testi sonuçları*

	***f*, $\bar{X}$ ve SS Değerleri**				**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	**N**	**$\bar{X}$**	**SS**	**Var.K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Şiddet Eğilim Puanı	1 saatten az	715	30,221	6,227	G.arası	5123,942	5	1024,788	23,638	,000
	1-2 saat	363	31,895	7,159	G.içi	69019,967	1592	43,354		
	2-3 saat	193	32,963	5,910	Toplam	74143,910	1597			
	3-4 saat	114	32,807	6,438						
	4-5 saat	79	34,569	6,470						
	5 saatten fazla	134	35,992	7,811						

Toplam	159 8	31,81 6	6,81 3

Tablo 7'ye göre dijital oyunları oynamaya ayrılan süre ile şiddet eğilim puanları arasında ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Hangi zaman dilimlerinde anlamlı fark olduğunu tespit etmek için post-hoc tukey testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Dijital Oyunları Oynamaya Ayrılan Süre İle Şiddet Eğilim Puanları Arasındaki Farklılığın Yönüne İlişkin Post-Hoc Tukey Sonuçları*

(I) oynama süresi	**(J) oynama süresi**	**Ortalama Fark (I-J)**	**Standart Hata**	**p**	**95% Güven Aralığı**	
					Alt Sınır	**Üst Sınır**
1 saatten az	1-2 saat	-1,67434*	,42434	,001	-2,8851	-,4636
	2-3 saat	-2,74275*	,53411	,000	-4,2667	-1,2188
	3-4 saat	-2,58604*	,66403	,001	-4,4806	-,6914
	4-5 saat	-4,34864*	,78066	,000	-6,5760	-2,1213
	5 saatten fazla	-5,77156*	,61982	,000	-7,5400	-4,0031
1-2 saat	1 saatten az	1,67434*	,42434	,001	,4636	2,8851
	2-3 saat	-1,06841	,58657	,452	-2,7420	,6052
	3-4 saat	-,91170	,70692	,791	-2,9287	1,1053
	4-5 saat	-2,67430*	,81745	,014	-5,0066	-,3420
	5 saatten fazla	-4,09722*	,66556	,000	-5,9962	-2,1982
2-3 saat	1 saatten az	2,74275*	,53411	,000	1,2188	4,2667
	1-2 saat	1,06841	,58657	,452	-,6052	2,7420
	3-4 saat	,15671	,77777	1,000	-2,0624	2,3758
	4-5 saat	-1,60589	,87944	,449	-4,1151	,9033
	5 saatten fazla	-3,02881*	,74039	,001	-5,1413	-,9163
3-4 saat	1 saatten az	2,58604*	,66403	,001	,6914	4,4806
	1-2 saat	,91170	,70692	,791	-1,1053	2,9287
	2-3 saat	-,15671	,77777	1,000	-2,3758	2,0624
	4-5 saat	-1,76260	,96389	,447	-4,5128	,9876
	5 saatten fazla	-3,18552*	,83895	,002	-5,5792	-,7918
4-5 saat	1 saatten az	4,34864*	,78066	,000	2,1213	6,5760

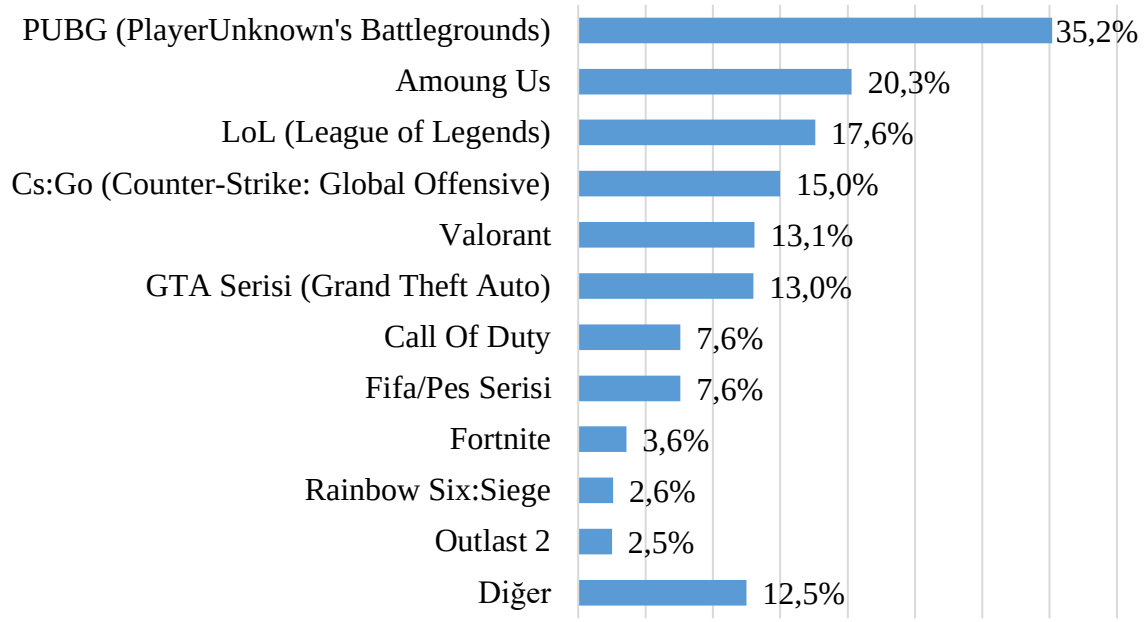
	1-2 saat	2,67430*	,81745	,014	,3420	5,0066
	2-3 saat	1,60589	,87944	,449	-,9033	4,1151
	3-4 saat	1,76260	,96389	,447	-,9876	4,5128
	5 saatten fazla	-1,42292	,93398	,649	-4,0877	1,2419
5 saatten fazla	1 saatten az	5,77156*	,61982	,000	4,0031	7,5400
	1-2 saat	4,09722*	,66556	,000	2,1982	5,9962
	2-3 saat	3,02881*	,74039	,001	,9163	5,1413
	3-4 saat	3,18552*	,83895	,002	,7918	5,5792
	4-5 saat	1,42292	,93398	,649	-1,2419	4,0877

*. Ortalama fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8'de görüldüğü gibi "dijital oyunları oynamaya ayrılan süre ile şiddet eğilim puanları arasındaki farklılığın yönüne ilişkin" öğrencilerin oynama süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda 5 saatten fazla oynayanlar ile diğer saat aralıklarında (1 saatten az, 1-2 saat, 2-3 saat ve 3-4 saat) oynayanlar arasında 5 saatten fazla oynayanların lehine; benzer şekilde 4-5 saat oynayanlar ile 1 saatten az ve 1-2 saat oynayanlar arasında 4-5 saat arasında oynayanların lehine; 3-4 saat, 2-3 saat ve 1-2 saat oynayanlar ile 1 saatten az oynayanlar arasında 3-4 saat, 2-3 saat ve 1-2 saat oynayanların lehine istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir ifadeyle oyun oynama süresi arttıkça şiddete yönelik eğilimin de arttığı söylenebilir. Elde edilen bulgu Anderson ve Bushman (2002) ve Kars'ın (2010) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Katılımcıların En Çok Oynadıkları Dijital Oyunlar Hangileridir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok oynadıkları dijital oyunlara ilişkin bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.

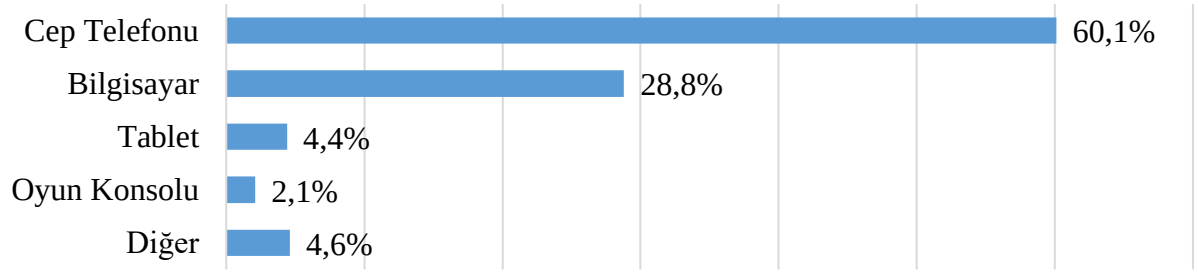


Şekil 3. En Çok Oynadıkları Dijital Oyunlar

Şekil 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin en çok oynadıkları oyunların ilk sırasında (%35,2) PUBG oyunu yer alırken, ikinci sırada (%20,3) Amoung Us ve üçüncü sırada (%17,6) LoL oyunu yer almıştır. Ardından sıralı bir şekilde Cs:Go (%15), Valorant (%13,1), GTA Serisi (%13), Call of Duty (%7,6), Fifa/Pes Serisi (%7,6), Fortnite (%3,6), Rainbow Six:Siege (%2,6), Outlast (%2,5) ve diğer oyun türleri (%12,5) yer almıştır. Alanyazındaki araştırmalar dijital oyunların büyük bir kısmının şiddet içerdiğini belirtmiştir (Children Now, 2001; Dill ve dig., 2001: 12). Bu bağlamda elde edilen bulgu öğrencilerin genellikle şiddet içeren oyunları tercih ettiğini göstermiştir. Taylan vd. (2017) ile Karabulut'un (2019) araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Dijital Oyunları Oynamak İçin En Çok Kullanılan Aygıtlar Hangileridir?

Dijital oyunları oynadığını belirten öğrencilerin, bu oyunları oynamak için en çok kullandıkları aygıta ilişkin bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



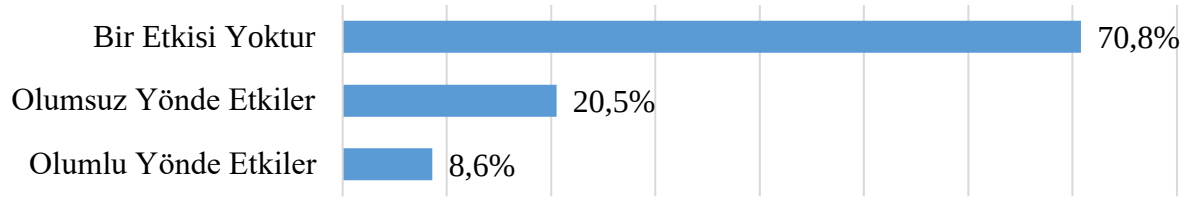
Şekil 4. Dijital Oyunları Oynamak İçin En Çok Kullandıkları Aygıtlar

Şekil 4'te dijital oyunları oynamak için en çok cep telefonlarını (%60,1) ve bilgisayarlarını (%28,8) kullandıkları, buna rağmen tablet (%4,4), oyun konsolu (%2,1) ve diğer aygıtları (%4,6) çok tercih etmedikleri görülmüştür. Elde edilen bulgu kullanılan araçların çeşitliliği bakımından alanyazındaki birçok çalışma ile (Taylan vd., 2017; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Karabulut, 2019)

benzerlik göstermektedir. Eroğlu'nun (2009) araştırmasında dijital oyunların en çok bilgisayar, Taylan vd.'nin (2017:82) araştırmasında %56 ile bilgisayar, %27 ile akıllı telefon, %13 ile tablet ve %3,5 ile oyun konsolu; Mustafaoğlu ve Yasacı'nın (2018:54) araştırmasında ise %85,2 ile tablet, %72,1 ile akıllı telefon, % 65,7 ile bilgisayar ve %24,5 ile oyun konsolu aracılığıyla oynandığı tespit edilmiştir.

Dijital Oyunları Oynamaya Ayırdıkları Süre, Aile Üyeleri İle Sosyal İlişkilerini Nasıl Etkiler?

Öğrencilerin dijital oyunları oynamaya ayırdıkları sürenin aile üyeleri ile sosyal ilişkilerini nasıl etkilediğine dair bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.

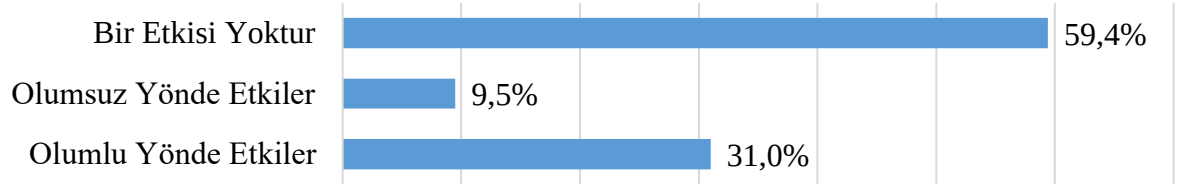


Şekil 5. Dijital Oyunları Oynamaya Ayırdıkları Sürenin Aile Üyeleri İle Sosyal İlişkilerini Etkileme Düzeyi

Şekil 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin dijital oyunları oynamaya ayırdıkları sürenin aile üyeleri ile sosyal ilişkilerini etkilemediği (%70,8) görülmüştür. Buna rağmen ortalamanın altında bulunan kesimler olumsuz yönde (%20,5) ve olumlu yönde (%8,6) etkilediği görüşündedir. Durmuş (2007:81), Çelebi ve Uslu (2019:100) ve Arıcak'a (2020) göre bireylerin dijital oyunları oynama süreleri arttıkça aile içi ilişkilerinde bozulmalar yaşanmakta ve olumsuz sosyal ilişkiler kurulmaktadır.

Öğrencilerin Dijital Oyunları Oynamaya Ayırdıkları Vakit, Arkadaşları İle Sosyal İlişkilerini Nasıl Etkiler?

Öğrencilerin dijital oyunları oynamaya ayırdıkları sürenin arkadaşları ile sosyal ilişkilerini nasıl etkilediğine dair bulgular Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Dijital Oyunları Oynamaya Ayırdıkları Sürenin Arkadaşları İle Sosyal İlişkilerini Etkileme Düzeyi

Öğrencilerin çoğunluğu dijital oyunlara ayırdıkları sürenin arkadaşları ile sosyal ilişkilerini etkilemediği (%59,4), ortalamaya yakın bir kısmının bu sürenin arkadaşları ile sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilediği (%31) ve ortalamanın altında bir kısım (%9,5) ise olumsuz etkilediği görüşündedir. Durmuş (2007:81) ve Kelleci'ye (2008:254) göre dijital oyunların oynanma süreleri ile sosyal izolasyon ve yalnızlık arasında anlamlı bir farklılık vardır. Durmuş (2007:81), oyuna

harcanan sürenin akraba ve arkadaş ilişkilerini zayıflatabileceğini; Kıran (2013:57) ise bireyi yalnızlaştırdığını ve sosyal ilişkilerini zayıflattığını belirtmiştir.

Dijital Oyunların, Öğrencilerin Anadil Deformasyonuna Etkisi Var Mıdır?

Öğrencilerin, dijital oyunların anadil deformasyonuna etkisi hakkındaki görüşlerine dair bulgular Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Dijital oyunların anadil deformasyonuna etkisi

Öğrencilerin, dijital oyunların anadil deformasyonuna etkileri konusunda birbirlerine yakın görüşte oldukları görülmüştür. Ortalamanın üzerinde bir kısım (%38,4) bazen etkisi olduğu görüşündeyken, ortalamaya yakın bir kısım etkisinin olduğu (%32,4) ve ortalamanın altında bir kısmın da (%29,2) etkisinin olmadığı görüşünü belirtmişlerdir.

Dijital Oyunları Oynamanın Akademik Performanslarına Etkisi Nedir?

Dijital oyunların akademik performansa etkisi hakkında öğrenci görüşlerine dair bulgular Şekil 8'de sunulmuştur.

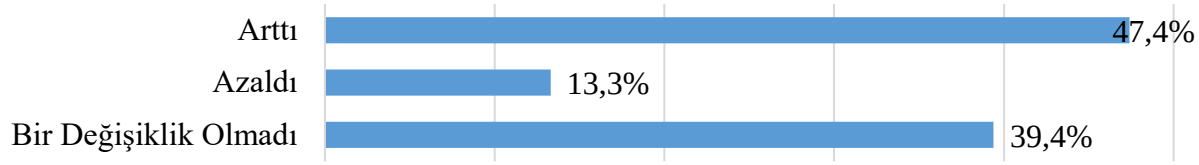


*Şekil 8.*Dijital Oyunların Akademik Performanslarına Etkisi

Öğrencilerin çoğunluğu (%44,9) dijital oyunların akademik performanslarını olumsuz etkilemediği görüşündedir. Ancak bir kısmı dijital oyunların akademik performanslarını olumsuz etkilediği (%28,2) ve bir kısmı da bazen olumsuz etkilediği (%26,9) görüşündedir. Alanyazına bakıldığında dijital oyunların akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ile ilgili birçok çalışma (Viadero, 1999; Ebenezer, 2001; Akçay vd., 2003; Morozov vd., 2004; Sun vd., 2005; McEacharn, 2005; Gürses vd., 2006; Kelly ve Jones, 2007; Marbach-Ad, Rotbain ve Stavy, 2007; Yiğit, 2007; Karaduman, 2008; Papestrergiou, 2009; Bülbül, 2010; Haliloğlu Tatlı vd., 2010; Scalise vd., 2011; Cinkaya, 2011; Uzunkoca, 2012; Siddiqui ve Khatoon, 2013; McLaren vd., 2017; Ceylan, 2018) mevcutken herhangi bir etkisi olmadığını belirten çalışmalar ile (Borzekowski ve Robinson, 2005; Malta, 2010; Kıran, 2013; Drummond ve Sauer, 2014) olumsuz etkilediğini belirten çalışmalar da (Roe ve Muijs, 1998; Anderson ve Dill, 2000; Anand, 2007; Skoric vd., 2009; Hastings vd., 2009; Horzum, 2011; Jacobsen ve Foste, 2011; Wright, 2011; Çakır, 2013; Terry vd., 2014; Erdem vd., 2016; Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı Sonuç Raporu, 2018; Bülbül ve Tarkan, 2018; İncirci, 2021) bulunmaktadır.

Öğrencilerin Covid-19 Pandemi Sürecinde Dijital Oyunları Oynama Alışkanlıklarında Bir Değişiklik Olmuş Mudur?

Covid-19 pandemi sürecinin dijital oyunları oynama alışkanlıkları üzerindeki etkilerine dair bulgular Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Covid-19 Pandemi Sürecinde Dijital Oyunları Oynama Alışkanlıklarındaki Değişimler

Öğrencilerin çoğunluğu, Covid-19 pandemi sürecinde dijital oyunları oynama alışkanlıklarının arttığı görüşündedir. Ancak bu görüşe yakın bir kesim de (%39,4) bu alışkanlıklarının değişmediğini, ortalamanın altında bir kesim de (%13,3) azaldığını belirtmiştir. Aktaş ve Bostancı'nın (2021) araştırma sonuçlarına göre bireylerin covid-19 sürecinde oyun oynama davranışlarında bir değişim olmamıştır. Ancak Güley vd. (2020), Vyas (2020), Hawkins (2020), Gençalp (2020), Aktaş ve Daştan (2021), Clement (2021), Barr ve Copeland-Stewart (2021) ve Snider'a (2021) göre covid-19 pandemi sürecinde bireylerin dijital oyunları daha fazla oynadıkları tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Tüm dünyada bilgisayar, telefon, tablet gibi dijital araçların kullanımının yaygınlaşmasının yanında dijital oyunların da oynanma sürelerinin arttığı bilinmektedir. Bu bağlamda tüm toplumları etkisi altına alan ve yeni medya araçları olarak da adlandırılan bu dijital araçların toplumsal bir değişim yaratmasıyla birlikte özellikle bireylerin davranışlarında gözle görülür derecede değişiklikler yarattığı ve bu değişikliklerin de kendini bilhassa şiddet eğilimi olarak gösterdiği görülmektedir.

Dijital oyunların ortaöğretim öğrencilerinin şiddete yönelik davranışlarına etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada öncelikle belirtilmesi gereken önemli hususlardan bir tanesi, çalışmalarda ortaya çıkan erkek öğrencilerin daha çok dijital oyunları oynadıkları görüşünün bir yanılgı olduğu ve günümüzde her yaş ve cinsiyetten bireylerin söz konusu oyunlara aynı derecede yöneldikleri söylenebilir. Bu tür bir sonucun tabi ki farklı etkenlerden kaynaklandığı açıktır, fakat özellikle tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi gibi bir salgında bireylerin dijital oyunlara daha çok zaman ayırmalarına sebep olduğu da bu görüşü desteklemektedir. Ancak dijital oyunların oynanmasına karşı artan ilgi ve buna bağlı olarak da ortaya çıkan şiddet gibi davranışların sadece salgın ya da dijital araçların yaygınlaşmasına bağlanması doğru olmayacaktır. Bilhassa farklı sosyo-ekonomik, kültür, eğitim gibi durumlara sahip olan bireylerin aynı ortamda buluşmalarını sağlayan dijital bir dünyanın varlığı söz konusudur. Bu dijital dünyada her bireyin *görünür* olmak istemesi beraberinde birçok olumsuzluğu getirmekte, özellikle toplumsal ve kültürel yozlaşma ile birlikte şiddetin normalleşmesi gibi olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Diğer hususlar ise özellikle dijital oyun oynama süresinin artması ile birlikte şiddete eğilimin de arttığı, dijital oyunların öğrenciler arasında anadil deformasyonuna yol açtığı, akademik performansın olumsuz etkilendiği ve tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de salgın kaynaklı insanların eve kapanmaları ve/veya daha fazla yalnızlaşmalarından dolayı dijital oyunlara daha fazla yöneldikleri söylenebilir.

Dijital araçların ya da oyunların bireysel ve toplumsal etkileri üzerine daha çok çalışmanın yapılması ve yapılan çalışmalar doğrultusunda çözümlere yönelik adımlar atılması gerekmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler başta olmak üzere tüm paydaşlara yönelik farkındalık eğitimleri planlanmalı ve bu eğitimler tüm kesimlerden bireylerin bilinçlendirilmesi amacına uygun yapılmalıdır. Özellikle ebeveynler, oyun oynama süreleri ve oynanacak oyun türü hakkında öğrenciler ile makul anlaşmalar yapabilir ve oyuna harcanacak zaman konusunda bir sınır getirebilir. Ayrıca ebeveynler boş zamanlara yönelik aile içi faaliyetler düzenleyebilir ve öğrencilerin boş zamanlarını verimli geçirmelerine yardımcı olabilirler.

Kaynakça

Addo, P. C., Fang, J., Kulbo, N. B., Gumah, B., Dagadu, J. C., & Li, L. (2021). Violent video games and aggression among young adults: the moderating effects of adverse environmental factors. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *24*(1), 17-23.

Akçay, H., Feyzioğlu, B.,ve Tüysüz, C. (2003). The effects of computersimulations on students'success and attitudes in teaching chemistry. *EducationalSciences: Theory&Practice, 3(1)*,7-26.

Aktaş, B. and Bostancı, N. (2021) 'Covid-19 Pandemisinde Üniversite Öğrencilerindeki Oyun Bağımlılığı Düzeyleri ve Pandeminin Dijital Oyun Oynama Durumlarına Etkisi', *Bağımlılık Dergisi, 22*(2): 129–138. doi: 10.51982/bagimli.827756.

Aktaş, B., ve Daştan, N. B. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, *22*(2), 129-138.

Anand, V. (2007). A study of time management: the correlation between video game usage and academic performance markers. *Cyber Psychology and Behavior*, *10*(4), 552-559.

Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science 12*, pp. 353–359

Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Media violence and societal violence. *Science* 295:2377–2378.

Anderson, C. A. & Carnagey, N. L. (2005). The effects of reward and punishment in violent video games on aggressive affect, cognition, and behavior. *Psychological science, 16(11*), 882-889.

Anderson, C. A., & Murphy, C. R. (2003). Violent video games and aggressive behavior in young women. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *29*(5), 423-429.

Anderson, C.A. & Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings and behavior in the laboratory and life. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(4), 772–790.

Anna, T.P., James, D.S. & Jay, G.H. (2018). Metaanalysis of the relationship between violent video game play and physical aggression over time. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The United States Of America, 115* (40): 9882-9888. Doi: doi.org/10.1073/pnas.1611617114

Arıcak, O.T. (2020). Oyun bağımlılığı nelere yol açıyor? 07.11.2021 Tarihinde https://www.yesilay.org.tr/tr/makaleler/oyun-bagimliligi-nelere-yol-aciyor adresinden erişildi.

Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M., ve Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *8,* 34-58.

Arslan, C., Yücel,A., Güllü,M.(2010). İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin spor ve oyun alışkanlıklarının incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy, 5*(1) *,ss. 28–46.*

Aytan, G. (2019). *Fenomenolojik sosyoloji perspektifinden dijital oyunlar: Moba oyuncuları örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Bak, G., Altıntop, M. ve Bak A. (2020). George Gerbner'in genel iletişim modeli, kültürel göstergeler ve ekme kuramı. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences 6(25):* 484-492.

Balcı Çelik, S., Gençoğlu, C., ve Kumcağız, H. (2016). Ergenlerde şiddet eğiliminin yordayıcısı olarak duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 121-134.

Balıkçı, R. (2018). Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York:Worth Publishers.

Barr, M., & Copeland-Stewart, A. (2021). Playing video games during the Covid-19 pandemic and effects on players' well-being. *Games and Culture*, *0*(0), 1–18. https://doi.org/10.1177/15554120211017036.

Bartholow, B., Bushman, B. ve Sestir, M. (2006). Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: behavioral and event related brain potential. *Journal of Experimental Social Psychology,* 42:532–539. Doi: 10.1016/j.jesp.2005.08.006

Barut, B. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Boran, E. (2020). *Ergenlerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Borzekowski, D. L., & Robinson, T. N. (2005). The remote, the mouse, and the no. 2 pencil: the household media environment and academic achievement among third grade students. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159*(7), 607-613.

Bulunmaz, B. (2014). Yeni medya eski medyaya karşı: savaşı kim kazandı ya da kim kazanacak?. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 22-29.

Bülbül, H. ve Tarkan, T. (2018). Telefon ve oyun bağımlılığı: ölçek incelemesi, başlama yaşı ve başarıyla ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, *9*(21), 1-13.

Bülbül, H., Tunç, T., ve Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: Kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11*(3), 97-111.

Bülbül,Y. (2010). *Bilgisayar animasyonları destekli 7E öğrenme döngüsü modelinin difüzyon ve osmoz konusunu anlamaya etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı; istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ceylan, N. (2018). *Bilgisayar animasyonları destekli 5E öğrenme modelinin "tepkimelerde hız ve denge" konusunda akademik başarı üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Children Now (2001). Fair play? Violence, gender and race in video games. Los Angeles, CA: Children Now.

Cinkaya, Z. (2011). *İlköğretim 6. 7. 8. sınıfları fen ve teknoloji dersinde bilgisayar animasyonunun akademik başarıya etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.

Clement, J. (2021, 4 Ocak). Covid-19 impact on the gaming industry worldwide - statistics & facts. 07.11.2021 tarihinde https://www.statista.com/topics/8016/covid-19-impact-on-the-gaming-industry-worldwide/#dossierKeyfigures adresinden erişildi.

Creswell, W. John (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Cunningham, S., Engelstätter, B., ve Ward, M. R. (2011). Understanding the effects of violent video games on violent crime.ZEW-Centre for European Economic Research Discussion Paper, (11-042). https://doi.org/10.2139/ssrn.1886419.

Çakır, Ö., Ayas, T. & Horzum, M. B. (2011). An investigation of university students' internet and game addiction with respect to several variables. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 44*:95-117.

Çelebi, M., ve Uslu, R. (2019). Bağımlılık ve aile ilişkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry 2019; 20(*Special issue.1):98-100. https://doi.org/10.5455/apd.302644870.

Çetin, E. (2013). *Temel tanımlar ve kavramlar*. M.A. Ocak (Ed.), Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama içinde (1.Baskı, s:2-6). Ankara: Pegem.

Çetinkaya, H. (1991). *Video oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demirtaş Madran, H., A. ve Ferligül Çakılcı, E. (2014). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 15*, 99-107.

Denson, T. F., Dixson, B. J., Tibubos, A. N., Zhang, E., Harmon-Jones, E., & Kasumovic, M. M. (2020). Violent video game play, gender, and trait aggression influence subjective fighting ability, perceptions of men's toughness, and anger facial recognition. *Computers in Human Behavior, 104*, 106175.

Derin, S. (2013). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı Sonuç Raporu (2018). Sağlık Bakanlığı, Ankara. https://sggm.saglik.gov.tr/TR-78285/dijital-oyun-bagimliligi-calistayi-sonuc-raporu.html

Dill, K. E., Gentile, D. A., Richter, W. A., & Dill, J. C. (2001). Portrayal of women and minorities in video games. *Paper presented at the 109th Annual Conference of the American Psychological Association*, San Francisco, CA, August 2001.

Drummond, A., & Sauer, J. D. (2014). Video-games do not negatively impact adolescent academic performance in science, mathematics or reading. *PloS one, 9(4),* e87943.

Durak, Ö. G., Ünal, Ş., ve Erdoğan, A. (2018). Lise öğrencilerinde problemli internet kullanımı ile saldırgan davranışların ilişkisi: Özel Ahmet Şimşek Anadolu Lisesi örneği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi, 53*(1), 217-228.

Durmuş, A.(2007). *Eyvah! Çocuğum bilgisayar kullanıyor*. İstanbul: Nesil Yayınları.

Dursun, A., ve Çapan, B. E. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 128-140.

Ebenezer, J. V. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students' conceptions: animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology, 10(1)*, 73-92.

Ekşi, H. ve Yaman, E. (2010). *Çocuk ve ergende şiddet*. İstanbul: Kaknüs yayınları.

Eni, B. (2017*). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Erboy E. (2012). İlköğretim *4. sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Erboy, E., ve Akar Vural, R. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(11), 39-58.

Erdal, C. (2012). *Medyanın efendisi şiddet*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.

Erdem, H., Türen, U. ve Kalkın, G. (2016). Üniversite öğrencilerinde mobil telefon yoksunluğu korkusunun (Nomofobi) akademik başarıya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21*(3), 923-936.

Eroğlu,S. E.(2009). Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Eryılmaz, S., ve Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: ankara ili, çankaya ilçesi örneği. *Elektronik sosyal bilimler dergisi, 17(67*), 889-912.

Evgin, D., Çalışkan, Z. I., Kaplan, B., ve Caner, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık durumları ve oynadıkları bilgisayar oyunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72), 1521-1540.

Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction, 3(3),* 202-209. Doi:10.1016/j.lcsi.2014.02.012

Frasca, G. (2001). *Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate* (Unpubleshed Master's thesis). Georgia Institute of Technology.

Gençalp, D. K. (2020). Covid-19 salgını döneminde ilk ve acil yardım öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite durumlarının değerlendirilmesi. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *1*(1), 1-15.

Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., ve Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics, 127*(2), 319-329.

Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., ve Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance, *Journal of Adolescence, 27*, 5-22.

Gibb, G. D., Bailey, J. R., Lambirth, T. T., Wilson, W. P. (1983). Personality differences in high and low electronic video game users. *Journal of Psychology, 114*, 159–165.

Gökçearslan, Ş. ve Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*:419-435.

Gönüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Gülçek, E. (2018). Çocuk kültürü ve dijital oyunlar: Elazığ FMD kursu öğrencileri üzerine sosyolojik bir çalışma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Güley, B. C., Keskinkılıç, A. U., Emre, O., ve Deleş, B. (2020). Lise öğrencilerinde oyun bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. In *8. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi 8th Internatıonal Congress On Socıal Scıences-Humanıtıes And Educatıon* (s. 123).

Gürses, A., Özkan, E. & Kara, Y. (2006). *Effects of computer assisted instruction on Student's achievement in chemical bounding subject*. Proceedings of the 6th annual conference of the international educational technology. Eastern Mediterranean University Famagusta, North Cyprus.

Haliloğlu Tatlı, Z., Ayas, A. ve Dönmez Usta, N. (2010, Eylül). *Sanal kimya laboratuvarının yapılandırmacı öğrenme ortamına uygunluğu*. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulan Bildiri. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Haskan, Ö., Yıldırım, İ. (2012). Şiddet eğilimi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 37* (163). Erişim tarihi: 20.11.2020, http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1000

Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: relations with school performance and behavior. *Issues İn Mental Health Nursing, 30(*10), 638-649.

Hauge, M. R., ve Gentile, D. A. (2003, April). *Video game addiction among adolescents: Associations with academic performance and aggression*. Poster Presented at Society for Research in Child Development Conferance, Tampa, FL.

Hawk, C. E., & Ridge, R. D. (2021). Is it only the violence? The effects of violent video game content, difficulty, and competition on aggressive behavior. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*.

Hawkins, T. (2020, 7 Nisan). The covid-19 pandemic will accelerate the evolution of the video games industry. 07.04.2021 tarihinde https://glginsights.com/articles/the-covid-19-pandemic-will-accelerate-the-evolution-of-the-video-games-industry adresinden erişildi.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 56-68.

Irmak, A.Y. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi 2016, 27(2*), 128-37. Doi: 10.5080/u13407

İncirci, A. (2021). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Başarısızlığını Etkileyen Faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 1247-1285.

Jacobsen, W.C. & Forste, R. (2011). The Wired Generation: Academic and Social Outcomes of Electronic Media Use Among University Students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 14*(5), 275-280.

Karabulut, B. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve şiddet eğilimi ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep

Karaca, S., Gök, C., Kalay, E., Başbuğ, M., Hekim, M., Onan, N. ve Barlas, G. Ü. (2016). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı ve sosyal anksiyetenin incelenmesi, *Clinical and Experimental Health Sciences, 6*(1), 14-19.

Karaduman, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "maddenin tanecikli yapısı" ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli ve bilgisayar temelli öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (1982). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kars, G. B. (2010). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kelleci, M.(2008). İnternet, cep telefonu, bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerin ruh sağlığına etkileri, *TAF Preventive Medicine Bulletin*.

Kelly, R. M. & Jones, L. L. (2007). Exploring how different features of animations of sodium chloride dissolution affect students' explanations. *Journal of Science Education and Technology, 16(5),* 413-429.

Kepenek, E. B. (2020). Yeni ve yükselen bir alan: Dijital oyunlar sosyolojisi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, *23*(2), 186-213.

Kılıç, K. M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler. *İlköğretim Online*, *18*(2).

Kılıç, R. (2007). Okullarda şiddetin önlenmesi ve azaltılması. S. Gelbal (Ed.). *Okullarda Şiddetin Önlenmesi: Mevcut Uygulamalar ve Sonuçları*. s. 25-48. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Kıran, Ö. (2013). *Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkileri.* VII. Ulusal Sosyoloji Kongresi'nde sunulan Bildiri. Muğla Üniversitesi, Muğla.

Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T., ve Kim, S. J. (2008). The relationship between online game addiction and aggresion, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry, 23*, 212-218.

Kitapçıoğlu, S. (2020). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı olan ergenlerde baba rolünün değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Ko, C. H., Hsiao, S., Liu, G. C., Yen, J. Y., Yang, M. J., & Yen, C. F. (2010). The characteristics of decision making, potential to take risks, and personality of college students with Internet addiction. *Psychiatry research, 175*(1-2), 121-125.

Ko, C. H., Yen, J.Y., Chen, C. S., Yeh, Y. C., & Yen, C. F. (2009). Predictive values of psychiatric symptoms for İnternet addiction in adolescents. *Arch PedİatrAdolesc Med, 10*:937-943.

Lee, E. J., Kim, H. S., & Choi, S. (2021). Violent video games and aggression: stimulation or catharsis or both?. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *24*(1), 41-47.

Li, N., ve Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in internet use: A study of china and the uk. *Computers and Education, 48*, 301-317.

Liselilerin Bilgisayar Oyunu Kavgası Cinayetle Bitti. (2018, 6 Şubat). Erişim adresi: https://www.sozcu.com.tr/2018/gundem/liselilerin-bilgisayar-oyunu-kavgasi-cinayetle-bitti-2205929/

Malta, S. E. (2010). *İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Man Killed 3-Year-Old Because She Threw Tantrum That Disrupted His Video Game, Prosecutors Allege. (2020, 2 Kasım). Erişim adresi: https://www.cbc.ca/news/canada/calgary/justin-bennett-murder-trial-ivy-wick-child-undercover-1.5786438

Marbach-Ad, G., Rotbain, Y. & Stavy, R., (2007). Using computer animation and illustration activities to improve high school students' achievement in molecular genetics, *Journal of Researchin Science Teaching, 45,* 3, 273-292.

Markey, P. M., & Markey, C. N. (2010). Vulnerability to violent video games: A review and integration of personality research. *Review of General Psychology, 14(2*), 82-91.

Markey, P. M., Markey, C. N. & French, J. E. (2015). Şiddet içeren video oyunları ve gerçek dünyadaki şiddet: Retoriğe karşı veri. *Popüler Medya Kültürünün Psikolojisi, 4* (4), 277–295. https://doi.org/10.1037/ppm0000030

McEacharn, M. (2005). Game play in the learning environment: Who wants to be anaccountant? Lawyer? Economist?. *Accounting Education: An InternationalJournal, 14(1),* 95-101.

McLaren, B. M., Adams, D. M., Mayer, R. E. ve Forlizzi, J. (2017). A computer-based game that promotes mathematics learning more than a conventional approach. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 7*(1), 36-56. https://doi.org/10.4018/IJGBL.2017010103

Medeiros, B. G. D., Pimentel, C. E., Sarmet, M. M., & Mariano, T. E. (2020). "Brutal Kill!" Violent video games as a predictor of aggression. *Psico-USF, 25,* 261-271.

Michaud, Y. (1991). *Şiddet*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Morozov, M., Tanakov, A., Gerasimov, A., Bystrov, D. & Cvirco, E. (2004). *Virtual chemistry laboratory for school education.* Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'04), USA.

Mustafaoğlu R. ve Yasacı Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi, 19(3):* 51-58.

My Son Was Murdered By A Teenager He Met Through Online Gaming. (2020, 11 Şubat). Erişim adresi: https://news.sky.com/story/my-son-was-murdered-by-a-teenager-he-met-online-through-gaming-11931414

Onur, B. (1992). Tarih boyunca oyunlar ve oyuncaklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 25(2):* 365-386.

Özcebe, H., Üner, S. ve Çetik, H. (2006). Adolesanlarda şiddet davranışları (Üç Lise, Ankara, 2004). *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyum Bildiri Özetleri.* İstanbul: Duman Ofset, s.27.

Papestrergiou, M. (2009). Digital game- based learning in high school computer science education: İmpact on educational effectiveness and student motivation, *Computers* & *Education, 52(1),* 1-12.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.

Peker, A., İskender, M., ve Ada, Ş. (2010). Liselerdeki öğrencilerin on-line oyun bağımlılıkları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 298-316.

Pesen, A. ve Şanlı, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ajit-E: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi, 9(34),* 105-117.

Polman, H., Castro, B. O. ve Aken, M. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 34:* 256-264. https://doi.org/10.1002/ab.20245.

Roe, K. & Muijs, D. (1998). Children and computer games: a profile of the heavy user, *European Journal of Communication, 13*(2), 181-200.

Sağlam, H. (2011). *Bilgisayar oyunlarının ergen öğrencilerin sosyalleşme süreci ve şiddet eğilimleri üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Savcı, M., ve Aysan, F. (2017). Teknolojik bağımlılıklar ve sosyal bağlılık: İnternet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının sosyal bağlılığı yordayıcı etkisi. *Düşünen Adam*, *30*(3), 202-216.

Scalise, K., Timms, M., Moorjani, A., Clark, L., Holtermann, K. ve Irvin, P.S. (2011).Student learning in science simulations: design features that promote learning gains. *Journal of Research in Science Teaching, 48(9),*1050–1078.

Siddiqui, U. ve Khatoon, T. (2013). Teaching physical science: should we ımplement teacher-centered cai or studentcentered cai at secondary school level in India? *European Scientific Journal , 9*, 10.

Skoric, M. M., Teo, L. L. C., & Neo, R. L. (2009). Children and video games: Addiction, engagement, and scholastic achievement. *Cyberpsychology & behavior, 12(*5), 567-572.

Snider, M. (2021, 13 Temmuz). Two-thirds of Americans, 227 million, play video games. For many games were an escape, stress relief in pandemic. 07.11.2021 tarihinde https://www.usatoday.com/story/tech/gaming/2021/07/13/video-games-2021-covid-19-pandemic/7938713002/ adresinden erişildi.

SODİGEM (2019). *Ebeveynler için tehlikeli dijital oyunlar bilgilendirme kitapçığı*. Eskişehir: SODİGEM.

Solak, M. Ş. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu tutumları ile saldırganlık ve yalnızlık eğilimi düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Soyöz-Semerci, Ö. U., ve Balcı, E. V. (2020). Lise öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı üzerine bir alan araştırması: Uşak örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, *10*(3), 538-567.

Statista (2021, 1 Ocak). Number of video gamers worldwide 2015-2023. Erişim tarihi: 14.10.2021, https://www.statista.com/statistics/748044/number-video-gamers-world/

Ströh, J. H. A. (2017). *The esports market and esports sponsoring.* Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.

Sun, K. T., Lin, Y. C., Yu, C. J. & Li, S. B. (2005). *A study on learning effect among different learning styles in a web-based lab of science at elementary schools,* 5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Taiwan.

Şelimen, M. ve Ceylan, H. (2018). Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık davranışı üzerine etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(*60).

Şipal RF, Bayhan P. (2010). Preferred computer activities during school age: Indicators of internet addiction. *Procedia Social And Behavioral Sciences, 9*:1085-1089.

Taş, İ., Eker, H., ve Anlı, G. (2014). Orta öğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 1*(2), 37-57.

Taştekin, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama alışkanlıklarının öğrenci ve veli bakış açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Taylan, H. H., Kara, H. Z. ve Durğun, A. (2017). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri üzerine bir araştırma. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(1), 78-87.

TBMM, Araştırma Komisyonu. (2007). *TBMM araştıma komisyonu raporu*. Erişim tarihi: 20.05.2021, https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/arastirma_onergesi_gd.onerge_ bilgileri?kanunlar_sira_no= 491

Terry, M., Malik, A., Sinclair, D., Fines, C. & Terry, S. (2014). Factors that affect academic performance in grade nine: focus on video games, *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(10), 1-15.

Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. ve Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (5):* 2263-2278.

Ulaş, Ş., ve Sağlam, M. (2021). Çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *EJER Congress*, 64.

Uluışık, Y. P. (2018). Mangala oyunu hakkında bir değerlendirme. *Turan-Sam*, *10*(39), 173-186.

Ulusoy, O. (2008). *Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımı ve saldırganlık ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Unsworth, G., Devilly, G. J. ve Ward, T. (2007). The effect of playing violent video games on adolescents: Should parents be quaking in their boots?. *Psychology, Crime & Law*, *13*(4), 383-394. doi:10.1080/10683160601060655

Uzunkoca, F. (2012). *İlköğretim 7. Sınıflarda ekosistem konusunun öğretiminde geleneksel ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Viadero, D. (1999). Research notes. *Education Week -18*, 31-33.

Video Game Industry Statistics In 2020 (t.y.). Erişim tarihi: 20.05.2020, https://www.wepc.com/news/video-game-statistics/

Von Salisch, M., Vogelgesang, J., Kristen, A., & Oppl, C. (2011). Preference for violent electronic games and aggressive behavior among children: The beginning of the downward spiral?. *Media Psychology, 14*(3), 233-258.

Vyas, N. (2020, 11 Mayıs). Covid-19 and the games industry: Opportunities and challenges. 07.11.2021 tarihinde https://mediawrites.law/covid-19-and-the-games-industry-opportunities-and-challenges/ adresinden erişildi.

We Are Social & Hootsuite Report. (2019). *Global digital report 2019* . Erişim tarihi: 20.05.2021, https://wearesocial.com/global-digital-report-2019

Wright, J. (2011). The effects of video game play on academic performance, *Modern Psychological Studies, 17*(1), 37-44.

Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 1-9. Erişim tarihi: 15.09.2021, https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87239

Yağcı, A., ve Yalaki, Z. (2021). Ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığının algılanan stres düzeyi ve algılanan sosyal destek ile arasındaki ilişki. *Çocuk Dergisi*, *21*(2), 166-174.

Yayman, E. (2019). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, oyun bağımlılığı ve aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Yengin, D. (2012). *Dijital oyunlarda şiddet*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

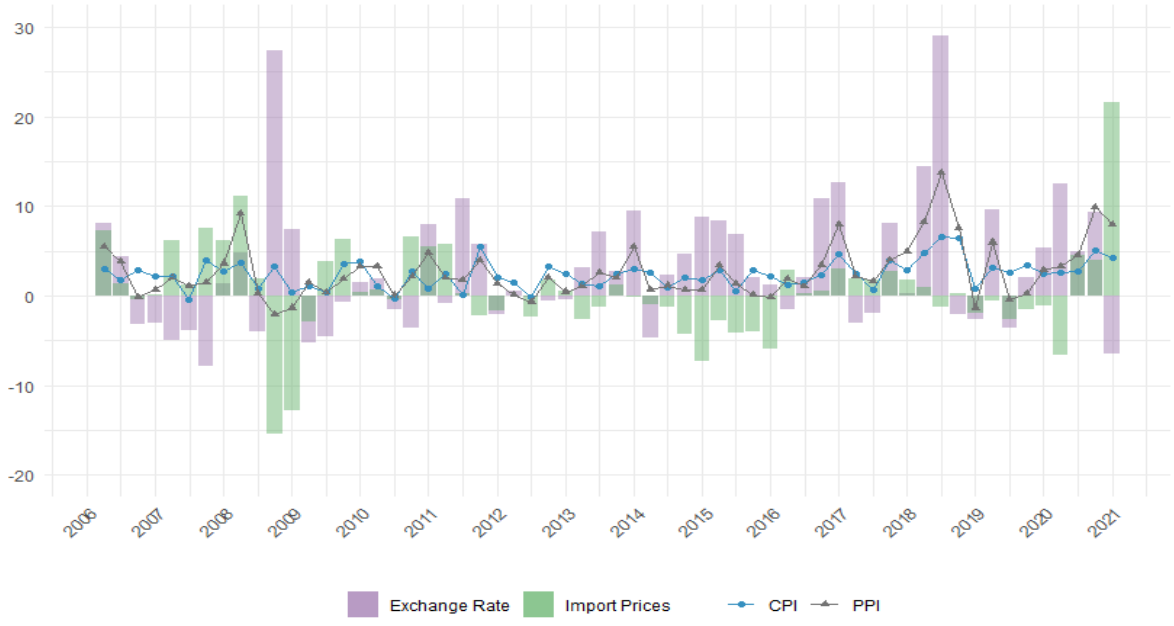
Zhang, Q., Tian, J., Chen, L. & Cao, Y. (2021). Effects of violent video games on aggressive behaviors among children: the role of anger and trait aggression in China. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-139260/v1

Exchange Rate and Import Prices Pass-through: Turkey and Cross Country Analysis

Yunis DEDE[1]

Introduction

Today, considering that the primary goal of central banks is to ensure price stability, the policies implemented towards the inflation targeting and the factors affecting these policies are crucial. The fact that more and more developing countries have adopted the floating exchange rate regime since the 1990s, made it inevitable that the domestic macroeconomic indicators of the countries also be affected by this regime. Supposing the exchange rates roughly as "prices of foreign goods", the subject of the study is to determine how and to what extent the inflation rates, which express the rate of increase in domestic prices, are affected by this process. Especially in countries that are not rich in natural resources and showing open small economy characteristics, dependence of production processes on imported inputs cause the changes in exchange rates to be reflected relatively more on the inflation rates of these countries. For the Turkish economy, which shows the aforementioned features, this issue has been the subject of research for years and many studies have been carried out that have reached parallel results. As seen in Figure 1, changes in CPI and PPI move together with changes in exchange rate and importprices.



Source: EVDS (2021)

Figure 1 - Changes in Domestic and Foreign Prices in Turkey Over Time

[1] Yunis DEDE, Researcher Asssistant, Gebze Technical University, Department of Economics

Studies investigating the course of ERPT were also carried out with the transition to a floating exchange rate regime and implicit inflation targeting strategy in 2001 in Turkey. According to the results obtained from these studies, such transitions directly cause a decrease on the inflation rate and reduce the ERPT coefficient. Since, the inflation rate acts as an anchor rather than the exchange rate in pricing behavior and that the expectations are formed according to the target inflation rate reduces the ERPT. In the following period, in addition to the implicit inflation targeting strategy, the Central Bank of the Republic of Turkey (CBRT) adopted to the "explicit inflation targeting" strategy in 2006. With this transition, monetary policy took steps to break the inflation inertia and create a lower inflationary environment, based on the principles of "transparency", "intelligibility", "comparability" and "reliability".

Therefore, in this study, are investigated the size of the ERPT and the performance of the monetary policy in the ERPT in Turkey between 2006:Q2 – 2021:Q5 quarterly period, which is characterized by an explicit inflation targeting strategy, The contribution of the study to the literature is to try to determine the positive or negative divergences between countries by estimating the ERPT of developing countries in Latin America and East Asia, which have similar macroeconomic characteristics with Turkey. In the following parts of the study, a literature review is included, the data set and the model are introduced, and finally the empirical findings are shared.

Literature Review

Studies on the ERPT in Turkey are divided into two: i) the size of the pass-through and ii) the speed and duration of the pass-through. In general, studies dealing with the size of the pass-through use various time series methods such as VAR analysis, error correction models, and ARDL bounds testing[17], while studies dealing with its duration and speed use the time-varying parameter approach[18]. In addition, some of these current studies have investigated how the pass-through is affected from the transition to the floating exchange regime and the adoption of the implicit inflation targeting strategy[19]. Findings obtained from these studies show that the speed and size of the pass-through decreased and the existing inflationary inertia is brake compared to before 2001.

Kara and Öğünç (2012) calculated in their study that the one-year pass-through from exchange rates to core consumer prices[20] is 15% on average. They also concluded that TL-based import prices have as important effects on inflation as much as the exchange rate.

Altıntaş (2014), in his study using the ARDL Boundary test for the period 1987:q1 – 2011:q4, estimated the exchange rate elasticity of CPI as 0.91, 0.85 and 0.72, respectively, within 3 different models.

Mayda (2015) used the variance decomposition method based on the VAR model in her study, she estimated the ERPT for the period 2003:01 – 2013:12. According to the findings, it is pointed out that the explanatory power of the exchange rate to PPI and CPI is 19% and 5.2%, respectively.

[17] Leigh and Rossi, 2002; Özdamar, 2015; Dedeoğlu and Kaya, 2015; Alptekin, Yılmaz and Taş, 2016; Emek, Düşünceli and Doru, 2021

[18] Kara and Öğünç, 2012; Kara, Öğünç and Sarıkaya, 2017b

[19] Kara and Öğünç, 2008; Dinççağ, 2009; Damar, 2010; Tümtürk, 2017

[20] Consumer price index excluding unprocessed food, alcohol and tobacco products.

Özdamar (2015) estimated the elasticity of the inflation rate with respect to the exchange rate for the period 2006:01 – 2015:09 using the ARDL bounds test approach. According to the findings, the short-term elasticity coefficient is 0.19 while this coefficient decreases to 0.13 in the long-term.

Dedeoğlu and Kaya (2015), in their study where they used the VAR model for the 2003 – 2013 period under model uncertainty, calculated the ERPT coefficient for CPI as 7.5 and for PPI as 26.7, approximately.

Alptekin, Yılmaz, and Taş (2016), in their study where they used the VAR model for the period 2006:01 – 2015:10, conclude that the PPI reacted by 14% and the CPI by 4% to the 1-unit shock in the exchange rate.

In the study where Tümtürk (2017) used the ARDL Boundary test for the period 1994:01 - 2016:09, is calculated the ERPT coefficient for CPI is 0.64 for the period 1994:01 - 2005:12, and 0.28 for the period 2006:01 - 2016:09. The findings provide evidence that the explicit inflation targeting strategy reduces the ERPT.

Kara, Öğünç and Sarıkaya (2017b) point out that the ERPT coefficients for the core CPI are differs according to the periods and indicate that a 1-unit change in the exchange rate increases the core inflation by 0.08 – 0.1 units using the least squares method for the period 2006:q2 – 2016:q4. At the same time, the authors state that the short- and long-term pass-through coefficient remained stable over time.

Akdemir and Özçelik (2018), in their study using the SVAR model for the period 2003:01 - 2017:06, conclude that 10% of the changes in CPI are explained by exchange rate changes.

In the study of Emek, Fikirli, and Doru (2021), they estimate change in exchange rate effect on consumer and producer price levels for the period 2005:1 – 2020:4, using the ARDL bound tes. They showed that a 1% increase in the exchange rate causes a 0.37% increase in consumer prices. In addition, they conclude that import prices also affect consumer prices.

Kaytancı and Kaytancı (2021) examine the ERPT in Turkey by using the ARDL bound test for 2 separate periods, and according to the findings, exchange rate and import prices positively affect consumer prices in both periods. Compared to the period 2002:01 - 2010:12, the pass-through effect doubled in the period 2011:01 - 2019:12. Furthermore, in the period 2011:01 - 2019:12, 1 point increase in exchange rate causes 1.21% increase in consumer prices in long-term.

Data And Methodology

In order to examine the ERPT between countries, VAR incorporating model of pricing along a distribution chains which is presented by McCarthy (1999, 2007) is used. Assuming that inflation in import, producer and consumer prices consists of several components, these components are listed as follows:

1) Expected Inflation
2) Supply Shocks
3) Demand Shocks
4) Exchange Rate Shocks

These shocks are transferred to import and producer prices, respectively, and are ultimately reflected to consumer prices. Shocks up to consumer prices, which are the last stage of the distribution chain, are the error terms in equation 1-5. Incorporating the error terms from each regression into the next step in the distribution chain allows shocks to be transferred to consumer prices in a cumulative manner. In this context, the model and dataset of the study are as follows.

$$\Delta P_{it}^{oil} = \alpha_{1i}\Delta E_{t-1} P_{it}^{oil} + \varepsilon_{it}^{s} \quad (1)$$

$$\Delta Y_{it}^{*} = \beta_{1i}\Delta E_{t-1} Y_{it}^{*} + \beta_{2i}\varepsilon_{it}^{s} + \varepsilon_{it}^{d} \quad (2)$$

$$\Delta E_{it} = \gamma_{1i}\Delta E_{t-1} E_{it} + \gamma_{2i}\varepsilon_{it}^{s} + \gamma_{3i}\varepsilon_{it}^{d} + \varepsilon_{it}^{e} \quad (3)$$

$$\Delta P_{it}^{im} = \delta_{1i}\Delta E_{t-1} P_{it}^{im} + \delta_{2i}\varepsilon_{it}^{s} + \delta_{3i}\varepsilon_{it}^{d} + \delta_{4i}\varepsilon_{it}^{e} + \varepsilon_{it}^{im} \quad (4)$$

$$\Delta P_{it}^{p} = \theta_{1i}\Delta E_{t-1} P_{it}^{p} + \theta_{2i}\varepsilon_{it}^{s} + \theta_{3i}\varepsilon_{it}^{d} + \theta_{4i}\varepsilon_{it}^{e} + \theta_{5i}\varepsilon_{it}^{im} + \varepsilon_{it}^{p} \quad (5)$$

$$\Delta P_{it}^{c} = \vartheta_{1i}\Delta E_{t-1} P_{it}^{c} + \vartheta_{2i}\varepsilon_{it}^{s} + \vartheta_{3i}\varepsilon_{it}^{d} + \vartheta_{4i}\varepsilon_{it}^{e} + \vartheta_{5i}\varepsilon_{it}^{im} + \vartheta_{6i}\varepsilon_{it}^{p} + \varepsilon_{it}^{c} \quad (6)$$

Table 1 - Explanations of Model's Variables

Variable	Definition	Obtained Shocks	Source
P^{oil}	Oil Price	Supply Shocks	St. Luis Fred.
Y^{*}	Output Gap	Demand Shocks	Tradingeconomics
E	Exchange Rate ($)	Exchange Rate Shocks	IMF - IFS
P^{im}	Import Prices	Import Price Shocks	IMF – IFS ve Tradingeconomics
P^{p}	Producer Price Index	Producer Price Shocks	IMF – IFS ve Tradingeconomics
P^{c}	Consumer Price Index	Consumer Price Shocks	IMF – IFS ve Tradingeconomics

Changes in oil prices are used to measure the supply shocks (ε^{s}) in the model. In the measurement of demand shocks (ε^{d}), the output gap, which is accepted as the difference between the nominal gross domestic product in dollars in the t period and the potential gross domestic product of the country, is used. Potential gross domestic product is calculated through Hodrick-Presscot (HP) filter method, which is the most widely used in the literature. Finally, for exchange rate shocks (ε^{e}), changes in the US dollar denominated exchange rate are included in the analysis. E_{t-1}, shows the information at period *t-1* and the expectations of the dependent variable in each regression. Although all data included in the regressions are quarterly, the sample is limited for the period 2006Q2 – 2021Q1, which started with the CBRT's transition to explicit inflation targeting. In addition, the gross domestic product, producer price index and consumer price index are seasonally adjusted using the X-12

method. Besides Turket, the sample consists of 3 Latin American countries, including Brazil, Mexico and Colombia, and 5 east Asian countries, including Indonesia, Philppines, Taiwan, Singapore and Thailand. These selected countries are determined by the availability of data in the current period and the country group they belong to. Diagnostic statistics of the provided data are shown in Appendix-1 for the each countries.

The estimated VAR models for each countries are estimated by the Cholesky decomposition method according to the shock order. Based on the study of McCharty (1999, 2007), the lag length in each VAR model is determined according to the Schwarz Information Criteria. At the same time, 2 dummy variables are included in the pricing model for the 2008 Global crisis and the 2020 COVID-19 pandemic process, which have significant effects on economic activity and other macroeconomic indicators. Because Juselius (2006) said that this crisis and similar processes cause deviations in VAR models. The impulse-response functions created based on the estimated VAR models allow the calculation of the ERPT coefficient to examine the size of the pass-through. As shown in equation 7, the pass-through coefficient is obtained by dividing the cumulative response of consumer prices to exchange rate changes in period t by the cumulative response of exchange rate changes to exchange rate changes (Leigh and Rossi, 2002). Based on this calculation, the pass-through coefficients from the prices to other prices can also be calculated in the pricing model.

$$Pass-through\ Coefficient_t^{e,p} = \frac{P_t^c}{E_t} \quad (7)$$

In this context, the reflection of changes in import prices and exchange rates on producer and consumer prices is analyzed by calculating the pass-through coefficients, and a comparison can be made between Turkey and other developing countries. The findings make it possible to make inferences about the importance of exchange rate stability in Turkey.

Empirical Results

In the beginning, it is necessary to investigate the stationarity of the series in order to determine whether the VAR models are suitable for use. Because Granger and Newhold (1974) stated that in case of modeling with non-stationary time series, spurious regression problem arises and significant relationships between variables cannot be obtained. In this respect, Augmented Dickey-Fuller (ADF) and Philips-Perron (PP) unit root tests, which are generally accepted in the literature, are applied to the series. Especially for 9 countries, since the change values of 46 series compared to the previous period are used in the analysis, no unit root is found even in the level values. Therefore, it is deemed appropriate to perform VAR analysis for all series.

Another important point to consider is determining the lag length when estimating VAR models. McCharty (1999, 2007) took the lag length as constant 4 in each model in order to make comparisons between countries and to avoid the problem of autocorrelation. However, in this analysis, it is seen that VAR models with 4 lags cause more biased results within the schwarz information criterion and the optimal lag lengths are determined based on the schwarz information criterion. Based on the created VAR models, the error terms are added to the next VAR models as "shock" with the Cholesky Decomposition method and transferred to consumer prices cumulatively. At the last stage,

the cumulative response of the change in consumer prices to the shocks in exchange rates is standardized with 1% and the pass-through coefficients are calculated based on equation 7.

Although the obtained impulse-response functions give a obvious level of information from both the exchange rate and the import prices to the domestic prices, they are not shown in the analysis results because they do not fully reflect the pass-through. Only the graphs obtained from the cumulative response functions of the inflation rate to changes in exchange rates and import prices are given in Appendix-2 to show the robustness of the pass-through coefficients. Looking at appendix-2, it is seen that while Colombia, Indonesia, Singapore, Philippines, Thailand and Taiwan react negatively to the shocks in exchange rate changes, this trend is reversed for Turkey, Brazil and Mexico. Among these countries, while the response of inflation in Brazil and Mexico is limited to 4-5%, Turkey showed a serious negative divergence with 11%. The situation in import prices is slightly different; While the inflation rates of countries excluding Indonesia, Singapore and Taiwan reacted negatively to import prices, a positive reaction is observed in 6 countries including Turkey. In this context, negative divergence from 4 countries and positive divergence from 4 countries show that Turkey has an average performance in import prices.

As a matter of fact, this result shows parallelism with the pass-through coefficients in Table 2. Table 2 shows the Exchange rate and import prices pass-through coefficients for the PPI and CPI, respectively. According to the findings, while Turkey shows a negative divergence in the ERPT for the producer prices compared to other developing countries excluding Indonesia, this divergence seems to be stronger in consumer prices. Because the ERPT for the consumer prices is positive for Brazil, Mexico and Turkey while it is negative for 6 countries. While the pass-through coefficient is 5% for Brazil and 4% for Mexico, Turkey is the country with the highest pass-through coefficient with 11.5%.

Looking at the pass-through coefficient from import prices to domestic prices, a slightly different picture emerges. The first striking point in Panel B is that although the pass-through coefficient from import prices to producer prices are positive in 6 countries, but it is calculated as negative in Turkey, Indonesia and Taiwan. In this part of the table, it can be said that Turkey shows a positive divergence compared to other developing countries. Considering the import prices pass-through for the consumer prices, Turkey showed an average performance. At the same time, the calculation of the import prices pass-through coefficient as approximately 3% indicates that inflation rates in Turkey are not as sensitive to import prices as much as the exchange rate. Although this trend is valid for Turkey, Brazil and Indonesia, as the VAR model shows, shocks in exchange rates are reflected in domestic prices by affecting import prices.

In this context, it is thought that there is a problem in foreign price transmission channels in Turkey for some reasons. Estimating the ERPT coefficients to be larger than the import price pass-through coefficients indicates that there is no transfer from the exchange rate to import prices, and that there is a relatively direct transfer to producer and consumer prices. In addition, the completion period of the ERPT also shows parallelism with this finding. In particular, the ERPT for the producer prices is completed in the third period, while the pass-through to consumer prices is completed in the second period. In fact, the current transmission mechanism for Turkey is considered to be from the exchange rate to direct consumer prices. To test this idea, the producer prices pass-through coefficients fort the consumer prices are calculated and shown in Table 3.

Table 2 - Pass-through Coefficients from Exchange Rate and Import Prices

	PPI							CPI						
	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Panel A: *Exchange Rate Pass-through Coefficients*														
Brazil	-0.044	-0.072	-0.091	-0.104	-0.113	-0.119	-0.123	0.028	0.04	0.045*	0.047	0.049	0.05	0.05
Colombia	-0.189	-0.218	-0.225*	-0.225	-0.225	-0.225	-0.225	-0.048	-0.066	-0.079	-0.088	-0.094*	-0.099	-0.103
Mexico	0.031	0.054	0.047*	0.042	0.041	0.041	0.042	0.035	0.05	0.043*	0.041	0.043	0.043	0.042
Indonesiaa	0.142	0.185	0.197*	0.191	0.187	0.19	0.194	-0.031	-0.047	-0.054*	-0.053	-0.052	-0.053	-0.054
Turkey	0.113	0.125*	0.129	0.129	0.129	0.129	0.129	0.114*	0.109	0.113	0.114	0.115	0.115	0.115
Singapore	-0.542	-0.65	-0.67	-0.654*	-0.648	-0.649	-0.65	-0.102	-0.035	-0.076	-0.059*	-0.064	-0.063	-0.063
Philippines	-0.057	-0.083*	-0.084	-0.081	-0.081	-0.081	-0.081	-0.11	-0.167	-0.192	-0.192	-0.182	-0.172	-0.166
Taiwan	-0.551	-0.646	-0.674*	-0.677	-0.676	-0.675	-0.675	-0.193	-0.219	-0.232*	-0.236	-0.237	-0.238	-0.238
Thailand	-0.299	-0.417	-0.433	-0.411*	-0.402	-0.405	-0.409	-0.048	-0.057	-0.063*	-0.06	-0.059	-0.06	-0.06
Panel B: *Import Prices Pass-through Coefficients*														
Brazil	0.003	0.007	0.009*	0.01	0.01	0.011	0.011	-0.002	0.007	0.012*	0.014	0.015	0.016	0.016
Colombia	0.376	0.396*	0.399	0.400	0.401	0.402	0.402	0.171	0.219	0.256	0.283	0.303*	0.317	0.327
Mexico	0.146	0.172	0.152	0.136*	0.13	0.133	0.136	0.077	0.089	0.082*	0.082	0.082	0.082	0.082
Indonesiaa	-0.086*	-0.083	-0.084	-0.085	-0.087	-0.087	-0.087	-0.07	-0.076*	-0.077	-0.076	-0.075	-0.074	-0.074
Turkey	-0.035	-0.03*	-0.03	-0.031	-0.031	-0.031	-0.031	0.04	0.02	0.027*	0.029	0.029	0.029	0.029
Singapore	0.089	0.153*	0.154	0.157	0.156	0.156	0.156	-0.023	-0.041	-0.035*	-0.039	-0.038	-0.038	-0.038
Philippines	0.028	0.036*	0.036	0.036	0.036	0.036	0.036	0.001	0.015	0.024*	0.028	0.028	0.026	0.024
Taiwan	-0.637	-0.532	-0.458*	-0.469	-0.496	-0.5	-0.493	-0.062	-0.054*	-0.055	-0.054	-0.055	-0.055	-0.055
Thailand	0.205	0.248	0.264*	0.269	0.27	0.27	0.27	0.132	0.15	0.159*	0.163	0.165	0.165	0.165

Note: *, show that pass-through is complete. The columns show quarterly periods.

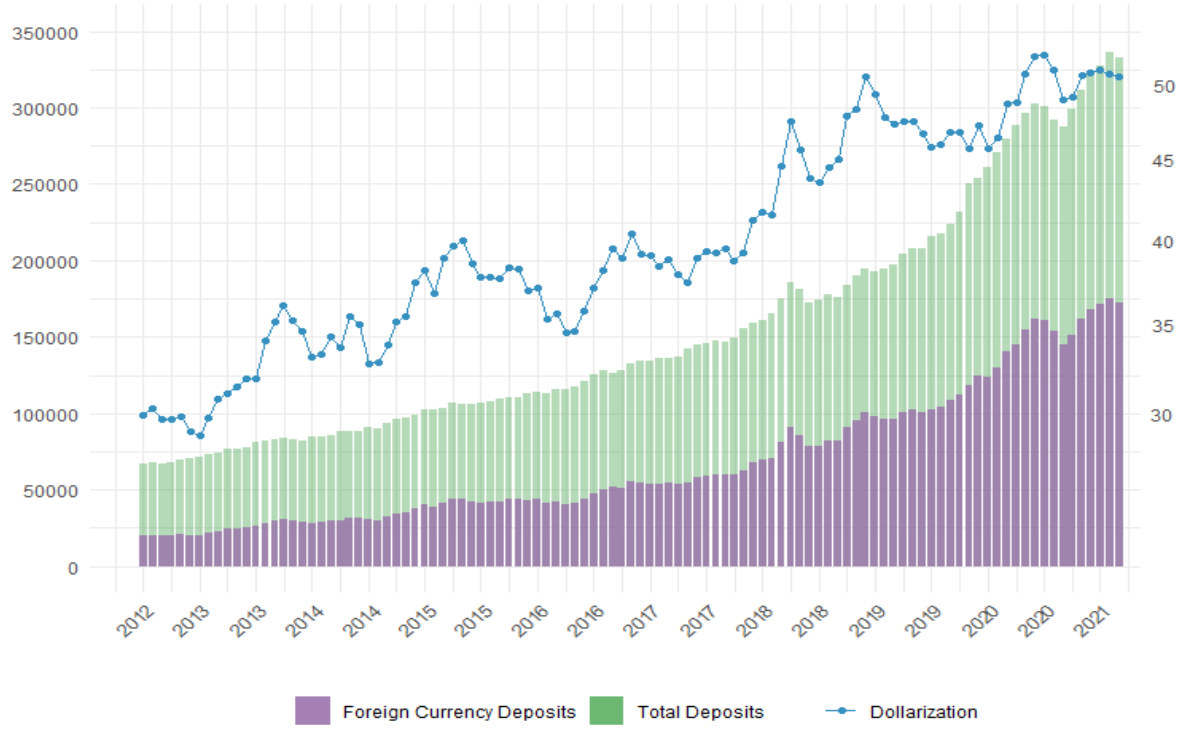
As seen from Table 3, Turkey has negatively differentiated from other countries in the producer prices pass-through for the consumer prices. This situation not only supports our view, but also shows that the transition from producer prices to consumer prices is very limited. The findings show that the pass-through mechanism from the exchange rate to consumer prices in Turkey is directly realized compared to other countries. This situation stems from the fact that domestic price expectations, which are characterized by foreign currency substitution/dollarization and the exchange rate gaining more and more place in the economy, are shaped according to the exchange rate. Thus, the ERPT in Turkey is higher than in other developing countries is a result of the exchange rate being seen as an "anchor" in domestic pricing behavior.

Table 3 - Pass-through Coefficients from PPI to CPI

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Brazil	0.064	0.062	0.058*	0.057	0.056	0.055	0.055
Colombia	-0.002	-0.006	-0.009	-0.012	-0.014	-0.015	-0.016
Mexico	-0.14	-0.203	-0.211	-0.198*	-0.194	-0.191	-0.192
Indonesia	0.008*	0.007	0.003	0.000	-0.001	-0.002	-0.002
Turkey	-0.15	-0.11	-0.117	-0.124*	-0.126	-0.125	-0.125
Singapore	-0.059	-0.014	-0.054	-0.03	-0.044*	-0.037	-0.04
Philippines	0.01	0.031	0.042*	0.045	0.044	0.041	0.038
Taiwan	0.011	-0.004	0.009*	0.004	0.006	0.005	0.006
Thailand	-0.167	-0.190*	-0.200	-0.205	-0.207	-0.207	-0.208

Note: * show that the pass-through is complete. The columns show quarterly periods.

Another indicator of this structure is the increase in the financial dollarization coefficient, which is measured by the share of foreign currency deposit accounts in total deposit accounts, as presented by Yeyati (2006). Figure 2 shows the deposit accounts of domestic residents in USD and Turkish Lira. As seen from the figure, the ratio of dollar deposits to total deposits and the "dollarization coefficient" showed an increasing trend since December 2012 and increased from the 35-40% band to the 45-50% band after Priest Brunson Case in 2018. In this context, the increase in the demand for the Turkish lira and the dollarization coefficient reaching 53% in the 2020s show how much place the dollar has in the Turkish economy. The magnitude of this coefficient shows why the dollar drives price expectations and acts as an "anchor" in pricing behavior.



Note: The left axis shows the volume of deposits in million USD, and the right axis shows the dollarization coefficient calculated as (% Foreing Currency Deposits / Total Deposits)
Source: EVDS (2021)

Figure 2 - Deposits of Residents and Dollarization in Turkey

The situation of other developing countries in the sample cannot be observed due to insufficient data. However, considering that the dollarization phenomenon, which is characterized by the increase in foreign exchange deposit accounts, is considered as an increase in the demand for dollars in the domestic market, it is thought that this situation to be reflected in the dollar-denominated foreign exchange reserves of the countries's central banks. In this context, Table 6 shows the foreign exchange reserves for the 2006-2021 period and its ratio to GDP for all countries in the sample. In addition to being the country has the least dollar reserves for 2020, Turkey is the only country that has not been able to increase its dollar reserve since 2006 (Panel A). As an extension of this situation, the country has the lowest coefficient in the "dollar reserves / gdp" ratio (Panel B). As a result, it can be said that the demand for dollars is relatively higher in Turkey and this demand is increasing gradually. Thus, the relatively high ERPT coefficient calculated exhibits a "double currency" economy and it is in line with expectations in Turkey.

Table 6 - International Rezerves by Countries excluding Gold, US Dollar

	Brazil	Colombia	Mexico	Indonesia	Turkey	Philippines	Singapore	Taiwan	Thailand
Panel A: *Reserves (Million U.S. $)*									
2006	85,148	14,673	75,448	40,866	60,710	19,891	135,602	266,148	65,147
2010	280,570	26,349	114,884	89,970	79,046	53,991	223,678	382,005	165,656
2014	354,807	44,943	185,184	106,073	105,343	70,260	254,562	418,980	149,064
2018	365,544	46,087	165,197	114,776	71,367	69,382	285,349	461,784	197,031
2020	342,707	56,643	184,175	128,398	48,389	96,466	359,343	529,911	246,034
Panel B: *Reserves / GDP (U.S. $)*									
2006	8.09	9.37	7.89	11.85	11.22	16.39	103.44	69.72	30.75
2010	13.49	9.53	11.23	12.64	10.65	27.07	97.47	87.69	50.68
2014	14.39	11.60	14.13	12.02	11.25	24.05	80.99	78.54	36.56
2018	18.70	13.82	13.56	11.00	8.54	20.35	76.63	75.60	39.37
2020	22.21	20.26	16.69	11.98	6.61	26.53	104.26	81.52	48.27

Source: IFS (2021) and Tradingeconomics (2021)

Results

Considering that today's inflation imposes many costs on countries at the micro and macro level, the aim of the study is to investigate the role of exchange rates in this effect and to make comparisons between Turkey and Latin America and East Asian developing countries. Initially, ERPT coefficients have been calculated and reported through impulse-response functions obtained from VAR analyzes using a model of pricing along a distribution chains.

According to the results obtained, the pass-through coefficient from the exchange rate to consumer prices in Turkey have been calculated as approximately 11.5%. In addition, Turkey show a negative divergence in the present sample, it has the same situation for producer prices excluding Indonesia. The reason why this coefficient is very high compared to other developing countries is the place of exchange rate in the economy, currency substitution and dollarization. Therefore, taking the exchange rate as a anchor in the pricing behavior of individuals and firms explains why the ERPT in Turkey is higher than in other developing countries.

Considering the pass-through coefficient of import prices, it is calculated as approximately 3% for consumer and producer prices. Therefore, this finding shows that import prices are not as important as the exchange rate for domestic prices in the Turkish economy. Compared with other developing countries, Turkey showed a positive divergence excluding the Brazil, Indonesia and Taiwan. Therefore, domestic prices in Turkey are more sensitive to exchange rates than other developing countries. Also, when looking at the exchange rate transmission channels, there is a direct transition from the exchange rate to consumer prices, both in terms of duration and size in Turkey. It is thought that this finding stems from the above-mentioned pricing behaviors associated with the currency substitution/dollarization phenomenon, which is illustrated in Figure 2 and Table 6.

Thus, the monetary authority must ensure exchange rate stability for the policies it implement to protect the value of the Turkish Lira. Although the adoption of the floating exchange rate regime and the transition to the inflation targeting strategy broke the inflation inertia and caused the inflation target to be seen as an anchor by the residents, the exchange rate has not lost its characteristic of being seen as an anchor in many prices in Turkey, which shows the characteristics of a small open economy. For this reason, it is considered crucial for the monetary authority to include priority policies to stabilize the exchange rate.

References

Akdemir, S. and Özçelik, M. (2018). Döviz Kurlarının Yurtiçi Fiyatlara Geçiş Etkisi: Türkiye Ekonomisi 2003-2017 Dönemi Uygulaması. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14*(1), 35-50.

Alptekin, V., Yılmaz, K., and Taş, T. (2016). Döviz kurundan fiyatlara geçiş etkisi: Türkiye örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(35), 1-19.

Altıntaş, H. (2014). Türkiye'de döviz kurunun enflasyon üzerine geçiş etkisinin ekonometrik analizi: 1987–2011. *Uludağ Üniversitesi İktisati ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(1), 163-201.

Calvo, G. A. and Reinhart, C. (2000). Fixing Your Life. *Working Paper 8006*. NBER.

Campa, J. M., and Goldberg, L. S. (2005). Exchange rate pass-through into import prices. *Review of Economics and Statistics*, *87*(4), 679-690.

Choudhri, E. U. and Hakura, D. S. (2006). Exchange rate pass-through to domestic prices: does the inflationary environment matter?. *Journal of international Money and Finance*, *25*(4), 614-639.

Damar, A. (2010). *Türkiye'de döviz kurundan fiyatlara geçiş etkisinin incelenmesi*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası. Ankara.

Dedeoglu, D. and Kaya, H. (2015). Model Belirsizligi Altinda Döviz Kurunun Enflasyona Etkisi. *Central Bank Review*, *15*(2), 79.

Dinççağ, A. (2009). *Exchange rate pass-through in turkey: asymmetric cointegration analysis*. PhD Thesis. Bilkent University. Ankara.

Emek, Ö., Düşünceli, F. and Doru, Ö. (2021). Türkiye'de Yurt İçi Üretici ve Tüketici Fiyatları Üzerindeki Döviz Kuru Geçişkenliğinin İncelenmesi. *İstanbul İktisat Dergisi, 1*(71), 163-190.

Granger, C. W. J. and P. Newbold, 1974, Spurious regressions in economics, *Journal of Econometrics*. 4, 111-120.

Juselius, K. (2006). *The cointegrated VAR model: methodology and applications*. Oxford university press.

Kara, H. and Öğünç, F. (2012). Döviz kuru ve ithalat fiyatlarının yurt içi fiyatlara etkisi. *İktisat İşletme ve Finans, 27*(317), 9-28.

Kara, H. and Öğünç, F. (2008). Inflation targeting and exchange rate passthrough: The Turkish experience. *Emerging Markets Finance & Trade, 44*(6), 52-66.

Kara, H., Öğünç, F. and Sarıkaya, Ç. (2017). Inflation dynamics in turkey: a historical accounting. *TCMB Research Notes in Economics*.

Kaytancı, U. and Kaytancı, B. (2021). Exchange Rate Pass-Through In Turkey: ARDL Bounds Testing Approach. *Journal of Economics, Business & Political Studies, 8*(1), 77-97.

Leigh, D. and Rossi, M. (2002). Exchange rate pass- through in Turkey. *IMF Working Paper No: 02/188*.

Levy-Yeyati, E. L. and Sturzenegger, F. (2001). Exchange rate regimes and economic performance. *UTDT, CIF Working Paper*, (2/01). IMF.

Mayda, Ç. (2015). *Döviz Kurunun Enflasyon Üzerine Geçiş Etkisinin İncelenmesi: Türkiye Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekonometri Anabilim Dalı, Trabzon.

McCarthy, J. (1999) Pass-through of Exchange Rates and Import Prices to Domestic Inflation in Some Industrialized Economies, *Working Paper No. 79*. Bank for International Settlements.

McCarthy, J. (2007). Pass-through of exchange rates and import prices to domestic inflation in some industrialized economies. *Eastern Economic Journal*, *33*(4), 511-537.

Özdamar, G. (2015). Türkiye Ekonomisinde Döviz Kuru Geçiş Etkisi: ARDL-Sınır Testi Yaklaşımı Bulguları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 32*, 66-97.

Taylor, J. B. (2000). Low inflation, pass-through, and the pricing power of firms. *European economic review*, *44*(7), 1389-1408.

Tümtürk, O. (2017). Türkiye'de Döviz Kurlarının Yurtiçi Fiyatlara Geçiş Etkisi ve Enflasyon Hedeflemesi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24*(3), 837-855.

Yanıktaş, A. (2013). *Döviz Kuru Geçiş Etkisi: Türkiye Uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Bolu.

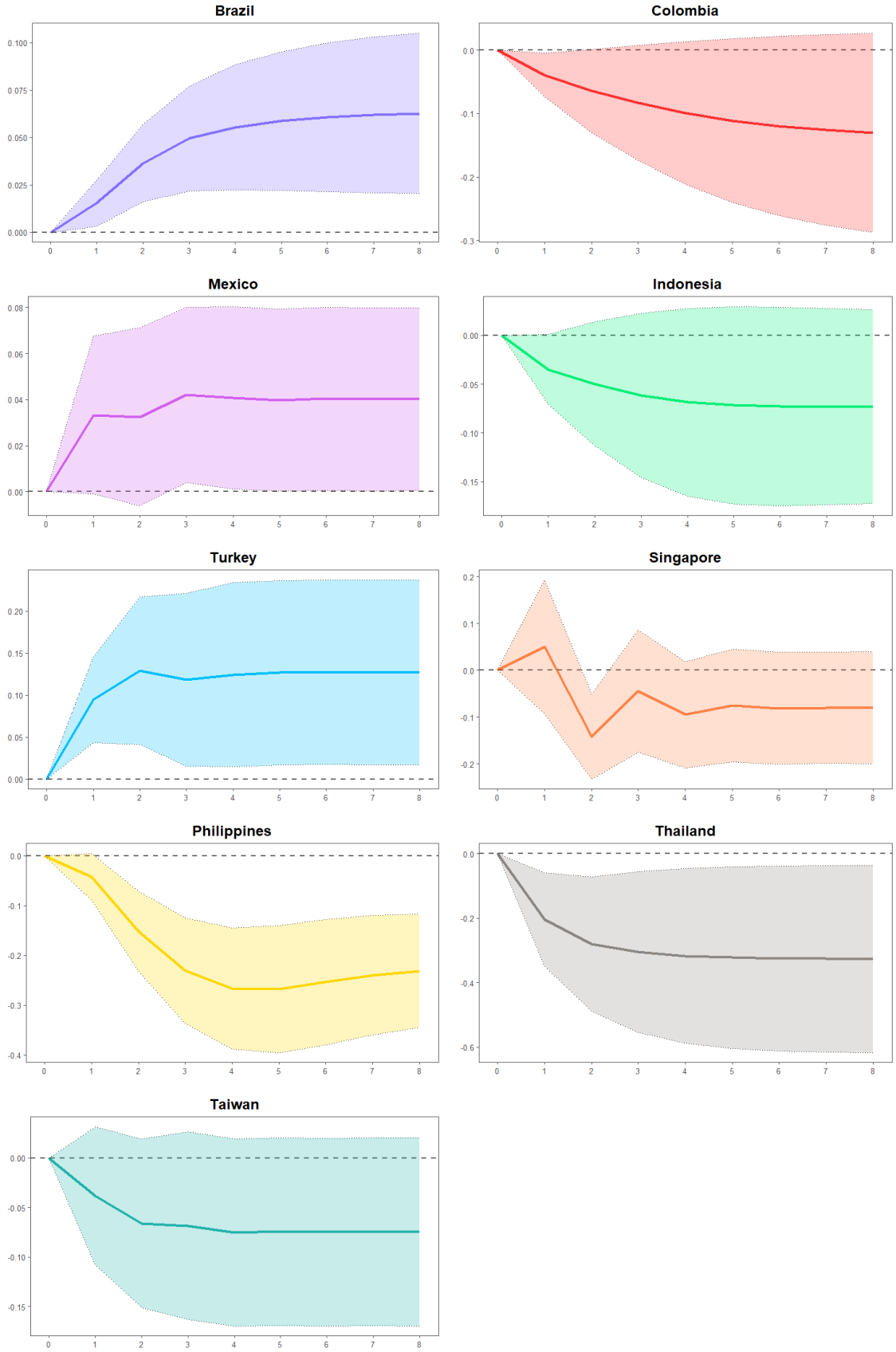
Yüncüler, Ç. (2011). Pass-Through of External Factors Into Price Indicators in Turkey. *Central Bank Review, 11*, 71-84.

Appendix

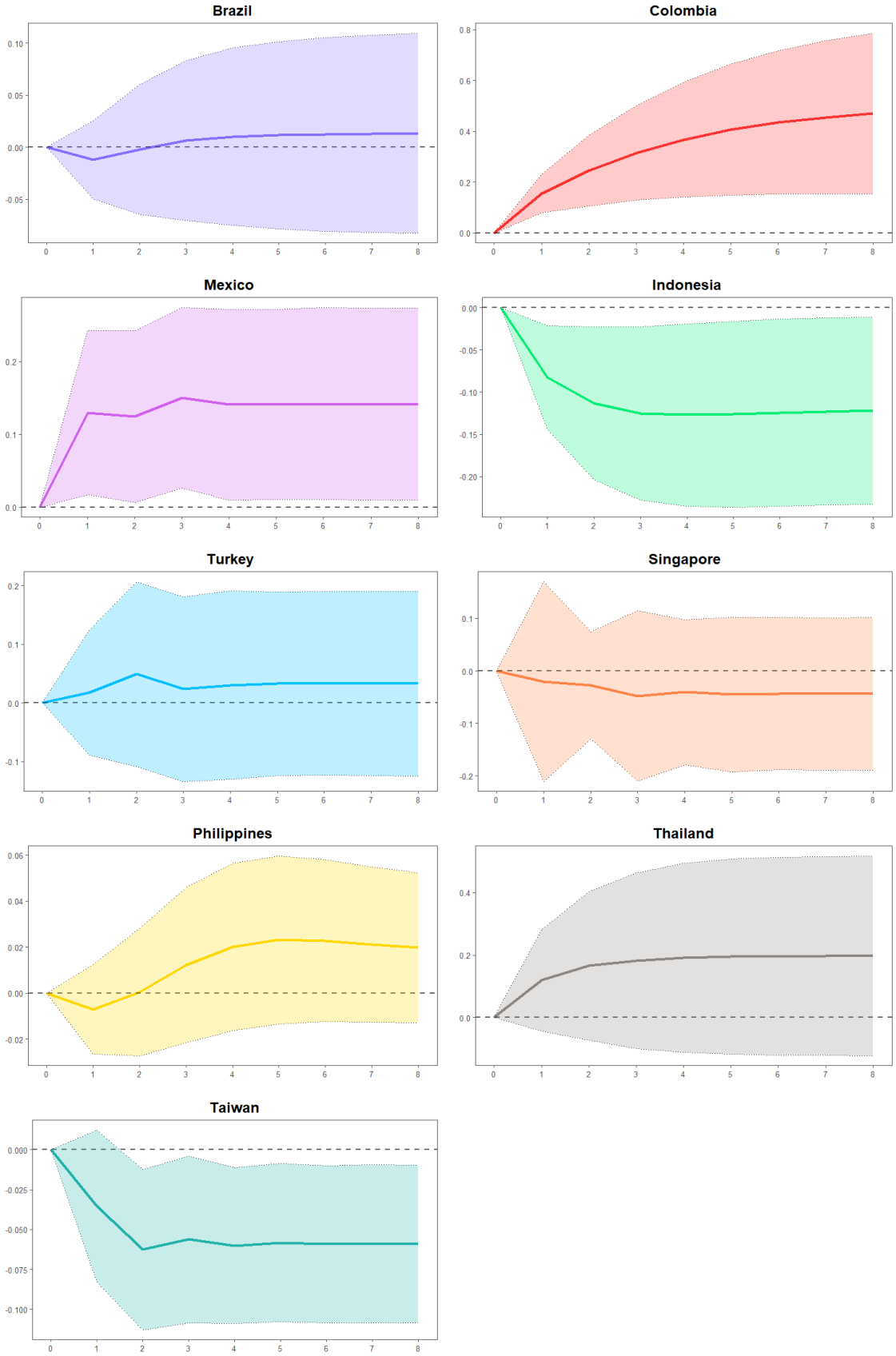
Appendix 1 - Diagnostic Statistics of Datas

	ΔOil Prices	ΔOutput Gap	ΔExchange Rate	ΔImport Prices	ΔPPI	ΔCPI
Brazil						
Mean	0.015	-0.874	0.018	0.002	0.010	0.013
Median	0.015	-0.004	0.005	0.003	0.005	0.013
Maximum	0.361	3.952	0.366	0.093	0.045	0.027
Minimum	-0.518	-54.571	-0.103	-0.086	-0.015	-0.003
Std. Dev.	0.168	7.109	0.078	0.036	0.014	0.006
Colombia						
Mean	0.015	-0.162	0.009	0.005	0.005	0.010
Median	0.015	-0.085	0.002	0.005	0.006	0.008
Maximum	0.361	6.117	0.210	0.084	0.062	0.024
Minimum	-0.518	-11.781	-0.097	-0.092	-0.128	0.000
Std. Dev.	0.168	2.511	0.061	0.028	0.024	0.005
Mexico						
Mean	0.015	0.471	0.012	0.005	0.011	0.010
Median	0.015	-0.084	-0.004	0.004	0.010	0.009
Maximum	0.361	48.110	0.259	0.038	0.033	0.023
Minimum	-0.518	-11.787	-0.089	-0.048	-0.002	0.002
Std. Dev.	0.168	6.576	0.057	0.014	0.008	0.004
Indonesia						
Mean	0.015	-0.320	0.008	0.005	0.016	0.012
Median	0.015	-0.151	0.002	0.005	0.011	0.011
Maximum	0.361	4.457	0.199	0.084	0.147	0.037
Minimum	-0.518	-6.995	-0.096	-0.092	-0.114	0.001
Std. Dev.	0.168	1.742	0.040	0.028	0.031	0.008
Turkey						
Mean	0.015	-1.246	0.031	0.006	0.027	0.024
Median	0.015	-0.345	0.020	0.003	0.017	0.023
Maximum	0.361	3.412	0.291	0.217	0.138	0.070
Minimum	-0.518	-25.317	-0.078	-0.155	-0.016	0.006
Std. Dev.	0.168	4.149	0.072	0.053	0.029	0.013
Singapore						
Mean	0.015	-0.061	-0.003	-0.003	-0.003	0.004
Median	0.015	-0.206	-0.007	0.001	0.001	0.002
Maximum	0.361	28.903	0.065	0.060	0.062	0.080
Minimum	-0.518	-14.390	-0.042	-0.116	-0.182	-0.060
Std. Dev.	0.168	4.593	0.023	0.032	0.041	0.018
Philippines						
Mean	0.015	-2.149	-0.001	-0.001	-0.005	0.009
Median	0.015	-0.387	-0.006	0.000	-0.004	0.007
Maximum	0.361	25.049	0.079	0.128	0.031	0.033
Minimum	-0.518	-84.378	-0.062	-0.171	-0.044	-0.003
Std. Dev.	0.168	11.665	0.025	0.064	0.016	0.007
Taiwan						
Mean	0.015	-0.486	-0.004	0.001	0.004	0.004
Median	0.015	-0.205	-0.009	0.004	0.003	0.004
Maximum	0.361	5.263	0.060	0.063	0.059	0.024
Minimum	-0.518	-22.382	-0.051	-0.063	-0.111	-0.028
Std. Dev.	0.168	3.182	0.024	0.026	0.024	0.009
Thailand						
Mean	0.015	0.362	-0.002	0.000	0.000	0.003
Median	0.015	-0.184	-0.003	0.005	0.001	0.002
Maximum	0.361	39.865	0.058	0.067	0.050	0.028
Minimum	-0.518	-14.428	-0.040	-0.133	-0.093	-0.018
Std. Dev.	0.168	6.575	0.021	0.033	0.023	0.006

Appendix 2 - Cumulative Response of CPI to 1% Exchange Rate Shock



Appendix 2 (Contiuned) - Cumulated Response of CPI 1% Import Prices Shock



Biometric Data Harvesting: Proposals on Remote Biometric Data Harvesting and Measurements in Human Behaviours Scope

***Mustafa Seçkin Aydın*[1]**
***Kağan Depboylu*[2]**
***Neslihan Erdem*[3]**

Introduction

Research on human behavior and human interaction with other beings dates back to ancient times. Today, the widespread use of information technologies shows that people are in intense interaction with internet tools, especially computers and smart phones. Optimizing this interaction, improving the user experience and designing usable systems/interfaces can be realized by examining human behavior.

Besides HCI, human behavior is studied extensively in the marketing discipline. Trying to predict consumer behavior and examining various factors such as demographic and psychological characteristics of individuals from past to present have been the subject of many studies. Despite this, the prediction of consumer behavior, increasing product and service diversity, hedonic consumption orientation, the effect of media technologies and trends, exposure to a large number of marketing stimuli, etc. becomes increasingly difficult due to many factors. It has recently emerged that the consumer acts more emotionally instead of acting rationally in purchasing decisions, and biometric methods that can collect emotional and physiological responses to understand the consumer are gaining importance (Jung & Yoon, 2011; Brunner-Sperdin et al., 2012; Grundey, 2008).

People's reactions to video content, images and dialogues are evaluated within the scope of human behavior in the field of media and communication. Widespread use of social media, increased interest in digital broadcasting platforms, creates a need to measure user/audience experience. Not only on digital platforms, but also physically on the stage, the effect of a performance on the audience can be determined by measurements that include the unconscious level. It is possible to perform these measurements through biometric data harvesting. In this study, biometric data harvesting tools (FACS, Eye Tracking, HR, GSR) that require remote and/or hardware will be introduced and research topics that can be done with these tools will be suggested.

Biometric Data Harvesting

Biometric data harvesting (BDH) is a technique that covers the processes of collecting data consisting of people's psycho/physiological responses to a certain stimulus with biometric tools and obtaining mature mixed data as a result of supporting these data with traditional methods such as questionnaires and interviews. The data obtained with BDH are converted into numerical and/or visual outputs by means of various software and enable to reach meaningful information. With qualitative techniques such as retrospective interviews and focus group interviews, it is possible to go down to the source of the psycho/physiological responses obtained as a result of BDH and to verify and mature the biometric data. Biometric tools such as GSR, eye tracking and heart rate that perform and assist the BDH process will be mentioned.

[1] Mustafa Seçkin Aydın, PhD Candidate, Aydın Adnan Menderes University, Business Administration
[2] Kağan Depboylu, Res. Asst., Aydın Adnan Menderes University, Public Relations and Advertising
[3] Neslihan Erdem, Res. Asst., Aydın Adnan Menderes University, Visual Communication Design

GSR

Emotion recognition from physiological signals constitutes an important part of human-computer interaction. Because it is a complex phenomenon that affects emotion, thought and behavior and consists of cognitive components (Panahi et al., 2021: 1). GSR is used to objectively evaluate people's approaches to a product, situation or service. Although the expansion of GSR is expressed as Galvanic Skin Response or Galvanic Skin Reflex, it now covers different electrodermal phenomena and activity processes (EDA) and it is recommended to be used as GSR (Boucsein, 2012: 3).

GSR is a physiological measurement; however, GSR, which was discovered more than a century ago, has become one of the widely used methods (Boucsein, 2012: 11). GSR is defined as a change in the electrical properties of the skin. The response occurs as an increase in the electrical conductivity of the skin along the palms or soles (Acevedo et al., 2021: 2). The signal is not a conscious activity as a parameter of sweat gland activation, but is used to capture autonomic nerve responses (Critchley, 2020: 132).

In emotional arousal measured by GSR, an increase in skin conductivity from positive to unpleasant in emotional value is observed. It has been found that skin conductivity changes systematically in varying emotional arousals such as calm and excited (van Dooren et al., 2012: 299). Therefore, the GSR measures the intensity of the emotions, not the emotions.

Eye Tracking

Eye tracking is scientific methods used to track the eye movements of people in a certain time interval and between certain points. These methods, which have been used since the 1960s, have started to be preferred frequently in multidisciplinary fields in the past two decades (Carter and Luke, 2020: 7). The significant relationship between an individual's interest in a particular stimulus and eye movements is the main reason for the increase in multidisciplinary studies on eye tracking. Eye movements are largely reflex-based as a reflection of cognitive activity. So much so that, as the studies have revealed, many people cannot clearly remember the points they look at on an image and the order of these points (Clarke et al., 2017; Kok et al., 2017). In this direction, different equipment and software are used in order to detect eye movements and interpret the obtained data correctly. Eye tracking data can be obtained remotely through physical hardware such as Tobii Eye Tracker, SMI Eye Tracking Glasses and EyeLink 1000 Plus or software developed by companies such as Emoty.AI and iMotions.

Fixation or short and rapid movement (saccade) of the eye at a certain point for a while is one of the important findings obtained in eye follow-up studies. The eye, which is fixed at any point on the visual stimulus, cannot transfer all the details in the relevant area to the brain. For this, the eye must constantly move around the points on the stimulus. Although the pause time of the eye at these points generally varies between 180-275 milliseconds, this time varies according to the nature and complexity of the stimulus (Rayner, 2009: 1482). Shorter movements (saccade) between points is another variable that should be interpreted within the scope of eye tracking studies. In this type of eye movement, the eye pauses at certain points for a maximum of 40-50 milliseconds (Abrams et al., 1989: 537). Obtained from eye tracking analysis; Basic data on fixation of the eye and short and rapid movements (saccade) in the eye are insufficient to explain why the person concentrates on certain points on the image he sees. For this reason, more precise results can be reached regarding the user experience in line with the mood change and heart rate data collected from the participants through GSR and FACS techniques.

Eye tracking devices are produced to detect and show where individuals are looking. Eye tracking technique can be hardware (screen-based eye tracking device, example: Tobii Pro Fusion, eye tracking device used in glasses form: Pupil Invisible), software tracking via webcam (example:

Emoty.ai, Realeye.io, iMotions) can also be. By using eye trackers, researchers can obtain 3 types of output from the users' gaze experience (Moran, 2019):

- Gazeplots (qualitative)
- Gaze repetitions (qualitative)
- Heatmaps (quantitative)

Heart Rate

Biometric data studies are used to measure the physiological and psychological responses of individuals to different stimuli. Heart rate measurement is one of the pioneering techniques used in this context. The measurement of heartbeat with biometric data collection tools is based on two basic principles. The first of these is the recording and analysis of the sounds that occur during the beating of the heart, and the second is the measurement of the electrical signals that occur in each beat (ECG) (Akhter et al., 2015: 18). On the other hand, heart rate data can also be collected through PPG (photoplethysmogram) signals in recent years. PPG signals are obtained by measuring oxygen saturation in the blood. Along with respiratory and cardiac activities, some psychological factors can be detected through PPG signals. The fact that the hardware cost is quite low compared to ECG is one of the biggest advantages of PPG (Lei et al., 2020: 2). Although heart rate measurement is one of the most frequently used methods in studies using psycho/physiological methods, it is not sufficient on its own to accurately measure user experience.

Remote Biometric Data Harvesting

The only difference that separates remote biometric data harvesting (Remote BDH) from BDH is that data collection is done remotely. To put it simply, the participant enters the system offered by the software via the link he receives and provides data anywhere via the Internet and a computer with a camera. Remote BDH enables multinational studies to be carried out faster and with less cost. Remote BDH, which allows participants to participate in the experimental study through their natural environment, also reduces the impact of environmental factors such as the experimental environment that may affect the research results. Facial action coding systems stands out as a software technique evaluated within the scope of Remote BDH.

Facial Action Coding Systems (FACS)

Facial expression is one of the most powerful and universal means of communicating one's intention and emotional state. Facial muscles, which are the least obedient to the will, can sometimes alone give away a light and temporary feeling (Darwin et al., 1998: 75). The relationship between emotions and facial expressions has been the subject of theoretical curiosity. Studies on the effect of emotions on facial expression have been going on since the 1920s. Although comparative studies were conducted, it was insufficient to find consistent answers to basic questions such as the validity and universality of the information provided by facial expressions of emotions (Ekman and Oster, 1979: 528). Today, however, it is possible to measure emotions through facial expressions with biometric data tools. Due to the complexity and variability of facial expressions, the difficulty of recognizing facial expressions with high accuracy continues (Shan et al., 2009: 803). However, in the new dimension reached by human-computer interaction, experimental and theoretical studies can be handled on a universal scale by teaching artificial intelligence about facial muscles and thus emotions through facial expressions.

The Facial Action Coding System (FACS) is a system that uses the anatomical components of the face to measure and classify human emotions with changes in facial expressions (Taubert and Japee, 2021: 75). FACS records facial expressions via webcam and uses fully automatic computer algorithms while doing this (Chauhan et al., 2016: 41). With facial expression analysis, it is possible to measure emotional arousal regarding any product, service or content. Performing

FACS with a webcam allows research to be conducted remotely. It is important for the participant to participate in the research in his own comfort zone in order to carry out the study in a healthy way. Since devices such as fMRI used in emotion research are not portable, it eliminates the problem of accessing the participant. In addition, FACS does not have the difficulty of evaluating the outputs of EEG, which is another tool used in this field, which measures brain activity.

With FACS, 7 basic emotional states defined by Paul Ekman (Ekman, 1970: 1999) can be measured. These are anger, sadness, disgust, contempt, fear, happiness and surprise. These emotional states express the reactions of individuals participating in research to stimuli and are universally valid.

Result & Recommendations

Brain imaging (EEG, fMRI) and biometric techniques (eye tracking, facial coding) are described as neuromarketing techniques and are covered in this narrow scope. Biometric data harvesting techniques should not be perceived as being used only within the scope of marketing and consumer behavior. The use of these techniques in interdisciplinary studies has increased recently. Biometric methods are used in medicine, user experience, logo/packaging design, communication and media technologies, advertising, AR/VR experience, interior design, e-sports performance, website usability and a longer list (Boraston and Blakemore, 2007; Park et al., 2020; Leckner, 2012; Djamasbi et al., 2010; Koposov et al., 2020).

In this study, biometric data gathering techniques were evaluated within the scope of mixed method and made more specific. The technique, which covers the processes of collecting the data consisting of the psycho/physiological responses of people to a certain stimulus with biometric tools and supporting these data with traditional methods such as questionnaires and interviews, is defined as "biometric data harvesting" (BDH). BDH does not have a general nature like mixed methods, but expresses a specific methodology that focuses on psycho/physiological measurements and supports it with traditional methods.

The Covid-19 pandemic has caused difficulties in conducting experimental studies face-to-face, so the importance of biometric techniques that can collect data remotely has increased. In this study, biometric data harvesting techniques were evaluated under two headings in terms of remote execution or hardware requirement. Among these techniques, those who fall into the remote class can both perform emotion detection and collect eye tracking data remotely (for example, advertising activity or website user experience studies) via the FACS technique. In eye tracking technique, data can be collected via hardware, as well as biometric data can be obtained through device cameras via software. Therefore, eye tracking technique is included in these two classes depending on whether the equipment is used or not. The galvanic skin response (eg: shimmer) can collect data via hardware, so it is not included in the remote class. Heart rate data (PPG: Photoplethysmography) can be obtained through device sensors attached to the earlobe. Software is being developed to obtain PPG data remotely (eg: Emoty.AI software, Realeye.io software). It is estimated that the number of remotely collected biometric techniques will increase as various software can measure more biometric techniques.

Cross-cultural experimental academic studies can be carried out in a faster time and at less cost with BDH. In addition, in case of extraordinary situations such as Pandemic, it can be prevented that the field performance of the researches is negatively affected. The number of software companies that offer biometric techniques remotely is expected to increase. In addition, it is estimated that reliable and valid experimental studies conducted within the scope of human behavior will increase as a result of the support of these companies to researchers.

The fact that the FACS technique can also be used in the laboratory environment allows it to be used together with GSR, HR and eye tracking techniques. In this way, data richness and

reliability of research can be increased by making many psycho/physiological measurements together. It is recommended to use the Remote BDH technique in HCI and human behavior studies that are planned to be conducted in cross cultural. The same recommendation is valid for studies to be carried out within national borders. It seems possible and recommended to increase the sample volumes by reaching a large number of participants with the remote biometric harvesting technique.

References

Abrams, R. A., Meyer, D. E., & Kornblum, S. (1989). Speed and accuracy of saccadic eye movements: characteristics of impulse variability in the oculomotor system. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15(3), 529.

Akhter N., Tharewal S., Kale V., Bhalerao A., Kale K.V. (2016) Heart-Based biometrics and possible use of heart rate variability in biometric recognition systems. In: Chaki R., Cortesi A., Saeed K., Chaki N. (eds) *Advanced Computing and Systems for Security. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 395. Springer, New Delhi. https://doi.org/10.1007/978-81-322-2650-5_2

Boraston, Z., & Blakemore, S. J. (2007). The application of eye-tracking technology in the study of autism. *The Journal of physiology*, *581*(3), 893-898.

Boucsein, W. (2012). *Electrodermal activity*. Boston: Springer. 10.1007/978-1-4614-1126-0

Brunner-Sperdin, A., Peters, M., & Strobl, A. (2012). It is all about the emotional state: Managing tourists' experiences. *International Journal of Hospitality Management*, *31*(1), 23-30.

Carter B.T. & Luke, S.G. (2020). Best practices in eye tracking research, *International Journal of Psychophysiology*, https://doi.org/10.1016/ j.ijpsycho.2020.05.010

Chauhan V., Agrawal, Y., Bhutada V., (2016). Emotion detection system using facial action coding system, *International Journal of Engineering and Technical Research* (IJETR). ISSN: 2321-0869 (O) 2454-4698 (P), Volume-6, Issue-2.

Clarke, A. D., Mahon, A., Irvine, A., & Hunt, A. R. (2017). People are unable to recognize or report on their own eye movements. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(11), 2251-2270.

Critchley H. D. (2002). Electrodermal responses: what happens in the brain. *The Neuroscientist*, 8(2), 132–142. https://doi.org/10.1177/107385840200800209

Darwin C., Ekman, P., Prodger P., (1998). The expression of the emotions in man and animals, Oxford Press.

Djamasbi, S., Siegel, M., & Tullis, T. (2010). Generation Y, web design, and eye tracking. *International journal of human-computer studies*, *68*(5), 307-323.

Durán Acevedo, C. M., Carrillo Gómez, J. K., & Albarracín Rojas, C. A. (2021). Academic stress detection on university students during COVID-19 outbreak by using an electronic nose and the galvanic skin response. *Biomedical Signal Processing and Control*, *68*, 102756. https://doi.org/10.1016/j.bspc.2021.102756

Ekman, P. (1970). Universal facial expressions of emotion. *California Mental Health Research Digest*, 8(4), 151–158.

Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), Handbook of cognition and emotion (pp. 45–60). *John Wiley & Sons Ltd.* https://doi.org/10.1002/0470013494.ch3

Ekman, P., & Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual Review of Psychology*, *30*(1), 527–554. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.30.020179.002523

Grundey, D. (2008). Experiential marketing vs. traditional marketing: Creating rational and emotional liaisons with consumers. *The Romanian Economic Journal*, *29*(3), 133-151.

Jung, H. S., & Yoon, H. H. (2011). The effects of nonverbal communication of employees in the family restaurant upon customers' emotional responses and customer satisfaction. *International Journal of Hospitality Management*, *30*(3), 542-550.

Kok, E. M., Aizenman, A. M., Võ, M. L.-H., & Wolfe, J. M. (2017). Even if I showed you where you looked, remembering where you just looked is hard. *Journal of Vision*, 17(12).

Koposov, D., Semenova, M., Somov, A., Lange, A., Stepanov, A., & Burnaev, E. (2020, June). Analysis of the reaction time of esports players through the gaze tracking and personality trait. In *2020 IEEE 29th International Symposium on Industrial Electronics (ISIE)* (pp. 1560-1565). IEEE.

Leckner, S. (2012). Presentation factors affecting reading behaviour in readers of newspaper media: an eye-tracking perspective. *Visual Communication*, *11*(2), 163-184.

Lei, R., Ling, B. W., Feng, P., & Chen, J. (2020). Estimation of Heart Rate and Respiratory Rate from PPG Signal Using Complementary Ensemble Empirical Mode Decomposition with both Independent Component Analysis and Non-Negative Matrix Factorization. *Sensors (Basel, Switzerland)*, *20*(11), 3238. https://doi.org/10.3390/s20113238

Moran, K. (2019). Setup of an Eyetracking Study. Retrieved from www.nngroup.com/articles/eyetracking-setup/ on 9.11.2021

Panahi, F., Rashidi, S., & Sheikhani, A. (2021). Application of fractional Fourier transform in feature extraction from electrocardiogram and galvanic skin response for emotion recognition. *Biomedical Signal Processing and Control*, *69*, 102863. https://doi.org/10.1016/j.bspc.2021.102863

Park, M. H., Hwang, M. K., Kim, C. Y., & Kwon, M. W. (2020). Analysis of visual attention in bank brand logo using eye-tracking. *Journal of Korea Multimedia Society*, *23*(9), 1210-1218.

Rayner, K. (2009). Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(8), 1457-1506.

Rayner, K., & Reingold, E. M. (2015). Evidence for direct cognitive control of fixation durations during reading. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 1, 107-112.

Shan, C., & Gong, S., & McOwan, P.W., (2009). Facial expression recognition based on Local Binary Patterns: A comprehensive study, *Image and Vision Computing*, Volume 27, Issue 6, 803-816, ISSN 0262-8856, https://doi.org/10.1016/j.imavis.2008.08.005

Taubert, J., Japee, S., (2020). Using FACS to trace the neural specializations underlying the recognition of facial expressions: A commentary on Waller et al., *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, Volume 120, 2021, Pages 75-77, ISSN 0149-7634, https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.10.016.

Van Dooren, M., de Vries, J. J. G. G.-J. & Janssen, J. H. (2012). Emotional sweating across the body: Comparing 16 different skin conductance measurement locations. *Physiol. & Behav.* 106, 298–304.

Küreselleşme Sürecinde Markalaşma ve Marka Stratejileri

Kaya AĞIN[1]

Oğuz Han AYKUT[2]

Giriş

Küreselleşme; malların, ürünlerin, fikirlerin, hizmetlerin, kültürün ve bilginin sınırların ötesine aktarılması şeklinde tanımlanabilmektedir. Ayrıca bu kavram son yıllarda dünyada yaşanan sosyal, ekonomik, politik ve kültürel gelişmeleri de tanımlamak üzere kullanılmaktadır. Kapsamının çok geniş olması, küreselleşmenin kavramsal ve tarihsel yönden ele alınmasını zorlaştırmaktadır. Küreselleşmenin tanımı, küreselleşme sürecinin ne zaman başladığı ve günümüze kadar nasıl bir süreç izlediği hususları literatürde halâ araştırılan konular arasında yer almaktadır.

Birçok alanda dünyamızı olumlu veya olumsuz yönde etkileyen küreselleşme hareketi şüphesiz ki pazarlama bilimini de etkisi altına almaktadır. Pazarlama uygulamaları küreselleşmeyi etkileyen nedenler arasında olabileceği gibi küreselleşmeden en fazla etkilenen alanların başında gelmektedir. Sürekli değişen rekabet ortamı sonucunda küresel pazarlarda var olabilmek için pazarlama stratejilerinin önemi artarken diğer yönden küresel pazarlama karmaşık ve yönetilmesi uzmanlık isteyen bir yapı halini almıştır. Bu pazarlama uygulamalarını başarıyla gerçekleştiren işletmeler, zaman içinde gelişerek küresel bir marka halini almıştır. Küresel bir köy hâlini alan dünyada işletmeler, hangi bölgelerde hangi pazarlama yöntemlerini uygulayarak var olacaklarını belirleyebilmek için daha yenilikçi bir bakış açısı ile kendilerini bu değişimlere hazırlamalıdır. Günümüzde küreselleşmenin sürekli ve hızlı bir şekilde hayatımıza girmesi tüketicilere yeni alışkanlıklar kazandırmaktadır. Tüketicilerin geleneksel ürün ve hizmetleri terk ederek küresel markalara olan yönelimleri bunun en önemli sonuçları arasında yer almaktadır. Ayrıca küreselleşme, ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda bir bütün olan dünyaya getirdiği zorluklar kadar yarattığı fırsatlarla da işletmelere büyük avantajlar sağlamaktadır. Bu çalışmada, küreselleşme sürecinde markalaşma ve marka stratejileri incelenmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Küreselleşme

Küreselleşme ile ilgili teorik olarak merak edilen konulardan birisi bu kavramın ne zaman ortaya çıkmış olduğudur. Bu tarihsel geçmişe bağlı çeşitli olasılıklar üzerinde durulmaktadır (Eşkinat ve Kutlu, 2018). Küresel ya da global sözcüğünün kavramsal temeli 400 yıl öncesine kadar gitmesine karşın, söz konusu bu kavram oldukça inovatif olarak nitelendirilebilecek gerçek bir fenomendir. Küreselleşme kavramı öncelikle 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış, İngiltere Başbakanı Thatcher ve Amerika Başkanı Reagen tarafından 1980'li yıllarda lanse edilen, bu yeni ideolojinin oluşturduğu

[1] Kaya AĞIN, Küreselleşme Sürecinde Marka ve Marka Stratejileri, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Yönetim ve Organizasyon,

[2] Oğuz Han AYKUT, Küreselleşme Sürecinde Marka ve Marka Stratejileri, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Pazarlama ve Dış Ticaret,

siyasal konjonktürde yer bulmuş ve 1990'lı yıllarda da bilim insanları tarafından kabul gören önemli bir kavram haline gelmiştir (Kaymakcı, 2007).

Küreselleşme kavramı çağımızda hayatımızın doğal bir parçası haline gelmiştir. Yaşam alanımızda birçok yerli markanın yanında Amerikan, İngiliz, Japon, Fransız ve daha birçok küresel markanın ürünlerini bir arada kullanmaktayız. Bir günümüzü düşündüğümüzde Çin'de üretilmiş televizyonumuzdan sabah haberlerini izleyebilir, Amerikan menşeili kahvemizi içebilir, Alman markası arabamızla işe gidebilir, Japon menşeili bilgisayarımızdan işlerimizi takip edebiliriz. Bu bağlamda içinde yaşadığımız dünya küresel markaların, ürünlerin ve hizmetlerin bir araya toplandığı bir yapı haline gelmiştir (Ağın, 2001).

Küreselleşme yalnızca ürünlerin, markaların ve hizmetlerin sınırların ötesine aktarılması değildir. Aynı zamanda küreselleşme; ülkeler arasındaki ilişkilerin gelişmesini, ideolojik kutuplaşmaların ortadan kaldırılmasını, farklı inançların ve kültürlerin birbirleriyle bağlı olayları içermesini ve sınırları aşarak dünya geneline yayılmasını sağlamaktadır. Ülkelerin küresel ekonomik sistemde farklı finans seviyelerinin bütünleşmesi, ekonomik anlamda sınırların ortadan kalkması, teknolojik gelişmelerin her gün yeni bir boyut kazanması ve bütünleşmesi, dünyada kültürel alanda homojen bir sistem oluşturularak etnik kültürlerin canlandırılması ve birleştirilmesi küreselleşme kavramının kapsamı içinde yer almaktadır. Kısaca dünyanın tek bir pazar haline dönüşmesidir (Balay, 2004: 62).

Küreselleşmeye neden olan ve ona ivme kazandıran unsurları üç başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; ekonomik gelişmeler, teknolojik gelişmeler ve politik gelişmelerdir (Kaymakcı, 2007). Küreselleşme yaşamın tüm aktif süreçleri ile karşılıklı yakın ilişki ve etkileşim içinde olması nedeniyle, temelde finansal ve ekonomik süreçleri esas alan bir kavramdır (Aydemir ve Kaya, 2007). Sermayenin dolaşımının serbestleşmesi, birçok ülkenin bunu benimsemesi ya da kabullenme mecburiyetinde kalması, ülkelerin ulusal ve uluslarası bir politikası gibi kabul görmesi, hem uluslarası ticaret hacmi hem de sermayenin serbest dolaşımına yönelik kontrolleri minimize eden uygulamaların hayata geçirilmesi küreselleşmenin gelişim sürecini ivmelendiren temel dinamikler arasında yer almaktadır (Aydın, 2002). Yüksek enflasyon ile meydana gelen ekonomik durgunluk, sermaye-kârlılık oranlarındaki düşüşlerin yaşanması ve işsizlik oranlarının artması ile ülkeler ekonomik krizler yaşamaya başlamıştır. Bu krizlerin aşılması amaçlanarak sosyal devlet anlayışına karşı çıkan yenilikçi politik arayışlar içine girilmiştir. Bu bağlamda ekonomide, liberal anlayışın artan bir ivme ile yaygınlaşmış; sonuç olarak ekonomik küreselleşme kavramı dünya ölçeğinde bir fenomen olarak görünmeye başlamıştır (Karaçor, 2002). Ekonomik açıdan küreselleşme, ulusal ekonomilerinin ulus ötesi ekonomilerle uyumunu, yani dünyanın tek bir pazarda bütünleşmesini ifade etmektedir. Ekonomik bağlamda küreselleşme, uluslararası alanda ürünlerin, sermayenin ve insan gücünün değişimini sağlamaktadır. Bu değişimin günümüzde gitgide artması, ülkeler arasındaki hem sosyoekonomik ilişkilerin yaygınlaşmasını hem de ülkelerin siyasi yakınlaşmalarını ve bloklaşmalarını artırmaktadır. Ekonomik küreselleşme sürecinde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin dünya ölçeğinde hızlı ve etkin bir şekilde yayılması; uluslararası ticari hareketliğin çeşitlenerek artmasına sebep olmuştur. Bu değişim sürecinde küresel firmalar hayati bir görev üstlenmekte ve bu firmalar aracılığıyla teknoloji gelişmiş ülkelerden gelişmekte olan ülkelere transfer olmaktadır (Aydemir ve Kaya, 2007).

Ekonomik alandaki etkilerin yanında teknolojik yeniliğin hızla yaşandığı, iletişimde ve ulaşımda yüksek teknolojilerin uygulandığı bir döneme girildiği de görülmektedir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişimdeki gelişmeler küreselleşmeyi mümkün kılmış ve bütünleşmeyi

sağlamıştır (Kaymakcı, 2007). 1990'lı yıllarda e-mail, faks, mobil iletişim araçlar, internet gibi uygulamalar; 2000'li yıllara gelindiğinde yeni bilgisayar sistemleri ve akıllı telefonlar dünya üzerinde her toplumu birbirine bağlayarak iletişimi sağlama, işletmelere iş yapma ve pazar fırsatlarından yararlanma avantajları sağlamaktadır (Craig ve Douglas, 2000). İşletmeler artık fiziksel pazarlarda faaliyet gösterdiği kadar sanal pazar ortamında da faaliyet göstererek varlıklarını sürdürebilmeyi hedeflemişlerdir. Ürünler dünyanın birçok yerinden daha ucuz temin edilebilen hammaddeler ile daha hızlı üretilmekte ve daha düşük maliyetlerle küresel müşterilere ulaştırılmaktadır. Ulaşımın, iletişimin ucuzlaması ve daha kolay olması uzun mesafelerden kaynaklanan yüksek maliyetleri ve zaman engelini azaltmış, kalite ve verimliliğe de katkı sağlamıştır. (Craig ve Douglas, 2000; Birnik ve Bowman, 2007; Kaymakcı, 2007).

Küreselleşmenin ekonomik ve teknolojik alanlara olan etkilerinin yanı sıra, ticaret hayatını düzenleyen yasal ve politik çevreye olan etkilerinden de söz edilmektedir. Ülkelerin uluslararası ticareti arttırabilmek ve yabacı sermayeyi kendilerine çekebilmek için gümrük tarifelerinde uyguladıkları indirimler, yeni yatırım yapan işletmelere verilen teşvikler ve vergi indirimleri küresel pazar faaliyetlerinin önünü açan politik uygulamalardır (Öymen, 2000).

Küreselleşmenin Pazarlama Süreçlerine Etkisi

Tarihsel bir süreç olarak bakıldığında izleri 13. yüzyıla dayanan küreselleşme kavramı, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra hız kazanmış, 1980'den günümüze de ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel yaşamı en çok etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Bugün, hayatın ve dolayısıyla sosyal bilimlerin hiç bir alanında küreselleşmeyi ve küreselleşmenin etkilerini göz ardı edebilmek mümkün değildir. Bu anlamda, ekonomi, kültür, politika, teknoloji gibi faktörlerle iççice yaşayan, bunlara bağlı olarak sürekli değişen ve gelişen işletme bilimi ile ilgili işletmecilik fonksiyonları küreselleşmeye bağlı etkilerin en çok hissedildiği alanların başını çekmektedir (Ağın, 2001).

Küreselleşmenin, önemli bir işletmecilik fonksiyonu olan pazarlama üzerine etkisi ise baş döndürücü düzeydedir. Bunun temel nedeni, küreselleşme ile birlikte pazarlama dinamiklerinin tamamen değişmesi ve buna bağlı olarak özellikle 21. yüzyılın başından itibaren pazarlamanın neredeyse baştan tanımlanmasıdır. Gerçekten de yeni binyılın pazarlama anlayışı, özellikle 1990 ve öncesindeki pazarlama anlayışına kıyasla evrim geçirmiş, daha yakın zamana kadar son derece popüler olan kavram ve uygulamalar tarihe gömülmüş, yerlerini yeni fikirler, kuramlar ve uygulamalar almıştır (Erdil ve Uzun, 2010).

Peki, küreselleşen dünyada, hangi pazar dinamikleri ne şekilde değişmiştir? Elbette ayrıntıya inecek olursak, geçtiğimiz yıllar içerisinde değişime uğrayan pek çok etken saymamız mümkündür. Ama daha genelden baktığımızda, bu değişikliklerin öncelikli olarak teknolojide ve tüketici tercihlerinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Burada en önemli noktalardan birisi, bu alanlardaki değişimlerin bir yandan küreselleşmeyi tetiklediği, bir yandan da küreselleşme ile birlikte daha geniş insan kitlelerini etkilediği gerçeğidir. Bir başka deyişle, teknoloji ve tüketici tercihlerindeki değişimler küreselleşmenin hem nedeni, hem de sonucudur (Nkamnebe, 2006).

Geçtiğimiz yıllar içerisinde teknolojinin akıl almaz bir hızla gelişmesi, doğal olarak pazarı ve pazarlama anlayışlarını da değişmeye zorlamıştır. Teknoloji deyince birçoğumuzun aklına bilgisayarlar, bilgisayarlardan hareketle de bilişim teknolojileri gelmektedir. Bununla birlikte, teknolojinin gelişmesini yalnızca bilişim sistemlerinin gelişmesine indirgemek doğru bir yaklaşım değildir. Nitekim konuya ekonomi jargonundan baktığımızda, teknolojinin yeni bir değer yaratmak

amacıyla ortaya konan her türlü akli ve fiziki çaba olduğunu görürüz. Dolayısıyla, yeni ürünler ortaya çıkarmak, bu ürünleri üretecek yeni makineler geliştirmek, var olan ürünlerin daha verimli bir şekilde üretilmesi ve pazara sunulmasını sağlayacak yeni üretim sistemleri tasarlamak gibi çabalar da teknoloji kavramının içinde yer almaktadır. Bu noktadan hareketle, teknolojideki gelişimin temel olarak üretim ve bilişim teknolojilerinde, eş zamanlı ve birbirine destek olacak şekilde gerçekleştiği söylenebilir (Svensson, 2002).

Peki, bu gelişmeler küreselleşmeyi nasıl tetiklemekte ve ondan ne şekilde etkilenmektedir? Dahası, bunun pazarlamaya ve markalamaya olan etkileri nelerdir? Her şeyden önce, üretim teknolojilerindeki değişimler yeni ürün geliştirme konusunda firmalara önemli avantajlar sağlamıştır. Her yıl, milyonlarca yeni ürün tüketicilerle buluşmakta, bu durum ise doğal olarak pazardaki rekabeti daha da kızıştırmaktadır. Örneğin spor giyim devi Nike yılda 12.000 yeni ürünü pazara sürmekte olup, firmanın yeni ürün lansman döngüsü 90 güne kadar düşmüştür. Birçok sektörde de kârların büyük kısmı son beş senede geliştirilen ürünlerden gelmektedir, bu süre hızlı tüketim ve mühendislik ürünleri için iki-üç yıldır (Goffin ve Pfeiffer, 2000). Bu gelişmelerin bir başka sonucu da, pazardaki ürünlerin yaşam döngülerinin son derece kısalmasıdır. Piyasaya yeni çıkan birçok ürün iki üç ay içinde eskimekte ve yerini yeni ürünlere terk etmektedir. Bu rakamlar, bundan 20-30 yıl öncesiyle kıyaslandığında akıl almaz düzeydedir. Bir başka deyişle, bu yeniçağda tek bir ürüne odaklanıp sadece onun üzerine oynayarak başarıya ulaşabilmek mümkün değildir (Korkmaz vd., 2017). Dahası, günümüzde üretim sırları da tarih olmaktadır. Eskiden firmalar belli bir kategorideki en iyi ürünü üretebilmek için yeni teknolojiler geliştirip bu teknolojilerin ayrıntılarını uzun yıllar boyunca kendi içerinde saklayabiliyor ve bunun avantajlarından yararlanmaya devam edebiliyorlardı. Oysa günümüzde bilgi teknolojilerinin gelişmesi, bunu da birçok firma için olanaksız hale getirmiştir. Yeni geliştirilen birçok sistem, daha ayını tamamlamadan başka firmalarda işlemeye başlayabilmektedir (Cheng vd., 2015).

Öte yandan, bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişim ve yenilikler bireyler arasındaki mesafeleri azaltmakta, içerisinde yaşadığımız dünyayı tek bir küresel pazar yapısına dönüştürmektedir. İnternet teknolojisi ile birlikte ekonomik eylemlerin gerçekleştiği birçok sınır ortadan kalkmış durumdadır. İşletmeler dünyanın herhangi bir noktasından hammadde, hizmet ya da bilgiye son derece kolay bir şekilde ulaşabilmekte ve dünyanın neresinde olursa olsun herhangi bir müşteriyle kolaylıkla iletişim kurabilmektedir. Dolaysıyla bu durum rekabeti artırmaktadır (İslamoğlu, 2013). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler yalnızca firmalar arasındaki ya da firma ile müşteri arasındaki iletişimi geliştirmekle kalmamış, müşterilerin de kendi aralarında daha yoğun bir iletişime geçmelerine neden olmuştur. Bu durumun pazarlama üzerine olan etkileri ise oldukça dikkat çekicidir. Örneğin, tüketicilerin kullanımındaki yeni ve etkili iletişim olanakları, bir ürün, bir marka ya da bir firma hakkındaki olumlu veya olumsuz bilgilerin son derece hızlı bir şekilde toplumun geniş kesimlerine ulaşmasını sağlamaktadır. Bu durum, ağızdan ağıza pazarlamayı günümüz işletmelerinin en önemli ilgi odaklarından biri haline getirmiştir. İnternet üzerinde sanal marka toplulukları oluşmakta, değişik iletişim platformları kendi kanaat önderlerini yaratmakta, dolayısıyla tüketimi etkileyen faktörlerin sayısı bir yandan artış gösterirken diğer yandan da firmaların kontrolü dışına çıkmaktadır. Öte yandan, artık sınırlara tabi olmayan iletişim sayesinde tüketiciler birbirlerinden de daha çok etkilenmekte ve tüketim tercihleri açısından daha çok birbirlerine benzemektedirler (Edoho, 2013).

Teknolojide bu gelişmeler yaşanırken, diğer yandan da tüketici tercihlerinde önemli değişiklikler söz konusu olmaktadır. Her şeyden önce, geçen yıllar içerisinde dünya ölçeğinde

toplam üretim artmış, bu da ülkelerin gayri safi milli hasılalarına, dolayısıyla da tüketicilerin refah düzeyine yansımıştır. Bir başka deyişle günümüzde tüketiciler eskisine kıyasla çok daha fazla harcanabilir gelire sahiptirler. Bu durum doğal olarak tüketimi tetikleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Refah düzeyinin artması, bireylerin daha önce harcama yapmadıkları birçok üretim alanının da gelişmesine yol açmıştır. Bunun en açık örneği hizmetler sektörünün 1980'lerden sonra hızla büyümesidir. Eskiden bireylerin ve firmaların kendi çabaları ile karşılamaya çalıştıkları birçok hizmet, diğer bireyler ya da firmalardan satın alınmaya başlamış, bu da yeni iş kollarının oluşmasını sağlamıştır. Tüketimin artmasına etki eden bir diğer faktör, daha önce sözü edilen yeni ürünlerin sayısındaki artıştır. Pazara her gün yeni ürünlerin sürülmesi, bir yandan bireylerin sahip olma isteğini kamçılayıp onları tüketime yöneltmekte, diğer yandan da sürekli farklılık arama davranışını güçlendirmektedir. Eskiden uzun süreli kullanıma yönelik olarak satın alınan birçok ürün (örneğin beyaz eşya, mobilya, otomobil), günümüzde çok daha kısa yaşam döngüsüne sahiptir. Renkli televizyonlar yerlerini LCD televizyonlara bırakmakta, mobilyalar düzenli olarak yenilenmekte, otomobiller bir kaç yılda bir güncel modeller ile değiştirilmektedir. Eskiden en az 5-10 yıl giyilmek üzere özenle terzilere diktirilen takım elbiseler, bugün yerini "kullan-at" konfeksiyon ürünlerine bırakmıştır. Bütün bunların ardındaki temel neden, günümüzde hayatın çok hızlı olması, dolayısıyla insanların sahip olduklarından çok çabuk sıkılarak yeni arayışlar içine girmeleridir (Timur ve Özmen, 2009).

Tüketici tercihleri, ürünlere yönelik beklentiler açısından da oldukça değişmiştir. Bugünün tüketicisi, artan rekabetin ve çeşitliliğin de etkisiyle, birçok özelliği bir arada talep etmektedir. Ürünün fonksiyonel ihtiyaçlara cevap vermesi artık tüketicilere yeterli gelmemektedir, günümüz insanı ürünün aynı zamanda hazlara hitap etmesini ve kendisine "özel olma" duygusunu yaşatmasını istemektedir (Kotler, 1999).

Bütün bu değişim ve gelişmeler doğrultusunda, pazarlama üzerinde görülen küreselleşmenin hayati etkisi marka yönetimi ve küresel marka stratejileri alanında görülmektedir. Zira ulusal ve uluslararası pazarlarda rekabet gitgide artmakta, üretimde kabul edilmiş anlayış ve uygulamalar çağımızda geçerliliğini kaybetmekte, tüketiciler, ihtiyaç duydukları ve talep ettikleri ürün ve hizmetlerde yenilik, çeşitlilik, kalite, kullanım kolaylığı ve hedonik yararları birlikte tercih etmektedir (Tsai, 2014). Michael Porter'in çok tanınmış rekabet avantajı stratejilerinden biri olan maliyet liderliği yönteminin bugün birçok firma için uygulama alanı dahi yoktur. Bu sebepten ötürü işletmelerin, pazarda rekabet edebilmeleri ve varlıklarını devam ettirebilmeleri için ürünlerini ve kendilerini yeni bir şekilde farklılaştıracak yolu seçmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılacak olan bir farklılaştırma gayretinin olağan neticesini de dişli markalar yaratmak ve bu markaları koordineli ve planlı bir şekilde yönetmek oluşturmaktadır. Bu da marka anlayışını gerek ulusal gerekse küresel pazarlamadaki en önemli konu haline getirmektedir (Samiee, 2019).

Marka ve Marka Yönetimi

Küresel pazarlarda marka yönetimi kavramını ele almadan önce, marka ve marka yönetimi kavramlarına kısaca göz atmakta fayda vardır. "Marka, satıcı veya satıcılar grubunun ürün veya hizmetlerini tanıtmak ve rakiplerinden farklılaştırmak için tasarlanan bir isim, sembol, terim, işaret veya bunların birleşimidir" (Can, 2007: 226).

Modern pazarlamanın odak noktasında müşteri yer almaktadır. Yani, pazarlamaya ilişkin tüm kararlar müşteri ile başlamakta ve müşteri ile son bulmaktadır. Bu sebepten ötürü marka yönetiminin merkezine müşteri odaklılık yer almaktadır. Ayrıca marka yönetimine yönelik olarak

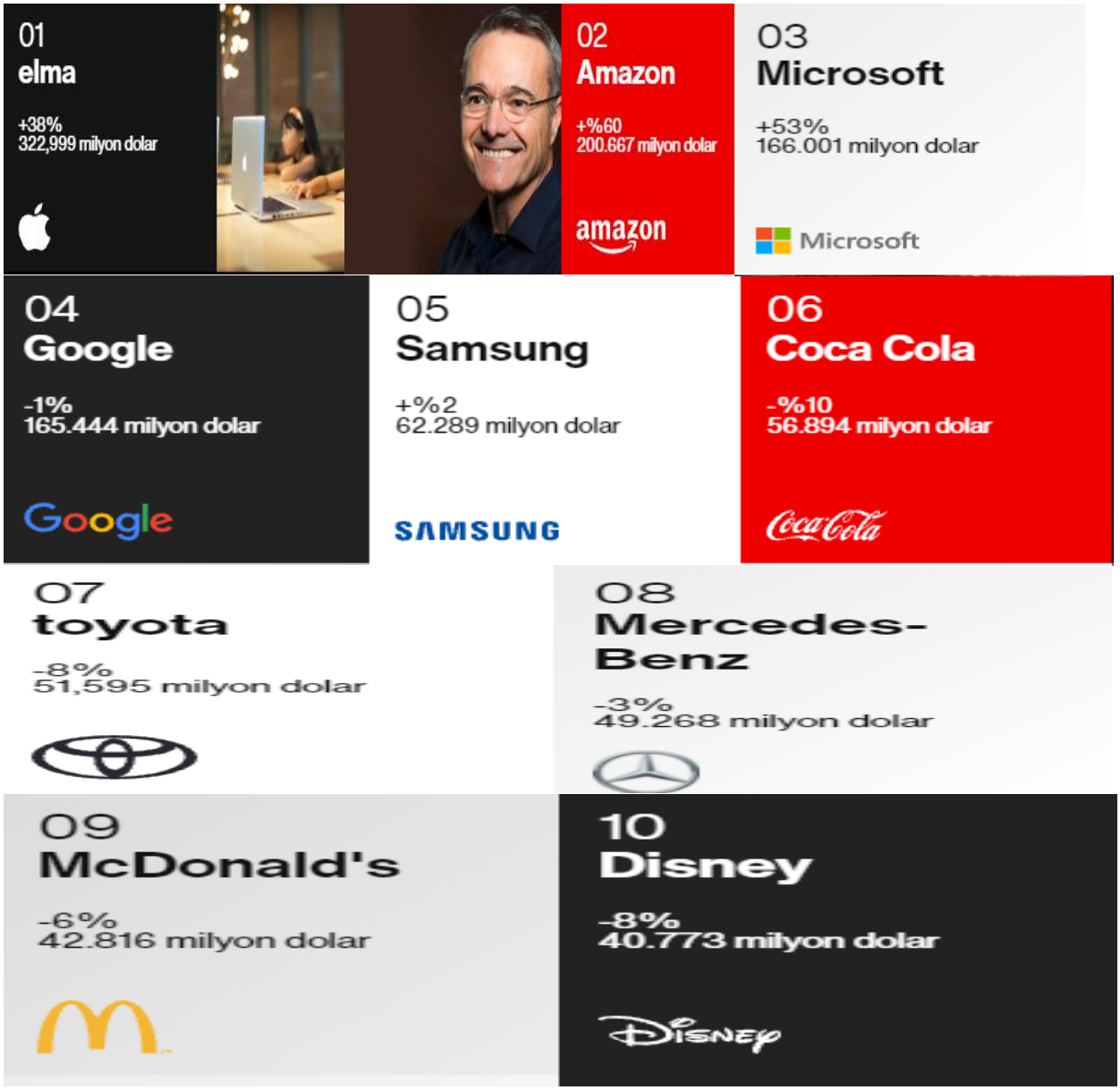
alınacak iki karar büyük önem taşımaktadır. Bu kararları, temel marka stratejilerine ve pazarlama karmasına yönelik alınacak kararlar oluşturmaktadır. Firmalar eşsiz bir marka yaratma gayretinde bulunuyorlarsa, bu karar alanlarını dikkatli, titiz ve ciddi bir biçimde irdelemeleri ve incelemeleri gerekmektedir (Çifçi ve Cop, 2007).

Ürünlerin tüketiciler tarafından tanınabilmesi ve onlara ürüne yönelik tanıtımının yapılabilmesi adına oldukça önem arz eden marka, hem tüketicilerin satın alma karar süreçlerini etkileme hem de bu süreci şekillendirme noktasında her geçen gün önemini artan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Vural vd., 2016). Marka beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerden ilki öykülemedir. Öyküleme, ürün ile özdeşleşen bir hikâyenin tüketiciye anlatılmasıdır. İkincisi konumlandırmadır. Konumlandırma, ürünün tüketicilerin zihinlerinde rakip işletmelerin diğer ürünlerine kıyasla sahip olduğu ya da farklılaştığı yeri ifade eder. Üçüncüsü dizayndır. Dizayn, ürünün gerek biçimsel gerekse fiziksel olarak nasıl tanımlandığının göstergesidir. Dördüncüsü ücrettir. Ücret, ürünün fiyatını gösterir değerdir. Beşincisi ise müşteri ilişkileridir. Müşteri ilişkileri, müşterilerin değerli hissettirilmesine yönelik bileşenleri kapsar. Bu kapsamda müşteri davranışlarını şekillendirecek şekilde yaratılan marka, hem ürünlerin hem de hizmetlerin müşteriler tarafından kolay bir şekilde anlaşılmasını sağlamakta ve bu yönüyle de firmalar için önemli bir kazanım haline gelmektedir (Ören ve Yüksel, 2012).

İşlevleri açısından markalar ise çeşitlidir. Kullanım amaçları ve coğrafi özellikler temelinde marka çeşitleri şunlardır (Oran, 2020):

- Ticaret markası; ürünlerin veya ambalajlarının üstünde yer alan, üretimin kimin tarafından yapıldığını veya pazara sunulduğunu göstermeye yarayan bilgilendirici simgelerdir.
- Hizmet markası; bir işletmeye ait hizmetleri diğer işletmelerin hizmetlerinden ayırt etmeye yarayan işaretlerdir.
- Garanti markası; marka sahibi kişi veya işletmenin denetiminde ve izninde diğer işletmeler tarafından söz konusu markanın üretim biçimlerini, özelliklerini ve kalitesini güvenceye almaya yardımcı olan ayırt edici simgelerdir.
- Ortak marka; çeşitli üretim, ticaret veya hizmet işletmeleri tarafından oluşturulan ve ürünlerin satılması adına birlikte ortak bir marka kullanma amacıyla ortaya çıkarılan markadır.
- Bölgesel marka; sadece bir ülkenin değil bir kıtanın ya da kıtadaki bir bölgenin ifade edilmesinde kullanılan markadır.
- Yöresel marka; belirli bir yörenin tüketicileri için üretilmiş ve sadece bir ülkeye has olan ulusal ürünlerin markalarıdır.
- Küresel marka; ürünlerin ya da hizmetlerin tüm dünyadaki tüketicileri hedefleyen markalarıdır.

Best Global Brands tarafından 2020 yılının en iyi küresel markaları aşağıdaki sıralamada verilmiştir.



Şekil – 1 2020 Yılı En İyi Küresel Markaları

Markalaşma ve Küresel Marka Stratejileri

Çağımızda artan ticaret hacimleri ve yaşanan yoğun rekabet sebebiyle firmalar, ürünlerini markalama yoluyla pazarlamaya mecbur kılmaktadır. İşletmelerin devamlılıklarını sürdürebilmeleri ve kabul edilebilir kâr seviyelerine ulaşabilmeleri için, kendilerini diğer işletmelerden farklı kılacak bir marka ortaya koymaları büyük önem ifade etmektedir. Böyle bir serüvende markasız ürünlerin ise ayakta kalabilmeleri pek de kolay değildir. Çünkü değişen dünya ile birlikte bilinçlenen tüketiciler artık tercihlerini markasız ürünlerden yana kullanmamaktadır. Dolayısıyla markasız ürünlerin pazarlanmaya çalışılması sonucu kâr elde etmek mümkün değildir. İşletmeler için oldukça önem ifade eden markalama, tüketiciler için de faydalıdır. Çünkü tüketiciler tercihlerini kalitenin bir göstergesi olan markalardan yana kullanmakta ve bu markaları yoğun bir şekilde satın alarak sadakat geliştirmektedir. Bu durum sonucunda, işletme fayda elde etmekte, pazar payını yükseltmekte ve kârlılık elde etmektedir (Erdil ve Uzun, 2010: 3).

Sanayi devrimine paralel olarak 20. yüzyılın ilk yarısında büyük ivme kazanan kitle üretimi, firmaların yerel pazarlarda satabileceklerinden çok daha fazla ürünü üretebilmelerine olanak tanımıştır. Bu durum, nispeten sınırlı bir alım gücüyle hareket eden tüketiciler ile artan arz arasında bir dengesizliğe neden olmuş, firmalar da ellerindeki arzı kullanabilmek için gerek ihracat, gerek doğrudan yatırım yoluyla uluslararası pazarlara girmeye başlamışlardır. Bu dönemdeki küresel büyüme çabaları, doğal olarak uluslararası pazarlamada yeni stratejiler geliştirilmesini gerektirmiştir. Uluslararası pazarlamada uygulanabilecek stratejilere ilişkin akademik çalışmalar, ticaretteki bu yeni açılıma eşlik etmiştir. Bu çerçevede, uluslararası pazarlama yazınının yaklaşık 80 yıllık bir geçmişi olduğundan söz edilebilir. Bu dönemdeki çalışmaların büyük çoğunluğu yabancı pazarlarda iletişim faaliyetlerinin, özellikle de reklam kampanyalarının ne şekilde uygulanması gerektiğine odaklanmaktadır (Pratt, 1956; Delaforce, 1964; Donnelly ve Ryans, 1969).

Küresel pazarlama kavramını çok daha geniş bir açıdan ele alan ilk isim Theodore Levitt olmuştur. Levitt (1983) yılında yaptığı çalışmasında, temelinde teknolojik gelişmeleri içeren küreselleşme kavramının dünyadaki yerel unsurları hızlı bir şekilde birbirine benzeştirdiğini ifade etmekte, bu durumun da yerel pazarları küresel bir tekil pazara dönüştüreceğini savunmaktadır. Levitt'e göre küreselleşme, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan tüketicilerin ihtiyaçlarını aynılaştıracak ve bu sayede standardize edilmiş ürünlerin hüküm sürdüğü küresel bir pazar oluşturacaktı. Böyle bir standardizasyon ise firmaların ölçek ekonomilerine ulaşmalarını kolaylaştırarak ürün fiyatlarının dünya çapında düşmesini sağlayacaktı.

Aslında Levitt'in öngördüğü bu küresel pazar, günümüzde pazarlamanın temellerini oluşturan tüketici odaklı yaklaşımdan oldukça uzak olup, "itme (push) sistemini" ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle de daha sonraki dönemlerde Levitt, stratejisinin üretim odaklı olduğu ve kökenini müşteri davranışlarından almadığı yönünde yoğun eleştiriler almıştır (Douglas ve Wind, 1987). Buna ek olarak, dünya üzerindeki farklı tüketici gruplarının Levitt'in öngördüğü şekilde homojenleşmemesi, yani gelenek, görenek, tutum, davranış, sosyal değerler ve normlar çerçevesinde ciddi farklılıkların korunması uluslarası pazarlama stratejilerinin daha değişik biçimlerde tasarlanmasını gerektirmiştir (Akat, 2003).

Bununla birlikte Levitt'in çalışması, küreselleşme ve küresel pazar olgusunun tanımlanması, küresel pazarlama ve markalama stratejilerinin geliştirilmesi gibi izleyen çalışmalar için önemli bir başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Sözü geçen çalışma, küresel pazarlamanın en temel sorularından birisi olan "standardizasyon mu, uyarlama (adaptasyon) mı?" tartışmasını gündeme getirmesi açısından da son derece önemlidir. Bu dönemden sonra küresel pazarlama ve markalama stratejilerinin akademik ve pratik yönden değerlendirilmesi çoğunlukla bu iki yaklaşım çerçevesinde yapılmış olup, bu durum günümüzde de devam etmektedir.

Yakın zamana kadar ürün standardizasyonu-uyarlaması eksenlerinde gelişen tartışma, 2000'li yıllardan itibaren marka standardizasyonu-uyarlaması çerçevesinde şekillenmeye başlamıştır. Arnold ve Schroiff'e (2004) göre bu dönüşüm, aslında Levitt'in benzerleşmiş tüketici ve pazarlar öngörüsünün de boşa çıkması anlamına gelmektedir. Bunun nedeni, markanın özünü tüketicinin farklılık ihtiyacından alması, dolayısıyla da itme stratejisinden çok "çekme (pull)" sistemine uygun olmasıdır.

Bu kapsamda, işletmelerin küresel markalama stratejisi oluştururken karşılaştıkları en ciddi problem markanın hangi ölçüde ve nasıl standardize edileceği ya da uyarlanacağı noktasıdır. Bu hususta ise markanın doğasından kaynaklanan önemli bir çelişki söz konusudur. Bu çelişkilerden ilki, bir markanın işlerliğini sağlayan en önemli faktörler bütüncüllük ve tutarlılıktır. Bir başka

deyişle, markayı marka yapan en önemli şey tüketicilere sunduğu tutarlı vaatler kümesidir. Marka yönetiminde esas olan, belli bir süreklilik arz eden bu vaatler kümesini, yine tutarlı mesajlar kullanarak tüketicilere iletebilmektir. Bu sayede, tüketicinin zihninde markaya ilişkin genel geçer bir fikir oluşacaktır. Yine belli bir tutarlılığı ve sürekliliği olan marka kimlik elemanları sayesinde (örn. marka adı, logo, semboller, sloganlar vb.) tüketici zihnine doğrudan ulaşan bir marka kısa yolunun yaratılması ve bu sayede marka bilgisinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, standardizasyon marka yönetiminin olmazsa olmazlarından biridir. İkincisi, markanın işlerliğini sağlayan bir diğer husus da tüketicinin yalnızca düşüncelerine değil, aynı zamanda duygularına ve bilinçaltına etki edebilmek, marka üzerinden kendi kimliğini ifade etmesine yardımcı olmak, bu yolla da markaya olan sadakati sağlayabilmektir. Küresel pazarlardaki tüketicilerin öngörüldüğü gibi aynılaşmadığı gerçeği göz önüne alındığında, bu durum markanın farklı kültürel çevrelerde farklı şekillerde ve farklı mesajlarla ifade edilmesini gerektirecektir. Bu da, standardizasyon anlayışının tam tersi olan uyarlamayı ön plana çıkaracaktır (Erdil ve Uzun, 2010).

Bu çelişki nedeniyle küresel markalama noktasında hangi eylemlerin ya da uygulamaların doğru hangilerinin ise yanlış olduğu konusunda her geçen gün yeni fikirlerin ortaya çıkmasına neden olurken, öte yandan da küresel marka tanımının zaman içerisinde değişimine sebebiyet vermektedir. Başlangıçta, küresel marka kavramı ile faaliyet gösterdiği tüm pazarlarda standardize edilmiş bir pazarlama ve markalama stratejisi benimseyen marka anlatılmak isteniyordu (De Mooij, 1998). Böyle bir markadan kastedilen ise, nerede ve nasıl bir çevrede faaliyet gösteriyor olsun benzer konumlandırma stratejisi kapsamında aynı vaatlerde bulunan, marka kimlik elemanlarını kullanan ve pazarlama karmasını uygulayan markadır. Bu durumun tersi olarak ortaya çıkan "yerel marka" ise, pazarlama stratejisini faaliyet gösterdiği pazarların kültürel ve sosyoekonomik yapısına göre uyarlayan markaları ifade etmektedir.

Literatürde yer alan yakın dönemli çalışmalar incelendiğinde, eski çalışmalara nazaran kati bir küresel marka ve yerel marka farklılaştırmasında bulunmak yerine, geçişlere müsaade eden bir markalama stratejisi anlayışının daha çok benimsenmeye başladığı görülmektedir (De Chernatony vd., 1995; Svensson, 2002; Zou ve Çavuşgil, 2002). Bu tür bir stratejide, markayı oluşturan temel unsurların standardizasyonu, marka iletişimini sağlayan diğer pazarlama unsurlarının de yerel şartlara uyarlanması önerilmektedir. "Küresel düşün, yerel hareket et" cümlesi ile de ifade edilen bu anlayış çerçevesinde firmalar hem küresel bütünleşmeden hem de yerel duyarlılıktan aynı anda fayda sağlayabilir. O halde, markanın hangi öğeleri standardize edilmeli, hangi öğelerde uyarlamaya gidilmelidir? Aslında bu sorunun yanıtı firmadan firmaya değişkenlik göstermektedir. Çünkü bu karar ürünün nitelikleri, hedef pazarın kültürel ve sosyoekonomik yapısı, firmanın ve pazarın büyüklüğü, şirketin genel yönetim stratejileri gibi pek çok etkene bağlıdır. Ancak bu konuda yapılan çalışmaların, genel bir yol haritasına ihtiyaç duyan firmalara oldukça yararlı bilgiler sağlamakta olduğu söylenebilir (Temporal, 2009).

Sonuç

Küreselleşme, firmaların kâr maksimizasyonunu, ulusal ve uluslararası pazarlarda rekabet güçlerini artırarak ekonomik büyümelerini ve pazar rekabetinde üstün avantajlar elde etmelerini sağlamaktadır. Ulusal ve uluslarası ölçekte rekabet edebilmenin temel fenomeni küresel marka ve marka stratejilerine sahip olmaktan geçmektedir. Küresel stratejiler ulusal ve uluslararası farklılık arz etse de, küresel markalar dünya pazarlarına benzer şekilde ve ortak değer olarak lanse edilmektedir. Ulusal firmalar, marka reklamlarını artık kendi ulusal kültürlerine göre

şekillendirmeyip, küresel kültürün gereklerine göre dünya pazarlarına sunmak durumunda kalmaktadır.

Küreselleşme ve yenidünya düzeni ekseninde firmalar, küresel pazarları iyi analiz etmeli, sosyokültürel, siyasi ve ekonomik güçlükleri ve değişimleri izlemeli, rakiplerinin güçlü ve zayıf yönlerini doğru bir şekilde tespit etmelidir. Ayrıca firmalar küresel pazarlarda marka tutundurma ve reklam stratejilerini de küresel kültür değerlerini yansıtacak şekilde oluşturmalıdır. Bu bağlamda firma, kendi marka imajını, marka ve marka stratejisini, marka logosunu küresel pazarlama perspektifine göre dizayn etmelidir. Bununla birlikte firmalar, küresel marka güveni oluşturmalı, tüketiciye markanın garantisini taahhüt etmeli ve markayla tüketici arasında güven esaslı bir köprü oluşturmalıdır. Marka güveni yalnızca garanti sözleşmeleriyle değil, "sözde değil özde" anlayışı temelli olmalıdır.

Marka kavramsal olarak ticari hayatın başlamasıyla firmaların kendi ürünlerini rakiplerin ürünlerinden ayıran ve farklılıkları ortaya koyan kimliktir. Mal ve hizmeti diğer işletmelerin mal ve hizmetlerinden ayırır, farklılığı yansıtır. Firmalar pazarda rekabet edebilmek için farklılaşmış küresel marka oluşturmalı, bu süreci yürütmek için de güçlü marka stratejileri uygulamalı ve geliştirmelidir. Küreselleşmenin firmaların pazarlama fonksiyonu üzerinde büyük bir etkisi olup, bu durum her geçen gün artmaktadır. Zira küreselleşmenin ve pazarlama anlayışının dinamikleri sürekli değişmektedir. Bu değişim sayesinde klasik pazarlama anlayışı tamamen küresel pazarlama anlayışına evirilmiştir. Küreselleşme ile birlikte bilgi teknolojilerindeki gelişmeler her geçen gün artmakta, dünya insanları birbirine yakınlaşmakta ve dünya tek bir pazar haline dönüşmektedir. İnternet ve interaktif işlem hacminin artması, uluslararası lojistik şirketlerinin etkinliğinin yükselmesi, firmaların dünyanın her tarafında müşteriye ulaşmakta kendi marka ve marka stratejilerini lanse edebilmesi sayesinde firmalar müşteri potansiyelini küresel anlamda güçlendirmektedir.

Firmalar çok yönlü rekabet stratejileri oluşturmalı, yeni markalar geliştirmeli, yeni ürünler çeşitlendirmelidir. Bununla birlikte ulus ve ulus ötesi pazarlarda işbirliği içerisinde hareket etmelidir. Rekabet stratejilerini küresel açıdan düşünüp, bu mecrada oluşturmalıdır. Bunun yolu da doğru ve etkin bir şekilde planlanmış küresel marka ve küresel rekabet stratejisi oluşturmaktan geçmektedir.

Küreselleşme ve yenidünya düzenini emperyalist düşünceye sahip ekonomik güç odakları yönetmektedir. Bunlarla ulusal firmaların rekabet etmesi güç görünmektedir. Küresel marka imajı ve stratejisi oluşturmak, küresel pazarlarda firmalara oldukça rekabet avantajı sağlayacaktır. Küreselleşmenin etkilerine paralel olarak tüketicilerin gelir düzeyleri artmış ve bununla birlikte tüketici tercihleri ve beklentileri de fazlasıyla değişmiştir. Artık ürün, işlevsel olarak tüketiciyi tatmin etmemektedir. Günümüz insanın istek ve arzuları sınır tanımamakta, marka tutkusu giderek artmaktadır. Bu bağlamda marka küresel bir pazarda önemli bir fenomen olmuş, küreselleşmenin marka yönetimi ve stratejileri üzerinde etkisi de oldukça artmıştır.

Kaynakça

Ağın, K. (2001). *Küreselleşme sürecinde örgüt liderliği ve kriterleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Akat, Ö. (2003). *Uluslararası pazarlama karması ve yönetimi*. Bursa: Ekin Kitapevi.

Arnold, D. ve Schroiff, H. W. (2004). *Strategies for managing brand and product in international markets*. San Francisco: Jossey-Bass.

Aydemir, C. ve Kaya, M. (2007). Küreselleşme kavramı ve ekonomik yönü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (20), 260-282.

Aydın, M. K. (2002). *Sermayenin küreselleşmesi kapitalizmin altın dönemlerinden neoliberal dalgaya uzanan süreç*. İstanbul: Değişim Yayınları.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37* (2), 61-82.

Birnik, A. ve Bowman, C. (2007). Marketing mix standardization in multinational corporations: A review of the evidence. *International Management Review, 9* (4), 303-324.

Can, E. (2007). Marka ve marka yapılandırma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *22*(1), 225-237.

Cheng, Y., Johansen, J. ve Hu, H. (2015). Exploring the interaction between R&D and production in their globalization. *International Journal of Operations* & *Production Management, 35* (5), 782-816.

Craig, C. S. ve Douglas, S. P. (2000). Configuration advantage in global markets. *International Marketing, 8* (1), 6-25.

Çifci, S. ve Cop, R. (2007). Marka ve marka yönetimi kavramları: Üniversite öğrencilerinin kot pantolon marka tercihlerine yönelik bir araştırma. *Finans Politik* & *Ekonomik Yorumlar, 44* (512), 69-88.

De Chernatony, L., Halliburton, C. ve Bernath, R. (1995). International branding: Demand or supply driven opportunity?. *International Marketing Review, 12* (2), 9-21.

De Mooij, M. (1998). *Global marketing and advertising. Understanding cultural paradoxes*. London: Sage Publishing.

Delaforce, P. (1964). The individual markets of Europe, in Dunn, S. W. (Ed.), *International Handbook of Advertising,* New York: McGraw-Hill.

Donnelly, J. H. ve Ryans, J. K. Jr. (1969). Standardized global advertising: A call yet unanswered. *Journal of Marketing, 33* (2), 57-64.

Douglas, S. P. ve Wind, Y. (1987). The myth of globalization. *Columbia Journal of World Business, Winter,* 19-28.

Edoho, F. M. (2013). Information and communications technologies in the age of globalization: Challenges and opportunities for Africa. *African Journal of Economic and Management Studies, 4* (1), 9-33.

Erdil, S. T. ve Uzun, Y. (2010). *Marka olmak*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Eşkinat, R. ve Kutlu, E. (Ed.). (2018). *Dünya ekonomisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Goffin, K. ve Pfeiffer, R. (2000). *Innovation management in UK and German manufacturing companies*. Cranfield: York Publishing Services.

İslamoğlu, A. H. (2013). *Pazarlama yönetimi stratejik yaklaşım*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Karaçor, Z. (2002). *Küreselleşme süreci ve istikrar arayışındaki Türkiye ekonomisi.* Konya: Çizgi Kitabevi.

Kaymakcı, O. (Ed.). (2007). *Küreselleşme üzerine notlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, S., Eser, Z. ve Öztürk, S. A. (2017). *Pazarlama kavramlar, ilkeler, kararlar.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kotler, P. (1999). *Kotler ve pazarlama.* (A. Özyağcılar, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Levitt, T. (1983). The globalization of markets. *Harvard Business Review, 61* (3), 92-102.

Nkamnebe, A. D. (2006). Globalized marketing and the question of development in the Sub-Saharan Africa (SSA). *Critical Perspectives on International Business, 2* (4), 321-338.

Oran, İ. B. (2020). Küreselleşme sürecinde markalaşma ve çok uluslu şirket markaları & markaların küresel etkinliği. *Journal of Life Economics, 7* (2), 189-200).

Ören, K. ve Yüksel, H. (2012). "Marka İşveren" veya "İşveren Markası" kavramı: Bu kavramın insan kaynakları yönetimi bağlamında ve işçi devir hızı kapsamında değerlendirilmesi. *Kamu-İş Dergisi, 12* (3), 31-52.

Öymen, O. (2000). *Geleceği yakalamak.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Pratt, E. E. (1956). Building export sales-advertising. *The International Advertiser, 8* (1), 19-22.

Samiee, S. (2019). Reflections on global brands, global consumer culture and globalization. *International Marketing Review, 36* (4), 536-544.

Svensson, G. (2002). Beyond global marketing and the globalization of marketing activities. *Management Decision, 40* (6), 574-583.

Temporal, P. (2009). *İleri düzeyde marka yönetimi.* (A. Kuruoğlu, Çev.) İstanbul: Acar Basım ve Cilt Sanayi A. Ş.

Timur, N. ve Özmen, A. (Ed.). (2009). *Stratejik küresel pazarlama.* Ankara: Elif Yayınevi.

Tsai, S. P. (2014). Meaning threats heighten consumer attachment: Implications for global brand management. *European Management Journal, 32* (6), 991-1000.

Vural, Z. B., Dinçer, M., Başok, N., Değirmen, G., Yalçın, M. ve Erkan, M. (2016). Marka farkındalığında sosyal medya kullanımı karşılaştırmalı bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9* (45), 663-674.

Zou, S. ve Çavuşgil, S. T. (2002). The GMS: A broad conceptualization of global marketing strategy and its effect on firm performance. *Journal of Marketing, 66* (4), 40-56.

Romantik İlişkilerde Sadakatsizlik: Aldatma Davranışının Nedenleri ve Sonuçları Üzerine bir Derleme

Ezgi SAKMAN[1]

Romantik ilişkiler (örn., evlilik, birlikte yaşama, flört) yetişkin hayatının çok önemli bir kısmını teşkil etmektedir. Bu ilişkilerin mutluluk ve iyi oluş hali (örn., Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Easterlin, 2003) ve sağlık ve beklenen ömür (örn., House, Landis ve Umberson, 1988; Robles, Slatcher, Trombello ve McGinn, 2014) üzerindeki olumlu etkileri pek çok çalışmayla gösterilmiştir. Ayrıca, ilişki stresi yalnız hissetme (Cacioppo ve Patrick, 2008) ve depresyon (Beach, Sandeen ve O'Leary, 1990) gibi ciddi sorunları yordamaktadır.

Romantik ilişkiler, hem destek alma ve güven duygusu hissetme gibi olumlu, hem de reddedilme ve beklentilerin karşılanmaması gibi olumsuz deneyimleri içeren karmaşık sosyal olgulardır. İlişkilerde yaşanabilecek olumsuz deneyimler içinde birey ve ilişki için en çok yaralayıcı olanlarından biri aldatma davranışıdır. Hangi davranışların aldatma olarak değerlendirildiği hem toplum içinde hem de araştırmacılar arasında büyük değişkenlik gösterse de, aldatma genel olarak ilişki içindeki tek eşlilik kuralının ihlali olarak tanımlanmaktadır (örn., Weeks, Gambescia ve Jenkins, 2003). Aldatmanın nasıl tanımlandığı, araştırılan zaman aralığı ve örneklemleme yöntemine bağlı olarak, rapor edilen aldatma davranışlarının sıklığı %2'den %25'e kadar geniş bir değişiklik göstermektedir (derlemeler için bkz., Blow ve Hartnett, 2005; Fincham ve May, 2017; Haseli, Shariati, Nazari, Keramat ve Emamian, 2019; Munsch, 2012). Bireylerin sosyal istenirlik nedeniyle olumsuz davranışlarda bulunduklarını rapor etme olasılığının azlığı (bkz., Krumpal, 2013) düşünüldüğünde, aldatmanın yaygınlığının daha da yüksek olduğu tahmin edilebilir.

Aldatma davranışının, psikolojik (örn., kaygı, depresyon) ve fiziksel (örn., cinsel yolla bulaşan hastalıklar) rahatsızlıklar, öz saygıda ve partnere duyulan güvende azalma, aile içi şiddet, ayrılma ve boşanma gibi hem birey hem de ilişki için yıkıcı olabilecek sonuçlara yol açtığı bilinmektedir (bkz., Blow ve Hartnett, 2005; Fincham ve May, 2017). Romantik ilişkilerin insan hayatındaki yeri düşünüldüğünde, aldatma davranışının sebeplerinin anlaşılması ve bu davranışların olumsuz sonuçlarını hafifletecek müdahalelerin yapılmasının önemi anlaşılabilir. Bundan yola çıkılarak, bu derlemede, her tür romantik ilişkideki (örn., evlilik, birlikte yaşama, flört) bütün aldatma davranışlarını (örn., cinsel aldatma, duygusal aldatma) inceleyen araştırmaların taranarak Türkçe alanyazına sunulması amaçlanmıştır

Bundan sonraki kısımlarda, önce aldatma davranışı ile ilişkili bulunmuş çeşitli bireysel ve durumsal faktörleri araştıran çalışmalar taranacaktır. Daha sonra, aldatma davranışının ilişki ve birey için sonuçları incelenerek, çiftlerin bu olumsuz sonuçlardan nasıl en az şekilde etkilenebileceğini araştıran müdahale çalışmaları taranacaktır. Son olarak, aldatma olgusu üzerine yapılacak gelecek çalışmaların eğilebileceği alanlar tartışılarak dikkat edilmesi gereken metodolojik hususların altı çizilecektir.

[1] Ezgi Sakman, Dr, Öğretim Görevlisi, İ. D. Bilkent Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Orcid: 0000-0002-5974-6566

Aldatma Davranışı ile İlişkili Faktörler

Yakın ilişkiler alanyazınında, aldatma davranışı ile ilişkisi kurulmuş çok sayıda değişken vardır. Bu derlemede, söz konusu değişkenler demografik, psikolojik, ilişkiye ve partnere dair ve durumsal faktörler başlıkları altında incelenecektir.

Demografik Faktörler

Cinsiyet. Aldatma davranışını en güvenilir şekilde yordayan demografik faktörlerin başında cinsiyet gelmektedir. Pek çok çalışmada, erkekler kadınlara kıyasla partnerlerini daha sıklıkla aldattıklarını rapor etmiştir (örn., Atkins, Baucom ve Jacobson, 2001; Wiederman, 1997). Aldatma davranışındaki bu cinsiyet farkı, toplumsal normların erkeklerin aldatmasını daha hoş görüyle karşıladığı için erkeklerin partnerlerini daha kolay aldatmasından kaynaklanıyor olabileceği gibi, aynı normlardan ötürü kadınlar aldatma davranışlarının gerçek sıklığını çalışmalarda rapor etmiyor da olabilir. Ayrıca, erkeklerin geleneksel olarak iş gücüne daha çok katılması ve daha çok kaynağa erişimlerinin olması, partnerlerini aldatmak için daha çok fırsata sahip olmaları sonucunu doğuruyor olabilir. Geçmişe göre kadınların iş gücüne daha çok katılmasına paralel olarak kadınlar ve erkekler arasındaki aldatma oranı farklarının yıllar içinde giderek kapanması (Oliver ve Hyde, 1993), bu düşünceyi desteklemektedir.

Aldatmadaki cinsiyet farklarının önem kazandığı bir nokta aldatma davranışının niteliğindeki farklılıklardır. Kadınlar, partnerlerini daha sıklıkla duygusal olarak aldattıklarını rapor ederken; erkekler, daha çok fiziksel aldatma davranışında bulunmaktadır (Glass ve Wright, 1992). Kadınlar ayrıca, partnerlerini aldattıkları kişilere aşık olma oranlarını da erkeklere göre daha yüksek rapor etmektedir (Glass ve Wright, 1985). Bir diğer ilginç bulgu da, kadınların partnerlerini bağışıklık sistemleri birbirini tamamlayacak özelliklere sahip olmadığında (böylece çocuklarına daha iyi bir bağışlık sistemi aktarma olasılıkları düşük olduğunda) daha yüksek olasılıkla aldattığı ve bu aldatma davranışlarının da adet döngülerinin döllenme fazında arttığıdır (Garver-Apgar, Gangestad, Thornhill, Miller ve Olp, 2006). Bu bulgular, kadınların aldatma davranışında bulunmalarının sebebinin ya duygusal ya da fiziksel olarak "daha iyi" bir partner bulmak olabileceğini düşündürmektedir.

Eğitim Seviyesi. Bireylerin eğitim seviyesi ile aldatma davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar birbiri ile çelişen sonuçlar ortaya koymuştur. Bazı araştırmalar daha düşük eğitim seviyesine sahip bireylerin partnerlerini aldatma sıklıklarının daha fazla olduğunu bulurken (Smith, 1998), diğer çalışmalar da eğitim seviyesi arttıkça aldatma davranışının arttığını rapor etmiştir (Atkins ve ark., 2001). Bu alandaki ilginç bir diğer bulgu, partnerlerin eğitim seviyesi arasındaki farkların önemine işaret etmektedir. Amerika'da temsili bir örneklemle yapılan bir çalışmada Forste ve Tanfer (1996), kadınların partnerlerinden daha yüksek eğitim seviyesine sahip olmaları durumunda aldatma olasılıkları artarken, partnerlerinden daha düşük eğitim seviyesinde olduklarında bu olasılığın düştüğünü göstermiştir. Aynı çalışmada, partnerleriyle flört eden veya beraber yaşayan üniversite mezunu kadınların lise mezunu hemcinslerine göre daha çok aldatma davranışı rapor ettiği bulunmuştur; bu bulguya evli kadınlar için rastlanmamıştır. Bu sonuçlar, eğitim seviyesi yükseldikçe cinselliğe yönelik tutumların daha liberalleşebildiğini ve bunun da aldatma davranışının artması ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Gelir Seviyesi. Aldatma davranışı ile gelir seviyesi arasındaki ilişki de çok basit görünmemektedir. Bazı çalışmalar aldatma davranışının herhangi bir sosyoekonomik grupta diğerine göre daha yaygın olmadığını ortaya koymuştur (Buunk ve van Driel, 1989; Janus ve Janus, 1993). Diğer yandan, Amerika'da temsili bir örneklemle yapılan bir çalışmada Atkins ve arkadaşları (2001), belli bir gelir seviyesine (yılda $30.000) kadar gelir ile aldatma davranışı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, ancak bu gelir seviyesinin üzerine çıkıldığında artan gelirle beraber aldatma olasılığının da arttığını bulmuştur. Bu araştırmacılar, gelir seviyesinin kendisinin değil, iş gücüne katılım, prestij, fırsat ve stres gibi artan gelirin beraberinde gelen faktörlerin aldatma davranışını kolaylaştırıyor olabileceğini iddia etmektedir. Gerçekten de aldatma olasılığı, partnerlerden en az biri çalıştığında, her iki partnerin de işsiz olduğu duruma göre artmaktadır (Atkins ve ark., 2001).

Dindarlık. Evlilikte aldatma hemen hemen bütün dinlerde onaylanmayan ve yaptırımla karşılanan bir olgudur. Pek çok çalışma dini pratiklere katılma oranı arttıkça aldatma olasılığının düştüğünü göstermiştir (örn., Amato ve Rogers, 1997; Atkins ve Kessel, 2008; Burdette, Ellison, Sherkat ve Gore, 2007; Treas ve Giesen, 2000). İlginç bir şekilde bu bulgu, inancın kuvveti ve dua etmenin sıklığı kontrol edildiğinde geçerliliğini korumaktadır (Atkins ve Kessel, 2008). Bu da, dini inancın kendisinden ziyade, dindar sosyal çevrelerde yoğun olarak görülen aldatmaya yönelik olumsuz değerlerin aldatma davranışını azaltıyor olabileceğini düşündürmektedir.

Bütün bu demografik faktörlerin aldatma davranışı ile ilişkili olması, aldatmanın kişinin içinde bulunduğu sosyoekonomik ortama bağlı olarak gelişen sosyal bir olgu olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgular, her ne kadar aldatma ilk bakışta bireysel bir davranış olarak görünse de, aslında aldatmanın kişinin yaşam koşullarından bağımsız gelişmediğinin altını çizmektedir. Bununla birlikte, aynı demografik özellikleri gösteren bireylerin aldatma olasılığı da aynı değildir. Bu bağlamda, kişinin partnerini aldatma olasılığını yordayan bireysel farklılıklar bundan sonra ele alınacaktır.

Psikolojik Faktörler

Kişilik. Aldatma davranışıyla çeşitli kişilik özelliklerinin ilişkisi pek çok çalışma ile gösterilmiştir. Dışa dönüklük, nörotisizm, narsisizm ve psikopati özelliklerinde yüksek puan alan bireyler aynı zamanda daha yüksek düzeyde aldatma davranışı rapor etmektedir (örn., Altgelt, Reyes, French, Meltzer ve McNulty, 2018; Brewer, Hunt, James ve Abell, 2015; Buss ve Shackelford, 1997; Egan ve Angus, 2004; Jones ve Weiser, 2014; Whisman, Gordon ve Chatav, 2007). Dışa dönüklük bireylerin alternatif partnerlerle karşılaşma ve onlara yaklaşma olasılığını artıyor, nörotisizm ise halihazırdaki ilişkiye dair kaygıyı artırarak kişinin alternatif partnere yönlenmesine yol açıyor olabilir.

Diğer taraftan, yüksek uyumluluk, insanlara değer verme ve öz disiplin özellikleri aldatma ile olumsuz ilişkili olarak bulunmuştur (Barta ve Kiene, 2005; Buss ve Shackelford, 1997; Egan ve Angus, 2004; Orzeck ve Lung, 2005; Schmitt, 2004; Sevi, Urganci ve Sakman, 2020). Empati, diğer insanları düşünme ve sosyal ilişkilerde başarılı olma ile ilişkili bu kişilik özelliklerinin, partnere zarar verecek aldatma davranışı içine girme olasılığını düşürmesi literatürle uyumludur. Aynı şekilde, kendini aşırı sevme ve başkalarına değer vermemek ile karakterize narsisizmin ve başkalarına zarar vermekten rahatsızlık duymamak ile karakterize psikopatinin, partneri yaralama pahasına kendi istediğini yapmayı içeren aldatma davranışını yordaması kişilik literatürünün bulgularına uygundur.

Bağlanma. Yetişkin bağlanmasının her iki boyutu (kaygı ve kaçınma) da aldatma ile ilişkilendirilmiştir. Bağlanma kaygısı yüksek olan bireyler, daha çok evlilik dışı ilişki rapor etmekte

(Bogaert ve Sadava, 2002; Russell, Baker ve McNulty, 2013), fiziksel ve duygusal aldatma ölçümlerinde daha yüksek puan almakta (Pereira, Taysi, Orcan ve Fincham, 2014) ve internette daha sık aldatma davranışı içinde bulunmaktadır (Ferron, Lussier, Sabourin ve Brassard, 2017; McDaniel, Drouin ve Cravens, 2017). Bağlanma kaçınması da hem fiziksel (Allen ve Baucom, 2004; DeWall ve ark., 2011) hem de çevrimiçi aldatmayı (Ferron ve ark., 2017) yordamaktadır. Yakın ilişkilerde terk edilme korkusu ve partnere güvenip dayanmakta zorlanma ile karakterize olan bağlanma kaygısının ve bağlanma kaçınmasının partneri aldatmayı yordaması, güvensiz bağlanmanın diğer pek çok olumsuz ilişki çıktısı ile ilişkili olduğunu gösteren bulgularla (bkz., Mikulincer ve Shaver, 2016) uyumludur.

Ayrıca, her iki güvensiz bağlanma boyutunun aldatma ile ilişkisinin, bu boyutların içsel çalışan modeller ile olan dinamikleri üzerinden şekillendiği anlaşılmaktadır. Kronik olarak reddedilmekten korkan ve kendini sevilmeye layık görmeyen bağlanma kaygısı yüksek bireyler, aldatma motivasyonları arasında yakınlık kurma isteğini saymakta ve aldatma ilişkilerinde de kendilerini takıntılı ve partnere aşırı bağımlı hissettiklerini rapor etmektedir (Allen ve Baucom, 2004). Ayrıca bu bireylerin aldatma davranışlarında bekar kalmaktan korkmalarının da rol oynadığı bulunmuştur (Sakman, Urganci ve Sevi, 2021). Diğer yandan, partnerlerine yakınlaşmaktan korkan ve ilişkilerinde mahremiyetten rahatsız olan bağlanma kaçınması yüksek bireylerin aldatma davranışı, halihazırdaki ilişkilerine olan bağlılıklarının düşüklüğü aracılığı ile artmaktadır (DeWall ve ark., 2011). Bu bulgular, terkedilmekten korkan bağlama kaygısı yüksek bireylerin aldatma davranışıyla alternatif partnerlerde yakınlık aramaya çalıştığını; yakınlıktan korkan bağlanma kaçınması yüksek bireylerin ise aldatmayı partnerlerinden uzaklaşmak için bir yol olarak gördüğünü düşündürmektedir.

Diğer Bireysel Farklılıklar. Kişilik özellikleri ve bağlanma yatkınlıkları dışında diğer pek çok bireysel farklılığın da aldatma ile ilişkisi araştırılmıştır. Serbest sosyoseksüel yönelim (Wilson, Mattingly, Clark, Weidler ve Bequette, 2011), yüksek heyecan arama isteği (Lalasz ve Weigel, 2011) ve sosyal baskınlık yönelimi (Egan ve Angus, 2004), düşük öz kontrol (Gailliot ve ark., 2007) ve öz saygı (Sheppard, Nelso ve Andreoli-Mathie, 1995) aldatma davranışını yordamaktadır.

Ayrıca, Ajzen ve Fishbein'in (2005) planlı davranış teorisi ile uyumlu olarak, pek çok çalışma aldatmaya yönelik daha olumlu tutumları olan bireylerin aldatma davranışı sergilemelerinin de daha olası olduğunu ortaya koymuştur (örn., Solstad ve Mucic, 1999; Toplu-Demirtaş ve Fincham, 2018; Treas ve Giesen, 2000). Bu çalışmaların henüz cevaplayamadığı bir soru, aldatmaya yönelik tutum ve davranışlardan hangisinin önce geldiğidir. Aldatmaya yönelik tutumları daha olumlu olan bireyler bu tutumları doğrultusunda aldatma davranışı içine giriyor olabilir. Diğer yandan, partnerini aldatan bireylerin aldatmaya yönelik tutumları bu davranışlarını haklı görmek için daha olumluya kayıyor da olabilir.

Aldatma davranışının gelişmesindeki bu psikolojik faktörler, yakın ilişkilerdeki diğer pek çok konuda olduğu gibi partneri aldatmada da bireysel farklılıkların çok önemli olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki çalışmalar her bireyin partnerini aldatma olasılığının farklı olduğunu ve bu davranışın çeşitli psikolojik unsurlardan etkilendiğini göstermektedir. Ancak, yakın ilişkilerde psikolojik faktörler kadar önemli diğer unsurların da ilişkiye ve partnere dair faktörler olduğu bilinmektedir. Bundan yola çıkılarak bir sonraki bölümde bu unsurların aldatma davranışındaki rolü incelenecektir.

İlişkiye ve Partnere Dair Faktörler

İlişki Doyumu. İlişki doyumu aldatma riskini azaltan bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. İlişkisinden düşük doyum alan veya ilişkisinde bir sorun olduğunu söyleyen bireyler, hem temel ilişkileri dışında bir ilişki yaşamaya daha istekli olduklarını rapor etmekte (Prins, Buunk ve VanYperen, 1993), hem de gerçekten aldatma davranışı içine girmektedir (Atkins ve ark., 2001; Glass ve Wright, 1985). İlişki doyumunun aldatmadaki rolü kadınlar için özellikle önemlidir. Glass ve Wright'in (1985) çalışmasında, partnerini aldatan bireyler arasında kadınlar erkeklere göre anlamlı düzeyde daha düşük ilişki doyumu rapor etmiştir. Bu bulgu, ilişkisinden tatmin olmayan kadınların aldatma riskinin daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir.

İlişki doyumu ile aldatma arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmaların önemli bir kısıtlılığı, ilişki doyumunun aldatma davranışı ile aynı anda ölçülmesidir. Bu yüzden aldatmanın düşük ilişki doyumunun bir sebebi mi yoksa bir sonucu mu olduğunun anlaşılabilmesi için boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır. On yedi süren böyle bir boylamsal çalışma, evlilikteki mutsuzluğun aldatmanın hem öncülü hem de ardılı olduğunu göstermiştir (Previti ve Amato, 2004).

Cinsel Tatmin. Partnerinin cinsel fonksiyon sorunu olan bireyler daha çok aldatma davranışında bulunurken (Fisher ve ark., 2009), tatmin edici bir cinsel hayat düşük aldatma düzeyleriyle ilişkilidir (Fisher ve ark., 2009; Liu, 2000; McIntyre, Barlow ve Hayward, 2015; Prins ve ark., 1993). Cinsel ilişki sıklığının azalması da artan aldatma oranları ile korele bulunmuştur, bu ilişki erkeklerde özellikle kuvvetlidir (Liu, 2000). Hamilelik sürecinde aldatma riskinin arttığını gösteren çalışmalar (Lawoyin ve Larsen, 2002; Whisman ve ark., 2007) da ilişkideki cinselliğin aldatmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

İlişki Süresi. İlişkinin ne kadar zamandır devam ettiğiyle partnerlerin birbirini aldatma olasılığı arasındaki ilişki hayli karmaşıktır. Kadınların uzun süreli ilişkilerde partnerlerini aldatma olasılıkları kısa süreli ilişkilere göre daha fazladır (Forste ve Tanfer, 1996). Diğer yandan, erkeklerde aldatma olasılığı ilişki süresi ile doğrusal bir ilişki göstermemektedir. Liu (2000), erkeklerin evliliklerinin sekizinci yılına kadar, evlilik süresi artıkça partnerini aldatma olasılıklarının düştüğünü, bu noktadan sonra ise artan evlilik süresinin artan aldatma davranışını yordadığını bulmuştur. Flört ilişkilerinde ise, ilişki süresi arttıkça erkeklerin aldatma olasılığı artmaktadır (Hansen, 1987). Bu bulgu, erkeklerin zaman geçtikçe flört ilişkisine olan bağlılıklarının azalması ile aldatma davranışına girme olasılıklarının artıyor olabileceğini düşündürmektedir.

Çocuk Sayısı. Evliliklerin ve uzun süreli romantik ilişkilerin önemli bileşenlerinden biri de ilişkiden doğan çocuklardır. Buna rağmen, aldatma üzerine yapılan çalışmalarda çiftlerin çocuğunun olup olmadığı, varsa kaç çocuğunun olduğu bugüne kadar sorulmamıştır. Bu noktanın gelecek çalışmalarda incelenmesi alanyazın için önemlidir. Çocuk sahibi olmanın ilişkiye olan bağlılığı arttırdığı düşünüldüğünde (Belsky, 1990), ebeveyn olan partnerlerin birbirlerini aldatma olasılıklarının daha düşük olacağı iddia edilebilir. Diğer yandan, çocuk sahibi olmanın artan iş yükü ve stresle beraber ilişki doyumunu ve cinsel tatmini düşürdüğü de bilinmektedir (Gottman ve Notarius, 2000). Bu bakımdan, çocuk sahibi olan çiftler, çocuksuz çiftlere göre daha çok aldatma davranışı içine giriyor da olabilirler.

Partnerle Benzerlik. Partnerler arası benzerlik aldatma riskini azaltan bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Partnerlerin kişilik özellikleri birbirine ne kadar benzerse aldatma davranışı da

o kadar az olmaktadır (Shackelford, Besser ve Goetz, 2008). Ayrıca, bir araştırmada partnerinden yaş ve eğitim seviyesi bakımından farklı olan kadınların, partnerleriyle benzer seviyelerde bulunan kadınlara göre aldatma olasılıklarının 3,6 kat fazla olduğu bulunmuştur (Forste ve Tanfer, 1996). Benzer şekilde, gelir seviyesi partnerinden az olan erkeklerin aldatma riski de yüksektir (Munsch, 2015). Munsch (2015), bu etkinin ailenin geçimini sağlayan kişinin erkek olması gerektiğini dikte eden ataerkil toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumsuz gelir farkının, kişinin erkekliğini yeni cinsel zaferler kazarak tekrar inşa etmek ihtiyacı hissetmesine yol açmasından kaynaklanıyor olabileceğini iddia etmektedir.

Ayrıca, bireyler kendilerini partnerlerinden daha fazla çekici olarak algılarsa ve kendilerini ilişkideki görece daha az kazanımı olan taraf olarak görürse, aldatma olasılıkları artmaktadır (Prins ve ark., 1993; Walster, Traupmann ve Walster, 1978). Bu bulgular, sosyal ilişkilerin taraflar arasında eşit bir kaynak değiş-tokuşu üzerinden dengeye geldiğini ortaya atan sosyal değiş tokuş kuramı (Sprecher, 1988) ile uyumludur. Halihazırdaki ilişkilerinde sosyal değerlerinin tam karşılanmadığını düşünen bireyler, dengeyi sağlamak için aldatma davranışı içine giriyor olabilirler.

Diğer İlişki ve Partner Faktörleri. İlişkiye olan bağlılık ve yatırım arttıkça hem aldatmaya yönelik tutumlar daha katılaşmakta, hem de aldatma davranışı azalmaktadır (Drigotas, Safstrom ve Gentilia, 1999; Rodrigues, Lopes ve Pereira, 2017). Ayrıca, aldatma oranları beraber yaşayan çiftlerde evli çiftlere göre daha yüksektir (Forste ve Tanfer, 1996; Treas ve Giesen, 2000). Bireyler ilişkilerine daha çok yatırım yaptıkça partnerlerini aldatma olasılıklarının azaldığı anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde, bireylerin aldatma olasılıkları, partnerlerinin onları zaten aldattığını düşüyorlarsa artmaktadır (Buunk, 1980).

Bütün bu bulgular, aldatma davranışının aslında ilişkinin dinamiği içinde gelişen ve partnerle karşılıklı etkileşimlerden etkilenen diyadik bir olgu da olduğunun altını çizmektedir. Bu bağlamda aldatan kişi partnerlerden sadece biri olsa bile, bu davranışın nedenlerinin bütüncül bir biçimde anlaşılabilmesi için ilişkinin tamamının anlaşılmasının faydalı olacağı iddia edilebilir. Tüm bu demografik, bireysel ve ilişkisel faktörlerin yanı sıra durumsal faktörler de sosyal bir davranış olan aldatmada önemli rol oynamaktadır. Bir sonraki bölümde sosyal durumun aldatmadaki etkisi ele alınacaktır.

Durumsal Faktörler

Fırsat. Alternatif partnerlere erişimin ne kadar kolay olduğu aldatmayı belirleyen önemli bir faktördür. Özellikle iş yerinde ortaya çıkan alternatif partner fırsatlarının aldatma davranışı üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. İş yerlerindeki karşı cins oranı arttıkça, bireylerin partnerlerini iş arkadaşlarıyla aldatma olasılığı da artmaktadır (Kuroki, 2013). Bir çalışmada partnerini aldattığını rapor eden katılımcıların yarısı, ilişki dışı partnerlerinin iş arkadaşları olduğunu ifade etmiştir (Wiggins ve Lederer, 1984). Bu çalışma aynı zamanda fırsatın aldatmadaki rolünü ilginç bir bulguyla göstermektedir. Çalışmada, ilişki doyumu yüksek bireylerin partnerlerini yaygın olarak iş arkadaşları ile aldattıkları bulunmuştur. Normal şartlarda yüksek ilişki doyumunun aldatma riskini azaltan bir faktör olduğu düşünüldüğünde (bkz., Atkins ve ark., 2001; Glass ve Wright, 1985), ilişki doyumu yüksek bireylerin bile karşılarına fırsat çıktığında aldatma olasılıklarının yükseldiği anlaşılmaktadır.

Aldatma riskinin bireyin karşısına çıkan fırsatlarla ilişkili olduğunu gösteren diğer çalışmalarda, çiftlerin birbirinden ayrı geçirdikleri zaman arttıkça aldatma davranışının da arttığı bulunmuştur (Atkins, Yi, Baucom ve Christensen, 2005). Seyahatlerde geçirilen sürenin de aldatma

ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Træen ve Stigum, 1998; Wellings, Field, Johnson ve Wadsworth, 1994; Zhang, Parish, Huang ve Pan, 2012). Benzer şekilde, partnerle farklı evlerde yaşamak ve partner olmadan sosyal aktivitelerde bulunmak da aldatma davranışını yordamaktadır (Zhang ve ark., 2012). Büyük şehirlerde yaşayan insanların da partnerlerini daha çok aldattıkları bulunmuştur (Treas ve Giesen, 2000). Tüm bu bulgular, bireyin karşısına yanında partneri yokken çıkan alternatif partnerlerin aldatma riskini arttırdığını göstermektedir.

Sosyal Ortam. Genelde sosyal olarak onaylanmayan aldatma davranışının ortaya çıkmasında, bu davranışa zemin hazırlayan sosyal ortamların rolü son derece önemlidir. Örneğin, Tayland ve Vietnam'daki ataerkil kültür ve yaygın seks endüstrisinin erkeklerin aldatma davranışlarının örtük bir şekilde onaylanmasına ve böylece aldatma oranlarının artmasına yol açtığını iddia edilmektedir (Phinney, 2008; Vanlandingham, Knodel, Saengtienchai ve Pramualratana, 1998). Ayrıca, diğer pek çok sosyal olguda olduğu gibi, aldatma davranışında da akran etkisi görülmektedir. Buunk ve Bakker'in (1995) çalışmasında katılımcılar, arkadaşları aldatma davranışında bulunduysa veya arkadaşlarının fırsatları olsa partnerlerini aldatacaklarına inanıyorlarsa, kendileri de aldatmaya daha istekli olduklarını rapor etmişlerdir.

Diğer Durumsal Faktörler. Öz kontrolü düşüren bir durumsal faktör olan alkol kullanımının aldatma davranışı riskini arttırdığı pek çok çalışmayla gösterilmiştir (örn., Hall, Fals-Stewart ve Fincham, 2008; Kongnyuy ve Wiysonge, 2007; Schensul ve ark., 2006). Ayrıca, stres de aldatma ile pozitif ilişkilidir (Hall ve Fincham, 2009; Lawson ve Samson, 1988). Sosyal medyayı çok kullanan bireyler arasında da aldatma davranışları daha yaygın olarak görülmektedir (Aviram ve Amichai-Hamburger, 2006; Clayton, 2014; Clayton, Nagurney ve Smith, 2013; Weiser ve ark., 2018).

Aldatma Davranışının İlişki ve Birey için Sonuçları

Pek çok demografik, bireysel, ilişkisel ve durumsal faktörden etkilenerek gelişen aldatma davranışı, hem ilişki hem de partnerler için pek çok probleme yol açmakta ve romantik ilişkilerde yaşanan en önemli sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Aldatma, ilişkinin ayrılıkla sonuçlanması için ciddi bir risk oluşturmaktadır (Allen ve Atkins, 2012; Amato ve Previti, 2003; Amato ve Rogers, 1997). Yüz seksen altı ülkede yapılan kültürlerarası bir çalışmada, aldatma en yaygın boşanma nedeni olarak ortaya çıkmıştır (Betzig, 1989). Boşanmış bireylerle yapılan bir çalışmada da katılımcıların yarısı evliliklerindeki sorunların eşlerinin sadakatsizliğinden kaynaklandığını rapor etmiştir (Spanier ve Margolis, 1983). Aynı çalışmada, aldatılan eşin hayat doyumunun ve öz saygısının da düştüğü bulunmuştur. Aldatılan partnerler aynı zamanda öfke, güven kaybı ve terk edilme korkusu rapor etmekte (Charny ve Parnass, 1995) ve partnerlerinden ayrılıp başka ilişkilere girerlerse bu ilişkilerinde de aldatılmaktan korkmaktadır (Spanier ve Margolis, 1983). Aldatma davranışı ayrıca aile içi şiddet vakalarının sebepleri arasındadır (Harris, 2003). Aldatma pek çok psikolojik soruna da yol açmaktadır. Aldatılan bireylerde kaygı/depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu daha sık görülmektedir (Cano ve O'Leary, 2000). İlginç bir şekilde depresyon riski aldatılan partnerde olduğu gibi aldatan partnerde de artmaktadır (Schneider, Irons ve Corley, 1999). Ayrıca, partnerini aldatan bireylerin söz konusu cinsel ilişki sırasında kondom kullanım oranları düşük olduğu için (Conley, Moors, Ziegler ve Karathanasis, 2012), aldatma

davranışı cinsel yolla bulaşan hastalıkların yayılması için de bir risk oluşturmaktadır. Örneğin, HIV ile enfekte olan kadınların çoğunluğu virüsü partnerlerinden almaktadır (O'Leary, 2000).

Her ne kadar aldatma davranışı hem ilişki hem de partnerler için pek çok olumsuz sonuç doğursa da, bu durum her zaman ilişkinin bitmesi anlamına gelmemektedir (Buunk, 1987; Charny ve Parnass, 1995). Hatta nadir de olsa, bazı çiftler bu deneyimin sonunda ilişkilerini daha iyi bir hale getirebilmektedir (Charny ve Parnass, 1995; Hansen, 1987). Örneğin, aldatmanın, ilişkideki yakınlık düzeyinin artması, aileye verilen değerin artması, kendine daha iyi bakma ve etkili iletişimin değerini fark etme gibi olumlu sonuçları da olabildiği rapor edilmektedir (Olson, Russell, Higgins-Kessler ve Miller, 2002). Elbette, bu olumlu sonuçların yaşanması aldatma sonrası sürecin nasıl ele alındığı ile bağlantılıdır. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde çiftlerin aldatmanın olumsuz sonuçlarından en az şekilde etkilenmesi için gereken unsurlar tartışılacaktır.

Çiftler Aldatma Davranışının Olumsuz Sonuçlarından Nasıl En Az Düzeyde Etkilenebilir?

Aldatma davranışı her ne kadar romantik ilişkiler için ciddi bir tehdit oluştursa da, eğer çiftler bu durumu belli şekillerde ele alırsa, ilişkinin hayatta kalma, hatta gelişme şansı vardır. Aldatmanın bireyler ve ilişki üzerindeki olumsuz sonuçlarıyla etkili olarak başa çıkabilmek için aldatan ve/veya aldatılan partnerin psikolojik destek alması sürecinde sağlıklı yürütülmesinde katkı sağlamaktadır. Çok etkili bir diğer yol da çift terapisine başvurmaktır. Çift terapisine katılan kişilerle yapılan çalışmalar, terapinin aldatma sonrası ilişki çıktıları üzerinde olumlu etkileri olabildiğini göstermektedir.

Bu çalışmaların birinde, aldatma olayının açıkça konuşulduğu ve terapinin merkezine alındığı çiftler, olayın aldatılan partnerden gizlendiği çiftlere göre daha hızlı iyileşme göstermiştir (Atkins, Eldridge, Baucom ve Christensen, 2005). Çiftlerle geleneksel ve bütüncül davranışçı çift terapisinin uygulandığı bu çalışmanın başında, aldatmanın yaşandığı çiftler, diğer nedenlerle terapiye elen çiftlere göre daha yüksek düzeyde stres rapor ederken, terapinin sonunda stres seviyeleri anlamlı düzeyde düşerek diğer çiftlerle aynı seviyeye gelmiştir. Atkins ve arkadaşları (2005), bu çalışmalarının sonuçlarına dayanarak terapistlere sadece aldatmanın üzerinde durmak yerine, ilişkiyi bir bütün olarak ele almayı önermektedir.

Bir diğer çalışmada Gordon, Baucom ve Snyder (2004), affetme odaklı adım adım bir terapi yaklaşımının etkilerini araştırmıştır. İlk adımında aldatmanın etkilerinin ele alındığı, ikinci adımında aldatmanın hangi bağlamda gerçekleştiği ve partnerler için ne anlama geldiğinin incelendiği, üçüncü adımında ise çiftlerin aldatma olayını arkalarında bırakarak ilişkilerine devam etmelerinin hedeflendiği bu terapi sürecinin sonunda, çalışmaya katılan çiftlerin çoğunluğu terapinin başına göre daha düşük seviyede stres ve daha yüksek seviyede affetme rapor etmiştir. Allen ve Baucom (2004) da aldatmanın nedenlerinin ve bireyler için ne ifade ettiğinin üzerinde durulmasının sağaltım süreci için önemli olduğunu iddia etmektedir. Aldatmanın partnerler için ne anlama geldiğinin anlaşılması, hem aldatmaya daha az yıkıcı anlamlar yüklenmesi hem de ileride gerçekleşebilecek olası aldatma davranışlarının önüne geçilmesi için yararlıdır.

Aldatma deneyiminin terapide nasıl ele alındığı da önemlidir. Aldatma olayını anlatırken detayların parça parça verilmesinin aldatılan partner üzerinde olumsuz etkisi olmakla beraber, çiftlerin yüzleşmenin bir defada biten bir şey değil, bir süreç olduğunu anlamaları da önemlidir (Schneider ve ark., 1999). Terapinin adım adım ve partnerlerin birbirini affedebilmesi için gereken

hızda ilerlemesi ve terapistin çifte sağaltım sürecinin yol haritasını göstermesi faydalı olmaktadır (Olson ve ark, 2002).

Tartışma

Bu derleme çalışmasının amacı, insan hayatında çok önemli bir yer tutan romantik ilişkiler için ciddi bir tehdit oluşturan aldatma davranışını inceleyen çalışmaları tarayarak Türkçe alanyazına sunmaktır. Derlemede incelendiği üzere, aldatma davranışı ile ilişkili demografik, psikolojik, ilişkiye ve partnere dair ve durumsal faktörleri inceleyen pek çok çalışma vardır. Ayrıca, aldatmanın birey ve ilişki üzerindeki olumsuz etkileri ve bu etkileri en aza indirmek için kullanılabilecek terapi yaklaşımlarını inceleyen çalışmalar da mevcuttur.

Bu çalışmalar, bize aldatma davranışının pek çok farklı faktörden etkilenerek karmaşık bir mekanizmayla ortaya çıkan bir sosyal olgu olduğunu göstermektedir. Aldatmanın hem yaygınlığında (örn., Atkins ve ark., 2001; Wiederman, 1997) hem de niteliğinde (örn., Garver-Apgar ve ark., 2006; Glass ve Wright, 1985, 1992) görülen cinsiyet farkları, aldatma davranışının biyolojik temelleri olduğunu düşündürmekle beraber, bu cinsiyet farklarının toplumsal cinsiyet rollerinin değişmesi ile birlikte giderek kapanması (Oliver ve Hyde, 1993) aldatmanın aynı zamanda sosyal bir olgu olduğuna da işaret etmektedir. Benzer şekilde, eğitim ve gelir seviyesinin aldatma sıklığı ile yüksek derecede ilişkili olması (örn., Atkins ve ark., 2001; Buunk ve van Driel, 1989; Janus ve Janus, 1993; Smith, 1998), ayrıca dindar çevrelerde yaşayan kişilerin daha az aldatma davranışı rapor etmesi (örn., Atkins ve Kessel, 2008; Burdette ve ark., 2007) sosyal faktörlerin de aldatmada önemli rol oynadığını göstermektedir. Bununla beraber, dışa dönüklük, nörotisizm, narsisizm, psikopati, uyumluluk ve öz disiplin gibi kişilik özellikleri de aldatma davranışını güçlü şekilde yordamaktadır (örn., Altgelt ve ark., 2018; Brewer ve ark., 2015; Buss ve Shackelford, 1997; Schmitt, 2004). Bağlanma yatkınlıkları (örn., DeWall ve ark., 2011; Russell ve ark., 2013), sosyoseksüel yönelim (Wilson ve ark., 2011), heyecan arama isteği (Lalasz ve Weigel, 2011) ve sosyal baskınlık yönelimi (Egan ve Angus, 2004) gibi diğer kişisel farklılıklar da aldatma davranışı ile ilişkilidir. Tüm bu bulgular beraber değerlendirildiğinde, aldatmanın hem sosyal hem de bireysel faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıktığını iddia etmek mümkündür. Bu yüzden, aldatma davranışını anlamaya çalışan araştırmacı ve uygulamacıların konuyu tek bir açıdan ele almaktan kaçınması, analiz ve uygulamalarda bütüncül bir yaklaşımı benimsemesi faydalı olabilir.

Her ne kadar bu demografik faktörler ve kişilik faktörleri bazı bireyleri diğerlerine göre aldatmaya karşı daha kırılgan hale getiriyor gibi görünse de; aldatma davranışını yordayan ilişkisel ve durumsal faktörler, bireylerin olumsuz etkileri çokça olan bu davranıştan uzak durmak için alabileceği pek çok önlem olduğunu da göstermektedir. Yakın ilişkilerdeki diğer pek çok olguda olduğu gibi, aldatma davranışında da çiftler arası uyumun ve iletişimin son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. İlişki doyumu (örn., Atkins ve ark., 2001; Prins ve ark., 1993) ve cinsel tatmin (örn., Fisher ve ark., 2009; McIntyre ve ark., 2015) aldatma davranışını engelleyen önemli koruyucu faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. İlişkisinde sorunlar ve tatminsizlik olan çiftler, bu hususları açıkça tartışarak ve gerekirse profesyonel destek alarak çözme yoluna giderse, ilişkiyi daha da zedeleyebilecek aldatma riski düşürülebilir. Ayrıca, aldatmanın pek çok zaman uygun ortam oluştuğunda gerçekleşen bir "fırsat suçu" olduğu (örn., Atkins, Yi ve ark., 2005; Zhang ve ark., 2012) akılda tutularak, kişinin öz kontrolünün düşük olacağı sosyal ortamlardan uzak durması veya bu ortamlarda dikkatli davranması, aldatmanın önüne geçmek için iyi bir strateji olabilir. Bunun

yanı sıra, aldatmanın sosyal çevre tarafından açıktan veya örtük olarak onaylanmasının bu davranışın gerçekleşmesi olasılığını arttırdığı (örn., Buunk ve Bakker, 1995; Phinney, 2008) düşünüldüğünde, böyle sosyal çevrelerde dikkatli olmak, gerekirse bu çevrelerden uzaklaşmak, kişiyi aldatma davranışından koruyabilir. Son olarak, kişi partnerini aldatmak için istek duyduğunda, aldatmanın kimi zaman uzayan ilişki süresi (örn., Hansen, 1987; Liu, 2000), partnerle farklılıklar (örn., Shackelford ve ark., 2008) ve stres (örn., Hall ve Fincham, 2009) gibi bireyin elinde olmayan durumların sonucu olarak ortaya çıktığını kendisine hatırlatarak ve aldatma isteğinin ilişkisine devam etmek istememesinden veya partnerini sevmemesinden değil, bu dışsal faktörlerden kaynaklanıyor olabileceğini fark ederek aldatma davranışının önüne geçebilir. Aldatma isteğinin veya niyetinin eyleme dönüşmesinde iradenin kişinin kendisinde olduğunun fark edilmesi, aldatma riskini düşürmek için önemlidir.

Eğer aldatma gerçekleşirse, sonrasındaki sürecin nasıl yönetildiği aldatmanın olumsuz sonuçlarını asgaride tutmak için kritiktir. Çift terapisine katılan kişilerle yapılan çalışmalar, bu süreçte, partnerlerin birbiriyle açık olarak iletişime girmesi, olumsuz duyguların ifadesi için birbirine alan vermesi ve aldatılan partnerin diğer partneri affetmesi için zaman tanınmasın çok önemli olduğunu göstermektedir (örn., Atkins, Eldridge ve ark., 2005; Gordon ve ark., 2004; Olson ve ark., 2002). İlişkiye devam etme iradesi varsa, aldatmaya giden yoldaki faktörlerin irdelenip bunların gelecekte yeniden sorunlara yol açmaması için nelerin yapılması gerektiği kararlaştırıldığında, partnerlerin birbirine yeniden güvenmesi söz konusu olabilir. Bu sürecin uzun ve sancılı olacağı akılda tutulmalı ve gerekirse profesyonel destek alınmalıdır.

Aldatma davranışını inceleyen alanyazın çok sayıdaki çalışmayla hayli zengin olsa da, ileride yapılacak çalışmaların üzerine eğilmesinde fayda olan pek çok husus vardır. Bu hususlardan belki de en önemlisi aldatmaya dair tutumların, niyetlerin ve davranışların ilişkisinin daha iyi anlaşılmasıdır. Hemen hemen her toplumda hoş karşılanmayan ve pek çok bireyin de hakkında olumsuz tutumunun bulunduğu aldatma davranışı hangi psikolojik evrelerden geçerek gerçekleşmektedir? Hangi kişiler aldatmaya yönelik tutumlarla davranışlar arasındaki yolda aldatma riskine karşı daha kırılgandır? Ve en önemlisi, aldatma davranışı gerçekleşmeden engellenebilir mi? Aldatma davranışının sonrasını inceleyen çalışmaların da gelecekte cevaplaması gereken önemli sorular vardır. Örneğin, aldatma olayının açıklanması sırasındaki ve sonrasındaki karşılıklı duygusal süreç henüz tam olarak anlaşılamamıştır. Öte yandan, aldatmanın süresinin ve türünün çiftin yaşadığı olumsuz sonuçlar üzerinde bir etkisinin olup olmadığı da önemli bir araştırma sorusudur.

Gelecek çalışmaların araştırma desenleri tasarlanırken dikkat edilmesinde fayda olan pek çok husus vardır. Örneğin, aldatmanın altında yatan sebepleri, aldatma davranışına giden psikolojik mekanizmaları ve aldatmanın partnerler üzerindeki etkilerini daha derinlemesine anlamak için nitel çalışmalara büyük ihtiyaç vardır. Nitel çalışmalardan aldatmanın mekanizmalarına dair elde edilecek içgörüler, büyük ve temsili örneklemlerle yapılacak nicel çalışmalarla test edilerek alandaki bilgi dağarcığı çoğaltılabilir. Bunun yanı sıra, aldatma davranışında hangi faktörlerin etkili olduğunu anlamak için katılımcılardan farklı zamanlarda veri toplanan boylamsal desenli çalışmalar da gerekmektedir. Ayrıca, aldatma davranışında rol alan biçimleyici ve aracı değişkenlerin araştırılması yararlı olacaktır. İlişkilerdeki diğer olgular gibi, aldatmanın da partnerlerin arasındaki etkileşimden etkilendiği düşünüldüğünde, her iki partnerden de gelen verinin incelendiği diyadik analizlerin aldatma alanyazınındaki çalışmalarda kullanılmasının araştırmacılara daha derinlemesine bilgi verebileceği anlaşılmaktadır. Son olarak, aldatma davranışı toplumsal normlardan yüksek derecede etkilendiğinden, aldatma alanyazınında kültürlerarası çalışmalara büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

Aldatmayı inceleyen alanyazında yöntemsel hususlara da önem verilmelidir. Aldatmayı araştıran çalışmaların, hangi davranışların aldatma tanımı içerisinde incelendiğini net olarak tanımlaması ve katılımcılara bulundukları ilişki içinde bu davranışların ilişkinin tek eşlilik kuralını ihlal edip etmediğini açıkça sorması, araştırmalarda ortaya çıkan aldatma oranlarının gerçeği yansıtması için kritiktir. Ayrıca, katılımcıların kendilerini güvende hissetmeleri için kimlik gizliliklerinin sağlandığının güvencesinin verilmesi ve mümkünse verinin araştırmacıyla yüz yüze gelinmeyen ortamlarda toplanması gerekmektedir.

Sonuç olarak, mutluluk, iyi oluş hali ve sağlık üzerindeki etkileri düşünüldüğünde insan hayatındaki önemi ortaya çıkan romantik ilişkilerin daha sağlıklı yaşanması için mümkün olduğunca azaltılması ve olumsuz etkilerinin iyi yönetilmesi gereken aldatma davranışı, üzerinde araştırmaların çoğalması gereken ve hem araştırmacılar hem de uygulamacılar için önem taşıyan bir alandır. Romantik ilişkilere büyük zarar veren aldatma davranışının altında yatan psikolojik mekanizmalar daha iyi anlaşılırsa, ilişkilerin ömrünün uzatılması ve kalitesinin arttırılması mümkün olabilir.

Kaynaklar

Ajzen, I. ve Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. D. A"barracín, B. T. Johnson, ve M. P. Zanna (Ed.), *The handbook of attitudes, Volume 1: Basic Principles* içinde (ss. 197-255). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Allen, E. S. ve Atkins, D. C. (2012). The association of divorce and extramarital sex in a representative U.S. sample. *Journal of Family Issues, 33*(11), 1477-1493. doi: 10.1177/0192513X12439692

Allen, E. S. ve Baucom, D. H. (2004). Adult attachment and patterns of extradyadic involvement. *Family Process, 43*(4), 467-488. doi: 10.1111/j.1545-5300.2004.00035.x

Altgelt, E. E., Reyes, M. A., French, J. E., Meltzer, A. L. ve McNulty, J. K. (2018). Who is sexually faithful? Own and partner personality traits as predictors of infidelity. *Journal of Social and Personal Relationships, 35*(4), 600-614. doi: 10.1177/0265407517743085

Amato, P. R. ve Previti, D. (2003). People's reasons for divorcing: Gender, social class, the life course, and adjustment. *Journal of Family Issues, 24*(5), 602-626. doi: 10.1177/0192513X03024005002

Amato, P. R. ve Rogers, S. J. (1997). A longitudinal study of marital problems and subsequent divorce. Journal of Marriage and the Family, 59(3), 612. doi: 10.2307/353949

Atkins, D. C., Baucom, D. H. ve Jacobson, N. S. (2001). Understanding infidelity: Correlates in a national random sample. *Journal of Family Psychology, 15*(4), 735-749. doi: 10.1037/0893-3200.15.4.735

Atkins, D. C., Eldridge, K. A., Baucom, D. H. ve Christensen, A. (2005). Infidelity and behavioral couple therapy: Optimism in the face of betrayal. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(1), 144-150. doi: 10.1037/0022-006X.73.1.144

Atkins, D. C. ve Kessel, D. E. (2008). Religiousness and infidelity: Attendance, but not faith and prayer, predict marital fidelity. *Journal of Marriage and Family, 70*(2), 407-418. doi: 10.1111/j.1741-3737.2008.00490.x

Atkins, D. C., Yi, J., Baucom, D. H. ve Christensen, A. (2005). Infidelity in couples seeking marital therapy. *Journal of Family Psychology, 19*(3), 470-473. doi: 10.1037/0893-3200.19.3.470

Aviram, I. ve Amichai-Hamburger, Y. (2006). Online infidelity: Aspects of dyadic satisfaction, self-disclosure, and narcissism. *Journal of Computer-Mediated Communication, 10*(3), 00-00. doi: 10.1111/j.1083-6101.2005.tb00249.x

Barta, W. D. ve Kiene, S. M. (2005). Motivations for infidelity in heterosexual dating couples: The roles of gender, personality differences, and sociosexual orientation. *Journal of Social and Personal Relationships, 22*(3), 339-360. doi: 10.1177/0265407505052440

Beach, S. R., Sandeen, E. ve O'Leary, K. D. (1990). *Depression in marriage: A model for etiology and treatment.* Guilford Press.

Belsky, J. (1990). Children and marriage. F. D. Fincham ve T. N. Bradbury (Ed.), *The psychology of marriage* içinde (ss. 172-200). New York: Guilford Press.

Betzig, L. (1989). Causes of conjugal dissolution: A cross-cultural study. *Current Anthropology, 30*(5), 654-676. doi: 10.1086/203798

Blow, A. J. ve Hartnett, K. (2005). Infidelity in committed relationships II: A substantive review. *Journal of Marital and Family Therapy, 31*(2), 217-233. doi: 10.1111/j.1752-0606.2005.tb01556.x

Bogaert, A. F. ve Sadava, S. (2002). Adult attachment and sexual behavior. *Personal Relationships, 9*(2), 191-204. doi: 10.1111/1475-6811.00012

Brewer, G., Hunt, D., James, G. ve Abell, L. (2015). Dark Triad traits, infidelity and romantic revenge. *Personality and Individual Differences, 83,* 122-127. doi: 10.1016/j.paid.2015.04.007

Burdette, A. M., Ellison, C. G., Sherkat, D. E. ve Gore, K. A. (2007). Are there religious variations in marital infidelity? *Journal of Family Issues, 28*(12), 1553-1581. doi: 10.1177/0192513X07304269

Buss, D. M. ve Shackelford, T. K. (1997). Susceptibility to infidelity in the first year of marriage. *Journal of Research in Personality, 31*(2), 193-221. doi: 10.1006/jrpe.1997.2175

Buunk, B. P. (1980). Extramarital sex in the Netherlands: Motivations in social and marital context. *Alternative Lifestyles, 3*(1), 11-39.

Buunk, B. P. (1987). Conditions that promote breakups as a consequence of extradyadic involvements. *Journal of Social and Clinical Psychology, 5*(3), 271-284. doi: 10.1521/jscp.1987.5.3.271

Buunk, B. P. ve Bakker, A. B. (1995). Extradyadic sex: The role of descriptive and injunctive norms. *Journal of Sex Research, 32*(4), 313-318. doi: 10.1080/00224499509551804

Buunk, B. P. ve van Driel, B. (1989). *Variant lifestyles and relationships.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Cacioppo, J. T. ve Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection.* New York, NY: WW Norton & Company.

Cano, A. ve O'Leary, K. D. (2000). Infidelity and separations precipitate major depressive episodes and symptoms of nonspecific depression and anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(5), 774-781. doi: 10.1037/0022-006X.68.5.774

Charny, I. W. ve Parnass, S. (1995). The impact of extramarital relationships on the continuation of marriages. *Journal of Sex & Marital Therapy, 21*(2), 100-115. doi: 10.1080/00926239508404389

Clayton, R. B. (2014). The third wheel: The impact of Twitter use on relationship infidelity and divorce. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17*(7), 425-430. doi: 10.1089/cyber.2013.0570

Clayton, R. B., Nagurney, A. ve Smith, J. R. (2013). Cheating, breakup, and divorce: Is Facebook use to blame? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 16*(10), 717-720. doi: 10.1089/cyber.2012.0424

Conley, T. D., Moors, A. C., Ziegler, A. ve Karathanasis, C. (2012). Unfaithful individuals are less likely to practice safer sex than openly nonmonogamous individuals. *The Journal of Sexual Medicine, 9*(6), 1559-1565. doi: 10.1111/j.1743-6109.2012.02712.x

DeWall, C. N., Lambert, N. M., Slotter, E. B., Pond, R. S., Deckman, T., Finkel, E. J., … Fincham, F. D. (2011). So far away from one's partner, yet so close to romantic alternatives: Avoidant attachment, interest in alternatives, and infidelity. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*(6), 1302-1316. doi: 10.1037/a0025497

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276

Drigotas, S. M., Safstrom, C. A. ve Gentilia, T. (1999). An investment model prediction of dating infidelity. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(3), 509-524. doi: 10.1037/0022-3514.77.3.509

Easterlin, R. A. (2003). Explaining happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 100*(19), 11176-11183. doi: 10.1073/pnas.1633144100

Egan, V. ve Angus, S. (2004). Is social dominance a sex-specific strategy for infidelity? *Personality and Individual Differences, 36*(3), 575-586. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00116-8

Ferron, A., Lussier, Y., Sabourin, S. ve Brassard, A. (2017). The role of internet pornography use and cyber infidelity in the associations between personality, attachment, and couple and sexual satisfaction. *Social Networking, 6*(1), 1-18. doi: 10.4236/sn.2017.61001

Fincham, F. D. ve May, R. W. (2017). Infidelity in romantic relationships. *Current Opinion in Psychology, 13,* 70-74. doi: 10.1016/j.copsyc.2016.03.008

Fisher, A. D., Corona, G., Bandini, E., Mannucci, E., Lotti, F., Boddi, V., … Maggi, M. (2009). Psychobiological correlates of extramarital affairs and differences between stable and occasional infidelity among men with sexual dysfunctions. *The Journal of Sexual Medicine, 6*(3), 866-875. doi: 10.1111/j.1743-6109.2008.01140.x

Forste, R. ve Tanfer, K. (1996). Sexual exclusivity among dating, cohabiting, and married women. *Journal of Marriage and the Family, 58*(1), 33-47. doi: 10.2307/353375

Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., … Schmeichel, B. J. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(2), 325-336. doi: 10.1037/0022-3514.92.2.325

Garver-Apgar, C. E., Gangestad, S. W., Thornhill, R., Miller, R. D. ve Olp, J. J. (2006). Major histocompatibility complex alleles, sexual responsivity, and unfaithfulness in romantic couples. *Psychological Science, 17*(10), 830-835. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01789.x

Glass, S. P. ve Wright, T. L. (1985). Sex differences in type of extramarital involvement and marital dissatisfaction. *Sex Roles, 12*(9-10), 1101-1120. doi: 10.1007/BF00288108

Glass, S. P. ve Wright, T. L. (1992). Justifications for extramarital relationships: The association between attitudes, behaviors, and gender. *Journal of Sex Research, 29*(3), 361-387. doi: 10.1080/00224499209551654

Gordon, K. C., Baucom, D. H. ve Snyder, D. K. (2004). An integrative intervention for promoting recovery from extramarital affairs. *Journal of Marital and Family Therapy, 30*(2), 213-231. doi: 10.1111/j.1752-0606.2004.tb01235.x

Gottman, J. M. ve Notarius, C. I. (2000). Decade review: Observing marital interaction. *Journal of Marriage and Family, 62*(4), 927-947. doi: 10.1111/j.1741-3737.2000.00927.x

Hall, J. H., Fals-Stewart, W. ve Fincham, F. D. (2008). Risky sexual behavior among married alcoholic men. *Journal of Family Psychology, 22*(2), 287-292. doi: 10.1037/0893-3200.22.2.287

Hall, J. H. ve Fincham, F. D. (2009). Psychological distress: Precursor or consequence of dating infidelity? *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(2), 143-159. doi: 10.1177/0146167208327189

Hansen, G. L. (1987). Extradyadic relations during courtship. *Journal of Sex Research, 23*(3), 382-390. doi: 10.1080/00224498709551376

Harris, C. R. (2003). A review of sex differences in sexual jealousy, including self-report data, psychophysiological responses, interpersonal violence, and morbid jealousy. *Personality and Social Psychology Review, 7*(2), 102-128. doi: 10.1207/S15327957PSPR0702_102-128

Haseli, A., Shariati, M., Nazari, A. M., Keramat, A. ve Emamian, M. H. (2019). Infidelity and its associated factors: A systematic review. *The Journal of Sexual Medicine, 16*(8), 1155-1169. doi: 10.1016/j.jsxm.2019.04.011

House, J., Landis, K. ve Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science, 241*(4865), 540-545. doi: 10.1126/science.3399889

Janus, S. S. ve Janus, C. L. (1993). *The Janus report on sexual behavior.* Oxford: John Wiley & Sons.

Jones, D. N. ve Weiser, D. A. (2014). Differential infidelity patterns among the Dark Triad. *Personality and Individual Differences, 57,* 20-24. doi: 10.1016/j.paid.2013.09.007

Kongnyuy, E. J. ve Wiysonge, C. S. (2007). Alcohol use and extramarital sex among men in Cameroon. *BMC International Health and Human Rights, 7*(1), 6. doi: 10.1186/1472-698X-7-6

Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. *Quality & Quantity, 47*(4), 2025-2047. doi: 10.1007/s11135-011-9640-9

Kuroki, M. (2013). Opposite-sex coworkers and marital infidelity. *Economics Letters, 118*(1), 71-73. doi: 10.1016/j.econlet.2012.09.023

Lalasz, C. B. ve Weigel, D. J. (2011). Understanding the relationship between gender and extradyadic relations: The mediating role of sensation seeking on intentions to engage in sexual infidelity. *Personality and Individual Differences, 50*(7), 1079-1083. doi: 10.1016/j.paid.2011.01.029

Lawoyin, T. O. ve Larsen, U. (2002). Male sexual behavior during wife's pregnancy and postpartum abstinence period in Oyo State, Nigeria. *Journal of Biosocial Science, 34*(1), 51-63. doi: 10.1017/S0021932002000512

Lawson, A. ve Samson, C. (1988). Age, gender and adultery. *The British Journal of Sociology, 39*(3), 409. doi: 10.2307/590485

Liu, C. (2000). A theory of marital sexual life. *Journal of Marriage and Family, 62*(2), 363-374. doi: 10.1111/j.1741-3737.2000.00363.x

McDaniel, B. T., Drouin, M. ve Cravens, J. D. (2017). Do you have anything to hide? Infidelity-related behaviors on social media sites and marital satisfaction. *Computers in Human Behavior, 66,* 88-95. doi: 10.1016/j.chb.2016.09.031

McIntyre, J. C., Barlow, F. K. ve Hayward, L. E. (2015). Stronger sexual desires only predict bold romantic intentions and reported infidelity when self-control is low: Self-control, desire, and sexual behaviour. *Australian Journal of Psychology, 67*(3), 178-186. doi: 10.1111/ajpy.12073

Mikulincer, M. ve Shaver, P. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change* (2. bs.). New York: Guilford Press.

Munsch, C. L. (2012). The science of two-timing: The state of infidelity research. *Sociology Compass, 6*(1), 46-59. doi: 10.1111/j.1751-9020.2011.00434.x

Munsch, C. L. (2015). Her support, his support: Money, masculinity, and marital infidelity. *American Sociological Review, 80*(3), 469-495. doi: 10.1177/0003122415579989

O'Leary, A. (2000). Women at risk for HIV from a primary partner: Balancing risk and intimacy. *Annual Review of Sex Research, 11*(1), 191-234.

Oliver, M. B. ve Hyde, J. S. (1993). Gender differences in sexuality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 114*(1), 29-51. doi: 10.1037/0033-2909.114.1.29

Olson, M. M., Russell, C. S., Higgins-Kessler, M. ve Miller, R. B. (2002). Emotional processes following disclosure of an extramarital affair. *Journal of Marital and Family Therapy, 28*(4), 423-434. doi: 10.1111/j.1752-0606.2002.tb00367.x

Orzeck, T. ve Lung, E. (2005). Big-five personality differences of cheaters and non-cheaters. *Current Psychology, 24*(4), 274-286. doi: 10.1007/s12144-005-1028-3

Pereira, M. G., Taysi, E., Orcan, F. ve Fincham, F. (2014). Attachment, infidelity, and loneliness in college students involved in a romantic relationship: The role of relationship satisfaction, morbidity, and prayer for partner. *Contemporary Family Therapy, 36*(3), 333-350. doi: 10.1007/s10591-013-9289-8

Phinney, H. M. (2008). "Rice is essential but tiresome; you should get some noodles": Doi Moi and the political economy of men's extramarital sexual relations and marital HIV risk in Hanoi, Vietnam. *American Journal of Public Health, 98*(4), 650-660. doi: 10.2105/AJPH.2007.111534

Previti, D. ve Amato, P. R. (2004). Is infidelity a cause or a consequence of poor marital quality? *Journal of Social and Personal Relationships, 21*(2), 217-230. doi: 10.1177/0265407504041384

Prins, K. S., Buunk, B. P. ve VanYperen, N. W. (1993). Equity, normative disapproval and extramarital relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 10*(1), 39-53. doi: 10.1177/0265407593101003

Robles, T. F., Slatcher, R. B., Trombello, J. M. ve McGinn, M. M. (2014). Marital quality and health: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 140*(1), 140-187. doi: 10.1037/a0031859

Rodrigues, D., Lopes, D. ve Pereira, M. (2017). Sociosexuality, commitment, sexual infidelity, and perceptions of infidelity: Data from the second love web site. *The Journal of Sex Research, 54*(2), 241-253. doi: 10.1080/00224499.2016.1145182

Russell, V. M., Baker, L. R. ve McNulty, J. K. (2013). Attachment insecurity and infidelity in marriage: Do studies of dating relationships really inform us about marriage? *Journal of Family Psychology, 27*(2), 242-251. doi: 10.1037/a0032118

Sakman, E., Urganci, B. ve Sevi, B. (2021). Your cheating heart is just afraid of ending up alone: Fear of being single mediates the relationship between attachment anxiety and infidelity. *Personality and Individual Differences, 168,* 110366. doi: 10.1016/j.paid.2020.110366

Schensul, S. L., Mekki-Berrada, A., Nastasi, B. K., Singh, R., Burleson, J. A. ve Bojko, M. (2006). Men's extramarital sex, marital relationships and sexual risk in urban poor communities in India. *Journal of Urban Health, 83*(4), 614-624. doi: 10.1007/s11524-006-9076-z

Schmitt, D. P. (2004). The Big Five related to risky sexual behaviour across 10 world regions: Differential personality associations of sexual promiscuity and relationship infidelity. *European Journal of Personality, 18*(4), 301-319. doi: 10.1002/per.520

Schneider, J. P., Irons, R. R. ve Corley, M. D. (1999). Disclosure of extramarital sexual activities by sexually exploitative professionals and other persons with addictive or compulsive sexual disorders. *Journal of Sex Education and Therapy, 24*(4), 277-287. doi: 10.1080/01614576.1999.11074316

Sevi, B., Urganci, B. ve Sakman, E. (2020). Who cheats? An examination of light and dark personality traits as predictors of infidelity. *Personality and Individual Differences, 164,* 110126. doi: 10.1016/j.paid.2020.110126

Shackelford, T. K., Besser, A. ve Goetz, A. T. (2008). Personality, marital satisfaction, and probability of marital infidelity. *Individual Differences Research, 6*(1), 13-25.

Sheppard, V. J., Nelso, E. S. ve Andreoli-Mathie, V. (1995). Dating relationships and infidelity: Attitudes and behaviors. *Journal of Sex & Marital Therapy, 21*(3), 202-212. doi: 10.1080/00926239508404399

Smith, T. W. (1998). *American sexual behavior: Trends, socio-demographic differences, and risk behavior*. Chicago: National Opinion Research Center.

Solstad, K. ve Mucic, D. (1999). Extramarital sexual relationships of middle-aged Danish men: Attitudes and behavior. *Maturitas, 32*(1), 51-59. doi: 10.1016/S0378-5122(99)00012-2

Spanier, G. B. ve Margolis, R. L. (1983). Marital separation and extramarital sexual behavior. The *Journal of Sex Research, 19*(1), 23-48. doi: 10.1080/00224498309551167

Sprecher, S. (1988). Investment model, equity, and social support determinants of relationship commitment. *Social Psychology Quarterly, 51*(4), 318. doi: 10.2307/2786759

Toplu-Demirtaş, E. ve Fincham, F. D. (2018). Dating infidelity in Turkish couples: The role of attitudes and intentions. *The Journal of Sex Research, 55*(2), 252-262. doi: 10.1080/00224499.2017.1365110

Træen, B. ve Stigum, H. (1998). Parallel sexual relationships in the Norwegian context. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 8*(1), 41-56.

Treas, J. ve Giesen, D. (2000). Sexual infidelity among married and cohabiting Americans. *Journal of Marriage and Family, 62*(1), 48-60. doi: 10.1111/j.1741-3737.2000.00048.x

Vanlandingham, M., Knodel, J., Saengtienchai, C. ve Pramualratana, A. (1998). In the company of friends: Peer influence on Thai male extramarital sex. *Social Science & Medicine, 47*(12), 1993-2011. doi: 10.1016/S0277-9536(98)00274-3

Walster, E., Traupmann, J. ve Walster, G. W. (1978). Equity and extramarital sexuality. *Archives of Sexual Behavior, 7*(2), 127-142. doi: 10.1007/BF01542062

Weeks, G. R., Gambescia, N. ve Jenkins, R. E. (2003). *Treating infidelity: Therapeutic dilemmas and effective strategies*. New York, NY: WW Norton & Co.

Weiser, D. A., Niehuis, S., Flora, J., Punyanunt-Carter, N. M., Arias, V. S. ve Hannah Baird, R. (2018). Swiping right: Sociosexuality, intentions to engage in infidelity, and infidelity experiences on Tinder. *Personality and Individual Differences, 133,* 29-33. doi: 10.1016/j.paid.2017.10.025

Wellings, K., Field, J., Johnson, A. ve Wadsworth, J. (1994). *Sexual behavior in Britain: The national survey of sexual attitudes and lifestyles*. New York, NY: Penguin Books.

Whisman, M. A., Gordon, K. C. ve Chatav, Y. (2007). Predicting sexual infidelity in a population-based sample of married individuals. *Journal of Family Psychology, 21*(2), 320-324. doi: 10.1037/0893-3200.21.2.320

Wiederman, M. W. (1997). Extramarital sex: Prevalence and correlates in a national survey. *Journal of Sex Research, 34*(2), 167-174. doi: 10.1080/00224499709551881

Wiggins, J. D. ve Lederer, D. A. (1984). Differential antecedents of infidelity in marriage. *American Mental Health Counselors Association Journal, 6*(4), 152-161.

Wilson, K., Mattingly, B. A., Clark, E. M., Weidler, D. J. ve Bequette, A. W. (2011). The gray area: Exploring attitudes toward infidelity and the development of the perceptions of dating infidelity scale. *The Journal of Social Psychology, 151*(1), 63-86. doi: 10.1080/00224540903366750

Zhang, N., Parish, W. L., Huang, Y. ve Pan, S. (2012). Sexual infidelity in China: Prevalence and gender-specific correlates. *Archives of Sexual Behavior, 41*(4), 861-873. doi: 10.1007/s10508-012-9930-x

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medyadaki Gelişmeleri Kaçırma Korkularının, Bağlanma Stilleri, İnternet Bağımlılığı, Yaşam Doyumu ve Algılanan Sosyal Destekle İlişkisinin İncelenmesi

Nevin AKGÜN[1]

Günümüz sosyal ağları bireylere, olaylar, etkinlikler ve iletişime geçme gibi aktivitelere daha hızlı ve kolay erişim fırsatı sunmaktadır. Özellikle de gençler çoğu vakitlerini sosyal ağlarda bilgi paylaşmakla ya da paylaşılanları takip etmekle ve çevresindeki insanların durumlarından haberdar olacak şekilde geçirebilmektedirler (Aslan, 2018; Fox ve Moreland, 2015; Hato,2013; Hızarcı, 2018).

Bireylerin ortalama olarak, günlük yaklaşık üç saatini sosyal ağlarda geçirdikleri bilinmekte ve bu oran günlük internet kullanımının büyük bir kısmını kapsamaktadır. Sosyal ağların yaygın kullanımı 'Fear of Missing Out' (FOMO) olarak adlandırılan Türkçe' ye de 'gelişmeleri kaçırma korkusu' (GKK) olarak çevrilen yeni bir kavram ortaya çıkarmıştır (Gökler, vd., 2015). Bu kavramın davranışlarımıza etkisi yıllardır bilinmesine rağmen 2010 yılında Voboril bir terim olarak duyurmuştur. Davranışlarımız üzerindeki etkisi ise ilk kez JWT (James Walter Thompson Intelligence-2012) raporunda 18-34 yaş aralığındaki bireylerin %70'inin GKK deneyimlediği şeklinde dile getirilmiştir (Aydın, 2018a; aktaran Aydın, 2018b).

Bireyin fiziksel ve psikolojik olarak iyi oluş haline olan etkileri görülen bu yeni olgu, cep telefonunu sürekli eline alma, devamlı sosyal ağlarda gezinme, sosyal faaliyetleri ve deneyimleri unutarak potansiyel bir tehlikeli ihtiyaç olarak nitelendirilmektedir (Przybylski, vd., 2013).

Çoğu çalışmada da, "fırsatı kaçırma", "gündemi kaçırma", "bir şeylerden geri kalma", "sosyal bir etkileşimden haberdar olamama", bağlantıda kalamama", "eksik kalma", "deneyimlerden eksik kalma" ve "yoksunluk" gibi birçok farklı şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bu doğrultuda GKK, sosyal ağ korkularının ortaya çıkardığı "kaygı" ya da "takıntı" durumunu yansıtabilmektedir (Dossey, 2014; Eşitti, 2015; Gökler, vd., 2015; Hoşgör, vd., 2017a; Przybylski vd., 2013).

Genel olarak kavramsal psikolojinin konusu olarak görülen GKK, bireylerin psikolojik görünüşlerinin bir çeşidini yansıtmaktadır (Song, vd., 2017). Bu hissi ya da fobiyi yoğun olarak yaşayan bireyler, tam anlamıyla neleri kaçırdıklarını bilmeseler de sürekli bir biçimde diğer kişilerin kendilerinden daha kaliteli bir yaşama sahip olduğu düşüncesine kapılabilmektedirler (Aydın, 2018a). Baker (2016), buna benzer olarak genç yetişkinlerin yaklaşık dörtte üçünün, akran ve arkadaşlarının neler yaptıklarını gözden kaçırma riskiyle yüz yüze geldiklerinde endişe hissettiklerini belirtmektedir.

Sosyal ağların sık kullanılması, bireyin etkileşim için çok sayıda olasılıkla ilgili artan farkındalığı nedeniyle bu eksik kalma korkusunu tetikleyebilir veya artırabilir. Bunun yanında sosyal ağların devamlı erişilebilirliğinin olması bağlanma, paylaşma davranışlarının yanında, tanıdık ve arkadaşlarla farklı deneyimler yaşanma ihtimalinde de yüksek derecede artışa neden olmuştur. (Fuster, vd., 2017). Bireyler, iletişim teknolojileri ve internet aracılığıyla bazı toplumsal ve psikolojik gereksinimlerini doyuma ulaştırırken yine bu teknolojilerin negatif etkilerine de maruz kalmaktadırlar. (Eşitti, 2015). Araştırma sonuçları, gelişmeleri kaçırma korkusu yaşayan bireylerin günlük hayatlarında yalnızlık hissettikleri, eksikliğini yaşadıkları sevgi ve şefkati sosyal medya

[1] Nevin AKGÜN, Öğr. Gör., Milli Savunma Üniversitesi, Deniz Harp Okulu, Eğitim Bilimleri Bölümü

platformlarındaki paylaşımlarla ödünlemeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Kişioğlu, 2018).

Temelde sosyal bağlantıda kalma isteği, başkalarının ne yaptığını merak etme ve bilme ihtiyacı ile deneyimleri bu yolla ödüllendirme bebeklikten itibaren süregelen kritik bir insani ihtiyaçtır ve bu sebeple sadece sosyal medya kullanımı ile kısıtlı değildir (Fuster, vd., 2017). İnternetin yüz yüze gerçekleşen sosyal iletişimin yerini alması, gerçek hayatta sosyal çevreden sağlanan (gerçek) ve internet aracılığıyla sağlanan (sanal) sosyal destekten bir arada dile getirilmesine neden olmuştur (Yeh, vd., 2008).

Sosyal destek kavramının altında, bireyin sosyal çevresi tarafından sevilme, ilgi görme, güvenilme, değer verilme, saygı duyulma gibi ihtiyaçların bulunduğu varsayımı bulunmaktadır (Gökdağlı, 2014). Algılanan sosyal destek ise bireyin sosyal destek kaynaklarının ihtiyaç duyması üzerine kendisine sağlayacağı desteğe dair olan inancını ifade eder yani bireyin sosyal destek kaynaklarına dair bilişsel algısını ortaya koyar (Meral, 2018). Sosyal desteğin yetersizliği stres yaratır; çünkü sosyal destek kişilerarası reddedilmeye karşı bir kalkan görevi görmektedir. Bu anlamda ilk kez evinden ve ailesinden uzaklaşarak üniversiteye başlayan gençlerin özellikle yeni sosyal ilişkiler kurma görevini yerine getirmesi önemlidir (Gültekin ve Arıcıoğlu, 2017).

Sosyal çevre desteğiyle beraber bireyin diğer kişilerle ilişkilerindeki dinamikleri belirleyen en önemli değişkenlerden biri de bağlanmadır (Gültekin ve Arıcıoğlu, 2017). Bağlanma en temel tanımıyla, bebekle ona bakım sağlayan kişi/kişiler arasında kurulan duygusal bir yakınlıktır. Bağlanma kuramında, bakım sağlayan kişi ile yapılandırılan bağlanma ilişkilerinin, yetişkinlik döneminde önemli olmakla birlikte hayat boyu etkisini sürdürdüğü kabul edilir (Bowlby, 2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik boyunca en sık rastlanan sorunlardan problemli internet kullanımında dahi bağlanma biçimlerine dayanan bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile ve sosyal çevre arasındaki dengeyi kurmakta zorlanan birçok ergen ve genç yetişkin, aşırı internet kullanımına yönelerek, aile, sosyal ve eğitim hayatında sorunlarla karşı karşıya gelmektedir (Ceyhan, 2008; Ceritli ve Nedim Bal, 2017).

İnternetin yaygın kullanımının doğurduğu sonuçlardan biri olan GKK ile yapılan araştırmalar bakıldığında; Dossey (2014), GKK'nun sosyal medya kullanımının arkasındaki itici bir güç olduğu, Gezgin ve arkadaşları, (2017) neredeyse tüm dünyada yoğun bir şekilde kullanılan Facebook, Twitter Instagram ve Snapchat'in GKK davranışında göz ardı edilemeyecek bir payının mevcut olduğu bulgularına erişmişlerdir. Ayrıca Przybylski ve arkadaşları (2013) GKK düzeyinin ergenlerde, özellikle de ergen erkeklerde daha yüksek olduğunu, bireylerin yaşam doyumları ve doyum ihtiyaçlarının düşüklüğünün, yüksek GKK düzeyi ile bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Gökler ve arkadaşlarının (2015), yaptıkları çalışmalarda kadın ve erkek GKK düzeyleri arasında böyle bir bulguya rastlanılmamıştır. Bunun yanı sıra, yetkinlik ve özerklik düzeyi düşük olan bireylerin GKK'na daha fazla meyilli olduğu ve bu bireylerde, sosyal platformlarda herhangi bir paylaşım yapılma durumu, mesaj, e-posta ve güncellemelerin takibi gibi birçok sebeple akıllı telefonların elden düşürülmeden devamlı kontrolünün GKK'nun gelişmesiyle yakından alakalı olduğu düşünülmektedir (Zunic, 2017; Swar ve Hameed, 2017).

Hoşgör ve arkadaşlarının (2017), üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları araştırmada sağlık alanında eğitim alan öğrencilere kıyasla farklı bir alanlardaki öğrencilerin GKK'ye daha eğilimli oldukları saptanmış ve bu değişkenin incelendiği başka araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla beraber aktif olarak her gün sosyal medya platformlarına giriş yapan üniversite öğrencilerinin GKK puanlarının, aktif olarak bağlanmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek

hesaplanmıştır (Hoşgör, vd., 2017b). Beyens ve arkadaşlarının (2016) yaptığı araştırma sonucunda ise ergenlerde artan GKK' nın, Facebook kullanımı ile ilişkili yaşanılan stresi de arttırdığı bulunmuş, oluşan bu stres durumu özellikle ergenin Facebook' ta bulunan akranları içerisinde kabul görmeme olasılığı ve popüler olamama kaygısı ile ilişkilendirilmiştir (Altınay Bor, 2018).

Türkiye'de de sosyal medya platformların kullanımındaki artışa bakıldığında, bireylerin GKK'den etkilenme düzeylerinin belirlenmesi önem kazandırmaktadır (Gökler vd., 2016; Pamuk ve Atlı, 2016). GKK olgusu, son dönemlerde bilim insanlarının ilgisini daha da cezbetmektedir (Hoşgör, vd., 2017b). Bunun aksine, ilgili literatür incelendiğinde GKK konusunda Türkiye'de yapılmış olan araştırmaların oldukça az olduğu gözlenmiştir. Bundan hareketle üniversite öğrencilerinin sahip oldukları Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ile bağlanma stili, internet bağımlılığı, yaşam doyumu, algılanan sosyal destek ilişkisinin ve bazı kişisel faktörlerin (cinsiyet, okunan bölüm, sosyal medyada geçirilen zaman, sahip olunan sosyal medya hesap sayısı) araştırılacağı böylece çalışmanın, literatürdeki önemli boşluğun giderilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bütün bunlardan yola çıkarak bu çalışma, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılıkları, bağlanma stilleri, yaşam doyumları ve algılanan sosyal desteklerinin gelişmeleri kaçırma korkularını yordama düzeylerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet, okunan bölüm, sosyal medyada geçirilen zaman, sahip olunan sosyal medya hesap sayısı gibi kişisel özelliklerinin gelişmeleri kaçırma korkusu ile ilişkileri de incelenecektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İnternet bağımlılığı, bağlanma stilleri, yaşam doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyi gelişmeleri kaçırma korkusunun yordayıcısı mıdır?

2. Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları ile cinsiyet arasında manidar bir farklılık var mıdır?

3. Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları ile okunan bölüm arasında manidar bir farklılık var mıdır?

4. Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları ile sosyal medyada geçirilen zaman arasında manidar bir farklılık var mıdır?

5. Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları ile sahip olunan sosyal medya hesap sayısı arasında manidar bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışmanın katılımcıları, veri toplama araçları, istatistiksel teknikler ve yapılan işlemler hakkında bilgiler verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, internet bağımlılığı, bağlanma stilleri, yaşam doyumu, algılanan sosyal destek düzeyi ve kişisel özelliklerin gelişmeleri kaçırma korkusu ile ilişkisini ve bu değişkenlerin gelişmeleri kaçırma korkusunu ne derecede yordadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla araştırmanın modeli, tarama modelidir.

Tarama modeli, mevcut durumu olağan haliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırma konusu olan birey, olay ya da nesne, sahip olduğu koşulları doğrultusunda ve olağan şekliyle tanımlanır. Onları, herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabasında bulunulmaz. Asıl olan bilgi sahibi olmak istenen şeyin gözlemlenerek ortaya konmasıdır (Karasar, 2003).

2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılında İstanbul'da çeşitli üniversitelerin(Marmara, Yeditepe, İstanbul, Maltepe, Fatih Sultan Mehmet, İstanbul Teknik, Medipol) lisans programlarında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulama öncesi bilgilendirme bağlamında öğrencilere araştırmanın amacı, çalışma sonuçlarının yalnızca bilimsel bir araştırmada kullanılacağı, verilerin toplu olarak değerlendirileceği bildirilmiş ve öğrencilerden onam alınmıştır. Gönüllü olan öğrencilerin bir kısmına yüz yüze görüşülerek, diğer bir kısmını da araştırma süresinin kısıtlılığından dolayı çevrimiçi ortamda ölçekler uygulanmıştır. Yüz yüze görüşme yoluyla 227 öğrenci, çevrimiçi yollarla da 91 öğrenci olmak üzere başlangıçta 318 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Ancak farklı sebeplerden (eksik doldurma gibi) dolayı analize 303 üniversite öğrencisi alınmıştır. Katılımcılara ait frekans bilgileri Tablo.1'de yer almaktadır.

Tablo 1 – Katılımcılara Yönelik Frekans Dağılımı

Değişkenler		***F***	***%***
Üniversite	*Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi*	*22*	*7.3*
	İstanbul Üniversitesi	*27*	*8.9*
	İstanbul Teknik Üniversitesi	*52*	*17.2*
	Maltepe Üniversitesi	*28*	*9.2*
	Marmara Üniversitesi	*83*	*27.4*
	Medipol Üniversitesi	*53*	*17.5*
	Yeditepe Üniversitesi	*38*	*12.5*
Cinsiyet	*Kadın*	*181*	*59.7*
	Erkek	*122*	*40.3*
Bölüm	*Sağlık*	*63*	*20.8*
	Diğer	*240*	*79.2*
Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	*0-1 saat*	*43*	*14.2*
	2-3 saat	*158*	*52.1*
	4-5 saat	*79*	*26.1*
	6 saat ve üstü	*23*	*7.6*
Sahip Olunan Sosyal Medya Hesap Sayısı	*1*	*31*	*10.2*
	2	*58*	*19.1*
	3	*78*	*25.7*
	4	*51*	*16.8*
	5 ve üstü	*85*	*28.1*

3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler araştırmacı tarafından düzenlenen kişisel bilgi formu, gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeği, üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği, Young internet bağımlılığı ölçeği kısa formu, yaşam doyumu ölçeği, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği aracılığı ile elde edilmiştir.

3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin kişisel bilgilerini saptamak amacıyla, araştırmacı tarafından cinsiyet, okunan bölüm, sosyal medya kullanım sıklığı, en sık kullanılan sosyal medya platformu bilgisinin alınması için kısa bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

3.2. Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeği

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin Gelişmeleri Kaçırma Korkuları tespit etmek amacıyla, Przybylski ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen ve Gökler ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeği

kullanılmıştır. Ölçek, 10 maddeden oluşan 5'li Likert tipidir (1= hiç doğru değildir, 5= aşırı şekilde doğrudur). Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlar 10-50 arasında değişim göstermektedir. Ölçek puanının yükselmesi gelişmeleri kaçırma korkusunun düzeyinin de yükseldiğini göstermektedir.

Ölçeğin uyarlama çalışması neticesinde, tek boyutlu bir yapı gösterdiği ve 0.36-0.77 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliği katsayısı 0,62 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.81 olarak, üçer hafta arayla 67 kişi üzerinde uygulanan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.81 bulunmuştur. Yapılan analizler doğrultusunda, ölçeğin üniversite öğrencileri örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Gökler, vd., 2016)

3.3. Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği

Araştırmaya katılımcıları olan üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerini saptamak amacıyla Erzen (2015) tarafından geliştirilen Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5'li likert (1, Kesinlikle Katılmıyorum, 5, Kesinlikle Katılıyorum) tipinde 18 madde ve 3 alt ölçekten oluşmaktadır. İlk alt boyut Güvenli Bağlanma Stili (4, 7, 10, 13, 16), kişinin kendisini ve diğer bireyleri değerli olarak gördüğü tutumları kapsamaktadır. İkinci alt boyut Kaçınan Bağlanma Stili (1, 3, 5, 9, 12, 15, 18), kişinin öz değerini yükselterek diğerlerinin değerini göz ardı ettiği tutumları içermektedir. Son alt boyut Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stili (2, 6, 8, 11, 14, 17) ise, kişinin kendisini değersizleştirerek diğer bireylerle devamlı etkileşimde olmayı arzulamasının yanında, diğer kişilerden gelebilecek zararlardan dolayı da onlardan kaçınması gibi tutarsız tutumlarından oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alınmamakta alt boyutlar bazında puan elde edilmektedir.

Ölçeğin dilsel ve içerik geçerliği için hesaplanan Cohen Kappa puanlarından dilsel geçerlilik .72 ve içerik geçerliği .87'dir. Yapılan AFA neticesinde, ölçekte maddelerinin üç alt boyut altında tutarlı bir şekilde toplandıkları görülmektedir. Güvenilirlik analizi neticesinde ise kaçınan, güvenli ve kaygılı-kararsız bağlanma stilleri için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .80, .69 ve .71 olarak bulunmuştur. (Erzen, 2015).

3.4. Young İnternet Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Young (1998)'un geliştirdiği "Young İnternet Bağımlılığı Ölçeği"nin, Pawlikowski ve arkadaşları (2013) tarafından düzenlenen Kısa Formu kullanılmıştır. Türkçe uyarlama çalışması Kutlu ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan YİBT-KF ölçeğinin, AFA neticesinde tek boyutlu bir yapı ve 12 maddeden meydana geldiği ideal yapı bulunmuştur. Ölçek 5'li Likert (1=Hiçbir zaman, 5=Çok sık) tipidir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek puanının artması internet bağımlılığı düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir. Ayrıca yapılan güvenirlik çalışması neticesinde bulunan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı üniversite öğrencileri için .91, ergen grup için ise .86 olarak hesaplanmıştır. (Kutlu, vd., 2016).

3.5. Yaşam Doyumu Ölçeği

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerini belirlemek için Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985)'in katkılarıyla geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçeye uyarlanma çalışması sırasında, orjinal formunda 7'li Likert olan ölçeğin Türk kültürüne adapte edilmesinin uygun olmadığı görülmüş ve 5'li Likert yapıya dönüştürülmüştür (1, Hiç katılmıyorum, 5, Tamamen katılıyorum). Ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan 5 ile 25 arasında değişmektedir. Bu ölçekten alınan 11'in altındaki puanlar düşük düzeyde yaşam doyumu, 11-18 arası puanlar orta düzey ve 18'in

üzerindeki puanlar yüksek düzey yaşam doyumunu ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0.88 ve test-tekrar test güvenirliği ise 0,97 olarak saptanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği bakımından uygunluğunu tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda orijinal ölçek geliştirme çalışması dağılımın benzer olduğu görülmüştür. Ölçeğin, bireyin yaşam doyumu algılarının belirlenmesinde başvurulabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu saptanmıştır (Dağlı ve Baysal, 2016).

3.6. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği(ÇBASDÖ)

Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri tarafından algılanan sosyal destek düzeylerini belirlemek amacıyla Zimet ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen, Eker ve arkadaşları (2001) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 7"li likert tipi bir ölçek olup 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek aile (3, 4, 8, 11), arkadaş (6, 7, 9, 12), özel insan (1, 2, 5, 10) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Belirlenen sosyal destek kaynaklarına ait alınan puanların toplanmasıyla alt boyutlara ait puanlar bulunur, genel sosyal destek puanı hesaplanırken 3 alt boyut toplanır. Alt boyutlar için puan aralığı 4-28 arasında değişirken, toplam ölçek puanı 12-84 aralısında değişiklik gösterir. Hesaplanan puanın artması, algılanan sosyal destek düzeyinin artışına işaret etmektedir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek ölçeğinin geçerliliği ve güvenilirliği için yapılan çalışmanın örneklemi cerrahi ile psikiyatri hastaları ve normal kişilerin oluşturduğu 150 kişilik bir gruptur. Belirlenen örneklem grubu için ölçek güvenirlik (Cronbach's Alpha) katsayısı α=.89 olarak bulunmuştur. Ek olarak ÇBASDÖ ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları kabul edilebilir düzeyde hesaplanmıştır. Sonuç olarak ÇBASDÖ'nin Türkçe formunun güvenirlik ve geçerlik açısından kullanımının uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Eker, vd., 2001).

4. Verilerin Analizi

Veri analizi işlemine geçilmeden önce araştırma verilerindeki eksik verilerin tamamlanması için SPSS.17 paket programı aracılığıyla Transform menüsünde eksik veri tamamlama diyalog penceresinden, seri ortalamaları methodu(Series Mean) kullanılarak boş olan eksik veriler bu ortalama ile tamamlanmıştır (Kalaycı, 2018).

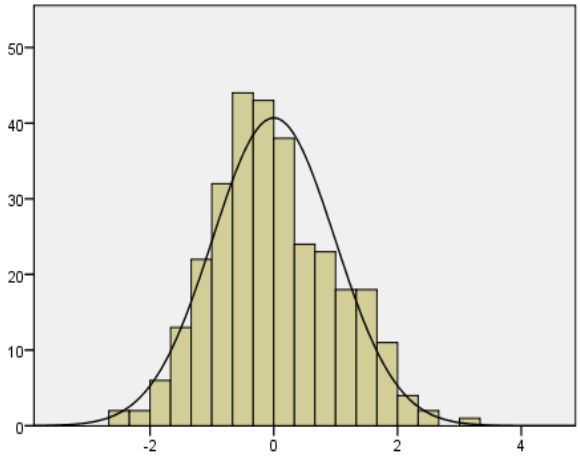
Çalışma verilerinin analizinde öncelikle, üniversite öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre, gelişmeleri kaçırma korkularının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlgili analizler öncesinde verilerin her bir veri grubu için normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normallik analizleri için veri sayısına göre, Kolmogrov-Simirnov ve Shapiro-Wilks testlerinden birine bakılabilir. Gözlem/katılımcı sayısı 29'un altında ise Shapiro-Wilks testi, gözlem/katılımcı sayısı 29'un üstünde ise Kolmogrov-Simirnov testi kullanılabilir (Kalaycı, 2018).

Araştırma 303 kişiden oluştuğu için Kolmogrov-Simirnov test sonucuna bakılmıştır. Test sonucunda cinsiyet değişkeninin normal dağılımı yakınsamadığı ($[K\text{-}S]_K = .101$; $[K\text{-}S]_E = .121$, $p < .05$), bölüm ($[K\text{-}S]_S = .101$; $[K\text{-}S]_D = .121$, $p > .05$), sosyal medya kullanım sıklığı ($[K\text{-}S]_{(0\text{-}1)} = .139$; $[K\text{-}S]_{(2\text{-}3)} = .120$; $[K\text{-}S]_{(4\text{-}5)} = .89$; $[K\text{-}S]_6 = .099$, $p > .05$) ve sahip olunan sosyal medya hesap sayısı ($[K\text{-}S]_1 = .148$; $[K\text{-}S]_2 = .152$; $[K\text{-}S]_3 = .119$; $[K\text{-}S]_4 = .099$; $[K\text{-}S]_5 = .119$, $p > .05$) değişkenlerinin normal dağılımı yakınsadığı görülmüştür. Parametrik testlerin varsayımlarından diğeri olan varyansların homojenliğinin kontrolü için Levene testi yapılmış; cinsiyete ($F(1) = 1.422$, $p > 0{,}05$), bölüme ($F(1) = 1.945$, $p > 0{,}05$), sosyal medya kullanım sıklığına ($F(3) = 2.55$, $p > 0{,}05$) ve sahip olunan sosyal medya hesap sayısına ($F(4) = 2.38$, $p > 0{,}05$) göre yapılan analizlerde varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

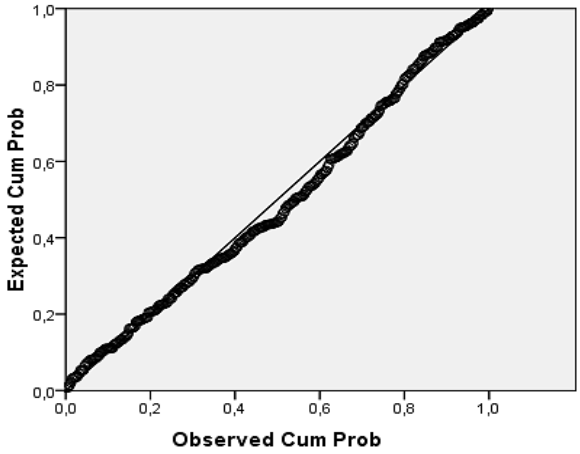
Bundan hareketle araştırmada normallik sağlanamayan değişken cinsiyet için bağımsız gruplar t testinin nonparametriği olan Mann-Whitney U Testi, normallik ve varyans homojenliği sağlanan değişkenlerden bölüm için parametrik test istatistiklerinden bağımsız gruplar t testi, sosyal medya kullanım sıklığı ve sahip olunan sosyal medya hesap sayısı için Tek yönlü ANOVA testinin kullanılmasına karar verilmiştir. ANOVA testi sonucunda istatiksel olarak anlamlı olan F değerleri için, oluşan farkın kaynağını tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden olan Scheffe testine başvurulmuştur. Akbulut (2010)'un, Scheffe testinin I. tip hatadan kaçınmak amacıyla yapılan en güçlü testlerden birisi olduğunu belirtmesi bunda etkili olmuştur (Baş ve Beyhan, 2016).

Çalışmada kullanılan diğer istatistiksel analiz yöntemi ise çoklu doğrusal regresyon analizidir. Bu amaçla verinin normal dağılımı, doğrusallık, varyansın sabitliği, otokorelasyonun olmaması, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olmaması varsayımları(Kalaycı, 2018) test edilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerin normal dağılım ve doğrusallık varsayımları standardize edilmiş tahmini değerler ile standardize edilmiş hata (sapma) değerleri arasındaki grafiklerle (Şekil 1 ve Şekil 2) irdelenmiştir (Büyüköztürk, 2011). Şekil 1'e bakıldığında standartlaştırılmış yordanan değerler doğrultusunda ortaya çıkan histogram ve normal dağılım eğrilerinin normale yakın dağılım gösterdiği söylenebilir. Şekil 2'ye bakıldığında ise değişkenler arasında doğrusal ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Normallik Dağılımı



Şekil 2. Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Doğrusallık Dağılımı

Çoklu regresyon analizlerinde bir sorun olarak görülen yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılar (multi-collinearity) olmaması önemlidir. Bu sebeple, bulunan tolerans değerinin 0,20'den yüksek olması, Varyans büyütme faktör değerinin 10'dan düşük olması ve durum indeks değerinin ise 30'den düşük olması istenen ve hesaplamaya uygun durumdur (Büyüköztürk, 2011).

Çalışmamızda yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık puanları incelendiğinde tolerans değerlerinin 0,65 ile 0,87 aralığında, varyans büyütme faktörü (VIF) puanlarının 1,15 ile 1,41 aralığında olduğu ve en yüksek durum indeks (CI) değerinin ise 29,99 olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda çoklu bağlantılılık sorununun bulunmadığı söylenilebilir.

Otokorelasyonu test etmek için hesaplanan Durbin Watson değerinin 0 ile 4 aralığında olması beklenir. Ancak çoğunlukla çalışmalarda Durbin Watson değerinin 1,5 ile 2,5 arasında

olmasının istendiği görülmektedir (Kalaycı, 2018). Çalışmamızda da Durbin Watson değerinin 1,98 olması modelde otokorelasyonun söz konusu olmadığının göstergesidir.

Araştırmadaki analizlerin tümü SPSS.17 programı ile yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, üniversite öğrencilerinin cinsiyet, bölüm, sosyal medya kullanım sıklığı ve sahip olunan sosyal medya sayısı değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalara ve çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular

1.1. Cinsiyet

Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo.2' de verilmiştir.

Tablo 2 – Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Grup	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*p*
Kadın	*181*	*153.68*	*27816.00*	*10737.00*	*.684*
Erkek	*122*	*149.51*	*18240.00*		

Kadın üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının sıra ortalamaları (S_ort= 153.68), erkek üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının sıra ortalamalarından (S_ort= 149.51) daha yüksektir. Gözlenen bu farklılığın ise istatiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir (U=10737.00, p>0.05).

1.2. Bölüm

Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının üniversitede okunan bölüme göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo.3'de verilmiştir.

Tablo 3 – Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun Üniversitede Okunan Bölüm Değişkenine Göre Analizi

Bölüm	*N*	*X*	*S*	*sd*	*t*	*p*
Sağlık	*63*	*24.38*	*5.24*	*301*	*0.856*	*0.393*
Diğer	240	23.67	5.92			

Sağlık bölümlerinde okuyan üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının ortalamasının (X= 24.38), diğer bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin puanlarının ortalamasından (X= 65,43) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır(t=0.856, p> 0.05).

1.3. Sosyal Medya Kullanım Sıklığı

Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının sosyal medya kullanım sıklığına göre Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo.4' de verilmiştir.

Tablo 4 – Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Analizi

Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	*N*	*X*	*ss*	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*
0-1 Saat	*43*	*21.27*	*4.87*	*Gruplar Arası*	*669.175*	*3*	*223.058*	*7.054*	*.000**
2-3 Saat	*158*	*23.39*	*5.44*	*Gruplar İçi*	*9454.554*	*299*	*31.621*		
4-5 Saat	*79*	*25.94*	*5.77*	*Toplam*	*10123.729*	*302*			
6 Saat ve üstü	*23*	*24.26*	*7.36*						

Sosyal medya kullanım sıklığına göre oluşturulan grupların gelişmeleri kaçırma korkusu puan ortalamaları bağımsız örneklemler için tek yönlü varyans analizi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Test sonucunda, 0-1 saat sosyal medya kullanan üniversite öğrencilerinin ortalaması (X= 21.27), 2-3 saat sosyal medya kullanan üniversite öğrencilerinin ortalaması (X= 23.39), 4-5 saat sosyal medya kullanan üniversite öğrencilerinin ortalaması (X= 25.94) ve 6 saat ve üstü sosyal medya kullanan üniversite öğrencilerinin ortalaması (X= 24.26) bulunmuştur. İki düzey arasında manidar olarak farklılık olduğu görülmektedir (F(3-299)= 7.05, p< 0,05). Farklılık sonucu gruplar arası farklılığa bakmak için Scheffe Testi yapılmış; 0-1 saat ile 4-5 saat sosyal medya kullanımı ve 2-3 Saat ile 4-5 Saat sosyal medya kullanımları arasında manidar farklılık görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle; üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklığı arttıkça gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının arttığı söylenebilir. Bütün gruplar içinde en düşük ortalamaya sahip grubun sosyal medya kullanım sıklığı en az olan(0-1 saat) grup olması bu yorumu güçlendirmektedir.

1.4. Sahip Olunan Sosyal Medya Hesap Sayısı

Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının sahip olunan sosyal medya hesap sayısına göre Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo.5' de verilmiştir.

Tablo 5 – Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun Sahip Olunan Sosyal Medya Hesap Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Sahip Olunan Sosyal Medya Hesap Sayısı	*N*	*X*	*ss*	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*
1	*28*	*21.58*	*4.71*	*Gruplar Arası*	*505.872*	*4*	*126.468*	*3.918*	*.004**
2	*57*	*23.13*	*6.85*	*Gruplar İçi*	*9617.857*	*298*	*32.275*		
3	*76*	*22.88*	*5.23*	*Toplam*	*10123.729*	*302*			
4	*49*	*24.86*	*5.22*						
5 ve üstü	*84*	*25.35*	*5.77*						

Sahip olunan sosyal medya hesap sayısına göre oluşturulan grupların gelişmeleri kaçırma korkusu puan ortalamaları bağımsız örneklemler için tek yönlü varyans analizi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Test sonucunda, 1 tane sosyal medya hesabına sahip olan üniversite öğrencilerinin ortalaması (X= 21.58), 2 tane sosyal medya hesabına sahip olan üniversite öğrencilerinin ortalaması (X= 23.13), 3 tane sosyal medya hesabına sahip olan üniversite öğrencilerinin ortalaması (X= 22.88), 4 tane sosyal medya hesabına sahip olan üniversite öğrencilerinin ortalaması (X= 24.86) ve 5 ve üstü sosyal medya hesabına sahip olan üniversite öğrencilerinin ortalaması (X= 25.35) bulunmuştur. İki düzey arasında manidar olarak farklılık olduğu görülmektedir (F(3-299)= 3.918, p< 0,05). Farklılık sonucu gruplar arası farklılığa bakmak için Scheffe Testi yapılmış; 1 tane sosyal medya hesabı olan grup ile 5 ve üstü sosyal medya hesabı olan grup arasında manidar farlılık görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle; üniversite öğrencilerinin sahip oldukları sosyal medya hesap sayısı arttıkça gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının arttığı söylenebilir. Yine bütün gruplar

içinde en düşük ortalamaya sahip grubun sadece bir sosyal medya hesabına sahip olan öğrencilerin bu yorumu güçlendirmektedir.

2. Gelişmeleri Kaçırma Korkusuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, algılanan sosyal destek, internet bağımlılığı ve bağlanma stilleri alt boyutlarının(güvenli, kaçınan, kaygılı-kararsız), gelişmeleri kaçırma korkusunu yordayıp yordamadıklarına yönelik yapılan çoklu regresyon analizi Tablo.6'da verilmiştir.

Tablo 6 – Gelişmeleri Kaçırma Korkusuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Standart Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili r*	*Kısmi r*
Sabit	*13.963*	*3.261*	*-*	*4.282*	*.000*	*-*	*-*
Yaşam Doyumu	*-0.120*	*0.098*	*-0.075*	*1.230*	*.220*	*-0.071*	*-0.068*
Algılanan Sosyal Destek	*-0.002*	*0.025*	*-0.005*	*0.070*	*.945*	*-0.004*	*-0.004*
İnternet Bağımlılığı	*0.191*	*0.040*	*0.282*	*4.778*	*.000*	*0.268*	*0.263*
Güvenli Bağlanma Alt Boyutu	*0.236*	*0.118*	*0.126*	*1.995*	*.047*	*0.115*	*0.110*
Kaçınan Bağlanma Alt Boyutu	*0.022*	*0.067*	*0.021*	*0.328*	*.743*	*0.019*	*0.018*
Kaygılı- Kararsız Bağlanma Alt Boyutu	*0.086*	*0.083*	*0.070*	*1.036*	*.301*	*0.060*	*.057*
R= 0.321,	$R^2 = 0.103$						
$F_{(6,296)} = 5.674$,	*p = ,000*						

Gelişmeleri kaçırma korkusu, yaşam doyumu, bağlanma stili alt boyutları, algılanan sosyal destek ve internet bağımlılığı değişkenleriyle kurulan çoklu regresyon modelinin manidar olduğu görülmektedir ($F_{(6,296)}$= 5.674, p<0.05).

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; gelişmeleri kaçırma korkusu ile yaşam doyumu arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (r=-0.07) olduğu, gelişmeleri kaçırma korkusu ile mesleki yetkinlik arasında negatif yönlü çok düşük düzeyde (r=-0.004), gelişmeleri kaçırma korkusu ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde (r=0,27), gelişmeleri kaçırma korkusu ile güvenli bağlanma alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde (r=0,12), gelişmeleri kaçırma korkusu ile kaçınan bağlanma alt boyutu arasında pozitif yönlü çok düşük düzeyde (r=0,02), gelişmeleri kaçırma korkusu ile kaygılı kararsız bağlanma alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde (r=0,06) bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer değişkenler kontrol altına alındığında da benzer korelasyon düzeylerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Gelişmeleri kaçırma korkusu ile yaşam doyumu, bağlanma stilleri alt boyutları, algılanan sosyal destek ve internet bağımlılığı değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür (R= 0,321, p<0,05), adı geçen dört değişken birlikte, gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarındaki toplam değişimin(varyansın) %10'unu açıklamaktadır (R^2= 0,103).

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin gelişmeleri kaçırma korkusu üzerindeki göreli önem sırası, internet bağımlılığı (β= 0,282), güvenli bağlanma alt boyutu (β= 0,126), yaşam doyumu (β= 0,075), kaygılı kararsız bağlanma alt boyutu (β= 0,070), kaçınan bağlanma alt boyutu (β= 0,021) ve algılanan sosyal destektir (β= 0,005). Regresyon katsayılarının

anlamlılık testleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden internet bağımlılığı ($p<0,05$) ve güvenli bağlanma alt boyutu ($p<0,05$) değişkenlerinin, gelişmeleri kaçırma korkusu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu, yaşam doyumu, algılanan sosyal destek, bağlanma alt boyutlarından kaçınan bağlanma ve kaygılı karasız bağlanma ($p>0,05$) değişkenlerinin gelişmeleri kaçırma korkusu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadıkları görülmüştür.

Regresyon analizi neticesinde, gelişmeleri kaçırma korkusunu yordayan regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

Gelişmeleri Kaçırma Korkusu= 13.963 + (-0.120xYaşam Doyumu) + (-0.002xAlgılanan Sosyal Destek) + (0.191xİnternet Bağımlılığı) + (0.236xGüvenli Bağlanma Alt Boyutu) + (0.022xKaçınan Bağlanma Alt Boyutu) + (0.086xKaygılı Kararsız Bağlanma Alt Boyutu)

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Araştırma bulgularına bakıldığında; üniversite öğrencilerinin kişisel faktörlerden cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde başka bir araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri ile GKK puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı rapor edilmiştir (Hoşgör vd., 2017b). Jood (2017)'un araştırmasında da cinsiyet ile GKK ölçeği arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır. Paralel şekilde, 13-19 yaş aralığındaki 271 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada da cinsiyet ile ilgili anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bunun yanında JWT Intelligence (2012) isimli Amerikan kökenli uluslararası reklam şirketinin 60 ergen ve 768 yetişkin katılımcılarla yaptığı bir başka çalışmada ise, Amerikalı erkeklerin kadınlarla kıyasladığında GKK'na daha eğilimli oldukları bulunmuştur. Ayrıca başka bir araştırmanın bulgularına göre, GKK düzeyi özellikle gençlerde hatta genç erkeklerde en yüksek düzeyde görülmüştür(Przybylski, vd., 2013).

Üniversite öğrencilerinin bölüm değişkenine ilişkin sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak başka bir çalışmada; sağlık alanında eğitim alan öğrencilere kıyasla farklı bir alanlardaki öğrencilerin GKK yaşamaya daha eğilimli oldukları bulunmuştur (Hoşgör, vd., 2017).

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine ilişkin sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunduğu görülmüştür. Sosyal medya kullanım süresi 4-5 saate çıkan üniversite öğrencilerinin GKK düzeylerinin diğer gruplara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer çalışmalara bakıldığında; üniversite öğrencilerinin günlük olarak sosyal medyada geçirdikleri süreler ile GKK puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır (Hoşgör, vd., 2017b). Abel ve arkadaşları (2016)'nın araştırmasında katılımcıların GKK düzeyleri ile sosyal medyada geçirdikleri süre arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yine başka bir araştırma da sosyal medyada günlük olarak harcanan zaman ve sosyal medyayı gezinme sıklığı değişkenleri arasında manidar farklılık rapor edilmiştir (Kırık, vd., 2015).

Üniversite öğrencilerinin sahip olunan sosyal medya hesap sayısı değişkenine ilişkin sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunduğu görülmüştür. Sahip olunan hesap sayısının 5 ve üzerine çıkması durumunda GKK düzeyinin artabileceği saptanmıştır. Mevcut çalışmayla benzer şekilde, öğrencilerin sosyal medya platformları üzerinde sahip oldukları hesap sayısı ile GKK düzeyleri arasında manidar fark gösteren başka çalışmalarda bulunmaktadır (Gezgin, vd., 2017; Gökler, vd., 2015; Hoşgör, vd., 2017a).

Araştırmanın çoklu regresyon sonucu incelendiğinde internet bağımlılığı ve bağlanma stili alt boyutu olan güvenli bağlanmanın anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. İnternet bağımlılığı ve gelişmeleri kaçırma korkusu ile ilgili diğer çalışmalara bakıldığında; Bibby (2017)'nin 18-30 yaş aralığındaki 495 kişinin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmada kişilerin GKK puan ortalamaları ile problemli internet kullanımı puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki raporlanmıştır Marlina (2017)'nın gerçekleştirdiği bir diğer çalışmada ise 18-25 yaş aralığındaki genç bireylerin internet bağımlılığı yatkınlığı ile GKK puanları arasında yüksek pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmaya konu olan yaşam doyumu, algılanan sosyal destek ve bağlanmanın diğer alt boyutlarının GKK açısından anlamlı birer yordayıcı olmadığı görülmüştür. Yaşam doyumunu konu alan Przybylski ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan araştırmada, düşük seviyede yaşam doyumuna sahip bireylerde yüksek seviyede GKK ile ilişkili bulunmuştur. Ancak yapılan araştırmada düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya konu olan değişkenlerin hepsi birlikte GKK puanlarına ait varyansın %10'unu karşılamaktadır. Bu oran beklenen düzeyin çok altındadır. Bu durumun çalışma süresinin sınırlılığı sebebiyle yeterince kişiye ulaşılmaması, üniversite öğrencilerinin açık bir ortamda yapılan çalışmalara yönelik verdikleri cevapların toplumsal kabule uygun olmasına dikkat etmeleri, yargılanmak istememeleri ve kullanılan ölçme araçlarının sınırlılıkları olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle; özellikle çağımızın önemli konularından olan sosyal medya kullanımı ve beraberinde getirdiği sorunlardan biri olan Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun düzeyinin daha doğru şekilde ölçülmesi için kültüre uyarlanmış bir ölçme aracının geliştirilmesi alana çok büyük katkı sağlayacaktır. GKK gibi gençler üzerinde olumsuz etki yaratabilecek durumların önlenmesi ve bu durumlarla mücadele edilmesi için ilişkili olduğu durumların bilinmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Abel, J.P., Buff, C.L., and Burr, S.A. (2016). Social media and the fear of missing out: Scale development and assessment. *Journal of Business & Economics Research, 14*(1): 33-44. doi: 10.19030/jber.v14i1.9554

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları.* İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Altınay Bor, H.(2018). *Ergenlerde sosyal medyaya yönelik tutum, sosyal medya kullanımında gelişmeleri kaçırma korkusu ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiler.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, Ü.(2018). *Dikkat eksikliği ve dürtüselliğin sosyal medya kullanımı ve gelişmeleri kaçırma korkusu ile olan ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Aydın, H.(2018a). Sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusunun (fomo) içgüdüsel alımlara etkisinin öz belirleme kuramı ile açıklanması. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi,* (17. UİK Özel Sayısı), 415-426. doi: 10.18092/ulikidince.439179

Aydın, H.(2018b). Sosyal medya trendi olan fomo'nun pazarlama alanında kullanımı üzerine literatür taraması. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-9.

Baker, Z.G., Krieger, H., and LeRoy, A.S. (2016). Fear of missing out: Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms. *Translational Issues in Psychological Science, 2*(3): 275-282. doi: 10.1037/tps0000075

Baş, G. ve Beyhan, Ö.(2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 7*(1), 18-32. doi: 10.21031/epod.34199

Beyens, I., Frison, E. and Eggermont, S. (2016). "I don't want to miss a thing": Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior 64*(1), 1-8. doi: 10.1016/j.chb.2016.05.083

Bowlby, J.(2013). *Bağlanma.* (2. Baskı). (Çev. T.V. Soylu). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş.(2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.*(15.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1250-1262. doi: 10.17755/esosder.263229

Ceritli, U. ve Nedim Bal, P.(2017). Lise öğrencilerinde bağlanma stillerinin problemli internet kullanımına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(50), 475-483.

Dossey, L. (2014). FOMO, digital dementia, and our dangerous experiment. *Explore: The Journal of Science and Healing, 10*(2), 69-73. doi: 10.1016/j.explore.2013.12.008

Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 12*(1), 17.

Erzen, E. (2016). Üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 01-21. doi: 10.17679/iuefd.17323631

Eşitti, Ş. (2015). Bilgi çağında problemli internet kullanımı ve enformasyon obezitesi: problemli internet kullanımı ölçeğinin üniversite öğrencilerine uygulanması. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 49*(2), 75-97. doi: 10.17064/iüifhd.90504

Fox, J., and Moreland, J.J. (2015). Sosyal ağ sitelerinin karanlık yüzü: Facebook kullanımı ve sağladığı olanaklarla ilişkili ilişkisel ve psikolojik stres faktörlerinin araştırılması. *İnsan Davranışında Bilgisayarlar, 45*, 168–176. doi: 10.1016/j.chb.2014.11.083

Fuster, H., Chamarro, A., and Oberst, U. (2017). Fear of missing out, online social networking and mobile phone addiction: a latent profile approach. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 35*(1), 23-30. doi: 10.51698/aloma.2017.35.1.22-30

Gezgin, D.M., Hamutoglu, N.B., Gemikonakli, O. ve Raman, I. (2017). Social networks users: fear of missing out in preservice teachers. *Journal of Education and Practice, 8*(17), 156-168.

Gökdağlı, N.(2014). *Algılanan sosyal destek ve duygusal zekanın depresyon üzerindeki etkileri: osmaniye korkut ata üniversitesi öğrencileri üzerinde bir uygulama.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye.

Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E. ve Metintaş, S., (2015). Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeğinin türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 17*(1), 53-59. doi: 10.5455/apd.195843

Gültekin, F. ve Arıcıoğlu, A.(2017). Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri ve sosyal bağlılık ilişkisi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 373-384. doi: 10.19126/suje.296046

Hato, B. (2013). *(Compulsive) Mobile phone checking behavior out of a fear of missing out:Development, psychometric properties and test-retest reliability of a c-fomo-scale.* (Master Thesis). Faculty of Humanities Tilburg University, Tilburg.

Hızarcı, Ö.(2018). *Problemli cep telefonu kullanımı, sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu (gkk), yaşam doyumu ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin demografik değişkenler açısından incelenmesi(üsküdar üniversitesi-yüksek lisans öğrencileri örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Hoşgör, H., Tandoğan, Ö., ve Hoşgör G, D. (2017a). Nomofobinin günlük akıllı telefon kullanım süresi ve okul başarısı üzerindeki etkisi: sağlık personeli adayları örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(46), 573-595. doi: 10.16992/ASOS.12266

Hoşgör, H., Koç Tütüncü, S., Gündüz Hoşgör, D. ve Tandoğan, Ö. (2017b). Üniversite öğrencileri arasında sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu yaygınlığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Value Studies, 3*(17), 213-223.

Jood, T. E. (2017). *Missing the present for the unknown: the relationship between fear of missing out (fomo) and life satisfaction*. (Master Thesis). University of South Africa, Africa.

JWT Intelligence (2012), Study: The FOMO Gender Gap, https://www.jwtintelligence.com/2012/03/data-point-the-fomo-gender-gap/adresinden 07.12.2018 tarihinde alınmıştır.

Kalaycı, Ş.(2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* (9.baskı). Ankara: Dinamik Akademi.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (12.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kırık, A.M., Arslan, A., Çetinkaya, A. ve Gül, M. (2015). A quantitative research on the level of social media addiction among young people in Turkey. *International Journal of Science Culture and Sport, 3*(3), 108-122. doi: 10.14486/IntJSCS444

Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y. ve Aysan F.(2016). Young internet bağımlılığı testi kısa formunun türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 17*, 69-76. doi: 10.5455/apd.190501

Marlina, R.D. (2017). *Hubungan antara fear of missing out (fomo) dengan kecenderungan kecanduan ınternet pada emergıng adulthood.* (Master Thesis). Universitas Mercu Buana Yogyakarta, Daerah Istimewa Yogyakarta.

Meral, B.S.(2018). *Üniversite öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Pamuk, M. ve Atlı, A. (2016) Üniversite öğrencileri için problemli cep telefonu kullanım ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 29*, 49-59. doi: 10.5350/DAJPN2016290105

Przybylski, A.K., Murayama, K., DeHaan, C.R., and Gladwell, V.(2013). Motivational,emotional and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior, 29*, 1841–1848. doi:

Jood, T.E. (2017). *Missing the present for the unkown: the relationship between fear of missing out (fomo) and life satisfaction.*(Master Thesis). University of South Africa, Pretoria.

Song, X., Zhang, X., Zhao, Y., and Song, S. (2017). Fearing of missing out (fomo) ın mobil social media environment: conceptual development and measurement scale. *In iConferenre 2017 Proceedings,* 733-738.

Stead, H., & Bibby, P.A. (2017). Personality, fear of missing out and problematic ınternet use and their relationship to subjective well-being. *Computers in Human Behavior, 76*, 534-540. doi: 10.1016/j.chb.2017.08.016

Swar, B., and Hameed, T. (2017). Fear of missing out, social media engagement, smartphone addiction and distraction: moderating role of self-help mobile apps-based ınterventions in the youth. *In Proceedings of the 10th International Joint Conference on Biomedical Engineering Systems and Technologies, 5*, 139-146. doi: 10.5220/0006166501390146

Yeh, Y.C., Ko, H.C., Wu, J.Y.W. and Cheng, C.P. (2008). Gender differences in relationships of actual and virtual social support to internet addiction mediated through depressive symptoms among college students in Taiwan. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 11*(4), 485-487. doi: 10.1089/cpb.2007.0134.

Yıldırım, S. ve Kişioğlu, A.N.(2018). Teknolojinin getirdiği yeni hastalıklar: nomofobi, netlessfobi, FoMO. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 25*(4), 473-480 doi: 10.17343/sdutfd.380640

Zunic, D. (2017). *The effects of social media and self-esteem on the fear of missing out (fomo) and delinquent behavior,* Doctoral dissertation, Florida Southern College.

Karar Vermede Kişilik Ve Kültürün Etkisi

Nilgün ÇEPELİOĞLU[1]

Giriş

Bilişsel psikoloji alanında yaygın olarak çalışılan konulardan bir tanesi "karar verme" olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşünme, hissetme, öğrenme, anımsama, dil, problem çözme gibi zihinsel süreçlerin ön plana tutulduğu bilişsel psikoloji alanındaki araştırmacılar; kişilerin kararlarını "nasıl" verdiklerini uzun zamandır araştırmaktadırlar.

Karar vermek, en basit tanımı ile olası seçenekler arasından tercih yapmaktır. Seçenekleri gözden geçiren birey, kendisi için en uygun ve en yararlı olanı seçip diğerlerini eleme yoluna gider. Ancak bu süreç sırasında tahmin edileceği gibi herkes aynı sonuca ulaşmaz. Bilim insanlarının merak konusu ise işte burada başlar. Matematiksel formüller kullanıldığı da düşünülse, en kestirme yollara başvurulduğu da düşünülse verilen karar kişiler arasında hep farklılıklar gösterir. Bu yüzden tek bir karar verme mekanizması ya da tek bir model olduğunu söylemek yanlıştır.

Karar verme literatürüne bakıldığında; temsil edilebilirlik ya da ulaşılabilirlik gibi kısa yolları kullandığımızı söyleyen, hızlı ve cimri stratejileri tercih ettiğimizi ifade eden, örnekleyerek karar verdiğimizi iddia eden, beklenen fayda hesabı yaptığımızı düşünen kuramlar gibi pek çok model ya da yaklaşım olduğunu görmekteyiz. Bu yaklaşımların belki bir ya da iki tanesini veya duruma göre değişkenlik göstererek hepsini kullanmaktayız. Peki, kararlarımızı verirken sadece fayda hesabı yapmak, kısa yolları kullanmak ya da örneklere başvurmak gibi karar verilecek durumun özelliklerini mi göz önünde bulunduruyoruz yoksa kişiliğimiz de kararlarımızda yer alıyor mu?

Yapılan çalışmalar Beşli Kişilik Özelliklerinin ya da duygusal dengenin karar vermenin de dâhil olduğu farklı bilişsel alanlar ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Dewberry ve ark., 2013). Kişilik özelliklerinin karar verme açısından önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Kişiliğin genel bilişsel performans ile ilişkili olduğunu vurgulayan araştırmacılar, karar verme ile de doğrudan bağlantılı olduğunu savunmuşlardır. Günlük yaşamdaki kararlarımızdaki değişkenliğin ve çeşitliliğin kişilik ile açıklanabileceğini ifade etmişlerdir (Franken & Murris, 2005). Bunun yanında kişilik ile karar vermenin ilişkili olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Özkan ve Hacıhasanoğlu (2012) çeşitli kişilik özelliklerinin etik karar verme konusu ile ilişkili olmadığını bulmuştur. Çalışmaya konu olan kişilik özelliklerinin etik karar verme ile ilişkisinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Bu durum etik karar verme sürecinin doğası ile açıklanmış, etik kararlar söz konusu olduğunda uyulması gereken genel prensiplerin kişilik özelliklerinden etkilenmediği şeklinde yorumlanmıştır. Sonuçlar, kişilik ve karar verme açısından spesifik bir durum olarak nitelendirilmiştir.

Literatür taraması

Karar verme ve kişilik arasındaki ilişki inceleyen çalışmalara baktığımızda göze çarpan konulardan birisi Simon (1955) tarafından ortaya atılan ikili yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre kişiler "maksimum faydacılar" ve "tatminkârlar" olarak iki gruba ayrılmaktadır. Maksimum fayda arayanlar en iyi sonuca ulaşana kadar seçenekleri değerlendirmeye devam eder. Tatminkârlar ise, kriterleri doğrultusunda yeterince iyi bir seçenek ile karşılaştıklarında aramaya son verir ve kararlarını vermiş

[1] Nevin AKGÜN, Öğr. Gör., Milli Savunma Üniversitesi, Deniz Harp Okulu, Eğitim Bilimleri Bölümü

olurlar. Schwartz ve arkadaşları (2002) bu teoriyi geliştirerek bu iki uçtaki davranış kalıbını bir eğilimden çok bireysel farklılık olarak tanımlamışlardır.

Her iki gruptaki kişilerin ortak özelliklerinin nasıl tanımlandığına bakıldığında maksimum faydacıların, yorucu bir araştırma gerektirse de en iyi sonuca ulaşana kadar olasılıkları değerlendirdikleri düşünülmektedir. Bunu yaparken bazı maksimum faydacıların çok fazla zaman ve bilişsel kaynak harcamalarının sebebinin hedeflerine ulaşmak için en iyi çözümü bulmak olması gösterilirken, diğerleri için bu sebebin yanlış karar verme korkusu olduğu yönünde bir ayrım yapılmaktadır (Misuraca ve ark., 2015). Maksimum faydacılar arasındaki bu ayrım bu kişilerin tatmin ve memnuniyet duyguları arasında da farklılıklara sebep olmaktadır. Schwartz ve arkadaşlarının (2002) araştırmasına göre maksimum faydacılar yaşam tatmini, mutluluk, iyimserlik ve özsaygı değerleri açısından tatminkârlara oranla daha düşük seviyelere sahiptirler. Bu kişiler daha çok pişmanlık ifade etmekte, depresyona daha yatkın olmakta ve mükemmeliyetçi bir yapıda oldukları görülmektedir. Bu gruptakilerin yanlış karar verme korkusuna yoğunlaşan maksimum faydacılar oldukları ve bu yüzden verdikleri kararlardan da memnun kalamadıkları şeklinde sonuçlar yorumlanmaktadır. Ancak ilk grupta olan maksimum faydacıların, yani yanlış kararlara odaklanmak yerine hedeflerine ulaşmak için en iyi çözümü bulmaya çalışanların, aynı değerler açısından daha yüksek seviyelere sahip oldukları ve psikolojik iyi olma durumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Diab ve ark., 2008).

Tatminkârların genel özelliklerine bakıldığında bu kişilerin standartlarına ulaştıklarında aramaktan vaz geçtikleri ve nihai kararlarına ulaştıkları bilinmektedir. Yine Schwartz ve arkadaşlarının (2002) çalışmasının sonuçlarına bakıldığında maksimum faydacılara oranla daha mutlu ve kararlarından daha memnun oldukları bulunmuştur. Psikolojik olarak iyi olma hali açısından daha yüksek puanlara sahip oldukları ortaya konmaktadır. Yine de, belirli bir standarda ulaştıklarında arayışlarına son vermeleri, tatminkârların ortalama kararlar ile yetindikleri anlamına gelmemektedir. Onların da yüksek düzeylerde kriterleri olabilmektedir. Verdikleri kararlar kalite açısından üst düzeylerde olabilir. Maksimum faydacılardan onları ayıran en büyük özellik kriterleri yüksek ya da düşük olsun, bu kritere ulaştıkları anda en iyisini bulmak adına daha fazla güç sarf etmemeleridir.

Yukarıda açıklanan özelliklerden farklı olarak bazı çalışmalarda maksimum faydacı olma ile iyi olma hali arasındaki negatif ilişkinin bilindiği kadar kesin bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur (Diab ve ark., 2008). Farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda çelişkili sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Purvis ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında kullanılan ölçeklerin aynı denekler ile istatistiksel yöntemlerin kontrol edilmesi ile farklı sonuçlar doğurduğu bulunmuştur.

Bu genellemelerin sadece araştırma yöntemlerinin sonuçları olduğu düşünülebilir ancak bu alanda yapılan çalışmaların geneline bakıldığında, bazı farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar olsa da, maksimum faydacıların en iyi sonuca ulaşma çabalarının sonucu olarak daha çok gayret sarf ettikleri, sonuçlardan daha az tatmin oldukları ve daha iyi sonuçlar elde etmiş olsalar bile kararları hakkında daha yüksek oranda pişmanlık yaşadıkları bulunmuştur (Schwartz, 2004). Bu durum maksimum faydacıların daha fazla seçeneği değerlendirmeleri sebebi ile beklentilerinin daha yüksek olduğu ve pişmanlık hissinin bu nedenle daha olası olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Iyengar ve ark., 2006). Sürekli bir seçenek arayışı içinde olmaları sonucunda olumlu seçenekler yanında olumsuz seçeneklerin de artıyor olması mutsuzluk ve pişmanlık duygularını da beraberinde getirmektedir

(Polman, 2010). Maksimum faydacılara karşın, tatminkar olanların ise genel anlamda daha yüksek oranda mutlu oldukları, kararları hakkındaki memnuniyet seviyelerinin daha yüksek olduğu ve psikolojik durumlarının daha iyi olduğu görülmüştür.

Bahsedilen çalışmalar hakkında akılda tutulması gereken bir konu yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun Kuzey Amerikalı üniversite öğrencileri ile yapılmış olduğudur. Yine bu çalışmalarda çoğunlukla Schwartz'ın geliştirmiş olduğu ölçekler yaygın olarak kullanılmaktadır. Farklı ölçekler kullanıldığında değişik sonuçların elde edildiği kaydedilmiştir (Misuraca & Teuscher, 2013).

Bu eleştirileri göz önünde bulundurduğumuzda kültürler arası ve farklı ölçekler ile yapılmış çalışmaları incelememiz yerinde olacaktır. Bu çalışmalara örnek olacak bir çalışma Oishi ve arkadaşlarının (2014) çalışmasıdır. Bu araştırmada maksimum faydacılar ile tatminkârlar arasındaki farklılıkların netliği sorgulanmaya çalışılmıştır. Her iki gruptaki kişilerin psikolojik durumları ve iyi olma halleri farklı iki ölçek tarafından sorgulanmıştır. Aynı zamanda bu çalışma kültürler arası bir zemin oturtulmaya çalışılmış, hem Amerikalı hem de Japon öğrenciler denek olarak kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında Amerikalı katılımcılardan maksimum faydacıların Schwartz'ın geleneksel ölçeğine göre daha yüksek oranda depresyonda olduğu, daha mutsuz olduğu ve daha düşük oranda memnuniyet yaşadıkları bulunmuştur. Ancak aynı kişiler Diab'ın ölçeği ile değerlendirildiğinde tatminkârlara oranla daha mutlu oldukları ortaya çıkmıştır. Japon üniversite öğrencileri açısından uygulanan ölçekten bağımsız olarak maksimum faydacıların daha yüksek oranda depresyonda oldukları, daha mutsuz oldukları ve yaşam tatminlerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tartışma

Genel olarak özetlenmeye çalışılan literatür ile son olarak açıklanan çalışmanın sonuçları ele alındığında, karar verme alanında kişilik ile karar verme ilişkisini ortaya koymaya çalışan araştırmaların geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

İlk olarak, bu çalışmalar gerçek hayat ile deneysel ortamlar arasında gerçekçi bir bağ kurup kuramadığının incelenmesi gerekmektedir. Karar verme alanındaki çalışmalar savundukları teoriden bağımsız olarak bu konuda eleştirilmişleridir. Kişilik ile karar verme arasında yapılan çalışmalarda da bu konuya dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bunun yanında, kişilik konusunda yapılan çalışmaların hemen hemen hepsinin maksimum faydacılar ve tatminkârlar olmak üzere iki uçta toplandığı görülmektedir. Kişilik gibi geniş kapsamlı bir konunun daha fazla seçenek ile karşımıza çıkması beklenebilir. Sadece bu iki uca yoğunlaşmadan var olan diğer seçenekleri de ortaya çıkarabilecek araştırmalar yapılması gerekmektedir. Maksimum faydacılar ve tatminkârlar gibi iki grup üzerinde yoğunlaşmak mümkün olan diğer olasılıkların gözden kaçmasına sebep olmaktadır. Bu iki gruptan bağımsız çalışmalar yaparak sonuçların analizi ile karar verme alanında etkili olan başka kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasının önü açılabilir. Bu alanda çalışmalar yapılmaya devam edilmesi gerekmektedir.

Son olarak, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun Kuzey Amerikalı katılımcılar ile yapılması bu araştırmaların genellenebilirliği açısından soru işareti oluşturmaktadır. Oishi ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında da görüldüğü gibi aynı ölçekler farklı kültürlerde farklı sonuçlara yol açmaktadır. Bu ve buna benzer çalışmalardan yola çıkarak karar verme alanındaki teorilerin

kültürler arasında gösterebilecekleri değişiklikler düşünülmeli ve araştırmalar bu yönde ilerleme kaydetmelidir.

Sonuç

Kişilik özelliklerini etkileyen faktörlerden birisi olan kültür faktörü dolayısıyla karar verme üzerinde de etkili olacaktır. Bu alanda yapılan çalışmaların hem kültürler arası hem de maksimum faydacılar ve tatminkârlar uçları dışında farklı kişilik özelliklerini ortaya çıkaracak şekilde genişletilmesi gerekmektedir. Karar verme alanı açısından doğu ve batı kültürleri arasında farklılıklar olup olmadığının incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Dewberry, C., Juanchich, M., Narendran, S. (2013). Decision-making competence in everyday life: The roles of general cognitive styles, decision-making styles and personality. *Personality and Individual Differences, 55*, 783-788.

Diab, D. L., Gillespie, M. A., & Highhouse, S. (2008). Are maximizers really unhappy? The measurement of maximizing tendency. Judgment and Decision Making, 3, 364–370.

Franken, I. H. A., & Muris, P. (2005). Individual differences in decision-making. Personality and Individual Differences, 39, 991–998.

Iyengar, S. S., Wells, R., & Schwartz, B. (2006). Doing better but feeling worse. Psychological Science, 17, 143–150.

Misuraca, R., Faraci, P., Gangemi, A., Carmeci, F. A., Miceli S. (2015). The decision making tendency inventory: A new measure to assess maximizing, satisficing and minimizing. *Personality and Individual Differences, 85,* 111-116.

Misuraca, R., Teuscher, U. (2013). Time flies when you maximize – Maximizers and satisficers perceive time differently when making decisions. *Acta Psychologica, 143*, 176-180.

Oishi, S., Tsutsui, Y., Eggleston, C., Galinha, I. C. (2014). Are maximizers unhappier than satisficers? A comparison between Japan and the USA. *Journal of Research in Personality, 49,* 14-20.

Özkan, A., Hacıhasanoğlu, T. (2012). Muhasebe meslek mensuplarının kişilik özellikleri ve etik karar verme davranışları arasındaki ilişkiler. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 37-52.

Polman, E. (2010). Why are maximizers less happy than satisficers? Because they maximize positive and negative outcomes. *Journal of Behavioral Decision Making, 23*, 179–190.

Purvis, A., Howell, R. T., & Iyer, R. (2011). Exploring the role of personality in the relationship between maximization and well-being. *Personality and Individual Differences, 50,* 370–375.

Schwartz, B. (2004). The paradox of choice: Why more is less. New York: Ecco.

Schwartz, B., Ward, A., Monterosso, J., Lyubomirsky, S., White, K., & Lehman, D. R. (2002). Maximizing versus satisficing: Happiness is a matter of choice. *Journal of Personality and Social Psychology, 83,* 1178–1197.

Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *Quarterly Journal of Economics, 59,* 99–118.

Batı Müziği Ekseninde (Tonal Sistemde) Armoni Ekolleri

Sadık ÖZÇELİK[1]

Erşan YÜREK[2]

Giriş

Armoni, Batı Müziği sisteminde var olan notaların birlikte kullanılmasıyla ortaya çıkan ses uyumudur. Seslerin ve akorların kurulumunu, yürüyüşlerini ve arasındaki ilişkileri inceleyen müzik dalıdır. Armoni, seslendirilen notalarla ilgilendiğinden müziği "dikey" olarak kullanır, asıl anlatılmak istenen müziğin "yatay" unsuru olan melodik yapıdan farklılık gösterdiğidir. Başka bir deyişle, müzikte, akorlar ile sağlanan dikey çok seslilik ve seslerin uyumu olarak tanımlayabileceğimiz armoni, akorların bağlantılarından oluşan bir bilim dalı olarak kabul edilmektedir. Armoni kavramı, tampere sistemde başta yaylı çalgılar, üflemeli müzik aletlerinden oluşan orkestrada da yaygın olarak kullanılan bir terimdir. Klasik batı müziğinde, geçmişten günümüze hem eşlik anlamında hem de farklı notaların aynı anda kullanılmasıyla ortaya çıkan ses uyumları armoni kavramının özünü oluşturduğu bilinmektedir. Armoni, akorların kurulumuyla birlikte, akorların yürüyüşleri ile akorlar arasındaki ilişkileri inceleyen bilim dalı olarak kabul edilmektedir. 20.yüzyıl'dan itibaren çok sesli müziğin yaygınlaşmasıyle, özellikle tüm dünya da müzik eğitimi veren kurum ve kuruluşlarda hem ders olarak müfredatta kendine yer bulmakle birlikte, aynı zamanda bu alanda eser besteleyerek müziğe yön veren bir müzik-bilim alanı olarak da bilinmektedir. Müzikte armoni bir yenilik olarak ortaya çıkmış ve yaklaşık 300 yıllık bir tarihe sahip olduğu bilinir. Armonş kavramında, çok sesli müzik anlayışı içinde bir müzik cümlesini ya da bir ezginin verdiği ifadeyi anlam bakımından güçlendirmek ve müzikal olarak geliştirmek amacı ile enstrumanlarla birlikte insan sesiyle yapılan eşliğin de belli bir sistematiğinin olması gerekir. Bu anlamda araştırmanın konusu olan batı müziği ekseninde (tampere sistemde) armoni ekolleri'nin kalıpları kullanılarak, nasıl bir sisteme dayandırılabileceği üzerinde durulacaktır. Özellikle çok sesli akorların oluşturulmasında bazı örneklere yer vermek için akorları yazılmış, o müzik ifadesi için düzenlenmiş bir eşlik partisyonu en az dört sesli akorlardan yola çıkarak kurulumu ve akor şifreleri ile doğma olarak eşlikleme yapabilme becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulacaktır.

Klasik Armoni

XVII. yüzyılın önemli bestecilerinden olan İtalyan besteci Claudio Monteverdi'nin (1567-1643) polifonik yazı tekniği olan kontrapuntu terk ederek armonik yazıya yöneldiği bilinmektedir. Bundan dolayı çok eleştiriler alan Monteverdi, aslında bu anlamda bir devrim yapmış olup, Klasik Dönem homofonik müziğinin yazım tekniği olan armoninin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. Barok Dönem ile başlayan ve gelişimini günümüze kadar sürdüren Klasik Armoni tekniği ile sayısız eser yazıldığı tarihi bir gerçektir. Çoksesli müzik tarihinde yaklaşık 300 yıldır kullanılan Armoni ile ilgili, Traite de L'harmonie adlı ilk

[1] Pof., Sadık ÖZÇELİK Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi ABD, Orcıd: 0000 0001 6243 9957

[2] Doktorant, Erşan YÜREK Hacı Bayram Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuvarı Çalgı Eğitimi Bölümü, Orcıd:0000 0003 0741 7581

> kitabı 1722 yılında Fransız besteci ve teorisyen J.P.Rameau (1683-1764) yazmıştır. (Köse, 2011: s.1)
>
> Armoni, seslerin birlikteliklerini dikey yaklaşımla inceler. Bu alanda, aynı anda birden çok duyurulmak istenen seslerin birbileri üzerine getirilme biçimleri ve dikey ses kümelerinin hareket halinde birbirleri ile bağlantıları konu edilir. Seslerin birbirleriyle olan dikey ve yatay ilişkileri şifreleme de rakamlarla gösterilir (Sevgi' den akt. 1996; 16).

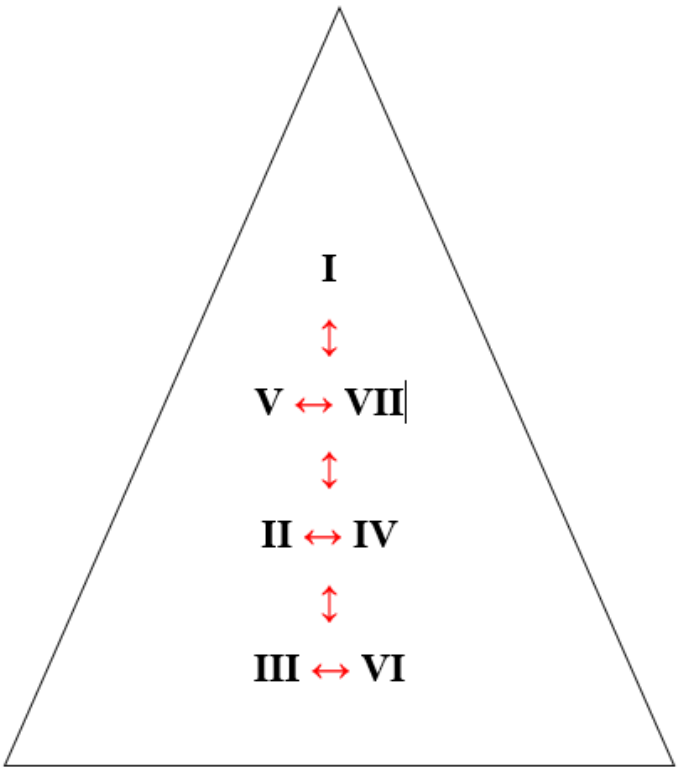
Bugün "Geleneksel Armoni" olarak nitelendirilen ve özellikle Klasik Çağ (1750-1820) ile Romantik Çağda (1810-1900) egemen olan çokseslendirme yönteminin ilk örnekleri Barok Çağın başlangıcı sayılan 1600 yıllarına kadar uzanmaktadır. Rönesans (1450-1600) ve Barok Çağın (1600-1750) en önemli çokseslendirme yöntemi olan "kontrapunt" taki "yatay çokseslilik" örgüsüne karşıt olarak aynı anda tınlayan seslerin "dikey" ilişkisine dayanan armonik çokseslendirme, bütün Barok Çağ boyunca kontrapuntla yan yana kullanılmış olmasına karşın, kullanılan yöntemin teknik yanı ile ilgili yazılı açıklamalar ilk kez 1722 yılında Rameau tarafından yapılmış, konunun teknik yanını ifade eden "Armoni Bilgisi" terimi de bilindiği kadarıyla ilk kez G.A. Sorge'nin "Armonik Özet ya da Armoni Bilgisi" (Compendium harmonicum oder…Lehre ven de Harmonie, 1760) başlıklı kitabında kullanılmıştır (Cangal, 1999; 13). Dolayısıyla bugünkü anlamda olmamakla birlikte 1722 yılında Rameau'nun yazdıklarıyla başlayan ilk kuramsal açıklamalar, daha sonra J.P. Kirnberger, H. Chr. Koch, G. Weber, Fr. J. Fetis, G. J. Vogler, E. Fr. Richter, H. Riemann, H. Grabner, W. Maler gibi çok sayıda kuramcı tarafından sürekli değiştirilip geliştirilmiş ve günümüzdeki kuramlara ulaşmıştır. (Armoni, 1999, s.13).

Armoni, seslerin uyum içerisindeki bağlantılarına ve bu bağlantılar ile oluşan akor dizilerinin müzikte çok seslilik kavramının ortaya çıkmasına yönelik etkisinin önemli derecede olduğu bilinmektedir. Özellikle Klasik Batı Müziği eserlerinde karşımıza çıkmakta olan eserlerin gelişiminde çok önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Armoni, farklı seslerden oluşabilecek hemen hemen her tınıyla, müzik cümlesine ya da herhangi bir ezgiye renk, duygu, ahenk, açıklama, soru-cevap gibi özellikler yüklediği ve bu özellikleri çalgı müziğinde yazılmış eserlerin içerisinde bulmak ya da karşılaşmak mümkündür.

Armoni eğitimi, Batı Müziği ekseninde en az iki sesten başlayarak sırasıyla üç, dört ve daha fazla sesin bir araya gelmesi ve bu seslerin üçlü aralıklarla kurulması sonucu oluşan tınılar, armoni de akor kavramını ifade etmektedir. Armonide akorlar genellikle üç sesli, dört sesli ve beş sesli olarak kurulmaktadır. Bu akorlara Üç sesli, Yedili (septakor) ve Dokuzlu (nonakor) denir. Üç sesli akorlar - üç sesten oluşmaktadır. Bu akor nerdeyse tüm dönemlerde ve çeşitli müzik tarzlarında önemini göstermektedir.

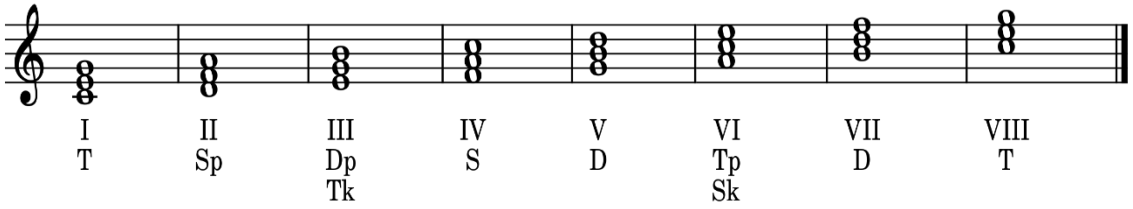
Piyano çalgısının armoniyi uygulamalı olarak çalma yeterliği, telli çalgılarla karşılaştırıldığında avantajlara, aynı zamanda da sınırsız eşlik yapma olanaklarına sahiptir. Armonik açıdan önceliği çok sesli akorlara dayalı, melodik ve armonik çizgilerin çoğulcu yapısından başlayarak, dikey armonik bileşenlerin (akorun özünü oluşturan armoniyi en iyi tanımlayan sesler) oluşturduğu homofonik dokular piyano üzerinde doğaldırlar ve ortalama bir piyanist tarafından dahi rahatlıkla çalınabilmektedirler. Armoni kavramı çok sesli müzikte piyano çalgısıyla daha çok anlaşılır bir hale gelmiş olup, özellikle klasik batı müziği eğitimi veren kurum ve kuruluşlarda bu alanda tercih edilen enstrümanların başında gelmektedir.

Akorsal Piramid



Şekil 1 Akorsal Piramid

Armoni Çözümünde Majör Dizi İçerisinde Basamaksal ve Akorsal Şifreleme



Rus Ekolü

Rus müzik kültürü, Avrupa müziğinin geliştirdiği bestecilik geleneklerini uzun yıllara sığdırmayı başarabilmiş ve kendi müzik kültürü ile asırlar boyu ilişkili olarak gelişmiştir. Ülkenin milli müzik geleneklerine ait manevi ve estetik zevkler artmış ve Hıristiyan dininin etkisinde de kalmıştır. Rus müziğine baktığımızda, derin bir müzik kültürünün var olduğuna şahit olabiliriz çünkü, coğrafi bakımdan Batı ve Doğu arasında yer alan Rusya bu iki kültürün ayrımında kaldığı için Doğu müziği daima Rus bestecilerinin ilgisini çekmiştir.

"Rus beşleri"nin üyeleri arasında A. Borodin, eserlerinde Doğu motiflerine büyük yer vermiştir. Bu da onun Gürcü kökenli olmasıyla ilgilidir. Bestecinin "Orta Asya stepleri" ve "Çar İgor" operasından Poloveç sahnelerinde egzotik modlar ve ritmik efektler, dörtlü ve beşli ses bağlantıları, ostinat pedaller, artmış ikili aralıklı armonik majör ve minörler dikkat çekmektedir. (Sultaova, 2012, s. 194)

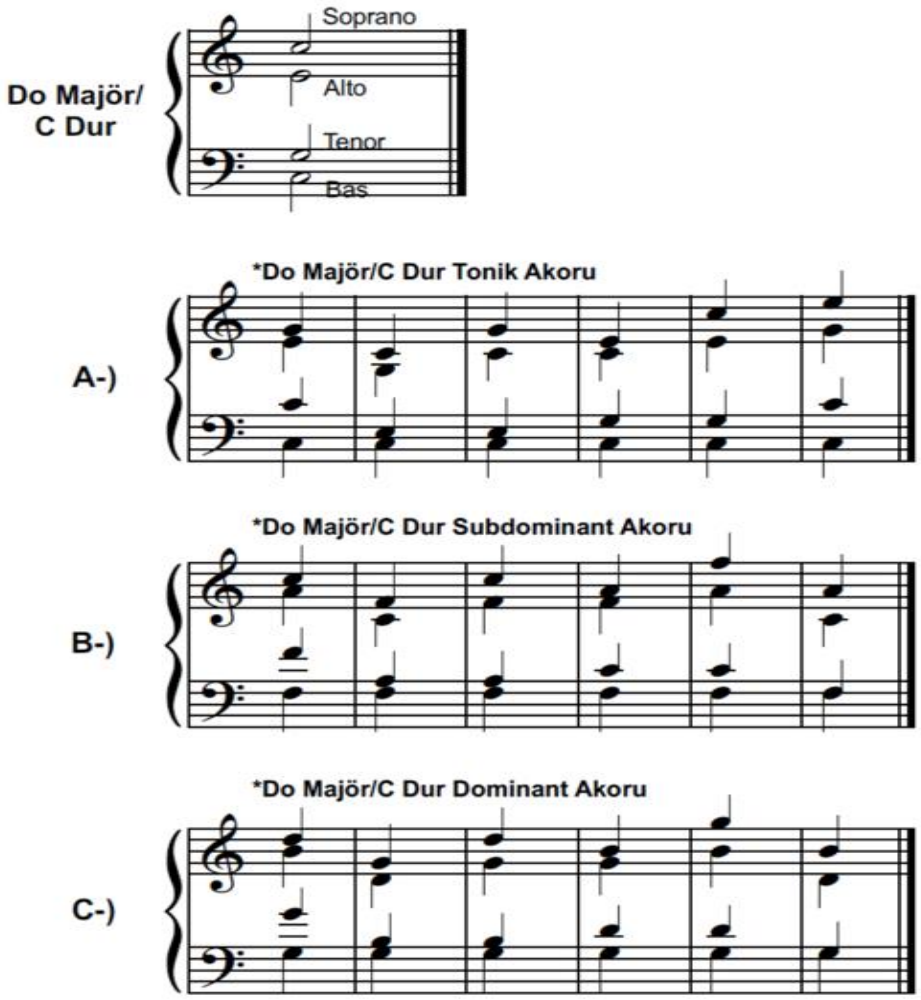
M.P.Mussorgski, "Rus Beşleri" arasında müzik eğitimi düzeyi en az olduğu halde dehasıyla en özgün yapıtlar vermiş bir bestecidir. Kompozisyon bilgisi yeterli olmadığı halde Mussorgski kendine özgü bir müzik dili yaratmıştı. Son derece tipik SULTANOVA Aynur, Rus Beşlerinin Eserlerinde Oryantalizm Akımı ve yalın Rus ezgileri, Ortodoks müziğinden aldığı armonileri, renkli tasvirleriyle izlenimci ve gerçekçi akımın da öncüsü oldu." (Feridunoğlu, 2005, s. 169)

Rus beşlerine has Rus ezgileri ile Ortodoks müziğinden ilham aldıkları armonileri, izlenimci ve gerçekçi akımın öncüsü olma yolunda ilerlemeler kaydettikleri düşünülmektedir.

Rus ekolü bestecileri Şark müziği tasvirleri için armonik sistemi farklı akorlarla zenginleştirebilmiştir. Bu akorların, alışılmış olan üçlü aralık kuruluşundan farkı dörtlü ve beşli aralık kuruluşuna sahip olması idi. Mussorgski'nin "Trepak" şarkısında kvintakorlar, Borodin'in "Çar İgor" operasının bazı örneklerinde bu tür akorlar kendisini göstermektedir. Dolayısıyla Rus bestecileri Doğu müziği armonisini dörtlü ve beşli olarak duyabilmişlerdir. K.İlerici'nin daha sonralar, yani 1970 yılında ortaya koyduğu "Türk müziği armonisi" gibi dev bir çalışması, Rus bestecilerinin bu konuda yanılmadıklarını ispatlamaktadır. Rus ekolü bestecileri klasik armonide mevcut olan akorları karakter tasvirlerinde laytarmoni olarak kullanmaktaydılar. Laytarmoni terimi, laytmotif (laytmotif – bir opera veya müzik parçasında belirli bir karakterin sahneye çıkmasıyla tekrarlanan ve onu tanımlayan nağme) teriminin gelişimi gibi ortaya çıkmıştır. Bu terimi müziğe ilk olarak Rimski- Korsakov getirmiştir. Bununla ilgili besteci şöyle yazmaktaydı: "Bazı durumlarda laytmotifler gerçekten ritmik – melodik motifler olarak ortaya çıkıyorlar, bazı durumlarda ise sadece belirli akor sıralamalarından oluşmaktalar; bu durumlarda da onlara daha çok laytarmoni ismi yakışmaktadır" (Sultaova, 2012, s. 196)

Birçok deneylerin sonucu olarak tonalite kavramının gittikçe zayıflaması ve büsbütün ortadan kalkmasıyla birlikte, ATONAL (belli bir tonaliteye bağlı olmayan) uygulamalara karşı eski müziğe bir özlem de duyuluyordu. 18. yy müziğinin belirli nitelik ve özelliklerini çağdaş sanata aktarmaya çalışan Avrupalı ve Amerikalı sanatçılarca 1920'lerde YENİKLASİKÇİLİK akımı başlatıldı ve 1925 ile 1950 arasında doruğa ulaştı. Bu akımın ilk örnek ürünü Stravinsky'nin Purcinella balesi oldu. Prokofyev, Hindem ith ve A. Russel gibi besteciler eserleriyle yeniklasikçilik akımına katıldılar. (Cangal, Armoni, 2005, s. 313)

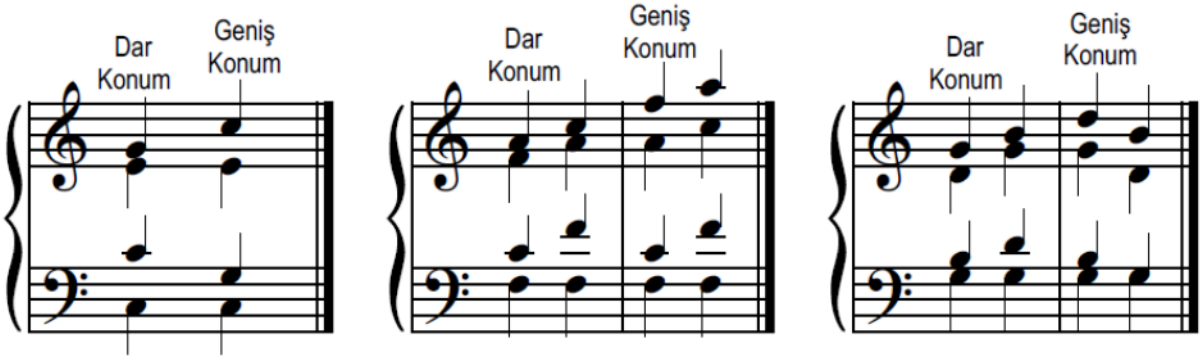
Rus armonisi örnekleri: Rus armonisinde Majör ve minör tonlarda 1.,4., ve 5. dereceler ana akorlar olarak kabul edilmiştir.



Tonik: Majör ve minör dizilerin 1.derecesi anlamına gelmektedir.
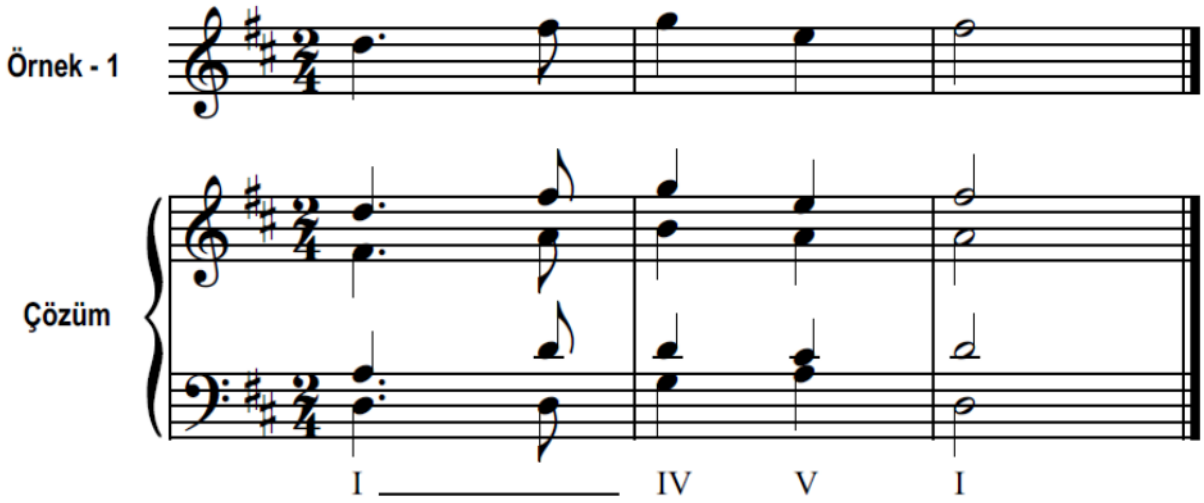
Dominant: Majör ve minör dizilerin 5.derecesi anlamına gelmektedir.

Subdominant: Majör ve minör dizilerin 4.derecesi olarak kabul edilmektedir.
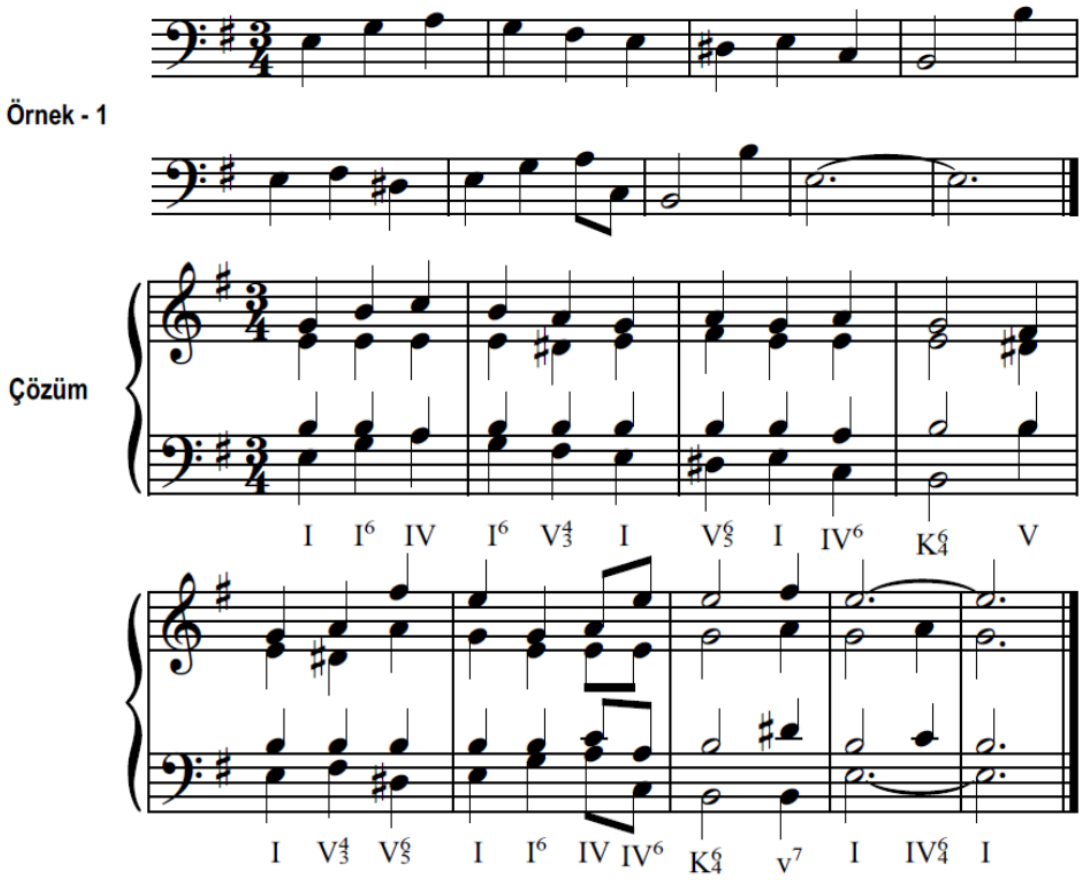


Rus armonisinde genelde akorların eşlik modelleri oldukça zengindir. Çoksesli akorlar özellikle ana melodilerin ön planda olmasını sağlar. Rus müziğinde genellikle eşlik edilecek melodiler soprano partisinde yada bas partisinde olabilir.

Aşağıdaki örnekte verilen soprano partisine armoni akorları olarak eşlik akorları yazılmıştır.



Aşağıdaki örnekte ise bas partisine armonik olarak eşlik modeli oluşturulmuştur.



Avrupa Ekolü

Armoni farklı seslerin bir arada kullanımı ve çoksesli olarak işitilmesidir. Önceleri Batı Avrupa da daha sonra da Doğu Avrupa da çoksesli olarak akorların uyumu ön planda tutulmuştur. Besteciler buldukları melodilere farklı eşlik modelleri yazmıştır. Aslında kullandıkları yöntem 2 sesli, 3 sesli ve daha sonrada 4 sesli olarak geliştirilmiştir. Barok dönemde oda müziği kavramı adına J.S. Bach'ın kullandığı eşlik modelleri armoni uyumuna örnektir ve genellikle çift sesli eşlikler üzerinde durmuştur. Klasik dönemde bundan ziyade daha çok akorların uyumu ve ezginin bütünlüğü korunmak istenmiş ve nihayetinde çoksesli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Mozart, Bach'ın geliştirdiği eşlik sistemini çok daha geniş boyutlara ulaştırarak çoksesli eşlik modelleri oluşturmuştur. Örneğin, klasik dönemde 3 sesli ve 4 sesli akorlar hem senfonilerde hem de piyano eserlerinde oldukça

anlaşılır bir şekilde kendini belli eder. Romantik dönemde ise bu iki dönemden farklı olarak çalgıların gelişimi ve eserlerin daha çok dönemin müzik anlayışına uygun olarak ilerlemesi düşünülmüş ve özellikle Beethoven, Schubert, Brahms, Liszt ve Çaykovski gibi besteciler genellikle 4 ses ve üzeri eşlik modellerini eserlerinde kullanmışlardır.
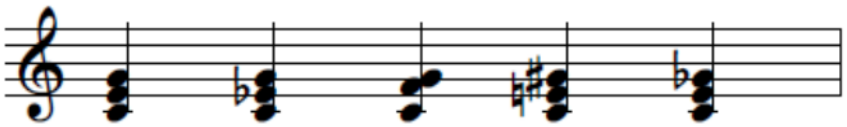
"Armoni, batı müziğine bugünkü gücünü kazandırmış olan çokseslilik (dikey uyum) kurallarının bilimidir. Armonize etmek, mevcut bir melodi çizgisini çoksesli bir hale getirip zenginleştirmek onun anlatım gücünü zenginleştirmek demektir." (Türkmen, 2007; Yaman, 2015)

Çok seslilik sistem olarak iki farklı yapıya sahiptir. "Polyphonie (Polifoni) olarak nitelenen kontrpuan tekniğine dayalı, yatay çok seslilik; ikincisi Homophonie (Homofoni) denen, armoni bilim ve sanatına dayalı, dikey çok seslilik." (Say, 2005, s. 135)

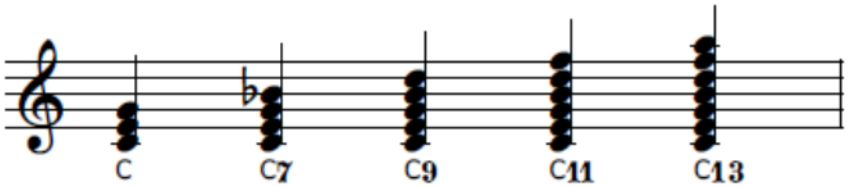
Akorlar

Armoni de bir ses üzerine genellikle üçlü çıkılarak kurulan ve içerisinde en az üç sesin olmasını sağlayan ses kümeleridir. Akor kavramı batı Avrupa da bulunmuştur. Akorların doğuşlarına baktığımızda 15.yüzyıla kadar uzandığı bilinmektedir. Besteciler, piyanistler bas ve akor şifreleri ile bir müzik yapıtını zengin biçimde icra edebilmişlerdir. 17. yüzyılda ortaya çıkan çok sesli armoninin esas amacı birkaç sesin aynı anda duyulmasıdır. Akorlar en az üç sesten başlayarak daha çok sesli akorlar üzerinde kurulabilir. (5'li,7'li,9'lu,11'li vb.)

Şekil 1



Şekil 2

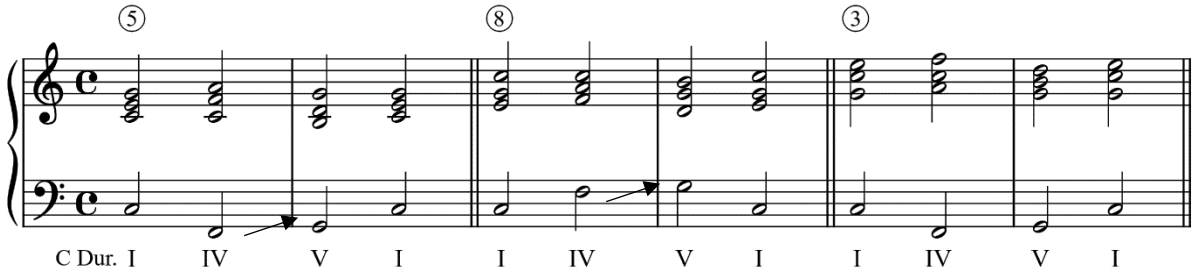


Kadanslar

Bilindiği gibi, armonik çokseslilğin ana gereci akorlardır ve armonik eserler akorların birbiri ardınca sıralanmasından (ardışmasından) oluşur. Ancak bu işlem, akorların rasgele ardıştırılması biçiminde değil, birtakım ilke ve kurallar çerçevesinde gerçekleştirilir. İşte, akorların armoninin gerektirdiği ilke ve kurallar doğrultusunda ardıştırılmasına o akorların " bağlanması " denir. (Cangal, Armoni, 2005 s. 90)

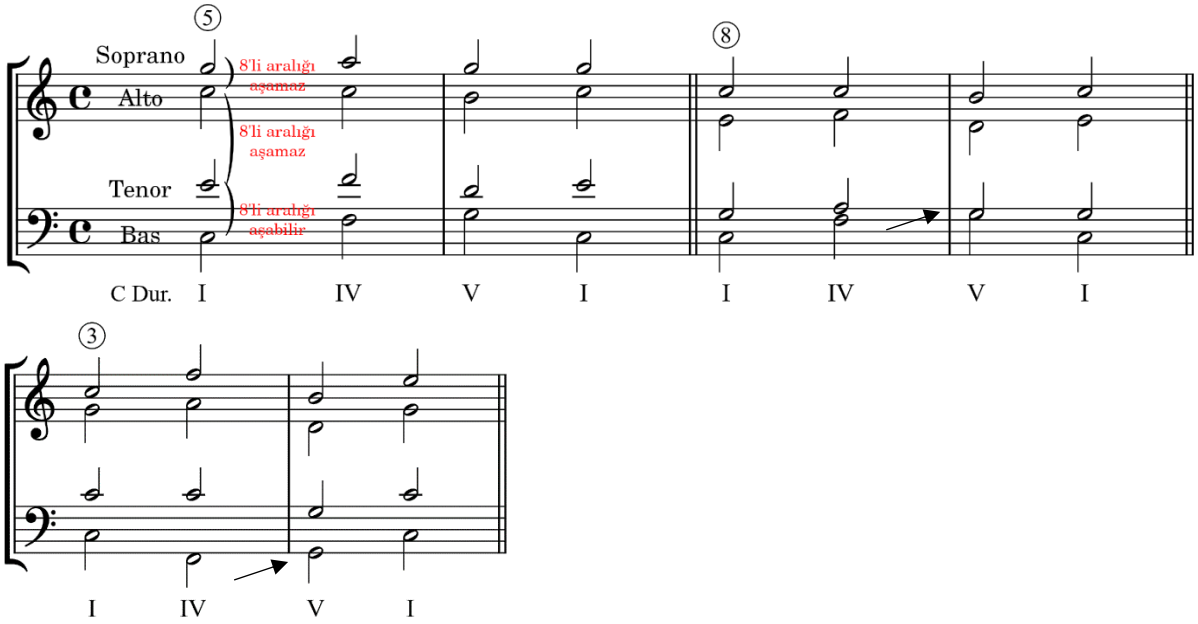
Majörde olsun minörde olsun, T-D-T akorlarının bağlanışları ile ilk armoni örneği elde edilmiş oluyor. Tonalitenin I. Basamapındaki durucu seslerinden çıkıp V. Basamağın yürüyücü seslerine gidiş; bir sona eriş, bir karara varış gereksinimi doğurur ve böylece dominantın gergin durumundan sonra tonik akoruna bağlanarak karara varılmış olunur. Müzikteki bir cümlenin bitiş etkisine, karara varışına, KADANS denir. (Cangal, Armoni, 2005, s. 93)

Büyük anahtarda sırasıyla 5'li, 8'li ve 3'lü konumda kadans örnekleri.



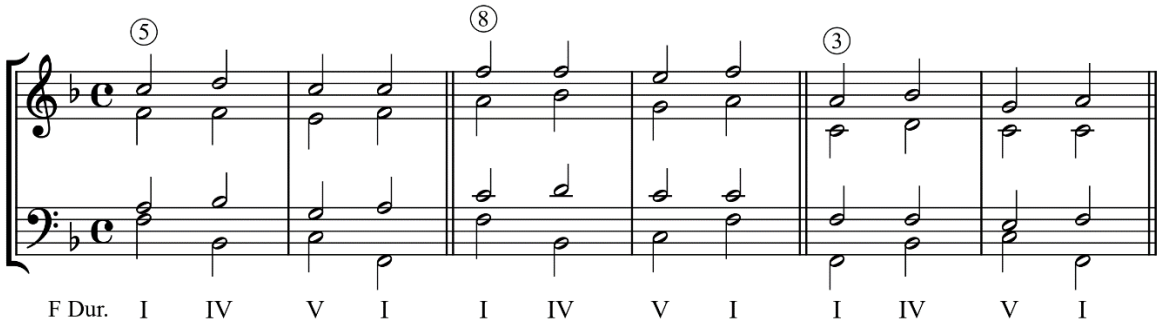
Kadanslarda başlangıç ile bitiş akorlarımız birebir aynıdır. İlk ölçüde kullandığımız sesler birinci dereceyi oluşturduğundan son ölçüde kullandığımız sesler de birinci derece ile bitmektedir.

5'li, 8'li ve 3'lü konumda geniş kadans çalışması.

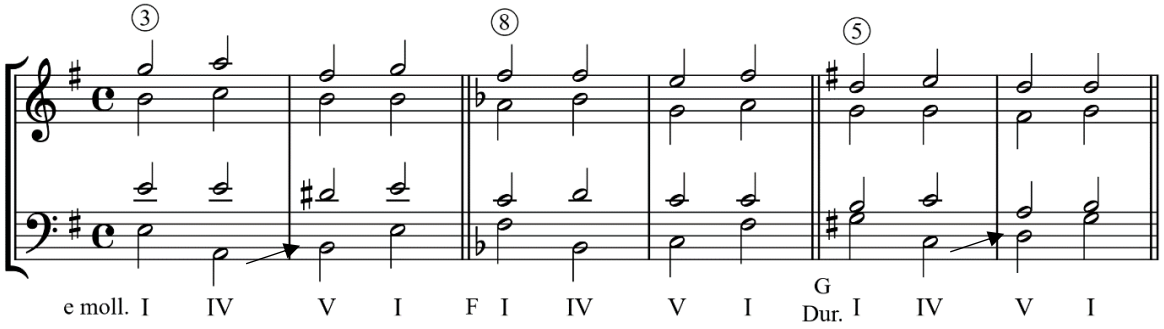


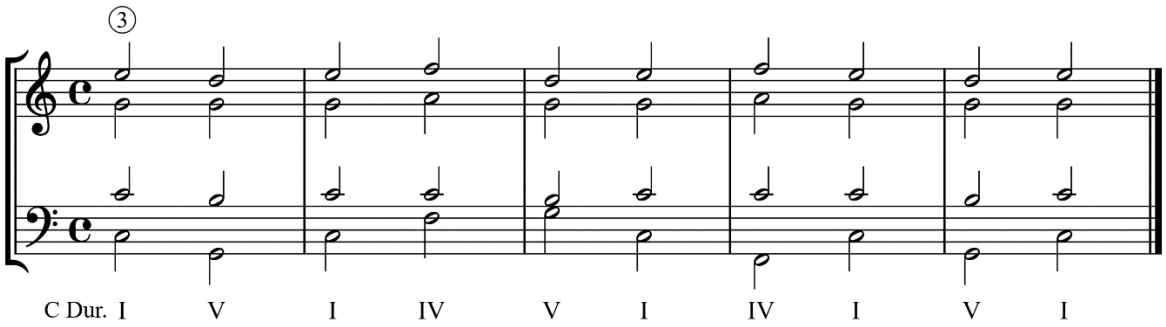
Yukarıdaki örnekte birinci dereceye başlarken mutlaka temel ses katlanır. Bas – Tenor arası hariç diğer partiler 8'li aralığı aşamazlar. Partilerin hepsi aynı anda çıkıcı ya da inici olamaz, en az bir parti ters hareket etmek zorundadır. Örnek kadanslardaki ok işaretlerine baktığımızda ters hareket örnekleri görebiliriz. Sonuç olarak Armoni ve Kontrpuan'da ters hareket Armoni'nin özünü oluşturur.

Fa majör geniş kadans çalışması.



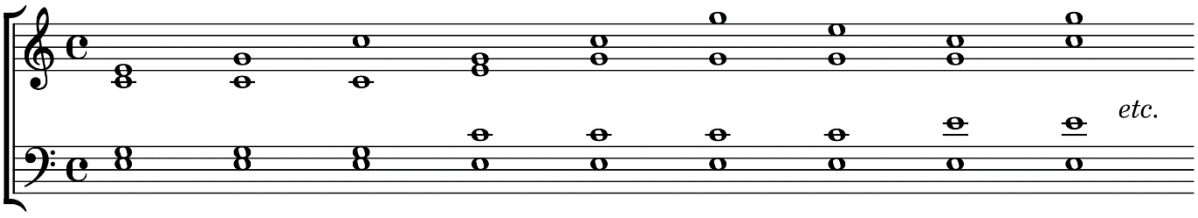
Geniş konumda tam kadans örnekleri.

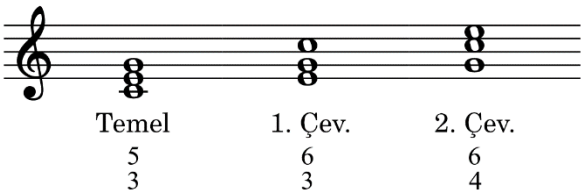




Konumları oluştururken bas partisine göre 3'lü, 5'li ve 8'li hesaplanır.

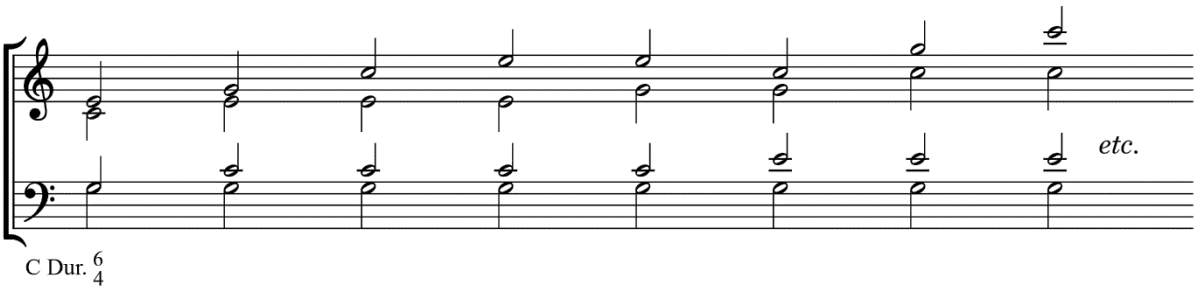
Do majör I_6 (1. çevrim) akor çeşitliliği örnekleri.
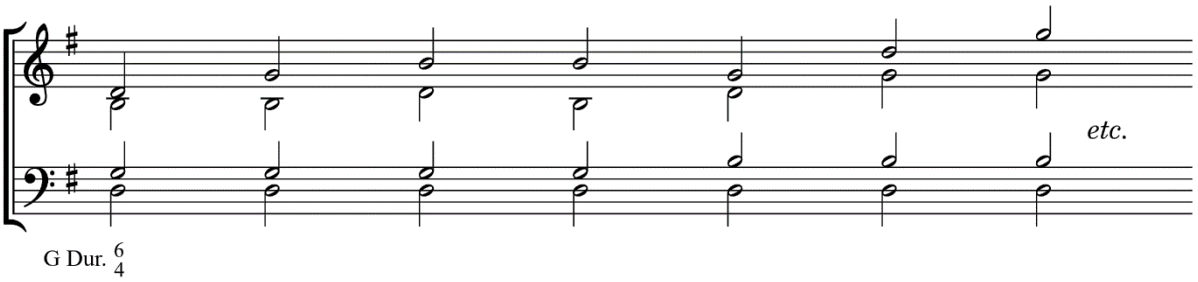




Do majör $_6$ (2. çevrim) akor çeşitliliği örnekleri.

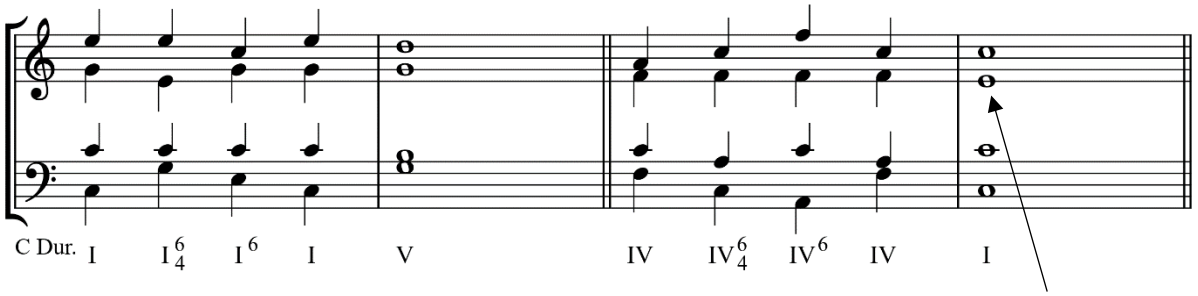
$_4$



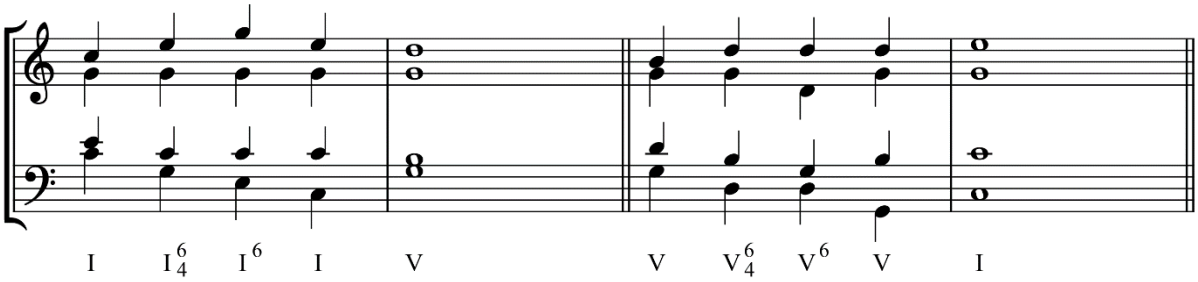


$_6$ akoru örnek çalışmaları.

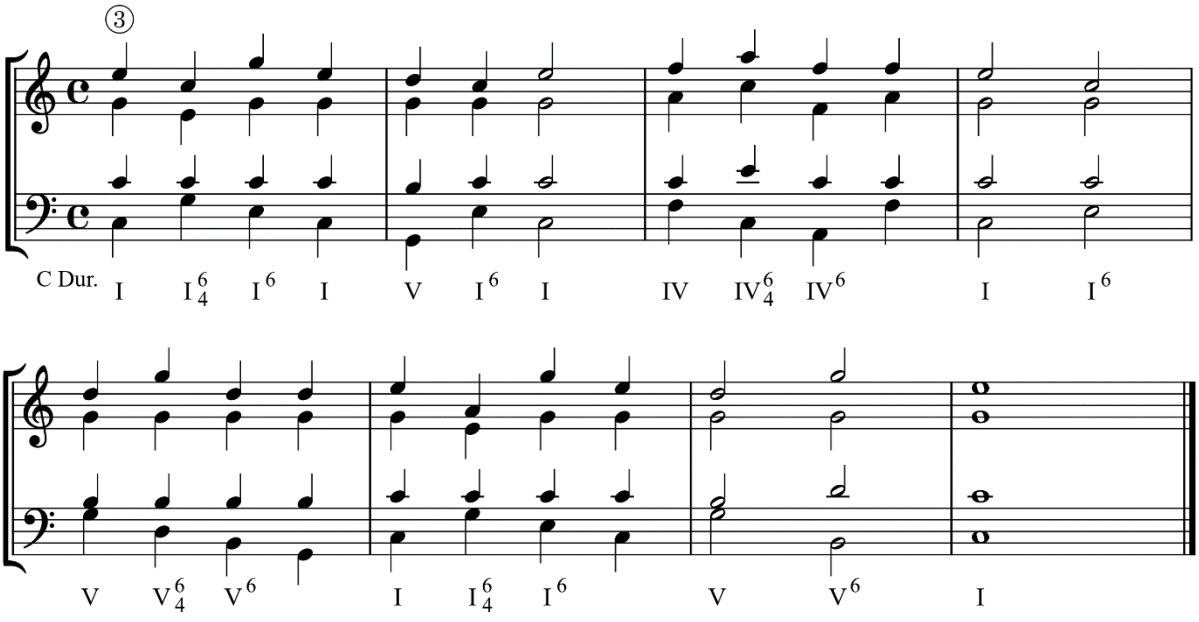
$_4$
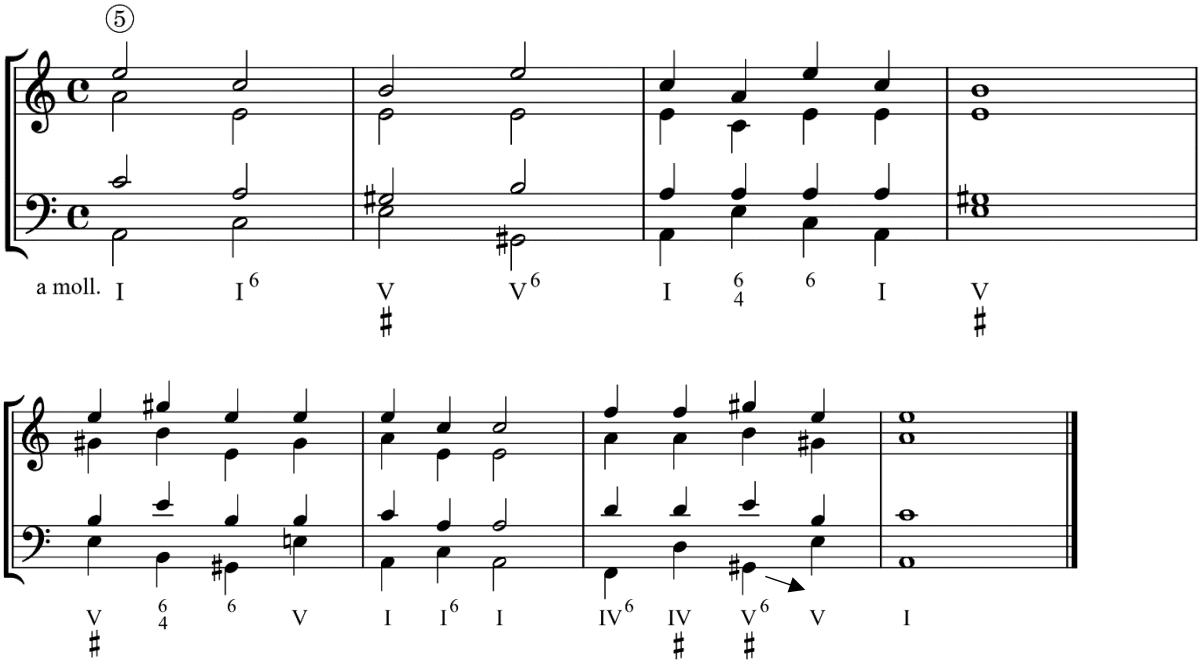


Bir akorda beşinci derece bazı durumlarda kullanılmayabilir. Ancak üçüncü derece mutlaka kullanılır. Buna ek olarak beşinci derecenin kullanılmama sebebi ise daha çok bitiş etkisi yaratmaktır.



Do majör I_6 ve $I_{\ 6}$ akorlarının örnek çalışmaları. [4]
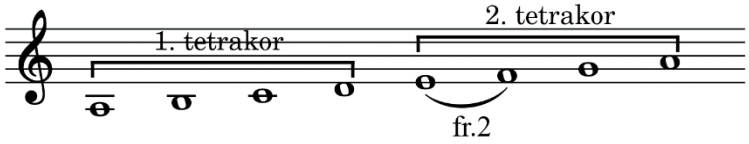


Aşağıdaki örneklerde geniş konumda aynı seslerden oluşan çevrim akorlarının kurulumunda bas partisine karşı ters hareket görülmektedir.



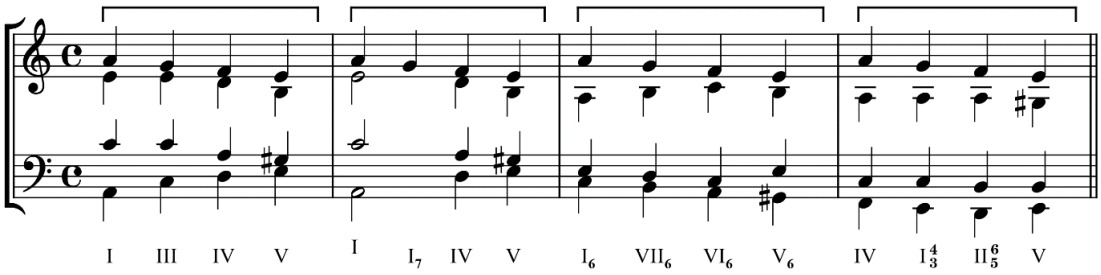
Frijyen Kadanslar

Frijyen kadanslar tonalitenin naturel minör halinde kullanılırlar. Frijyen kadans ikinci tetrakorun armonizesinde oluşur. Bu tetrakord ta frijyen sekunda (ikili) meydana gelir. (Bakihanova, 2003)



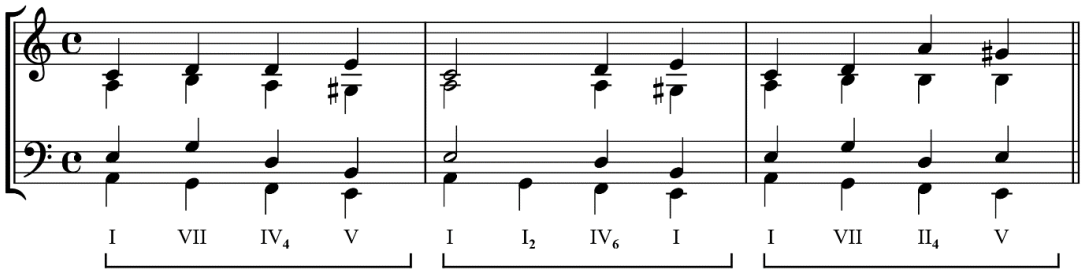
Frijyen kadanslar ikinci tetrakorun inişinde kullanılır. (soprano-bas)

Soprano partisinde frijyen kadans



a moll:

Bas partisinde frijyen kadans:



a moll:

" Frijyen kadanslar en çok Rus ekolü bestecileri tarafından kullanılmaktadır.

SONUÇ

Armoni çok sesli müzikte hem uyum hem de eşlik modeli geliştirmek adına çok önemli bir müzik bilimidir. Günümüzde çok sesli müziğin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi ile geldiği noktaya bakıldığında, armoni kavramının olumlu etkileri yapılan çalışmalar sonucu ortaya konmuştur. Tonal armoni de, majör ve minör tonların özellikle piyano çalgısının kullanılmasıyla en az üç sesli akorlardan başlayarak akor bağlanışlarındaki tınısal ezgiyi korumak ve o ezgilere ya da müzik cümlelerine eşlik modeli oluşturmak, armoni'nin en önemli özelliklerinden birisidir. Tonalite, majör ve minör tonlar olmak üzere iki farklı diziyi referans alır. Majör ve minör dizilerde yer alan her ses, bu dizilerde yer alan bir derecesidir. Çok sesli müzikte, akorların oluşumu ve bağlantılarıyla birlikte dikey ilişkileri detaylı inceleyen, araştıran ve bunun sonucunda ortaya bir ezgi ile eşlik modeli yaratan müzikbilim dalı armoni olarak ifade edilebilir.

Bu araştırmada, Batı Müziği Sistemi (Tampere) Çoksesli Armoni yaklaşımlarını tespit etmek, yaklaşımların müzik eğitimi, güzel sanatlar, konservatuvarlar gibi bu alanda lisans eğitimi alan öğrencilere uygunluğu bağlamında müzik alanında uzman görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmadır. Tonal müzik ile günümüzde kullanımı yaygın olan tampere sistemde akor kurgularının ve bağlantılarının sesler aracılığıyla akorların armonisiyle birleşen ve piyano üzerinde çalınabilirliği, uygulanabilirliği, dolayısıyla tonal armoninin akor ve ses devinimlerine yönelik temel kurallarının armoni ekolleriyle örneklenmesi sonucu, üzerinde uygulanabilirliği ele alınmış, bu doğrultuda bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, klasik batı müziği ekseninde armoni ekollerine değinilmiş, sırasıyla avrupa ekolü ve armoni kuralları ile rus ekolü armoni kurallarına değinilmiştir. Bu ekollerin sonucu ortaya çıkmış olan ve günümüzde hala kulanılabilirliğini devam ettiren çok sesli müziğin alt yapı taşlarından oluşan eşlik modelleri üzerinde durulmuştur. Avrupa ekolünde büyük anahtardaki bazı kurallara değinilmiş olup, soprano, alto, tenor ve bas bağlantı akorlarının oluşumu hakkında örneklere yer verilmiştir. Rus ekolünde ise, sistemin getirdiği yenilikler ile birlikte armoni kavramının çok sesli müzikte önemi vurgulanmıştır. Kadanslar ele alınmış olup her iki ekolde de kullanılan kadanslara (tam kadans, frijyen kadans vs.) yer verilmiştir. Batı müziği ekseninde detaylı incelenen ekollerin özellikle akorların kurulumu, çözümlenmeleri ile oluşan armonik dokunun yatay ve ana bileşenleri olan kenar partiler dikkate alınarak, dikey ana bileşenleri olan akor özünü oluşturan armoniyi en iyi tanımlayan seslerin korunması; iki sesli çerçevenin yanında bas partisine karşı ters hareket, paralel beşli kuralı gibi teknik ve yöntemleri uygulanmıştır.

Kaynakça

Bakihanova, Z. (2003). *Armoni.* Ankara: Bilkent Üniversitesi MSSF.

Cangal, N. (1999). *Armoni.* Ankara: Kitapyurdu.

Cangal, N. (2005). *Armoni.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Feridunoğlu, L. (2005). *İz Bırakan Besteciler.* İstanbul: İnklap Yayınevi.

Köse, Y. (2011). *Uygulamalı Armoni Öğretimİ-Giriş Kısmı.* İzmir: Arvo Yayınları.

Say, A. (2005). *Müzik Sözlüğü.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Sultaova, A. (2012). Rus beşlerinin eserlerinde oryantalizm akımı. *İdil Dergisi*, 196.

Yaman, O. (2015). *Piyano ile eşlikleme becerisinin caz müziği armonisi ile birlikte geliştirilmesi üzerine aşamalı bir çalışma modeli önerisi.* Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkmen, U. (2007). Türk müziğinde çokseslilik tartışmaları. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 1, 177-194.

Türkiye'deki Yöresel Müzik Türlerinden Bir Örnek: Harput Müziği

Sadık ÖZÇELİK[1]

Giriş

Tarih boyunca Anadolu'da egemenlik sürmüş devletler, sosyal, kültürel ve siyasi açılardan önem taşıyan yerleşim merkezlerine sahip olmuşlardır. Bu yerleşim merkezlerinden biri de Harput'tur. Harput bugün Doğu Anadolu bölgesinin bir ili olan Elazığ'ın eski yerleşim merkezidir. Makalenin konusu olan yöre müziğinin mayalanıp geliştiği yerdir. Yörenin, tarihin en eski dönemlerinden beri pek çok farklı kültürlerin geliştiği, kaynaştığı bir yer olduğu bilinmektedir.

Dünyada oldukça köklü ve zengin bir birikime sahip bulunan Türk kültürü içinde, Harput kültür ve müziği, kendine has bir yapısıyla dikkat çeker. Özellikle Türklerin Anadolu'yu yurt edinmesinden sonra, Selçuklu ve Osmanlı egemenliğinde doğu ve batı medeniyetlerinin birleştiği bir kültür merkezi haline gelen Harput'un, bu kültür zenginliği asırlar boyunca muhafaza edilmiş, kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze kadar gelmiştir.

Harput toplumu asırlar boyu müzik, edebiyat, halk oyunları ile iç içe yaşamış, bunları sentezlemiş, bu değerlerine kendine özgü damgalarını vurmuşlardır. Harput'un bu zengin kültürel değerleri içinde, makam, enstrüman ve icra bakımından oldukça zengin yöre müziği, her zaman başta gelmiştir. Geleneksel birikimi, incelmiş yapısı, zengin armonisi ve çeşitliliğiyle yöre müziği, geleneksel halk müziğinden belli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık icra tarzından çalgılara kadar yansımaktadır[2]. Klasik müziğimizde kullanılan keman, kanun, ud, klarnet gibi enstrümanları Harput müziğinin icrasında görmek mümkündür. Yine bu müzikte Türk Klasik Müziğinde kullanılan makamların yanı sıra, değişik makam oluşumlarını farklı isimlerle görmek mümkündür. Ayrıca yöre insanı üzerinde etki yapan olayların, meçhul şairler tarafından şiirsel bir yapıya dönüştürülerek, müzik meclislerinde bestelenmesi ile ortaya çıkmış *konulu türküler* Harput müziğinin ilginç özellikleri arasındadır.

Bugün de yöre insanı, uzun tarihi geçmişi ile biriktirdiği bu gelenek, görenek, müzik ve oyunlarını en iyi şekilde yaşatmaya, temsil etmeye çalışmaktadır. Harput müziğini anlayabilmek için, bu müziği meydana getiren insanların tarihsel geçmişlerine bakmak gerekir.

Tarihçe

Harput, tarihin çeşitli dönemlerinde bir çok devletin egemenliği altında kalmış, bir çok medeniyetin buluştuğu eski ve tarihi bir şehirdir. Harput ve yöresinde, Türk ve yabancı bilim adamları tarafından gerçekleştirilen arkeolojik kazılarda elde edilen bilgiler, yöredeki ilk yerleşmelerin Paleolitik çağa kadar uzandığını ortaya koymuştur.

[1] Pof., Sadık ÖZÇELİK Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi ABD, Orcıd: 0000 0001 6243 9957

[2] Abacı, Tahir. Harput-Elazığ Türküleri, Pan Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 35.

Harput, M.Ö. 8. yüzyıldan itibaren Hitit-Urartu, Asur, Med, Pers, Roma ve Bizans devletlerinin egemenliğinde kalmıştır. Bu gün bile hâlâ tarihi heybetiyle ayakta duran Harput Kalesi, Urartu devrinin izlerini taşımaktadır. Bizans hakimiyeti altında M.S. 4. yüzyıldan 7. yüzyıla kadar "Ziata Castellum" (Ziata Kalesi) adıyla bilinmektedir. 7. yüzyılda Hz Ömer'in Hilafeti zamanında İslam orduları tarafından alınarak 10. yüzyılın ortalarına kadar Müslümanların egemenliğinde kaldığı tarihi belgelerden anlaşılmaktadır. Bu şekilde başlayan Arap hakimiyeti, 10. yüzyılın ortalarına kadar devam etmiştir. Ancak Araplar devrine ait Harput'ta önemli bir kültürel ize rastlanmamıştır. Araplar buraya "Hısn-ı Ziyad" demişlerdir[1].

Harput ve çevresi 1071 yılındaki Malazgirt savaşından sonra Türklerin eline geçmiştir. Böylece, yörede günümüze kadar süregelecek olan Türk egemenliği başlamıştır. Bölgede Büyük Selçuklu Devleti'ne bağlı olarak Çubuk Bey'in idaresinde 1085 yılında Çubukoğulları Beyliği kurulmuştur. Bu dönemden itibaren Harput ve çevresi Türk kültürünün hâkim olarak yaşadığı bir belde olma özelliğini kazanmıştır[2].

Harput, Çubukoğulları'ndan sonra sırası ile Artuklular, Selçuklular, İlhanlılar, Dulkadiroğulları, Akkoyunlular, Safeviler Devletlerinin hakimiyetinde kalmış, 1516'da Yavuz Sultan Selim'in emri ile fethedilerek Osmanlı İmparatorluğu'na katılmıştır[3].

Harput Türkler tarafından fethedilene kadar bir savunma kalesi olarak anılıyordu. Ancak, özellikle Osmanlı İmparatorluğu zamanında, Doğu Anadolu'nun en önemli ticaret, kültür ve sanat merkezlerinden biri haline geldi. Yaklaşık 400 yıl boyunca bu özelliğini devam ettirdi.

19. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa'ya açılma, batılılaşma döneminde batılılar Harput bölgesine özel önem gösterdiler. Fransızlar, Amerikalılar, Almanlar buraya özel kolejler kurdular (1876). Bu kolejler Harput'un eğitim ve kültürüne önemli katkılar sağladı.

Coğrafi şartların zorluğu, şehrin daha fazla genişlemeye elverişli olmayışı gibi nedenlerle Harput, 19. yüzyılın sonlarında eski canlılığını ve stratejik önemini kaybetmiştir. Sultan Abdülaziz (1861-1876) döneminde doğu illerinin ıslahı çerçevesinde "Mamuret ül-Aziz" adıyla yeni bir şehir oluşturularak (1867) vilayet merkezi Harput'tan buraya nakledilmiştir. Mamuret ül-Aziz isminin halk arasında telaffuzunun zorluğu ve halkın daha çok kısaltarak söyleme eğilimiyle şehrin ismi giderek "El-Aziz" olarak söylenegelmiştir. 1937'de "Elazık" adı verilen şehrin ismi daha sonra "Elazığ" a dönüşmüştür.

Müzik

Uzun tarihi geçmişinde bir çok medeniyet ve uygarlığın beşiği olmuş Harput, milli kültür ve folklor bakımından, yüzyılların içinden süzülüp gelen bir birikim ve zenginliğe sahiptir. Bu zengin folklor içinde, burada çağlar boyunca mayalanıp gelişen, Anadolu'nun diğer yörelerinden kısmen farklılıklar gösteren yöre müziği başta gelmektedir. Harputlu, yıllarca bağlarda, bahçelerde yapılan "Meşk Meclisleri"nde; evlerde ve köy odalarında yapılan "Kürsübaşı" ve "Alem Meclisleri"nde kendine has bir müzik üretmiş ve icra etmiştir[4].

[1] Sunguroğlu, İshak. Harput Yollarında, 3. cilt, Özaydın Matbaası, İstanbul, 1968, s. 45.
[2] Öztürk, Tahsin. Harput Ezgileri (CD), Elazığ Valiliği Yayınları, Elazığ, 2000, s. 6.
[3] Ardıçoğlu, Nurettin. Harput Tarihi. İstanbul, 1964, s. 65.
[4] Eroğlu, Türker. Harput Müziğinin Türk Müziği İçindeki Yeri, Milli Folklor Dergisi, 1. Cilt, 2. Sayı, Ekim, 1989, s. 11.

Geleneksel birikimi, incelmiş yapısı, zengin armonisi ve çeşitliliğiyle yöre müziği geleneksel halk müziğinden belli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık icra tarzından çalgılara kadar yansımaktadır. Harput müziğinde hem Klasik Türk Müziği, hem de Türk Halk Müziği öğelerini görmek mümkündür. Dolayısıyla yöre müziği Türk geleneksel müziklerinin her iki dalını da bünyesinde bulundurmakta, bunun sonucunda yöreye özgü bir yapı ve üslup ortaya çıkmaktadır. Bu özgün yapının belirginleşmesinde yöre müziğinin icrasında kullanılan çalgıların önemi büyüktür. Klasik Türk Müziği çalgıları ile icra edilen bu müzikte baş çalgı klarnettir. Klarnetten başka kanun, keman, ud, cümbüş, tanbur, darbuka ve tef kullanılan diğer çalgılardır. Davul, daha çok halk oyunlarının icrasında bu çalgılara katılmaktadır. Zurna ise kırsal kesimde, köylerde kullanılmakta, merkezde rastlanmamaktadır. Ayrıca, önceleri klarnet yerine tümüyle yöreye özgü bir çalgı olan "çığırtma" (kartalın kanat kemiğinden yapılan bir tür flüt) kullanılmaktaydı. Bağlama, kaval, mey, v.b. Türk Halk Müziği çalgıları ise yörede nadir kullanılan çalgılardır.

Harput müziği fasıl geleneği içerisinde icra edilmektedir. Bu nedenle gerek makam içerisindeki icra, gerekse makamlar arasındaki geçişler bir takım kurallar çerçevesinde yapılmaktadır. Fasıla önce Türk Klasik Müziği'nde olduğu gibi peşrev (genellikle yörede "Paşa Göçtü" ismi ile bilinen "Harput Peşrevi") ile başlanır. Bu peşrev uşşak makamında olmakla birlikte, hemen hemen her makamın girişini oluşturmaktadır. Peşrevden sonra ağır havalara geçilir. Makamın gazeli, varsa okunur, yoksa ağır şarkı ve türküler söylenir. Ağır havaları takiben yüksek havalara geçilir. Yüksek havalar daha çok ağır şarkı ve türkülerin arasında söylenen maya, hoyrat şeklindedir. Halk arasında "kayabaşı"da denilen bu hoyratlar dört perde üzerinden okunur ki bunlar yerel tabirleriyle başlama, aşma, çıkma ve yıkmadır. Bu hoyratlar daha çok söylendiği makamın ismini alırlar. Beşiri hoyrat, muhalif hoyrat, varsağı hoyrat v.b. Hareketli ve neşeli türküler (yerli tabiriyle şıkıltımlar) ve oyun havaları fasılın son kısımlarını oluştururlar. En sonunda da makamın oyun havaları çalınır ve oynanır. Harput faslında klasik müziğin ardından halk müziği, gazelin ardından koşma, ağır havanın ya da ağıtın ardından oyun havası aynı makam içinde birleşmiş, kaynaşmış olarak karşımıza çıkar ve bu durum kendisini yadırgatmaz, tersine özgün bir özellik verir. Çoğu kez hüseyni, uşşak, bayati, kürdi gibi birbirine yakın makamlar iç içe icra edilmektedir[1].

Harput müziğinde kullanılan makamlara gelince; bu müzikte Türk Klasik Müziği makamlarının yanında yöreye özgü makamlarda kullanılmıştır. Harput kültür ve müziği üzerine araştırmalar yapan Fikret Memişoğlu "Harput Ahengi" adlı kitabında Harput ve çevresinde Anadolu'nun hiçbir bölgesinde görülmeyen Orta Asya'dan gelme eski bestelerin ve makam tertiplerinin olduğunu ifade etmiştir[2]. Aslında yöreye özgü isimlerle bilinen bu makamların büyük bir çoğunluğu, özellikleri itibarıyla Türk Klasik Müziği'ndeki makamlara denk gelmekle birlikte, icra ve dizi içindeki seyirleri itibarıyla kısmen farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Türk Klasik Müziği'ndeki rast makamına Harput müziğinde "beşiri", hüzzam makamına "muhalif", karcığar makamına "nevruz" hicaz makamına "varsağ", neva makamına "ibrahimiye" v.b. isimler verilmiştir.

Harput müziğinde kullanılan Türk Klasik Müziği makamları şunlardır: Rast, Saba-Sabahi, Karcığar, Nihavent, Uşşak, Hüzzam, Mahur, Beyati, Acem Aşiran, Hicaz, Hüseyni, Muhayyer.

[1] Abacı, Tahir. A.g.e. s. 57.
[2] Memişoğlu, Fikret. Harput Ahengi, 72 Ofset Basımevi, Ankara, 1988, s. 9.

Harput'a özgü makamlar ise şunlardır: Nevruz, Muhalif, Müstezat, Beşiri, Elezber, İbrahimi (İbrahimiyye), Tatyan, Kürdi, Tecnis, Kesük, Bağrıyanık, Varsağı, v.b.

Harput müziğinde Türk Klasik Müziği'nin şed ve mürekkep makamlarından çok basit makamlarının kullanıldığı görülmektedir. Yaklaşık 900 yıllık bir Türk beldesi olan Harput'un müzik icracılarının, İstanbul ve İstanbulludan önce bu makamları icat ve icra etmiş olabileceğini de düşünmek gerekir[1]. Dolayısıyla Harput'a özgü bu makamların, Klasik Türk Müziği'ndeki bazı makamların ilk kaynağı olabileceğini düşünmek yanlış olmasa gerek. Ayrıca Harput müziğine özgü bu makamlardaki eserlerin bir çoğunun güftesini, yine hem Divan Edebiyatı hem de Halk Edebiyatı tarzında, çoğunlukla Harput'lu şairlerin yazmış olduğu şiirler oluşturmaktadır. Bu da yöre müziğinin, Türk Klasik Müziği ile Türk Halk Müziği'ni kaynaştırmasının güzel bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç

Geleneksel Türk müziğinin her iki dalı, Türk Klasik Müziği ve Türk Halk Müziği'nden unsurları bünyesinde taşıyan Harput müziğini, Türk müziğinin genel tanımı içerisinde herhangi bir sınıfa sokmak oldukça güçtür. Bu müziği, eserlerinin büyük bir çoğunluğunun güfte ve bestelerinin anonim oluşundan dolayı Türk Klasik Müziği bünyesinde, diğer taraftan Türk Klasik Müziği çalgıları ile icra edilmesi, eserlerde kullanılan makamlar ve kimi eserlerin beste oluşu gibi nedenlerden dolayı da Türk Halk Müziği bünyesinde tanımlamak mümkün değildir. Bu durumda Harput müziğini hem Türk Klasik Müziği, hem de Türk Halk Müziği öğelerini bünyesinde bulunduran, bu iki dalı bir sentez içinde kaynaştırmaya çalışan özel bir müzik olarak tanımlamak mümkün olabilir.

Harput'un kültür yapısının dikkat çeken özelliklerinden biri uzun tarihi geçmişinde biriktirdiği kültür zenginliğini koruması ve günümüze kadar taşıması olmuştur. Bugün de yöre müziği, gazelleri, divanları, müstezatları, tecnisleri, ağır türküleri, mayaları, hoyratları ve oynak türküleri (şıkıltımlar) ile özgün yapısını muhafaza etmektedir.

Ayrıca, Türkiye'de Harput müzik kültürüne benzer yapılar başta Diyarbakır olmak üzere, Urfa ve Kerkük'te de görülmektedir. Bu kültürel yapıların buralarda nasıl geliştiği, Harput kültür ve müziği ile etkileşimi ayrı bir araştırma ve makale konusu olabilir. Harput yöresi müziğinin, ciddi bilimsel araştırmalar beklediği bir gerçektir.

Bugün yörede sevilerek söylenen, hüseyni makamındaki "Karmı Yağmış Şu Harput'un Başına" türküsünün notaları şöyledir;
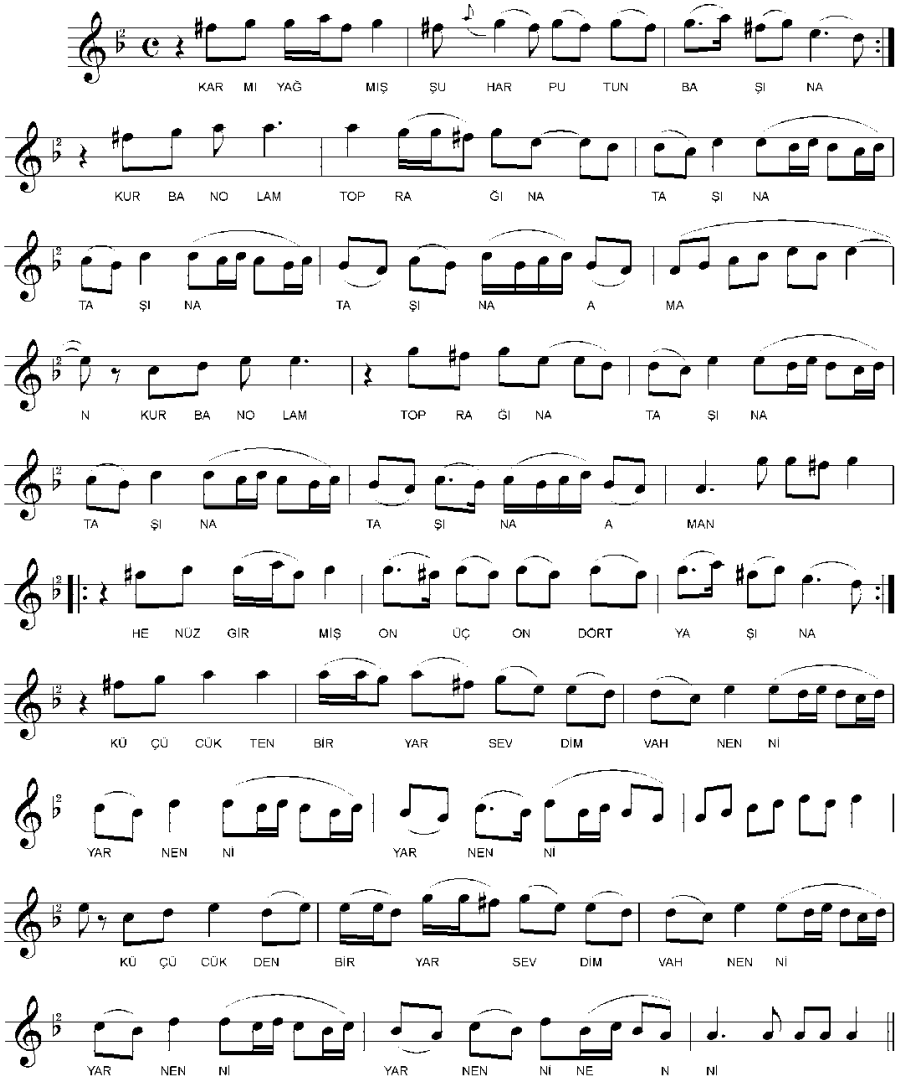
[1] Eroğlu, Türker. A.g.e., s. 12.

KAR MI YAĞMIŞ ŞU HARPUT'UN BAŞINA

Yöresi: Elazığ

Kimden Alındığı:
Osman ÖGE-Şükrü CANAYDIN

Derleyen:
Mehmet ÖZBEK



Kar mı yağmış şu Harput'un başına

Kurban olam toprağına taşına

Henüz girmiş on üç on dört yaşına

Küçük yaşdan bir yar sevdim vay nenni

Bir ah çeksem karşı dağlar yıkılır

Bugün posta günü canım sıkılır

Ellerin mektubu gelmiş okunur

Benim yüreğime hançer sokulur

Kaynaklar

Abacı, Tahir. *Harput-Elazığ Türküleri*, Pan Yayıncılık, İstanbul, 2000.

Ardıçoğlu, Nurettin. *Harput Tarihi*, İstanbul, 1964.

Ekici, Savaş. *Elazığ-Harput Müzik Folkloru*, SAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halk Bilimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2001.

Eroğlu, Türker. *Harput Müziğinin Türk Müziği İçindeki Yeri*, Milli Folklor Dergisi, 1. Cilt, 2. Sayı, Ekim, 1989.

Memişoğlu, Fikret. *Harput Ahengi*, 72 Ofset Basımevi, Ankara, 1988.

Memişoğlu, Fikret. *Harput Halk Bilgileri*, Elazığ Kültür Derneği Yayınları, Elazığ, 1995.

Sunguroğlu, İshak. *Harput Yollarında*, 3. Cilt, Özaydın Matbaası, İstanbul, 1968.

Öztürk, Tahsin. Harput Ezgileri (CD), Elazığ Valiliği Yayınları, Elazığ, 2000.

Ünal, Mehmet Ali, *XVI. Yüzyılda Harput Sancağı (1518-1566)*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1989.

Disiplinlerarası Sanatın Oluşumu ve Gelişimi

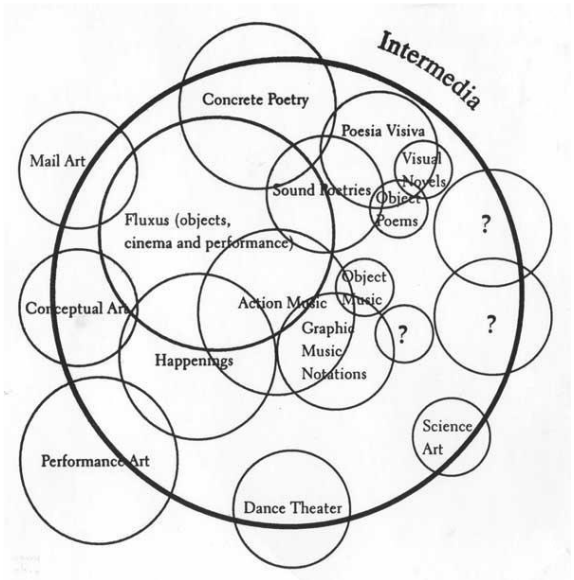
Fırat ARAPOĞLU[1]

Giriş

Bu araştırma araçsal ve teorik açıdan disiplinlerarası sanat düşüncesinin nasıl geliştiği, nasıl tanımlandığı ve bir yöntem olarak nasıl kullanıldığını ele almaktadır. İlk olarak ortamlararasılığın tanımı yapıldıktan sonra disiplin kavramının tanımı ve gelişimi belirtilecektir. Ardından, disiplinlerarasılık ve çokludisiplinerlik yöntemlerinin nasıl geliştiği ve uygulandığı serimlenecektir. Son olarak, sanatta disiplinlerarası düşüncenin nasıl uygulandığının örnekleri ve sonuç kısmı yer almaktadır.

1. Ortamlararasılık

1960'larda Fluxus, Oluşumlar ve Performans Sanatı gibi sanat akımları ve sanat üretim yöntemleri, disiplinlerarası bir üretim biçimini benimseyerek, sanat içindeki alanları ve sanat ile yaşamın diğer olguları arasındaki sınırları sorgulayarak, bu sınırları flulaştırmaya çalışmışlardır. Böylece sanatta çokluortam ve ortamlararasılık gibi yeni ve melez çalışma alanlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu üretim biçimleri sanatın sınırlarını sorgulama eylemini gerçekleştirerek, bu sınırları genişletmeye çalışmıştır. Farklı kavram ve biçimlerin teorik ve pratik olarak kaynaştırıldığı üretimler 1965 yılında Fluxus sanatçılarından Dick Higgins tarafından "intermedya" kavramı öne sürülerek adlandırılmıştır (2001) **(Şekil 1).**



Şekil 1: Dick Higgins, İntermedya Şeması, Molvena, İtalya, 1995

[1] Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr., Altınbaş Üniversitesi/Altınbaş University, Orcıd: 0000-0003-0312-6920.

Bu şemada sanatsal ifade biçimleri kesişir ve bu durum, "eşikte olma durumu" olarak adlandırılabilir. İntermedyanın sözlük tanımı bunu göstermektedir: Intermedia, "intermedium"un çoğuludur ve "aracı, bir araç" anlamına gelmektedir. Bu sanatsal üretimin tarihsel kökeninde, Amerikalı kompozitör John Cage'in "İsimsiz Etkinlik" (Untitled Event) olarak adlandırılan, 1952 yılında Kuzey Carolina'daki Black Mountain College'da sunduğu performans gösterilir. Bu etkinlik içerisinde şiir okuma, resim yapma, kayıttan müzik çalma, dans ve müzik, eşanlı olarak gerçekleştirilirken, Cage'in bizzat kendisi Zen Budizm üzerine bir konferans vermiştir. Bu etkinlik ve bu etkinliğin ortaya çıkışını sağlayan teknik süreçler Performans Sanatı ve Enstalasyon gibi sanat hareketleri ve üretim biçimlerinin ortaya çıkmasına öncü olmuştur. Nitekim John Cage'in 1957 – 1959 yılları arasında New York Sosyal Araştırmalar Yeni Okulu'nda verdiği derslere katılanlar ve öğrencileri, Fluxus sanat hareketini şekillendirirken, Allan Kaprow 1959 yılında "6 Bölümde 18 Oluşum" (18 Happenings in 6 Parts) adı ile ilk Oluşumlar etkinliğini gerçekleştirmiştir.

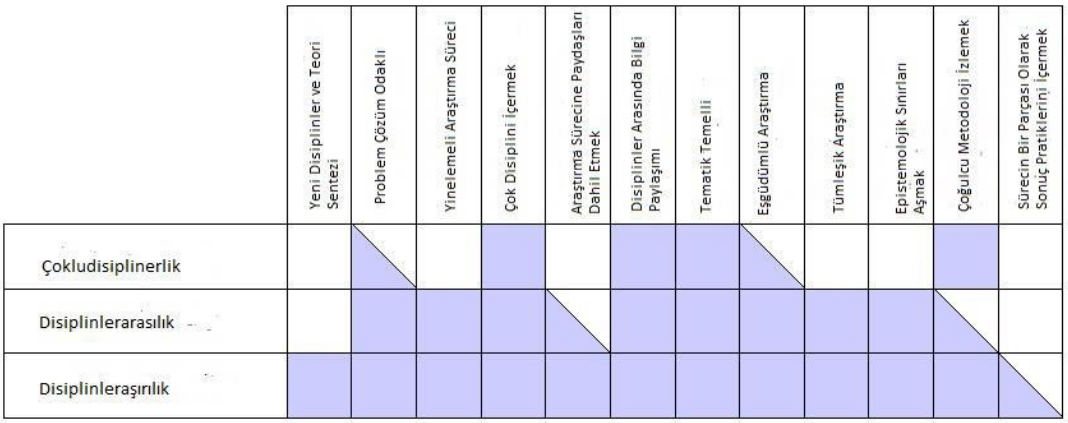
2. Disipliner Bilgi

Disiplin, akademik araştırma alanları ve profesyonel pratikler ile sıkıca bağlı olan bilgi, uzmanlık, kalite, proje, topluluk, problem, araştırma, sorgulama ve yaklaşım türlerini tanımlamaktadır. Disipliner bilgi, akademik disiplin ve uzmanlık ile birebir bağlantılıdır ve sonrasında "uzman" olarak adlandırılan insanların ve emeklerin ortaya çıkmasıyla sonuçlanmaktadır. Akademik disiplinler, uzmanlık sistemleriyle birlikte eşzamanlı olarak gelişmeye çalışan bilgi üretim alanlarıdır ve akademik disiplinlerle uzmanlıklar, belirli disipliner alanlarda yeni üretilen bilgilerin değerlendirilmesi ve bunların akademik alanın içerisinde kullanılmasında kendi bilgilerine, ayrıcalıklarına ve sorumluluklarına sahiptir. Bir akademik disiplin ya da araştırma alanı, üniversite düzeyinde öğretilen ve araştırılan bir bilgi dalıdır. Çoğu akademik disiplinin kökleri ise 19.yüzyılın ortalarından itibaren, üniversitelerin sekülerizasyon süreci içinde köklerini bulmaktadır. Süreç içerisinde geleneksel müfredata, klasik olmayan diller ve edebiyat, siyaset bilim, ekonomi, sosyoloji ve kamu yönetimi gibi sosyal bilimler ve fizik, kimya, biyoloji ve mühendislik gibi doğa bilimleri ve teknoloji disiplinleri gibi alanların eklenmesi gerçekleşmiştir. 20.yüzyılın başlarında eğitim ve psikoloji gibi yeni disiplinler akademik disiplin yapısına eklenmiştir. 1970 ve 1980'lerde medya çalışmaları, kadın çalışmaları ve siyah çalışmaları gibi belirli konulara odaklanan yeni disiplinler ortaya çıkmıştır.

3. Çokdisiplinlilik ve Disiplinlerarasılık

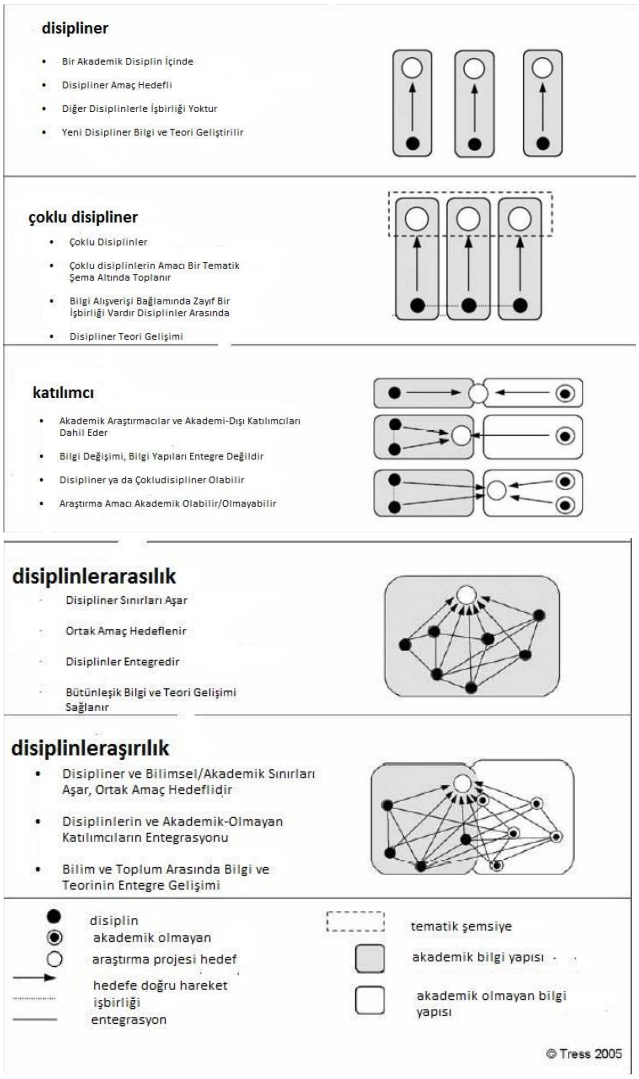
Çokdisiplinli araştırma, araştırma modelleri literatüründe ve bütünleşik araştırmalar içerisinde, en az "bütünleyici" olan yöntem olarak karakterize edilmektedir, fakat tartışmalı bir biçimde, kavramsal olarak kullanımı en yaygın olanıdır (Stock & Burton, 2011). Çokdisiplinlilik birden çok amaca sahip ve tematik olarak temellendirilmiş bir araştırmada, birçok akademik disiplini içermektedir. Araştırmacılar bilgiyi paylaşmak ve araştırma sonuçlarını karşılaştırmayı amaçlarken, araştırmacıların alanlarının sınırlarını aşmak ya da yeni bütünleyici bir bilgi ortaya koymak gibi bir girişimleri bulunmamaktadır (Tress, Tress & Fry, 2005). Her bir araştırmacı ilgili konu üzerine uzmanlığı kapsamındaki bilgisini katar. Böylece çokdisiplinli yaklaşımın avantajı her bir araştırma yaklaşımı birer disiplinken, konuya dair farklı perspektifler bir değerlendirme raporunda bir araya getirilebilmesidir. Hangi araştırmanın ne dereceye kadar koordine edileceği ve bütünleştirileceği ise

bir tartışma konusudur. Bazı araştırmacılara göre çokdisiplinli araştırma koordinedir, fakat bütünleşik değildir (Max-Neef, 2005) **(Şekil 2)**.



Şekil 2: Çokludisiplinerliğin, Disiplinlerarasılık ve Disiplinleraşırılıktan nasıl farklılaştığını gösteren şema Stock, Paul, Rob J.F. 2011. Defining Terms for Integrated (Multi-Inter-Trans-Disciplinary) Sustainability Research. Sustainability. 3: 1090-1113.

Disiplinlerarasılık ise çokdisiplinliliğin bir adım ötesi olarak kabul edilmektedir. Disiplinlerarası çalışmalar belirli bir biçimde gerçek dünyanın sistem sorunlarına işaret etmeye odaklanmaktadır. Araştırma süreci konu ile ilgili olarak çok çeşitli disiplinlerden katılımcıları yeni bir bilgi yaratmak için sınırları aşmaya zorlamaktadır (Tress, Tress & Fry, 2005). Öz olarak disiplinlerarasılığın çokludisiplinerlikten farklılaştığı temel nokta, bütünleşme ve iş birliği derecesidir. Disiplinlerarası metot, disipliner bakış açılarını birbirine bağlamayı hedefler ve komşu bir disiplinin perspektifinden hareketle verili kümülatif bilginin denenmesine olanak sağlar (Huutoniemi, K., Klein, J.T., Bruun, H. & Hukkinen, 2010). Disipliner bakış açılarını birbirlerine ekleme zorunluluğu, insan ve doğa sistemleri hakkında bir ara-yüzle ilgili girift problemleri ortaya çıkarma ihtiyacından doğar. Doğa bilimleri ve sosyal bilimler akademisyenlerinin birleşimi, disiplinlerarasılık için standart bir ihtiyaç olarak görülür. Bu yaklaşım farklı disiplinlerden birçok insan ve düşünceyi beraberce bir problemi sorunsallaştırmak, bir metodolojide anlaşmak ve verileri analiz etmek için bir araya getirmektedir. Bu yüzden disiplinlerarası araştırma, problem formülasyonu ve metodolojik gelişim için çokludisiplinli bir araştırmadan çok daha fazla ortaklaşmacı bir yaklaşımı gerektirir **(Şekil 3).**



Şekil 3: Birden çok disiplinin bir araya geldiği araştırmalarda, yöntemlerdeki farklılıkları belirtir şema (Tress, Tress & Fry, 2005).

4. Sanatta Disiplinlerarasılık

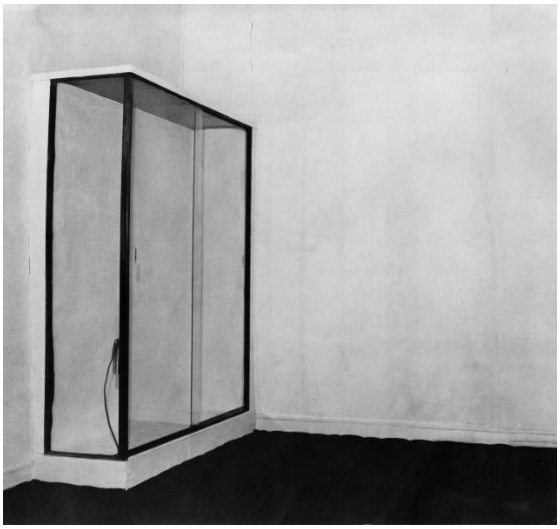
Bireysel yaratıcılık ekseninde sanat tanımına karşı, ortak çalışmaya dayalı bir sanatsal üretimin değerlendirilmesi için bir teori geliştirilmesi gerekir. Bu eksende David Shapiro, iş birliği sürecinin dinamik ve "merkezsizleştirilmiş" doğasının altını çizmeyi ve "çoğulcu bir estetiği" tanımlamayı amaçlamıştır ve geri-besleme mekanizması ile çalışan "açık sistemler" şeklinde "iş birliğine dayalı kültürel modlar" olarak tanımladığı bir tür sistemler teorisi ileri sürmüştür (Aktaran Mccabe: 1984: 45-57). Shapiro'nun tespitlerinde iki konu dikkat çeker: Bunlar, iş birliğinin köken ve orijinallik mitinin karşıtı olarak kamusal tartışmalar içerisine çekilmesi ve Gilles Deleuze ve Félix Guattari'den "rizomatik" ve "merkezsizleşme" kavramlarını devşirmesidir (Deleuze & Guattari, 1992 & 2012). Deneyim ve süreç-odaklı pratikler, iş birliği için temel yaratır ve böylece, 1960'ların sanatçıları, mimarları, müzisyenleri biçimci kuralların ötesindeki toplumsal ve ekolojik alanları keşfetmeye başlamışlardır. Bu dönemde ustalıkla seçilmiş, ayrıcalıklı malzemeler ile gerçekleştirilen sanat nesnesi merkezli düşünce ve üretim yönteminden; aksiyon, performans özlü ve geçici (ephemeral) ve ucuz malzeme ile yapılan bir sanat üretimine doğru akışın ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu süreç Dadaizm ile başlamaktadır. Dadaizm izleyicinin katılımını desteklemiştir. Neo-Dada olarak isimlendirilen 1960'larda Benjamin Patterson "Seminer I" ("Seminar I) performansında izleyici-performansçı ayrımını tamamen ortadan kaldırarak, herkesin sürece dahil olduğu bir üretim gerçekleştirmiştir. Farklı bir biçimde heykeltıraş Ay-O, "Parmak Kutusu" (Finger Box) gibi çalışmalarıyla geleneksel edilgen izleyici (audience) yerine, aktif bir katılımcı (participant) olunması gereken dokunsal çalışmaları üretmiştir. Aynı biçimde Yoko Ono'da "Gökyüzü TV" (Sky TV) gibi (1966) çalışmalarıyla izleyici katılımını teşvik etmiştir.

Sürrealizm Akımının 1936 yılında Londra (Breton & Read, 1936) ve 1938 yılında Paris'teki sergilerindeki bir düzenlemeye bakalım **(Resim 1).** Özellikle Paris'teki ikinci sergide mekân, müzik ve kokuyla çevrelenmiştir ve sergide tavandan sarkıtılan 200 adet kömür çuvalı, asemblajlar, bitkiler ve resimlerle bir arada kullanılmıştır. Yves Klein'ın 1958 tarihli "Boşluk" (Banai, 2007) **(Resim 2)** ve Arman'ın 1960 tarihli "Doluluk" (Santarelli, 2010) **(Resim 3)** isimli çağdaş sanatın erken dönem yerleştirmeleri mekana-özgü yapılarıyla disiplinlerarasıdır. Martin Creed'in "Work No. 227, the lights going on and off" isimli (Tuma, 2013) **(Resim 4)** 2000 tarihli çalışması, galeri mekanını bir sahne ve sanat eserlerini de bir teatral performans dekoru olarak kurgular ve bu kurgu, galeri mekanının ışık düzeniyle oynamasıyla disiplinlerarası bir doğayı içerir.



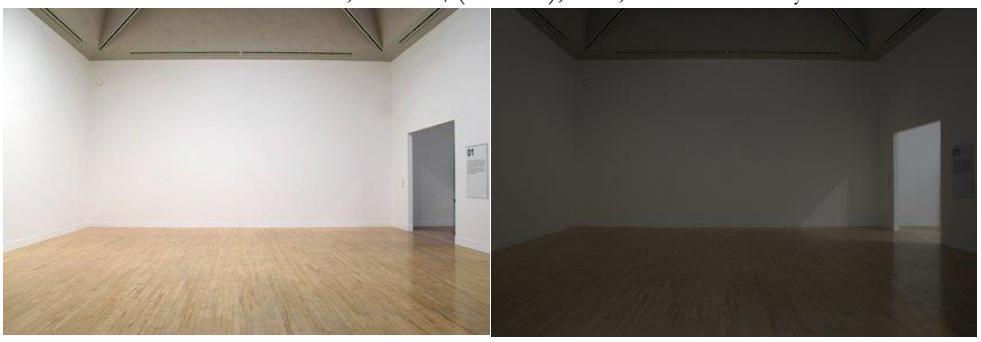
Resim 1: Roger Schall, İsimsiz/(Untitled), Uluslararası Sürrealist Sergi, Paris, 1938.



Resim 2: Yves Klein, Boşluk/(Le Vide), Sergiden Bir Görüntü, 1958, Iris Clert Gallery, Paris



Resim 3: Arman, Doluluk/(Le Plein), 1960, Iris Clert Gallery.



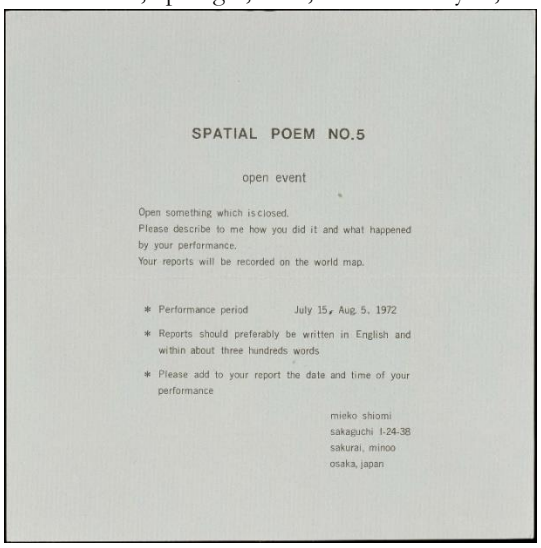
Resim 4: Work No.227: The Lights Going on and off/(Çalışma No.227, Işıklar Açılıp, Kapanırken) 2000, yerleştirme, Tate Britain, 5 saniye açık/5 saniye kapalı/elektrikli zaman şalteri Photo: Tate Photography.

Disiplinlerarası nitelik gösteren Arazi Sanatı, 1970'lerde kamusal alan dışında iş üreten sanatçıların doğaya açılarak sanat ve coğrafya ilişkisi bağlamında disiplinlerarası bir yapı göstermelerine yol açmıştır. (Erzen, 1997, s. 1941-1942). Disiplinlerarası yapısı, ayrıca, ekoloji, antropoloji ve arkeoloji alanları arasında salınmasından gelmektedir. Carl Andre'nin "Sphinges" çalışması 1985 tarihli bir örnek olarak, ahşap malzemeden oluşturulmuştur ve doğa içerisinde iletişimsel bir biçimde form kazanmıştır (Genocchio, 2019) **(Resim 5).** Mieko Shiomi'nin geliştirdiği ve mekân olarak dünyanın çeşitli coğrafyalarını üretimin içerisine kattığı erken dönem işleri, sui generis bir üretim modelidir ve kategorize edilmesi kolay değildir; 1965'ten itibaren "Spatial Poem" serisine başlamıştır. "Spatial Poem No. 5 Open Event" (1972) isimli çalışması, şu yönergeyi içermektedir: "Kapalı olan bir şeyi açın. Lütfen bana bunu nasıl yaptığınızı ve

performansınız ile ne olduğunu tanımlayın. Raporlarınız dünya haritası üzerine kaydedilecektir." "Spatial Poem" (Uzamsal Şiir) böylece aynı zamanda kolektif bir yapı özelliği göstermektedir, yani insanlararası etkileşimi içermektedir **(Resim 6).**



Resim 5: Carl Andre, Sphinges, 1985, Özel Koleksiyon, New York.



Resim 6: Mieko (Chieko) Shiomi, "Spatial Poem No.5/Open Event" (Uzamsal Şiir No.5/Açık Etkinlik), 1972, yeşil filigran çizgili kâğıt üzerine siyah baskı.

Sonuç

Disiplinlerarası bir yöntemle üretilen sanat yapıtları, farklı disiplinlerin bakış açılarını birbirlerine bağlayarak, insan ve doğa sistemlerine dair bir ara-yüzle ilgili komplike sorunsallar ortaya koyabilir. Doğa bilimleri, sosyal bilimler alanlarının ve sanatçıların birleşimi, disiplinlerarası sanatı ortaya çıkarabilir. Bu yaklaşım farklı disiplinlerden birçok insan ve düşünceyi beraberce bir problemi çerçevelemek, bir metodolojide anlaşmak ve verileri analiz etmek için bir araya getirebilmektedir. Böylece farklı disiplinlerin katılımıyla yeni bir sanatsal bilgi üretimi sağlanabilmektedir (Tress, Tress & Fry, 2005).

Disiplinlerarası ortaklaşmacı sanat, sanatın geniş tarihi düşünüldüğünde, görece yakın dönemlerde gelişen sanat pratikleri arasındadır ve yeterince eleştirel ilgi almamıştır. Bunun nedeni hem çalışmanın kendisinin hem de onu yaratan iş birliği ortaklığının belirgin bir biçimde geçicilik içermesidir. Sanatta disiplinlerarası iş birliği sanatın bağlamını hem metodoloji hem de bir ara-yüz olarak sorunsallaştırmaktadır.

Kaynakça

Banai, N. (2007). Rayonnement and the Readymade: Yves Klein and the End of Painting, Res: Anthropology and aesthetics 51, Spring, 202-215. https://doi.org/10.1086/RESv51n1ms20167725

Breton. A. & Read, H. (1936). The International Surrealist Exhibition, London, New Burlington Galleries.

Deleuze, Gilles, Guattari, Félix. (1992). Kapitalizm ve Şizofreni 2: Kapma Aygıtı. çev. Ali Akay. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

_____. 2012. Anti-Ödipus: Kapitalizm ve Şizofreni 1. çev. Fahrettin Ege, Hakan Erdoğan, Mustafa Yiğitalp. Ankara: Bilim ve Sosyalizm Yayınları.

Erzen, J.N. (1997). Yeryüzü Sanatı (Land Art). Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, İstanbul, YEM, 1941-1942.i

Genocchio, B. (2008). In Peekskill, 2 Shows of Raw Works. The New York Times, 28 Eylül 2008. http://www. hvcca.org/press/092808.pdf, erişim tarihi: 28.04.2019.

Higgins, Dick. 2001. Intermedia. **Leonardo.** Vol.34, No.1: 49-54.

Huutoniemi, Katri, Julie Thompson Klein, Henrik Bruun, Janne Hukkinen. 2010. Analyzing Interdisciplinarity: Typology and Indicators. Res. Policy. 39: 79-88.

Max-Neef, Manfred A. 2005. Foundations of Transdisciplinarity. Ecol.Econ. 53: 5-16.

McCabe, Cynthia Jaffee. 1984. Artistic Collaboration in the Twentieth Century. Washington: Smithsonian Institution Press.

Stock, Paul, Rob J.F. 2011. Defining Terms for Integrated (Multi-Inter-Trans- Disciplinary) Sustainability Research. Sustainability. 3: 1090-1113.

Tress, B., Gunther Tress, Gary Fry. 2005. Researchers Experiences, Positive and Negative in Integrative Landscape Projects. Environmental Management. 36: 792-807.

Tuma, C. (2013). Instruction/Intermedia/Relationship: In the Post-Fluxus Era. Graphic Design Department, Gerrit Rietveld Academie, 9

Çağının Ötesinde Bir Sosyal Hizmet Uzmanı: Amy Gordon Hamılton (1892 - 1967)

Cemre BOLGÜN[1]

Giriş

Amy Gordon Hamilton uygulayıcı, eğitimci, danışman ve yazar olarak yaptığı çalışmalar ile mikro sosyal hizmet teorisinin gelişimine önemli katkılar sunmuştur (Longres, 2013, s. 1). Kariyeri boyunca yapmış olduğu alan çalışmaları, New York Sosyal Hizmet Okulunda (New York School of Social Work) uzun yıllar eğitimci olarak verdiği katkılar, Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği'nin (NASW) Sosyal Hizmet dergisinin ilk yıllarında (1956-1962) yaptığı yayın yönetmenliği ve özellikle de başta "Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması" isimli kitabı olmak üzere ürettiği yayınlarla sosyal hizmet literatürüne çok ciddi katkılar sunmuştur. Dolayısıyla, sosyal hizmet alanının öncüleri arasında önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışmada Hamilton'un sosyal hizmet meslek ve disiplinine yaptığı katkılar ele alınacaktır. Bu kapsamda öncelikle Hamilton'un yaşamı ele alınacak, bir uygulayıcı ve eğitmen olarak sosyal hizmet kariyeri incelenecektir. Sonrasında, kullandığı temel kavramlar, başta dönemine damga vuran Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması isimli kitabı olmak üzere yapmış olduğu çeşitli yayınlar çerçevesinde ele alınacaktır. Son tahlilde, meslek ve disipline katkıları ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Yaşamı ve Kariyeri

Yaşamı

Amy Gordon Hamilton 26 Aralık 1892 tarihinde New Jersey Tenafly'de George Hamilton ve Bertha (Torrance) Hamilton'un en küçük çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Aslen İskoç göçmeni olan babası ABD'de zengin bir ithalatçıydı. Annesi Bertha Torrance ise 1870'lerde ailesiyle birlikte Kanada'dan Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etmiştir (Hansan, 2015). Hristiyan bir bilim insanı olan annesi Mary Baker Eddy'de[2] eğitmenlik yapmıştır (Hoffman, 2015). Ailenin iki kız ve iki erkek olmak üzere toplam dört çocuğu vardır. Çocukların tamamı evde eğitim görmüşlerdir. Anne Hamilton çocuklarının yüksek eğitim almasını desteklemiştir (Hansan, 2015).

19 yaşında Bryn Mawr Koleji'ne[3] gitmek için ailesinden onay alan Hamilton, İngilizce ve Yunanca (English and Greek majors) dallarında eğitim almıştır (Hoffman, 2015). Bryn Mawr Koleji'nden mezun olduktan sonra bir süre İngiltere'de çalışmış, I. Dünya Savaşı yıllarında savaş ortamlarında sosyal hizmet uygulaması gerçekleştirdikten sonra ABD'ye dönmüş ve Colorado'da Amerikan Kızılhaçı'nda çalışmaya başlamıştır (Hansen, 1997, s. 146). Bu süreçte Mary Richmond ile tanışmıştır. Mary Richmond'un tavsiyesi üzerine New York Şehri Hayırseverlik Cemiyeti'nde (New York City Charity Organization Society) çalışmaya başlamıştır (Hoffman, 2015). Vaka çalışmacısı ve araştırma sorumlusu (research secretary) olarak üç yıl bu kuruluşta çalıştıktan sonra, 1923 yılında New York Sosyal Hizmet Okulu'ndaki (New York School of Social Work) kariyerine başlamıştır (Longres, 2013, s. 1).

Hamilton Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği'nin (NASW), Ulusal Sosyal Refah Konferansı'nın (The National Conference on Social Welfare), Amerika Aile Refahı Derneği'nin (Family Welfare Association of America) ve Sosyal Hizmet Eğitim Konseyi'nin (The Council Social

[1] Cemre BOLGÜN, Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Orcid: 0000-0002-0228-3994

[2] Hristiyan Bilimi Hareketi'nin (Chiristian Science Movement) kurucusudur. 19. yüzyılın ikinci yarısında canlanan dini temelli bir harekettir.

[3] 1885 yılında Philedelphia'da Sosyal Bilimler alanında kadınlara yönelik olarak kurulan bir eğitim kurumudur. ABD'de sosyal hizmet alanında doktora eğitimi veren ilk okuldur. Kadınların eğitim ve iş alanında hak kazanması sürecinde kadın hareketi içinde pay sahibi olan bir kuruluştur.

Work Education) üyesiydi. Bununla birlikte Amerikan Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği'nin (the American Association of Social Workers) eski başkanıdır (Hansan, 2015).

Kendisine Smith Koleji tarafından 1953 yılında İnsani Bilimler Doktorası (Doctor of Humane Letters) onursal derecesi verilmiş, 1955 yılında British Columbia Üniversitesi tarafından Hukuk Doktorası (Doctor of Laws) derecesi ile onurlandırılmıştır. 1957 yılında emekli olan Hamilton, 10 Mart 1967'de Kanada British Columbia'da yaşama veda etmiştir (Hansan, 2015).

Kariyeri

Amy Gordon Hamilton'un kariyeri dikkate alındığında, söz konusu yılların önemli toplumsal, ekonomik ve siyasal olaylara sahne olduğu görülmektedir. I Dünya Savaşı (1914-1918), Büyük Buhran (1929), yükselen milliyetçilik ve ırkçılık hareketleri (1930'lu yıllar) ve II. Dünya Savaşı (1939-1945) o dönemde Dünya'yı etkileyen önemli gelişmelerdir. Buna ek olarak, 1924 Göç Kanunu (Immigration Act)[1] ve 1935 Sosyal Güvenlik Kanunu (Social Security Act)[2] bu dönemde Birleşik Devletlerde toplumsal sorunlar açısından ele alınması gereken önemli gelişmelerdir. Bütün bunlara ek olarak dönemin mesleğin profesyonelleşme çabası adına önem taşıdığını da belirtmek gerekir. Psikanalizin birçok alanda olduğu gibi sosyal hizmet mesleği üzerinde etkin olduğu bu yıllarda bireyle çalışmaya doğru yönelim söz konusudur (Brueggemann, 2006). Dünya Savaşları ve ekonomik buhran ise bir yandan mevcut toplumsal sorunları şiddetlendirirken, yeni toplumsal sorun ve ihtiyaçların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Bu süreçte, kariyerinin ilk dönemlerini Londra'da geçiren Hamilton, I. Dünya Savaşı'nın başlamasının ardından kısa bir süre savaş ortamlarında sosyal hizmet uygulamasına dâhil olmuştur. Sonrasında ise Amerika Birleşik Devletleri'ne geri dönmüş ve 1917-1920 yılları arasında Colorado'da Amerikan Kızılhaç'ına katılmıştır. Hamilton, Anna Kempshall'a[3] I. Dünya Savaşı'nın başlamasının kendisini 'savaş ortamlarında sosyal hizmete' yönlendirdiğini belirtmiştir (Hansen, 1997). Colarado'da Kızılhaç'ta çalışırken tanıştığı Mary Richmond'ın tavsiyesi üzerine Anna Kempshall'ın yönetici olduğu New York Şehri Hayırseverlik Kuruluşu'na 1920 yılında katılmıştır. 1920-1921 yılları arasında burada vaka çalışmacısı olarak görev almıştır. Sonrasında 1921-1923 yılları arasında yine bu kurumda araştırma sorumlusu olarak çalışmıştır (Hoffman, 2015).

Genç yaşta kronik solunum yolu hastalığına yakalanan Gordon Hamilton, kariyeri boyunca sağlık sorunları yaşamıştır (Hansan, 2015). Söz konusu sağlık sorunları nedeniyle Hamilton, 1921 yılında vaka çalışmasından uzaklaşmak zorunda kalmıştır.

Yetişkinlik yaşamının büyük bölümünü aynı evi paylaşarak geçirdiği Anna Kempshall'ın (1891-1861) tavsiyesiyle, New York Sosyal Hizmet Okulu'nda (NYSSW)[4] vaka çalışması eğitmeni olarak göreve başlamıştır. Böylece New York Şehri Hayırseverlik Kuruluşu'ndan ayrılmış ve 1957 yılındaki emekliliğine kadar bu kurumda çalışmıştır (Hansan, 2015). NYSSW kariyeri süresince Hamilton yerel ve ulusal kurumlar aracılığıyla çeşitli alanlarda alan uygulaması faaliyetlerine dâhil olmuştur. Kariyerinin ilerleyen dönemlerinde birkaç farklı kuruluşta aktif çalışmalar gerçekleşmiştir.

NYSSW'da 1923-1957 yılları arasında eğitimci olarak, 1952-1955 yılları arasında Dekan Yardımcısı olarak çalışmıştır (Hoffman, 2015). Eveline Burns ve Philip Klein ile Columbia Üniversitesi sosyal hizmet doktora programının açılmasında ciddi sorumluluklar almıştır. Bu çalışmalar, başka üniversitelerde doktora programlarının açılmasına öncülük etmiştir (Longres, 2013, s. 2).

NYSSW'da eğitimci olarak çalıştığı süreçte eş zamanlı olarak New York Şehri Prebiteryan Hastanesi Sosyal Servisi'nde (Social Service Department of the Presbyterian Hospital New York City) müdür yardımcısı ve araştırma danışmanı olarak 1925-1932 yılları arasında hizmet vermiştir.

[1] Temelde Birleşik Devletlere dışarıdan göçlerin kısıtlanmasını içeren bu kanun 1952 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Bu anlaşma ile ABD vatandaşı olma süreci oldukça zorlaştırılmıştır.

[2] Kanunun temel amacı çalışamayacak durumda olanlar için federal yardım sağlanmasıdır. Büyük Buhranın etkilerinin sürdüğü bir dönemde gerçekleştirilmiştir.

[3] New York Şehri Hayırseverlik Kuruluşu'nda Aile Hizmetleri Yöneticisidir (Director of Family Service). Aynı zamanda uzun yıllar Hamilton'la aynı evde yaşamıştır.

[4] Sonrasında ismi Columbia Üniversitesi Sosyal Hizmet Okulu olarak değiştirilmiştir.

Bu deneyimi onun Tıbbi Okul Terminolojisi (Medical School Terminology - 1927) isimli ilk kitabının ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır (Hansan, 2015). 1929 Büyük Buhranının ardından, krizin yarattığı tahribatın etkilerini azaltmak adına Federal Yardım Kuruluşları'nda (Federal Relief Agency) çalışmış ve İlk Federal Acil Durum Yardım Yönetimi Eğitim Programı'nın (1st Federal Emergency Relief Administration Training Program) kurulmasına katkı sunmuştur (Hoffman, 2015). 1935-1936 yılları arasında Geçici Acil Yardım İdaresi Sosyal Hizmetler (Social Service in the Temporary Emergency Relief Administration) müdürü olarak çalışmıştır.

II. Dünya Savaşı'nın sonrasında ise Hamilton uluslararası sosyal refah çalışmalarına dâhil olmuştur. Savaşın, insanların yaşamında derin psiko-sosyal ve ekonomik yıkımlar yarattığı bu yıllarda ve sonrasındaki süreçte bireylere yönelik yardım ve rehabilitasyon hizmetlerinin sağlanması sürecinde uluslararası örgütlerle çalışmıştır. Ayrıca kitlesel göçlerin yaşandığı bu dönemde göçmenlerle sosyal uyum doğrultusunda çalışan dernek ve kuruluşlarla ortak çalışmalar yapmıştır. 1944-1952 yılları arasında Kilise Dünya Hizmetleri (Church World Services) ve Birleşmiş Milletler Yardım ve Rehabilitasyon Yönetimi (United Nations Relief and Rehabilitation Administration) kurumlarıyla çalışmış, bu kurumlara mültecilerle ilgili konularda danışmanlık sağlamıştır (Hansan, 2015). Hristiyan Mülteci Kurulu Üyesi de olan Hamilton, Yahudi Koruyucular Kurulu'nda (Jewish Board of Guardians) 1947-1950 yılları arasında araştırma danışmanı olarak faaliyet göstermiştir (Hoffman, 2015).

1949-1953 yılları arasında Psikiyatrinin Geliştirilmesi Grubu'nun Sosyal Sorunlar Komitesi'ne (Committee on Social Issues of the Group for the Advancement of Psychiatry) araştırma danışmanlığı yapmıştır. Columbia Üniversitesi'nden emekli olmasının ardından NASW'nun Sosyal Hizmet dergisinde baş editör (editör in chief) olarak çalışmıştır (1956-1962). Bu süreçte uzmanlaşma yöntemlerine ve sosyal hizmetin hedeflerinin ve değerlerinin birlik ve bütünlüğüne yönelik fikirler ortaya atmıştır (Longres, 2013, s. 2).

Mesleğin statü kazanması ve güçlenmesi adına önemli çabaların söz konusu olduğu bu süreçte Hamilton, ülkedeki bütün sosyal hizmet uzmanlarının 1955 yılında kurulan NASW çatısı altında toplanması için çaba harcamıştır. Bununla birlikte Hamilton'un sosyal hizmet mesleğine en önemli katkılarının yapmış olduğu yayınlar aracılığıyla gerçekleştiği söylenebilir. Hamilton'un yayınları arasında; Tıbbi Sosyal Terminoloji (Medical Social Terminology -1927), Sosyal Vaka Kaydı (Social Case Recording - 1936), Sosyal Vaka Kaydı Prensipleri (Principles of Social Case Recording - 1946), Çocuk Rehberliğinde Psikoterapi (Psychotheraphy in Child Guidance - 1947) bulunmaktadır (Hansen, 1997, s. 146). Yapmış olduğu yayınlarla sosyal hizmet mesleğinin profesyonelleşmesi sürecinde literatüre önemli katkılar sunan Hamilton, kullanmış olduğu 'durumu içinde birey (person-in-situation)' kavramıyla çevresi içinde birey kavramının gelişiminde rol oynamıştır (Hoffman, 2015). Bu süreçte yapmış olduğu yayınların yanı sıra kitap eleştirileri de yayımlanmıştır (Hamilton, 1951a, 1955). Hamilton, bilimsel bilginin ve sosyal değerlerin uygulamanın temeli olduğuna inanmaktaydı (NASW, 2016).

Gordon Hamilton'un en önemli çalışması olan 'Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması' ilk defa 1940 yılında yayımlanmıştır (Hamilton, 1940). 1951 yılında ise revize edilmiş ikinci baskısı yayımlanmıştır (Hamilton, 1951b). Doğan Karan ve Duygu Sezer tarafında Sosyal Kişisel Çalışmanın Teori ve Uygulaması ismi ile 1967 yılında Türkçeye kazandırılmıştır (Hamilton, 1967). Kitap Mary Richmond'un "Sosyal Teşhis (Social Diagnosis)" isimli kitabının ardından sosyal vaka çalışması sürecini bir bütün olarak ele alan ilk çalışmadır (NASW, 2016).

Meslek ve Disipline Katkıları

Vaka çalışması kavramını ilk kez ortaya atan kişi Mary Richmond olarak kabul edilebilir. Richmond ilk defa 1917'de yayımlanan "Sosyal Teşhis" adlı kitabında, sosyal hizmet uygulamasını; (1) araştırma/gerçeği bulma, (2) teşhis ve (3) tedavi olmak üzere üç kategoriye bölerek ele almıştır. Gordon Hamilton'un Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması isimli kitabı ise bu kitabın ardından vaka çalışması bağlamında yazılmış ikinci kapsamlı ve sistematik metin olarak kabul

edilmektedir (Young, 1941, s. 246). Hamilton ayrıca müracaatçılardaki değişimi yönlendirmek için çeşitli ilke, prosedür ve müdahale teknikleri geliştirmiştir (Misra, 2010, s. 46-48).

Gordon Hamilton mikro sosyal hizmet uygulaması, o dönemin ve kendisinin ifadesiyle vaka çalışması, bağlamında önemli bir aktör olmuş, meslek ve disiplinin gelişiminde önemli bir yer tutmuştur. Bu doğrultuda başta Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması isimli kitabı olmak üzere yapmış olduğu yayınlarla sağladığı katkı güncel literatürde etkisini sürdürmektedir (Adams, Dominelli ve Payne, 2015; Payne, 2015).

Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması isimli kitabı Hamilton'un şöhretini günümüze taşıyan en önemli metin niteliğindedir. Dolayısıyla, bu kitabın genel bağlamını anlamak, Hamilton'un sosyal hizmet yaklaşımını ve mesleğe etkisini ortaya koymak açısından öncü bir nitelik taşır. Bu bölümde öncelikle Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması isimli kitap ele alınacaktır. Sonrasında diğer bazı yayınlarına da atıfta bulunularak Hamilton'un mesleğe katkıları değerlendirilecektir.

Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması (1940-1951)

Şunu belirtmek gerekir ki, Hamilton alana en büyük katkısını belki de bir eğitmen ve bir yazar olarak sunmuştur. Sosyal hizmet düşüncesinde teşhis (diagnostic) ifadesi, onun Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması (1940/1951) isimli kitabında yer bulmuş, bu kitap yaygın olarak tercüme edilmiş ve en az 20 yıl sonrasına kadar bir eğitim materyali olarak kullanılmıştır (Longres, 2013, s. 1). Kitap, mesleğin insanı temel alan yapısı, artan bilimsel bakış açısı ve mesleki taleplerinin karmaşıklığı konusunda alana ilişkin genel bir fotoğraf sunmaktadır (Garrett, 1952, s. 649).

İlk baskısı 1940 yılında yayımlanan kitap (Hamilton, 1940), Büyük Buhran'ın etkilerinin sürdüğü, Sosyal Güvenlik Yasası'nın devreye girdiği, refah politikasının hızla dönüştüğü ve II. Dünya Savaşı'na doğru adımların atıldığı 1930'lu yıllarda kaleme alınmıştır. Sonrasında psikiyatri ve sosyal bilimler alanındaki gelişmeler; psiko-sosyal birey kavramını, çevresel ve duygusal güçler ve çatışmalar arasındaki etkileşimi, bilimsel bilgi ile değerleri bir araya getirme ihtiyacını gün geçtikçe daha açık hale getirmiştir. Bu gelişmelerin ve eleştirilerin ardından Hamilton kitabını revize ederek 1951 yılında ikinci baskısını yayımlamıştır (Hamilton, 1951b).

Kitabın ilk baskısı, dönemin sosyal vaka çalışması teori ve uygulamasını bir araya getiren kapsamlı bir metindir (Wilson, 1941, s. 607). Sosyal vaka çalışma yöntemlerini tanımlamak için tarihsel ve çağdaş materyalleri, sosyal vaka çalışmasının gelişimini yönlendiren felsefeleri bir araya getirmiştir (Bruno, 1940, s. 240). Kitap, aileler ve çocuklar ile sosyal vaka çalışmasının süreçleri ve teknikleri, hedefleri ve felsefesi üzerine düşündürücü bir tezdir (Young, 1941, s. 246). Yazar, metnini olay öykülerinden bolca malzeme ile resimlemiştir.

Kitabın ilk baskısında, vaka çalışmasının 'ne' olduğu, süreçler genelleştirilerek vaka sunumlarıyla açıklanmıştır. İkinci baskıda ise vaka çalışmasının sadece 'ne' olduğu değil, 'nasıl' bir süreç olduğu da işlenmiştir. İkinci baskıda kaynakça da ilk baskının iki katı büyüklüğüne genişletilmiştir (Lee, 1953, s. 271-273).

Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması kitabı iki bölümden oluşmaktadır. Hamilton, kitabın birinci bölümünde vaka çalışması alanını ve alanın kendine özgü yöntemlerini farklı biçimlerde açıklayan temel süreçleri göstermeye çalıştığını, ikinci bölümde ise aynı süreçleri araştırma/inceleme [1] ve teşhisi içeren sistematik bir bakış açısıyla açıklamaya çalıştığını belirtmektedir (Hamilton, 1951b). Bir başka ifadeyle, kitabın ilk bölümünde daha çok vaka çalışmalarında kullanılan temel ilke ve teknikler anlatılmış, ikinci bölümde ise, bir yöntem olarak vaka çalışması ele alınmıştır (Lee, 1953, s. 271).

Kitabın birinci bölümünde sosyal vaka çalışmasının temel varsayımları ve yöntemleri (basic assumptions and methods of social casework) sunulmaktadır. Bu kapsamda ilişkiden yararlanmak (the use of relationship), görüşme süreci (the interviewing process), sosyal kaynakların ve yaşam

[1] Investigation kelimesinin karşılığı olarak kullanılmıştır. Yazar kitapta investigation ifadesini 'anlamaya yönelik girişim' olarak açıklamakta ancak kelime olarak olumsuz bir anlam çağrıştırabilecek olması dolayısıyla 'study' kelimesini bu amaçla kitap boyunca kullanacağını belirtmektedir.

deneyimlerinin kullanımı (the use of social resources and the living experience), kuruluş ve kuruluşlararası uygulama (agency and interagency practice) konu başlıkları ele alınmıştır. Kitabın ikinci bölümünde ele alınan konu başlıkları ise başvuru ve başvuranın gereksinimine yönelik en uygun hizmetlerin belirlenmesi süreci (application and intake processes), vaka çalışması yöntemleri (methods of case study), tanı ve değerlendirme süreçleri (diagnostic and evaluation processes), yöntem ve tedavi (methods and treatment), birincil ve ikincil alanlar (primary and secondary settings) konularını kapsamaktadır. Bununla birlikte kitabın tüm bölümlerinde kuramsal açıklamaların vaka örnekleriyle desteklendiği görülmektedir.

Sosyal hizmet mesleğinin kapsamı ve amacı ile kitaba başlayan Hamilton, iki temel hedefe odaklanmaktadır: Ekonomik iyi oluş ve doyurucu sosyal ilişkiler. Ona göre bu hedefler, mesleğin sosyal refah planlaması, sosyal grup çalışması ve sosyal vaka çalışması alanlarında farklı yöntemlerle gerçekleştirilmeye çalışılır ve tamamı sosyal yönetim (social administration) ve sosyal araştırmayı (social research) içermektedir.

Hamilton (1951b, ss. 3-26), kitabın 'Sosyal Vaka Çalışmasının Temel Varsayımları ve Yöntemleri' başlığı ile insanın 'iyilik halinin arttırılması hedefi' gibi Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (International Federation of Social Workers – IFSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği'nin (International Association of School of Social Work – IASSW) 2014 yılında revize ettiği 'küresel sosyal hizmet tanımında' (IASSW ve IFSW, 2014) da geçen sosyal hizmet meslek ve disiplini açısından kritik bazı varsayımları dile getirmiştir. Bu kapsamda psiko-sosyal süreçlerden söz etmekte, bilimsel olan ile değerler arasındaki ilişkiyi hayırseverlik geleneği ve insan davranışının bilimsel temelleri çerçevesinde tartışmaktadır. Sosyal sorunları ve bunlara müdahale yöntemlerini sosyal aksiyon (social action), topluluk örgütlenmesi (community organization), sosyal grup çalışması (social groupwork) ve sosyal vaka çalışması (social casework) başlıkları altında incelemiştir. Temelde üç yöntemden söz eden Hamilton, sosyal aksiyonu ise kitlesel refah sorunlarının çözümüne yönelik bütüncül bir hareket olarak betimlemektedir (Hamilton, 1951b, s. 14).

Kitabın birinci bölümünde incelenen "ilişkiden yararlanma" başlığı altında temelde sosyal hizmet uzmanı-müracaatçı ilişkisini ele alan Hamilton (1951b, ss. 27-50), bu kapsamda karşılıklı güven ilişkisinin tesisi ve uzmanın kendi hakkındaki farkındalığı konularını tartışmaktadır. Değişim sürecine müracaatçının katılımının önemine değinen Hamilton, vaka çalışması sürecinde karar ve tercihlerin olabildiğince müracaatçıya ait olması gerektiğini vurgular (Hamilton, 1951b, s. 43). Örneğin;

> *…Müracaatçının kendisi olma, kendi kararlarını verme, kendi yeteneklerini ve kaynaklarını kullanma, kendi sorunları üzerine çalışma hakkı; vaka çalışmasında önemli bir yer tutan kendine yardım etme inanışının bir uzantısıdır… (Hamilton, 1951b, s. 44)*

Değişim sürecine müracaatçının katılımına yaptığı vurgunun yanı sıra, sosyal hizmet uzmanının otoritesinin kullanılması sürecine de değinir. Bu noktada genellikle müracaatçının yararına kullanılan otoritenin mahkemeler, çocuk koruma servisleri gibi bazı kuruluşlarda zorlama ya da tehdit yollarıyla kullanımının söz konusu olabileceğini belirtir (Hamilton, 1951b, s. 46).

Kitapta üçüncü bir başlık olarak görüşme sürecini ele alan Hamilton (1951b, ss. 51-80), bu kapsamda müracaatçının hikâyesi konusunu inceler. Bu bağlamda şu ifadeleri kullanır:

> *İnsan düşünebildiği ve konuşabildiği gibi hissedebildiğine ve deneyimleyebildiğine göre, müracaatçının kendi durumuna ilişkin bize söyleyecekleri inceleme (exploration), tartışma, açıklama ve olumlu ilişki geliştirilmesi süreçlerinde temel araçtır (Hamilton, 1951b, s. 51).*

Bu kapsamda güven ve kabul (accrediting and acceptance) konularına değinen Hamilton, müracaatçının talebine öncelik verilmesinin müracaatçı ile sosyal hizmet uzmanı arasındaki ilk bağı oluşturacağını belirtmektedir. Kitapta ayrıca, sosyal hizmet uzmanının görüşme sürecinde sorunun doğasını kavramak adına soru sormaktan çekinmemesi gerektiğini vurgulamakta, stres ve çatışma noktalarının farkına varılması hususu vaka örnekleri üzerinden tartışılmaktadır. Görüşme sürecine ilişkin olarak yorumlama ve açıklama (interpretation and explanation), tedavi edilebilirlik ve sonlandırma (treatability and termination) konuları ayrıca ele alınmaktadır.

Kitabın birinci bölümünde ayrıca 'sosyal kaynakların kullanımı ve yaşam deneyimleri' ele alınmakta, bu kapsamda kaynak kullanımı açısından bilgi ve beceriler, aile ve grup süreçleri gibi meseleler tartışılmaktadır (Hamilton, 1951b, ss. 81-114). 'Kuruluş ve kuruluşlararası uygulama' başlığı altında ise çalışma alanları ve kuruluşlar ele alınmakta, kuruluş yapılarına ve işleyişlerine ilişkin politikalar ve bu noktada sosyal hizmet uzmanının konumu, kuruluşlararası işbirliği ve disiplinlerarası işbirliği gibi konuların önemine değinilmektedir. Bu bölümde ayrıca sosyal vaka kaydının önemine vurgu yapan Hamilton, psiko-sosyal sorunların karmaşık ve çözümlemesi zor olduğunu belirtmekte ve vaka kaydının eğitim, araştırma gibi alanlarda kullanılmasının yanı sıra sorunların anlaşılması, açıklanması ve sınıflandırılması yoluyla sosyal planlama sürecine katkı sağlayacağını belirtmektedir (Hamilton, 1951b, s. 133).

Özetle kitabın birinci bölümünde temel kavramlar ve yöntemler sunulmakta ve sosyal hizmete ilişkin genel bir çerçeve çizilmektedir. Bu süreçte yazarın çizdiği çerçeveyi daha anlaşılır hale getirmek ve kuramsalı desteklemek adına vaka örneklerinden sıklıkla faydalandığı görülmektedir. Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması kitabının ikinci bölümünde ise vaka örnekleriyle metnini destelemeye devam eden Hamilton'un bu bölümde sıklıkla inceleme/araştırma ve teşhis vurgusu yaptığı görülmektedir.

Kitabın II. Bölümünde 'başvuru ve başvuranın gereksinimine yönelik en uygun hizmetlerin belirlenmesi süreci' başlığı ile inceleme/araştırma, teşhis ve tedavinin sürekliliği, yardım hakkı (right to assistance), direnç ve savunma konularını ele almakta, bu konuları vaka örnekleri ile açıklamaktadır (Hamilton, 1951b, ss. 147-180). Özellikle yardım hakkı meselesine geniş yer veren Hamilton, yardım aramaya yönelik tutumlar, müracaatçıyı dinlemek ve anlamak, müracaatçının talebine odaklanmak gibi konuları tartışmaktadır. Örneğin;

> *Uygulama süreçleri; gelir, sağlık ve refah hizmetleri gibi temel sosyal güvenliğe yönelik kültürel tutumlardaki değişimlerden önemli ölçüde etkilenir. Sosyal yardım hakkı hem yasal hem de ahlakidir (Hamilton, 1951b, s. 149).*

"Vaka çalışması yöntemleri" başlığı altında inceleme/araştırma sürecindeki araçlar ve teknikler ele alınmış, bu kapsamda müracaatçının durum ve hikâyesi, ev etütleri ve gözlemleme, çocuğun gözlemlenmesi, ek kaynaklar konuları detaylandırılmıştır (Hamilton, 1951b, ss. 181-212). Bu kapsamda bireyin çevresi içinde ele alınması ve kültürel farklılıklar konusuna sıklıkla değinen Hamilton, iyi bir gözlem yapma noktasını ise ayrıca ve sıklıkla vurgulamaktadır. Örneğin;

> *Görüşme sırasında; bireyin davranışının, yeterlilik ya da bağımlılıklarına yönelik hislerinin, korkularının ve rahatsızlıklarının, uyum ya da saldırganlığının, kendisini sosyal hizmet uzmanı ve kuruluşla ilişkilendirme biçiminin, güç ve zayıflıklarına ilişkin işaretlerin gözlemlenmesi, bireyin sosyal işlevselliğinin ve uyum kapasitesinin değerlendirilmesine ilişkin bir ön araçtır (Hamilton, 1951b, s. 184).*

Kitapta ayrıca 'teşhis ve değerlendirme süreçlerini' ele alan Hamilton (1951b, ss. 213-236), bu kavramları ve birbirleri ile ilişkilerini şu şekilde açıklamaktadır:

> *Teşhis, müracaatçı tarafından dikkatimize sunulan psiko-sosyal problemin anlaşılması; değerlendirme ise kişinin sorununa, kapasitesine, iç ve dış kaynakların kullanılabilirliğine ilişkin olarak işlevselliğinin anlaşılmasıdır.*

Hamilton, teşhis ve değerlendirme süreçlerini vaka örneklerinden faydalanarak detaylı bir biçimde açıklamakta, her ikisi için de vaka kaydının önemine ayrıca değinmektedir. Bunun ardından tedavinin hedef ve yöntemlerini ele almaktadır. Yazar burada tedavinin amaçları, tedavi amacıyla çevrenin kullanılması, danışmanlık, tedavi edici görüşmeler, duyguların ve farkındalığın harekete geçirilmesi, tedaviye karşı koyma ve direnç gibi meseleleri tartışmaktadır (Hamilton, 1951b, ss. 237-270).

Kitapta son olarak, sosyal hizmet mesleğinin uygulama alanları ele alınmıştır. Bu bağlamda, çocuğun koruma altına alınması, çocuk refahı, yaşlı bakımı alanları birincil alanlar; ev-içi / aile ilişkileri, tıbbi ve psikiyatrik alan gibi alanlar ise ikincil çalışma alanları olarak açıklanmaktadır. Çocuğun kurum bakımına hazırlanması, suça sürüklenen çocuk, klinik hizmetlerde sosyal hizmetin rolü gibi konular ise ayrıca ele alınmaktadır (Hamilton, 1951b, ss. 271-306).

Kitaba ilişkin açıklama ve değerlendirmeleri sonlandırırken, daha uygun bir değerlendirme adına dönemin bazı eleştiri yazılarına göz atmakta fayda görülmektedir. Bu noktada kitabın içeriği ve kapsamına ilişkin olarak Bruno (1940, s. 241), sosyal vaka çalışması olarak adlandırılan şeyin ne olduğunu bilmek isteyen herkes için kitabın tatmin edici bir kılavuz olduğunu ifade eder. Diğer taraftan Towle (1940, s. 583) ise kitabın kapsamının oldukça geniş olmasının okuyucuların bazı konulardan yeterince doyum sağlayamamasına sebep olabildiği ve kitapta açıklık gerektiren birçok konu olduğuna ilişkin bazı eleştirilerde bulunur. Young (1941, s. 146) ise kitabın vaka çalışmasına ilişkin keskin bir kavrayış sergilediğini ancak müracaatçıların yaşam biçimini belirleyen kültürel ortama ve sosyal güçlere nadiren değindiğini belirtmektedir.[1]

Garrett (1952, s. 650) okuyucunun, vaka çalışmasının müracaatçı ile meslek elemanı arasında, karşılıklı saygı çerçevesinde, demokratik bir ilişki temelinde işlediğine ikna olduğuna dikkat çekmiştir. Hoffman (2015) ise yazarın kitabında ev ortamından çocukların uzaklaştırılması konusunu alelacele tartışıp geçtiğini, müracaatçı hakları konusunda asgari düzeyde bir tartışma söz konusu olduğunu ve vaka çalışmacısı rolüyle ilgili gereğinden fazla güce odaklandığını belirtirken, mülteciler konusunda ise kültürel farklılıklara ilişkin tartışmanın eksik olduğu görüşündedir.

Diğer Bazı Yayınları

Gordon Hamilton'un, Sosyal Vaka Çalışmasında Temel Kavramlar (Basic Concepts in Social Case Work) ve Sosyal Hizmet Okullarında Geleceği Planlamak (Planning for The Future in Schools of Social Work) isimli metinlerinde (Hamilton, 1937, 1944) yer alan, vaka çalışmasına ve sosyal hizmet mesleğine ilişkin yazarın duruşunu ortaya koyan bazı temel ifadeler şunlardır:

- "(Vaka çalışması) her zaman maddi, sosyal, kişisel ve tinsel ihtiyaçlara yönelik olmuştur (Hamilton, 1937, s. 147)."
- "Vaka çalışması kavramları dinamiktir - yeni deneyim ve yeni bilgi ile şekillendikçe değişirler, büyürler ve gelişirler (Hamilton, 1937, s. 147)."
- "Vaka çalışması yardımseverlik temelinde gelişmiştir. Yani, esas olarak yardım sağlama (relief giving) ve hasta bakımı ile ilişkiliydi. … Neyse ki artık yalnızca yardım verme pratikleri tarafından sınırlandırılmamıştır (Hamilton, 1937, s. 147)."
- "(Vaka çalışmasının) Temel kavramları; komşuluk sevgisi, birbirinin yükünü paylaşma, insanların kendilerine yardım etmelerini sağlamayı içerir (Hamilton, 1937, s. 147)."
- "Bir müracaatçının, kendisi olma hakkı, kendi kararlarını vermek ve kendi sorunlarını çözmek vaka çalışması inancının uzantısıdır (Hamilton, 1937, s. 148)."
- "Vaka çalışmasının en eski kavramı, insanların kendi sorunlarını çözmelerine yardımcı olunabileceğiydi. … Vaka çalışması gün geçtikçe yönlendirmeci bir teknikten yönlendirmeyen bir teknik olmaya doğru ilerlemektedir (Hamilton, McGowan, Alsberg, Schmidt ve Rawley, 1943, s. 129)."
- "Ahlaki olmayan tutumlar üzerinde çalışırken, sosyal hizmet uzmanı, başkalarının kötü duygularını, saldırganlığını ve düşmanlığını gerçekten kabul etmeden önce kendini, kendi duygusal güçlerini ve dürtülerini anlayabilmelidir (Hamilton, 1937, s. 149)."
- "Öğrencilerimiz kültürel çoğulculuk fikriyle, yani, farklılıklardan doğan bütünlük fikriyle aydınlatılmalıdır (Hamilton, 1944, s. 148)."
- "Ayrımcılık ilkesi, işbirliği ilkesi, kendi kaderini tayin ilkesi, katılım ilkesi, mesleki yeterlilik ilkesi ve kendi kendine yardım gibi kavramlar sosyal hizmet eğitiminde önem taşır (Hamilton, 1944, s. 147)."

[1] Bu noktada Bruno, Towle ve Young'un eleştirilerinin 1940 ve 1941 yıllarında, yani kitabın birinci baskısına istinaden yazıldığını, ikinci baskıda kitabın revize edildiğini hatırlatmakta fayda görülmektedir.

- "Eğer dünya kardeşliğine gerçekten inanıyorsak, öğrencilerimize izolasyonist milliyetçiliğe karşı durmayı öğretmeliyiz. Yeterli yaşam standardı uluslararası kabul görmeli ve güç politikaları daha ikincil hale gelmelidir (Hamilton, 1944, s. 147)."

Tartışma

Genel anlamda Amy Gordon Hamilton'un Freudyan Psikolojiden oldukça etkilendiği görülmektedir. Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması kitabının 1951 tarihinde yayımlanan ikinci baskısının önsözünde kendisini teşhis geleneğinin (diagnostic school) bir parçası olarak tanımlamıştır (Hamilton, 1951b). Psikanalitik kuramın aktarım (transference), savunma (defence), direnç (resistance) ve yorumlama (interpretation) gibi çeşitli kavramlarını vaka çalışması uygulaması içerisinde toparlamıştır. Bununla birlikte, sosyal hizmet uygulamasının psikanalitik teoriden ziyade ego psikolojisi ve psikodinamik kurama daha çok uyduğunu ifade etmiştir (Cornell, 2006, s. 50).

Hamilton'un uygulama yaklaşımını güçlü bir şekilde etkilemiş olsa da ego psikolojisi; baskı, cinsiyetçilik, ırkçılık, heteroseksizm ve sınıf çıkarları gibi sosyo-kültürel fenomenleri açıklayamamıştır. Dolayısıyla, Hamilton metinlerinde 'kişi ve durumun (person and situation)' önemine vurgu yapmıştır (Cornell, 2006, s. 50-53). Bu yaklaşımıyla Hamilton, sosyal hizmet mesleğinin çevreyle ilgili geleneksel endişesini yeniden vurgulamış, çevresi içinde birey yaklaşımının gelişimine katkıda bulunmuştur.

Sorunlara ilişkin olarak çevrenin önemli bir rolü olduğunu düşünen Hamilton, çözümün müracaatçının çevresindeki güçlere olan uyumsuzluğu (maladaption) üzerine odaklanılması olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda mikro ve mezzo uygulama konusunda öncü bir rolü söz konusudur. Onun için birey ve aile düzeyindeki uyum çalışmaları öncelikli odak noktasıydı (Hoffman, 2015). Dolayısıyla, Hamilton'un odağı daha çok bireyin çevreye uyumu üzerine olmuştur.

Hamilton'un metinlerinde dikkat çeken bir diğer yaklaşım ise bireyin biricikliğine yönelik vurgudur. Özellikle, 'değerlendirme ve tedavi (assessment and treatment)' süreçlerinde her bireyin kendi bulunduğu yerde, biricikliğinde değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Amy Gordon Hamilton sosyal hizmet meslek ve disiplininde çevresi içerisinde birey bakış açısının gelişimine katkı sağlamış, vaka çalışmasının mahremiyeti, hedeflere yönelik müracaatçı merkezli bakış açısı, müracaatçının değişim motivasyonu ve direnci konularını tartışmaya açmıştır. Bu yönüyle sosyal hizmetin bilimsel bilgisine, sosyal değer ve ilkelerine olumlu katkılar sunmuştur. Ayrıca, Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması isimli kitabıyla Mary Richmond'ın Sosyal Teşhis kitabının bir nevi tamamlayıcısı olmuştur. Diğer taraftan, aile temelli sosyal vaka çalışması üzerine olan vurgusu, ailelerin ekonomik bağımsızlık kazanması ile bağlantılı gerekli işgücüyle ilgili meseleleri (yeterli ücret, sağlık sigortası, hastalık izni, emeklilik vb.) göz ardı etmiştir. Yapısal sorunlardan ziyade bireyin/ailenin topluma uyumsuzluğu üzerine odaklanmıştır (Hoffman, 2015).

Son tahlilde, Hamilton'un Freudyan psikolojiden etkilendiği, bu bağlamda ego psikolojisinin sosyal hizmete daha uygun olduğunu düşündüğü, yine de uyumsuzluklar konusunda sosyal hizmetin çevreye yönelik endişelerine vurgu yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte, her ne kadar üzerinde yeterince durmasa da kültürel farklılıklara dikkat çektiği, ayrımcılığa ve radikal milliyetçiliğe yönelik sosyal hizmet eğitiminin rolünü vurguladığı görülmektedir.

Sonuç

Amy Gordon Hamilton kariyerine I. Dünya Savaşı yıllarında savaş ortamlarında sosyal hizmet uygulaması gerçekleştirerek başlamış, büyük buhran yıllarında Federal Yardım Kuruluşlarında çalışmış ve ilk Federal Acil Yardım Planının ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. II. Dünya Savaşı yıllarında ise Birleşmiş Milletlere bağlı kuruluşlarla Hristiyan ve Yahudi azınlıklara yönelik kuruluşlara üye olmuş veya danışmanlık etmiştir. Dönemin önemli toplumsal, ekonomik ve siyasal olaylarına dâhil olarak dezavantajlı bireyleri güçlendirmek, topluma uyumlarını sağlamak adına önemli faaliyetler gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte yaptığı yayınlar ile sosyal hizmet meslek

ve disiplininin gelişim sürecine büyük katkılar sağlamıştır. Özellikle Sosyal Vaka Çalışması Teori ve Uygulaması isimli kitabıyla mikro sosyal hizmet uygulamasının gelişimi adına Mary Richmond'un Sosyal Teşhis'i ile attığı temelin üzerine önemli bir kat çıkmıştır. Kitap uzun yıllar sosyal hizmet alanında ders kitabı olarak okutulmuş, sosyal hizmet eğitimi ve uygulamasını etkilemiştir.

Amy Gordon Hamilton tecrübeleri, mücadeleleri, gerçekleştirdikleri ile geçmişte sosyal hizmet mesleğini etkilemiş, kendi çağının da ötesine katkı sunmuş bir sosyal hizmet uzmanı ve akademisyeni olarak sosyal hizmetin öncülleri içerisindeki yerini almıştır.

Kaynakça

Adams, R., Dominelli, L. ve Payne, M. (2015). Sosyal hizmet: Temel alanlar ve eleştirel yaklaşımlar. (Çev. Ed. Tuncay T.) Nika Yayınevi

Brueggemann, W. G. (2006). The practice of macro social work (3. Baskı). Belmont: Thomson Brooks/Cole.

Bruno, F. J. (1940). Theory and practice of social case work. Gordon Hamilton. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 211(1), 240-241.

Cornell, K. L. (2006). Person-in-situation: History, theory, and new directions for social work practice. Praxis, 6(4), 50-57.

Garrett, A. (1952). Review of Theory and Practice of Social Case Work. American Journal of Orthopsychiatry, 22(3), 649-651.

Hamilton, G. (1937). Basic concepts in social case work. The Family, 18(5), 147-156.

Hamilton, G. (1940). Theory and Practice of Social Case Work (1. Baskı). New York: Columbia University Press.

Hamilton, G. (1944). Planning for the future in schools of social work. Social Service Review, 18(2), 145-151.

Hamilton, G. (1949). Areas of social case work treatment: Round Table, 1948: Psychoanalytically oriented casework and its relation to psychotherapy. American Journal of Orthopsychiatry, 19(2), 209-219.

Hamilton, G. (1951a). Social case-work in Great Britain. Cherry Morris. Social Service Review, 25(3), 407-408.

Hamilton, G. (1951b). Theory and Practice of Social Case Work (2. Baskı, Revize Edilmiş). New York: Columbia University Press.

Hamilton, G. (1955). The learner in educaiton for the professions as seen in education for social work. Charlotte Towle. Social Service Review, 29(2), 207-209.

Hamilton, G. (1967). Sosyal Kişisel Çalışmanın Teori ve Uygulaması (D. Karan & D. Sezer, Çev.). Ankara: Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü Yayınları.

Hamilton, G., McGowan, C. L., Alsberg, J., Schmidt, F. ve Rawley, C. (1943). Counseling as social case work [with comments]. Social Service Review, 17(2), 127-143.

Hansan, J. (2015). Amy Gordon Hamilton (1892 – 1967): Social work educator, relief administrator, author. Social Welfare History Project. Erişim Tarihi 04.12.2016, Erişim Adresi http://socialwelfare.library.vcu.edu/federal/lathrop-julia-clifford/

Hansen, C. F. (1997). Amy Gordon Hamilton. In F. Ohles, S. M. Ohles & J. G. Ramsay, Biographical Dictionary of Modern American Educators (ss. 145-146). London: Greenwood Press.

Hoffman, R. (2015). Amy "Gordon" Hamilton. Ders Notları. Erişim Tarihi 04.12.2016, Erişim Adresi https://prezi.com/iozo406iioin/amy-gordon-hamilton/

IASSW ve IFSW. (2014). Global definition of social work. Erişim tarihi: 20.07.2018 Erişim adresi: http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/,

Lee, G. (1953). Theory and practice of social case work 2nd ed. Gordon Hamilton. Journal of Nervous and Mental Disease, 118(3), 271-273.

Longres, J. F. (2013). Gordon Hamilton. Encyclopedia of Social Work. USA: National Association of Social Workers and Oxford University Press.

Misra, P. D. (2010). Practice of social casework Social Work Intervention with Individuals and Groups (s. 46-68).

NASW. (2016). NASW Foundation National Programs NASW Social Work Pioneers (Amy) Gordon Hamilton (1892 - 1967). Erişim Tarihi 04.12.2016, Erişim Adresi http://www.naswfoundation.org/pioneers/h/hamilton.html

Payne, M. (2015). Modern social work theory. Oxford University Press.

Towle, C. (1940). Review of Theory and Practice of Social Case Work. Social Service Review, 14(3), 582-584.

Wilson, R. (1941). Theory and practice of social case work by Gordon Hamilton. American Sociological review, 6(4), 607-608.

Young, P. V. (1941). Theory and practice of social casework. Gordon Hamilton. American Journal of Sociology, 47(2), 246-247.

Vardiyalı Çalışma Siteminin Kadınların Yaşam Memnuniyetine Etkisi

Erhan HANCIĞAZ[1]
Himmet HÜLÜR[2]

Giriş

İnsanı diğer canlılardan ayıran özelliklerden biri çalışmaktır. Maddi ve manevi kültür öğeleri insanın çalışması neticesinde oluşarak sonraki nesillere aktarılma imkânı oluşmuştur. İlkel toplumlarda avcılık ve toplayıcılıkla başlayan çalışma ve ilk işbölümü, modern toplumlarda yerini ileri düzey işbölümüne ve daha kompleks çalışma ortamlarına bırakmıştır. Kadınlar ilk iş bölümünün başladığı günden bugüne toplumsal yaşamda ekonomik faaliyetlerin içinde aktif olarak varlık göstermiştir. Bununla beraber zamanla iş süreçlerinin ve iş kollarının değişiklik göstermesiyle ve toplumsal yapının da evrilmesiyle beraber kadınların çalışma hayatındaki rolleri de değişime uğramıştır.

10. yüzyılda feodal yönetim tarzları üretim ve çalışma ilişkileri üzerinde belirleyici olmuştur. Kırsal bölgelerde senyörlerin sahip olduğu topraklarda tarımsal faaliyetler gerçekleştirilirken, şehirlerde zanaat mensupları loncalar halinde örgütlenmeye başlamıştır. Bu dönemde kadının çalışma hayatındaki yerine bakıldığında, kırsal bölgelerde tarımsal alanda, şehirlerde ise hizmetçi olarak çalıştıkları görülmektedir (Altan ve Ersöz, 1980: 16). 18. yüzyıl ise dünyada köklü değişimlerin başladığı bir dönüm noktası olarak ifade edilebilir. Önceleri buharın makinelerde kullanımıyla başlayan süreç, sanayi devriminin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu da beraberinde üretim süreçlerinin ve üretim düzeylerinin değişmesini getirmiştir. Sanayileşme İngiltere öncülüğünde birçok batı ülkesinde dokuma alanında ortaya çıkmıştır ve o dönemde bu alanda işgücünün büyük kısmını kadınlar oluşturmaktaydı. Zamanla sanayide çalışan kadınların sayısı hızla artmıştır. Dolayısıyla sanayi devrimi kadının iş hayatında bugünkü anlamıyla ücret karşılığında çalışmaya başlamasına yol açmıştır (Çekal, 2008: 84).

Kadının tarımsal faaliyetler dışında çalışma hayatında yer alması sanayi devrimiyle birlikte başlamış olsa da çalışma hayatında daha yoğun bir şekilde yer alması 2. Dünya Savaşı ile hız kazanmıştır. 2. Dünya Savaşının getirdiği büyük yıkım işgücü eksiliği olarak da kendini göstermiştir. Erkek nüfusun azalması neticesinde ortaya çıkan bu eksiklik kadınlar tarafından tamamlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra da eğitim ve teknolojideki gelişmeler, evlilik ve doğum oranlarının azalması neticesinde kadınların işgücüne dâhil olmaları artarak devam etmiştir (Pekel, 2019: 33). Türkiye'de ise 1950'li yıllarda sanayileşme faaliyetleriyle beraber köyden kente göç hızlanmaya başlamıştır. Böylelikle tarımsal faaliyetlerin ekonomideki payı azalırken, sanayi ve hizmet sektörünün payı artmaya başlamıştır. Ancak bu dönemde köyden kente göç eden kadınların eğitim seviyelerinin düşük olması, kadınların sadece vasıfsız işçi olarak istihdam edilmesine neden olmuştur (Peker ve Kubar, 2012: 177).

Günümüzde hız kazanan küreselleşmenin etkisi ve beraberinde gelen küresel ölçekteki rekabet çalışma hayatının şartlarını da değiştirmiştir. Sektörler değişen şartlarla uyumlu olmak için

[1] Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, erhanhancigaz@gmail.com, Orcid:000-0002-4539-0394
[2] Prof.Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, himmethulur@yahoo.com, Orcid:0000-0002-5863-4976

normal çalışma şartları olarak bilinen düzenin haricinde esnekleşerek yeni biçim ve esasları da benimsemişlerdir (Korkusuz, 2005: 65). Bu çalışma sistemlerinden biri de vardiyalı çalışma sistemidir. Aslında vardiyalı çalışma sisteminin tarihi çok eski dönemlere kadar uzanmasına, Roma ve Mısır'a kadar gitmesine rağmen, modern dönemdeki yaygın uygulamasını sanayi devrimiyle beraber görmekteyiz. Sanayi devrimiyle beraber artan ihtiyaçların karşılanabilmesi için üretimin de artırılması gerekliliği hâsıl olmuştur. Dolayısıyla vardiyalı çalışma sistemi üretimi artırabilmek için ortaya çıkmış olan bir çözüm yolu olarak nitelendirilebilir (Yılmaz, 2018: 84). Vardiyalı çalışma sisteminin gerekliliği aslında üç temel nedene bağlanabilir. Bunlardan biri, üretimi kesintisiz bir şekilde gerçekleştirme zorunluluğudur. Bir diğeri, kamuya aralıksız hizmet sunma zorunluluğudur. Son olarak da daha çok kâr elde etme isteğidir (Demirbilek, 2004: 77).

Vardiyalı çalışma esasen belirli sayıdaki çalışanın aynı iş bölümünde dönüşümlü olarak birbirini takip ettiği süreci ifade eden bir iş planlamasıdır. Vardiyalar sürekli ve süreksiz bir şekilde organize edilebilmektedir. Ancak, yapılan bu planlamalara rağmen vardiyalı çalışmanın genel olarak biyolojik ritimleri, uyku düzenini ve yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediği ileri sürülmektedir (Pati vd., 2001: 32). Vardiyalı çalışma sisteminde, çalışanların çalışma süresi, tercihleri ve ihtiyaçları; yaşa, cinsiyete, kişiliğe, çocuklara, hobilere ve yaşam evresine bağlı olarak önemli ölçüde değişebilir. Böyle bir durumda her vardiyalı çalışan; vardiya değişimi, fazla mesai ve tatil yönetimi, farklı çalışma süresi modelleri arasında seçim yapabilir, hatta bireyselleştirilmiş görev rotaları gibi belirli bir esnekliğe sahip olabilir. Bu da vardiyalı çalışmayı tercih edilebilir bir sistem haline getirebilir (Knauth ve Hornberger, 2003: 111). Ancak istisnai olan bu tercihlerin haricinde vardiyalı çalışma sisteminin yaşam kalitesine menfi etki yaptığı da göz ardı edilemez.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, kamu ve özel sektöre ait, hizmet ve üretim sektörlerinde vardiyalı çalışma sistemi uygulayan, sağlık, güvenlik, ulaştırma, bilişim, finans, tekstil, petro-kimya iş kollarında vardiyalı çalışan kadınların, yaşam kalitelerinin vardiyalı sistemden nasıl etkilendiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini, İstanbul, İzmir, Erzincan, Mersin ve Adana illerinde, kamu ve özel sektöre ait sağlık, güvenlik, ulaştırma, bilişim, finans, tekstil ve petro-kimya iş kollarında en az beş yıl çalışma deneyimi olan, vardiyalı çalışan kadınlar oluşturmaktadır. Toplam 24 sorudan meydana gelen araştırma anketi, kolayda örneklem tekniği ile vardiyalı çalışma sistemi içindeki 200 kadın katılımcıya gönüllülük esasına dayalı olarak ve katılımcı bilgileri gizli tutularak yüz yüze uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde katılımcıların işkolu, sektörü, eğitimi, konumu, hizmet yılı, medeni durumu ve çocuk sayısı dikkate alınmıştır. Buna göre katılımcıların dağılımı Tablo 1'deki gibi ortaya çıkmıştır. Kadın işçilerin dağılımı işkoluna göre, sağlık, güvenlik, ulaştırma, finans, tekstil, petro-kimya, bilişim; sektöre göre kamu hizmet, özel sektör hizmet, özel sektör üretim; eğitime göre, okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise, önlisans, lisans; konuma göre, işçi memur, sözleşmeli, alt düzey yönetici; hizmet yılına göre, 0-5, 6-10, 11-20, 21 ve üstü; medeni duruma göre, evli bekar, diğer; çocuk sayısına göre, yok, 1, 2, 3, 4, 5 ve üzeri olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Kadın İşçilerin Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler										Toplam %
	1	İş kolu	Sağlık	Güvenlik	Ulaştırma	Finans	Tekstil	Petro-kimya	Bilişim	200
		%	66	26	10	12	38	12	36	
	2	Sektör	Kamu Hizmet	Özel Sektör Üretim	Özel sektör Hizmet					200
		%	90	52	58					
	3	Eğitim	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Önlisans	Lisans		200
		%	4	18	10	50	86	32		
	4	Konum	İşçi	Memur	Sözleşmeli	Alt düzey yönetici				200
		%	76	94	28	2				
	5	Hizmet Yılı	0-5	6-10	11-20	21 ve üstü				200
		%	96	44	44	18				
	6	Medeni Durum	Evli	Bekâr	Diğer					200
		%	126	62	12					
	7	Çocuk Sayısı	Yok	Bir	İki	Üç	Dört	Beş ve Üzeri		200
		%	90	48	42	16	2	2		

Araştırmanın Bulguları ve Analizi

Araştırmanın saha uygulaması sonrasında, belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için katılımcılardan elde edilen verilerin analiz edilmesi SPSS 24.0 istatistik paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için tanımlayıcı analizler; farklı gruplarda yer alan katılımcıların vermiş oldukları cevapların dağılımını tespit etmek için de çoklu karşılaştırma yapılmıştır.

Araştırmada yer alan 200 kişiden 88'i vardiyalı çalışmadan dolayı her zaman, 56'sı çoğu zaman, 48'i ise ara sıra stres yaşadığını ifade etmiştir. Vardiyalı çalışan kadınların % 96'sı çalışma sisteminin kendilerinde stres oluşturduğunu ifade etmiştir. Vardiyalı Çalışma Düzeninde Kadınlarda Stresin Dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Vardiyalı Çalışma Düzeninde Kadınlarda Stresin Dağılımı (%)

	Frekans	%	Geçerli %	Toplam %
Her zaman	88	44,0	44,0	44,0
Çoğu zaman	56	28,0	28,0	72,0
Ara sıra	48	24,0	24,0	96,0
Hiçbir zaman	4	2,0	2,0	98,0
Fikrim yok	4	2,0	2,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Vardiyalı çalışma sistemi içinde yer alan kadın çalışanların % 80'i çalışma şartlarının kendilerinde şiddet eğilimi oluşturduğunu ifade etmektedir. Bunun içinde % 19'u her zaman, % 24'ü ise çoğu zaman şiddet eğiliminin olduğunu belirtmektedir. Vardiyalı çalışma düzeninde kadınların şiddete eğiliminin dağılımı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Vardiyalı Çalışma Düzeninde Kadınların Şiddete Eğiliminin Dağılımı (%)

	Frekans	%	Geçerli %	Toplam %
Her zaman	38	19,0	19,0	19,0
Çoğu zaman	48	24,0	24,0	43,0
Ara sıra	74	37,0	37,0	80,0
Hiçbir zaman	36	18,0	18,0	98,0
Fikrim yok	4	2,0	2,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Kadın çalışanların gün içinde yemek tüketimi incelendiğinde, % 45'lik bir oranın hazır yemek tükettiği tespit edilmiştir. Sürekli hazır yemek tüketenlerin oranı % 5 iken, hiçbir zaman hazır yemek tüketmediğini belirtenlerin oranı ise % 50'dir. Çalışanların yarısı hazır yemek kullanmayı tercih etmektedir. Tercih edenler açısından hazır yemek bir ihtiyaç olarak düşünülebilir. Çalışanların diğer yarısının hazır yemeği tercih etmeme nedenleri arasında hazır yemeğe karşı oluşan güvensizlik hissi, sağlıklı beslenme arzusu, yemek için ekstra para harcamama isteği sayılabilir.

Tablo 4. Vardiyalı Çalışma Düzeninde Kadınların Hazır Yemek Tüketiminin Dağılımı (%)

	Frekans	%	Geçerli %	Toplam %
Her zaman	10	5,0	5,1	5,1
Çoğu zaman	16	8,0	8,1	13,1
Ara sıra	64	32,0	32,3	45,5
Hiçbir zaman	100	50,0	50,5	96,0
Fikrim yok	8	4,0	4,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Vardiyalaı çalışmanın yaşam kalitesi üzerinde negatif etkisinin olduğu gözlemlenmektedir. Bunlardan biri de uyku düzeni problem ile alakalıdır. Çalışanların uyku kalitesinde bir düşüş olduğu yapılan farklı çalışmaların bulguları arasındadır (Garbarino vd., 2002: 642). Gün içinde normal bir insanın ortalama istirahat süresi olan 7-8 saatlik uyku düzenine % 39'luk bir dilimin sahip olduğunu görmekteyiz. Bunun yanı sıra % 5'lik bir çalışan grubunun hiç uyumadığı tespit edilmiştir. Yine çalışanların % 13'ünün 2-4.5 saat, % 32'sinin ise 5-6.5 saatlik bir uyku düzenine sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışanların % 50'sinin normal bir uyku düzenine sahip olmadığı tespit edilmiştir. Vardiyali çalışma düzeninde kadınlarının uyku düzeninin dağılımı Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Vardiyalı Çalışma Düzeninde Kadınların Uyku Düzeni Dağılımı (%)

	Frekans	%	Geçerli %	Toplam %
Hiç uyumam	10	5,0	5,1	5,1
2/4.5saat	26	13,0	13,1	18,2
5/6.5saat	64	32,0	32,3	50,5
7/8saat	78	39,0	38,4	88,9
8saattenfazla	22	11,0	11,1	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Vardiyalı çalışan kadınların % 57'sinin işe geç kaldığı ve bu oranın % 15'inin bu durumu her zaman yaşadığı görülmektedir. Çalışanların % 41'inin ise böyle bir durum yaşamadığı tespit edilmektedir.

Tablo 6. Vardiyalı Çalışma Düzeninde Kadınların İşe Geç Kalma Dağılımları (%)

	Frekans	**%**	**Geçerli %**	**Toplam %**
Her zaman	30	15,0	15,2	15,2
Çoğu zaman	18	9,0	9,1	24,2
Ara sıra	66	33,0	33,3	57,6
Hiçbir zaman	82	41,0	41,4	99,0
Fikrim yok	4	2,0	2,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Çalışan kadınların % 78'i yemek yerine uykuyu tercih ettiğini belirtmektedir. Bu oranın % 24'lük bir dilimi bu tercihin sürekli olduğunu belirtmiştir. Çalışma şartlarının uyku güdüsünü yemek yeme güdüsünün önüne geçirdiğini görmekteyiz. Böyle bir tercihi olmayanların oranı ise % 20'dir. Vardiyalı çalışma düzeninde yemek yemek yerine uyku tercihinin dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Vardiyalı Çalışma Düzeninde Yemek Yemek Yerine Uyku Tercihinin Dağılımı (%)

	Frekans	**%**	**Geçerli %**	**Toplam %**
Her zaman	48	24,0	24,0	24,0
Çoğu zaman	46	23,0	23,0	47,0
Ara sıra	62	31,0	31,0	78,0
Hiçbir zaman	40	20,0	20,0	98,0
Fikrim yok	4	2,0	2,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Vardiyalı çalışan kadınlar %44 oranında vardiyalı çalışmanın her zaman stresi artırdığını düşünmektedirler. Özel sektör çalışanlarının, kamu sektörü çalışanlarına göre daha fazla stres yaşadığı görülmektedir. Ayrıca üretim sektöründe ise hizmet sektöründen daha fazla olduğu tespit edilmektedir. Bu da bizi özel sektörün çalışma şartlarının kamu sektörüne göre daha katı olduğu sonucuna götürmektedir. Stres Sektör ilişkisi Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8. Stres ile Sektör İlişkisi (%)

Yeni bir vardiyaya başlamak stresinizi artırıyor mu?		Sektör			Toplam
		Kamu Hizmet	Özel Sektör Üretim	Özel sektör Hizmet	
Herzaman	f.	32	34	22	88
	% Sektör ile	35,6%	65,4%	37,9%	44,0%
Çoğuzaman	f.	30	8	18	56
	% Sektör ile	33,3%	15,4%	31,0%	28,0%
Ara sıra	f.	26	8	14	48
	% Sektör ile	28,9%	15,4%	24,1%	24,0%
Hiçbirzaman	f.	0	0	4	4
	%Sektör ile	,0%	,0%	6,9%	2,0%
Fikrimyok	f.	2	2	0	4
	%Sektör ile	2,2%	3,8%	,0%	2,0%
Toplam	f.	90	52	58	200
	% Sektör ile	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Vardiyalı çalışan kadınlarda stres oranının tüm sektörlerde % 50'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Stresi en yoğun yaşayanlar ise %89,5 oranıyla tekstil sektörü çalışanlarıdır. En az stres ise petro-kimya sektöründe yaşanmaktadır. Tablo 9'da stres faktörü ile işkolu ilişkisi gösterilmiştir.

Tablo 9. Stres Faktörü ile İşkolu ilişkisi (%)

Yeni bir vardiyaya başlamak stresinizi artırıyor mu?		İşkolu							
		Sağlık	Güvenlik	Ulaştırma	Finans	Tekstil	Petro-Kimya	Bilişim	Toplam
Herzaman	f.	26	10	4	4	32	0	12	88
	% İşkolu ile	39,4%	38,5%	40,0%	33,3%	84,2%	,0%	33,3%	44,0%
Çoğuzaman	f.	22	8	4	4	2	6	10	56
	% İşkolu ile	33,3%	30,8%	40,0%	33,3%	5,3%	50,0%	27,8%	28,0%
Ara sıra	f.	16	8	0	4	2	6	12	48
	% İşkolu ile	24,2%	30,8%	,0%	33,3%	5,3%	50,0%	33,3%	24,0%
Hiçbir zaman	f.	0	0	2	0	0	0	2	4
	%İşkolu ile	,0%	,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%	5,6%	2,0%
Fikrimyok	f.	2	0	0	0	2	0	0	4
	% İşkolu ile	3,0%	,0%	,0%	,0%	5,3%	,0%	,0%	2,0%
Toplam	f.	66	26	10	12	38	12	36	200
	% İşkolu ile	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %

Kamu hizmet sektöründe katılımcıların %64'ü 8 saat ve daha fazla süre ile uyuyabildiğini ifade ederken, özel hizmet sektöründe bu oranın %41'e düştüğü gözlemlenmektedir. Özel üretim sektöründe %40 oranında uyku açığı bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca özel üretimde sektöründe 5 saatin altında uyuyanların oranının %40 olması ise dikkate çekicidir.

Tablo 10. Uyku Açığı İle Sektör İlişkisi (%)

Vardiyalı çalışma düzeninde izin kullanmadığınız günlerde günde ortalama kaç saat uyursunuz?		Sektör			Toplam
		Kamu Hizmet	Özel Sektör Üretim	Özel sektör Hizmet	
Hiç uyumam	f.	4	4	2	10
	% Sektör ile	4,4%	8,0%	3,4%	5,1%
2/4.5saat	f.	6	16	4	26
	%Sektör ile	6,7%	32,0%	6,9%	13,1%
5/6.5saat	f.	22	14	28	64
	% Sektör ile	24,4%	28,0%	48,3%	32,3%
7/8saat	f.	48	10	18	76
	% Sektör ile	53,3%	20,0%	31,0%	38,4%
8saattenfazla	f.	10	6	6	22
	% Sektör ile	11,1%	12,0%	10,3%	11,1%
Toplam	f.	90	50	58	198
	% Sektör ile	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

İş koluna göre analiz ettiğimizde tekstil sektöründe uyku açığının en çok olduğu görülmektedir. Uyku açığının en az olduğu sektör ise finans ve petro-kimya sektörüdür. Uyku açığı ile işkolu ilişkisi Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Uyku Açığı İle İşkolu İlişkisi (%)

Vardiyalı çalışma düzeninde izin kullanmadığınız günlerde günde ortalama kaç saat uyursunuz?		İşkolu							Toplam
		Sağlık	Güvenlik	Ulaştırma	Finans	Tekstil	Petro-Kimya	Bilişim	
Hiç uyumam	f.	4	0	2	0	4	0	0	10
	% İşkolu ile	6,1%	,0%	20,0%	,0%	11,1%	,0%	,0%	5,1%
2/4.5saat	f.	4	2	0	0	16	0	4	26
	% İşkolu ile	6,1%	7,7%	,0%	,0%	44,4%	,0%	11,1%	13,1%
5/6.5saat	f.	16	8	6	4	8	4	18	64
	% İşkolu ile	24,2%	30,8%	60,0%	33,3%	22,2%	33,3%	50,0%	32,3%
7/8saat	f.	32	16	2	6	4	6	10	76
	% İşkolu ile	48,5%	61,5%	20,0%	50,0%	11,1%	50,0%	27,8%	38,4%
8 saatten fazla	f.	10	0	0	2	4	2	4	22
	% İşkolu ile	15,2%	,0%	,0%	16,7%	11,1%	16,7%	11,1%	11,1%
Toplam	f.	66	26	10	12	36	12	36	198
	% İşkolu ile	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100 %

Vardiyalı çalışan kadınlarda ilaca başvurma oranı oldukça düşüktür. Bu da zaman içinde vücut kimyalarının işe alıştığını göstermektedir. Ancak yine de özel üretim sektörü ve özel hizmet sektörü alanında çalışanların kamu hizmet alanında çalışanlara nazaran uyanık kalmak için ilaca başvurdukları tespit edilmiştir. Tablo 12 ilaç kullanımı ile sektör ilişkisini göstermektedir.

Tablo 12. İlaç Kullanımı ile Sektör İlişkisi (%)

Uyanık kalmak ya da uyumak için ilaca başvuruyor musunuz?		Sektör			Toplam
		Kamu Hizmet	Özel Sektör Üretim	Özel sektör Hizmet	
Herzaman	f.	0	6	2	8
	% Sektör ile	,0%	11,5%	3,4%	4,0%
Çoğuzaman	f.	4	2	4	10
	% Sektör ile	4,5%	3,8%	6,9%	5,1%
Ara sıra	f.	6	6	10	22
	% Sektör ile	6,8%	11,5%	17,2%	11,1%
Hiçbirzaman	f.	74	38	40	152
	% Sektör ile	84,1%	73,1%	69,0%	76,8%
Fikrimyok	f.	4	0	2	6
	% Sektör ile	4,5%	,0%	3,4%	3,0%
Toplam	f.	88	52	58	198
	%Sektör ile	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

İlaç kullanımı %21,1 oranıyla en fazla tekstil çalışanları arasındadır. Onu finans sektörü çalışanlarının takip ettiği görülmektedir. Diğer sektörlerde ise ilaç kullanımı yok denecek kadar azdır.

Tablo 13. İlaç Kullanımı İle İşkolu İlişkisi (%):

Uyanık kalmak ya da uyumak için ilaca başvuruyor musunuz?		İşkolu							Toplam
		Sağlık	Güvenlik	Ulaştırma	Finans	Tekstil	Petro-Kimya	Bilişim	
Herzaman	f.	0	0	2	0	6	0	0	8
	% İşkolu ile	,0%	,0%	20,0%	,0%	15,8%	,0%	,0%	4,0%
Çoğuzaman	f.	4	0	0	2	2	0	2	10
	% İşkolu ile	6,1%	,0%	,0%	20,0%	5,3%	,0%	5,6%	5,1%
Ara sıra	f.	4	4	0	2	6	0	6	22
	% İşkolu ile	6,1%	15,4%	,0%	20,0%	15,8%	,0%	16,7%	11,1%
Hiçbirzaman	f.	56	22	8	4	24	12	26	152
	% İşkolu ile	84,8%	84,6%	80,0%	40,0%	63,2%	100,0%	72,2%	76,8%
Fikrimyok	f.	2	0	0	2	0	0	2	6
	% İşkolu ile	3,0%	,0%	,0%	20,0%	,0%	,0%	5,6%	3,0%
Toplam	f.	66	26	10	10	38	12	36	198
	% İşkolu ile	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Vardiyalı çalışan kadınlarda hazır yemek tüketimi %50 oranıyla özel üretim sektöründe en fazladır. Özel hizmet sektöründe %37,9 oranıyla en azdır.

Tablo 14. Hazır Yemek Tüketimi İle Sektör İlişkisi (%)

Vardiyalı çalıştığınız için eve hazır yemek sipariş ediyor musunuz? Veya bir başkasına yemek pişirtiyor musunuz?			Sektör			Toplam
			Kamu Hizmet	Özel Sektör Üretim	Özel sektör Hizmet	
Soru15	Herzaman	f.	14	22	2	38
		% Sektör ile	15,6%	42,3%	3,4%	19,0%
	Çoğuzaman	f.	24	4	20	48
		% Sektör ile	26,7%	7,7%	34,5%	24,0%
	Ara sıra	f.	32	14	28	74
		% Sektör ile	35,6%	26,9%	48,3%	37,0%
	Hiçbirzaman	f.	20	10	6	36
		% Sektör ile	22,2%	19,2%	10,3%	18,0%
	Fikrimyok	f.	0	2	2	4
		% Sektör ile	,0%	3,8%	3,4%	2,0%
Toplam		f.	90	52	58	200
		%Sektör ile	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tekstil işkolunda çalışanlar %68,4, güvenlik 61,6 oranında evlerinde hazır yemek tüketirken, petro-kimyada ise en az hazır yemek tüketimi görülmektedir.

Tablo 15. Hazır Yemek Tüketimi İle İşkolu İlişkisi (%)

Vardiyalı çalıştığınız için eve hazır yemek sipariş ediyor musunuz? Veya bir başkasına yemek pişirtiyor musunuz?		İşkolu							Toplam
		Sağlık	Güvenlik	Ulaştırma	Finans	Tekstil	Petro-Kimya	Bilişim	
Herzaman	f.	10	4	2	0	22	0	0	38
	% İşkolu ile	15,2%	15,4%	20,0%	,0%	57,9%	,0%	,0%	19,0%
Çoğuzaman	f.	14	12	4	8	4	0	6	48
	% İşkolu ile	21,2%	46,2%	40,0%	66,7%	10,5%	,0%	16,7 %	24,0%
Ara sıra	f.	24	10	2	0	4	8	26	74
	% İşkolu ile	36,4%	38,5%	20,0%	,0%	10,5%	66,7%	72,2 %	37,0%
Hiçbirzaman	f.	18	0	2	4	6	4	2	36
	% İşkolu ile	27,3%	,0%	20,0%	33,3%	15,8%	33,3%	5,6%	18,0%
Fikrimyok	f.	0	0	0	0	2	0	2	4
	% İşkolu ile	,0%	,0%	,0%	,0%	5,3%	,0%	5,6%	2,0%
Toplam	f.	66	26	10	12	38	12	36	200
	% İşkolu ile	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0%

Sonuç ve Değerlendirme

Pek çok değişkenin ortaya çıkardığı yeni toplumsal düzende vardiyalı çalışma sistemi özellikle endüstrilerin vazgeçilmez bir tercihi haline gelmiştir. Türkiyede de artık vazgeçilmez bir mesai biçimi olan vardiyalı çalışma sisteminin kadın çalışanların yaşam menuniyetine etkisinin incelendiği çalışma neticesinde çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir.

Vardiyalı çalışma düzeninde kadınlarda oluşan stresin dağılımı incelendiğinde %96'sının stres yaşadığı gözlemlenmektedir. Aynı şekilde çalışanların % 80' i çalışma şartlarının kendilerinde

şiddet eğilimi oluşturduğunu ifade etmektedir. Çalışanların yemek alışkanlıklarının da düzenli olmadığı yine tespit edilen sonuçlar arasındadır. Araştırmaya katılanların yarısının hazır yemek tercih etmesi aile hayatında da bir düzensizliğin göstergesi olarak düşünülebilir. Vardiyalı çalışma sisteminde yer alan kadınların uyku düzeninin de dengesiz olduğu görülmektedir. Ortalama istirahat süresi olan 7-8 saatlik uyku düzenine sadece % 39'luk bir dilimin sahip olduğu görülmektedir. Geri kalan katılımcıların ise standart bir uyku düzenine sahip olmadıkları gözlemlenmektedir. Bu olumsuz durum kişide fizyolojik bir eksiklik oluşturacaktır ve yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyecektir. Çalışanların işe geç kalma durumları değerlendirildiğinde % 57' sinin işe geç kaldığı tespit edilmiştir. Ev ile işyeri arasındaki mesafe, trafikteki yoğunluk gibi bir çok bağımsız değişkenle alakalı olabilecek bu durum, aynı zamanda vardiyalı çalışmanın doğal bir sonucu olarak da düşünülebilir.

Farklı gruplarda yer alan katılımcıların vermiş oldukları cevapların dağılımını tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma neticesinde stresin sektörle ilişkisi değerlendirildiğinde, özel sektör çalışanlarının kamu sektörüne göre daha fazla stres yaşadığını görmekteyiz. Aynı zamanda üretim sektörünün de hizmet sektörüne göre daha fazla stres oluşturduğu araştırmanın tespitleri arasındadır. Stresle iş kolu ilişkisi incelendiğinde en fazla stresi tekstil sektöründe çalışanların yaşadığı görülmektedir. Uyku açığı ile sektör ilişkisi incelendiğinde en fazla uyku açığının özel üretim sektöründe olduğu görülmektedir. Uyku açığı ile işkolu arasındak ilişki değerlendirildiğinde yine tekstil sektörü ilk sırada gelmektedir. Tekstil sektörünün uyku açığının en çok olduğu sektör olduğu görülmekle beraber, ilaç kullanımıyla sektör ilişkisi incelendiğinde, bu sektörde ilaca başvurma oranının düşük olduğu görülmektedir. Ancak mevcut veriler içinde uyanık kalmak için özel sektör çalışanlarının ilaç kullanımının kamu söktörü çalışanlarından daha fazla olduğu ve işkolu içinde ise en fazla ilaç kullanımının tekstil sektörü çalışanları arasında olduğu tespit edilmektedir. Diğer sektörlerde ise ilaç kullanımı yok denecek kadar azdır. Hazır yemek tüketimiyle sektör ilişkisine bakıldığında özel üretimin sektöründe hazır yemek tüketiminin diğer sektörlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Hazır yemek tüketimiyle işkolu ilişkisi değerlendirildiğinde ise tekstil sektörü çalışanlarının ve güvenlik sektörü çalışanlarının büyük bir oranda evlerinde hazır yemek tükettiği tespit edilmektedir.

Sonuç olarak vardiyalı çalışma sisteminde yer alan kadınların aynı zamanda evinde ailesine hizmet eden kişiler olduğu da unutulmamalıdır. Aslında iş önlüğünü çıkardıktan sonra ev önlüğünü giyen kadın, sosyal kimliği ile endüstriyel kimliği arasında bocalayan, işyerinde vardiyalı, evde tam zamanlı çalışan süresiz bir işçidir. Araştırmaya dahil olan kişilerin % 63'ü evli ve büyük çoğunluğu çocuk sahibidir. Dolayısıyla, vardiyalı çalışmanın getirdiği sorunlar kadın çalışanın yaşam kalitesi açısından değerlendirildiğinde bu durumdan sadece çalışanın değil, aynı zamanda aile bireylerinin ve yakın çevrelerinin de memnun olmadığı düşünülmektedir. Vardiyalı çalışmanın her türlü sosyal ve ailevi ilişkileri olumsuz biçimde etkilediği görülmektedir. Bunun yarattığı moral bozukluklarına, düzensiz uyku, düzensiz beslenme, kendi ile ilgilenememe, yanı sıra yapılan iş ve çalışma biçimleri de eklenince vardiyalı çalışmak kadınlar için genellikle arzu edilmeyen ancak ekonomik nedenlerle tercih edilmek zorunda kalınan bir çalışma biçimi olmaktadır.

Kaynakça

Altan, Ş., Ersöz, A. (1994). Kadının çifte yükümlülüğü. *Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Bülteni*, *Sayı: 2*, 34-41.

Çekal, N. (2008). Vardiyalı çalışan kadın işçilerin beslenme alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Aile ve Toplum*, 14*(14)*, 83-96.

Demirbilek, T. (2004). Vardiyalı çalışmanın kadının aile ve sosyal yaşamına etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4*(7)*, 77-98.

Garbarino, S., De Carli F., Nobili L., Sudmeier B. (2002). Sleepinness and sleep disorders in shift workers: a study on a group of Italian police officers. *Sleep*, 25*(6)*, 642-647.

Korkusuz, R. (2005). Postalar halinde çalışma ve türk iş hukukundaki düzenlemesi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9*(1)*, 65-83.

Knauth, P., Hornberger, S. (2003). Preventive and compensatory measures for shift workers. *Occupational Medicine*, 53*(2)*, 109–116.

Pati, A. K., Parganiha, A., Reinberg, A. (2001). Shift work: consequences and management. *Current Science*, 81*(1)*, 32-52.

Pekel, E. (2019). Toplumsal cinsiyet rolleri ve kadının çalışma hayatındaki konumu. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5*(1)*, 30-39.

Peker, A. E., Kubar, Y. (2012). Türkiye'de kırsal kesimde kadın istihdamına genel bir bakış. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 14*(2)*, 173-188.

Yılmaz, O. (2018). Türk iş hukukunda postalar halinde çalışma. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1*(1)*, 83-110.

Demokrat Parti Dönemi'nde Dış Politika Gelişmelerine Kısa Bir Bakış

Nuran KILAVUZ[1]

Filiz ERKUTLU[2]

Giriş

Demokrat Parti (DP), Türk siyasi hayatına Cumhuriyet Halk Partisi'nden (CHP) milletvekili olarak seçilen Celal Bayar, Adnan Menderes, Refik Koraltan ve Mehmet Fuat Köprülü tarafından kurulmuş ve 1946 seçimleri ile Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne girme başarısını göstermiştir. Bu seçimde umduğunu bulamayan DP'nin kurucuları, bu durumun nedenlerini seçime şaibe karıştırılması ve seçim sistemindeki açık oy ve gizli sayım usulüne bağlamıştır. Ayrıca seçimin hemen sonrasında oy pusulalarının imha edilmesinin de bu şaibeyi açıkça gösterdiğini iddia etmişlerdir. Geçen dört yıl DP'yi haklı çıkarmıştır denilebilir, çünkü 14 Mayıs 1950'de yapılan seçimlerde CHP 27 yıllık iktidarını kaybetmiş ve DP tek başına iktidarı ele almıştır. Bu da Türkiye'de ilk kez sandık yolu ile iktidarın el değiştirmesine neden olmuştur. Ayrıca bu durum yalnızca DP için değil CHP için de yeni bir başlangıç sayılmaktadır. Çünkü CHP ilk kez muhalefet partisi olarak siyasi hayata yön vermeye çalışacaktır. İktidara gelmeden önce daha rahat hareket edip iktidar partisini eleştiren DP, şimdi tamamen yabancısı ve acemisi olduğu iktidarı anlamak ve önünde biriken tek parti döneminin sorunları ile uğraşmak zorunda kalacaktır. Demokrat Parti iktidara geldikten sonra Türkiye'nin yeni cumhurbaşkanı olan Celal Bayar, DP genel başkanlığından istifa etmiş bu görevi başbakan Adnan Menderes'e bırakmıştır. Refik Koraltan Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) başkanı seçilirken Fuat Köprülü ise dışişleri bakanı olmuştur (Akşin, 2002: 215).

DP, yalnızca iktidara gelen siyasi bir parti değil, 27 yıldır farklı düşünen birçok kişinin de umudu ve beklentisi olmuştur. Halk, iktidara geldiğinde DP'den vaat ettiği refah ve özgürlük beklentilerini yerine getirmesini beklemiştir. İkinci Dünya Savaşından hemen sonra Türkiye'ye yönelen Sovyet tehdidi etkisini ve baskısını hissettirmeye başlayınca Türk dış politikası Rusya'ya karşı Batı Blokunun desteğini sağlama rotasına yönelmiştir. İngiltere ve Amerikan Hükümetlerinin desteğini almaya çalışan Türk Hükümeti, 1947 yılında Amerikan Hükümeti tarafından ilan edilen Truman Doktrini ile beklediği desteğe ulaşmaya ve Batı Blokunun desteğini almaya başlamıştır. Eric Jan Zürcher'e göre Türkiye'ye bu yardımın gelişi, Kemalizm'in tarafsız ve ihtiyatlı dış politika sisteminden Türkiye'nin kopuşu anlamına gelmektedir (Zürcher, 2000: 341). Bu desteğin bir devamı sayılabilecek yeni gelişme ise 1949 yılında Türkiye'nin Avrupa Konseyi'ne kabul edilmesidir. Bu gelişmeler Türkiye'nin dış politikada Rusya'ya karşı direncini artırmıştır. Bu çalışma DP iktidarları döneminde gerçekleşen dış ilişkiler ve uğraşılan sorunların neler olduğu ve DP'nin bu sorunlar karşısındaki tutumunu ortaya koymayı hedeflemektedir (Lewis, 1993: 325).

[1] Nuran Kılavuz, Doktor Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu,Oricd: 0000-0003-1639-6516.

[2] Filiz Erkutlu, Yüksek Lisans Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orcid: 0000-0002-9250-7049.

1. Demokrat Parti Dönemi'nde Türkiye'nin Batı İttifakı'na Giriş

1.1. Kore Savaşı Sırasında Türkiye

Rusya'nın İkinci Dünya Savaşı sırasında Uzakdoğu'daki savaşa yönelmesi ve Postdam Konferansında gerçekleşen Müttefik devletlerin savaş sonrası toprak paylaşımı sonucunda Sovyet Rusya, Kore'nin kuzeyini, ABD ise güneyini ele geçirmiştir. 1948 yılının mayıs ayında yapılan seçimlerde Güney Kore'de *"Güney Kore Cumhuriyeti",* aynı yılın Eylül ayında yapılan seçimlerde ise Kuzey Kore'de *"Kore Halk Cumhuriyeti"* kurulmuştur (Armaoğlu, 2005: 454).

Sovyet Rusya'nın desteklediği Kuzey Kore Silahlı Kuvvetleri 25 Haziran 1950 tarihinde Güney Kore'ye saldırınca savaş resmen başlamıştır. Kuzey Kore'nin Güney Kore ile sınırı olan 38. enlemi aşması karşısında ABD, Japonya'daki üslerinden harekete geçerek 30 Haziran 1950 tarihinde Kore'ye asker çıkarmıştır. Birleşmiş Milletler 'in de destek verdiği ABD'ye içlerinde Türkiye'nin de bulunduğu 15 ülke askeri yardımda bulunmuştur. Demokrat Parti Hükümeti ise 25 Temmuz 1950'de gönderilen 4500 kişilik bir askeri kuvvetle ABD'nin yanında yer almıştır. CHP bu kararın meclis tarafından verilmesini talep etti ise de bu talep kabul görmemiştir. Gerekçe ise bunun bir savaş kararı olmadığı olmuştur (Hüner, 2013: 32).

Türkiye'nin Kore Savaşı'na dâhil olması, Türk askerlerinin gösterdiği uyum, başarı ve mücadele azmi Batı Dünyası'nın Türkiye hakkındaki düşüncelerinin değişmesinin ve Türkiye'nin NATO'ya üye olmasının da önünü açmıştır (Sönmezoğlu, 2000: 450). Çin'in Kuzey Kore'ye yardım etmek amacı ile savaşa katılması başlarda Kuzey Kore'nin ilerlemesini sağladıysa da zaman içerisinde taraflar savaşı 38. enlem çevresinde şekillendirmiştir. Yani her iki taraf da istediği ilerlemeyi sağlayamamıştır. Savaş 1953 Temmuz'unda imzalanan Panmunjom bırakışması (ateşkes veya silah bırakışması) ile sona ermiş ve taraflar savaş öncesi sınırlarına çekilmişlerdir. Türkiye'nin bu savaşa dâhil olması Batı eksenli bir politika izlemesinin ötesinde Sovyet tehdidi karşısında hem toprak bütünlüğünü korumak hem de dış politikada yalnız kalmamak amacını taşımaktadır (Sander, 1998: 253).

1.2. Türkiye'nin NATO'ya Alınması

Kısa adı NATO (North Atlantic Treaty Organiziation) olan Kuzey Atlantik İttifakı (Paktı), 4 Nisan 1949 tarihinde ABD öncülüğünde İngiltere, Fransa, Hollanda, Belçika, Portekiz, Norveç İtalya, İzlanda, Danimarka, Lüksemburg ve Kanada arasında imzalana bir antlaşma ile kurulmuştur. Her ne kadar diğer örgütlemeler gibi bir ittifak örgütlemesi gibi görülse de Kore Savaşı'nda bu örgütün etkin bir savunma ittifakı olduğu ortaya çıkmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II, 2000: 468-469).

DP hükümeti kurulan bu ittifaka katılmayı üzerinde oluşan Sovyet baskısından kurtuluş olarak değerlendirmiş ve bu kuruluşa üye olmanın yollarını aramıştır. Türkiye, Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü'ne üye olması durumunda ittifakın Avrupalı üyelerinin yararlandıkları tüm haklardan yararlanacağını, NATO'nun dışında kalması durumunda ise, savunmasız ve yalnız kalacağını düşünmüştür (Ahmad, 2012: 141). Türkiye, NATO'ya katılım için ilk müracaatını CHP iktidarı döneminde Mayıs 1950'de yapmıştır. Ancak bu başvuru İtaya haricinde ittifakın hiçbir üyesi tarafından kabul görmemiştir. 14 Mayıs 1950 seçimleri sonucunda iktidar el değiştirip, DP iktidara geldiğinde de bu politika değişmemiş Türkiye NATO'ya üye olma isteğini ve girişimlerini devam ettirmiştir. Türkiye NATO'ya katılımını kolaylaştırmak için Kore'ye 4500 askerini göndermiş ve hemen ardından ise 11 Ağustos 1950 tarihinde ikinci başvurusunu yapmıştır. Ancak Türkiye'nin

Yunanistan ile beraber yaptığı bu başvuru girişimi de Eylül 1950 tarihinde gerçekleştirilen NATO toplantısında reddedilmiştir (Gönlübol, 1987: 228).

1951 yılına gelindiğinde ABD ile kurulan sıcak temaslar, Celal Bayar'ın Şubat 1951 yılında ABD elçilik heyeti ile görüşmeleri, ABD'nin Yakın Doğu'dan sorumlu ABD Dışişleri Bakan Yardımcısı George Mc.Ghee'nin Türkiye ile Yunanistan'ın NATO'ya alınması gerektiğine dikkat çekmesi, ABD'nin dış politikada Türkiye ve Yunanistan'a NATO'da ihtiyaç duyduğu fikrini geliştirmiştir (Hale, 2003: 136).

ABD Dışişleri Bakan Yardımcısı George Mc. Ghee o günleri ve Cumhurbaşkanı Celal Bayar ile görüşmesini şöyle anlatır:

> *"Kuzey Atlantik Teşkilatı, isminden de anlaşılacağı gibi Kuzey Atlantik bölgesinin savunulmasını hedefliyordu. Oysa Türkiye bu bölgede değildi. Bu yüzden de Türkiye'nin de Yunanistan'ın da NATO'da yer alması mantıklı değildi. Bu nedenle Kuzey Avrupalılar bir Ortadoğu ülkesinin NATO'ya alınmasına karsı çıkıyorlardı. Bayar'a 'onları ikna etmenin zaman alacağını' söyledim. NATO'nun başarısı için birilerinin Sovyetlerin göz diktiği Güneydoğu'ya göz kulak olması gerekiyordu. Türkiye ve Yunanistan Ortadoğu'yla aramızda bir dayanak noktası işlevi görüyorlardı."*(Birand, 1991: 27).

Bu açıklama Türkiye ve Yunanistan'ın NATO için Ortadoğu'da ne kadar önemli devletler olduklarını da ortaya koymaktadır. Carter V. Findley'e göre; Türkiye'nin, NATO için Sovyetlere karşı ve Sovyetlere bitişik konumda bulunan *"Batmayan bir uçak gemisi"* olarak stratejik bir özelliği vardır. ABD'nin NATO'nun genişletilmesi çabaları İngiltere'nin tüm karşı çıkmalarına rağmen amacına ulaşacaktır (BCA.030.01.62.380.1: s.4).Şubat 1952'de Lizbon'da düzenlenen Kuzey Atlantik Konseyi toplantısında ittifakın genişletilmesi resmen kabul edilmiş, böylece Türkiye amacına ulaşmıştır. Böylece Türkiye'nin sınırlarını koruması konusunda Sovyet tehdidine karşı eli güçlenmiştir (Findley, 2012: 309).

1.3. Balkan İttifakı (1954)

Demokrat Parti'nin dış ilişkilerde gerçekleştirdiği önemli politik girişimlerden birisi de Balkanların Sovyet saldırılarına karşı güvenlik bloğu oluşturması anlamına gelen Balkan Paktı'nın oluşumunda önemli bir aktör olmasıdır. 1948 yılında Yugoslavya'nın Sosyalist Bloktan kopuşunun bu süreci hızlandırdığı söylenebilir. Baskın Oran'a göre bu süreç Türkiye'nin NATO üyeliği ve ABD ile ilişkisinin bir sonucu olarak da ortaya çıkmıştır (Oran, 2009: 564).

Türkiye ve Yunanistan'ın NATO'ya üye olmasından sonra bu iki devlet Yugoslavya ile ittifak kurmak amacı ile girişimlerde bulunmuştur. Sovyet baskısından bunalan Yugoslavya da bu ittifaka sıcak bakmıştır (Eroğul, 1990: 71). Bu pakt 28 Şubat 1953'te Türkiye, Yunanistan ve Yugoslavya arasında imzalanmıştır (BCA. 030.01.102.636.8: s.5).Bu ittifaka göre pakttaki herhangi bir devlete dışarıdan gelecek bir saldırı ittifak devletlerinin diğerlerine de yapılmış sayılacaktır (BCA.030.01.104.649.5: s.10). Ancak 1953 yılında Stalin'in ölümü üzerine Sovyetler ile Yugoslavya'nın ilişkilerinde yumuşamanın başlaması ve 1956 yılında başlayan Kıbrıs sorunu bu ittifakın başarıya ulaşmasını ve uzun ömürlü olmasını engellemiştir (BCA.030.01.104.649.5: s.9). Balkan İttifakı'nın oluşturulma düşüncesi ABD ve İngiltere'nin Sovyet yayılmacılığına karşı Balkanlarda etkin bir güç oluşturma çabası olarak değerlendirilebilir. Yine bu ittifakta Türkiye'nin rolü değerlendirildiğinde ABD ve İngiltere ile ilişkilerinin ikili ilişkilerden çok ortak amaca evirildiği şeklinde nitelendirilebilir (Sancaktar, 2011: 59).

2. Orta Doğu'daki Bazı Gelişmelerin Türkiye'ye Yansımaları (1958- 1960)

2.1. Bağdat Paktı (1955)

ABD dış politikada Sovyet Rusya'yı yalnızlaştırmak ve bu devleti çevrelemek amacı ile Orta Doğu'da konumunu güçlendirmeyi ve bölgesel bir güç oluşturmayı hedeflemiştir. ABD Dışişleri Bakanı Foster Dulles'e ait olan bu fikir " Kuzey Kuşağı Projesi" olarak adlandırılmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II, 2000: 480). Bu amaç doğrultusunda 1955 yılının Şubat ayında Türkiye ile Irak arasında bir ittifak antlaşması imzalanmıştır. Türkiye ile Irak'ın bu girişim Arap dünyasını karıştırmış Mısır, Suriye, Suudi Arabistan ve Yemen bu ittifaka karşı çıkarken; İran ve Pakistan bu birlikteliğe katılmış, Ürdün ve Lübnan ise her iki grubun da dışında kalmıştır (Armaoğlu, 2005: 492).

Irak'ta Nuri Sait rejiminin yıkılması sonrasında Irak, Bağdat Paktı'ndan çekildiğini duyurmuştur. Ancak ittifakın diğer ülkeleri Irak olmadan yollarına devam etme kararı almışlardır (Golan, 1990:140). 21 Ağustos 1959'da Londra'da toplanan birlik ülkeleri yaptıkları açıklama ile birliğin adının CENTO (Merkezi Antlaşma Örgütü) olarak değiştirildiğini duyurmuşlardır (Sönmezoğlu, 2000: 492). ABD ise katılmadığı bu örgütün adının değiştirilmesinde bile söz sahibi olan ülke olmuştur (Aydemir, 2000: 298). Bu durum ABD'nin birliğe verdiği önemi ve birlik üzerindeki etkisini göstermektedir (BCA.030.01.102.636.8: s.3).

2.2. Bandung Konferansı (1956)

İki kutuplu yaşamı kabul etmeyen (Batı Bloğu ve Doğu Bloğu), Asya ve Afrika'da bağımsızlığını yeni kazanmış devletlerin bloklar karşısındaki tutum ve davranışlarını saptayabilmek, bu devletlerin aralarındaki örgütlenmeyi sağlayabilmek ve bağımsızlığını henüz kazanamamış ülkelerin bağımsızlık savaşlarına yardımcı olabilmek amacıyla 18 Nisan 1955'te Bandung'da toplanmışlardır. Bu konferans *"Üçüncü Dünya"* adı ile bilinen bağlantısız devletlerin temellerinin atıldığı konferans olarak da bilinmektedir (Tuncer, 2013: 111).

Bu konferansa Türkiye'de katılmış ancak Türkiye, Batı taraftarı devletlerle bir arada hareket etmiştir. Türkiye "bu konferansta bir bakıma NATO'nun temsilcisi iken, Çin Halk Cumhuriyeti ise konferansa davet edilmeyen Sovyet Rusya'nın temsilcisi durumunda olmuştur. Ayrıca Arap devletlerinin bir kısmı olan Irak, Ürdün, Lübnan ve Libya da Batı'nın görüşünü savunurken, diğer bir kısmı ise (Mısır, Suudi Arabistan, Suriye ve Yemen) gerçekten tarafsızlığı savunmuştur. Öte yandan Asya ülkelerinde Pakistan ve Seylan Batı görüşüne eğilim gösterirken, Hindistan, Birmanya ve Endonezya ise gerçek tarafsızlığı savunmuşlardır." Bu farklı görüş ve düşünce farkları konferansta sert tartışmalara da sahne olmuştur (Armaoğlu, 2005: 624).

Türkiye'yi bu konferansa Başbakan Yardımcısı Fatin Rüştü Zorlu başkanlığında bir heyet ile katılmıştır. Zorlu tarafsızlık siyasetini iyi niyetli bir girişim olarak tanımlasa da bu siyasetin tehlikeli sonuçları olabileceği üzerinde durmuştur. Bu konuşma Türkiye'nin bu siyasete ve bağlantısızlar bloğuna yeterince önem vermediğini de göstermektedir. Nitekim Türkiye'nin bu batı yanlısı politikası, Birleşmiş Milletlerde Kıbrıs konusu görüşülürken Asya ve Afrika devletleri tarafından yalnız bırakılmasına neden olmuştur (Sönmezoğlu, 2000: 131).

2.3. Süveyş Krizi (1956)

Mısır, Bandung Konferansı sonrasında Bağlantısızlar Bloğu'nun Yugoslavya ve Hindistan ile beraber öncü devleti olmuştur. Mısır bu özelliği nedeniyle her iki blokun dışında kalmış ve bu

da onun daha rahat hareket edebilmesini sağlamıştır. Ayrıca Mısır lideri Nasır'ın Yugoslav lider Tito ve Hindistan lideri Nehru ile görüşmeleri Mısır'ın özgüven ve kararlılığını artırmıştır (Gerger, 2012: 131). Nitekim Nasır, 26 Temmuz 1956'da Süveyş Kanalı'nın millileştirildiğini ve kanalı idare etmek için Mısır Kanal İdaresini kurduğunu Mısır Devrimi'nin dördüncü yılı kutlamaları sırasında ilan etmiştir (Mansfield, 2012: 364). Bu ilan Süveyş Kanalı'nın çevresinde konuşlanan 85000 İngiliz askerine açık bir meydan okuma olmuştur (Fouskas, 2004: 94). İngiltere ve Fransa bu girişimi düşmanca bir tutum olarak değerlendirmiş, İsrail ise bu durumu Mısır'ı zayıflatabilmek için bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Bu üç devletin de çıkarı Mısır'a karşı anlaşmalarını da beraberinde getirmiştir (Hourani, 2013: 427).

Süveyş Kanalı'nı Mısır'ın idaresinden çıkarmak için Batılı devletler kendi aralarında birçok temas ve toplantılar yapmıştır. Sorun Güvenlik Konseyi'ne de götürülmüştür. Fakat hiçbir uzlaştırıcıdan sonuç alınamamıştır. Bu sırada başlayan İsrail saldırısı iki devlet arasında savaşa dönüşmüştür. İngiltere ve Fransa, İsrail'in başarılı Sina ilerlemesi üzerine Mısır'a saldırı gerçekleştirmişlerse de ABD'den beklenen desteğin gelmemesi ve Macar İsyanını bastıran Sovyet Rusya'nın Nasır'a destek vermesi nedeniyle İngiltere, Fransa ve İsrail geri çekilmek zorunda kalmışlarıdır. Bu çekilmeden kısa süre sonra ise Süveyş Kanalı ticaret gemilerine tekrar açılmıştır. Süveyş buhranının neticelenmesi bir anlamda SSCB ve ABD'nin girişimleri ve baskıları sonucunda gerçekleşmiştir (Armaoğlu, 2005: 323-324).

2.4. Suriye Krizi (1957)

Ortadoğu'da Sovyet yayılmacılığına karşı ABD tarafından Eisenhower Doktrini Süveyş Krizi'nin hemen ardından yayınlanmıştır. Ancak bu dönemde dikkat çeken bir diğer gelişme ise Sovyet Rusya- Suriye yakınlaşması ve Suriye'ye gönderilen Sovyet menşeli silahlardı. Türkiye ise bu gelişmeleri ülkesine yönelen bir tehdit olarak görmüştür. Türkiye'nin kuzeyinde Rusya, kuzeybatısında ise Bulgaristan vardır. Eğer Suriye'de komünist bir rejim oluşursa üç tarafı da sınır tehdidi ile karşılaşan bir ülke konumuna gelecektir (Bağcı, 2007: 90-91). Türkiye bu tehdide karşılık Suriye sınırında asker sayısını ve askeri manevralarını artırmıştır. Türkiye ve İsrail, Suriye'nin silahlanmasını bir tehdit olarak gördüklerini ABD'ye deklere etmelerine rağmen 1956 yılına kadar ABD bu fikirde olmamıştır (Bağcı, 2007: 91).

1957 yılında Suriye'nin Sovyet Rusya tarafından silahlandırılması, ABD Dışişleri Bakan Yardımcısı Loy Henderson'un İstanbul ve Beyrut ziyaretleri sonunda hazırladığı rapor ile değişmiştir. Bunu üzerine ABD'nin 6. Filosuna bağlı deniz birlikleri Suriye açıklarında görülmeye başlamıştır (Sander, 1998: 277). Ancak ABD Eisenhower Doktrinini işleteceğini duyursa da Ortadoğu Ülkeleri'nin çoğunluğunun Suriye ve hükümetini tehdit olarak görmediklerini beyan etmeleri üzerine sular durulmuş ve Türkiye de sınırdan askeri birliklerini çekmiştir (Baş, 2012:94).

2.5. Türkiye-İsrail İlişkileri (1950- 1960)

1950'lerde ABD ile yakın siyasal ve ekonomik ilişkiler kuran Türkiye ve ABD ile bağlantısını güçlendiren İsrail arasındaki ilişkilerin gelişimi yadsınacak bir durumda olmuştur. Çünkü bu iki devletin de Ortadoğu'da bulunması, laik devlet modelini benimseyip parlamenter demokrasi modelini uygulamaları ve ayrıca ekonomik alanda Batı tarzı kalkınma modelini hedef olarak belirlemeleri benzerliklerini işaret etmektedir (Tuncer, 2013: 148).

İsrail Hükümeti, Türkiye'nin de dâhil olduğu Bağdat Paktı'nın varlığından oldukça rahatsız olmuştur. "Mart 1955'te Türkiye'ye bir nota veren İsrail Hükümeti, Türkiye'nin İsrail'e yönelik

politikasında bir değişiklik olup olmadığını sormuştur. Türkiye, İsrail'e yönelik tutumunda bir değişiklik olmadığını ifade etmiş ancak Bağdat Paktı dışında kalan Arap ülkeleri ile de ilişkilerini geliştirmesi Türkiye ile İsrail'in ilişkilerini gözden geçirmesine neden olmuştur. 1955 yazından itibaren, Türkiye ile İsrail arasındaki diplomatik ilişkiler en alt düzeye indirilmiştir." Ancak Mısır ile Suriye arasındaki yakın ilişkiler Türkiye ile İsrail'in ABD tarafından oluşturulan Çevresel Paktta birlikte hareket etmelerini sağlamıştır. Bu pakt aynı zamanda Türk- İsrail ticaretini de yeniden canlandırmıştır (Tuncer, 2013: 150).

3.Kıbrıs Sorunu (1950-1960)

Kıbrıs, 1571-1877 yılları arasında Osmanlı idaresinde kalmıştır. Ancak bu 3 asır süren hâkimiyet 93 Harbi olarak adlandırılan 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı nedeni ile İngiltere'nin desteğini almak için İngiltere'ye kiralanmıştır. Bu kiralanmadan sonra Britanya İmparatorluğu'nu temsilen adaya bir komiser tayin edilmiştir. Adayı İngiltere yönetse de kâğıt üzerinde Kıbrıs, Osmanlı toprağı olarak kalmıştır. Bu kâğıt üzerindeki hak Birinci Dünya Savaşı ile sona ermiş ve Kıbrıs, 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Barış Antlaşmasının 20. maddesi gereğince İngiltere tarafından ilhak edilmiştir (Çevikel, 2006: 339-340). Öte yandan Kıbrıs, İngiliz hâkimiyetine girdiği günden itibaren Yunanistan, İngiltere'ye baskı kurarak Kıbrıs'ın hâkimiyetini kendisine vermesini istemiştir (Serter, 2008: 7). Yunanistan'ın bu siyaseti ile 1931 ve özellikle de II. Dünya Savaşı sonunda Kıbrıs'ta ENOSİS fikri Rumlar arasında yükselmiştir. Bu durum adadaki Türkler ve Türkiye tarafından tepki ile karşılanmıştır. Bu tepkilere rağmen 15 Ocak 1950 tarihinde adadaki Rum Kilisesi, Kıbrıs'ın Yunanistan'a katılma kararı aldığını duyurmuştur. Ancak bu durum İngiltere tarafından kabul görülmemiştir. 1952 yılında Yunanistan tekrar İngiltere'ye başvurarak Kıbrıs'ın kendisine verilmesini istemiş fakat bu istek tekrardan İngiltere tarafından olumsuzlukla karşılanmıştır. Türkiye ise Soğuk Savaş nedeni ile SSCB'ye karşı İngiltere başta olmak üzere Batı'nın desteğini kaybetmemek ve Yunanistan ile ilişkilerini bozmamak için Kıbrıs meselesinde aktif rol oynamamıştır. Bu yüzden Türkiye, Kıbrıs'ın Lozan Antlaşması ile sahip olduğu statükoyu aynen sürdürmesini istemiştir (Alasya, 1992: 531).

Türkiye, 1954 yılına kadar Kıbrıs meselesinde aktif rol oynamamış ancak 1954 yılından sonra bu sorun DP tarafından resmi olarak Türkiye'nin gündemine getirilmiştir. (Bağcı, 2007: 127). Bunun nedeni ise Yunanistan'ın 1954 yılında Kıbrıs'ın kendisine verilmesi için Birleşmiş Milletlere yaptığı başvurudur (BCA.030.01.102.636.8: s.6). Bu başvuru sonrasında Türkiye de Kıbrıs konusunda taraf olduğunu belirterek bu yönden bir politika sergilemeye başlamıştır. Böylece Yunanistan tarafından Kıbrıs'ın kendisine ait olduğunu ileri sürdüğü tezlerine karşı Türkiye'de Kıbrıs'ın kendisine ait olduğunu ve adanın İngiltere tarafından haksız yere ilhak edildiğine dair tezler sunmuştur. Ancak bu politikanın başarısız olacağını anlayan Türkiye, ileri sürdüğü ilhak tezinden vazgeçmiştir. Bu tezden vazgeçen Türkiye, içerisinde bulunduğu ekonomik ve siyasi sorunlar nedeni ile İngiltere'nin sunmuş olduğu "taksim" tezini kabul etmek zorunda kalmıştır. Türkiye'nin kabul ettiği bu tez Yunanistan tarafından kabul edilmemiş ve bu nedenle uygulamaya koyulamamıştır. Böylece bu çözümsüzlük nedeni ile 1954 tarihinde Kıbrıs'ta Rumlar tarafından EOKA adı verilen bir örgüt kurulmuş ve bu örgüt Kıbrıslı Türklere karşı şiddet eylemlerine girişmiştir (Doğan, 2008: 365-366).

Yaşanan anlaşmazlık ve örgütler tarafından sürdürülen şiddet eylemleri sonundan Başbakan Adnan Menderes ve Yunanistan Başbakanı Konstandinos Karamanlis sorunun çözümü ve anlaşmanın sağlanması için Zürih'te 11 Şubat 1959 tarihide bir araya gelmişlerdir. Bu görüşmeden

bir hafta sonra ise İngiltere'nin daveti ile bu iki devlet başkanı 17 Şubat 1959 tarihinde İngiltere'ye gitmişlerdir. İngiltere, Türkiye, Yunanistan, Kıbrıs Türk ve Rum temsilcilerinin katılacağı bu toplantıya gitmek için uçakla yola çıkan Başbakan Menderes ve beraberindeki heyet 17 Şubat 1959 tarihinde Londra semalarında iken bir kaza geçirmişlerdir. Menderes ve Türk Heyeti'ni taşıyan uçak düşmüştür. Menderes'in de içinde bulunduğu 35 kişilik uçaktan 15 kişi hayatını kaybetmiştir. Yaşanan bu elim kaza sonunda yaralanan Menderes 19 Şubat 1959 tarihinde gerçekleşen zirve sonundan varılan antlaşmayı hastanede imzalamak zorunda kalmıştır. İmzalanan bu antlaşma ile Üçlü Kıbrıs adı verilen bir sistem devreye girmiş ve İngiltere, Türkiye, Yunanistan adada garantör haline gelmişlerdir. Böylece "Zürich ve Londra Anlaşmalarıyla Kıbrıs Türk halkı, kendi nüfus çoğunluğuna oranla devlet kademelerinde temsil hakkı elde etmiştir. Bu yeni düzen iki NATO üyesi olan Türkiye ve Yunanistan'ın adada asker bulundurmalarını ve yine bir NATO üyesi olan İngiltere ile birlikte *"Garanti Anlaşması"* çerçevesinde adada tek taraflı mücadele haklarına sahip olmalarını da beraberinde getirmiştir." 10 yıllık iktidarı sürecinde DP'nin yürütmüş olduğu Kıbrıs politikası bu yönde olmuştur (Değerli, 2012: 15).

Sonuç

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan soğuk savaş döneminin (1947-1991) on yılında (1950 ile 1960) iktidarda kalan ve ülkeyi yöneten DP, siyaset sahnesine çıkışının dördüncü yılında hükümet görevini üstlenmiştir. Bu genç ve yeni parti karşılaştığı yoğun iç meseleler dışında yoğun dış politika sorunları ile de karşı karşıya kalmıştır. DP iktidarı, dünyada Soğuk Savaş Dönemi olarak bilinen bu dönemde ABD ve SSCB arasındaki iki kutuplu dünyada gerçekleşen gergin bir dış politika dönemine denk gelmiştir. Türkiye bu dönemde ABD yanlısı bir politikaya Sovyet tehdidi sonucunda sürüklenmiştir. Hem uluslararası birliktelikler hem de bölgesel ittifaklar Türkiye'nin bu süreçte çok aktif ve gergin bir dış politika trafiği yaşamasına neden olmuştur.

DP iktidarının Batı yanlısı bir politika izlemesi daha önceki iktidar partisi olan CHP'den ayrılan bir özellik sayılamaz. CHP, iktidarını kaybedip muhalefet partisi konumuna geçtiğinde, DP'yi ABD ve Batı yanlısı olduğu için değil, gerçekleştirdiği dış politika hamlelerinin biçimini ve muhalefet partisini yeterince haberdar etmemesini eleştirmiştir. Bu nedenlerden dolayı DP, CHP'nin sert muhalefeti ile karşılaşmıştır. Yaşadığı coğrafyanın iki kutup arasında geçiş bölgesi olması, Türkiye'nin çatışma ve sorunlar sarmalında kalmasına neden olmuştur. Türkiye'nin ve Yunanistan'ın coğrafi konumları, hem ABD eksenli Batı bloğunun hem de SSCB eksenli Doğu bloğunun bu iki devlet üzerinde politikalar üretmeleri ve aralarındaki soğuk çatışmayı bu bölgelere kaydırmaları sonucunu doğurmuştur. Ayrıca Türkiye, bu dönemde hem kurulan ittifaklarda hem de bu dönemde ortaya çıkan sorunların çözümü konularında genel olarak müttefikleri ile aynı doğrultuda hareket etmiştir. Türkiye; Orta Doğu'da, Balkanlarda, Kore'de ve Bandung'da müttefiklerinin de çıkarları yönünde çalışmalar yapmıştır. Bu nedenle DP döneminde Türkiye'nin dış politika ekseninde büyük bir değişiklik ve politik eksen kayması görülmemiştir.

KAYNAKÇA

Arşivler

Türkiye Cumhuriyeti Başkanlık Cumhuriyet Arşivi. 030.01.62.380.1.

BCA. 030.01.102.636.8.

*BCA.*030.01.104.649.5.

Kitaplar

Ahmad, F. (2012). *Modern Türkiye'nin oluşumu*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Akşin, S. (2002). *Türkiye tarihi.* İstanbul: Cem Yayınevi.

Alasya, H. F. (1992). "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti". *Türk Dünyası El Kitabı*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayını. *C. I,* ss.525-540.

Armaoğlu, F. (2005). *20.yüzyıl siyasi tarihi C. 1-2 (1914-1995)*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Aydemir, Ş. S. (2000). *Adnan Menderes'in dramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bağcı, H. (2007). *Türk dış politikasında 1950'li yılları.* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Birand, M. A. (1991). *Demirkırat*. İstanbul: Doğan Kitabevi, 11. Baskı.

Carter, V. F. (2012). *Modern Türkiye tarihi (Çev. Güneş Ayas)*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Çevikel, N. (2006). *Kıbrıs'ta Osmanlı mirası (1570-1960).* İstanbul: 47 Numara Yayınları.

Doğan, O. (2008). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Yayınları.

Eroğul, C. (1990). *Demokrat Parti tarihi ve ideolojisi*. Ankara: İmge Yayınevi.

Fouskas, V. K. (2004). *Balkanlar Ortadoğu Kafkasya- soğuk savaş sonrası ABD politikaları* (Çev. Ali Çakıroğlu). İstanbul: Kitap Matbaası.

Gerger, H. (2012). *ABD- Ortadoğu- Türkiye*. İstanbul: Yordam Kitap.

Golan, Galia. (1990). *Soviet Policies in the Middle East: From World War Two to Gorbachev.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gönlübol, M. ve Sar, C. (1987). *Olaylarla Türk dış politikası. C. I,* Ankara: Ankara Üniversitesi SBF Yayınları.

Hale, W. (2003). *Türk dış politikası 1774- 2000 (Çev. Petek Demir)*. İstanbul: Mozaik Yayıncılık.

Hourani, A. (2013). *Arap halkları tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Hüner, T. (2013). *Menderes'in dış politikası Batı'nın güdümündeki Türkiye*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Levis, B. (1993). *Modern Türkiye'nin doğuşu (Çev. Metin Kıratlı).* Ankara: TTK Basımevi.

Mansfield, P. (2012). *Ortadoğu tarihi (Çev. Ümit Hüsrev Yolsal)*. İstanbul: Say Yayınları.

Oran, B. (2009) *Türk dış politikası C. I (1919- 1980)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Sander, O. (1998). *Siyasi tarih 1918-1994*. Ankara: İmge Kitabevi.

Serter, V. Z. (2008). *Kıbrıs'ta Rum- Yunan saldırıları ve soykırım. Ankara:* Genel Kurmay Basımevi.

Sönmezoğlu, F. (2000). *Uluslararası ilişkiler sözlüğü*. İstanbul: Der Yayınları.

Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II. (2000). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Zürcher, E. J. (2000). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Makaleler

Baş, Arda. (2012). 1957 Suriye Krizi ve Türkiye. *History Studies İnternational Journal of History*. (V.4/1).89-109.

Değerli, E. K. (2012). "Demokrat parti döneminde Türkiye'nin Kıbrıs politikası(1950-1960)". *Gazi Akademik Bakış Dergisi. C.6, S.11.* ss.1-20.

Sancaktar C. (2011). "Demokrat Parti Türk dış politikasına Marksist yaklaşım" *Bilge Strateji*, *Cilt 3, Sayı 5*. ss.50-65.

Hemşirelik Öğrencilerinin Özel Eğitim Okulundaki Otizmli ve Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarla Etkileşimlerinin Yansımaları: Nitel Çalışma

Ecem ÇİÇEK GÜMÜŞ[1]

Giriş

Tutumlar, bireyin olumlu, olumsuz veya tarafsız olarak gördüklerini somutlaştıran varsayımsal yapılardır; duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkilerden oluşurlar ve ikna ve deneyimle dönüştürülebilirler. Engelli bireylere yönelik olumlu tutum ve bilgilerin geliştirilmesi için yıllardır çalışmalar yapılmaktadır. Engellilere yönelik tutumların belirlenmesi için çeşitli gruplarla çalışmalar, etkinlikler yapılmaktadır (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2011; Dunst, 2014; Yu, Ostrosky, & Fowler, 2012). Uluslararası araştırmalar, sağlık uzmanlarının engelli yetişkinlere ve nadiren engelli çocuklara yönelik tutumları üzerinde yoğunlaşmıştır. Önemli bir meslek grubu olan hemşirelerin de bu alanda çalışmalar içinde yer aldığı ancak daha çok yetişkin gruplara odaklanıldığı görülmektedir (Cervasio & Fatata-Hall, 2013).

Yetişkinlerin tutumlarının belirlenmesi yönünde gelişme kaydedilmiş, ancak çocukların ve gençlerin tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar sınırlı kalmıştır. Engelli çocukların hayata katılımlarının desteklenmesinde akranlarının ve genç grupların düşünce ve tutumlarının önemi büyüktür. Bu nedenle engellilere yönelik tutumların belirlenmesi son derece önem taşımaktadır (Yu et al., 2012). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal alanlarda kabul görmesi, desteklenmesi ve ihtiyaç duydukları hizmetleri etkin bir şekilde alabilmesinin önündeki en büyük engel olumsuz tutum ve davranışlardır (Çiçek Gümüş & Öncel, 2020). Bunun değiştirilmesi ya da dönüştürülmesinde kilit rol üstlenen meslek gruplarından biri de hemşirelerdir. Çünkü özel gereksinimli çocuklar ve aileleri, vaka bulma, tarama, bakım ve tıbbi ve sosyal kaynaklara yönlendirme konusunda profesyonel hemşirelerden destek alırlar (Cervasio & Fatata-Hall, 2013). Bu nedenle hemşirelik öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde dönüştürülmesinde ya da desteklenmesinde özel eğitim ihtiyacı duyan çocuklarla etkileşimi önem arz etmektedir (Çiçek Gümüş, Öncel, Güngörmüş, & Mesiäislehto-Soukka, 2021). Ancak yapılan çalışmaların tutumlar üzerine yeterince çalışılmadığını ya da daha çok tutum belirleme üzerine çalışıldığı görülmüştür. Bu çalışmayla özel gereksinimli bireyler ile hemşirelik öğrencilerinin etkileşiminin sağlanmasıyla olumsuz tutumların değiştirilmesi amaçlanmıştır.

Yötem

Nitel çalışma deseni kullanılmıştır. Çalışma kapsamına gönüllü olan 18-20 yaşları arasında 12 hemşirelik öğrencisi alınmıştır. Özel eğitim okulundaki çocukların katılımını rehberlik öğretmeni belirlemiştir. Gereksinim düzeyine göre ve etkileşim kurabilecek öğrencilerin olduğu sınıflar alınmıştır. Ağır engel düzeyine sahip çocuklar çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Orta ve hafif düzey engel seviyesi olan sınıfları alınmıştır. Her sınıfta ortalama 3-4 öğrenci bulunmaktadır.

Uygulamalar öncesinde çalışma grubundaki öğrenciler ile görüşme yapılmış ve duygu ve düşünceleri alınmıştır. Uygulama okuluna gidilmeden önce özel gereksinimli bireylere uygun olarak aktivite yapılacak mataryeller çalışma grubu tarafından geliştirilmiş ve hazırlanmıştır. Uygulama

[1] Ecem ÇİÇEK GÜMÜŞ, Araş. Gör. Dr, Gaziantep Üniversitesi, Halk Sağlığı Hemşireliği

okulundaki rehber öğretmeninin onayı alındıktan sonrada çalışma sırasında kullanılmıştır. Hemşirelik öğrencileri tarafından haftada bir gün olacak şekilde üç hafta üst üste okula gidilerek geliştirdikleri mataryeller ile etkinlikler yapılmıştır. Her hafta yapılan etkinlik raporlanmış ve proje sonunda öğrenciler ile görüşme yapılmıştır.

Bulgular

Çalışma nitel desende tasarlandığı için yapılan görüşmeler ve alınan raporlar derlenmiş ve analiz edilmiştir. Bunun sonucunda temalar belirlenmiştir. Bu temalar şu şekilde özetlenebilir: Korku, belirsizlik ve bilinmezlik, önyargı ve benzer olma.

Belirlenen temalar öğrencilerden alınan cevaplar kapsamında aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

1. Korku

Çalışma grubuna alınan öğrencilerin hemen hemen hepsi özel gereksinimli çocuklar ile daha önce etkileşim kurmadıklarını ve bundan korktuklarını ifade etmişerdir. Yaklaşmak, konuşmak ya da başka bir aktive yapma konusunda çekingen olduklarını ifade etmişerdir.

‘’ Daha önce hiç engelli bir çocukla vakit geçirmedim, daha doğrusu onlara yaklaşmaktan korkuyorum”

‘’ Engelli çocuklardan korkuyorum, bana zarar vereceklerini düşünüyorum. Görürsem eğer uzak durmayı seçiyorum çoğunlukla..”

Bunun yanısıra herhangi bir duygusu oladığını korku duymasa da yaklaşmak ve vakit geçirmek konusunda teredüt yaşadığını ifade eden öğrenciler de olmuştur.

2. Belirsizlik ve bilinmezlik

Özel eğitim okullarına daha önce hiç gitmemiş olmaları ve büyük çoğunluğunun daha önce öyle bir grupla hiç tanışmamış olmaları nedeniyle öğrenciler ağırlıklı olarak belirsizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu duygularına bilinmezlik; yani okulda onalrı ne bekliyor, etkiliklerleri aktif bir şekilde yapabilecekler mi düşünceleri onlarda bilinmezliğe yol açmıştır. Bu duruma daha çok özel eğitim ve destek ihtiyacı duyan gruplardan toplumsal olarak sürekli uzak durmamız ve uzak tutulmamız önemli bir etkendir.

‘’ Ben daha önce hiç ‘öyle bir çocukla’ zaman geçirmedimbu nedenle orada tam olarak ne yapacağımı bilemiyorum”

‘’ Nasıl davranmamız gerekiyor ‘onlarla’ nasıl konuşacağız, bizi anlayabilirler mi?”

‘’ Oraya gittiğimiz zaman ‘bu çocuklar’ bizi anlayıp bizimle iletişim kurabilecek mi?‘’

3. Önyargı ve Benzer olma

Hemşirelik öğrencilerin büyük çoğunluğu bu çalışmaya gönüllü olarak katılmış olsa da bilmedikleri etkileşim kurmadıkları bir grup olan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara karşı önyargılıydılar. Bunu üzerindeki en büyük etken toplumsal olumsuz tutum ve davranışlar ve ailelerin çocukların yetiştirirken ’’engelli” olarak adlandırdıkları gruptan uzak tutmaları etkileşim ve kaynaştırmadan da uzak durmaları yatmaktadır.

'' Çalışmanın başında çok korku ve bilinmezlik içindeydim. Ne olacak ne yapacağım, 'onlar' bizim gibi değiller nasıl konuşacağım onlarla…"

'' Benim ön yargılarım vardı. Çalışmaya katıldığımda "engelli" çocukların hiçbir şey bilmediğini ve etkikeşim kurmanın zor olduğunu düşünüyordum".

Buna benzer ifadeler öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Ancak etkinlikler sonucunda aslında bu çocukların da onlar gibi olduklarını diğer çocuklardan farklı oladıklarını dile getirmişlerdir.

'' Aslında diğer çocuklar gibi bunlarda 'normal' iletişim kurulabiliyor oyun aynabiliyormuş. Yaptığımız aktıviteler ile çok eğlendiler hatta çok mutlu oldular"

'' Daha önce keşke özel eğitim okuluna gitseydim, ne kadar yersiz korkularımız varmış. Onlarda bizim gibiler…"

Çalışmanın sonunda bütün öğrencilerin verdiği ortak yanıt memnuniyet ve mutluluk duydukları olmuştur. Özel eğitim ihtiyacı duyan çoçuklara ilişkin duydukları korku, belirsizlik ve önyargılar yerini heyacan ve mutluluğa bırakmıştır. Bir sonraki etkinliklere daha istekli ve heyecan duyarak gittiklerini yapılan görüşmelerde belirtmişlerdir.

Sonuç

Toplumsal olarak özel eğitim ihtiyacı duyan çocuklarla ve bireylere ilişkin olumsuz tutum ve davranışlar halen sürmektedir. Bu tutumların değiştirilip dönüştürülmesi etkileşimler kurarak ve bu gruplarla etkinlikler yapılarak mümkün olabilecektir. Çünkü engelliğe yönelik tutumları etkileyen çok fazla değişken bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocuklara yönelik toplumsal ön yargıların hemşirelik öğrencilerinde de bulunduğu, etkileşim ve paylaşımların ise bu duyguları değiştirdiği sonucuna varılmıştır. Benzer projelerin artırılmasının özel gereksinimli çocuklar ve bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmek için önem arz ettiği tartışılmaz bir gerçektir. Hemşirelik öğrencilerinin yapılan aktiviteler ve etkinlikler sonunda olumlu tutum geliştirdikleri ve bu etkileşimlerin öneminin büyük olduğu sonucuna varılmıştır. Toplumsal katılımlı büyük ölçekli projelerin yapılmasını önem arz ettiği çalışmanın önemli bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), 504-509. doi:https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.033

Cervasio, K., & Fatata-Hall, K. (2013). Attitudes of Nurses Toward Children With Disabilities: The Attitudes of Nursing Students Toward Children With Disabilities: An Experimental Design. *International Journal of Physical Medicine and Rehabilitation, 1*, 1-15.

Çiçek Gümüş, E., & Öncel, S. (2020). Validity and Reliability of The Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale in Turkey: A Methodological Study. *Florence Nightingale journal of nursing, 28*(1), 1-12. doi:10.5152/FNJN.2020.426719

Çiçek Gümüş, E., Öncel, S., Güngörmüş, Z., & Mesiäislehto-Soukka, H. (2021). A qualitative investigation of the professional and social experiences of occupational groups working with individuals with disabilities and their attitudes: An example from Finland. *Social Work in Health Care, 60*(3), 300-317. doi:10.1080/00981389.2021.1884168

Dunst, C. J. (2014). Meta-Analysis of the Effects of Puppet Shows on Attitudes toward and Knowledge of Individuals with Disabilities. *Exceptional Children, 80*(2), 136-148. doi:10.1177/001440291408000201

Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2012). Measuring Young Children's Attitudes Toward Peers With Disabilities:Highlights From the Research. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(3), 132-142. doi:10.1177/0271121412453175

Xx. Yüzyılın 90'lı Yıllarından Xxi. Yüzyılın Başına Kadar Türkiye Cumhuriyeti Ile Orta Asya Ülkeleri Arasındaki Siyasi, Sosyo-Ekonomik, Dini Ve Kültürel Etkileşim Türlerin Ve Yöntemlerin Özellikleri

Moskalenko V.A.[1]

Giriş

Siyaset biliminde kullanılan araştırma yöntemleri farklı yorumlara açık ve karmaşık bir konudur. Genellikle yöntemlerin arasında durum analizi, açık yöntemler (içerik analizi, olay analizi, bilişsel haritalama yöntemi), tahmin yöntemleri (benzetim simülasyon yöntemi, ekstrapolasyon yöntemi, Delphi tekniği, senaryo oluşturma, belirleyicilerin ve değişkenlerin analizi, sistematik yaklaşım, modelleme, zaman serisi analizi (ARIMA), spektral analiz, bilgisayar simülasyonu vb.) yer almaktadır (M.M. Lebedeva [1], P.A. Tsygankov [2], Z.S. Pulatkhodzhaev [3],). Bazı araştırma yöntemleri ise uluslararası ilişkiler analizinde uygulanmamaktadır.

Yapılan araştırmada XX. yüzyılın doksanlı yıllarından XXI. yüzyılın başlarına kadar Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya ülkeleri arasında siyasi, sosyo-ekonomik, dini ve kültürel etkileşim çerçevesinde modifikasyon yöntemlerin entegrasyon üzerine olay analizi, bilişsel haritalama ile karşılaştırmalı analiz yöntemleri uygulanmaktadır. Olay analizinde uluslararası ilişkiler aktörleri, gösterdikleri faaliyetler, açıklamalar, belirlenimcilik, görecelik ve varoluş sürecini gösteren olay verileri ile kamuya açık olan bilgiler incelenmektedir. Bilişsel haritalama yöntemi uluslararası ilişkiler ile siyaset biliminde B. Korani tarafından geliştiren araştırma yöntemidir. Bu yöntem çerçevesinde belli bir problem karşısında devlet adamın algısı göstergelerin belirlenmesiyle analize edilmektedir. Göstergelerin içinde diplomatik temsil biçimi, ekonomik anlaşmalar, devletlerarası resmi ziyaretler ve imzalanan antlaşmalar (sözleşmeler) yer almaktadır (K.P. Borishpolets [4]).

Araştırmada XX. yüzyılın doksanlı yıllarından XXI. yüzyılın başlarına kadar Türkiye ile Orta Asya ülkeleri arasındaki politik, sosyo-ekonomik, kültür ve dini etkileşim türlerin ile yöntemlerin üzerine Orta Asya ile Türkiye Cumhuriyetinin siyasi gelişmelerin analizi üç ana temele dayanmaktadır:

• Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya ülkeleri arasında imzalanan uluslararası antlaşmaların içeriği ve sayısı;

• Türkiye ile Orta Asya ülkeleri arasında devlet başkanları tarafından gerçekleşen resmi ziyaretlerin gündem sorunları ve odak noktaları;

• Mevcut örgütlenmeler ve yeni kurulmuş teşkilatlar, birlikler ve farklı amaçlarla kurulan derneklerin ana faaliyetleri ve katılımcılarıdır;

Türkiye Cumhuriyeti 1991-1992 yıllar arasında Orta Asya devletleri ile ilk diplomatik ilişkiler kuran ülkelerdendir: 02.03.1991'de Kazakistan, 18.12.1991'de Kırgızistan, 29.01.1992'de Tacikistan, 29.02.1992'de Türkmenistan ve Nisan 1992 yılında Özbekistan ile ilk diplomatik ilişkiler kurulmuştur. XX. yüzyılın doksanlı yıllarında Orta Asya devletlerinde Türk Büyükelçilikler ve Türkiye'de Orta Asya devletlerin Büyükelçilikleri de açılmıştır.

[1] Moskova Devlet Diplomasi Enstitüsünün Doktora Öğrencisi, Rusya Federasyonu

Türkiye'nin Orta Asya ülkelerinin bağımsızlıklarının tanıma nedenleri kök ile kültür birliğine dayanmaktadır. Orta Asya devletlerinde Türkiye, ortak tarih, kültür ve din temellerine dayalı Türk halklarını (Tacikistan hariç) görmektedir. Bundan dolayı Türkiye bu devletlerin bağımsızlıklarını ilk tanıyan devletlerdendir ve o zamandan beri Orta Asya ülkeleri ile ortak Türk kültür ve dili (Tacikistan hariç) üzerine ilişkileri geliştirmektedir. Örnek olarak, Türkiye-Türkmenistan ilişkileri iki milletin tarihi ve kültürel akrabalığına dayalı "bir millet, iki devlet" prensibi üzerine inşa edilmektedir. Türkiye'nin Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan ile olan ilişkiler aynı temele dayanmaktadır. Aynı tez, Ekim 2020 yılında Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi'nin (Türk Konseyi) VII. Bakü Zirvesinde Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı R.T. Erdoğan tarafından yeni "bir millet, altı devlet" sloganın dile getirmesiyle beraber devam ettirilmiştir (A. Yeghiazaryan[1]).

Türkiye Cumhuriyeti için Orta Asya devletlerinin bağımsızlığının tanınması ve ilk ilişkiler kurması Pantürkizm ile Yeni-Osmancılık (Osmanlı Devletinin yeniden inşası) ideolojilerin gelişimini sağlamaktadır ve XX. yüzyılın doksanlı yıllarında ve XXI. yüzyılın başlarında Türk yönetici elitlerin ana hedefleri olarak ortaya çıkmaktadır (II Ivanova [5], D.B. Malysheva [6, 7], G.A. Vakhitova [8], Sh.M. Sultanov [9]).

Arıca, Türkiye ile Orta Asya ülkeleri ilişkilerin sayesinde Türkiye'nin Orta Doğu bölgesinde ve dünyada ayrıca bölgesel ve uluslararası arenadaki otoritesi yükselmektedir. Türkiye, 1980'li yıllarda dünya ve komşu devletler tarafından bir bölgesel güç olarak kabul edilmediğinden dolayı dönemin Türk yönetici elit tarafından olumlu karşılanmıyordu. (VA Moskalenko [10-12]).

Orta Asya ülkelerinin bağımsızlığını Türkiye Cumhuriyeti tarafından tanınması Orta Asya devletlerin egemenliğinin teyit edilmesi, dışarıya bağımlı olmalarını azalması ve dünyadaki başka devletlere örnek olmasına sebep olmaktadır (S. R. Kashaf [13], R. Weizel [14]).

Bununla birlikte Orta Asya ülkeleri Türkiye'yi yeni projeleri gerçekleştirecek potansiyel bir yatırımcı olarak da görmekteler (Sh.M. Sultanov [15], EF Troitsky [16]).

Bundan dolayı Türkiye ve Orta Asya ülkeleri ile diplomatik ilişkiler kurulması ilk olarak devlet liderleri, üst düzey memur ve kamu yetkililerin resmi ziyaretleri ve ziyaretler sonrasında tanışma ve yakın iş ilişkilerin gelişmesi, ikinci olarak, işbirlik antlaşmaların imzalanması ve son olarak da devletleri birleştiren kamu birlikler, Konseyler ile örgütlenmelerin oluşması ve uluslararası örgütlerde beraber hareket etmesine sebep olmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya ülkelerin arasında imzalanmış uluslararası antlaşmaların sayısı ve içerikleri

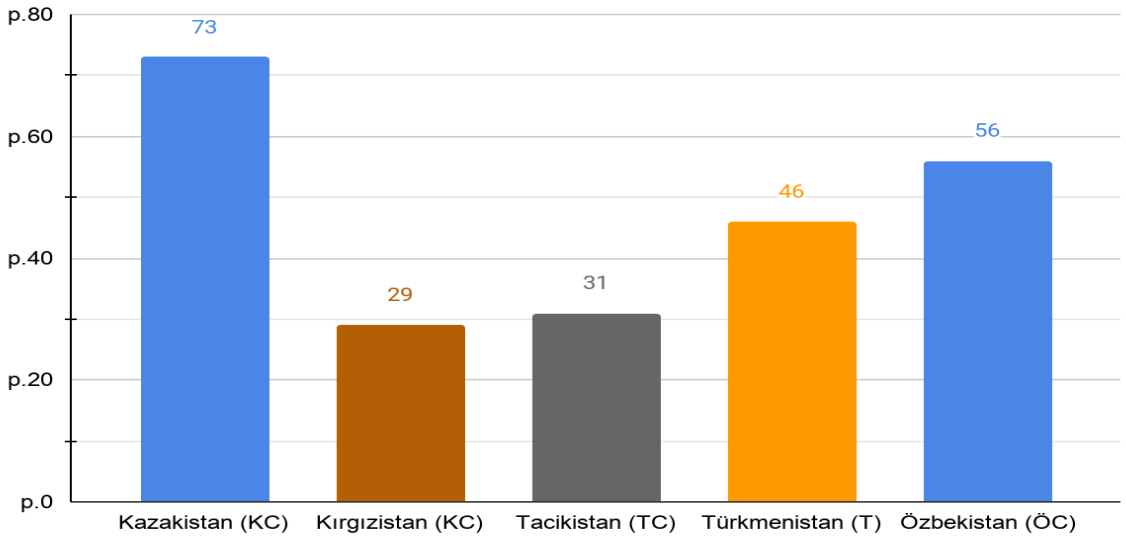
Otuz yıl boyunca (1990-2019), Türkiye ve Orta Asya ülkeleri arasında iki yüzden fazla uluslararası antlaşma imzalandı: Türkiye ve Kazakistan Cumhuriyeti (KC) -73, Türkiye ve Kırgız Cumhuriyeti (KC) -29, Türkiye ve Tacikistan Cumhuriyeti (TC) - 46, Türkiye ve Türkmenistan (T) - 46, Türkiye ve Özbekistan Cumhuriyeti (ÖC) - 56 (bkz. Tablo 1-2 ve şekil 1-3). Tüm veriler açık kaynaklardan alınmıştır (Z.B. Avşar, F. Solak [17], K.H. Karpat [18], B. Oran, M. Aydın, G.T. Alpkaya, E. Tellal, M. Fırat [19], B. Oran, Ü. Ünsal [20], H. Acar Türk Dış Politikası [21]).

[1] Bir millet altı devlet. R.T. Erdoğan'ın "Birleşik Turan Ordusu" çerçevesinde yeni sloganı. | Vne Strok (vstrokax.net) https://vstrokax.net/novosti/shest-stran-odna-nacziya-novyj-lozung-erdogana/ Oxu.az - Erdoğan: Hayalim gelecekte altı devletin içerisinde bir millet olmaktır https://ru.oxu.az/politics/337453

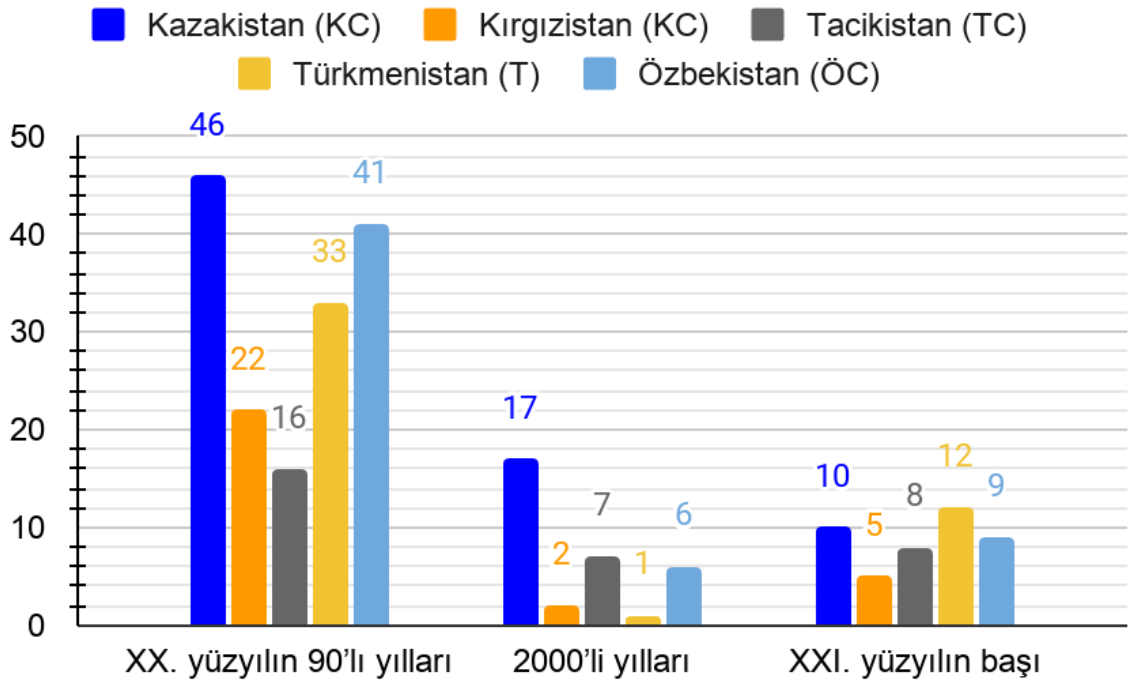
Tablo 1: 1990 – 2019 yıllar arası Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya ülkeleri arasında imzalanmış uluslararası antlaşmaların sayısı (bilgiler açık kaynaklardan alınmıştır)

Yıl	Orta Asya ülkelerin antlaşmalar sayısı				
	KC Kazakistan Cumhuriyeti	**KC** Kırgız Cumhuriyeti	**TC** Tacikistan Cumhuriyeti	**T** Türkmenistan	**ÖC** Özbekistan Cumhuriyeti
1990	1	0	0	1	0
1991	4	4	0	4	9
1992	12	6	1	9	9
1993	7	4	2	4	6
1994	3	2	0	5	3
1995	9	1	3	2	4
1996	0	0	8	2	3
1997	7	1	0	3	4
1998	2	4	2	2	3
1999	1	0	0	1	0
XX. yüzyılın 90'lı yılları	46	22	16	33	41
2000	0	0	1	0	0
2001	2	0	0	0	1
2002	3	0	0	0	2
2003	2	1	1	0	3
2004	2	0	1	0	0
2005	1	0	1	0	0
2006	1	1	2	0	0

2007	1	0	0	1	0
2008	1	0	0	0	0
2009	4	0	1	0	0
2000'li yılları	17	2	7	1	6
2010	2	0	0	1	1
2011	1	0	0	0	0
2012	2	0	5	3	0
2013	1	1	0	4	0
2014	1	0	0	3	0
2015	0	0	1	1	0
2016	1	0	0	0	1
2017	1	0	1	0	1
2018	1	4	0	0	5
2019	0	0	1	0	1
XXI. yüzyılın başı	10	5	8	12	9
TOPLAM: 235	**73**	**29**	**31**	**46**	**56**



Şekil 1. Türkiye Cumhuriyeti Orta Asya ülkeleriyle yaptığı uluslararası antlaşmaların toplam sayısı. Tanımlar: KC - Kazakistan Cumhuriyeti , KC - Kırgız Cumhuriyeti, TC - Tacikistan Cumhuriyeti, T – Türkmenistan , ÖC - Özbekistan Cumhuriyeti. Rakamlar – Orta Asya ülkeleri ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki toplam antlaşma sayısı (veriler tablo 1'den alındı).



Şekil 2. Türkiye'nin Orta Asya ülkeleriyle XX. yüzyılın doksanlı, 2000'li ve XXI. yüzyılın başı dönemlere göre imzalanmış uluslararası anlaşmalarının sayısı. Tanımlar: KC - Kazakistan Cumhuriyeti , KC - Kırgız Cumhuriyeti, TC - Tacikistan Cumhuriyeti, T – Türkmenistan , ÖC - Özbekistan Cumhuriyeti. Rakamlar – Orta Asya ülkeleri ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki toplam antlaşma sayısı (veriler tablo 1'den alındı).

Tablo 1 ve Şekil 1 verilerine göre Türkiye Cumhuriyeti ile Kazakistan ve Özbekistan Cumhuriyetleri arasında imzalanmış uluslararası antlaşmaların sayısı başka Orta Asya ülkelerine göre daha da yüksektir. Bunu temel sebepleri uluslararası antlaşmaların geliştirilmesi ve sonuçlandırılmasını etkileyen Türkiye ile Orta Asya ülkeleri arasında XX. yüzyılın 90'lı yılları ile XXI. yüzyılın başlarına kadar yer alan siyasi, sosyo-ekonomi, kültür, dini etkileşim yöntemlerin dinamikleridir (G. Bayraktar [22], K. İnat, A. Aslan, B. Duran [23, A. Aydıngün, Ç. Balım [24], M. Özçalık, A. Şahin [25], G. Özkan [26]).

Bu nedenler ile zamanla oluşan dinamikler, her yıl içerisinde yapılan uluslararası antlaşmaların içeriklerine göre antlaşmaların gelişimi ve sonuçlandırılmasını analize ederek ortaya çıkmaktadır (bakınız tablo 1 ve 2, şekil 1 ve 2).

Bunun için XX. yüzyılın 90'lı yıllarında başlayan ve XXI. yüzyılın başına kadar devam eden dönem üç alt dönemlere ayırtıldı: birinci dönem 1990 - 2000 yıllar arası, ikinci dönem 2000 - 2010 yıllar arası, üçüncü dönem 2010-2019 yıllar arasıdır.

Uluslararası antlaşmaların içeriği derecelendirme ve aritmetik ortalama yöntemleri ile analize edilmektedir [4, s. 58]. Sonuç olarak üç grup belirlendi: sık sık, yeterli, yetersiz ele alınan konular.

Sık sık ele alınan Orta Asya ülkeleri ile Türkiye Cumhuriyeti arasında uluslararası antlaşmaların konuları ilk on en yüksek derecelendirmiş aritmetik ortalaması ikiye eşittir (Orta Asya ülkelerinin spesifik konu ile ilgili antlaşma sayısı ikidir), yeterli bir şekilde ele alınan konuların ortalaması iki ile bir arası (herbir Orta Asya ülkesinin antlaşma sayısı ikiden azdır), yetersiz bir şekilde ele alınan konular birden azdır (herbir Orta Asya ülkesinin antlaşma sayısı birden azdır) (Tablo 2'ye bakınız).

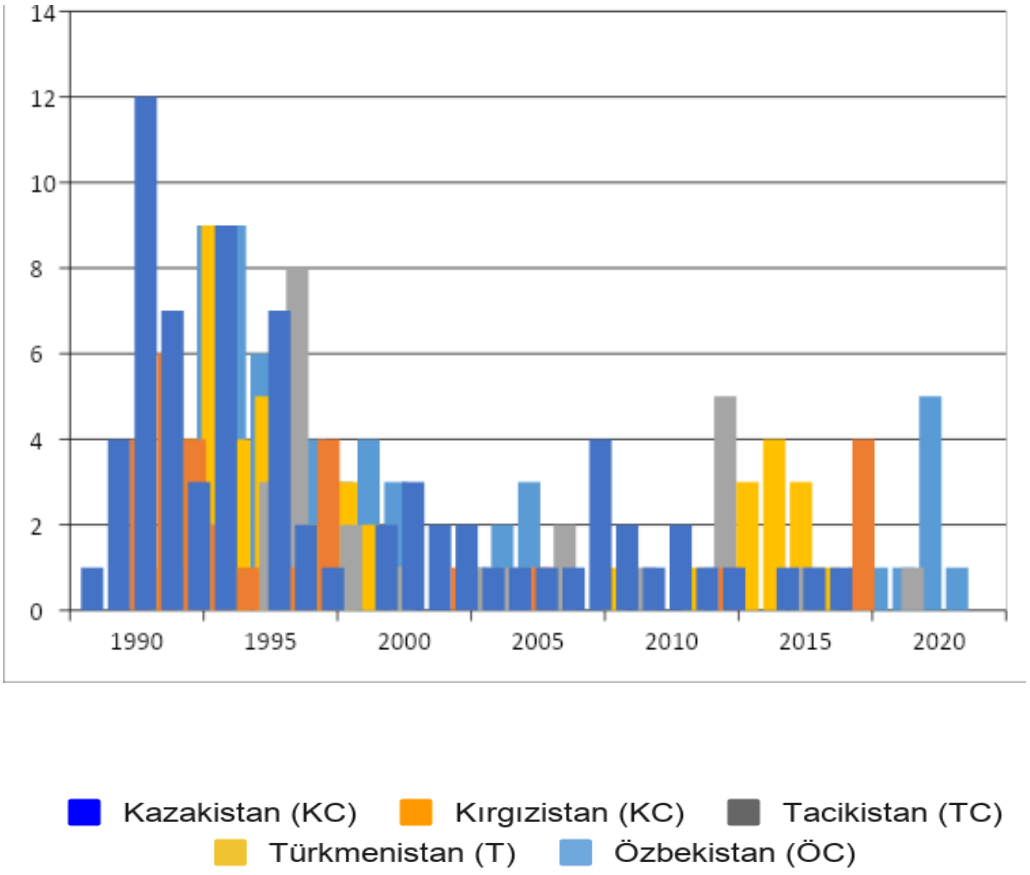
Tablo 2: Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya ülkeleri arasında ele alınan uluslararası antlaşmaların içerikleri

№	İÇERİK	**KC** Kazakistan Cumhuriyeti	**KC** Kırgız Cumhuriyeti	**TC** Tacikistan Cumhuriyeti	**T** Türkmenistan	**ÖC** Özbekistan Cumhuriyeti	**Toplam**	**M - arimetrik ortalama**
		Türkiye Cumhuriyeti ile imzalanan antlaşma sayısı						
1.	**Ticaret ve ekonomi**	**15**	**4**	**8**	**10**	**11**	**48**	**9,6**
2.	**Nakliye, Kamyonculuk, Hava taşımacılığı**	**10**	**3**	**4**	**2**	**8**	**27**	**5,4**
3.	**Bilimsel ve teknolojik gelişmeler**	**7**	**3**	**3**	**3**	**4**	**20**	**4,0**

4.	**Eğitim, mesleki öğretim**	**9**	**2**	**1**	**5**	**1**	**18**	**3,6**
5.	**Kültür**	**4**	**3**	**3**	**4**	**4**	**18**	**3,6**
6.	**Diplomatik ilişkilerin kurulması, diplomatik misyonların ve konsoloslukların faaliyetleri**	**3**	**2**	**3**	**4**	**5**	**17**	**3,4**
7.	**Finans, yatırım**	**2**	**3**	**4**	**2**	**3**	**14**	**2,8**
8.	**Turizm**	**4**	**2**	**1**	**2**	**5**	**14**	**2,8**
9.	**Tıp, sağlık hizmetleri**	**3**	**1**	**1**	**2**	**5**	**12**	**2,4**
10.	**Hukuk, medeni, cezai, ticari ve hukuki sorunlarda danışmanlık**	**5**	**1**	**2**	**3**	**1**	**12**	**2,4**
11.	*İletişim*	**2**	**1**	**1**	**2**	**3**	**9**	**1,8**
12.	*Askeri personel ve polislere eğitimin verilmesi*	**3**	**1**	**0**	**1**	**4**	**9**	**1,8**
13.	*Spor ve gençlik çalışması*	**1**	**2**	**2**	**2**	**1**	**8**	**1,6**
14.	*Tarım*	**2**	**2**	**1**	**1**	**2**	**8**	**1,6**
15.	*Ekoloji, çevre koruma*	**3**	**1**	**1**	**1**	**1**	**7**	**1,4**
16.	*Gümrük*	**2**	**1**	**1**	**1**	**2**	**7**	**1,4**
17.	*Ormancılık*	**0**	**2**	**0**	**2**	**1**	**5**	**1,0**
18.	*Vergilendirme*	**2**	**0**	**0**	**2**	**1**	**5**	**1,0**

19.	*Sınai mülkiyetin korunması*	**1**	**1**	**2**	**0**	**0**	**4**	**0,8**
20.	*Hammaddeler, madencilik*	**0**	**1**	**1**	**2**	**0**	**4**	**0,8**
21.	*Kamu güvenliği ve suçlarla mücadele*	**2**	**0**	**0**	**2**	**0**	**4**	**0,8**
22.	*Enerji*	**0**	**0**	**2**	**2**	**0**	**4**	**0,8**
23.	*Meteoroloji*	**0**	**0**	**0**	**2**	**1**	**3**	**0,6**
24.	*Finansal güvenlik*	**0**	**0**	**1**	**1**	**1**	**3**	**0,6**
25.	*Cezaevi, hükümlülerin taşınması*	**1**	**0**	**0**	**1**	**1**	**3**	**0,6**
26.	*Uyuşturucu ve uluslararası terörizmle mücadele*	**1**	**0**	**0**	**0**	**2**	**3**	**0,6**
27.	*Su yolu taşımacılığı*	**0**	**0**	**0**	**2**	**0**	**2**	**0,4**
28.	*İstatistik*	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0,2**
29.	*Stratejik ortaklık*	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0,2**
30.	*Arşiv*	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**	**0,2**
31.	*Gıda ticareti*	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**0,2**
32.	*Su tedariki*	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**	**0,2**
33.	*Çalışma alanı, sosyal güvenlik ve istihdam*	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**	**0,2**
34.	*Kültürel değerlerin güvenliği*	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**0,2**
35.	*Restorasyon, milli ve dini değerler*	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0,2**

36.	*Arşiv*	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**	**1**	**0,2**
37.	*Tekstil ve hazır giyim*	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**0,2**
38.	*Maden endüstrisi*	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**0,2**
39.	*Siyasi işbirliği*	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0,2**



Şekil 3. 1990 yılından itibaren 2019 yılına kadar Türkiye Cumhuriyeti Orta Asya ülkeleriyle yaptığı uluslararası antlaşmaların istatistiği. (Bilgiler açık kaynaktan alınmıştır) Tanımlar: KC - Kazakistan Cumhuriyeti , KC - Kırgız Cumhuriyeti, TC - Tacikistan Cumhuriyeti, T – Türkmenistan , ÖC - Özbekistan Cumhuriyeti. Rakamlar – Orta Asya ülkeleri ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki toplam antlaşma sayısı (veriler tablo 1'den alındı).

Yukarıdaki veriler ile Türkiye Cumhuriyeti'nin Orta Asya ülkeleriyle XX. yüzyılın 90'lı yıllarından XXI. yüzyılın başına kadar devam eden dönemin politik, sosyo-ekonomik, kültür ve dini etkileşim yöntemlerin özellikleri ile ilgili bir takım sonuçlar elde edilmiştir.

İlk olarak **XX. yüzyılın 90'lı yıllarında dönemin başka yıllarına göre uluslararası antlaşmaların imzalanması yoğun bir şekilde yapıldığı ifade etmek gerekir.** Bunun sebebi Türkiye Cumhuriyeti'nin Orta Asya ülkeleri ile ortak çıkarların var olması ile birlikte tüm alanlarda ortak hareket etme çabasıdır.

İkinci özellik, **XXI. yüzyılın başında uluslararası antalşmaların sayısı azalmaktadır.** Bunun temel sebeplerinden birisi de Türkiye ile Orta Asya ülkeleri arasında imzalanan temel meseleleri ile ilgili ve ülkelerin bağımsızlığını tanıyan uluslararası antlaşmalar önceki dönemde yapılmıştır ve ülkeler arasındaki uluslararası faaliyetler bu antlaşmalara istinaden yürütülmektedir. İkinci olarak, XX. yüzyılın 90'lı yıllarında Türkiye ile Orta Asya ülkeleri arasındaki uluslararası işbirliği tecrübesi finansal, kaynak sağlama ve benzeri sorunların ortaya çıkması bazı zorluklara neden olmaktadır. XXI. yüzyılın başında ortak İslam dinin ve Türk kültürün göz önünde bulundurarak "Cumhuriyet" adı altında siyasi kurumların yönetilmesi konusunda ülkeler farklı anlayışa sahip oldukları için uluslararası işbirliğin verimliliği azalmaktadır.

Fakat, XXI. yüzyılın başında Türkiye ile Orta Asya ülkeleri arasında imzalanan uluslararası antalşmaların sayısı ancak spesifik işbirliği alanlarında **adım adım yükselmektedir.**

Üçüncü özellik, **ülkeler arasındaki uluslararası antlaşmaların spesifik alanlarla ilgili olmasıdır.** Tüm Orta Asya ülkeleri için uluslararası antlaşmalarda *sık sık ele alınan* konular arasında (üst sıralarda yer alan) ekonomik ve ticaret işbirliği, ulaşım, kara ile hava yolu taşımacılığı, bilim, teknolojik gelişmeler, eğitim, mesleki öğretim ve kültür, diplomatik ilişkileri kurulması, diplomatik misyonların ve Konsolosluğun faaliyetleri, finans ve yatırım, turizm, sağlık ve medeni, cezai, ticari**,**hukuki uyuşmazlıklarda danışmanlık yer almaktadır.

Mevcut meseleler ülkenin **tüm sosyal yaşam alanlarını** içermektedir. Bundan dolayı **Türkiye ile Orta Asya ülkeleri arasındaki uluslararası antlaşmaların spesifik yönleri** incelendiğinde *sık sık ele alınan konulardan birisi ülke ve milletlerin temel sosyal yaşamı çerçevesinde uluslararası işbirliğin sağlanmasıdır.*

Dördüncü özellik, **tüm ülkeleri kapsayan *yeterli bir şekilde ele alınan* konular arasında *ülke ve milletlerin ayrı sosyal yaşamı alanlarını* içeren uluslararası işbirliğinin özel problemleri yer almaktadır.** Türkiye ile Orta Asya ülkeleri arasında 30 yıllık bir dönem içerisinde uluslararası işbirliğine dair problemlerin *sık sık ele alınan konulara* göre daha az dikkat edilmektedir (2. tabloya bakınız). Bu alan içerisinde ülkeler arasında uluslararası antlaşmaların yönü *yeterli bir şekilde ele alınan konular* arasında iletişim, askeri personel ve polislere eğitimin verilmesi, spor ve gençlik çalışması, tarım, ekoloji, çevre koruma, gümrük, ormancılık, vergilendirme yer almaktadır *(2. tablonun ikinci içerikler grubudur).*

Beşinci özellik*,* **Türkiye ile bazı Orta Asya ülkeleri içerisinde yetersiz bir şekilde ele alınan konuların arasında *ülke ve milletlerin ayrı sosyal yaşamı alanlarını* içeren**

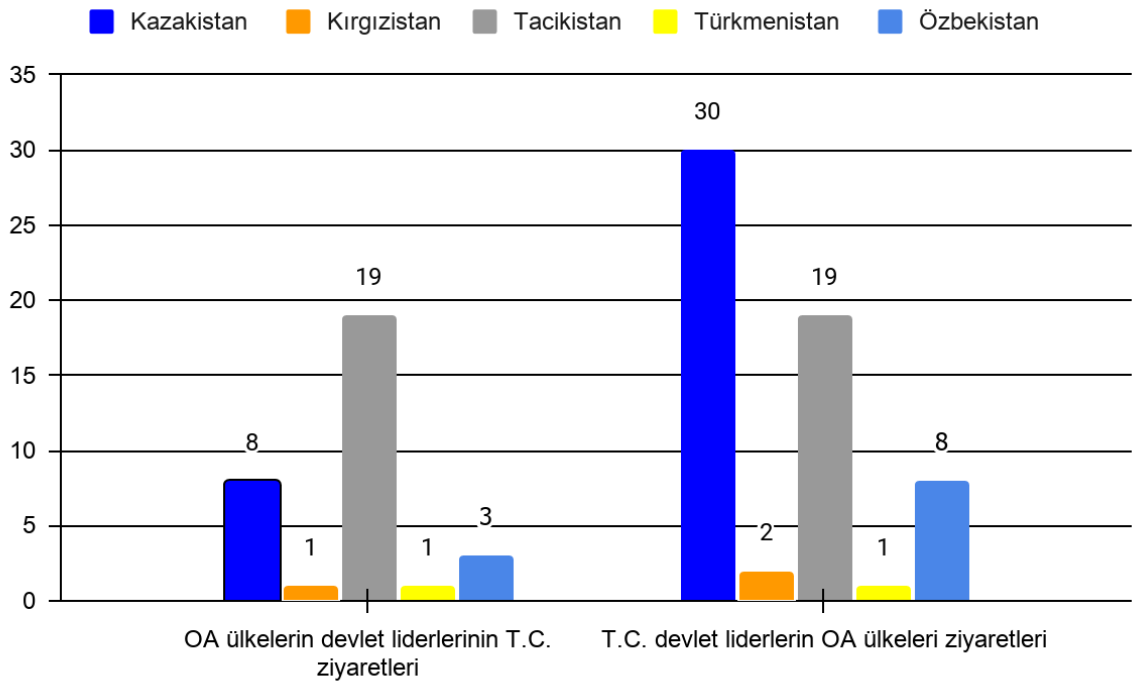
uluslararası işbirliğinin özel problemleri yer almaktadır. Bu konular, Türkiye ile bir veya birkaç Orta Asya ülkeleri arasında olan işbirliği ile ilgilidir. Örneğin, Türkiye Cumhuriyetinin:

- Kazakistan ve Özbekistan Cumhuriyetleri ile uyuşturucu ve uluslararası terörizmle mücadele işbirliği;
- Kazakistan ile restorasyon, milli ve dini değerleri, siyasi işbirliği ve stratejik ortaklık konularda işbirliği;
- Özbekistan ile tekstil ve hazır giyim, hammaddeler ve madencilik, kültürel değerlerin güvenliği, gıda ticareti alanlarda işbirliği;
- Kırgızistan ile istatistik konusunda işbirliği;
- Kazakistan, Özbekistan ve Türkmenistan ile cezaevi ve hükümlülerin taşınması ile ilgili meselelerde işbirliği;
- Kazakistan ve Türkmenistan ile kamu güvenliği ve suçlarla mücadele alanlarda işbirliği;
- Özbekistan ve Türkmenistan ile meteoroloji alanında işbirliği;
- Tacikistan ve Türkmenistan ile enerji alanında işbirliği;
- Tacikistan, Özbekistan ve Türkmenistan ile finansal güvenlik alanında işbirliği;
- Kazakistan, Kırgızistan ve Tacikistan ile sınai mülkiyetin korunması ile ilgili işbirliği;
- Kırgızistan, Tacikistan ve Türkmenistan ile hammaddeler, madencilik alanında işbirliği;
- Türkmenistan ile arşiv, su yolu taşımacılığı, su tedariki, çalışma alanı, sosyal güvenlik ve istihdam konularında işbirliği.

Böylece, XX. yüzyılın doksanlı yıllarından XXI. yüzyılın başlarına kadar Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya ülkeleri arasındaki siyasi, sosyo-ekonomik, dini ve kültürel etkileşim türlerin ve yöntemlerin özellikleri imzalanan uluslararası antlaşmaların içerik ve sayısı üzerine tespit edilmiştir. Uluslararası işbirliğin diğer yönlerini de ele almamız gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya ülkeleri arasında yapılan devlet liderlerin resmi ziyaretlerindeki gündem konuları ve sorunsallığı

Türkiye ile Orta Asya ülkeleri arasında yapılan devlet liderlerin resmi ziyaretleri ülkeler arasında var olan uluslararası işbirliğin önemli göstergesidir. Hem Türkiye Cumhuriyetinin hem de Orta Asya ülkelerinin devlet liderlerin tarafından yapılan resmi ziyaretler yoğunluk kazandığı görünmektedir (4. şekil).



Şekil 4. Orta Asya ülkelerin devlet liderlerinin Türkiye Cumhuriyeti ziyaretleri ve Türkiye Cumhuriyetinin devlet liderlerinin Orta Asya ülkeleri ziyaretleri: KC - Kazakistan Cumhuriyeti, KC - Kırgız Cumhuriyeti, TC - Tacikistan Cumhuriyeti, T – Türkmenistan , ÖC - Özbekistan Cumhuriyeti.

Türkiye devlet liderleri Orta Asya ülkelerine göre daha aktif bir siyaset izlemekte ve Kazakistan, Tacikistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Türkmenistan ile ilişkilerin kurulmasına daha istekli oldukları görülmektedir. Bunun nedenleri aşağıda açıklanmaktadır.

İlk olarak, Orta Asya ülkeleri arasında eski Sovyetler Birliği geçmişine sahip olan Kazakistan başka bölge ülkelerine göre sınırların içerisinde var olan kaynakları dikkate alarak daha zengindir. Kaynakların arasında gelişmiş sanayi ve tarım, zengin doğal kaynakları ve büyük insan potansiyeli yer almaktadır. Kazakistan, stratejik anlamında önemli bir ülkedir. Elverişli coğrafi konumu ve ekonomi, doğal kaynak zenginliği, "İpek Yolun" kalbinde yer alması, Hazar denizine kıyıdaş ülke konumu Kazakistan'ı bölgede daha ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca, Avrasya bölgesinde ciddi ekonomi, siyasi ve askeri güce sahip olan bir ülkedir.

Kazakistan'ın uluslararası arenada ve uluslararası örgütlerde Türkiye'yi desteklediği görünmektedir. Kazakistan Cumhuriyeti 2015 yılında Türkiye ile Rusya arasında yaşanan uçak krizinde arabulucu olarak iki ülke arasında devlet liderlerin düzeyinde müzakerelerin başlatılmasında ve kriz döneminde ülkeler arası ilişkilerin tekrar düzenlemesi için çaba sarf etmiştir. Bu çabaların sonucunda iki ülke arasında ilişkiler normalleşmiştir. Bundan sonra Suriye krizinin çözümlenmesinde katkıda bulunmak isteyen Kazakistan bölgenin tüm ilgili aktörlerini bir masaya oturtarak Astana Sürecinin başlamasına vesile olmuştur. Böylelikle Kazakistan'ın bu tür teşebbüsleri

dünyanın başka bölgesel sorunlarını da çözüme kavuşturma istekleri vurgulanmaktadır. Türkiye, BM Güvenlik Konseyinin daimi olmayan üyeliğine Kazakistan'ın adaylığını desteklemiştir. Aynı zamanında Kazakistan tarafından organize edilen EXPO 2017'de Türkiye Latin Amerika ve Afrika ülkeleri ile Kazakistan arasında ilişkilerin güçlendirilmesini sağlamıştır. Türkiye ile Kazakistan'ın güçlü ilişkilerinin var olması nedeniyle A. Saparbekuly[1]: "Kardeş Türkiye tarafından tüm alanlarda, proje gelişiminden eğitim, siyaset, kültür alanlarına kadar olan destekleri hissediyoruz. Biz de daima Türkiye'nin yanında olduk ve olmaya da devam edeceğiz."

24.06.2010 yılında Kazakistan Cumhuriyeti'nin ilk Cumhurbaşkanı N. Nazarabaeva Türk dünyasına yapmış olduğu tüm iyilikler için bir minnettarlığın göstergesi olarak Ankara'da bir anıt dikilmiştir (A. Gül).

Türk-Kazak ilişkilerin gelişmesinde Ahıska Türklerin durumu büyük bir rol oynamaktadır. Ahıska Türkleri 1944 senesinde Kazakistan'a sürgün edildi ve yurtdışında en büyük Türk diasporalarından birisini temsil etmektedir. Bazı verilere göre Kazakistan'da şu an yaklaşık iki yüz bin Ahıska Türkü bulunmaktadır. Doğal olarak Türkiye için Kazakistan'da yaşayan Ahıska Türkleri ile ilişkileri sürdürmek önemlidir ancak bununla ilgili bazı sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Özellikle, TİKA progromları dahil edildiğinde bile eğitimde değişim programların yetersizliği, eğitim kurumların, köylerde Türk okulların ve okul öğretmenlerine maddi desteklerin az olmasıdır.

Yukarıda belirtilmiş olan tezler Türkiye Cumhuriyeti ile Kazakistan Cumhuriyeti'nin devlet liderleri iki ülke arasında ilişkilerin gelişmesi konusunda hemfikir olduklarını göstermektedir. Aynı nedenler Türkiye Özbekistan ilişkilerin gelişmesinde de ön plana çıkmaktadır. Fakat Özbek muhalefetin Özbekistan siyasal hayatındaki rolü ile ilgili farklı anlayış içinde bulunmalarından dolayı Türkiye - Özbekistan ilişkiler karmaşık niteliğe sahiptir.

İkinci olarak, Türkiye ile Tacikistan devlet liderlerin çıkarları karşılıklılık göstermektedir. Tacikistan Cumhuriyeti Orta Asya ülkelerine göre Türk devleti değildir bundan dolayı Tacikistan devlet liderleri Türk devlet insanlarına Türkiye ile Tacikistan arasında uluslararası işbirliğin sağlanması için kendi çıkar ve imkanlarını belirtmiştir. Bunun üzerine XX. yüzyılın 90'lı yıllarından XXI. yüzyılın başına kadar devam eden dönem içerisinde Tacikistan'ın etnik olarak yer alan İran dilleri grubundaki ülkeler (İran İslam Cumhuriyeti, Afganistan İslam Cumhuriyeti) ile olan münasebetler olumsuz şeklinde değerlendirilmektedir. Öte yandan Orta Asya bölgesinde Türkiye'nin liderlik pozisyonunu güçlendirmek üzere Türkiye devlet liderleri Türk-Tacik işbirliğinin iki taraflı şeklinde sağlanması için çaba sarf edilmiştir.

Üçüncü olarak, Kırgızistan, Tacikistan, Türkmenistan ve Türkiye arasında 1990-2015 yıllar içerisinde devlet düzeyinde resmi ziyaretleri olmaması Kırgızistan ile Türkmenistan devlet liderlerin iç ve dış politika karmaşıklığı, istikrarsızlığı ve aykırılığı neden olmaktadır. Örneğin, Türkiye ile Kırgızistan arasındaki gerginlik FETÖ terör örgütünün faaliyetlerinden dolayı ortaya çıkmıştır. Kırgız Cumhuriyetinde FETÖ terör örgütünün "Sebat" (şimdi Sapat) adlı destekçilerin uluslararası eğitim ağlarından birisi bulunmaktadır. 2016 yılında Türkiye'deki başarısız darbe girişiminden sonra

[1] Kazakistan ve Türkiye ilişkilerinin kuvvetli olmasının ispat edilmesi için Kazakistan Cumhuriyeti Olağanüstü ve Tam Yetkili Türkiye Büyükelçisi A.Saparbekuly Türkiye ile ilk diplomatik ilişki kurulması 28 yıldönümü kutlaması Anadolu Ajansı 2 Mart 2020'de yayınlanan makaleyi örnek olarak verilmektedir.

Kırgızistandan bu terör örgütlerin kapatılması istendi fakat Kırgızistan bu talebi iç işlerine karışmama ilkesinin ihlali olarak nitelendirdi.

Orta Asya ülkeleri ile Türkiye arasında olan uluslararası arenadaki işbirliğinde önemli bir faktör olarak devlet liderlerin Orta Asya ile Türkiye arasında uluslararası işbirliğine dair tutumlarıdır. Örneğin, Kazakistan N. Nazyrbaev, Özbekistan I. Karimov, Tacikistan E. Rakhmon Cumhurbaşkanların ve Türkiye devlet adamları T. Özal, S. Demirel, A.N. Sezer, A. Gül ve R.T. Erdoğan ile olan ilişkiler oldukça iyiydi.

Türkiye ve Orta Asya ülkelerinin liderleri tarafından yapılan resmi ziyaretlerin gündem konuları ele alındığında, gündeminin çok yoğun olduğu ve ülkeler arasında ulusal ekonomik faaliyetlerinin hemen hemen tüm alanlarında uluslararası işbirliğin temeli teşkil edildiği görülmektedir.

Bu nedenle, Türkiye ve Orta Asya ülkelerin liderlerinin resmi ziyaretlerinde çok sayıda gündem konuları ve farklı alanları ele alınması uluslararası işbirliğinin ana unsurlarından biri olmaktadır. XX. yüzyılın doksanlı yıllarından XXI. yüzyılın başlarına kadar Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya ülkeleri arasında siyasi, sosyo-ekonomik, dini ve kültürel etkileşim türlerin ve yöntemlerin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- *Türk-Kazak işbirliğinin önemli olması ve Türkiye ile Kazakistan liderlerinin resmi ziyaretleri karşılıklı bir şekilde sık sık yapılması. Türk-Tacik işbirliğine karşılıklı ilgi sonucu Türkiye ve Tacikistan arasında resmi ziyaretlerin çok sayıda yapılması, Özbek muhalefetiyle ilgili mevcut anlaşmazlıklar nedeniyle Türkiye ve Özbekistan arasında resmi ziyaretler daha azdır;*
- *Kırgızistan ve Türkmenistan liderlerinin dış ve iç politikalarının karmaşıklığı, istikrarsızlığı ve çelişkilerinin bir sonucu olarak Türkiye ile Kırgızistan, Türkiye ile Türkmenistan liderlerinin fiilen üst düzey resmi ziyaretlerinin olmaması;*
- *Uluslararası işbirliğinde, ülke liderlerinin resmi ziyaretleri ve ülke liderleri arasında olan yakın ilişkileri büyük bir rol oynamaktadır.*

Örgütlenme biçimi, işbirliği faaliyetleri ve hem mevcut hem de yeni oluşturulan dernekler, bloklar, birlikler, belirli amaçlarla kurulan dernek katılımcıların kapsamı

Hükümetlerarası ve uluslararası işbirliğinin ana yönlerinden birisini dernekler, bloklar, sendikalar, belirli amaçlarla kurulan dernekler, hükümetlerarası ve kamu, mesleki ve dini, kültürel ve eğitim ve benzeri ortak kuruluşlar teşkil etmektedir.

Bu süreçte, Türkiye ile tarihi ve kültürel bağları bulunan gelişmekte olan ülkelerin teknolojisine katkıda bulunmak ve ülkelerle ilişkileri geliştirmek amacıyla önemli kurumlardan biri 24 Ocak 1992 tarihinde kurulan **Türkiye İşbirliği ve Koordinasyon Ajansıdır (TİKA)**[1].

[1] https://www.kazpravda.kz/articles/view/kazahstan–turtsiya-v-duhe-druzhbi-i-strategicheskogo-partnerstva

https://eurasia.expert/kak-daleko-mogut-zayti-v-sotrudnichestve-kazakhstan-i-turtsiya-mnenie-eksperta/

https://liter.kz/2082-kazahstan-i-turtsiya-strategicheskie-partnery-v-evraziyskom-prostranstve/

Ekonomi ve ticaret alanında, kültür, eğitim ve sosyal kalkınma alanlarındaki TİKA'nın yapmış olduğu projeler oldukça önemli rol oynamaktadır. Türk Ajansı, faaliyetlerinin ana hedefi olarak ticaret, ekonomi, hükümetlerarası işbirliği, sosyal (eğitim, tıp dahil), insani, tarihi ve kültürel alanların gelişimine katkıda bulunan projelerin uygulanması devletler arası ilişkileri güçlendirmektedir.

TİKA'nın Orta Asya ülkelerinde yürüttüğü başlıca faaliyetler şu şekildedir:

- ticaret ekonomisi, teknoloji, eğitim ve sosyal alan alanlarında işbirliği projeleri ve programları;
- engelliler için eğitim altyapı tesisleri ve rehabilitasyon merkezlerinin oluşturulması, kültür ve sağlık bakım tesislerinin restorasyonu, tıbbi konferansların ve mesleki eğitim kurslarının düzenlenmesi;
- insancıl nitelikte kampanyaların düzenlemesi;
- Orta Asya ülkelerinin çeşitli yerlerinde (Kazakistan, Kırgızistan) arkeolojik kazıların organize edilmesidir.

TİKA'nın Orta Asya ülkelerindeki temsilcilikleri 1993-1996 yıllarında açılmıştır. Ayrıca, hem Türkiyede hem de Orta Asya ülkelerinde iki taraflı ve çok taraflı olarak hükümetlerarası kamu Konseyleri ve kuruluşları oluşturulmuştur:

- Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkiye ve Türkmenistan Kültür Bakanları düzeyinde Haziran 1992'de İstanbul'da, "Türk dili konuşan halkların değişen dünya koşullarını dikkate alarak ahlaki birliğini hedefleyen bir niyet protokolü imzalandı". TÜRKSOY'un ilkeleri ve organizasyon yapısına ilişkin antlaşma 12 Temmuz 1993'te Almatı'da imzalandı. Gözlemci olarak Rusya Federasyonu'nun cumhuriyetleri Altay, Başkurdistan, Hakasya, Tataristan, Tyva ve ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Gagavuzya dahil edildi. Ancak, UNESCO'nun bir Türk versiyonu olarak konumlandırılan TÜRKSOY, ilk başta esas olarak Türk kültüründe büyük önem verilen şahsiyetler hakkında dergilerde yazıları yayınlamakla meşguldi (D.B. Malysheva [7, s. 51]).
- Kırgız Cumhuriyeti ile Türkiye tarafından Stratejik İşbirliği Yüksek Konseyi kuruldu;
- Ocak 1993'te Tacikistan Cumhuriyeti'nde BM Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin bir temsilci ofisi açıldı. BMMYK'ye tarafından insanların göçünü önlemek ve evlerine geri dönmelerini sağlamak için bir program başlatıldı. Komiserliğin programı, Pakistan ve Tacikistan Cumhuriyeti'nden Tacikistan Cumhuriyeti'ne temel malzemelerin ulaştırılmasını içeriyordu ve halkın konutlarını tekrardan inşa edilmesi için inşaat malzemeleri sağlandı. Komiserlik, yerli sanayinin gelişmesi için kısa vadeli projeler yürüttü;
- Tacikistan Cumhuriyeti'nde (Duşanbe, Kurgan-Tyube, Khujand, Kulyab, Tursunzade şehirlerinde) bir Türk lise ağının oluşturulması ve aynı zamanda Kazakistan, Kırgızistan, Rusya'dan çok sayıda Kazak, Özbek, Tacik, Kırgız öğrencileri Türk üniversitelerinde eğitim görmekteler;
- Tacikistan ve Türkiye *hükümetlerarası karma ekonomik komisyon* kuruldu (ilk toplantı 19-25 Eylül 2000'de, ikincisi, Aralık 2001'de, üçüncüsü 28 Eylül - 3 Ekim 2003 yılında, dördüncüsü 23-24 Kasım 2004'te, beşincisi 22 Aralık 2005'te, altıncısı Nisan 2007'de, yedincisi 19 - 23 Nisan 2009'da, sekizinci 30.11.2012 tarihinde, dokuzuncu 16.08.2017'de,

onuncusu 6.08.2019'da yapıldı). Komisyonun çalışmalarının kapsamında iki devlet arasında 50'den fazla işbirliği belgesi imzalandı;

- 19.01.2006'da bir *yürütme planı* ve Türkiye ile Tacikistan hükümetleri arasında *uzun vadeli ticari, ekonomik ve teknik işbirliği* programı kabul edildi;
- 18.12.2012 tarihinde Türkiye-Tacikistan hükümetler arası *kültürel değişim programı* kabul edildi;
- 2012 yılında Kazakistan'da R.T. Erdoğan'ın ziyareti sırasında en üst düzeyde Stratejik İşbirliği Konseyi oluşturulmuştur ve sinerji-ortak ekonomik program için yeni bir eylem planı imzalanmıştır. Yüksek Düzeyli Stratejik İşbirliği Konseyi'nin ilk toplantısı Ekim 2012'de yapıldı;
- Türkiye-Kazakistan hükümetlerarası ekonomik işbirliği konusunda karma bir hükümetlerarası komisyon oluşturulması (ilk toplantı - 10.09.1999, ikinci - 7.06.2001, üçüncü - 13-15 Mayıs 2002, dördüncü - 3-5 Mayıs 2004, beşinci - 25.08.2006, altıncı - 6.05.2008, yedinci - 19.11. 2009, sekizinci - 25.11.2011, vb.);
- Ahmet Yesevi hocanın adını taşıyan *Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesinin* kurulması;
- 10-12 Ekim 2012'de *"Yeni Sinerji"* ortak ekonomik programı için Türkiye ve Kazakistan ortak eylem planı kabul edildi;
- 30.01.2018'de Kazakistan - Türkiye arasında "Askeri İşbirliği Planı" imzalanmalıdır;
- Türkiye - Türkmenistan *hükümetlerarası ticari ve ekonomik işbirliği üzerine bir Türk-Türkmen karma ekonomik komisyonunun* oluşturulmasıdır (ilk toplantı - 16.08. 1995, ikinci - 14.05.2007, üçüncü - 6.12.2007);
- 7 Kasım 2001'de Türkmenistan Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı T.G. Aşkabat arasında e*ğitim alanında işbirliği için hükümetler arası bir Türk-Türkmen konseyinin* oluşturulmasıdır;
- *Hükümetlerarası Türk-Özbek karma ekonomi komisyonunun* oluşturulmasıdır (ilk toplantı - 19-20 Nisan 2001, ikinci - 15-18 Aralık 2003, vb., beşinci - 23 Temmuz 2019);
- 25 Kasım 2016'da Özbek-Türkiye Karma Uluslararası Karayolu Taşımacılığı Komisyonu'nun kurulmasıdır.

Böylece, örgütün analizi, faaliyetleri ve Orta Asya ülkeleri ile Türkiye arasındaki hem mevcut hem de yeni oluşturulan derneklerin, blokların, birliklerin, vakıfların katılımcılarının kapsamında aşağıdaki sonuçlara varmamıza mümkündür.

İlk olarak, önceki durumlarda olduğu gibi, Orta Asya ülkeleri ile Türkiye arasında *farklı bir etkileşim düzeyini* ayırt etmek gerekir. Türkiye ile Kazakistan Cumhuriyeti ve Tacikistan ile Özbekistan Cumhuriyeti arasındaki *uluslararası işbirliğ, daha yoğun bir şekilde gelişmiştir.*

İkinci olarak, bu işbirliğine ekonomi ve yatırım, kültür ve din gibi alanlar hakim olmuştur. Kurulan hükümetlerarası ikili ekonomik komisyonların toplantıları Türkiye ile Orta Asya ülkeleri arasında düzenli bir şekilde yapılmıştır. Ancak, Kırgızistan ile Türkmenistan Cumhuriyetlerinde bu tür komisyonların düzensiz çalıştığı ve yıllardır toplanmadığı görünmektedir.

Kültür alanında aktif olarak eğitim, din ve etnik projeler geliştirildi. Orta Asya ülkeleri ile Türkiye arasında etnik (Tacikistan hariç) ve dinsel birliği, gelecekteki devletlerini laik devletler olarak cumhuriyetçi, Batıcı, Türkçü idealleriyle fakat İslam önceliğiyle inşa etmeyi mümkün kılmaktadır.

Orta Asya ülkeleri ile Türkiye Cumhuriyeti halklarının diğer yaşam alanları da uluslararası işbirliği sürecine dahil edilmektedir. Fakat aynı zamanda, ekonomileri zayıf olan (Kazakistan Cumhuriyeti hariç) neredeyse tüm Orta Asya ülkeleri bağımsız siyasi statülerini korumaktadır. Bu ise Orta Asya ülkeleri ile Türkiye arasındaki *işbirliğinin özelliğidir.*

Üçüncü olarak, oluşturulan tüm ikili ve çok taraflı antlaşmalarda stratejik hedefleri taktik hedeflere göre üstünlük göstermektedir. Uluslararası işbirliği stratejisi etkili bir pratik uygulamaya çok nadir getirildi. Türkiye ile Kazakistan ve Tacikistan arasındaki ilişkileri örnek almamıza fayda vardır. Türkiye ve Kazakistan arasında "Yeni Sinerji" ortak ekonomik programına ilişkin eylem planı "2018 Askeri İşbirliği Planı" ve benzeri programlar kabul edildi. Türkiye - Tacikistan hükümetler arası uzun vadeli ticaret, ekonomik ve teknik işbirliği için bir yürütme planı ve kültürel değişim programı da kabul edildi.

Dördüncü olarak, Orta Asya ülkeleri ve Türkiye arasında ikili görüşmelerin ve antlaşmaların çok taraflı görüşmeler ve antlaşmalarından daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Dolayısıyla, ülkeler arasında çok taraflı işbirliği sağlanamamaktadır. Bununla birlikte, daha büyük uluslararası örgütlenmeler çerçevesinde BDT, KGAÖ, AEB Orta Asya ülkeleri kendi aralarında ve aynı zamanında ekonomik ve siyasi olarak daha güçlü olan Rusya Federasyonu, Çin Halk Cumhuriyeti ve Japonya gibi aktörler ile Orta Asya ülkeleri daha aktif bir şekilde işbirliği yapmaktadır. Orta Asya ülkeleri Sovyetler Birliği zamanında hem tek bir merkeze hem de birliğin içinde yer alan cumhuriyetlere bağımlı kalmıştır. Muhtemelen, günümüz Orta Asya ülkelerin uluslararası işbirliği yöntemleri Sovyet geçmişin etkisi altında kalmaktadır.

Sonuç

Yapılan araştırma neticesinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

İlk olarak XX. yüzyılın doksanlı yıllarından XXI. yüzyılın başına kadar Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya ülkeleri arasındaki siyasi, sosyo-ekonomik, dini ve kültürel etkileşim türlerin ve yöntemlerin özellikleri aşağıdaki göstergeler ile tespit edilmiştir:

- *Orta Asya ülkeleri ve Türkiye Cumhuriyeti arasında yapılan uluslararası antlaşmaların içeriği ve sayısı;*
- *Orta Asya ülkeleri ve Türkiye Cumhuriyetinin liderlerinin resmi ziyaretlerinin gündem konuları ve sorunsallığı;*
- *Örgütlenme biçimi, işbirliği faaliyetleri ve hem mevcut hem de yeni oluşturulan dernekler, bloklar, birlikler, belirli amaçlarla kurulan dernekler.*

İkinci olarak, otuz yıl boyunca (1990-2019 yıllar arası) Orta Asya ülkeleri ile Türkiye arasında *uluslararası işbirliği* farklı dinamikleri takip etmektedir. XX. yüzyılın 90'lı yıllarında *yüksek seviyedeki işbirliği*, 2000'li yıllarda *düşüş izlemektedir* ve XXI. yüzyılın başında *hafif yükseliş* ile nitelendirilmektedir.

Üçüncü olarak, Orta Asya ülkeleri ile Türkiye arasında uluslararası işbirliğin geliştiği yönleri şu şekilde ayırt edilmektedir: halkın ve ülkenin temel yaşam alanlarına ilişkin ortak uluslararası işbirliği alanları, ekonomik ve yatırım, kültürel ve dini projeleri *sık sık ele alınmaktadır.* Orta Asya ülkeleri ile Türkiye'deki halkların belirli yaşam alanlarını ilgilendiren uluslararası işbirliği konuları

yeterli bir şekilde ele alınmaktadır. Bazı Orta Asya ülkeleri ile Türkiye halklarının belirli yaşam alanlarını ilgilendiren uluslararası işbirliği konuları *yetersiz bir şekilde ele alınmaktadır.*

Dördüncü olarak, Orta Asya ülkeleri ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki uluslararası işbirliği en çok Kazakistan Cumhuriyeti ile, daha az ölçüde Türkiye ile Özbekistan, ve çok az Kırgızistan ve Tacikistan ile yapılmaktadır.

Beşinci olarak, devlet liderlerinin resmi ziyaretlerinde liderler arasındaki iyi niyet tavrın olması Orta Asya ülkeleri ile Türkiye'nin uluslararası i*şbirliğinde büyük bir rol oynamaktadır.*

Altıncı olarak, Türkiye ile Orta Asya ülkeleri arasında daha aktif veya daha az nitelikte olan uluslararası işbirliği, Orta Asya ülkelerinin bağımsız siyasi statülerini korumaktadır.

Yedinci olarak, Orta Asya ülkeleri ile Türkiye'nin uluslararası işbirliğindeki *stratejik hedeflerin taktik hedeflere* göre üstünlük göstermektedir. Bunun temel nedenleri ortak projelerin uygulanmasının çeşitli sebeplerle ertelenmesi, yatırım eksikliği, bazı konularda anlaşamama gibi durumlardır.

Son olarak da, Orta Asya ülkeleri ve Türkiye arasında ikili görüşmelerin ve antlaşmaların çok taraflı görüşmeler ve antlaşmalarından daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Dolayısıyla, ülkeler arasında çok taraflı işbirliği sağlanamamaktadır. Bununla birlikte, daha büyük uluslararası örgütlenmeler çerçevesinde BDT, KGAÖ, AEB Orta Asya ülkeleri kendi aralarında ve aynı zamanında ekonomik ve siyasi olarak daha güçlü olan Rusya Federasyonu, Çin Halk Cumhuriyeti ve Japonya gibi aktörler ile Orta Asya ülkeleri daha aktif bir şekilde işbirliği yapmaktadır. Orta Asya ülkeleri Sovyetler Birliği zamanında hem tek bir merkeze hem de birliğin içinde yer alan cumhuriyetlere bağımlı kalmıştır. Muhtemelen, günümüz Orta Asya ülkelerin uluslararası işbirliği yöntemleri Sovyet geçmişin etkisi altında kalmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti ve Orta Asya ülkeleri arasında geleceğe yönelik uluslararası arenada işbirliğinin geliştirilmesi için stratejiler ile taktikleri kurarken bu özellikleri hesaba katmak oldukça önemlidir.

Kaynakça

1. Lebedeva M. M. Mirovaya politika. - M.: Aspekt Press, 2007, s. 365.
2. Tsygankov P.A. Mezhdunarodnye otnosheniya: Uchebnoe posobie. - M.: Novaya shkola, 1996, s. 320.
3. Pulathodzhaev Z.S. Process formirovaniya mezhdunarodnogo subregiona v Central'noy Azii. // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research.T. 5. № 9, 2020, s. 82 - 90, 10.5281/zenodo.3652975.
4. K.P. Borishpolec Metody politicheskih issledovaniy. - M: Aspekt Press, 2005., s. 221.
5. I.I. Ivanova. Turciya v Central'noj Azii: partner ili sopernik? // Aziya i Afrika segodnya. № 7. 2019. S. 39-47. DOI: 10.31857/S032150750005567-5.
6. Malysheva D.B. Centralno Aziatskiy uzel mirovoj politiki. – M.: IMEMO RAN, 2010, s. 100.
7. D.B. Malysheva. Mezhdunarodno-politicheskoe vzaimodejstvie gosudarstv Central'noj Azii s Turciej i Iranom. //Rossiya i novye gosudarstva Evrazii. № 3. 2017, s. 46-58, https://elibrary.ru/item.asp?id=30281386.
8. G.A. Vahitova. Vzaimodeystvie Turcii so stranami Centralnoy Azii. //Izvestiya vuzov (Kırgızistan). № 1. 2010, s. 189-192, https://elibrary.ru/item.asp?id=27808754.
9. M. YUsupov. Organizacionno-pravovye, ekonomicheskie i politicheskie aspekty diplomaticheskih otnoshenij mezhdu Turciej i Central'noj Aziej // Byulleten' social'no-ekonomicheskih i gumanitarnyh issledovanij, No 7 (9), 2020, s. 53-61, doi.org:10.5281/zenodo.3841983.
10. V.A. Moskalenko. Rol' Tureckoy respubliki v uregulirovanii regional'nyh konfliktov v mezhdunarodnyh otnosheniyah. M.: Izdatelstvo Nestor-Istoriya. 2016, s. 101.
11. V.A. Moskalenko. Vliyanie posledstvij regional'nyh konfliktov na Blizhnem Vostoke na politiku Tureckoj Respubliki. /Pod red. A.V. SHtanova. M.: Narodnoe obrazovanie, 2018, s. 208.
12. V.A. Moskalenko. «Myagkaya sila» Turcii v integracionnyh processah v Central'noj Azii /Bol'shaya Evraziya: Razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo. Ezhegodnik. – M.: INION RAN, 2021. – Vyp. 4, ch.1., s. 739, s. 128-139.
13. SH.R. Kashaf. Disseminaciya opyta institucional'noy organizacii islamskogo obrazovaniya vo vneshnepoliticheskom kontekste vzaimodejstviya Rossii, Turcii i stran Central'noj Azii. //Gosudarstvennoe i municipal'noe obrazovanie. Uchenye zapiski SKAGS. № 1, 2017. s. 160-172, https://elibrary.ru/item.asp?id=28843225.

14. R. Vejcel'. Vliyanie Turcii na kul'turu i obrazovanie stran Central'noj Azii. //Islam v sovremennom mire: vnutrigosudarstvennyj i mezhdunarodno-politicheskij aspekty. №1 (33). 2014. s. 26-32, https://elibrary.ru/item.asp?id=24400919.
15. SH.M. Sultanov. Geostrategiya Turcii v regione Central'noj Azii: proval politiki pantyurkizma i uroki ekonomicheskogo pragmatizma. // Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya. T. 2, № 9, 2017, s. 39-44, https://elibrary.ru/item.asp?id=30296476.
16. E.F. Troickiy. Politika Turcii v Centralnoy Azii (1992-2000 g.g.). //Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. № 328. 2009. s. 84-88, https://elibrary.ru/item.asp?id=13764870.
17. Z.B. Avşar, F. Solak. Türkiye ve Türk Cumhuriyetleri. Turkey and Turkic Republics. Ankara: Vadi Yayınları, 1994, s. 286. (Türkçe).
18. K.H. Karpat. Türkiye ve Orta Asya. Turkey and Central Asia. Istanbul: Timaş Yayınları, 2014. s. 304. (Türkçe).
19. B. Oran, M. Aydın, G.T. Alpkaya, E. Tellal, M. Fırat. Türk Dış Politikası - Cilt 2 (1980 - 2001) (Turkish Foreign Policy Volume 2 (1980 - 2001). İstanbul: İletişim yayınları, 2001. s. 637. (Türkçe).
20. B. Oran, Ü. Ünsal. Türk Dış Politikası Cilt:3 (2001 - 2012) (Turkish Foreign Policy Volume 3 (2001 - 2012)). Istanbul: İletişim yayınları, 2013, s. 885. (Türkçe).
21. H. Acar. Türk Dış Politikası. Turkish Foreign Policy. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2020, s. 636. (Türkçe).
22. G. Bayraktar. Orta Asya ve Türkiye'nin Güvenlik Stratejileri. Central Asia and Turkey's Security Strategies. Istanbul: Bilgeoğuz Yayınları, 2008, s. 286. (Türkçe).
23. K. İnat, A. Aslan, V. Duran. AK Parti'nin 15 Yılı Dış Politika. 15 Years of Justice and Development Party Foreign Policy. İstanbul: SETA Kitapları, 2017, s. 553. (Türkçe).
24. A. Aydıngün, Ç. Balım. Bağımsızlıklarının Yirminci Yılında Orta Asya Cumhuriyetleri Türk Dilli Halklar. Türkiye ile ilişkiler /Central Asian Republics in the Twentieth Year of Their Independence. Turkish Language People Relations with Turkey. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi, 2012, s. 682. (Türkçe).
25. M. Özçalık, A. Şahin. Orta Asya Cumhuriyetleri ve Türkiye/Central Asia and Turkey/ Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları, 2014, s. 92. (Türkçe).
26. G. Özkan. Turkish Foreign Policy in Central Asia and The Caucasus Within. The Context of The New Great Game and Energy Security. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları, 2010, s. 128. (Türkçe).

Alman ve Türk Medeni Usul Hukukunda Adil Yargılanma ve Hukuki Dinlenilme Hakkı Çerçevesinde Tanık Delili

Merve Uysal[1]

Giriş

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 6. maddesi ve Anayasanın 36. maddesinde düzenlenen adil yargılanma hakkı, kanuni, bağımsız ve tarafsız bir mahkeme tarafından makul süre içinde ve aleni olarak ve hakkaniyete uygun olarak yargılama yapılmasını zorunlu kılar. (Özekes, 2004: 92; Akkan vd. 2017: 847 vd.) Adil yargılanma hakkının temel unsurlarından olan "hakkaniyete uygun olarak yargılanma"vr "silahların eşitliği" (*Waffengleichheit*), tarafların hakim önündeki usuli eşitliğine işaret etmektedir. Tarafların usuli anlamda eşit olması ise, Hukuk Muhakemeleri Kanunu'nun 27. maddesinde düzenlenen hukuki dinlenilme hakkı ile bağlantılı olarak hakimin tahkikat boyunca tarafların ileri sürdüğü iddia ve savunmalar çerçevesinde gösterdiği tüm vakıa ve bu vakıalar için gösterdikleri tüm delilleri incelemesini gerektirir. (2.YHD, 27.10.2004, E. 2004/11405, K. 2004/12644, Legal Hukuk Dergisi 2004/23, s. 3220)

Adil yargılanma hakkına dayanan hukuki dinlenilme hakkının Medeni Usul Hukukunda tarafların tahkikatı sürdürürken başvurdukları en önemli ve vazgeçilmez delillerden olan tanık deliline başvurma, tanık ifadesinin dinlenilmesi ve tanık ifadelerinin değerlendirilmesi aşamalarında dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın konusunu, Medeni Usul Hukukunda tanık delili ile ilgili olarak adil yargılanma hakkı ve hukuki dinlenilme hakkı çerçevesinde önem arz eden konular oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışmada Alman ve Türk Medeni Usul Hukukunda çalışma konusu ile ilgili literatür incelenmiş ve Alman ve Türk Hukukunda yayınlanan yüksek mahkeme kararları değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle genel olarak adil yargılanma ve hukuki dinlenilme hakkına ilişkin Alman ve Türk hukukundaki düzenlemeler üzerinde durulacaktır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise, adil yargılanma ve hukuki dinlenilme hakkının Alman ve Türk Medeni Usul Hukukundaki sınırlamalar kapsamında önem arz eden konular karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

A.Genel Olarak Adil Yargılanma ve Hukuki Dinlenilme Hakkı

Adil yargılanma hakkının bir unsuru olarak kabul edilen hukuki dinlenilme hakkı, Alman ve Türk Medeni Usul Hukukunun en önemli yargılama ilkelerinden biridir. Türk Hukukunda Anayasanın 36. Maddesi ve Hukuk Muhakemeleri Kanunu (HMK) 'nun 27. maddesinde açıkça düzenlenen hukuki dinlenilme hakkı, Alman Hukukunda ise sadece Alman Anayasası m. 103/1'de düzenlenmiştir.

Hukuki dinlenilme hakkı, "yargılama ile ilgili olarak bilgi sahibi olunmasını" (Informationspflicht), "açıklama ve ispat hakkını" (Recht auf Außerung) ve "mahkemenin,

[1] Merve Uysal, Marmara Üniversitesi, Medeni Usul-İcra İflas Hukuku

açıklamaları dikkate alarak değerlendirmesini (Berücksichtigungspflicht) ve kararların somut ve açık olarak gerekçelendirilmesini" (Begründungspflicht) içerir. (7.YHD, 27.12.2013, E.2013/15634, K.2013/23731; 9.YHD, 11.1.2016, E.2014/27389. K.2016/137; 9.YHD, 11.1.2016, E.2014/27381, K.2016/129; 9.YHD, 22.3.2016, E. 2016/5846, K. 2016/6871; 9.YHD, 24.12.2015, E.2014/25633, K.2015/36846; Rauscher,, 2016: Einl. Nr.226 vd.; Weth, 2013: § 296 Nr.4; Waldner, 1989: 13 vd.; Özekes, 2003: 86 vd.; Tanrıver, 2004: 207)

Türk Hukukunda HMK m. 27'de düzenlenen hukuki dinlenilme hakkının önemi Yargıtay içtihatlarında da vurgulanmakta ve hukuki dinlenilme hakkı, çoğunlukla "iddia ve savunma hakkı", kısaca "savunma hakkı" olarak anılmaktadır. (10.YHD, 3.7.2014, E.2014/9436, K.2014/16582; YHGK, 4.3.2009, E.2009/10-52, K.2009/105; Özekes, 2003: 34.) Alman Anayasa Mahkemesi ise, ilgili usul hükümlerine aykırılık hallerinde hukuki dinlenilme hakkının Anayasaya aykırı şekilde kısıtlanmış sayılacağını ifade etmiştir. (BVerfG, NJW 1987, 485; BVerfG, NJW 1979, 413) Örneğin, tarafların süresinde ileri sürmedikleri delillere ilişkin taleplerinin mahkeme tarafından reddedilmesi, Zivilprozessordnung (ZPO)'un ilgili hükümlerine göre kanunen mümkün olduğu müddetçe anayasaya aykırılık teşkil etmeyecektir. (BVerfG, NJW 1987, 485; BVerfG, NJW 1979, 413 Weth, in: Wieczorek/Schütze-ZPO, 2013: § 296 Nr.8)

I.Açıklama ve İspat Hakkı

Hukuki dinlenilme hakkının en önemli unsuru olarak kabul edilen açıklama ve ispat hakkı, taraflara iddia ve savunmalarını dayandırdıkları vakıaları ve bu vakıaların ispatı için delillerini sunmalarına imkan verilmesi gerekliliğini ifade eder. Böylece mahkeme, delilleri hukuka uygun bir şekilde değerlendirebilecektir. Aksi takdirde, hukuki dinlenilme hakkının açıklama ve ispat hakkına ilişkin unsuru yerine getirilmemiş olur. (Waldner, 1989: 24; Özekes, 2003: 123) Alman hukukunun aksine ispat hakkı, HMK m. 189'da açıkça düzenlenmiştir.

Tanık deliline ilişkin olarak tarafların açıklama ve ispat hakkını koruyan hükümler olarak taraflarca gösterilen tanıkların dinlenebilmesi için delil avansının yatırılması ve tanık listesi veya tanık gösterilmesine ilişkin dilekçede (*Zeugenantrag*) eksiklik olması halinde eksikliği tamamlayabilmesi için mahkeme tarafından ilgili tarafa süre verilmesine ilişkin HMK m. 324/1, § 379 ZPO ve § 356 ZPO, HMK m. 240/3 hükümleri belirtilmelidir. Taraflarca gösterilen tanıkların mahkemede tarafından dinlenilmemesine karar verilmesi hallerinde de, tanık gösteren tarafa açıklama hakkını kullanması için imkan verilmesi gerektiği kabul edilmektedir. (BVerfG, NJW 1985, 1150 vd; Weth, 2013: § 296 Nr.10.)

Diğer bir hüküm ise HMK m. 255'de düzenlenen tarafların tanıklara karşı olan itirazlarını mahkemeye ileri sürme hakkına ilişkindir. Bu maddeye göre, tanığın davada yararı bulunmak gibi tanıklığın doğruluğu konusunda kuşkuyu gerektiren sebepler varsa, bunu iki taraftan biri iddia ve ispat edebilecektir. Alman Hukukunda, tanıklara itiraz hakkı ZPO'da açıkça düzenlenmemiştir. Ancak, Doktrin ve uygulamada hukuki dinlenilme hakkının açıklama hakkı unsurunun bir görünümü olarak tarafların tanıklara itiraz hakkı olduğu kabul edilmektedir. (Waldner, 1989: 28)

İspat hakkına ilişkin olarak en önemli konu ise kuşkusuz, geçerli ve kanuni bir sebebe dayanılmadan tarafların tanık dinlenilmesine ilişkin taleplerinin mahkeme tarafından reddedilmesidir. Alman ve Türk Hukukunda tarafların delil sunmalarına ilişkin talepleri, hukuki dinlenilme hakkı ve ispat hakkı zedelenmeden ve ancak geçerli bir kanuni sebebe dayanılarak reddedilebilir. (10.YHD, 3.7.2014, E.2014/9436, K.2014/16582; 17.YHD,11.5.2004,

E.2004/4106, K.2004/5952; Leipold, in: 2008: § 284 Nr.53; Pilarsky, 1995: 175; Yıldırım, 1990: 98) Aksi takdirde uyuşmazlığın aydınlatılması için önemli olan deliller dikkate alınmamış olabilecektir. (Schneider, 1962: 175). Alman ve Türk hukukunda taraflarca getirilme ilkesinin geçerli olduğu davalarda taraflardan birinin dinletmek istediği ve gösterdiği tanıktan vazgeçmesi mümkündür. Ancak her iki hukukta da ispat hakkının bir görünümü olarak karşı taraf, vazgeçilen tanığın dinlenmesini isteyebilir. § 399 f. 2 uyarınca, bir tarafın gösterdiği tanıktan vazgeçmesi halinde, mahkemece karşı tarafa bu tanığın dinlenilmesini isteyip istemediği sorulmalıdır. Türk hukukunda ise, Yargıtay içtihatlarına göre aynı halde karşı tarafa aynı tanığı dinletmek isteyip istemediğinin sorulması zorunludur. (4.YHD, 17.9.2003, E.2003/4522, K.2003/10139; Akcan, 2012: 159)

Önemle belirtmek gerekir ki, açıklama ve ispat hakkı sınırsız değildir. Usul ekonomisi ve teksif ilkesi gereğince açıklama ve ispat hakkı sınırlanabilir. (Özekes, 2003: 114) Ayrıca, duruşma düzenine ilişkin hükümler de taraf, taraf vekilleri ve ilgililerin yokluğunda tanıkların dinlenmesine imkan verdiğinden açıklama ve ispat hakkının istisnalarını oluşturmaktadır. Bu istisnai hükümlerin uygulanması, mahkeme tarafından dikkatle ve ancak kanuni sınırlar içerisinde kalmalıdır. Aksi takdirde, hukuki dinlenilme hakkına aykırılık durumu söz konusu olacaktır. (Weth, 2013: § 296 Nr.19)

II.Yargılama ile İlgili Bilgi Sahibi Olunma Hakkı

Yargılama ile ilgili bilgi sahibi olunma hakkı, duruşmaya ve özellikle delillere ilişkin işlemlerde, tarafların yargılamaya dahil olmasını ifade eder. (22. YHD, 21.1.2016, E.2014/35215, K.2016/1367; 9.YHD, 20.1.2016, E.2014/28226, K.2016/1325) Hakimin aydınlatma ödevini düzenleyen hükümler (§ 139/1 ZPO, HMK m. 31 tZPO), tarafların yargılama ile ilgili bilgi sahibi olma hakkını korumaktadır. Alman Yüksek Mahkemesi, önceden tarafı bilgilendirmeden tarafın kendi talebine ilişkin bir işlem yapılmasının hukuki dinlenilme hakkına aykırılık teşkil edeceği görüşündedir. (BVerfG, LSK 1991, 440198) Hukuki dinlenme hakkının ihlali için belirleyici olan, mahkemenin kararını etkileyebilecek konularda ilgili tarafın konudan bilgi sahibi olması ve ilgili tarafa bu hususta hareket edebilme imkanının verilmiş olmasıdır. (BVerfG, LSK 1991, 440198) Yüksek Mahkeme'nin "kararı etkileyebilecek konular" teriminin kapsamına delil sonuçları, özellikle tanık ifadelerinin de gireceği açıktır.

Ayrıca, tanığın dinlenmesi aşamasında doğrudanlık ve aleniyet ilkesinin sınırlandığı haller de yargılama ile ilgili bilgi sahibi hakkının istisnalarını teşkil eder. Bu sebeple, bu hükümler titizlikle ve zorunda olmadıkça uygulanmaması gereken hükümler olarak kabul edilmelidir. Tanık dinlenirken doğrudanlık ilkesinin sınırlandığı hallere örnek olarak şunlar gösterilebilir: Ses ve görüntü nakledilmesi yoluyla tanıkların dinlenmesi (HMK m. 149, § 128a/2 ZPO), tanıkların istinabe yoluyla veya naip hakim tarafından dinlenmesi (HMK m. 259/2-4, § 375 ZPO), yazılı tanık ifadesinin alınması (HMK m. 246, § 377/3 ZPO), delil tespiti yoluyla tanıkların dinlenmesi (HMK m. 400 vd., §§ 485 vd. ZPO), § 284/2 ZPO ve HMK m. 192 çerçevesinde tanık ifadesinin telefon aracılığıyla alınması, başka bir yargılamada dinlenen tanık ifadesinin değerlendirilmesi ve tanık ifadelerinin başkasından duyulan bir bilgiye dayanması. (Uysal, 2021: 345 vd.)

Türk ve Alman hukukunda, ispat hakkı, aleniyet ilkesinin kanuni istisnalarında da sınırlandırılmış olmaktadır. Duruşmaların kapalı olarak yapılmasına karar verilen (HMK m. 28, § 172 Nr.1 GVG) ve tanık ifadelerinin kayıt cihazına alınması suretiyle tutanağa geçirilen haller (HMK m. 153/2, § 160a ZPO) ile tanığın kendi evinde konut dokunulmazlığı sebebiyle ifadesi alınırken

tarafların yokluğunda dinlenmesi ve duruşma disiplinin korunması amacıyla tarafların duruşma salonundan çıkartılması (HMK m. 151/1, § 177 GVG) hallerinde aleniyet ilkesi engellenmiş olur.

Adil yargılanma hakkının zorunlu unsurlarından doğrudanlık ve aleniyet ilkelerinin sınırlandırılmasında geçerli bir sebep bulunması, öncelikle bu istisnaların açıkça kanunda öngörülmesine bağlıdır. Ancak yukarıda belirtilen istisna hallerinin bazıları, halen kanuni düzenlemeye muhtaçtır. Örneğin, Türk hukukunda duruşma salonunda alınan tanığın ifadelerinin ses veya video olarak kaydedilmesinin mümkün olup olmadığı açık değildir. Alman Hukukunda bu husus, tanık ifadelerinin tutanak altına alınması zorunluluğunu düzenleyen hükümlerde (§ 160a ZPO) açıkça ve ayrıntılarıyla düzenlenmiştir. Örneğin, § 160a ZPO'da bu kayıtların hangi hallerde ve ne şekilde kaydedilebileceği (f. 1), kayıtların tutanağa geçirilmesi ile ilgili hususlar (f. 2), kayıtların saklanması ve silinmesine ilişkin konular (f. 3, 4, 5) düzenlenmiştir. Türk hukukunda ise, HMK m. 153'de geçen "Ancak dava dosyasında saklı kalmak kaydıyla, yargılamanın zorunlu kıldığı hallerde, mahkemece çekim yapılabilir ve kayıt alınabilir." cümlesi ile yetinilmiştir. Bu husus, adil yargılanma hakkını ihlal edeceği gibi, tanık ifadelerin doğruluğunu ve güvenirliliğini de etkileyebilecektir. Zira, birçok halde, duruşmanın kaydedilmesi uyuşmazlığın daha kolay aydınlatılmasına hizmet edebilir. İfade psikolojisinde (*Aussagepsychologie*) dikkate alınan tanığın davranışları ve mimiklerinin ifadenin doğruluğuna ilişkin değerlendirmede daha kapsamlı incelenmesine olanak sağlayabilir. (Acar/Gürsoy, 2012: 131) Ayrıca, tarafların ve vekillerinin tanıklara itiraz süreçleri de kayıtların tekrar dinlenmesi ve izlenmesi suretiyle daha kolay çözülebilir. Bu kayıtlar, kanun yolu süreçlerinde de Bölge Adliye Mahkemesi ve Yargıtay'ın daha sağlıklı bir şekilde ilk derece mahkemesinin delil değerlendirme sürecinin kontrolüne hizmet eder. Bu sebeplerle, aleniyet ilkesinin sınırlandığı bu önemli hal için § 160a ZPO da olduğu gibi Türk hukukunda da özellikle bu kayıtların tutanağa geçirilmesi ve saklanması ile silinmesine ilişkin düzenlemeler yapılması faydalı olacaktır.

Sürpriz karar verme yasağı da tarafların hukuki dinlenilme hakkının korunmasına hizmet etmekte (Smid, in: Wieczorek-ZPO, 2015: § 139 Nr.58; Budak, 2014: 63; Umar, 2014: 127; Yıldırım, 1990: 99) ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası m. 36 ve Alman Anayasası m. 103/1 uyarınca anayasal bir hak olarak kabul edilmektedir. (Weth, in: Wieczorek/Schütze-ZPO, 2013: § 296 Nr.19; Weth, 1988: 32) Örneğin, sürpriz karar verme yasağı çerçevesinde, ilk derece mahkemesinde değerlendirilen delillerin üst mahkeme tarafından farklı şekilde değerlendirilmesi durumunda, üst mahkeme tarafları aydınlatma yükümlülüğü altındadır. (BVerfG, BeckRS 9998, 56639; BGH, NJW 1981, 1378)

III.Yargı Organlarınca Dikkate Alınma Hakkı

Yargı organlarınca dikkate alınma hakkı, taraflarca kanuni sınırlar içerisinde sunulan tüm delillerin mahkeme tarafından dikkate alınmasını gerektirir. Alman Doktrininde bu gereklilik, taraflarca gösterilen tüm delillerin mahkeme tarafından değerlendirilmesi (tüketilmesi) zorunluluğu, *Beweiserschöpfungsgebot* olarak adlandırılmaktadır. (BGH, NJW 1970, 946, 949; Leipold, 2008: § 284 Nr.53; Findeisen, 1992: 28; Habscheid, 1983: 309; Yıldırım, 1990: 98) Yerleşmiş Alman Yüksek Mahkemesi içtihatları uyarınca, yerel mahkemece taraflarca gösterilen delillerin ikamesinin kanuni bir dayanak olmaksızın reddedilmesi, hukuki dinlenilme hakkına aykırılık teşkil eder. (BVerfG, NJW 2005, 1487; BVerfG, NJW 1979, 413; BVerfG, NJW 1984, 1026; BVerfG, NJW 1986, 833; BGH, NJW-RR 2015, 910) Türk Hukukunda da tanık listesinde gösterilen tanıkların tümünün dinlenmeden dava konusu hakkında karar verilmesi, tarafların savunma hakkını zedeleyen bir usul

hatası olarak kabul edilmektedir. 2.YHD, 2.5.1994, E.1994/3590, K.1994/4488; 3.YHD, 4.6.2002, E.2002/6037, K.2002/6435; 6.YHD, 20.12.2005, E.2005/10792, K.2005/11891; 22.YHD, 2.6.2014, E.2013/13637, K.2014/15286; 9.YHD, 18.2.2004, E.2003/12771, K.2004/2678; 9.YHD, 3.12.2010, E.2008/41239, K.2010/35968; 2.YHD, 05.06.2013, E. 2013/22580, K.2013/15626) Ancak, gerek Alman Hukukunda, gerekse Türk Hukukunda tarafların delil gösterme taleplerinin hangi şart ve koşullarda reddedilebileceği Kanunda düzenlenmemiştir.

Delil yasakları (*Beweisverbote*) ise Alman ve Türk Hukuk Doktrininde üzerinde halen tartışılan bir konu olmaya devam etmektedir. Delil ikame (*Beweiserhebungsverbote*) ve delil değerlendirme yasakları (*Beweisverwertungsverbote*) tarafların açıklama ve yargı organlarınca dikkate alınma hakkının meşru istisnası olarak kabul edilmektedir. (Özekes, 2003: 113)

IV.Kararların Gerekçeli Olması

Türk Hukukunda mahkeme kararlarının gerekçeli olma zorunluluğu, Anayasa m. 141/3 ve adil yargılanma hakkına (An. m. 36) dayanmaktadır. Alman Hukukunda ise tüm mahkeme kararlarının gerekçeli olma zorunluluğu hukuk devleti ilkesi ve adil yargılanma hakkı ile açıklanabilir. Buna ilaveten, delillerin değerlendirilmesine ilişkin § 286/1 c. 2 ZPO ile hakimin kanaatini dayandırdığı tüm sebepleri kararında belirtmesi gerektiğine dair özel bir hüküm ihdas edilmiştir.

Türk Hukukunda delillerin değerlendirilmesine ilişkin HMK m. 198 hükmünde hakimin delil değerlendirilmesinin gerekçelendirilmesi zorunluluğu açıkça belirtilmemiştir. İlgili maddede gerekçe zorunluluğunun yer almamasının sebebinin Anayasa m. 138'de belirtilen hakimin vicdani kanaatine göre hüküm vereceğine ilişkin düzenleme olduğu ve bu madde uyarınca hakimin delilleri değerlendirirken tamamen özgür olacağı fikri olduğu öne sürülmüştür. Vicdani kanaate ilişkin prensibin hakimi gerekçe yükümlülüğünden kurtaracağına dair görüş (Nagel, 1967: 72 vd.) kabul görmemektedir. (22.YHD, 12.4.2016, E.2016/10865, K.2016/14615; Feyzioğlu, 2002: 21 vd., 88 vd.; Özekes, 2003: 169; Yıldırım, 1990: 198.; Akın/Sarıoğlu, 2004: 133 (133 vd.). Zira, An. m. 138'de belirtilen hakimin vicdani kanaatlerine göre karar vereceğine ilişkin düzenleme, kesin delille ispat zorunluluğu (senetle ispat zorunluluğu, HMK m. 200 vd.) bazı yazarlara göre (Atalay, 2001: 44; Başözen, 2010: 113, 133.) ispat ölçüsüne ilişkin bir kriter belirlemekte, bazı diğer yazarlara göre ise (Yıldırım, 1990: 40; ayrıca bknz. Dinçkol, 2012: 184.) hakimin görevini yerine getirirken tarafsız ve bağımsız davranacağını garanti etmektedir. Aslında, delillerin değerlendirilmesi aşamasında senetle ispat kuralı hakimi bağlamaktadır. Senetle ispat kuralının geçerli olduğu hallerde ispat kuralının varlığı sebebiyle hakimin vicdani kanaatine göre karar verme özgürlüğü sınırlanır. (Başözen, 2020: 113 DN.237; Konuralp, 1999: 46; Konuralp, 2009: 24; Tutumlu, 2009: 259.) Senetle ispat kuralının geçerli olmadığı hallerde ise hakim takdiri delilleri (Tanık delili, bilirkişi, uzman görüşü, keşif ve kanunda düzenlenmemiş deliller) vicdani kanaatine göre değerlendirir. (Konuralp, 1999: 24, Akcan, 2004: 22.)

Vicdani kanaat kavramı ise çok geniş anlaşılmamalıdır. Zira, An. m. 138/1'e göre hakim sadece vicdani kanaatine göre değil; ayrıca Anayasa, Kanun ve hukuka da uygun bir karar vermelidir. Bu hükme göre vicdani kanaatle Anayasa, Kanun ve hukuk normları arasında hiyerarşik bir ilişki vardır. Hakim, öncelikle Anayasa, Kanun ve hukuku dikkate almalı; kararını bu çerçevede verme imkanı yoksa vicdani kanaatine göre hüküm kurmalıdır. (Tutumlu, 2009: 250 vd.) Bu bağlamda,

hakimin vicdani kanaatine göre hüküm verme özgürlüğü, hakimin bağımsızlığını korumaktadır. (Yıldırım, 1990: 40)

Sonuç olarak, An. m. 138/1, kararların gerekçeli verme zorunluluğunun istisnası olarak görülemez. Her ne kadar HMK m. 198'de, § 286/1 c. 2 ZPO'da belirtildiğinin aksine, hakimin delil değerlendirilmesini gerekçelendirilmesi gerektiği açıkça düzenlenmemiş olsa da hakimin, An. m. 141/3 ve "delillerin tartışılması ve değerlendirilmesini, sabit görülen vakıalarla bunlardan çıkarılan sonuç ve hukuki sebepleri"ni hükmün zorunlu unsuru olarak öngören HMK m. 297/1 c. 2 hükümleri uyarınca hakimin delil değerlendirilmesine ilişkin kanaatine ilişkin tüm gerekçelerini mutlaka kararında belirtmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, ilk derece mahkemelerinin kanun yolu denetimleri zorlaştırılmış ve yargısal keyfiliğin artması söz konusu olacağından hukuki dinlenilme hakkı ve adil yargılanma hakkına aykırı davranılmış olacaktır.

En sık karşılaşılan delillerden olan tanık delilinin ise mahkeme kararlarında ne kadar gerekçelendirilmesi gerektiği sorusu önem arz etmektedir., HMK m. 261/5 ve 154/3, § 160/3 b. 4 ZPO'e göre tanık ifadeleri mahkeme tarafından tutanağa geçirilmelidir. Ayrıca, hakim kararını dayandırdığı tanık ifadelerini de açıkça kararının gerekçe kısmında belirtmelidir. Hükümde, tanığın ismi belirtilerek karar sürecine tanığın hangi ifadelerinin hükme dayanak yapıldığı "açıkça" ve "kontrol edilebilir" bir şekilde gerekçelendirmelidir. (Schneider, 1994: DN. 740; van den Hövel, 2013: 101) Hatta İmparatorluk Mahkemesi'nin 1915 yılında verdiği bir kararda, tanık ifadesi ile hakimin vardığı sonuç arasında mantıksal bir ilişkinin varlığının da kararda belirtilmesi gerektiği ifade edilmiştir. (RG, 22.11.1915, VI 152/15, NW 124, Perband, 2003: 238'den naklen)

Alman Hukukunda tanık ifadesine ilişkin olarak gerekçelendirme zorunluluğu kapsamına dinlenen tanıkların güvenirliliği ve ifadesinin inandırıcılığı konusundaki tespitleri de girmektedir. (BGH, NJW 1987, 1557, 1558; AYM, 8.4.2015, 2013/1015, Nr. 69; Schneider, 1994: Nr. 710) Alman Yüksek Mahkemesi, dinlenen tanığın ifadesinde hatırlayamadığı kısımların bulunduğu ve bu nedenle tanık ifadesine itibar edilemeyeceğinin belirtilmesini yeterli bir gerekçelendirme olarak görmüştür. (BGH, NJW 1987, 1557, 1558) Yüksek mahkeme içtihatlarına göre sadece tanık ifadesinin içeriğinin ya da sadece hakimin kanaatini oluşturan nedenlerin (tanığın güvenilir bulunup bulunmaması, ifadesinin inandırıcı olup olmaması gibi) belirtilmesini yeterli bulmamıştır. Ancak, taraflar tanık ifadesinin doğruluğu konusunda mutabık iseler, hakimin bu kapsamda gerekçelendirme yükümlülüğünün ortadan kalktığı belirtilmektedir. (Perband, 2003: 225; van den Hövel, 2013, 104)

Türk Hukukunda Anayasa Mahkemesi, yerel mahkemece dinlenen tanığın ifadesinin ilk derece mahkemesinin delillerin değerlendirilmesi kısmında anılmamasının, açıkça adil yargılanma hakkı, bununla bağlantılı olarak hukuki dinlenilme hakkı ve gerekçelendirme zorunluluğuna aykırılık teşkil edeceğini ifade etmiştir. (AYM, 8.4.2015, 2013/1015, Nr. 65) Buna karşın Yargıtay, dava konusunun açıklanması için gerekli değilse tanık ifadelerinin dikkate alınmayabileceği kanaatindedir. (22.YHD, 12.5.2016, E.2016/10865, K.2016/14615) Aksi takdirde, karşı taraf usul ekonomisine aykırı davranıldığı ve yargılamanın gereksiz yere uzatıldığı gerekçesi ile Anayasa Mahkemesine başvurabilecektir. Bu hallerde Yargıtay, sadece delil sonuçlarına değinilmesinin yeterli olduğu kanaatindedir. (9.YHD, 10.5.2016, E. 2014/25085, K. 2016/11727; 9.YHD, 31.3.2016, E. 2014/37330, K .2016/8023) Tanık ifadesinin ilgili dava ile ilgili dikkate alınamayabileceği, ancak ikame edilen diğer delillerin sonuçları değerlendirildiği zamanda ortaya çıkabilecektir. Örneğin, iş davalarında dinlenen tanıkların ifadesi Sosyal Güvenlik Sigortası Kurumu tarafından hazırlanan

belgelerin içeriği ile çeliştiğinde hakim, tanık ifadelerini dikkate almayabilir. (22.YHD, 12.4.2016, E.2016/10865, K.2016/14615; 22.YHD, 18.4.2016, E.2016/9374, K.2016/11137) Diğer bir deyişle, tanık ifadeleri objektif deliller ile çeliştiğinde gerekçelendirme yükümlülüğünün kapsamı daraltılmaktadır. Bunun dışında, birden fazla sayıda tanık dinlendiğinde tanıkların ifadeleri birbiriyle çelişiyor ve tanıklardan birisi diğerinden daha güvenilir bulunamıyorsa gerekçe yükümlülüğünün kapsamı yine azalmaktadır. (BGH, VersR 1958, 604.) Aynı davada dinlenen tanıkların ifadeleri birbiriyle çelişiyorsa bu tanıklar birbiriyle yüzleştirilmeli ve hakim buna göre kararında, hangi tanığın daha inanılır olduğunu gerekçelendirmelidir.

Gerekçelendirme yükümlülüğü altında olmalarına rağmen, Alman ve Türk hakimlerinin kararlarının gerekçe bölümünde tanık ifadelerinin inandırıcılığı konusuna, çoğunlukla yeterli derecede değinmedikleri görülmektedir. Alman ve Türk hakimleri, kararlarında çoğunlukla genel ifadeler kullanmaktadır. Örneğin, Alman Hukukunda, mahkeme kararlarında tanık ifadeleri için *Leerformeln* denilen genel ve kalıp ifadeler kullanılmakta ve tanığın sadece "inandırıcı bir şekilde" beyanda bulunduğu şeklinde ibarelerle yetinilmektedir. (LG Magdeburg, BeckRS 2011, 04852; *Foerste*, 2001: 325) Benzer şekilde Türk Hukukunda da hakimler, genellikle tanığın taraflardan biri ile akrabalık ilişkisi içerisinde olmamasını veya tanığın davanın sonucu hakkında bir menfaatinin olmamasına dayanarak tanığa inanma eğilimindedirler. Alman Doktrininde, hakimlerin tanık ifadeleri ile ilgili olarak kararlarının gerekçelerinde *Leerformeln* kullanmaları, iletişim zorluğunun bir sonucu olarak belirtilmektedir. (Schneider, 1994: DN. 704) Hakimler, tanıkların güvenilir olmadıklarına dair kanaatlerini gerekçelendirmekte zorlanmaktadırlar. (Schneider, 1994: DN. 791) Özellikle tecrübe kuralları adı altında özel ve yeterli bir sebep olmadan tanıkların gerçeğe uygun ifade vermedikleri kanaatine varma eğilimi, halen çözülmemiş bir sorun olarak görülmektedir.

B.Tanık Deliline İlişkin Sınırlamalar

I.Tanık Delilinin İleri Sürülme Zamanı

Açıklama ve ispat hakkına ilişkin olarak tarafların tanıklarını yargılamanın hangi aşamasına kadar gösterebileceği ile ilgili olarak Alman ve Türk Hukukunda farklı prensipler öngörülmüştür. Alman Hukukunda "*Konzentrationsmaxime*", Türk Hukukunda ise "teksif ilkesi" (*Eventualmaxime*) ile çerçevesi çizilen sınırlamalar dahilinde tarafların delil taleplerinin "zamanında" sunulmadığı gerekçesiyle reddedilmesi ve hakimin dikkate alabileceği konular dışında kalacaktır. Adil yargılanma ve hukuki dinlenilme hakkı ile ispat hakkına uygun bir yargılama ise, uyuşmazlığın aydınlatılması için gerekli olan tüm delillerin mahkeme tarafından dikkate alınmasını gerektirir. Bu kapsamda, tarafların delil taleplerinin "zamanında" sunulmadığı gerekçesiyle reddi, delillerin değerlendirilmesi sınırlayan meşru bir istisna sayılacaktır. Ancak, önemle belirtmek gerekir ki, tarafların delil taleplerinin zamanında gösterilmediği için reddedilmesi Anayasa tarafından korunan hukuki dinlenilme hakkını zedelememelidir.

Tanık deliline ilişkin olarak ise bu husus, diğer delillere nazaran daha büyük önem arz etmektedir. Zira tanığın, tanıklık edeceği dava konusu olay ile ilgili olabildiğince erken ifadesinin alınması, tanığın zaman geçtikçe ilgili vakıaları unutmasının ve ifade psikolojisi alanında "*Verblassungstendenz*" denilen etkinin önüne geçilmesini amaçlar. Psikoloji alanındaki araştırmalar, olayın gerçekleşme anından bir hafta sonra olayın gelişiminin ve ayrıntılarının yaklaşık yüzde on oranında unutulduğunu göstermektedir. (Schenider, 1994: Nr. 1009)

Alman Hukukunda geçerli olan yargılamanın hızlandırılması ilkesi (*Konzentrationsmaxime*), Art. 20 Abs. 3 GG bzw. Art. 2 tGG'de öngörülen hukuki devlet ilkesi (*Rechtsstaatsprinzip*) ile adil yargılanma hakkına dayanmaktadır. Alman Hukukunda bu ilkeye işaret eden başlıca hükümleri, §§ 272, 273, 278, 282, 296, 349, 358a, 527 ZPO olarak sıralayabiliriz. (Musielak, 2017: Einl. Nr.52; Prütting, 2015: Einl. Nr.102; Rauscher, 2016: Einl. Nr.336; Baudewin/Wegner, 2014: 1479) Yargılamanın hızlandırılması ilkesi, yargılamanın sözlü duruşma, delil ikamesi ve hükmün açıklanmasını kapsayan ve mümkün olduğunca tek duruşmada çözülmesini ifade eder. (Rauscher, 2016: Einl. Nr.334.) Böylece, davaya yeni vakıalar getirilmesinin engellenmesine (*Präklusion*) yönelik hükümler aracılığıyla davanın uzatılması amacıyla gösterilen delillerin de önüne geçilmiş olur. Alman Yüksek Mahkemesi, davaya yeni malzeme getirilmesinin ve bu vakıaların ispatı için yeni delil gösterilmesinin engellenmesine (*Präklusion*) ilişkin hükümlerin istisnai bir düzenleme olduğunu ve bu hükümlerin uygulamasının tarafların hukuki dinlenilme hakkına aykırılık teşkil etmemesi gerektiğini belirtmiştir. (BVerfG, NJW 2000, 945, 946; BVerfG, NJW 1982, 1453; BVerfG, NJW 2000, 945, 946; BVerfG, NJW 1989, 706.)

Alman Hukukunda delillerin gösterilme zamanına ilişkin olarak belirleyici olan hükümler §§ 282, 296 ve 296a ZPO hükümleri olarak gösterilebilir. § 282 ZPO, taraflara yargılamanın durumuna göre davanın dikkatle yürütülmesi amacıyla delillerini zamanında göstermelerine ilişkin bir yükümlülük öngörmüştür. (*Prozessförderungspflicht*) Bu yükümlülüğe aykırılık halinde ise, § 296 ZPO'da belirtilen yaptırımlar uygulanacaktır. Bu sebeple Türk hukukundan farklı olarak Alman hukukunda taraflar delillerini belirli bir yargı safhasına kadar sunmak zorunda değildir. Taraflar, delil taleplerini, dava taktiği olarak, göstermemeleri davanın uzatılması ve süründemede bırakılmasına sebep olmadığı sürece, sözlü yargılamanın sonuna kadar (§ 296a ZPO) istedikleri zaman sunabilirler.

Türk Hukukunda ise teksif ilkesi ve bu ilkeye dayanan davanın değiştirilmesi ve genişletilmesi yasağı geçerlidir. Teksif ilkesi de yargılamanın hızlandırılması ilkesi gibi usul ekonomisine hizmet etmekle birlikte, yargılamanın hızlandırılması ilkesinden farklıdır. Teksif ilkesine göre, yargılama belirli yargılama safhalarına (Dilekçeler aşaması, ön inceleme, tahkikat) bölünmekte ve taraflar delillerini olabildiğince tek seferde göstermeye çalışır. (BT-Drucksache 7/5250, 4; ayrıca bknz: Karslı, 2014: 268 vd.; Akkan vd., 2017: 809 vd.; Üstündağ, 2000: 252 vd.; Yıldırım, 2003: 477) 2011 yılında yürürlüğe giren Hukuk Muhakemeleri Kanunu'nun 141. maddesi ile tarafların delillerini dava dilekçesinde belirtmesi gerektiğini düzenleyen HUMK m. 185 hükmü yürürlükten kaldırılmış ve tarafların ikinci dilekçeler aşamasının bitiminden itibaren iddia ve savunmalarını genişletebilecekleri ve değiştirebilecekleri düzenlenmiştir. Bu husus ise, davanın genişletilmesi ve değiştirilmesi yasağının yumuşatıldığını göstermektedir. Ayrıca, HMK'da gerçeğin ortaya çıkarılması ve tarafların hukuki dinlenilme hakkının korunması amacıyla ıslah ve karşı tarafın onayı, istisna halleri olarak düzenlenmiştir. (Pekcanıtez, 2017: 811 vd.) Kanunda, delillerin hangi yargılama safhasında gösterilebileceği düzenlenmiş olup, bu aşamadan sonra delillerin gösterilmesi HMK m. 145'teki ağır şartların mevcut olmasına bağlanmıştır.

Tanık delilinin gösterilme zamanı, diğer delillere oranlara farklılık gösterir. Taraflar, dilekçelerinde vakıalar ile bağlantısını kurarak tanık deliline dayandıklarını açıkça belirtmek zorundadırlar. (HMK m. 119/1-f, 121; 129/1-e, 129/2) Tanık listelerini ise dilekçeleri ile birlikte verebilecekleri gibi, daha sonra da mahkemeye sunabilirler. Tanık listelerini, en geç ön inceleme duruşmasına ilişkin davetiyenin tebliğinden itibaren iki hafta içinde vermek zorundadırlar. Aksi halde, tanık delilinden vazgeçmiş sayılacaklardır. 7251 sayılı Kanun, HMK m. 140'da değişiklik yaparak ön inceleme duruşmasında taraflara dilekçelerinde değindikleri, ancak göstermedikleri delilleri mahkemeye sunmaları için verilecek iki haftalık kesin sürenin başlangıcını, HMK m. 139 f.

5 ile birlikte ön inceleme duruşmasına ilişkin davetiyenin tebliğ tarihi olarak değiştirmiştir. Bu hüküm bir yandan uyuşmazlık ile ilgili tüm delillerin yargılamanın daha önceki bir aşamasında toplanmasına ve dolayısıyla usul ekonomisi ilkesine hizmet ederken diğer yandan hak kayıplarının önlenmesi için daha çok dikkat edilmesini gerektirir. (Pekcanıtez, 2021: 3016) HMK m. 139 f. 5'de belirtilen iki haftalık süreden sonra tarafların tanık listesi verilebilmesi ise ancak HMK m. 145'deki ağır şartlara bağlıdır.

Belirtilen kanuni düzenlemelere karşın uygulamada, taraflardan davanın başında veya ön inceleme davetiyesinin tebliği üzerine tanık listesini de sunmaları talep edildiği görülmektedir. Oysa, HMK'da tarafların davanın başında tanık listesi vermeleri gerektiğine ilişkin bir düzenleme yoktur. Buna ilaveten, davanın başında henüz delil ikame yasaklarından tanıkla ispat yasağının uygulanıp uygulanmayacağı açık değildir. (Pekcanıtez, 2021: 3016) Hukuki dinlenilme hakkı, teksif ilkesi ve bununla bağlantılı olarak usul ekonomisi ilkesi gereği zaten sınırlanmış durumdadır. Kanuni sınırlamaların da ötesine geçen daha büyük bir sınırlama, açıkça hukuki dinlenilme hakkının ihlali sayılacaktır.

II.Tanık Delilinin Gösterilmesinde Hakimin Aydınlatma Ödevi

Alman Doktrinde Medeni Usul Hukukunun *Magna Carta*'sı olarak anılan ve Alman Medeni Usul Kanununun (ZPO) en önemli ve en zor uygulanan maddelerinden biri olarak kabul edilen hakimin aydınlatma ödevi (§ 139 ZPO), Türk Hukukunda HMK m. 31'da düzenlenmiştir. (Baumbach/Lauterbach, 2018: § 139 Nr.1) § 139 ZPO ve HMK m. 31'in amacı, taraflara yardımcı olarak ve hakimin yargılamadaki pozisyonunu güçlendirerek sürpriz karar verme yasağı ve dolayısıyla tarafların hukuki dinlenilme hakkını korumaktır. (Fritsche, 2016: § 139 Nr.2; Smid, 2015: § 139 Nr..2; 195 vd. BVerfG, NJW 1991, 2823; Stadler, 2016: § 139 Nr.1; Greger, 2014: § 139 Nr.5; Nagel, 1967: 41; Alangoya, 1979: 155; Karaaslan, 2013: 63)

Tanık deliline ilişkin olarak hakimin aydınlatma görevinin ilk fonksiyonu, doktrinde sıkça tartışılan hakimin tanıkları re'sen dinleme hakkı ile ilgilidir. Hakim görüşe göre, hakimin aydınlatma görevi hakime açıkça tanıkları re'sen dinleme hakkı vermez. (Greger, 2014: § 139 Nr.16; Fritsche, 2016: § 139: Nr.46; Alangoya, 1979: 165 vd.; Yıldırım, 2006: 802; Alangoya, 2012: 391; Karaaslan, 2013: 151) Hakim, aydınlatma görevi gereği uyuşmazlığın aydınlatılması için gerekli vakıalara ilişkin olarak taraflardan vakıanın ispatı için delil göstermeleri gerektiğine dair hatırlatmada bulunabilir. Ancak özellikle Türk Hukukundaki hakim görüşe göre, somut, belirli bir delili hatırlatamaz. (YHGK, 26.3.2014, E.2013/13-637, K.2014/397; YHGK, 25.2.2015, E.2013/15-1523, K.2015/853; YHGK, 5.6.2015, E.2013/22-2384, K.2015/150; YHGK, 14.5.2014, E.2013/22-1920, K.2014/666; Alangoya, 2012:165; Yılmaz, 2017: 849; Simil, 2014: 1363).

Buna rağmen, Yargıtay kararlarında dava dosyasında adı geçen kişilerin tanıklığı davanın aydınlatılması için gerekliyse, bu tanıkların hakim tarafından re'sen tanık olarak dinlenebileceğine hükmedilmektedir. (22.YHD, 3.12.2012, E.2012/7584, K.2012/27072; 22.YHD, 21.6.2012, E.2012/412, K.2012/14208; 22.YHD, 14.6.2012, E.2012/306, K.2012/13529; 22.YHD, 25.5.2012, E.2011/17747, K.2012/11238; 22.YHD, 30.9.2013, E.2013/25225, K.213/20270; 10.YHD, 27.10.2011, E.2011/13571, K.2011/14890; 22.YHD, 13.10.2011, E.2011/947, K.2011/2762. 391 16.YHD, 4.6.2013, E.2013/3151, K.2013/6206) Yargıtay'ın bu tutumu, HMK m. 31'in ruhu ile bağdaşmamakta ve tarafların hukuki dinlenilme hakkını zedelemektedir.

Hakimin aydınlatma ödevi ile ilgili olarak tanıklar nezdinde önemli diğer bir husus ise, tarafların tanıklarını gösterirken kanuni yükümlülüklerine tam olarak uymaması halidir. Alman ve

Türk Hukukunda taraflar, tanıklarını gösterirken tanığın isim ve adres bilgileri ile hakkında tanıklık yapacağı konuları tanık listesinde açıkça belirtmelidir. Bu hususlarda bir eksiklik olması halinde, tarafların ispat hakkını korumak amacıyla hakimin, aydınlatma görevi gereği taraflara hatırlatmada bulunabilmesine Alman ve Türk hukukunda izin verilmiştir. Alman Hukukunda § 356 ZPO ve Türk Hukukunda HMK m. 240/3 uyarınca tarafa süre verilerek hukuki dinlenilme hakkı sağlanmış olur. (Damrau, 2013: § 373 Nr.2, 18, 21; Fritsche, 2013: § 139 Nr.14)

Tarafların, tanıklık edilecek vakıaları dilekçelerinde yeterince somutlaştırmamış olması halinde HMK m. 119/1-f ve HMK m. 194 hükümlerine aykırılık gündeme gelir. Türk doktrininde hakimin bu durumda, tarafa belirli koşullarda bu vakıaları somutlaştırması gerektiğine dair bir hatırlatma bulunabileceği kabul edilmiştir. Bizim de katıldığımız görüşe göre ise davacı tarafın dava dilekçesinde, ispat etmek istediği vakıalara hiç değinmemesi halinde davanın reddedilmesi gerekir. (Özekes, 2014: 280 vd.). Davalının dilekçesinde vakıaları yeterince somutlaştırmaması halinde ise, HMK m. 128 uygulama alanı bulacak ve davalı, bu vakıaları inkar etmiş sayılacaktır. Bu durumda hakim, savunmasını tamamlaması için davalıya hatırlatmada bulunmalıdır. (22.YHD, 14.10.2014, E.2014/19856 K.2014/27673; Akcan, 2012: 160; Özekes, 2014: 295; Yılmaz, 2017: 2396)

Alman hukukunda tarafın somutlaştırma yükümlülüğünü hiç yerine getirmemesi veya tarafın dilekçesinden uyuşmazlığın hangi vakıaların ispatı ile aydınlatılabileceğinin belirlenememesi *Ausforschungsbeweis* olarak anılır ve bu durum, hakkın kötüye kullanılması olarak kabul edilir. (BVerfG, NJW 2009, 1585, 1586; BGH, NJW 1995, 2111, 2112; BGH, NJW-RR 1995, 766; Ahrens, 2013: § 373 Nr.14; Dölling, 2013: 3124; Mertins, 2009: 447; Zuck, 2010: 3494) Hakim görüşe göre delillere ilişkin vakıaların yeterince somutlaştırılmaması halinde hakim, ilgili tarafa § 139 ZPO uyarınca değil, § 356 ZPO uyarınca süre vermelidir. (BVerfG, NJW 1985, 3005, 3006; Damrau, 2013: Nr.18; Huber, 2014: § 373 Nr.10, 11) Tarafın bu süre geçtikten sonra dahi eksikliği gidermemesi halinde, artık hukuki dinlenilme hakkı hususu tartışılmadan tarafın delil başvurusunun reddedilmesi mümkün olabilecektir. (BVerfG, NJW 1985, 3005, 3006) Ancak dilekçedeki eksikliğin *Ausforschungsbeweis* oluşturması halinde, hakimin tarafa ayrıca § 139 ZPO uyarınca hatırlatmada bulunabileceği belirtilmiştir. (BGH, NJW 1968, 1233, 1234; Ahrens, 2013: § 373 Nr.21; Berger, 2015: § 373 Nr.5; Damrau, 2013: § 373; Nr.18)

HMK m. 31, ön inceleme duruşmasına ilişkin taraflara gönderilen davetiye ile taraflara davetiyenin tebliğinden itibaren iki haftalık kesin süre verilmesini mümkün kılar. Alman ve Türk Hukukunda taraflara tanığın ifadesinin açıklanması ve tamamlanması (§ 396/2 ZPO) veya gerçeğin ortaya çıkarılması (HMK m. 259/2) amacıyla verilen soru sorma hakkı da hakimin aydınlatma görevine dayanmaktadır. (OLG Koblenz, NJW-RR 1991, 1471; Ahrens, 2013: § 396; Nr.7; Damrau, 2013: § 397 Nr.3) Yine senetle ispatın istisnalarından birini teşkil eden, HMK m. 200/2 hükmü de, HMK m. 31'e dayanmaktadır. Zira, tanık dinlenmesinin caiz olmadığı bir davada, karşı tarafın onayı ile tanık dinlenebilir ve tarafın hukuki dinlenilme ve ispat hakkı korunmuş olur.

Hakimin başka bir mahkemede dinlenen tanık ifadesini, tanık üzerinde kişisel izlenimi oluşmadığı gerekçesiyle tekrar dinlemek istemesi halinde, tarafa § 139 ZPO çerçevesinde uyarıda bulunmalıdır. (Ahrens, 2013: vor § 373 Nr.112; Damrau, 2013: § 373 Nr.14; Fritsche, 2016: § 139 Nr.14) Yemin etmekten vazgeçen tanığının ifadesinin daha düşük bir delil değerine sahip olacağına ilişkin hatırlatma, § 139 ZPO uyarınca yapılır. (Damrau, 2013: § 391 Nr.3.)

Son olarak, hatırlatmak gerekir ki, Bölge Adliye Mahkemesi, ilk derece mahkemesince dinlenen tanık ifadelerini ilk derece mahkemesinden farklı şekilde değerlendirmiş ve hakimin bu yöndeki kanaatini tam olarak oluşturabilmesi için başka delillere ihtiyacı varsa, ilgili tarafa HMK m. 360 ve § 525/1 ZPO uyarınca hatırlatmada bulunmalıdır. (Kern, 2015: § 139 Nr.45; Smid: 2015: § 139 Nr.140) HMK m. 360 ve § 525/1 ZPO hükümleri hakimin aydınlatma ödevine dayanmaktadır.

III.Tanık Delinin Değerlendirilmesinde Sürpriz Karar Verme Yasağı

Sürpriz karar verme yasağının adil yargılanma hakkının unsurlarından biri olduğu yukarıda belirtilmişti. Tanık delili ile ilgili olarak sürpriz karar verme yasağını koruyan hükümlere örnek olarak, Türk Hukukunda taraflara tanık listesini mahkemeye sunmaları için süre verilmesi (HMK m. 139/5) gösterilebilir. Yargıtay, taraflara süre verilmesinin açıkça tarafın savunma hakkını ihlal ettiği ve bu hususun temyiz sebebi teşkil ettiği görüşündedir. (9.YHD, 17.10.1996. E.1996/9824, K.1996/19714; 15.YHD, 28.5.2015, E.2015/1491, K.2015/2915; 2.YHD, 1.3.2004, E.2004/1750, K.2004/2467; 2.YHD, 25.2.2015, E.2014/18706, K.2015/2876; Umar, 2014: 764) Benzer şekilde Anayasa Mahkemesi, 2012 yılında verdiği bir kararda hakimin HMK m. 240/3'e göre taraflara tanık listelerini göndermeleri için süre vermesini, adil yargılanma hakkı ve silahların eşitliği ilkesine uygun bulmuştur. (AYM, 11.10.2012, E.2012/69, K.2012/14)

Yurtdışında dinlenecek tanıklar ile ilgili § 364/4 ZPO hükmü, tarafların hukuki dinlenme hakkına hizmet eder. Zira, ilgili maddeye göre ilgili yabancı hukukta tanığın dinleneceği duruşma tarihinin taraflara tebliğ edilmesi ile ilgili bir zorunluluk yoksa, § 364/4 ZPO uyarınca yurtdışında dinlenen tanığın ifadesinin delillerin değerlendirilmesinde dikkate alınıp alınamayacağı hakimin takdirindedir. (Heinrich, 2013: § 363 Nr.14, § 364 Nr.4.) Hakim, ilgili tanık ifadesini hükme esas almak istiyorsa, tanığın ifadesinin tarafların yokluğunda alınması, hakimin tarafların hukuki dinlenilme hakkına ve silahların eşitliği ilkesine aykırı olmadığına dair kanaatini oluşturmasına bağlıdır. (BGH, NJW 1960, 1950, 1951; Heinrich, 2013: 364 Nr.4) Bu halde hakim taraflar yanında bulunsa idi, tanığın farklı bir şekilde ifade verip vermeyeceğini değerlendirmelidir. (BGH, NJW 1960, 1950, 1951) Alman doktrininde tarafların yokluğunda alınan tanık ifadelerinin hükme ancak istisnai hallerde esas alınabileceği belirtilmiştir. (Heinrich, 2013: § 364 Nr.3; Stadler, 2017: § 364 Nr.6.)

IV.Tanık Deliline İlişkin Delil İkame Yasakları (*Beweiserhebungsverbote*)

Delil ikame yasakları, hukuki dinlenilme hakkının istisnalarını teşkil etmektedir. Bu sebeple, istisnaların kanuni dayanak teşkil edip etmemesi suretiyle hukuki dinlenilme hakkını ihlali söz konusu olup olmadığına karar verilebilir.

Alman ve Türk Hukukunda farklı delil sistemleri geçerli olduğu için delil ikame yasakları da farklılıklar gösterir. Türk Hukukunda, kanuni delil sistemi ile delillerin değerlendirilmesi sistemi arasında kalan karışık bir delil sisteminin olduğu söylenebilir. Zira, HMK m. 198'de hakimin kanuni istisnalar dışında delilleri serbestçe değerlendireceği kabul edilmiştir. Kanuni delil sistemi, (*legalen Beweistheorie, système de la preuve légale*) Türk hukukunda kesin delil ve takdiri delil ayrımına sebep olmaktadır. Tanık delili, takdiri deliller arasında yer almakta olup hem Almanya hem de Türkiye'de en sık başvurulan, ancak aynı zamanda en az güvenilir olan delil türüdür. (Baumbach, 2018: Übers § 373 Nr.6; Arens ve Lüke, 2011: § 26 Nr.296; Grunsky ve Baur, 2005: § 14 Nr.183; Bruns, 1979: § 35 Nr.183; Deppenkemper, 2004: 307; Bull, 1972, 205 (205); Kirchhoff, 2001: 661; Knippel, 1980: 112; Rüßmann, 1985: 789; Reinecke, 1986: 631)

HMK m. 198'de belirtilen "kanuni istisnalar" arasında bahsedilecek en önemli istisna kuşkusuz "senetle ispat kuralı" veya "tanıkla ispat yasağı"dır. (HMK m. 200 vd.) Bu çerçevede, HMK m. 200 vd.'da belirtilen ispat kuralları, delillerin değerlendirilmesi aşamasında hakimi bağlar. 2011 yılında yürürlüğe giren HMK ile, senetle ispat kuralları hakkında kapsamlı bir değişiklik yapılmamış, ancak senetle ispat kuralındaki geçerli parasal değer, 500 TL'den 2.500 TL'ye çıkartılmıştır. 2021 yılı için bu değer, 4.880 TL'dir. Doktrin'de senetle ispat kuralının kamu

düzeninden olmadığı düşüncesi hakimdir. Bu husus, 2011 yılında HMK'nın yürürlüğe girmesi ile sona ermiştir. Zira, HMK m. 193/1'de tarafların senetle ispat kuralıyla ilgili olarak delil anlaşması yapabileceğini belirtmiştir. Buna rağmen, senetle ispatın geçerli olduğu davalarda takdiri delillerin hiçbirine başvurulamadığı düşünülürse, HMK m. 200 vd. maddelerinin ispat hakkını ve dolayısıyla hukuki dinlenilme ve adil yargılanma hakkını önemli ölçüde sınırladığı sonucuna varılabilir. Buna rağmen kanun koyucu, uzun yıllardır süren kanuni delil sisteminin etkisiyle HMK m. 189/3'de senetle ispat kuralına işaret eden "kanunun belirli delillerle ispatını emrettiği hususlar"ın başka deliller ispat olunamayacağı belirterek ispat hakkının bilinçli olarak sınırlandığını hatırlatmak istemiştir.

Alman doktrin ve içtihatlarında ispat hakkının en önemli iki unsuru şu şekilde sayılmıştır: "delillerin kanunda sınırlı sayıda (*numerus clausus*) sayılmaması" ve "şüpheli gözüken delil ikamesinin önceden engellenmemesi" (BGH, NJW 1988, 566; Walter, 1979: 302 vd.) Delillerin sınırlı sayıda öngörülmemesi, uyuşmazlığın aydınlatılması için incelenmesi gereken tüm delillerin öne sürülebilmesi düşüncesine dayanır. İkinci unsur ise, kanunların tarafların delil taleplerini hukuki ilkeler çerçevesinde mümkün olduğu ölçüde kabul edilmesini gerektirir.

Türk Hukukunda senetle ispat kuralının ispat hakkını önemli ölçüde kısıtladığı belirtilmiştir. Yukarıda belirtilen unsurlar çerçevesinde Alman hukukunda, sıkı delil sisteminin (*Strengbeweissystem*) ispat hakkını sınırlayıp sınırlamadığı sorulabilir. Türk hukukunda ise serbest delil sistemi (*Freibeweissystem*) geçerli olduğu için böyle bir tartışmaya gerek yoktur. Doktrinde Habscheid, bu soruya istisnai olarak diğer delillerin kullanılmasına imkan veren § 284/2 ZPO hükmünü göstererek olumsuz cevap vermektedir. (Habscheid, 1983: 312) Ancak hatırlatılmalıdır ki, § 284/2 ZPO uyarınca öngörülen serbest delil ikamesinde, diğer delilerin ikamesinde uygulanması gereken önemli yargılama ilkelerinin, özellikle doğrudanlık ve aleniyet ilkelerinin, uygulanmasından vazgeçilebilecektir. (Ahrens, 2013: § 284 Nr.38; Habscheid, 1983: 324; Yıldırım, 1990: 87 vd.) Bu durum ise, kanaatimizce farklı açıdan ispat hakkının sınırlaması teşkil edebilir. Zira, deliller mahkeme tarafından incelenirken doğrudanlık ilkesi ve aleniyet ilkesinin uygulanmaması, adil yargılanma hakkını zedeleyebilir. Örneğin, tanık ifadesinin alınması sırasında doğrudanlık ve aleniyet ilkelerine uyulmaması, tanık ifadesinin doğruluğunu etkileyen ve tanık ifadesinin delil değerini düşürebilecek unsurlardır.

V.Tanık Deliline İlişkin Delil Değerlendirme Yasakları (*Beweisverwertungsverbote*)

İspat hakkını düzenleyen HMK m. 189'un ikinci fıkrasında açıkça hukuka aykırı delillerin mahkeme tarafından bir vakıanın ispatında dikkate alınamayacağı belirtilmiştir. Senetle ispat kuralına işaret eden HMK m. 189/2'de olduğu gibi kanun koyucu, bu fıkrada da doktrinde uzun süredir tartışma alanı bulan bir konuyu, kanuni düzenlemeye kavuşturmuştur. Ceza muhakeme hukukunda hukuka aykırı delilleri düzenleyen HMK m. 206/2-a ve An. m. 38/6 düşünüldüğünde HMK'nın muhtaç olduğu açık düzenlemenin yerinde olduğu söylenebilir. (Pekcanıtez, 2009: 813.) Hukuka aykırı deliller ile ilgili süren yoğun tartışmalar bu makalenin konusunu aşmaktadır. Ancak kısaca belirtilebilir ki, gerek Türk hukukunda, gerekse Alman hukukunda hukuka aykırı delillerin ikamesi ve değerlendirilmesine ilişkin yasakların, delillerin serbestçe değerlendirilmesi ilkesi, adil yargılanma ve hukuki dinlenilme hakkının geçerli ve hukuki sınırlamaları olduğu kabul edilmiştir. Türk hukukunda bu tutum, HMK m. 189/2 ile kanuni bir dayanak bulmuş; Alman hukukunda ise doktrin ve içtihatlar ile bu yasak tanınmış, ancak hangi hallerde uygulanabileceği tam olarak somutlaştırılamamıştır. Tanık delili ile ilgili olarak gizlice dinlenen telefon kayıtlarına veya bir ortamda gizlice dinlenen konuşmalara dayanan tanık ifadelerinin mahkemece dikkate alınıp

alınamayacağı tartışmalıdır. Benzer şekilde, tanığın ifadesinin dinlenmesi aşamasında doğrudanlık ilkesinin ihlal edilmesi halinde bu ifadelerin mahkeme kararına dayanak teşkil edip edemeyeceği ve bir tanığın tanıklıktan çekinme hakkının kullanmasının veya yemin etmemesinin tanık ifadesini değerlendirirken dikkate alınıp alınamayacağı gibi hususlar halen tartışmalıdır. (Bu konudaki tartışmalar için bknz. Uysal, 2021: 416 vd.)

Kanaatimizce bir delilin hukuka aykırı olarak elde edilip edilmediğinin değerlendirilmesinde hukuka aykırılığının tespiti büyük rol oynar. Bu hususta, genel bir kural söylemek mümkün değildir. Ancak hakim görüşe göre, delil elde edilirken herhangi bir temel hakkın ihlal edilmiş olması, hukuka aykırılığın tespiti için yeterlidir. (Ahrens, 2013: vor § 286 Teil B Nr. 22; Leipold, 2013: § 284 Nr.91; Prütting, 2015:§ 284 Nr.66; Habscheid, 1967: 840 vd.; Kiethe, 2005: 966; Peters, 1963: 164 vd; Schwab, 1985: 421 vd.) İspat hakkının ihlali halinde ise, ilgili olayda yaşanan ispat hakkı sınırlamasının hukuki olarak nitelendirilmesinin mümkün olup olmadığı değerlendirilmelidir. (Leipold, in: Stein/Jonas-ZPO-4, 22. Aufl., § 284 Nr.91; Kiethe, MDR 17/2005, 965 (967). Bu değerlendirmede ispat hakkı sınırlamasının delilin ispat gücünü düşürdüğü tespit edilirse, bu husus başlı başına hukuka aykırı bir delilin mevcut olmadığını göstermez. Ahrens, in: Wieczorek/Schütze-ZPO, 4. Aufl., vor § 286 Teil B Nr.24; Prütting, in: MüKo-ZPO, 5. Aufl., § 284 Nr.66.)

Hukuka aykırılığın yanında her bir olayın özelliğine göre ayrı bir değerlendirme yapılması yerinde olacaktır. Bu değerlendirmede hakim, bir yanda ihlal edilen normun koruduğu amacı değerlendirecek; diğer yanda ilgili delilin kullanılmasında tarafın korunan menfaati yarıştıracaktır. Hakim, bu değerlendirme ile hangi halin ağır bastığına dair kanaatini gerekçelendirerek delilin değerlendirilip değerlendiremeyeceğine karar verecektir. Yargıtay Hukuk Genel Kurulu'nun da kabul ettiği görüşe göre, delil gösteren tarafın korunan menfaati ölçülürken tarafın ispat hakkına ilişkin genel menfaatinin yanında, özellikle kişinin başka yollarla iddiasını ispat edemiyor olmasının da dikkate alınması gerektiğini belirtilmiştir. (YHGK, 26.11.2014, E.2013/4-1183, K.2014/960; YCGK, 21.6.2011, E.2010/5-187, K.2011/131)

Sonuç

Alman ve Türk hukukunda delillerin ikamesi, incelenmesi ve değerlendirilmesinde hukuki dinlenilme ve adil yargılanma hakkına uygun davranması gerektiği hususu tartışmalı olmaktan çıkmıştır. Son yıllarda, deliller ile ilgili olarak hukuki dinlenilme hakkı unsurlarının ve özellikle ispat hakkının korunması için mahkeme içtihatlarında ve doktrinde kabul edilen temel prensipler, umut verici niteliktedir. Özellikle Türk hukukunda hukuki dinlenilme hakkını düzenleyen HMK m. 27 ve ispat hakkını düzenleyen HMK m. 189 ile Hukuk Muhakemeleri Kanununda açık hükümler öngörülmesi hukuki barışın sağlanmasına hizmet eder.

Tanık delili ile ilgili olarak hangi hallerde hukuki dinlenilme hakkının sınırlandığı, çalışmada ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Açıklama ve ispat hakkına ilişkin olarak en önemli husus, şüphesiz senetle ispat kuralının baştan tarafların tanık gösterme taleplerinin reddedilmesine sebep olduğu konusudur. Senetle ispat kuralları, baştan delil ikamesini yasakladığı için hukuki dinlenilme ve ispat hakkını sınırlar. Ancak, bu sebeple doğrudan senetle ispat kuralının kaldırılmasını savunmak, Türkiye'nin sahip olduğu hukuk kültürüne ve alışılmış ticari hayatın özelliklerine uygun olmaz. Tanıklara duyulan güvensizlik, Türk hukuk tarihinde kanun koyucunun sürekli önlem alınmasını gerektirmiştir. Alman ve Türk hukukunda bu güvensizliğe karşı alınan önlemler, Alman hukukunun

bakış açısından farklıdır. Bu farklılığın, iki ülke arasındaki sosyal ve hukuki kültür anlayışı ile ilgili olduğu kanaatindeyiz. (Uysal, 2021: 137 vd, 642 vd.) Zira, HMK'nın kanunlaşma sürecinde senetle ispatın hukuki dinlenilme ve ispat hakkı gerekçesiyle kaldırılması düşünülmüş; ancak Fransa, İtalya ve Yunanistan'daki senetle ispat kuralına işaret eden düzenlemeler de dikkate alınarak senetle ispat ilkesinin korunmasına karar verilmiştir. (Budak, Kanun, 2014: 18) Türk hukukunda geçerli karma delil sistemi ve hakimin hükmünü vicdani kanaatine göre kurması gerektiğine ilişkin hüküm (An. m. 138) ile tanık delinin zorlukları aşılmaya çalışılırken, Alman hukukunda sıkı delil sistemi ve hakimin delilleri serbestçe değerlendirmesi ve değerlendirmesinin açıkça gerekçelendirmesi gerekliliği ile bu zorluklar aşılmaya çalışılmıştır. Delillerin gösterilme zamanı ile ilgili olarak Alman ve Türk hukukundaki farklılıklar da bu kuralların dayandığı farklı ilkelerin (*Konzentrationsmaxime, Eventualmaxime*) bir tezahüdür.

Senetle ispat dışında da tarafların delil taleplerinin tecrübe kuralları adı altında gerekli inceleme ve değerlendirme yapılmadan reddedildiği görülmektedir. Benzer şekilde dinlenen tanıklar hakkında hakimin kararında kanaatini yeterince gerekçelendirmemesi de adil yargılanma ve hukuki dinlenilme hakkına açıkça aykırılık teşkil eder. Bunun altında, hakimin tanık delilinin değerlendirmesinde yaşadığı zorluklar ve tanık deliline duyulan güvensizlik yatar. Ancak bu problem, hakimlerin tanık ve ifade psikolojisi hakkında bilgi sahibi olmasını ve bu bilgiye dayanarak her bir tanık ifadesini değerlendirirken gerekçelerini açıkça ifade etmesi ile aşılabilir. Senetle ispat kuralının uygulanmadığı hallerde, hakimin gerekçe yükümlülüğünden muaf tutulduğuna dair bir kanuni düzenleme bulunmamaktadır.

Tanıkların ne şekilde ve hangi kurallar çerçevesinde dinlenildiği de hukuki dinlenilme hakkı ile yakından ilgilidir. Doğrudanlık ve aleniyet ilkesinin sınırlandığı bu hallerde, hakimin kanuni istisnaların uygulanmasında çok dikkatli ve titiz davranması gerekir. Zira, aleniyet ve doğrudanlık ilkelerinin kanuni sınırlandırmaları sadece hukuki dinlenilme hakkını değil, tanık deliline ilişkin özel zorlukların aşılmasına da hizmet eder. Tanık delili, tüm deliller arasında en sık kullanılan, ancak en az güvenilir kabul edilen delil türüdür. Doğrudanlık ilkesinin sınırlandığı hallerde hakimin tanık üzerinde kişisel edinim alabilmesi güçleşir. Bu sebeple, hakim tanık ifadesinin doğruluğu konusunda kanaatini oluşturmakta zorlanır. Doğrudanlık ilkesinin sınırlanmasının zorunlu olduğu hallerde hakimin tanık üzerindeki kişisel izlenimini mümkün olduğu ölçüde alabilmesi için bu istisnalar arasında şu sırayı takip etmesi yerinde olacaktır: Ses veya görüntü nakledilmesi yoluyla tanığın dinlenmesi (HMK m. 149 tZPO, § 128a ZPO), İstinabe yolu ile veya naip hakim tarafından tanığın dinlenmesi (HMK m. 259/2- 4, § 375 ZPO, tanığa soru kağıdı gönderilmesi (HMK m. 246, § 377/3 ZPO)

Aleniyet ilkesinin sınırlandığı haller de tanık ifadesinin doğruluğunu değerlendirmede birer engel olarak görülebilir. Bazı hallerde, örneğin tanık ifadesinin kayıt cihazına alınması suretiyle tutanağa geçirilmesi (HMK m. 153/2, § 160a ZPO) tanık ifadesinin değerlendirilmesinde hakime yardımcı olur. Zira hakim, bu yolla tanık üzerindeki kişisel izlenimini daha kapsamlı değerlendirebilir. Aynı zamanda, tarafların tanıklara karşı yaptıkları itirazların çözülmesi de kolaylaşır. Bu sebeple, Türk hukukundaki duruşmanın kayıt altına alınmasına ilişkin düzenleme, kanunda daha ayrıntılı düzenlenerek hukuki dinlenilme hakkı çerçevesinde hak kaybı yaşanabilecek hususlar minimize edilmelidir. Düzenlemeye muhtaç hususlar kapsamına, § 160a ZPO'da belirtildiği gibi, kayıtların hangi hallerde ve ne şekilde kaydedilebileceği, kayıtların tutanağa nasıl alınabileceğine dair ayrıntılar ve kişisel veri içeren bu kayıtların saklanması ve silinmesine ilişkin konuların gireceği belirtilebilir.

Son olarak delil değerlendirme yasakları, tanık delili ile ilgili olabilir. Türk hukukunda açık kanuni düzenlemeler uyarınca (HMK m. 189/2, HMK m. 206/2-a, An. m. 38/6) hukuka aykırı yollarla elde edilmiş delillerin değerlendirilmesi yasaklanmıştır. Yine de mahkemenin önüne gelen her bir olayda, hukuka aykırılığın tespit edilmesi ve ihlal edilen normun koruduğu amaç ile tarafın tanık delilini göstermekteki menfaati arasında bir değerlendirme yapılması ve tanık ifadesinin değerlendirebilmesinin hakimin kanaatine bırakılması gerekir. Tanığın ifadesinin gizlice dinlenen telefon kayıtlarına veya bir ortamda gizlice dinlenen üçüncü kişilerin konuşmalarına dayanması halinde, tanık ifadesinin hukuka aykırı bir şekilde elde edilmiş olup olmadığı incelenmelidir.

Kaynakça

Acar, S. ve Gürsoy, H. (2012), Türkiye Mahkemelerinde Sesli Görüntülü Kayıt ve Video Konferans Sistemi Uygulamasına Geçiş: Ceza Mahkemeleri Örneği, *Ankara Barosu Dergisi*, 109 vd.

Akcan, R. (2004). Yargıtay Kararlarındaki "Güçlü Delil" Kavramının Hukuki Niteliği, *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, 7 vd.

Akın, İ. ve Sarıoğlu, U. (2004), Sadece Vicdanı Kanaate Göre Hüküm Kurulabilir Mi?, *Ankara Barosu Dergisi*, 133 vd.

Akkan, M., Korkmaz, H. T., Özekes, M. ve Pekcanıtez, H. (2017), *Pekcanıtez Usûl - Medenî Usûl Hukuku*. On İki Levha Yayıncılık, 15. Bası, İstanbul

Akkan, M., Korkmaz, H. T., Özekes, M. ve Pekcanıtez, H. (Kasım 2021), *Pekcanıtez Usûl - Medenî Usûl Hukuku*. Erişim tarihi: 8.12.2021, http://www.lexpera.com.tr

Alangoya, Y. (1979). *Medeni Usul Hukukunda Vakıaların ve Delillerin Toplanmasına İlişkin İlkeler*, İstanbul

Alangoya, Y. (2012), "*Senede Karşı Senetle İspat" Kuralı ve "Hayatın Olağan Akışı" Kavramı*, in: Namlı, M. (Ed.), *Yavuz Alangoya Makaleler*, İstanbul

Arens, P. ve Lüke, W. (2011), *Zivilprozessrecht, Erkenntnisverfahren, Zwangvollstreckung, Europäisches Zivilverfahrensrecht*, 10. Bası, München

Atalay, O. (2001), *Medeni Usul Hukukunda Menfi Vakıaların İspatı*, İzmir

Başözen, A. (2010), *Medeni Usul Hukukunda İlk Görünüş İspatı*, Ankara

Baumbach, A. ve Lauterbach, W. (2018), *Zivilprozessordnung mit FamFG, GVG und anderen Nebengesetzen*, Cilt 1, 76. Bası

Berger, C. ve Bork, R. vd. (Ed.), (2008), *Kommentar zur Zivilprozessordnung*, Cilt 4, 22. Bası, Tübingen

Bruns, R. (1979), *Zivilprozessrecht, Eine systematische Darstellung*, 2. Bası, München

Budak, A. C. (2014), *Mülga Hukuk Usulü Muhakemeleri Kanunu, İsviçre Medeni Usul Kanunu ve Alman Medeni Usul Kanunu ile Karşılaştırmalı Hukuk Muhakemeleri Kanunu*, 7. Bası, Ankara

Bull, H. J. (1972), Von der Bequemlichkeit, einem Zeugen zu glauben, *Deutsche Richterzeitung*, 205 vd.

Deppenkemper, G. (2004), *Beweiswürdigung als Mittel prozessualer Wahrheitserkenntnis, Eine dogmengeschichtliche Studie zu Freiheit, Grenzen und revisionsgerichtlicher Kontrolle tatrichterlicher Überzeugungsbildung (§ 261 StPO, § 286 ZPO),* Osnabrück

Dinçkol, A. (2012), *Karar Verme Süreci İçinde Hükmün Oluşması ve Hakimin Fonksiyonu*, in: Ökçesiz, Hayrettin/Uygur, Gülriz/Üye, Saim (Ed.), *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arkivi. Prof. Dr. Adnan Güriz Anısına Hukuka Felsefi ve Sosyolojik Bakışlar V,* İstanbul

Dölling, B. (2013), Die Voraussetzungen der Beweiserhebung im Zivilprozess, *Neue juristische Wochenschrift*, 3121 vd.

Feyzioğlu, M. (2002), *Ceza Muhakemesinde Vicdani Kanaat*, Ankara

Findeisen, A. (1992), *Der minderjährige Zeuge im Zivilprozeß*, Regensburg

Foerste, U. (2001), Parteiische Zeugen im Zivilprozess, *Neue juristische Wochenschrift*, 321 vd.

Geimer, R. ve Heßler, Hans-Joachim v.d. (Ed.), *Zöller Zivilprozessordnung*, 30. Bası, Köln

Grunsky, W. ve Baur, F. (2005), *Zivilprozessrecht*, 12. Bası Köln

Habscheid, Walther J., Das Recht auf Beweis, Zeitschrift für Zivilprozess (96) 1983, 306

Habscheid, W. J. (1967), *Das Persönlichkeitsrecht als Schranke der Wahrheitsfindung im Prozeßrecht*, in: Conrad, H., Jahrreiß, H., Mikat, P., Mosler, H., Nipperdey, H.C. ve Salzwedel, J. (Ed.), *Gedächtnisschrift Hans Peters*, Berlin, Heidelberg, New York

Karaaslan, V. (2013), *Medeni Usul Hukukunda Hakimin Davayı Aydınlatma Ödevi*, Ankara

Kirchhoff, G. (2001), Richter als Zeugen - Bericht über ein Wahrnehmungsexperiment, *Monatsschrift für deutsches Recht*, Sayı 12, 661-666.

Konuralp, H. (2009), *Medeni Usul Hukukunda İspat Kurallarının Zorlanan Sınırları*, Ankara

Konuralp, H. (2009), *Medeni Usul Hukukunda Yazılı Delil Başlangıcı*, Ankara

Knippel, S. (1980), Zeugenbeweis ist schlechter Beweis, *Monatsschrift für Deutsches Recht*, Sayı: 2, 112 vd.

Krüger, W. ve Rauscher, T. (Ed.) (2016), *Münchener Kommentar zur Zivilprozessordnung mit Gerichtsverfassungsgesetz und Nebengesetzen*, Cilt 1, 5. Bası, München

Krüger, W. ve Rauscher, T. (Ed.) (2013), *Münchener Kommentar zur Zivilprozessordnung mit Gerichtsverfassungsgesetz und Nebengesetzen*, Cilt 3, 4. Bası, München

Mertins, R. W. (2009), Substantiierung im Zivilprozess, *Neue Justiz,* Cilt 63, 441

Musielak, H. ve Voit, W. (Ed.), *Zivilprozessordnung mit Gerichtsverfassungsgesetz*, 14. Bası, München

Nagel, H. (1967), *Die Grundzüge des Beweisrechts im europäischen Zivilprozeß, Eine rechtsvergleichende Studie*, Baden-Baden

Özekes, M. (2003), *Medeni Usul Hukukunda Hukuki Dinlenilme Hakkı*, Ankara

Peters, E. (1963), Die Verwertbarkeit rechtswidrig erlangter Beweise und Beweismittel im Zivilprozeß, *Zeitschrift für Zivilprozess,* Cilt 76, 145 vd.

Perband, M. G. (2003), *Der Grundsatz der freien Beweiswürdigung im Zivilprozeß (§ 286 ZPO) in der Rechtsprechung des Reichsgerichts*, Frankfurt am Main

Pekcanıtez, H. (2009), *Medeni Usul Hukukunda Hukuka Aykırı Yollardan Elde Edilen Delillerin Değerlendirilmesi*, in: Bilkent Üniversitesi Hukuk Fakültesi (Ed.), *Haluk Konuralp Anısına Armağan. Gedächtnisschrift für Haluk Konuralp.* Cilt 1, Ankara

Pilarsky, D. C. (1995), *Der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit und seine Auswirkungen auf Beweisanordnungen*, Frankfurt am Main

Rüßmann, H. (1985), *Physiologische und psychologische Streiflichter zum Zeugenbeweis*, in: Broda, C./Deutsch, Erwin/S., Hans L./Vogel, H. J. (Ed.), *Festschrift für Rudolf Wassermann zum sechzigsten Geburstag. Luchterhand*

Schneider, E. (1994), *Beweis und Beweiswürdigung, Unter besonderer Berücksichtigung des Zivilprozesses*, 5. Bası, München

Schwab, K. H. (1985), *Unzulässigkeit von Beweismitteln bei Verletzung des Persönlichkeitsrechts*, in: Forkel, Hans/K. A. (Ed.), *Beiträge zum Schutz der Persönlichkeit und ihrer schöpferischen Leistungen*, *Festschrift für Heinrich Hubmann zum 70. Geburtstag*, Frankfurt am Main

Simil, C. (2014), Hakimin Davayı Aydınlatma Ödevinin Sınırları, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt* 16, Özel Sayı 2014, 1351 vd.

Tutumlu, M. A. (2009), *Hukuk Felsefesi ve Dogmatiği Bağlamında Hakimin Vicdani Kanaatine Göre Karar Verebilme Gücü*, in: *Medeni Usul Hukuku Sorunları*, Ankara

Umar, B. (2014), *Hukuk Muhakemeleri Kanunu Şerhi*, 2. Bası, Ankara

Uysal, M. (2021), *Der Zeugenbeweis und seine Grenzen im Rahmen der freien Beweiswürdigung, Ein Vergleich zwischen dem deutschen und türkischen Zivilprozessrecht*, Hamburg

Üstündağ, S. (2000), *Medeni Yargılama Hukuku*, Cilt I-II, 7. Bası, İstanbul

van den Hövel, M. (2013), *Richterliche Arbeitstechnik, einschließlich Beweisaufnahme und Beweiswürdigung*, 5. Bası, München

Waldner, W. (1989), *Der Anspruch auf rechtliches Gehör*, Köln, Berlin, Bonn, München

Walter, G. (1979), *Freie Beweiswürdigung, Eine Untersuchung zu Bedeutung, Bedingungen und Grenzen der freien richterlichen Überzeugung*, Tübingen

Weth, S. (1988), *Die Zurückweisung verspäteten Vorbringens im Zivilprozess*, Köln

Wieczorek, B. ve Schütze, R. A. (Ed.) (2015), *Zivilprozessordnung und Nebengesetze, Großkommentar*, Cilt 1, 4. Bası, Göttingen

Wieczorek, B. ve Schütze, R. A. (Ed.) (2013), *Zivilprozessordnung und Nebengesetze, Großkommentar*, Band 3, 4. Bası, Mörlenbach

Yıldırım, M. K. (1990), *Medeni Usul Hukukunda Delillerin Değerlendirilmesi*, İstanbul

Yıldırım, M. K., *Teksif ve Sözlülük İlkeleri Açısından Yargılama Usulleri Hakkında Düşünceler*, in: Öztek, S., Yıldırım, M.K. ve Yıldırım, N. D. (Ed.), *Prof. Dr. Ergun Önen'e Armağan*, İstanbul

Yıldırım, M. K. (2006), Kitap İncelemesi - Avrupa İspat Hukuku Tablosu, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 797 vd.

Yılmaz, E. (2017), *Hukuk Muhakemeleri Kanunu Şerhi*, Cilt 1, 3. Bası, Ankara

Zuck, R. (2010), Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen des zivilprozessualen Beweisverfahrens - Zeugenbeweis, *Neue Juristische Zeitung*, 3494 vd.

Covid 19 Salgını Özelinde İş Sağlığı ve Güvenliğinin Sağlanmasında İşverenin ve Çalışanın Bilgilendirme Yükümlülüğü

Candan ALBAYRAK ZİNCİRLİOĞLU[1]

Giriş

Küreselleşen dünyamızda teknolojik gelişmelerin artması ile birlikte işveren tarafından işçilerin sağlık ve güvenliklerinin sağlanması oldukça önemli hale gelmiştir. Nitekim sayısız işçinin iş kazası nedeniyle ölmesi ya da iş göremez hale gelmesi ya da kayıtlı olmayan işyerleri veya kayıt dışı çalışanlar da dikkate alındığında konunun önemi daha iyi anlaşılmaktadır. İşverenin işçiyi gözetme borcunun hukuki dayanağı, Türk Borçlar Kanununun *"İşçinin kişiliğinin korunması"* kenar başlıklı 417. maddesidir (Sevimli, 2013: 107 vd.; Şen, 2012: 133 vd.)[2]. TBK. m. 417/2 gereğince, *"İşveren, işyerinde iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması için gerekli her türlü önlemi almak, araç ve gereçleri noksansız bulundurmak; işçiler de iş sağlığı ve güvenliği konusunda alınan her türlü önleme uymakla yükümlüdür."* Türk Borçlar Kanunu yanında işverenin iş sağlığı ve güvenliği önlemlerini alma borcu, mevzuatımızda 2012 yılında yürürlüğe giren 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu[3] ile işyerlerinde iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması ve mevcut sağlık ve güvenlik şartlarının iyileştirilmesi için işveren ve çalışanların görev, yetki, sorumluluk, hak ve yükümlülükleri düzenlenmektedir. 6331 sayılı İSGK. ile birçok konu ayrıntılı olarak düzenlenmiş, çalışanlara ve özellikle işverene ciddi yükümlülükler getirilmiş ve bu Kanunda düzenlenmesi gereken birçok husus Yönetmeliklere bırakılmıştır. 4857 sayılı İş Kanunu'nda yer alan konuyla ilgili hükümlerin çoğu İSGK. m. 37 ile yürürlükten kaldırılmıştır[4]. Böylece iş sağlığı ve güvenliği kuralları, daha önce çırak ve stajyerler ile 4857 sayılı İş Kanununa tabi işçiler için söz konusu iken, 6331 sayılı İSGK. ile tüm bağımlı çalışanları kapsar hale gelmiştir. Çalışma konumuz, 6331 sayılı İSGK. ve bu Kanuna dayalı yönetmeliklerle ayrıntılı olarak belirlenen işveren yükümlülüklerinin tamamını incelemek değil, sadece iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanmasında işverenin yükümlülüklerinden biri olan çalışanları bilgilendirme yükümlülüğünü genel hatları ile incelemektir. Bu kapsamda iş sağlığı ve güvenliği kavramı, çalışan kavramı ve işveren kavramı öncelikli olarak tanımlanmış ve devamında çalışanların bilgilendirilmesi yükümlülüğüne, İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ve ilgili Yönetmelikler ile Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve Umumi Hıfzıssıhha Kanunu kapsamında ayrı ayrı yer verilmiştir. Çalışanın bilgilendirme yükümlülüğüne de değinilmiştir. Son olarak da bilgilendirmenin şekli açıklanmıştır. İşverenin çalışanlara bilgi verme yükümlülüğünün ihlaline bağlanan yaptırımlar ise çalışma konumuzun kapsamı dışında kaldığından incelenmemiştir.

İşverenin çalışanlarını bilgilendirme yükümlülüğünü iş sağlığı ve güvenliği açısından incelediğimizde, çalışanların çalıştıkları işyerlerinde karşılaşma ihtimalinin yüksek olduğu meslekî riskler, yani iş kazasına veya meslek hastalığına yol açabilecek tehlikeler; iş sağlığı ve güvenliği konusunda yasal süreç ve yasal hak ve yükümlülükler konusunda bilgilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Çalışanların iş sağlığı ve güvenliği sorunlarının çözümünde işveren tarafından

[1] Dr., Kocaeli Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0002-4730-8294.
[2] Ayrıntılı bilgi için bkz. Tiftik ve Adıgüzel, 2016/1, 319 vd.
[3] RG. 30.06.2012 T., 28339 S.
[4] İSGK. m. 37. "– 4857 sayılı Kanunun aşağıdaki hükümleri yürürlükten kaldırılmıştır: a) 2 nci maddesinin dördüncü fıkrası. b) 63 üncü maddesinin dördüncü fıkrası. c) 69 uncu maddesinin dördüncü, beşinci ve altıncı fıkraları. ç) 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 95, 105 ve geçici 2 nci maddeler. 4857 sayılı Kanunun 4 üncü maddesinin birinci fıkrasının (f) bendinde yer alan "İş sağlığı ve güvenliği hükümleri saklı kalmak üzere" ifadesi ile 98 inci maddesinin birinci fıkrasında yer alan "85 inci madde kapsamındaki işyerlerinde ise çalıştırılan her işçi için bin Yeni Türk Lirası," ifadesi metinden çıkartılmıştır".

bilgilendirilmeleri oldukça önemlidir. Bilgilendirme sürecinin etkin bir şekilde yapılması iş sağlığı ve güvenliği konusundaki mevzuatların da etkin bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmamızda işverenin hangi durumlarda çalışanları bilgilendirme yükümlülüğü olduğu incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda ulusal ve uluslararası literatürde taramalar yapılarak kitap, dergi, makale, tez vb. kaynaklar ile elektronik ortamda yayınlanan kaynaklar toplanmış ve konu elde edilen kaynaklar çerçevesinde derlenmiştir. Konunun çok kapsamlı olması nedeniyle doktrindeki tartışmalı konular ve uluslararası düzenlemeler üzerinde durulmamış; sadece mevzuatımızdaki Kanun ve Yönetmelikler üzerinde ayrıntılı olarak durularak konunun anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır.

1. Konuyla İlgili Temel Kavramlar

1.1. İş Sağlığı ve Güvenliği Kavramı

İş sağlığı ve güvenliği, çalışanların yaptıkları işten, çalışma koşullarından ve kullanılan araç ve gereçlerden doğabilecek tehlikelere karşı yaşamının ve sağlığının etkin olarak korunmasını ve çalışanların sağlıklı ve güvenli çalışabileceği ortamın sağlanmasını ifade etmektedir (Sümer, 2020a: 171)[1]. Bir başka tanıma göre, iş sağlığı ve güvenliği, çalışanların çalışma hayatında karşılaştıkları yaşam ve vücut bütünlüklerine yönelik tehlikelerin ortadan kaldırılması ya da azaltılması konusunda işverene, işçiye ve devlete getirilen hukuki, tıbbi ve teknik yükümlülükler ile iş kazası ve meslek hastalıkları gibi (Eyrenci vd., 2017: 347; Tiftik ve Adıgüzel, 2016/1: 332). Bir diğer tanıma göre, iş sağlığı ve güvenliği, kanun, yönetmelik ve benzeri düzenlemelerle çalışanların korunmasını sağlamaya yönelik inceleme ve uygulamalar bütünüdür (Narter, 2014: 20). Bu tanımları çoğaltmak mümkündür.

İş sağlığı ve güvenliği hakkı, işçinin sağlık ve yaşam hakkının, çalışma hayatındaki uzantısı olarak görülmekte, kanunlardan ve diğer düzenlemelerden kaynaklanan, devlet tarafından desteklenen ve çeşitli yaptırımlarla korunan bir temel hak olarak kabul edilmektedir (Sümer, 2020a: 171). İş sağlığı ve güvenliği, sadece iş kazası ve meslek hastalığı nedeniyle meydana gelen zararları gidermeyi değil; daha da öncelikli olarak bu tür olumsuz sonuçların doğmasını engellemeyi hedef almaktadır (Akı, 2014: 3; Mollamahmutoğlu vd., 2014: 1349; Eyrenci, vd., 2017: 347; Tiftik ve Adıgüzel, 2016/1: 332). Bu açıdan İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun önleyici bir yaklaşımı benimsediğini söylemek mümkündür.

İş sağlığı ve güvenliği hakkı, bir insan hakkıdır. Anayasamızdaki bazı maddeler, bu hakka dayanak oluşturmaktadır. Anayasamızdaki Türkiye Cumhuriyetinin sosyal bir hukuk devleti olmasını düzenleyen 2. madde, kişinin dokunulmazlığı, maddi ve manevi varlığını düzenleyen 17. madde, çalışma koşulları ve dinlenme hakkını düzenleyen 50. madde, sağlık hizmetlerini düzenleyen 56. madde, herkesin sosyal güvenlik hakkına sahip olduğu ve devletin bu güvenliği sağlayacak tedbirleri alacağı ve gerekli teşkilatı kuracağına ilişkin 60. madde iş sağlığı ve güvenliği hakkının dayanakları arasındadır. İşverenler, Anayasada yer alan yaşam, çalışma, sosyal güvenlik gibi haklar uyarınca işçilerin iş sağlığı ve güvenliğini sağlamakla yükümlüdürler (Kabakçı, 2009: 257).

1.2. Çalışan Kavramı

İSGK. m. 2/1'e göre, *"Bu Kanun; kamu ve özel sektöre ait bütün işlere ve işyerlerine, bu işyerlerinin işverenleri ile işveren vekillerine, çırak ve stajyerler de dâhil olmak üzere tüm çalışanlarına faaliyet konularına bakılmaksızın uygulanır."* Bu madde ile 6331 sayılı Kanun'un uygulama alanı gösterilmiş ve faaliyet

[1] Bu kavram ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Sümer, 2020b: 3-7.

konularına bakılmaksızın bağımlı çalışanların tamamı Kanun kapsamına alınmıştır. Böylece 4857 sayılı İş Kanununa tabi olan işçiler, Türk Borçlar Kanunu, Basın İş Kanunu, Deniz İş Kanununa tabi olarak çalışanlar ile kamu görevlisi statüsüne sahip memurlar ve sözleşmeli personellerin, çırak ve stajyerlerin de İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun kapsamına alınmış olduğu görülmektedir (Mollamahmutoğlu vd., 2014: 1357; Sümer, 2020b: 51-54; Akı, 2014: 4, 7; Centel, 2013; 80-81; Çelik vd., 2019: 375; Tiftik ve Adıgüzel, 2016/1: 333).

İSGK. 3/1. maddesinin b bendinde çalışan kavramı tanımlanmıştır. Bu maddeye göre, *"Çalışan: Kendi özel kanunlarındaki statülerine bakılmaksızın kamu veya özel işyerlerinde istihdam edilen gerçek kişiyi, ifade eder."* Görüldüğü gibi, 6331 sayılı Kanunda kamuda çalışanlar ile özel sektörde çalışanlar arasında bir ayrım yapılmamış ve hepsi çalışan kavramına dahil edilmiştir. İşçi, gazeteci, gemi adamı, devlet memuru ve diğer kamu görevlileri bu kanun bakımından çalışan olarak kabul edilmektedir (Sümer, 2020b: 51).

Yukarıdaki hükümler birlikte değerlendirildiğinde, 6331 sayılı Kanun, 4857 sayılı İş Kanununa tabi olan işçileri, Türk Borçlar Kanunu, Deniz İş Kanunu ve Basın İş Kanununa tabi özel işyerleri ile kamu kurum ve kuruluşlarında anılan kanunlara tabi olarak istihdam edilen işçileri ve kamu idarelerinde görevli memurlar ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4. maddesinde tanımlanan 4/B ve 4/C statüsünde çalışan personeli kapsamaktadır. İdari sözleşmeye dayalı olarak kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanlar da bu kapsamda değerlendirilmektedir (Baycık, 2013/3: 107; Sümer, 2020b: 51-53). Böylece, 6331 sayılı Kanun Mesleki Eğitim Kanunu veya Türk Borçlar Kanununa tabi olan çırakları, stajyerleri, tabi olduğu kanun fark etmeksizin yani hangi kanuna tabi olursa olsun iş sözleşmesiyle çalışan tüm işçileri, 657 sayılı Kanunun 4/A, kadro karşılığı olsun ya da olmasın 4/B ve hangi faaliyeti yürütürse yürütsün 4/C statüsünde istihdam edilenleri kapsamaktadır (Baycık, 2013/3: 107-108).

6331 sayılı İSGK. 2/2. maddesinde, kanunun kapsamına girmeyen faaliyetler ve kişiler düzenlenmiştir. Ancak istisnalar, çalışma konumuzun dışında olduğundan bu konuya değinilmeyecektir.

1.3. İşveren Kavramı

İSGK. 3/1. maddesinin (ğ) bendi işvereni tanımlamıştır. Bu maddeye göre, *"İşveren: Çalışan istihdam eden gerçek veya tüzel kişi yahut tüzel kişiliği olmayan kurum ve kuruluşları ifade eder."* İSGK. m. 3/2 gereğince, *"İşveren adına hareket eden, işin ve işyerinin yönetiminde görev alan işveren vekilleri, bu Kanunun uygulanması bakımından işveren sayılır."* Bu nedenle, 6331 sayılı Kanun ve bu Kanuna dayalı olarak çıkarılan yönetmeliklerde işverene getirilen tüm yükümlülüklerin işveren ve bu konuda yetki ve görev verilmiş ehil işveren vekilleri tarafından yerine getirilmesi gerekmektedir (Baycık, 2013/3: 108).

2. İşverenin ve Çalışanın Bilgilendirme Yükümlülüğü

2.1. Bilgilenme Hakkı

Kişilerin, bilgilenme hakkı, açıklık, hesap verebilirlik ve şeffaflığın sağlanması bakımından büyük önem taşımaktadır. Hesap verebilir ve sorumlu bir yönetim anlayışının sağlanması ve kaynakların verimli bir şekilde kullanılmasının denetimi için bireylerin bu hakkının karşılanması gerekmektedir (Konak, 2007:4; Soykan, 2006: 53; Yiğit, 2010: 5). Bireyler bilgilenme hakkı sayesinde bilgiye ulaşır ve sonuçta bu bilgi ve düşünceler arasında sağlıklı tercih yapma olanağına kavuşurlar. Bilgilenme hakkı günümüzde temel bir insan hakkıdır (Yiğit, 2010: 5; Sümer, 2020b: 155). Çalışanların iş sağlığı ve güvenliği açısından, iş kazalarına ve meslek hastalıklarına karşı etkin bir şekilde korunabilmeleri için tehlikeler, riskler ve önlemler konusunda bilgilendirilmeleri oldukça

önemlidir (Sümer, 2020b: 155). Bir diğer ifadeyle, çalışanların işyerinde karşılaşabilecekleri risk ve tehlikeler, bunlara karşı alınan tedbirler, kendilerini ilgilendiren hak ve sorumluluklar gibi konularda bilgilendirilmeleri, iş kazalarının ve meslek hastalıklarının önlenmesi hususunda oldukça etkili ve gereklidir. Zira, bu konularda doğru bir şekilde bilgilendirilmiş ve gerekli eğitimi almış olan çalışanlar, daha dikkatli hareket eder, alınan önlemlere uygun davranır ve alınmayan tedbirler konusunda işverenini uyarır (Aydın, 2012: 13; Yıldız, 2019: 80). Bilgilendirilen çalışanlar kendi hak ve yükümlülüklerini etkin bir şekilde yerine getirebilirler.

Türk Dil Kurumu tarafından bilgi sözcüğü çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bilgi, *"İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, bili, malumat"* şeklinde; *"Öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, malumat, vukuf"* şeklinde; *"insan zekâsının çalışması sonucu ortaya çıkan düşünce ürünü, malumat, vukuf"* şeklinde Türk Dil Kurumu sözlüğünde tanımları yapılmıştır[1]. Bilgi edinmek ise, bir bilgiyi öğrenmek, bilgi almak, bir durumu öğrenmek olarak tanımlanabilir (Cin, 2005: 12). Hem kamu kurumları hem de özel sektör tarafından tutulan kayıtlar ile bireylerin kendileri hakkında tutulan özel bilgiler hakkında sınırlamalar olduğundan, bu durumlarda bilgi alma hakkından değil bilgi edinme hakkından söz etmek gerekmektedir (Yiğit, 2010: 6)[2].

Anayasamızın "*Düşünceyi açıklama ve yayma hürriyeti"* başlıklı 26. maddesine göre, *"Herkes, düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hakkına sahiptir. Bu hürriyet Resmî makamların müdahalesi olmaksızın haber veya fikir almak ya da vermek serbestliğini de kapsar"*. Bu madde bilgilenme hakkının varlığını ortaya koymaktadır (Yiğit, 2010: 12). Madde hükmünde açıkça bilgi edinme hakkından söz edilmese de, haber veya fikir almak veya vermek serbestliği ifadesi, aynı zamanda bu hakkı da içerdiği için, bilgi edinme hakkının anayasal dayanağını teşkil ettiği söylenebilir (Soykan, 2006: 66-67). Bu hükümden devlete bilgi verme yükümlülüğü yükleyen bir anlam çıkarmak mümkün değildir. Bunun için bir yasal düzenlemeye ihtiyaç duyulduğu açıktır (Yiğit, 2010: 12).

İş sağlığı ve güvenliği açısından ise çalışanların talep etmesine dahi gerek olmadan işverenin çalışanları bilgilendirme yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu nedenle çalışanlar işverenler tarafından bilgilendirilme hakkına sahiptir.

2.2. Bilgilendirme Yükümlülüğü

2.2.1. İşverenin Bilgilendirme Yükümlülüğü

2.2.1.1. İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ve İlgili Yönetmelikler Açısından Bilgilendirme Yükümlülüğü

Çalışanların bilgilendirilmesi yükümlülüğü, İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu 4/1/(a) maddesinde *"Mesleki risklerin önlenmesi, eğitim ve bilgi verilmesi dâhil her türlü tedbirin alınması …"* şeklinde işverenin genel yükümlülüğü başlığı altında sayılmakla beraber; madde 16'da ayrı olarak da düzenlenmiştir.

Bu düzenlemenin uluslararası kaynağı ise 89/391 sayılı AB direktifidir. Bu direktifin *"Çalışanların Bilgilendirilmesi"* başlıklı 10. maddesine göre;

"1-İşveren, yasalar çerçevesinde, işletmenin büyüklüğü göz önüne alınarak işçilerin ve/veya temsilcilerinin tüm gerekli bilgileri almaları için gerekli önlemleri alacaktır:

(a) İşyerinde sürdürülen faaliyet türleri ile ilgili iş sağlığı ve güvenliği koruyucu ve önleyici tedbirleri ile ilgili bilgi verilecektir.

[1] https://sozluk.gov.tr/ (erişim tarihi: 10.07.2021).

[2] Bilgi alma hakkı ve bilgi edinme hakkı ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Yiğit, s. 6 vd.

(b) Madde 8(2)'ye göre alınan tedbirlerle ilgili bilgi verilecektir[1].

2-İşveren, o işyerine iş yapmak üzere başka işyerlerinden gelen işveren ve işçilere de ulusal yasalar çerçevesinde paragraf 1(a) ve (b) ile ilgili bilgiler verecektir".

Görüldüğü gibi, direktifin 10. maddesinde, işverenlerin, kanunlar çerçevesinde işletmenin büyüklüğünü de göz önünde bulundurarak işçileri ve işçi temsilcilerini, işyerinde yürütülen faaliyetlerin ve alınan koruyucu ve önleyici tedbirler ile ilkyardımla, yangınla mücadeleyle görevlendirilen kişiler hakkında bilgilendireceği düzenlenmiştir. Ayrıca düzenlemede başka işyerinden gelen işçiler ile bunların işverenlerinin de ulusal kanunlar çerçevesinde bilgilendirileceği hüküm altına alınmıştır.

İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu m. 6/1/(d) gereğince, "*Çalışanların sağlık ve güvenliğini etkilediği bilinen veya etkilemesi muhtemel konular hakkında; görevlendirdikleri kişi veya hizmet aldığı kurum ve kuruluşları, başka işyerlerinden çalışmak üzere kendi işyerine gelen çalışanları ve bunların işverenlerini bilgilendirir"*

İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun *"Çalışanların Bilgilendirilmesi"* başlıklı 16. maddesine göre;

"(1) İşyerinde iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması ve sürdürülebilmesi amacıyla işveren, çalışanları ve çalışan temsilcilerini işyerinin özelliklerini de dikkate alarak aşağıdaki konularda bilgilendirir:

a) İşyerinde karşılaşılabilecek sağlık ve güvenlik riskleri, koruyucu ve önleyici tedbirler.

b) Kendileri ile ilgili yasal hak ve sorumluluklar.

c) İlk yardım, olağan dışı durumlar, afetler ve yangınla mücadele ve tahliye işleri konusunda görevlendirilen kişiler.

(2) İşveren;

a) 12 nci maddede belirtilen ciddi ve yakın tehlikeye maruz kalan veya kalma riski olan bütün çalışanları, tehlikeler ile bunlardan doğan risklere karşı alınmış ve alınacak tedbirler hakkında derhal bilgilendirir.

b) Başka işyerlerinden çalışmak üzere kendi işyerine gelen çalışanların birinci fıkrada belirtilen bilgileri almalarını sağlamak üzere, söz konusu çalışanların işverenlerine gerekli bilgileri verir.

c) Risk değerlendirmesi, iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili koruyucu ve önleyici tedbirler, ölçüm, analiz, teknik kontrol, kayıtlar, raporlar ve teftişten elde edilen bilgilere, destek elemanları ile çalışan temsilcilerinin ulaşmasını sağlar."

Yukarıdaki maddede görüldüğü üzere, işyerinde iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması ve sürdürülebilmesi amacıyla işveren, çalışanları ve çalışan temsilcilerini işyerinin özelliklerini de dikkate alarak işyerinde karşılaşılabilecek sağlık ve güvenlik riskleri, koruyucu ve önleyici tedbirler; kendileri ile ilgili yasal hak ve sorumluluklar; ilk yardım, olağan dışı durumlar, afetler ve yangınla mücadele ve tahliye işleri konusunda görevlendirilen kişileri bilgilendirir. Bilgilendirme, açık ve net olmalıdır, yazılı olabileceği gibi sözlü anlatımlar, görseller, video sunumları da bilgilendirme kapsamında yer alabilir (Arslan, 2014: 789).

İşin ve işyerinin sebep olabileceği kaza ve hastalıklar ya da bunların önlenmesi için uyulması gereken kurallar konusunda çalışanların yeterince bilinçlendirilmesi iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerinin başarıya ulaşmasında büyük öneme sahiptir (Mollamahmutoğlu vd., 2014: 1366; Eyrenci vd., 2017: 368; Tiftik ve Adıgüzel, 2016/1: 338).

[1] 89/391 EEC Sayılı Konsey Direktifi m. 8/2, *"Paragraf 1'deki ilkyardım, yangın söndürme, işçilerin tahliyesi gibi işlerde çalışacakları tayin edecektir".*

İSGK. m. 16/2(a) bendinde, işverenin ciddi ve yakın tehlikeye maruz kalan veya kalma riski olan bütün çalışanları, tehlikeler ile bunlardan doğan risklere karşı alınmış ve alınacak tedbirler hakkında derhal bilgilendireceği belirtilmiştir.

İSGK. m. 16/2(b) bendinde, işverenin başka işyerinden çalışmak üzere kendi işyerine gelen çalışanların yukarıda belirtilen m. 16/1'deki bilgileri almalarını sağlamak üzere, söz konusu çalışanların işverenlerine de gerekli bilgileri verme yükümlülüğünün olduğu düzenlenmiştir. Bu maddede kanun koyucu, "başka işyerlerinden çalışmak üzere kendi işyerine gelen çalışanların" bilgilendirilmesi konusundaki muhatabını asıl işveren olarak belirlemiştir. "Başka işyerlerinden çalışmak üzere gelen çalışanlar" ifadesi ile geçici iş ilişkisi kapsamında gelen çalışan, asıl işveren-alt işveren ilişkisi kapsamında başka işyerinden gelen alt işverenin işçisi[1], eser sözleşmesi ile çalışan müteahhit işçileri veya kamu görevlileri bakımından geçici görevle gelenler kastedilmektedir (Arslan, 2014: 789; Sarıbay Öztürk, 2015: 29; Aydınlı, 2012: 21). Bir başka ifadeyle, hükümde öngörülen bilgilendirme yükümlülüğü başka işyerinden gelen çalışanlara karşı değil, bu çalışanların işverenlerine karşıdır. Örneğin alt işverenlere, ödünç işçilerin işverenlerine, alt işveren niteliğini kazanmamış olsalar dahi işyerinde işçi çalıştıran yüklenicilere, kamu görevleri nedeniyle işyerinde çalışanların işverenlerine karşı bilgilendirme yükümlülüğü yerine getirilmelidir (Mollamahmutoğlu vd., 2014: 1366; Sümer, 2020b: 155-156; Süzek, 2018: 882). İşverenin müşterileri veya ziyaretçiler gibi çalışma amacı dışında işyerine gelenler ise bu kapsamda sayılmayacaktır (Arslan, 2014: 789-790). Diğer işyerinden kargo, çiçek, yemek, damacana su gibi şeyleri teslim etmek üzere işyerine gelen çalışan bakımından da işverenin bilgilendirme yükümlülüğü söz konusu olmayacaktır. Zira işverenler arasında herhangi bir sözleşmese ilişkisi olmayıp salt işin niteliği gereği çalışanlar işyerine girmektedirler (Arslan, 2014: 790).

İSGK. m. 16/2(c) bendinde, işverenin, risk değerlendirmesi, iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili koruyucu ve önleyici tedbirler, ölçüm, analiz, teknik kontrol, kayıtlar, raporlar ve teftişten elde edilen bilgilere, destek elemanları ile çalışan temsilcilerinin ulaşmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Yani bu bentte, işverenler, çalışanları bilgilendirmenin yanında bu bilgilerin dayanağı olan verileri de sağlamakla yükümlü kılınmıştır (Mollamahmutoğlu vd., 2014: 1366).

İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun 16 ncı maddesinde belirtilen yükümlülükleri yerine getirmeyen işverene, bu Kanununun 26/1(g) hükmü gereği idari para cezası uygulanacaktır.

Geçici Veya Belirli Süreli İşlerde İş Sağlığı Ve Güvenliği Hakkında Yönetmeliğin [2] *"Çalışanların bilgilendirilmesi"* başlıklı 6. maddesine göre;

"(1) İşveren, belirli süreli işlerde veya geçici süreli iş ilişkilerinde 6331 sayılı Kanunun 16 ncı maddesinde belirtilen bilgilendirme yükümlülüğü saklı kalmak kaydı ile çalışanlara;

a) İşe başlamadan önce yapacakları işin ne olduğu ve bu işte karşılaşacakları riskler hakkında gerekli bilgilerin verilmesini sağlar.

b) Özellikle yapılacak işin gerektirdiği mesleki bilgi, yetenek, tecrübe ve gerekli sağlık gözetiminin neler olduğu konusunda bilgi verilmesini sağlar. Ayrıca iş nedeniyle ortaya çıkabilecek ilave özel riskler açıkça belirtilir."

Geçici Veya Belirli Süreli İşlerde İş Sağlığı Ve Güvenliği Hakkında Yönetmeliğin *"Geçici iş ilişkisinde bilgilendirme"* kenar başlıklı 10. maddesine göre;

"(1) Bu Yönetmeliğin 6 ncı maddesinde belirtilen hususlar ile birlikte;

a) Geçici iş ilişkisi ile çalıştırılacaklarla ilgili olarak geçici iş ilişkisi kurulacak işveren diğer işverene, 6331 sayılı Kanunun 16 ncı maddesinin birinci fıkrasında belirtilen hususlar ile yapılacak işin gerektirdiği mesleki bilgi, yetenek ve işin özellikleri hakkında gerekli bilgiyi verir. Bu bilgilerin sözleşmede yer almasını sağlar.

[1] Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Yıldız, 2019: 83 vd.
[2] RG. 23.08.2013 T., 28744 S.

b) Çalışanlarını geçici olarak devredecek işveren de aldığı bu bilgileri geçici iş ilişkisi ile çalıştırılacak çalışanlara verir."

Yönetmelikteki düzenlemelere göre, geçici işveren doğrudan geçici işçiyi değil, asıl işvereni bilgilendirme yükümlülüğü altındadır. Bu durumda çalışana bilgi vermesi gereken asıl işverendir. Asıl işveren geçici işçiyi de bilgilendirmekle yükümlüdür.

Sağlık ve Güvenlik İşaretleri Yönetmeliğinin[1] *"Çalışanların bilgilendirilmesi ve eğitimi"* başlıklı 6. maddesine göre,

"(1) İşveren, 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun 16 ncı maddesinin hükümleri saklı kalmak şartıyla, işyerinde kullanılan sağlık ve güvenlik işaretleri hakkında çalışanları veya temsilcilerini bilgilendirir.

(2) İşveren, 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun 17 nci maddesinin hükümleri saklı kalmak şartıyla, işaretlerin anlamları ve bu işaretlerin gerektirdiği davranış biçimleri hakkında, çalışanların eğitim almasını sağlar."

Sağlık ve güvenlik işaretleri; özel bir nesne, faaliyet veya durumu işaret eden levha, renk, sesli veya ışıklı sinyal, sözlü iletişim ya da el-kol işareti yoluyla iş sağlığı ve güvenliği hakkında bilgi ya da talimat veren veya tehlikelere karşı uyaran işaretleri ifade etmektedir (Arslan, 2014: 789).

İş Sağlığı ve Güvenliği Hizmetleri Yönetmeliğinin[2] *"İşverenin katılım sağlama ve bilgilendirme yükümlülüğü"* başlıklı 6/1(c) maddesine göre, "*Çalışanların sağlık ve güvenliğini etkilediği bilinen veya etkilemesi muhtemel konular hakkında; görevlendirdiği kişi veya hizmet aldığı OSGB'yi, başka işyerlerinden çalışmak üzere kendi işyerine gelen çalışanları ve bunların işverenlerini bilgilendirir."* Bu maddede, bilgilendirme yükümlüsü geçici işveren değil, iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili görevlendirilen kişi ya da kurumlar gösterilmektedir.

Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik[3] ile 15/5/2013 tarihli ve 28648 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin 5. maddesinin ikinci ve üçüncü fıkraları aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir:

"*(2) ….. geçici bir süre ile çalışanları kendi işyerinde çalıştırmak üzere devralan işveren, devraldığı çalışanları ve işverenlerini iş sağlığı ve güvenliği risklerine ilişkin bilgilendirir.*

(3) …. asıl işveren-alt işveren ilişkisi kurulan işyerlerinde, alt işverenin çalışanlarının eğitimleri ile ilgili asıl işveren alt işverence bilgilendirilir. ….. Ayrıca asıl işveren, alt işverenin çalışanlarına işe başlamadan önce işyerine özgü risklere ilişkin bilgi verir."

Yukarıda sözünü ettiğimiz düzenlemelerden görülüyor ki, kanun koyucu geçici işçilerin geçici işverenin işyerinde çalışırken karşılaşabilecekleri iş sağlığı ve güvenliği risklerine karşı bilgilendirilmesi hususunda geçici işverenler ve asıl işveren-alt işveren ilişkisi kurulan işyerlerinde asıl işverenler ayrı ayrı sorumlu tutulmuştur. Geçici işverenler, devraldığı çalışanları ve işverenlerini bilgilendirme yükümlülüğü altında iken, asıl işveren-alt işveren ilişkisinde asıl işveren alt işverenin işçilerini bilgilendirme yükümlülüğü altındadır.

İSGK. m. 5 ile *"Risklerden korunma ilkeleri"* düzenlenmiştir[4]. Hükümde sayılan tedbirlerin belirlenmesi ve takip edilmesi için öncelikle iş yerlerinde risk değerlendirme çalışmalarının

[1] RG. 11.09.2013 T., 28762 S.
[2] RG. 29.12.2012 T., 28512 S.
[3] RG. 24.05.2018 T., 30430 S.
[4] İSGK. m. 5, *"(1) İşverenin yükümlülüklerinin yerine getirilmesinde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur: a) Risklerden kaçınmak. b) Kaçınılması mümkün olmayan riskleri analiz etmek. c) Risklerle kaynağında mücadele etmek. ç) İşin kişilere uygun hale getirilmesi için işyerlerinin tasarımı ile iş ekipmanı, çalışma şekli ve üretim metotlarının seçiminde özen göstermek, özellikle tekdüze çalışma ve üretim temposunun sağlık ve güvenliğe olumsuz etkilerini önlemek, önlenemiyor ise en aza indirmek. d) Teknik gelişmelere uyum sağlamak. e) Tehlikeli olanı, tehlikesiz veya daha az tehlikeli olanla değiştirmek. f) Teknoloji, iş organizasyonu, çalışma şartları, sosyal ilişkiler ve çalışma*

zamanında ve tam olarak yapılması, çalışanların görüşlerinin alınması, gerekli uzman personelin çalıştırılması, çalışanların iş yerindeki tehlikeler konusunda bilgilendirilmesi, eğitilmesi ve böylece iş sağlığı ve güvenliği kültürünün oluşturulması gerekmektedir[1]. O halde bir işyerinde herhangi bir çalışanda covid-19 salgın hastalığı belirtilerinin olması durumunda, işyerinde bu salgın riskinin bulunduğu fakat süreç ile ilgili gerekli tedbirlerin alındığı bilgisinin verilmesi de işverenin çalışanlarına karşı iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin yükümlülükleri arasındadır. Bir diğer ifadeyle, işveren tüm çalışanlara iş yerinde çalışanlardan birinin covid-19 salgın hastalığına yakalandığını bildirmekle yükümlüdür[2].

Kişisel Verileri Koruma Kurulu'nun 27.03.2020 tarihli kamuoyu duyurusunda[3] açıklandığı üzere işveren, vakalar hakkında çalışanları bilgilendirmelidir. Bilgilendirme yapılırken bireylerin isimlerinin verilmemesine ve kişisel verilerin korunmasına dikkat edilmelidir. Koruyucu tedbirlerin alınması açısından virüsün bulaştığı çalışanın veya çalışanların isminin açıklanmasının zorunlu olduğu hallerde ilgili çalışanların bu konuda önceden bilgilendirilmesinin uygun olacağı belirtilmiştir.

Kurul tarafından örnek bilgilendirme metni şu şekilde verilmiştir: *"…Genel Müdürlük binamızın 5. katında çalışan bir arkadaşımızın COVID-19 testinin pozitif çıktığını bildirmek isteriz. Testi pozitif çıkan arkadaşımızın binada bulunduğu tarihler dikkate alınarak, arkadaşımızla temasta bulunan kişiler tespit edilerek kendilerini durum hakkında bilgilendireceğiz…"*[4].

2.2.1.2. Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve Umumi Hıfzıssıhha Kanunu Açısından Bilgilendirme Yükümlülüğü

2 yıla yakın bir süredir çalışma hayatını ciddi şekilde etkileyen covid-19 salgın hastalığı söz konusudur. İşverenin covid-19 salgın hastalığı sırasında işçilerin sağlığını korumaya yönelik alacağı en önemli tedbir virüsle mücadelede alınacak bireysel önlemler hakkında işçileri bilgilendirmektir. Salgın nedeniyle alınacak iş sağlığı ve güvenliği önlemleri konusunda işçilerin bilgi düzeyinin arttırılması sağlanmalıdır. Covid-19 salgını nedeniyle alınacak iş sağlığı güvenliği önlemlerinin odak noktası işçinin bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi ve tedbir alma konusunda alışkanlık kazandırılması olmalıdır (Ateş, 2020: 168).

6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu[5] m. 3/I(d) hükmü kişisel veri kavramını tanımlamıştır. Bu maddeye göre, *"Kişisel veri: Kimliği belirli veya belirlenebilir gerçek kişiye ilişkin her türlü bilgiyi, ifade eder*". Bu hükümden çıkan sonuç; kişinin adı, soyadı, doğum yeri, doğum tarihi, kimlik numarası, fotoğrafı, telefon numarası, sağlık bilgileri, el ve avuç izi gibi verileri Kanun kapsamına girmekte ve kişisel veriler olarak kabul edilmektedir. Ayrıca doğrudan veya dolaylı olarak bir kişinin kimliğini belirlenebilir kılan veriler de bu Kanun kapsamında koruma altına alınan kişisel veri kabul edilmektedir[6].

---

ortamı ile ilgili faktörlerin etkilerini kapsayan tutarlı ve genel bir önleme politikası geliştirmek. g) Toplu korunma tedbirlerine, kişisel korunma tedbirlerine göre öncelik vermek. ğ) Çalışanlara uygun talimatlar vermek".

[1] Alpagut ve Sür, "Pandemi Süresince Çalışanların Kişisel Verilerinin Korunması", https://datassist.com.tr/pandemi-suresince-calisanlarin-kisisel-verilerinin-korunmasi/(erişim tarihi: 05.10.2021).

[2] Alpagut ve Sür, "Pandemi Süresince Çalışanların Kişisel Verilerinin Korunması", https://datassist.com.tr/pandemi-suresince-calisanlarin-kisisel-verilerinin-korunmasi/(erişim tarihi: 05.10.2021).

[3] Ayrıntılı bilgi için bkz. https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/6721/KAMUOYU-DUYURUSU-Covid-19-ile-Mucadele-Surecinde-Kisisel-Verilerin-Korunmasi-Kanunu-Kapsaminda-Bilinmesi-Gerekenler- (erişim tarihi: 05.10.2021).

[4] https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/6721/KAMUOYU-DUYURUSU-Covid-19-ile-Mucadele-Surecinde-Kisisel-Verilerin-Korunmasi-Kanunu-Kapsaminda-Bilinmesi-Gerekenler- (erişim tarihi: 05.10.2021).

[5] RG. 07.04.2016 T., 29677 S.

[6] Alpagut ve Sür, "Pandemi Süresince Çalışanların Kişisel Verilerinin Korunması", https://datassist.com.tr/pandemi-suresince-calisanlarin-kisisel-verilerinin-korunmasi/(erişim tarihi: 05.10.2021).

KVKK. m. 6'da ise "özel nitelikli kişisel verilerin işlenme şartları" düzenlenmiştir. Bu hükümde sayılan veriler, genel nitelikli kişisel verilerden daha özeldir ve kanunda sınırlı sayıda sayılmıştır. KVKK. m. 6/2 gereğince, *"Özel nitelikli kişisel verilerin, ilgilinin açık rızası olmaksızın işlenmesi yasaktır"*. Özel nitelikli kişisel veriler sadece kişinin açık rızasının olması halinde veya kanunda sınırlı olarak sayılan hallerde işlenebilecektir. Örneğin covid-19 salgını nedeniyle işyerine girişlerde ateş ölçümü yapılıyorsa ve çalışan bir kişide ateş tespit edilmiş ise kişi sağlık kurumuna yönlendirilir. Sağlık kurumunda kişiye yapılan test sonucu kişide covid-19 hastalığının tespit edilmesi durumunda, ilgili kişiye özgü bu hastalık niteliği itibariyle özel nitelikli kişisel veridir. Kişisel sağlık verilerinin işveren tarafından işlenmesi Kanunda belirtildiği üzere kişinin açık rızasına bağlıdır.

İşverenin Umumi Hıfzıssıhha Kanunu[1] m. 61 gereğince[2], işyerinde ortaya çıkan covid-19 hastalığını (bulaşıcı hastalıkları) ilgili makamlara bildirme yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu nedenle işveren ve Um. Hıf. K. m. 61'de sayılan ilgililer, işyerinde covid-19 salgın hastalığı ile karşılaştıklarında hasta kişinin ve yakın temas halinde bulunduğu diğer çalışanların isim ve soyadlarını ilgili makamlara derhal bildirmekle yükümlüdür. Sağlık ile ilgili kişisel veriler ancak kamu sağlığının korunması amacıyla sır saklama yükümlülüğü altında bulunan kişiler veya yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından ilgilinin açık rızası aranmaksızın işlenebilecektir (KVKK. m. 6/3). Kişilerin tahlil, test, rapor, görüntüleme, ateş, aşı durumu, tansiyon gibi sağlık durumlarına ilişkin bilgileri KVKK. m. 6 gereğince kişisel sağlık verisi niteliğini taşımaktadır ve özel nitelikli kişisel veri kategorisinde bulunmaktadır. Bu nedenle, söz konusu bilgilerin KVKK. m. 6'da yer verilen işleme şartlarına uygun olarak işlenmesi gerekmektedir[3]. Burada dikkat edilmesi gerekekn husus, sağlık verilerinin işveren tarafından işlenmesi sadece açık rıza halinde mümkündür. Rıza olmadan sadece sır saklama yükümlülüğü olan işyeri hekimleri tarafından işlenebilecektir[4].

Umumi Hıfzıssıhha Kanunu gereğince, ilgili kamu makamlarına bildirilen çalışanlarla herhangi bir şekilde fiziki temas halinde olan, aynı ortamda çalışan kişilere de durum yine gizlilik çerçevesinde açıklanmalıdır. Örneğin, covid-19 salgın hastalığına yakalanan çalışan ile aynı servisi, aynı toplu taşıma aracını, aynı yemekhaneyi, aynı sigara içme alanını, aynı soyunma odasını kısaca aynı ortamları kullanan tüm çalışanların aynı vardiyada olup olmama durumları da göz önüne alınarak bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu kişiler, kendilerinde de ilgili belirtilerin oluşup oluşmadığını izlemelidir. Bilgilendirme yapılırken kişisel verilerin ihlal edilmemesine dikkat edilmeli ve hasta kişinin kimliği açıklanmamalıdır. Ancak bazı durumlarda çalışanların ortak alanları kullanmaları nedeniyle ya da mesai sonrası görüşmeler gibi durumlar düşünüldüğünde, kimliğinin açıklanmasının bulaş riskini belirleyebilmek için zorunlu olabileceği isabetli olarak düşünülebilir. Bu durumda Kişisel Verileri Koruma Kurulunun yukarıda belirtilen açıklamasının somut olayın özelliğine göre değerlendirilmesi gerektiği açık olup yerindeliği tartışılabilir. Böyle bir durumda bilgilendirme yapılmadan önce kişisel veri sahibinin durumdan gerekçeleriyle birlikte haberdar edilmesi yerinde olacaktır[5].

---

[1] RG. 06.05.1930 T., 1489 S.

[2] Um. Hıf. K. m. 61, *"Hastane baştabipleri, mektep, fabrika, imalathane, hayır müesseseleri, ticarethane ve mağaza, otel, pansiyon, han, hamam, hapisane sahip veya müstecirleri ve müdürleri, apartman kapıcıları bulundukları mahallede, köy ihtiyar heyetleri köylerinde zuhur eden ve eczacılar, diş tabipleri ve ebeler, hasta bakıcıları, ölü tabutlıyan ve yıkayanlar sanatlarını icra sebebiyle muttali oldukları 57 nci maddede zikredilen vakaları derakap alakadar makamlara tebliğ ve ihbara mecburdurlar".*

[3] https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/7055/COVID-19-PCR-TEST-SONUCU-VE-ASI-BILGISI-UYGULAMALARINA-ILISKIN-KAMUOYU-DUYURUSU (erişim tarihi: 04.10.2021).

[4] Alpagut ve Sür, "Pandemi Süresince Çalışanların Kişisel Verilerinin Korunması", https://datassist.com.tr/pandemi-suresince-calisanlarin-kisisel-verilerinin-korunmasi/(erişim tarihi: 05.10.2021).

[5] Alpagut ve Sür, "Pandemi Süresince Çalışanların Kişisel Verilerinin Korunması", https://datassist.com.tr/pandemi-suresince-calisanlarin-kisisel-verilerinin-korunmasi/(erişim tarihi: 05.10.2021).

KVKK. m. 10 gereğince, "veri sorumlusunun aydınlatma yükümlülüğü" bulunmaktadır. Bu maddeye göre, *"(1) Kişisel verilerin elde edilmesi sırasında veri sorumlusu veya yetkilendirdiği kişi, ilgili kişilere;*

a) Veri sorumlusunun ve varsa temsilcisinin kimliği,

b) Kişisel verilerin hangi amaçla işleneceği,

c) İşlenen kişisel verilerin kimlere ve hangi amaçla aktarılabileceği,

ç) Kişisel veri toplamanın yöntemi ve hukuki sebebi,

d) 11 inci maddede sayılan diğer hakları,

konusunda bilgi vermekle yükümlüdür".

Ayrıca KVKK. m. 5 ile "kişisel verilerin işlenme şartları" düzenlenmiştir. Söz konusu kanun hükümlerine göre işverenler veri toplama ve işleme uygulamaları konusunda çalışanları bilgilendirmekle yükümlüdür. Şunu da belirtmek gerekir ki. KVKK. *"İstisnalar"* başlıklı m. 28/I(ç) gereğince, *"Kişisel verilerin millî savunmayı, millî güvenliği, kamu güvenliğini, kamu düzenini veya ekonomik güvenliği sağlamaya yönelik olarak kanunla görev ve yetki verilmiş kamu kurum ve kuruluşları tarafından yürütülen önleyici, koruyucu ve istihbari faaliyetler kapsamında işlenmesi"* halinde bu Kanun hükümleri uygulanmaz.

İşverenin bilgilendirme yükümlülüğü ile eğitim verme yükümlülüğü birbirinden farklı yükümlülüklerdir. Bilgilendirme, eğitimden farklı olarak tek taraflıdır ve ölçme ve değerlendirme gerektirmemektedir (Sümer, 2020b: 157).

Yargıtay Hukuk Genel Kurulu bir kararında, işyerinde meydana gelen bir kazada, işverenlerin kazalı işçiyi iş sağlığı ve güvenliği konusunda yeterli derecede eğitmedikleri, eylemli olarak bilgileri aktarmadıkları ve çalışma usul ve esasları konusunda yeterli denetim ve gözetim sağlamadıkları gerekçesiyle işverenleri iş kazasından sorumlu tutmuştur[1].

Yargıtay bir başka kararında, akrep sokması neticesinde vefat eden sigortalı ile ilgili olarak; mahkemece kazanın meydana geldiği coğrafi bölgede akrep türlerinin … yaygın görüldükleri anlaşıldığı takdirde işveren tarafından işçilere akrep sokmalarına karşı eğitim verilip verilmediği, bu konuda gerekli iş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin alınıp almadığı konularını değerlendirecek şekilde, … İşçileri Karşı Karşıya Bulundukları Mesleki Riskler Alınması Gerekli Tedbirler Yasal Hak ve Sorumlulukları Konusunda Bilgilendirmek … gerektiğini vurgulamıştır[2].

[1] YHGK, 16.6.2004 T., 2004/21-365 E., 2004/369 K., *"..İşçi sağlığı, iş güvenliği ve yapılmakta olan iş nedeniyle işçinin eğitimi, bir kısım mevzuatı hükümlerini içerir belgelerin kendilerine verilmesini değil, eylemli olarak, bu bilgilerin aktarımı ve öneminin kavratılması ile sağlanabilir. Eğitimden sonraki aşama ise, işçi sağlığı ve iş güvenliği ile ilgili önlemlerin alındığının ve uygulandığının denetlenmesidir. İşverenlerce, iş güvenliği açısından hayati öneme haiz bulunan araç ve gereçlerin anılan kazalı tarafından kullanılması sağlandığında, kazalanma olasılığının tamamen ortadan kaldırılabileceği yadsınamaz bir gerçektir. İşçinin aynı işi uzun yıllardır yapıyor olması, işvereni tüm bu yükümlülükleri almaktan bağışık hale getiremez. Davalı işverenlerin kazalı işçiyi, işçi sağlığı ve iş güvenliği konusunda yeterli derecede eğitmedikleri, çalışma usul ve esasları konusunda ise yeterli denetim ve gözetim sağlamadıkları, bu doğrultuda kişisel koruyucu ve aletleri kullanımına sunmadıkları görülmekte olup, tüm bu nedenler, zararlandırıcı olayın meydana gelmesinde ağırlıklı (baskın) kusurun davalı tarafa ait olduğunu göstermektedir."* (www.kazanci.com.tr erişim: 12.06.2021)

[2] Yarg. 10. HD. 16.11.2020 T., 2020/6998 E., 2020/6526 K., *"… Anılan Kanunlarda; İşverenler işyerlerinde iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması için gerekli her türlü önlemi almak, araç ve gereçleri noksansız bulundurmak, işçiler de iş sağlığı ve güvenliği konusunda alınan her türlü önleme uymakla yükümlüdürler. İşverenler, işyerinde alınan iş sağlığı ve güvenliği önlemlerine uyulup uyulmadığını denetlemek, işçileri karşı karşıya bulundukları mesleki riskler, alınması gerekli tedbirler, Yasal hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirmek ve gerekli iş sağlığı ve güvenliği eğitimini vermek zorundadırlar, denilmekte, böylece, işçiyi gözetim ödevi ve insan yaşamının üstün değer olarak korunması gereğinden hareketle; salt mevzuatta öngörülen önlemlerle yetinilmeyip, bilimsel ve teknolojik gelişimin ulaştığı aşama uyarınca alınması gereken önlemlerin de işveren tarafından alınmasını zorunlu kılmaktadır."* (www.kazanci.com.tr erişim: 12.06.2021)

2.2.2. Çalışanın Bilgilendirme Yükümlülüğü

İşveren gibi çalışanların da işverene sadakat borcunun gereği olarak, covid-19 salgın hastalığı belirtisi gösteren çalışma arkadaşlarını işverene bildirme yükümlülüğü bulunmaktadır.

İSGK. m. 19/1 gereğince, *"Çalışanlar, iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili aldıkları eğitim ve işverenin bu konudaki talimatları doğrultusunda, kendilerinin ve hareketlerinden veya yaptıkları işten etkilenen diğer çalışanların sağlık ve güvenliklerini tehlikeye düşürmemekle yükümlüdür".*

İSGK. m. 19/2(c) gereğince, çalışanlar *"İşyerindeki makine, cihaz, araç, gereç, tesis ve binalarda sağlık ve güvenlik yönünden ciddi ve yakın bir tehlike ile karşılaştıklarında ve koruma tedbirlerinde bir eksiklik gördüklerinde, işverene veya çalışan temsilcisine derhal haber vermek"* ve İSGK. m. 19/2(d) gereğince, *"Kendi görev alanında, iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması için işveren ve çalışan temsilcisi ile iş birliği yapmak"* yükümlülüğü altındadır.

Yasal düzenlemelerden görüldüğü üzere, iş sağlığı ve güvenliği açısından hem işverenin hem de çalışanın bilgilendirme yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu durumda bir işyerinde çalışanların, covid-19 salgın hastalığı belirtilerinden herhangi birini gösteren bir çalışma arkadaşının bulunduğunu öğrenmesi halinde, çalışanlar derhal bu durumu işverene bildirmekle yükümlüdür. Burada dikkat edilmesi gereken husus, kişisel verilerin ihlal edilmemesidir. Bu nedenle çalışanlara verilecek eğitimlerde, herhangi bir salgın hastalık belirtisi gösteren çalışma arkadaşını sadece işverene veya işveren vekiline bildirmesi gerektiği anlatılmalı ve işyerinde başka kişilerin bu durumdan haberdar olmaması gerektiği belirtilmelidir[1].

2.3. Bilgilendirmenin Şekli

Kanunda, işverenlerin bilgilendirme yükümlülüğünü ne şekilde yerine getireceğine ilişkin bir düzenleme bulunmamaktadır. Kanun kapsamında çıkarılan birçok yönetmelikte çalışanların bilgilendirilmesi yükümlülüğünden söz edilse de bu yönetmeliklerden sadece Balıkçı Gemilerinde Yapılan Çalışmalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Hakkında Yönetmelikte[2] gemi sahiplerince, donatanlarca veya kaptanlarca yapılacak bilgilendirmenin yazılı ve sözlü yapılacağı düzenlenmiştir. Dolayısıyla sözü edilen yönetmelik kapsamındaki işler dışında işverenler, çalışanlarına bir şekil şartına tabi olmaksızın yazılı veya sözlü bir şekilde çalışanlarına bilgilendirme yapabileceklerdir (Yıldız, 2019: 82). Doktrinde ifade edildiği üzere, işverenler, çalışanları bilgilendirme yükümlülüğünü yerine getirdiğini ispatla yükümlü olduğundan, bu yükümlülüğün sözlü anlatımlar, görseller veya video sunumlarıyla yerine getirildiği durumlarda dahi, katılımcıların imzalarının alınması ispat açısından kolaylık sağlayacaktır (Yıldız, 2019: 82)[3]. Dünyayı etkisi altına alan ve sağlık açısından büyük risk oluşturan covid-19 salgın hastalığı ile ilgili, işverenin bu hastalığa ilişkin semptomları ve korunma yöntemlerini çalışanlara yazılı olarak bildirmesi, eğitim videoları vb. uygulamalar ile çalışanları detaylı olarak bilgilendirmesi uygun olacaktır (Subaşı, 2020: 131).

Daha önce de belirttiğimiz gibi, işyerine klima, asansör veya bazı makinaların bakım onarımı için kendileriyle sözleşme yapılan ve işyerine başka işyerlerinden çalışmak üzere gelen çalışanların İSGK. m. 16/1. fıkrada belirtilen bilgileri almalarını sağlamak üzere, söz konusu çalışanların işverenlerine de gerekli bilgilerin verilmesi mecburiyeti vardır (İSGK. m.16/2(b)). Bu nedenle, bir iş kazası veya meslek hastalığının meydana gelmesi halinde işverenin sorumluluğunun tespitinde bu

[1] Alpagut ve Sür, "Pandemi Süresince Çalışanların Kişisel Verilerinin Korunması", https://datassist.com.tr/pandemi-suresince-calisanlarin-kisisel-verilerinin-korunmasi/(erişim tarihi: 05.10.2021).
[2] RG. 20.08.2013 T., 28741 S.
[3] Doktrinde bu görüşte olanlar için bkz. Yıldız, 2019: 82, dipnot 48.

bilgi verme önem taşıyacağından, bu bilgilerin hazırlanarak işyerine çalışmak için gelenlerin işverenlerine imza karşılığı verilmesi uygun olur (Demir, 2014: 684).

SONUÇ

İşverenin iş sağlığı ve güvenliği önlemlerini alma yükümlülüğü, işverenin işçiyi gözetme borcu kapsamına girmektedir. Mevzuatımızda işverenin iş sağlığı ve güvenliği önlemlerini alma yükümlülüğü, Türk Borçlar Kanununun 417. maddesinin 2. fıkrasında düzenlenmiştir. Türk Borçlar Kanunu yanında işverenin iş sağlığı ve güvenliği önlemlerini alma borcu, 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu m. 4 ile düzenlenmiştir. İşverenin iş sağlığı ve güvenliği önlemlerini alma yükümlülüğü hakkında, İSGK. m. 4 ile TBK. m. 417/2'nin yarışması söz konusudur. Ancak, iş sağlığı ve güvenliği konusunda özel yasa olması ve kural olarak her çalışana uygulanacak olması nedeniyle, öncelikli olarak İSGK. m. 4'ün uygulanması düşünülecektir (Centel, 2013: 81).

İşde Çalışanların Sağlık Ve Güvenliklerini İyileştirmeye Yönelik Tedbirler Alınmasına İlişkin 12 Haziran 1989 Tarih Ve 89/391/Eec Sayılı Konsey Direktifinde olduğu gibi, ülkemizde de çalışma hayatında sağlık ve güvenliğin korunmasında işverene oldukça fazla sorumluluk yüklenmiştir. Çalışanların aktif bir şekilde iş sağlığı ve güvenliği süreçlerine dahil edildiği 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununda eğitim ve bilgilendirme konularına özel önem verilmiştir. Bu kanunda yer alan m. 6/1(d) ve m. 16 çalışanların bilgilendirilmesine ilişkin düzenlemeleri içermektedir.

Çağdaş iş hukuku anlayışının en önemli uygulamalarından biri işyerinde yönetime katılmanın bir görünümü olan çalışanlara bilgi verme mekanizmasıdır. Çalışanların bilgilendirilmesi, Avrupa Birliği Yönergeleri ve uluslararası belgelerde de yer almaktadır.

6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu gereğince işverenler, çalışanları karşı karşıya bulundukları mesleki riskler, alınması gerekli önlemler, yasal hak ve sorumluluklar konusunda bilgilendirmekle yükümlüdür. 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun temelinde önleme ve koruma politikası yer almaktadır. Çağdaş iş sağlığı ve güvenliği hizmetlerinin sağlanmasında çalışanların görüşlerinin alınması ve katılımlarının sağlanması konusunda tüm çalışanların sorumlu olduğu katılımcı bir iş sağlığı ve güvenliği süreç yönetimi benimsenmiştir. Tüm çalışanların katılımcı bir süreç yönetimi içinde sorumlu olabilmelerinin ön koşulu çalışanların iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili bilgilendirilmesidir.

İşverenin çalışanlarını bilgilendirme yükümlülüğünün kapsamına öncelikle kendi çalışanları girmekle birlikte işverenin aynı özen ve sorumluluğu, işyerindeki alt işverenlerin çalışanlarını veya başka işyerlerinden gelen çalışanları ve bunların işverenlerini de kapsamaktadır. Çalışanlara bilgi verme, işverenin bilgi ve iletişim teknolojilerinden daha çok yararlanmasını, çalışanların yönetime katılmasını ve işverenin tek taraflı uygulamalarına karşı işçinin korunmasını da sağlamaktadır (Yiğit, 2010: 35 vd.).

Kanun koyucu, işverene bir iş kazası ya da meslek hastalığının meydana gelmemesi için gerekli sistemi kurma yükümlülüğünü yüklemektedir (Çelik vd., 2019: 376-377). Çalışanların iş kazalarına ve meslek hastalıklarına karşı etkin bir şekilde korunabilmeleri için tehlikeler, riskler ve önlemler konusunda bilgilendirilmeleri oldukça önemlidir. Bilgilendirilen çalışanlar kendi hak ve yükümlülüklerini etkin bir şekilde yerine getirebilirler. Sistemin etkin bir şekilde uygulanması işyerlerinde meydana gelen iş kazaları ya da meslek hastalıklarını önemli ölçüde azaltacaktır.

Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve Umumi Hıfzıssıhha Kanununda da işverenin bilgilendirme yükümlülüğü düzenlenmiştir. Günümüzde birçok alanı olduğu gibi çalışma hayatını da oldukça fazla etkileyen covid-19 salgını söz konusudur. Söz konusu Kanunlar uyarınca, konuyu covid-19 salgın hastalığı açısından ele aldığımızda, covid-19 testi pozitif çıkan ya da testi pozitif

çıkan kişi ile temas halinde bulunan bir çalışanın varlığı halinde bu durum işveren tarafından işyerindeki diğer çalışanlara bildirilmelidir. Ancak işveren tarafından yapılacak bilgilendirmede, hasta kişinin kimliğini belli edecek kişisel verilerin açıklanmamasına dikkat edilmelidir. Umumi Hıfzıssıhha Kanunu m. 61 gereğince, işverenin işyerinde ortaya çıkan covid-19 hastalığını (bulaşıcı hastalıkları) ilgili makamlara bildirme yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu nedenle işveren ve Um. Hıf. K. m. 61'de sayılan ilgililer, işyerinde covid-19 salgın hastalığı ile karşılaştıklarında hasta kişinin ve yakın temas halinde bulunduğu diğer çalışanların isim ve soyadlarını ilgili makamlara derhal bildirmekle yükümlüdür.

İşverenin covid-19 salgın hastalığı sırasında işçilerin sağlığını korumaya yönelik alacağı en önemli tedbir virüsle mücadelede alınacak bireysel önlemler hakkında işçileri bilgilendirmektir. Öncelikle iş yeri yönergesi hazırlanarak tüm çalışanların bilgisine sunulmalıdır. Burada salgın sürecine ilişkin iş yerine özgü kurallar yer alır. Ayrıca salgın nedeniyle alınacak iş sağlığı ve güvenliği önlemleri konusunda işçilerin bilgi düzeyinin arttırılması sağlanmalıdır. Salgın nedeniyle toplu eğitimlerin verilmesi sakıncalı olabilir. Bunun için gerekli önlemler alınmalı ve çok sıkı bir şekilde uygulanmalıdır. Hatta toplu eğitim ve bilgilendirme yerine işçilerin bireysel olarak bilinçlendirilmesine ağırlık verilebilir. Bunun için virüsten korunma tedbirleri hakkında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yayınlanan afişler iş yerinin birçok yerine asılmalıdır. Ayrıca tedbirler işçilere sık sık hatırlatılmalı, el yıkama, dezenfektan kullanma gibi önlemleri alma imkanı sağlanmalıdır. Alınacak tedbirler iş yerinin girişine iş yerinde uyulacak sağlık ve güvenlik tedbirleri panosuna asılabilir. Pano işçiler tarafından rahat görünür ve okunur olmalıdır (Ateş, 2020: 167). Covid-19 salgını nedeniyle alınacak iş sağlığı güvenliği önlemlerinin odak noktası işçinin bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi ve tedbir alma konusunda alışkanlık kazandırılması olmalıdır (Ateş, 2020: 168). Bilgilendirilen çalışanlar her konuda kendi hak ve yükümlülüklerini etkin bir şekilde yerine getirebilirler.

İSGK. m. 19, çalışanlara da bildirim yükümlülüğü getirmiştir. Hükmü covid-19 salgın hastalığı açısından değerlendirdiğimizde; bir işyerinde çalışanların, covid-19 salgın hastalığı belirtilerinden herhangi birini gösteren bir çalışma arkadaşının bulunduğunu öğrenmesi halinde çalışanlar, derhal bu durumu işverene bildirmekle yükümlüdür. Ancak Kişisel Verilerin Korunması Kanunu açısından, işverene yapılacak bu bildirimin gizli kalması gerektiği ve işyerinde diğer çalışanların hastalığa yakalanan kişinin kimliğinden haberdar olmaması gerektiği çalışanlara verilecek eğitimlerde anlatılmalıdır. Yasal düzenlemelerden görüldüğü üzere, iş sağlığı ve güvenliği açısından hem işverenin hem de çalışanın bilgilendirme yükümlülüğü bulunmaktadır. Süreç yönetimin düzgün ve etkili işleyebilmesi için tarafların yükümlülüklerini etkin bir şekilde yerine getirmesi oldukça önemlidir.

Kaynakça

Akı, E. (2014). "6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ve Çalışma Yaşamına Etkileri", Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi (Özel Sayı), *Prof. Dr. M. Polat Soyer'e Armağan I*, C. 15, Özel Sayı, 2013, İzmir, (Basım Yılı 2014), 3-24.

Arslan, S. (2014). "İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na Göre İşverenin Genel Yükümlülükleri", *Prof. Dr. Ali Rıza Okur'a Armağan,* C. 20, S. 1, 767-807.

Ateş, Z. G. (2020/2). "Covıd-19'un İşverenin İş Sağlığı Ve Güvenliği Konusunda Alması Gereken Önlemlere Etkisi", *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Hukuk Sayısı*, Y. 19, S. 38, 161-179.

Aydın, U. (2012). "İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu Tasarısı Üzerine", *SİCİL İş Hukuku Dergisi*, Y. 7,

S. 26, 10-18.

Aydınlı, İ. (2012). "İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu Tasarısı'nda ve/veya Kanunu'nda Alt İşveren-"...

Başka İşyerlerinden Çalışmak Üzere Gelen Çalışanlar..." Kavramının Anlamı Üzerine Genel Değerlendirme", *SİCİL, İş Hukuku Dergisi*, Y. 7, S. 26, 19-23.

Baycık, G. (2013/3). "Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliğine İlişkin Haklarında Yeni Düzenlemeler", *Ankara Barosu Dergisi*, Y. 71, 103-170.

Centel, T. (2013). "İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nun Uygulama Alanı ve Kapsamı", *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi (Özel Sayı)*, *Prof. Dr. Nur Centel'e Armağan*, C. 19, S. 2, 79-84.

Çelik, N., Caniklioğlu N. ve Canbolat T. (2019). *İş Hukuku Dersleri*, 32. Bası, Beta Basım, İstanbul.

Cin, H. (2005). *İnsan Hakları, Demokrasi ve Hukuk Devleti Ekseninde Bilgi Edinme Hakkı*,

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Antalya.

Demir, F. (2014). "İş Sağlığı ve Güvenliği Önlemlerinin Alınmasında İşverenin Sorumluluğu", *Prof. Dr. Ali Rıza Okur'a Armağan*, C. 20, S. 1, 675-703.

Eyrenci, Ö., Taşkent S. ve Ulucan D. (2017). *Bireysel İş Hukuku*, 8. Baskı, Beta Basım, İstanbul.

Kabakçı, M. (2009). "İş Sağlığı ve Güvenliğinin Hukuk Sistemindeki Yeri", *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, S. 86, 249-267.

Konak, S. (2007). *Demokratik Bir Açılım Olarak Bilgi Edinme Hakkı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

Mollamahmutoğlu, H., Astarlı, M. ve Baysal, U. (2014). *İş Hukuku*, 6. Bası, Turhan Kitabevi, Ankara.

Narter, S. (2014). *İş Sağlığı ve Güvenliğinde İdari, Cezai ve Hukuku Sorumluluk*, Adalet Yayınevi, Ankara.

Sarıbay Öztürk, G. (2015). *İş Sağlığı ve Güvenliği Yükümlülüklerinin Yerine Getirilmemesinin Hukuki, İdari ve Cezai Sonuçları*, Beta Basım, İstanbul.

Sevimli, K. A. (2013). "Türk Borçlar Kanunu m. 417 ve İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu Işığında Genel Olarak İşçinin Kişiliğinin Korunması", *Çalışma ve Toplum*, C. 1, S. 36, 107-148.

Soykan, C. (2006). *Bir İnsan Hakkı Olarak Bilgi Edinme Hakkı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Subaşı, İ. (2020). "Küresel Covid-19 Salgını'nın Türk Bireysel İş Hukukuna Etkisi", İstanbul Medeniyet Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, C. 5, S. 9, 127-194.

Sümer, H. H. (2020a). *İş Hukuku*, 25. Baskı, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Sümer, H. H. (2020b). *İş Sağlığı ve Güvenliği Hukuku*, 4. Baskı, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Süzek, S. (2018). *İş Hukuku*, 16. Baskı, Beta Basım, İstanbul.

Şen, M. (2012). "İşverenin İşçiyi Koruma ve Gözetme Borcu Kapsamında İşçinin Kişiliğinin Korunmasına Aykırılık ve Sonuçları", *SİCİL İş Hukuku Dergisi*, Aralık, 129-139.

Tiftik M. ve Adıgüzel A. (2016/1). "İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na Göre Genel Hizmet Sözleşmesinde İşverenin İşçiyi Koruma Borcu", *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, 319-356.

Yıldız, E. (2019). *Asıl İşveren-Alt İşveren İlişkisinde İş Sağlığı Ve Güvenliği Yükümlülükleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yiğit, Y. (2010). *İş Hukukunda İşverenin Çalışanlara Bilgi Verme ve Danışma Yükümlülüğü*, İstanbul.

İNTERNET KAYNAKLARI

Alpagut, G. ve Sür B. "Pandemi Süresince Çalışanların Kişisel Verilerinin Korunması", https://datassist.com.tr/pandemi-suresince-calisanlarin-kisisel-verilerinin-korunmasi/(erişim tarihi: 05.10.2021).

https://sozluk.gov.tr/ (erişim tarihi: 10.07.2021).

https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/7055/COVID-19-PCR-TEST-SONUCU-VE-ASI-BILGISI-UYGULAMALARINA-ILISKIN-KAMUOYU-DUYURUSU (erişim tarihi: 04.10.2021).

https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/6721/KAMUOYU-DUYURUSU-Covid-19-ile-Mucadele-Surecinde-Kisisel-Verilerin-Korunmasi-Kanunu-Kapsaminda-Bilinmesi-Gerekenler- (erişim tarihi: 05.10.2021).

www.kazanci.com.tr

İlköğretim Öğrencilerinde Yabanci Dil Öğrenme Kaygısı: Karaman İli Örneği

***Nurten ÖZÇELİK*[1]**
***Uğur AYGÜN*[2]**

1. Giriş

Son yıllarda bilim ve teknoloji başta olmak üzere, yaşanılan bütün değişim ve gelişmeler bizleri bilgi toplumunun bir parçası haline gelmeye itmektedir. Bu toplumun parçası olmayı gerektiren en önemli niteliklerden birisi de yabancı dil olgusudur. İnsanların farklı kültür ve toplumlarla etkileşime girmesini sağlayan yabancı dil ve onu etkili bir şekilde kullanabilme yetisi; bireylerin çağı yakalamak adına geliştirdikleri en önemli farklılaştırıcı unsurlardan birisidir.

Yabancı dil öğrenmek sadece o dili konuşmak değil, dilin konuşulduğu topluluğun duygu, düşünce ve kültür olgularıyla da etkileşim içine girmektir (İşeri, 1996). Ancak bu süreç; özellikle, öğrenilen yabancı dilin konuşulmadığı toplumda gerçekleştiğinde oldukça zor bir durumdur. Zira yabancı dil ve o dile ait bütün kültür öğeleri, öğrenen için yeni ve bilinmeyen bir olgudur. Üstelik bu öğrenme etkinliği sadece sınıf ortamında gerçekleştirilip daha farklı öğrenme araçlarıyla desteklenemiyorsa, etkin bir yabancı dil eğitiminden bahsedebilmek mümkün değildir (Aydemir, 2007). Bu noktada ülkelerin eğitim sistemleri ve yabancı dil öğretim programları da büyük rol oynamaktadır. Ülkemiz özelinden bahsetmek gerekirse; yabancı dil öğretimi üzerine yapılan yanlış planlamalar neticesinde öğrencilerin kalıcı bir yabancı dil öğrenememeleri maalesef üzücü bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Baş, 2013). Ancak bu başarısızlığın nedeni uygulayıcı olan öğretmen veya yabancı dili öğrenen öğrenciler değil, uygulanan yöntemlerdir. Bu aşamada yabancı dil öğretiminin etkinliğini azaltan bazı yanlış uygulamalardan bahsetmek yerinde olacaktır. Eğitim kurumlarında asıl amaç olan kalıcı bir yabancı dil öğretimi yerine daha fazla sınavlara yönelik uygulamaların neticesinde etkin bir yabancı dil öğretimi sağlanamamaktadır. Sınav başarısını öncelikli hedef haline getiren bu yöntem nedeniyle yabancı dil dersleri verimli bir şekilde yürütülememektedir. Birçok sınıfta yabancı dil öğretimi çağdaş dil laboratuvarlarında yapılamamakta ve dil öğretiminin gereksinim duyduğu araç ve gereçlerden yoksun bir şekilde sürdürülmektedir. Bunun yanında belki de yabancı dil öğretimi için en önemli unsurlardan birisi olan uygun sınıf ortamı maalesef özellikle ilköğretim kurumlarında oluşturulamamaktadır. Dil öğretimi için ideal olan 15 öğrencilik sınıflar yerine 40-50 kişilik sınıflarda öğretim yapılması yabancı dili öğretme ve öğrenme süreci açısından büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak ise öğretim programlarında yabancı dil ders sayılarının yetersiz olması dil öğretim sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesine engel olmaktadır (İşeri, 1996).

Öğrenim sürecini olumsuz yönde etkileyen ve yanlış uygulamalardan kaynaklanan bu faktörlerin yanında, yabancı dil öğrenenlerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan sebepler de mevcuttur. Her öğrencinin bireysel özellikler bakımından bir diğerinden farklı oluşu doğal olarak öğrenme etkinliğine de yansımaktadır. Çünkü öğrenme; her öğrencide farklı gerçekleştiği için

[1]Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi, Orcid: 0000-0002-5743-7604
[2]Öğr.Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Dış İlişkiler Birimi, Orcid: 0000-0003-2306-1394

parmak izi kadar kişisel bir özelliktir (Batumlu, 2007). Öğrenene özgü bütün özellikler doğrudan veya dolaylı olarak öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıkları daha iyi anlamak adına öncelikle bu konuda yapılan bazı sınıflandırmaları incelemekte fayda vardır. Ellis (2004) öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıkları; yetenekler (zeka, eğilim, bellek), istekler (öğrenme biçemleri, güdülenme, kaygı, kişilik, iletişimde bulunmak isteğine sahip olmak), öğrenen eylemler (stratejiler) ve öğrenenlerin ikinci dil öğrenmeye yönelik bilişleri (inanış) olarak sınıflandırmıştır. Cook (2008) ise benzer bir sınıflandırmayı; güdülenme, tutum, eğilim, yaş, bilişsel biçemler, kişisel özellikler, zeka, cinsiyet, anadil düzeyi ve empati şeklinde oluşturmuş ve bu farklılıkların bireyin öğrenme sürecine olumlu veya olumsuz olarak doğrudan etki ettiğini belirtmiştir.

Pawlak'ın (2012) değerlendirmesine göre yabancı dil öğrenim sürecini etkileyen en önemli bireysel farklılıklar; doğal olarak bilişsel olan, öğretmenlerin ve öğrencilerin dışında kalan ve geleneksel olarak başarıda büyük etkisi olduğu düşünülen yaş, zeka ve eğilim üçlemesi olarak ifade edilmektedir. Doğal olarak bilişsel olan ancak aynı zamanda dışarıdan etkilenmeye de açık olan diğer iki bireysel farklılık ise öğrenme biçemi ve öğrenme stratejisidir. Burada önemli olan nokta ise öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmek için kullanılan stratejilerin öğrenme biçemleri ile uyum içinde olmasıdır (Ay, 2014).

Yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen ve araştırmamızın konusunu da oluşturan bir diğer bireysel farklılık ise kaygıdır. Kaygı kavramının genel anlamda olumsuz olarak kullanılmasına rağmen iki farklı kaygı türünün olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Scovel'in (1978) yapmış olduğu kolaylaştırıcı kaygı ve engelleyici kaygı ayrımı, kaygının öğrenim sürecini iki farklı boyuttan etkileyebildiğini göstermektedir. Bu ayrıma göre kolaylaştırıcı kaygı, öğrenciyi öğrenme ortamındaki sorunlarla başa çıkmaya yöneltirken, engelleyici kaygı öğrencinin kaçınma davranışını benimsemesine yol açmaktadır. Öğrencilerde bu iki farklı kaygı olgusu da bir arada bulunmakta, karşılaştığı her yeni duruma karşı uyarmakta veya güdülemektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin istek ve tutumları kategorisinde değerlendirilebilecek olan kaygı kavramı üzerinde yoğunlaşılmıştır. Kaygının yabancı dil öğrenim sürecinde etkisi yaş, cinsiyet ve öğrenim kademesi açısından farklılık gösteren gruplar üzerinden incelenmiştir. Daha önce Niğde ilinde ilköğretim kurumlarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerine yapılan çalışma; Karaman ilinde eğitim faaliyeti gösteren ilköğretim kurumlarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde Karaman ilinde buna benzer herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum da çalışmamızın önemini ortaya koymaktadır.

2. Yöntem

Türkiye eğitimbilim alan yazınında araştırmaların büyük bir bölümü nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılmaktadır. Bu yöntemde temel amaç, olabildiğince yanlılıktan uzak, nesnel, neden-sonuç ilişkisini açıklayan ve örneklemden evrene genellenebilir bilgi elde etmektir (Türnüklü, 2001). Bu çalışma kapsamında yapılacak olan araştırmada da nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin yaşadıkları ve bireysel farklılıklardan kaynaklı kaygı düzeylerini belirlemek ve bunun öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreci üzerinde etkisini incelemektir. Böylelikle, zor bir süreç olarak ifade edilen yabancı

dil öğrenme sürecinin daha kolay ve verimli bir hale getirilebilmesi hedeflenmektedir. Bu amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde kaygının etkisi hangi düzeydedir?
2. Kaygı durumu; yaş açısından farklı gruplar üzerinde ne ölçüde değişkenlik göstermektedir?
3. Kaygı durumu; cinsiyet açısından farklı gruplar üzerinde ne ölçüde değişkenlik göstermektedir?
4. Kaygı durumu; öğrenim kademesi açısından farklı gruplar üzerinde ne ölçüde değişkenlik göstermektedir?

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı faaliyet gösteren okullar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; Karaman merkezde faaliyet gösteren Makbule Orman Ortaokulu (7. ve 8.sınıf), Zübeyde Hanım Ortaokulu (5. 6. ve 7.sınıf) ve İmaret Ortaokulunda (5. 6. ve 7.sınıf) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın daha geniş bir katılım ile yapılması amacıyla yukarıda belirtilen 3 ortaokuldan toplam 292 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Diğer taraftan araştırmaya katılan öğrencilerin demografik nitelikleri incelendiğinde; öğrencilerin 174'ünün kız 118'inin ise erkek olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşlarının 10-14 arasında değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Baş (2013) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş ve öğrenim kademe düzeylerini belirlemek üzere kişisel bilgilerin yer aldığı bir bölüm bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğrenciler tarafından cevaplanması beklenen 27 adet madde yer almaktadır. Ölçekteki maddeler, "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde belirtilen beşli dereceleme şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan maddeler; en olumsuz 1, en olumlu 5 olacak biçimde ifade edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek üzere yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre geliştirilen anket toplam üç boyuttan (kişilik, iletişim ve değerlendirme) oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri 0.923 ve Barlett testi sonucu ise anlamlıdır (Chi-Square: 3834,42; p: 0,000). Ölçeğin madde faktör yükleri 0.77 ile 0.45 arasında değişiklik göstermektedir. Ayrıca, araştırmada ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.89 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel çözümlemelerinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz basamağında ise araştırmada cevap aranan sorulara yönelik, sayı ve yüzdelerden, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamalarından ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

3. Bulgular

İlköğretim öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerinde yaşadıkları kaygı durumunun ölçülmesi amacıyla yapılan bu araştırmada Baş tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Karaman ilinde 3 farklı ilköğretim okulunda uygulanan ankete toplam 292 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 10-14 arasında değişmektedir.

Araştırmaya 174 kız, 118 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim kademeleri ise 5.6.7. ve 8. sınıf olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	174	59,6	59,6
Erkek	118	40,4	100,0
Toplam	292	100,0	

Araştırmaya 174'ü (%59,6) kız, 118'i (40,4) ise erkek olmak üzere toplan 292 öğrenci katılmış ve 27 adet soruya cevap vermişlerdir.

Tablo 2. Katılımcıların Yaş Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
10 yaş	38	13,0	13,0
11 yaş	96	32,9	45,9
12 yaş	66	22,6	68,5
13 yaş	50	17,1	85,6
14 yaş	42	14,4	100,0
Toplam	292	100,0	

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin yaş grupları incelendiğinde büyük bir kısmının 11 yaşında (%32,9) olduğu görülmektedir. Bu yaş grubunu sırasıyla 12 yaş (%22,6), 13 yaş (%17,1) ve 14 yaş (%14,4) grubu öğrenciler takip ederken; 38 katılımcı ile en az yaş grubuna sahip grup 10 yaş grubudur (%13,0).

Tablo 3. Katılımcıların Öğrenim Kademesine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
5.Sınıf	104	35,6	35,6
6.Sınıf	89	30,5	66,1
7.Sınıf	20	6,8	72,9
8.Sınıf	79	27,1	100,0
Toplam	292	100,0	

Araştırmada yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerini gösteren Tablo 3 incelendiğinde 104 öğrenci ile en fazla grubun 5.sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir (%35,6). 20 Öğrenci ile 7.sınıf grubu ise çalışmaya en az katılan sınıf düzeyidir (%6,8).

3.1.Çalışmanın Birinci Problem Cümlesine Yönelik Bulgular

Çalışmanın birinci problem cümlesi "İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde kaygının etkisi hangi düzeydedir?" şeklindeydi. Katılımcıların kaygı düzeylerine ilişkin istatistiki sonuçlar ve aritmetik ortalamalar Tablo 4'te bulgular ve analizler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların yabancı dil öğreniminde kaygı düzeylerine ilişkin istatistiki bulgular

İfadeler	Frekans(%)					$\bar{X}$	S.Sapma
	1*	2**	3***	4****	5*****		
Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.	12 (4,1)	35 (12,0)	112 (38,4)	86 (29,5)	47 (16,1)	3,41	1,03
Yabancı dil öğrenme konusunda üzerimde herhangi bir baskı hissetmem.	21 (7,2)	29 (9,9)	46 (15,8)	94 (32,2)	102 (34,9)	3,78	1,23
Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım.	29 (9,6)	61 (20,9)	44 (15,1)	96 (32,9)	63 (21,6)	3,36	1,29
Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.	41 (14,0)	63 (21,6)	35 (12,0)	93 (31,8)	60 (20,5)	3,23	1,37
Yabancı dil dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşabileceğim sorunlar beni endişelendirir.	34 (11,6)	57 (19,5)	55 (18,8)	89 (30,5)	57 (19,5)	3,27	1,30
Yabancı dil dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.	56 (19,2)	79 (27,1)	43 (14,7)	78 (26,7)	36 (12,3)	2,86	1,34
Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isterdim.	38 (13,0)	31 (10,6)	67 (22,9)	78 (26,7)	78 (26,7)	3,43	1,34

Yabancı dil dersinde genellikle rahatımdır.	32 (11,0)	48 (16,4)	79 (27,1)	83 (28,4)	50 (17,1)	3,24	1,24
Öğrenmenim; sınıfta bana yabancı dilde soru sorduğunda cevap vermekte zorlanırım.	53 (18,2)	85 (29,1)	68 (23,3)	56 (19,2)	30 (10,3)	2,74	1,25
Yabancı dil sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.	62 (21,2)	69 (23,6)	44 (15,1)	79 (27,1)	38 (13,0)	2,87	1,37
Kendimi yabancı dil konuşan insanların arasında bulsam asla tedirginlik duymam.	30 (10,3)	57 (19,5)	101 (34,6)	58 (19,9)	46 (15,8)	3,11	1,20
Yabancı dil dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.	23 (7,9)	61 (20,9)	74 (25,3)	88 (30,1)	46 (15,8)	3,25	1,19
Yabancı dil dersinde sorulara gönüllü olarak cevap vermekte istekliyimdir.	19 (6,5)	29 (9,9)	66 (22,6)	91 (31,2)	87 (29,8)	3,68	1,19
Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından korkarım.	46 (15,8)	85 (29,1)	62 (21,2)	68 (23,3)	31 (10,6)	2,84	1,25
Yabancı dil dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.	29 (9,9)	69 (23,6)	49 (16,8)	104 (35,6)	41 (14,0)	3,20	1,24
Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam.	15 (5,1)	50 (17,1)	71 (24,3)	84 (28,8)	72 (24,7)	3,51	1,19
Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecanlandırır.	25 (8,6)	67 (22,9)	61 (20,9)	93 (31,8)	46 (15,8)	3,23	1,22

Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlansam bile, yine de kaygı duyarım.	37 (12,7)	61 (20,9)	51 (17,5)	94 (32,2)	49 (16,8)	3,20	1,3
Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissederim.	23 (7,9)	38 (13,0)	53 (18,2)	124 (42,5)	54 (18,5)	3,51	1,17
Yabancı dil dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	46 (15,8)	84 (28,8)	71 (24,3)	65 (22,3)	26 (8,9)	2,80	1,21
Yabancı dil dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.	41 (14,0)	33 (11,3)	32 (11,0)	104 (35,6)	82 (28,1)	3,52	1,38
Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.	32 (11,0)	57 (19,5)	89 (30,5)	69 (23,6)	45 (15,4)	3,13	1,22
Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.	24 (8,2)	45 (10,4)	63 (21,6)	107 (36,6)	53 (18,2)	3,41	1,19
Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.	25 (8,6)	39 (13,4)	84 (28,8)	81 (27,7)	63 (21,6)	3,40	1,21
Okulda, daha fazla yabancı dil dersi olması beni rahatsız ederdi.	108 (37,0)	72 (24,7)	58 (19,9)	22 (7,5)	32 (11,0)	2,31	1,33
Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.	81 (27,7)	61 (20,9)	62 (21,2)	54 (18,5)	34 (11,6)	2,65	1,37
Sınıfta arkadaşlarımın yabancı dilde benden daha iyi iletişim	40 (13,7)	64 (21,9)	66 (22,6)	80 (27,4)	42 (14,4)	3,07	1,28

kurduklarını düşünürüm.							

(*Kesinlikle Katılmıyorum ** Katılmıyorum ***Ne katılıyorum ne de katılmıyorum **** Katılıyorum ***** Kesinlikle Katılıyorum)

Katılımcıların yabancı dil öğreniminde kaygı düzeylerini gösteren Tablo 4'te elde edilen bulguları olumsuz (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum), kararsız ve olumlu (Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) ifadeler olarak 3 grupta inceleyebiliriz. Yabancı dil dersinde konuşurken kendine fazla güvendiğini belirten öğrencilerin sayısı 133 (%45,60), kararsızların sayısı 112 (%38,4), olumsuz görüş bildiren öğrencilerin sayısı ise 47 (%16,10)'dir. Yabancı dil öğrenme konusunda üzerinde herhangi bir baskı hissetmeyen öğrencilerin sayısı 196 (%67,1), baskı hisseden öğrencilerin sayısı 50 (%17,1), kararsız olan öğrencilerin sayısı ise 46 (15,8)'dır. Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım diyen öğrencilerin sayısı 159 (%54,5), kararsızların sayısı 44 (%15,1), heyecan hissetmeyen öğrencilerin sayısı ise 90 (30,5) olarak bulunmuştur. Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanan ve tedirgin olan öğrencilerin sayısı 104 (%35,60), kararsızların sayısı 35 (%12,0), heyecanlanmayan ve tedirgin olmayan öğrencilerin sayısı ise 153 (%52,3)'tür. Yabancı dil dersinde başarısız olmaları durumunda olumsuz bir durumla karşılaşacağı için endişelenen öğrencilerin sayısı 146 (%50), bu konuda endişe duymayanların sayısı 91 (%31,1) ve kararsızların oranı ise 55 (%18,8)'tir.

Yabancı dil dersinde hata yapmaktan korkarım diyen öğrencilerin sayısı 114 (%39), kararsızların sayısı 43 (%14,7), hata yapmaktan korkmam diyen öğrencilerin sayısı ise 135 (%46,3)'tür. Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isteyen öğrencilerin sayısı 156 (%53,4) kişiyle büyük bir çoğunluğu oluştururken; kararsızların ve dil derslerinin daha fazla olmasını istemeyen öğrencilerin sayısı sırasıyla 69 (%23,6) ve 67 (%22,9) olarak birbirine çok yakın bir oranda bulunmuştur. Yabancı dil dersinde genellikle rahat hissettiğini belirten öğrencilerin sayısı 133 (%45,5), aksini yönde görüş bildiren öğrencilerin sayısı 80 (%27,4), kararsız öğrencilerin sayısı ise 79 (%27,1) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerinin yabancı dilde soru sorduğunda zorlandıklarını belirten öğrencilerin sayısı 86 (%29,5) olurken, cevap vermekte zorlanmayanların sayısı 138 (%47,3), kararsızların sayısı ise 68 (%23,3)'tür. Yabancı dil derslerinde gerçekleştirilen sınavlarda heyecanlanan ve bildiğini unuttuğunu ifade eden öğrencilerin sayısı 117 (%40,1), tam aksi yönde görüş bildiren öğrencilerin sayısı 131 (%44,8), kararsızların sayısı ise 44(%15,1)'tür. Kendilerini yabancı dil konuşan insanların arasında bulduklarında tedirginlik yaşamayacaklarını belirten öğrencilerin sayısı 104 (%35,7) kararsızların sayısı 101 (%34,6), bulundukları bu durumdan tedirginlik duyacaklarını belirten öğrencilerin sayısı ise 87 (%29,8) olarak bulunmuştur. Bu ifadeye verilen cevaplarda oranların birbirine yakınlığı dikkat çekmektedir. Yabancı dil dersinde konuşurken kendilerine güvenen öğrencilerin sayısı 134 (%45,9), kendilerine güven duymayan öğrencilerin sayısı 83 (%28,8), kararsızların sayısı ise 74 (25,3)'tür. Yabancı dil dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekte istekli olan öğrencilerin sayısı 178 (%61) gibi büyük bir oran olarak karşımıza çıkarken, kararsızların sayısı 66 (22,6), gönüllü olarak cevap vermekte isteksiz öğrencilerin sayısı ise 48 (%16,4)'tür.

Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin kendilerini anlamayacağından korkan öğrencilerin sayısı 99 (%33,9), kararsızların sayısı 62 (%21,2), anlaşılma korkusu yaşamayacağını ifade eden öğrencilerin sayısı ise 131 (%44,9)'dir. Yabancı dil dersinde geçen her kelime veya cümleyi anlayamazlarsa tedirgin olacaklarını belirten öğrencilerin sayısı 145 (%49,6), herhangi bir tedirginlik duymayacaklarını ifade eden öğrencilerin sayısı 98 (%33,5), kararsızların sayısı ise 49 (%16,8)'dir. Diğer öğrenciler yanlarındayken yabancı dilde konuşurken rahatsız olmayacaklarını söyleyen öğrencilerin sayısı 156 (%53,5) gibi yüksek bir oran olarak karşımıza çıkarken, kararsızların

sayısı 71 (%24,3), diğer öğrenciler yanlarındayken yabancı dilde konuşurken rahatsız olacaklarını ifade eden öğrencilerin sayısı ise 65 (%22,2) olarak bulunmuştur. Yabancı dil sınavlarına hazırlanmanın kendilerini heyecanlandırdığını belirten öğrencilerin sayısı 139 (%47,6), heyecan hissetmeyen öğrencilerin sayısı 92 (%31,5), kararsızların oranı ise 61 (%20,9)'dir. Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi bir şekilde hazırlansalar bile yine de kaygı hissettiklerini ifade eden öğrencilerin sayısı 143 (%49), bu durumdan kaygı duymayan öğrencilerin sayısı 98 (%33,6), kararsızların sayısı ise 51 (%17,5)'dir. Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadıkları konulardan soru sorulduğunda kendilerini rahatsız hisseden öğrencilerin sayısı 178 (%61) ile büyük bir çoğunluğu oluştururken, bu konuda rahat hissedenlerin sayısı 61 (%20,9), kararsızların sayısı ise 53 (%18,2)'dir.

Yabancı dil dersinde herhangi bir konuda konuşmaları gerektiğinde kendilerinden emin olan öğrencilerin sayısı 130 (%44,6), kendilerinden emin olamayan öğrencilerin sayısı 91 (%31,2), kararsızların sayısı 71 (24,3)'tür. Yabancı dil dersinde başarısız olup sınıfta kalmaktan endişe duyan öğrencilerin sayısı 186 (%63,7) ile büyük bir çoğunluğu oluştururken, endişe duymayan öğrencilerin sayısı 74 (%25,3), kararsızların sayısı ise 32 (%11) olarak bulunmuştur. Yabancı dil derslerinde yapılan sınavlarda kendilerinden emin olan ve rahat bir şekilde sınava giren öğrencilerin sayısı 114 (%39) iken, kararsızların ve rahat bir şekilde sınava giremediklerini ifade eden öğrencilerin sayısı 89 (%30,5) ar kişi ile aynı çıkmıştır. Yabancı dil dersinde hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduklarında endişe duyan öğrencilerin sayısı 160 (%54,8), bu konuda endişe duymayan öğrencilerin sayısı 69 (%18,6), kararsızların sayısı ise 63 (%21,6)'tür. Yabancı dil sınavlarına girmekten mutlu olan öğrencilerin sayısı 144 (%49,3) ile neredeyse katılımcıların yarısını oluştururken, kararsızların sayısı 84 (%28,8), yabancı dil sınavlarına girmekten mutlu olmayan öğrencilerin sayısı ise 64 (%22) olarak ortaya çıkmıştır. Okulda yabancı dil dersi saatinin daha fazla olmasını isteyen öğrencilerin 180 (%61,7), kararsızların sayısı 58 (%19,9), daha fazla yabancı dil ders saati olması durumunda rahatsız olacaklarını ifade eden öğrencilerin sayısı ise 54 (%18,5)'tür. Yabancı dile karşı yeteneği olduğunu düşünen öğrencilerin sayısı 142 (%48,6), yeteneği olmadığını düşünen öğrencilerin sayısı 88 (%30,1), kararsızların sayısı ise 62 (%21,2)'dir. Sınıflarında arkadaşlarının yabancı dilde kendilerinden daha iyi iletişim kurduklarını düşünen öğrencilerin sayısı 122 (%41,8), tam aksini düşünen öğrencilerin sayısı 104 (%35,6), kararsızların sayısı ise 66 (%22,6)'dır. Tablo 4 te yer alan ifadelere verilen cevaplar ve yapılan yorumlamalar neticesinde oransal anlamda en dikkat çekici sonuç öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda hissettikleri baskı ile ilgilidir. Bu ifadeye verilen cevaplar tekrar incelendiğinde 196 (%67,1) öğrenci yabancı dil öğrenme konusunda üzerlerinde herhangi bir baskı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu oran da aslında yabancı dil öğrenimi konusunda öğrencilerin dış etkenlerden bağımsız bir şekilde istekli olarak yabancı dil öğrenme sürecine girdiklerini göstermektedir.

3.2.Çalışmanın İkinci Problem Cümlesine Yönelik Bulgular

Çalışmanın ikinci problem cümlesi "Kaygı durumu; yaş açısından farklı gruplar üzerinde ne ölçüde değişkenlik göstermektedir?" şeklindeydi. Bu kısımda öncelikle araştırmanın amaçlarından birisi olan kaygının katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Başka bir ifadeyle kadın ve erkekler arasında dil kaygısı bakımından anlamlı bir ortalama farkı var mıdır? Tablo 5'te katılımcıların cinsiyetlerine göre kaygı düzeylerinin değişkenlik gösterip göstermediğine dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyete göre kaygı düzeyini gösteren bulgular

Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	Std.Hata
Kadın	174	3,26	,34	,026
Erkek	118	3,10	,45	,042

H_1: Bireylerin cinsiyetlerine göre dil kaygısı düzeyleri farklıdır.

Dil öğrenim sürecinde kaygının cinsiyete göre etkisini ortaya koyan birinci hipotezde anlamlı bir farklılık karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkarak; dil öğrenme sürecinde kaygının erkek öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler ise kaygıdan daha az ölçüde etkilenmektedirler.

Tablo 6: Bağımsız Örneklem t-Testi (Cinsiyet)

	Varyans Eşitliği Testi Levene		t-test			
	F	Anlamlılık(p)	t	df	Anlamlılık (2-tailed)	Ort. Fark.
Varyanslar Eşit	3,547	,061	3,69	290	,000	,17
Varyanslar Eşit Değil			3,49	201,589	,001	,17

Dil kaygısı katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle kadın ve erkekler arasında dil kaygısı bakımından istatistiki olarak anlamlı bir ortalama farkı vardır. Sonuç olarak dil kaygısı bakımında cinsiyet önemli bir değişken olarak kabul edilebilir.

3.3.Çalışmanın Üçüncü Problem Cümlesine Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü problem cümlesi "Kaygı durumu; cinsiyet açısından farklı gruplar üzerinde ne ölçüde değişkenlik göstermektedir?" şeklindeydi. Tablo 7'de kaygının katılımcıların yaşlarına göre göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Dil kaygısı katılımcıların yaşların göre farklılaşmakta mıdır? Başka bir ifadeyle katılımcının yaşlarına bağlı olarak dil kaygısı anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 7: Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (Yaş)

	Kareler Toplam	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	,377	4	,094	,608	,657
Gruplar içi	44,505	287	,155		
Toplam	44,882	291			

H_2: Bireylerin yaşına göre dil kaygısı düzeyleri farklıdır.

Tablo 7'deki sonuçlara gore, dil kaygısı katılımcıların yaşlarına göre farklılaşmamaktadır. Başka bir ifadeyle katılımcılar arasında yaşa göre dil kaygısı bakımından istatistiki olarak anlamlı bir ortalama farkı bulunmamaktadır.

3.4.Çalışmanın Dördüncü Problem Cümlesine Yönelik Bulgular

Çalışmanın dördüncü problem cümlesi "Kaygı durumu; öğrenim kademesi açısından farklı gruplar üzerinde ne ölçüde değişkenlik göstermektedir?" şeklindeydi. Tablo 8'de araştırmanın üç değişkeninden birisi olan öğrenim kademesi farkının kaygıdan etkilenme düzeyini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Dil kaygısı katılımcıların hangi sınıf/eğitim düzeyinde olduğuna göre farklılaşmakta mıdır? Başka bir ifadeyle katılımcının hangi sınıf düzeyinde olmasına bağlı olarak dil kaygısı anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 8: Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (Sınıf Düzeyi)

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	,839	3	,280	1,828	,142
Gruplar içi	44,043	288	,153		
Toplam	44,882	291			

H_3: Bireylerin sınıf düzeyine göre dil kaygısı düzeyleri farklıdır.

Yukarıdaki sonuçlara göre kaygının eğitim kademesine göre değişkenlik gösterdiğini söylemek mümkün değildir. Dolayısıyla dil kaygısı katılımcıların sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Başka bir ifadeyle katılımcılar arasında sınıf düzeylerine göre dil kaygısı bakımından istatistiki olarak anlamlı bir ortalama farkı yoktur.

Sonuç

Kaygının yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine etkisinin incelendiği bu araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda genel anlamda büyük bir etkiden bahsetmek mümkün görünmemektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında erkek öğrencilerin kaygıdan daha fazla etkilendiği görülse de; diğer bütün değişkenler ve sorulara verilen yanıtlar ışığında kayda değer bir fark görülmemektedir. Dolayısıyla araştırmanın ilk amacı olarak belirlenen İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde kaygının etkisinin hangi düzeyde olduğu sorusuna cevap bulunmuştur. Toplamda 292 öğrencinin katıldığı ve 27 sorudan oluşan anket sonuçlarına göre; yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kaygının etkisi sınırlıdır ve net bir şekilde öğrenmeyi etkilediğinden bahsedilemez. Bununla birlikte araştırmanın en önemli sonucu olarak görülebilecek kısım ise araştırmanın ikinci amacı ile ilgilidir. Mevcut üç değişkenden sadece cinsiyet kategorisinde anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu da kız öğrencilerin kaygıyla başa çıkma konusunda erkek öğrencilerden daha yetkin olduğunu göstermektedir. Ancak cinsiyet kategorisindeki bu farklılık eğitim düzeyi ve yaş kategorisinde bulunmamaktadır. Dolayısıyla; yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kaygı yaşa ve eğitim kademesine göre değişkenlik göstermemektedir. Bu noktada yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin özellikle erkek öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltma konusunda gösterecekleri çaba çok önemlidir. Zira sadece cinsiyet kategorisinde elde edilen bu

kaygı düzeyi öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki başarısını etkileyebilmektedir. Öğrencileri daha motive edici davranışlar ve İngilizce öğrenimini daha eğlenceli hale getiren aktivitelerle özellikle erkek öğrencilerin üzerindeki bu kaygı düzeyinin azaltılabilmesi mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Ay, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar kavramına genel bir bakış. *Language Journal*, *163, ss.5-18*.

Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ingilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı-başarısızlık yüklemeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Batumlu, D. Z. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education, 3(1), ss.24-38*.

Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 17(2), ss.49-68*.

Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Edward Arnold Yayınevi, Londra.

Ellis, R. (2004). *Individual differences in second language learning*. The Handbook of Applied Linguistics, ss.525-551.

İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi, 43, ss.21-27*.

Pawlak, M. (2012). *Individual differences in language learning and teaching: achievements, prospects and challenges*. Berlin.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning, 28/1, 129-142.*

Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim, 26 (120), ss. 8-13*.

Üniversite Öğrencilerinin Fransızca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma

***Nurten ÖZÇELİK*[1]**
***Deniz ERBİLGİN*[2]**

1.Giriş

Günümüzde küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenimi ve dolaysıyla kullanımı çok önemlidir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ulaşım ve iletişim araçları sayesinde mesafeler kısalmış, toplumlar arasındaki ilişkilerde artış olduğu görülmüştür. Farklı toplumlar arasında yaşanan ilişkiler yabancı dil öğretiminin önemini arttırmıştır. Yabancı dil öğrenmek, dünyadaki başka toplumların kültürlerini, gelenek-göreneklerini teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip etmek, çağdaş dünyaya uyum sağlamak için gerekli görülmektedir. Dil bilmek bilindiği üzere artık her alanda koşulsuz ve şartsız yegâne ihtiyaçtır. Yabancı dil öğrenmek günümüzde artık bir hobi olmaktan çıkıp bir gereklilik haline gelmiştir. Önceleri, yabancı bir dil bilmek kişiyi diğerlerinden ayrıcalıklı kılarken, günümüzde ise sadece tek yabancı dil bilmek yeterli olmayıp, daha fazla yabancı dil bilmeye gereksinim duyulmaktadır.

Alan yazında yabancı dil öğreniminde motivasyon ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok İngilizcenin öğretimi konusunda (Ataman, 2017; Karcı ve Gündoğdu 2018; Doğan, 2009) yapıldığı, Fransızca öğretimi/öğreniminde ise üniversite düzeyinde öğrenen motivasyonu konusunda çok az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bundan ötürü bu önemli konuda bir çalışma yapmaya gerek duyulmuş olup, buna ilişkin sorunlar tespit edilmiş ve söz konusu sorunların çözümleriyle ilgili öneriler getirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin Fransızcayı öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek ve ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

"Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin yabancı dil Fransızcanın öğrenimine yönelik motivasyonları hangi düzeydedir?" cümlesi bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın alt problem cümleleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları hangi düzeydedir?
2. Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

[1]Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi ABD, Orcid: 0000-0002-5743-7604.
[2] Öğr. Gör., Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Orcid: 0000-0001-9857-0666.

5. Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları ile akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alan yazında "üniversite öğrencilerinin Fransızca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; "Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi" (Ünal, 2016), "Türkiye'deki devlet okullarında çocukların İngilizce öğrenmeye karşı güdülenmesi" (Bahar, 2008), "Meslek liselerinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutumları ve güdülenme yoğunlukları: Karşılaştırmalı bir çalışma" (Gökçe, 2008). "Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye karşı tutum ve güdülenmenin değerlendirilmesi" (Sarıeyyüpoğlu, 2001), "İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerin İngilizce dersinde güdülenmelerinin ve sınav kaygılarının incelenmesi" (Bereketoğlu, 2018), "Anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğreniminde güdülenmelerine olumsuz etki eden faktörler ve öğretmenlerin kullandıkları güdüleme stratejileri" (Sarıyer, 2008), "İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve inançlarının incelenmesi" (Ertan, 2008), "Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları" (Acat ve Demiral, 2002), "Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları" (Ergür, 2002), "Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri" (Arslan ve Akbarov, 2010) gibi daha çok İngilizce dersi ve genel olarak yabancı dil öğreniminde motivasyon sorunları ve bunların değerlendirilmeleri üzerinde durulmuştur. Ancak "üniversite öğrencilerinin Fransızca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri üzerine" herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin Fransızca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ortaya koymak onların Fransızca derslerine motivasyonlarını sağlamak ayrıca yabancı diller eğitbilimine katkıda bulunmaktır.

Seifert (1991) tarafından belli bir amaç doğrultusunda bireyi harekete geçiren bir ihtiyaç ya da istek olarak tanımlanan motivasyon, bireyi hedefe doğru hareket ettiren içsel bir süreci ifade eder. Motivasyon, davranışı harekete geçiren biyolojik, duygusal, sosyal ve bilişsel güçleri içerir. Motivasyon ile ilgili en kapsamlı açıklamalardan birini hümanistik yaklaşımın öncülerinden olan Maslow yapmıştır. Maslow bireylerin gereksinimlerini önem sırasına göre dizerek bir gereksinimler hiyerarşisi oluşturmuş ve bireylerin motive olabilmesi için bu gereksinimlerin karşılanması gerektiğini belirtmiştir (Fidan, 1986, akt. Ergür). Fisher'e (1990) göre eğitim psikologları öğrenmede üç tür motivasyon kaynağı tanımlamaktadırlar. Bunlar; doğal ilgi, dış kaynaklar ve başarıdır.

Türkiye'de Fransızca Anabilim dalı mezunları 1990'lı yıllardan önce Fransızca öğretmeni olarak devlet okullarına atanırken, 1990'lı yıllarda sınıf öğretmeni olarak atanmaya başlamış, günümüzde ise söz konusu mezunların Fransızca derslerinin devlet okullarında neredeyse hiç olmaması ve öğretmen alımının bu alanda durdurulması, Fransızca alanında yaşanılan iş bulma sıkıntısı gelecek kaygılarının oluşmasına neden olmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde atanması oldukça güçleşmiş olduğu için genel olarak bir motivasyon düşüklüğü olduğu tespit edilmiştir.

2.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı, modeli, evren ve örneklemi, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Fransızca öğrenmeye yönelik motivasyon puanlarının genel ortalama ve alt boyutlarda nasıl dağıldığını ve hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla genel tarama deseninden yararlanılmıştır. Bu desen, anket türünde bir veri toplama aracıyla bir evrenden seçilen bir örneklemdeki bireylerin eğilim, tutum ya da görüşlerini betimlemek amacıyla gerçekleştirilen nicel bir araştırma türüdür (Creswell, 2012: 376). "Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir." (Karasar, 2005: 79).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki eğitim fakültelerinin Fransız dili eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören bütün öğrenciler, örneklemini ise Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı 2020-2021 yılı bahar döneminde hazırlık, 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 101 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde toplam 101 katılımcıdan veri toplanmıştır ancak kayıp veriler ya da uygun olmayan anket doldurmalarından dolayı 16,17 ve 38. gözlemler çalışma dışında bırakılmıştır.

Örneklem uygunluğu için hesaplanan KMO değeri .75 şeklindedir. Tabachnick ve Fidell (2007) .60'dan daha büyük değerlerin örneklem uygunluğunu sağladığını belirtmektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterliği konusunda farklı araştırmacılar farklı öneriler sunmaktadırlar. Örneğin, Bryman ve Cramer (2001) örneklem büyüklüğü için madde sayısının en az beş katı olmasını önerirken; Catell (1978) minimum örneklem büyüklüğünün ölçme aracında yer alan toplam madde sayısının 3-6 katı civarında olmasının yeterli olacağını belirtmektedir. Örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği ise araştırmacılar tarafından genel kabul gören yaklaşımdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracında 16 madde bulunmaktadır, örneklem büyüklüğü için madde sayısının 5 katı hesaplandığında toplam 80 katılımcının yeterli olduğu söylenebilir. 101 katılımcının örneklemi oluşturması en düşük sınır değerden daha yüksektir. Dolayısıyla, çalışılan araştırmanın katılımcı sayısının önceki araştırmaların belirttiği örneklem yeter sayısını karşıladığı görülmektedir. Katılımcıların "cinsiyet, yaş, sınıf ve başarı" değişkenlerinin yer aldığı sosyo-demografik dağılımları Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Dağılımları

Değişkenler	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	61	64.2
	Erkek	34	35.8
	Toplam	95	100.0
Yaş	20 yaş altı	14	15.9
	20 - 29	67	76.1
	30 ve üstü	7	8.0
	Toplam	88	100.0
Sınıf	Hazırlık	29	30.5
	1. sınıf	3	3.2
	2. sınıf	5	5.3
	3. sınıf	29	30.5

	4. sınıf	29	30.5
	Toplam	95	100.0
Başarı	(1 - 2)	6	7.7
	(2.1 - 2.5)	15	19.2
	(2.6 - 3)	35	44.9
	(3.1 - 4)	22	28.2
	Toplam	78	100.0

Tablo 1 incelendiğinde kadın katılımcıların sayısı 61 ve yüzdesi % 64.2 iken erkek katılımcıların sayısı 34 ve yüzdesinin 35.8 olduğu, yani katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 64.2) kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş gruplarına bakıldığında, % 76.1'nin 20-29, % 8.0'ının 30 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyleri incelendiğinde hazırlık sınıfı, 3. sınıf ve 4. sınıftaki katılımcıların ölçeğe katılım oranları %30.5 iken 2. sınıftaki katılımcıların oranını % 5.3 ve en düşük katılımcı oranını ise %3.2 ile 1. sınıftaki katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcıların başarı oranını en fazla % 44.9 ile not ortalaması (2.6 – 3) olanlar oluştururken, başarı oranı en düşük olanlar ise % 7.7 ile not ortalaması (1 – 2) olanlardır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2017 yılında, Mehdiyev, Uğurlu ve Usta tarafından hazırlanan "İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli ölçeğin Fransızcaya uyarlanmasıyla elde edilen "Fransızca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek, Öz güven, Tutum ve Kişisel Kullanım alt boyutlarının da olduğu 16 maddelik 5'li likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik katsayısı .85'tir.

Fransızca öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .85 şeklindedir. Bu katsayısının .70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilir olduğunu ifade eden bir göstergedir (Nunnaly & Bernstein, 1994; Pallant, 2005; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

2.4.Verilerin Analizi

	n	$\overline{X}$	ss
Hazırlık	26	3,84	0,47
1. Sınıf	8	3,88	0,57
2. Sınıf	6	3,55	0,84
3. Sınıf	30	3,69	0,52
4. Sınıf	29	4,17	0,51

Toplam	99	3,88	0,56

Bu araştırmada anket verilerinin analizinde SPSS 22.0 versiyonu ve Excel programlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizi için frekans, yüzde, ortalama gibi betimsel istatistikler ile birlikte puan ortalamaları arasındaki farkları ortaya koymak için çıkarımsal istatistik tekniklerinden t-testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA'dan yararlanılmıştır. Ortalamalar arası farklılıklar .05 önem denetimine göre değerlendirilmiştir.

Katılımcıların Fransızca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi için "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçenekleri belirli puan ortalaması düzeylerine indirgenmiştir. Buna göre (seçenek sayısı – 1) / seçenekler (0.80) şeklinde bir hesaplama yapılmıştır ve hangi motivasyon düzeyinin hangi aralığa denk geldiği belirlenmiştir. Tablo 2'de ortalama puanlara göre Fransızca öğrenme motivasyon düzeylerini göstermektedir.

Tablo 2. Ortalama Puanların Denk Geldiği Aralığa Göre Fransızca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri

Aralık	Motivasyon Düzeyi
1.00 – 1.80	Kesinlikle katılmıyorum
1.81 – 2.60	Katılmıyorum
2.61 – 3.40	Kararsızım
3.41 – 4.20	Katılıyorum
4.21 – 5.00	Kesinlikle katılıyorum

3. Bulgular

Bu bölümde "Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları hangi düzeydedir?, Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?, "Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları ile yaş değişkeni anlamlı bir ilişki var mıdır?" Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? ve "Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları ile akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemlerine yönelik bulgular tablolar halinde incelenecektir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi "Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları hangi düzeydedir?" şeklindeydi. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 3'teki gibidir:

Tablo 3. Maddeler Açısından Fransızca Öğrenme Motivasyonları

Maddeler	İfadeler	n	X	Ss	Düzey
m14	Fransızca öğrenmeyi kişisel gelişimimin bir parçası olduğu için istiyorum.	95	4.37	.65	Kesinlikle katılıyorum
m5	Fransızca öğrenmeyi seviyorum.	95	4.22	.77	Kesinlikle katılıyorum
m16	Fransızca öğrenmeyi bana prestij kazandıracağı için istiyorum.	95	4.21	.77	Kesinlikle katılıyorum
m9	Fransızca öğrenmek için her fırsatı değerlendirmek isterim.	95	4.13	.85	Katılıyorum

m11	Fransızca öğrenmeyi farklı ülkelere seyahat edebilmek için istiyorum.	95	4.01	.89	Katılıyorum
m8	Fransızca öğrenme süreci bana mutluluk veriyor.	95	3.91	.83	Katılıyorum
m12	Fransızca öğrenmeyi farklı yabancı yayınları izleyebilmek için istiyorum.	95	3.84	1.00	Katılıyorum
m15	Fransızca öğrenmeyi, Fransızcayı evrensel bulduğum için istiyorum.	95	3.77	1.06	Katılıyorum
m13	Fransızca öğrenmeyi ülkemdeki turistlerle konuşabilmek için istiyorum.	95	3.67	1.04	Katılıyorum
m10	Fransızca öğrenmeyi dünya gündemini takip etmek için istiyorum.	95	3.06	1.23	Kararsızım
m3	Fransızca öğrenirken kendimi cesaretsiz hissederim.	95	2.28	1.05	Katılmıyorum
m4	Fransızca öğrenirken gülünç olmaktan korkarım.	95	2.27	1.22	Katılmıyorum
m2	Maalesef Fransızca öğrenme konusunda iyi olmadığımı düşünüyorum.	95	2.26	.95	Katılmıyorum
m1	Diğerlerine göre Fransızca öğrenmek benim için daha zordur.	95	2.22	.96	Katılmıyorum
m7	Fransızca öğrenmekten nefret ederim.	95	1.88	.89	Katılmıyorum
m6	Fransızca öğrenmek benim için can sıkıcıdır.	95	1.56	.81	Kesinlikle katılmıyorum

Tablo 3'te öğrencilerin Fransızca öğrenme motivasyon puan ortalamaları $\overline{X}$ = 3.92 ve standart sapma değeri ise 0.52 olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrencilerin Fransızca öğrenme motivasyon düzeylerinin ölçme aracında tanımlanan 3.41 – 4.20 aralığında "Katılıyorum" düzeyinde bir ortalama olduğu görülmektedir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi "Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindeydi. Yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre motivasyon puanlarının normal olduğu görülmüştür. Buna göre parametrik test istatistiklerinden bağımsız gruplar t-testi ile grupların puan ortalamaları arasındaki fark incelenmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete göre motivasyon puan ortalamalarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Kadın	61	3.87	.52	93	.1207	.23
Erkek	34	4.01	.52			

Tablo 4'teki analiz sonuçları Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Fransızcayı öğrenmeye yönelik motivasyon puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını ($p>.05$ olduğu için) ortaya koymaktadır. Her iki grup arasında her ne kadar anlamlı bir fark olmasa da en yüksek ortalamaya ($\overline{x}$ =4.01) erkek grubunun sahip olduğu görülmektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi "Katılımcıların Fransızca öğrenme motivasyonları ile yaş değişkeni anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindeydi. Yapılan analizler sonucunda, katılımcıların yaş

düzeylerine göre Fransızca öğrenme motivasyonlarında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 5 Katılımcıların Yaşlarına Göre Fransızca Öğrenme Motivasyonlarına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	n	$\overline{X}$	ss
20 yaş altı	14	3.93	0.53
20 - 29	67	3.87	0.51
30 ve üstü	7	4.25	0.62
Toplam	88	3.91	0.53

	K. T.	Sd	K. O.	F	p
Gruplar arası	.91	2	.45	1.64	.20
Gruplar içi	23.41	85	.28		
Toplam	24.31	87			

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların yaş düzeylerine göre Fransızca öğrenme motivasyonlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yaş düzeylerine göre Fransızca öğrenme motivasyon düzeylerinin ANOVA sonuçları, grupların puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir ($F(2,85)=1.64$; $p=.20$).

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi "Katılımcıların Fransızca Öğrenme Motivasyonları" ile ""Sınıf Düzeyi Değişkeni" arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindeydi. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 6'daki gibidir:

Tablo 6. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Fransızca Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	n	$\overline{X}$	**S.S.**
Hazırlık	26	2,84	0,43
1.Sınıf	9	2,73	0,40
2.Sınıf	7	2,44	1,09
3.Sınıf	30	2,96	0,37
4.Sınıf	30	2,99	0,49
Toplam	102	2,88	0,51

	K.T.	**S.D.**	**K.O.**	**F**	**P**
Gruplar arası	2,15	4	0,53	2,16	0,08
Grup içi	24,08	97	0,25		
Toplam	26,22	101			

p>0,05 olduğundan, katılımcıların sınıf düzeylerine göre sorulara verdikleri cevaplar açısından anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi "Katılımcıların Fransızca Öğrenme Motivasyonları" ile "Akademik Başarı Düzeyi" arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindeydi. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 7'deki gibidir:

Tablo 7 Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Fransızca Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Başarı düzeyi	n	$\overline{X}$	ss
1.00 - 2.5	22	3,73	0,41
2.6 - 3.0	34	3,80	0,57
3.1 - 4.0	24	4,17	0,49
Total	80	3,89	0,53

	K. T.	Sd	K. O.	F	p
Gruplar arası	2,72	2	1,36	5,32	,007
Gruplar içi	19,70	77	0,26		
Toplam	22,42	79			

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların akademik başarı düzeylerine göre Fransızca öğrenme motivasyonlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F(2,77)=5.32$; $p=.007$). Katılımcıların başarı düzeyi akademik not ortalamaları temel alınarak hesaplanmıştır.

Akademik başarı düzeylerine göre Fransızca öğrenme motivasyon düzeylerinin ANOVA sonuçlarında akademik başarı düzeyi 3.1 - 4.0 arasında olanlar ile 1.00 - 2.5 ve 3.1 - 4.0 arasında olanlar ile 2.6 - 3.0 gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın 3.1 – 4.0 grubu lehine olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının Fransızca dil öğrenme motivasyon düzeyleri belirlenmiş ve ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri ve akademik başarı gibi çeşitli değişkenlerle aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada Fransızca öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Fransızcayı öğrenmeye yönelik motivasyon puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p>.05$). Katılımcıların yaş düzeylerine göre Fransızca öğrenme motivasyonlarında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Yaş düzeylerinin Fransızca öğrenme motivasyon düzeylerinin ANOVA sonuçları grupların puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir ($F(2,85)=1.64$; $p=.20$).

Akademik başarı düzeylerine göre ise Fransızca öğrenme motivasyon düzeylerinin ANOVA sonuçlarında akademik başarı düzeyi 3.1 - 4.0 arasında olanlar ile 1.00 - 2.5 ve 3.1 - 4.0 arasında olanlar ile 2.6 - 3.0 gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın 3.1 – 4.0 grubu lehine olduğu görülmüştür. Her birey birbirinden farklı olduğu için, doğal olarak yabancı dil öğrenme motivasyon düzeyleri de birbirinden farklı olabilir. Bundan dolayı, düşük motivasyonlu öğrencileri anlamaya çalışmak ve onları suçlamadan motivasyonlarını yitirmelerine neden olan faktörleri sorgulamak gerekir (Ergür, 2002).

Yabancı dil derslerinde öğrencilerin motivasyonlarını sağlayabilmek için öncelikle onlara yabancı dil dersi sevdirilmelidir. Ezberlenen şeyler sık sık kullanılmazsa zamanla unutulacaktır. Oysaki öğrenilen şeyler çabuk unutulmaz. Ayrıca, yabancı dil öğreniminde /öğretiminde birbirinden ayrılmaz ve birlikte yürütülmesi gereken dört temel beceri olan "**konuşma, yazma, dinleme ve okuma"** becerileri birbirine paralel olarak yürütülmeli ve bunlardan herhangi biri ihmal edilmemelidir. Öğrenciler sık sık konuşturulmaya çalışılmalı ve onların bu konudaki korkuları giderilmeli ve hata yapmaktan hiç korkmamaları gerektiği vurgulanmadır. Çocuklarda hata yapma kaygısı olmadığı için, ister anadillerini, ister yabancı bir dili yetişkinlere göre çok daha kolay öğrenebilirler.

Bu konuyla ilgili olarak, Breen ve Littlejohn (2000) ve Barbara Gross Davis (1999)'in yabancı dil derslerinde motivasyonu sağlamak için yaptıkları çalışmalar sonucunda önerdikleri bazı öğretme stratejileri şunlardır:

1. Öğrencilerin yaşlarına, ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre sınıfta aktif derse katılımlarını sağlayabilecek müzik, resim, dans, drama gibi etkinliklerden yararlanılabilir.
2. Öğrencilere seçenekler sunulabilir. Kişiler, yapılacak işle ilgili görüşleri alındığında ya da karar sürecinde aktif olarak yer aldıklarında kendilerini daha çok yapılan işe adamaktadırlar. Dolayısıyla çalışılan konu üzerinde tek bir alıştırma yapılmasını istemek yerine öğrencilere çeşitli alıştırmalar sunarak arzu ettikleri alıştırmayı seçip yapmaları istenebilir.
3. Öğrencilerin sınıfta alınan kararlara katılımı sağlanabilir. Öğretmenler tarafından alınan pek çok karar öğrencilerle paylaşılabilir. Ödev ne zaman verilecek, belirli bir ödev ya da çalışma için ne kadar süre ayrılacak ya da bir sonraki ders neler yapılacak gibi konularda kararlar alınırken öğrencilerin düşünceleri alınabilir. (Breen, 2000; aktaran Ergür, 2002).

Kaynakça

Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. Osmangazi Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi. Sayı: 31*

Arslan, M. & Akbarov, A. (2015). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon – Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. Selçuk Üniversitesi *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 0 (24*), 179-191. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/sefad/issue/16473/171931 on 6th September 2021.

Ataman, O. (2017). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Tutumları İle Hazırlık Sınıfı Başarı Puanları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bereketoğlu, K. (2018). İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerin İngilizce dersinde güdülenmelerinin ve sınav kaygılarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).

Büyüköztürk, Ş. Kılıç Ç., Akgün, E., Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.

Doğan, Ö. (2009). İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Edge, B. (2018). Türkiye'deki devlet okullarında çocukların İngilizce öğrenmeye karşı güdülenmesi (Yüksek Lisans Tezi).

Ergür, D. (2002). *Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları.* Eğitim ve Bilim Dergisi, *27(126), 38-42*.

Ergür, D. O. (2002). *Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları*, Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara. *Eğitim ve Bilimi 2002, Cilt 27, Sayı 126 (38-42).*

Ertan, B. (2008). İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve inançlarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).

Fraenkel, J. R.,Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: Mc Graw Hill.

Gökçe, S. (2008) Meslek liselerinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutumları ve güdülenme yoğunlukları: Karşılaştırmalı bir çalışma (Yüksek Lisans Tezi).

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karcı, C. & Gündoğdu, K. (2018). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *6(1), 103-116*.

Keskin, A. *Motivasyon ve Dikkatin Öğrenme Üzerinde Etkisi*, s.2-3, içinde, http:// egitim.aku.edu.tr/motivasyon dikkat1.pdf (Erişim: 20.01.2009)

Mehdiyev, E. (2017). İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Academic Social Science Studies , vol.1, no.54, pp.21-37,*

Nunnaly, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* McGraw Hill.

Pallant, J. (2005*). SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.

Sarıeyyüpoğlu, D. (2001). Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye karşı tutum ve güdülenmenin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi).

Sarıyer, S. (2008). Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğreniminde güdülenmelerine olumsuz etki eden faktörler ve öğretmenlerin kullandıkları güdüleme stratejileri (Yüksek Lisans Tezi)

Ünal, F. (2016). Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)

Doğu Medeniyetinde İnsan Doğası Kavramı: Konfüçyüsçü İdeal İnsan Tipi

Ferdi Selim[1]

Giriş

Felsefe kuşatıcı bir şekilde sorgulandığında bu disiplinin genellikle "nasıl yaşamalıyız" sorusuyla ilgilendiği söylenebilir. Özellikle ilk dönem çalışmalarında bu vurgu daha fazla hissedilmektedir. Bir bilgelik ya da hikmet arayışının derinden hissedildiği bu çağlarda yaşayışın iyiye yönelik bir şekilde kurgulanmış olmasının istenmesi bir yana belirli davranışlar bütününün elde edilmesinden başlayarak bunların toplumsal hayata dahil edilmesine kadar bir sürece işaret edilmektedir. Bu doğrultuda "nasıl yaşamalıyız" soruşturmasına rehberlik edecek çeşitli kuramlar öne sürülmüş ve insanın mahiyeti tespit edilmek istenmiştir. Çeşitli tanımlar, tespitler ve bu bağlamda ne olduğumuza dair görece farklı nüanslara temas eden idealleştirmelerle karşılaşılmaktadır. Sözü geçen kuramlarda sıklıkla tercih edilen ifade "İnsan doğası"dır. Doğuda ve batıda yer eden ilk medeniyetlerden beri felsefi sistemler bu teorik uğrağı es geçmemiş hatta buradan hareketle toplumsal, siyasi ya da dini bir görüş ileri sürmüştür. Aydınlanma dönemiyle birlikte özneyi kurucu, inşa edici yönüyle veya zihinsel işlemleri merkezinde değerlendiren filozoflar bu kavramı dönüştürmüş, eskisinden neredeyse bütünüyle farklı bir bağlamda kullanmıştır. Hume'un da ifade ettiği gibi "bütün bilimlerin başkenti" (Hume, 2009:12) olarak görülen bu araştırma biçimi sarsılmazlığın da yegâne dayanak noktası olacak şekilde bir işleve sahip olmuştur. Akıl çağı olarak gösterilen ve genel özellikleri hakkında kısa bir bilgi verilen sözü geçen zaman aralığında kavram örgüsünün bu şekilde daha geniş bir disiplin ağını ihtiva edecek ve bütün bir algılayış biçimini kucaklayabilecek şekilde tasarlandığı açıkça görülmektedir. Bu tartışmalarda fizyolojik etkileşimle başlayarak belirli zihinsel işlemlere ve özgün davranış biçimlerine uzanan bir bilinç varlığı olarak insan anlayışı özellikle öne çıkmıştır. Searle'ün kendilerine inanmaya hazır olunan "mevcut durumlar" adını verdiği listede sıraladığı argümanlar arasında yer bulan ruh ve bedenden müteşekkil insan görüşü hem modern düşünceyi hem de önemli bir pratiği tespit etmek bakımından belirleyici bir konuma sahiptir (Searle, 2006: 19-21). Bu hususta büyük oranda Descartes'ın insanın bir yanda res cogitans ve diğer yanda ise res extensa'dan oluştuğuna yönelik tezi belirleyici olmuş ve felsefe tarihi başta olmak üzere pek çok disiplinin istikametini/geleceğini derinden etkilemiştir. Sloganlaşan, üzerinde çok ciddi tartışmaların yapıldığı, "ben neyim sorusuna düşünen bir varlık olduğu" şeklinde yanıt veren bu iddia ve insan doğası tartışması etrafında büyük bir ilgi gören zihin felsefesine özgü soruşturmalar kadim tartışmanın çağdaş felsefedeki bir görünümüdür aslında.

Yukarıda da işaret edildiği gibi modern felsefede temel bir metodoloji haline gelen insanın mahiyetine yönelik araştırmaların ilk örnekleri esasına bakılırsa çok eski bir tarihe götürülebilir. İnsanın neliğinden/mahiyetinden ve bununla doğrudan ilintili olarak onun algısından başlayarak bilmesi, doğasına uygun davranışların neler olduğuna kadar geniş bir yelpazede yürütülmüş olan tartışmalar Antik Yunan'a özgü felsefi hususlardır. Felsefi içerik ve buna özgü bir araştırma biçimiyle felsefenin hemen hemen her konusunda öncü olan bu medeniyetin düşünce tarihi bakımından hemen öncesinde bulunan Çin medeniyetinde de önemli felsefi cereyanların olduğu

[1] Ferdi Selim, Dr. Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Felsefe Bölümü, Orcid: 0000-0003-2576-4499

bilinmektedir. Batı felsefesinin baskın yapısının yanı sıra Doğu'da gözlemlenen ezoterik yapı ve öğretilerin inanışla olan daha yakın ilişkisi bu çok önemli düşüncelerin hak ettiği değeri bulmamasına neden olmuştur. Bugün bu düşüncelere yönelik artan ilgi ile daha fazla sayıda araştırma yapılmış ve bu eşsiz kültür modern insanın bunalımlarına çözüm üretebilecek zenginliğiyle karşımıza dikilmiştir.

İnsan Doğası Kuramlarının İşlevi ve Çin Düşüncesindeki İzdüşümü

İnsanın ne olduğuna veya mahiyetine yönelik araştırmalar çoğu zaman türsel ayrıma dayalı tanımlamalar etrafında yürütülmektedir. Bu çabanın ürünü olan teoriler ya da görüşler ortak bir doğa arayışının ete kemiğe kavuşmuş biçimleri olarak görünmektedir. En eski inanışlardan ya da dinlerden başlayarak pek çok disiplinin soruşturma konusu yaptığı bu husus felsefe ve bilim alanında artan bilgi etrafında sürdürülmektedir. Çok yönlü bir varlık olarak insanı belirli nitelikleri üzerinden inceleyen disiplinler farklı veriler elde etmiş, bu sınırlı tespitlerden kuşatıcı sonuçlara ulaşmışlardır. Bilim ve teknik yapmak, onun sağlığıyla ilgilenmek, davranışlarının standartlarını çıkarmak, kozmostaki konumunu ve çevresiyle ilişkini tespit etmek gibi burada sayılamayan geniş ve zengin bir inceleme alanının temel konusunu zikredilen problemler oluşturmaktadır. Felsefe bu problemler alanının sınırlarını gösteren ve bu bağlamda bütüncül bir bakış açısı ile diğer disiplinlerden ayrılarak belirleyici bir güce sahip bir etkinliktir. İlkçağlardan itibaren bu alanın temel problemi olan "insan nedir?", "onun işlevi nedir?" gibi soruşturma biçimleri yapay zekâ çalışmalarına kadar uzanan bir merakın ve ilginin çok eski çağlardaki görünümleridir. Bu felsefi soruşturmaların geçmişine ve gelişim serüvenine bakıldığında ise, "insan doğası"nı belirlemeye yönelik çalışmaların çeşitli kavrayış biçimleri içerisinde sürdürüldüğüne ve istenilen bir sonuca ulaşmak adına sıklıkla kullanıldıklarına işaret edilmesi gerekmektedir. Örneğin, baskıcı ve otoriter topluma giden yolda en etkin argümanlardan biri "insan doğasının kötü ve bencil" olduğuna yönelik söylemlerden oluşturulmaktadır. Benzer tutum, bu görüşün aksi bir söylemle "insanların rahat bırakılması"nın istendiği liberal öğreti içerisinde iyiye yönelik ortak bir doğadan söz edildiğinde görülmektedir. Tarihi bir hayli eskiye dayanan bu görüşleri tasniflemek zor gibi görünse de kuramın içeriğini belirlemek, sınırlarını, mahiyetini ve gelişimini göstermek açısından böyle bir çaba değerli görünmektedir. Bu eylem beraberinde çalışmanın temel konusu olan Konfüçyüsçü felsefede öne sürülen insan doğası anlayışını anlamak bakımından da önemli ipuçları vermektedir. İlkin bu tür düşünce biçimleriyle birlikte insan yaşamının en iyi şekilde nasıl yaşanabileceği ve bu doğrultuda yanlış giden şeylerin düzenlenmesi hususunda tespitlerde ve nihayet önerilerde bulunulduğu görülmektedir. Benzer şekilde kişinin spesifik davranışlarıyla birlikte toplumsal hayatı düzenlemeye yönelik bir arzu, koordine ya da kontrol edebilmek, bir teknik geliştirmek gibi çalışmaların da bu anlayışın çağdaş bir görünümü olduğu söylenebilir. Bilim ve teknik ile birlikte apayrı bir noktaya varan bu araştırma, "insanoğlu, insan toplumu ve insanlık durumu hakkında bir dizi ayırt edici iddianın daha spesifik anlamına sahip bir insan doğası teorisi" oluşturabilmektir en nihayetinde (Stevenson, Haberman, 2020: 11-12). Görülebileceği gibi tüm bu teoriler ile birlikte doğrudan belirli bir pratiği organize etmek umudu yer etmekle birlikte matematikten başlayarak astronomi, fizik ve diğer sosyal bilimleri içerisine alacak şekilde giderek genişleyen bir alanı kurgulamak arzulanmaktadır. Bu soruşturma aynı zamanda özellikle "evrendeki yerimiz nedir?" veya "ne için buradayız" gibi dini hususları da kuşatacak şekilde genişletilmektedir. Eğer bu kavram çifti ile insanın neliği araştırılmaktaysa eski dinlerden itibaren bu arayışın var olduğu ve bu incelemenin felsefeyle birlikte başlayan ayrıca bu disipline özgü olmadığı da görülecektir. Söz gelimi Zebur'da "İnsan ne ki, onu göz önüne alasın. İnsan soyu ne ki, ona ilgi duyasın? Neredeyse bir tanrı yaptın

onu ve başına şan şeref tacı koydun"[1] cümleleriyle onun doğasına ve değerine yönelik ifadeler geçmektedir. Benzer betimlemeler Eski ve Yeni Ahit'te, Hıristiyanlığa ait diğer başka metinlerde de görülmektedir.

Felsefi anlamda insanın mahiyetine yönelik görüşlerin ilk örneklerine Çin düşüncesinde de rastlanmaktadır. Yaşamı bir bütün olarak kavramaya çalışan bilgeler doğaüstü olguları doğal olaylarla ve dünyevi işlerle ilişkili bir şekilde açıklamak istemişlerdir. Evrene yönelik ilgi Batı felsefesinde filozofları "ilk madde/arkhe" tartışmalarına götürmüş olsa da Çinli düşünürler sorunu farklı bağlamlara taşımış ve insanı merkezi bir konuma yerleştiren ahlaki görüşler ileri sürmüşlerdir. Yalnızca Lao Tse bunun bir istisnası olarak görülebilir. Fakat metafizikle ciddi anlamda ilgili olan bu düşünür bile bu sorunları bilgelik ve erdem kavramları ile ilişkili bir şekilde ele almış ve doğaüstü ile insani durumları bir senteze kavuşturmak istemiştir. İnsanın yaradılışı, ahlaki eğilimi ve yaşayışına yönelik derin felsefi düşüncelerin yarattığı tartışmalar doğadaki gelişmelerin ve çeşitli metafizik ilkelerin bu açıklamalarda ne kadar önemli bir işleve sahip olduğunu açıkça göstermektedir. Bu bağlamda filizlenen yaklaşımlar insan doğasına işaret etmekle birlikte bundan daha fazla "daha iyi bir duruma nasıl erişilir ya da kötülükten nasıl kaçınılır soruları etrafında erdemlerin kazanımı ve bilginin rolü" gibi ideal davranışların elde edilmesine yönelik farklı yöntemler öne süren eşsiz bir içeriği oluşturmaktadır. Konfüçyüs, Lao Tse ve Mo Tse, bu düşünürlerin öğrencileri ve ardılları arasındaki tartışma bu zengin içeriği hep etkin tutmayı başarabilmiştir. Sanılanın aksine seküler bir çerçevesi olan bu tartışmalar ahlakiliğin doğal olup olmadığını, doğruyu yanlıştan ayırt etmenin belirli bir öğrenme pratiğine dayanıp dayanmadığını geleneksel öğretilerden de ödünç aldıkları görüşlerle felsefi bir zeminde tartışmış ve dikkate değer bir yaşayış bilgeliği oluşturmuşlardır.

Çin felsefesinin önemli bir anına (M. Ö. VI. yüzyıl) denk gelen ve "altın çağ" olarak anılan bu dönemde felsefi görüşler çeşitli ekoller etrafında belirginleşmiştir. Çin düşüncesini doğrudan besleyen bu okullar Tao/Dao, Ru, Mo ve Fa adlarıyla bilinmektedirler. Ortak yanları inkâr edilemeyecek kadar aşikâr olan bu ekoller aynı zamanda ciddi ve derin tartışmalar çerçevesinde heterojen bir kültür ikliminin yaratılmasına da doğrudan katkı sunmuşlardır. Bireyleri doğalarından başlayarak ahlaki tutumları, yurttaş veya yönetici olmaları sonucunda elde ettikleri hakları, görevleri ve sorumlulukları etrafında irdeleyen düşünce ekolleri ahlaki doğayı belirleyici ve öze ait bir nitelik olarak göstermişlerdir. Çalışma boyunca vurgulandığı gibi Batı düşüncesi bu tartışmaları seküler bir zeminde yürütebilmek adına "insan doğası" kavramını kullanırken Çinli bilgeler evrensel yasalar ve bunlarla hiyerarşik bir ilişki içerisinde olduğuna inandıkları doğa yasalarını referans alarak insanların doğal yanları ve sonradan elde edilen davranışları hakkında incelemelerde bulunmuşlardır. Kapsamlı bir kozmos düşüncesine sahip düşünürler bu düzene ve işleyişe koşutluk gösterecek bilgi ve erdem ölçütleri ileri sürmüşlerdir. Özellikle sonradan kazanılan davranışlarda bir uyuma (he, 和) vurgu yapıldığı ve bu ilişkinin ısrarla arandığı görülmektedir. Evrensel uyumun korunduğu ve hatta ahlaki bir temelin hiç ihmal edilmediği siyasi bir hamleyle toplumsal yaşama aktarılan bir düzenden söz edilmektedir. İşte bu hiyerarşik denge içerisinde evrensel yasaların tespit edilmesinde olduğu gibi ev idaresi ve daha özelde bireysel davranış kuralları için belirleyici düşünce uyum kavramı etrafında oluşturulmuştur (Konfüçyüs, 1963: 4). Başka deyişle evrensel işleyişten sosyal düzene geçen ve hükümdarlardan halka yayılan yaşam ağının ya da örüntünün kökeni uyum düşüncesinde aranmalıdır (Chan, 2010: 142).

[1] Ayrıntılı bilgi için bkz. http://kutsalkitap.info/tr-psa8.html

Çin Kozmolojisi, Tao ve Sosyo-politik Çıkarımları

İnsan doğasına yönelik araştırmaların uğraklarından biri de kozmosa yönelik açıklamalardır. Geleneksel Çin düşüncesinde kültürel alanın da ideal olarak düzenlenebilmesi için tek bir ilkeden şeylerin pay alması gerektiği genel kanaat olarak yer etmiştir. Bu nedenle Lao Tse ile özdeşleşmiş görünen Tao yasasının[1] kabul görmüş bir görüş olduğu belirtilmelidir. Genel evren tasavvuruna bakıldığında ise gök ve yer ikiliğine dayanan bir düşünceye ulaşıldığı görülmektedir. İşte Tao, Gök ve yer arasındaki uyumu sağlayan, hiyerarşik anlamda en üstte yer bulan doğaüstü bir güçtür (Yangzheng, 2009). Fakat Çinli düşünürler metafizik bir düzlemden hareketle kullandıkları bu yasalılık halini insani ilişkilerin tam merkezine de konumlandırmak istemişlerdir. Bu durumu en açık şekilde ifade eden düşünürlerden birisi olan Lao Tse'nin şu sözlerini anmak gerekir: "İnsan, Yer'in yolunu takip eder; Yer ise Gök'ün yolunu. Gök, Tao'nun yolunu takip eder; Tao ise kendi doğasının yolunu. Hükümdar ise bunların bir birlik içerisinde olduğu yerde bulunur." (Laozi, 2017: 26-27). Uyum ya da düzen olarak gösterilebilecek şey evrensel yapı (yer ve gök) ve insanın birlikteliğinden çıkmaktadır. Bu ilişkide kilit bir role sahip olan insan kozmogonik bir temeli olan yasalılığı toplumsal yaşama uygulayan bir varlıktır. Her şeyin kaynağı olan bu üç ilkenin spesifik görevleri bulunmaktadır. Pek çok öğretide ortak olan bu görevler şöyledir: Gök, şeyleri meydana getirir; yer onları büyütür, besler ve insan ise ideal olana yakınlaştırır. Ayrıca görüleceği gibi hükümdar gerçeğin ve hakikatin kavşak noktasında bulunmaktadır. Toplumsal yaşayış için lider konumda olan hükümdarın bu bağlamda bilgelik, sezi, irade ve ahlak bakımından iyi durumda olması gerekir ki, ülke uyum içerisinde hareket edebilsin (Laozi, 2017: 10, 55; Shuowen Jiezi, 77).

Çin düşüncesinin genel eğilimi olarak gösterilebilecek kozmik bir uyumun göstergesi belirli ilke ve kurallar bütününün detaylarıyla açıklanması gerekmektedir. Bu doğrultuda açıklamalara, "varoluşun temeli ve tüm varlıkların kaynağı" olan Tao'nun çeşitli görünümlere sahip olması tezinden başlanabilir. Bu hem genel uyumu hem de şeylerin birbirlerinden ayrılan doğasını anlamak bakımından çok mühimdir. İşte Tao varlıklara De yoluyla nüfuz etmektedir ve bu alt yasa her bir varlığa kendi doğasına uygun nitelikler kazandıran bir ölçüt olarak öğretiye dâhil edilmektedir. Şeylerin özünü belirleyen, varoluşsal bir öğe olan De, hem şeylerin kendilerine özgü karakterlerini tespit eden hem de evrensel uyumun kurallarını Tao yasasının buyrukları doğrultusunda gerçekleştiren bir ölçüttür. Çinli bilgelerin sıklıkla tekrarladığı gibi bir şeyin doğası ve buna uygun durumu o şey her neyse onun De'sidir. Bu anlam çerçevesinde De sözcüğü "erdem" kavramı ile de Türkçe'de karşılanmıştır. Spesifik özellikleri belirleyen, şeylerin işlevini, doğasını ve iyisini belirleyen bir kriterdir. Lao Tse'ye göre, Tao ve daha özelde De, şeylere özlerine uygun nitelikler ve bu doğrultuda davranış tipleri kazandıran ilkedir (Laozi, 2017: 21). Bu evrensel ölçüt bir yanıyla da potansiyel güç veya ahlaki doğa/kapasite olarak anlatılmaktadır (Feng, 2009).

Çin geleneksel inancına göre Tao varlığa ve daha önemlisi tüm evrensel işleyişe kaynaklık eden bir ilkedir. Bu ilke anlaşılacağı gibi sosyo-politik düzeni de sağlamaktadır. Erken dönem hükümdarlıklarında daha belirgin olarak görülen bu işleyiş yine hiyerarşik bir görünüm oluşturmaktadır. Bu öğreti ile hükümdarlardan başlayarak halka inen ilke ve kurallar ağı oluşturulmak istenmiştir. Tao'yu keşfedebilecek, ideal bir hale getirebilecek yegâne varlık insandır. Tao yol gösterir hatta Çin kaynaklarında işaret edildiği gibi doğurur, yetiştirir, büyütür, eğitir,

[1] Tao, geniş bir anlam dünyasına sahip olmakla birlikte mitolojide, felsefede sıklıkla kullanılan bir kavramdır Sözlüklerde ilkin "yol" olarak tanımlanan sözcük için "yöntem", "ilke", " doktrin" gibi çeşitli karşılıklar da verilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Laozi, 2017).

barındırır, korur, sarıp sarmalar ama bu husus ancak bu yasayı keşfedebilmiş politik bir öznenin eylemleriyle hayata geçirilebilir (Laozi, 2017: 26, 40, 55). Bu nedenle toplumsal düzen hükümdarın tutumlarına doğrudan bağlıdır. Çinli düşünürler bu inanışa "hükümdarın örnek olması" bağlamında temas etmektedirler (Konfüçyüs, 1974: 3-4; Shuowen Jiezi, 78). Toplumsal sorunlardan, kötülüklerden, adaletin bozulmasından doğrudan sorumlu olarak hükümdar görülür genellikle. Mensiyüs'ün devrimci tutumunun belirginleştiği bir söyleminde bu duruma örnek olacak şekilde bir toplumda işlerin yolunda gitmediği zamanlarda hükümdarın değiştirilmesi gerektiğini iddia ettiği görülmektedir (Störig, 2000: 159).

Toplumsal yapıyı evrensel bir uyumla ilişkili olarak değerlendiren bilgeler bireysel davranışlardan başlayarak, gelenek, görenekleri, inanış biçimlerini, toplumsal yaşayışı ve idari normları doğaüstü bir ilkeye dayandırmışlardır. Bu anlayış, "evren, ötesinde bir şey olmayan ve var olan her şeyin toplamıdır" şeklinde ifade edilen geleneksel görüşün vücut bulmuş halidir (Feng, 1966: 2, 335; Lai, 2008: 12, 72). Doğaüstünü ve doğayı Batı felsefesine özgü bir tutumla bütünüyle ayrı, farklı ilke ve işleyişe sahip dünyalar olarak değerlendirmeyen bu düşünürler için bu ilke evrenseldir. Her şeyin birbiriyle ilişkili, bu ilkenin her şeyin ölçüsü olduğu ve dünyadaki fiziksel şeylerin de içerisinde olduğu doğanın ise evrendeki şeylerin bir parçası olduğu inancına dayanmaktadır. Hem döneme hem de inceleme konumuza uygun bir şekilde ifade etmek gerekirse, 'gökyüzü' ve 'yeryüzü' arasındaki uyuma dayandırılan ve bu uyum içerisinde insanın etkin bir rolünün de olduğu bir yapılanmadır. Fakat araştırmanın konusunu oluşturan düşünce tarihinin önemli bir ismi olan Konfüçyüs bu ortak tutumu olabildiğince metafizik bağlamından çıkarmış, insanın ahlaki doğası üzerinden belirli bir pratiğe dayalı görüşler bütünü olarak yorumlamıştır.

Çin Düşüncesinde İnsan Kavramı ve Çeşitli Ekoller

Düşünce tarihinin hümanite açısından da önemli bir anına denk gelen Çin medeniyeti insanın mahiyeti üzerinde yerinde soruşturmalar yapmıştır. İnsan sevgisinin öne çıkarıldığı erken dönem çalışmalarında ve geleneksel düşüncede insan kavramının karşılığı olarak 'insan sevgisi' olarak da anlamlandırılacak "人 ren" terimi kullanılmıştır. İnsanın doğası, özü, yaradılışı, ahlaki yönelimleri ve yaşayışıyla ilgili geniş bir anlam dünyasını kapsayan terim sosyal bir öneme de sahiptir.[1] Yukarıda da zikredildiği gibi Tao'ya uygun bir yapı etrafında yorumlanan insan hem kozmik düzenin sağlanması ve sürdürülmesi hem de yine buna uygun toplumsal yapıyı kurabilecek ve hatta uyum içerisinde mükemmele götürebilecek biricik varlıktır (Suzuki, 2012: 80-81; Chan, 1963: 96,108; Graham, 1978: 17). Bu doğrultuda insanı tek bir yönüne indirgemeyen görüş onun doğası ile ilgilenmiş olmakla birlikte iyiliğe nasıl yönlendirilebileceği ile de ilgilenmiştir. Bununla birlikte insanın kötülüğe meyilli bir varlık olduğunu da ileri süren belirli ekoller onun bu durumunun doğasından mı yoksa çeşitli çevresel faktörlerden mi kaynaklandığını araştırmışlardır. Bu araştırma çeşitli yeni kavramların literatüre eklenmesine ve insanı tanımak bakımından daha geniş bir anlam yelpazesinin oluşmasına neden olmuştur. Ayrıca bu durum insana verilen değerin veya konumun birbirine karşıt görüşler etrafında yeniden belirlenmesinin de yolunu açmıştır.

İnsanın eylemlerini belirli bir bağlamda değerlendiren Çinli düşünürler "Junzi 君子" ve "Xiaoren 小人" gibi iki karşıt görüşe ulaşmışlardır. Konumuzla doğrudan ilişkili olan ideal insan

[1] İnsanlık, insancılık olarak Türkçe'ye çevrilebilecek bu kavrama İngilizce'de "goodness (iyilik)", "humanity (insan sevgisi)", "co-humanity (insanlık)", "humaneness (sevecenlik, şefkat)", "love (sevgi)", "self (kendilik)", "altruism (özgecilik)", "good (iyi)" ve "benevolence (hayırseverlik)" gibi karşılıklar verilmektedir (Rainey, 2010).

"junzi, the superior man" düşüncesi de bu araştırmanın önemli sonuçlarındandır. İdeal insandan söz eden düşünürler karşıt yönde alçak, kötülüğe meyilli bir insan tipinden söz etmeye başlamışlardır. Tao'ya uygun ve bununla ilintili olarak De'yi kavrayan ve bu yönde ahlaki davranışlar ağı oluşturan kimseler "ideal insan" (Junzi, 君子) tasvirine uymaktadırlar. Bu kişi tipinin karşısında Tao'nun yolundan sapmış, uyumunu yitirmiş ve bu durumun doğal sonucu olarak ahlaki tercihlerinde yanılgılar yaşayan bireyler yer almaktadır. İşte bilgi edinimini ve bu doğrultuda bireysel gelişimini önemsemeyen bu kimseler, toplumsal dayanışma konusunda isteksiz hatta adaletin sağlanması konusunda olumlu davranıştan kaçınan bireyler ise, "basit insan", "küçük insan", "değersiz insan" ve "alçak insan" gibi tanımlamalarla anlatılmaktadır. Junzi tasvirinin karşısında bulunan bu insani nitelik Xiaoren (小人) olarak karşılanmaktadır (Slingerland, 2009: 121).

Kozmik uyumun doğadan başlayarak nihayet beşeri ilişkilerin yer ettiği toplumsal hayatın da içerisinde bulunduğu geniş bir alana sirayet ettiğine inanılan bu sistemde sosyal edimleriyle birlikte değerlendirilen insanın yegane yönünün ahlaki doğası olduğuna işaret edilmektedir. Bu durumu Chan şöyle ifade etmektedir: "İnsanın sosyal edimleri, toplumsal yaşamdaki ahlaki davranışıdır. Ahlaki davranış, iki farklı biçimde ifade edilebilir. Gök açısından insanın ahlaki davranışı, onun kozmolojik görevi; Yer açısından insanın ahlaki davranışı, onun sosyolojik görevidir. Aslında bu ahlakilik, Gök'e hizmet etmektir." (Chan, 1963: 761-762).

Çok köklü bir geçmişe sahip bu öğretilerin evrensel bir uyuma ve bu doğrultuda çeşitli prensiplerin çerçevesini belirlediği bir pratiğe dayandığını söylemek gerekmektedir. Bu ortak yapının dışında insanı farklı yönleriyle değerlendiren öğretileri ayrıntılarıyla incelemek gerekli görünmektedir. Bu yöndeki bir soruşturma Konfüçyüs'ün görüşlerini anlamak bakımından da önemli ipuçları verecektir. Ancak Çin düşüncesinin geleneğini belirleyen filozofun öğretisine müstakil bir başlık altında yer verileceği için burada onun görüşlerine değinilmeyecektir. Dönemin diğer büyük ismi Lao Tse'nin görüşleri ile başlarsak, filozof insanın bencil bir yapısı olduğundan söz etmektedir. Bir arzular varlığı olarak değerlendiği insanın bu yönünü törpülemedikçe doğruya veya iyiye yönelemeyeceğini düşünmektedir. Arzulara neden olarak insanın bencilliğine işaret eden düşünür, "bencillik azalırsa arzu da azalır" demiş ve kötü ve yanlış davranışlardan uzak kalabilmenin yolunu da göstermiştir. Ünlü bilge bu düşüncelerini şu dikkate değer sözleriyle özetlemiştir: " Yalınlık göster, sadeliği benimse, bencilliği azalt, arzularını kontrol et." (Laozi, 2017: 19). Tao geleneğinin öne çıkan diğer düşünürü Zhuangzi (MÖ 369-286), ekolün kurucu ismi Lao Tse'den farklı düşünür. Ona göre insanlarda görülen bencil özellikler sonradan onların doğalarına yerleşmiştir. Doğuştan eğilimli olmadıkları bu tutumların veya içgüdüsel arzuların çevresel etmelerin sonucunda geliştiğini düşünmektedir. Bu hususu Çinli bilge şöyle dile getirmektedir: "Gök bencillikle örtülü değilken, Yer bencillikle yüklü değilken nasıl olur da Gök ve Yer beni bencillikle fakirleştirebilir ki?". Evrensel uyum düşüncesinden hareket eden Zhuangzi, gök ve yer ile benzer doğada olan insanın da bencil bir yapıya sahip olmadığına inanmaktadır. Her ne kadar bencillikten uzak olsa da onda duygusuzluk halinden de söz edilmektedir. Kastedilen şey, insanın tutkularını izlemekten vazgeçebileceği ve yaşamın doğal akışına uygun davranışları ölçülülükle seçebileceğidir (Sertdemir, 2021).

Çin düşüncesinin en fazla tanınan diğer ismi Mo Tse ise bu iki görüşten uzaklaşmış ve özellikle Ru ekolüne çok ciddi eleştiriler yöneltmiş bir düşünürdür. İnsanların ahlaki eğilimlerle dünyaya geldiğini ileri süren Çinli bilge iyi ile kötünün ise yaşam içerisinde elde edildiğine işaret etmektedir. Bireyin deneyimine büyük bir önemin verildiği gözlenen öğretide iyi ve kötüye yönelik

yargıların ve buna dair pratiğin bu yolla öğrenildiği veya kazanıldığı iddia edilmektedir. Fayda esaslı öğretisinde eşitlikçi bir tavır oluşturmuş olan düşünür, "gök, insanların birbirini sevmelerini ve birbirlerine faydalı olmalarını ister, birbirlerinden nefret etmelerini ve birbirlerine zarar vermelerini istemez." diyerek toplumun her kesiminin refah durumuyla ilgilenmek istemiştir. Faydayı temel ölçüt olarak gösteren filozofun bu düşünceleri nihayet şöyle özetlenebilir: "Kendim için olduğu kadar arkadaşlarıma ve kendi aileme olduğu kadar onların ailelerine de ilgi göstermeliyim." Bununla birlikte "ideal insan işlerinde gayret gösteren ve arzuların ötesine geçendir" görüşü ile birlikte ise insanların ahlaki gelişimine temas eden filozof tutkulardan ve bencillikten uzak kalabilmenin önemine vurgu yapmaktadır (Yu-Lan, 2009: 72; Sertdemir, 2021: 37).

Son olarak Fa ekolünden söz etmek gerekirse, bu okulla birlikte insanın doğuştan kötü, eğiliminin kötü şeylere doğru ve bunun dışındaki davranışlarının ise yapmacık olduğu düşünülür. Bu okulun en önemli temsilcisi olan Han Fei Zi sözü geçen değerlendirmeleri sonuna kadar götürmüş ve iyiliğin sonradan elde edilebileceğini ileri sürmüştür. İnsanın bencil yönlerinin iyi yanlarına göre daha baskın olduğunu, rahatına düşkün, çıkarını gözeten yapısından dolayı toplumsal anlamda kargaşaya neden olabileceğini düşünen bu okula mensup isimler otoriter bir yönetim anlayışından yanadırlar. Katı bir yönetim ve mutlak bir yasalılığın ancak bencilliğin üstesinden gelebileceğini ileri süren Fa ekolü ayrıca sert yaptırımlardan geçen bir siyasi politika izlemek istemişlerdir. Bu nedenle bu düşünce okulu "yasacılar" olarak da anılmaktadırlar (Yu-Lan, 2009: 212).

Konfüçyüs, Konfüçyüsçülük ve Çin Felsefesindeki Yeri

Konfüçyüs Çin düşünce tarihinin en öne çıkan ismi olmakla birlikte hem yaşadığı çağı etkileyip dönüştürmesi hem de hala süren etkisiyle değeri yadsınamaz bir filozoftur. Öyle ki bu etki ile Konfüçyüsçülük adı altında bir eyleme biçimi ve hatta bir yaşam tarzı oluşmuştur. Uzun bir zamandır da Çin halkı tarafından benimsenen bu düşünce; bilme, inanma ve eyleme dünyasını bir gelenek etrafında toparlayabilmiştir (Yao, 2000: 17). Yine belki de bu etki ile birlikte "ilk öğretmen" olarak gösterilen Konfüçyüs'ün tohumlarını attığı felsefi anlayış ve tarih içerisinde bu görüşe yeni yorumlar katarak daha ileri götüren ve kimi zamansa eleştiren görüşlerle eğitim dünyasında önemli bir yer de edinmiştir. Özellikle eski zamanlarda bir kişinin eğitimi planlandığında öğreneceği ilk şeylerin felsefe hakkında olduğu sıklıkla tekrarlanan bir gerçektir. Bu bağlamda felsefenin Çin Medeniyeti'nde dinin yerini alacak kadar köklü bir geçmişinin olduğunu ifade etmek gerekir. Bu etki nedeniyle Konfüçyüsçülük bir din gibi görünmüştür. Ancak işin esası Platonculuk veya Aristotelesçilikten daha fazla din değildir. Yalnızca Antikçağ örneğinde olduğu gibi sonraki gelenekler ya da düşünürler üzerinde benzer bir güçlü etkinin ve otorite olma biçiminin olduğuna özellikle işaret etmek gerekmektedir (Yu-Lan, 2009: 3-4).

Konfüçyüs'un felsefesi ile ilgili öncelikle söylenecek şey bu görüşün doğrudan insanla, onun davranışlarıyla ilişkili olarak kurgulandığıdır. Bu tasarım içerisinde temel örüntüyü oluşturan öğe ise ahlaktır. İnsanın refahına, faydasına yönelik genel bir eğilimin gözlendiği Çin felsefesinin bu yapısına uygun bir felsefi öğreti ileri süren Konfüçyüs, kişiye, onun tinselliğine ve politik görevlerine işaret etmiştir. Doğaüstü güçlere, öteki dünya inancına ya da Tanrılara tapınma gibi çeşitli konularla doğrudan ilgilenmeyi de tercih etmemiştir. Bu tür soruları kendisine yönelten kimselere ise, insanlığa hizmet etmenin, ölüm yerine yaşamı anlamanın daha değerli olduğunu ifade ederek cevap vermiştir (Konfüçyüs, 1974: 49). Yine aynı kanaat doğrultusunda, insan psikolojisini anlayan, toplumsal ilişkileri düzenleyebilecek bir öğreti kurmak istemiştir. Bu bağlamda zengin bir zemin sunan

geleneği de ihmal etmemiştir. Yeri gelmişken düşünürün dini inanışı reddetmediği aksine Çin medeniyetinin kutsal metinlerine, bu metinlerde bahsi geçen Gök'e inanmış olduğu ve yerine getirmesi gereken dini görevlerini ihmal etmediği bilinmektedir. Bununla birlikte onun ideal insan, ideal aile üyesi ve nihayet ideal yurttaş ya da devlet adamı gibi etik bir hedef belirlediği gerçektir. Görece bir ahlaki yozlaşmanın görüldüğü ülkesinin bu hastalıklı durumu karşısında kişilerin davranışlarını karakterize eden erdemleri belirleme konusunda etkin bir görev üstlenmiştir (Konfüçyüs, 1974: 31). Bireyler ile toplumlar arasında daha farklı biçimde ifade etmek gerekirse etik ile siyaset arasında büyük bir ilişki gören filozof bireylerle ilgilense de hedefinde toplumsal mutluluk bulunmaktadır. Kendi ülkesi söz konusu olduğunda esasına bakılırsa Batı'da Sokrates'in icra ettiği görevi veya konumu Konfüçyüs doldurmaktadır.

Konfüçyüs'ün Çin kültürü üzerinde derin bir etkisinin olduğunu ve bunun halen sürdüğünü özellikle belirtmek gerekmektedir. Çağdaş Çin sosyalizminin politikalarına hayat veren pek çok düşüncenin kadim Çin felsefesine ve ağırlıklı olarak ilk öğretici olarak görülen Konfüçyüs'e dayandırıldığı bilinmektedir. Konfüçyüs'ün halkın ahlakının yükseltilmesine verdiği önem, genel kapsamlı yürüttüğü eğitim hamlesi ve nihayet pek çok şeyin halkın merkeze alındığı bir sistemde değerlendirdiği öğretisi bugün Xi Jinping gibi yeni dönem sosyalistler tarafından kullanılmaktadır. Xi Jinping'in "Her şey halk için" sözünü, parti genel sekreteri olduktan sonra basın mensuplarıyla görüşürken sıklıkla kullanması ve partinin genel kurultay raporunda ise aynı ifadenin iki yüz üç yerde geçmesi bu etkinin bariz örnekleridir (Jinping, 2021: 11-12). Bu etkinin en açık örneklerinden biri de 2008 yılında Çin'in Pekin kentinde düzenlenen olimpiyatlarda görülmüştür. Dışarıyla önemli bir ilişkinin kurulduğu ve "kendini anlatmak" bakımından çok güçlü bir iletişim ağı kuran bu organizasyonda Çin hükümetinin evrensel mesajı Konfüçyüsçü öğelerden oluşturulmuştur. Öğretide en başat kavram olan insancılığa/insan sevgisine ve evrensel barış ve uyuma dikkat çekmek adına "Tek Dünya, Tek Hayal" ifadesi kullanılmış ve bu kısa cümle olimpiyat oyunlarının sloganları arasında yerini almıştır (Callahan, 2011: 3-5). Zikredilen örneklerin dışında pek çok tarihsel veri bu etkinin artarak devam ettiğini göstermektedir.[1]

Konfüçyüsçü Metafizik ve İnsan Doğası

Çin düşünce tarihi üzerinde benzeri görülmemiş bir etki oluşturan Konfüçyüs kendine özgü üslubu, yaşam felsefesi ve eğitim anlayışıyla belirli bir dine ulaşabilecek kadar derin felsefi düşünceler barındıran bir öğreti ileri sürmüştür. Yaşam hikâyesine ve uygulamalarına bakıldığında bu yönde bir çabasının hatta belirli bir metafiziğe dayalı sistematik bir düşüncesinin bile olmadığı görülen filozofun öğrencilerinden hareketle daha sağlıklı yorumlamalar yapılmaktadır. Felsefi bir kabiliyetsizliğe kesinlikle bağlı olmayan aksine pratiğe yönelik eğiliminin ve özellikle tercih ettiği felsefi tutumun bir sonucu olan bu durum filozofun anlaşılması hususunda sonraki dönemler için çeşitli sorunlar oluşturmuştur. Ayrıca bu tavır Doğu geleneğinde yaygın olarak görülen "öğretilerin arkasında gizli kalma arzusu"nun Konfüçyüs'te de var olduğuna yönelik bir değerlendirmeye götürmektedir. Ne yazık ki kimi yorumcuların hatalı tahlilleri, zikredilen felsefi yaklaşım veya yorumlama biçimi bu felsefi düşüncenin "din" ya da "dünya görüşü" gibi adlarla anılmasına ve şeyler arasındaki ilişkilerin mahiyetine yönelik bir disiplin olarak yüceltilen Felsefe payesini hak etmediği düşüncesine neden olmaktadır. Metafiziğe yönelik ilginin veya sistemli bir düşüncenin eksikliğinin bir sonucu olarak gösterilebilecek bu durumun aksine bu öğretide insan doğasının iyiliğine yönelik gizli bir metafizik kabulün olduğunu söylemek gerekir. Ama yine de bu bağlamda

[1] Daha fazla bilgi için bkz. (Bell, 2006; Billioud, 2007: 52; Smith, 2010).

başlıkta metafizik terimi doğrudan kullanılmış olunsa da bu görüşe böyle bir zemin aramanın güçlüğüne işaret edilmelidir. Bu nedenle bu başlık altında özellikle "ideal insan" varsayımının insan doğası gibi bir metafizik temelinin olup olmadığı, bu yönde ikincil kaynaklar üzerinden ulaşılan yorumlar hakkında Konfüçyüs'ün öğrencileri arasından öne çıkan isimlerin ve uzmanların görüşlerinden de hareketle değerlendirmelerde bulunacağız.

İnsan, Konfüçyüs felsefesinin temel odağıdır. O, bireylerle, onların ahlaki eğilimleri, erdemler ve bunları nasıl kazanacaklarıyla ve bu doğrultuda eğitimleriyle yakından ilgilenmiştir. Öğretide belirgin bir insan doğası anlayışı olmasa da onun insanların davranışlarının belirlenmesi konusunda ciddi araştırmalarının olduğunu belirtmek gerekir. Halkın her kesimini kucaklayan düşünürün yine de aristokratik usul ve esasları seçkinci bir biçimde kullandığı söylenebilir. Bu konuda Mo Tse'den başlayarak pek çok düşünür onu eleştirmiştir. Çinli filozof, yaşayış içerisinden çıkardığı çeşitli örnekler üzerinden bireylerin tercihleri ile ilgilenmiştir. İnsanların benzer doğaya sahip olduğunun ileri sürüldüğü öğretide iyi bir kimsenin iyi kalması ve görece kötü bir konumdaki kimsenin iyiye yöneltilmesi gibi hususlar derinlikli bir şekilde soruşturulmuştur. Filozofun insanların doğaları hakkında yorumları sınırlı olsa da onların yaşayışlarıyla yakından ilgilenmiş olduğu bilinmektedir. Konfüçyüs bu hususu şu şekilde öne çıkarır: "Yaratılışları veya doğaları düşünüldüğünde insanlar birbirleriyle neredeyse aynıdır; ancak yaşayışta, iş başındayken birbirlerinden neredeyse bütünüyle farklıdır." (Lunyü, 17/2; Konfüçyüs, 1974: 73). Bu bağlamda düşünür entelektüel bir gelişim üzerinden 'orta yol'u izleyebilecek, başkalarını önemseyen ve gelişimlerine odaklanabilen nazik, kültürlü bir insan tipi oluşturmak istemiştir (Konfüçyüs, 1974: 16, 22; Taylor, 2005: 152). Bu yönde bireylerin yetiştirilmesi için bir eğitmen olarak ilk iş olarak kişilerin ahlaki gelişimine odaklanmış ve bu ahlaki doğadan hareket ederek uyumlu, dayanışmayı arayan sosyal bireylerin var olduğu bir toplum inşa edebilmeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda bilgi bakımından soruşturmalarda bulunmuş, geleneği reddetmeyerek ama onu adım adım aşarak bireylerin kavramlarını, tutumlarını sorgulamış ve nihayet sosyal bir varlık olarak insanı toplum ve devlet içerisinde yorumlamıştır. Erdemli davranıştan başlayarak iyi yönetimin esasları üzerine bugün siyaset felsefesinin temel konuları olarak gösterilen problemler üzerinde derinlikli bir soruşturma yürütmüştür (Brandon, 1970: 204).

Konfüçyüs, bilgi durumları, tutum ve davranışları doğrultusunda bireyleri incelerken istenilen özellikler etrafında "ideal insan" fikrine ulaşmış ve bunun karşısına alçak, kötü ya da basit insan tipini yerleştirmiştir. Her ne kadar yaşayıştan hareketle bir karara varmış olsa da düşünür Tao düşüncesine de değinmiştir. İdeal insan öncelikle Tao düşüncesinde var olan Gök emrinin (天命) ne olduğunu anlamalı ardından Li kurallarına (礼) uygun davranışlar bütününe ulaşmalıdır ona göre (Konfüçyüs, 1974: viii). Uygun davranışlardan kastedilen yukarıda da bahsedildiği gibi kültürlü, nazik, cesur, bağışlayıcı, orta yolu izleyen, eğitimli, sabırlı ve adil gibi çeşitli erdemler merkezinde konumlanan ahlaki bir yapıya özgü edimlerdir (Konfüçyüs, 1974: 16, 27). Bu doğrultuda ideal insan ve alçak insan karşıtlığından faydalanan Konfüçyüs'ün şu sözleri anılmaya değerdir: "İdeal/üstün insan ahlaklı ve erdemli olmayı düşünürken; alçak insan rahatlık düşünür; ideal insan cezayı ve yasaları dikkate alırken; alçak insan yalnızca çıkarı dikkate alır." (Konfüçyüs, 1974: 1, 12). Başka bir yerde ise ideal insanın durumundan memnun ve rahat olduğunu aksine küçük insanın ise daima üzüntü ve telaş içerisinde olduğunu iler sürmektedir (Konfüçyüs, 1974: 26-27). Bu tespitlerinin dışında bilge düşünüre göre ideal insan şu niteliklere de sahip olmalıdır: "İdeal/üstün insanın dokuz düşüncesi vardır; gördüğü şeylerde aydınlığı, duyduğu şeylerde berraklığı veya netliği, baktığı her

yüzde yumuşaklığı veya sıcaklığı, tutum ve davranışlarında saygıyı, sözünde samimiliği ve güvenirliği, işinde özen göstermeyi ve dikkatli olmayı, kuşkusunda sorguyu, öfkesinde güçlükleri ve sonucunu; kazancında nihayet doğruluğu düşünür." (Lunyü, 1999, 10; Konfüçyüs, 1974: 71).

İdeal insan kuramı esasına bakılırsa toplumsal bir işlevi de olan bir görüştür. İyi düzenlenmiş bir toplumun her şeyin yerli yerinde olduğu, 'isimlerin bilindiği', bununla kastedilen olgulardaki şeyler ile isimlerin onlara kattığı şeylerin uzlaştırılmasıdır, bir ideal yaşayış bütünüdür (Low, 2012: 663). Konfüçyüs bu hususu şöyle özetler: "Yönetici yönetici, bakan bakan, baba baba ve oğul oğul olsun" (The Analects, XII, 11). Her eylem o ismin içeriğine uymalı, bu ideal öze uygun olmalıdır ona göre. İdeal insanın nitelikleri arasında belirleyici ve diğer erdemlerin varlık koşulu olanı insancıllıktır. Konfüçyüs insan sevgisi/insancılığın sosyalliğin de temeli olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda hümanite düşüncesinin öne çıkarıldığı bu düşüncede insanın sosyal bir varlık olduğuna dikkat çekilmektedir. "İnsanları sevmek" gibi bir olgu Çin düşüncesine göre aile üyelerinden başlayarak tüm insanlığı kapsayacak şekilde yaygınlaştırılabilecek önemli bir sosyal erdemdir (Konfüçyüs, 1974: 2). Filozof, duygudaşlığın ve yarattığı etkinin akrabalık bağlarının, ortak yanların ya da bir şekilde oluşturulan ilişkilerin zayıflamasıyla birlikte gücünü yitirebileceğini öngörmüş ama yine de bu hususta ısrarcı olmuştur. Bu ısrarın temelinde Tao'nun bilindiği bir dönemde "dünyanın eskiden tek bir topluluktan" oluştuğuna yönelik bir inanç bulunmaktadır. Konfüçyüs'ün sıklıkla işaret ettiği "öteki dünyaya dair sorumluluklardan önce bu dünyadaki sorumlulukları bilmek ve yerine getirmek" söylemi metafizikten daha fazla pratikle ilgilenmek anlamına gelmekle birlikte bundan daha çok bu birlik düşüncesine gönderimde bulunmaktadır. Birliği kavrayan birey görece böyle bir ayrımın bile yanıltıcı olduğunu, doğa ötesi, doğal şeyler ve insani eylemler bütünü arasındaki uyumun önemini görebilmiştir (Lunyü, 11/12). Ama yine de bu yorum dünyevi yaşamın daha üstün tutulduğu fikrini gölgeleyecek düzeyde değildir. İnsanın doğruluğu, dürüstlüğü, nezaketi, adil tutumu gibi çeşitli erdemlere dayalı doğası bu birlik düşüncesinin bel kemiğidir. Bu nedenle insani yön olarak bilince işaret edilmişse de ahlaki yön temel bir motif, öze dair bir durum ve daha önemlisi evrensel uyumun pratik yanı olarak anlaşılmıştır. Bu tutumun Gök-insan birlikteliğinin insani ayağını oluşturan önemli bir felsefi hamle olduğu da rahatlıkla söylenebilir (Konfüçyüs, 1974: 11, 48, 49; Shin, 2012: 74; Chan, 1963: 17,40).

Konfüçyüsçü felsefede uyum anlaşılabileceği gibi çok önemli bir husustur. Bu hususu çeşitli açılardan inceleyen düşünür Gök-yer birliğinden başlayarak insanın bir takım durumlarından söz etmiş ve nihayet "ideal insan" tipine ulaşmıştır. İdeal insan bu uyum çerçevesinde bilgisini artıran, gelişimine odaklanmış, iyiyle doğruyu ayırt etmek bakımından maharetli bir noktada durabilen, görev ve sorumluluklarının bilincinde olan bir bağlamda anlatılmaktadır. İdeal insan söz konusu edildiğinde son olarak onun "orta yolcu" olmasından bahsetmek gerekmektedir. Doğruyu arayan ideal insan ya da daha özelde birey aşırılıktan kaçınan, ölçülü (zhong yong) bir bireydir. Lun yu'da belirtildiği gibi, "İdeal insan, yeryüzünde hiçbir şeye düşkün olmaz, hiçbir şeyi küçümsemez, temel bir prensip olarak doğruluğu izler" (Lun yü, 10; Okay, 2017, 86). Önemli bir etkinlik alanına sahip bu ölçüt, bireylerin her türlü seçişlerinde gözettiği, toplum ve devlet yaşayışının sağlıklı işleyişi için uygulanması gereken en geçerli normlar bütünüdür. Doğruluk ile iyilik arasındaki yakın ilişkinin de vurgulandığı bu öğretide temel kurucu öğelerden birini de doğruluk oluşturmaktadır. Doğruluk, merkezi argümanlardan biri olan insancılığın, davranışa dayalı ölçütü olduğundan nasıl ki bireyler bu ilkeyi mutlaka takip etmelidir hükümdar da siyasi işleyişi doğruluk düşüncesi/erdemi doğrultusunda dizayn etmelidir. İdeal insan bu yönüyle işte iyi insan olmak bakımından bu ölçüt çerçevesinde hep doğruya yönelmelidir (Konfüçyüs, 1974: 22, 55; Taylor, 2004: 50). Doğru ve iyiyi

aynı potada eriten bu düşünce doğru insanın aynı zamanda iyi insan olduğu kanaatindedir (Konfüçyüs, 1974: 47). Öğreti içerisinde sıklıkla tekrarlandığı gibi bu ölçüt erdeme dayalı insancı bir yapıya sahiptir. Bu yapının klasik hümanist görüşten farkının ifade edilmesi gerekmektedir. İnsancıllık bu öğretide iki uçlu bir görünüme sahiptir. Hem eylemde bulunan kişinin bir erdemi olarak "insan gibi insan" olabilme hem de eylemden etkilenen kimseler için "koşulsuz bir sevgi"dir. Mensiyüs'ün söylemiyle, "insancılık, bir insanın özü; doğruluk ise o insanın yoludur". Bu görüşün bugün bile önemini yitirmeyen söylemi "kendine yapılmasını istemediğin bir şeyi başkalarına yapma" ilkesidir (Lunyü, 15/23; Konfüçyüs, 1974: 15, 45). Konfüçyüs'ün ilk muhalifi olan Mo Tse'de de görülen bu tutum başka insanlara, toplumlara veya devletlere yönelik sevgiye dayalı özgeci bir davranış yapısını öne çıkarmaktadır. Bu düşünceyle birlikte insan sevgisi başta olmak üzere dünya barışına kadar uzanan bir sosyal erdemler bütünü öngörülmektedir.

Sonuç

Son yıllarda Çin felsefesine yönelik çalışmaların gözle görülür bir şekilde arttığı rahatlıkla söylenebilir. Bu belirgin ilgi bu medeniyetin küçümsenemeyecek bir düşünce yapısının olduğunu hatta bu kadim anlayışlar hakkında çok az şey bildiğimizi gün yüzüne çıkardı. İnsanı anlamak, ahlaki eğilimini ve sosyal bir varlık olarak görev, hak ve sorumluluklarını belirlemek ve daha önemlisi motive etmek bakımından moral bir krizde olan Batı için bu düşünceler daha değerli bir konuma yerleşmektedir. Görece bir ilginin oluşmasında bu bunalımın da etkisinin olduğunu ayrıca belirtmek gerekmektedir. Hakikatin sarsıldığı, bilginin konumunun değiştiği günümüz dünyası açısından da bilgi temelli bu öğretiler sosyal yaşayışa küçümsenmeyecek katkılar verebilecek yetkinliğe sahip anlayışlardır.

Genel değerlendirmelerde bulunduğumuz bu düşünce biçimlerini ayrıntılarıyla incelediğimizde ise, zikredilen öğretilerle birlikte insanın neliği üzerine ciddi araştırmaların yapıldığı görülmektedir. "Nasıl yaşanmalı" sorusununun köklü bir geleneğin çerçevesini belirlediği bir entelektüel cereyan içerisinde tartışıldığı ve yerinde tahlillerin yapıldığı söylenmelidir. Bireylerin çok yönlülüğüne özellikle işaret edilmiş olduğu gözlemlenen kadim öğretilerde kozmolojik anlamda uyumun sağlanması, ahlaki anlamda onun eğilimlerinin düzenlenmesi ve çeşitli erdemlerin kazandırılması, sosyo-politik çerçevede ise hükümdarlardan başlayarak sıradüzene uygun tutum ve davranışların belirlenmesi ve nihayet insancıl bir sosyal düzenin inşa edilmesi amaçlanmıştır. Görülebileceği gibi bu yaygın araştırma biçimi insanın geniş bir yelpaze içerisinde değerlendirilmesine fırsat vermiştir. Bu kapsamlı soruşturmaların bugün bile güçlerini yitirmemiş olması bile ne kadar önemli olduklarına yönelik bariz bir işarettir.

Konfüçyüs felsefesi düşünüldüğünde ise, ilk öğretmen olarak da görülen bilgenin, insanın doğası ya da mahiyeti gibi problemlerden daha çok insanın ahlaki durumu, toplumsal rolü ve mevcut halinden daha iyi bir duruma nasıl geleceği gibi bir dizi sorunla daha ilgili olduğu görülecektir. İnsanı yine çok yönlülüğü bağlamında değerlendiren filozof, onun çatışan niteliklerinin varlığına işaret etmekten de geri durmamıştır. Bu bağlamda belki de anlaşılması güç, çatışkılar barındıran insan doğasını bir birlik ve uyum varlığı haline getirebilecek ve bu yapının çatısını oluşturan yön olarak ahlakiliğine vurgu yapmıştır. Bu yönüyle insan diğer varlıklardan ayrılır ve yalnızca pasif bir şekilde Tao'ya uygun edimlerde bulunmaz, bunu bilinçli bir şekilde yerine getirebilir ve daha önemlisi ideale yaklaştırabilir. Kendini yetiştiren, özüne uygun eylemlerde bulunan kimse toplumsal ilerlemeye ve refaha çok büyük bir katkı verebilir. İdeal insana yapılan vurgu bu doğrultuda onun entelektüel yaşayışı etrafında ahlaki özüne yönelik bir söylemdir. Filozof,

ideal olana ısrarla işaret etmiş olsa da erdemli olmak, ideal insan profiline ulaşmak Mo Tse gibi düşünürlerin iddia ettiği gibi seçkin, belirli bir sınıfa özgü bir durum olarak değerlendirilmemiştir. Öğreti içerisinde hükümdar ön plana çıkarılmış olmakla birlikte bu yaklaşım yalnızca Konfüçyüs'te görülen bir tutum değildir. Hükümdar konumu itibariyle geleneksel düşünce içerisinde her bakımdan belirleyici bir pozisyondadır. Ayrıca bu iddianın aksine ideal olana yapılan vurgu, mutlu bir yaşayış, huzur, doğruluk ve adil bir sosyal toplum için kilit bir tema, ahlaki bir hedef olarak görülmelidir. Bu doğrultuda filozofun öğrenme-öğretme ilişkisine dayanan öğretisi yoluyla Çin düşüncesine özgü koca bir ethosu işleyip geliştirdiği, bu karaktere uygun ideal bir insan profilini oluşturmanın çabasını taşıyan, ülkesinin insanı ve sorunlarıyla ilgili bir bilge olduğu söylenebilir. Bu yönüyle de filozofun ülkesinde Batı'da Sokrates'in icra ettiği görevin bir benzerini hakkıyla yerine getirdiği söylenebilir. Ayrıca yine Sokrates'te olduğu gibi filozofun kuşatıcı ve derinlikli görüşleriyle tüm insanlığa seslenebilen bir öğretmen olduğu açıktır.

Kaynakça

Bell, D. A. (2006). China's leaders rediscover Confucianism - Editorials & Commentary - International Herald Tribune. *The New York Times*.

Billioud, S. (2007). Confucianism, "cultural tradition" and official discourses in China at the start of new century. *China Perspectives*, N: 3.

Brandon, S. G.F. (1970). *Dictionary of Comperative Religion*. London.

Callahan, W. A. (2010). *China: The Pessoptimist Nation*. Oxford University Press.

Chan, W. T. (1963). *A Source Book in Chinese Philosophy*. New Jersey: Princeton University Press.

Chan, A. K. L. Lo, Y. K. (Eds.). (2010). *Philosophy and Religion in Early Medieval China*. State University of New York Press.

Conficius. (1979). *The Analects, Saying of Confucius*. (D. C. Lau, Trans.) U. S. A.: Penguin Classics.

Feng, Y. (1966). *A Short History of Chinese Philosophy*. New York: Macmillan Publishing Co.

Feng, Y. (2009). *Zhongguo Zhexue Shi*. Beijing: Chongqing Chubanshe.

Graham, A. C. (1978). *Later Mohist Logic, Ethics and Science*. Hong Kong: Chinese University Press.

Hume, D. (2009). *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*. (E. Baylan, Çev.) Ankara: BilgeSu Yayınları.

Jinping, X. (2021). *Çin Bilgeliği, Yorumlarla Xi Jinping'in Kullandığı Kadim Sözler*. (T. Guozhong, G. Fidan, Çev.) İstanbul: Kopernik Yayınları.

Konfüçyüs. (1963). *Büyük Bilgi, Müzik Hakkında Notlar*. (M. N. Özerdim, Çev.) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Konfüçyüs. (1974). *Konuşmalar*. (M. N. Özerdim, Çev.) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Kǒngzǐ. (1999). *Lún yǔ*. Taipei: Chongwen Shuju.

Lai, K. L. (2008). *An Introduction to Chinese Philosophy*. New York: Cambridge University Press.

Laozi. (2017). *Tao Te Cheng*. (S. Özbey, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Low, K. C. P. (2012). The Confician Rectification of Names and People/Human Resource Management. *Educational Research*. Vol: 3, N: 8, s. 662-668.

Okay, B. (2017). *Konfüçyüs ve Çin Felsefesinin Temelleri*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Rainey, L. D. (2010). *Confucius and Confucianism: The Essentials*. Wiley-Blackwell Publication.

Searle, J. (2006). *Zihin, Dil, Toplum*. (A. Tural, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.

Sertdemir, İ. (2021). Çin Düşünce Geleneğinde İnsan Doğası Kuramı ve Ahlaki Davranış Yöntemleri. *Doğu Asya Araştırmaları Dergisi*. 4(8), s. 28-53.

Shin, D. C. (2012). *Confucianism and Democratization in East Asia*. Cambridge University Press.

Shuowen Jiezi. (2011). *Zhonghua ShujuYouxian Gongsi*. Beijing.

Slingerland, E. (2009). Classical Confucianism (I): Confucius and the Lun-Yü. *The Routledge History of World Philosophies: History of Chinese Philosophy*. Routledge.

Smith, B. (2011, 4). "Confucius rises as Communist Party revives tradition", *The China Post*.

Stevenson, L. David Haberman, L. vd. (2020). *İnsan Doğası Üzerine On üç Teori*. (D. Tanla, Çev.) İstanbul: The Kitap.

Störig, H. J. (2000). *İlkçağ Felsefesi, Hint, Çin, Yunan*. (Ö.C. Güngören, Çev.) İstanbul: Yol Yayınları.

Suzuki, D. T. (2012). *Çin Felsefesi Tarihi*. (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

Taylor, R. L. (2004). *Religions of the World: Confucianism*. Chelsea House Publishers.

Taylor, R. L. (2005). *The Illustrated Encyclopedia of Confucianism*. The Rosen Publishing Group.

Yangzheng, L. (2009). *History of Chinese Taoism*. (Y. Zhonghu, Trans.) Foreign Languages Press.

Yao, X. (2000). *An Introduction to Confucianism*. Cambridge University Press.

Yu-Lan, F. (2009). *Çin Felsefesi Tarihi*. (F. Aydın, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

http://kutsalkitap.info/tr-psa8.html Erişim tarihi: 21. 09. 2021

A Consumption Related Knowledge Sharing Behavior Analysis By Applying Multiple Regression Algorithms

Özerk Yavuz[1]

Introduction

With the advancements in information and communication technologies, new community types and definitions took place. In this study consumption related knowledge sharing behavior in virtual communities and antecedents of this behavior is analyzed. For this purpose a conceptual model has been developed following the literature review. After reaching to the required sample size of the study, a quantitative research methodology has been applied and the model tested. Based on the analysis results it has been found out that we-intention, online word of mouth behavior and perceived usefulness are important antecedents of consumption related knowledge sharing behavior in virtual communities.

Communities and community related behaviors have been long in the focus of many scholars. Therefore it is possible to find several studies focusing on understanding communities and community related behaviors in literature. It is seen that early definitions of communities date back to 1967's which start with Ferdinand Tönnies' former definition of the concept (Tönnies, 1967). Ferdinand Tönnies, a nineteenth century German sociologist, in his Community and Society book highlights the distinction between society and community where he defines community (Gemeinschaft) as intimate, private and exclusive living together whereas society (Gesellschaft) as the public life, that is the world itself (Tönnies,1967).

Later with the advancements in information and communication technologies, new community types and definitions took place. According to one of the most known definitions of Rothaermel, a virtual community is similar to a community of mind described by Tönnies except that it is formed through an electronic communication medium and is not bound by space and time (Rothaermel, 2000). Alternatively Strauss indicates that a virtual community is similar to other community forms as it allows for social interactions among its members using various internet tools and exhibits certain community standards and rules for facilitating these social interactions (Strauss, 1978).

2. Literature Review

2.1. Virtual Communities

Virtual communities are community based formations in the virtual environments therefore it's worth noting early traditional community definitions available in literature. Webster defines community as a social group of any size whose members reside in a specific locality, share government and often have a common cultural and historical heritage. Communities generally hold a social, religious, occupational or other group sharing common characteristics or interests and are perceived or perceiving it as distinct in some respect from the larger society within which it exists (Webster's, 2011).When the root of the word "community" is investigated it's seen that the word community is derived from the Old French communité in the late 14th century which is derived from the Latin communitas (cum, "with/together" + munus, "gift"), a broad term for fellowship or organized society (Merriam Webster, 2011).

Community concept, which has been defined in several ways in many years, later found place and was adapted to virtual environments after the emergence in communication and information technologies while preserving some of its traditional characteristics whereas changing some of the characteristics that it possess. Accordingly scholars coined several virtual community

[1] Özerk Yavuz, Asst. Prof. Dr., Haliç University, Management Information Systems,

definitions each approaching virtual communities from different perspectives. Hagel defines a virtual community as a network of people with common interests communicating with each other electronically whereas according to Porter a virtual community is an aggregation of individuals or business partners who interact around a shared interest, where the interaction is at least partially supported and/or mediated by technology and guided by some protocols or norms (Hagel and Armstrong, 1998; Porter, 2004). Alternatively Plant defines it as a collective group that come together either temporarily or permanently through an electronic medium to enable the interaction of entities, individuals or organizations in a common problem or interest space (Plant, 2004).
In literature it is seen that perceived usefulness (Davis, 1989 ; Dong, 2008), perceived ease of use (Davis, 1989), opinion leadership (Rogers 2003; Flynn et al., 1996; Lazarsfeld, 1944, Andersen, 1971; Bettinghau, 1987), social comparison (Festinger, 1954; Kim, 2006; Vassileva, 2007), online word of mouth behavior (Hennig et al., 2004), we-intention (Dholakia, 2004) and consumption related knowledge sharing behavior (Ajzen, 1991, 2006; Davenport and Prusak ,1998) have been the main constructs of the model.

3. Research Model

Following the literature review of the study, a research model has been formed considering some of the theories and models evolved over time. In the research model, perceived ease of use refers to the degree to which the prospective user expects the technology to be free of effort whereas perceived usefulness refers to the degree which a person believes whether using a particular system would enhance his or her job performance (Dong, 2008). Both perceived easiness and usefulness hypothised to have a positive influence on consumption related knowledge sharing behavior in virtual communities.

Perceived usefulness refers to the degree to which a person believes that using a particular system would enhance his or her performance (Davis, 1989; Dong, 2008). As it is indicated by Porter, in the technology acceptance model, perceived usefulness and perceived ease of use are the beliefs that are presumed to influence attitudes toward new technology (Porter, 2006).
In literature, opinion leaders are defined as individuals that provide informal, consumption related advice to other consumers and have an important role in the influence of customers and their decision making processes. In this context according to Vuuren, opinion leaders often provide information and advice to their followers; therefore they are likely to influence purchasing behavior through word of mouth communication (Vuuren, 2007).Kotler defines an opinion leader as someone who can influence members in the social community because of special techniques, knowledge, personalities, and other uniqueness (Kotler, 1998). As Flynn indicates opinion leaders are in a tendency to give advice whereas opinion seekers are in a tendency to ask for it (Flynn et al., 1996). It is expected that individuals or consumers who have opinion leadership characteristics to join virtual communities for sharing their knowledge time to time. Opinion leadership is hypothised to have a positive influence on consumption related knowledge sharing behavior.
Social comparison construct used in the model refers to the drive within individuals to look to outside images in order to evaluate their own opinions, abilities, enhance their self images which is based on Festinger's social comparison theory that focuses on explaining and understanding tendencies of individuals in evaluating and comparing their own opinions and desires with others (Festinger, 1954; Kim, 2006). Today individuals make these comparisons via other individuals' (members') profiles in virtual communities.Social comparison hypothised to have a positive influence on consumption related knowledge sharing behavior.

Online word of mouth behavior used in the model which base on Arndt's word of mouth who he defines it as an oral, person to person communication between a receiver that is non commercial, regarding a brand, product or service and a communicator who informs the receivers (Arndt, 1967). In this context online word of mouth behavior construct used in the model refers to any positive or negative statement made by potential, actual, or former customers about a product or company, which is made available to a multitude of people and institutions via Internet

(Hennig et al., 2004 ; Sun, 2006). Accordingly online word of mouth behavior is hypothised to have a positive influence on consumption related knowledge sharing.

We-intention construct used in the model refers to Dholakia's respective construct which he defines as intentions to participate together as a group which is a function of both Individual determinants (i.e., attitudes, perceived behavioral control, positive, and negative anticipated emotions) and social determinants (i.e., subjective norms, group norms, and social identity) (Dholakia, 2004). Some form of the consumption related knowledge sharing is expected to be performed in a group setting with the other communities or group members of the individual therefore we-intentions hypnotized to have a positive influence on consumption related knowledge sharing behavior.

Finally consumption related knowledge sharing behavior refers to the behavior of sharing consumption related knowledge in virtual communities where behavior is defined as an observable response in a given situation with respect to a given target which is a function of compatible intentions and perceptions of behavioral control in literature (Ajzen, 1991, 2006; Davenport and Prusak ,1998 and Wasko and Faraj, 2005).

4. Research Methodology

4.1. Measures

Following an intensive literature review and the formation of the conceptual framework of the study, scales used to measure respective constructs have been adapted from the studies available in literature empirically and tested accordingly.

4.2. Data Collection and Sampling Method

As suggested in literature over 385 observations has been found sufficient for the sample size values with an error of 5% and a confidence level of 95% (Águila et. al.,2014; Lemeshow et.al.,1990; Yau, 2013).In literature used formula to calculate this has been n= t2 x (p x q) / e2 where n refers to sample size, p refers to proportion, percentage or presence of the study characteristics (In literature it is suggested that when we have no prior values for the proportions to be estimated, we can use p- and q-values as 50%.) q=1-p, e refers to margin of error; t = 1.96 (with 95% confidence level). Based on that, n = 1.962 x 0.5 x 0.5 / 0.052 sample size has been found 384.16 and rounded to 385 Águila et. al.,2014; Lemeshow et.al.,1990; Yau,2013; survey monkey site-sample size calculator, 2017).

5. Data Analysis and Findings

5.1. Validity and Reliability of the Measures

Reliability of the constructs have been assessed and evaluated considering suggested lower limit of Cronbach's alpha in literature. With the sample size of 425 it has been seen that all Cronbach alpha values for the respective constructs have a value of higher than .70, in other words all the constructs used in the research model are statistically reliable and can be regarded as reliable constructs of the research model. (Hair et al., 2006; Nunnally, 1978; Cronbach, 1951)

5.2. Exploratory Factor Analysis and Reliability Assessment

For an exploratory understanding of the constructs an exploratory factor analysis has been conducted. The seven factors used in the model were extracted based on the principal component method which is to say that the eigen values of all factors bigger than one (Hair et al., 2006). The KMO measure of sampling adequacy (Kaiser, 1970) and Bartlett Test of Sphericity demonstrated that the EFA was applied correctly for all the constructs meaning KMO values for all the constructs found to be equal and higher than 0.50 which is the suggested cut-off point of the measure in literature (Kaiser,1970). Also Bartlett Test of Sphericity (BTS) suggested that the bivariate correlations among the scales' items were significantly different from zero(p=0.000) for all seven factors used in the model. Lastly Cronbach

alpha statistics for each factor has been found significant and bigger than the cut-off point 0.70 (Nunnally, 1978).

5.3. Confirmatory Factor Analysis and Reliability Assessment in SEM

As it is stated by Karahoca, reliability and validity analysis is used in the assessment of the model in SEM. For this, composite reliability, convergent validity and discriminant validity criteria should be met for the reliability and validity of the model that is being used (Karahoca, 2018).
Based on the confirmatory factor analysis results, it is confirmed that the composite reliability of the scales used in the study which reflects the internal consistency of the measurement model found to be reliable since it reaches the suggested lower limit of this measure 0.60 in literature (Dholakia and Yi, 1995).

In assessing convergent validity as suggested in research literature two criteria taken into consideration which were composite reliability should exceed average variance extracted and average variance extracted should be above 0,50 threshold (Anderson, 2010). According to that all constructs found to have a high convergent validity(Anderson, 2010).

Finally discriminant validity of the respective constructs have been assessed based on the criteria that MSV should be less then AVE and ASV should be less then AVE (Anderson, 2010). Based on these results it is seen that required discriminant validity criteria for all of the constructs met.

5.4. Results of the Hypothesis Tests

Table 1: Multiple Regression Analysis Results

Dep. Variable: Consumption Related Knowledge Sharing Behavior	**Beta**	**t value**	**P value**
Independent Variables:			
Opinion Leadership	,109	2,760	,006
Social Comparison	,105	2,472	,014
We-intention	,171	3,825	,000
Online Word of Mouth Behavior	,413	8,727	,000
Perceived Ease of Use	-,105	-2,264	,024
Perceived Usefulness	,165	3,323	,001
R= 0,635 **R^2= 0,403** **F=46,533** **P = 0,000**			

Based on the analysis conducted it has been found out that we-intention, online word of mouth behavior and perceived usefulness are significant predictors of consumption related knowledge sharing behavior in virtual communities whereas it has been found out that there is no significant relationship between opinion leadership, social comparison, perceived ease of use with consumption related knowledge sharing behavior in virtual communities.

6. Conclusion and Discussion

6.1. Discussion of Results

Today virtual communities became one of the important venues for consumers where participants can be organized around shared interests for sharing and seeking consumption related knowledge in different phases of the consumer decision making processes. Additionally, virtual communities became one of the primary venues where consumption related knowledge sharing behavior and word of mouth communication is taking place. As Kozinets asserts, virtual communities are considered as good source of references and venues for social interaction and it is possible to find many virtual community types that are explicitly structured around consumption

related activities (Kozinets, 1997). From this point forward, understanding consumption related knowledge sharing behavior taking place in virtual communities and motivational and influential factors of this behavior hold an important value for marketers.

In the first hypothesis perceived ease of use has been hypothised to have a positive influence on consumption related knowledge sharing behavior. In contrast to the literature review it has been found no significant relation between perceived ease of use and consumption related knowledge sharing behavior.

The second hypothesis of the research has been as perceived usefulness has a positive influence on consumption related knowledge sharing behavior this hypothesis has been accepted. The third hypothesis has been that opinion leadership has a positive influence on consumption related knowledge sharing behavior. In contrast to the literature review it has been found no significant relation between opinion leadership and consumption related knowledge sharing behavior.

In the fourth hypothesis social comparison has been hypothised to have a positive influence on consumption related knowledge sharing behavior. In contrast to the literature review it has been found no significant relation between social comparison and consumption related knowledge sharing behavior.

The fifth hypothesis of the research has been that online word of mouth behavior has a positive influence on consumption related knowledge sharing behavior.

In the sixth hypothesis we intention has been hypothised to have a positive influence on consumption related knowledge sharing behavior. As it is pointed out in literature today consumers use virtual communities in order to share their ideas, product and consumption related knowledge, engage word of mouth communications, build communities and contact other consumers who are seen as more objective sources of information (Kozinets, 2002). If underlying reasons of consumption related knowledge sharing behavior and respective influence of these factors on consumption related knowledge sharing behavior understood well, it would be possible to develop more effective marketing strategies and programs considering some of the underlying factors that have influence on consumption related knowledge sharing behavior.

References

1.Acar, A.S. & Polonsky, M., 2007. Online social networks and insights into marketing communications. Journal Of Internet Commerce. 6 (4), pp. 55-72.
2.Águila, R.D.M., Ramírez, G.A., 2013. Series: basic statistics for busy clinicians. Allergol Immunopathol. 42 (5), pp. 485-492.
3.Ajzen, I. & Fishbein, M., 1980. Understanding attitudes and predicting social behaviour. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
4.Ajzen, I., 1991. The theory of planned behavior. Organizational Behavior And Human Decision Processes. 50 (2), pp. 179-211.
5.Andersen, K.E., 1971. Persuasion: Theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.
6.Armstrong, A. & Hagel III, J., 1995. Real profits from virtual communities.The Mckinsey Quarterly. 3, pp. 126-141.
7.Arndt, J., 1967. Role of product related conversations in the diffusion of a new product. Journal of Marketing Research. 4 (3), pp. 291-295.
8.Bagozzi, R.P. & Dholakia U.M., 2002. Intentional social action in virtual communities. Journal Of Interactive Marketing. 16 (2), pp. 2-21.
9.Bakardjieva, M., 2003. Virtual togetherness: an everyday-life perspective. Media, Culture & Society. 25 (3), pp. 291-313.
10.Batenburg, A. & Das, E., 2015. Virtual support communities and psychological wellbeing: the role of optimistic and pessimistic social comparison strategies. Journal Of Computer-Mediated Communication. 20 (6), pp. 585-600.
11.Bertrand, M.& Bouchard, S., 2008. Applying the technology acceptance, model to vr with people who are favorable to its use. Journal Of Cyber Therapy And Rehabilitation. 1 (2).
12.Burnett, G. & Buerkle, H., 2004. Information exchange in virtual communities: a comparative study. Journal Of Computer Mediated Communication. 9 (2).
13.Buttle, F., 1998. Word of mouth: understanding and managing referral marketing. Journal Of Strategic Marketing. 6, pp. 241-254.
14.Carlén, U., 2002. Typology of online learning communities. Proceedings of the first international Conference of NetLearning. 2002, Ronneby, Sweden.
15.Chen, C. & Hung, S., 2010. To give or to receive? factors influencing members' knowledge sharing and community promotion in professional virtual communities. Information & Management. 47 (4), pp. 226-236.
16.Chen, Y., Harper, F.M., Konstan, J. & Li, S.X., 2010. Social comparisons and contributions to online communities: a field experiment on movielens. American Economic Review. 100 (4), pp.1358-1398.
17.Cheung, M.K.C., Lee, M.K.O., Rabjohn, N., 2008. The impact of electronic word of mouth: the adoption of online opinions in online customer communities. Journal Of Internet Research. 18 (3), pp. 229-247.
18.Chieh-Peng, L. & Sheng-Wuu, J., 2012. To share or not to share: assessing knowledge sharing, interemployee helping, and their antecedents among online knowledge workers. Journal Of Business Ethics. (4), pp. 439.
19.Chieh-Peng, L., 2007. To share or not to share: modeling tacit knowledge sharing, its mediators and antecedents. Journal Of Business Ethics. (4), pp. 411.
20.Chi-Hsing, T., Hsin-Chih, K. & Jian-Ming, C., 2014. Do types of virtual community matter for the effects of online advertisement and electronic words of mouth?. Marketing Review / Xing Xiao Ping Lun. 11 (1), pp. 28-49.
21.Chinomona, R., 2013. The influence of perceived ease of use and perceived usefulness on trust and intention to use mobile social software. African Journal For Physical, Health Education, Recreation & Dance. 19 (2), pp. 258-273.

22.Chiu, C.M., Hsu M., Wang, E., 2006. Understanding knowledge sharing in virtual communities: an integration of social capital and social cognitive theories. Decision Support Systems. 42 (3), pp. 1872-1888.
23.Dakin, S., Arrowood A., 1981. The social comparison of ability. Human Relations. 34 (2), pp. 89-109.
24.Davenport, T. & Prusak, L., 1998. Working knowledge: how organizations manage what they know. Boston: Harvard Business Press.
25.Davis, F.D. & Venkatesh, V., 1996. A critical assessment of potential measurement biases in the technology acceptance model: three experiments. International Journal of Human Computer Studies. 45 (1), pp. 19-45.
26.Davis, F.D., 1989. Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. MIS Quarterly. 13 (3), pp. 319–340.
27.Dholakia, U.M., Bagozzi, R.P. & Pearob, L.K., 2004. A social influence model of consumer participation in network and small group based virtual communities. International Journal Of Research In Marketing. 21, pp. 241-263.
28.Ding, G., Liu, H., Huang, Q., & Gu, J., 2017. Moderating effects of guanxi and face on the relationship between psychological motivation and knowledge-sharing in China. Journal Of Knowledge Management. 21 (5), pp. 1077.
29.Ertekin Özdamar, Z.T. & Atik, D.T., 2012. Word-of-mouth communication in marketing: an exploratory study of motivations behind opinion leadership and opinion seeking. ODTÜ Gelişme Dergisi. 39 (3), pp. 323.
30.Fishbein, M., Manfredo, M.J., 1992. A theory of behavior change influencing human behavior: theory and applications in recreation, tourism and natural resources management. Champaign, Illinois: Sagamore Publishing.
31.Flynn, L.R., Goldsmith, R.E., & Eastman, J.K., 1996. Opinion leaders and opinion seekers: two new measurement scales. Journal Of The Academy Of Marketing Science. 24 (2), pp. 137.
32.Fouad, N., 2017. Viral marketing effect on digital knowledge acquisition: whatsapp as a model. Alexandria. 27 (1), pp. 10-29.
33.Goldsmith, R.E. & De Witt, T.S., 2003. The predictive validity of an opinion leadership scale. Journal Of Marketing Theory & Practice. 11 (1), pp. 28.
34.Goldsmith, R.E. & Flynn, L.R., & Goldsmith, E.B., 2003. Innovative consumers and market mavens. Journal Of Marketing Theory & Practice.11 (4) .
35.Goldsmith, R.E. & Horowitz, D., 2006. Measuring motivations for online opinion seeking. Journal of Interactive Advertising. 6 (2), pp. 1-16.
36.Groeger, L. & Buttle, F., 2014. Word-of-mouth marketing influence on offline and online communications: evidence from case study research. Journal Of Marketing Communications. 20 (1/2), pp. 21-41.
37.Hagel, J. & Armstrong, A.G., 1997. Net gain: expanding markets through virtual communities. Boston, MA: Harvard Business School Press.
38.Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R., 2010. Multivariate data analysis. NJ: Prentice Hall.
39.Hennig, T. 2004. Electronic word of mouth via consumer opinion platforms: what motivates consumers to articulate themselves on the internet. Journal of Interactive Marketing. 18 (1), pp. 38-52.
40.Hsien-Tung, T. & Bagozzi, R.P., 2014. Contribution behavior in virtual communities: cognitive, emotional, and social influences. MIS Quarterly. 38 (1), pp. 143-A3.
41.Hsiu-Fen Lin, H., 2009. Examination of cognitive absorption influencing the intention to use a virtual community. Behaviour & Information Technology. 28 (5), pp. 421-431.
42.Hsu S.L. & Liao, Y.C., 2007. Antecedents of group related and brand related behavior of participants in web based brand communities. International Conference On Business And Information, Tokyo, Japan

43.Hummel, J. & Lechner, U., 2002. Social profiles of virtual communities. Proceedings of the 35th Hawaii International Conference On Systems Sciences, Hawaii.
44.Karahoca, A., Karahoca, D., Aksöz, M., 2018. Examining intention to adopt to internet of things in healthcare technology products. Kybernetes. 47 (4), pp. 742-770.
45.Karaoglan Yilmaz, F., 2017. Social presence and transactional distance as an antecedent to knowledge sharing in virtual learning communities. Journal Of Educational Computing Research. 55 (6), pp. 844-864.
46.Kim, J.K., Song, J., 2006. Social influence process in the acceptance of a virtual community service. Journal Of Information Systems Frontiers. 8 (3), pp. 241-252.
47.Kotler, P., 1998. Marketing management. England: Prentice Hall.
48.Kozinets, R.V. 1997. I want to believe: a netnography of the x-philes' subculture of consumption. Advances in Consumer Research. 24, pp. 470–475.
49.Kozinets, R.V., 1999. E-tribalized marketing?: the strategic implications of virtual communities of consumption. European Management Journal. 17 (3), pp. 252-264.
50.Kozinets, R.V., De Valck, K., Wojnicki, A.C. & Wilner, S.J., 2010. Networked narratives: understanding word-of-mouth marketing in online communities. Journal Of Marketing. 74 (2), pp. 71-89.
51.Krishnamurthy, S. 2003. E-commerce management Text and cases. South Western: Division of Thompson Learning.
52.Kwon, H., 2000. A test of the technology acceptance model the case of cellular telephone adoption. Proceedings of the 33rd Hawaii International Conference on System Sciences 2000, Hawaii.
53.Lazarsfeld, P., Berelson, B. & Gaudet, H., 1944. The people's choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign. New York: Columbia University Press.
54.Lemeshow S., Hosmer D.W., Klar J. & Lwanga S.K., 1990. Adequacy of sample size in health studies. Chichester: John Wiley And Sons.
55.Li, J., 2015. Knowledge sharing in virtual communities: a social exchange theory perspective. Journal Of Industrial Engineering And Management. 8 (1), pp 170-183.
56.Li, S.Y. & Hung, K.H., 2007. The influence of ewom on virtual consumer communities: social capital, consumer learning and behavioral outcomes. Journal Of Advertising Research. 47 (4).
57.Lin, H., 2007. The role of online and offline features in sustaining virtual communities: an empirical study. Internet Research. 17 (2), pp. 119-138.
58.Lin, J., Hung, S. & Chen, C. 2009. Fostering the determinants of knowledge sharing in professional virtual communities. Computers In Human Behavior. 25 (4), pp. 929-939.
59.Malhotra N. K., Dash S., 2011. Marketing research an applied orientation. London: Pearson Publishing.
60.Malhotra, N.K., 2005. Basic marketing research: a decision making approach. NJ: Prentice Hall.
61.Michna, A., 2018. The mediating role of firm innovativeness in the relationship between knowledge sharing and customer satisfaction in SMEs. Engineering Economics. 29 (1), pp. 93-103.
62.Okazaki, S., 2009. Social influence model and electronic word of mouth pc versus mobile internet. International Journal Of Advertising. 28 (3), pp. 439-472.
63.Panda, R. & Kapoor, D., 2017. Relationship between information systems integration, innovation and consumer based commitment practices for knowledge sharing in creating power brands. Trziste / Market. 29 (1), pp. 59-74.
64.Petty, R.E. & Cacioppo, J.T., 1986. Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude change. New York, NY: Springer Verlag.
65.Pi, S. & Cai, W., 2017. Individual knowledge sharing behavior in dynamic virtual communities: the perspectives of network effects and status competition. Frontiers Of Business Research In China. 11 (1).
66.Plant, R., 2004. Online communities. Technology In Society. 26, pp. 51-65.

67.Preece, J., 2000. Online communities. designing usability, supporting sociability. Chichester, England: John Wiley & Sons.
68.Preece, J., Maloney-Krichmar, D. & Abras, C., 2003. History and emergence of online communities. encyclopedia of community. Great Barrington, MA, United States: Berkshire Publishing.
69.Rao, A., 2007. Technology acceptance model for complex technologies in a period of rapid catching up, Social Science Research Network.
70.Riivits-Arkonsuo, I. & Leppiman, A., 2014. Online word-of-mouth on brands and experience marketing. Journal Of Management & Change. 32/33 (1/2), pp. 43-55.
71.Robertson, T.S., 1971. Innovative behavior and communication. New York: Holt, Rinehart and Winston.
72.Rogers, E.M., 1962. The diffusion of innovations. New York: Free Press.
73.Rogers, E.M., 2003. Diffusion of innovations. 5. Edition. New York: Free Press
74.Sheth, J.N. 1971. Word of mouth in low risk innovations. Journal of Advertising Research. 11 (3), pp. 15–18.
75.Shin, D.H., 2008. Understanding purchasing behaviors in a virtual economy: consumer behavior involving virtual currency in web 2.0 communities. Interacting With Computers. 20 (4-5), pp. 433-446.
76.Shin-Yuan, H., Hui-Min, L. & Yu-Che, C. 2015. Knowledge-sharing intention in professional virtual communities: a comparison between posters and lurkers. Journal Of The Association For Information Science & Technology. 66 (12), pp. 2494-2510.
77.Shoham, A. & Ruvio, A., 2008. Opinion leaders and followers: a replication and extension. Psychology & Marketing. 25 (3), pp. 280-297.
78.Sun, T., Youn, S., Wu, G. & Kuntaraporn, M., 2006. Online word-of-mouth (or mouse): an exploration of its antecedents and consequences. Journal of Computer-Mediated Communication. 11 (4), pp. 1104-1127.
79.Surveymonkey, 2017. https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/ [date accessed 28 October 2017]
80.Tamjidyamcholo, A. & Kumar, S. & Sulaiman, A. & Gholipour, R., 2016. Willingness of members to participate in professional virtual communities. Quality & Quantity: International Journal Of Methodology. 50 (6), pp. 2515-2534.
81.Teo, H.H., 2003. Evaluating information accessibility and community adaptivity features for sustaining virtual learning communities. International Journal of Human Computer Studies. 59 (5), pp. 671-697.
82.Terry L. & Childers, A., 1986. Assessment of the psychometric properties of an ppinion leadership scale. Journal Of Marketing Research. (2), pp. 184.
83.Tönnies, F., 1912. Gemeinschaft und gesellschaft. 2. Edition. Berlin: Curtius.
84.Tönnies, F., 1967. Gemeinschaft und gesellschaf. 2. Edition. London: Frank Cass And Co. Ltd.
85.Tsai, M., Cheng, N. & Chen, K., 2011. Understanding online group buying intention: the roles of sense of virtual community and technology acceptance factors. Total Quality Management & Business Excellence. 22 (10), pp. 1091-1104.
86.Vassileva, J. & Sun, L., 2008. Using community visualization to stimulate participation in online communities. E-Service Journal. 6 (1). pp. 3–39.
87.Verbeke, W., Belschak, F.D., Bagozzi, R.P., & Wuyts, S., 2011. Gaining access to intrafirm knowledge: an internal market perspective on knowledge sharing. Human Performance. 24 (3), pp. 205-230.
88.Virnoche, M. & Gary M. 1997. Only connect e.m. forster in an age of electronic communication: computer mediated association and community networks. Sociological Inquiry. 67 (1), pp. 85-100.
89.Vuuren, D. & Joubert J.P.R., 2007. Looking for opinion leaders: traditional vs. modern measures in traditional societies. International Journal of Public Opinion Research. 19 (2), pp. 173-190.

90.Wang, H., 2011. Understanding online community participation: a technology acceptance perspective. Proceedings Of Internet Research.
91.Wasko, M. & Faraj, S., 2005. Why should I share? examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. MIS Quarterly. 29 (1), pp. 35-37.
92.Webster, 2011. https://www.merriam-webster.com/ [date accessed 1 January 2011]
93.Wilson, E.J. & Sherrell, D.L. 1993. Source effects in communication and persuasion research: A meta analysis of effect size. Journal of the Academy of Marketing Science. 21 (2), pp. 101-112.
94.Yang, J., 2015. Effect of internal marketing on knowledge sharing and organisational effectiveness in the hotel industry. Total Quality Management & Business Excellence. 26 (1/2), pp. 76-92.
95.Yao, C., Tsai, C. & Fang, Y., 2015. Understanding social capital, team learning, members' e-loyalty and knowledge sharing in virtual communities. Total Quality Management & Business Excellence. 26 (5/6), pp. 619-631
96.Yau C., 2013, R tutorial with bayesian statistics using openbugs.

Examination of Sports Participation Motivations of Individuals with Special Needs Between 12-17

***Levent CEYLAN*[1]**
***Özlem YILMAZ*[2]**
***Murat ELİÖZ*[3]**

Giriş

Sporda performansı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Fiziksel uygunluk durumu, motorsal özellikler, genetik yatkınlık ve bireyin psikolojik özellikleri bu konuda öne çıkan bazı etkenlerdir. Psikolojik özelliklerden biri olan motivasyon da sportif performans üzerine önemli, ölçüde etkin bir yere sahiptir (Çam, 1990). Özel gereksinimli kişiler, doğum sırası ya da doğum sonrası meydana gelen fiziksel, zihinsel, psikolojik, duyuşsal ve sosyal becerilerini farklı ölçülerde yitirmesi veya bu becerilerin gerilemesi nedeniyle normal yaşamın gerekliliklerine uyamama durumuyla karşı karşıya gelip; kendi başına hareket edebilmek için bazı düzenlemeler ve gelişimlere ihtiyacı olan bireylerdir (Yılmaz, 2021).

Motivasyon kavramı; bir veya birden fazla kişinin kendilerine belirlemiş oldukları hedeflere yönelik onlara ulaşmak amacıyla yapmış oldukları çalışmalar için göstermiş oldukları özgüvenleri olarak açıklanabilir (Aydoğdu, 2020). Motivasyon kişilerin amaçlarına yönelik eylemlerde bulunması için onların harekete geçmesinde önemli bir etkendir. Bu doğrultuda çocukların öğrenmelerinde onları güdülemek için önemlidir. Aynı zamanda kişiden kişiye göre değişebilir yani herhangi birini motive eden olaylar veya etmenler başka kişi/leri motive etmeyebilir. Daha çok insanların davranışlarında gözlemlenen bir olgudur (Yalçın, 2015). Branşlarında en iyiye ulaşmak ve olabildiğince performansını yüksek göstermek isteyen ve bunun içinde yüksek motivasyona sahip olan sporcular, azimli ve özgüvenli sporcular olmaktadırlar. Takım sporlarındaki ruha sahip olan, ekip arkadaşlarıyla bütünleşik olabilen ve bu kişilerle amaçları uğruna mücadele gösteren durumlar bireyleri mutlu kılar (Çakmakçı, 2021). Özel gereksinimli bireylerde spor, kişilerin yaşam standartlarını olabildiğince yükseltmeyi sağlamaktadır. Özel gereksinimli bireylerde sporun amacı, gelişimlerine imkân sunarak sporsal aktiviteler ve oyunlarla bireyleri topluma kazandırmaktır. Rehabilite amacıyla gerçekleştirilen sporlar ise özel gereksinimli bireyler sporunun önemli bir dalıdır. Aynı zamanda çeşitli tedavi seçenekleriyle beraber planlanan rehabilitasyonun amaçlarına ulaşmasında önemli bir basamaktır (Avcı, 2019).

Bireylerin birçok zor şartlar altında yaşadıkları olaylara rağmen bu durumlar sonrasında pozitif kalmayı başararak ruhsal yönden hayatına olumlu olarak devam edebilme yetisi psikolojik sağlamlık olarak tanımlanabilmektedir. Başka bir tanımlamada ise kişilerin yaşadığı olumsuz duygusal durumlar, isteklerin değişken oluşu, ihtiyaçlar karşısında zihinsel olarak gerçekleştirilebilen uyum olarak da açıklanabilir (Yavuz, 2019). Spor yapan kişilere psikolojik olarak mutlu oldukları gibi çevrelerindekileri de mutlu ederler, bu durumdan zevk alırlar, işbirliği içinde olabilmeyi, kişiliklerini geliştirmeyi, saygı duymayı ve stresle başa çıkmayı da öğrenirler. Aynı zamanda gelişen irade ve başarıyla beraber saldırganlık, olaylar karşısında yıkıcı ve kırıcı olma, sinirlilik gibi olumsuz

[1] Dr.Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Orcıd: 0000-0002-3045-1211

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Orcıd: 0000-0001-8503-9403

[3] Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Orcıd: 0000-0002-7641-7772

duygu ve davranışları pozitif yönde etkileyerek kişiliklerine olumlu katkıda da bulunmaktadır (Yıldırım, 2011). Sporla beraber kişi çevresiyle olan ilişkisi dolayısıyla sosyal iletişim ve etkileşim alanında gelişim gösterir. Katılmış oldukları çeşitli spor ve oyunlar aracılığıyla yeni sosyal roller kazanmada ve kabullenmede de oldukça etkili bir yeri vardır (Karakullukçu, 2020). İnsanların sahip olması gereken birçok değerler söz konusudur. Her ne kadar aile çok etkili olsa da sporsal faaliyetler sırasında da kişi bu değerleri kazanabilmektedir. Sorumlulukların farkına varmak, disiplin sahibi olmak, fedakâr ve adaletli olmak, çok çalışmak, hoşgörüye sahip olmak ve güven oluşturmak bu değerlerden sadece bir kaçıdır (Acıbunar, 2019).

Özel gereksinime sahip olma, herhangi bir nedenle kişinin bedensel, bilişsel, duyusal, psikolojik ve toplumsal yeteneklerini farklı düzeylerde kaybetmesi ve bu kayıp nedeniyle becerilerinde gerileme ya da gecikme görüldüğünden dolayı topluma ayak uydurmada ve günlük yaşamını devam ettirmede sorun yaşaması durumu olarak açıklanabilir. Kişi bu durum nedeniyle özel ilgi, bakım, rehabilitasyon, korunma, destek ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır. Doğuştan olabileceği gibi sonradan da oluşabilir (Demir, 2019).

Bu çalışmanın amacı 12-17 yaş arasında spor yapmakta olan özel gereksinime sahip bireylerimizin motivasyonlarının incelenmesi ve bu doğrultuda onları spora yönlendiren nedenleri saptayarak motive olma ya da olamama nedenlerini belirlemektir.

Yöntem

Çalışmanın Katılımcıları

Çalışmaya 17 (%63) kız 10 (%37) erkek olmak üzere toplam 27 özel gereksinimli birey katılmıştır. Çalışmaya katılan bireyler yüzme, basketbol, futbol, atletizm, golball, futsal, jimnastik, satranç ve tenis branşını aktif olarak 3,66±1,79 yıldır katılmaktadır. Ancak katılımcıların bu branşlarda lisansları bulunmamaktadır.

Engelli Bireylerde Spora Katılım Motivasyonu Ölçeği (ESKMÖ)

Katılımcılara öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan 9 demografik soru sorulmuştur. Daha sonra 2018 yılında geliştirilmiş olan ve toplamda 22 maddeden oluşan ESKMÖ ölçeği sunulmuştur. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk' tur. Motivasyonsuzluk alt boyutu olumsuz, diğer iki alt boyut olumlu maddelerden oluşmaktadır. İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon sorularının puanlamaları "Kesinlikle Katılmıyorum=1, Kısmen Katılıyorum=2, Orta Düzeyde Katılıyorum=3, Katılıyorum=4, Kesinlikle Katılıyorum=5" şeklindedir. Ancak motivasyonsuzluk alt boyutunun puanlaması ters derecelendirilmiştir ve 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1 şeklinde değerlendirilmiştir (Demir vd., 2018).

İstatistiki Değerlendirme

Toplanan veri SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerden alınan değerlerin normallik testleri için örneklem grubu 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanıldı (Büyüköztürk, 2005). Veriler normal dağılım gösterdiği için İndependet t testi ve Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İstatistiksel değerler %95 güven aralığında ve $p<0,05$ ve $p<0,01$ anlamlılık düzeylerinde değerlendirmeye alındı

Bulgular

Tablo 1. Cinsiyete göre Spora Katılım Motivasyonu alt boyutlarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	**N**	**Ort. ± ss**	**f**	**t**	**df**	**p**
İçsel Motivasyon	Kadın	17	69,47±2,91	,697	-,587	25	,563
	Erkek	10	70,10±2,23				
Dışsal Motivasyon	Kadın	17	24,52±0,79	,019	-,217	25	,830
	Erkek	10	24,60±0,84				
Motivasyonsuzluk	Kadın	17	24,17±1,28	,262	,484	25	,633
	Erkek	10	23,90±1,66				

Tablo 1'de cinsiyete göre spora katılım motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bulguya rastlanmamıştır (p>0,05).

Tablo 2. Yaşa göre Spora Katılım Motivasyonu alt boyutlarının karşılaştırılması

	Yaş	**N**	**Ort. ± ss**	**f**	**t**	**df**	**p**
İçsel Motivasyon	12-14	12	69,58±3,11	1,059	-,207	25	,838
	15-17	15	69,80±2,33				
Dışsal Motivasyon	12-14	12	24,58±,079	,119	,158	25	,876
	15-17	15	24,53±0,83				
Motivasyonsuzluk	12-14	12	23,75±1,76	3,186	-1,069	25	,295
	15-17	15	24,33±1,04				

Tablo 2'de yaşa göre spora katılım motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bulguya rastlanmamıştır (p>0,05).

Tablo 3. Spora başlama nedenine göre Spora Katılım Motivasyonu alt boyutlarının karşılaştırılması

		N	**Ort. ± ss**	**f**	**p**
İçsel Motivasyon	Psikolojik	12	70,00±3,10	1,405	0,265
	Sağlık	4	71,25±2,36		
	Sosyal	11	68,81±2,04		
	Toplam	27	69,70±2,65		
Dışsal Motivasyon	Psikolojik	12	24,83±0,38	1,895	0,172
	Sağlık	4	24,00±1,15		
	Sosyal	11	24,45±0,93		
	Toplam	27	24,55±0,80		
Motivasyonsuzluk	Psikolojik	12	24,08±1,56	0,006	0,994
	Sağlık	4	24,00±1,41		
	Sosyal	11	24,09±1,37		
	Toplam	27	24,07±1,41		

Tablo 3'te spora başlama nedenine göre spora katılım motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bulguya rastlanmamıştır (p>0,05).

Tablo 4. Gereksinim türüne göre Spora Katılım Motivasyonu alt boyutlarının karşılaştırılması

		N	Ort. ± ss	f	p
İçsel Motivasyon	İşitme	7	68,00±0,00	3,177	,060
	Görme	6	69,16±3,60		
	Fiziksel	14	70,78±2,48		
	Toplam	27	69,70±2,65		
Dışsal Motivasyon	İşitme	7	24,57±0,78	,017	,983
	Görme	6	24,50±0,83		
	Fiziksel	14	24,57±0,85		
	Toplam	27	24,55±0,80		
Motivasyonsuzluk	İşitme	7	24,28±1,11	,155	,857
	Görme	6	24,16±1,16		
	Fiziksel	14	23,92±1,68		
	Toplam	27	24,07±1,41		

Tablo 4'te gereksinim türüne göre göre spora katılım motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bulguya rastlanmamıştır (p>0,05).

Tartışma ve Sonuç

Sporda motivasyon, atletik performansın başarılı bir şekilde sürdürülmesi ve başarıyla sonuçlandırılması bakımından oldukça önemli bir etmen olarak görülmektedir. Sporcuların farklı psikolojik yapılara sahip olmaları, farklı motivasyon kaynaklarından aynı düzeyde etkilenmemelerine sebep olabilmektedir (Çelik vd., 2020). Bu çalışmada 12-17 yaş arası özel gereksinimli bireylerin spora katılım motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yapılan bu çalışmada cinsiyete göre spora katılım motivasyonu incelendiğinde anlamlı bulguya rastlanmamıştır (p>0,05) (Tablo 1). Alan yazında spora katılım motivasyonu ve özel gereksinimli bireyler üzerine yapılan araştırmalardan Tekkurşun-Demir ve İlhan'ın (2020) yaptığı araştırmada farklı özel gereksinimli birey grubundaki sporcuların cinsiyet değişkenine göre, spora katılım motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Bu bağlamda görme gereksinimli kadın sporcuların motivasyonsuzluk puanlarının erkeklerden yüksek düzeyde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu durumu Tekkurşun-Demir ve İlhan görme gereksinimli kadın sporcuların yaptıkları spora ilişkin farkındalıklarının erkek sporculardan daha iyi seviyede olduklarıyla açıklamaktadır. Alan yazında yapılan bu çalışmaya benzerlik gösteren Demir ve İlhan'ın (2019) "Spora Katılım Motivasyonu: Görme Engelli Sporcular Üzerine Bir Araştırma" isimli yaptığı çalışmasın sonucundan görme gereksinimli özel sporcuların cinsiyetleri ile spora katılım motivasyonu düzeyi arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Araştırmada işitme gereksinimli sporcuların ise, içsel ve dışsal motivasyon puan ortalamalarının kadın sporcuların lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Shihui ve diğerleri (2007) farklı özel gereksinimli bireylerin spora katılım motivasyonlarını inceledikleri araştırmada kadın ve erkek sporcuların motivasyonel kaynaklarının birbirine yakın düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat Blinde ve McCallister (1999) yaptıkları çalışmada, özel gereksinimli kadın sporcuların spora katılım konusunda özel gereksinimli erkek sporculara göre daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde cinsiyete göre farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Özel gereksinimli hem erkek hem kadın sporcuların lehine sonuçlar

çıkmıştır. Yapılan bu çalışmada özel gereksinimli erkek ve kız sporcuların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan özel gereksinimli hem erkek hem kız katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonu ve motivasyonsuzluk düzeyleri benzer seviyelerde olduğu yorumu yapılabilir. Çıkan sonuçları değerlendirdiğimizde çalışmanın örneklem grubunu sayısının az olması çalışma sonucuna etkileyebileceği düşünülebilir.

Yapılan bu çalışmada özel gereksinimli sporcuların yaşa göre spora katılım motivasyonu alt boyutlarına baktığımızda anlamlı bulguya rastlanmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 2). Alan yazın incelendiğinde; Aydoğdu'nun (2020) yapmış olduğu çalışmada yaş değişkeniyle SÖBMÖ (Spora Özgü Başarı Motivasyon Ölçeği) alt ölçekleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Çıkan sonuç yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir (Aydoğdu, 2020). Sönmez'in (2018) Bedensel engelli sporcuların spora özgü başarı motivasyonlarının üzerine yapılan bir çalışmada "güç gösterme güdüsü", "başarıya yaklaşma güdüsü" ve "başarısızlıktan kaçınma güdüsü" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun araştırmacının yaş grubunun 18 yaş üstü olmasının ve yapılan bu çalışmada yaş grubundan farklı olmasından kaynaklı olduğunu düşünmekteyiz.

Yapılan bu çalışmada özel gereksinimli bireylerin spora başlama nedenine göre spora katılım motivasyonunu incelediğimizde anlamlı bulguya rastlanmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 3). Çakmakçı (2021) "Savunma Sporları ile İlgilenen Sporcularda Başarı Motivasyon"u isimli yaptığı çalışmada spora yönelme nedenlerini beş başlık altında toplamış ve 3 alt boyutta araştırmıştır. "Güç gösterme güdüsü" alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu ($p<0.05$), "güç gösterme güdüsü" alt boyutunda spora yönelme nedenlerindeki üç başlıkta (aile, öğretmen, arkadaş) anlamlı bir fark olduğunu son olarak da "başarıya yaklaşma güdüsü" ve "başarısızlıktan kaçınma güdüsü" alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığını bildirmiştir ($p>0.05$) (Çakmakçı, 2021). Çakmakçı'nın (2021) çalışmasında özel gereksinimli bireylerinin olmasa da çalışmamızla ortak amaçları barındırmakta ve farklı bir boyutu karşımıza çıkarmaktadır. Bu durumun kullanılan ölçek ve çalışma grubu farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu çalışmada gereksinim türüne göre spora katılım motivasyonunda anlamlı bulguya rastlanmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 4). Bozkurt ve diğerleri bedensel, işitme ve görme özel gereksinimli bireyler üzerinde bir çalışma yapmıştır. Engelli bireylerde spora katılım motivasyon ölçeğinin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları engel türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermezken ($p>0,05$), motivasyonsuzluk alt boyutu engel türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ($p<0,05$), bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalara göre bedensel özel gereksinimli bireylerin motivasyonsuzluk düzeyi, görme özel gereksinimli bireylerin motivasyonsuzluk düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksek iken diğer gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır (Bozkurt vd., 2019). Yapılan bu çalışmadaki özel gereksininim gruplarıyla Bozkurt ve arkadaşlarının yaptığı çalışmadaki özel gereksinim grupları benzer olduğu görülmektedir. Bu çalışmada spora katılım motivasyonunun üç alt boyutunda da işitme, görme ve fiziksel gereksinimli bireylerde anlamlı bulguya rastlanmamıştır. Üç gereksinim grubunun da motivasyon seviyelerinin benzer olduğu görülmektedir. Bu çıkan sonuçları katılımcıların yaşı, demografik özellikleri ve örneklem grubunun sayısının az olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Çalışma sonuçlarına ve literatüre bakıldığında içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt başlıklarında farklı araştırmaların ve verilerin olduğunu görmekteyiz. Bu sonuçların çalışmaya katılanların yaş grubu, cinsiyet farkı gibi nedenlerden kaynaklandığını

düşünülebilir. Özel gereksinimli bireylerin spora katılım motivasyon seviyesini tespit etmek bu gruplarla çalışacak antrenörler ya da Beden Eğitimi Öğretmenlerine yardımcı olacağını düşünmekteyiz. Bu çalışmaya katılan özel gereksinimli bireylerin sayısının az olması bu araştırmanın sınırlıklarındandır. Yine özel gereksinim gruplarının da az olması çalışma sonucunu etkileyebilecek şartlardan olabilir. Bu gruplar üzerine örneklem sayısı artırılarak farklı bölgelerde ve farlı branşlar üzerine çalışma yapılabilir.

Kaynakça

Acıbunar, O. (2019). *Farklı spor branşlarındaki bedensel engelli sporcuların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Gazi Üniversitesi, Ankara.

Avcı, O. (2019). *Tekerlekli sandalye basketbol sporcuları ile ampute futbol sporcularının üst ekstremite fiziksel uygunluklarının değerlendirilmesi ve karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* İnönü Üniversitesi, Malatya.

Aydoğdu, M. (2020). *Engelli sporcularda narşisizm ve saldırganlık düzeylerinin başarı motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Niğde Üniversitesi, Niğde.

Blinde, E. M., & McCallister, S. G. (1999). Women, disability, and sport and physical fitness activity: The intersection of gender and disability dynamics. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 70*(3), 303- 312. doi: 10.1080/02701367.1999.10608049.

Bozkurt, T. M. Demir, G. T. Dursun, M. (2019). Bedensel, İşitme ve Görme engelli sporcuların spora katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(67), 721-728. doi: 10.17719/jisr.2019.3760

Çakmakçı, G. (2021). *Savunma sporları ile ilgilenen sporcularda başarı motivasyonu (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Çam, İ. (1990). *Sporda bir olgu olarak motivasyon ve motivasyonun sportif performans üzerine etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çelik, N.D. Çulha, Y. Adal, P. (2020). Sporcuların motivasyon kaynaklarının belirlenmesi. *Atlas International Congress on Social Sciences* 7., 461- 480.

Demir, G. T. İlhan, E. L. (2018). Engelli sporcularda spora katılım motivasyonu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(1), 49-69.

Demir, G. T. İlhan, E. L. Esentürk, O. K. Kan, A. (2018). Engelli bireylerde spora katılım motivasyon ölçeği (ESKMÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 16*(1) , 95-106. doi: 10.1501/Sporm_0000000347

Demir, T. (2019). *Spor yapan ve yapmayan işitme engelli öğrencilerin solunum fonksiyon parametrelerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* İnönü Üniversitesi, Malatya.

Karakullukçu, A. (2020). *İşitme engelliler için sosyalleşme ölçeği geliştirme çalışması ve sporun soyalleşme düzeyine katkısının incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).* Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Shihui, C., Jin, W., Mei, J., & On, L. K. (2007). Motivation of sport participation in elite athletes with physical disabılities in mainland China. *Asian Journal of Exercise & Sports Science, 4*(1), 63-67. doi: 10.1123/apaq.2016-0127

Sönmez, B. Y. (2018). *Bedensel engelli sporcuların spora özgü başarı motivasyonlarının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.

Tekkurşun-Demir, G. İlhan, E. L. (2020). Engelli sporcularda spora katılım motivasyonu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(1), 49-69. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.490063

Yalçın, İ. (2015). *İşitme Engelli futsal sporcularının başarı motivasyon düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yavuz, S. (2019). *Bedensel engelli sporcuların psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Yıldırım, S. (2011). *Lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yılmaz, G. (2021). *Paralimpik Sporcuların Spora Katılım Motivasyonlarının, Engellerinin, Kolaylaştırıcılarının ve Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerilerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Mersin Üniversitesi, Mersin.

Current Debates on Social Sciences 7

Human Studies