14TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH CONGRESS

SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

UBAK

2022

20 - 21 AUGUST

Full Text Book

Tam Metin Kitabı

ANKARA BİLİM ÜNİVERSİTESİ

www.ubaksymposium.org

The 14th International Scientific Research Congress

-Social and Educational Sciences-

14. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi

- Sosyal ve Eğitim Bilimleri –

UBAK

20 - 21 August 2022

Ankara

Proceeding Book

Bildiri Tam Metin Kitabı

Editor

Dr. Esra TÜRE

Ankara 2022

Broadcaste Coordinator / Yayın Koordinatörü

Dr. Muhammet ÖZCAN

General Publishing Director / Yayın Yönetmeni

Dr. Muhammet ÖZCAN

Editor / Editör

Dr. Esra TÜRE

Bu kitapta yayınlanan Bildiri Tam metinleri "Bookcites Kitap Atıf Dizini" tarafından taranmaktadır

Cover Design / Kapak Tasarım

Bülent POLAT

Interior Design / İç Tasarım

Mahmut Sami TEMİZ

First Edition / Birinci Basım ©

August 2022 - Ankara

ISBN

978-625-8190-13-7

Asos Yayınevi

1st Edition August / 2022

Address / Adres: Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No:67/2-4/Merkez/Elazığ

E-Mail: asos@asosyayinlari. com

Web: www. asosyayinlari. com

İnstagram: https://www. instagram. com/asosyayinevi/

Facebook: https://www. facebook. com/asosyayinevi/

Twitter: https://twitter. com/Asosyayinevi

Ankara 2022

B O A R D S / K U R U L L A R

Supporting Institutions / Destekleyen Kurumlar

Ankara Bilim Üniversitesi

Honor Board / Onur Kurulu

Prof. Dr. Yavuz DEMİR, Ankara Bilim Üniversitesi Rektörü

Chairman of the Organizing Committee / Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Zakir AVŞAR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Congress Organizing Committee / Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Zakir AVŞAR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Abdurrahman BENLİ, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Suat ÇELİK, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül TÜRK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer YILAR,, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer YILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Hayrettin ZENGİN, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Handan AKKAŞ, Ankara Bilim Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Aziz BALCI, Ankara Bilim Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Esra TÜRE, Amasya Üniversitesi

Congress Scientific Committee / Bilim Kurulu

Doç.Dr. Gülbarşin ADAMBAEVA, Yessenov Üniversitesi, Kazakistan
Dr. Öğretim Üyesi Mamdouh ALENEZİ, Prince Sultan University
Doç. Dr. Gülser AKTAN, Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Türkan ASKEROVA, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Doç. Dr. Mehmet Alpertunga AVCI, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Gönül BALKIR, Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hande BARLIN, Gebze Teknik Üniversitesi
Doç.Dr. Didem Paşaoğlu BAŞ, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Zafer BAŞKAYA, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç.Dr. Cemal BAYAK, Pamukkale Üniversitesi
Prof.Dr. Fatih BEKTAŞ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Asiye BERBER, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Shener BILALLI, International Balkan University
Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER, Osmaniye Korkutata Üniversitesi
Doç. Dr. Elifhan Köse ÇAL, Karamanoğlu Mehmet Bey Universitesi
Doç. Dr. Özlem ÇAKIR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal ÇELİK, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Suat ÇELİK, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Nurten ÇETİN, Trakya Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hilal ÇİFTÇİ, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Kemal ÇİFTYILDIZ, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan DEMİRKOL, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Türkan Polatçı DEMİRKOL, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Rabia Köse DOĞAN, Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Füsun Çoban DÖŞKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Faruk DÜNDAR, University of Glasgow
Doç. Dr. Nihada Delibegovic DZANİC, University of Tuzla
Doç. Dr. Akın EFENDİOĞLU, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Füsun EKŞİ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu Gür ERDOĞAN, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Zuhal ERGEN, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın ERTEKİN, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Halil İsmail ERTON, Atılım Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru GÖZÜKARA, Istanbul Arel University
Prof. Dr. Canan HAMURKAROĞLU, Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Irshad HUSSAİN, The Islamia University of Bahawalpur
Doç. Dr. Emel İSLAMOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal İYEM, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. İdris KADIOĞLU, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Serpil KAHRAMAN, Yaşar Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hülya KALYONCU, Işık Üniversitesi
Prof. Dr. Behset KARACA, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Cemile Bahtiyar KARADENİZ, Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Adem KARAKAŞ, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Özlem KARAKIŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Elvan KARAKOÇ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Sevinç KASIMOVA, Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel KILIÇ, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Elvira LATİFOVA, Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Cem Harun MEYDAN, Ankara Bilim Üniversitesi
Prof. Dr. Meruert MUSABAEVA, Eurasian National University, Kazakaistan
Doç. Dr. Naka NİKSİC, Belgrad Üniversitesi, Sırbistan
Doç. Dr. Ayla OĞUZ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gülbin ÖZKAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gülşen Fatma Çulhaoğlu PİRENCEK, Çankaya Üniversitesi
Doç. Dr. Galbatsova SHAHRUZAT, Daghestan State University
Prof. Dr. Gulnoz SATTOROVA, Özbekistan İlimler Akademisi
Doç. Dr. Vafa SAVAŞKAN, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mesut SOYALIN, Siirt Üniversitesi
Dr. Gülzada STANALİEVA, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Yusuf SÜLÜN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Leyla ŞENER, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Perihan ŞIKER, Niğde Ömer Halisdemir üniversitesi
Prof. Dr. Türkmen TÖRELİ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Esra TÜRE, Amasya Üniversitesi
Doç. Ayşegül TÜRK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. F. Oben ÜRÜ, Istanbul Arel University
Prof. Dr. Andrey VOLODİN, Moskova State University, Russia
Dr. Öğretim Üyesi Ali Fuat YALÇIN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hasan YAZICI, Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer YILAR, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Türkan Karakuş YILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer YILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe YOĞURTÇU, Kırgız Türk-Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf YURDİGÜL, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Meltem YURTÇU, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Nurshat ZHUMADİLOVA, Kazakistan, Karaganda Bolaşak Üniversitesi

Sekretary / Sekretarya

Dr. Esra TÜRE
Ebru BUKET AYGÜN

C O N T E N T S / İ Ç İ N D E K İ L E R

Covıd-19 Pandemisi ve Küresel Turizm Sektöründe İnovasyon: Dünyadan ve Türkiye'den Bazı Örnekler 2

Molekül Geometrisinin Öğretiminde Sorgulamaya Dayalı PhET Simülasyonlarının Kullanımı: Kimya Öğretmen Adaylarının Algıları 9

Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu ve 6701 Sayılı Kanun 18

Sosyal Bilgiler Dersini Alan 7. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değerleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişki 26

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Popüler Kültürün Yeri 37

İngilizce Öğretimine İlişkin Ders Planlama ve Materyal Tasarımında Değerli Kaynak Olarak Şiirin Kullanımı 43

Girişimcilik Olgusunda Sosyo-Kültürel Yapının Önemi 53

İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile İngilizce Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler Arasındaki İlişkinin Analizi (Ankara İli Örneği) 59

İlk Rus Kadın Çevirmenler 71

Türk Ceza Hukukunda Faillik ve İştirak 76

Teaching Through Google Classroom – a Case Study 79

Sanat Eğitiminde Alegorinin Yeri 86

The Merıts of Beıng Non-Judgmental Rather Than Judgmental in Educatıonal Coachıng 90

The Syntax of Yes-No Interrogative Sentences in English and Albanian Language 94

Vergisel Avantajlara Sahip Serbest Bölgelerin Gelişiminde Ticaret Hacmi ve İstihdam İlişkisi 101

Güvenlik Anlaşması Aukus'un Bölge Güvenliği Üzerine Etkisi 106

Süryaniler: Türkiye Cumhuriyeti'nin Resmi Olmayan Azınlıkları 111

AR-GE'siz Olur Kültürsüz Olmaz 119

Şark Çıbanı Hastalığının Şanlıurfa'da 2010-2019 Yılları Arasındaki Epidemiyolojisi 128

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Veri Güvenliği Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 137

Rusya-Ukrayna Savaşının Avrupa Birliği'nde Yaşanan Tüketici Enflasyonuna Etkisi 147

Uluslararası İlişkiler Disiplininde Nicel Araştırma Sürecinin Aşamaları 155

Nüfus Mübadelesi Sürecinde Amasya ve Atatürk'ün Birinci İskân Bölgesini Teftişi 161

Türkçe Öğretmenlerinin Yönetici Desteği Algıları ve Okul İklimi Algıları ile Takım Çalışmasına İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 172

Sosyal Bilgiler Dersinin Geri Dönüşüm Kültürü Açısından Değerlendirilmesi 178

Güvenlik Kaygısı Olarak Tarihsel Süreçte Barınaklar 187

İlkokul Görsel Sanatlar Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Yunanistan ve Türkiye Örneği 194
İlkokul Türkçe Ders Kitabı Sanat Teması Metinleri Sanatsal mi? Metin-Resim İlişkisi 206
S.F.Dale ve Ahmet Arslan'ın "ibn Haldun'un Yeni Bir Felsefi Tarih Bilimi Kurma Konusuna Dair Görüşleri" 217
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Program Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi 222
Tipik Gelişim Gösteren Bir Öğrencinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması 232
Muhasebe Hata ve Hileleri Arasındaki Farklar ve Muhasebe Hilelerinin Tespitinde Dijital Analizin Kullanılması 238
Büyülü Dünyanın Ardında: Balerin Olmak ve Psikolojik Yansımaları 245
Sigmund Freud'un Tekinsizlik (Unheimlich) Kavramı Bağlamında; 'Vivarium' (2019) Filminin Çözümlemesi 253
Çekiç Başlı Bir Orta Tunç Çağı Mührü 265
Sınıf Mücadelelerinin Toplumsal Temeli: Egemen Sınıfların Popülizmi 271
A Study On Predicting the Production of Electrical Energy: Karbala Example 281
Bizans İmparatorluğu'nun Doğu Akdeniz Hakimiyeti ve Denizcilik Faaliyetleri 292
Sporun İlköğretim Öğrencilerinde Hoşgörü Eğilim Düzeylerine Etkisi 294
Türkiye'de Çocuklar İçin Siber Güvenlik Eğitimine İlişkin Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi 304
Din Algısı ve Tanrı Tasavvurunun Yaşantımıza Yansımaları: Dinler Tarihi Dersi ve Ödevlerine Dayalı Değerlendirmeler 312
Z Kuşağı Spor Bilimleri Öğrencilerinin Demografik Özellikleri ve İş Bulma Kaygısı 319
Deniz Canavarı Animasyon Filminin Göstergebilimsel Analizi 330

TAM METİNLER

PROCEEDINGS

Presentation ID / Sunum No: 6

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-9872-0748

Covıd-19 Pandemisi ve Küresel Turizm Sektöründe İnovasyon: Dünyadan ve Türkiye'den Bazı Örnekler

Dr. Öğretim Üyesi Münevver Soyak[1]
Marmara Üniversitesi, S. B. M. Y. O
Dış Ticaret Bölümü
msoyak@marmara.edu.tr

Özet

İlk defa Çin'de 2019 Aralık ayında görülen ve Asya-Pasifik, Avrupa ve Kuzey Amerika'daki birçok ülkeye hızla yayılan Covid-19 pandemisinin etki alanı, aynı zamanda küresel turizm pazarının en önemli bölümünü oluşturmuştur. Dolayısıyla turizm, pandeminin olumsuz etkilediği sektörlerin en başında gelmiştir. Koronavirüsün dünyaya yayılmasının ana nedenlerinden biri olarak seyahat faaliyetinin gösterilmesi, hükümetlerin seyahat ve turist trafiği üzerine kısıtlamalar getirmesini genel bir eğilim haline getirmiştir. Buna ek olarak küresel ekonomide yaşanan gerileme, uluslararası turizmin ciddi bir darbe almasına yol açmıştır. Pandemi döneminde ortaya konan yeni normaller ve bu davranış kalıplarının post-pandemi sürecinde de kalıcı olacağı beklentisi, sektörde Schumpeteryan anlamda bir "yaratıcı yıkım" etkisi oluşturmuş; inovasyona yatırım yapan en dinamik şirketler ve ülkeler bu kriz sürecinden fırsatlarla çıkarken, buna ayak uyduramayanlar zayıflamıştır. Pandemi krizi turizm sektörünün seyahat ve konaklamayla ilişkili her yönünü etkilemiş; özellikle turistlerin güvenliği ve hijyenine daha fazla önem verilmesi gereği öne çıkmıştır. Bu nedenle küresel turizm markaları ister istemez daha geniş şekilde yeni teknolojileri benimseme noktasında cesur ve inovatif fikirlerle devam etmek durumunda kalmışlardır. Bu bildirinin amacı, pandemi krizinin küresel turizmdeki inovatif arayışların dinamiklerini nasıl belirlediğini ortaya koymak; dünyada ve Türkiye'de pandemi-itişli teknolojik yeniliklere bazı önemli örneklerle ışık tutarak, ulusal turizm planlamasında post-pandemi sürecinde uygulanması gereken inovasyon politikalarının önemine dikkat çekmektir.

***Anahtar Kelimeler**: Covid-19, Turizm, İnovasyon, Dünya, Türkiye*

The Covid-19 Pandemic And Innovation In The Global Tourism Industry: Some Examples From The World And Turkey

Abstract

The impact area of the Covid-19 pandemic, which was first seen in China in December 2019 and spread rapidly to many countries in Asia-Pacific, Europe, and North America, also for med the most important part of the global tourism market. Therefore, tourism has been at the fore front of the sectors negatively affected by the pandemic. The fact that travel activity is cited as one of the main reasons for the spread of the Coronavirus around the world has made it a general trend for governments to impose restrictions on travel and tourist traffic. In addition, the recession in the global economy has caused international tourism to take a serious blow. The new normals revealed during the pandemic process and the expectation that these behavior patterns will be permanent in the post-pandemic period have created a "creative destruction" effect in the sector in the Schumpeterian sense; while the most dynamic companies and countries investing in innovation emerged from this crisis with opportunities, those that could not keep up were weakened. The pandemic crisis has affected every aspect of the tourism industry related to travel and accommodation; in particular, the need to give more importance to the safety and hygiene of tourists has come to the fore. Forth is reason, global tourism brands have inevitably had to continue with bold and innovative ideas at the point of adopting new technologies more broadly. The aim of this

paper is to reveal how the pandemic crisis determines the dynamics of innovative pursuits in global tourism; to draw attention to the importance of innovation policies that should be implemented in the post-pandemic process in national tourism planning, by shedding light on pandemic-driven technological innovations in the world and in Turkey with some important examples.

Keywords: *Covid-19, Tourism, Innovation, World, Turkey*

1. Giriş

Çin'de 2019 Aralık ayında ilk defa görülen ve Asya-Pasifik, Avrupa ve Kuzey Amerika'daki birçok ülkeye hızla yayılan Covid-19 pandemisi, aynı zamanda küresel turizm pazarının çok önemli bir bölümünü etkilemiştir. Seyahat faaliyetinin koronavirüsün dünyaya yayılmasının ana nedenlerinden biri olarak gösterilmesi, hükümetlerin seyahat ve turist trafiği üzerine kısıtlamalar getirmesine vesile olmuş; küresel ekonomide yaşanan gerilemeyle beraber uluslararası turizm sektörü ciddi bir darbe almıştır. Pandemi öneminde ortaya konan *yeni normaller* ve bu davranış standartlarının *post-pandemi sürecinde de kalıcı olacağı* beklentisi, sektörde Schumpeteryan anlamda bir "*yaratıcı yıkım*" etkisi oluşturmuş; inovasyona yatırım yapan en dinamik şirketler ve ülkeler bu kriz sürecinden fırsatlarla çıkarken, buna ayak uyduramayanlar zayıflama eğilimine girmiştir. Pandemi krizi turizm sektörünün seyahat ve konaklamayla ilişkili her yönünü etkileyerek, özellikle turistlerin güvenliği ve hijyenine daha fazla önem verilmesi gereğini öne çıkarmıştır. Bu nedenle küresel turizm markaları zorunlu olarak daha yoğun şekilde yeni teknolojileri benimseme çabasına girerek, cesur ve inovatif fikirlerle devam etmek zorunda kalmışlardır. Tüm bu gelişmeler ışığında bildirinin amacı, pandemi krizinin küresel turizmdeki inovatif arayışların dinamiklerini nasıl belirlediğini ortaya koymak; dünyada ve Türkiye'de pandemi-itişli teknolojik yeniliklere bazı önemli örneklerle ışık tutarak, ulusal turizm planlamasında post-pandemi sürecinde uygulanması gereken inovasyon politikalarına atıfta bulunmaktır. Bu amaçla birinci bölümde, turizmde inovasyon konusu üzerinde durulacak; pandemi döneminde özellikle dijital teknolojilerin sektöre yönelik kullanım alanlarına vurgu yapılacaktır. İkinci bölümde ise dijital ya da akıllı teknolojiler temelinde pandemi döneminde sektörde ortaya çıkan inovatif arayışlara dünyadan ve Türkiye'den örneklerle yer verilecek ve post-pandemi sürecinde Türkiye'nin ulusal turizm planlamasında uygulanması gereken "*inovasyon politikalarına*" dikkat çekilecektir.

2. Covıd-19 Pandemisi ve Küresel Turizm Sektöründe İnovatif Etkileri

2.1. İnovasyon ve Turizm

KOSGEB'in tanımına göre inovasyon; sosyal ve ekonomik gereksinimlere yanıt verebilen, mevcut pazarlara başarıyla sunulabilen veya yeni pazarlar yaratabilen; yeni bir ürün, hizmet, uygulama, yöntem veya iş modeli fikri ile geliştirilen süreçleri ve sonuçlarını ifade etmektedir (KOSGEB, 2018: 3). Günümüzde inovasyon kavramı sadece belirli ürünler için değil, aynı zamanda turizm sektöründeki müşterilere yönelik restoran veya otel işletmeciliği gibi hizmetlerde de görülmektedir. İnovasyon sürecinde şirketlerin ürünlerinin değişmesinin (ürün yeniliği) yansıra, iş süreçleri de (süreç yeniliği) değişebilmektedir. Şirket yöneticileri firmalarının gelişme önceliklerine göre farklı inovasyon türlerini kombine edebilirler. Ayrıca çeşitli endüstrilerde inovasyon üzerine yapılan araştırmalar, müşterileri memnun eden ürünler ya da hizmetler yaratmak için *"kullanıcı odaklı*" olmanın en doğru seçim olduğunu göstermiştir (Sharma vd., 2021; Vuong vd., 2021).

2.2. Covid-19 Pandemisi Ve Turizmde Dijital Teknolojinin Kullanımı

Çin'de ilk kez 2019 Aralık ayında görülen ve bulaşma oranı 2020 Ocak ortasında artarak hızlanan Covid-19 pandemisi Asya-Pasifik, Avrupa ve Kuzey Amerika'daki birçok ülkede rapor edilmeye başlamış; 2020 Mart'ında Avrupa koronavirüs krizinin merkez üssü olarak ilan edilmiştir. Koronavirüs pandemisinin etki alanı içinde bulunan bölge ve ülkeler uluslararası turizm pazarının en önemli bölümünü oluşturduğu için, pandeminin en olumsuz etkilediği sektörlerin başında uluslararası turizm sektörü gelmektedir (Soyak, 2020: 277). Seyahat faaliyeti koronavirüsün dünyaya yayılmasının ana nedenlerinden biri olarak kabul edildiği için hükümetlerin seyahat ve turist trafiği üzerine kısıtlamalar getirmesi genel bir eğilim haline gelmiş; bu durum küresel ekonomik gerilemeye ek olarak uluslararası turizmin ciddi bir darbe almasına sebep olmuştur. Birleşmiş Milletler Dünya Turizm Örgütü (UNWTO), Covid-19 pandemisi nedeniyle 2021 yılında küresel ölçekte turizm alanında 2 trilyon Dolar'lık gelir kaybı yaşandığına yönelik tahminde bulunmuştur. Pandemi öncesi 2019 yılında, Dünya genelinde 1.5

milyar turist seviyesine ulaşılmışken, 2020 ve 2021 yıllarında bu rakamda % 70-75 oranlarında düşüş yaşanmıştır (Turizm Günlüğü, 2021).

Turizm sektörü, dünyanın en büyük ve en hızlı büyüyen sektörlerinden biridir. Bu nedenle pandeminin olumsuz etkilerini giderme noktasında büyük çaba sarf edilmesi gereği açıktır. OECD tarafından 2020 yılında yayımlanan bir raporda; hükümetlerin, sektörün yeniden canlanması, inovasyon ve dönüşüme hazır olmasını sağlamakla ilgili görevleri olduğuna vurgu yapılmaktadır. Rapora göre, canlanma ve iyileşmenin ilk aşamasında sağlık gereksinimlerine ve ziyaretçilerin beklentilerine yönelik yapısal ve fiziksel değişiklikler için yeni yatırımlara ihtiyaç duyulacaktır. Bu aşamada bazı ülkelerin özellikle sektördeki KOBİ'lerde inovasyonu destekleyecek önlemleri de uygulamaya koyduğuna dikkat çekilmekte, turizm işletmeleri ve destinasyonlarının değişen seyahat davranışlarına karşılık verecek düzenleyici ayarlamaları yapma zorunluluğuna atıfta bulunulmaktadır (OECD, 2020:19).

Turizm sektörünün pandemi sonrasında eski sosyo-ekonomik istikrarına yeniden ulaşması için stratejik olarak konunun ele alınması kaçınılmazdır. Bu sektör; hava, deniz ve kara taşımacılığı, gıda tedarik zinciri, konaklama sektörü, eğlence, rekreasyon vb. birçok sektör ile iç içedir. Bu nedenle ilgili önlemlerin geniş bir işletme alanını etkilemesi zorunludur. Şurası açıktır ki, COVID sonrası süreçte turistlerin beklentileri eskisi gibi olmayacaktır. Pandemi krizi turizm sektörünün seyahat ve konaklamayla ilişkili her yönünü etkilemekte; özellikle turistlerin güvenliği ve hijyenine daha fazla önem verilmesi gereği öne çıkmaktadır. Bu nedenle küresel turizm markaları ister istemez daha geniş şekilde yeni teknolojileri benimsenme noktasında cesur ve inovatif fikirlerle devam etmek durumunda kalacaktır. Bu bağlamda turizm sektörünün geleceğini; *yapay zeka, rezervasyon sohbet robotları kullanımı, 5G, hizmet odaklı robotik, blockchain, nesnelerin interneti (IoT), duygusallık içeren sanal gerçeklik ve oyunlaştırma yöntemleri gibi dijital teknolojik yeniliklerin* şekillendireceği kesindir (Andjela, 2022). Bazı yazarlar ise yeni teknolojilerin pandemiyi kontrol etme ve yönetmedeki kritik rolüne dikkat çekerken "*Akıllı Teknolojiler*" kavramını kullanmaktadır. Buna göre akıllı teknolojilerin turistlerin beklentilerinin ve davranışlarının değişebileceği "*seyahat öncesi, seyahat ve seyahat sonrası*" üç seyahat aşamasında da kullanılabileceğine dikkat çekilmektedir (Messori ve Escobar, 2021: 240).

Uygulamada birçok otel, istihdam ettiği personelini oda servisi sağlamak için kullanılan robotlarla değiştirmektedir. Bununla birlikte robotlar COVID-19'un yayılmasını önlemekte; misafir ve çalışanların sağlığının korunmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca robotlar sadece virüsün yayılmasını önlemekle kalmamakta, aynı zamanda hizmet kalitesini ve müşteri memnuniyetini artırmaya da destek olmaktadırlar. COVID-19 salgını her yerde çalışma ekonomisi sağlamak ve günlük operasyonlardaki riski azaltmak için daha fazla işletmenin dijital uygulamalara yönelmesine neden olmuştur. Salgınla birlikte 5G teknolojisine yönelik kurumsal talep de hızlanmıştır. 5G ile birlikte bant genişliği ve 10 Gigabit'e (Gbps) kadar daha yüksek indirme hızı konusunda önemli avantajlar ortaya çıkmıştır. 5G ile birlikte otellerde ve diğer turizm işletmelerinde sanal gerçeklik, büyük veri, nesnelerin interneti, bulut gibi dijital yeniliklerin çok daha etkin kullanılması mümkün olmuştur (Lau, 2020: 500-501). Nesnelerin interneti (IoT) ile turizm şirketleri gerçek zamanlı müşteri deneyimine sahip olarak; müşteri tabanlarını genişletmektedir. Büyük veri analizi ile şirkete uygun turist profili oluşturularak, turistlerin eğilimleri ve istekleri daha rahat çözümlenebilmektedir. Bu ise sektörde değişen müşteri isteklerine anında karşılık verebilme yeteneğini geliştirmektedir. Yapay zeka ve robotik ile hizmetlerin kişiselleştirilmesinden, kişiye özel fiyatlandırma ve promosyonlara kadar birçok alanda esneklik sağlanırken, blockchain teknolojisinin uygulanmasıyla turizm işletmelerinin güvenli işlemlere ilişkin tüm verilere ulaşabilmesi mümkün olmaktadır (İMMİB, 2021).

Pandemi sürecinde ortaya konan *yeni normaller* ve bu davranış kalıplarının *post-pandemi sürecinde de kalıcı olacağı* beklentisinin, sektörde Schumpeteryan anlamda bir "*yaratıcı yıkım*" etkisi oluşturacağı açıktır. Sektörde inovasyona yatırım yapan en dinamik şirketler ve ülkeler bu kriz sürecinden fırsatlarla çıkarken, buna ayak uyduramayanlar zayıflayacaktır. Bu durumun en önemli belirleyicisi ise ülkelerin ve şirketlerin finansal ve insan kaynakları gereksinimine yanıt verebilme kapasiteleri olacaktır (Nientied ve Shutina, 2021: 187-188).

3. Küresel Turizm Endüstrisinde Pandemi İtişli Bazı Önemli Teknolojik İnovasyon Örnekleri

COVID-19 pandemisinin başlamasından bu yana geçen 2 yılı aşkın sürede teknolojik yenilikler QR kodlu menülerden, dijital aşı pasaportlarına kadar birçok alanda karşımıza çıkmaktadır. 2021 yılında

yapılan Pew Research araştırmasına göre 2025 yılına kadar günlük hayatımızın içerisine algoritmalardan, uzaktan çalışmaya ve bazılarının "tele-her şey" olarak nitelediği gelişmelere kadar yeni dijital teknolojiler hızla girecektir. Gerçek zamanlı çeviri cihazları ve yüz tanımalı pasaport kontrolü gibi yeni araçlar, seyahati daha güvenli ve verimli hale getirecektir. Bu teknolojik yeniliklerden bazıları şunlardır (Snow, 2021).

3.1. Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları

Pandemi nedeniyle seyahat kısıtlamalarının başlamasıyla birlikte müze ve ören yerlerine yönelik çevrimiçi sergiler ve uygulamalar oluşturmak için artırılmış ve sanal gerçeklik yoğun bir şekilde kullanıma sokulmuştur. Örneğin, Ürdün'ün ikonik arkeolojik alanını ziyaret etmelerini sağlamak için Haziran 2020'de Xplore Petra uygulaması kullanılmıştır. Böylelikle ilgili kullanıcıların harabelerin küçültülmüş bir versiyonunu izlemeleri sağlanmıştır. Yine bir Arctic seyahat şirketi olan Lights Over Lapland, kulaklıklar ve bilgisayar ekranlarını kullanmak suretiyle Kuzey Işıklarını göstermek için bir sanal gerçeklik deneyimi gerçekleştirmiştir. Benzer uygulamalar Paris'teki Doğa Tarihi Müzesi ile Singapur Ulusal Müzesi'nde de kayda geçirilmiştir (Snow, 2021).

Türkiye'de de bu uygulamaların yer aldığı bazı örnekler söz konusudur. Ören yerlerine örnek olarak, Ankara Ulus'taki Roma Hamamı için geliştirilen "ARtur Standı" ve Mardin iline ilişkin tarihi ve turistik bilgi edinilebilmesinin mümkün olabildiği "Mardin AR" uygulaması bunlardan bazılarıdır. Bu uygulamanın kullanıldığı otellere örnek olarak; Premier Inn, Rixos Sungate Otel, Marriot Hotels, Omni Hotels Resorts ve City Hub Otel sayılabilir. Türkiye'de artırılmış gerçeklik uygulamasının olduğu bazı müzeler ise; Türkiye İş Bankası Müzesi, Topkapı Sarayı, Bursa Tofaş Saat Müzesi, Atatürk ile Bir Gün Galerisi, Beşiktaş JK Müzesi, Latife Hanım Köşkü Anı Evi, Sakıp Sabancı Müzesi, SEKA Kâğıt Müzesi ve Yeşil Efendi Konağı Anadolu Medeniyetler Müzesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Avcı, 2020).

3.2. Restoranlarda ve Müzelerde QR Kod Uygulaması

Müşteri bilgilerinin mahremiyetini ihlal etme ve bazı bilgilerin restoranlar tarafından üçüncü şahıslara satılma risklerini içeren QR kodu uygulaması, salgının ilk günlerinden itibaren kullanılmaya başlanmıştır. İnsanların virüsü menüler ve diğer yüzeyler aracılığıyla kapabileceğine dair şüphelerden ötürü menüyü bir akıllı telefonla tarayıp, bu menüden sipariş vermenize izin veren uygulama, faturaları da ödeme imkanı sunmaktadır. Ancak birçok uzman hacklenme ve bilgilerin çalınma ihtimaline karşı mobil telefonların mutlaka bir anti virüs programıyla çalıştırılmasına özel atıfta bulunmaktadır (Snow, 2021). Türkiye'de pandemi dönemi boyunca resteronların yanı sıra müzelere girişlerde de ziyaretçilerin gişeye uğramadan barkod ile giriş yapabilecekleri, karekod ile internet üzerinden e-bilet ve müzekart satın alabilecekleri ve kontrollerinin temassız olarak özel terminaller ile gerçekleştirilecekleri sistemler oluşturulmuştur (Alaeddinoğlu ve Rol, 2021: 245).

3.3. Kişi İzleme Araçları

Pandemiyle birilikte viral yayılmayı izlemek ve bilgi sağlamak adına ülkelerin sağlık bakanlıkları ve ilgili uygulama merkezleri daha yüksek teknolojili içeren uygulamaları gündeme almaya başlamıştır. Bu bağlamda Apple ve Google, yeni akıllı telefon yazılımına kişi izleme işlevlerini ekleyerek, kullanıcıların virüs bulaşmış bir kişiyle yakın temasa girerlerse kaydolmalarını ve uyarı almalarını sağlayacak işlevleri fonksiyonel hale getirmiştir.

Türkiye'de T.C. Sağlık Bakanlığı, pandemiyle mücadele döneminde sağlık bilişim sistemleriyle süreci denetleyip, takip eden "Hayat Eve Sığar" (HES) uygulamasını geliştirerek, vatandaşların da hizmetine sunmuştur. HES uygulaması ile vatandaşlar, yaşadıkları bölgede ya da seyahat etmek istedikleri yerlerdeki risk durumunu ve pandemi yoğunluğunu harita üzerinden takip ederek, hem risk yoğunluğunu hem de hastane, eczane, market gibi acil ihtiyaçlarda gereken yerler için de bilgi sahibi olabilmiştir. Geliştirilen akıllı algoritmalar sayesinde, yakınlarının onayları doğrultusunda ailelerini ya da yakınlarını listelerine ekleyebilen vatandaşlar, onların da riskli bölgelerden uzak durmalarını sağlayabildi (T.C Sağlık Bakanlığı, 2020). Turizm sektörünün alt bileşenleri niteliğindeki ulaştırma, konaklama, restoran, müze ve ören yerleri gibi kapalı alanlara giriş hususunda HES uygulaması önemli bir işlev görmüştür.

3.4. Kalabalık Kontrolü

Pandeminin daha ilk dönemlerinde Singapur'da sosyal mesafenin uygulanmasına yardımcı olmak için şehirler, havaalanları ve müzelerde kalabalık kontrol teknolojisinin test edilip, kullanıma sunulması söz konusu olmuştur. Bu deneyimde ilgili mekanlarda insanların birbirine çok yakın olduğunu bildiren ürkütücü robotlar ve havaalanı kapılarında kalabalık yoğunluğunu gösteren işaretler uygulamaya sokulmuştur. Sosyal mesafeyi koruma adına kalabalık kontrolüne ilişkin benzer programların İtalya Venedik ve Hollanda Amsterdam gibi aşırı turist yoğunluğu olan şehirlerde de uygulamaya girdiği görülmüştür. Örneğin; Venedik'in üst düzey bir turizm yetkilisi New York Times'a verdiği bir demeçte şehre kaç kişinin girdiği ve nereye gittiklerini dakika dakika takip ettikleri ve şehrin tüm kontrolünün kendilerinde olduğu konusuna dikkat çekmiştir (Snow, 2021).

Türkiye'de de pandemi döneminde özellikle havalimanlarında kalabalık kontrolüne ilişkin uygulamalara hız verildiği görülmüştür. 2021 yılında Avrupa'nın en yoğun 4. havalimanı haline gelen İstanbul Sabiha Gökçen Havalimanı (ISG), operasyon süreçlerinde dijital teknolojiler kullanarak yolcularına daha konforlu ve zaman tasarrufu sağlayan uygulamalarına, kalabalık kontrolü işlevini de içeren "Xovis PTS" projesini ilave etmiştir. Bu yeni proje kapsamında terminal girişleriyle, iç ve dış yolcu alanlarına yerleştirilen yapay zeka teknolojili 184 adet sensör ile yolcuların konumları doğru olarak yakalanıp, havalimanı ekiplerine gerçek zamanlı veri akışı sunulmaktadır. Kalabalık yönetimini gerçekleştiren bu veriler sayesinde ISG ekipleri yolcu yoğunluğu olan alanlarda gerekli çözümler üretebilmekte ve yoğunluk yaşanmadan, gerekli planlamayı yapabilmektedir (Anadolu Ajansı, 2021).

3.5. UV-C Temizleme

Bu teknoloji yirmi yılı aşkın bir süredir hastanelerde virüsleri dezenfekte etmek ve öldürmek için kullanılmaktadır. Pandemi sürecinde havaalanları, tiyatro, sinema ve spor salonları ile kapalı diğer kamusal alanlarda da yayılmayı durdurmak için kullanılmaya başlanmıştır. Havada ve yüzeylerde COVID-19'un yanı sıra diğer bakteri ve virüslerle de mücadele eden, antiseptik bir özelliğe sahip bu teknoloji, sabit şekilde kullanılabildiği gibi havaalanları ve uçaklara giderken dezenfekte eden ışık donanımlı robotlar aracılığıyla da uygulanabilmektedir (Snow, 2021). Pandemi süreciyle birlikte Türkiye'deki havalimanları, hastaneler ve bazı büyük otellerde yoğun olarak kullanılmaya başlanan bu teknolojinin geliştirilmesi noktasında, ODTÜ Teknokent'inde otonom robot teknolojisiyle UVC Temizleme fonksiyonunu birleştirme çabalarına yer verildiği görülmüştür. İlvus Robotics şirketi tarafından geliştirilen, SEIT-UV Otonom Dezenfeksiyon Robotu, otonom olarak kapalı alanlarda UV-C dezenfeksiyonu sağlamaya başlamış; bu robot, üzerinde yer alan UV-C tüpleri sayesinde, hasta odaları, koridorlar, ameliyathane ve otel restoranları gibi ortamları tamamen otonom olarak dezenfekte edebilme yeteneğine göre geliştirilmiştir (ODTUTEKNOKENT, 2022).

4. Genel Değerlendirme Ve Sonuç

COVID-19 sonrası süreçte turizm sektörü otoritelerinin kabul ettiği en önemli olgulardan birisi turistlerin beklentilerinin artık eskisi gibi olmayacağıdır. Pandemi, turizm sektörünün hemen her alt bileşenini etkilemiş; özellikle konaklama ve ulaştırmada turistlerin güvenliği ve hijyenine daha fazla önem verilmesi gereği öne çıkmıştır. Pandemi sonrasında da turistlerin benzer davranış biçimlerini sürdüreceği beklentisi, sektörün aktörlerini yeni teknolojileri benimseme noktasında cesur ve inovatif olmaya itmektedir. Sektörünün geleceğini; yapay zeka, rezervasyon robotları, 5G, hizmet odaklı robotik, blockchain, nesnelerin interneti (IoT), duygusallık içeren sanal gerçeklik ve oyunlaştırma yöntemleri gibi dijital teknolojik yeniliklerin şekillendireceği genel kabul gören bir olgudur. Pandemi dönemi boyunca, ilgili teknolojilerin yardımıyla müze ve ören yerlerine yönelik çevrimiçi sergiler ve uygulamalar oluşturmak için artırılmış ve sanal gerçeklik kullanımından, restoran, otel ve uçaklarda. QR kodu uygulamasına, viral yayılmayı izlemek ve bilgi sağlamak adına kişisel izleme araçlarından, sosyal mesafenin uygulanmasında kalabalık kontrolüne ve UVC-temizleme sistemlerinin kullanımına kadar biçok yenilik sektörde uygulamaya girmiştir. Post-pandemi sürecinde de bu inovatif arayışların hızlanarak devam edeceği öngörüsü, OECD gibi kuruluşları özellikle kamu otoritelerinin sektörün inovasyon ve dönüşüme hazır olmasını sağlamakla ilgili görevlerine dikkat çekmeye yönlendirmektedir. Türkiye'de de post-pandemi sürecinde küresel pazara uyum sağlama ve rekabet gücünü yükseltme noktasında; stratejik kalkınma planlaması bağlamında sektörün tüm alt bileşenlerini ve paydaşlarını

içerecek "*sektörel bir inovasyon politikasının*" belirlenip, uygulamaya konulması zorunluluğu hayati bir önem arz etmektedir.

5. Kaynakça

Alaeddinoğlu, F., Rol, S. (2021). "Covid-19 Pandemisi ve Turizm Üzerindeki Etkileri", Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı, ss.233-258

Andjela, A.(2022). "Post-COVID19 innovations in the Tourism industry", https://innovationcloud.com/blog/postcovid19-innovations-in-the-tourism-industry.html, Erişim Tarihi: 14.04.2022

Anadolu Ajansı (2021). "İstanbul Sabiha Gökçen Havalimanı Dijitalleşme Yatırımlarına Devam Ediyor", https://www.aa.com.tr/tr/sirkethaberleri/ulastirma/istanbul-sabiha-gokcen-havalimani-dijitallesme-yatirimlarina-devam-ediyor/669631 14.12.2021, Erişim Tarihi: 26.04.2022

Avcı, E.(2020). "Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Turizm İçin Neden Önemli", https://www.turizmgunlugu.com/2020/02/01/artirilmis-gerceklik-teknolojisi-turizm/, 01.02.2020, Erişim Tarihi: 11.08.2021

İMMİB AB Projeleri (2020). "Turizm Sektöründe Dijitalleşme" https://eu.immib.org.tr/tr/InformationCenter/Article/8, 02.08.2020, Erişim Tarihi: 11.06.2021

KOSGEB (2018). "Ar-Ge, İnovasyon ve Endüstriyel Uygulama Destek Programı Uygulama Esasları", https://www.kosgeb.gov.tr/Content/Upload/Dosya/Arge/AR-GE_UE_(12)_AR-GE_I%CC%87novasyon_ve_Endu%CC%88striye_Uygulama_Uygulama_Esaslar%C4%B1.pdf Erişim Tarihi: 14.09.2021

Lau, A. (2020). "New Technologies Used in COVID‐19 for Business Survival: Insights From The Hotel Sector in China", Information Technology & Tourism, 22: 497–504

Messori, S., Escobar S.D. (2021). "COVID-19 The Day After: Smart Tourism Technologies To Improve The Tourism Industry", Journal Of Tourısm Intellıgence And Smartness, 4, 2: 239-255

Nientied, P., Shutina, D. (2021). "Covıd-19 Aftermath And Tourısm Innovatıon In Western Balkans: A Commentary", European Spatıal Research And Polıcy, Vol. 28, No.2

"Post-COVID19 Innovations in the Tourism industry", https://innovationcloud.com/blog/postcovid19-innovations-in-the-tourism-industry.html Erişim Tarihi: 14.04.2022

Sharma, A., vd (2021). "Hotels' COVID-19 Innovation and Performance", Annals of Tourism Research, 88, 103180, https://www.journals.elsevier.com/annals-of-tourism-research, Erişim Tarihi: 28.05.2022

Snow, J. (2021). "5 Pandemic Tech Innovations that will Change Travel Forever", https://www.nationalgeographic.com/travel/article/5-pandemic-tech-innovations-that-will-change-travel-forever, 03.11.2021, Erişim Tarihi: 18.03.2022

Soyak, M. (2020). "Covid-19 Pandemisinin Kitle Turizmine Olasi Etkileri ve Türkiye'de Alternatif Turizm Tarzlarinin Gelişme Potansiyelleri", 3. Uluslararası Bilim, Teknoloji Ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu, Adana. 2020

Soyak, M. (2016). "Türk Turizm Sektörünün Yapısal Analizi ve SWOT Matrisine Dayalı Sektörel Stratejiler", Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10: 47-71

Soyak, M. (2013). "Uluslararası Turizmde Son Eğilimler ve Türkiye'de Turizm Politikalarının Evrimi", Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4: 1-18

T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). "Hayat Eve Sığar (Güvenli Alan- HRS Kodu- İhbar)", https://hayatevesigar.saglik.gov.tr/HES.pdf, 2020, Erisim Tarihi: 10.02.2022

Turizm Günlüğü (2021). https://www.turizmgunlugu.com/2021/11/29/pandeminin-kuresel-turizme-zarari/ 29.11.2021, Erişim Tarihi: 01.03.2022

Odtüteknokent (2020). Odtü Teknokent'in Covid-19'la Mücadelesi, http://odtuteknokent.com.tr/tr/bulten-arsivi/covid-19-ozel-bulteni Erişim Tarihi: 29.05.2022

OECD (2020). Tourism Policy Responses to the coronavirus (COVID-19), OECD,

Vuong, H., Q ve Diğerleri (2021). "The relationship between innovation and value creation by artificial intelligence: The case of the tourism industry in the Covid-19 pandemic", Proceedings of the 2nd International Conference on Human-centered Artificial Intelligence (Computing Human 2021), Da Nang, Vietnam, 28-October-2021,

Presentation ID / Sunum No: 10

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:
Ayşenur Tosun 0000-0001-6536-1841
Yüksel Altun 0000-0002-5749-0528

Molekül Geometrisinin Öğretiminde Sorgulamaya Dayalı PhET Simülasyonlarının Kullanımı: Kimya Öğretmen Adaylarının Algıları

Araştırmacı Ayşenur Tosun[1], Prof. Dr. Yüksel Altun[1]
[1]*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, yukseloz@gazi.edu.tr*
[2]*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, aysenur.tosun@gazi.edu.tr*

**Corresponding author: Ayşenur Tosun*

Özet

Kimya kavramlarının çoğu soyut olmakla birlikte zihinsel imgelemeye dolayısıyla görsel-uzamsal düşünme becerisine ihtiyaç duyulan bir alandır. Kimyada görsel-uzamsal zekâya ihtiyaç duyulan konulardan biri de Molekül Geometrisidir. Fen bilimleri öğretmenleri öğrencilerin öğrenmesini ve soyut kavramların öğrencilere aktarımını geliştirmek için öğretim uygulamalarını iyileştirmeye çalışmaktalardır. Bu doğrultuda sorgulayıcı eğitim yöntemleri ile teknolojinin birlikte yürütülmesi öğrencilerde başarı artırıcı bir unsur olarak görülmektedir. Sorgulayıcı Öğrenme Modellerinin birçok varyasyonu mevcuttur. Bu çalışmada 5E Öğrenme Modeli üzerinde durulmuştur. Çalışmanın örneklemini lisans eğitimi alan 16 birinci sınıf kimya öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi konuları işlenirken sınıf içi etkinliklerde 5E Öğretim Modeli basamaklarında sorgulama aşamalarına PhET İnteraktif Simülasyonları dâhil edilmiştir. Öğrencilerde meydana gelen kimya ve teknolojik unsurlara karşı tutumlar Kimya Tutum Ölçeği ile Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi konularındaki başarılarını test etmek üzere Başarı Testi geliştirilip uygulanmıştır. Sınıf içi etkinlikler ve ölçekler sonrası rastgele seçilen 5 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen nicel veriler SPSS (28) ile analiz edilmiş ve anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sorgulamaya Dayalı Öğrenme, 5E Öğrenme Modeli, Molekül Geometrisi, Molekül Polaritesi, PhET İnteraktif Simülasyonlar*

Usıng Inquıry-Based PhET Sımulatıons In Teachıng Molecular Geometry: Perceptıons Of Chemıstry Teachers

Abstract

Although most of the chemistry concepts are abstract, it is a field that requires mental imagery and, thus, visual-spatial thinking skills. Molecular geometry is one of the subjects where visuospatial intelligence is needed in chemistry. Science teachers strive to improve their teaching practices to improve student learning and transfer abstract concepts to students. In this direction, conducting inquiry education methods and technology together is a success-enhancing factor for students. There are many variations of inquiry learning models. In this study, the 5E learning model is emphasized. The study sample consists of 16 first-year chemistry teacher candidates who received undergraduate education. While the subjects of "Molecule Geometry" and "Molecule Polarity" were covered in the study, PhET Interactive Simulations were included in the questioning stages in the 5E Teaching Model steps in classroom activities. Students' attitudes towards chemistry and technological elements were tested with the "Chemistry Attitude Scale" and an Achievement Test was developed and applied to test their

achievements in "Molecular Geometry" and "Molecule Polarity." Qualitative data was obtained by conducting semi-structured interviews with five randomly selected students after in-class activities and scales. SPSS (28) was used to analyze the quantitative data obtained.

Key Words: *Inquary-Based Learning, 5E Learning Cycle, PhET Interactive Simulations, Molecular Geometry, Molecular Polarity*

1. Giriş

Kimya, kavramlarının çoğu soyut olduğundan ve mikroskobik düzeyde temsil düzeyinde görselleştirme gerektirdiğinden öğrencilerin öğrenmesi zor olarak kabul edilir. Furió ve Calatayud'a (1996) göre öğrenciler molekül geometrisi belirlemekte zorlanmaktalardır. Öğrencilerdeki bu kavramsal güçlüğün nedeninin öğrencilerin ön bilgilerindeki yetersizlik olduğu ve molekül geometrisi ile ilgili en basit hâliyle öğrencilerin VSEPR teorisini bilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle kimya öğrencilerinin, sorgulamaya dayalı bir etkinliğe dâhil edilerek özellikle soyut kimya kavramların öğrenmeleri ve anlamaları için artan bir ihtiyaç vardır (NRC, 2012). Eğitimciler uzun yıllardır etkili, araştırmaya dayalı bir öğretim modeli kullanımının, öğrencilerin bilim ve diğer alanlardaki kavramları öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünmektelerdir. Öğrenme ortamının yapılandırılması dersin işleyişini ve vurgulanan konuyu olumlu yönde değiştirecek sistematik bir düzen sağlamaktadır (Bybee vd., 2006; Bybee, 2015). Rodger W. Bybee ve arkadaşları, 5E öğrenim modelini geliştirmiş ve geniş bir çerçevede sunmuştur. Amerika'da ilkokul ve ortaokullarda uygulanmaya başlanan model zaman içerisinde daha fazla tercih edilip kullanılmaya başlanmıştır ve yapılan araştırmalar öğrencilerin bilimsel kavramlara olan ilgisinin arttığını ve öğrenme becerilerinde gelişmeler olduğunu göstermektedir. Kimya eğitimindeki kavramları daha etkili bir şekilde sunmak için renkli ve üç boyutlu modeller kullanılmakta ve öğrencilerin dikkatini çekmektedir (Barnea ve Dori, 1999). Rehberli sorgulama öğrencilere özel olarak tasarlanmış materyaller sunmaktadır. Bu teknolojik uygulamalardan biri de interaktif simülasyon uygulaması PhET'dir. Araştırma sonuçları sorgulayıcı öğrenmenin bilgisayar simülasyonlarının kullanılması ile desteklenebileceğini göstermektedir (Moore vd., 2013). PhET etkili simülasyonları öğrencilerin verilerin analizi ve yorumlanması yoluyla rehberli sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliğine dâhil olmaları için bir fırsat sağlayan etkili bir öğrenme aracıdır. PhET etkileşimli simülasyonlar, öğrencilerin keşif ve deney yoluyla öğrenmelerini sağlarken sembolik, makroskopik ve alt-mikroskobik olmak üzere üç temsil düzeyinde neler olup bittiğini anlama ve ilişkilendirme fırsatı sunmaktadır (Moore vd., 2014).

1.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Çalışmanın amacı kimyada zor ve soyut bir kavram olarak kabul edilen Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi konusunun sorgulamaya dayalı PhET interaktif simülasyonları (Bir Molekül Yapalım simülasyonu, Temel Molekül Geometrisi simülasyonu, Molekül Geometrisi simülasyonu, Molekül Polaritesi simülasyonu vb.) ile öğretimi etkinliklerine dâhil edilen kimya öğretmen adaylarının molekül geometrisi ve bağ polaritesi konularını anlama düzeyine, öğrenme süreçlerine ve kimya dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin araştırılmasıdır.

1. Sorgulamaya dayalı PhET interaktif simülasyonları ile öğretim etkinliklerinin molekül geometrisini öğrenme düzeylerine etkisi var mıdır?
2. Sorgulamaya dayalı PhET interaktif simülasyonları ile öğretim etkinliklerinin kimya dersine olan tutumlarına etkisi var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada kimya öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin molekül geometrisi ve bağ polaritesi konularını anlama düzeyine, öğrenme süreçlerine ve kimya dersine yönelik tutumlarının sorgulamaya dayalı PhET interaktif simülasyonları ile öğretiminin etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada tek gruplu ön test ve son test tasarımına sahip yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, sıralı bir açıklayıcı karma yöntem tasarımı izlenmiştir (J.W. Creswell ve J.D Creswell, 2017). Bu tasarım, araştırmacıların hem nicel hem de nitel verileri toplamasını, verileri

birleştirmesini ve sonuçları bir araştırma problemini en iyi anlamak için kullanmasını sağlayan bir tasarımdır (Creswell, 2002, s.564). Çalışmada toplanan veriler Genel Kimya-II dersine ait verilerden toplanmıştır. 16 öğrencinin bireysel katılımının organize edildiği uygulamalarda kullanılan Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi Başarı Testi (MGMPBT) ve Kimya Tutum Ölçeğine (KTÖ) ait öğrenci cevapları, sınıf içi uygulamaların ve çevrim içi yarı yapılandırılmış görüşmelerin video kayıtları, gözlem notları ve çalışma kağıtları nicel ve nitel verileri oluşturmuştur.

2.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmanın hedef evreni, Ankara'da Eğitim Fakültelerinin kimya eğitimi anabilim dalında öğrenim gören ve Genel Kimya II dersini alan tüm kimya öğretmenliği 1. sınıf öğrencileridir. Çalışma grubu 2021-2022 öğretim yılının ikinci döneminde genel kimya-II dersini alan 14 kız, 2 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama araçları, likert tipi ve açık uçlu sorulardan oluşan nicel veri toplama araçları Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi Başarı Testi, Kimya Tutum Ölçeği ve nitel veri toplama araçları sınıfta meydana gelen öğrenme süreçlerinin gözlemleri ile Öğretmen-öğrenci görüşmeleri kayıt altına alınarak raporlaştırılmıştır. Uygulamalara başlamadan önce ilgili çalışmalar araştırılmıştır. Bu çalışmada, üç temel elektronik veri tabanı, Web of Science, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi (ERIC) ve UMI'nin Dijital Tez Özetleri Veri Tabanı en kapsamlı şekilde arandı. Diğer veri tabanlarında da arama yapılmıştır (örneğin, Wiley Online Library, Taylor & Francis Online Journals, SAGE Journals Online, ScienceDirect, Ebrary, Ebscohost ve SSCI). Literatür taraması için yukarıda belirtilen veri tabanları, "Bilgisayar Destekli Öğretim", "Simülasyonla Öğretim", "PhET", "Molekül Geometrisi", "Molekül Polaritesi", "Öğretim Modelleri", "5E Öğretim Modeli" anahtar kelimeleri ayrı ayrı veya birlikte taranmıştır. Genel Kimya II dersi, iki dönemlik kimya dersinin ikinci yarıyılına ait bir ders olup haftada 4 saat teorik ve 2 saati uygulama olan toplam 6 saatlik bir derstir. Öğrenciler haftada üç kez olan 50+50 dakikalık 2 ders saatinden oluşan ve toplam üç hafta süren 18 ders saatinde uygulamalara PhET interaktif simülasyonlarının 5E öğrenim modeli ile desteklenen Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi konusunda dersler almışlardır. Tablo 1'de uygulamanın konu içerikleri ve süreleri görülmektedir:

Tablo 1. Uygulamanın Konu İçerikleri ve Süreleri

Gün	İçerik	Süre
1.hafta	• Kimyasal bağlar • Lewis Bağ teorisi (oktet ve dublet kuralı), • Polar Kovalent Bağlar ve Elektrostatik Potansiyel Haritaları, • Polar Kovalent Bağlar ve Elektrostatik Potansiyel Haritaları, • Lewis Yapılarının Yazılması, • Rezonans ve Oktet Kuralı • Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi Başarı Testi (MGMPBT) ve Kimya Tutum Ölçeği (KTÖ) ölçeklerinin ön testinin uygulanması	4 saat + 2 saat
2.hafta	• PhET simülasyonlarının incelenmesi • Molekül Geometrisi konusu etkinliklerinin PhET simülasyonları ile 5E Öğrenim Modeline göre aşamalı şekilde uygulanması • VSEPR yapısı konusu etkinliklerinin PhET simülasyonları ile 5E Öğrenim Modeline göre aşamalı şekilde uygulanması	4 saat +2 saat
3.hafta	• Bağ polaritesi konusunun PhET simülasyonlar ile işlenmesi • Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi Başarı Testi (MGMPBT) ve Kimya Tutum Ölçeği (KTÖ) ölçeklerinin son testinin uygulanması	4 saat +2 saat

Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi Başarı Testi, öğrencilerin araştırma konusuyla ilgili sahip olduğu ön bilgileri belirleyebilmek, uygulama sonrasında ise ön bilgilerini yeni bilgilere

aktarmalarını kontrol etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kimya öğretmen adaylarının kimya dersine olan tutumlarını ve değişimini belirleyebilmek amacıyla Şenocak (2011) tarafından geliştirilen Kimya Tutum ölçeği PhET interaktif simülasyonlarının uygulaması öncesinde ve sonrasında ön test ve son test olarak bilgisayar ortamında uygulanmıştır. Çevrim içi olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere rasgele seçilen beş öğrenci davet edilmiştir. Öğrencilere yöneltilen sorular PhET İnteraktif simülasyonlarının kullanımına dair öğrencilerde meydana gelen kimyaya değişimi, interaktif simülasyonların kimya dersi konusu üzerindeki etkisi, aşamalı öğretim modelinin teknoloji ile desteklenmesindeki düşünceleri, uygulamanın Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi konularının anlaşılması ve geliştirilebilirliği açısından fikirlerini açıklamalarına yönelik sorular oluşturularak gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin tanımlanmasında bazı belirleyici istatistikler kullanılmıştır. Öğrencilerin gelişimini kontrol etmek, PhET simülasyonunun öğrenme üzerindeki anlamlı etkisini belirlemek, kimyaya olan tutumlarındaki değişimleri belirlemek, sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin molekül geometrisi ve molekül geometrisi konusuna etkisini tespit etmek ve anlamlı farkı değerlendirmek için bağımlı (eşleştirmeli-paired) örneklem t testi kullanılmıştır. Bu amaçla nicel veriler tablo haline getirilerek veriler SPSS (28) kullanılarak analiz edilmiştir.

3. Bulgular

3.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular

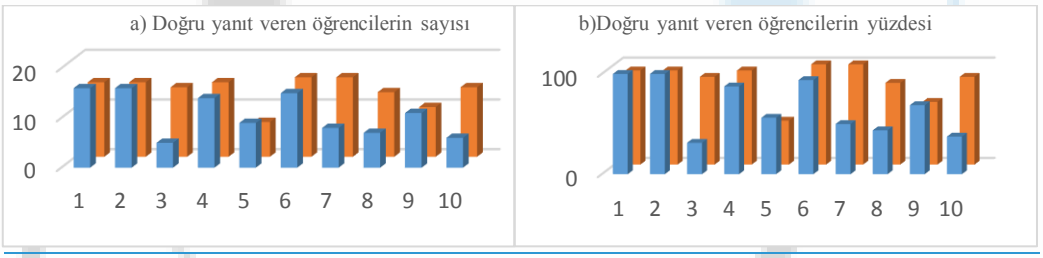
Bu alt probleme dayalı olarak hazırlanan ve 25 sorudan oluşan Başarı Testi uygulama öncesi ve sonrası öğrencilere uygulanmıştır. Bu testten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar sırasıyla 0 ve 100'dür. Öğrencilerin doğru cevapladığı her soru 1 puan, yanlış ve boş sorular ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Tablo 2'de öğrencilerin Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi Başarı Testine verdikleri doğru yanıtların frekansı ve yüzdesi görülmektedir. Şekil 1 ve 2'de öğrencilerin Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi Başarı Testi'ne verdikleri doğru yanıtların sayısını ve yüzdelerinin grafikleri görülmektedir. Grafikteki mavi sütunlar ön test, kırmızı sütunlar son test değerlerini belirtmektedir. Bulguları doğrulamak ve ön test-son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını göstermek amacıyla öğrencilerin hem ön test hem de son test başarı puan verileri, bağımlı (paired) örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir (p değeri <0.05). T-testi sonuçlarının ayrıntıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi Başarı Testine Verilen Doğru Cevapların Analizleri

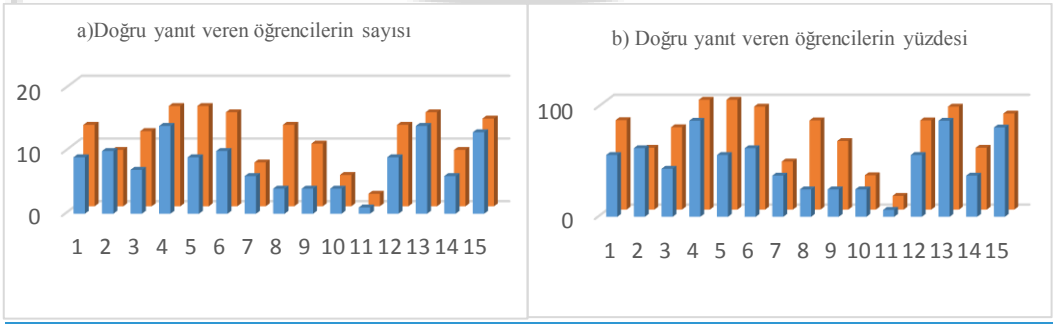
Soru Numarası	Ön test		Son test	
	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)
1	16	100,0	15	93,8
2	16	100,0	15	93,8
3	5	31,3	14	87,5
4	14	87,5	15	93,8
5	9	56,3	7	43,8
6	15	93,8	16	100,0
7	8	50,0	16	100,0
8	7	43,8	13	81,5
9	11	68,8	10	62,5
10	6	37,5	14	87,5
11	9	56,3	13	81,5
12	10	62,5	9	56,3
13	7	43,8	12	75,0

Soru Numarası	Ön test		Son test	
	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)
14	14	87,5	16	100,0
15	9	56,3	16	100,0
16	10	62,5	15	93,8
17	6	37,5	7	43,8
18	4	25,0	13	81,3
19	4	25,0	10	62,5
20	4	25,0	5	31,3
21	1	6,3	2	12,5
22	9	56,3	13	81,3
23	14	87,5	15	93,8
24	6	37,5	9	56,3
25	13	81,3	14	87,5

Şekil 1. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Başarı Testinde Yer Alan 1-10 Numaralı Soruların Doğru Cevaplarının Karşılaştırılması a) Doğru Yanıt Veren Öğrencilerin Sayısı b) Doğru Yanıt Veren Öğrencilerin Yüzdesi



Şekil 2. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Başarı Testinde Yer Alan 11-25 Numaralı Soruların Doğru Cevaplarının Karşılaştırılması a) Doğru Yanıt Veren Öğrencilerin Sayısı b) Doğru Yanıt Veren Öğrencilerin Yüzdesi



Tablo 2 ve Şekil 1-2'de öğrenci doğru yanıt sayıları ve yüzdeleri incelendiğinde 1,2,5,9 ve 12 numaralı soruların ön teste göre son testte öğrenciler tarafından doğru yanıtlanma sayısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bloom taksonomisine göre hazırlanan sorulardan 1. soru bilgi; 2 ve 5. sorular kavrama; 9. soru analiz ve 12. Soru değerlendirme basamağına ait sorulardır. Soruların doğru yanıtlanamamasının sebebinin 1. soru için bilginin doğru hatırlanmaması, öğrencilerin kavram kargaşası yaşadığı, 2. ve 3.soru için edinilen bilgilerin doğru bir şekilde yorumlanmadığı, 5. soru için ön bilgilerin yeni durumlara transfer edilemediği ve 12. soru için edinilen bilgilerin doğru değerlendirilmediği çıkarımları yapılabilmektedir. Bununla birlikte 6,7 ve 15.sorularda ön test ile son test kıyaslandığında uygulama sonrası soruların her katılımcı tarafından doğru yanıtlandığı görülmektedir, bu sorular

Molekül Geometrisi konusu ile ilgilidir ve öğrencilerin konuyu sağlıklı bir şekilde kavradıkları, kullanılan yöntemlerin etkili olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 3 Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı (paired-eşleştirmeli) Örneklem t Testi İstatistikleri

	N	Ortalama	ss	Sd	T	p
Ön test	16	56,75	11,428			
				15	-6,630	,000
Son test	16	76,00	10,633			

Tablo 2'den görüldüğü gibi başarı testinin uygulama öncesi ortalama puanı 56,75 iken, uygulama sonrasında ortalama puan 76,00 olmuştur. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır (p=,000; p<0.05).

3.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Öğrencilerinin PhET simülasyonları ile molekül geometrisi ve molekül polarlığı öğretim uygulamaları öncesi ve uygulama sonrası kimyaya karşı tutumlarında herhangi bir değişikliğin olup olmadığını belirlemek amacıyla yedili likert tipi Kimya Tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin uygulama sonuçları değerlendirilirken verilen cevaplar 1'den 7'ye puanlanarak değerlendirilmiştir. PhET simülasyonları ile desteklenmiş eğitime başlamadan önce ve uygulama sonrasında öğrencilerin kimya tutum ölçeğinin ön test-son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını göstermek amacıyla bağımlı (paired) örneklem t testi analizi yapılmıştır (p değeri <0.05). t-testi sonuçlarının ayrıntıları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama yapılmadan önceki kimya tutum puanlarının ortalamaları 69,63 iken uygulamadan sonraki kimya tutum puan ortalamaları 72,19 ve p değeri, 475 > 0,05 olup anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 4 Kimya Tutum Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı (paired-eşleştirmeli) Örneklem t Testi İstatistikleri

	N	Ortalama	ss	Sd	T	p
Ön test	16	69,63	2,525			
				15	-,733	,475
Son test	16	72,19	2,438			

3.3 Nitel Analiz Bulguları

Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmelerine ait çözümlemelerde yer alan ortak ya da benzer ifadeler belirlenerek kategoriler oluşturulmuştur. Tablo 5 bu kategorilere ait frekans ve yüzdeyi belirtmektedir.

Tablo 5. Kodlama Kategorileri ve Öğrencilerin Kodlama Kategorilerine Göre Dağılımı

Öğrenci cevap kategorileri	Öğrenci sayısı (N=5)	
	Frekans	Yüzde (%)
"Molekül şekillerini 3 boyutlu görmek kimya dersine olan tutumumu olumlu etkiledi."	5	%100
"PhET simülasyonları ile ders aldıktan sonra molekülleri zihnimde imgeleyebiliyorum."	5	%100
"PhET simülasyonları 'Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi' konularını anlamama yardımcı oldu.	4	%80
"Molekül Geometrisi konusunda kavram yanılgılarına sahiptim."	5	%100
"Daha önce PhET simülasyonlarının dâhil edildiği bir ders almamıştım."	4	%80

Öğrenci cevap kategorileri	Öğrenci sayısı (N=5)	
	Frekans	Yüzde (%)
"Derslerde teknolojik aletler kullanılması kimyaya olan tutumumu değiştirdi."	2	%40
"Dersin grup hâlinde işbirlikli şekilde ve 5E basamakları ile işlenmemi farklı fikirleri de değerlendirmemi sağladı."	5	%100
"PhET simülasyonlarının kullanılması bilgi ve iletişim teknolojilerinin olumlu kullanımına dair tutumumu değiştirdi."	3	%60
"Meslek hayatımda teknolojik unsurları dersime dâhil etmeyi düşünürüm."	5	%100
"PhET simülasyonları derslere dâhil edildiğinde zorlandığım noktalar oldu."	1	%20
"Derslerde öğrencileri yönlendiren etkinlik kâğıtlarının olması dersin işleyiş sürecini olumlu etkiledi."	4	%80
"Derslerde görsel materyallerin kullanımı kimya ile ilgili eksiklerimi ya da kavram yanılgılarımı fark etmemi sağladı."	5	%100
"Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi konusunun görsel materyaller ile desteklenmesi konunun kalıcılığını artırdı ve zihinsel görselleştirme yapmama ve nesneleri makroskobik ya da mikroskobik olarak 3 boyutlu düşünmeme olanak sağladı."	5	%100

Tablo 5 incelendiğinde öğrenciler ortaöğretim seviyesinde simülasyonların dâhil edildiği ya da bilimsel süreç becerileri doğrultusunda derslerde aktif oldukları bir ders almadıklarını, ilk kez lisansta interaktif ders sunumları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bunun sonucunda kimya dersinin teknolojik unsurlar ile desteklenerek ve yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenmesindeki düşünceleri alınmıştır. Öğrenciler kimya dersinin kâğıt üzerinde 2 boyutlu olarak gözlenmesi yerine gerçeğe yakın modelleri incelemenin soyut kimya kavramlarını somut bir şekilde zihinlerinde canlandırmanın derse olan ilgilerini artırdığını, konuları daha iyi kavradığını ve onlar için bu sürecin farklı ve ilgi çekici olduğunu düşünmektelerdir. Derste yalnızca dinleyici konumda olmadan araştırmaları bireysel ya da gruplar hâlinde tartışarak ve problemin çözümüne kendi deneyimleri ile ulaşmaları öğrenciler tarafından benimsenmiş, eğitmenin rehberliğinde sonuçlara ulaşmanın gelecek meslek hayatlarında eğitimci kişiliklerini olumlu geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilere göre genel kimya konusu ile ilgili PhET simülasyonlarının Molekül Geometrisi ve Bağ Polaritesi konusuna çok uygun olduğu, modelleri oyun hamurları ile tasarlamaları sonrası kontrol amaçlı simülasyonlardan yararlanmaları konunun kalıcılığını artırdığı ve mevcut kavram yanılgılarını fark etmelerini bilgilerini revize etmeleri fırsatının verildiği görüşü çalışmanın önemini artırmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Kimya konularının büyük çoğunluğu doğrudan gözlemleyemediğimiz soyut kavram ya da kavram öbeklerinden oluştuğu için öğrenciler konu ile ilgili mantıksal çıkarımları bireysel olarak sağlayamamaktadır. Kimya eğitmenlerinin bu doğrultuda öğrencilere somut örnekler sunması başarı oranını artıracağı düşünülmektedir. Molekül Geometrisi ve Polaritesi konusu kimyanın birçok alanında edinilmesi gereken bir konusu olduğu için bu konunun öğrenciler tarafından iyi anlaşılması ve bilgileri transfer edebileceği zihniyette olması gerekmektedir. Teknolojik unsurların derslere dâhil edilmesi ve öğrencilere araştırma, keşfetme olanağının sağlanması bu noktada gözle görülür bir fark yaratmaktadır (Moore, Herzog ve Perkins, 2013). Bu çalışmada öğrencilere laboratuvar ortamı PhET interaktif simülasyonları ile sağlanmış ve 5E Öğrenim Modeli ile desteklenmiş bilimsel bilgiye kendi deneyimleri ile ulaşmaları konusunda rehberlik edilmiştir. Öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrasındaki başarı testi sonuçlarına ve görüşmelerde beyan ettikleri fikirler neticesinde Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi konusu işlenirken sınıf içi etkinliklerin simülasyonlar ile desteklenmesi konunun kavranmasında büyük önem arz etmektedir. Molekül Geometrisi konusunun mikroskobik düzeyde 2 boyutlu çizimler olarak tam algılanamadığı fakat simülasyonların öğrencilere makroskobik, 3 boyutlu, her perspektiften gözlemleyebildiği bir ortam sağlamasıdır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre PhET simülasyonlarının 5E Öğrenim Modeli ile derslere entegre edilmesi öğrencilerin akademik

başarılarını artırmıştır. Bu çalışmada kimya içeriğinin yanı sıra bu içeriği öğretmen adayları öğrencilere sunulduğu için ne şekilde dersin süregeldiği üzerinde de durulmuştur. Bunun nedeni eğitim tartışmaları değerlendirildiğinde hedef kazanımların ne şekilde işlendiği öğrenciyi merkeze alan ve araştırmaya teşvik eden, keşfetmeye dayalı bir öğrenim modelinin kullanılması eğitimciler tarafından benimsenmiştir (Podolefsky, Moore ve Perkins, 2013). Öğrenciler derslerde simülasyon kullanımı ve aşamalı sistematik bir dersin işlenmesi, geri bildirimlerin alındığı dinamik sürecin içinde olmak ve sürecin kendi merak ettikleri ilgileri doğrultusunda gerçekleşmesi, gözlemlere dayalı bir ortamın sunulması konusunda olumlu tutum geliştirmişlerdir Literatür taraması sonuçları (Alsultanny vd., 2014; Moore vd., 2014; Clark ve Mayer, 2011; Pedaste vd., 2015; Podolefsky, Herzog ve Perkins,2013; Smetana ve Bell, 2011; Tasker ve Dalton, 2006) ve bu çalışma interaktif PhET simülasyonlarının sorgulayıcı öğrenme yöntemlerine dâhil edilerek kullanması düşüncesi aynı paralelliktedir. Genel Kimya II dersi konuları birbiri ile ilişkili konular ve hedeflenen kazanımlar diğer kimya derslerine transfer etmesi gereken bilgiler içermesi dolayısıyla öğrencilerin anlama düzeylerini artırmak ve geliştirmek için simülasyonlar bu noktada sınıf içi etkinlik ve deneylerin geliştirilmesinde yararlı olmaktadır (Wieman, Adams ve Perkins, 2008) Molekül şekillerini doğrudan kendi gözlemlemeleri ve çeşitli parametrelerin kontrolünü sağlamaları öğrencilerin anlama düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Nitel analiz bulguları öğrencilerin bu uygulama sürecinde teknolojik ögelerden yararlanmanın, kimya dersine olan ve eğitimde teknolojinin kullanımı, öğrencilerin etkileşimli bir öğrenim yöntemi içine dâhil olmalarına ilişkin olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Uygulama sürecinde öğrenciler molekül şekillerini ön bilgileri ile tahmin ederek çizimler yapmış ya da oyun hamurları ile kendi molekül modellerini oluşturmuş, kontrolünü de PhET simülasyonları ile her noktadan 360° gözlemleme imkânına sahip olmuştur. PhET interaktif simülasyonlarının da genel amacı öğrencilerin bilimsel araştırmalara teşvik edilmesi, görsel ve zihinsel modellerin oluşturulmasına fırsat sağlamaktır. Bu sonuçlara göre Molekül Geometrisi ve Molekül Polaritesi konusu işlenirken PhET simülasyonlarının kullanımı uygun görülmektedir.

5. Kaynakça

ALSULTANNY, Y. A., NOUBY, A. M., & AL-ENAZİ, T. T. (2014). Effects of using simulation in e-learning programs on misconceptions and motivations towards learning. International Journal of Science and Technology Education Research, 5(3), 40-51.

BARNEA, N. & DORİ, Y. J. (1999). High-school chemistry students' performance and gender differences in a computerized molecular modeling learning environment. Journal of Science Education and Technology, 8(4), 257-271.

BYBEE, R. W., TAYLOR, J. A., GARDNER, A., VAN SCOTTER, P., POWELL, J. C., WESTBROOK, A., & LANDES, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. Colorado Springs, Co: BSCS, 5, 88-98.

BYBEE, R. W. (2015). The BSCS 5E instructional model: Creating teachable moments. Arlington, TX: NSTA

CLARK, R. C., & MAYER, R. E. (2011). E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. San Fransisco, CA: Pfeiffer

CRESWELL, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (Vol. 7). Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

CRESWELL, J. W., & CRESWELL, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

FURİÓ, C., & CALATAYUD, M. L. (1996). Difficulties with the geometry and polarity of molecules: beyond misconceptions. Journal of Chemical Education, 73(1), 36.

National Research Council. (2012). Discipline-Based Education Research: Understanding and Improving Learning in Undergraduate Science and Engineering; National Academies Press: Washington, DC.

MOORE E.B., HERZOG T.A. and PERKİNS K.K (2013). Interactive Simulations as İmplicit Support for Guided Inquary. Chemistry Education Research and Practice, 14(3), 257-268.

MOORE, E. B., CHAMBERLAİN, J. M., PARSON, R. and PERKİNS, K. K. (2014). PhET interactive simulations: Transformative tools for teaching chemistry. Journal of Chemical Education, 91(8), 1191-1197.

MOORE E.B., HERZOG T.A. and PERKİNS K.K (2013). Interactive Simulations as İmplicit Support for Guided Inquary. Chemistry Education Research and Practice, 14(3), 257-268.

PEDASTE, M., MÄEOTS, M., SİİMAN, L. A., DE JONG, T., VAN RİESEN, S. A., KAMP, E. T., ... & TSOURLİDAKİ, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. Educational research review, 14, 47-61.

PODOLEFSKY, N. S., MOORE, E. B. and PERKİNS, K. K. (2013). Implicit scaffolding in interactive simulations: Design strategies to support multiple educational goals.

SMETANA, L. K., & BELL, R. L. (2012). Computer simulations to support science instruction and learning: A critical review of the literature. International Journal of Science Education, 34(9), 1337-1370.

ŞENOCAK E. (2011). "Kimya Dersi Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışması", Türk Fen Eğitim Dergisi, 8(2) 2011.

TASKER, R., & DALTON, R. (2006). Research into practice: visualisation of the molecular world using animations. Chemistry Education Research and Practice, 7(2), 141-159.

WIEMAN, C. E., ADAMS, W. K., & PERKİNS, K. K. (2008). PhET: Simulations that enhance learning. Science, 322(5902), 682-683.

Presentation ID / Sunum No: 15

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-6293-0284

Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu ve 6701 Sayılı Kanun

Researcher Mustafa Limoncu[1]
[1]*Selçuk Üniversitesi*

Özet

İnsan hakları hukuku geçen yüzyılın en önemli çalışma konularından birisidir. Dünya savaşlarını atlatan insanlık, onulmaz insan hakları ihlallerine muhatap olmuştur. Akabinde başlayan tartışmalar, evrensel ve normatif bir insan hakları hukukunun kabulünü beraberinde getirmiştir. Ulusal hukukumuzda da evrensel gelişmeler yakından takip edilmiş ve yansımaları görülmüştür. Bu yansımaların belki de ilk akla geleni Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunudur. Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu ile Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu kurulmuştur. İnsan haklarının ülkemizde denetimi ve ihlallere yönelik yaptırımlar bu kanunla belirlenmiştir. Kurum tarafından uygulanacak yaptırımların niteliği ve niceliği konusundaki tartışmalar bu çalışmada ele alınmıştır. Kabahatler Kanunu'nun genel kanun niteliğinde olması yaptırımlar konusunda önem taşımaktadır. Ayrıca bu kanun kapsamındaki yaptırımların muhatabı; kamu kurum ve kuruluşları, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları, gerçek kişiler ve özel hukuk tüzel kişileridir. 6701 Sayılı Kanun insan haklarının gelişiminde önemli bir adımdır.

Bu meyanda kanuna dayanarak, Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanununun Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik çıkarılmıştır. Yönetmeliğin kurum tarafından hazırlanmaması da eleştiri konusu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *İnsan Hakları, Eşitlik, İnsan Hakları İhlalleri, Türkiye insan Hakları Eşitlik Kurumu, 6701 Sayılı Kanun.*

Human Rights and Equality Institution of Türkiye and Law No 6701

Abstract

Human rights law is one of the most important study subjects of the last century. The humanity that survived the world wars has been the subject of irreparable human rights violations. The subsequent discussions brought about the acceptance of a universal and normative human rights law. Universal developments in our national law have been followed closely and their reflections have been seen. Perhaps the first thing that comes to mind of these reflections is the Law on the Human Rights and Equality Institution of Turkey. The Human Rights and Equality Institution of Turkey was established by the Law on the Human Rights and Equality Institution of Turkey. The control of human rights in our country and the sanctions for violations are determined by this law. Discussions on the quality and quantity of the sanctions to be applied by the institution are discussed in this study. The fact that the Misdemeanor Law is a general law is important in terms of sanctions. In addition, the addressee of the sanctions within the scope of this law; public institutions and organizations, professional organizations in the nature of public institutions, real persons and private law legal entities. Law No. 6701 is an important step in the development of human rights.

In this respect, based on the law, the Regulation on the Procedures and Principles Regarding the Implementation of the Law on the Human Rights and Equality Institution of Turkey was enacted. The fact that the regulation was not prepared by the institution was also a subject of criticism.

Keywords: *Human rights, equality, human rights violations, Human Rights and Equality Institution of Türkiye, Law No 6701.*

1. Giriş

Ülkemiz, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni 10 Mart 1954'te onaylamış, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin zorunlu yargı yetkisini ise 28 Ocak 1990 tarihinde kabul etmiştir. Geçen yüzyıl boyunca insan hakları bakımından önemli çalışmalar yapılmış, birtakım ulus üstü (Erdoğan, 2017:97 vd.) mekanizmalar kurulmuştur. Uluslararası sözleşmelere paralel olarak iç hukukta da mühim düzenlemeler (Çallı, 2009:40; Kontacı, 2021:139) yapılmıştır. Ulusal düzeyde yer alan kurumlar; daha evvel kötü yönetimlere karşı ihdas edilmişken, yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra insan hakları ihlallerinin önlenmesi merkezinde gelişmeye başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında insan hakları konusu daha da önemli hale gelmiştir (Güneş, 2018:167). Hukuk kurallarının ulusal anlamda bağlayıcılığı devlet iradesinden kaynaklanırken, uluslararası hukuk kurallarının bağlayıcılığı, âkit devletlerin bu yöndeki uzlaşmasından ileri gelmektedir(Acer, 2003:12).

İnsan hakları müesseseleri, normatif olarak ilk önce uluslararası sistemde tezahür etmiştir (Türe, 2014:158; Saral, 2021:468; Sunay, 2015:20; Kesik ve Canpolat, 2011:37). Uluslararası sistemin insan hakları konusunda başat olmasına rağmen insan hakları ihlallerinin ulusal hukuk tarafından önlenmesi zorunludur. Zira uygulanabilirlik ve birincil olma bakımından iç hukukun korumasına ihtiyaç vardır (Güneş, 2018:166). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası temel hak ve hürriyetlere geniş yer ayırmıştır (Bozkurt, 2018:37 vd; Değirmenci, 2020:67; Susoy, 2021). Esas teşkilat kanunu olan Anayasa'nın işlevi de budur (Ergül, 2019:307; Şen, 2013:360).

Ülkemizde son olarak 06.04.2016 tarih ve 6701 sayılı Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu ihdas edilmiştir. Kurumun idare hukuku anlamında; düzenleyici ve denetleyici kurumlardan olduğu ifade edilmektedir (Dinçkol, 2021:194; Atay, 2006:259 vd; Sever, 2015:196). Zira hukuk devletinde siyasi, idari ve yargısal denetime ihtiyaç vardır (Gözler, 2017:216; Kırışık, 2016:46; Erol, 2019:76; Korucu, 2014:28; Sır, 2010:194). Ancak kurumun yasal düzeyde kurulmuş olması eleştirilmiştir. Kuruma anayasal statü kazandırılmasının, kurumu daha güçlü kılacağı ifade edilmiştir (Beyoğlu, 2021:997).

2. Kanunun Amacı

Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu, insan hakları ihlallerini önlemek maksadıyla ihdas edilmiştir. Kurum bağımsız bir yapıya sahip olacak şekilde örgütlenmiştir. Kanunla kurulan Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu, ulusal ve uluslararası kuruluşlarla işbirliği içerisinde, insan haklarının korunması ve geliştirilmesi çalışmalarını yapma görevi kuruma verilmiştir. Kurumun, Paris Prensipleri ile uyumlu bir statüsü olduğu ifade edilmektedir (Güneş, 2018:174).

Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu'nun denetim mekanizmasıyla ayrımcılığın önüne geçilmek istenmiştir. İnsan hakları kurumlarının ortak amacı Paris Prensipleri'ne uygun şekilde ayrımcılığın önüne geçmektir. Paris Prensipleri 1992 yılında İnsan Hakları Komisyonu tarafından kabul edilmiş ve 1993 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından onaylanmıştır. Paris Prensipleri'ne göre insan hakları ihlallerinin, ulusal kurumlar tarafından izlenmesi gerekmektedir (Güneş, 2018:171).

Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu, hem kurumun teşkilatlanmasına ilişkin belirlemelerde bulunmuş hem de birtakım yaptırımlar öngörmüştür. Kurulun amacı, insan hakları ihlallerinin önlenmesi noktasında faaliyet göstermek, işkence ve kötü muameleyi önlemek olarak tarif edilmiştir. Kanunun amacı ise sayılan amaçlara hizmet etmek üzere Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu'nun kurulması, görev ve yetkilerinin belirlenmesidir.

Kanun ayrımcılığa özel bir yer vermiş ve ayrımcılığı oldukça geniş tanımlamıştır (Güneş 2017: 352). Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu kanunla kurulmuş ve görev ve yetkileri kanunla belirlenmiştir. Bu açıdan Paris Prensipleri'yle uyumlu olduğu ifade edilmektedir (Didinmez, 2020: 54; Dinçkol, 2021:191). Ayrıca kurumun, gerek başvuru üzerine gerekse re'sen, haberli veya habersiz ziyaret gerçekleştirme yetkisi; ilgili kurum, kuruluş ve kişilerden bilgi ve belge isteme; insan haklarıyla ilgili mevzuat taslakları konusunda görüş ve tavsiyede bulunma gibi yetkileri ile donatılmış olması Paris Prensipleri ile uyumlu olduğu anlamına gelmektedir (Oğuşgil, 2015:193).

3. Kanunun Ayrımcılığa Bakışı

İnsan hakları ihlallerinin önlenmesi, ayırımcılığın ortadan kaldırılması ve bireyler arasında eşitliğin sağlanması konularında ulusal düzeye pek çok kurum ihdas edilmiştir (Odyakmaz, 2016:724). Kanunun 3/1 maddesinde *"Herkes, hukuken tanınmış hak ve hürriyetlerden yararlanmada eşittir"* denilmiştir. Türkiye İnsan Hakları Kurumu Kanunu, Anayasa'nın 10. Maddesine benzer şekilde, 3/2. Maddesinde aynı hususları tekrar etmiş ve ilave olarak 'servet', 'doğum', 'medeni hâl', 'sağlık durumu', 'engellilik' ve 'yaş' bakımından da ayrımcılığı yasaklamıştır.

Ayrımcılığa bir sınır çizmek pek mümkün değildir. Irk ve etnik kökene dayalı ayırımcılık, işe giriş ve çalışma koşullarıyla ilgili ayrımcılık, çocuklar bakımından ayrımcılık, yaşa bağlı ayrımcılık, engelliler, göçmenler ve mahkûmlar bakımından ayrımcılık ve daha pek çoğu mümkün olabilir (Odyakmaz, 2016). Kanun'un ayrımcılık yasağını oldukça geniş yorumladığı, çalışma hakkı (Seçkin, 2015; Erken, 2013; Kaya, 2016; Adıyaman, 2010; Kılıçkaya, 2016; ŞEN, 2014) bakımından da yaptırımlar öngördüğü görülmektedir (Dinçkol, 2021:203). Kanunun 5/1. Maddesinde eğitim ve öğretim, yargı, kolluk, sağlık, ulaşım, iletişim, sosyal güvenlik, sosyal hizmetler, sosyal yardım, spor, konaklama, kültür, turizm ve benzeri hizmetleri sunan kamu kurum ve kuruluşları, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları, gerçek kişiler ve özel hukuk tüzel kişilerine; ayrımcılığa ilişkin sorumluluk yükletilmiştir (Dinçkol, 2021:202). Sayılan kuruluşların yürüttükleri faaliyetler bakımından bu hizmetlerden yararlanmakta olan veya yararlanmak üzere başvuranlar arasında ayrımcılık yapması yasaklanmıştır.

İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu'nun faaliyetleri bakımından, 'insan onuru' (Kalabalık, 2021:84; Seçkin, 2015:23; Güneş, 2020:38; Bulut, 2008; Çelik, 2019; Habergetiren, 2019; Hekimoğlu, 2010; Aşar, 2014) temel alınmıştır. Bu yaklaşım yasayı kapsam açısından genişletmiştir (Odyakmaz vd, 2016:734).

Ayrımcılık iddiasının ileri sürülemeyeceği hâller, kanunun 7. Maddesinde sayılmıştır. Buna göre istihdam ve serbest meslek alanlarında, zorunlu mesleki gerekliliklerin varlığı hâlinde ayrımcılık yapıldığı ileri sürülemeyecektir. Ancak bunun için yapılan uygulamanın amaca uygun ve orantılı olması şartı bulunmaktadır. Aynı şekilde hizmetin zorunlulukları nedeniyle yaş sınırının bulunması halinde de ayrımcılık yapıldığı ileri sürülemeyecektir. Örneğin sadece bir cinsiyetin istihdamının zorunlu olduğu hallerde de ayrımcılık iddiası dinlenemez. Bazı yazarlar "sadece belli bir cinsiyetin istihdamını zorunlu kılan durumlar" ifadesinin Anayasa'nın 10.maddesinde yer alan pozitif ayırımcılık hükmüne aykırı olduğunu ileri sürmüştür (Odyakmaz vd, 2016:754). Ancak bu görüşe katılmıyoruz. Ayrıca, bir dine ait kurum ve kuruluşlarda, din hizmetlerinin görülmesi veya o dine ilişkin eğitim ve öğretim vermek üzere sadece o dine mensup kişilerin istihdamı da ayrımcılık oluşturmamaktadır.

Dernek, vakıf, sendika, siyasi parti ve meslek örgütlerinin mevzuatlarında; amaç, ilke ve değerler bakımından üye olacak kişilerde belli niteliklerin aranması mümkündür. Bu şart ve nitelikler de ayrımcılık anlamına gelmemektedir. Yine Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayanların ülkeye giriş ve ikametlerine ilişkin şartların değerlendirilmesi ve hukuki statülerinden kaynaklanan muameleler açısından ayrımcılık yapıldığı ileri sürülemeyecektir.

Eşitsizlikleri ve dezavantajları ortadan kaldırma maksadı taşıyan, orantılı farklı muameleler de ayrımcılık anlamına gelmeyecektir. Zira Anayasa kadınlar ve erkeklerin eşit haklara sahip olduğunu belirttikten sonra, bu nedenle alınacak tedbirleri eşitlik ilkesine aykırı saymamaktadır. Anayasa 'pozitif ayırımcılık' (Akdemir, 2014:892; Ulucan, 2013:379; Akbaş ve ŞEN, 2013:166) kuralını benimsemiştir (Odyakmaz vd., 2016:729; Karagöz Cin, 2016:36).

4. İnsan Hakları ve Eşitlik Kurulu

Yasanın 10/1. Maddesindeki belirlemeye göre İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu'nun karar organı, kuruldur. Kurul, mevzuatla verilen görev ve yetkilerini bağımsız olarak yerine getirecektir (Albayrak, 202:140). Aynı fıkrada kurulun görev alanına giren konularda; hiçbir organ, makam, merci veya kişinin kurula emir ve talimat veremeyeceği, telkinde bulunamayacağı hüküm altına alınmıştır. Kurumun karar organı olan Kurul, tevdi edilen görevleri yerine getirirken ve kanunla tanınan yetkileri kullanırken sorumluluğa sahip olan bağımsız bir organ olarak yapılandırılmıştır (Dinçkol,2021:199; Kalabalık, 2021:347).

Kurulun görev ve yetkileri yasanın 11. Maddesi ile belirlenmiştir. Kurumun görev alanına giren konularda karar alma görevi kurula bırakılmıştır. Bu sebeple ayrımcılık yasağı ihlallerine yönelik başvurular konusunda idari yaptırım kararını kurul verebilecektir. Ayrıca kurulun, insan hakları veya ayrımcılık yasağı ihlallerine ilişkin re'sen inceleme yapma ve karar verme yetkisi bulunmaktadır. Gerekli koşulların varlığı halinde uzlaşma sürecini sonuçlandırmak da kurulun görevidir. Kurul görev alanıyla ilgili konularda; yargı organlarına, kamu kurum ve kuruluşlarına ve ilgili kişilere görüş bildirmekle ödevlidir. Ancak bu konuda görüş bildirmesi, sayılanların talepleri hâlinde mümkündür. Zira yargı organlarına re'sen telkin ve tavsiyede bulunmak mümkün değildir (Metin, 2010:220; Özer, /147).

Kanuna dayanarak Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanununun Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik çıkarılmıştır. Yönetmeliğin kurum tarafından hazırlanmaması doktrinde eleştirilmiştir (Güneş, 2017:355). Yönetmeliğin 5. Maddesinde; kurul başkanı, üyeleri ve kurum personeline tarafsızlık, dürüstlük, yasallık, hakkaniyet ve adalet anlayışı içinde davranma yükümlülüğü getirilmiştir. Ayrıca kurumun, verilen görevleri bağımsız olarak yerine getireceği ifade edilmiştir. Kurula yönelik olarak; herhangi bir organ, makam, merci veya kişinin, emir ve talimat veremeyeceği, tavsiye ve telkinde bulunamayacağı yazılmıştır.

5. İhlal İddiası ve Başvuru Usulü

Yasanın 17. Maddesi, kuruma yapılacak olan başvurunun kapsamı, şekli ve süresini belirlemiştir. Ayrımcılık yasağının ihlali halinde, zarar gördüğünü iddia eden herkes kuruma başvuru yapabilir. Gerçek kişilerle birlikte tüzel kişilerin de kuruma başvurabileceği kanunda net olarak ifade edilmiştir. Başvuru açısından 'zarar görme' kavramının isabetsiz olduğu kanaatindeyiz. Zira ayrımcılık yasağının ihlali halinde her zaman bir netice meydana gelmeyebilir. Yahut bir zarar doğmamış olabilir.

Valilikler ve kaymakamlıklar aracılığıyla kuruma başvurmak mümkündür. Yasanın 17. Maddesindeki belirlemeye göre; kuruma başvurmadan önce şikâyet konusu uygulamanın düzeltilmesi için, ilgili taraftan talepte bulunulması şarttır. Talebin reddedilmesi veya otuz gün içerisinde cevap verilmemesi, yani zımnî olarak reddedilmesi halinde kuruma başvuru yapılabilecektir. Bu başvuru yoluna bir istisna getirilmiştir. Telafisi güç veya imkânsız zararların doğması ihtimali varsa, ilgili tarafa başvurma şartı aramadan, başvuruların kurum tarafından kabulü mümkündür.

İhlal iddiasına muhatap olan taraf, yazılı görüş sunma hakkına sahiptir. Bu görüşü kurum, ilgiliden talep eder. İlgilinin yazılı görüşü, başvurucuya tebliğ edilerek, on beş gün içerisinde görüşünü sunması istenir. Talep halinde, taraflara, kurul önünde sözlü açıklama yapma hakkı tanınabileceği de belirtilmiştir. Ancak sözlü açıklama hakkı tanınması ihtiyarîdir.

İnsan Hakları ve Eşitlik Kurulu ile yetkili personelin gerekli görülmesi hainde, tanık dinlemesi veya ilgili kişilerden bilgi alması mümkündür. İspat yükü bakımından kanun 21. Maddesinde önemli bir ilke belirlemiştir. Buna göre ayrımcılık yasağının ihlali konusunda kuruma yapılan başvurularda, kuvvetli emarelerin ve karine oluşturan olguların varlığı halinde, karşı tarafın ayrımcılık yasağını ve eşit muamele ilkesini ihlal etmediğini ispat etmesi gerekmektedir. Burada ispat külfeti başvurucuya değil, muhataba bırakılmıştır. UÇAR/TÜRE'ye göre bu hükümle, ayrımcılık yasağı ihlali iddiasıyla Kuruma yapılacak başvurular bakımından bir 'ayrımcılık karinesi' öngörülmüştür (UÇAR ve TÜRE, 2021:975).

Kurul başvuru konusunda bir karar verinceye kadar başvurudan vazgeçmek mümkündür. Yönetmeliğin 61. Maddesine göre başvurucu gerçek kişinin ölümü halinde yahut başvurucu tüzel kişinin tüzel kişiliğinin sona ermesi halinde inceleme sona erer. Başvurucu gerçek kişinin ölmesi ve başvurunun mirasçıları ilgilendirmesi hâlinde inceleme ve araştırmaya devam edilecektir. Kurum tarafından incelenmekte olan başvuru hakkında dava açılması halinde yönetmeliğin 62. Maddesine göre kurumun araştırmasına son verilir.

6. Yaptırımlar

Yönetmeliğin 65. Maddesine göre inceleme ve araştırma sonucunda kurum; incelenemezlik kararı, gerekçeli kabul edilmezlik kararı, gönderme kararı, ihlal kararı, idari yaptırım kararı, uzlaşma kararı, ret kararı ve karar verilmesine yer olmadığına dair karar verebilir. Kuruma verilen idari yaptırım

yetkisi önemlidir (Karagöz Cin, 2016:36). Ancak İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu'nun vereceği idari para cezalarının düşük olduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca Kurumun verilen cezaları uyarı cezasına dönüştürme yetkisi eleştiri konusu olmuştur (Güneş, 2017:356).

Kurum tarafından yapılan ön incelemede; başvurunun kurumun görev alanına girmediği veya Hâkimler ve Savcılar Kurulu kararları ve Anayasa'nın yargı denetimi dışında bıraktığı konulardan olduğu anlaşılırsa incelenemezlik kararı verilir. Kurumda derdest olan ve konusu, tarafları aynı olan, yargı organlarında görülmekte olan veya yargı organlarınca karara bağlanmış uyuşmazlıklar konusunda da incelenemezlik kararı verilir. Ön inceleme aşamasında, incelenebilir olduğuna karar verilen fakat dayanaksız olduğu anlaşılan başvurular bakımından gerekçeli kabul edilmezlik kararı verilir. İhlal oluşturan uygulamanın düzeltilmesi konusunda karşı tarafa başvuru yapılmadan, kuruma başvuru yapılması halinde ilgili tarafın inceleme yapması amacıyla gönderme kararı verilir.

Yönetmeliğin 69. Maddesine göre inceleme sonucunda başvurunun haklı olduğu sonucuna varılırsa ihlal kararı verilir. İhlal kararı ile birlikte başvuru yapılan taraf hakkında idari yaptırım kararı da verilebilir. İdari yaptırım kararı ise para cezası tatbikinden ibarettir. İdari yaptırımlar açısından Kabahatler Kanunu genel kanun niteliğindedir. Bilindiği gibi Kabahatler Kanunu'ndaki açık belirleme nedeniyle, bu kanunun genel hükümleri diğer kanunlardaki kabahatler hakkında da uygulanacaktır (Bekar, 2011:1035; Kılıç, 2014:301).

Başvuru konusunda ilgili tarafça ihlal giderilirse uzlaşma kararı verilir. İnceleme sonucunda başvurucunun iddiası yerinde görülmezse ret kararı verilir. Başvurudan vazgeçilmesi, başvurucu gerçek kişinin ölümü, başvurucu tüzel kişinin tüzel kişiliğinin sona ermesi, inceleme devam ederken başvuru konusu hakkında dava açılması hâllerinde, karar verilmesine yer olmadığına karar verilir.

Yasanın 25. Maddesinde bu kanun kapsamındaki ihlallere bağlanan sonuçlar ve yaptırımlar hüküm altına alınmıştır. Bu yaptırımların idari para cezası niteliğinde olduğunu, eylemlerin ise kabahat mahiyetinde olduğunu belirtmek gerekir. 2022 yılı için yasanın 25/1. Maddesindeki ihlaller için 2.673,61 ila 40.179 TL arasında idari para cezası belirlenmiştir. Belirtilen bu yaptırımın kamu kurum ve kuruluşları ile kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları hakkında uygulanması hâlinde, ödenen idari para cezası bakımından ilgililere rücu edileceği 2. Fıkrada hüküm altına alınmıştır. Buna göre idari para cezasına konu edilen ayrımcılığa şahsi kusuruyla sebebiyet veren memurlar ve diğer kamu görevlileri ile kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarında görev yapanlara rücu edilecektir (Yıldırım, 2013:1752).

Yasanın 25/3. Maddesine göre; kanunun 19. Maddesinde öngörülen yükümlülüklere, uyarıya rağmen haklı bir neden olmaksızın uymayan kişi ve kuruluşlar bakımından 2022 yılı için 1.334,76 ila 5.352,36 TL rakamları belirlenmiştir. Kanunun 25/4. Maddesinde, verilen idari para cezasının bir defaya mahsus olmak üzere kurul tarafından uyarı cezasına dönüştürebileceği belirtilmiştir. Bu halde, hakkında uyarı cezası verilen kişi veya kurumun ayrımcı fiilinin tekrarı hâlinde alacağı ceza yüzde elli oranında artırılacaktır. Bu artış ceza üst sınırından fazla olamayacaktır. Burada bize göre; kabahat niteliğindeki bir eylem açısından özel bir tekerrür[1] rejimi uygulanmaktadır.

Yönetmeliğin 54/1. Maddesine göre kurul, konusu suç teşkil eden eylemler bakımından suç duyurusunda bulunmalıdır. Aynı şekilde insan hakları ihlalleri veya ayrımcılık yasağı ihlallerini tespit ettiği takdirde, bunlarla ilgili suç duyurusunda bulunur. Yönetmeliğin 54/2. Maddesine göre suç duyurusunda bulunulması veya bu fiillerin diğer kanunlar uyarınca idari yaptırıma bağlanmış olması, aynı fiile Kanun kapsamında idari yaptırım kararı verilmesine engel teşkil etmez. Bu şekilde 'non bis in idem' (Özen, 2010:389 vd; Dilemre Öden, 2020:2437- vd) ilkesine istisna getirilmiştir.

7. Sonuç

İnsan haklarının korunması ve geliştirilmesinde son yüzyılda önemli kazanımlar olmuştur. Atılan adımların uluslararası boyutta geniş yer tutması ülkemiz hukukunu da etkilemiş ve bugünkü halini almasında rol oynamıştır. Şüphesiz, Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu'nun kurulması insan

[1] Benzer bir durum 213 Sayılı Kanun'da vergi ziyaı kabahati açısından da mevcuttur. (Bozdoğanoğlu ve Yurtlu, 2021:79 vd)

haklarına hukukuna önemli katkılar sağlamıştır. Kurumun, anayasal statüye kavuşturulması gerektiğini düşünmekteyiz.

Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu kanunu işbu kurumun teşkilatlanmasından, ihlalin tespitine ve ihlale karşı yaptırım aşamalarına kadar pek çok hususu düzenlemiş ve bugünkü haline getirmiştir. Uygulamada ayrımcılıkların özellikle iş hukuku boyutunda söz konusu olan kısmı için kurumun önemi büyüktür. Ancak kurum Türkiye' deki her türlü ayrımcılığın öncelikle sona erdirilmesi amacıyla kurulmuştur ve kurumun faaliyet alanı iş hukukundan ibaret değildir.

Nihayet, kurumun yaptırım gücünün 6701 sayılı kanunla düzenlenmiş olması ile kabahatlerin kanunilik ilkesine uygunluğu sağlanmıştır. Ancak bu kabahatler karşılığından uygulanacak idari para cezalarının yetersiz kaldığı görülmektedir. 6701 saylı kanuna dayanarak, Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanununun Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik çıkarılmıştır. Uygulama yönetmeliği çıkarma yetkisinin kuruma verilmesi gerektiği görüşünü benimsemekteyiz. Ezcümle insan hakları ihlallerinin önlenmesi konusunda önemli yer tutan Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu'nun faaliyet ve etkinliğinin artırılması insan hakları hukukuna önemli katkı sağlayacaktır.

8. Kaynaklar

ACER, Y. (2003). "Uluslararası Adalet Divanının Zorunlu Yargı Yetkisini Çekinceler ve Geçerlilikleri", Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 58(1): 11-27.

ADIYAMAN, M. (2010). Türk Hukukunda Çalışma Hakkı ve Korunması, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

AKBAŞ, K. ve ŞEN, İ.G. (2013). "Türkiye'de Kadına Yönelik Pozitif Ayrımcılık: Kavram, Uygulama ve Toplumsal Algılar", 13(19): 165-189.

AKDEMİR, D.Ş. (2014). "Ayrımcılığın İnsan Hakları Boyutu ve Pozitif Ayrımcılık", İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3(4): 890-908.

ALBAYRAK, H. (2020). "Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumunun Türk Kamu Yönetiminin Denetimindeki Yeri ve İşlevi", Sayıştay Dergisi, 31(119): 129-153.

ANAYURT, Ö. (2008). "Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İçtihatlarında İşkence Kavramı", Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 12(1): 421-460.

AŞAR, H. (2014). "İnsan Hakları Düşüncesinin Temeli Olan 'İnsanın Onuru' Sorunu", Felsefe Dünyası, 59: 226-236.

ATAY, E.E. (2006). "Bağımsız İdari Otoriteler ve Türkiye Uygulaması", Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 10(1-2): 259-293.

BEKAR, E. (2011). "Kabahatler Kanunu'nun Genel Hükümlerinin Değerlendirilmesi", Journal of Istanbul University Law Faculty, 69(1-2): 1033-1050.

BEYOĞLU, A. (2021). "T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu ile Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu'nun Kurumsal Yapı, İşleyiş ve Etkinlikleri Açısından Bir Karşılaştırma", Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(3): 992-1013.

BOZDOĞANOĞLU, B. ve YURTLU, V. (2021). "Kabahatlerde Tekerrür Açısından Özellikli Bir Durum: Özel Usulsüzlükler", International Journal of Public Finance, 6(1): 79-96.

BOZKURT, F.D. (2018). Türkiye'nin Sivil Anayasa İhtiyacı, Adalet Yayınevi, Ankara.

BULUT, N. (2008). "Eski Yunan'dan Aydınlanma Çağına İnsan Onuru Kavramının Gelişimine Genel Bir Bakış", Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 12(3-4): 1-12.

ÇALLI, Y. (2009). Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇELİK, E. (2019). "İnsan Hakları Hukukunda İnsan Onurunun Yeri ve Rolü", Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi, 9(2): 282-310.

DEĞİRMENCİ, M. (2020). "Türkiye'de Temel Hak ve Hürriyetlerin Durdurulmasının Anayasal Çerçevesi", Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10: 45-72.

DİDİNMEZ, M.A. (2020). Ulusal İnsan Hakları Kurumları Küresel Ağına Akreditasyon Çerçevesinde Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu İncelemesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DİLEMRE ÖDEN, B. (2020). "Non Bis in Idem İlkesi Çerçevesinde 27/03/2019 Tarihli Türk Anayasa Mahkemesi Kararının Değerlendirilmesi", Çankaya Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 5(1): 2437-2454.

DİNÇKOL, H. A. (2021). "Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurulu'nun Ayrımcılık Yasağının İhlali Kapsamında İdari Yaptırım Yetkisi", Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 27(1): 188-215.

ERDOĞAN, S. (2017). "Ulusüstü Avrupa Birliği Kurumları Arasındaki Güç Dengesi: İşbirliği Mi, Rekabet Mi?", Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 8(20): 97-111.

ERGÜL, E. (2019), Anayasa Hukukuna Başlangıç, Adalet Yayınevi, Ankara.

ERKEN, B. (2013). "Anayasal Çerçevede Türkiye'de Çalışma Hakkı", Çalışma Dünyası Dergisi, 1(2): 66-84.

EROL, Ö.F. (2019) "Cumhurbaşkanlığı Düzenlemelerinin Yargısal Denetimi", In: Cumhurbaşkanlığı Sisteminde Yürütme Sempozyumu, :65-87.

GÖZLER, K. (2017). Kısa İdare Hukuku, Ekin Yayınevi, Bursa.

GÜNEŞ, A.M. (2020). İnsan Hakları Hukukuna Giriş, Adalet Yayınevi, Ankara.

GÜNEŞ, B. (2017). "Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu ile Getirilen Yenilikler", In: Global Business Research Congress (GBRC), May 24-25, İstanbul: 350-357.

GÜNEŞ, Ü. (2018). "Türkiye'de İnsan Haklarının Korunmasına İlişkin Ulusal İnsan Hakları Kurumları: Kamu Denetçiliği Kurumu ve Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu", Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(1): 165-186.

HABERGETİREN, Ö.F. (2019), "İslâm Hukukunda Gözetilmesi Zorunlu Maslahatlar Çerçevesinde İnsan Onuru", Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi, 3(1):150-169.

HEKİMOĞLU, M.M. (2010), "İnsan Haklarının Temelini Oluşturan 'İnsan Onuru' Kavramının Anayasal Boyutları: Federal Almanya Örneği", Bahçeşehir Üniversitesi Hukuk Fakültesi Kazancı Hakemli Hukuk Dergisi, 71-72: 100-116.

KALABALIK, H. (2021), İnsan Hakları Hukukuna Giriş, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

KARAGÖZ CİN, E. (2016). "Kadın-Erkek Eşitliği ve Ayrımcılık Yasağı Bağlamında Türkiye Eşitlik ve İnsan Hakları Kurumu'nun Yetkileri", Yasama Dergisi, 32: 21-40.

KAYA, P.A. vd. (2016). "Uluslararası İnsan Hakları Hukukunda Çalışma Hakkı" In: Journal of Social Policy Conferences, 70: 55-80.

KESİK, A ve CANPOLAT, H. (2011). Küreselleşme ve Kamu Yönetiminde Dönüşüm, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

KILIÇ, A. (2014). "Kabahatler Kanunu'nun Genel Hükümlerinin Vergi Kabahatleri Bakımından Uygulanabilirliği", Türkiye Adalet Akademisi Dergisi, 18: 299-348.

KILIÇKAYA, Z. (2016). "Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında Anayasa Mahkemesi'nin Bireysel Başvuru İncelemelerinde Çalışma Hakkı", Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 18(2): 127-166.

KIRIŞIK, F. (2016). Kamu Yönetiminde Takdir Yetkisi Kullanımı ve Yargısal Denetimi, Ekin Yayınevi, Bursa.

KONTACI, A.E. (2021). Anayasa Yargısında Yargısal Karşılaştırmacılık ve Türk Anayasa Mahkemesi, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

KORUCU, S. (2014). Yargısal Aktivizm: Anayasal Sınırların Yargısal Yollarla Belirlenmesi Sorunu, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

METİN, Y. (2010). "Türkiye'de Yargı Bağımsızlığına İlişkin Kimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Anayasa Yargısı, 26(1): 217-272

ODYAKMAZ, Z. vd. (2016). "6701 Sayılı Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu Üzerine Bir Değerlendirme-I", Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi, 7: 721-761.

OĞUŞGİL, V.A. (2015). "Avrupa Birliği Yolunda Türkiye İnsan Hakları Kurumu'nun Birleşmiş Milletler Paris Prensipleri Işığında Değerlendirilmesi", Bilig, 74: 175-198.

ÖZEN, M. (2010). "Non Bis in Idem (Aynı Fiilden Dolayı İki Kez Yargılama Olmaz) İlkesi", Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 14(1): 389-417.

SARAL, M (2021). "İnsan Hakları Normları ve İnsan Hakları Hiyerarşisi", Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi, 6(2): 464-482.

SEÇKİN, N. (2015). Anayasanın Çalışma Hak ve Özgürlüğüne İlişkin Düzenlemelerinin İş Hukukuna Etkileri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

SEVER, D. Ç. (2015). "Türkiye'de Düzenleyici kurumların Yapısı, İşlevi ve Dönüşümü", Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 64(1): 195-236.

SIR, O. (2010), Hukuk Devleti Açısından Kanunların Anayasaya Uygunluğunun Yargısal Denetimi, Doktora Tezi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

SUNAY, R. (2015), "İnsan Haklarının Yatay Etkisi ve Devletin Sorumluluğu", Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 23(1): 9-52.

SUSOY, Ö.F. (2021). Osmanlı Devletinden Günümüze Temel Hak ve Hürriyetlerin Gelişimi ve Korunması, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

ŞEN, E. (2013). "Yeni Anayasaya Doğru", Ankara Barosu Dergisi, 2013(1): 357-369.

ŞEN, M. (2014). "İnsan Hakları Bağlamında Çalışma Hakkı", Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 20(1): 143-162.

TÜRE, F (2014). "İnsan Haklarının Normatif Kökeni", Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(32): 149-161.

UÇAR, İ. ve TÜRE, G. (2021). "İdari Usulde Resen Araştırma İlkesi ve Suçsuzluk Karinesi: Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumunun Ayrımcılık Yasağının İhlali İncelemesinde İspat Yükü Özelinde Bir Değerlendirme", Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 25(2): 973-1026.

ULUCAN, D. (2013). "Eşitlik İlkesi ve Pozitif Ayrımcılık", Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 15: 369-384.

YILDIRIM, Z. (2013). "6384 Sayılı Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine Yapılmış Bazı Başvuruların Tazminat Ödenmek Suretiyle Çözümüne Dair Kanun: İnsan Hakları İhlallerinin Çözümüne Dair Farklı Bir Yaklaşım". Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 17(2): 1725-1756.

Presentation ID / Sunum No: 17

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:

Sosyal Bilgiler Dersini Alan 7. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değerleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişki[2]

Araştırmacı Kadriye Aslı Durkut[1], Doç. Dr. Selma Güleç[2]
[1] *Eskişehir Gelişim Okulları Sosyal Bilgiler Öğretmeni, asli.durak@hotmail.com*
[2] *Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sgulec@uludag.edu.tr*

**Corresponding author: Kadriye Aslı Durkut*

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okulda kazandıkları sorumluluk değerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2019-2020 eğitim – öğretim yılında Bilecik ili Bozüyük ilçesinde yer alan iki devlet orta okulunda öğrenim gören iki yüz elli yedinci sınıf öğrencisine "Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" dağıtılarak, doldurulması istemiştir. Verilerin analizinde SPSS.25 paket programı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçekten elde edilen verilerin dağılımı betimsel analizlere tabi tutulmuştur. Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Anova Analizinden faydalanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Sorumluluk Düzeyi ortalama puanı 125,9±9,4 (101-165) olarak elde edilmiş olup bu değer ortalama üstünde yüksek bir sorumluluk düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Sorumluluk, Değer, Sosyal Bilgiler, Eğitim – Öğretim, Düzey*

The Relationship Between Responsibility Values of 7th Grade Students Taking Social Studies Course and Various Variables

Abstract

In this study, it was aimed to examine the responsibility levels of secondary school students according to some variables. For this purpose, the "Responsibility Scale for Children" was applied to two hundred and fifty seventh grade students studying in two public secondary schools in Bozüyük district of Bilecik province in the 2019-2020 academic year. In addition, the "Personal Information Form" preparat by the researcher was distributed to the students and asked to be filled. SPSS.25 package program was used in the analysis of the data. The personal information form and the distribution of the data obtained from the scale were subjected to descriptive analysis. Independent Sample T-Test and One Way Anova Analysis were used.

When the findings obtained in the research were evaluated, the average score of the Responsibility Level of the students participating in the research was obtained as 125.9±9.4 (101-165), and this value shows that they have a high level of responsibility above the average.

Keywords*: Responsibility, value, social studies, education, grade level.*

2 Bu çalışma "7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Problem Çözme Becerisi ve Sorumluluk Değeri Düzeyleri İle Bunların Aile İçi İletişimlerine Etkisi" konulu Yüksek Lisans tezinden hazırlanmıştır

1. Giriş

Sosyal bilgilerin disiplinler arası bir ders olmasının temelinde bir çok farklı disiplinin bir araya gelmesi yatmaktadır. Bu özel niteliğinden dolayı sosyal bilgiler için genel geçer bir tanımlama yapmak zordur. Başka bir çerçeveden bakıldığında sosyal bilgilerin konusu insan yaşamıdır. Bu yönüyle benliğimizi ve etrafımızı anlamamıza destek ve yardımcı olur. Sosyal bilgiler öğretiminin başka bir boyutu da öğrencilerin sosyal hayatı tanıdıkları ve sosyal hayatın içinde bir vatandaş olarak aktif bir şekilde yer aldıkları durumları kolaylaştırmasıdır. Genel hatlarıyla sosyal bilgiler bireysel ilişkilerini temel alarak, insanların fiziksel ve etkin toplumsal çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyip irdeleyen bir bilim dalı olarak ifade edilir (Safran, 2014, s. 5).

Sosyal bilgiler, "sosyal bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencilerin düzeyine göre basitleştiren, bunları kullanarak öğrencilere sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programı''dır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Bu dersin konusunun toplumsal yaşam olması sebebiyle öğrencilerin içinde yaşadıkları toplum yapısını, dinamiğini öğrenmelerini ve daha iyi tanımalarını kolaylaştırmaktadır (Deveci ve Çengelci, 2006: 140). Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmeyi, kişileri daha iyi anlayabilmeyi, empatik davranmayı, toplumla yakinen yaşamayı, farklı kültürleri ve yaşamları daha da önemlisi bütün bu farklılıkları saygı ve hoşgörü ile karşılama becerisini öğretmektedir. Bunun yanında öğrencilerin maddi ve manevi sistemler dahilinde görüş geliştirmesine, devlet sistemleri ile bilgi edinmelerine, iletişim becerilerinin ve yaratıcılıklarının artarak toplumsal ilişkilerinin güçlenmesine en önemli ve büyük katkıyı sağlamaktadır. (Ambarlı, 2010: 6).

Bir toplumun geleceği kendini iyi yetiştirmiş kişilerden oluşur. Bireyler bu durumu (ahlaklı ve dürüst olma vb.) kendi yeterlilikleriyle başaramayacakları için eğitimin her basamağında ahlaklı ve iyi bir birey olma yolunda ihtiyaç olan değerler ile onları eğitmek okulların en önemli hedefi olması gerekir (Ulusoy ve Dilmaç, 2016).

1.1. Sosyal Bilgilerde Değerler Eğitimi

Değer kavramının pek çok tanımının, karşılığını görmek mümkündür. Bu yüzden bütün alanlarda kabul edilmiş kavramını tanımlamak yerine farklı dönemlerde farklı insanlar tarafından yapılmış olan açıklamaları kullanmak daha faydalı ve etkili olacaktır (Çelikkaya, 2019, s. 66)

Türkçe anlatımlarda değmek sözcüğünden türetilmiş ve karşılık olma anlamını taşımaktadır (Bilgin, 1995, s. 83). Değer kavramı bir sıfat kabul edilirse bir şeyin değerli veya değersiz olduğunu anlatırken, bir isim olarak kullanıldığında doğrudan o şeye yüklenen önemi de gösterir (Arslan ve Yaşar, 2007, s. 8).

Türk Dil Kurumu (2020) na bakacak olursak değer "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; bir ulusu sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü" olarak tanımlanmıştır.

Avcıoğlu (2011) na göre değer; bir kriterdir, bu kriter iyi ve doğru olanı, yanlışı ve kötüyü, kabul göreni ve görmeyeni ayırt etmeyi sağladığını söylemiştir. Çelikkaya (1996)'nın anlatımıyla değer; bir toplumda kabul edilmiş, devam eden toplumsal manevi kaynaklı her türlü davranıştır.

Bugün gelişen teknoloji ve yenilenen çağla birlikte yeni nesil bireylerde bazı sıkıntılar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yüzden küresel olarak değerler eğitimine yönelinmiş ve değerler eğitimi okul programlarına dahil edinilmiştir. Buna rağmen bu eğitim için formal eğitim yuvaları yeterli değildir. (Köylü, 2016). Değerler karşılıklı etkileşime ihtiyaç duyduğu için sadece okullarda öğrenilmezler. Herkes öğrenen ve öğretici ya da her ikisi olabilir. Bu durum toplumdan topluma değişiklik gösterebilir (Aydın, 2014).

Eğitim sistemimizde yaşanan gelişmelerle birlikte değerlerin durumu da değişmiş, öğrenme alanı durumundan çıkarılmış, kazanımlar yoluyla ortaya koyulmuştur. Eğitimcilerin de öğrencilere bu yönde çeşitli çalışmalar yaptırma yoluyla değer edindirmesi gerekmektedir (Özdemir, 2017).

Değerlerin kazandırılması safhasında öğretmenlerin ve velilerin etkileri çoktur. Bu kazanım bir plan dahilinde olmadan, gelişigüzel bir şekilde de uygulanabilir. Fakat bu şekilde olursa istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilir. Gelişigüzel sonuçlar yerine devamı olan edinimler istenir. Bu yüzden eğitim programlı ve planlı şekilde yapılmalıdır (Aydın & Akyol Gürler, 2013) Değer öğretiminde iki amaç olduğunu belirten Akbaş (2008), bunlardan ilkini şöyle açıklar: değer eğitimi genç bireylerin yaşam standartlarını kişiliklerine uygun ve daha kaliteli ve bir yolla sürdürmelerini sağlar. İkincisi sırada ise toplumsal iyilik ve faydaya katkıda bulunmayı görürüz.

Yaşadığımız zaman diliminde kültürel, sosyal ve siyasi değişimler ve gelişmeler sonucunda kişilerin etkili ve gerekli bir şekilde iletişim kurabilmeleri, karşılaştıkları tüm sorunlara karşı etik kurallar dahilinde çözüm bulabilmeleri için değerler eğitimi çok önemli bir basamaktır (Başçı, 2012, s. 51).

Toplumun saygın bir kişi olarak kabul ettiği, iyi karaktere sahip denilebilecek bireylerin yetişmesi hayatın olağan akışında olmamaktadır. Farklı inanç ve yaşantıya sahip bireyler, etnik gruplar bir arada yaşamaktadır. Bu değişkenler arasında huzur ve barış ortamını sağlamak, birliktelik kurmak ve bunun devamlılığını sağlamak ancak ortak değerlerin olmasıyla mümkündür. Öğretim programları dikkate alınarak hazırlanıp oluşturulan ders kitaplarında ortak değerlerin yer alması ve bu değerlerin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu yönüyle toplumdaki düzenin ve sürekliliğin sağlanmasındaki etkisi dahi değerler eğitiminin önemini vurgulamaktadır (Şen, 2007).

Çocuğun doğasında sahip olduğu en iyi yönünü ortaya çıkarmak, insansı kusursuzluğunu fark ettirmek, gerek kişileri gerekse de toplumu hoşa gitmeyen ve zararlı olabilecek ahlaktan uzak tutmak, bunlara ek olarak, ahlaklı olmak ve devamını sağlamak, bunun yanı sıra her hangi bir konuda bilgi sahibi olmasının dışında kaliteli bir yaşam sürmek, hayatı iyi idame ettirmek, ruhsal yönden de denge sağlamak, kişiliğini sağlamlaştırmak, ahlak ve karakteri kuvvetlendirmek değer eğitiminin amaçları arasındadır (Aydın ve Gürler, 2013; Ünal, 2016).

Sosyal bilim çalışanlarının bir çoğu, değerler üzerine bir çok çalışma yapmıştır. Değerlerin özünde bireysel, toplumsal ve kültürel olaylar yer alır. Çünkü kişi yaşamı boyunca kendi değer sistemini belirleyecek yaşantılarla karşılaşır. Çevresindeki bu değerleri de benimser. Bu yüzden antropoloji, sosyoloji ve psikoloji ile yakından ilgilidir (Kaymakcan, 2010).

Sosyal bilimlerdeki değer kavramı, toplumdaki bireylerin hareketlerini ve tutumlarını yönlendirip belirleyen, grup dinamiğinde kişilerin gözlemlenip değerlendirilmesinde kullanılan kriterler, bireyin doğru karar almasını sağlayan ilkeler bütünü şeklinde ortaya konmaktadır (İmamoğlu ve Karakitapoğlu, 1999).

Değerlerin bireysel ve de toplumsal gerekliliklerini yerine getirebilmesi için örgün eğitim kurumlarına ihtiyaç vardır. Bu konuda öne çıkan örgün eğitim kurumu olan okullarda ilkokuldan başlayarak bazı dersler, değerler eğitimi için uygun bir içerik ve konuya sahiptir. Bu derslerin en önemlisi ise sosyal bilgiler dersidir. Bu şekilde düşünüldüğünde değerler eğitimi ve sosyal bilgiler dersinin amaçlarının örtüştüğü görülebilir. Sosyal bilgiler dersinin önde gelen amaçlarından biri yetkin vatandaşlık ve demokratik bilinç edindirmedir. Toplumun değerlerini biçimsel olarak bireye kazandıran sosyal bilgiler dersi, toplumun da bireyden beklentilerine karşılık vermektedir. (Aktepe ve Gündüz, 2021, s. 213)

Değer kavramı sosyal bilgiler öğretim programlarında da tanımlanmıştır. 2005 sosyal bilgiler öğretim programındaki tanımına göre, bir sosyal grubun yada toplumun varlığı, birlikteliği, işleyişi ve devamı için birden fazla üye tarafından mutlak ve doğru kabul görmüş ortak amaç, düşünce, temel ahlaki ilke veya inançlar bütünüdür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005, s. 10). 2017 sosyal bilgiler öğretim programına göre ise değer, kişilerin edinimleri ve tutumları üzerinde etkisi olan ve bunları biçimlendiren bireyin sağlıklı bir şekilde gelişip değişmesini sağlayan etkenler olarak tanımlanmıştır (MEB, 2017, s. 9). Son haliyle 2018 sosyal bilgiler öğretim programında değerler öğretim programlarının bakış açılarını meydana getiren kurallar bütünü olarak yerini almıştır.

Diğer taraftan sorumluluk kavramına bakacak olursak sorumluluğu bugüne değin birçok çalışmacı konu edinmiştir. Sorumluluk; bireylerin hayatlarını standartlarını değiştirebilecek çıktıları olan, karmaşık, çok yönlü bir kavramdır (Moritz, Wahl, Zurowski, Jelinek, Hand ve Fricke, 2007).

Altınköprü (1999) sorumluluğu ; "Çocuğun doğduğu andan itibaren başlayan, onun ilk izlenimleri ile gelişen, başkalarıyla olan paylaşımları ve kendinden bazı ödünler vermesidir." şeklinde tanımlamıştır. James (1999) e göre; bir durumun sebebi ve kaynağı olmak, insani bir bütünlüğe sahip olmak, çevresindekilerin gözünde güvenilebilir olmak sorumluluktur. Sorumluluğumuzu gösteren kişisel tercihlerimizdir.

Sorumluluğun özüne bakıldığında kendisi dışındakileri de tanımak, o kişilere sen de varsın demek olduğu görülür (Demirkan,1998). Çocuklarda ömür boyu sürecek bir başarı sağlayan sorumluluk; çocuğun anne babasından, ailesinden, arkadaşlarından kısaca çevresinden edindiği bir değerdir (Yontar & Yurdal, 2009). Cüceloğlu (2002) ise sorumluluk için, özgürce kendi fikirlerini ortaya koyabildikleri, gerçekleştirmek istediklerini yapabildikleri aile ortamı oluşmazsa çocuklar olgunlaşamaz ve sorumluk duyguları gelişemez diye belirtmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Örneklem grubuna alınan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Yaşları gereği yedinci sınıf öğrencileri soyut işlemler dönemindedir. Bu yüzden bu dönemdeki öğrencilere soyut değerler daha kolay kazandırılabilir. Ailede kazandırılmaya başlanan sorumluluk değeri, okullarda verilen eğitimler yoluyla sürdürülmeye çalışılmaktadır. Okullarda kazandırılacak sorumluluk değeri bunu tamamlar nitelikte olmalıdır.

Bu araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Bu amaçla;

7. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri cinsiyete, anne babanın öğrenim durumuna, anne babanın mesleğine ve anne babanın birlikte olup olmama durumuna, ailedeki çocuk sayısına ve ailede kaçıncı çocuk olduğuna, ailenin sosyo-ekonomik duruma ve öğrencinin başarı düzeyine göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır.

1.4. Araştırmanın Yöntemi

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve Yontar (2013) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Sorumluluk Ölçeği" ile toplanmıştır.

Araştırmanın evrenini Bilecik ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri, örneklem grubunu ise Bozüyük ilçesinde bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan 130'u erkek, 120'si kız olmak üzere toplamda 250 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS.25 paket programından faydalanılmış, kişisel bilgi formu ve ölçekten elde edilen verilerin dağılımları öncelikle frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmalar kullanılarak betimsel analizlere tabi tutulmuştur. Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Anova Analizinden faydalanılmıştır.

2. Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda araştırma örnekleminin kişisel bilgi formunda verdikleri cevapların dağılımları ile ölçekten aldıkları ortalama değerler incelenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1'de örneklemin demografik değişkenlerinin dağılımları yer almaktadır. Bu doğrultuda örneklemin Cinsiyet dağılımı incelendiğinde katılımcıların %52'sinin (130 kişi) erkek, %48'inin (120 kişi) ise kadın olduğu görülmektedir.

Örneklemin anne öğrenim durumu değişkeni dağılımına bakıldığında 45 (%18) öğrencinin annesinin ilkokul mezunu, 54 (%22) öğrencinin annesinin ortaokul mezunu, 100 (%40) öğrencinin annesinin lise mezunu, 23 (%9) öğrencinin ön lisans mezunu, 27 (%10) öğrencinin lisans mezunu ve 1(%1) öğrencinin annesinin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Örneklemin baba öğrenim durumu değişkeni dağılımı incelendiğinde ise katılımcıların 20 (%8) öğrencinin babasının İlkokul mezunu, 31(%12) öğrencinin babası Ortaokul mezunu, 130 (%52) öğrencinin babası lise mezunu, 25 (%10) öğrenci ön lisans mezunu, 45 (%17) öğrencinin babası lisans mezunu ve son olarak da 2 (%1) öğrencinin babası ise lisansüstü derecesinde öğrenim düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Örneklemin hane halkı gelir düzeyine baktığımız da, 8 (%3) öğrencinin hane halkı geliri 2000 TL ve altında, 34 (%14) öğrencinin hane halkı geliri 2001-2500 TL arasında, 66 (%26) öğrencinin hane halkı geliri 2501-3000 TL arasında ve son olarak da 142 (%57) öğrencinin hane halkı geliri 3001 TL ve üzerinde olmaktadır.

Öğrencilerin başarı durumları ile ilgili verilere bakıldığında; 150 (%60) öğrencinin Teşekkür Belgesi ile sınıflarını geçtiği, 57 (%23) öğrencinin Takdir Belgesi ile sınıflarını geçtiği, 43 (%17) öğrencinin de doğrudan geçtiği görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak sınıf tekrarı yapan öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verilerinin Dağılımı

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	130	52
	Kadın	120	48
Annenin Öğrenim Durumu	İlkokul	45	18
	Ortaokul	54	22
	Lise	100	40
	Önlisans	23	9
	Lisans	27	10
	Lisansüstü	1	1
Babanın Öğrenim Durumu	İlkokul	20	8
	Ortaokul	31	12
	Lise	130	52
	Önlisans	25	10
	Lisans	45	17
	Lisansüstü	2	1
Anne ve Babanın Birliktelik Durumu	Birlikteler	219	87
	Ayrılar	22	9
	Anne Vefat Etti	5	2
	Baba Vefat Etti	4	2
Hanenin Aylık Geliri	2000 TL ve Altı	8	3
	2001-2500 TL	34	14
	2501-3500 TL	66	26
	3000 TL ve Üzeri	142	57
Başarı Durumu	Takdir Belgesi	150	60
	Teşekkür Belgesi	57	23
	Doğrudan Geçiş	43	17
	Sınıf Tekrarı	0	0
Toplam		250	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin sorumluluk düzeyi ortalama puanı 125,9±9,4 (101-165) olarak bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin ortalama üstünde yüksek bir sorumluluk düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

2.1. Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amaçları çerçevesinde öğrencilerin araştırma ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlar ile demografik değişkenleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmış ve bunlara ilişkin istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		Ortalama	SS	t	Sig
Sorumluluk Düzeyi	Erkek	125,1	9	-1,298	0,196
	Kız	126,7	9,8		

Elde edilen sonuçlara göre sorumluluk düzeyinin cinsiyet değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (sig>0,05).

Tablo 3'de araştırma ölçekleri ile anne öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Anne Öğrenim Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		Ortalama	SS	F	Sig
Sorumluluk Düzeyi	İlkokul	125,5	10,5	0,840	0,522
	Ortaokul	125,2	10,6		
	Lise	125,7	8,2		
	Önlisans	129,5	11,2		
	Lisans	125,7	7,6		
	Lisansüstü	132,0			

Anne öğrenim durumu değişkeni ile sorumluluk düzeyi arasında ki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (sig>0,05).

Tablo 4'de örneklemin baba öğrenim durumu değişkeni ile araştırma ölçekleri arasındaki istatistiksel ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova analizinin sonuçlarını sunmaktadır.

Tablo 4. Baba Öğrenim Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		Ortalama	SS	F	Sig
Sorumluluk Düzeyi	İlkokul	125,8	14,1	0,904	0,479
	Ortaokul	126,9	8,4		
	Lise	125,3	9,4		
	Önlisans	129,2	7,7		
	Lisans	125,1	8,7		
	Lisansüstü	128,5	2,1		

Baba öğrenim durumu ile sorumluluk düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (sig>0,05).

Aşağıda sunulan Tablo 5'de öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile anne-baba birliktelik durumu arasındaki ortalama farklılıkların tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova Analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Anne-Baba Birliktelik Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		Ortalama	SS	F	Sig
Sorumluluk Düzeyi	Birlikteler	125,9	9,8	**0,091**	**0,005**
	Ayrılar	126,1	6,5		
	Anne Vefat Etti	125,4	6,5		
	Baba Vefat Etti	128,3	9,9		

Örneklemin anne-baba durumları ile sorumluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (sig<0,05).

Araştırmanın örnekleminin ailede bulunan çocuk sayısı ile araştırma ölçeklerinden elde edilen sonuçlar arasındaki istatistiksel ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova Analizinin sonuçları Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Aile Çocuk Sayısı ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Sorumluluk Düzeyi	Gruplar İçi	364,965	6	60,828	0,677	0,669
	Gruplar Arası	21758,264	242	89,910		
	Toplam	22123,229	248			

Elde edilen bulgulara göre ailede bulunan çocuk sayısı ile sorumluluk düzeyi ölçeğinden alınan toplam ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır (sig>0,05).

Öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile ailedeki çocuk sıralaması arasındaki istatistiksel ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova Analizinin sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Çocuk Sıralaması ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Sorumluluk Düzeyi	Gruplar İçi	385,728	6	64,288	0,718	0,635
	Gruplar Arası	21745,968	243	89,490		
	Toplam	22131,696	249			

Elde edilen bulgulara göre örneklemin ailesindeki çocuk sıralaması ile sorumluluk düzeyi ölçeğinden alınan toplam ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır (sig>0,05).

Tablo 8'de araştırma örnekleminin araştırma ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlar ile hane halkı gelirleri arasındaki ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova Analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Hane Halkı Geliri ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		Ortalama	SS	F	Sig
Sorumluluk Düzeyi	2000 TL ve Altı	128,62	11,92	**1,112**	**0,004**
	2001-2500 TL	127,67	9,89		
	2501-3000 TL	126,51	10,62		
	3001 TL ve Üzeri	125,04	8,53		

Örneklemin hane halkı gelirleri ile sorumluluk düzeyleri, arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmaktadır (sig<0,05).

Tablo 9'da araştırma örnekleminin başarı durumları ile araştırma ölçekleri arasındaki ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova analizinin sonuçlarını sunmaktadır.

Tablo 9. Başarı Durumu ve Sorumluluk Düzeyi Ölçeği Ortalama Farklılığı

		Ortalama	SS	F	Sig
Sorumluluk Düzeyi	Takdir Belgesi	126,11	7,50	0,252	0,779
	Teşekkür Belgesi	126,07	10,52		
	Doğrudan Geçiş	124,98	13,38		

Öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile başarı durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır (sig>0,05).

3. Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sorumluluk düzeyi ortalama puanı 125,9±9,4 (101-165) olarak tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin ortalamanın üstünde yüksek bir sorumluluk düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Açıkgöz (2021) "Fen bilimleri dersi odaklı öğrenci sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi" konulu araştırmasında, ilkokul 3. ve 4. Sınıf kademesindeki öğrencilerinin fen bilimleri dersi merkezli sorumluluk düzeyi aritmetik ortalamalarının 2.64 olduğunu ve öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, ailedeki çocuk sayısı, ailedeki çocuk sıralaması ve öğrenci başarı durumu değişkenlerine göre sorumluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Aladağ (2009) "İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi" adlı çalışmasında sorumluluk ölçeği puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bunu destekler şekilde Özçelik (2019), Özen (2009), Şahan (2011) ve Hakkari (2020) nin yaptıkları araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bunun yanında Yalçın (2021)nın "5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan sorumluluk temelli etkinliklerin öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmadaki etkisi" adlı doktora tezinde sorumluluk değeri ile deney ve kontrol grupları cinsiyet değişkenine göre ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, Arslan (2021)nın "Ortaokul öğrencilerinde oyun bağımlılığı ile sorumluluk duygusu davranışı ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir $t(498)=5.085$, $p<.0.1$. Yontar (2013), Canöz (2019), Gündüz (2014), Kaplancı (2018), Özbulat (2020), Ateş (2020), Golzar (2006) yaptıkları araştırma bulguları sonucunda sorumluluk düzeyi puan ortalamasının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Kant (2011)'ın çalışmasında ise sorumluluk konusunda erkeklerle kadınların aynı olduğu saptanmıştır.

Araştırmamızda anne -baba öğrenim durumu değişkeni ve öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Fakat Ateş (2020) nin çalışmasında öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur. Keskin (2008) çalışmasında değerler eğitimi ölçeğinde sorumluluk değeri alt boyutunda anne ve baba eğitim durumunun sorumluluk duygusunu kazanmada anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur.

Araştırmamızda ailedeki çocuk sayısı değişkeni ile öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Aladağ (2009) ve Açıkgöz (2021)'ün de yaptığı çalışmalarda öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırmamızda ailedeki çocuk sıralaması değişkeni ile öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucu elde edilmiştir. Açıkgöz (2021)'in çalışması da bunu destekler niteliktedir.

Araştırmamızda öğrenci başarı durumu ile öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuca karşılık Golzar (2006)'ın yaptığı araştırmada sorumluluk ölçeğinden alınan puanın akademik başarıya göre farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur.

Araştırmamızda anne-baba birliktelik durumu ile öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Buna karşılık Tekin (2019) in yapmış olduğu çalışmasında deney grubu katılımcılarının sorumluluk ölçeği puanlarında anne ve babanın birlikte olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya koyulmamıştır. Aynı şekilde Kaplancı (2018) da öğrenci sorumluluk düzeylerinde anne babalarının birlikteliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmamızda hane halkı geliri değişkeni ile öğrencilerin sorumluluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bunun yanında Gündüz (2014) ortaya koyduğu çalışmasında deney ve

kontrol grubu öğrencilerinin, deney öncesi ve sonrası sorumluluk tutum puanlarının hane halkı geliri açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Yontar (2013) ve Aladağ (2009) çalışmaları da bu sonuçları destekler niteliktedir.

4. Kaynakça

Açıkgöz, S. N. (2021). Fen bilimleri dersi odaklı öğrenci sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler eğitimi dergisi, 6(16), 9-27.

Aktepe, V. ve Gündüz, M. (2021). Sosyal bilgilerde değerler eğitimi. V. Aktepe, M. Gündüz, N. K. Fidan ve E. Yalçınkaya (Ed.), Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi (s. 209-232). Ankara: Pegem Akademi.

Aladağ, S. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altınköprü, T. (1999). Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?. Ankara: Hayat Yayıncılık

Ambarlı, A. (2010). Türkiye'de Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler), Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Arslan, Z. Ş. ve Yaşar, F. T. (2007). Yükselen değer kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım. Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi(1), 8-11.

Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinde oyun bağımlılığı ile sorumluluk duygusu davranışı ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul

Ateş, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Avcıoğlu, G. Ş. (2011). Küresel bilgi teknolojilerinin değerler üzerindeki etkisi. Edebiyat Fakültesi Dergisi, 28 (1), 1-20.

Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2013). Okulda değerler eğitimi, Ankara: Nobel Yayınları.

Aydın, M. Z. (2014). Okulda değerler eğitiminin ilkeleri ve sorunları. Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Akyol Gürler, Ş., & Aydın, M. Z. (2013). Okulda değerler eğitimi. (3. baskı). Ankara: Nobel

Başçı, Z. (2012). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum,

Bilgin, N. (1995). Sosyol psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar. İstanbul: Sistem Yayınları.

Canöz, T. (2019). İlkokul öğrencilerinin motivasyonlarının yordayıcısı olarak problem çözme becerisi ve sorumluluk değerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adapazarı.

Cüceloğlu, D. (2002). Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Çelikkaya, H. (1996). Fonksiyonel eğitim sosyolojisi. İstanbul: Alfa Yayınları.

Çelikkaya, T. (2019). Değerin tanımı ve sınıflandırılması. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.), Karakter ve Değer Eğtimi (s. 65-90). Ankara: Pegem Akademi.

Demirkan, M. (1998, Aralık). Türk endüstri ilişkileri sisteminde etik tavır ve sorumluluk bilinci. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri, Adapazarı.

Deveci, Handan ve Çengelci, Tuğba (2006). Sosyal Bilgiler Dersinde Duygusal Zekanın Geliştirilmesi. II. Sosyal Bilimler Kongresi Kitabı. 140-147.

Golzar, A. F. (2006). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gündüz, M. (2014). İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Hakkari, F. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(2), 650-661.

İmamoğlu, E. O. ve Karakitapoğlu, Z. A. (1999). 1970'lerden 1990'lara değerler: Üniversite düzeyinde gözlenen, zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. Türk Psikoloji Dergisi, 44 (14), 1-22.

James, L. (1999). Kişiliğinizde ve mesleğinizde yüksek performans için 10 yasam becerisi (1. Basım). S. Yeniçeri (Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Kant, I. (2011). Yargı yetisinin eleştirisi. İdea Yayınları.

Kaplancı, B. (2018). İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumu bakımından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adapazarı.

Kaymakcan, R. (2010). Değer kavramı ve gençlerin dini değerleri. Eğitim Bir Sen Dergisi, 18, 10-15.

Keskin, Y. (2008). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması.

Kısa, G. (2019). 2018 sosyal bilgiler öğretim programına uygun (4. 5. ve 7. sınıflara) doğal afetler konusunda etkinlik önerileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Köylü, M. (2016). Teoriden pratiğe değerler eğitimi (1. baskı). Ankara: Nobel

Özbulat, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adapazarı.

Özçelik, E. (2019). Temel eğitimde drama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, K. (2017). Tarih dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi. İnternational Symposium of Education and Values (İSOEVA), (s. 43- 60). Muğla

Özen, Y. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Safran, M. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi (s. 3-16). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Şahan, B. (2011). Okulöncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerinin, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Şen, Ü. (2007). Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler eğitimi üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tekin, S. (2019). İlkokul 4. sınıflarda etkinlik temelli değer eğitimi yoluyla sorumluluk değerinin kazandırılması, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan

Türk Dil Kurumu (2020). Türkçe sözlük. https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2016). Değerler eğitimi. Ankara: PegemA Yayıncılık

Ünal, F. (2016). Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlere yönelik bir inceleme. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, (4), 3-24.

Yıldırım, Ş. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinde kişisel sorumluluk ve ruh sağlığı düzeyleri arasındaki ilişki: Adana Çukurova ilçesi örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yalçın, A. (2021). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Sorumluluk Temelli Etkinliklerin Öğrencilere Sorumluluk Değerini Kazandırmadaki Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yontar ,A. & Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 34(153), 144-156.

Yontar, A. (2013). Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Presentation ID / Sunum No: 18

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-6658-8183

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Popüler Kültürün Yeri

Prof. Dr. Murat Özbay[1]
[1]*Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ozbayankara@yahoo.com*

Özet

Bu çalışmanın temel amacı Türkçenin yabanı dil olarak öğretiminde popüler kültürden nasıl yararlanılabileceğini tespit etmek ve bu çerçevede dil öğreticilerine önerilerde bulunmaktır. Zira kültür unsurları dil öğretiminin temelini oluşturur. Kültür, tarihsel ve toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine uyumunu yansıtan araç ve göstergelerin bütünüdür. Popüler kültür ise belli bir dönem için geçerli olan, hızlı üretilen ve hızlı tüketilen kültürel ögelerin bütünü olarak tanımlanabilir. Popüler kültür, genel anlamda toplumdaki en geniş halk kitlesinin sahip olduğu ve bildiği güncel kültürel alana verilen bir isimdir. Bu alandaki unsurlar, günlük hayatın sıradan bir parçası durumuna gelmiş medya ürünleri, yeni yeme içme alışkanlıkları, giyim kuşam türleri gibi ögeleri kapsar. Dil öğretiminde kültür önemli bir yere sahiptir. Zira dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir. Yabancı dil öğrenmekteki amaç, hedef dili konuşan toplumun kültürünü tanımak ve o dili daha iyi anlayıp konuşur hâle gelebilmektir. Yabancı bir dili öğrenmek, o toplumun kültürünü, duygularını ve düşünüş şekillerini de öğrenmek anlamına gelmektedir. Kültür ve dil ayrılmaz bir bütün olduğu için yabancı dil öğrenirken o toplumun kültürünü de öğrenmek gerekir. Yabancıların Türkçeyi doğru öğrenebilmeleri için bu dilin içinde bulunduğu kültürü de bilmeleri dili daha doğru kullanmalarına imkân sağlayacaktır. Bu sebeple dil öğretimi sürecinde popüler kültürden de yararlanılmalıdır. Sonuç olarak bu çalışmada popüler kültürü yansıtan müzik, film, dizi film, çizgi film, e-dergi, e-kitap gibi materyallerin nasıl kullanılabileceğine dair görüş, düşünce ve öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Kültür, popüler kültür, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*

The Place Of Popular Culture In Teaching Turkish As A Foreign Language

Abstract

The main purpose of this study is to determine how popular culture can be used in teaching Turkish as a foreign language and to make suggestions to language teachers in this context. Because cultural elements form the basis of language teaching. Culture is the whole of all material and spiritual values created in the historical and social development process, and the tools and indicators used in creating and transmitting them to the next generations, reflecting the harmony of man with his natural and social environment. Popular culture, on the other hand, can be defined as the whole of cultural elements that are valid for a certain period, produced quickly and consumed quickly. Popular culture is a name given to the contemporary cultural field owned and known by the largest mass of people in the society in general. Elements in this field include media products that have become an ordinary part of daily life, new eating and drinking habits, and clothing types. Culture has an important place in language teaching. Because language teaching is also culture teaching. The purpose of learning a foreign language is to get to know the culture of the society speaking the target language and to be able to understand and speak that language better. Learning a foreign language also means learning the culture, emotions and ways of thinking of that society. Since culture and language are an inseparable

whole, it is necessary to learn the culture of that society while learning a foreign language. In order for foreigners to learn Turkish correctly, knowing the culture of this language will enable them to use the language more accurately. For this reason, popular culture should also be used in the language teaching process. As a result, in this study, there are opinions, thoughts and suggestions on how to use materials such as music, movies, TV series, cartoons, e-journals, e-books that reflect popular culture.

Keywords: *Culture, popular culture, teaching Turkish as a foreign language*

1. Giriş

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli kültür unsurudur. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, hayallerini, isteklerini dili kullanarak anlatırlar. Dil, iletişimi sağlayan en önemli unsur olduğu için aynı zamanda toplumsal bir işleve de sahiptir. Dil ve kültür birbirini tamamlayan iki kavramdır. Kültürün tarih içerisindeki gelişimini günümüze kadar taşıyan, bizlere haber veren dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve aktarıcısıdır.

Dilimiz, ulusal bilincimizin aynasıdır. Türk'ün dünyaya bakışını, bilimini, kültürünü, dini ve mitolojik inançlarını, duygularını aktaran bir sistemdir. Zaman içinde değişmelerle, yenileşmelerle, zenginleşmelerle ve bazen de bozulmalarla karşı karşıya kalmış olsa bile doğallığını ve güzelliğini koruyabilmiştir.

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) kültür, tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin şeklinde tanımlanmıştır.

Kültür denilince sosyal yaşam, sanat, tarih, dil, bilim, din, güzel sanatlar, mimari, gelenek-görenekler, şenlikler, bayramlar, coğrafya, Türk aile yapısı, turizm, iş hayatı, eğitim-öğretim hayatı, mutfak kültürü, spor, giyim-kuşam, inançlar, normlar, ahlaki değerler, töre vb. sayılabilir. Bir milletin dilini öğrenen kişi, o milletin maddi ve manevi değerlerini oluşturan kültür unsurlarını da öğrenmelidir. Böylece öğrenilen dil daha iyi anlaşılır ve kullanılır.

"Popüler" kelimesi dilimize Batı dillerinden geçmiştir. Oldukça yeni olan popüler kavramı orta çağda "halk" anlamıyla kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde çoğunluk tarafından "sevilen ve seçilen" anlamındadır." (Güngör, 1999: 18) Kelime, Güncel Türkçe Sözlük'te "Halkın arasında yaşayan motiflere, ögelere yer veren, onlardan yararlanan, halkın zevkine uygun, halk tarafından tutulan, herkesçe tanınan, bilinen" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kavram kültür kelimesiyle birleştirilerek yeni bir kelime grubu oluşturulmuştur: Popüler kültür. Bu kelime grubu da "Belli bir dönem için geçerli olan, hızlı üretilen ve hızlı tüketilen kültürel ögelerin bütünü (TDK, 2005)'dür. Popüler kültürün özelliği sürekli farklılaşmasından ileri gelir. Coşgun (2002), popüler kültür, insanları tüketmeye teşvik eder; bunu gerçekleştiremediği sahalarda ise bir özenti meydana getirmeyi amaçlar demektedir.

2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Günümüzde milletlerin birbirleriyle iletişim kurma ihtiyaç ve istekleri neticesinde yabancı dil öğrenme bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bunun yanında bir milletin sadece kendi dili ile hayatını sürdürmesi imkânsızlaşmıştır. Milletlerin birbirleri ile ekonomik, sosyal, ticari iletişimleri günümüzde daha da artmıştır. Bu nedenle farklı dilleri öğrenmek bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

Bu durum Türkçemiz için de geçerlidir. Türkiye, eğitim-öğretim, coğrafi güzellikleri, tarihî güzellikleri, turistik faaliyetleri, ekonomik faaliyetleri, siyasi olayları gibi nedenlerle başka milletlerle iletişim kurmaktadır. Pek çok ülkeden yabancı uyrukluları ağırlamaktadır. Bu yabancılar Türkçeyi öğrenme zorunluluğu hissetmektedir. Ülkemizin gelişmişlik seviyesi yükseldikçe dili de bir ihtiyaç ya da hobi olarak başkaları tarafından öğrenilmek istenmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri, birçok etkene bağlı olarak yurt içi ve yurt dışında çeşitli kurumlar vasıtasıyla yoğun biçimde sürdürülmektedir. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren Türkiye'nin; Millî Eğitim Bakanlığı, Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı, Yurt Dışı Türkler Başkanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu ve Üniversiteler, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı gibi kurum ve kuruluşları vasıtasıyla yürüttüğü uluslararası eğitim politikaları Türkçe öğretimi çalışmalarını da hızlandırmıştır.

Kültür ve sanat çalışmaları dışında özellikle yurt dışında Türkçe öğretmek için kurulan Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe kursları, Türkçenin dünyanın bütün bölgelerinde öğrenilen ve talep edilen bir dil hâline gelmesini sağlamıştır. Son yıllarda dünyanın dört bir yanında açılan Türkçe kursları da büyük ilgi görmektedir. Yunus Emre Enstitüsü, Türk kültürü, dili ve edebiyatının daha iyi tanıtılması ve öğretilmesi için araştırma ve yayınlar da yapmaktadır. Bu bağlamda, yurt dışında çeşitli ülkelerde Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri açan Enstitü; bilimsel projeler, kültürel etkinlikler ve Türkçe Dil Kursu başta olmak üzere çeşitli faaliyetler aracılığıyla Türkiye'nin tanıtımına katkı sağlamaktadır Ayrıca yurt dışında Türkçe öğretimi faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe Öğretim Merkezleri ve örgün eğitim kapsamında yürütülen seçmeli Türkçe dersleri ile de devam etmektedir. Yurt içinde ise hemen hemen bütün üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde uluslararası öğrenciler Türkçe öğrenmektedirler.

Türkiye Maarif Vakfı da Türkçenin uluslararası ölçekte yabancı dil olarak öğretimine katkıda bulunmaktadır. Bugüne kadar 104 ülke ile resmi temas kuran ve 52 ülkede temsilcilik açan vakıf, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nı da hazırlayıp yayınlamıştır. Program'da Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak sosyal hayatın her alanında iletişim kurma becerisine sahip olan, keşfederek ve yaparak-yaşayarak öğrenen, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan, yorumlayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı, kültürlerarası bilinç sahibi bireyler yetiştirmek istendiği vurgulanmakta, bu çerçevede Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin önerdiği eylem odaklı yaklaşımın, Programın temel yaklaşımı olarak benimsendiği (Türkiye Maarif Vakfı, 2020) ifade edilmektedir.

Bu girişimler sayesinde başta Türk kökenli vatandaşların yoğunlukla yaşadığı yerler olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde Türkçe öğrenimi hızla yaygınlaşmaktadır. Türkçenin öğretildiği ülkelerin bazıları Afganistan, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri Arnavutluk, Avusturya, Avustralya, Azerbaycan, Belçika, Bosna Hersek, Bulgaristan, Burundi, Cezayir, Cibuti, Çad, Etiyopya, Fildişi Sahili, Fransa, Gabon, Gine, Gambiya, Gürcistan, Hollanda, Irak, İngiltere, İran, Kamerun, Kazakistan, Kırgızistan, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Kongo Halk Cumhuriyeti, Kosova, Macaristan, Makedonya, Mali, Mısır, Moğolistan, Moldova, Moritanya, Nijer, Pakistan, Polonya, Romanya, Rusya, Senagal, Somali, Sudan, Suriye, Tanzanya, Tunus, Türkmenistan, Ukrayna, Ürdün, Venezuela, Yunanistan şeklinde sıralanabilir.

3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Popüler Kültür

Dildeki kelimeler ve cümleler o dili işleten bütün kuralları ile o toplumun bütün fertleri arasında çok eski devirlerden başlayarak alışkanlık hâlinde sürüp gelen bir ortaklık oluşturmuştur (Özbay, 2002:112). Bu nedenle kelimeler boş semboller değildir. İletişimde yer alan her kelimenin ardında bir kabuller dünyası yer almaktadır. Bu kabuller, kelimenin ait olduğu toplumun kültürünün bir parçasıdır. Yaşantılardan kopuk olarak dil öğretilmeye kalkılırsa o zaman ne dil ne de kültür tam olarak öğretilebilir. Yabancılara dil öğretiminin amacı, o dilin konuşulduğu toplumla iletişim kurmak, onlarla anlaşmak, ekonomik, siyasal, askeri, bilim alanlarında onlardan istifade etmek hatta yaşayışlarını anlamak ve onlar gibi düşünmektir. O zaman dil eğitimi yapılırken o toplumun tarihi, coğrafyası, dünyaya bakışı, düşünüş tarzı, estetik anlayışı ve zevkleri de öğretilmelidir.

Yabancılara Türkçenin öğretiminde amaç, yalnızca birtakım cümle ve kelimeleri öğretmek değildir. Kişiye dili, Türk kültürünü yeterli ölçüde kazandırmaktır. Çünkü, Türkçeyi severek, isteyerek öğrenen bir yabancı, Türkiye'nin kültür elçisi durumuna gelmektedir.(İşcan, 2011)

Yabancı dil öğrenenlere, eğitim ve öğretim ortamı bilinçli bir şekilde düzenlenmelidir. Kültürel unsurlar olan yeme-içme, giyim-kuşam, kalıp sözlerimiz, toplum hayatı ile ilgili konular ve hedef kültürün tüm unsurları doğru bir şekilde aktarılmalıdır. Yabancı dil öğreticileri, öğrettikleri dili ve kültürü çok iyi bilmelidir. Eğitim-öğretim ortamı ve dil öğreticileri ne kadar donanımlı olursa yabancıların dil öğrenimi de o kadar doğru olur.

Yabancı dil eğitiminde kullanılacak pek çok araç vardır. Bu araçlar ile kültür aktarımı yapılmalıdır. Bu araçlar, seviyeye göre hazırlanmış ders kitapları, videolar, sözlükler, edebiyat eserleri, dergiler, dinleme metinleri gibi pek çok kaynaktır. Konuşma, okuma, yazma, dinleme becerilerinin tümüne hitap edecek şekilde materyaller ile kültür aktarımı yapılmalıdır.

Günümüzde teknoloji hızla gelişmeye devam etmektedir. Bu gelişmeye bağlı olarak televizyonlar, bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler, kablosuz ağlar, sosyal medya insan hayatının bir parçası olmuştur. Dünyanın bir ucundan atılan bir mesaj, fotoğraf, video saniyeler içerisinde dünyanın diğer bir ucuna ulaşabilmektedir. Bu gelişimden dil öğreticileri azami düzeyde haberdar olmalı, Türkçe öğretiminde kültürel değerlerimizi yabancılara aktarırken teknolojinin olumlu yönlerinden yararlanmalıdırlar.

Popüler kültür ögesi denilince akla tanınırlık gelmektedir. Günümüz teknolojisi ile popüler kültür ögeleri fazlaca artmıştır. Bir şarkı, sanatçı, film, dizi, edebî eser dakikalar içerisinde tanınır hâle gelebilmektedir. Böylece bunlar çabucak ilgi çekmekte ve bir akım oluşturmaktadır. Ancak popüler kültür belli bir dönemde ortaya çıkar ve kaybolur. Bu nedenle popüler kültür ögeleri ortaya çıktığı süreçte doğru bir şekilde kullanılırsa dil öğretimine katkısı olabilir. Bu makalede "tanınırlık" özelliği ön plana alınarak bazı kültür unsurlarına dikkat çekilmektedir. Mesela kültür unsurlarından biri olan müziğe baktığımızda bunun birtakım türleri, çeşitleri ve özellikleri olan bir sanat olduğunu görürüz. Ayrıca "müzik evrenseldir" sözünü sıkça duyarız. Demek oluyor ki sözleri anlaşılmasa bile müziğin kulağa hoş gelmesi onun, dünyanın her yerinde dinlenebileceğini ve sevilebileceğini gösterir. Müzik, bir insanın üzüntü, sevinç gibi birçok duygusuna hitap edebilecek çeşitlilik gösterir. Ruhu besleyen bir derinliğe sahiptir. Bu güçlü kültür unsuru popüler kültür etkisi ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ilgi çekici gelebilir, bunu dinleyenler zaman içerisinde sözlerini de merak edebilir ve öğrenmek isteyebilirler.

Bu çerçevede, Türkiye'de pop müziğin temsilcisi ve dünyanın tanıdığı bir sanatçı olan Tarkan'ın şarkılarından yararlanılabilir. Onun bir şarkısı yayınlandığı an saniyeler içerisinde binlerce kişiye ulaşmaktadır. Bundan çok daha önemlisi Tarkan, TDK tarafından ödüllendirilmiş bir şarkıcıdır. Çünkü Tarkan, albümünün birinde elliye yakın deyim ve atasözüne yer veren bir şarkıcı olmuştur. Bu deyim ve atasözlerinden bazıları şunlardır: "Al elmaya taş atan çok olur.", "Dışı eli yakar içi beni.", "Söz gümüşse sükût altındı.", "Rüzgâr eken fırtına biçer.", "Mangalda kül bırakmamak", "Aynı tas aynı hamam", "Pireyi deve yapmak", "Alnım açık yüzüm ak."

Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle dünyaca tanınan bir şarkıcımızın, dilimizin kültürel öğelerine yer vermesi oldukça önemlidir. Yabancılara Türkçe öğretiminde Tarkan'ın bu deyim ve atasözlerini kullandığı şarkılarından yararlanılabilir. Müzik gerçekten insanlar arasındaki dil ve kültür etkileşimini sağlayan en önemli kültürel unsurlardan bir tanesidir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmaları gerekmektedir. Tarkan gibi TDK tarafından ödüllendirilmiş bir sanatçının eserleri Türkçe öğretimi alanına yardımcı olabilir. Aynı şekilde Barış Manço da kültürel unsurlarımızı şarkılarına aktarmış bir sanatçıdır ve bütün dünyada tanınmaktadır. Bu nedenle onun eserleri de Türkçemizi yabancılara öğretirken kullanılabilecek popüler kültür kaynaklarıdır.

Teknolojinin gelişimi ile beraber gelişen ve değişen bir popüler kültür ürünü olan sinema da çok önemli kaynaklardan biri olarak düşünülmeli ve kullanılmalıdır. Güçlü kurguya, zengin toplumsal ve kültürel unsurlara sahip Türk filmleri pek çok yönden Türk kültürünü ve toplumunu yansıtan araçlardır. Türkçe filmler, gerçek dil çevresinde zengin kültürel çağrışımlar sağlar. Onların eğitimsel, sosyal ve kültürel yönleri de vardır.(İşcan, 2011) "Tüm bu boyutları anlatmak için sayfa dolusu bilgi içeren kitaplar yazılıp tarih dersine ilişkin kazanımların öğrencilere aktarılması ümit edilirken; tarih temalı yapımların tek bir sahnesi çoğu mesajı daha etkin biçimde aktarabilmektedir." (Demir ve Çencen, 2015: 16) Bu filmlerden alınacak kısa kesitler de yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmalıdır.

Sadece müzik değil spor, tıp, edebiyat gibi alanlarda dünyaca tanınmış insanlarımızı da bu çerçevede değerlendirmek gerekir. Mesela Naim Süleymanoğlu çok meşhur bir haltercimizdir. O, 1988 Seul Olimpiyat Oyunları'nda 9 dünya, 5 olimpiyat rekoru kırarak dünya şampiyonu olmuştur. Ağırlığının üç katından 10 kilo fazlasını kaldırmış ve "dünyanın en iyi haltercisi" unvanını kazanmıştır. Hem dünyanın hem de ülkemizin çok iyi bildiği sporcumuzun 2019 yılında biyografi/dram türünde filmi çekilmiştir. Filmin adı "Cep Herkülü: Naim Süleymanoğlu" dur. Filmde yoğun milliyetçi duygular, azimli ve hırslı Türk genci anlatılmıştır. Türk insanının zeki, çevik ve ahlaklı birey oluşu mesajı Naim Süleymanoğlu üzerinden açıkça verilmiştir. Filmde, Türk aile yapısı, yurt dışında yaşayan bir Türk ailesinin gördüğü siyasi baskılar anlatılmıştır. Türk milliyetçiliğinin ve bayrağa verilen değerin önemi

filmin vurucu noktaları olmuştur. Dünyanın tanıdığı haltercimizin bu filmi, Türk kültür ögelerini göstermesi bakımından yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek bir kaynak olarak değerlendirilmelidir.

Orhan Pamuk ve Yaşar Kemal, yurt içinde ve yurt dışında başarıları ve ödülleri olan yazarlarımızdandır. Yaşar Kemal, Nobel Edebiyat Ödülü'ne aday gösterilen ilk Türk'tür. Orhan Pamuk ise bu ödülü kazanmış bir romancımızdır. Kendisi Time dergisi tarafından dünyanın en etkili 100 kişisi arasına girmiştir. Dolayısıyla her ikisi de dünyada çok iyi tanınmaktadırlar. Kitapları da birçok dile çevrilmiş ve yüzden fazla ülkede yayımlanmıştır. Aynı zamanda Orhan Pamuk, Nobel Edebiyat Ödülü alan ilk Türkiye Cumhuriyeti vatandaşıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde Yaşar Kemal ve Orhan Pamuk'un kısa ve basit anlatımlı hayat hikâyelerini içeren metin ve videolardan da yararlanılabilir.

Türk dizi sektörü de popüler kültür unsurlarından birisidir. Türk dizileri yurt dışında yayınlanmaktadır ve çeşitli ülkelerdeki birçok insan tarafından izlenmektedir. Bu izlenen ve çok beğenilen dizilerin içerisinde tarihî diziler, Türk edebiyatına ait eserlerin dizi uyarlamaları yer almaktadır. Böylece Osmanlı tarihi, romanlarımız ve bunların karakterleri pek çok yabancı tarafından bilinmektedir. Diziler sayesinde yabancı insanlar, tarihimiz, tarihî kişilerimiz, edebî kahramanlarımız hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bu nedenle diziler de popüler kültür unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Elbette teknolojinin bu geniş ve faydalı imkânı en güzel bir biçimde değerlendirilmelidir. Diziler ve filmler ile Türk aile yapısı, toplum yapısı, giyim-kuşam, sosyal hayat, yeme-içme gibi kültür unsurları dil öğrenen yabancılara gösterilebilir.

Dönem dizileri de çok popülerleşmiştir. Türkiye'nin 80'li, 90'lı yıllarının anlatıldığı diziler yapılmıştır. Bu diziler sadece yabancılara Türkçe ve kültür aktarımında yararlanılabilir kaynaklar değildir. Aynı zamanda günümüzün gençleri, 80'li ve 90'lı yılları bilmeyen ülkemiz insanlarına da geçmiş zaman kültürünü yansıtması bakımından değerlidir. O döneme ait kılık-kıyafet, yeme-içme alışkanlıkları, okul disiplini, çalışma hayatı, toplumsal ilişkiler, kullanılan Türkçe vb. bakımından pek çok kültür detayını izleyenlerine göstermektedir.

Türk filmleri ve dizileri, Türkçenin gücünü ortaya koyabilecek, olaylara ve tarihe merak uyandırabilecek araçlardır. Türk filmleri ve dizileri, gelenek-göreneklerimizi anlatma ve aktarma noktasında yardımcı unsurlardır. Aynı zamanda kültürel niteliklerin geliştirilmesine yardımcı olurlar. Yapılan birçok bilimsel araştırma da göstermiştir ki film ve diziler izleyenlerin kelime hazinesini geliştirmektedir.

TRT Çocuk kanalında yayınlanan *Rafadan Tayfa* adlı çizgi film macera türünde hazırlanmış animasyondur. "Hikâye, Rafadan Tayfa adındaki arkadaş grubunun yaşadığı maceralardan oluşur. Arkadaş grubunun ismi ise bir bölümünde Hayri'nin gruplarına bir isim ararlarken Kafadan Tayfa diyecekken onun yerine Rafadan Tayfa demesiyle ortaya çıkar. (Tozduman Yaralı ve Avcı, 2017: 453) Bu çizgi filmde kültür unsurları olarak halat çekme, topaç çevirme, misket gibi oyunlar yer almaktadır. Hem geçmişten hem de günümüzden kültür ögelerine yer verilmiştir. Ayrıca birtakım popüler kültür etkileri de bu çizgi filmde yer almaktadır.

Kısaca "e-dergi" denilen elektronik dergiler de günümüzde bir hayli çoğalmıştır. Yine elektronik ortamda kitap okuma, kitap dinleme gibi etkinlikler de çok tercih edilmektedir. Bunlar hayatı kolaylaştıran uygulamalar olup herkesin yanından ayırmadığı cep telefonlarından kolayca ulaşabildikleri kaynaklardır. Özellikle yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılabilecek nitelikteki e-dergilerden de yaralanılmalıdır.

4. Sonuç

Dil, insanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan en etkili anlaşma sistemidir. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, hayallerini, isteklerini dili kullanarak aktarırlar.Kültür ise bir toplumun hayatı boyunca elde ettiği ve biriktirdiği ortak paylaşımlardır. Bir milleti diğer milletlerden ayıran en belirleyici unsurdur. Maddi ve manevi değerler bütünüdür. Nesiller boyu devam edecek, bu yolculuğunda çağının gerekliliklerine göre yenilikleri bünyesinde barındıracak, geçmişi geleceğe taşıyacak bir vasıtadır. Zamanla birikimleri, değişimleri olur. İnsana aidiyet duygusunu hissettirir. Birleştirici bir unsurdur. Müzik, edebiyat, sanat, sosyal hayat, yeme-içme, bayramlar, gelenek-görenekler ve birçok şey kültürün farklı parçalarıdır. Bunların hepsi birbiriyle bağlantılıdır ve bir bütün oluşturmaktadır.Kültür ve dil

kavramları birbirlerinden ayrılamazlar. Çünkü kültürü meydana getiren en önemli unsur dildir. Aynı zamanda dil kültürün aktarılmasını sağlayan araçtır.

Popüler kültür kavramı günümüzde oldukça yaygınlaşmıştır. Belli bir dönem içinde geçerli olan, hızlı üretilen ve aynı hızda da tüketilen ögelerin bütününe denir. Sürekli değişen ve gelişen bir yapıya sahiptir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Çünkü günümüz teknolojisinin gelişmesiyle her alanda dünya ile etkileşim içerisinde olmamız, sosyal, ekonomik, siyasi nedenler ile iletişim kurmak zorunda kalmamız gibi nedenler ile dil öğrenimi zorunlu hâle gelmiştir. Başka milletlerle iletişim kurmak için yabancı dillerin bilinmesi bir ihtiyaçtır. Türkçemiz, yabancılar için öğrenilmesi gereken diller arasındadır. Türkiye, göç alan ve göç veren bir ülke durumundadır. İş, eğitim, turizm vb. gibi nedenlerle ülkemize gelen insanlar vardır. Bilinen bir ülke olmamız ve çeşitli faktörlerin etkisiyle dilimizin öğrenilmesi yabancılar için bir gereklilik olmuştur.

Yine Türkçe, dünyada en çok konuşulan dillerdendir. Çünkü Türkler, dünyadaki en eski milletlerden birisidir. Aynı zamanda göçebe yaşam tarzı nedeniyle geniş coğrafyalara yayılmışlardır. Tüm bunların sonucunda Türkçe zenginleşmiş ve geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Bu da yabancıların Türkçe öğrenmesi için bir başka sebeptir denilebilir.

Çağımızdaki teknolojik gelişmeler ve medyanın ön plana çıkması ile beraber popüler kültür ögeleri de sürekli değişmektedir. Dil becerilerine hitap eden, akılda kalıcılığı sağlayan, herkes tarafında bilinen popüler kültür ürünü olan müzik, sinema, film, dizi, çizgi film, e-dergi, e-kitap vb. yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek araçlardır. Türkçenin ve Türk kültürünün doğru, güzel, seçilmiş örnekleri bu araçlar sayesinde yabancılara dil öğretiminde kullanılabilir. Dünya hızla değişmekte, kendini yenilemekte ve gelişmektedir. Bu değişim ve gelişime bağlı olarak yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan araç-gereçler, kaynaklar da kendisini yenilemelidir. Popüler kültür ürünleri eğitim-öğretim ortamına katılmalıdır. Böylece güncele ayak uydurulur ve eğitim-öğretim daha etkili hâle getirilir.

5. Kaynakça

COŞGUN, Melek. (2012). **Popüler Kültür ve Tüketim Toplumu**. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(1), 837-850.

DEMİR, Ö., ÇENCEN, N. (2015). **Tarih Sinema Etkileşiminin Popüler Kültürdeki Yeri**. e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 13-18.

GÜNGÖR, Nazife. (1999). **Popüler Kültür Çıkmazı, Popüler Kültür ve İktidar**. Der: Nazife Güngör. Ankara: Vadi Yayınları.

İŞCAN, Adem. (2011). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi**. Turkish Studies, 6(3), 939-948.

ÖZBAY, Murat. (2002). **Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi**. Türk Dili, 602, 112-120.

ÖZKAN, Hasan Hüseyin. (2006). **Popüler Kültür ve Eğitim**. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), 29-38.

TOZDUMAN YARALI, Kevser., AVCI, Neslihan. (2017). **Bir Çizgi Filmin Popüler Kültür Açısından İncelenmesi: Rafadan Tayfa**. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 5(1), 449-470)

TÜRKİYE MAARİF VAKFI. (2020). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı**, (Editör: Doç.Dr.İbrahim Gültekin), İstanbul,

TÜRK DİL KURUMU.(2005).**Türkçe Sözlük,** Ankara.

https://sozluk.gov.tr/ **(Erişim Tarihi: 09. 06. 2022)**

https://www.haberturk.com/haber/haber/50294-tarkana-tdkdan-ovgu#:~:text=T%C3%BCrk%20Dil%20Kurumu%20(TDK)%2C,ve%20deyimleri%20ustaca%20harmanlad%C4%B1%C4%9F%C4%B1n%C4%B1%20s%C3%B6yledi. **(Erişim Tarihi: 10. 06. 2022)**

Presentation ID / Sunum No: 19

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-9117-1352

İngilizce Öğretimine İlişkin Ders Planlama ve Materyal Tasarımında Değerli Kaynak Olarak Şiirin Kullanımı

Öğr. Gör. Dr. Ceren Işıklı[1]

[1] *Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Fakültesi, Modern Diller Bölümü, ceren.isikli@hotmail.com*

Özet

İngilizce'nin şiirsel dil yönüyle anlaşılmasını sınırlayan yapısal karmaşıklığı bulunmaktadır. Bu bağlamda, İngilizce'de yazılı anlatımın dışında başvurulan mecazi anlamlar ile belirsizlikleri çözümlemede ortaya konan yorumlamalardan kaynaklanan sorunlar mevcuttur. Bu nedenlerle, birçok İngilizce öğretmeni, yabancı dil öğretiminde yöntem olarak dilin şiirle öğretilmesi konusunda ciddi tereddütler duyduklarını dile getirmektedirler. Öğretmenlerin şiirsel anlatım kapsamında ifade ettikleri bu endişelerin giderebilmesinde şiirin dilsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, şiirin hem ders planlama hem materyal tasarımı bağlamında oldukça geniş olanaklar yaratma gücüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, orta ve ileri seviyede İngiliz dili öğrenenlere yönelik, Thomas Dylan'ın 'Do not go gentle into that good night' adlı ünlü şiiri örnek alınarak çeşitli etkinlikler, öğrenme materyalleri ile ders planlaması gibi konular ele alınıp tartışılmaktadır. Dilin şiirle öğretimini temel alan bu çalışmanın amacı, şiirlerin, dilsel beceri gelişimi, etik ve estetik değerlerin öğretimi ve hafızayı güçlendirme gibi eğitsel olguların üzerinde ispatlanmış ve olumlu etkileri saptanmış unsurları dikkate alarak, İngilizce öğretmenlerine derslerinde şiir kullanımı konusunda faydalanabilecekleri pratik öneriler sunmak ve onları, ders programı oluşturma ve materyal tasarımında şiirleri daha etkin bir şekilde kullanmaları yönünde cesaretlendirmektir.

Anahtar Kelimeler: *İngilizce öğretiminde şiirin yararları, şiirin dilsel özellikleri, ders planlama ve materyal tasarımı, şiirle dil öğretmek*

Poetry as a Valuable Source of Lesson Planning and Material Design in English as a Foreign Language Classroom

Abstract

When discussions in English language teaching involve teaching language through poetry, it is not unusual to see English teachers expressing concerns about the relevance of using poetry in English language classroom as they find it difficult to understand the structural complexities of poetry and to interpret the deviant meanings of the ambiguous and metaphorical uses of the poetic language. Yet, on a closer look, when the main focus is brought on the linguistic features of poetry, a wide range of possibilities emerges for lesson planning and material designs which could help dissipate these concerns vis-à-vis poetry. In this paper are presented discussions of activities, learning materials and lesson planning, focusing on Thomas Dylan's famous poem 'Do not go gentle into that good night' with intermediate to advanced level EFL students. The purpose is to provide English teachers with hands-on practical suggestions for use of poetry in the English language classroom and to encourage them to actively incorporate poetry in lesson planning and material designs for the proven effects not only on

the improvement of linguistic competences of students but also on the learning of ethic and aesthetic values and memory retention.

Keywords: *benefits of poetry in English language classroom, linguistic features of poetry, lesson planning and material design, teaching language through poetry*

1. Introduction

According to Lazar (2010, 98), stylistic effects that poetry produces drawing on metaphors, archaisms, dialects, reorganizing syntax, inventing new vocabulary, neologisms, mixing different registers, and creating its own punctuation norms are not "exclusive to poetry. Advertisements, nursery rhymes, jokes, riddles, political slogans, hymns, and songs may also use such linguistic devices", although to a much lesser extent. It is because poetry deviates from the norms of standard language that teachers do not want to use poetry in the language classroom. However, one of the counterarguments that can be given to this view is that even if poetry often breaks the rules of standard language, it does so to create a special way of communicating with the readers. One point worth appreciating is that communication between the poem and the reader continues in an unbroken and uninterrupted manner, even though grammar and vocabulary rules may be overstretched. As Lazar (2010, 100) indicates, the deviant use of poetic language could serve 'as a basis for expanding the student's language awareness and interpretative abilities', which in turn helps students infer the overall meanings of poetry and better understand the use of stylistic effects.

Communicating with texts is an interactive process necessary for text comprehension and involves two sub-processes at the same time: "bottom-up processing being fed and directed by the verbal symbols, top-down processing by the schemata activated within the reader's mind" (Weber, 1996, 234).

Nonetheless, before using poetry in the language classroom students are expected to have a fair knowledge of grammar, vocabulary, syntax, punctuation and other linguistic norms applied in standard forms of English, as otherwise it is very unlikely they would appreciate the different communicative purposes of the poetic language.

Designing different materials and activities with poetry as the basis for language study is an efficient way of extending and reinforcing students' language skills and cultural knowledge, without focusing so much on poetry as an end in itself. Task-based activities using poetry contribute to development of four language skills (Çetinavcı & Tütünis, 2012). Activities focusing on lexical units in a poem often lead to a good memory retention when taught in connection to syllabus content.

The real challenge in using poetry in the language classroom is that teachers need to select appropriate works of poetry according to the level of students whom they need to closely guide through the first steps when students try to understand the unusual language of poetry. Without support and guidance on the part of teachers, understanding poetry might be an impossible task with risks of students losing confidence in themselves.

Another aspect of understanding poetry is that it is not enough to understand the literal meanings of words, phrases and sentences which are rather simple but to be able to dig further for deeper meanings. This is the very point when teacher assistance and support comes of paramount importance. At this stage it is important that teachers have the ability to engage students' personal interests and experiences that would navigate them all the way through the learning process.

Poetry as a rich source of linguistic and cultural material presents a wide range of possibilities for lesson planning and material designs in a language classroom. Poetry-based lessons have been found to contribute to students' linguistic competence, socio-cultural development and personal growth (Bloemert et al., 2019). This paper discusses in more concrete terms the practical ways through which poetry can be exploited by focusing on Thomas Dylan's poem 'Do not go gentle into that good night' for intermediate and advanced levels. English teachers could use these suggestions as an encouragement to incorporate poetry in lesson planning and material designs as it contributes to the improvement of linguistic and cultural competences of their students.

2. Understanding Metaphorical Language

People often attach different attributes to poetic language: ambiguous, metaphorical, symbolic, figurative, deviant, unusual etc. It is important that students know what the word metaphor means and how to identify and interpret metaphorical uses in a poem. It is true that poetry, unlike other types of discourse, is very rich in metaphors and has a high concentration of figurative elements which may hinder student understanding of the various meanings in poems and, by consequence, keep them from enjoying aesthetical and moral values of poetry.

The simplest definition of a metaphor is that it involves a comparison or connection between two unlike things. Metaphors can be set in fixed idiomatic expressions that can be found in dictionaries (for example, *heart of stone*, *heart of gold*) or they can be invented by the author/ poet (for example, *silent land*, *wrinkled sea*, *a well of love*) in which case it might be harder for students to identify and interpret them.

When poetry is used in a language classroom, it is important that students are encouraged to give different possible metaphorical interpretations of the poem. In other words, they learn to speculate on what certain words and phrases might represent symbolically. It might not always be clear to them what is being compared to what. Just as comparisons can be directly indicated through connection words such as *like* and *as* (for example, *she is beautiful as a rose*) making it clear what is being compared to what, they can often be introduced implicitly through figurative descriptions, requiring readers to make the necessary connections through a number of linguistic inferences.

It should be kept in mind that students from different cultural backgrounds may give different interpretations to metaphorical uses in a poem as they draw on associations determined 'by the customs and conventions of their society' (Lazar, 2010). A metaphorical analysis of the poem can be facilitated if students gain understanding of the cultural and historical background behind its creation. This could be a useful way of establishing some kind of relevance of the theme to students' personal experiences.

3. Language as Personal Identity

Language in poems is used in such ways as to provide basis for making contrasts and comparisons between the common language that is used by everyone and the language that has its own distinctive characteristics. The idiosyncratic features of the poetic language are thus made to stand out against the language norms (Crystal, 2007). Using language in a particular way is what gives users their special linguistic identity, makes them different than others. Poetic language shows existence of other options than norms that could be safely used for language production. As Crystal (2007) puts it, "That is what makes individuals distinctive and gives them their personal linguistic identity" (318).

Those who are interested in learning how to use most effectively a language can develop a particular stylistic image and linguistic identity of their own by learning to apply some of the rules of poetic language formation. Language that goes beyond the norms of the standard uses is not restricted to poetry. Journalists, novelists, commentators, humorists and other professional or non-professional groups are constantly in search of lines that will produce the desirable special effect. People usually want their written or spoken language to be most beautiful, effective, dramatic, unforgettable and original to impress others (Crystal, 2016). Crystal compares literary language owners with artists who try to impress people with their paintings with the only difference that they want to impress people with words.

Poetic language teaches us to feel and to express our feelings. According to Crystal (2016), literature helps us win hearts and minds like no other forms of art can do (308). No matter how much we enjoy paintings, sculptures, music, dance and ballet, none gives the deepness and variety of features that language use can do.

4. Suggested List of Activities

Here are some types of activities that teachers could use to exploit poems in the language classroom. These activities can be used for different linguistic aims: vocabulary revision, oral skills/writing skills development, grammar learning etc. However, attention should be paid that poems are carefully selected as not all poems can be suitable for these activities.

Cloze/gap-filling
Reordering lines/jigsaw reading
Creative/imaginative writing
Model writing
Making predictions/guessing
Writing down associations
Word matching
Sentence completion
Pictures/photographs description
Dictionary/multiple meanings
Translation in L1
Role play/simulation
Critical review writing
Sound patterns/rhythm/intonation/stress
Body language/gestures/mime

Some of these activities will be explained in the next sections with example of Thomas Dylan's poem 'Do not go gentle into that good night'. As a follow-up activity for this poem, it is best that teachers discuss with students the moral and aesthetic values and different world-views explicitly or implicitly stated in the poem. In this way Thomas Dylan's poem 'Do not go gentle into that good night' can be considered relevant to students' experiences as it addresses the universal themes of *death* and *life*. So it is likely that students will develop a critical appreciation of the poem when engaged in discussions on the meanings of *death* and *life*.

5. Exploiting Thomas Dylan's Poem in EFL Classroom

5.1. Activity 1

Warm-up

- This is a warm-up activity devised to activate students' background knowledge on vocabulary. Weber (1996) points out the importance of "the role of previously acquired knowledge brought into play when the reader sets about making sense of a text" (234).
- Students are invited to think on *death* and *life*. Drawing on their own experiences they can tell what these words represent for them through associations, imagery, and/or juxtapositions. In this way, it can be said that readers bring their own contribution to "making sense of a text" informatively and interpretively.
- Students write down words and phrases from the box below that best fit their understanding of the concepts and themes of *death* and *life*. They look up the unknown vocabulary in dictionaries for meanings. They have to explain their choices.

Table 1. Keywords from Thomas Dylan's Poem "Do not go gentle into that good night"

the sun *dying* *the end* *the last* *good night* *singing* *praying*
dark *night* *old age* *grave* *sad day* *bright* *dancing* *blaze*
crying *tears* *the light* *grieving* *burn* *close* *too late* *fierce*

Death: **Life**:

_____ _____

_____ _____

- Teachers ask students guiding questions inviting them to a discussion:

1) *What would you feel if your loved one was dying?*
2) *What is the meaning of life and death?*
3) *How do people react to matters of life and death?*

5.2. Activity 2

Background information

The aim of this activity is to provide some background information on Thomas Dylan's personal involvement in the theme of the poem which will help students understand the historical and cultural context better. According to Weber (1996), some texts can be understood only if historical references are provided. Students are thus required to read two texts below describing and reflecting some of the important moments in the poet's life.

Dylan Marlais Thomas (27 October 1914 – 9 November 1953) was a Welsh poet and writer whose works include the poems "Do not go gentle into that good night" and "And death shall have no dominion", the "play for voices" *Under Milk Wood*, and stories and radio broadcasts such as *A Child's Christmas in Wales* and *Portrait of the Artist as a Young Dog*. He became widely popular in his lifetime and remained so after his death at the age of 39 in New York City. By then, he had acquired a reputation, which he had encouraged, as a "roistering, drunken and doomed poet".

Thomas came to be appreciated as a popular poet during his lifetime, though he found earning a living as a writer was difficult. He began augmenting his income with reading tours and radio broadcasts. His radio recordings for the BBC during the late 1940s brought him to the public's attention, and he was frequently used by the BBC as an accessible voice of the literary scene. Thomas first travelled to the United States in the 1950s. His readings there brought him a degree of fame, while his erratic behavior and drinking worsened. His time in the United States cemented his legend, and he went on to record to vinyl such works as *A Child's Christmas in Wales*. During his fourth trip to New York in 1953, Thomas became gravely ill and fell into a coma. He died on 9 November 1953 and his body was returned to Wales. On 25 November 1953, he was interred at St Martin's churchyard in Laugharne, Carmarthenshire (Wikipedia, 2022).

Thomas wrote "Do not go gentle into that good night" during a very specific moment in Dylan Thomas' life. His father, David John Thomas, had first introduced him to the wonder of language by reading him Shakespeare before bed at night. Thomas' father was a grammar school teacher, but he had always wanted to be a poet but was never able to realize his dream.

Some experts suggest that Thomas was inspired to write "Do not go gentle into that good night" because his father was dying (though his father didn't pass away until Christmas of 1952).

In a twist of fate, Thomas' poem about death would be one of the last poems he would write before his own untimely demise the following year. (Robinson, 2019).

As Weber (1996) suggests, "intercultural insights … may emerge when literary texts are explored by non-native readers" (233). It is likely that while reading students will tap into their knowledge of the United Kingdom and the USA which they have accumulated previously. In the effort to understand the poem students will apply these general concepts about English-speaking people thus making the intercultural reading of the text inevitable. During the learning process this conceptual worldview of the target culture on the backdrop of their own customized views and values may either stay unchanged, undergo some modifications or even be completely redefined and changed.

5.3. Activity 3

Jigsaw reading

- Here is a jigsaw reading activity which uses a text-organizing technique that breaks the text into several puzzle chunks that students are required to put back together to make their version as similar or close to the original.
- Students are asked to put the jumbled-up poem back into original order. It might be best for the teacher to tell them that the poem follows strict structural rules in terms of rhyming organization

and refrain scheme. The procedure aims to get students to order lines in a balanced way using rhymes and refrains as the basis: One non-rhyming line goes between the two rhyming ones in each stanza while the refrains evenly alternate between stanzas so there is no repetition of the same refrain in the two consecutive stanzas except for the last stanza of four lines. After that, students can check their version with the original.

Table 2. Jigsaw Reading of the Poem

Jumbled version	**Original version**
___**Old age** should burn and rave at close of **day**	Do not go gentle into that good night,
___Rage, rage against **the dying** of **the light**	Old age should burn and rave at close of day;
1__Do not go gentle into that good **night**	Rage, rage against the dying of the light.
___Because their words had forked no lightning they	Though wise men at their end know dark is right,
___Do not go gentle into that good night	Because their words had forked no lightning they
___Though wise men at **their end** know **dark** is right	Do not go gentle into that good night.
___Rage, rage against the **dying** of **the light**	Good men, the last wave by, crying how bright
___Their frail deeds might have danced in a green bay	Their frail deeds might have danced in a green bay,
___Good men, **the last** wave by, **crying** how **bright**	Rage, rage against the dying of the light.
___And learn, too late, they **grieved** it on its way	Wild men who caught and sang the sun in flight,
___Do not go gentle into that good night	And learn, too late, they grieved it on its way,
___Wild men who caught and sang **the sun** in flight	Do not go gentle into that good night.
___**Grave** men, near **death**, who see with blinding sight	Grave men, near death, who see with blinding sight
___Rage, rage against **the dying** of **the light**	Blind eyes could blaze like meteors and be gay,
___Blind eyes could blaze like meteors and be gay	Rage, rage against the dying of the light.
___Curse, bless, me now with your fierce **tears**, I pray	And you, my father, there on the sad height,
___And you, my father, there on the **sad** height	Curse, bless, me now with your fierce tears, I pray.
4__Rage, rage against **the dying** of **the light**	Do not go gentle into that good night.
___Do not go gentle into that good night	Rage, rage against the dying of the light.

5.4. Activity 4

Identifying deviant elements

- In this activity, students are asked to explain according to their view which elements of the text are more specific to poetry and are unusual in a normal discourse. They underline them.

Table 3. Identifying Deviant Meaning Phrases in the Poem

Do not go gentle into that good night,
Old age should burn and rave at close of day;
Rage, rage against the dying of the light.

Though wise men at their end know dark is right,
Because their words had forked no lightning they
Do not go gentle into that good night.

Good men, the last wave by, crying how bright
Their frail deeds might have danced in a green bay,
Rage, rage against the dying of the light.

Wild men who caught and sang the sun in flight,
And learn, too late, they grieved it on its way,
Do not go gentle into that good night.

Grave men, near death, who see with blinding sight
Blind eyes could blaze like meteors and be gay,
Rage, rage against the dying of the light.

And you, my father, there on the sad height,
Curse, bless, me now with your fierce tears, I pray.
Do not go gentle into that good night.
Rage, rage against the dying of the light.

5.5. Activity 5

Body language

- This activity aims to exploit further the communicative potential of the poem by asking students to think of the different ways to exploit the poem using their body language, gestures and mimes while reading. They are thus invited to consider which elements in the poem are particularly suitable for the use of body language.
-

Table 4. Using Body Language While Reading Aloud

Do not go gentle into that good night,……	***step forward/moving legs***
Old age should burn and rave at close of day;……	***striking an old person position***
Rage, rage against the dying of the light……	***emotional outburst of anger***
Though wise men at their end know dark is right,……..	***bow down/shake head***

Because their words had forked no lightning they…….....***shoulder shrug***

Do not go gentle into that good night……. ***step forward/moving legs***

Good men, the last wave by, crying how bright…….. ***emotional display of pain***

Their frail deeds might have danced in a green bay,……***rhythmic movement of body***

Rage, rage against the dying of the light……. ***emotional display of anger***

Wild men who caught and sang the sun in flight,……***making musical sound with voice***

And learn, too late, they grieved it on its way,……***emotional display of sadness***

Do not go gentle into that good night……***step forward/moving legs***

Grave men, near death, who see with blinding sight……***pointing to their eyes***

Blind eyes could blaze like meteors and be gay,……***pointing to their eyes***

Rage, rage against the dying of the light……..***emotional display of anger***

And you, my father, there on the sad height,……***emotional display of sadness***

Curse, bless, me now with your fierce tears, I pray……..***showing imaginative tears***

Do not go gentle into that good night……***step forward/moving legs***

Rage, rage against the dying of the light……***emotional display of anger***

6. Some discussion points on Thomas Dylan's poem

Conceptually this poem refers to death and life which is a mental world already familiar to students. Therefore, exploring the poem from the known positions should not present difficulty for their understanding within the top-down processing of the text. On the contrary, this theme seems to be open enough to help them build mental bridges between similar aspects of the target culture and home culture bringing thus both cultures closer together. Students don't have to be natives or non-natives to understand what concepts of life and death mean. However, one should keep in mind that although moving on common ground they will bring different interpretations to making sense of the text.

The bottom-up processing of the text will be engaged depending on the extent of vocabulary knowledge of students. Linguistic elements such as lexical units referring to the theme of death and life will have to be learned using different teaching techniques, some of which have been mentioned in this paper. There are no neologisms or made-up words in this poem. All the words used exist in standard English and are easily understood. Word order or syntax follows the usual standard forms. No use of archaic language is registered. Neither is there mixture of different registers. The modern poetic register is present. There are some metaphorical uses of language: *death* is described as *the dying of the light, that good night, dark, close of day*; *life* is symbolically described as *the sun*; *eyes* are *meteors*.

Punctuation and spacing are normal and appropriate to linguistic standards with capital letters, commas, and periods not departing from standard rules and ordinary usage. Key sentences as refrains are consciously repeated, one being the title of the poem. Repeated references to different types of men – *old, wise, good, wild, grave* – are placed at the beginning of each stanza except the first and the last one.

A very strict rhyming scheme is applied, with a slight modification in the last quatrain: the first and the last lines rhyme in each stanza; the middle lines in all stanzas also rhyme throughout the poem. The two words, in particular, emerge in a repeated manner at the end of the rhyming lines – *night* and

light – which reinforces the central theme of the poem which is *death* and *life*. Manipulation of rhymes to define language sounds is important since, as Pinker (2007) states, "they are the pieces of word-sound that are most salient to people, and thus are units that get manipulated in poetry and word games" (170).

7. Conclusion

When procedural activities are adopted in the language classroom critical readings of poetic texts as exemplified on Thomas Dylan's poem "Do not go gentle into that good night" offer an opportunity to live out a dynamic experience of constantly changing opinions and worldviews. As Benton (1996) states, this teaching method is likely "to engage and motivate students because they are both focused and purposeful in relation to texts, yet open enough to invite, and give validity to, personal responses" (43).

Poems should be carefully selected so as to invite personal responses from students by activating their past experiences. These responses emerge when students perceive familiar themes and begin to analyze them in association with their own values and knowledge and memories of past experiences.

It is important that additional clues are provided to enhance students' text comprehension as it is not guaranteed that they have background knowledge and experiences to help them understand the text. Getting to know how the author deals with the matter of death and life can be informative and relevant for students as they can easily relate it to their prior knowledge of the theme. After all, there is nothing strange and remote in references to death and life. On the contrary, exploring and exploiting the theme of death and life can help unlock the concepts of empathy, compassion and humanness as it is not difficult for them to imagine these motives as moments from their own cultural and social context.

Even with all the guidance and prompting activities provided to stimulate students' understanding of the poetic language, teachers should be aware that students are likely to give different interpretations of poems that might not correspond to their own interpretation nor to that of the author. Interpretations elicited as personal responses may be quite varied, controversial and even contradictory.

This study also suggests poems to be introduced at different intervals during language instruction and should be thematically related to the language syllabus.

Using poems in language instruction is important also in terms of continuity of learning as students' personal responses "lodge in their memories and may now be retrieved in the exploration of the new text" (Weber, 1996, 242).

8. References

Benton, M. (1996). The Discipline of Literary Response: Approaches to Poetry with L2 Students. In Bredella, L. & Delanoy, W. (Eds.) *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*. Gunter Narr Verlag Tubingen.

Bloemert, J., Paran, A., Jansen, E. & van de Grift, W. (2019). Students' perspective on the benefits of EFL literature education. *The Language Learning Journal*, 47(3), 371-384.

Crystal, D. (2007). *How Language Works*. Penguin Books

Crystal, D. (2016). *Dilin Kısa Tarihi: İçimizdeki Dilbilimciyi Ortaya Çıkaracak*. ALFA

Çetinavcı, U.R. & Tütüniş, B. (2012). Making use of poems to teach English. The Journal of Language Teaching and Learning, 2(2), 75-88.

Lazar, G. (2010). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Online publication. Cambridge University Press.

Pinker, S. (2007). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. Harper Perennial Modern Classics.

Robinson, A. (2019). *Full Expert Analysis: "Do not go gentle into that good night" by Dylan Thomas.* https://blog.prepscholar.com/do-not-go-gentle-into-that-good-night-meaning-dylan-thomas, 20.07.2022

Weber, H. (1996). Gardeners in the DaF-Classroom: Poems and Stories in Intercultural Learning. In Bredella, L. & Delanoy, W. (Eds.) *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*. Gunter Narr Verlag Tubingen.

Wikipedia. "Dylan Thomas", https://en.wikipedia.org/wiki/Dylan_Thomas, 07.07.2022

Presentation ID / Sunum No: 20

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-2544-8384

Girişimcilik Olgusunda Sosyo-Kültürel Yapının Önemi

Dr. Öğretim Üyesi Umut Dağıstan[1]
[1] *Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon, udagistan@akdeniz.edu.tr*

Özet

Girişimcilik olgusu literatürde en genel anlamıyla ekonomik faaliyette bulunma, bunu yaparken doğabilecek riskleri üstlenme, yeni fikirler, ürünler ve hizmetler geliştirmek için kaynakları organize ve koordine etme işlevi olarak tanımlanmaktadır. Ekonomik ve sosyal değer yaratma noktasında girişimciliğin önemi günden güne daha da artmaktadır. Özellikle küreselleşen dünyada girişimcilik devlet politikalarıyla da desteklenen bir olgudur. Burada kültürün önemi bir kez daha görünür bir biçimde açığa çıkmaktadır. Kültüre yönelik çağdaş yaklaşımlar, aktörlerin davranışlarını şekillendirmede sembolik anlam sistemlerinin rolünü ve önemini vurgulamıştır. Girişimci tipolojilerini kültürel bağlama göre sınıflandırma çabalarının alana yeni perspektifler kazandırma potansiyeli vardır. Kültür ve girişimcilik olgusu arasında nedensel ancak son derece karmaşık bir bağ vardır. Girişimciliğin ortaya çıkmasında bölgesel ve ulusal kültürel çeşitliliğin önemli bir unsur olduğu düşüncesi son yıllarda artmıştır. Araştırmalar, farklı kültürel değerlere sahip toplumların farklı seviyelerde girişimcilik faaliyetleri deneyimlediğini ortaya koymuştur. Kültür ve girişimcilik arasındaki bağlantıyı çalışmanın zorluğu kültürün yekpare bir kavramdan oluşmamasından kaynaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Girişimcilik, Kültür, Bağlam*

The Importance of Socio-Cultural Structure ın The Phenomenon of Entrepreneurship

Abstract

The phenomenon of entrepreneurship is defined in the literature as the function of organizing and coordinating resources in order to engage in economic activity, to undertake the risks that may arise while doing this, and to develop new ideas, products and services. The importance of entrepreneurship at the point of creating economic and social value is increasing day by day. Especially in the globalizing world, entrepreneurship is a phenomenon supported by state policies. Here the importance of culture becomes apparent once again. Contemporary approaches to culture have emphasized the role and importance of symbolic meaning systems in shaping the behavior of actors. Efforts to classify entrepreneur typologies according to cultural context have the potential to bring new perspectives to the field. There is a causal but extremely complex link between culture and entrepreneurship. The idea that regional and national cultural diversity is an important factor in the emergence of entrepreneurship has increased in recent years. Research has revealed that societies with different cultural values experience entrepreneurial activities at different levels. The difficulty of studying the connection between culture and entrepreneurship stems from the fact that culture does not consist of a monolithic concept.

Keywords*: Entrepreneurship, Culture, Context*

1. Giriş

Ekonomik ve sosyal değer yaratma noktasında girişimciliğin önemi günden güne daha da artmaktadır. Özellikle küreselleşen dünyada girişimcilik devlet politikalarıyla da desteklenen bir olgudur. Kavramın tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğu bilinse de, özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren örgüt yazınında öneminin arttığı söylenebilir. Kabul etmek gerekir ki son kırk yılda pratik hayatta da yazın alanında da insan merkezli bir model öne çıkmaktadır. Yapıdan ziyade aktör önemsenmektedir. Gibson'ın (2014) özellikle iş yönetimi ve bununla alakalı eğitimler konusunda söyledikleri on derece önemlidir. Ona göre hümanist temalara, sezgiye ve öznelliğe duyulan şaşırtıcı heyecan yeni bir modeli ortaya koymaktadır. İnsan merkezli olan bu sosyal ve iktisadi modelin kilit oyuncusu da pek tabii girişimci olacaktır.

Ancak tam da bu noktada bir açmaz ortaya çıkmaktadır. Zira yenilik ve yaratıcılık yaratan girişimci bir profili evrensel yasalarla ortaya koymak ve buradan bir genelleme çıkarabilmek son derece zordur. Bu nedenledir ki girişimci süreci kavramlaştırma çabaları literatürde halen devam etmektedir. Steyaert (2007) girişimcilik süreci üzerine yeni bakış açılarının (yorumlayıcı, fenomenolojik, anlatısal, söylemsel, sosyal yapılandırmacı, radikal süreçsel, vb.) ortaya çıkması gerektiğini savunmuştur. Bu bakış açılarının her biri, girişimcilik süreci hakkında kendi benzersiz ve değerli kavramsallaştırmasını ortaya koyarken, girişimcilik sürecini niteliksel bir açıdan ve sürekli değişime açık ve öngörülemeyen bir fenomen olarak anlamanın önemine vurgu yapmaktadır.

Burada kültürün önemi bir kez daha görünür bir biçimde açığa çıkmaktadır. Kültüre yönelik çağdaş yaklaşımlar, aktörlerin davranışlarını şekillendirmede sembolik anlam sistemlerinin rolünü ve önemini vurgulamıştır. Girişimci tipolojilerini kültürel bağlama göre sınıflandırma çabalarının alana yeni perspektifler kazandırma potansiyeli vardır.

2. Girişimcilik

Girişimcilik olgusu literatürde en genel anlamıyla ekonomik faaliyette bulunma, bunu yaparken doğabilecek riskleri üstlenme, yeni fikirler, ürünler ve hizmetler geliştirmek için kaynakları organize ve koordine etme işlevi olarak tanımlanmaktadır. Birçok yazar bu tanım içinde yenilik fikrine özel bir önem vermektedir. Yeniliğin değişimi getireceği vurgulanmaktadır (Morrison vd., 1999). Bir faaliyette bulunurken birtakım riskler ve fırsatlar göz önüne alınır, ancak iktisadi ve sosyal anlamda girişimciliği teşvik eden unsurların yanı sıra onu sınırlayan bazı faktörler de vardır. Kültür burada önemli bir değişkendir. Girişimci kişiliğin özü itibariyle kalıtımsal mı yoksa çevresel unsurlar sonucu mu geliştiği noktasında devam eden tartışmada kültürel, siyasi ve iktisadi çevre faktörlerinin kişilerin ekonomik girişimlerinde ana etken olduğu yönündeki yaklaşım yaygınlık kazanmıştır.

Girişimci kavramı günümüzde antropoloji, tarih, yönetim, psikoloji, sosyoloji ve ekonomi gibi çeşitli disiplinlerden araştırmacının çalışma konusudur. Bu konuda akademik kurslar, araştırma merkezleri vardır. Girişimcilik son yılların en önemli kavramlarından biridir ve ister istemez kavramın üstünde mistik bir hale de vardır. Girişimcinin kişisel özellikleri çoğunlukla bağlamından koparılarak anlatılmaktadır. İster yeni ürün veya süreçlerin yaratılması (Schumpeter, 1934), ister yeni pazarlara giriş (Lumpkin ve Dess, 1996), isterse yeni girişimlerin yaratılması olarak kavramsallaştırılsın (Gartner, 1985), girişimcilik en genel tanımıyla, kişisel girişimin bir takım faaliyet ve sonuçları doğurduğu bir olgudur.

Girişimcilik olgusuna kabaca iki şekilde yaklaşılmaktadır. İlkinde makro bir perspektiften bakılmakta ve ekonominin gelişmesi için girişimcinin olmazsa olmaz önemine değinilmektedir. Burada girişimcinin kimliğinin bir önemi yoktur, önemli olan birisinin o faaliyette bulunmasıdır. Bu yaklaşımı savunanlar için girişimcilik iktisadi gelişme ve kalkınmanın temel unsurlarındandır (Schumpeter, 1934). Bir diğer yaklaşıma göreyse, girişimcinin kişilik özellikleri ön plandadır. Neden bazı bireyler diğerlerine göre daha atılımcı ve kazanç peşinde koşmaktadır. Burada faaliyetin aktör kısmı önemlidir (Shane, 2000; Shaver ve Scott, 1991). Ancak iki yaklaşımda girişimci literatüründe birbirlerini tamamlayıcı özelliktedir.

Girişimci profili incelendiği zaman, iş fırsatlarına iki tür yaklaşımın olduğu görülmektedir. Barot (2015) girişimcinin ya fırsat peşinde koştuğunu ya da buna mecbur olduğunu söyler. Girişimci fırsatları

iyi değerlendiren ve bundan yüksek kazanç yakalama peşinde olan bir karakter olabilir. Yeni fikirler ona cazip gelebilir. Bu karakter etrafında mistik bir hale oluşturulan girişimci profile en tipik örnektir. İkinci tür karakterde ise girişimci başka bir şey yapamadığı için girişimde bulunandır. Yani başka bir imkânı yoktur, mecburen geçimini sağlayabilmek için ekonomik bir faaliyette bulunur ve bunda başarılı olur.

İster makro ister mikro bazlı bir perspektifle bakılsın, bugün girişimcinin büyüme ve iş yaşamı için kilit unsurlardan olduğu kabul edilmektedir. Hal böyle olunca girişimci profili oluşturan çevre faktörleri önem kazanmakta ve sosyo-kültürel temelli bakış açıları her geçen gün daha fazla çalışılmaktadır.

3. Kültür Boyutu

Kültür düşünce tarihi açısından tanımlanması en güç kavramların başında gelmektedir. Filozoflar ve diğer sosyal bilimciler, özellikle 18. yüzyılla birlikte kültür konusunda yazmışlar, onu çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Kültür kavramı çok kullanılan ama tanımı konusunda üzerinde uzlaşmaya varılabilen bir kavram değildir. Farklı disiplinlerde 160'ı aşkın tanımı mevcuttur (Kroeber ve Kluckhon, 1952). Bu tanımlar genel itibariyle bir anlamda kültür denilen koca bohçanın sınırlarını çizmeye çalışır. Ancak buradaki ontolojik sıkıntı, kültürün durağan bir kavram olmamasından, her türlü tanımın dışına çıkma potansiyelinden, sosyal olguların her türlüsünü ihtiva eden şemsiye bir kavram olmasından kaynaklamaktadır.

Etimolojik bakımdan kültür, Latince *colere* fiilinden gelmektedir. İşlemek, yetiştirmek, düzenlemek gibi birçok anlamda kullanılan, içerik olarak oldukça zengin bir kavramdır. Bu fiilden türetilmiş *cultura* sözcüğüne ilk olarak *edere-cultura, toprak kültürü* kavramında rastlanılmıştır. Romalılar doğada kendiliğinden yetişen bitkileri, insan eliyle yetişen bitkilerden ayırmak için *cultura* sözcüğünü kullanmışlardır. Bu genel kullanıma karşı, Cicero, Horatius ve Tacitus *cultura* sözcüğünü, toprak ya da bitkiler için değil, doğrudan insan için kullanan ilk düşünürler olarak bilinirler. Kültür önceleri daima bir şeyin kültürü olarak düşünülmüş ve hep bir şeye dair kullanılmıştır. Bu durum 18. yüzyılla beraber değişmiş ve kavram tek başına da kullanılmaya başlanmıştır (Kulak, 2017).

Kültür kavramı toplumların ritüellerini, örf ve geleneklerini tanımlamak için ilk olarak antropologlar tarafından kullanılmıştır (Schein, 2004; 7). Antropologlar araştırdıkları yeni uygarlıkları sınıflandırırken, bu topluluklara ait gelenekleri ve adetleri içerecek bir tanımlamaya ihtiyaç duymuşlardır.

Literatürde kültürün birçok farklı tanımı vardır. "Geleneksel fikirler ve bunlara bağlı olan değerler", "öğrenilmiş davranışların bir bütün olarak nesilden nesile aktarılması", "paylaşılan semboller ve anlamlar", bir grubun davranışlarında önceden tahmin edilebilir ve belirli farklılıklara yol açan deneyimler", davranışları bir sisteme oturtan fikir, uygulama, norm ve anlamlar bütünü", "kendini oluşturan parçalar üzerinde kapsamlı bir etkiye sahip olan bir üst düzen", "birbirleriyle ilişki içinde ve birbirlerine karmaşık bir biçimde bağlı olan parçalardan oluşmuş sistem" ve "bilişsel programlama ve yazılım" (Kağıtçıbağı, 2007: 36-37).

Evrensel ve yerel arasındaki epistemolojik ayrım, kültür tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Platon (2008) *Devlet* adlı eserinde evrensel olana ampirik yöntemle ulaşılamayacağını, evrenselin zihinsel bir idea olduğunu iddia eder. Günümüzden yaklaşık 2500 sene önce yapılmış bu tanımlama bir yönüyle kültürün bağlama içkin olduğunu vurgulamaktadır. Kültürel psikolojinin alanına giren emik-etik tartışması son dönemlerde yönetim yazınına da yoğun biçimde girmiştir. Burrel ve Morgan'a göre (1979), sosyal bilimleri nesnel olarak ele alıp pozitivizmi ve etik yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, kültürü örgütlerin sahip olduğu bir değişken olarak görürler. Öte yandan emik yaklaşımı ve anti-pozitivizmi benimseyen yazarlara göreyse kültür bizatihi bir örgütlenme sürecidir. Emik, yerel, bağlama önem veren kültürel yaklaşımların ortak yönü kavramların birbirinden ayrı kültürel bağlamlarda farklı olacağını öne sürmeleridir. Zira kavramlar anlam yönünden içinde bulundukları kültürel yapıya içkindir.

Örneğin kültürlerarası sınıflandırmanın önemli unsurlarından biri olan bireyci kültürler-toplumcu kültürler ayrımı iş yapma pratikleri üzerinden birçok şey söylemektedir (Hofstede, 2001). Bireycilik-toplumculuk konusuna gösterilen ilgi iktisadi anlamda doğuda ortaya çıkan dört kaplan (Hong Kong,

Kore, Tayvan ve Singapur) fenomeni sonrası artmıştır. Bağlılık ve toplulukçuluk kültürünün yaygın olduğu bu ülkelerdeki hızlı ekonomik gelişme, bireycilikle ekonomik gelişmenin özdeş tutulduğu ana akım görüşü kökünden sarsmıştır. (Kağıtçıbaşı, 1990: 39). Kültürlerarası sınıflandırma, farkları bulma konusunda kuşkusuz alandaki öncü çalışmalardan biri Hofstede' in (2001) çalışmasıdır. Bireycilik-toplumculuk bu araştırma sonucu ortaya çıkan dört boyuttan yalnızca biridir. Ancak kabul etmek gerekir ki, diğer örgütsel kültür boyutları bu denli ilgi toplamamıştır.

Triandis (1998) çalışmaları da bu noktada önemlidir. Bireyci kültürlerdeki toplumcu yaklaşımları ve toplumcu diye kategorize edilen kültürlerdeki bireyci yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Triandis (1998) kategorik olarak kültürleri salt bireyci ve toplumcu diye sınıflandırmanın resmi eksik bırakacağını vurgulamıştır.

4. Kültür ve Girişimcilik

Kültürün modern kavramsallaştırmaları ve çalışmaları çeşitli olsa da birçok bilim insanı kültürü kısıtlayıcı bir normlar dizisi olarak düşünmeye devam etmektedir. Bu yaklaşım, kültürü, bireysel olgular, içselleştirilen homojen normlar ve genelleştirilmiş değer sistemlerinden oluşan bir sepet olarak kavramsallaştırır. Bu dar kültür görüşü, ekonomide ve rasyonel seçimi vurgulayan bilimde yaygındır (Lounsbury, vd., 2019).

Girişimcilik ve inovasyona yönelik bu ana akım yaklaşımlar, son birkaç on yılda sosyal bilimler ve beşeri bilimleri kasıp kavuran kültürel dönüşümü genellikle görmezden gelmiştir (Weber ve Dacin, 2011). Kültüre yönelik çağdaş yaklaşımlar, aktörlerin davranışlarını şekillendirmede sembolik anlam sistemlerinin rolünü vurgulamış ve bu anlam sistemlerinin nasıl sadece kısıtlayıcı değil, aynı zamanda aktörlerin stratejik hedeflere ulaşmak için kullanabilecekleri kolaylaştırıcı bir faktör olduğunu da ortaya koymuştur (Lounsbury vd., 2019).

Kültür ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi odaklanan çalışmaların sayısı son yıllarda oldukça artmıştır. Başkaları için çalışmak yerine serbest meslek sahibi olma kararı da dâhil olmak üzere birçok davranış kültürel değerlerden etkilenmektedir (Mueller ve Thomas 2000). Bu kabulden hareketle kültürel unsurların girişimci profili üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışma mevcuttur (McGrath ve MacMillan 1992; Lee ve Peterson 2000; Busenitz vd., 2000; Mueller ve Thomas 2000; Stephan ve Uhlaner 2010; Autio vd., 2010).

Kültürün psikolojik boyutundan hareketle ülkeler arası girişimci faaliyetler oranındaki farklar konusu şu şekilde açıklanabilir: Girişimcilik bir noktada bulaşıcıdır. Bir ülkede girişimci değerlere sahip daha fazla insan varsa, girişimci davranışlar sergileyen daha fazla sayıda insan olacaktır (Davidsson 1995). Girişimciliği destekleyen bir kültürel ortamda, bireyler meşruiyet için bu tür faaliyetlere yönelecektir.

Audretsch (2015), ekonomik performansı etkileyebilecek yer temelli kültürün üç farklı yönünü tanımlamıştır. İlki, insanların belirli bir yerde yeni fikirler yaratmak için ne ölçüde etkileşime girdiğini içerir. Acemoğlu ve Robinson (2012) ülkeler arasında ve zaman içinde ekonomik kalkınmadaki farklılıkları analiz etmiş ve kültür ve kurumların gözlemlenen farklılıkları büyük ölçüde açıkladığını bulmuşlardır. İkinci olarak, liderin rolü öne çıkmaktadır. Bazı kültürlerdeki ekonomik yükseliş liderlere atfedilmekte, dolayısıyla o liderin ortaya çıktığı iklime önem verilmektedir. Son olarak Audretsch (2015), bir yerin ya da bölgenin farkının kimliğinden veya imajından geldiğini iddia etmektedir. İmaj, bölgenin dışında yaşayan insanların o yeri nasıl gördüğünü ifade eder. Bir yerin imajı ve kimliği, bir örgüt söz konusu olduğunda belirli bir yere yerleşmek veya bir işçi söz konusu olduğunda o belirli yere taşınmak gibi önemli ekonomik kararları etkileyecektir. Böylece, kültür sadece bir yerin ekonomik performansını etkilemekle kalmayacak, aynı zamanda girişimci faaliyeti teşvik eden politikaların etkinliğini de şekillendirecektir.

5. Sonuç

Kabul etmek gerekir ki, kültür ve girişimcilik olgusu arasında nedensel ancak son derece karmaşık bir bağ vardır. Girişimciliğin ortaya çıkmasında bölgesel ve ulusal kültürel çeşitliliğin önemli bir unsur olduğu düşüncesi son yıllarda artmıştır. Araştırmalar, farklı kültürel değerlere sahip toplumların farklı seviyelerde girişimcilik faaliyetleri deneyimlediğini iddia etmiştir (Shane, 1992). Kültür, bir grubun

sosyal eylemlerine kılavuz olarak karşılıklı olarak kullanıldığı kabul edilen sosyal normlar olarak tanımlandığında elbette o bireylerin iktisadi davranışlarında da etkili olacaktır.

Girişimci eylemler bir grup için değerli ve teşvik edici bir unsur olduğunda, güçlü bir girişimcilik kültürüne sahip bölgeler, yüksek düzeyde sosyal kabul ve girişimciliğin onaylandığı bölgeler olarak kabul edilir (Baumol, 1990). Böyle yerlerin kültürel topluluk özellikleri, özellikle girişimcilik kapasitesi olmak üzere, hâkim girişimcilik kültürünü etkileyebilmektedir. Kültürel değer yargılar, bireylerin tercihlerini olduğu kadar iktisadi eylemlerini de belirleyecektir. Son yıllarda artan çalışmalar kültürel farklılıkların, girişimci eylemlerdeki önemli değişkenlerin başında geldiğini ortaya koymuştur.

Kültür ve girişimcilik arasındaki bağlantıyı çalışmanın zorluğu kültürün yekpare bir kavramdan oluşmamasından kaynaklanmaktadır. Kültür bir süreçtir ve bünyesinde birçok alt kültürü de ihtiva etmektedir. Bu nedenle kültür ile girişimcilik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan her çalışma alan için son derece değerledir.

6. Kaynakça

ACEMOĞLU, D. ve ROBİNSON, J. A. (2022). Ulusların Düşüşü, Doğan Kitap, İstanbul.

AUDRETSCH, D. B. (2015). Everything in its place: Entrepreneurship and the strategic management of cities, regions and states, Oxford, Oxford University Press.

AUTİO, E., PATHAK, S., ve WENNBERG, K. (2010). Culture's consequences for entrepreneurial behaviours. Paper presented at the GEM scientific conference, Imperial College London, 30 September-2 October.

BAROT, H. (2015). "Entrepreneurship - A Key to Success", The International Journal of Business and Management, 3 (1): 163-165.

BAUMOL, W. J. (1990). "Entrepreneurship: productive, unproductive, and destructive", Journal of Political Economy 98: 893-921.

BURRELL, G. ve MORGAN, G. (1979). Sociological paradigms andorganizational analysis, Heinemann, London.

BUSENİTZ L.W., GOMEZ, C., ve SPENCER, J. W. (2000). "Country institutional profiles: unlocking entrepreneurial phenomena", Academy of Management Journal, 43(5): 994-1003.

DAVİDSSON, P. (1995). "Culture, structure and regional levels of entrepreneurship", Entrepreneurship and Regional Development, 7(1): 41-62.

GARTNER, W. B. (1985). "A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation", Academy of Management Review, 10: 696-706.

GİBSON, M. (2004). "Introduction- The New Humanism", Continuum: Journal of Media and Culturel Studies, 18: 2, June.

HOFSTEDE, G. (2001), Culture's Consequences, Sage Publication, California

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1990). İnsan Aile Kültür, Remzi Kitapevi, İstanbul.

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2007). Kültürel Psikoloji, Evrim Yayınevi, İstanbul.

KROEBER, A. L. ve KLUCKHOHN C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions, Greenwood Press, Connecticut.

KULAK, Ö. (2017). Theodor Adorno: Kültür Endüstrisinin Kıskacında Kültür, İthaki Yayınları, İstanbul.

LEE, S. M., ve PETERSON, S. J. (2000). "Culture, entrepreneurial orientation, and global competitiveness", Journal of World Business, 35(4): 401-416.

LOUNSBURY, M., CORNELİSSEN, J., GRANQVİST, N., ve GRODAL, S. (2019) "Culture, innovation and entrepreneurship", Innovation, 21(1): 1-12

LUMPKİN, G. T., ve DESS, G. G. (1996). "Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance", Academy of Management Review, 21: 135-172.

MCGRATH, R. G., ve MACMİLLAN, I. C. (1992). "More like each other than anyone else? A cross-cultural study of entrepreneurial perceptions", Journal of Business Venturing, 7(5): 419-429.

MORRİSON, A. J., RİMMİNGTON, M. ve WİLLİAMS, C. (1999). Entrepreneurship in the Hospitality, Tourism and Leisure Industries, Oxford, Butterworth-Heinemann.

MUELLER, S.L., ve THOMAS, A.S. (2000). "Culture and entrepreneurial potential: a nine country study of locus of control and innovativeness", Journal of Business Venturing, 16(1): 51-75.

PLATON (2008). Devlet, (Çev.) Eyüboğlu, S ve Ali Cimcoz M, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

SCHEİN, E. H. (2004), Organizational Culture And Leadership, Jossey-Bass, San Francisco.

SCHUMPETER, J. A. (1934). The theory of economic development. New Brunswick, NJ: Transaction.

SHANE, S. (2000). "Prior knowledge and the discovery of entrepreneurial opportunities", Organization Science, 11: 448 469.

SHANE, S. (1992). "Why do some societies invent more than others?", Journal of Business Venturing, 7(1): 29–46.

SHAVER, K. G., ve SCOTT, L. R. (1991). "Person, process, choice: The psychology of new venture creation", Entrepreneurship Theory and Practice, 16 (2): 23-45.

STEPHAN, U., ve UHLANER, L. M. (2010). "Performance-based vs socially supportive culture: A cross-national study of descriptive norms and entrepreneurship", Journal of International Business Studies, 41(8): 347-1364.

STEYAERT, C. (2007). "'Entrepreneuring' as a conceptual attractor? A review of process theories in 20 years of entrepreneurship studies", Entrepreneurship and Regional Development, 19: 453–477.

TRIANDIS, H. C. (1973), "Subjective Culture and Economic Development", International Journal of Psychology, 8: 163-18.

WEBER, K., ve DACIN, M. T. (2011). "The cultural construction of organizational life: Introduction to the special issue", Organization Science, 22: 287–298.

Presentation ID / Sunum No: 22

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:

İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile İngilizce Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler Arasındaki İlişkinin Analizi (Ankara İli Örneği)

Araştırmacı Anilya Timur[1]

[1]*Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, anilyatimur@hotmail.com*

Özet

Bu çalışma, resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile İngilizce öğretiminde kullandıkları yöntem arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde resmi orta öğretim kurumlarında 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı Güz döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) görev yapan 288 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Yeşim Çapa, Jale Çakıroğlu ve Hilal Sarıkaya tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ile öğretmenlerin derste tercih ettikleri yabancı dil öğretim yönteminin düzeyini tespit etmeye yönelik Abdülkadir Kabadayı tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği (YÖMTÖ)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasında pozitif orta düzeyde manidar bir ilişki bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının, kullandıkları yabancı dil öğretim yöntem puanlarının manidar bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır ve kullandıkları yabancı dil öğretim yöntem puanlarının %18,4'ünü açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *İngilizce, Öğretmen, Öz Yeterlik, Yabancı Dil, Öğretim Yöntemi.*

The Analysıs of the Relatıonshıp Between the Self-Effıcacy Perceptıons of Englısh Teachers and the Methods They Use in Teachıng Englısh (Ankara Cıty Example)

Abstract

This study examined the relationship between the self-efficacy perceptions of English teachers working in secondary education and the method they use in teaching English. This study is a quantitative research in the correlational survey model. The study group of the research consists of 288 English teachers working in the central districts of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) in the fall semester of the 2020-2021 academic year in public secondary education institutions in Ankara.In the research, the "Teacher Self-Efficacy Scale" adapted to Turkish by Yeşim Capa, Jale Çakıroğlu and Hilal Sarıkaya and the "Foreign Language Teaching Model Preference Scale (YÖMTÖ)" developed by Abdülkadir Kabadayı to determine the level of the foreign language teaching method preferred by the teachers used as a data collection tool in the lesson. As a result of the research; A positive moderate significant correlation has been found between the self-efficacy scores of English teachers and the teaching methods they used. It is determined that the self-efficacy scores of English teachers are a significant predictor of the foreign language teaching method scores they use and explains 18.4% of the foreign language teaching method scores they use.

Keywords: *English, Teacher, Self-Efficiancy, Second Language, Teaching Methods*

1. Giriş

Günümüzde bilimsel anlamda yenilikçiliğin ve yaratıcı düşüncenin bir ülkede gelişmesi açısından, küreselleşen dünyanın ortak dili olan İngilizce dilinin tüm topluma etkili bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir (Kırkıç, 2017). Bu anlamda Türkiye'de de İngilizce öğretimine çok önem verilmiş ve bu sayede gelecek nesillerin teminatı olarak görülen çocuklara bu dilin öğretilmesi konusunda yoğun çabalar sarf edilmiştir (Demirel, 2003; Genç, 2004). Ne var ki, Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana Türkiye'de geçen onca zaman içinde İngilizce öğretiminde arzu edilen başarıya ulaşılamamıştır (Demirel, 2010; Gündoğdu, 2009; Haznedar, 2010; Kırkıç, 2017; Özoğlu, 2010; Paker, 2015; Şahin, 2013; Uysal, 2012).

Özellikle Türkiye'de son on beş yılda yabancı dil derslerinin ortaöğretimden ilköğretime kaydırılması, hazırlık sınıfı uygulamalarına son verilerek ilk, orta ve lise eğitiminin geneline yabancı dil öğretiminin kaydırılması ve zorunlu eğitim sürelerinin 12 yıla çıkartılması yabancı dil öğrenenlerin sayısını yaklaşık 5 katına çıkartırken ülke genelinde İngilizce öğretmeni açığının giderek artmasına neden olmuştur (Paker, 2015). İngilizce öğretimindeki öğretmen açığını kapatmak isteyen Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ise İngilizce öğretimi konusunda hiçbir tecrübesi ve formasyonu olmayan sözleşmeli öğretmenlerle ya da mesleki anlamda öğretmen olmamasına rağmen İngilizce dilini bilen farklı üniversite bölümü mezunlarına "İngilizce öğretmenliği" sertifikası alma olanakları sunarak bu açığı kapatmaya çalışmıştır (Coşkun, 2015).

Dolayısıyla hem İngilizceye hâkimiyet düzeyleri yetersiz hem de yabancı dil öğretme konusunda yaklaşım ve yöntem bilgileri yeterince olgunlaşmamış öğretmenlerin lise düzeyindeki okullara İngilizce öğretmeni olarak atanmaları, Türkiye'de bu derslerin verimliliğini olumsuz yönde etkilemiştir (Demirel, 2010).

Şüphesiz ülkemizdeki İngilizce öğretmenlerinin hepsinin Türkiye'deki bu kötü gidişattan birinci dereceden sorumlu tutulması doğru bir yaklaşım değildir (Demirbolat, 2015; Gündoğdu, 2009; Haznedar, 2010). Ancak İngilizce okutulan derslerde sınıf-içi tüm düzenlemelerden sorumlu olan öğretmen kitlesinin bu süreçte sorunun çözümüne katkı sunması beklenen en önemli grubu temsil ettiğini de unutmamak gerekir (Koçak & Kavak, 2014; Şahin, 2013).

Dolayısıyla yabancı dil öğretmenlerinin Türkiye'de yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunların çözümüne katkı sunma açısından önemli bir grup olduğunu kabul etmek mümkündür. Özellikle MEB bağlı okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri öğrencilerine İngilizce dilini etkili ve hızlı bir şekilde öğretmek için literatürde önerilen etkili bir "yabancı dil öğretme yöntemi" belirleme imkânına sahiptir. Ancak etkili bir yabancı dil öğretim yöntemi seçilmeden önce öğretmenlerin her şeyden önce mesleki öz yeterliliğini pozitif yönde geliştirmesi gerekmektedir.

İlk defa Bandura (1977, s.191) tarafından ortaya atılan "öz yeterlilik" kavramı araştırmacı tarafından "bireyin bir işi tam anlamıyla yapıp yapmadığına dair kendi öz yeteneğine olan inancı" şeklinde tanımlanmaktadır. Literatürde öğretmenlerin öz yeterlilik algısı ise "öğretmenin ders anlatımında başarılı olup olmadığına dair kişisel inanç, tutum ve algısı" şeklinde tanımlanmaktadır (Schunk & Pajares, 2009, s.11). Bu tanıma benzer bir tanımlama getiren Ashton (1985, s.144) ise öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının, onların ders anlatma konusundaki inanç, tutum ve değerlendirmeleri şeklindedir.

Kavramı ilk gündeme getiren Bandura'ya (1993, s.144) göre negatif düzeydeki öğretmen öz yeterlilik algısı öğretmenlerin ders öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkilerken, pozitif düzeydeki öz yeterlik algısı öğretmenlerin ders öğretim etkinliklerini olumlu yönde etkilemekte, dersi istekle, enerjiyle yüksek bir güdülenme düzeyi ile yürütülmesine neden olmaktadır.

Benzer şekilde Woolfolk Hoy, Hoy ve Davis, (2009) araştırmasına göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları onların sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri ve öğrenciler ile iletişimleri üzerinde güçlü bir şekilde etkilemekte ve öğretmenlerin mesleki performanslarının pozitif yönde gelişen öz yeterlilik algılarıyla doğru orantılı bir şekilde gelişme göstermesini sağlamaktadır.

Literatürde yer alan Barbaranelli, Caprara, Steca ve Malone (2006) araştırmasında, Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins (2011) araştırmasında ve Tschannen-Moran ve Johnson (2011) araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşarak, öğretmen öz yeterlik algısının öğrenci başarısı, öğretmenin mesleki motivasyonu ve performansı üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca literatürde yer alan bazı araştırmalar sonucunda, öz yeterliliği düşük düzeyde olan öğretmenlerin mesleki motivasyon, performans ve öğretim başarısı yönüyle işlerinde daha başarısız oldukları ortaya konulmuştur (Caprara vd., 2006; Guo, Piasta, Justice & Kaderavek, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 1998; Woolfolk Hoy & Burke, 2005).

Örneğin, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998) araştırmasına göre, öz yeterlilik algıları düşük düzeyde olan öğretmenler ders anlatım süreçlerinde diğerlerine göre daha az çaba sergilemekte ve motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilerle karşılaştığında, onların anlamamaları gibi durumlar karşısında öğrencilere tekrar yapmaktan kaçındıkları belirtilmektedir.

Yukarıda özetlenen araştırmaların sonuçlarının işaret ettiği üzere, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı pozitif yönde geliştikçe dersteki performansları, ders anlatma yönündeki heves ve istekleri de artacaktır. Öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde çeşitlilik yaratmak, yeni yöntemler kullanmak konusunda da daha istekli olabilecekleri düşünülebilir. Öyle ise denilebilir ki, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerine bu dili öğretme konusunda atmaları gereken ilk adım ve göstermeleri gereken en önemli çaba, mesleki öz yeterlilik algılarını pozitif yönde geliştirmek olmalıdır. Nitekim Pethe, Chaudhary ve Dhar (1999) mesleki öz yeterlik algısını "bir meslekte çalışan kişilerin performans göstermelerine ilişkin kabiliyet ve yeteneklerine olan inançları" olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin mesleklerindeki başarılarını arttırmak ve performanslarını geliştirmek için bu inançlarını yükseltmek gerekmektedir. Zira öz yeterliliği düşük seviyede olan öğretmenlerin hem mesleki performansları ve motivasyonları ciddi bir şekilde azalacağı, hem de buna bağlı olarak derste gelişi güzel yabancı dil öğretme yöntemleri kullanmaya başlayacakları ön görülmektedir.

İngilizcenin öğrencilere hızlı ve başarılı bir şekilde öğretilmesi açısından kullanılan bazı önemli yabancı dil öğretme yöntemleri bulunmaktadır. Öğretimde kullanılan yöntemler ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda literatüre bakıldığında "yabancı dil öğretme yöntemi" bir yabancı dili öğretmek amacıyla sürdürülen çalışmaların daha etkili bir öğrenmeyi sağlayacak şekilde yapılandırılması amacıyla oluşturulan uygulama ve sistemle şeklinde tanımlanmaktadır (Güneş, 2014, s. 32). Yabancı bir dil öğretiminde, öğretmenlerin kişisel birikim, mesleki kabiliyet, yetkinlik ve öz yeterliliklerinin gelişmişlik düzeylerine göre tercih ettikleri yabancı dil öğretme yöntemleri sayılan unsurlara göre farklılaşabilmektedir (Koçak & Kavak, 2014).

Günümüzde İngilizce dilinin öğretiminde en yaygın kullanılan ortalama 10 tane farklı yabancı dil öğretim yönteminden bahsetmek mümkündür. Bunları; Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method), İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method), Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method), Doğal Yöntem (Natural Method), Bilişsel Yöntem (Cognative-Code Method), İletişimsel Yöntem (Communicative Method), Telkin Yöntemi (Suggestopedia), Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning), İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method) ve İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method) şeklinde sıralamak mümkündür (Memiş & Erdem, 2013, ss. 59-61).

Son yıllarda yabancı dil öğretiminin başarısı açısından, öğretmenlerin mesleki anlamda ciddi tecrübe, yetkinlik ve yabancı dile hâkim olmalarının yanı sıra, iletişim becerilerinin de oldukça önemli olduğunu vurgulayan "İletişimsel Yöntem" (Communicative Method) daha yaygın bir şekilde tercih edilmektedir (Doğan, 2012, ss. 146-147).

Ayrıca literatürde yabancı dil öğretimi kapsamında klasik olarak kabul edilen bazı yöntemler yerine iletişimci yöntemin kullanılması sayesinde daha hızlı ve etkin bir şekilde yabancı dilin öğrencilere öğretilebileceği belirtilmektedir. Örneğin, Yıldız ve Tepeli (2015) çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe dilinin öğretilmesinde İletişimci yöntem ile Dil Bilgisi Çeviri yöntemlerinden

hangisinin kullanılması halinde daha başarılı sonuçlara ulaşılmasının mümkün olacağı değerlendirilmiştir ve neticesinde dilbilgisi kalıplarını sadece üstü kapalı kullanılarak, iletişimsel yönteme yoğunlaşmanın daha verimli olacağı kanısına varılmıştır.

Aynı şekilde literatürde İngilizce öğretmenlerinin derste kullandığı yabancı dil öğretme yöntemleriyle, sınıftaki öğrencilerin İngilizceyi öğrenmedeki başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur. Örneğin; Yıldıran ve Tuğal (2004), Kazu, Kazu ve Özdemir (2005), Çelik ve Şengül (2005), Yıldıran ve Aydın (2005) araştırmalarının ortaya koyduğu ortak sonuçlara göre, "İletişimsel Yöntem" ile (Communicative Method) iletişim becerisi gelişmiş ve öz yeterliliği olan öğretmenler başarılı çıktılara ulaşabileceklerdir. Çünkü iletişimsel yöntem gibi modern İngilizce öğretme yöntemleri kendine özgü sistemli çalışmalar, ders öncesi hazırlıklar ve zengin içerikli materyaller eşliğinde yüksek özgüven ve öz yeterlilik ile ders anlatımını gerekli kılmaktadır (Ekici, 2008; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran, 2004).

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile İngilizce dili öğretiminde kullandıkları dil öğretme yöntemleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi, bu yöntemi seçmelerinde mesleki öz yeterlik algılarının etkisi olup olmadığını belirlemeyi ve dil öğretiminde öğretmenlere mesleki öz yeterlik algılarının kazandırılmasının önemine dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1- İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2- İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları yabancı dil öğretim yöntemleri nelerdir?
3- İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasında bir ilişki var mıdır?
4- İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları derste kullandıkları yabancı dil öğretim yöntemlerinin yordayıcısı mıdır?
5- İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6- İngilizce öğretmenlerin derste kullandıkları yöntemler, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2 Araştırmanın Sayıltı ve Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında incelenen Türkiye ve AB ülkeleri olmak üzere dünya genelinde yaygın yöntemler olarak kabul edilen 14 farklı yabancı dil öğretme yöntemini, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin bildikleri varsayılmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen İngilizce öğretmenlerinin 14 farklı yabancı dil öğretme yönteminden İletişimci yaklaşım, dilbilgisi ve çeviri yöntemi, kulak-dil alışkanlığı yöntemi veya doğal yaklaşım yöntemlerini yaygın şekilde kullandıkları varsayılmaktadır.

1.3 Sınırlılıklar

Araştırma süre yönüyle, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı, Ankara ilinin merkez ilçeleriyle (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) sınırlıdır.

Araştırma kapsam yönüyle, araştırma kapsamında incelenen yabancı dil öğretme yöntemlerinin ülkemizde yaygın olarak kullanılmakta olanları ile sınırlıdır. Bunlar, Dilbilgisi ve Çeviri Yöntemi, İletişimsel Yöntem, İşitsel – Dilsel Yöntem ve Doğal Yöntemdir.

Araştırma, Ankara ilinin merkez ilçelerinde devlete bağlı orta öğretim programlarında görev yapan İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli ve Veri Toplama

İngiliz dili öğretiminde öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır ve anket veri toplama aracından yararlanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını tespit etmek için Yeşim Çapa, Jale Çakıroğlu ve Hilal Sarıkaya tarafından uyarlanan "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği" ile öğretmenlerin derste tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemini tespit etmeye yönelik Abdülkadir Kabadayı tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği (YÖMTÖ)" kullanılmıştır. Yapılan anket ölçekleri tez önerisinin ekinde sunulmuştur (Ek:1 ve Ek:2). Anketler öğretmenlere eş zamanlı olarak uygulanmıştır.

2.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Gerekli hesaplamalar yapıldığında örneklemin minimum 266 öğretmenden oluşması gerektiği tespit edilmiştir. Anket çalışmaları uygulanırken olabilecek aksaklıklar göz önünde bulundurulduğunda, sonuca ulaşırken en az problemle karşılaşmak için ve örneklemin geçerliliğini arttırmak için çalışmanın 300 öğretmene yapılması planlanmıştır, 300 öğretmenden anketler toplanmış ancak eksiksiz ve doğru olarak doldurulmuş 288 çalışma ile analizler yapılmıştır.

3. Sonuç

3.1 Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlara bağlı olarak genel değerlendirmeler ve İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile İngilizce öğretiminde kullandıkları yöntemler arasındaki ilişkinin analizine ilişkin öneriler bulunmaktadır.

Elde edilen bulgular ve buna bağlı olarak ulaşılan sonuçlar, değerlendirildiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile İngilizce öğretiminde kullandıkları yöntemler arasındaki ilişkinin analizine ilişkin aşağıdaki değerlendirmeler yapılmaktadır, buna göre

- Cinsiyete göre öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı ve alt boyut puanlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin kadın ya da erkek olmaları öz yeterlik için farklılığa neden olmamakta, benzer sonuçlar vermektedir. Alan yazı incelendiğinde, öğretmenler üzerine yapılan öz yeterlik çalışmalarının birçoğunda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Nazri ve Barrick (1990), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2000) de öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır.

  Üstüner ve diğerlerine (2009) göre cinsiyet ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını etkilememektedir. Aynı şekilde Baykara (2011) ve Karabacak (2014) çalışmalarında da İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları üzerinde cinsiyetin etkili olmadığı görülmektedir. Berkant'ın (2017) yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur.

- Eğitim durumlarına göre öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı ve alt boyut puanlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutlarının sıra ortalamaları incelendiğinde yüksek lisans mezunu İngilizce öğretmenlerin lisans mezunu İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmayı destekler nitelikte, Zararsız (2012) çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumu ile öz yeterlik algısı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu belirlemiştir. Ancak bu çalışmaların aksine Guo vd. (2010) çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile eğitim durumları arasında bir fark olmadığını iletmiştir.

- Kıdeme göre öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı ve alt boyut puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde 1 ay-1 yıl arasında kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerin puanları 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerin puanlarından daha düşüktür.
  2-6 yıl kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerin puanları hem 7-15 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin puanlarından hem de 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir.

  Yapılan araştırmadaki bu alt boyuta bakıldığında Telef (2011) de çalışmasında 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

  Ölçeğin bütününe bakıldığında 2-6 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları diğer kıdem oranlarına göre daha yüksek olduğu açıkça belirtilmiştir ancak bu sonucun aksine Üstüner ve diğerleri (2009), ortaöğretim öğretmenlerinin kıdemlerinin öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Buna ek olara Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) da öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik algıları ile meslekteki kıdemleri arasında bir ilişki olmadığını iletmişlerdir. Ancak tüm bu çalışmaların aksine Gençtürk ve Memiş (2010) ise öğretmenlerin meslekteki kıdemi arttıkça öz-yeterlik inançlarının da arttığını belirlemişlerdir.

- Kullandıkları yabancı dil öğretim yöntem puanları ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre alt boyut puanlarına göre manidar farklılıklar olduğu belirlenmiştir.
  Cinsiyete göre ölçeğin toplam puanı ve dilbilgisi alt boyutu hariç diğer alt boyut puanlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin kadın ya da erkek olmaları tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemi için farklılığa neden olmamakta, benzer sonuçlar vermektedir. Cinsiyet değişkeni araştırmada sadece dilbilgisi alt boyut puanlarında manidar farka neden olmuştur, Sıra ortalamaları incelendiğinde erkek İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerinden dilbilgisi alt boyutuna ilişkin puanlar kadın İngilizce öğretmenlerin öğretmenlerinin tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerinden dilbilgisi alt boyut puanlarından daha yüksektir.
- Kullandıkları yabancı dil öğretim yöntem puanları ve alt boyut puanlarının eğitim durumlarına göre alt boyut puanlarına göre manidar farklılık görülmüştür.
  Eğitim durumlarına göre ölçeğin toplam puanı ve alt boyut puanlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda İngilizce lisans veya yüksek lisans mezunu olmaları kullandıkları yabancı dil öğretim yöntem puanları için farklılığa neden olmaktadır.
  Kullanılan yabancı dil öğretim yöntem ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutlarının sıra ortalamaları incelendiğinde yüksek lisans mezunu İngilizce öğretmenlerin lisans mezunu İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- İngilizce öğretmenleri kullandıkları yabancı dil öğretim yöntem puanlarına, kıdem değişkenine göre manidar bir farklılık görülmüştür
  Yapılan karşılaştırmalar incelendiğinde kullandıkları yabancı dil öğretim yöntem ölçeğinin toplam puanı ve alt boyut puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde 1 ay-1 yıl arasında kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerin puanları hem 7-15 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerin puanlarından, hem de 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerin puanlarından, daha yüksektir. Ölçeğin dilbilgisi boyutu incelendiğinde ise 1 ay-1 yıl arasında kıdeme sahip olanların dilbilgisi alt boyut puanları, 2-6 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinin puanlarından daha yüksektir.

  Buna ek olarak 7-15 yıl kıdemli öğretmenlerin ve 15 ve fazlası kıdemi olan İngilizce öğretmenlerinin dilbilgisi ve çeviri yöntemini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. İletişimci yaklaşım, duyuşsal yöntem ve doğal yöntemin ise en az 15 yıl ve daha fazlası kıdeme sahip öğretmenler, daha sonrasında ise 7-15 yıl kıdemli olan öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

3.2 Öneriler

- Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, sınıf atmosferinde daha demokratik ve sınıf yönetiminde başarılı olduğu, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını pozitif şekilde etkiledikleri, sınıf içinde zengin ve etkili içerikli uygulamalara yer verdikleri ve farklı ders anlatım yöntemleri kullandıkları için öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Yüksek

lisans mezunu olan öğretmenlerin öz yeterlik algısı daha yüksek olduğu düşünülürse öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için öğretmenlerin farklı yöntem ve zengin içerikler kullanması gerektiği ve yüksek lisans eğitimi almanın da bunun yordayıcısı olduğu söylenebilir. Özellikle yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin yüksek lisans almaları önerilmektedir.

- Lisans mezunu öğretmenlerin geleneksel yabancı dil öğretim modellerinden dilbilgisi ve çeviri yöntemini daha çok kullandığı ancak davranışçı ve bilişsel yaklaşımları kapsayan, iletişimci yaklaşım, duyuşsal yöntem ve doğal yaklaşımı gibi yöntemlerin yüksek lisans mezunu öğretmenler tarafından daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Görünen o ki yüksek lisans mezunu öğretmenler daha yenilikçi ve farklı öğretim yöntemlerini kullanmakta ve öğretim sürecinde iletişime dayalı yöntemlere daha çok yer vermektedir. Ülkemizde yabancı dil öğretiminde öğrencilerin iletişim becerilerinin de çok önemli olduğu, sadece dilbilgisi ve çeviri yöntemiyle dil öğrenilemeyeceği bariz bir gerçektir. Bu sebeple yine öğretmenlerimizin yüksek lisans eğitimi alarak, yeniliklere, farklı stratejilere ve özellikle iletişime dayalı bir öğretim yöntemi benimsemeleri çalışma sonucunda önerilmektedir.
- Yine geleneksel yabancı dil öğretim modellerinden dilbilgisi ve çeviri yönteminin katılımcılar tarafından oldukça sık tercih edildiği gözlemlenmiştir. Özellikle 7 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlerin daha çok bu yöntemi tercih ettiği belirlenmiştir. Bu da bize öğretmenlerin kıdemleri arttıkça yabancı dil öğretiminde yeni ve farklı yöntemlerden uzaklaştıklarını, iletişimci yaklaşım, duyuşsal yöntem ve doğal yaklaşımı gibi yöntemleri kullanmadıklarını ve iletişimsel becerileri öğretmekte geri planda kaldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yabancı dilde başarılı olması için dilde tüm becerileri öğrenmesi gerektiği düşünülürse, ülkemizde yeniliklere açık, farklı öğretim yöntemlerini kullanmayı deneyecek ve sürdürecek genç ve aktif öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKLAR

Ashton, P. (1985). Teacher efficacy: A motivational paradigma for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35*, 28-32.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 194–215.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117 - 148.

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 80-92.

Capa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education and Science, 30*(137). 74-81.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers'self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.

Çelik, N. G., & Şengül, S. (2005). Tam öğrenme yönteminin ilköğretim 6.sınıf matematik öğrencilerinin akademik başarıları ile kalıcılık düzeylerine etkisi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 107-122.

Demirel, Ö. (2003). *Elt methodology*. İstanbul: Pegem.

Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler.* İstanbul: Pegem.

Demirpolat, B.C. (2015). Türkiye'nin yabanci dil öğretimiyle imtihani: sorunlar ve çözüm önerileri. *SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları) Vakfı Analiz, 131*, 1-47.

Doğan, C. (2012). *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri.* İstanbul: Ensar.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 98-110.

Genç, A. (2004). Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*, 107-111.

Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self- efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*, 961-968.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relation among preschool teachers' self efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1094-1103.

Gündoğdu, A. (2009). Pergelin sabit ayağını buraya, kendi özümüze kilitleyerek. *Eğitime Bakış, 14*, 1-2.

Güneş, F. (2014). Eğitimde yöntem ve teknik tartışmaları. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 23-35.

Haznedar, B. (2010, Kasım). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

Kabadayı, A. (2003). Öğrenci-merkezli yabancı dil öğretim modeli tercih ölçeği (YÖMTÖ). *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 55-67.

Karabacak, M. (2014), *Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kazu, I. Y., Kazu, H. & Özdemir, O. (2005). The effects of mastery learning model on the success of the students who attended "usage of basic information technologies" course. *Educational Technology & Society, 8*(4), 233-243.

Kırkıç, K. A. (2017). İngilizce öğreniminde inovatif bir teknik uygulaması: Boray tekniği'nin ortaokul beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin ingilizce öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2* (1), 214-239.

Koçak, S., & Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 157-170.

Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler . *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(9), 55-75.

Nazri, İ., & Barrick, K. (1990). Professional knowledge, competency achievement of agricultural teachers with and without preservice teacher preparation in Peninsular Malaysia. *Journal of Agricultural Education, 31*(2), 49–54.

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: SETA.

Paker, T. (2015). İletişimsel dil öğretim yöntemi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* (s. 187-210). Ankara. Pegem.

Pethe, S., Chaudhary, S. & Dhar, U. (1999). *Occupational self-efficacy scale and manual*. Agra: National Psychological Corporation.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (ss. 35-53). New York: Routledge.

Şahin, C. A. (2013). *Türkiye'de yabancı dil eğitim politikasının İngilizce öğretimi bağlamında eleştirel değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(1), 91-108.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (1998). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944-956.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusiveconstruct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*, 751-761.

Uysal, H. H. (2012). İngilizce eğitiminde denetim sorunları ve bir çözüm yolu olarak hizmetiçi eğitim ve bağlama duyarlı bireysel yönlendirme. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Eğitimi Çalıstayı Bildirileri 1*,151-155.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(17), 1-16.

Woolfolk Hoy, A., & Burke, S. R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356.

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* içinde (ss. 627-653). New York: Routledge.

Yıldıran, G., & Aydın, E. (2005). The effects of mastery learning and cooperative, competitive and individualistic learning environment organizations on achievement and attitudes in mathematics. *Research in Mathematical Education*, *9*(1), 69-96.

Yıldıran, G., & Tuğal, İ. (2004). The effects of grouping and mastery learning method of instruction on English achievement levels of Lycée one students in Kuleli Military High School. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 21*(1), 17-29.

Yıldız, Ü., & Tepeli, Y. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimine yansımaları: İletişimsel yöntem, dil bilgisi çeviri yöntemi ve dil bilgisi öğretimi. *International Journal of Language Academy*, *3*(1), 265-286.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27* (27), 260-267.

Zararsız, N. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli İlçesi Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

EK 1. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale, TTSES)

Sayın Katılımcı,

Aşağıda görmüş olduğunuz anket soruları tarafımdan yapılan bir akademik çalışmaya destek amacı ile hazırlanmıştır. Katılımcıların isim ve kimlik bilgilerine yer verilmeyen bu ankette yer alan tüm soruların, "doğru" veya "yanlış" şeklinde yanıtları bulunmamaktadır. Soruların boş bırakılmadan cevaplanması araştırmada anlamlı ve doğru sonuçlara ulaşılması açısından önem arz etmektedir.

Araştırmaya sağladığınız katkıdan dolayı çok teşekkür ederim.

Aşağıdaki soruları kişisel durum ve görüşlerinize göre cevaplayınız.

1.Cinsiyetiniz nedir?
a) Kadın
b) Erkek

2. En son mezun olduğunuz eğitim kademesi nedir?
a) Lisans
b) Yüksek Lisans
c) Doktora

3. Kıdeminiz nedir?
a) 1 - 5 yıl
b) 6 -10 yıl
c) 11 -15 yıl
d) 15 – 20 yıl
e) 20 yıldan fazla

4. Mezun olduğunuz eğitim alanı nedir?
a) İngilizce Öğretmenliği
b) İngiliz/Amerikan Dili ve Edebiyatı
c) İngilizce Tercümanlık

	Sayın Katılımcı, aşağıda verilen sorulara, YETERSİZ, ÇOK AZ YETERLİ, BİRAZ YETERLİ, OLDUKÇA YETERLİ, ÇOK YETERLİ seçeneklerinden hangisi birini seçerek işaretleyiniz	**YETERSİZ**		**ÇOK AZ YETERLİ**		**BİRAZ YETERLİ**		**OLDUKÇA YETERLİ**		**ÇOK YETERLİ**
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Kaynak: Capa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education and Science, 30*(137). 74-81.

EK 2. Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği (YÖMTÖ)

Sayın Katılımcı, aşağıda verilen ifadelere katılma durumuna göre; ***(1) Hiç Uygun Değil, (2) Çok az Uygun, (3) Biraz Uygun (4) Oldukça Uygun, (5) Tamamen Uygun*** *seçenekleri arasından birini seçerek işaretleyiniz.*		Hiç Uygun Değil	Çok az Uygun	Biraz Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
	A. Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi (Translation Method)					
1	Yabancı dili öğretirken, gerektiğinde tamamen ana dilimizde açıklama yaparım.	1	2	3	4	5
2	Yabancı dili, dilbilgisi kalıplarından öğretmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
3	Yabancı dili öğretirken, eğer, dilbilgisi kalıplarına sıkı sıkıya bağlı kalırsam, öğrenciler çok az hata yapar.	1	2	3	4	5
4	Eğer yabancı dili, sınıfta, ana dilimizle karşılaştırarak öğretirsem, daha iyi öğretebilirim.	1	2	3	4	5
5	Yabancı dili öğretmedeki asıl amacım, öğrencilerin Türkçe'den yabancı dile, yabancı dilden Türkçe'ye çeviri yapabilmelerini sağlamaktır.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dili öğrenirken, öğrencilerin hatalı telaffuzlarına müdahale etmem.	1	2	3	4	5
7	Yabancı dili öğretirken öğrencilerimin kelime hazinesini geliştirmek için kelimeleri listeler halinde ezberletirim.	1	2	3	4	5
	B. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)					
8	Sınıfta, öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kurarak öğrenmesini sağlarım.	1	2	3	4	5
9	Yabancı dili, öğretirken, öğrencilerim de en az benim kadar aktif olmalıdır.	1	2	3	4	5
10	Yabancı dili, sınıfta, öğrencilerimle oyunlar oynayarak daha iyi öğretirim.	1	2	3	4	5
11	Derste öğrencileri arkadaşlarıyla yarıştırarak değil de, onlarla işbirliği yaparak öğretirim.	1	2	3	4	5
12	Yabancı dili öğretirken, her şeyi kendim anlatmak yerine öğrencilerimin derste rol almasını sağlarım.	1	2	3	4	5
13	Derste yabancı dili, küçük çalışma grupları kurarak daha iyi öğretirim.	1	2	3	4	5
14	Öğrencilerimin en az bir arkadaşıyla beraber çalışarak daha iyi öğreneceğini düşünürüm. .	1	2	3	4	5

Sayın Katılımcı, aşağıda verilen ifadelere katılma durumuna göre; ***(1) Hiç Uygun Değil, (2) Çok az Uygun, (3) Biraz Uygun (4) Oldukça Uygun, (5) Tamamen Uygun*** *seçenekleri arasından birini seçerek işaretleyiniz.*		Hiç Uygun Değil	Çok az Uygun	Biraz Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
	C. Duyuşsal Yöntem (Audio-lingual Method)					
1	Yabancı dili, sınıfta, kelimeleri, cümleleri, sınıfla beraber tekrar ederek ve ezberleyerek daha iyi öğretirim.	1	2	3	4	5
2	Türkçeyi hiç kullanmadan öğrettiğim yabancı dille dersi sürekli anlatırım.	1	2	3	4	5
3	Bence öğrencilerim yabancı dili okuma ve yazmadan önce, dinleyerek ve konuşarak daha iyi öğrenebilir.	1	2	3	4	5
4	Derste dil bilgisi üzerinde uzun uzun açıklamalar yapmam öğrencilerim için çok faydalı olur.	1	2	3	4	5
5	Dersi dil laboratuarında işlersem öğrencilerim daha iyi öğrenir.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dili öğretirken, o dili konuşan insanların kültürünü de öğretmem sayesinde öğrencilerim daha iyi öğrenir.	1	2	3	4	5
7	Derste dilin telâffuz ve tonlama kurallarına öğrencilerimin tamamen uymasını isterim.	1	2	3	4	5
	D. Doğal Yaklaşım (Natural Approach)					
8	Öğrencilerime yabancı dili, sadece dinleyerek değil, kullanarak, yaşayarak öğretmek isterim.	1	2	3	4	5
9	Yabancı dili, resim, slayt ve filmler seyrederek daha iyi öğretirim.	1	2	3	4	5
10	Yabancı dili, öğrencilerimin gerçek hayatta karşılaşa bileceği sorunları çözmek için öğrenmesini çok önemserim.	1	2	3	4	5
11	Derste her zaman öğrencilerimi tamamen serbest bırakmak yerine sürekli onları çeşitli etkinliklere yönlendiririm.	1	2	3	4	5
12	Derste her zaman ağırlığı, dinlemeye okumaya veririm, çünkü bu sayede öğrencilerimin konuşma becerisi doğal olarak gelişir.	1	2	3	4	5
13	Derste her zaman öğrencilerimin yaptığı hataları doğal ve hoş görülü karşılarım.	1	2	3	4	5
14	Yabancı dili her zaman o dili anadili olarak konuşan yabancı öğretmenlerin daha iyi öğreteceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5

Kaynak: Kabadayı A. (2003). Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği (YÖMTÖ), *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 55-67.

Presentation ID / Sunum No: 23

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-1036-9931

İlk Rus Kadın Çevirmenler

Doç. Dr. Leyla Şener[1]
[1] *Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü,*
lsener@anadolu.edu.tr

Özet

XVIII Yüzyıl, Rusya'nın kültür ve siyaset yaşamında birçok temelde yenilikçi olgunun yüzyılıydı. Bu olgulardan en dikkat çekeni ise Rus kadınının ülkenin kültür ve siyaset yaşamının hemen hemen bütün alanlarında boy göstermesidir. Söz konusu dönemde Aleksandra Fedotovna Rjevskaya, Elizaveta Vasilyevna Heraskova, Natalya Borisovna Dolgorukova gibi ilk kadın yazarlar ve E.P. Daşkova gibi ilk kadın siyasetçiler edebiyat ve bilimdeki varlıklarıyla Rusya'ya önemli katkılar sağlamıştır.

XVIII. Yüzyılın ikinci yarısında edebiyat ve sanatla ilgilenen, gazete ve dergilerde yazıları yayımlanan kadınların sayısı artmıştır. Bunların arasında ilk Rus kadın çevirmenler göze çarpmaktadır. Çalışmamızda ilk Rus kadın çevirmenler olarak karşımıza çıkan Ekaterina Alekseyevna Dolgorukova, Mariya Vailyevna Hrapovitskaya, Varvara Vasilyevna Golitsina, Ekaterina Mihaylovana Golitsina, Anna Mihaylovna Vokonskaya ve Mariya Grigoryevna Orlova'yı tanıtmayı amaçladık.

İlk Rus kadın çevirmenler Marc-Antoine Legrand, Louis-Sebastien Mercier, Jean-François Marmontel, Joseph-Gaspard Dubois-Fontanelle, Louis-Sebastien, Mercier Barthélemy Imbert, Joseph-Pierre Frénais gibi Fransız, Frances Sheridan, Joseph Addison, Edward Young, Eliza Haywood, Susannah Gunning gibi İngiliz yazarlarını çevirerek Rus okuruna dönemin önde gelen yazarlarıyla tanışma fırsatı sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *XVIII Yüzyıl, Rusya, Çeviri, Çevirmen, İlk Rus Kadın Çevirmenler.*

The Fırst Russıan Female Translators

Abstract

The XVIII century was the century of many fundamentally innovative phenomena in the cultural and political life of Russia. The most striking of these phenomena is that Russian women appear in almost all areas of the country's cultural and political life. In the said period, the first women writers such as Aleksandra Fedotovna Rjevskaya, Elizaveta Vasilyevna Heraskova, Natalya Borisovna Dolgorukova and the first female politicians such as E.P. Dashkova made significant contributions to Russia with their presence in literature and science.

XVIII. In the second half of the century, the number of women who were interested in literature and art and whose articles were published in newspapers and magazines increased. Among them, the first Russian female translators stand out. In our study, we aimed to introduce Ekaterina Alekseyevna Dolgorukova, Mariya Vailyevna Hrapovitskaya, Varvara Vasilyevna Golitsina, Ekaterina Mihaylovana Golitsina, Anna Mihaylovna Vokonskaya and Mariya Grigoryevna Orlova, who appeared as the first Russian female translators.

The first Russian female translators translated the works of French writers such as Marc-Antoine Legrand, Louis-Sebastien Mercier, Jean-François Marmontel, Joseph-Gaspard Dubois-Fontanelle, Louis-Sebastien, Mercier Barthélemy Imbert, Joseph-Pierre Frénais. He also translated English writers

such as Frances Sheridan, Joseph Addison, Edward Young, Eliza Haywood, Susannah Gunning, giving the Russian reader the opportunity to meet the leading writers of the period.

Keywords: *Xvuı Century, Russia, Translation, Translator, First Russian Female Translators.*

1. Giriş

Rus ve Ukraynalı tarihçi Daniil Lukiç Mordovtsev (1830-1905), XVIII. Yüzyılda yaşayan Rus kadınının ülkenin kültür ve siyaset yaşamıyla aktif bir şekilde ilgilenmesini metaforik bir dille "Petro'dan sonra Rus kadınının –düzeltilip tamamlanmış –yeni bir baskısı ortaya çıkmıştır." (Мордовцев, 1874:331) şeklinde dile getirmiştir.

Söz konusu dönemde A.F. Rjevskaya, E.V. Heraskova, N.B. Dolgorukova gibi ilk kadın yazarlar ve E.P.Daşkova gibi ilk kadın siyasetçiler, edebiyat ve bilimdeki varlıklarıyla Rusya'ya önemli katkılar sağlamıştır.

II. Ekaterina'nın hükmettiği yıllarda (1784-1789) Rusya'da görev yapan Fransız tarihçi ve diplomat Louis Philippe de Ségur (1753-1830) dönemin Rus kadınları hakkında ifade ettikleri, yukarıda söylediklerimizi kanıtlar niteliktedir: "Kadınlar kendini geliştirme yolunda erkeklerden daha ileridedir. Toplumda, dört-beş dil bilen, çeşitli enstrümanlar çalan ve Fransız, İtalyan, İngiliz edebiyatının yeni çıkmış eserlerine aşina, güzellikleriyle de dikkat çeken birçok zeki hanımefendiye rastlayabilirsiniz" (Улюра, 2001:56-66).

XVIII. Yüzyılın sonunda, edebiyat ve sanatla ilgilenen, gazete ve dergilerde yazılarını yayımlanan kadınların sayısı artmıştır. Bunların arasında ilk Rus kadın çevirmenler göze çarpmaktadır.

2. İlk Rus Kadın Edebiyat Eserleri Çevirmenleri

Yukarıda ismi geçen D. L. Mordovtsev (1830-1905) yazdığı "Русские исторические женщины" tarihte iz bırakmış Rus kadınlarını tanıtmıştır. Yazar bu kitabında ilk Rus kadın çevirmenlere de yer vermiştir. İfadesine göre Ekaterina Alekseyevna Dolgorukova (1747-1791), Mariya Vasilyevna Hrapovitskaya (1752-1804, Varvara Vasilyevna Golitsina (1752-1815), Ekaterina Mihaylovana Golitsina (1763-1823), Anna Mihaylovna Vokonskaya (1776-1827), Mariya Grigoryevna Orlova ilk Rus kadın çevirmenlerdir (Мордовцев, 1874)

2.1. Ekaterina Alekseyevna Menşikova (Kızlık Soyadı Dolgorukova) (1747-1791)

Önemli bir devlet adamı olan Aleksey Alekseyeviç Dolgorukov'un kızı olan Ekaterina Alekseyevna, ünlü Menşikov ailesinin mensubu olan Prens Pyotr Akleksandroviç Menşikov ile evlenmiştir. İlgili incelemelerde Prenses çocuklarının özel dersleri esnasında onlara göz kulak olurken, bir yandan da Fransızca'dan çeviri yapmaktadır.

1777 yılında Fransız oyuncu ve oyun yazarı Marc-Antoine Legrand'in (1673-1728) "La Famille extravagante" komedyasını "Ahlaksız Aile" başlığıyla çevirmiştir[3]. Eser 1778 yılında Moskova'da Üniversite bünyesindeki matbaada basılmıştır.

1780 yılında Prenses Menşikova'nın bir başka çevirisi daha yayımlanmıştır. İngiliz- İrlandalı yazar Frances Sheridan'ın (1724-1766) "The History of Nourjahad" eseri yayımlanmıştır. Fransızca'dan yapılan çeviri Petersburg Harbiye Matbaası'nda basılmıştır[4].

Aynı yıl Menşikova'nın çevirdiği Fransız tiyatro yazar Louis- Sebastien Mercier'in (1740-1814) "Olinde et Sophronie" tragedyasını yayımlanmıştır. Tragedya konusunu Torquato Tasso'nun ″Kurtulan Kudüs″ destanından almıştır (Словарь русских писателей XVIII века, 1999: 284).

[3] Легран, Марк Антуан (1673-1728). Развратное семейство: Комедия / Переведена с французскаго на российский язык 1777 года. Кнгн. Ктрн. Мншкв. [княгинею Катериной Меньшиковой]. – М.: При Унив. тип., 1778.)

[4] Нуриад, : восточная повесть / Переведена с французскаго кнгн. Ктрн. Мншкв. [княгинею Екатериной Меншиковой]. — В Санктпетербурге : [Тип. Арт. и инж. кадет. корпуса], 1780).

2.2. Mariya Vasilyevna Suşkova (kızlık soyadı Hrapovitskaya) (1752-1804)

Genç yaşta edebiyat ile ilgilenmeye başlayan Mariya Vasilyevna dikkatleri üzerine çekmiştir. Aydınlanma Döneminin en önemli isimlerinden, gazeteci, eleştirmen, yayımcı, devlet adamı Nikolay İvanoviç Novikov'un (1744-1818) "Rus Yazarları Sözlüğü"nde (Опыт исторического словаря о российских писателях. СПб., 1772) kendisine "aydın bir akıl, keskin bir zekâ ve öğrenmek için büyük bir gayret" bahşedilmiş olduğunu ifade etmiştir. Mariya Vasilyevna Suşkova çocukluğundan itibaren Fransızca, İtalyanca, İngilizce ve Almanca bilmektedir.

Suşkova Rus okurunu farklı türden birçok yabancı eser ile tanıştırmıştır. Bunlardan birkaçı yazar Mihail Matveyiç Heraskov'un (1733-1807) çıkardığı *Вечера* dergisinde yayımlanmıştır. Çevirmen 1772 yılında söz konusu dergide Fransız şair Antoinette Deshoulieres'in (1638-1694) "Les Moutons" (Rusça: «Овечки») ve "Ruisseau" («Ручей») başlıklı idilyalarını; İngiliz yazar Joseph Addison'un (1672-1719) nazım şeklinde çevirdiği "Cato" tragedyasının bir bölümünü ve Edward Young'in (1683-1765) "Gece-Düşünceleri" ("The Complaint, or Night Thoughts", 1742-1746) eserinin ikinci şiirinin çevirisini yayımlamıştır. İlgili incelemelerde söz konusu çevirinin ünlü İngiliz şairin Rusya'da ilk çevirisi olabileceği belirtilmektedir (Словарь русских писателей XVIII века, 2010: 210-211).

Bunların yanı sıra Suşkova İngiliz şair John Milton'ın (1608-1674) "Kayıp Cennet" eserini (Rusça: "Потерянный рай"; İngilizce: "Paradise Lost") ve bazı şiirlerini, ayrıca İtalyan şair Francesco Petrarca'nın (1304-1374) 210 dörtlük ve sonelerini nesir olarak çevirdiğini ifade etmiş, ancak bu çeviriler günümüze kadar muhafaza edilmemiştir.

Suşkova 1770'li yılların ikinci yarısında Fransızca'dan iki roman çevirmiştir. İlki İngiliz yazar, oyuncu ve yayıncı Eliza Haywood'in (1693-1756) "The Fortunate Foundlings" eseridir. Suşkova eseri 1777 yılında «Счастливое похищение» başlığıyla Rusça'ya çevirmiştir. 1778 yılında ise Jean-François Marmontel'in (1723-1799) "İnka İmparatorluğu" (Fransızca: "Les Incas, Ou La Destruction de L'Empire Du Perou") romanını Rusça'ya çevirmiştir[5].

Marmontel çevirisi Suşkova'nın edebi çalışmaları arasında ayrı bir öneme sahiptir. Rus okurunu bu önemli eserle tanıştıran çeviri, çağdaşları tarafından takdirle karşılanmıştır. Gazete ve dergilerde üslubunun asıl eserin "güzelliği" ve "zarafetini" koruduğu vurgulanmıştır (П. Р. Заборов (3; 210-211). Eser 1782, 1801 ve 1819 yıllarında tekrar basılmış, bu da bize eserin başarılı bir çeviri örneği teşkil ettiğini göstermektedir.

1780'li yıllarda Fransız tiyatro oyunları çevirisiyle ilgilenmeyle başlamıştır. Söz konusu yıllarda iki opera çevirisi yapmıştır. Michel-Jean Sedaine'in (1719-1771) 1764 yılında yazdığı "Rose et Colas" ve Marmontel'in "Zémire et Azor" operalarının librettolarını Rusça'ya çevirmiştir. İkisi de Moskova Tiyatrosunda sahnelenmiştir. Ayrıca "Zémire et Azor" 1783 yılında yayımlanmıştır[6].

Bunların dışında Suşkova 1783 yılında Fransız gazeteci, yazar, çevirmen Joseph-Gaspard Dubois-Fontanelle'nin (1727–1812) "Éricie, ou la Vestale" piyesinin çevirmiştir[7]. İlgili incelemelerde çeviri son derece başarılı olarak nitelendirilmektedir[8].

Suşkova ayrıca Louis-Sebastien Mercier'in "L'habitant de la Guadeloupe" oyununu çevirmiştir. 1785-86 yılları arasında piyes sahnelenmiştir ancak metin günümüze kadar muhafaza edilmemiştir.

---

[5] Инки или Разрушение Перуанской империи. / Сочинения г. Мармонтеля, историографа и члена Французской академии. ; Перевела М. Сушкова Ч.1,2.

[6] Сочиненная г. Мармонтелем; ; Положена на музыку г. Гретри. ; [Перевод М. В. Сушковой] ; Иждивением Н. Новикова и Компании).

[7] Дюбуа-Фонтанель, Жан Гаспар (1737-1812). Эрисия, или Весталка;: Драма, в трех действиях / Переведена с французскаго М[арией] С[ушковой]. — М.: Иждивением Н.Новикова и Компании: Унив. тип., у Н.Новикова, 1783.)

[8] Daha fazla bilgi için bkz.: Овчарова Е.Э., О переводе М.В. Храповицкой (Сушковой) трагедии Ж.Г. Дюбуа-Фонтанеля «Эриция, или Весталка», «Национальные коды европейской литературы в диахроническом аспекте: античность – современность», Издательство Нижегородского университета Деком Нижний Новгород, 2018, 234-245.

Rusça'yı bildiği Avrupa dillerinden sonra öğrenmeye başlayan Suşkova ayrıca Rusça'dan Fransızca'ya da çeviriler yapmış, böylece dönemin Rus edebiyatını Avrupa'lı okurlara tanıtma görevini de üstlenmiştir. Oğulları Nikolay ve Mihail Vasilyeviç Suşkov dönemin önemli Rus yazarlarından olduğunu da belirmek gerekir (Словарь русских писателей XVIII века, 2010: 210-211).

2.3. Varvara Vasilyevna Golitsina (1752-1815)

Varvara Vasilyevna'nın kızlık soyadı Engelgard'tir. General S.F Golitsin ile evlenerek Golitsina soyadı alan Prenses, ünlü Rus devlet adamı, Karadeniz Donanması'nın kurucusu ve ilk başkomutanı Mareşal G.A. Potemkin'in yeğenidir.

Dönemin en güzel kadınlarından biri olarak kabul eden Prenses, ünlü Rus yazar G. P. Derjavin ile yakın arkadaştır. Bir diğer ünlü Rus yazar İ. A. Krilov ise Prenses'in çocuklarının özel öğretmenlerindendir.

Golitsina, Fransız yazar Barthélemy Imbert'in 1776 yılında yazdığı "Les Égaremens de l'amour, ou Lettres de Fanéli et de Milfort" başlıklı romanını «Заблуждения от любви, или Письма от Фанелии и Мильфорта» başlığıyla Rusça'ya çevirmiştir. Asıl dilden yaptığı ve kocası S.F Golitsin'e ithaf ettiği bu çeviri eser 1790 yılında Tambov'da yayımlanmıştır.

Söz konusu romanın bundan önce bir çevirisi daha yayımlanmış, ancak çevirmen ismi belirtilmemiştir[9]. İlgili incelemelerde Prenses Golitsina'nın çevirisinin bir önceki çeviri kadar titiz olmasa da, G.Derjavin gibi dönemin önde gelen Rus yazarları ondan övgüyle bahsetmektedir (Словарь русских писателей XVIII века, 1988:215-216).

2.4. Mariya Grigoryevna Orlova

Tambov doğumlu Orlova, Adalet Sarayında çalışan babası 1786 yılında öldükten sonra ondan kalan bazı borçlar ile ilgili uzun süren davalar ile uğraşmak zorunda kalmıştır. O yıllarda Tambov Valisi görevini yürüten G. P. Derjavin'in yardımıyla Orlova borç yükünden kurtulmuştur.

Orlova'nın hayatında Derjavin'in arkadaşları A.M. Nilov ile karısı çevirmen E. K. Nilova ailesinin katkısı büyüktür. Uzun yıllar malikanelerinde kalan Orlova, burada düzenlenen tiyatro temsillerinde rol almıştır. Derjavin ve Nilov ailesi Orlova'nın edebiyat ile meşgul olmasını desteklemiştir.

Mariya Grigoryevna Orlova XVIII. Yüzyıl Fransız yazarı Joseph-Pierre Frénais'in "L'Abbaye, ou Le Château de Barford : Imité de l'Anglois" romanını çevirmiştir. Frénais'in romanı İngiliz yazar Susannah Gunning'in (1740-1800) "Barford Abbey" başlıklı romanının bir uyarlamasıdır. Çeviri eser iki cilt halince 1788 yılında Tambov'da yayımlanmıştır. Gunning'in mektup romanı, fakir ama güzel ve asil bir kız olan Sophia ve asil bir lord arasında gelişen aşkı konu alır. Orlova çevirisini kendisinin de edebiyat çalışmaları bulunan E.K. Nilova'ya ithaf etmiştir (Словарь русских писателей XVIII века, 1999: 390-391).

3. İlk Rus Kadın Bilim Çevirmenleri

3.1. Volkonskaya Kardeşler: Prenses Ekaterina Mihaylovna (1775-1834) ve Prenses Anna Mihaylovna (1776-1827)

İyi bir eğitim alan Volkonskaya kardeşler Fransızca'dan "Çeşitli Doğa, Sanat ve Bilim Konularında Fikirler[10] başlıklı eseri çevirmiştir. Eser, doğa bilimleri, astronomi, siyaset bilimi, vb. benzer konularda bilgiler içeren bir tür ders kitabıdır.

Kitap doğa bilimci, Bilimler Akademisi üyesi, önemli bir bilim adamı Nikolay Yakovleviç Ozertsovski (1750-1827) tarafından takdirle karşılanmıştır. Ozertsovski, kardeşlerin konu seçimini ve bilimsel terminolojiyi kullanma becerilerini övmüştür (Словарь русских писателей XVIII века, 1988:173).

[9] Заблуждение любви, или письма Фанели и Мильфорта; переведено с французского. 2 части. Москва, в типографии компании Типографической 1788.
[10] «Рассуждения о разных предметах природы, художеств и наук» (1792, ч. 1-2).

4. Sonuç:

XVIII Yüzyıl, Rusya'nın kültür ve siyaset yaşamında birçok temelde yenilikçi olgunun yüzyılıydı. Bu olgulardan en dikkat çekeni ise Rus kadınının ülkenin kültür ve siyaset yaşamının hemen hemen bütün alanlarında boy göstermesidir.

XVIII. Yüzyılın ikinci yarısında edebiyat ve sanatla ilgilenen, gazete ve dergilerde yazıları yayımlanan kadınların sayısı artmıştır. Bunların arasında ilk Rus kadın çevirmenler göze çarpmaktadır. Ekaterina Alekseyevna Dolgorukova, Mariya Vasilyevna Hrapovitskaya, Varvara Vasilyevna Golitsina, Ekaterina Mihaylovana Golitsina, Anna Mihaylovna Volkonskaya ve Mariya Grigoryevna Orlova ilk Rus kadın çevirmenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tiyatro eserleri, hikâye, roman, şiir gibi edebiyatın neredeyse bütün türlerinden çeviri yapan ilk Rus kadın çevirmenler, eserleri genel olarak asıl dilden çevirdikleri dikkati çekmektedir. Edebi eserlerin yanı sıra ilk Rus kadın çevirmenler terminolojiyi ustaca kullanarak, bilim içerikli çevirilere de imza attıklarını da vurgulamak gerekmektedir.

İlk Rus kadın çevirmenler Marc-Antoine Legrand, Louis-Sebastien Mercier, Jean-François Marmontel, Joseph-Gaspard Dubois-Fontanelle, Barthélemy Imbert, Joseph-Pierre Frénais gibi Fransız, Frances Sheridan, Joseph Addison, Edward Young, Eliza Haywood, Susannah Gunning gibi İngiliz yazarlarını eserlerini çoğunlukla asıl dilden çevirerek Rus okuruna dönemin önde gelen yazarlarıyla tanışma fırsatı sunmuştur.

5. Kaynaklar

МОРДОВЦЕВ Д. Русские женщины Нового времени: В 3 тт. СПб.,1874. Т1. С. 331.

УЛЮРА А.А. Век восемнадцатый: «новое издание русской женщины, несколько дополненное и исправленное...» // Российские женщины и европейская культура. / Материалы V конференции, посвящённой теории и истории женского движения / Сост. и отв.ред. Г.А. Тишкин, Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С.56-66.

ОВЧАРОВА Е.Э., О переводе М.В. Храповицкой (Сушковой) трагедии Ж.Г. Дюбуа-Фонтанеля «Эрисия, или Весталка», «Национальные коды европейской литературы в диахроническом аспекте: античность – современность», Издательство Нижегородского университета Деком Нижний Новгород, 2018, 234-245.)

История русской переводной художественной литературы: древняя Русь XVIII век, (1995). Ответственный редактор Ю.Д. Левин, С.Петербург: Дмитрий Буланин.

Словарь русских писателей XVIII века. Вып. 1-3. Л.; СПб., (1988- 2010). Ответственный редактор А.М. Панченко. Вып. 1 А-И. Л., (1988); Вып. 2. К-П, СПб., (1999); Вып. 3. Р-Я, СПб., (2010).

Presentation ID / Sunum No: 25

Poster Presentation / Poster Sunum

ORCID ID: 0000-0002-6293-0284

Türk Ceza Hukukunda Faillik ve İştirak

Researcher Mustafa Limoncu[1]
[1]*Selçuk Üniversitesi, mustafalimoncu@gmail.com*

**Corresponding author: Mustafa Limoncu*

Özet

Fiil her türlü; eylem, iş, oluş anlamına gelmektedir. Hukukumuzda tipik eylemi gerçekleştiren kişi faildir. Faille birlikte suçun konusu üzerinde ortak hakimiyet kuran kişiler müşterek fail olur. Faile suç işlemesi konusunda yardımda bulunan kişiler ise yardım eden olarak sorumlu tutulur. Yardım konusu TCK'nın genel hükümler kısmında düzenlenmiş olmakla beraber özel hükümler arasında da yer alıyor olabilir. Örneğin örgüte silah sağlama bu neviden bir suç olarak TCK'nın 315. Maddesinde düzenlenmiştir. Bir suç için faile silah sağlamak, yardım eden başlığı altında değerlendirilirken, bir örgütün faaliyetinde kullanılmak maksadıyla, örgüte silah sağlamak ayrı bir suç olarak düzenlenmiştir. Azmettiren ise suç işleme düşüncesi olmayan birisinin, suça teşvik edilmesi ve suç işlemeye karar verdirilmesi olarak tarif edilebilir. Bazı yazarlar fail ile azmettiren arasındaki ilişkiyi batıl bir vekalet olarak tanımlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Fail, Müşterek Fail, Dolaylı Fail, Yardım Eden, Azmettiren.*

1. Fail

1.1. Genel Olarak

Fail, fiili gerçekleştiren kişidir. Fiil ise her türlü; eylem, iş, oluş anlamına gelmektedir. Kişinin, fail olarak nitelenebilmesi için eylemin kast veya taksire dayalı olmasının, fiilin icrai veya ihmali olarak meydana gelmesinin, bir neticenin var olup olmamasının, olayın somut veya soyut tehlikeye yol açmasının bir önemi yoktur. Ceza hukuku anlamında fail, eylemiyle (veya eylemsizliğiyle), suçun normatif yapısında bulunan unsurları gerçekleştiren ve yine kanun tarafından sorumlu tutulan kişi anlamına gelmektedir (Akbulut, 2018: 362). Ceza hükmü içeren kanunlar genellikle herhangi bir kimsenin işleyebileceği suç tanımı üzerine kurgulanmıştır.

1.2. Genel Suçlarda Fail

Türk Ceza Kanunu"nun 37/1. maddesinde "Suçun kanuni tanımında yer alan fiili birlikte gerçekleştiren kişilerden her biri, fail olarak sorumlu olur." denilerek kısaca failin kim olduğu tanımı yapılmıştır. Tek failli suçlar açısından fail, suçun aktif süjesidir yani kanuni tanımda yasaklanan davranışı gerçekleştiren kişidir. Çok faili suçlarda ise tipe uygun ve suç oluşturan davranışları yapan herkes faildir (Aydın, 2009: 60). Fail Türk Ceza Kanunu"nun ihdas ettiği yapı içinde faillik, suçun objektif unsurları içerisinde yer almaktadır (Koca ve Üzülmez, 2013: 114). Her fiil bir failin eseri olduğuna göre, suçu işleyen kişiye, suçlu/fail denilmektedir. Doktrinde, suçun mağduru için „suçun pasif süjesi", faili için ise „suçun aktif süjesi" ifadeleri kullanılmaktadır (Hafızoğulları, 2005).

Alman öğretisinde fiili tek başına işleyen, kendi davranışı ile tipikliğin maddi ve manevi unsurlarını ortaya koyan kimse fail olarak kabul edilmiştir (Keçelioğlu, 2006: 80). İslam Ceza Hukuku"ndaki genel kural ise; cezaların suçu bizzat işleyene verilmesidir (Akşit, 2015: 93).

1.3. Özgü Suçlarda Fail

Ceza kanunlarında tanımlanan suçların büyük çoğunluğu kural olarak herkes tarafından işlenebilen suçlardır. Suçların kanuni tarifi gereği hareket kudretine sahip olan her gerçek kişi bu suçların faili olabilir. Bu nedenle, bu tip suçlara genel suçlar denilmiştir (Koca ve Üzülmez, 2013: 115). Zira bu suçlarda fail için herhangi bir özellik aranmamıştır.

Özgü suçlar, sadece belli kimseler tarafından işlenebilir. Bu suçlarda fail olarak adlandıramayacağımız kişiler sadece şerik olarak sorumlu tutulabilecektir (Keçelioğlu, 2006: 80). Özgü suçlar açısından; suçun kanuni tanımında, sadece belli/belirli kişilerin faili olabileceği belirlenmiştir. Suçun tanımında fail için herhangi bir kişi olmak değil belli özel bir konuma/statüye/yükümlülüğe sahip olma şartının aranması mevzubahistir (Özgenç, 2013: 187; Akbulut, 2018: 362). Suçun kanuni tanımında bu suçların ancak özel bir yükümlülük altında bulunan ve belli bir özellik taşıyan kimseler tarafından işlenebileceği belirtilmiştir (Koca ve Üzülmez, 2013: 115). İşte bu sebeple diğer kişiler özgü sucuların faili olamazlar.

1.4. Doğrudan, Müşterek, Dolaylı Faillik

5237 Sayılı Ceza Kanunu haksızlığı tek başına gerçekleştiren kişiyi doğrudan fail olarak değerlendirmiştir. Doğrudan fail, gerçekleştirdiği fiilin/suçun karşılığı olan yaptırıma muhatap olur. Türk Ceza Kanunu‟nun 37. maddesinin gerekçesinde; suçun kanuni tanımında öngörülen eylemi gerçekleştiren kişinin; faili olduğu, suçun birden fazla kişi tarafından birlikte işlenmesi durumunda ise bu kişilerden her birinin müşterek fail olduğu hüküm altına alınmıştır.

Diğer suç ortakları ile birlikte suçun işleniş üzerinde ortak hâkimiyet kurulması durumunda, müşterek faillik ortaya çıkar (Toroslu, 2008: 326). Bu nedenle iştirak hükümleri ceza sorumluluğunu genişletici özellik taşır (Aydın, 2009: 50).

Kanunda suç olarak tanımlanan eylemin birden fazla kişi tarafından müşterek/ortaklaşa gerçekleştirildiği durumda müşterek faillik söz konusu olacaktır. Müşterek faillikte; birlikte suç işleme kararı kapsamında, suça yönelik icra hareketlerinin birlikte gerçekleştirilmesi durumu söz konusudur. Suç oluşturan fiil üzerinde ortak hâkimiyet kurulmalıdır. Bu nedenle suç ortaklarından her biri fail olarak kabul edilecektir. Müşterek faillik için iki koşul bulunmalıdır. Bunlardan biri; birlikte suç işleme iradesi, diğeri ise; suç konusu üzerinde müşterek hâkimiyettir.

Suçun işlenmesinde bir başkasının araç olarak kullanılması durumunda ise dolaylı faillik karşımız çıkar. İsnat yeteneği ve/veya kusuru olmayan birisini, suç işlemek için araç olarak kullanan kimse fail olarak sorumlu olur. Dolaylı faillikte araç olarak kullanılan kişi cezalandırılmaz.

2. Şeriklik

2.1. Genel Olarak

Ceza Kanunu‟nda şeriklik azmettirme ve yardım etme olarak iki şekilde tasnif edilmiştir. Şerikliğe ilişkin düzenlemelerin, tamamlayıcı kurallar olmasının yanı sıra, ceza sorumluluğuna dair belirleme içerdiği ifade edilmektedir (Savaşçı Temiz, 2016: 2488). Çok failin birlikte işlediği suç (veya zorunlu iştirak) ile suça iştikakın birbirine karıştırılmaması gerekir(Aydın, 2009: 28).

İştirak; azmettirme ve yardım etmeden ibarettir. Şerikler, kanuni tanımda yer alan suçta, bağlılık kuralı vasıtasıyla sorumludurlar. Şerik gerçekleşen kamuoyu tarife uygun haksızlığı doğrudan gerçekleştiren kişi değildir ve suç oluşturan fiilden dolayı sorumlu tutulabilmeleri bağlılık kuralı ile mümkün hale gelmektedir (Taşkın Kapusuzoğlu, 2017: 94). Oysa müşterek faillerin durumu, bağlılık kuralına değil suç üzerinde birlikte hâkimiyet kurulmuş olmasına dayanmaktadır.

2.2. Yardım Etme

Bir suçun işlenişi ile ilgili olarak fakat suçun işlenmesinden önce faile bilgi veren, tavsiyede bulunan, maddi veya manevi katkı sağlayan kişiler, yardım eden olarak sorumlu tutulmaktadır. Yardım etme kurumuna başvurabilmek için, failin suç işleme kararını vermiş olması gerekir. Failin daha evvel suç işlemeye karar vermiş olması yardım etme şeklindeki şerikliği, azmettirme kavramından

ayırmaktadır. Suça yardım eden kişi hakkında, işlenen suçun cezasından indirim yapılarak hüküm kurulur.

İştirakin bu şekli ancak suç işlemeden önce mevzubahis olabilir. Zira suç işlenirken, suçun nasıl işleneceğine ilişkin yol göstermek veya araç sağlamak, fiil üzerinde müşterek hâkimiyet anlamına geleceğinden, müşterek faillik durumu ortaya çıkar (Koca ve Üzülmez, 2013: 397). Belli bir suçun işlenmesi değil de soyut olarak suç işlenmesi için yardımda bulunmak „yardım etme" değil, unsurları varsa, suç işlemeye teşvik suçunu oluşturmaktadır.

2.3. Azmettirme

İştirak hükümlerinin bilinmediği dönemlerde de insan öldürmeye azmettirme, hırsızlığa azmettirme gibi durumlarda azmettirene ceza verilmiştir (Demirbaş, 2005: 417). Sadece kastla işlenen suçlar açısından azmettirme mümkündür. Taksirli suçlar bakımından azmettirmeden bahsedilemez (Koca ve Üzülmez, 2013: 390). Azmettiren, azmettirmeye yönelik davranışta bulunmasaydı suç işlenmezdi, denilebiliyorsa azmettiren o suçun nedenidir ve azmettirilen failin işlediği suçun cezasıyla cezalandırılmalıdır. Azmettirme, neticenin meydana gelmesine yönelik iradenin ortaya konulmasıdır. Azmettiren, bir kişiyi ikna ederek failin kim olacağını belirlediği gibi suçu ve mağduru somutlaştırmıştır.. Aynı şekilde azmettirilen suçun da belli olması gerekmektedir(Aydın, 2009: 258). Azmettiren ve azmettirilen arasındaki ilişkiyi batıl bir sözleşme olarak tanımlayanlar da vardır. Zira failin kendi adına değil, azmettiren yararına suç işlemiştir. Bu durum suç işlemek için vekâlet olarak nitelenmiştir (Centel, Zafer ve Çakmut, 2005: 528).

Sonuç

Hukukumuzda tipik eylemi gerçekleştiren kişi faildir. Faille birlikte suçun konusu üzerinde ortak hakimiyet kuran kişiler müşterek fail olur. Faile suç işlemesi konusunda yardımda bulunan kişiler ise yardım eden olarak sorumlu tutulur. Yardım konusu TCK"nın genel hükümler kısmında düzenlenmiş olmakla beraber özel hükümler arasında da yer alıyor olabilir. Örneğin örgüte silah sağlama bu neviden bir suç olarak TCK"nın 315. Maddesinde düzenlenmiştir. Bir suç için faile silah sağlamak, yardım eden başlığı altında değerlendirilirken, bir örgütün faaliyetinde kullanılmak maksadıyla, örgüte silah sağlamak ayrı bir suç olarak düzenlenmiştir. Azmettiren ise suç işleme düşüncesi olmayan birisinin, suça teşvik edilmesi ve suç işlemeye karar verdirilmesi olarak tarif edilebilir.

Kaynaklar

Akbulut, B. (2018). Ceza Hukuku Genel Hükümler. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Akşit, M.C. (2015). İslam Ceza Hukuku ve İnsani Esasları. İstanbul: Gümüşev Yayıncılık. Özgenç, İ. (2013). Türk Ceza Hukuku Genel Hükümler. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aydın, D. (2009). Türk Ceza Hukukunda Suça İştirak. Ankara: Yetkin Yayıncılık. Demirbaş, T. (2005). Ceza Hukuku Genel Hükümler. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Hafızoğulları, Z. (2005). 5237 Sayılı Türk Ceza Kanununda Fail, İsnat Yeteneği, İsnat Yeteneğini Azaltan veya Kaldıran Nedenler. Polis Dergisi.(45).

Keçelioğlu, E. (2006). Alman Ceza Hukukunda Faillik. TBB Dergisi, (65),73-88. Savaşçı Temiz, B. (2016). İştirak Hükümleri Açısından Bağlılık Kuralı. AÜHFD, 65(4), 2487-2512.

Toroslu, N. (2008). Ceza Hukuku Genel Kısım. Ankara: Savaş Yayınevi.

Presentation ID / Sunum No: 26

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:

Teaching Through Google Classroom – a Case Study

Dr. Ogerta Koruti Stroka [1]
[1]*University of Tirana, Faculty of Foreign Languages, Albania,*
Ogerta.koruti@unitir.edu.al
**Corresponding author: Ogerta Koruti Stroka*

Abstract

Google Classroom allows teachers to post and arrange their material in order for students to view and edit them. It also allows teachers to provide students with immediate feedback as they finish their assignments. Students can also interact and use programs to do tasks together while still achieving their educational needs. While this is helpful in the inclusive classroom for allowing kids to reach curriculum outcomes, it is still a new project, and teachers must continue to use effective instructional approaches outside of technology.

When fulfilling academic objectives, the applications associated to Google Classroom provide students with special educational needs in the inclusive classroom support in reading, writing, and understanding. Students without special needs can use the same technologies to improve their understanding of learning outcomes. There is no judgment linked to any student who uses the same tool to complete a task in the classroom and it is not labeled as "assistive technology." Teachers must be prepared to teach in inclusive classrooms and to instruct all students in the classroom as inclusive education becomes more popular (Florian, 2012). We can design a truly inclusive classroom using UDL and the assistive technology provided in Google Classroom.

Keywords: *Google Classroom, Blended Learning, Flipped Classroom, Assistive Technology, Universal Design for Learning, Inclusive Education*

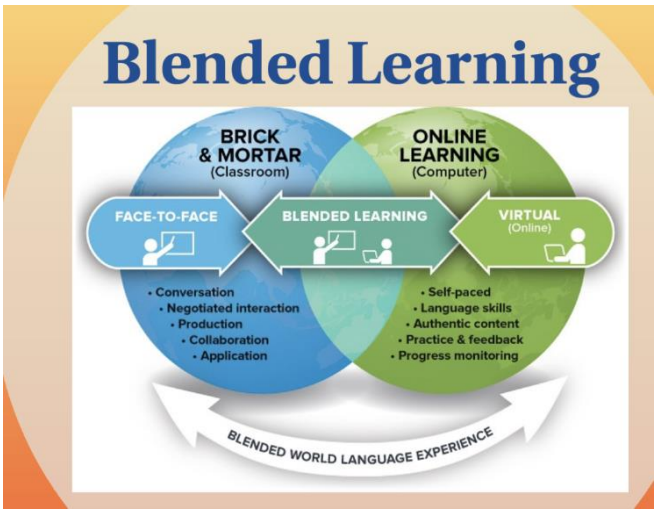


Introduction

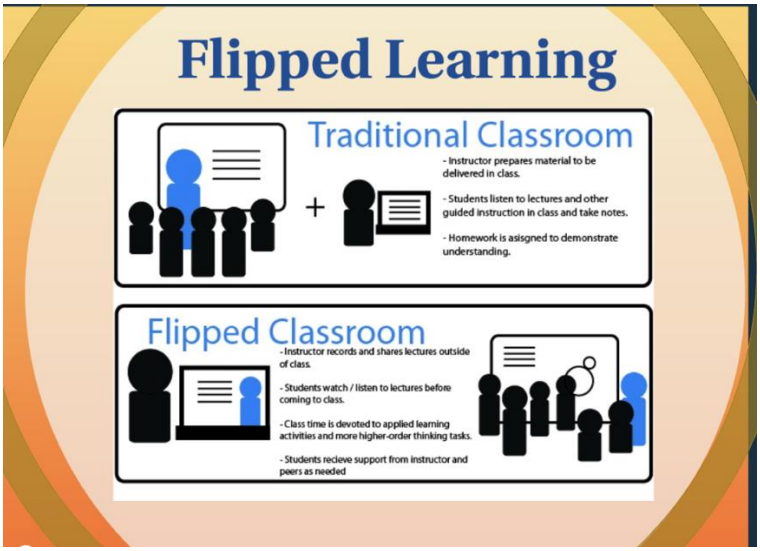
Students in the twenty-first century cannot succeed with the same skills and experience as their parents. With such, the previous generation is barely surviving. They require creative abilities, the ability to react quickly and effectively to novelty, a thirst for continuous learning — which the 19th-century traditional teaching s never relied on personal resilience to deal with uncertainty and failure, confidence in their own values — — the idea that relative values are more important than absolute values — and a dedication to society's well-being.

The majority of our students learn at different paces. Some of them are slow and some of them are fast learners so teachers should modify their teaching style according to the leaning style of their students. In normal classes where technology or online platforms are not integrated students might miss important pieces of information from even though they are physically present. Some students might not show up in their daily classes due to sickness or they attend sport activities that they cannot miss so they have a gap of information that was given to their peers. There are teachers who do not provide floor for practice in the class due to their teaching style or lack of time or any other reason and in some occasions, they have to repeat the same information to various students.

A solution to all the above mentioned is Blended Learning



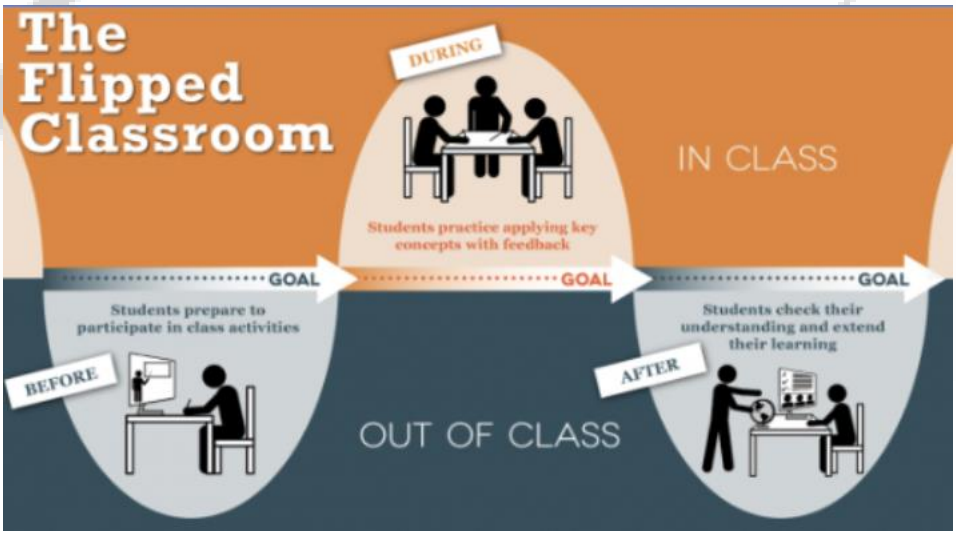
Or Flipped Learning



Why Blended Learning?

- It enables greater differentiation.
- Teachers have more 'face time' with pupils, and students learn at their own speed and at their own pace.
- Teachers can tailor instructions to meet the needs of students at various levels.
- It's a blast!

The flipped classroom twists traditional teaching methods by offering instruction outside of class through the internet and bringing "homework" into the classroom.



In Flipped Classrooms:

- The teacher's responsibility for learning has switched to the students;

- The focus of face-to-face time shifted from teachers to students;

- The emphasis in class shifted from lower-order to higher-order thinking.

According to Bloom's Taxonomy, teachers offer new material to students in traditional classes at the Remembering and Understanding levels, while students are responsible for assignments at the Analyzing, Evaluating, and Creating levels. In the Flipped Model, new content is taught to students outside of class as homework in the Remembering and Understanding Levels, whereas students and

teachers collaborate on these levels of learning during the school day in the Analyzing, Evaluating, and Creating Levels.

How do teachers flip a lesson?

- Do not Reinvent the Wheel
- No need to develop everything from scratch
- Use ready-made resources -Provide clear instructions and set objectives
- Create your own videos or material as needed

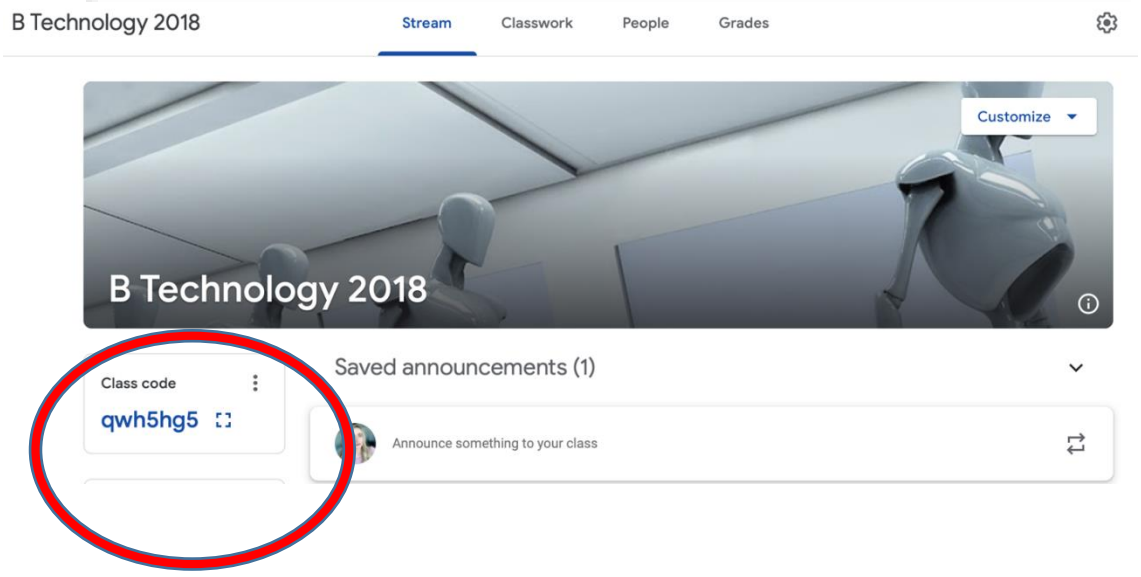
Teachers may find resources on YouTube, TeacherTube, Ted Talks, Free online courses, LearnZillion, etc...

A very friendly use orientated platform that teachers can use is Google Classroom which is an online platform with the ability to break down the invisible walls that exist in the classroom setting, bringing students closer to one another and their final goal. While Google Classroom is still young, and its implementation in the inclusive classroom isn't flawless, it was viewed as an excellent classroom technology by both teachers and students to satisfy the demands of each learner. 21st century students are the digital natives, the ones who have their brains incorporated in their fingerprints, the ones that were born with technology and heavily rely on it. According to research, incorporating technology into the classroom encourages students to be more motivated and collaborate (MacArthur, 2009). Whereas there seems to be little research investigating assistive technology in an inclusive classroom (Watson, Ito, Smith, & Anderson, 2010), there is even less research investigating how Google Classroom can be used as a valuable tool and form of assistive technology when delivering course content and presenting course materials that support inclusion initiatives and UDL since it launched in 2014.

What is a Google Classroom?

Google Classroom is a free web-based learning platform created by Google that allows teachers to host online classes, design curriculums, and share assignments and classroom intructions with students without using hardcopies. By utilizing the numerous G Suite applications such as Google Docs, Sheets, and Slides, and all the Drive apps, the platform streamlines teacher-student collaboration at their own convenience. Google Classroom is accessible to everyone who has a Google account. Google Classroom is available to non-profits, schools, independent educators, homeschoolers, administrators, and families who utilize G Suite for Education or who just have a Gmail account. Teachers and students are the major users of Google Classroom, which can be accessed through a school account, if the school allows premium G suite Accounts. Otherwise, teachers can use their own personal Gmail accounts to set up their classes on Google Classroom.

It is easy to set up a class on Google classroom. The teacher should Create a class and then send the class code to her students.



Teachers are encouraged to use Google Classroom because it can:

- Keep a digital copy of student work.
- Everything in one place.
- Feedback and grading: During class, in your office, or at home.
- Sort, Share, and Communicate.
- Students can easily turn in assignments without 'loosing' their paperwork.
- You don't have to repeat your instructions!!!

Teachers can use Google Classroom to post updates, tasks, materials, and put deadlines for any assignment in order for them to stay up to speed on their course material.

What features are found in Google Classroom:

Assignments: Teachers can use instructional materials such as Youtube videos, Google Form surveys, or PDFs from the drive to generate assignments. They have the option of assigning assignments to all students or to specific pupils. Teachers can either hand out the assignment right away or schedule it for a specific day.

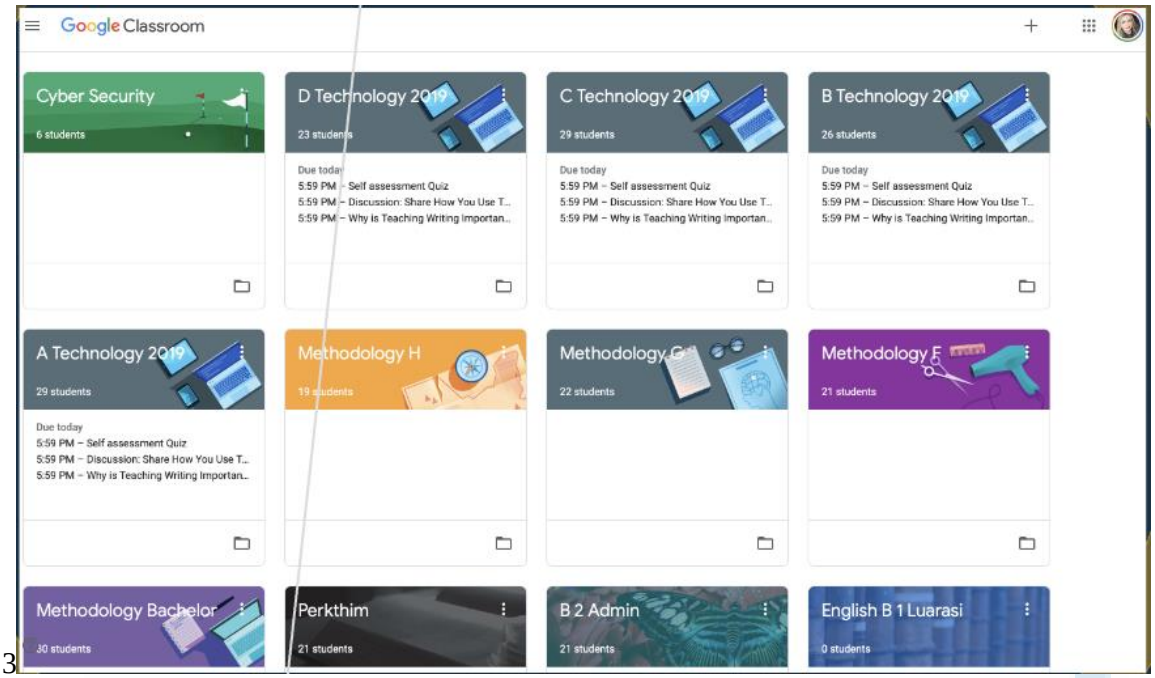
Customizable Grading System: Teachers can set grade categories and choose a grading system.

Virtual Discussions: Teachers can invite students to participate in virtual dialogues and respond to classmates by asking them questions. Teachers can give feedback to students via comments on Google Docs, allowing for a two-way debate. This is a terrific method to keep students involved, especially when you can't see them. Teachers can control the conversation by muting some students from posting or responding.

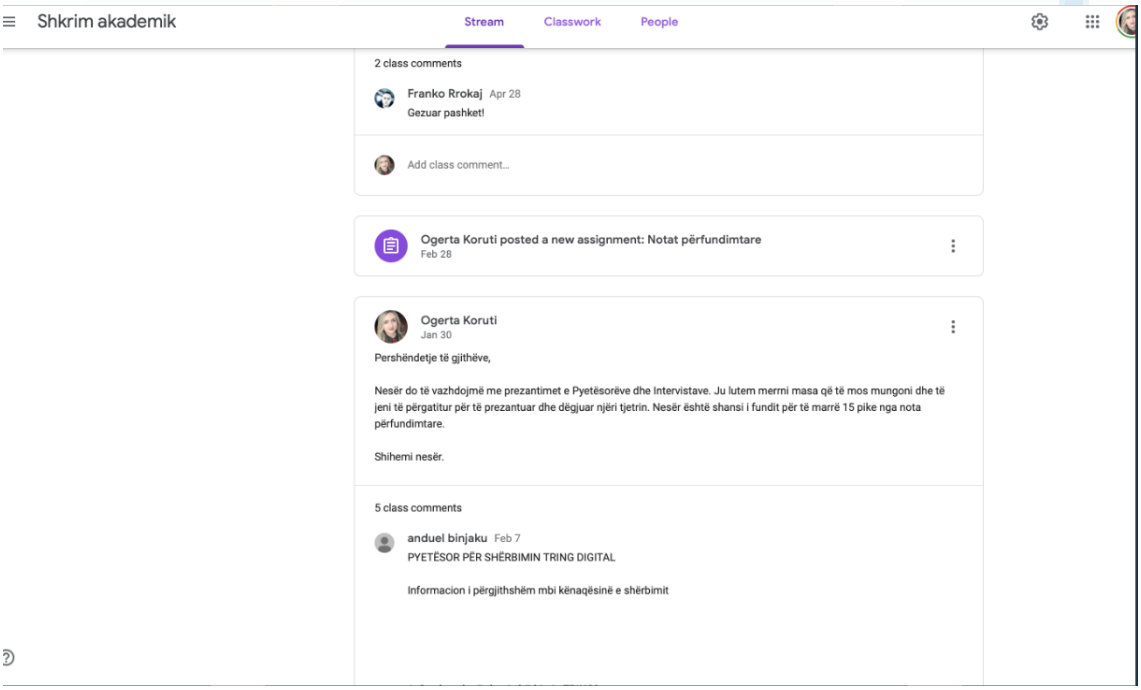
Announcements: Students can receive updates from their teachers via announcements. Announcements are entries that do not contain any assignments; they are simply announcements to students about upcoming deadlines, tests, or other classwork. Teachers have control over when and how announcements are published, as well as the responses and comments that are made on the announcement page.

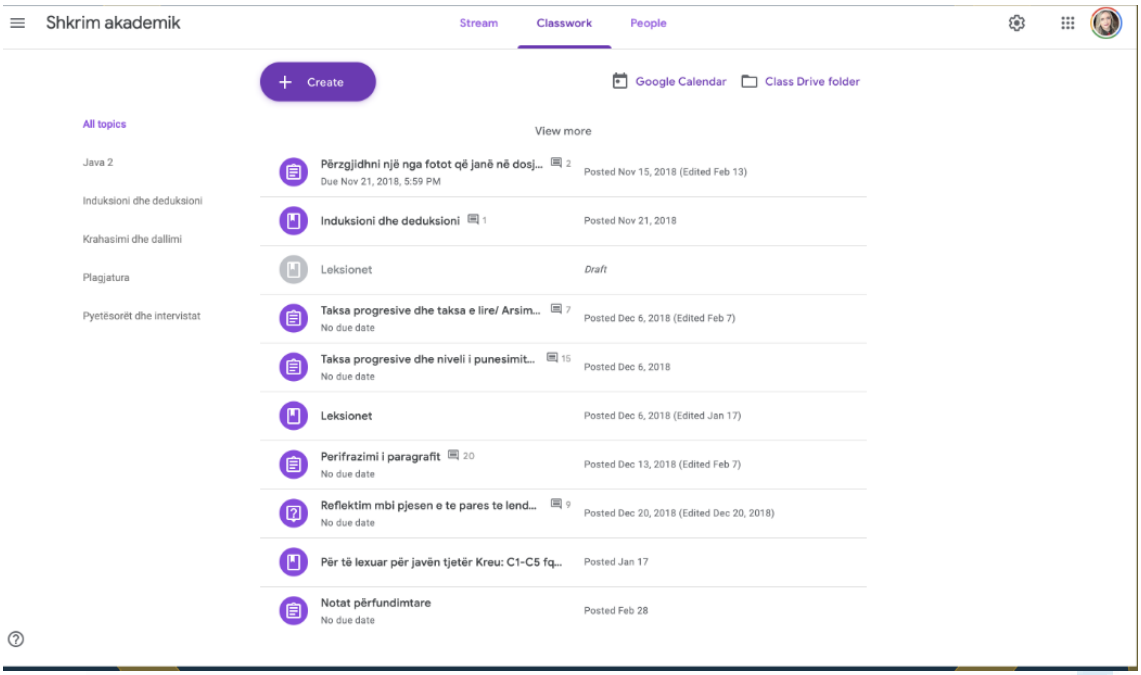
Live Classes: One of the newest advantages is that teachers can use Google Meet to digitally teach a real-time class. Teachers can invite up to 250 individuals to a Hangout call, and up to 100,000 people can watch it live. These sessions or seminars can also be recorded and viewed later by students who were unable to attend the live session.

Google Classroom, in my experience and practice, offered an exciting learning atmosphere through co-led projects. The assignment, grades, due dates, and class discussion were all linked to Google Classroom, where students could access their work, and Google Docs was used to complete the task. Instead of having to be together in the same area on the same computer to complete the project, the students were in groups of two and could share the document with each other and work separately, alongside each other, anywhere in the globe, at their own pace. The author of this presentation will share below screenshots of her Google Classroom classes that she runs for different classes.


Google Classroom
Cyber Security
6 students
D Technology 2019
23 students
Due today
5:59 PM – Self assessment Quiz
5:59 PM – Discussion: Share How You Use T...
5:59 PM – Why is Teaching Writing Importan...
C Technology 2019
29 students
Due today
5:59 PM – Self assessment Quiz
5:59 PM – Discussion: Share How You Use T...
5:59 PM – Why is Teaching Writing Importan...
B Technology 2019
26 students
Due today
5:59 PM – Self assessment Quiz
5:59 PM – Discussion: Share How You Use T...
5:59 PM – Why is Teaching Writing Importan...
A Technology 2019
29 students
Due today
5:59 PM – Self assessment Quiz
5:59 PM – Discussion: Share How You Use T...
5:59 PM – Why is Teaching Writing Importan...
Methodology H
19 students
Methodology G
22 students
Methodology F
21 students
Methodology Bachelor
30 students
Perkthim
21 students
B 2 Admin
21 students
English B 1 Luarasi
0 students

3


Shkrim akademik
Stream
Classwork
People
2 class comments
Franko Rrokaj Apr 28
Gezuar pashket!
Add class comment...
Ogerta Koruti posted a new assignment: Notat përfundimtare
Feb 28
Ogerta Koruti
Jan 30
Pershëndetje të gjithëve,
Nesër do të vazhdojmë me prezantimet e Pyetësorëve dhe Intervistave. Ju lutem merrni masa që të mos mungoni dhe të jeni të përgatitur për të prezantuar dhe dëgjuar njëri tjetrin. Nesër është shansi i fundit për të marrë 15 pike nga nota përfundimtare.
Shihemi nesër.
5 class comments
anduel binjaku Feb 7
PYETËSOR PËR SHËRBIMIN TRING DIGITAL
Informacion i përgjithshëm mbi kënaqësinë e shërbimit



What is the future of Google Classroom?

The classroom paradigm has shifted to accommodate a new reality. Both sides have more room to explore, express, and involve themselves thanks to student-led learning and collaborative classrooms. The globe is more digitally connected than ever before, and Google Classroom has been at the heart of a well-organized, interactive, and effective educational system. Virtual learning is quickly becoming the standard. Teachers who become familiar with Google Classroom and its features and use it as a form of technology in the classroom are moving away from the one-size-fits-all approach of the past and setting their classrooms up to meet UDL standards by giving students the ability to create and manipulate course materials and objectives to meet their individual needs (Lopes- Murphy, 2012).

References

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the Professional Development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. Journal of Teacher Education, 63(4), 275–285.

https://doi.org/10.1177/0022487112447112

Lopes-Murphy, S. (2012). Universal Design for Learning: Preparing secondary education teachers in training to increase academic accessibility of high school English learners. Clearing House, 85(6), 226–230.

MacArthur, C. A. (2009). Reflections on research on writing and technology for struggling writers. Learning Disabilities Research and Practice, 24(2), 93–103. Retrieved from http://search.ebscohost.com.qe2aproxy.mun.ca/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=mlf&AN=EIS38028943&site=ehost-live&scope=site

Watson, A. H., Ito, M., Smith, R. O., & Andersen, L. T. (2010). Effect of assistive technology in a public school setting. The American Journal of Occupational Therapy, 64(1), 18-29. Retrieved from https://search-proquest-com.qe2aproxy.mun.ca/docview/733710279?accountid=12378

Google Classroom https://classroom.google.com

https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/
YouTube
Teacher Tube
Ted Talks
Learn Zillion

Presentation ID / Sunum No: 27

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-8429-4696

Sanat Eğitiminde Alegorinin Yeri

Öğr. Gör. Huri Aylin Seçkin[1]

[1] *Dokuz Eylül Üniversitesi İMYO, El Sanatları Bölümü, aylin.seckin@deu.edu.tr*

**Corresponding author: Huri Aylin Seçkin*

Özet

Yaratıcı anlayışta, insanı diğer insandan ayıran en ayırıcı özellik kendine has üslubudur. Bu üslubun en dikkat çekici özelliği ise alegorik yaklaşımlardır. Peki bu üslup nasıl gelişir? Doğuştan mı gelir? Sanat eğitimi ile sonradan da gelişebilir mi? Bu yazıda doğuştan var olsa bile, sanat eğitimi ile nasıl geliştirildiği ifade edilmiştir. Amaç insan beyninin soyut düşündürmeye alıştırarak kendi yaratıcı üslubuna nasıl ulaşacağını öğretmektir. Öğretirken sanatın diğer farklı disiplinlerle nasıl bir bağ içinde olduğunu ifade etmek gerekir. Farklı sanat dallarının yaratıcı süreçlerinde uyguladıkları yöntemle bakış açımızı daha derine doğru geliştirmek üslubumuzu bulmamız açısından gerekli olacaktır.

Sanat eğitiminin en önemli kısmı her kişinin kendine ait sembolik dilini bulmasında yardımcı olmaktır. Bunu da yaparken beyni çok farklı disiplinlerle karşılaştırıp, kişilerin gelişimini sadece kendi alanında düşünerek değil, farklı sanat dallarından yararlanarak kendi alanında çözüm yaratmasında ve kendi yöntemini geliştirmesinde yardımcı olmasını sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler : *Alegori, yaratıcılık, sanat, eğitim*

The Place of Allegory in Art Education

Abstract

In creative understanding, the most distinctive feature that distinguishes a person from the other person is his/her unique style. The most striking feature of this style is the allegorical approach. So how does this style evolve? Was it innate? Can it develop later with art education? In this article, even if it is innate, how it is developed with art education is expressed. The aim is to teach the human brain how to reach its own creative style by getting used to abstract thinking. When teaching, it is necessary to express how art is connected with other different disciplines. It will be necessary for us to find our style to develop our perspective more deeply with the method they apply in the creative processes of different branches of art. The most important part of art education is to help each person find their own symbolic language. In doing so, it is to compare the brain with very different disciplines and to help people to create solutions in their own field and to develop their own methods by taking advantage of different branches of art, not only by thinking about their own development.

Keywords*: Allegory, creativity, art, education*

1. Giriş

İnsanoğlu için yaratabilmek yaratılışının en doğal halidir. Bu doğal halin kendine aitliğini oluşturan kavramlardan bir tanesi de alegoridir. Alegorinin tanımlarından bir tanesine baktığımızda; "Alegori, insan hayatına ve kültüre dair değerlerin, normların, doğruların, genellemelerin ve bazı soyut kavramların simgesel karakterler ve eylemler aracılığıyla sözel ya da görsel olarak anlatılması ve bu anlatımda söylenen ya da gösterilenle ima edilenin ya da ima edilmek istenenin farklı olması durumudur." (Boynudelik,2022:17)

Bu alegorik yaklaşımlar edebiyat ve plastik sanatta kendini farklı gösterir. Edebiyatta bu sözcüklerle oyun oynama üzerine kuruludur. Plastik ve görsel sanatlar da ise, biçimlerin farklı algılatılması olarak karşımıza çıkar. Kişi kendi içindeki sembolik diline ulaşırsa alegorik yaklaşımı kendine has olacak ve böylelikle kendine ait bir dil, bir üslup geliştirecektir. Gelişen her üslup o sanatçının imzası yerine geçecektir. Bizler ise bir şey okuduğumuzda ya da gördüğümüzde o sanatçıyı yarattığı alegorik üslup sayesinde hemen tanır haline geleceğiz. Alegori bir anlamlandırma halidir. İnsan herşeyi anlamak adına anlamlandırmak ister. Bu yüzdendir ki sanatın dili sembolizmdir. Bu sembolik dilin kendine has yorumlama hali alegorik bir yaklaşımdır.

Gündelik hayatta olsun, sanat alanında olsun, alegoriye neden ihtiyaç hissediyoruz. Yaşamda da yaratıcı alanlarda da insanın kendini ifade etme isteği bunu da yaparken içine kattığı değişik bakış açısı bizleri düşünmeye sevk ettiği için. Özellikle sanat eğitiminde ise, bize farklı bakış açıları kazandırdığı için tercih ediyoruz. Başka bir ifade şekli kullanmak istersek; " Baskının ve kontrolün oldukça şiddetli olduğu bu dönemlerde görsel alanda pek çok şeyi hem söyleyip hem söylememiş, hem göstermiş hem de göstermemiş gibi yapabilmenin pratik yolu alegorik anlatımın kullanılmaya başlamasıyla bulunmuştur. Böylece birçok kısıtlamanın da üstesinden gelinmiş olur. Karşılıklı olarak gizli, sözsüz bir anlaşma varmış gibi belli bir bilgi birikimine sahip olan herkes bu resimlere ya da heykellere bakınca ne ifade ediliyormuş gibi yapıldığını ama aslında ne ifade edildiğini anlayabilir."(Boynudelik,2022:18)

İnsanın kendini anlatma isteği yaratılışından itibaren var. En eski belge niteliğini ise, mağara resimlerinden, yazıtlardan görüyoruz. Sadece sanatın bir aracısı olarak değildir alegori, sıradan insanın bile başvurduğu yoldur. Bu yüzdendir ki; eğitim verirken sanat eğitiminin içinde yer aldığı düşünülen felsefik yaklaşımları diğer pozitif bilimler eğitimi içine alalım ki yetişen herkes farklı açılardan bakmayı öğrenebilsin. Herkes kendi alanında uzmanlaşma sağlayınca bakış açısının darlığı empati yapmasını da engellemektedir. Eğitim farklı disiplinlerin yan yana getirilmesi ile daha zengin bir hale getirilmedir.

Soyut düşünebilme insan yaşamının değişmez bir parçasıdır. Bu özelliğinizi farkettiğinizde yaratıcılığınızın ilk adımını atmış oluyorsunuz. Doğuştan getirilen bu özellik bazen alınan eğitimle çok rahatlıkla öldürülebiliyor. Sanat eğitimi veren bizlerin yapması gereken ise; her kişinin kendine has düşünme ve ifade etme yöntemini bulmasını sağlamak olmalıdır. "Sanatçılar, deneyimlerinin özünü daha iyi iletmek için görüntüleri basitleştirdi ve formal öğeleri yeniden düzenledi. Bu süreç soyutlama olarak bilinir hale geldi; geliştikçe sanat eseri kendini ifade etmek için daha büyük bir araç haline geldi. Elbette, tüm görsel sanat eserleri, ne kadar küçük olursa olsun, bir dereceye kadar soyutlama gerektirir. Hayatı sanatsal bir ortamda yakalamanın doğası, özneyi gerçeklikten soyutlar. Bir kelebeğin en naturalist tasviri bile, üç boyutlu varlığından sadeleştirilmiş ve düz bir yüzeye çekilmiş bir görüntüdür. Daha fazla soyutlama, sanatçılar sürecin özgürlüğünü ve ifade niteliklerini benimsediğinde ve görüntüdeki değişikliklerin miktarını arttırdığında ortaya çıkar. Bazen özne tanınabilir bir görüntü olarak kalır; bazen görsel olarak gerçekte nasıl deneyimleyeceğinizden çok uzak bir grafik desen veya bir unsur bloğu haline gelir. Fiziksel bir konunun birebir kopyalanmasını bekleyen izleyiciler için, yüksek derecede bir soyutlama, bir çalışmayı anlamayı ve takdir etmeyi daha zor hale getirebilir. Ancak soyutlama, daha derin bir anlamı daha erişilebilir ve açık hale getirmeyi amaçlar."(Eroğlu,2021b:25-26)

Herşeyin başlangıcı olan soyutlama alegorik yaklaşımın ilk adımıdır. Neyi ne kadar nasıl bir şekilde anlatmak istediğiniz sorularının yanıtıdır, soyutlama. Buradaki derece ayarlamasını çok iyi bir şekilde yaptığınızda kişilerin sizi anlama oranını ve kendilerini tanıma durumunu da ayarlamış oluyorsunuz. Bu yüzdendir ki; insanın kendini anlama ve anlatma çabası uzun uğraştırıcı bir yoldur. Bu yolu yürürken sistemi oturtma, kendini bulma sonra kendi ifade araçlarını belirleme yolculuğunda sanat eğitimi devreye girer. Bu labirent gibi bir tasarımın içinden sizi size anlatma araçlarını gösterir. Bu yöntemi uygularken de size asla varolduğunuz biçiminizden bambaşka hale getirerek değil, sizin sunduğunuz verileri size göre yorumlayarak yapmalıdır.

Yaşamın her anının yaratım oluşumlarını içeren bu döngüsünde insan önce kendisiyle tanışmalıdır. Bu tanışma nasıl bir düşünce sistemine sahip olduğunu aktarma ile başlar, sonrasında görünenin arkasındaki görünmeyene nasıl ulaşacağını, algıladığı o özneyi kendine göre nasıl yorumlayacağını bulana kadar devam eder. Bu kısır döngü gibi görünen yöntem, yaratıcılığın temelini oluşturur. Bitmesini istemediğimiz bu kısır döngüyü her objede farklı yorumlayacağımız için yaşadığımız sürecte alegoriden kopmamız mümkün değildir.

2. Hayalgücü-Alegori-Eğitim Ilişkisi

Kendine haslığımızın en önemli basamağından bir diğeri ise, hayalgücüdür. Yaşadığımız toplumda hayal etmek ile hayalgücü karıştırılsa da hayalgücü sizin gerçekleştirebildiğiniz bir durumken, hayal etmek toplum tarafından size monte edilebilir. Bizlerin eğitim verirken yapmamız gereken ise, kişinin hayal gücünü nasıl genişletebiliriz onun üzerinde durmak olmalıdır. "Hayal gücü kendisi görünmese bile, kendisini her fırça darbesinde görünür kılar, yalnız görebilecek gözleri olanlar ve hissedenler bunu görür."(Eroğlu,2021a:25) Bu tümceden yola çıkarak sanat eğitimi verenlerin bu gözlere ve hisse sahip olması gerekir ki; yetiştireceği insanların hayalgüçlerini öldürmesin. Eğitimin en zor kısmı burada başlıyor. Kendi egomuzla eğitme şeklimizin çakışmaması gerekmektedir.

Bu noktada sözü Worringer'e bırakalım; " Worringer, sanatta soyutlama konusu üzerine hemen hemen tek araştırma olan, geniş yankılı Soyutlama ve Einfühlung adlı yapıtında, soyut geometrik bir biçimin doğal bir motife, diyelim, bir yaprak, bir kuş biçimine dönüşmesi olayına doğallaştırma adını veriyor."(Sözer,2019:241) Bu kavram alegorinin bir başka tanımı olarak nitelendirilmelidir. Çünkü herkes kendi içindeki yaratıcı gücün doğlllığını yansıttığı için üslup oluşur. Bu doğallaşma sayesinde eseri izleyen kişi ile eser arasında empati oluşmaktadır. Yine Worringer'in empati anlayışına bakarsak; "Empati arzusunun önkoşulu insanlarla dış dünyadaki fenomenler arasında kurulan mutlu ve panteistik bir güven ilişkisiyken, soyutlama arzusu dış dünyaya ait olguların insanda yarattığı o içsel ve büyük huzursuzluğun sonucudur. Bu durum uçsuz bucaksız ve ruhsal bir uzam korkusu olarak tanımlayabiliriz."(Newall ve Pooke,2021:115) Eğitmen olarak bizlerin yaratıcı bireye aktarırken dikkat etmesi gereken dörtlü; soyutlama-alegori-üslup-empati ilişkisinin bireye göre farklılık gösterdiğini anlatabilmektir.

Hayalgücümüzü anlamlandırmaya yarayan alegoriyi daha iyi ifade edebilmek adına İlhan Koman'ın sözlerine bakalım; " Bir nesnenin sanat olması için ne olması gerekir dersen, has, öz, gerçek olması derim. Sanatta tek ölçü budur. Sanatın kopya, özenti, taklit olmayan, kendi kendine bir olay olması gerekir. Bu küçük veya büyük olur, obje de, eşya da olur, figüratif veya non-figüratif de olur. Bütün sorun, tek ve gerçek olmasıdır."(Sönmez,2021:137) İşte alegorinin sanatçıda yarattığı üslup İlhan Koman'ın tümcelerinde çok iyi ifade edilmiştir. Kişiye kendine haslığı veren çok önemli bir araçtır.

Alegoriye örnek olarak resim sanatından verebileceğimiz kişi Leonardo'dur. Leonardo'nun Son Akşam Yemeği tablosu için yapılan yorumlardan birisi şöyledir; " Leonardo bir anın içindeki hareketi tasvir etmenin yanı sıra, *motidell'anima,* yani ruhun devinimlerini resmetmekte de ustaydı. İnsan figürleri öyle resmedilmeli ki izleyici onların poz ve duruşlarına bakarak zihinlerinden neler geçirdiklerini kolayca anlayabilmelidir, diye yazmıştır. Son Akşam Yemeği bunun sanat tarihindeki en görkemli ve canlı örneğidir."(Isaacson,2019:281) Türk resim sanatından verebileceğimiz örnek ise; Fikret Mualla'dır. Yalın Alpay'ın tümceleriyle " Yapıtlarında çoşku, tekniğin; duygu, aklın önündedir. Ancak resimlerinde her şey tam ve düzenli bir anlatım içindedir. Biçim, renk, boyut, ritim, değer ve kompozisyon irrasyonellik içerisinde bir rasyonaliteye sahip gibidir. Bu çelişik niteliklerin aynı anda Mualla resminde var olabilmesinin nedeni, Mualla'nın resimlerine yansıttığı yerlerin ve varlıkların aslına benzer şekillerde yansıtılmasına karşın, ressamın kişiliğinin süzgecinden geçirilerek yeni renklere bürünen, yepyeni boyutlar kazanan uyarlamalara dönüştürülerek temsil edilmeleridir."(Alpay,2020:105) Fikret Mualla'nın yaşamının içinde de ironi ile davranışlarının alegorisi karışır. Bunu hem resimlerinde hem de insanlarla girdiği diyologlarda görürüz.

Plastik sanatlarda, görsel sanatlar da ve edebiyatta bu alegorik örnekleri arttırmak mümkündür. Sanatçı kendine haslığını ifade etmek istediği sürece alegori başta olmak üzere metaforlardan, sembollerden ve işaretlerden faydalanmaktan durumundadır. Kendisini ifade ettiği sanat türü ne ise kullandığı malzemeler değişse de kendine haslığı baki kalacaktır. Sanatçının imzası olmadan veya görülmeden bile kullandığı alegorik dil sayesinde sanatsever gördüğü her yerde kendisini tanıyacaktır.

3. Sonuç

Sanat alanında insan yetiştirmek alanın en zor kısımdır. Bu kısımda görmek ve bakmak arasındaki farkı anlatmak, anlatırken soru sorma becerisi kazandırarak kendi yaratıcılığını keşfetmesini izlemek gerekmektedir. Çünkü kendi benliğinizdeki yaratıcı süreci ona yansıtmadan ya da doğrusu şöyle olur demeden onu izleyerek yol gösterici olmak bir eğitmen için çok zorlu bir yola girmek demektir. Önce bizlerin bu zorlu yolda keşfediciliğimizdeki incelikleri arttırmamız gerekmektedir.

İster akademik eğitim alsın ister almasın bu yola gönül ve tutku ile bağlı herkes için hayalgücü çok önemlidir. Hayalgücünü ortaya konulabilmesi için doğru soru sorabilme yetisini kazandırmamız gerekmektedir ki, kendi yorumlama gücüne ulaşsın. Alegorik yaklaşımların gelişebilmesi için baktığının üzerinde düşünmesi, düşündüğü durumu, olayı veya objeyi kendi anlayışında harmanlayıp bir eser haline getirebilmesi sağlamak şarttır. Görünen bir objenin görünmeyen kısmını algılatan bize alegoridir. Bakıyoruz ama görebiliyor muyuz?

Gözü bir vizör olarak algılarsak oluşturacağımız kompozisyon kendimize eklediklerimizin şemasıdır. İşte bu vizörden bakan eğitimci o kompozisyonda eksik olanı tamamlarken kendi bakış açısını değil, soru sorarak yetiştirdiği kişiyi düşündürterek onun kendisini bulmasını sağlayarak gerçekleştirdiğinde kişinin hayal gücünü bozmadan yaratıma katkıda bulunmuş olacaktır. Tabii ki yetişen kişinin de meraklı, araştırmaya meyilli yeniliklere açık bir durumda olması da gerekmektedir. Unutmamamız gereken en önemli düstur eğitim vereninde eğitim alanında hayatın öğrencileri olduğudur. Bu düşünce olduğu sürece gelişim, yaratıcılık insanoğlu varolduğu sürece kendini hep yenileyecektir.

4. Kaynakça

ALPAY,Y. (2020). Yapı(t) söküm, Destek Yayıncılık, İstanbul.

BOYNUDELİK, İ.Z. (2022). Bu resim ne anlatıyor? Alegori, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

EROĞLU, Ö. (2021). Sanatın Temellerine Giriş, Tekhne Yayınları, İstanbul.

EROĞLU, Ö. (2021). Max Liebermann Resimde Hayal Gücü, Tekhne Yayınları, İstanbul.

ISAACSON, W. (2019). Leonardo Da Vinci, (Çev.) GÖZGÜ, E., Domingo, İstanbul.

NEWALL, D.-POOKE, G. (2021). Sanat Tarihinin Elli Temel Metni, (Çev.) PİLGİR, E. A.-AKI, T.E., Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

SÖNMEZ, N. (2021). İlhan Koman Sözlüğü, Doğan Egmont Yayıncılık, İstanbul.

SÖZER, Ö. (2019). Sanat: Görünendeki Görünmeyen, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Presentation ID / Sunum No: 30

Poster Presentation / Poster Sunum

ORCID ID:

The Merıts of Beıng Non-Judgmental Rather Than Judgmental in Educatıonal Coachıng

Dr Ogerta Koruti Stroka[1]
[1] *University of Tirana, Faculty of Foreign Languages, Albania,*
ogerta.koruti@unitir.edu.al
**Corresponding author: Ogerta Koruti Stroka*

Abstract

As human beings we tend to be judgmental, sometimes biased, due to the "personal baggage" that we bring in every relationship we start or even in the old ones, be that personal or professional. In a perfect world, people would accept each other no matter what differences stood between them, but in the world we live in, our opinions on each other generally form around gender or race stereotypes and whether or not their actions are approved by us. If all of a sudden we all stopped judging others based on how much we agree with their actions, not only would this benefit both sides, but it would result in a more open-minded generation to come.

Many educational coaches happily claim to be 'non-judgmental'. Thinking twice, there are some cases that the author has made the same claim. However, is it humanly possible to be truly non-judgmental? In this paper the author will try to shed some light on the importance of being non-judgmental rather than judgmental and why being judgmental can sabotage an educational coach / client rapport.

Keywords: *Good Judgment, Judgmental, Non-Judgmental, Educational Coaching*

Introduction

In order to be non-judgemental, you firstly need to expose yourself to different mindsets and approach different people, thus leading to you being more open-minded. This will open many different doors in your life and will make you more open to new experiences and adventures. You will be known as the friend that does not judge no matter what the situation is, and is opened to different opinions and views. We are often let down by ourselves, and we do not try new things simply because we think we do not "like" them when it is often our fear of trying new things, that swallows the desire to be open and enjoy life to the fullest.

Being entirely 'non-judgmental' as a coach in education will be one of the challenges that awaits for me in the future. On a personal level, I am an open-minded person who always respects the opinion of others, who seeks for different perspectives, who listens carefully and with a purpose.

Literature review

What is Good Judgment?

Referring to the online dictionary a good judgment is: The ability to judge, make a decision, or form an opinion objectively, authoritatively, and wisely, especially in matters affecting action; good sense; discretion.[1] Tichy and Bennis state that "Judgment is the ability to combine personal qualities with relevant knowledge and experience to form opinions and make decisions—is the core of exemplary leadership".

Good judgment occurs when we make a well thought decision for any given situation or person. Nevertheless, as Mark Twain admits:" Good *judgment comes from experience. And where does experience come from? Experience comes from bad judgment*." Good and bad judgement are so depended on each other.

What is being judgmental?

This word takes other meanings when used as an adjective. Being judgemental suddenly takes a very negative connotation. And that is because while used as an adjective it denotes not the fact that we are naturally inclined to judge but that we are forming imprudent, inconsiderate judgements. To benefit ourselves, but also others the most, it is advised to not rush and jump into a conclusion.

According to Oxford online dictionary, being judgemental means *having or displaying an overly critical point of view*[2]. It is as if we have put a filter to everything and at the same time labelling situations, events and people as "harmful", "weird", "disappointing", "overrated/ underrated".

We tend to misuse two very complex terms such as being critical and being judgmental. Although the two are very similar in concept, they are completely different in substance. Critical, at least by tradition, holds the idea of an overly-reasoned, articulate and expert examination of an idea or the quality of a thing, and not the thing in itself. It could be the in depth critic of a movie, literary book or anything of a particular significance. Though it tends to seem negative, it is not necessarily so.

While being judgmental we have developed a defending mechanism of preconceived beliefs and opinions for every relationship, no matter what the background is: personal or professional issues. By being closed-minded we find ourselves in a whirlpool of mixed feelings where negativity prevails and often, we lose the abilities of listening and understanding the client. As a consequence, the client does not trust us and we lose the chance of establishing a healthy relationship with him/her.

An on-going judgmental mindset gives us the bad opportunity to always have second thoughts about people that we might encounter in our lives, clients included. As a coping mechanism we tend to compile evaluating rubrics for moral, values, ethics or other things we value and we rate people by the labels we have put on them. Yet, there is always a chance that we might wrongly judge/evaluate a person (or a client) based on pre conception that we have built.

Our own weaknesses and hidden agendas sometimes serve as sources of judgmentalism. A judgmental person mostly blames the others for every professional or personal problem they might encounter. The behavior of a judgemental person toward others is often insulting and derogatory. By adapting a judgemental approach, coaches run very negative sessions, which are usually accompanied by biased points of views, their own biased perspectives which further lead to misleading questions that play a crucial role in losing the trust of the client and putting him in the corner as a punishment for our preconceived opinions. As a result, we can admit that the coaching session never occurred.

However, many would say that being judgmental indicates that one has developed an instinct and has learned to understand people throughout the years, an essential asset to being social and active in society. Many others believe that this concept has lazily taken a bad and negative connotation over the years and although the basic idea remains the same, people have started using the word in a negative way. What is wrong in being judgmental, is having a permanent judgment, to be inflexible and never willing to change an opinion or give a chance to people, ideas or concepts. As people are changeable, so should our judgments be. Constantly trying to curb judgment is telling your brain that whatever you have learnt is invalid and that we should treat everyone as a blank slate. Something that is very impossible to achieve, even when we are children. But we should not allow that judgment stop us from interacting and close ourselves off.

What is being Non-judgmental?

A person who is not judgmental is someone who avoids judgments based on one's personal and especially moral standard[3]; impartial, does not take sides or uses his preconceived views regarding issues/problems; avoids or tends to avoid making value judgments; tolerant; Refraining from judgment based on personal ethical standards[4].

A nonjudgmental person is someone or something who does not voice an opinion. Non-judgmental is the antonym of judgemental, implying that we do not make any judgments based on our highly personal beliefs or established standards. Being nonjudgmental allows a person to engage in talks with an open mind. The nonjudgmental discussion keeps one light and fosters trust in the individual with whom you are conversing. The person recognizes the communication's authenticity and lets go of any defensiveness.

Non-judgmental people remain prompt to receive other people's opinions, new experiences and to re-thinking something. Their thoughts may be solid but have a degree of plasticity that allows for an everchanging evolution based on what they receive from the exterior world (whether it's thoughts or sensory experiences). This takes out the rawness in them, modifying it to reach a higher, more intellectual level of understanding. I think being non-judgmental requires certain other qualities such as empathy, a spirit of adventure and being able to have a strong inner sense of coherence that does not cling to ideas for emotional support to enable us to change our ideas without having our world constantly shattered.

Recommendations

What Can We as educational coaches Do to Stop Being Judgmental?

As Marshall Rosenberg claims in his book "Moralistic judgments imply wrongness or badness on the part of people who don't act in harmony with our values".[5] In most of the cases, these judgments are wrong, and do not take in consideration the context of the situations we may find ourselves in. Nevertheless, "It's not differences that divide us. It's our judgments about each other that do." [6]. This statement applies for coaches and the way they lead their sessions. When the client feels judged by the coach, there is a high chance that he will not appear in sessions anymore. Equally, we as coaches are not willing to show them our weaknesses and vulnerability and sometimes our fears and burdens. Yet, our inner call suggests to put our protection shields in order to feel safe and in our comfort zone.

The corner stone of the role for establishing a healthy coach-client relationship is to provide a safe atmosphere for our clients; a safe place where they can freely discuss or confess their hardly ever uttered thoughts. A professional coach serves as a mirror for the client i.e., he should mirror and echo the thoughts of his clients by just providing a mere description of what he sees, feels or listens. A good coach is the one who does not assign moral values or dilemmas to actions or behaviors of his clients. If felt the contrary, the fragile coach client relationship might be at risk of losing trust. A coach should not consider himself a judge nor a member of the jury who accuses or gives a verdict to the client.

Six beliefs are discussed in the Jim Knight book *Better Conversations: Coaching Ourselves and Each Other to Be More Credible, Caring, and Connected* (2016). The one that I value most is the belief that, "I do not judge others." The coach should consider his client as his equal and should listen to him carefully, show empathy and boost his confidence. Knight suggests two simple ways to avoid being judgmental when in sessions with clients:

1. Listen without hypothesis and without prejudging your client.
2. No advices are needed

The coach may set some ground rules for himself when he feels that he is making judgements. He may signal himself and can stop that behavior before it happens again. The coach should not have hidden agendas with clients, nor should he affect the solution of a problem unless the clients asks him to. We, as coaches, are taught not to project ourselves onto the clients or to offer advice, only when we have the permission of the client. Occasionally I ask my clients if they are open to suggestions. If the answer is NO, I honor that. If they say YES and yet do not follow my advice, I still do honor that. They should not obey me!

We as coaches should be very careful when asking **leading questions** which usually begin with "why? Instead we should ask **powerful questions** that allow more room for thought of the client. It is good to write down some useful, judgement free questions to use as starters when still practicing coaching. Some questions might begin with *What, How* or may ask them *to scale* their answers.

Nevertheless, we are constantly producing judgements as our brains are wired to judge in order for us to place ourselves in the world and interact with it from a certain angle. The best way for a person to develop better judgment would be to try new things, make mistakes, as an inevitable cycle during our lives, and learn from these experiences. The second way for someone to enhance good judgment is to research. If we are unsure about our understanding or experience on a specific topic, we must read up on it, or even create hypothetical scenarios where we experience the positive and the negative and afterwards judge the situation based on the feelings that arise.

Conclusions

Good judgment occurs when we make a well thought decision for any given situation or person. Nevertheless, it is not always bad to be judgmental. If we manage to find a balance, we can come up with smart decisions and avoid unpleasant situations. In other words, finding a balance means to **make judgements** by being innovative, open-minded, objective, evaluating each situation carefully, etc. On the other hand, **being judgmental** is sometimes considered as a defense mechanism, not wanting to be hurt by others.

By labeling people according to our opinions/ point of views/ beliefs we are showing our judgmentalism, which is sometimes based on our own perceptions (often wrong), and by being close minded (we are human beings after all). Although judgments are very deeply ingrained in our personalities and sometimes become a burden, being non-judgmental is important because in that way we have a wider approach to life and to all experiences that it offers. Being a non-judgmental person has many benefits. It is not only healthy to our mind and spiritually freeing, but it also helps us develop healthy relationships with other people and most importantly, with friends and clients. Therefore, in the entirety of these instances we must resist our impulse to judge and rather embrace with empathy what the external has to add to the unity we aspire to achieve.

References

Jim Knight book Better Conversations: Coaching Ourselves and Each Other to Be More Credible, Caring, and Connected (2016), University of Kansas, USA

John Blakey and Ian Day, (2012) Challenging Coaching: Going Beyond Traditional Coaching to Face the Facts, Nicholas Brealey Pub

Margaret J. Wheatley, Turning to One Another: Simple Conversations to Restore Hope to the Future (2002)

Marshall B. Rosenberg, (2015) Nonviolent Communication (A Language of Life), Puddle Dancer Press; 3rd edition

Noel Tichy and Warren Bennis Judgment: How Winning Leaders Make Great Calls

Links:

https://www.dictionary.com/browse/judgment

https://www.lexico.com/definition/judgemental

https://www.merriam-webster.com/dictionary/nonjudgmental

https://www.yourdictionary.com/nonjudgmental

Presentation ID / Sunum No: 31

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:

The Syntax of Yes-No Interrogative Sentences in English and Albanian Language

Dr. Etleva Koni Kondi [1]
[1]*English Department, Faculty of Foreign Languages, University of Tirana,*
etleva.kondi@unitir.edu.al
**Corresponding author: Etleva Koni Kondi*

Abstract

This paper is a comparative study of the syntax of yes/no questions in English and Albanian language, focusing mainly on the word order of these questions within the Principles and Parameters framework. As a general theme, the paper is mostly concerned with the question of the composition of the clause, i.e. what kind of components the clause is made up of, and how these components are put together in the clause. The questions concerning the structure of the clause can be equally raised for the structure of other projections, notably the DP.

In other words, the paper's basic task is to identify the similarities and the differences in the formation of the yes/no questions in both languages, which shed light on a number of issues concerning syntactic asymmetries of terms in differing grammatical relations, phrase structure and clausal positions. This comparative approach would help EFL teachers determine and organize the main elements of their lesson planning for a more successful teaching and learning process.

Keywords: *yes-no questions, pattern, parameters, inflective language, stylistic effects.*

Introduction

In teaching a foreign language, grammatical knowledge plays a primary role by providing strong support in the learning process from the point of view of regulation, the application of the acquired knowledge and the eloquence to express this knowledge. Taking impetus from the importance of this knowledge, we have always felt the need of deepening knowledge of the grammar of the English language in general and in the field of syntax in particular, where the problems have always been greater.

The need for explanatory precision and the task of discovering linguistic universals increased generativists' efforts to demonstrate that language is not a complex system of language-specific rules, as previously thought.These efforts resulted in Chomsky's (1981) "Principles and Parameters" approach to syntax, which was followed by other research (particularly Jaeggli (1982), Kayne (1984), and Rizz (19822) for pioneering research in romance languages), and serves as the foundation for the development of comparative syntax (as cited by Memushaj, R., 2008, p. 135). Comparative studies of languages play a crucial role in determining universal and specific features. Through these studies, it has been discovered that the features through which languages differ tend to be organized into groups, which are stable across languages.

In order to determine how a specific language (say English) is acquired and how language, in general, is acquired we have to determine to what extent the properties of languages vary from one language to another, i.e. to what extent the properties are language-specific, and to what extent they are invariant across languages (Haegman, L. 1994). Properties of language that vary cross-linguistically will be learnt by the speaker as a result of exposure to some specific linguistic environment: the fact that

Albanian allows the subject pronoun to be absent can be learnt through exposure to this language, for instance. Speakers who are repeatedly confronted with subjectless sentences will be able to infer that in the language they are exposed to the subject can be omitted. On the other hand, properties which are shared by all languages might well be taken to be part of UG, the redetermined linguistic competence of the human mind (Haegman, L. 1994).

While certain grammatical principles are universal, there is 'also a lot of variation between different languages. The grammar of English differs in some respects from that of Albanian. Hence, if you 'know' the grammar of English, this will not entail that you 'know' the grammar of Albanian.

In English interrogative sentences, we see that they exhibit AuxS (V)(O) word order. In Albanian, on the other hand, VS(O), allowsven other elements to proceed the interrogatives, such as the subject, object, or using question particles. The latter can have an initial, mid or end position in the sentence (Kuno, 1973: 3).

English and Albanian are similar in that sentences contain elements such as subjects, objects and verbs. But they differ in the way these elements are ordered linearly. The Aux S (V) (O) hypothesis, which we postulated as part of English grammar, cannot be an absolute linguistic universal: it is part of the grammar of English (and of other languages) but not of that of Albanian. It is language specific.

How does a child learn that English yes-no questions have the AuxS (V)(O) pattern? We could envisage the following scenario. The linguistic endowment UG makes available, among other things, the notions 'subject', 'object', and 'verb'. For the sake of the argument, let us propose that these are universal concepts, available in all human languages. Subject, verb and object will have to be linearly ordered. When learning a language, the child will have to decide which is the word-order characteristic of his language.

One option is to say that word-order variation between languages is due to a primitive difference between these languages: it is a parameter along which English and Albanian vary. Languages could be said to vary with respect to the word-order parameter: UG provides the binary choice OV or VO, and individual languages opt for one setting of the parameter or another.

We might say that the different word orders of English and Albanian are directly correlated with the word-order parameter: English has the setting where the auxiliary verb precedes the subject, and Albanian has another setting for the parameter, the verb phrase precedes the subject. The child learning English will have to fix the parameter for the AuxS setting, the child learning Albanian will have to fix the parameter for the VS setting (Haegman, L. 1994:13). Parameters are postulated to explain cross-linguistic variation.

The structure parameter of the interrogative sentences

When asking a yes-no interrogative sentence in English and Albanian language, the speaker wants to know some fact he/she does not know, to invite the hearer's verification about something he/she knows, but he/she is not entirely sure about, or to focus on some opinion of his/hers. In both languages, they do not require a wh-word, but instead, the Albanian language makes use of different interrogative particles. For example, particles like *a, vallë, mos, thua,* and a combination of theirs like*: mos vallë, vallë a, a… vallë, a mos, a thua (se),* which typically occur in a sentence-initial position or sometimes as the second element in the sentence. Interrogative particles may occur in different positions such as initial, middle or any other position depending on the constituent that is "in focus" in the question (Çeliku,1997:141).

In contrast to Albanian, a yes-no interrogative sentence in English usually involves the movement of an operator toward the front of the sentence, before the subject. Often the question intonation pattern involves a sentence-final rising pitch, which is by no means universal.

If there is no *operator* in the verb phrase, in this language, in the corresponding statement, then the dummy-operator "do" is used to make the question and the negative.

English:	***Albanian:***
Do you still doubt the Illuminati's involvement?	Vazhdoni të dyshoni se ...?
Is that Ms Vetras gear?	A janë këto ..?

("Angels and Demons"fq. 67, 69.)

Kurrë **a** më dëgjon?
Mos do të kemi së shpejti një bebe?
Desha të vij, **a** mundem?
A mund ta shoh dhe njëherë librin?
E kishin pyetur **vallë** Migenën?
("E Penguara", fq. 33, 47, 94, 20, 23)

English has a rigid word order while Albanian allows much more freedom of word order. As the examples illustrate, the interrogative sentences in Albanian mainly start with an interrogative particle or verb, but not always. They can start as well with other parts of speech (Çeliku, 197*:* 394).

Vërtet ke dëshirë?
Po djemtë që rrinin në trotuar … a i kishte parë?
Unë të pengoj?
Doktor, më dëgjoni? ("E penguara", fq. 33, 107, 111, 116)

Thus, the free word order in the interrogative sentences is typical of the Albanian language. Variations in word order are often used to make a part of the sentence more prominent than another. The elements of a sentence can be rearranged in various ways to produce different shades of meaning. The word order indicates the particular constituent the speaker assigns special prominence. Special word order is often used to indicate special pragmatic functions such as *topic* or *focus* (Çeliku, 1997*:* 143). But this is not the case with the interrogative sentences in English, which make use of the operators to make the question.

Yes-no interrogative sentences with modal auxiliaries in both languages are subject to certain limitations and shifts of meaning. The modals of "**permission**." *may/can (mund)* and "**obligation"** *must/have to (duhet)* generally involve the speaker's authority in the statement and the hearer's authority in the question (Quirk, 1985: 822). These kinds of questions can occur in both languages; furthermore, we can say that they have more in common in the meaning they express than in the pattern they have.

Let's analyze the pattern of the modal auxiliaries:

in English: modal auxiliary + base form

Ought he to marry her?	*May we come in?*
Ought to+ marry	*May + come*

in Albanian: modal auxiliary + a verb in the subjunctive mood

A duhet të martohet ai me të?	*Mund të hyjmë ?*
duhet + të martohet	*Mund + të hyjmë*

In the Albanian language, it is not the modal verb which expresses permission or obligation the one that agrees with the subject, but the verb in the subjunctive mood. Instead, in English, this cannot be the case because the verb that follows the modal is a non-finite form. The only verb to agree with the subject could be the modal auxiliary. Since the modal auxiliaries are irregular verbs in English, they do not change; they have the same form in all persons and the concord cannot be reflected through verb inflections as it occurs in the Albanian language.

Besides, the modal auxiliaries we mentioned previously, which occur in both languages, in Albanian we have even some other modal auxiliaries which express the beginning, continuing or the end of action like begin (*filloj, zë, nis),* continue *(vazhdoj)*, finish *(mbaroj).*

These modal auxiliaries are followed by a verb in the subjunctive mood too; instead, "finish" (mbaroj) is followed by the particle *"së + nominalized past participle".*

When these verbs occur in the sentence, both, the modal auxiliary and the verb in subjunctive agree with the subject, apart from the modal auxiliary "finish" (*mbaroj*). In this case, it is only this verb that agrees with the subject and not the 'nominalized past participle'

Filloi të punonte? (Began to work?)

The equivalent in English would be *begin (filloj) + infinitive (non finite form);* the verb '*begin',* in contrast to the Albanian language, is not a modal auxiliary.

Mbarove së punuari? (Finished working?)

In English, it is expressed with the pattern "*finish + gerund"*

Did you finish working?

Verb movement

Inversion is a feature that makes the interrogative sentences be distinguished in these two languages. English involves the movement of an auxiliary verb toward the front of the sentence, leading this way to the subject-verb inversion. Albanian does not involve such a movement. Mostly in the Albanian language, the sentences lack the subject, i.e. the subject is simply not expressed by a distinct word or phrase, but it is "understood" to be present due to the fully developed system of inflections that the Albanian language has. The subject in both languages agrees with the verb in person and number when it is a pronoun; and when a noun it agrees only in number. The subject-verb agreement in English involves the verb "to be" in simple present and past and all the other verbs only in simple present, third person singular. Instead, in Albanian, this agreement involves all the verbs, in every tense since this language is characterized by the system of inflections which the English language lacks.

A e patë filmin?

Did you see the film?

As the example illustrates, to make the interrogative sentence in Albanian we make use of the interrogative particle "**a**", while in English the auxiliary verb "**did**", which indicates the verb tense as well. The interrogative sentence in Albanian lacks the subject and the short and contracted form of the personal pronoun which stands for the direct object is placed before the verb. This is not a feature of the English language. The position of the direct object in the latter is after the main verb, while in Albanian it is expressed with the contracted form of the personal pronoun which mainly precedes the verb.

When we do use the subject in the interrogative sentence in Albanian, it has a different function from that in the English language. It is used when this constituent is the focal element.

Dhe nuk mund të mos jetë **ai**?
Nuk e ditkeni **ju**?
Mos vallë je një e Përndritur **ti**?
E dije **ti**?
Tashti a po vazhdoni **ju**?
Dhe kështu, këtë shpjegim ia keni dhënë **ju**? ("Engjëj dhe djaj", fq. 103, 119, 184, 233, 443.)

The subject in the interrogative sentences in Albanian language has a sentence- final position when it is assigned special pragmatic prominence.

The inversion of the modal auxiliaries plays some important role in the syntax of the interrogative questions in English; whereas in Albanian it does not occur. Thus, the syntactic difference between the declarative sentence and the interrogative one in the following examples

[1] [He will come back one day.]

[2] Will [he come back one day?]

is that the modal auxiliary occurs after the subject "*he*" in the declarative sentence[1], and before the subject in the interrogative sentence [2]

[1] [Ai do të kthehet një ditë.] ose [Do të kthehet një ditë.]

[2] [Do të kthehet një ditë?] ose [Do të kthehet një ditë ai?]

Example (2) in the Albanian language displays no inversion and in the second interrogative sentence, the subject has a sentence-final position. The declarative sentence can occur as well without the subject "he" (ai). Thus, the declarative and interrogative sentences would have no structural difference. The only difference would be the intonation since the interrogative sentences involve a sentence-final rising pitch.

As the example [2] illustrates, in English we have the inversion, i.e. the movement of the modal auxiliary to the empty position of the complement. Consequently, the modals move from their original position (the one between the pronoun and the main verb) to the front position, i.e. *before the subject*.

Thus, because of this movement, we find a 'gap' at the extraction site (i.e. in the position out of which the modal auxiliary has been moved). If we symbolize this 'gap' by •, we could say that after the inversion the sentences would have the respective structures:

Shouldn't someone • go after him? A nuk duhet ta ndjekë ...?

Oughtn't you • to have thought of that before? S'duhej ta kishe menduar më parë?

In Albanian we could use the same pattern as in English, but only to satisfy certain discourse functions, i.e. when a constituent is topicalised or focused.

A do të mundet **ajo** t'i besojë një lidhjeje tjetër?
A mundet **një ndërhyrje e kirurgjisë estetike** t'i japë fund vuajtjeve? ("Psikologji", pg. 20, 74)

The subject (the underlined word) in the questions above, in both languages, has the same position. In Albanian this occurs not because of it being a grammatical rule as in English, but to mark the sentence with different stylistic shades. In our case, the subject is the word to which the topic prominence is assigned; in another context, the word order of the yes-no question could change depending on the word the speaker wants to give priority over and the sentence might even lack the subject.

Implications for teaching

The study's findings suggest the following implications:

Developers of EFL curriculum and materials should demonstrate a grasp of learners' and instructors' challenges in acquiring accurate structures of yes/no interrogatives in English and offer enough support and assistance in the curriculum design and in the teachers' book demonstrating how the potential challenges could be addressed when making their lesson plans in order for students to use these structures correctly and acquire communicative competence. Examples of tasks that would help in lessening the difficulties could be presented to teachers.

As Morelli (2003: 33-34) has pointed out, students need to be taught grammar through various methodologies and approaches to cater to their individual styles of learning, and educators should consider students' attitudes and perceptions when making decisions about how to teach

grammar. Thus, when preparing classes and classroom activities, EFL teachers would do well to consider and address the concerns their students have regarding the grammar items and in particular the

syntactic structure of interrogatives. They should also employ supplemental materials, if necessary, to assist students in overcoming any grammatical obstacles and make use of authentic texts. EFL teachers should also practice the grammatical issue in all the tasks involving the four language skills, i.e. listening, speaking, reading and writing and try to avoid giving grammar instructions in isolation. Both in-service and pre-service training programs should be designed so that pre-service and in-service teachers can discuss approaches to deal with and perhaps overcome prospective and real challenges in grammar.

More thorough research and analysis should be added to the database on teaching English as a foreign language, including the challenges faced by teachers and students when learning grammar in order to permit generalizations throughout the country and encourage grammatical accuracy and fluency.

Conclusion

All the evidence presented here should serve to prove that English and Albanian have differences concerning the structure of yes-no questions. It may be useful to mention that this paper focused on inversion and free word order, with the first one being specific and necessary for the formation of the interrogatives in English, and the second being specific for the Albanian language. The English language undergoes the movement of an auxiliary verb toward the front of the sentence, i.e. moving out of its position after the subject leading this way to the subject-verb inversion. This movement would have the effect of leaving a 'gap' in the original position. The Albanian language does not involve such movement.

It is quite natural that the interrogative sentences in Albanian might even lack the subject i.e. the subject is simply not expressed by a distinct word or phrase, but it is "understood" to be present due to the fully developed system of inflections that the Albanian language has. While the free word order in a yes-no question in Albanian, manifested through the different functional structures, is used by the speaker in order to achieve his or her goals at the moment of speaking. The freedom to use the words in different positions and arrange them in different ways when making a sentence is one of the most prominent features of the Albanian language. Due to this language being inflective, the constituents of the sentence can occur in any position without any syntactical difference. Thus, every position the words occur in a sentence depends on the special pragmatic prominence, the special emphasis needed and the emotive force they want to intensify in a sentence.

All in all, the points in the paper support the UG theory according to which all languages share a set of basic principles that vary within clearly defined limits from one language to another. Such in-depth analysis of the syntactic structure of yes/no interrogatives, seen within the framework of the discipline of grammar, is also crucial for pedagogic purposes since the findings of the study analysis help to define the grammatical aspects that present difficulties for Albanian students who learn the English language. The paper aims to raise the awareness of the teacher and the student that good knowledge of both languages' grammatical structures, their peculiarities and similarities also requires involvement in real-world contexts and social situations, which make it clear that these sentences reflect more than just a collection of words put together according to some arbitrary grammatical rules and structures; they also represent a way of seeing the world and a means of expressing your feelings and attitudes. Therefore, it is crucial to create a link between cultural contact and the use of this foreign language in a natural way when learning and teaching interrogative sentences in English. Doing so will result in a more effective learning process and usage of the language.

Bibliography

Asatiani R. (2004) *The semantics and typology of yes no questions*. Institute of Oriental Studies.

Çeliku M., Domi M., Floqi S., Mansaku S., Përnaska R, Prifti S., Totoni M. (1996) *Albanian Grammmar I and II.*

Haegeman, Liliane. (1994) *Introduction to Government and Binding Theory*. Second Edition, Blackwell.

Hardy Th. (2000) *Tess of d'Ubervilles*. Wordsworth Classics, (novel).

Huddleston, R.D. (1984), *Introduction to the grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

James P.D. (2001) *Death in Holy Orders*. Novel (translated version in Albanian), 'Faber and Faber'.

Kadare, Ismail. (2009) *E Penguara*. Novel (Albanian Language). Onufri

Lloshi Xh. (1999) *Stylistics of the Albanian language*. Toena.

Memushaj, R. (2008) *Gjuhësia Gjenerative*, Shblu.

Quirk R., Greenbaum S. (1973) *A University Grammar of English*. Longman, p. 166-207.

Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Starvik J. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English language*. Longman, p. 806-827.

Redford A. (1988) *Transformational grammar*, Cambridge University Press, p. 492-507.

Roberts N. B. (1997) *Analysing Sentences. An Introduction to English Syntax*. Longman, p. 219-249.

Worthington J. (1998) *Romance on the Orient Express*. The British version, (film).

"*OK*", magazine, no 463, 5 April 2005.

"*Psikologji*", magazine, July 2011.

Presentation ID / Sunum No: 32

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-3476-4087

Vergisel Avantajlara Sahip Serbest Bölgelerin Gelişiminde Ticaret Hacmi ve İstihdam İlişkisi*

Arş. Gör. Demet Toktaş[1], Dr. Öğretim Üyesi Esra Canpolat Gökçe [2], Arş. Gör. Müge Seda Ateş [3], Arş. Gör. Gizem Ateş [4]

[1] *İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, demet.toktas@inonu.edu.tr*

[2] *İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Bölümü, esra.canpolat@inonu.edu.tr*

[3] *İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, seda.ates@inonu.edu.tr*

[4] *İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik Bölümü, gizem.ates@inonu.edu.tr*

**Corresponding author: Demet Toktaş*

Özet

Serbest bölgeler kalkınma sürecinde ihracata yönelik sanayileşme stratejisine dayanan öncü oluşumlardır. Çalışmanın amacı vergisel avantajlara sahip serbest bölgelerin ticaret hacmi ve istihdam ilişkisini incelemektir. Bu çerçevede Türkiye'de yer alan 17 serbest bölgenin 2013-2020 yılları arasındaki istihdam ve ticaret hacmi verileri elde edilmiştir. Çalışma nicel araştırma yöntemi olarak tasarlanmıştır. Betimsel analiz ve korelasyon analizi yapılmıştır ve orta düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışma da ise ithalat istihdamı olumsuz etkilememektedir. Öte yandan istihdamda ise istenilen net artış yaratılamamış ve oldukça az bir istihdam payı gözlenmiştir. Bu bağlamda ticaret hacmi ve istihdam ilişkisinin başarılı olabilmesi için paket uygulamalar yerine yerele özgü sorunların tespit edilip ihtiyaçların giderilmesine yönelik olarak gerçekleştirildiğinde sürdürülebilir bir ivme sağlanacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Serbest Bölgeler, Vergisel Teşvikleri, İstihdam, Ticaret Hacmi*

The Relationship between Trade Volume and Employment in the Development of Free Zones with Tax Advantages

Abstract

Free zones are leading formations based on export-oriented industrialization strategy in the development process. The aim of the study is to examine the trade volume and employment relationship of free zones with tax advantages. In this context, employment and trade volume data of 17 free zones in Turkey between 2013-2020 were obtained. The study was designed as a quantitative research method. Descriptive analysis and correlation analysis were performed and a moderate relationship was determined. In this study, however, import employment does not affect negatively. On the other hand, the desired net increase in employment could not be achieved and a very small employment share was observed. In this context, in order for the trade volume and employment relationship to be successful, it is foreseen that a sustainable momentum will be provided when local problems are determined and realized to meet the needs instead of package applications.

* Mevcut araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmektedir (Proje No. SBA-2021-2510).

Keywords: *Free Zones, Tax Incentives, Employment, Trade Volume*

1. Giriş

Sağlanan teşvik ve desteklerle "ayrıcalıklı bölgeler" veya "özel ekonomi bölgeleri" olarak tanımlanan serbest bölgeler, bir ülkenin üretim, istihdam, ticaret hacmi, rekabet gücü arttırımına odaklanmış, özellikle vergisel avantajlar sağlanarak uygun iş iklimlerinin sunulduğu, ülkede geçerli hukuki ve idari düzenlemelerin kısmen veya tamamen uygulanmadığı, fiziki anlamda ülkenin diğer kısımlarından ayrılan alanlar olarak tanımlanabilmektedir (Akça, 1998: 3; Koçak, 2016: 50).

İhracatı arttırmak bununla birlikte üretim ve istihdam olanaklarını arttırmak, yabancı yatırım ve teknoloji transferlerini hızlandırmak amaçlı kar transferi garantisi, uygun ve ucuz ihracat kredisi temini, hızlandırılmış amortisman uygulaması, temel altyapı hizmetleri sunulması, bürokrasinin azaltılması, kalifiye eleman yetiştirilmesi bakımından eğitim primleri verilmesi, sendikal faaliyetlerin yasaklanması gibi bir çok avantaja sahip olan bu bölgelerde faaliyet gösterecek olan firmalara sağlanan en önemli avantaj ise vergisel anlamda tanınan teşviklerdir (Toroslu, 2021: 38-40).

Vergiler, ekonomik büyüme ve kalkınmanın sağlanması, ekonomik gelişimin hızlandırılması için devletlerin ekonomik hayata müdahalede kullandıkları en temel maliye politikası araçlarından biridir. İhracat, yatırım ve istihdamın arttırılmasıyla ülke ekonomisini canlandırarak makro düzeyde, yatırımcılara sunulan avantajlarla (tedarik zincirlerinden yararlanmak, ihracatın kolaylaştırılması, vergisel muafiyet ve istisnalar, ucuz ve hızlı erişilen alt yapı hizmetleri gibi) mikro düzeyde olumlu yönde etkileyen serbest bölgeler için de vergi önemli bir teşvik aracı olarak kullanılmaktadır (Taylar, 2008: 37). Bu bakımdan serbest bölgelere de Kurumlar Vergisi (KV) muafiyeti, Gelir Vergisi (GV) Muafiyeti, Gümrük Vergisi muafiyeti, Katma Değer Vergisi (KDV) istisnası, Damga Vergisi, resim ve harç istisnası, Emlak Vergisi muafiyeti, üretimin yüzde seksen beş ve fazlasının ihraç edilmesi şartı ile GV stopajı desteği şeklinde bir takım vergisel avantajlar sağlanmaktadır (Koçak, 2016: 50). Bu bölgelerde ayrıca bölgelerden elde edilen kar ve iratlar (serbest kar transferi imkânı ile) ülke içerisine veya diğer ülkelere (kambiyo mevzuatına uygun olacak şekilde) vergilendirilmeden transfer edilebilmektedir. Yine bu bölgelere yapılan satışlar ihracat niteliğinde olduğu için firmalar ihracat fiyatına KDV'siz mal satın alabilmektedir (Ağ, 2018). Serbest bölgelere tanınan GV muafiyeti, KV muafiyeti, KDV istisnası, GV stopajı desteği gibi vergisel avantajlar kısa dönemde vergi idaresi açısından vazgeçilen geliri ifade etmekle birlikte, girişimciler açısından maliyetleri azaltarak, mevcut gelirin daha fazla yatırıma yönlenmesini, artan yatırımların da daha fazla üretim ve daha fazla istihdam olanağını sunmasını ve böylece uzun vadede ekonomik büyümeye katkı sağlanmasını ifade etmektedir (İrteş Gülşen, 2017).

Bu çalışmada, girişimlere sağlanan özellikle vergisel nitelikli avantajlarla cazibe alanları haline gelen serbest bölgelerde ticaret hacmi ve istihdam arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

2. Ticaret hacmi ve İstihdam İlişkisi

Serbest bölgelerde gerçekleşen ihracat ve ithalat işlemlerinden kaynaklanan döviz tasarrufu sebebiyle ülkenin sahip olduğu döviz gelirlerinin artışı beklentisi ve bu bölgelere yerleşmiş firmalarda istihdam edilen kişilerin ve yapılan diğer ticari faaliyetlerin (bankacılık, sigortacılık, komisyonculuk vb.) ülkedeki döviz miktarına artırıcı etki oluşturması beklentisi sonucu ticaret hacmindeki ihracat payının artışı ile istihdamın olumlu ilişkisini ifade edilebilir. İhracata yönelik üretim yapan firmaların üretimleri arttığında faaliyet gösterdikleri sektörlerde iş olanaklarının artmasını sağlayacaktır ve işgücünün sanayi dalları arasında değişimi artacaktır istihdam kapasitesi etkilenecektir (Bayer vd.,2011:3). Dahası serbest bölge, kurulduğu çevrede faaliyetlerini gerçekleştirmek için nitelikli veya niteliksiz işgücüne ihtiyaç duymaktadır. Nihayet tüm bunlar istihdamı artırıcı etkiler olarak değerlendirilmektedir (Bakan, 2014: 38).

Serbest bölgelerin gerçekleştirdiği ihracat ve ithalatın dolaylı da olsa birçok alana katkı sunması beklenmektedir. Zira olası hammadde ve ara malı ithalinin artması yoluyla sağlanan üretim artışıyla istihdamı ve teknolojinin yayılımına da pozitif etkiler sunabilmektedir (Bakan, 2014: 49). İstihdam özelinde düşünüldüğünde serbest bölgeler işgücü potansiyeli ile bulundukları ülkelerin işsizlik oranını

azaltarak istihdam sorununun çözümüne fayda sağlamaları beklenmektedir (Çetinkaya ve Bektaş, 2016: 59).

Bu bağlamda değerlendirildiğinde serbest bölgelerdeki ekonomik faaliyetlerin işsizlik sorununun çözümüne olumlu katkı sağlaması için işgücünün yurt içinden karşılanması gerekmektedir. Ancak, komşu ülkelerde işçi ücretleri daha düşük olduğu durumlarda, işçi ücreti düşük olan komşu ülkelerden serbest bölgenin bulunduğu ülkeye işgücü göçleri olabilmektedir. Daha ucuz işgücü gelmesi sonucunda emek piyasasında yoğun rekabet şartları oluşmakta ve bu durum da istihdamın dış ülke işçilerinden sağlanmasına ve aynı zamanda da ülkedeki işçi ücretlerinin düşmesine neden olmaktadır (Güner'den Aktaran Çakır, 2018: 11).

3. Yöntem

Çalışma nicel desende tasarlanmıştır. Çalışma ilk olarak, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu birimine sunulmuş, ilgili etik kurulda onaylanarak kabul edilmiştir.[11] Çalışmada kullanılan veriler, Ticaret Bakanlığı Serbest Bölgeler Genel Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak elde edilmiştir. Bu ikincil veriler Türkiye'de bulunan 17 Serbest Bölge'ye ilişkin (2013-2020) yıllık olarak istihdam ve ticaret hacmi kategorilerinde sınıflandırılmıştır.

Çalışmanın araştırma modeli:



H_2: Bölgeden yurt dışına mal ve hizmet çıkışı ile istihdam aynı yönlü hareket etmektedir.
H_3: İthalat ile istihdam ters yönlü hareket etmektedir.

4. Bulgular

Vergisel avantajlara sahip serbest bölgelerde ticaret hacmi ve istihdam verileri analiz edilmiştir. Çalışmada ilk olarak verilerin dağılımına bakılmıştır ve normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnova/Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Söz konusu testlerde H0 hipotezi ile verilerin normal dağılıma sahip bir anakütleyi temsil ettiği ifade edilirken, H1 hipotezi ile anakütlenin dağılımının normale uymadığı ileri sürülmektedir. Tablo 1'de Shapiro-Wilk testinin p değeri yer almaktadır. Shapiro-Wilk test istatistiği (örnek sayısı ≤ 50 olduğundan) kullanılmıştır. Bu kapsamda ticaret hacmi için istihdam p değeri 0,000<0,005, ihracat p değeri 0,000 <0,005 ithalat p değeri 0,000<0,005' dir. H0 hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 1. İstihdam ve Ticaret Hacmi Normallik Dağılımı Testi

Serbest Bölgelere İlişkin	Kolmogorov-Smirnova		Shapiro-Wilk	
	Statistic	Sig.	Statistic	Sig.
İstihdam	,226	,000	,703	,000
İhracat	,192	,000	,792	,000
İthalat	,184	,000	,853	,000

Tablo 1'e göre, Türkiye'de bulunan 17 Serbest Bölge için elde edilen 2013-2020 yılları arasındaki ticaret hacmi ve istihdam verilerinin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir.

[11] Etik kurul karar sayısı: 2022/1-16.

Tablo 2. Ticaret ve İstihdam Arasındaki Korelasyon

Spearman Korelasyon	Ticaret Hacmi	İstihdam	p değeri
Ticaret Hacmi	1	0,613	0,000
İstihdam		1	0,000

H_1: Ticaret hacmi ve istihdam arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Ticaret hacmi ile istihdam arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu ilişki aynı yönlüdür. Biri artış eğilimi gösterirken diğeri de artış eğilimi göstermektedir.

Tablo 3. Değişkenler Arası Korelasyon

Spearman Korelasyon	İstihdam	İthalat	İhracat	p değeri
İstihdam	1	,516**	,663**	,000
İthalat		1	,909**	,000
İhracat			1	,000

p<0.001

H_2: Bölgeden yurt dışına mal ve hizmet çıkışı ile istihdam aynı yönlü hareket etmektedir.

Tabloda görüldüğü üzere Sperman's rho satırında p değeri 0,00 < 0,01 olduğundan H0 hipotezi reddedilmektedir. Bu da kişi sayısı ile ihracat arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Sperman's rho katsayısının 0,663 olması nedeniyle değişkenler arasındaki ilişkinin orta seviye olduğu söylenebilmektedir.

H_3: İthalat ile istihdam ters yönlü hareket etmektedir.

Tabloda görüldüğü üzere Sperman's rho satırında p değeri 0,00 < 0,01 olduğundan H0 hipotezi reddedilmektedir. Bu da kişi sayısı ile ithalat arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Sperman's rho katsayısının 0,516 olması nedeniyle değişkenler arasındaki ilişkinin orta seviye olduğu söylenebilmektedir. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada ithalatın istihdamı olumsuz etkilemediği görülmektedir.

5. Sonuç

Serbest bölgeler yatırım, üretim ve istihdam olanaklarını arttırarak ekonomik büyümeye katkı sunulmasını amaçlayan özel statüye sahip alanlardır. Bir maliyet unsuru olan verginin girişimciler üzerindeki yükünü uygulanan vergisel teşviklerle azaltarak, sağlanan diğer teşvik ve desteklerle birlikte yaratılan gelirin yatırımlara daha fazla üretim ve istihdama yönlendirilmesi sağlayan bu bölgeler istihdam ve ticaret hacmi arasındaki ilişki bakımından incelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede çalışmada aktif durumda olan 17 Serbest Bölge'ye ilişkin 2013-2020 yılları arasında incelenen istihdam ve ticaret hacmi verilerini nicel araştırma yöntemi ile değerlendirmiştir. Çalışmada ihracat ile istihdam arasında (%0,66), ithalat ve istihdam arasında (%0,51) orta düzey ilişki bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde, bu çalışma ihracatın artmasının istihdama pozitif katkı sağladığını söyleyen çalışmaları (Napoles, 2004; Jenkins ve Sen, 2006; Kiyota, 2011) desteklemektedir. Başka bir çalışmada 1970-2008 dönemi için Güney Afrika ekonomisinde ticaretin istihdam üzerindeki etkisi incelenmiş, ithalat artışının; tarım, balıkçılık, ormancılık, madencilik, imalat, hizmetler ve inşaat sektörlerinde emek talebini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Chinembiri, 2010). Gibson (2010) ise çalışmalarında ithalat artışının istihdamı azaltacağı bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışma da ise ithalat istihdamı olumsuz etkilememektedir. Bu durum daha önce de belirtildiği üzere olası hammadde ve ara malı ithalinin artması yoluyla sağlanan üretim artışıyla istihdama yansıyan pozitif etkilerden kaynaklanması mümkündür (Bakan, 2014: 49).

Tüm bunlara rağmen serbest bölgeler özelinde incelenen ticaret hacmi istihdam ilişkisi çalışmamız literatürdeki diğer ülke ticaret hacmi ve istihdam çalışmalardan sınırlı bir örneklem örneğini temsil etmesi bakımından ayrılmaktadır. Serbest bölgelerin ve özellikle istihdam, teknoloji transferi ve yabancı kazançlar açısından ev sahibi ülkelerin ekonomilerinin gelişmesinde sınırlı başarılarının arkasındaki nedenleri incelemektedir. Sonuç olarak, ev sahibi hükümetlerin serbest bölgelerden net fayda sağlama derecesinin, sağladıkları yere özgü avantajların bir fonksiyonu olduğu; yere özgü avantajlar arttıkça ev sahibi ülkeye sağlanan net faydaların arttığını; eşdeğer avantajlar sunan ülke sayısı

arttıkça net faydalar herhangi bir konuma özgü avantajlar düzeyinde azalma eğiliminde olduğu; bu bölgelerin operasyonları yerel ekonomiden izole edilmediğinde ev sahibi ülkelerin net faydaları genellikle daha yüksek olduğu düşünülmektedir (McIntyre, Narula ve Trevino, 1996). Ancak bu politika avantajlarına rağmen risklidir ve ticaret hacmi ve istihdam ilişkisinin başarılı olabilmesi için paket uygulamalar yerine yerele özgü sorunların tespit edilip ihtiyaçların giderilmesine yönelik olarak gerçekleştirildiğinde sürdürülebilir bir ivme sağlanacağı öngörülmektedir.

6. Kaynakça

Ağ, C. (2018). Serbest bölgelerde faaliyet gösteren işletmelerde vergisel uygulamalar. 1 Şubat 2021. https://vergialgi.net/serbest-bolgelerde-faaliyet-gosteren-isletmelerde-vergisel-uygulamalar. (22 Mart 2018).

Akça, Y. (1998). Serbest bölgeler ve serbest bölge faaliyetlerinin esasları, *Dış Ticaret Dergisi*, *9* (3).

Bakan, S. & Gökmen, S. (2014), Serbest Bölgeler ve dış ticaret ilişkisi: Gaziantep serbest bölgesi örneği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13* (51), 31- 51.

Bayar, G., Güloğlu B. ve Selman T.S. (2011). Sanayi sektörü istihdamının temel belirleyicileri ve dış ticaret: Türkiye örneği, Ekonomik Yaklaşım Kongreler Dizisi: VII,15,1-22.

Chinembiri, E. (2010). An empirical assessment of the impact of trade liberalization on employment in South Africa. a paper for Trade and Industrial Policy Studies, AUSAID.

Çakır, E. (2018). Serbest bölgelerin istihdama etkisi: Antalya serbest bölge örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Çetinkaya, Ö. & Bektaş, N.M. (2016). Serbest bölgeler ve ekonomik işlevleri yönüyle değerlendirilmesi *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*, 53-70.

Gibson, B.(2010). Assessing the impact of trade on employment, 02.03.2022 http://www2.uvm.edu/~wgibson/Research/Gibson_Trade_Employment.pdf

İrteş Gülşen, M. (2017). Türkiye'de uygulanan vergisel teşviklerin bölgesel kalkınmaya etkileri: Çanakkale örneği. 02.04.2022, https://www.researchgate.net/publication.

Jenkins, R., & Sen, K. (2006). International trade and manufacturing employment in the South: four country case studies. *Oxford Development Studies*, *34*(3), 299-322.

Kiyota, K. (2011). Trade and employment in Japan, OECD Trade Policy Working Papers, 127, 1-40.

Koçak, Y. (2016). Serbest bölgelerde vergi uygulamaları. *Gümrük & Ticaret Dergisi*, 7, 43-51.

McIntyre, J. R., Narula, R., & Trevino, L. J. (1996). The role of export processing zones for host countries and multinationals: a mutually beneficial relationship?. *The International Trade Journal*, *10*(4), 435-466.

Ruiz-Nápoles, P. (2004). Exports, growth, and employment in Mexico, 1978-2000. *Journal of Post Keynesian Economics*, *27*(1), 105-124.

Taylar, Y. (2008). *Türk Vergi Hukuku açısından serbest bölgeler*. Maliye ve Hukuk Yayınları.

Toroslu, M. V. (2021). *Serbest Bölgeler.* (3. Baskı) Yetkin Yayınları.

Presentation ID / Sunum No: 33

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-3005-8601

Güvenlik Anlaşması Aukus'un Bölge Güvenliği Üzerine Etkisi

Araştırmacı Adil Gökhan Polat[1]

[1] *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Türkiye, adilgokhanp@gmail.com*

Özet

Avusturalya, İngiltere ve ABD arasında imzalanan güvenlik anlaşması AUKUS (Australia, the United Kingdom, and the United States) 15 Eylül 2021'de duyurulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya tarafından oluşturulmuş stratejik ortaklık olarak dünyaya ilan edilmiştir. Bu anlaşma aynı zamanda gelişmiş teknik savunma bilgilerinin bu ülkeler arasında paylaşımını içermektedir. Yine bu anlaşma çerçevesinde Avustralya güvenlik kuvvetlerini nükleer enerjili denizaltılarla donatılması amaçlanmıştır. Nükleer güçle çalışan denizaltıların Avustralya'da konuşlandırılması, son yıllarda saldırgan olarak tutum sergileyen Çin'in büyüyen deniz gücüne karşı Avustralya'nın ağırlığının arttırılması ve caydırıcı yetenekler kazandırılması hedeflenirmiştir. Yine bu anlaşma ile Avustralya, Hindistan, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'ni içeren dörtlünün Hint-Pasifik'teki daha önceden yapılmış olan diğer minilaterallerin (az ortaklı antlaşmalar) daha da güçlendirilmesine katkıda bulunulmak istenilmiş bu sayede ortaklığın nihai amacına ve diğer ülkeler üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. ABD'nin küresel stratejisinin bir parçası olarak bu anlaşma ile Hint-Pasifik çevresindeki askeri yetenekleri güçlendirerek yeni güç dağıtımı yapmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada, AUKUS'un amacı, tarihsel gelişimi ve bölgesel güvenlik açısından önemi üzerinde durulacaktır.

***Anahtar Kelimeler**: AUKUS, Hint-Pasifik, ABD, İngiltere, Avusturalya*

The Impact of Security Agreement AUKUS on Territory Security

Abstract

The security agreement AUKUS (Australia, the United Kingdom, and the United States) signed between Australia, the United Kingdom and the United States was announced on September 15, 2021. It has been announced to the world as a strategic partnership formed by the United States of America, the United Kingdom and Australia. This agreement also includes the sharing of advanced technical defence information between these countries. Again, within the framework of this agreement, it was aimed to equip the Australian security forces with nuclear powered submarines. The deployment of nuclear-powered submarines in Australia is aimed at increasing Australia's weight and providing deterrent capabilities against China's growing naval power, which has been aggressive in recent years. Again, with this agreement, it is aimed to contribute to the further strengthening of the other minilaterals (less partner agreements) in the Indo-Pacific, which includes Australia, India, Japan and the United States of America, thus focusing on the ultimate purpose of the partnership and its effects on other countries. As part of the US's global strategy, this agreement aims to strengthen military capabilities around the Indo-Pacific and deploy new forces. In this research, the purpose, historical development and importance of AUKUS in terms of regional security will be emphasized.

***Keywords:** AUKUS, Indo-Pacific, USA, UK, Australia*

Giriş

AUKUS, ABD'nin Asya-Pasifik bölgesinde yeni bir girişim ile oluşturulan bir antlaşmadır. Anlaşma temelde Hint-Pasifik bölgesinde Çin'in artış gösteren askeri gücü ve etkinliği karşısında yapılmıştır. Çin Halk Cumhuriyeti'nin Hint-Pasifik'te güçlü ve saldırgan tutumu, küresel güvenliğin tehdit edilmesi ve sistemik olarak meydan okuma politikaları gözlerin bu bölgeye kaymasına neden olmuştur. Bu nedenle bölgenin güvenliğinin artırılması yönünde yeni bölgesel dengeleyici ve caydırıcı antlaşmaya gidilmiştir. ABD ve İngiltere Avustralya'nın konvansiyonel silahlara sahip nükleer enerji ile çalışan denizaltı edinmesinin desteklenmesi yönünde politik değişikliğe gitmiştir (Skinner, 2022). Yapılan antlaşma ile bu ülkeler arasında aynı zamanda siber güvenliğe yönelik, yapay zekâ alanında ve kuantum teknolojileri alanında gelecekte işbirliğinin ilerletilmesi teyit edilmiştir (Cheema, 2021). ABD Başkanı, İngiltere Başbakanı ve Avustralya Başbakanı tarafından 15 Eylül 2021'de açıklanan Avustralya-İngiltere-ABD ortaklığını açıklamışlardır (Cheema, 2021).

Bu üç ülkenin liderleri dünya kamuoyuna antlaşmanın amaçları hakkında görüşlerini bildirmişlerdir. Avustralya adına Başbakan Scott Morrison, anlaşmanın bu ülkelerin dünyaya bakış açısının benzer perspektiften olduğu belirtilmiştir. Bu ülkeler arasında işbirliğinin yeni aşamalarını taşıdığı bildirilmiştir (Downing Street, 2021; Örmeci, 2021). Ayrıca Morrison, bu üç ülkenin Hint-Pasifik'teki demokrasi, insan onuru, hukuk devleti ve devletlerin egemenlikleri gibi ilkelerin önemsediğini dile getirmiştir (Downing Street, 2021). Buna göre hareket eden bu ülkelerin geleceğini yakından ilgilendirdiği belirtilmiştir. Yine bu anlaşma ile bilimsel ve savunma sanayi teknolojileri işbirliğinin gelişimine vurgusu yapılmıştır (Downing Street, 2021; Skinner, 2022). Yine bu antlaşma ile ülkesinin nükleer enerjili denizaltı edinmesi açısından önemli adım olduğunu vurgulamıştır. Aynı konuşmada ülkesinin nükleer silahların dünya genelinde yayılmasının karşısında olduğunu bildirmiştir. İngiltere'nin görüşünü yansıtan konuşmasında Boris Johnson, AUKUS'un amacının Hint-Pasifik'te güvenlik ve istikrarı sağlaması yönünde olduğu bildirilmiştir. Bu nedenle Avustralya'nın nükleer enerjili denizaltı filosu edinmesinin sağlanacağı bildirmiştir (Downing Street, 2021; Skinner, 2022). Boris Johnson, verilen denizaltıların yalnızca nükleer enerjiyle çalıştığını, kesinlikle nükleer silah taşımadığı vurgusu yapılmıştır (Downing Street, 2021; Skinner, 2022).

ABD adına Başkan Joe Biden, bu ülkeler arasında derin ve köklü ilişkinin bulunduğunu, yine anlaşma ile 21. yüzyıla güvenli girileceği vurgusu yapılmıştır (Downing Street, 2021; Skinner, 2022). Biden, anlaşma ile Hint-Pasifik'te sadece günümüz tehditlerine yönelik olmayıp, gelecekte olabilecek tehditler için olduğu bildirmiştir (Cheng, 2022). Bu araştırmada AUKUS'un amacını, tarihsel gelişimi ve bölge üzerine etkisi üzerinde durulacaktır.

Aukus'un Amacı ve Tarihsel Gelişi

Avustralya, kilit ve caydırıcı silah olan yeni nesil denizaltı temini için 2016'da Fransız dizel-elektrik tasarımını seçimi yönünde girişimlerde bulunmuştur. Seçenekleri arasında nükleer yeni teknoloji denizaltı tedariki bulunmamaktaydı. Bunun nedeni 1958'de ABD-İngiltere nükleer ortaklığına girdikleri günden beri bu teknolojiyi başka hiçbir ülke ile paylaşmamıştır. 2016 ve 2021 yılları arasında bu ülkelerin pozisyonlarındaki değişimi temelini bölgede Çin'in faktörü açıklamaktadır. Bu strateji değişiminin temelini, giderek saldırganlaşan Çin ile başa çıkmak için endüstriyel planlamaya yönelik değişiklik olarak gösterilmektedir. ABD, Hint-Pasifik çevresinde yeni güç dağıtımı ile bu konuda müttefiklerini güçlendirmeye ve bütünleştirmeyi planlamıştır (Cheng, 2022). Avustralya, Çin'in son dönemde açık deniz merkezli politikaları karşısında, ABD ve İngiltere ile yapılacak iş birliğinin yerinde olacağını düşünerek politik değişikliğe gitmiştir (Cheng, 2022). Bu nedenle Avustralya ve Fransa arasında yapılan protokolle 2030 yılına kadar 12 denizaltı alımını iptaline gitmiştir (Downing Street, 2021; Skinner, 2022). Bunun yerine AUKUS sözleşmesi ile 2040 yılına kadar 8 ABD denizaltısı alımını imzaladı (Downing Street, 2021; Skinner, 2022).

Çin devletinin Hint-Pasifik'te güçlü ve saldırgan tutum sergilemesi, küresel güvenliği tehdidi ve sistemik bir şekilde meydan okuma politikaları gözlerin bu bölgeye kaymasına neden olmuştur. 2016'da düşünülemez olan nükleer denizaltı teknolojilerinin paylaşımını 2021'de bu nedene gerekli kılmıştır. Yeni ABD yönetimi öncelikleri arasında Hint-Pasifik'e odaklanmak ve Çin'e karşı yeni müttefik bloklar oluşturmak yer almaktadır (Nogayeva, 202; Cheng, 2022). AUKUS, ticari bir anlaşmanın ötesinde,

askeri güç, gözdağı ve Hint-Pasifik'teki askeri dengeyi Çin'den uzaklaştırmak amaçlanmıştır (Du Rhone, 2021). Yine aynı zamanda caydırıcılığı güçlendirerek bölgedeki çatışma olasılığını azaltma amçlanmaktadır.

Çin'in bölgede uyguladığı politikalara bakılacak olunursa Güney Çin Denizi'ni askerileştirme, tartışmalı bölgelerin işgali ve bölgedeki diğer ülkelerin çıkarlarına karşı büyük hamleler yapmaya istekli olduğu görülmüştür. Hindistan-Çin sınırında, Doğu Çin Denizi'nde ve Tayvan'ın içinde ve çevresinde saldırgan hamleler yapmıştır (Cheng, 2022). Yine son zamanlarda Çin ordusunun donatılmasına, savunma teknolojileri sektörünü artırması ve savaş gücünü artırması önemli faktör olarak görülmektedir. Çin'in Hong Kong'daki Çin-İngiltere anlaşmasını ihlal etmesi İngiltere'nin bu teknoloji transfer onayında etkili olduğu düşünülmektedir. İngiltere için AUKUS, Hint-Pasifik bölgelerinde bulunan Birleşik Krallık ülkelerinin güvenlik, savunma, kalkınma ve dış politikasına önem verdiği ve Küresel Britanya mesajını taşımaktadır. AUKUS, aynı zamanda Birleşik Krallıkların siber, bilim ve teknolojideki güçlü olması yönünde bir antlaşma niteliği taşımaktadır.

Avustralya açısında AUKUS, bölgesel odaklı olarak ABD ve İngiltere ile derin ittifakın ve güvenlik ortaklığının pekiştirilmesidir. Bunun nedeni, son yıllarda Çin'in bölgesel tutumu Avustralya Hükümetini deniz güvenliğini artırmak amacıyla gelişmiş güdümlü silahların geliştirilmesi ve 1500 km menzil kapasiteli silahların geliştirilmesine yönünde arayışlarını karşılamış olmasıdır. AUKUS, 15 Eylül 2021 tarihinde ABD, İngiltere ve Avustralya yöneticilerinin katıldığı basın toplantısı ile dünya kamuoyuna açıklanmıştır. AUKUS ismi Avustralya (A), Birleşik Krallık (UK) ve ABD (US) kısaltmalarından oluşturulmuş yeni bir güvenlik paktını ifade etmektedir.

Aukus'un Bölgesel Güvenlik Üzerine Etkisi

ABD son dönemde savunma ve dış politikasında Asya-Pasifik (diğer bir deyişle Hint-Pasifik) bölgesine yönelim eğilimini artırmıştır. Bu amaçla ABD, Asya-Pasifik bölgesinde kendi askeri varlığını arttırmak, yine bölgedeki derin tarihsel müttefikleriyle yaptığı anlaşma ve paktlar yapmaktadır (Cheng, 2022). ABD açısından yine bu antlaşmaların temel amacını bölgenin giderek yükselen gücü Çin'e karşı olduğu ortadadır. AUKUS öncesi ABD'nin Asya-Pasifik bölgesine yönelik girişimleri bulunmaktadır. Bu anlaşmalardan biri olan QUAD (Quadrilateral Security Dialogue) (Dörtlü Güvenlik Diyaloğu), ilk olarak 2007 yılı içerisinde ABD, Japonya, Avustralya ve Hindistan arasında Asya-Pasifik bölgesine özgü güvenlik diyaloğu mekanizması geliştirilmiştir (The Diplomat, 2018; Rajagopalan, 2021; Tokatlı, 2022). Dönemin ABD Başkanı (Donald Trump) Başkanlığında QUAD 2017 yılında yeniden müzakereler yapılmış ve sonucunda kurumsallık ve resmiyet kazanan yapı oluşturulmuştur (The Diplomat, 2018; Rajagopalan, 2021; Tokatlı, 2022). QUAD sonuçta, Çin'in Güney Çin Denizi üzerinde artmış olan etkinliği ve gücünü dengeleme yönünde kurulan bir yapı özelliği taşımıştır. Aynı zamanda QUAD, Asya-Pasifik'te stratejik konularda uzlaşmanın sağlaması için bölgedeki demokratik devletleri bir araya getiren bir yapı kazandırmak amaçlanmıştır (Karatabanoğlu, 2021; Nogayeva, 2021). Bu antlaşmayı yapan ülkeler Güney Çin Denizi'nin etrafını çevreleyen stratejik konumu dikkat çekmektedir. Çin, QUAD'ın kendisine karşı bir kuşatma stratejisi olduğunu belirterek tepki göstermiştir (The Diplomat, 2018; Rajagopalan, 2021; Tokatlı, 2022). QUAD'ın birlikte verdikleri deklarasyonlar ve siyasi açıklamalar dışında kurumsal özeliğinin bulunmadığı görülmektedir. ABD'nin ekonomik ve askeri gücü sayesinde yine bu konuda istekli olması nedeniyle yapılmış olan ittifak devam etmektedir. QUAD, ortak bir açıklama ile Hint-Pasifik'te özgür ve açık olması ilkesi tekrar edilmiştir (Cheng, 2022). Uluslararası hukukun, navigasyon özgürlüğünün, barışçıl yöntemlerle sorunların çözümüne yönelimi ve hukuk devleti vurgusu ön planda tutulmuştur (Shi ve Laura, 2017; Rajagopalan, 2021). QUAD, özgür, açık ve kapsayıcı bir Hint-Pasifik bölgesinin teşvik edilmesini amaçlamaktadır (Rajagopalan, 2021).

Yine bu bölgenin ticaret yallarının kesiştiği noktada olması buranın kontrol edilmesi küresel devletler için büyük önem taşımaktadır. Çin'in kontrolü altına bırakılmaması gerekmektedir. Çin'i dünyanın geri kalanına bağlayan tüm deniz yollarına yayılmasın önüne geçilmesi gerekliliği düşünülmektedir (Du Rhone, 2021). QUAD, bünyesinde bulunan ülkelerin Çin ile karşı karşıya gelmek istememesi ve ticaret yapmaları isteksiz kılmaktadır (Rajagopalan, 2021; Tokatlı, 2022). Bölge ülkeleri diyalog ve işbirliği esas olduğunu dile getirmektedir. Ancak gerçek bir caydırıcılık ve ciddi bir dengeleyici karşı ağırlık olmaksızın diyalog çok az şey başaracak ve gerçek işbirliğinin sınırları olacağı

bildirilmektedir. QUAD, Güneydoğu ve Güney Asya'da Çin etkisinin yayılmasını durdurmakta başarısız olduğu açıktır (Rajagopalan, 2021).

ABD ve İngiltere bunu aşmak üzere hem ticari hem de bu bölgenin güvenliği sağlamak üzere minilateral anlaşma yolunu seçmiştir. Bu nedenle askeri kapasitesini artıma yönünde eğilimi olduğunu gördükleri Avustralya ile antlaşma yoluna gidilmiş ve Avustralya-İngiltere-ABD ortaklığını açıklamışlardır. Bu antlaşma AUKUS olarak adlandırılmıştır. Avustralya, Çin'in son dönemde açık deniz merkezli politikası karşısında ABD ve İngiltere ile iş birliğinin kendi yararına olacağını düşünerek bu antlaşmayı imzalamıştır. Bu antlaşma Çin ile başa çıkmak için endüstriyel planlamaya yönelik değişiklik olarak görülmüştür. ABD ve İngiltere, Hint-Pasifik çevresinde güç dağıtımı yapmayı ve bu konuda müttefiklerini güçlendirmeye ve bütünleşmiş topluluklar planlamıştır. Avustralya'nın konvansiyonel silahlı nükleer enerjili denizaltı edinmesinin desteklenmesi yönünde politik değişiklik yapılarak bu ülkeler arasında gelecekte siber güvenlik, yapay zekâ ve kuantum teknolojileri konularda işbirliğine yapılacağı bildirilmiştir.

Dünya kamuoyu bu antlaşma hakkında farklı bakış açıları ortaya koymuştur. AUKUS'a taraf olan ülkeler bunun bölgedeki Çin'in sahip olduğu deniz gücünü dengelemek, caydırıcılık ve bölgenin Çin hegemonyasına bırakılmamasının önemi vurgulanmaktadır (Tokatlı, 2022). AUKUS, Çin'in ekonomik ve askeri etkisinin genişlemesini kontrol etmek için bir hareket olarak görülmektedir. Karşı olan devletler AUKUS'un çaresizlik içinde Çin'in yükselişini engellemeye yönelik ABD'nin stratejisi olduğudur (Rajagopalan, 2021; Tokatlı, 2022). Güney Asya ülkeleri, Çin Kuşak ve Yol Girişimi (BRI), ABD'nin ekonomik çıkarlarına tehdit olarak görmesi şeklinde yorumlanmaktadır.

Bölgeye yönelik potansiyel kazanımlara rağmen, ABD'nin küresel teknolojik liderliği ve ekonomik önceliğini kaybettiğini kabul etmeme çabası olarak görülmektedir. AUKUS'un, barışçıl bölgeyi istikrarsızlaştırma çabaları görüşü hâkimdir. Çin, AUKUS'u Asya NATO'su olarak görmekte, bunun bölge ülkelerinde güvenlik endişelerine yol açmasına ve nükleer silahların yayılmasına yol açacağını düşünmektedir. Tarafsız ülkeler ve sivil toplum kuruluşları AUKUS'un nükleer faktörünün Güneydoğu Asya'nın nükleerleşmesi kapılarını açacak endişesi taşımaktalar. Almanya, Endonezya, Malezya, Yeni Zelanda, Kuzey Kore, Filipinler ve Rusya, bu ittifak ve Hint-Pasifik sularında nükleer denizaltıların varlığı konusunda endişelerini dile getirmişlerdir.

Uluslararası nükleer silah gözlemcileri, atom bilimcileri ve nükleer karşıtı gruplar bu gelişmeyi son derece hassas ve tehlikeli olarak nitelendirmektir. Artık çok hassas askeri nükleer teknolojinin önümüzdeki yıllarda, tonlarca yeni nükleer malzeme yayılmasını görüşü hakimdir. Avustralya nükleer enerjili denizaltıları çalıştırmaya başladığında, Uluslararası Atom Enerjisi Ajansı'nın (IAEA) denetim sistemini atlayarak nükleer maddelerin taşınmasına izin veren bir boşluktan yararlanan nükleer silahsız ilk devlet olacağı bildirilmiştir. Yine gelecekte, nükleer silahların geliştirilmesi için deniz reaktör programlarını kullanan ülkelerin (Avustralya ve Brezilya) geliştireceği bildirilmektedir. Diğer ülkeler de aynı yaklaşımla, bunun nükleer silahların yayılması riskinin artmasına yol açabileceğine dair endişelerini dile getirmişlerdir. İleride diğer ülkeler de bunu yapmayı seçerse, deniz reaktörleri için uranyum zenginleştirme içerisinde nükleer silahlar için malzeme temin edebileceği şüpheleri taşınmaktalar. Bunu sonuçlarının bölge ve dünya barışı için ileride büyük sorun teşkil edeceği açıktır.

Sonuç

Sonuç olarak, ABD QUAD ve AUKUS girişimi hedef ülkenin, son yıllarda dünyanın büyük ekonomi gücü arasına giren Çin olduğunu söylemek mümkündür. Son yıllarda yönetime gelen ABD başkanları Çin'in bu ekonomik gücüne ve geliştirdiği teknolojilere dikkat çekip bu konular vurgular arttırılmıştır. Çin'in düşman ilan edilmesi içeride birliği sağlamaya yönelik olduğu düşünülebilir. Bazı görüşler ABD'nin Ortadoğu'daki ve Afganistan terk ederek ilgisini Asya-Pasifik veya Hint-Pasifik bölgelerinde askeri varlığını arttırmayı planlamıştır. Bazı bilim insanları yeni tehdidin Çin olarak seçildiği iddia edilmektedir. ABD'nin Çin'den kaynaklanan bölge ülkeleri tehditleri dile getirilmektedir. Yeni ABD yönetimi öncelikleri arasında Hint-Pasifik'e odaklanmak ve Çin'e karşı yeni müttefik bloklar oluşturmak yer almaktadır.

Çin'in Hint-Pasifik'te güçlü ve saldırgan tutum sergilemesi, küresel güvenliği tehdit ve sistemik bir şekilde meydan okuma politikaları gözlerin bu bölgeye kaymasına neden olmuştur. Hindistan-Çin sınırında, Doğu Çin Denizi'nde ve Tayvan'ın içinde ve çevresinde saldırgan hamleleri ve son zamanlarda

Çin ordusunun donatılmasına ve savunma teknolojileri sektörünü artırması ve savaş gücünü artırması bölge ülkelerinin bu antlaşmalar taraf olmasına sebep olmuştur. Son olarak, AUKUS bölgesel güvenliğin sağlanması amacıyla Çin'e karşı yapılmış olduğu dile getirilmiş olsa bile gelecek için endişeleri artırdığı açıktır. Bu endişeler bölgenin istikrarsızlaştırması ve dünyanın giderek nükleer bir çöplüğe dönüştüreceği fikri yayınlaşmaktadır.

Kaynaklar

CHEEMA, S. A. (2021). AUKUS. *CISS Insight Journal*, *9*(2), P86-101.

CHENG, M. (2022). AUKUS: The Changing Dynamic and Its Regional Implications. *European Journal of Development Studies*, *2*(1), 1-7.

DOWNİNG STREET (2021), "WATCH LIVE: Statement by PM Johnson, President Biden and PM Morrison on AUKUS", Erişim Adresi: https://www.youtube. com/watch?v=K4chEI8Q5PE, Erişim Tarihi: 12.04.2022.

DU RHONE, P. (2021). *Mud Map to AUKUS: The Crucible of a Pacific War*. Hybrid Publishers. 2021.

KARATABANOĞLU, S. (2021). AUKUS Paktı, Fransa'nın Hint-Pasifik'te Planlarını Suya Düşürdü. *EURO Politika*, (11), 22-27.

NOGAYEVA, A. (2021). ABD'NİN AFGANİSTAN'DAN ÇEKİLİŞİ VE BÖLGE GÜVENLİĞİ. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, *10*(3), 139-156.

ÖRMECİ, O. (2021). ABD Dış Politikasında Öncelikli Gündem Asya-Pasifik. Bilge Strateji, 12(22), 9-18.

RAJAGOPALAN, R. P. (2021). Does AUKUS Augment or Diminish the Quad?.

SHİ J. AND LAURA Z. (2017). "Wary China on 'Quad' bloc watch after officials from US, Japan, India and Australia meet on Asean sidelines". South China Morning Post, Erişim Adresi: https://www.scmp.com/news/china/diplomacy-defence/ article/2119719/wary-china-quad-bloc-watch-after-officials-us-japan. Erişim Tarihi: 14.04.2022.

SKİNNER, C. (2022). The significance of the Tri-Partite Aukus agreement. *United Service*, *73*(1), 13-16.

THE DİPLOMAT (2018), "The Quad Reborn". Erişim Adresi: https://thediplomat.com/2018/05/the-quad-reborn/. Erişim Tarihi: 14.04.2022.

TOKATLI, S. G. (2022). ULUSLARARASI SİSTEM İÇERİSİNDE ÇİN'İN ARTAN BÖLGESEL ETKİNLİĞİ VE PARALEL KURUMSALLAŞMA GİRİŞİMLERİ. *Uluslararası İlişkiler Çalışmaları Dergisi*, *2*(1), 58-74.

Presentation ID / Sunum No: 38

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:

Süryaniler: Türkiye Cumhuriyeti'nin Resmi Olmayan Azınlıkları

Dr. Öğretim Üyesi Evrim Görmüş[1]

[1] *MEF Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, gormuse@mef.edu.tr*

Özet

Mezopotamya coğrafyasının en eski topluluklarından biri olan Süryanilerin tarihi M.Ö 4500 yıllarına kadar dayandırılmaktadır. Tarihte pek çok devlet ve beylik (Akad, Asur, Babil devletleri ve Arami beylikleri) kurmuş olan Süryanilerin bugün Türkiye, Irak ve Suriye devletlerinin bulunduğu coğrafyanın ilk sakinleri olduğu söylenebilir. Bu çalışma Türkiye Cumhuriyeti'nde resmi olarak azınlık kabul edilmemiş fakat Müslüman bir nüfus içinde azınlık olarak varlıklarını sürdürmeye çalışmış Süryanilerin bölgeden göç süreçlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma iki bölümden oluşacaktır: İlk bölümde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki nüfusları 1960'lardan itibaren hızla azalan Süryanilerin bölgeden ayrılmasına etki eden faktörler incelenecektir. Bu faktörlerin açıklanabilmesi için tarihsel bir çerçeve çizilerek Süryanilerin Osmanlı Millet Sistemi içindeki konumuna odaklanılacaktır. Ardından, Süryanilerin Türkiye Cumhuriyeti'ndeki hukuksal durumunu anlamak için Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu antlaşması olan Lozan mercek altına alınacaktır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise Süryanilerin diasporadaki modern kimlik inşa süreçleri incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: *Süryaniler, Göç, Millet Sistemi, Lozan Antlaşması*

The Assyrıans: Turkey's Unofficıal minorıtıes

Abstract

The history of the Assyrians, one of the oldest communities in Mesopotamian region, dates back to 4500 BC. The Assyrians, who founded many states and principalities in history, such as the Akkad, Assyrian, Babylonian states and the Aramaic principalities, were the first inhabitants of the region where Turkey, Iraq and Syria are located today. This paper seeks to analyze the migration processes of the Assyrians, who were not officially recognized as a minority in Turkey. The paper is hence structured as follows: In the first part, the factors affecting the departure of the Assyrians since the 1960s will be examined. In order to explain these factors, a historical framework will be presented by focusing on the position of the Assyrians in the Ottoman Millet System, and the legal situation of the Assyrians in Turkey in the context of the Treaty of Lausanne. The second part of the paper will focus on the construction of the modern Syriac identity in diaspora.

Keywords: *Assyrians, Migration, Millet System, Lozan Treaty*

"Turabdin'e, Bethnahrin topraklarına gitmeyi,atalarımın anavatanına, topraklarına tekrar gidip ailemin kaldığı Midyat'ı görmeyi, yıllarımın geçtiği evi odalarıyla birlikte tekrar tekrar; tek tek gezmeyi çok arzuluyordum çeyrek asırdan sonra. Gözyaşlarımı tutamayacaktım da bu kadar yıldan sonra. Ama gidip de hiçbir şeyi eskisi gibi bulamamanın endişesi ile Turabdin'e, Bethnahrin'e gitmektense en son gördüğüm rüyalaşan gerçekle şimdilik yaşamayı yeğledim istemeye istemeye."

Feyyaz Kerimo-İsveç Asur Federasyonu 2.Başkanı

3 Haziran 2005

1. Giriş

Osmanlı Millet Sistemi İçinde Süryaniler

Osmanlı Devleti sınırları içinde yasayan Süryaniler, Güneydoğu Anadolu, Suriye, Filistin, Lübnan ve Irak'tan oluşan oldukça geniş bir alanda bulunmalarına karşın millet sistemi içinde bağımsız bir millet olarak değerlendirilmemiş ve Ermeni Patrikliği'ne bağlanmıştır. Süryanilerin Ermeni milletine dahil edilmesinin temel sebebi olarak Osmanlı sınırlarının Fatih döneminde Süryanilerin yoğun olarak yaşadıkları bölgeleri kapsamayışı gösterilebilir. Diğer görüş ise Süryanilerin 451 yılındaki Kadıköy Konsili karşıtı monofizit mezhep içinde yer almaları dolayısıyla Osmanlılar tarafından Ermeni Kilisesi'ne bağlandığıdır (Çelik 2005).[12] Osmanlı Devleti'nin verdiği fermanlarda monofizit kiliseler olan Ermeni, Süryani, Habeş ve Kıpti kiliselerini birlikte değerlendirmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Fakat Ermeni kilisesinin bu kiliseler arasında tarihi ve dini bir önceliğinin bulunduğu sonucunun çıkartılması doğru olmaz. Hıristiyanlık tarihinde kurulmuş ilk kilise olma iddiasına sahip Süryani Kilisesi, Ermeni Kilisesi'nin ancak 4.yüzyılda kurulduğunu belirtmektedir. (Akyüz 1998, 95). Osmanlı Devleti'nin monofizit anlayışa sahip kiliseleri idari bir tasarrufun sonucu olarak Ermeni kilisesine bağladığı söylenebilir. Süryani Kilisesi'nin bu dönemdeki parçalanmış yapısı[13] ve Süryanilerin siyasi ve idari alanda herhangi bir iddiasının bulunmayışı Osmanlıların Süryanileri ayrı bir millet olarak değerlendirmemesinin nedenleri olarak sunulmaktadır (Özcoşar 2005, 220-221). Süryanilerin Osmanlı Devleti'nde Ermeni Kilisesi'ne bağlı olmasının hem kendi cemaat işlerinde hem de devletle olan ilişkilerinde kısıtlayıcı bir etkisi olmamıştır. 19.yüzyıla kadar Süryani Kadim Patrikliği, Diyarbekir valileri aracılığı ile merkez tarafından onaylanmıştır. 19.yüzyılın ortalarından itibaren ise Süryani Cemaati patriklerin doğrudan İstanbul tarafından onaylanması için çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Örneğin Nusaybin Süryani Cemaati 1873 tarihinde Padişaha gönderdikleri bir *arızada* Ermeni milletinden ayrılıp ayrı bir millet olarak yapılanmak istemişlerdir (Özcoşar 2014).

Süryaniler Tanzimat ile birlikte Osmanlı Devleti'nde yaşanan siyasi, hukuki, iktisadi ve askeri gelişmeler sonucunda 1882 yılında ayrı bir millet statüsünü elde etmiştir (Taşğın 2005, 81). Süryanilerin kendilerine ait bir nizamnameye sahip olmaları ise 1911 yılından itibaren Osmanlı Devleti'nin millet nizamnameleri için yeniden başlattığı çalışmalar sonrasında olmuştur. "Adliye ve Mezahip Nezareti" tarafından 25 Kasım 1913 tarihinde Süryani Kadim Kilisesi için bir nizamname düzenleneceği bildirilmiş ve 1914 yılında da 64 maddelik Süryani Kadim Patrikhanesi Nizamnamesi hazırlanmıştır (Özcoşar 2005, 233).

Süryaniler, Osmanlı idaresi altında, Osmanlıların getirdiği 'göreli' bir barış ortamında uzun süre yaşamıştır (Bilge 2001, 19). Fakat bu barış ortamının II. Abdülhamit'in uyguladığı panislamist politikalarla birlikte Süryanilerle Kürtlerin çatışmaya başlamasıyla bozulduğu söylenebilir. II. Abdülhamid hem Kürt aşiretlerini birbirine düşürmek hem de bölgedeki milliyetçi uyanışı bastırmak amacıyla 1891 yılında 'Hamidiye Alaylarını' kurdurtmuştur. 200 kişiden oluşan ve toplam 36 alayı bulunan Hamidiye Alayları Kürt-Ermeni çatışmalarının yanı sıra Kürt-Süryani çatışmalarında da etkin rol oynamıştır (Shaw 1977).

Birinci Dünya Savaşı'nda Hakkari ve Van bölgesinde yaşayan Doğu Süryanilerinin[14] itilaf devletlerinin yanında yer alması ile birlikte Osmanlı kuvvetleri Kürtleri Doğu Süryanilerine karşı kullanmıştır. Yakup Bilge (2001, 101-102), doğuda yaşayan Müslüman ve Hıristiyan topluluklar

[12] Mehmet Çelik, V. yüzyıla kadar Doğu'da Hıristiyanlıkla eşanlamlı olarak kullanılan Süryani kelimesinin 451 Kadıköy Konsili'nen sonra hem İsa'da tek tabiat olduğuna inanan bir kristolojik görüşü, hem de Doğu Hıristiyanlarının katliamının neden olduğu öfkeden dolayı milli öğeler taşımaya başladığını belirtmektedir. Milli öğelerin varlığının bir sonucu olarak Doğu Kiliselerinden Grekçe arındırılmıştır.

[13] Süryani Kadim Kilisesi dönemde üç ayrı patrikliğe bölünmüştür. Bunlardan ilki günümüz Süryani Kilisesi tarafından meşru kabul edilen Mardin Patrikliği, ikincisi Turabdin Patriği, üçüncüsü ise Sis Patrikliği'dir.

[14] Doğu Süryanileri (Nesturiler) Batı Süryanilerinin aksine kabileler halinde yaşamaktaydılar. Her kabilenin bir din adamı ve bir kabile reisi bulunmaktaydı. Doğu Süryanilerinin kabileler halinde yaşamaları onların özgürlüklerine düşkün olmasına etki eden bir faktör olmuştur. (Bilge 2001, 56)

arasındaki derin sosyo-ekonomik farklılıkların, Kürt-Süryani çatışmasını şiddetlendiren bir diğer etken olduğunu vurgulamaktadır. Saldırılar sırasında Süryani mal varlıklarının yağmalanmasını feodalitenin kapitalist oluşumlara duyduğu öfkenin bir kanıtı olarak görmek mümkündür. Doğu Süryanileri 10 Mayıs 1915 tarihinde topluca isyan etmiştir. Bu isyan Doğu Süryanilerinin büyük bir katliama uğramasına neden olmuştur. Geri kalanlar ise Türkiye'nin doğusundan tamamen sürülmüşlerdir. Savaşta taraf tutmamış olmalarına rağmen Batı Süryanileri de Türkiye'nin kuzey bölgelerinden güneye doğru sürülmeye başlanmıştır. Batı Süryanileri Mardin bölgesindeki Aynvert köyü yakınlarında bir savunma hattı kurabilmiştir fakat oraya ulaşamayan birçok Süryani yaşamını kaybetmiştir. Böylelikle Birinci Dünya Savaşı öncesinde ve sonrasında Süryanilerin önemli bir bölümü yaşadıkları yerleri terk etmek zorunda kalmıştır. Bu dönemde Süryanilerin verdikleri kayıplarla ilgili farklı sayılar bulunmaktadır. Metropolit Mor Severius Afram Barsawm'ın İngiliz Dışişleri Bakanı Lorz Curson'a yolladığı bir memorandumda bu rakamın yüz seksen bin (doksan bini Süryani Ortodoks, doksan bini Nesturi olmak üzere) olduğunu yazmaktadır (Aktaran Bilge 2001, 103).

2. Lozan Antlaşması ve Süryaniler

Bilindiği gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu antlaşması olan Lozan'da azınlıklar, din esaslı olarak belirlenmiş ve gayrimüslimler azınlık olarak nitelendirilmiştir. Fakat sözleşme maddelerinin hiçbirinde gayrimüslimlerden kimlerin anlaşılması gerektiğine dair bir açıklama yoktur. Lozan tutanakları incelendiğinde azınlıklar alt komisyonunun karşılaştığı en önemli sorunlardan birisinin azınlıkların korunması için konulacak hükümlerin kimlere uygulanacağına dair verilecek karar olduğu görülür (Ergün 2005, 244). Alt komisyon önce sadece müslüman olmayan azınlıkların değil, Kürt, Çerkez, Arap gibi müslüman azınlıkların da "azınlık" olarak nitelendirilmesinde ısrarcı olmuştur. Fakat Türk heyetinin ısrarcı tutumu karşısında sadece gayrimüslimlerin koruma tedbirlerinden yararlanan azınlıklar olarak belirlenmesinde uzlaşılmıştır. Bu uzlaşı sonucunda Türkiye'nin Lozan Antlaşması ile gayrimüslim azınlıklara *pozitif ayrımcılık* yapmayı taahhüt ettiği söylenebilir (Dora 2005). Türkiye Lozan Antlaşması'nın 37. maddesi ile gayrimüslim azınlıkları ilgilendiren 38. maddesinden 44. maddesine kadar olan maddelerin kapsadığı hükümleri temel yasa olarak tanımlamış ve hiçbir kanunun, yönetmeliğin ve işlemin bu hükümlerden üstün sayılmamasını karara bağlamıştır. Söz konusu maddeler uyarınca gayrimüslim azınlıkların:

-38/3. maddesinde belirtilen bütün Türk uyruklarına uygulanan dolaşım ve göç etme özgürlüğüne sahip oldukları,

-39/1.maddesinde müslümanların yararlanacağı aynı medeni ve siyasal haklardan yararlanabileceği,

-40. maddesinde hukuk ve uygulama bakımından öteki Türk uyrukları ile aynı işlem ve garantilerden yararlanacağı, hayır kurumu, dinsel, sosyal kurumlar, her türlü okullar, öğretim ve eğitim kurumları kurmak, yönetmek ve denetlemek hakkı, burada kendi dillerini serbestçe kullanma ve dinsel ayinlerini serbestçe yapmada eşit hakka sahip oldukları,

-41. maddede önemli oranda bulundukları il ve ilçelerdeki ilkokullarında anadilde eğitim hakkı,

-41/2. maddesinde bütçeden pay alma hakkı,

-42/1. maddesinde aile ve kişisel durumlar konusunda gelenek ve göreneklere uygun çözüm hakkı,

-42/2. maddesinde din kurumlarına saygı, kuruluşları için gerekli kolaylıkların gösterilmesi,

-43/1. maddesinde inançlarına ya da dinsel ayinlerine aykırı davranışta bulunmaya zorlanamayacakları, hafta tatillerinde herhangi bir resmi işlemi yerine getirmeye zorlanamama hakları bulunduğu belirtilmiştir (Dora 2005).

Lozan Antlaşması uyarınca yukarıda sözü geçen haklardan sadece gayrimüslim azınlığın yararlanacağı hükme bağlanırken, fiiliyatta bu gayrimüslim gruplar sadece Rumlar, Ermeniler ve Yahudiler ile sınırlı tutulmuş ve Hıristiyan olan Süryaniler, Keldaniler, Nesturiler vs. azınlık haklarından yararlandırılmamıştır. Süryanilerin Hristiyan olmalarına rağmen azınlık statüsü içinde değerlendirilmemesinin tarihsel ve siyasi olmak üzere iki nedenden kaynaklanabileceği üzerinde durulmuştur (Ergün 2005, 251). Tarihsel neden olarak Osmanlı Devleti'nde Süryani Patrikliği'nin

Ermeni Patrikliği'ne bağlı olması nedeniyle Osmanlı Devleti'nin mirasçısı durumundaki Türkiye'nin de yanlış da olsa bu uygulamayı devam ettirdiği sunulmuştur. Fakat daha önce de belirtildiği gibi, Süryaniler geç de olsa 1882 yılında Osmanlı Devleti'nde millet statüsünü elde etmişlerdir. Bu nedenle sunulan tarihsel nedenin sağlam bir temelden yoksun olduğu kolaylıkla söylenebilir. Siyasi neden olarak ise 1925-1930 arası dönemde gizli bir İçişleri Bakanlığı genelgesinden söz edilmektedir.[15] Bu genelgede ismi olmayan Nesturiler, Keldaniler, Süryaniler azınlık olarak kabul edilmemişlerdir. Bu açıklamalara ek olarak, Süryanilere azınlık statüsü verilmemesini, Atatürk ile dönemin Süryani Patriği III. İlyas'ın dostluğuna da bağlayanlar vardır. Buna göre, Atatürk, III. İlyas'tan Lozan'a elçi yollamamasını istemiş, III. İlyas da Lozan'da bulunan elçisi Metropolit Barsawm'ı geri çağırmıştır (Taşğın 2005, 83).

Baskın Oran Süryanilerin azınlık statüsünde görülmemesinin hukuk dışı bir durum yarattığını ve bu hukuk dışı durumu savunanların iki gerekçe ileri sürdüklerini belirtmektedir (2004, 68). Bunlardan ilki, 1926 yılında İsviçre'den alınan Medeni Kanunu'nun kabulünden sonra azınlıkların Lozan'daki haklarından vazgeçmiş olduklarıdır. Süryaniler özelinde de, Süryanilerin Lozan'da getirilen haklardan feragat ettikleri ve bu nedenle de resmi olarak azınlık statüsünde bulunmadıkları resmi makamlar tarafından sıkça tekrarlanan bir iddiadır.

Azınlıklar Lozan'da tanınan haklarının tümünden değil sadece bir fıkrasından vazgeçmişlerdir. 1926'da Medeni Kanunu'nun kabulünden sonra resmi nikah zorunlu hale getirilince Rumlardan, Ermenilerden ve Yahudilerden Lozan Antlaşması'nın azınlıklara dinsel nikah hakkı tanıyan 42/1.maddesinden feragat etmelerini istenmiştir (Aktar 2000, 112-113). Yunanistan bu konuda 11 Eylül 1926'da Milletler Cemiyeti'ne başvurarak yapılan uygulamanın Lozan'a aykırı olduğunu belirtmiştir. Fakat MC Genel Sekreteri Türkiye'ye gönderdiği 18 Haziran 1927 tarihli mektupta konunun Konsey'e sunulmasına gerek duyulmadığını belirtmiştir (Oran 2001, 228). Resmi makamların dile getirmiş olduğu azınlıkların Lozan'da verilen haklardan vazgeçmiş olduklarına dair iddia doğru olsa bile bunun hukuken hiçbir geçerliliği yoktur (Oran 2004, 68; Dora 2005). Çünkü azınlık hakları çoğu zaman kollektif olarak kullanıldıkları halde bu haklar gruba değil bireylere verilen haklardır. Bu yüzden bir bireyin hakkından o bireyin mensup olduğu grubun lideri ya da temsilcisi feragat edemez. Daha önce de tekrarlandığı gibi Lozan Antlaşması'nın 37. maddesi, Lozan'da getirilen azınlık haklarını hiçbir kanunun, yönetmeliğin ve işlemin ortadan kaldıramayacağını taahhüt etmiştir. Oran, bu hukuk dışı durumu savunanların ikinci gerekçesinin ise teamülün bugüne kadar böyle olduğunu belirtmek olduğunu ifade etmektedir. Fakat bu gerekçe de diğer gerekçe kadar temelsizdir. Çünkü anlaşmaya / yasaya rağmen hiçbir teamülün varlığı söz konusu olamaz. Kaldı ki bu teamülün azınlıklar arasında ayırımcılık yarattığı ve üç büyük gayrimüslim grubu diğer gayrimüslimler karşısında kayırdığı için savunulması söz konusu değildir (Oran 2004, 69).

3. Türkiyeli Süryaniler

Süryaniler bugün Türkiye Cumhuriyeti sınırlarında esas olarak Mardin ilinde yaşamaktadırlar. Mardin'in dışında Diyarbakır, Hatay, Elazığ ve Adıyaman'da da Süryani grupları bulunmaktadır. Yakup Bilge Türkiye'de yaşayan Süryanilerin sayısını iki bin beş yüzü Güneydoğu'da, on bini de İstanbul'da olmak üzere on beş binden az olarak vermektedir (2001, 99). [16] Cumhuriyet'in kurulmasından beş yıl sonra 1928 yılında ilan edilen genel affın kapsamına Doğu ve Güneydoğu bölgelerindeki topraklarından ayrılmak zorunda kalan Süryaniler dahil edilmemiştir. 25 Haziran 1928'de Bağdat'taki Türk büyükelçisi, sözkonusu olan affın kapsamına Süryanilerin girmediğini, Türkiye'ye dönmeye teşebbüs eden Süryanilerin cezalandırılacaklarını açıklamıştır. Bu nedenle, Doğu ve Güneydoğu bölgelerinden sürülmüş olan on binlerce Süryani topraklarına geri dönememiş ve çeşitli Orta Doğu ülkelerine dağılmak zorunda kalmışlardır. (Bilge 2001, 103) Bu dönem Süryani kiliselerinin cemaatlerinin önemli bir bölümünü kaybetmelerine ve kilise merkezlerinin Türkiye dışına taşınmasına neden olmuştur. Doğu Süryanileri Türkiye topraklarındaki tüm kiliselerini kaybetmiş ve kilise merkezlerini Irak'a taşımışlardır. Süryani Ortodokslar Türkiye'deki önemli kilise ve manastırlarını korumayı başarmışlarsa da kilise merkezlerini Suriye'ye nakletmek zorunda kalmışlardır. (Taşğın 2005, 83; Bilge 2001,104)

[15] Ömer Ergün makalesinde bu belgeden sözederken Baskın Oran'ın *Küreselleşme ve Azınlıklar* adlı kitabına referans vermektedir.

[16] Bilge bu rakamı Midyat ve İstanbul kiliselerindeki kayıtlar ile bu kilise yöneticilerinin sözlü olarak verdikleri rakamlara dayanarak vermektedir. Türkiye resmi açıklamalarında bu sayıyı elli bin olarak göstermektedir.

Hiç kuşkusuz Türkiyeli Süryanilerin anlatılması için gerekli olan olguların başında göç gelmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayan Süryanilerin göç etmeleri, bölgedeki Süryani nüfusun azalmasının en önemli nedenlerinden bir tanesidir. Süryanilerin 1950'li yılların sonunda başlayan ve çoğunlukla Batı Avrupa'ya olan göçü 1970 ve 1980'li yıllarda da artarak devam etmiştir. Batı ülkelerine ekonomik nedenlerle başlayan Süryani göç dalgası, Kıbrıs'ta meydana gelen olaylarla devam etmiş ve bölgede yaşanan terör olayları nedeniyle hız kazanmıştır. [17]

Yaşanan göçler nedeniyle Süryani yerleşim yerlerinin büyük bir kısmı boşalmıştır. Ahmet Taşğın çalışmasında bölgede yaşayan Süryani nüfusun 1985 ve 2001 yıllarındaki dağılımını vermektedir.[18] Ortaya çıkan tablo Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki Süryani nüfusun eriyişinin görülmesi bakımından çarpıcıdır:

	1985	**2001**
Mardin ve çevresi	15 770	1580
Batman ve çevresi	863	5
Diyarbakır ili	-	35
Şırnak ili ve çevresi	6863	340
Adıyaman ve çevresi	-	10
Elazığ ili	-	20
Malatya ili	-	20
GENEL TOPLAM	**23 546**	**2010**

Süryani göçünün sadece tek bir nedenle anlaşılması mümkün değildir. Göçü etkileyen faktörler arasında, Süryaniler ile müslüman çoğunluk arasında varolan karşılıklı güvenin Birinci Dünya Savaşı ile kaybolması, ekonomik güçlükler, Süryanilerin anayasa ve uluslararası sözleşmelerden kaynaklanan haklarını fiilen kullanamamaları vs sayılabilir. Bilge'ye göre bu toplu göç, Süryanilerin Türkiye'de içinde bulundukları duruma karşı gerçekleştiremedikleri fiili bir tepkinin yansımasıdır. (2001, 118)

Süryani göçü ile ilgili resmi açıklamalara bakıldığında yaşanan göçü sadece ekonomik nedenlere bağlama eğilimi ortaya çıkmaktadır. Süryanileri yaşadıkları bölgelerde ekonomik güçlüklerden etkilendikleri doğrudur fakat göçü sadece ekonomik nedenlerle açıklamaya çalışmak Türkiye'nin Süryanilerin yaşadıkları güçlüklerin sorumluluğundan kaçması ile eşanlamlıdır. Göçü ekonomik güçlüklere bağlamak, Türkiye'den göç eden Süryanilerin çoğunluğunun ekonomik olarak orta ve ortanın üstünde olduğu gerçeği karşısında taraflı bir açıklama olarak kalmaya mahkumdur. [19]

Süryaniler Hıristiyan olmaları nedeniyle Türkiye'nin dış politikasında yaşanan gelişmelerden doğrudan etkilenmişlerdir. Türkiye'nin müslüman olmayan komşu devletlerle ilişkilerinin bozulduğu dönemlerde, Süryanilerin bu devletlerle hiçbir ilgisi bulunmamasına rağmen bölge halkının kolayca provokasyona gelmesi nedeniyle düşmanca tutumlarla karşılaşmışlardır. Şu an İsveç'te yaşayan Andreas Arsalan Kıbrıs olayları sırasında yaşananları şöyle aktarmaktadır:

> *1960'larda Türkiye ile Yunanistan arasında bir savaş veya savaş tehlikesi hali vardı. Sonbaharın bir öğleden sonrası. Türklerin Kıbrıs'ta Hıristiyan Yunanlılarca baskıya tutulmalarından ötürü Hıristiyanların Türkiye'den temizleneceklerine dair bir dedikodu köye ulaştı. Halk kiliseye kaçtı ve geceyi orada geçirdi. Bu bir dedikodu idi, ancak insanın zihninde kötü bir olay halen tazeliğini koruyorsa böyle bir konudaki sahte*

[17] Yakup Bilge, bölgede devlet güçleri ile PKK arasında gerçekleşen çatışmanın, Süryanilerin bölgede sıkışmasına neden olduğunu belirtmekte, bu dönemde üç Süryani köyünün güvenlik nedeniyle, 25'e yakın Süryani köyünün ise göç nedeniyle boşaldığını ifade etmektedir. (2001, 21)

[18] 1985 yılı rakamları genel nüfus sayımı verilerine dayanırken, 2001 yılı rakamları yerinde yapılan tespitlere dayanmaktadır.

[19] 1950'li ve 60'lı yıllarda Doğu ve Güneydoğu bölgelerinin kırsal kesimlerinden diğer bölgelere ve yurtdışına yapılan göçün önemli nedenlerinden bir tanesi ekonomikti. Nüfus artışı ile üretim dışında kalan Süryaniler çareyi göç etmekte bulmuştu. Mardin il merkezinden İstanbul'a göç eden Süryaniler ise ekonomik olarak güçlü olmaları nedeniyle, biriken sermayeyi bölge dışına çıkarma amacı ile göç etmişlerdir. Ekonomik güçsüzlük yanında kentlerdeki ekonomik güçlülük de göçü etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. (Bilge 2001, 120)

dedikodular bile dehşet dolu olur. Asurların Yunanlılarla ortaklaşa neleri var ki? Hiçbir şey. İsveç'te Asurların Türklerle olan ilişkisi Yunanlılarla olan ilişkilerinden daha iyidir. (2005)

Süryaniler Cumhuriyet döneminde çeşitli haksız uygulamalara, önyargılı tutumlara, hoşgörüsüz politikalara maruz kalmışlardır. Anayasal ve uluslararası antlaşmalara dayanan haklarını kullanamayan Süryaniler devlet kademelerinde yer alamamış, askerlikte Hristiyan olmalarından ötürü kötü muamele ve çeşitli aşağılanmalarla karşılaşmışlardır. Besim Aho'ya (2005) göre, yerel Müslüman çoğunluğun Süryanilere karşı olumsuz tutumlarında Türk devleti pasif ve çekingen davranmıştır. Süryaniler bir taraftan mahalli memur ve iktidar sahipleri ile öte taraftan feodal beyler ile dini liderler arasındaki gizli iş birliğinin hedefi olmuşlardır. Süryaniler, Türkiye'nin uluslaşma sürecine katılamayarak giderek yalnızlığa itilmişlerdir. Son dönemlerde ise, Süryaniler binlerce yıldır yaşadıkları bölgelerde PKK'ya yardım etmekle suçlanmış ve PKK'ya karşı yapılan operasyonlarda Süryani köylerine çeşitli operasyonlar düzenlenmiştir. Tüm bu yaşananlar Süryanilerin güven ile yaşamlarının devamına ilişkin imkanların tehdit altında olduğuna yönelik bir duyguya sahip olmalarına neden olmuştur.

4.Diyasporadaki Süryaniler

Türkiye kökenli 350 bin Süryani bugün Avrupa'nın çeşitli ülkeleri, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya'da yaşamaktadır (Gabriel 2000). Diyasporadaki Süryanilerin yaşadıkları ülkelerdeki toplumsal, ekonomik ve siyasi alanda karşılaştıkları yeni durumlar, anayurda ilişkin taleplerini etkilemekte ve onları sosyal ve siyasi yapılanma arayışlarına yöneltmektedir. Diyasporada yaşayan Süryanilerin toplumsal ve siyasi yapılanmalarındaki bölünme esas olarak Asurcu (kilise otoritesi yanında sivil iktidarın da önemini vurgulayan grup) ve Aramici (kilise otoritesi üzerinde vurgu yapan muhafazakar grup) ekseninde incelenebilir[20] (Bilge 2001, 14-18; Çelik 2005).

Aramicilere göre Süryanilerin etnik kökeni eski Mezopotamya'da yaşayan Aramilere dayanmaktadır. Onlara göre, Aramilerin bir kısmı Hıristiyanlığı kabul ettikten sonra kendilerini diğer Aramilerden ayırmak için "Süryani" adını kullanmaya başlamıştır. Simgelerini eski Mezopotamya'da bulmaya çalışan bu görüş, Süryanilerin gelenek ve göreneklerini koruyarak, kilise çevresinde örgütlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Asurcular ise tarihlerini Mezopotamya'da imparatorluklar kurmuş olan Asur ve Babil'e dayandırmaktadırlar. Onlara göre İsa'dan sonra Hıristiyanlığı kabul eden yukarı Mezopotamyalılar, İsa'dan önceki başta Asurlular olmak üzere eski Mezopotamya milletleridir. Hıristiyanlıktan sonra kullanılan "Süryani" adı da gerçekte Asurlu halkını anlatmaktadır. Asurcuların en önemli özelliklerinden bir tanesi kilise otoritesi dışında siyasi örgütlenme üzerinde durmalarıdır. Siyasi örgütlenmenin amacı ise Süryanilerin hem anavatanda hem de diyasporada siyasi ve kültürel haklara sahip olmaları olarak gösterilmektedir. Asurcu görüş geleneksel kilise otoritesi ile çatışma halindedir. Asurcu görüş, Mehmet Çelik'e (2005) göre bizzat batılı siyasal stratejistler tarafından ortaya atılmış olup ancak daha sonra Avrupa'daki yeni kuşak gençleri arasında yayılmıştır. Çelik, Hollanda'da yayınlanan *Qolo Süryoye* adlı derginin son on yılki sayılarında ortaya çıkan Asurcu yaklaşımı şöyle özetlemektedir:

...Din devletsiz olmaz. Ortadoğu'nun en eski sakinlerinden olan Süryaniler, çok eski ve köklü bir medeniyetin temsilcisidir. Dünyada sayıları yüz binlerce ifade edilen halklar da artık devlet kuruyorlar. Süryaniler tarih içerisinde mezhep anlayışlarından dolayı bölünmüşlerdir: Süryani, Keldani, Nasturi, Asuri vs. Eğer mezhep farklılıklarını bir tarafa bırakır, etnik kimlik olarak Ortadoğu'da tarihi zemini tartışılamayan Asuriler üzerinde ittifak ederseniz, Ortadoğu'da bir devlet için hatırı sayılır bir nüfusa erişirsiniz..

Diyasporada yaşayan Süryaniler arasında geniş bir tabana sahip olan Asurcu yaklaşımın Süryanilere siyasi bir bilinç kazandırdığı doğrudur. Bu siyasi bilinç aynı zamanda Süryanilerin göç ettikleri toplumlarda edindikleri siyasi, kültürel ve ekonomik hakların da bir sonucudur. Örneğin

[20] Mehmet Çelik bu yaklaşımların hiçbirisinin bilimsel bir temele dayanmadığını, politik ve ideolojik kaygılarla üretildiğini belirtmektedir. Asurcu ve Aramici görüşlerin yanında daha az etkili olan Süryanileri Turani ırka dayandırmayı ve Kürtlerle ilişkilendirmeyi hedef alan görüşler de vardır. (2005)

Süryanilerin yoğun olarak göç ettikleri yerlerden bir tanesi olan İsveç'te, Süryaniler politik ve sivil örgütleri ile bağımsız bir etnik grup olarak otuz yıldan beri faaliyet göstermektedirler.[21] Bu süre zarfında siyasi örgütlenme tecrübesi kazanan Süryaniler, anayurtlarına ilişkin taleplerini dile getirmek için çeşitli kanallar yaratmışlardır.

Uluslararası bir sivil toplum kuruluşu olan Evrensel Süryani Birliği, 1983 yılında kurulmuş ve amacını diyasporada ve kendi topraklarında yaşayan Süryanilerin kimliklerine sahip çıkarak asimile olmalarını önlemek ve Süryani kültürünü bugün ve gelecekte korumak olarak belirtmiştir. Bu amaçlara ilişkin 19 Haziran 2002 tarihinde, Evrensel Süryani Birliği, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu'na başvurarak unutulmuş ve ihmal edilmiş Süryanilerin gündeme alınarak dünyaya tanıtılması, Süryanileri etnik azınlık olarak tanımayan Lozan Antlaşması'nın yeniden gözden geçirilmesi, 1915 olaylarını inceleyen farklı ülkelerin bağımsız akademisyenlerinden oluşan bir komisyonun kurulması gibi noktalara dikkat çekmek istemiştir. Ayrıca anayurtlarında yaşayan Süryanilerin dillerini serbestçe kullanabilmeleri, yeni kilise ve manastırlarının inşası ve eskilerinin restorasyonu ve köy, şehir ve yer adlarının yeniden Süryanicelerinin kullanılması gibi talepleri dile getirmiştir.

Evrensel Süryani Birliği diyasporadaki Süryani basını ile yakın iş birliği içinde faaliyetlerini sürdürmektedir. Birliğin gerçekleştirdiği aktivitelerden bir tanesi 1915 olaylarının doksanıncı yılı için anma günü düzenlemek olmuştur. Dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan Süryaniler 12 Haziran 2005'de Belçika'da gerçekleştirilen anma gününe davet edilmişlerdir. 1915 olayları ile ilgili, Süryani Evrensel Birliği ve Süryani diyaspora basınında özellikle ortaya çıkan nokta, Süryani gençlerine 1915 olaylarının anlatılmasının ne kadar önemli olduğuna dair yapılan vurgudur.[22]

Evrensel Süryani Birliği, 6 Ekim 2004 tarihinde Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliği ile ilişkili bir basın bülteni yayınlamış ve Türkiye'nin AB üyeliğini desteklediğini fakat birtakım nedenlerden dolayı Türkiye'nin AB üyeliğine hazır olmadığını ifade etmiştir. Türkiye'nin I. Dünya Savaşı sırasında hıristiyan toplulukların uğradığı katliamı kabul etmemesi ve Türkiyeli Süryanilerin azınlık haklarından hala mahrum olmaları sayılan nedenler arasındadır.

5.Sonuç

2000'li yıllarda bölgedeki çatışmaların durması ve Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde gerçekleştirdiği reformlar Türkiye'deki Süryaniler için de umut verici gelişmeler olarak görülebilir. Bu gelişmeler diyasporadaki Süryanileri de olumlu yönde etkilemiştir. Otuz yılın ardından 25 000 Süryani doğup büyüdükleri topraklara dönmeye karar vermiştir.[23] İsveç Asur Federasyonu İkinci Başkanı Feyyaz Kerimo, federasyon olarak İsveç devletinin de destekleyip finanse ettiği bir "Asur/ Süryanilerinin Ata Toprağına Geri Dönüş Projesi" başlattıklarını ama gerek devletin gerekse yerel güçlerin çıkarttığı zorluklar nedeniyle istedikleri başarıya ulaşamadıklarını belirtmiştir.[24] Kerimo'ya göre devlet, köyüne geri dönmek isteyen Süryanilerin can ve mal güvenliğini sağlamalı, korucular tarafından el konulan malların ve evlerin yeniden Süryanilere kavuşması için gerekli adımları atmalıdır.[25]

---

[21] İsveç'te bir Süryani bakan ve milletvekili, çok sayıda Süryani il genel merkezi üyesi ve yerel yönetim politikacıları bulunmakta ve Süryaniler ticari alanda en fazla yer alan ve entegre olan azınlık olarak gösterilmektedirler. (Arsalan 2005)

[22] Avrupa ve Amerika'da Süryanilerin çıkardığı altmışa yakın dergi ve gazete bulunmaktadır. (Bilge 2001, 68) Çalışma sırasında İsveç'te yayınlanan ve yirmi yılını dolduran *Bahro* ve *Hjoda* dergileri ile Amerika'da haftada bir yayınlanan *Zinda Magazine* adlı dergiye bakılmıştır. Evrensel Süryani Birliği'nin web sayfasından da çeşitli Süryani gazete ve dergilerinde çıkmış yazılara ulaşılabilmektedir.

[23] Bülent Ecevit başbakanlığı sırasında 2001 yılında Süryanilerin köylerine istedikleri zaman dönebileceklerini ifade etmiştir. *Hurriyet*,13 Haziran 2001

[24] Kerimo ile yapılan röportaja http://www.nasname.com/modules.php adresinden ulaşılabilir

[25].Midyat'ın Elbeğendi (Kafro) köyünde başlatılan proje Süryanilerin dönmesi yönünde umut vaadeden bir projedir. Mardin Valisi Temel Koçaklar'ın da desteklediği projenin öngördüğü masraflar (eski evlerin restorasyonu, yeni ev yapımı ve altyapının değişimi) Avrupa'ya göç etmiş köylüler tarafından karşılanmaktadır.

Azınlık hakları ile ilgili önemli reformları hayata geçirmek için anayurtta yaşayan ve diyasporadan topraklarına dönmek isteyen Süryanilerin talepleri önemini korumaktadır.

Kaynakça:

Aho, B. (2005). "Psikolojik Travmaların Fertlerde Bıraktığı Etki, Tarihi Travmaların Asur Süryani Halkına Bıraktığı Etki", *Avrupa Birliği, Türkiye ve Asuri/ Süryani Göçü Sempozyumu,* İstanbul Bilgi Üniversitesi, 26-27 Mayıs.

Aktar, A. (2000). *Varlık Vergisi ve Türkleştirme Politikaları,* İstanbul: İletişim.

Akyüz, G. (1998). *Mardin İli'nin Merkez ve Civar Köylerinde ve İlçelerinde Bulunan Kiliselerin ve Manastırların Tarihi,* İstanbul/

Andreas, A. (2005). "Babylon'da Karmaşa: Çocuklarıma Hangi Ülkede Yaşamalarını Tavsiye Edeceğim, Köklerinin Bulunduğu Ülkede mi, Fırsatlar Ülkesinde mi", *Avrupa Birliği, Türkiye ve Asuri/ Süryani Göçü Sempozyumu,* İstanbul Bilgi Üniversitesi, 26-27 Mayıs.

Bayraktar, M. (2003). "Süryaniler Özerklik Talep Eder mi?", *Yeni Mesaj,* Eylül.

Bilge, Y. (2001). *Geçmişten Günümüze Süryaniler.* İstanbul:Zvi-Geyik Yayınları.

Can, A. (2005). "Asuri / Süryani Göçü ve Tesirleri", *Avrupa Birliği, Türkiye ve Asuri/ Süryani Göçü Sempozyumu,* İstanbul Bilgi Üniversitesi, 26-27 Mayıs.

Çelik, M.(2005). "Süryanilerin Etnik ve Dinsel Kimlikleri", *Avrupa Birliği, Türkiye ve Asuri/ Süryani Göçü Sempozyumu,* İstanbul Bilgi Üniversitesi, 26-27 Mayıs.

Dora, E. (2005). "AB'ye Katılım Sürecinde Süryaniler ve Çok Kültürlülük", *Avrupa Birliği, Türkiye ve Asuri/ Süryani Göçü Sempozyumu,* İstanbul Bilgi Üniversitesi, 26-27 Mayıs.

Ergün, Ö. (2005). "Lozan'daki Azınlık Anlayışı ve Süryaniler", *Süryaniler ve Süryanilik II.* Ankara: Orient Yayınları.

Gabriel, J. (2005) " Süryanilerin Göçü ve Ülkeye Dönüşü", *Avrupa Birliği, Türkiye ve Asuri/ Süryani Göçü Sempozyumu,* İstanbul Bilgi Üniversitesi, 26-27 Mayıs.

Okutan, Ç.(2004). *Tek Parti Döneminde Azınlık Politikaları,* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Oran, B. (2001). *Türk Dış Politikası Cilt 1,* İstanbul: İletişim.

Oran, B. (2004). *Türkiye'de Azınlıklar: Kavramlar, Teori, Lozan, İç Mevzuat, İçtihat, Uygulama.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Özcoşar, İ. (2005). "Osmanlı Devleti'nde Millet Sistemi ve Süryani Kadimler", *Süryaniler ve Süryanilik II.* Ankara: Orient Yayınları.

Özdemir, M. (1998). *Yezidiler ve Süryaniler.* İstanbul: Ekin Yayınları.

Şimşek, M. (2003). *Süryaniler ve Diyarbakır.* İstanbul: Çiviyazıları.

Shaw, S. J., & Shaw, E. K. (1977). *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey: Volume 2, Reform, Revolution, and Republic: The Rise of Modern Turkey 1808-1975* (Vol. 11). Cambridge University Press.

Taşğın, A. (2005). "Son Süryani Göçü", *Süryaniler ve Süryanilik IV.* Ankara: Orient Yayınları.

Taşğın, A. (2005). "Süryanilik Konusunda Türkiye'de Yapılan Tezler", *Süryaniler ve Süryanilik IV.* Ankara: Orient Yayınları.

Presentation ID / Sunum No: 39

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-4853-6133

AR-GE'siz Olur Kültürsüz Olmaz

Öğr. Gör. Halime Altunışık[1]
[1]*Avrasya Üniversitesi*
**Corresponding author: Halime Altunışık*

Özet

Rekabetin giderek arttığı günümüz pazarlarında, firmalar rakiplerine karşı rekabet üstünlüklerini sağlamak için yeni yöntemler, yeni teknikler, yeni stratejiler geliştirmek zorundadırlar. Rekabet stratejilerinin temelinde fark yaratmanın, farklılaşmanın yattığı bilinen bir gerçektir. Firmaların ayakta kalabilmeleri için bu kaçınılmazdır. Ürün/hizmet kavramının yaratılması; bir başka deyişle ürünün/hizmetin niteliklerinin, onu üretici gözünde ekonomik ve karlı, müşteri gözünde istenir veya avantajlı kılan özellikleriyle belirlenmesi gerekir. Ürünü/hizmeti istenilen şekilde sunabilmek ancak yaratıcılık, yenilikçilik ve araştırma-geliştirmeye önem verilerek sağlanabilir. Araştırma-geliştirme kısaca diyebileceğimiz ar-ge ve yenilikçilik (inovasyon) kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmakta olan kavramlardır. Önce bu kavramları zihne iyice oturtulmalı, birbirinden ayrılan yönleri kesin olarak çizilmelidir. Asıl önemli olan nokta ise kültürdür. Kültür olmadan yapılacak ar-ge, inovasyon çalışmalarının bir yere kadar verimli olacağı ondan sonra kurum kültürü oturmadığı için verimsiz bir hale dönüşeceği gerçektir. Rekabet üstünlüklerini devam ettirmede ar-ge inovasyon çalışmaları önemlidir, ama şirketlerin ayakta kalmalarını sağlayan kurum kültürünün oluşumu ve bunun nesilden nesile aktarılmasını sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: *Ar-Ge, İnovasyon, Yenilik, Kültür, Yönetim*

Abstract

In todays increasingly competitive sundays, companies have to develop new methods, new techniques, and new strategies to ensure their competitive advantage over their competitors. It is a well-known fact that the basis of competitive strategies lies in making a difference, differentiation. This is inevitable for companies to stay afloat.Creation of a product/service concept ; in other words, the qualities of the product /service should be determined by the characteristics that make it economical and profitable in the eyes of the manufacturer, desirable or advantageous in the eyes of the customer.The ability to provide the product/service in the desired way can only be achieved by paying attention to creativity, innovation, and research and development. Research and development The concepts of R& D and innovation (innovation), which we can call briefly, are often used interchangeably DecFirst, these concepts should be well established in the mind, their divergent aspects should be precisely drawn. The main thing is the culture. It is a fact that R & D and innovation studies that will be carried out without culture will be productive to some extent, and then it will turn into an inefficient one because the corporate culture does not sit down Dec To sustain competitive advantages in R & D innovation activities are important, but the formation of a corporate culture that allows companies to survive and to allow it to be passed from generation to generation.

Keywords: *Innovation, Cultur, Management, Research and Development*

Giriş

Rekabetin giderek arttığı günümüz pazarlarında, firmalar rakiplerine karşı rekabet üstünlüklerini sağlamak için yeni yöntemler, yeni teknikler, yeni stratejiler geliştirmek zorundadırlar. Rekabet

stratejilerinin temelinde fark yaratmanın, farklılaşmanın yattığı bilinen bir gerçektir. Firmaların ayakta kalabilmeleri için bu kaçınılmazdır. Ürün/hizmet kavramının yaratılması; bir başka deyişle ürünün/hizmetin niteliklerinin, onu üretici gözünde ekonomik ve karlı, müşteri gözünde istenir veya avantajlı kılan özellikleriyle belirlenmesi gerekir. Ürünü/hizmeti istenilen şekilde sunabilmek ancak yaratıcılık, yenilikçilik, ve araştırma-geliştirmeye önem verilerek sağlanabilir.

Araştırma-geliştirme kısaca diyebileceğimiz ar-ge ve yenilikçilik (inovasyon) kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmakta olan kavramlardır. Önce bu kavramları zihne iyice oturtulmalı, birbirinden ayrılan yönleri kesin olarak çizilmelidir.

Asıl önemli olan nokta ise kültürdür. Kültür olmadan yapılacak ar-ge, inovasyon çalışmalarının bir yere kadar verimli olacağı ondan sonra kurum kültürü oturmadığı için verimsiz bir hale dönüşeceği gerçektir. Rekabet üstünlüklerini devam ettirmede ar-ge inovasyon çalışmaları önemlidir, ama şirketlerin ayakta kalmalarını sağlayan kurum kültürünün oluşumu ve bunun nesilden nesile aktarılmasını sağlamaktır.

İnovasyon Nedir ?

Her kavramın olduğu gibi inovasyonun da birden çok tanımı vardır. İnovasyon; bir ürün veya hizmetin, tasarım, üretim, satış, satış sonrası hizmetler veya diğer aşamalarında yapılan yenilik (mevcudu değiştirme veya yeni bir şey ortaya koyma) sonucunda o ürün veya hizmetin rekabet gücünün artması sağlanıyorsa ve dolayısıyla ticari açıdan karlılığı artıyorsa bu yapılan yeniliğe inovasyon denir (Gümüş, 2009:162)(2).

İnovasyonu hissedebilir hale gelmek önemlidir. Örneğin "kalite" kavramı. Kalite, hepimizin hayatına girmiş, kelimelerle cümlelerle tanımlamakta zorluk çekebileceğimiz ama onu hissetmekte hiç zorlanmayacağımız bir kavramdır. Benzer bir şekilde inovasyonu da görebilmeli, sesini duyabilmeliyiz ki gerçekten inovasyonun ne olduğunu anlayabilelim. İnovasyonlar bir fikir olarak doğar – bu fikir en altta çalışan personelden de çıkabilir – ve işletmeye ticari fayda olarak geri döner.

İnovasyon sürekliliği olan bir faaliyettir. Bu nedenle, ortaya atılan, geliştirilerek işler hale getirilen ve sonuçta firmaya rekabet gücü kazandıracak şekilde pazarlanan bu fikirlerin ve sonuçlarının tekrar tekrar değerlendirilmesi ve yeni getiriler için yaygınlaştırılarak kulanılması gerekir. Bu sayede doğacak yeni fikirlerse yeni inovasyon faaliyetlerini doğurur.

Sürdürülebilir İnovasyon

Sürdürülebilirlik kavramı literatürde üzerinde fikir birliğine varılmış bir kavram olmadığından sürdürülebilir inovasyonun tanımını yapmak zor olmaktadır. Little (2005) sürdürülebilirlik güdümlü inovasyonu sosyal, çevresel veya sürdürülebilirlik meselelerinin yönlendirdiği yeni bir pazar alanının, ürünlerin, hizmetlerin veya süreçlerin oluturulması şeklinde tanımlamıştır (Little, 2005 :3)(10). Bunun yanı sıra inovasyonun tanımı, sürdürülebilirlik konularının (çevresel, toplumsal, finansal) fikir oluşturma aşamasından ar-ge faaliyetlerine ve bu fikri ticarileştirmeye kadar olan işletmenin tüm sistemine entegre edildiği bir süreç olarak tanımlanmıştır (Charter ve Clark, 2007 :9)(10).

Ar-ge Nedir ?

Bir kurumun bilim adamları ve mühendisler istihdam etmek suretiyle şirketin çalışma alanı doğrultusunda bilim ve teknolojinin gelişmesini sağlayacak yeni bilgileri elde etmek veya mevcut bilgilerle yeni malzeme, ürün ve araçlar üretmek, yazılım üretimi dahil olmak üzere yeni sistem, süreç ve hizmetler oluşturmak veya mevcut olanları geliştirmek, yaptığı çalışma ve faaliyetleri anlatmak için kullanılan yaygın bir terimdir.

Organization for Economic Co- operation and Development'in tanımlamasına göre ar-ge; sistematik bir temele dayalı olarak, insanlık, toplumsal ve kültürel bilgi birikimini arttıran yaratıcı etkinliklerin yürütülmesi ve bu bilgi birikiminin yeni uygulamalarda kullanımıdır(Yalçın, 2009: 2)(9)

Ar-ge, inovasyon için gereken en önemli faaliyetlerden biridir. Ancak girişimsel inovasyon yoksa, diğer bir deyişle ar-ge yapanların girişimcilik niteliği yoksa, değer yaratılamaz; ar-ge sonuçları

inovasyona dönüştürülemez. Dolayısıyla tüm firmalarda yürütülen inovasyon çalışmaları sadece teknolojik inovasyonu değil organizasyonel inovasyonu da kapsar. Kaldı ki, teknoloji tabanlı firmalarda her ne kadar ağırlık teknolojik inovasyona veriliyorsa da, organizasyonel inovasyona yeterli kaynak ayrılmadan başarılı olunması beklenemez.

Ar-ge, İnovasyon, İcat Farkı

Ülkemizde inovasyon ve ar-ge birbirine çok karıştırılan kavramlardandır. Steve Jobs "İnovasyon ne kadar ar-ge dolarına sahip olduğunuz ile ilgili değildir. Apple Mac'ı ürettiğinde, IBM Ar-ge ye en az 100 kat daha fazla harcamaktaydı. Bu, para ile ilgili değil. Bu sahip olduğunuz insanlar, nasıl yönetildiğiniz ve ne kadar anladığınızla ilgili " diyerek inovasyonun ar-ge den farkını çok açık dile getirmiştir. İnovasyon rekabet gücünün simgesidir. Bununla beraber rekabetçilik ile ilgili fonlar incelendiğinde ağırlıklı olarak ar-ge yatırımlarının desteklendiğini ve/veya desteklenmeye çalışıldığını görmekteyiz. Ancak direk olarak inovasyon = ar-ge demek yanlış olacaktır. Benzer bir soru inovasyon ile icat kavramları arasında da vardır. Bir icadın inovasyon ve bir mucidin inovatör olması için parayı işin içine katmaları gerekmektedir. Bir icat eğer ilgili ürün veya hizmeti rekabet gücünü arttırmak suretiyle ticari bir başarıya dönüşüyorsa buna inovasyon denir (Gümüş,2009:162)(2).

İnovasyon icat değildir. İcatların sonuçlarından yararlanabilir ancak asıl önemli olan ekonomik getirisi olan, henüz yapılmamış, bilinmeyen birşeyleri yapmaktır. Bu nedenle de fikirler ve kavramlar önem kazanır. Elektrikli süpürge J. Murray Spengler tarafından icat edilmiş olsa da ticarileştirilmesini ve satışını W. H. Hoover adlı bir deri imalatçısı gerçekleştirmiştir. Bunun için de Spengler adı değil, Hoover adı dünya çapında bilinir(Yalçın, 2009 :16)(9).

İnovasyon çok farklı alanlarda gerçekleştirilebilir. Bunlar arasında ürün, süreç, deneyim, pazarlama vb inovasyonlar sayılabilir. Bu yaklaşımlar genellikle teknoloji ve ürün odaklı olarak ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde inovasyona ürün olarak bakıldığı doğrudur. Firma sahipleri olsun devlet olsun gözle görülür elle tutulur şeyler beklemektedirler. Ancak teknoloji ve ürün odaklı inovasyonların kısa zamanda taklit edilmesi ve ömürlerinin kısa olması, firmaların kolayca taklit edilemeyecek, uzun ömürlü bir inovasyon anlayışına geçmesini zorunlu kılmaktadır. Ayrıca çok farklı inovasyonların yapılmasına elverişli bir ortam yaratacak inovasyon yaklaşımına ihtiyaç vardır; yönetim inovasyonu.

Oslo Kılavuzunda belirtilen inovasyon türlerinin temel özellikleri kısaca şu şekildedir (Gök, 2006 :1-27)(3).

Ürün İnovasyonu

Bir ürün yeniliği mevcut özellikleri veya öngörülen kullanımlarına göre yeni ya da önemli derecede iyileştirilmiş bir mal veya hizmetin ortaya konulmasıdır. Ürün inovasyonuna örnek olarak nefes alabilen tekstil ürünleri, cep telefonunda kameralar, bankacılık veya fatura ödeme sistemleri gibi internet hizmetleri sayılabilir.

Süreç İnovasyonu

Bir süreç yeniliği yeni veya önemli derecede iyileştirilmiş bir üretim veya teslimat yönteminin gerçekleştirilmesidir. Süreç inovasyonuna örnek olarak otomasyon teçhizatı, süreçleri ayarlanabilen gerçek zamanlı sensörler, mal ve envanter kaydı için taşınabilir tarayıcılar ve bilgisayarlar vb. örnek sayılabilir.

Pazarlama İnovasyonu

Bir pazarlama inovasyonu ürün tasarımı veya ambalajlanması, ürün konumlandırması, ürün tanıtımı (promosyonu) veya fiyatlandırmasında önemli değişiklikleri kapsayan yeni bir pazarlama yöntemidir. Pazarlama inovasyonuna örnek olarak, bir vücut losyonu şişesinin tasarımının temelden yenilenmesi, bayanlara yönelik kredi kartlarının arka kısmına ayna yerleştirilmesi verilebilir.

Organizasyonel İnovasyon

Bir organizasyonel yenilik, firmanın ticari uygulamalarında, iş yeri organizasyonunda veya dış ilişkilerinde yeni bir organizasyonel yöntem uygulamasıdır. Organizasyonel inovasyona örnek olarak,

firma faaliyetleri için entegre bir izleme sisteminin ilk kez gerçekleştirilmesi amacıyla resmi ve gayri resmi çalışma ekiplerinin ilk kez oluşturulması sayılabilir.

Türkiye'de inovasyona daha çok ürün inovasyonu olarak bakıldığı doğrudur. Ancak organizasyonda yapılacak bir yenilik /değişim diğer inovasyon türlerinin gelişimine yarar sağlayacaktır. İnovasyon fikri alt birimde çalışan kişiden de çıkabilmektedir. Eğer bu fikri firma içinde dile getirebilecek bir çalışma ortamı yoksa fikir ortaya çıkmadan ölür diyebiliriz. Bu yüzden üst düzey yöneticilerin her daim çalışanlarla ilişkisinin güçlü olması gerekir.

Yönetim İnovasyonu

Yönetim inovasyonu, yönetim işinin yapılış biçimini büyük ölçüde değiştiren veya alışılagelmiş örgütsel biçimlerde önemli ölçüde değişiklik yaparak örgütsel amaçları ilerleten her şeydir (Hamel &Bren, 2007:15-18)(3). Buradan da anlaşılabileceği gibi tüm inovasyon türlerinin başında yönetim inovasyonu vardır diyebiliriz.

Yönetim İnovasyonu

Stratejik İnovasyon

Ürün İnovasyonu

İşletme (Organizasyonel) İnovasyonu

Kaynak : Hamel, G. Ve Bren, B, The Future of Management, Harvard Business School Press, 2007:32)(3)

Şekilde görüldüğü gibi piramidin tepesinde yönetim inovasyonu yer almaktadır.Bunun nedeni: Piramidin tabanında işletme inovasyonu vardır. İşletme inovasyonu genellikle haberleşme alt yapısının kalitesine dayanır. Ancak donanım ve yazılımdaki avantajlar hızla yaygınlaşır ve bu konudaki avantajın kaybolmasına yol açar. Ürün inovasyonu bir şirketi çok iyi bir noktaya taşımada önemli bir faktördür. Ancak inovasyon türlerini açıklarken bahsedildiği gibi uygulanabilir bir patent koruması yok ise ürünün avantajları hızlı bir biçimde yok olacaktır. Sonuçta ürün inovasyonu bir şirkete nadiren sektör liderliği sağlamaktadır. Örneğin Nokia'nın süper ince cep telefonu tasarımını geliştirmek Samsung'un sadece birkaç yılını almıştır. Stratejik inovasyon bünyesinde yeni iş modelleri, yeni süreçler taşıyan bir kavramdır. Stratejik inovasyonlar sahiplerine çok büyük kazançlar sağlayabilir. Ancak açığa çıkartılması ve etkisiz hale getirilmesi çok zor değildir. Örneğin, Pegasus havayollarının pazarın alt segmentine hitap edecek ve hiç uçmayanları uçak yolcusu yaparak ucuz ve güvenli uçuş stratejisi kısa zamanda sektördeki Atlas Air, İz Air gibi diğer havayolu şirketleri tarafından taklit edilmiştir.

Piramidin en üstünde yer alan yönetim inovasyonu ise kopyalanması zor ve benzersiz bir avantaj yaratma kapasitesine sahiptir. Bunun temel nedeni ise bünyesinde temel aykırılıklar taşımasıdır. Özellikle tepe yönetiminin geleneksel konumları sorgulaması ve köklü yönetim inançlarını terk edilmesini zorunlu kılması kopyalanma olasılığını oldukça azaltmaktadır (Soylu, Göl, 2010 :120-121)(3).

Yönetim İnovasyonu Her Koşulda Üstünlük Sağlar mı ?

Tek bir başarılı atılım rekabetçi karları sonsuza kadar sürdüremeyecektir. Önemli olan seri inovasyonlarla bu yapıyı sürekli kılabilmektir. Örneğin Google dünyanın lider arama motoru olmasına karşın neredeyse her ay yeni bir özellik sunmaktadır; bunlar, dünyanın en büyük kütüphanelerinde nadir kitapları arama imkanından istenilen yerin uydu fotoğrafını görüntülemeye, binlerce akademik yayını tam metin olarak sunmaktan bir önceki gecenin televizyon şovlarının metinlerini okuyabilmeye kadar gidebilmektedir (Kelley & Littman, 2007 :49-69) (3).

Yönetim inovasyonu, özellikle; uzun zamandır var olan geleneklere meydan okuyan yönetim ilkelerine dayanıyorsa, sistemsel bir yapıya sahipse ve sürekli yenilik çabalarının bir parçası ise rekabet

avantajı yaratabilir (Bernhut, 2001 :1-16)(3). Buna en iyi örnek Iphone verilebilir. 3 ile başlayıp 6 ya gelene kadar yeniliklerini devam ettirdiler.

İnovasyon sisteminin başarısı sistemdeki aktörler arasındaki iletişim ve iş birliğine bağlıdır (Todtling ve Trippl, 2005 :1205)(4). Değişime direnç gösterildiği takdirde ve iletişim kaynaklarındaki eksiklikler giderildiğinde inovasyonda kalıcı başarılar sağlanacaktır. Tüm bunlar ise kültürle sağlanacaktır.

Kültür

Bilindiği gibi kültürün birçok tanımı vardır. Kültür ; bir toplumu diğer toplumlardan ayıran değerlerin,

İnançların, davranışların, gelenek ve göreneklerin, tutum ve tavırların bütünüdür. Kültür ; insanlar arası etkileşimin bir sonucudur. İnsanların, sosyal davranış geliştirmek ve deneyimlerini yorumlamak için kullandıkları kazanılmış birikimlerdir. Bu birikim değerleri oluşturur, tutumları yaratır ve davranışları etkiler (Vern ve Kenneth, 1985)(5).

Kurum Kültürü

Kurum genelinde geçerli olarak algılanan duygu ve düşünceler bütünüdür (Aydar, 2010)(6).

Toplumu inceleyen sosyolojini bütün konuları üç noktada toplanır: Sosyal bireyin ne olduğu, sosyal bireylerin ne yaptığı, sosyal kültürel yapının tanınması.

Birincisi yalnız toplumsal, ikincisi kültürel, üçüncüsü ise ikisinin birlikte işleyişini ifade eder. Sosyal bireyler kategori, yığın, grup, birlik, topluluk ve toplumlardır. Kurum iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine olmuş etkinlikleri ya da güçlerinden oluşan yapıdır. Bu durumda belirli amaçlara ulaşılmasına yönelik bir aktivite söz konusu olmaktadır (Worsley,1977:305)(7). Bu durumda kurum ; belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için, işlevlerin ve sorumlulukların dağıtılması yoluyla personelin düzenlenmesidir. Ya da ulusal ve bilinçli bir liderlik altında, belirli amaçlara yönelmiş, planlanmış toplumsal birimlerdir (Tezcan, 1995:95)(7). Kurum kültürünün en temel işlevleri arasında şunları belirtmek mümkündür ; (Ertekin, 1978:6)(7):

-Kurum kültürü ; insanları aynı değerler ve aynı çalışma anlayışı çevresinde yakınlaştırır.

-Birbirine bağlayıcı rol oynar.

-Kuruma bütünlük kazandırır.

-Kurum kültürü ; değişen çevre koşullarında hedefin kaybolmamasını sağladığı için yol göstericidir ve kontrol aracıdır.

-Kişilerin nasıl davranması gerektiğini açıklar.

-Kuruluş için neyin önemli olduğunu belirler.

-Kişilerin birbirleri ile olan etkileşim biçimini belirler.

-Ne için çaba gösterilmesi gerektiğini anlatır.

-Çalışanlara organizasyonel aidiyet hissi verir.

-Organizasyonel kimliği oluşturur.

-İnanç ve değerlere bağımlılık yaratır.

-Günlük çalışmalarda rehber olur.

-Çalışanların davranış biçimini belirler.

Böylelikle yöneticiler ve çalışanlar belirlenen amaç doğrultusunda çok iyi bir çalışma prensibi edinirler. Kurumsal kültür, çalışanların davranış biçimini şekillendirir, kurumda çalışan herkesin yaşam biçimi haline dönüşür. Bireyin iş ortamına bağlılığı artar, motivasyonu yükselir. Böylece de kurumun ihtiyaçlarını ve amaçlarını destekleyen çalışma ortamı oluşmuş olur. Birey kuruma kazandırırken, kurum da bireye kazandırmış olur.

Kurumların kendilerine özgü bir kültür oluşturmasının sebebi ise, kültürün iş yaşamındaki olayları, çalışanları ve müşteri ilişkileri üzerinde son derece etkili olmasıdır. Kurumlar, varlıklarını ve amaçlarını sürdürmek için kurum kültürüne önem vermek zorundadırlar.

İnovasyon Kültür Meselesidir

İşletmelerdeki değişim ihtiyacının farkındayız ve değişimin inovasyonun önünü açmadaki önemi bariz denilebilir. Bu inanca sahip olmanın, organizasyonlardaki bu yenilik potansiyelin sonuçları inovasyon kültürü olarak tanımlanabilir.

İnovasyon kültürü organizasyonlarınızda yeniliklere açık ve inovasyon üreten bir atmosferin genel adıdır (Gümüş, 2009:165)(2).

Çocuklukta İnovasyon Kültürünün Oluşumu

İnovasyon kültürü ilk ailede başlar. Çocuklar doğaları gereği her şeyi merak ederler. Çocuğun sorgulamaya başladığı dönem ailenin sıkılmadan ilgilenmesi, aile içi iletişimin iyi olması, çocuğu istemsizce inovatif düşünmeye sürükler. Çocuğun izlediği çizgi film, oynağı oyun, dinlediği müzik hayal dünyasını oluşturur. Çocuk biraz daha büyüdüğünde ilginç şeyler sormaya başlar, ve yaşıtlarından farklı düşünür. Örneğin basit bir resim gösterdiğimizde çok farklı şeyler görebilir. Aileden sonra bu kültürün devam etmesinde okul önemli bir yerdir. Öğretmenin çocuğa vereceği eğitimin yanında çocuğun sosyalleşmesine olanak sunmalıdır.

Dolayısıyla aile ve öğretmenlere bu kültürün oluşmasında görevler düşmektedir.

Şirkette İnovasyon Kültürünü Oluşturma

İnovasyon kültürünün oluşturulması şirketin yöneticisinin yükümlülüğündedir. Kültürel değişim, davranışların, inanışların ve değerlerin değişimiyle ilgilidir; insanların kafa yapılarının değişmesini gerektirir. Bu sürenin uzunluğu veya kısalığı, yöneticinin inovasyon konusunu sahiplenme düzeyi ve bu amaçla gerekli farkındalığı ve motive edici ortamı yaratmasıyla bağlantılıdır. İnovasyonun hedefinin çalışanlara çok iyi anlatılması ve kendilerinin inovasyon sonunda elde edecekleri kazanımların ortaya konması değişimi hızlandırır. (Karaata, 2012 :42-43)(8)

Bu kültürün olduğu ortamda bulunması gereken en önemli şey güvendir. Yönetici ve çalışanları arasında iyi iletişim olması, bu güveni sağlamakta ilk adımdır. Bu konuda yöneticinin görevi büyüktür. Yönetici çalışanların işle ilgili gelişmeleri bilmelerini sağlayarak güven ve bağlılığı arttırabilir.

Küçük ölçekli firmalarda önemli bir sorun olarak görülmese de orta ve büyük ölçekli şirketlerdeki bürokrasi, inovasyon kültürünün oluşturulmasının önünde bir önemli bariyer olarak yer alabilmektedir. Bürokrasi, bu tür şirketlerin inovasyon sürecini gerektiği gibi hızlı bir şekilde gerçekleştirmelerini de engeller. General Elektric' in efsanevi lideri Jack Welch, şirketin süreçlerini iyileştirme çalışmasını yönetirken, "hedefim büyük şirketimize küçük firmaların ruhunu ve hızını kazandırmak " demiştir (Karaata, 2012:43)(8).

Şirketler inovasyon fikirlerini seçme ve uygulama konusunda ne kadar hızlı hareket ederlerse, çalışanların motivasyonu ve sürece katılımı o derece yüksek olur. Sürecin beklenenden uzun sürmesi ise hayal kırıklıkları ve motivasyonsuzlukları beraberinde getirir (Karaata, 2012:43)(8)

Sonuçta çalışanlar yalnız inovasyon konusunda değil normal işlerinin sürdürürlerken de isteksizlik yaşayabilirler. Bu konuda yine yöneticiye görev düşmektedir. İnovasyon fikri uygulama safhasına geçtiğinde hemen planlı bir hazırlıkla amaca ulaşılmaya çalışılmalıdır.

İnovasyon kültürünün yeşermesini sağlayan diğer önemli bir unsur, yönetici ve çalışanlarda "şirketi sahiplenme" duygusunun yaratılmasıdır. Çalışanların inovasyon fikirleri ve inovasyon sürecine katılımlarıyla şirket zenginleşip büyüyecekse, çalışanların bu fikirleri üretmek ve uygulmak için bir nedenleri olmalıdır. Bu amaçla çeşitli yöntemler uygulamaya konabilir. Belli kriterleri sağlayan çalışanlara şirket hisselerinden verilmesi, etkili bir yöntem olabilir. Ayrıca her bir çalışanın inovasyon sürecine katılımının şirket üzerindeki etkilerinin bilinmesinin sağlanması önemli bir motivasyon aracıdır (Karaata, 2012:43)(8)

Çalışanları inovasyona teşvik etmek için parasal ödül kullanılabilir. Ancak bu tutum şirket içinde rekabetçi bir ortam oluşmasına sebep olabilir. İnovasyon kültürünü ve ortamını yaratırken şirketlerin başarısızlığı belli oranda tolere etmeleri gerekir. İnovasyon risk almayı gerektirebilir. Her şey de olduğu gibi inovasyon sürecinde de hata yapmamak mümkün değildir. Tüm çalışanların inovasyon fikirleri geliştirip inovasyon sürecinde dahil olduğu bir ortam yaratabilmek için hataları cezalandırmayan bir kurumsal kültür geliştirilmelidir, bunu adil kültür olarak tanımlamamız da mümkündür.

İnovasyonda Başarıyı Sağlamak

İnovasyon ve ar-ge bir tutulmamalıdır. İcat gibi, ar-ge de inovasyona girdi oluşturabilir ; ancak inovasyon, ar-ge faaliyeti olmadan da yapılabilir. Ar- ge paranın bilgiye dönüştürülmesi, inovasyon ise bilginin paraya dönüştürülmesidir. Bu nokta önemli : Çünkü ar-ge ye milyonlarca lira harcayıp sonunda başarısız olmak varken, inovasyonda böyle bir durum yoktur, ve bilgi paradan daha büyük bir hazinedir . İnovasyon denilen şey, şirketin diğer faaliyetlerinden bağımsız bir eylem olarak görülmemelidir. Yapılan her iş gelişmeye, iyileştirmeye açık olmalıdır. İnovasyonu kurum kültürü haline çevirebildiğimiz an başarının sürekliliğini sağlayabiliriz. İşin özü inovasyonun her şeyden önce kültürel bir konu olduğunu özümsemektir. Bunun devamında risk almaktan korkmamak, yaratıcılığı en üst düzeyde kullanmak ve bunu destekleyen bir ortam oluşturmak, başarıyı ödüllendirirken başarısızlığı hoş görmek, müşterinin en önemli inovasyon kaynağı olduğunu unutmamak tüm bu çerçevede iletişimimizin etkin olmasını sağlamak, iş birliğine açık olup önümüze ölçülebilir hedefler koymak, tüm bunların sonunda performansı izleyip değerlendirmek, inovasyonda başarıyı yakalamayı sağlayacaktır.

Başarıya ulaştırma kısaca şöyle şifrelendirilebilir :

Rekabet için inovasyon

İnovasyon için ar-ge (olmayabilir)

Ar-ge için yaratıcılık

Yaratıcılık için motivasyon

Motivasyon için bilgi

Bilgi için öğrenen organizasyon ve teknoloji gerekir.

Ancak hepsinin temelinde kurumsal kültür yatar demek mümkündür.

İnsan Kaynakları

Rekabet üstünlüğü için insan kaynağı göz ardı edilemez. İnsan kaynağı kurumun ihtiyaçları doğrultusunda bilgi donanımına sahip olmalı, kendilerini özgürce ifade edebilecek ve özgürce bilgilenebilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır.

İnsan kaynağının yenilik konusundaki sinerjilerini ve motivasyonlarını arttırabilmek için ;

Hatalara toleranslı davranılmalı, öğrenmeyle ilgili çalışmaları özgür bırakmalı, bilginin üretilmesi, paylaşılması ve ondan yararlanılması için yol gösterilmeli, çalışanların bu alanda iş birliğini arttıracak ve etkinleştirecek iletişimlerini sağlayacak ortam hazırlanması gerekir (Aydar, 2010)(6).

Türkiye'nin İnovasyon Performansı

Gelişmekte olan ülkeler içerisinde yer alan Türkiye'nin inovasyon performansı AB'nin ortalamasının çok altında yer almaktadır. Ancak Türkiye'nin inovasyondaki gelişim oranı (% 4.1) AB ortalamasının üstündedir. Türkiye'nin diğer ülkelerle karşılaştırıldığında güçlü olduğu alanlar " Finansman ve Destek, İnovasyoncular ve Ekonomik Etkiler " alanlarındayken, göreceli olarak zayıf yönleri ise özellikle "insan kaynakları, firma yatırımları ve verileri " boyutlarındadır. Bunlar içerisinde ise özellikle insan kaynakları boyutunda Türkiye'nin performansı neredeyse sıfıra yakındır ki bu da karşılaştırılan ülkeler içerisinde en kötü olduğunu göstermektedir. Türkiye'nin inovasyon performansının artmasındaki ana itici güçler özellikle "Finansman ve destek, firma yatırımları, veriler ve ekonomik etkiler " boyutlarındadır. Özellikle özel krediler (%18.9), iş dünyası ar-ge harcamaları (%17.5) teknolojik ödemeler dengesi akışları (%19.8) ve bilgi yoğunluklu hizmetler ihtiyacı (%31.9)

gibi alanlardaki artışlar inovasyon performansının ana itici güçleridir. Diğer alanlardaki artış oranı nispeten küçük seviyelerde kalmıştır (Anonim, 2010) (1).

Sonuç

İnovasyon bir kültür meseledir. Bu kültür bireye kuruma yerleştiridiği an şirketler ölümsüzleşir diyebiliriz. Gelişmiş ülkelere baktığımızda başarının sırrının çok farklı olmadığını görmekteyiz : Sürekli inovasyon yapma yeteneği. İnovasyon sürekliliği olan bir faaliyettir. Bu nedenle, ortaya atılan, geliştirilerek işler hale getirilen ve sonuçta firmaya rekabet gücü kazandıracak şekilde pazarlanan bu fikirlerin ve sonuçlarının tekrar tekrar değerlendirilmesi ve yeni getiriler için yaygınlaştırılarak kulanılması gerekir. Bu sayede doğacak yeni fikirlerse yeni inovasyon faaliyetlerini doğurur. Ar-ge inovasyon için gereken en önemli faaliyetlerden biridir. Ancak girişimsel inovasyon yoksa, diğer bir deyişle ar-ge yapanların girişimcilik niteliği yoksa, değer yaratılamaz; ar-ge sonuçları inovasyona dönüştürülemez. Sürekli ar-ge yapan şirketler en inovatif şirket demek hiçbir zaman doğru değildir. Ar-ge para işidir, ama inovasyon başarıya ulaştığında bilginin paraya dönüşmesi demektir. İnovasyon, tek aşamalı bir faaliyet değil; aksine, fırsatları yakalayacak ve pazar payını artıracak şekilde iç ve dış faktörlerin etkilediği sürekli bir organizasyon faaliyetidir. Bundan dolayı inovasyondan da önce bir kurum kültürünün oluşması gerekmektedir.

Kaynakça

(1)ANONİM, (2010), İnovasyonun Renkleri, 216 (Süreli Bülten)

(6)AYDAR, S., (2010), İnovasyon– Yenilikçilik – Yaratıcılık, ANKARA, Türkiye Bilişim Derneği (Sunum)

(3)BERNHUT, S. (2001), ‘’Leading the revolution Gary Hamel’’, Ivey Business Journal, Toronto, www.iveybusinessjournel.com/view_article.asp?intArticle_ID=296, 06.11.2007, 1 – 16

(10)CHARTER, Martin ve Tom CLARK (2007),’’Sustainable Innovaiton:Key Conclusions from SustainableInnovation Conferences 2003-2006 Organized by the Centre for Sustainable Design’’,The Centre for Sustainable Design, http://www.cfsd.org.uk/Sustainable%20Innovation/Sustainable_Innovation_report.pdf (26.08.2013)

(7)ERDEM, O., & DİKİCİ, M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(29), 198-213

(7)ERTEKİN, Yücel, (1978). Örgüt İklimi,TODAİ Enstitüsü Yayınevi, Ankara

(3)GÖK, A. (2007), Oslo Klavuzu Işığında ‘Yenilik’, www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/.../Oslo_Presentation.pdf (05.11.2007) (8)KARAATA, S. (2012) Yenilik–Yenileşim-İnovasyon Dünyasına Bir Yolculuk, Bölüm 2, 42-43, ELÇİ, Ş. İnovasyon Rehberi : Karlılık ve Rekabetin Elkitabı

(2)GÜMÜŞ, R., (2009). İnovasyon Kültürü Üzerine . Çerçeve Dergisi, Eylül 2009, 162-163-164-165

(5)GÜNEY, S., NURMAKHAMATULY, A., (2007) Kültürün Girişimciliğe Etkisi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Aralık 2007 Cilt 10(8), 68-69

(3)HAMEL, G. & B. BREN (2007), The Future of Management, Harward Business School Press, 3 - 255

(10)LITTLE, Arthur D. ‘’How Leading Companies are Using Sustainability-Driven Innovation to Win Tomorrow’s Customers’’,Innovation High Ground Report, www.adlittleus.com/upload/tx_extthoughtleadership/ADL_Innovation_High_Ground_report_03.pdf (01.10.2013)

(3)KELLEY, T.,J. LITTMAN (2007), 10 İnovasyon Emri, Çev. Can Sungur, Mediacat Kitapları, İstanbul, 49 – 69

(3)SOYLU, A., ÖZTÜRK GÖL, M., (2010), Yönetim İnovasyonu, *Sosyoekonomi Dergisi*, *11*(11), 116-121

(5)TERPSTRA, V. and KENNETH, D. (1985), Culturel Environment of International Business, USA, South- Western Publishing Company

(7)TEZCAN, Mahmut, (1995). Toplumsal Değişme,Feryal Matbaası: Ankara

(4)TODTLING, Franz. Ve Trippl, Michaela., (2005), ‘’One Size Fits All? Towards a Differentiated Regional Innovation Policy Approach’’, Research Policy 34, 1203 – 1209

(4)KARACA, Y (2009), Hizmetlerde İnovasyon ve Tüketici Algısına Etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 196 – 197

(9)YALÇIN, İ., (2009), Research and Development, ETCF –EU TRAINING PROGRAMME 2009

(10)YİĞİT, S., (2014), İnovasyonun Çevreci Yüzü ve Türkiye, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 21*(1), 251-265

Presentation ID / Sunum No: 41

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-1379-1924

Şark Çıbanı Hastalığının Şanlıurfa'da 2010-2019 Yılları Arasındaki Epidemiyolojisi

Dr. Öğretim Üyesi Burcu Beyazgül[1], Prof. Dr. İbrahim Koruk[1], Arş. Gör. Dr. Feyyaz Barlas[1]
[1]Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı
brckara86@hotmail.com, ibrahimkoruk@yahoo.com, feyyazbarlas44@gmail.com

Özet

Bu çalışmada Şanlıurfa'da endemik olarak görülen Kutanöz Leishmaniasis hastalığının 2010-2019 yılları arasındaki değişimini Coğrafi Bilgi Sistemleri ile incelemek ve riskli bölgeleri tanımlamak amaçlanmaktadır.

Gereç ve Yöntem: *Çalışma tanımlayıcı tiptedir. Araştırmanın evreni 2010-2019 yılları arasında Şark Çıbanı Tanı ve Tedavi Merkezi'ne başvuran ve bu merkezde teşhis ve tedavi edilen hastalardır. Çalışma için herhangi bir örnek seçimine gidilmedi, tüm kayıtlı hastalar çalışmaya dahil edildi. Hastaların yaş, cinsiyet, ikamet yeri, toplam lezyon sayısı, lezyon yeri, lezyon genişliği, lezyon kliniği, yapılan tedavi şekli gibi özellikleri bu çalışma için kullanıldı. Haritalama yapılırken, Şanlıurfa'ya bağlı olan ve vaka sayısı 10 ve üzeri olan 68 mahalledeki 8745 vaka kullanıldı. Şanlıurfa dışında olan vakalar haritalamaya dahil edilmedi. Haliliye, Karaköprü ve Eyyübiye ilçeleri 2014 yılı ve öncesinde Şanlıurfa Merkez olarak geçerken bu yıldan sonra üç ilçe ayrı değerlendirildi.*

Bulgular: *2010-2019 yılları arasında Şark Çıbanı Tanı ve Tedavi Merkezi'ne başvuran 10706 hastanın %45.7'si erkek, %54.3'ü kadındır. Hastaların yaş ortalaması 20.55±18.17 idi. En çok vaka 2013 (%15.3) yılında en az vaka 2014 (%7.6) yılında gözlendi. 2010-2014 yılları arasında başvuran 5492 hastanın %79.1'i Şanlıurfa Merkez'de iken %13.6 ile Birecik en çok vaka görülen merkez dışı ilçedir. 2015-2019 yılları arasında başvuran 5214 vakadan en çok vakanın görüldüğü ilçe %68.2 ile Eyyubi'yedir. 2010-2019 yılları arasında en çok vaka görülen mahalleler Devteyşti (%11.8), Selçuklu (%11.3), Osmanlı (%10.8). Direkli (%5.8), Yenice (%4.8), Akşemsettin (%4.4), Süleymaniye (%3.1), Hayati Harrani (%3.0), Buhara (%2.7) ve Saha (%2.6) olarak tespit edildi.*

Sonuç: *Şark çıbanı vakalarının 10 yıllık süreçte Şanlıurfa merkezinin kuzeybatı mahallelerinden güneydoğu mahallerine kaydığı görüldü. Suriye iç savaşından sonra ülkemize göç eden Suriyeli mültecilerin özellikle ortak kültür sebebiyle yoğun yaşadığı mahallelerde vaka sayısının arttığı görüldü. Literatüre benzer olarak mültecilerin göçü sonrası vakaların mültecilerin yaşadığı bölgelerde yoğunlaştığı görüldü. Şanlıurfa'daki hakim rüzgar yönü kuzeybatıdır. Hastalığın taşınmasına sebep olan kum sinekleri yapıları gereği rüzgarın fazla olduğu yerlerde yeterince uçamazlar ve daha rüzgarsız yerlerde yaşarlar. Şanlıurfa'daki rüzgar durumuyla şark çıbanı vaka dağılımının uyumlu olduğu görülmektedir.*

Anahtar Kelimeler: *Şark Çıbanı, Epidemiyoloji, Haritalama*

Abstract

Objective: *In this study, it is aimed to examine the change of Cutaneous Leishmaniasis, which is endemic in Şanlıurfa, between the years 2010-2019, and to define the risky regions.*

Method: *The study is of descriptive type. The population of the study is the patients who applied to the Oriental Soil Diagnosis and Treatment Center between 2010-2019 and were diagnosed and treated in this center. No sample selection was made for the study, all registered patients were included in the study. The characteristics of the patients such as age, gender, place of residence, total number of lesions, lesion location, lesion width, lesion clinic, and type of treatment were used for this study. While mapping, 8745 cases in 68 neighborhoods with 10 or more cases in Şanlıurfa were used. Cases outside Şanlıurfa were not included in the mapping. While Haliliye, Karaköprü and Eyyübiye districts were used as Şanlıurfa Center in 2014 and before, three districts were evaluated separately after this year.*

Results: *Of the 10706 patients who applied to the Oriental Soil Diagnosis and Treatment Center between 2010 and 2019, 45.7% were male and 54.3% were female. The mean age of the patients was 20.55±18.17 years. The highest number of cases was observed in 2013 (15.3%) and the least cases were observed in 2014 (7.6%). While 79.1% of the 5492 patients who applied between 2010 and 2014 were in Şanlıurfa Center, Birecik is the district with the highest number of cases with 13.6%. Eyyübiye is the district with the highest number of cases among the 5214 cases applied between 2015 and 2019 with 68.2%. The neighborhoods with the highest number of cases between 2010 and 2019 were Devteyşti (11.8%), Seljuk (11.3%), Ottoman (10.8%). Direkli (5.8%), Yenice (4.8%), Akşemsettin (4.4%), Süleymaniye (3.1%), Hayati Harrani (3.0%), Bukhara (2.7%) and Saha (2.6%).*

Conclusion*: It was observed that the cases of oriental boils shifted from the northwest neighborhoods of Şanlıurfa center to the southeast neighborhoods in a 10-year period. It has been observed that the number of cases has increased especially in the neighborhoods where Syrian refugees who migrated to our country after the Syrian civil war live intensely due to the common culture. Similar to the literature, after the migration of refugees, it was seen that the cases were concentrated in the regions where the refugees lived. The prevailing wind direction in Şanlıurfa is northwest. Sand flies, which cause the transmission of the disease, cannot fly enough in places where the wind is high due to their structure and they live in more windless places. It is seen that the wind situation in Şanlıurfa and the distribution of oriental boil cases are compatible.*

Keywords*: Cutaneous leishmania, epidemiology, mapping*

1. Giriş

Şark çıbanı, Leishmania türünden protozoan parazitlerin neden olduğu bir hastalık grubudur. Hastalığın üç ana formu vardır: kutanöz leishmaniasis (CL), viseral leishmaniasis (VL) ve mukokutanöz leishmaniasis (MCL) (WHO, 2022).

Lokalize CL, en yaygın görülen klinik manifestasyonudur. Sandfly ısırığından 2-8 hafta sonra, küçük bir nodül ya da papül şeklinde başlar. Çoğunlukla kendi kendini sınırlama eğiliminde olmakla birlikte, skarlaşma olabilir (Scorza, 2017). Konakçının yanıtı farklı atipik formlara sebep olabilir, bazen de sekonder enfeksiyonlar üzerine eklenebilir. CL birçok dermatozu taklit edebilmesi nedeniyle 'büyük taklitçi' olarak da bilinir (GÜREL, 2012; Meireles, 2017).

Dünyada her yıl tahminen ve 1 milyondan fazla yeni CL vakası meydana gelmektedir (WHO, 2022). Türkiye'de de yaklaşık yıllık 2500 CL vakası görülmektedir . Vakaların çoğunluğu Şanlıurfa, Adana, Osmaniye ve Hatay illerinde gözlenmektedir (TC Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, 2022).

Geçmişten günümüze epidemiyolojik haritalar ya da bunun teknolojik formu olan Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) bu çalışmalarda çok yararlı olabilmektedir. CBS, hastalığa dair dağılımı niceliksel ve niteliksel olarak sunan sistemlerdir. Mekansal ve zamansal modellemeler yaparak hastalıklar ile ilgili risk haritaları oluşturulmasına fırsat sunmaktadır (Abedi-Astaneh, 2016; Shirzadi, 2019; Ghatee, 2020).

Bu çalışmada Şanlıurfa'da endemik olan görülen Kutenöz Leishmaniasis hastalığının 2010-2019 yılları arasındaki değişimini CBS ile incelemek ve riskli bölgeleri tanımlamak amaçlanmaktadır.

2. Gereç ve Yöntem

Çalışma tanımlayıcı tiptedir. Araştırmanın evreni 2010-2019 yılları arasında Şark Çıbanı Tanı ve Tedavi Merkezi'ne başvuran ve bu merkezde teşhis ve tedavi edilen 10706 hastadır. Tüm kayıtlı

hastalar çalışmaya dahil edildi. Tanımlayıcı istatistiklerin hesaplanmasında tüm hasta verileri kullanılırken, haritalamaya, vaka sayısı 10 ve üzeri olan 68 mahalle dahil edildi.

Çalışmada kullanılan veriler, Şark Çıbanı Tanı ve Tedavi Merkezi'nde bulunan elektronik hasta kayıt dosyalarından elde edildi. Hastaların yaş, cinsiyet, ikamet yeri, toplam lezyon sayısı, lezyon yeri, lezyon genişliği, lezyon kliniği, yapılan tedavi şekli özellikleri bu çalışma için kullanıldı.

Şanlıurfa, 2012'de Büyükşehir statüsüne kavuşmuş olduğu için 2014 yılı ve öncesine ait kayıtlarda Merkez ilçeler Şanlıurfa Merkez olarak belirtilmiştir. 2015 yılı ve sonraki yıllarda Şanlıurfa il merkezi Haliliye, Karaköprü ve Eyyübiye olmak üzere 3 ilçe biçiminde yönetilmeye başlanmıştır (Resmi Gazete, 2022).

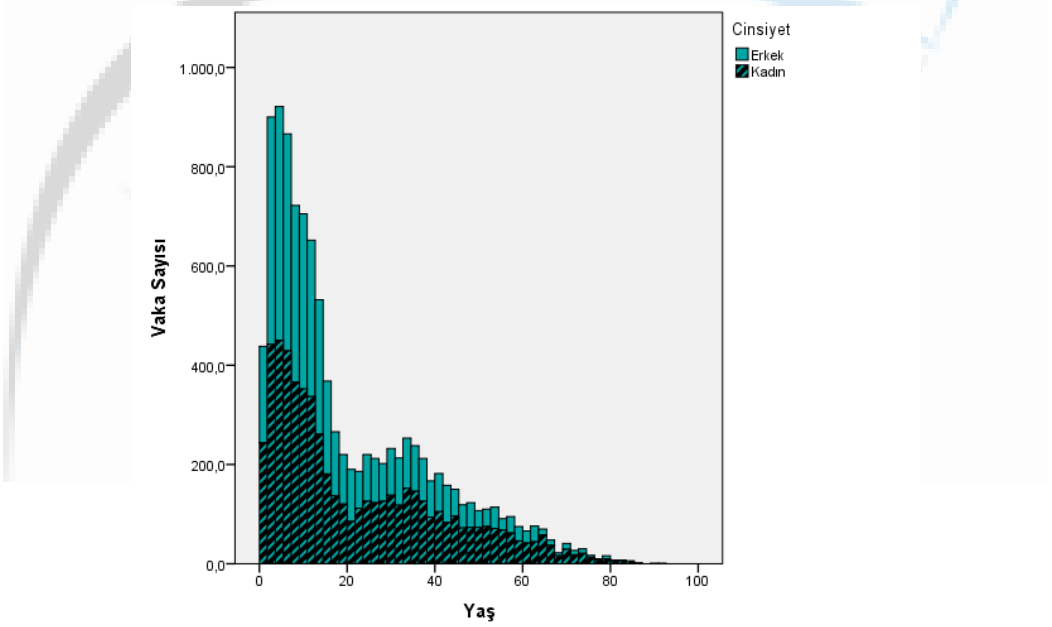
Veriler 2010-2011, 2012-2013, 2014-2015, 2016-2017 ve 2018-2019 biçiminde gruplandırılarak kullanıldı.

Verilerin analizi için SPSS İstatistik 20.0 paket programı kullanıldı. Değerlendirme tanımlayıcı istatistiklerle yapıldı. Haritalama için Microsoft Excel 2016 3B Haritalar kullanıldı. Mahallelerin koordinatları enlem ve boylam şeklinde bulunarak harita üzerinden işaretlendi (Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü, 2022). Mavi renklerden kırmızı tonda renklere değişimi vaka sayısı artışını göstermektedir.

Araştırmanın yapılabilmesi için Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurulu'ndan etik onay alındı. Ayrıca, şark çıbanı hastalarının verilerin kullanımı için Şanlıurfa İl Sağlık Müdürlüğü'nden kurum izni alındı.

3. Bulgular

2010-2019 yılları arasında Şark Çıbanı Tanı ve Tedavi Merkezi'ne başvuran 10706 hastanın %45.7'si erkek, %54.3'ü kadındır. Hastaların yaş ortalaması 20.55±18.17 idi (Şekil 1).



Şekil 1. Vaka Sayılarının Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Hastaların %58.1'inde tek lezyon vardır. 2 lezyonu bulunanlar %21.2 olarak bulundu. Hastalardaki lezyon sayısı ortalaması 1.89±1.67 idi. Vakaların %48.5'inin yüz bölgesinde lezyon vardır. Boyun bölgesinde lezyon bulunanlar %1.9 iken %2.5'inde gövdede lezyon vardır. Üst ekstremitede lezyon bulunanlar %45.4 iken alt ekstremitede lezyon bulunanlar %17.6 olarak bulundu. Sadece 2 vakada genital bölgede lezyon bulundu. Hastaların %98'ine intralezyonel tedavi uygulanırken %0.4'üne ise intramusküler tedavi uygulanmıştır.

Vakaların yıllara göre dağılımı Tablo 1'de gösterildi.

Tablo 1. Vakaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Sayı	Yüzde
2010	1198	11.2
2011	826	7.7
2012	1019	9.5
2013	1634	15.3
2014	815	7.6
2015	1016	9.5
2016	947	8.8
2017	1.216	11.4
2018	1192	11.1
2019	843	7.9
Toplam	**10706**	**100.0**

Vakaların yıllar içerisinde ilçelere göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2010-2019 Yılları Arasındaki Vakaların İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	2010-2014		İlçe	2015-2019	
	Sayı	Yüzde		Sayı	Yüzde
Şanlıurfa Merkez	4350	80.0	Eyyübiye	3568	69.0
			Haliliye	570	11.0
			Karaköprü	302	5.8
Birecik	749	13.7	Ceylanpınar	185	3.6
Bozova	93	1.7	Harran	147	2.8
Harran	91	1.7	Viranşehir	133	2.6
Akçakale	59	1.1	Birecik	104	2.0
Suruç	37	0.7	Akçakale	58	1.1
Viranşehir	18	0.3	Bozova	58	1.1
Ceylanpınar	15	0.3	Suruç	16	0.3
Halfeti	12	0.2	Halfeti	13	0.2
Hilvan	6	0.1	Siverek	7	0.1
Siverek	4	0.1	Hilvan	6	0.1
Toplam	**5434**	**100.0**		**5167**	**100.0**

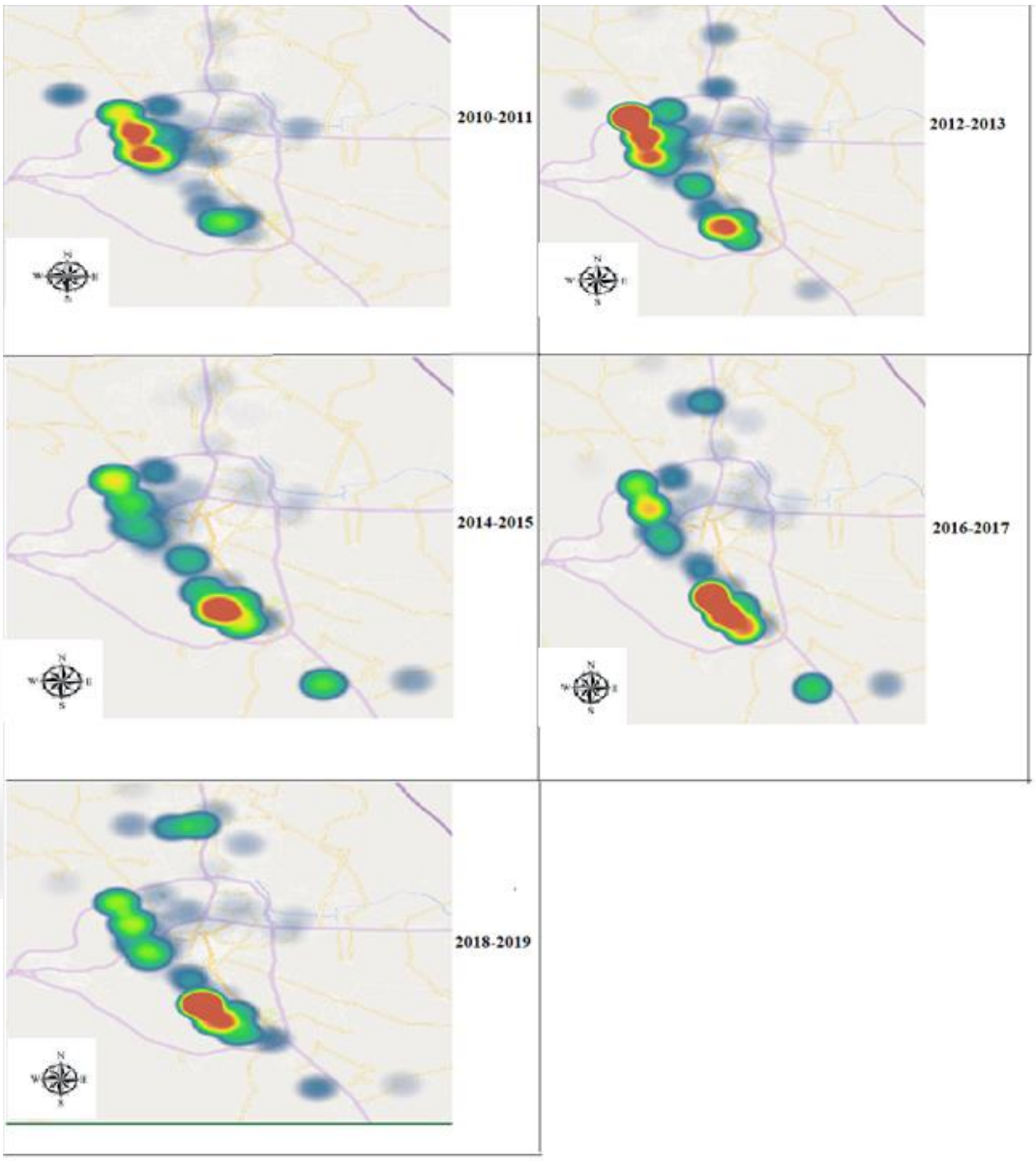
2010-2019 yılları arasında en çok vaka görülen mahalleler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2010-2019 Yılları Arasında En Çok Vaka Görülen 10 Mahallenin Dağılımı

Mahalle	İlçe	Sayı	Yüzde
Devteyşti	Haliliye	1259	11.8
Selçuklu	Eyyübiye	1211	11.3
Osmanlı	Eyyübiye	1151	10.8
Direkli	Eyyübiye	618	5.8
Yenice	Eyyübiye	519	4.8
Akşemsettin	Eyyübiye	477	4.4
Süleymaniye	Haliliye	328	3.1
Hayati Harrani	Eyyübiye	313	3.0

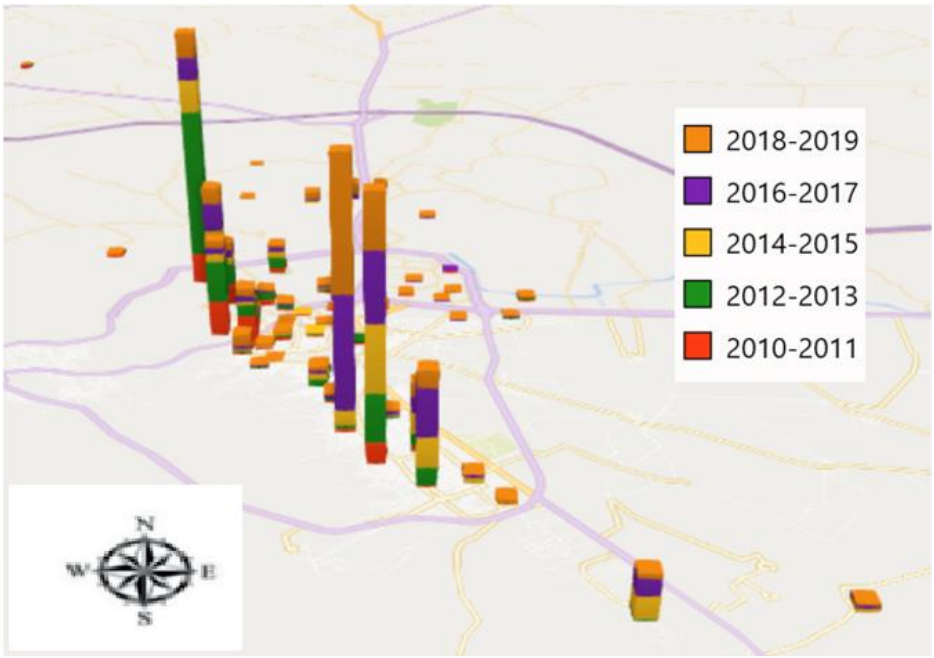
Mahalle	İlçe	Sayı	Yüzde
Buhara	Eyyübiye	290	2.7
Saha	Birecik	279	2.6
Diğer Mahalleler		4261	39.8
Toplam		**10706**	**100.0**

Yıllar içinde vakaların görüldüğü mahallelerin değişimi Şekil 2'de ısı haritası yöntemi ile gösterilmiştir. Vakaların görüldüğü yerlerin yıllar içinde bölgenin güney-doğu yönüne doğru vektöryel olarak taşındığı görülmüştür.



Şekil 2. 2010-2019 Yıllarındaki Vakaların Isı Haritası ile Gösterimi

Hastaların 2010-2019 yılları arasında yaşadıkları yerlere göre dağılımı yığılmış sütunlar şeklinde Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. 2010-2019 Yılları Arasındaki Vakaların Yığılmış Sütunlar Şeklinde Gösterimi

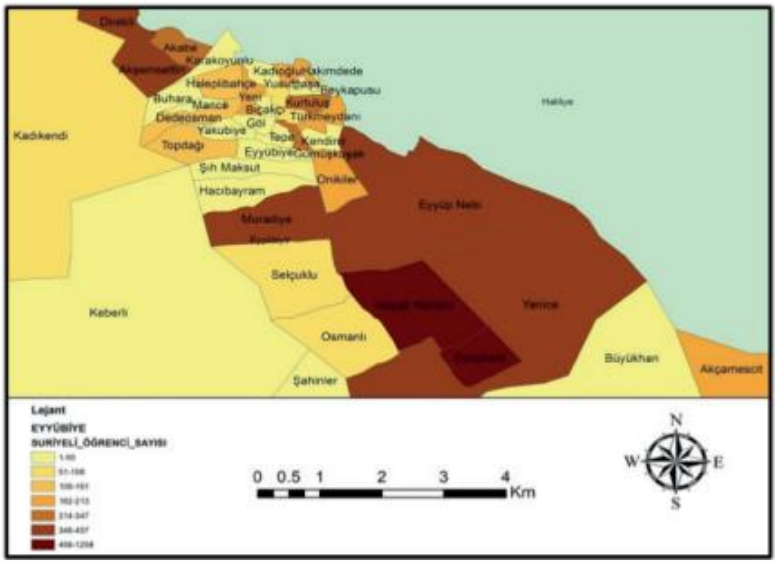
4. Tartışma

Hastaların yaş ortalamasının nispeten düşük olduğu görülmüştür. Şark çıbanı hastalığının bağışıklık bırakan bir hastalık olduğu düşünülürse, hastalığın endemik olduğu yerlerde insanların küçük yaşlarda hastalığı geçirip tekrar hasta olmadıkları söylenebilir. Hastaların yaklaşık yarısının yüzünde ve üst ekstremite bölgesinde lezyon olması paraziti taşıyan sineğin özellikle vücudun açık yüzeylerini daha çok ısırdığını göstermektedir. Özellikle yaz aylarında insanların balkon veya damda uyuması sebebiyle vücutlarının açık yüzeyleri sinekler açısından ısırılma ihtimalini artırdığı söylenebilir.

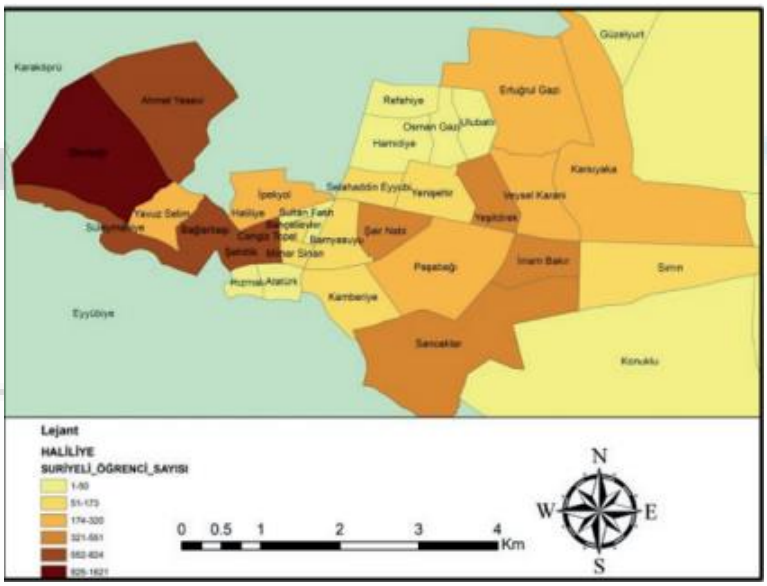
Şanlıurfa, Şark Çıbanı hastalığının Türkiye'de en çok görüldüğü ildir ve Türkiye'de bir yılda görülen vakaların yaklaşık yarısı Şanlıurfa'da görülmektedir (ZEYREK, 2020).

Eyyübiye ilçesinin sosyoekonomik ve okuryazarlık açısından Haliliye ve Karaköprü ilçelerinden daha kötü durumda olduğu başka çalışmalarda da görülmüştür (KAHRAMAN, 2015). Yapılan bir çalışmada şark çıbanı hastası çocukların ebeveynlerinin yaklaşık %80'inin eğitim düzeyi ilkokul ve altı olduğu görülmüştür (Allahverdi, 2020). Ayrıca Eyyübiye'de ahırların yerleşim yerleriyle iç içe olması vakaların yüksek olması açısından önemlidir. Şark çıbanı hastalığının taşınmasına sebep olan kum sineğinin gündüzleri ahırlarda ve gübre birikintilerinde saklandığı bilinmektedir (ATAKAN, 2010). Şanlıurfa'da yapılan bir başka çalışmada şark çıbanı vakalarının endemik olduğu yerlerde kentsel altyapı sorunlarının olduğu, ahırların evlerle yakın olduğu, ahırlarda gübre birikintileri ve tezek yığınları olduğu görülmektedir (GÜREL, 2012).

Şanlıurfa Suriyelilerin en fazla yaşadığı 3. ildir ve 384.461 Suriyeli yaşamaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü ilçeler ile ilgili yapılan bir çalışmada öğrencilerin sırasıyla en çok Haliliye ve Eyyübiye ilçelerinde olduğu görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin bulunduğu mahallerin harita üzerindeki görünümü Şekil 8 ve Şekil 9'da gösterilmiştir (KARADEMİR, 2019). Birecik'te 2014-2015 yıllarında yapılan çalışmada şark çıbanı vakalarının %76.40'ının Suriyeli olduğu görülmüştür (DEMIRKAN, 2015). Başka bir çalışmada Suriyelilerin yoğun göç ettiği Lübnan'da 2000-2012 yılları arasında 6 şark çıbanı vakası varken 2013 yılında 1.033 vaka rapor edilmiştir. Bu vakaların %96.6'sının suriyeli olduğu tespit edilmiştir (ALAWIEH, 2014). Gaziantep'te yapılan bir araştırma mültecilerin göçünden sonra şark çıbanı vakalarının çarpıcı şekilde arttığını göstermiştir (ÖZKEKLIKÇI, 2017).



Şekil 8. Eyyübiye ilçesindeki Suriyeli öğrencilerin dağılımı (KARADEMİR, 2019)**.**

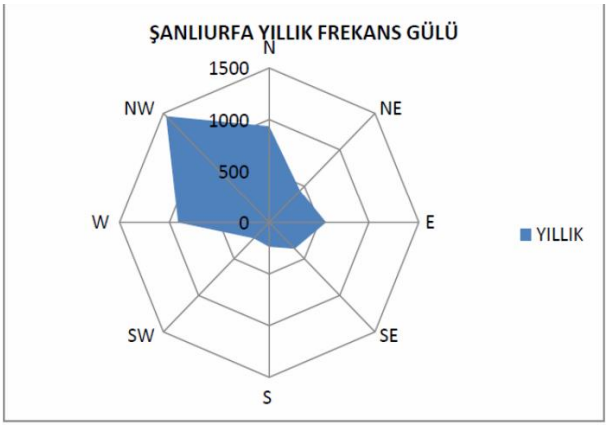


Şekil 9. Haliliye ilçesindeki Suriyeli öğrencilerin dağılımı (KARADEMİR, 2019).

2014 yılında yapılan bir çalışmada özellikle Suriye'de baskın olup ülkemizde çok görülmeyen bir şark çıbanı etkeninin daha fazla görülmeye başlandığı gösterilmiştir (ZEYREK, 2014). Özellikle göç dalgasının yoğunlaştığı 2014 yılı sonrasında, Şanlıurfa'da mültecilerin yoğun yaşadığı yerler ile şark çıbanı hastalığının görüldüğü yerler uyuşmaktadır.

Şanlıurfa'da hakim rüzgar yönünün daha önceki çalışmalarda kuzeybatı yönü olduğu görülmüştür (ÖZLÜ, 2016). Libya'da yapılan bir çalışmada rüzgar hızının fazla olduğu yerlerde kum sineklerinin daha az olduğu tespit edilmiş ve rüzgar hızının arttığı yerlerde şark çıbanı hasta sayısının azaldığı söylenebilir (DOKHAN, 2016). Hakim rüzgar yönünün kuzeybatı olması vakaların Şanlıurfa'nın güneydoğu mahallerinde yoğunlaşmasının sebeplerinden biri olabilir.

Şanlıurfa birçok su kaynağının olduğu bir şehirdir (ŞAHINALP, 2006). Daha önce yapılan çalışmalarda sulak alanlarda yaşamanın Şark çıbanı hastalığı için bir risk faktörü olduğu söylenmiştir (RAJABI, 2016). 2010-2014 yıllarında Birecik, Şanlıurfa merkezi dışında en çok vaka görülen ilçedir. Birecik'in Fırat nehri kıyısında olması şark çıbanı hastalığı açısından önemli bir risk faktörüdür.



Şekil 10. Şanlıurfa Yıllık Ortalama Rüzgâr Frekans Gülü (ÖZLÜ, 2016)

5. Sonuç

Şark çıbanı vakalarının 10 yıllık süreçte Şanlıurfa merkezinin kuzeybatı mahallelerinden güneydoğu mahallerine kaydığı görüldü. Rüzgar, su kaynakları ve evlerin altyapısı gibi çevresel faktörlerin vaka dağılımında etkili olduğu görüldü. Suriye iç savaşından sonra ülkemize göç eden Suriyeli mültecilerin özellikle ortak kültür sebebiyle yoğun yaşadığı mahallelerde vaka sayısının arttığı görüldü. Literatüre benzer olarak mültecilerin göçü sonrası vakalar mültecilerin yaşadığı bölgelerde yoğunlaştığı görüldü. Şanlıurfa'daki hakim rüzgar yönü kuzeybatıdır. Hastalığın taşınmasına sebep olan kum sinekleri yapıları gereği rüzgarın fazla olduğu yerlerde yeterince uçamazlar ve daha rüzgarsız yerlerde yaşarlar. Şanlıurfa'daki rüzgar durumuyla şark çıbanı vaka dağılımının uyumlu olduğu görülmektedir.

6. Kaynaklar

Abedi-Astaneh. (2016). Risk Mapping and Situational Analysis of Cutaneous Leishmaniasis in an Endemic Area of Central Iran: A GIS-Based Survey.

ALAWIEH. (2014). Revisiting leishmaniasis in the time of war: the Syrian conflict and the Lebanese outbreak. *International Journal of Infectious Diseases*.

Allahverdi. (2020). 6-17 yaş grubu şark çıbanı hastalarında şark çıbanı tedavisi öncesi ve sonrası psikososyal durum ve yaşam kalitesi düzeyindeki değişim ile bunu etkileyen faktörler. Uzmanlık Tezi, Harran Üniversitesi, 2020.

ATAKAN. (2010). Hocallı ve Turunçlu (Adana) köylerinde phlebotomus (Diptera; Psychodidae; Phlebotomine) türlerinin populasyon yoğunluğu ve kutanöz leishmaniasis ile ilişkisi. *Türkiye Parazitol Derg*.

DEMIRKAN. (2015). An endemic region for cutaneous leishmaniasis: Birecik. *Journal of Clinical and Analytical Medicine*.

DOKHAN. (2016). Entomological studies of phlebotomine sand flies (Diptera: Psychodidae) in relation to cutaneous leishmaniasis transmission in Al Rabta, North West of Libya. *Acta Tropica*.

Ghatee. (2020). The Geographical Distribution of Cutaneous Leishmaniasis Causative Agents in Iran and Its Neighboring Countries, A Review. *Front Public Health*.

Göç İdaresi Başkanlığı. (2022, 08 04). .*Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin İllere Göre Dağılımı.* https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638. adresinden alındı

GÜREL. (2012). Türkiye'de kutanöz leishmaniasisin durumu. *Türkiye Parazitol Derg*.

Gürel MS, Yeşilova Y, Ölgen MK, Özbel Y. Türkiye'de Kutanöz Leishmaniasisin Durumu. Turkiye Parazitol Derg 2012; 36: 121-9. (2012).

KAHRAMAN. (2015). Anne ve babanın gözü ile şanlıurfa merkez aile profili. *Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*.

KARADEMİR. (2019). Suriyeli mültecilerin mekânsal analizi: Şanlıurfa örneği. *Coğrafya Dergisi*.

Meireles. (2017). Atypical presentations of cutaneous leishmaniasis: A systematic review.

ÖZKEKLIKÇI. (2017). The new situation of cutaneous leishmaniasis after Syrian civil war in Gaziantep city, Southeastern region of Turkey. *Acta Tropica*.

ÖZLÜ. (2016). ŞANLIURFA İLİ İKLİM ÖZELLİKLERİNİN ENTERPOLASYON TEKNİKLERİ İLE ANALİZİ.

RAJABI. (2016). A spatially explicit agent-based modeling approach for the spread of cutaneous leishmaniasis disease in central Iran, Isfahan.

Resmi Gazete. (2022, 02 20). *On Üç İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Altı İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. 03 22, 2022 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/12/20121206.htm adresinden alındı

Scorza. (2017). Cutaneous Manifestations of Human and Murine Leishmaniasis. *Int J Mol Sci*.

Shirzadi. (2019). Spatial Distribution of Cutaneous Leishmaniasis Cases Referred to Health Centers of Three Khorasan Provinces in Iran Using Geographical Information System. *Iran J Public Health*.

ŞAHINALP. (2006). ŞANLIURFA ŞEHRİ'NİN KURULUŞUNA ETKİ EDEN ETMENLER. *Coğrafi Bilimler Dergisi*.

Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü. (2022, 02 20). *Parsel Sorgulama Uygulaması*. https://parselsorgu.tkgm.gov.tr/ adresinden alındı

TC Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2022, 05 09). *Şark Çıbanı Türkiye İstatistik Düzeyleri*. https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/zoonotikvektorel-sarkcibani/istatistik adresinden alındı

WHO. (2022, 02 14). *Leishmaniasis*. . https://www.who.int/health-topics/leishmaniasis#tab=tab_1 adresinden alındı

ZEYREK. (2014). Is the agent of cutaneous leishmaniasis in Sanliurfa changing? First cases of Leishmania major. *Türkiye Parazitolojii Dergisi*.

ZEYREK. (2020). Şanlıurfa'da Leishmania infantum'un etken olduğu kutanöz leyşmanyazis (şark çıbanı) olguları. *Mikrobiyoloji Bülteni*.

Presentation ID / Sunum No: 43

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Veri Güvenliği Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmacı Mert Hızmalı[1], Doç. Dr. Nilgün Tosun[2]
[1] *Trakya Üniversitesi, merthizmali@gmail.com*
[2] *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, nilgunt@trakya.edu.tr*

Özet

Bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin ortaya konması ve bu kavramın çeşitli değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesidir. Çalışmaya; Trakya Üniversitesi'nin ön lisans, lisans ve lisansüstü kademelerinde öğrenim gören 2500 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi anketi ve Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Ölçeği (Yılmaz vd, 2015) kullanılmıştır. Veriler, katılımcılardan sınıf ortamında yüz yüze toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin genelinde dijital veri güvenliği farkındalığının yüksek olduğu görülmüştür. Dijital veri güvenliği farkındalığının öğrencilerin; cinsiyet, aile gelir düzeyi, eğitim kademesi, internette geçirilen süre değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre, lisans öğrencilerinin ön lisans öğrencilerine göre, günde ortalama 1 saatten az ve 8 saatten fazla olanların diğerlerine göre farkındalık puanları yüksektir. Ayrıca, aile gelir düzeyi arttıkça dijital veri güvenliği farkındalık puan ortalamaları da artmaktadır. Dijital veri güvenliği konusunda farkındalığın ve bilgi düzeyinin artırılmasıyla ilgili olarak, öğrencilerin üniversite yönetiminden beklentilerinin dersler açılması, seminer ya da konferans ile bilgilendirme yapılması yönünde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Dijital Veri Güvenliği, Üniversite Öğrencileri, Siber Güvenlik*

Examination of University Students' Digital Data Security Awareness in Terms of Various Variables

Abstract

The aim of this study is to reveal the digital data security awareness levels of university students and to determine the relationship of this concept with various variables. To work; 2500 students studying at the associate, undergraduate and graduate levels of Trakya University voluntarily participated. As a data collection tool; personal information questionnaire and Digital Data Security Awareness Scale (Yılmaz et al., 2015) were used. The data were collected from the participants face to face in the classroom environment. The analysis of the obtained data was made with the SPSS 25.0 program. As a result; It has been observed that the awareness of digital data security is high among students. Students' awareness of digital data security; It has been determined that there are differences according to gender, family income level, education level, time spent on the internet. Male students compared to female students, undergraduate students compared to associate degree students, on average less than 1 hour a day and more than 8 hours a day compared to the others have higher awareness scores. In addition, as the family income level increases, the digital data security awareness score averages also increase. Regarding increasing awareness and level of knowledge on digital data security, it has been determined that the expectations of the students from the university administration are to open courses and inform them through seminars or conferences.

Keywords: *Digital Data Security, University Students, Cyber Security*

1. Giriş

Teknolojik gelişmeler ve yeni nesile yönelik çalışmalar eğitim- öğretim süreçlerinde araç ve uygulama bağlamında da değişimi gündeme getirmiştir. Şahin (2009) tarafından yürütülmüş çalışmada değişen öğrenci profili ile eğitim sistemindeki öğrenci profiline ilişkin olarak yaşanan olanak uyuşmazlığının, mevcut öğrencilere yaklaşıma ilişkin belirsizlik oluşturduğu bildirilmiştir. Ancak yeni nesil öğrencilerin son yıllarda dijital yaşamla sürekli etkileşimde olmalarından dolayı teknolojileri etkili, bilinçli ve güvenli kullanmaya ilişkin bilgi sahibi olmalarını da gerektirmektedir. Bu bağlamda son zamanlarda dijital güvenlik, dijital veri güvenliği gibi terimler günlük hayatımıza girmiştir (Şahin, 2009). Bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımında bireylere maddi ya da manevi zarar verebilecek olan çok sayıda güvenlik tehdidi vardır (Çakır ve Kesler, 2012). Dijital veri güvenliğini tehdit eden bu unsurlar şifreleme araçları, kötücül yazılım temizleyici, saldırı tespit sistemleri, kablosuz ağ araçları, port tarayıcılar, güvenlik odaklı işletim sistemi gibi pek çok araç yardımıyla etkisiz hale getirilebilir (Baykara, Daş ve Karadoğan, 2013: 236). Bilgisayar ve iletişim ağlarının yoğun kullanımı ile birlikte teknolojik güvenlik ile dijital veri güvenliği önemini arttırmaya başlamıştır. Elektronik ortamda bilginin üretimi ve sunulması çeşitli avantajlar sağlamakla birlikte bazı güvenlik sorunlarına neden olmaktadır. Bireylerin bilgisayar sistemlerini kullanırken olası zararlardan korunmaları için tehlikelerin bilincinde olmaları önemli bir husustur. Genel olarak dijital veri güvenliğinin amacı, verilerin yetkisiz kişiler tarafından ele geçirilmesini, ortadan kaldırılmasını veya yapılarının değiştirilmesini önlemektir (Aslay, Çam ve Özen, 2019: 11). Teknolojiden, süreçlerden ve insanlardan kaynaklanan veri kayıplarının azaltılması için dijital veri güvenliği farkındalığı öne çıkmaktadır (Mediapharm, 2019). Bireyler bu anlamda veri güvenliklerini tehdit edebilecek eylemleri bilinçli olarak yapmamaktadırlar (Gökçearslan, Günbatar ve Sarıtepeci, 2021). Dijital veri güvenliğine ilişkin ihlal ve tehditlerin pek çoğu bireylerin dijital veri güvenliği farkındalığı eksikliklerinden dolayı yaşanmaktadır (Taha ve Dahabiyeh, 2020). Bu kapsamda; üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ilişkin yürütülecek bu çalışmada problem cümlesi; "Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığı düzeyleri, demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığı hangi düzeydedir?

2. Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıkları; cinsiyet, öğrenim görmekte olduğu eğitim kademesi, sınıf, günlük ortalama internet kullanma süresi, teknolojik cihaz sahipliği, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Dijital veri güvenliği konusunda farkındalığın ve bilgi düzeyinin artırılmasıyla ilgili olarak, öğrencilerin üniversite yönetiminden beklentileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığı düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma modelleri arasında yer alan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumun aydınlatılması amacıyla, değerlendirmelerin belli standartlar kapsamında yapılması ve olaylar arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yürütülmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Karasar'a (2020) göre ise, geçmişte gerçekleşen veya hâlihazırda devam eden herhangi bir durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan bir modeldir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trakya Üniversitesi'nin ön lisans, lisans ve lisansüstü kademelerinde öğretim gören 2500 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak anket formunun eksik ya da hatalı doldurulmasından dolayı 6 öğrenci değerlendirme dışı bırakılmış ve 2494 öğrenci değerlendirmeye alınmıştır. Öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla 2 bölümden oluşan bir form kullanılmıştır. Formun birinci bölümünü araştırmacının hazırladığı kişisel bilgileri içeren 7 adet soru, ikinci bölümünü ise Yılmaz ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Ölçeği oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Trakya Üniversitesi öğrencilerinden toplanması için öncelikle Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Veriler sınıf ortamında yüz yüze toplanmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen nicel verilerin istatiksel analizi SPSS 25,0 programı ile yapılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen toplam puanların standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelik hesaplamaları betimsel istatistikler yardımıyla incelenmiştir. Araştırmada normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçek puanlarının karşılaştırılması için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Açık uçlu sorunun analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Dijital veri güvenliği farkındalık ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda, çalışma grubunun dijital veri güvenliği farkındalıklarına ait betimsel istatistikler Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Çalışma Grubunun Dijital Veri Güvenliği Farkındalıklarına Ait Betimsel İstatistikleri

	Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı
Aritmetik Ortalama	127,33
Medyan	129,00
Mod	158
Standart Sapma	20,981
Çarpıklık Katsayısı	-,731
Basıklık Katsayısı	,491

Çizelge 3.1 incelendiğinde dijital veri güvenliği farkındalığı dağılımının sola çarpık (mod>medyan> aritmetik ortalama) ve homojen (V<20) olduğu görülmektedir. Bu durumda çalışma grubunun genelinin dijital veri güvenliği farkındalığının yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Dijital veri güvenliği farkındalığı değişkeni için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ise bu değerlerin ±1,5 aralığında olduğu görülmüştür. Bu durumda çalışma grubunun dağılımın normal varsayılacağı söylenebilir. Çizelge 3.2'de öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık puanları arasında cinsiyet açısından fark olup olmadığının incelendiği t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.2. Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Değişken		**N**	$\underline{X}$	**SS**	**Sd**	**t**	**P**
Cinsiyet	**Kadın**	1188	125,29	21,192	2455,434	-4,629	,000
	Erkek	1306	129,18	20,621			

Çizelge 3.2'de yer alan bilgilere göre üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri cinsiyete ($t_{(2455,434)}$ =-4,629 p<0,05) göre farklılaşmaktadır. Bu farklılık incelendiğinde erkek öğrencilerin ($\underline{X} = 129{,}18$) kadınlara ($\bar{X}$=125,29) göre dijital veri güvenliği farkındalık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çizelge 3.3'te öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık puanlarının ilgili değişkenlere ait betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Çizelge 3.3. Öğrenim Görmekte Olduğu Eğitim kademesi, Sınıf düzeyi, Günlük Ortalama İnternet Kullanma Süresi ve Ailenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler		**N**	$\underline{X}$	**SS**
Eğitim Kademesi	(1) Önlisans	522	125,98	22,177
	(2) Lisans	1629	128,14	20,270
	(3)Y.Lisans/Doktora	343	127,51	22,233
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	707	126,59	21,378

Değişkenler		N	$\underline{X}$	SS
	2. Sınıf	827	126,63	21,311
	3. Sınıf	435	129,33	19,714
	4. Sınıf	525	129,76	20,873
İnternette Geçirilen Süre	(1) 0-1 Saat	118	128,55	20,499
	(2) 2-3 saat arası	446	125,30	21,263
	(3) 4-5 saat arası	838	126,96	20,864
	(4) 6-7 saat arası	632	126,94	20,402
	(5) 8 saatten fazla	460	130,19	21,595
Aile Gelir Düzeyi	(1) 5000 ve altı	425	125,35	22,512
	(2) 5001-7500	563	126,37	20,942
	(3) 7501-10000	847	129,17	20,485
	(4) 10000 üzeri	659	129,61	20,308

Çizelge 3.3'te eğitim kademesine göre dijital veri güvenliği farkındalık puan ortalamaları incelendiğinde lisans öğrencilerinin ön lisans öğrencilerinden daha yüksek bir ortalamaya, yüksek lisans/doktora öğrencileriyle ise yakın bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre dijital veri güvenliği farkındalık ortalamaları incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça ortalamanın da arttığı ancak bu artışın çok yüksek olmadığı görülmüştür. İnternette geçirilen süreye göre dijital veri güvenliği farkındalığı puan ortalamaları incelendiğinde, internette 1 saatten az ve 8 saatten fazla zaman geçirenlerin diğer kişilere göre farkındalık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Aile gelir düzeyi açısından dijital veri güvenliği farkındalık puanları incelendiğinde gelir düzeyi arttıkça farkındalık puan ortalamasının da arttığı görülmüştür. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Çizelge 3.4'te ANOVA ile incelenmiştir.

Çizelge 3.4. Öğrenim Görmekte Olduğu Eğitim Kademesi, Sınıf Düzeyi, Günlük Ortalama İnternet Kullanma Süresi ve Ailenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkenlerine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Eğitim Kademesi	Gruplar arası	3175,152	2	1587,576	3,614	,027	2-1
	Gruplar içi	1094214,555	2491	439,267			
	Toplam	1097389,706	2493				
Sınıf Düzeyi	Gruplar arası	2635,721	3	878,574	1,998	,112	
	Gruplar içi	1094753,985	2490	439,660			
	Toplam	1097389,706	2493				
İnternette Geçirilen Süre	Gruplar arası	5982,916	4	1495,729	3,411	,009	1-2
	Gruplar içi	1091406,791	2489	438,492			2-5
	Toplam	1097389,706	2493				
Aile Gelir Düzeyi	Gruplar arası	9630,952	3	3210,317	7,349	,000	1-3
	Gruplar içi	1087758,755	2490	436,851			1-4
	Toplam	1097389,706	2493				

Çizelge 3.4'te yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde eğitim kademesi değişkenine göre öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(2,2491)} = 3,614$ $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre lisans ve yüksek lisans/doktora öğrencilerinin farkındalıkları ön lisans öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür, lisans ve yüksek lisans/doktora öğrencileri arasında ise fark bulunmamıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin dijital veri güvenlik farkındalığı puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(3,2490)} = 1,998$ $p>0,05$). Üniversite öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık puan ortalamaları arasında internette geçirilen süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F_{(4,2489)} = 3,411$ $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; internette 0-1 saat arası

zaman geçiren kişilerin 2-3 saat zaman geçirenlere göre farkındalıklarının daha yüksek olduğu, benzer şekilde internette 8 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerin 2-3 saat zaman geçirenlerle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve 8 saatten fazla zaman geçirenlerin dijital veri güvenliği farkındalık puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İnternette 2-3 saat arasında zaman geçirenler ile 4-5 saat arası ve 6-7 saat arası zaman geçirenler arasında ise dijital veri güvenliği farkındalık puanları açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dijital veri güvenliği farkındalık durumlarının aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($F_{(3,2490)} = 7{,}349$ $p<0{,}05$) gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; aile gelir düzeyi 5000 ve altında olan öğrencilerin farkındalık düzeyleri aile gelir düzeyi 7500 ve 1000 arasında ve 10000 üzerinde olanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Buna göre aile gelir düzeyi arttıkça dijital veri güvenliği farkındalığının da arttığı söylenebilir.

4. Tartışma

"Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalığı hangi düzeydedir?"

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; katılımcıların genelinin dijital veri güvenliği farkındalığının yüksek olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği düzeylerinin ölçüldüğü Talan ve Aktürk (2021) çalışması, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği Göldağ (2021) çalışmasının bulguları mevcut tez çalışması ile benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığının incelendiği Yılmaz ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelendiği Sağır ve arkadaşlarının (2018) çalışması ve eğitim fakültesi öğrencileri ile diğer fakültelerdeki öğrencilerin siber güvenlik farkındalıklarının karşılaştırıldığı Semerci (2019) çalışmasının bulguları da benzerdir. Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen Timur, Timur ve Akkoyunlu (2014)'nun çalışmalarında dijital veri güvenliği farkındalığı düzeyleri orta düzey olarak belirlenmiştir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin dijital okuryazarlığa etkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelendiği Güngör ve Kurtipek (2020) tarafından yapılmış çalışmada da bu araştırma bulgusundan farklı olarak katılımcıların dijital veri güvenliği farkındalığı düzeyleri orta düzey olarak tespit edilmiştir. Tekerek ve Tekerek (2013) tarafından yapılan ilköğretim ve lise öğrencileri ile yürütülen çalışmada katılımcıların bilgisayar ve bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri incelendiği çalışmada da mevcut çalışmadan farklı olarak katılımcıların dijital veri güvenliği farklılığı düzeyi düşük olarak bildirilmiştir. Alan yazında ulaştığımız çalışmalardaki farklılığın, araştırmalara dahil edilen katılımcıların sahip oldukları teknolojik cihaz türü ve sayısına, araştırmanın mevcut çalışmadan daha önce yapılmasına ve farklı öğretim kademelerinde olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmada katılımcıların genelinin dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin yüksek çıkmasının temel nedeni ise, çalışmanın diğer araştırmaların yapıldığı yıldan daha sonra yapılmasına yorumlanabilir. Çünkü teknolojinin gelişmesi, internetin yaşamın her alanında kullanılabilir hale gelmesi gibi nedenler, dijital veri güvenliği farkındalığını daha ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca eğitim düzeylerinin diğer araştırma örnekleminin eğitim kademesinden yüksek olması ve katılımcıların dijital vatandaşlık düzeylerinin de yüksek olmasında etken olduğu düşünülmektedir.

"Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıkları; cinsiyet, öğrenim görmekte olduğu eğitim kademesi, sınıf, günlük ortalama internet kullanma süresi, teknolojik cihaz sahipliği, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?"

Cinsiyet Değişkenine Göre;

Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu farklılık incelendiğinde erkek öğrencilerin kadınlara göre dijital veri güvenliği farkındalık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yılmaz ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen lise öğrencilerinde dijital bilgi güvenliği farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği çalışma ve dijital veri güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkinin incelendiği Talan ve Aktürk (2021) çalışmasının bulguları benzer niteliktedir. Solmaz (2020); üniversite öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığını etkileyen etmenleri ele alan Farooq ve arkadaşları

(2015)'nın çalışması ve Göldağ (2021) tarafından üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların cinsiyet değişkenine bağlı sonuçları, mevcut tez çalışmasını destekler niteliktedir. Üniversite öğrencilerinin mobil güvenlik farkındalığı ve dijital veri güvenliği farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla Bıkmaz (2017) tarafından yapılmış çalışmanın; Mart (2012) ve üniversite öğrencilerinin bilgi güvenliği ile bilgi farkındalığının incelendiği Arıtürk (2015)'ün çalışmasının bulguları mevcut çalışma ile çelişmektedir. Benzer şekilde, Yılmaz ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışma ve üniversitelerde bilgi işlem daire başkanlığı çalışanlarında siber güvenlik ve dijital veri güvenliği farkındalıklarının belirlenmesini amaçlayan Gündüzalp (2021)'ın çalışmasının bulguları da çelişmektedir. McCormac ve arkadaşları (2017) tarafından yürütülen araştırmanın cinsiyet değişkenine bağlı sonuçlarının da bu tez çalışmasının sonuçları ile çeliştiği görülmektedir. Bu çalışmalarda, kadınların dijital veri güvenliği farkındalıklarının erkeklere nazaran daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu farklılığın nedeni olarak kadınların dijital ortamlardaki tehlikelerden erkeklere göre daha fazla bilgi sahibi oldukları düşünülmektedir. Akça ve Kaya (2016) tarafından yapılmış çalışmada da günümüzde internet teknolojilerinin kullanımı, toplumsal gelenek ve göreneklerden dolayı kadınların erkeklere nazaran daha dezavantajlı konumda oldukları bildirilmektedir. Aynı çalışmada kadınlar ve erkekler arasındaki internet teknolojileri kullanımının toplumların sosyoekonomik durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kadınlarda eğitim düzeyi arttıkça, internet ve bilgisayar kullanımının da daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bağlamda kadınların dijital ortamlarda kendilerini güvende hissedebilmeleri için daha bilinçli olmaya çalıştıkları düşünülebilir. Bu tez çalışmasının bulgularına göre, erkek öğrencilerin ($\underline{X} = 129{,}18$) kadınlara (X=125,29) göre dijital veri güvenliği farkındalık puanlarının daha yüksek olmaları ise; erkek öğrencilerin sayısının fazla olmasına, erkeklerin dijital veri güvenliğine daha fazla önem vermesine ve Akça ve Kaya (2016), Dixon ve arkadaşları (2014) tarafından yapılmış çalışmaların bulgularından da anlaşıldığı üzere, günümüz toplumunda kadınların toplumsal cinsiyet bakımından bilinç düzeylerinin yeteri kadar yüksek olmamasına bağlanabilir.

Öğrenim görmekte olduğu eğitim kademesi değişkenine göre;

Eğitim kademesine göre dijital veri güvenliği farkındalık puan ortalamaları incelendiğinde lisans öğrencilerinin ön lisans öğrencilerinden daha yüksek bir ortalamaya, yüksek lisans/doktora öğrencileriyle ise yakın bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Eğitim kademesi değişkenine göre öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans ve yüksek lisans/doktora öğrencilerinin farkındalıklarının ön lisans öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür, lisans ve yüksek lisans/doktora öğrencileri arasında ise fark bulunmamıştır. Yılmaz ve arkadaşları (2016); üniversitelerde bilgi işlem daire başkanlığı çalışanlarında siber güvenlik ve dijital veri güvenliği farkındalıklarının belirlenmesi için Gündüzalp (2021) tarafından yapılmış çalışmaların sonuçları da bu tez çalışmasını desteklemektedir. Çalışmada katılımcıların öğrenim kademesi değişkenine göre dijital veri güvenliği farkındalık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu bildirilmiştir. Alan yazında üniversite öğrencilerinin katılımı ile yürütülen ve dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelendiği Göldağ (2021)'ın çalışmasının, Farooq ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığını etkileyen etmenleri ele alan çalışmaların, öğrenim kademesi değişkenine bağlı sonuçları mevcut tez çalışmasında farklılık göstermektedir. Mevcut tez çalışmasında eğitim kademesi değişkenine göre katılımcıların dijital veri güvenliği farkındalık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu tez çalışmasındaki katılımcıların öğretim kademelerinin ve sınıf düzeylerinin farklı olması, eğitim kademelerinde okutulan derslerin farklı olması, çalışmalardan elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca, araştırmalarda dijital veri güvenliği farkındalıklarını ölçmek amacıyla uygulanan veri toplama araçlarının birbirinden farklı olmasının sonuçları farklılaştırabileceği düşünülebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre;

Sınıf düzeylerine göre dijital veri güvenliği farkındalık ortalamaları incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça ortalamanın da arttığı, ancak bu artışın çok yüksek olmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin dijital veri güvenlik farkındalığı puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin sınıf düzeyine uygun şekilde dijital veri güvenliği ile ilişkin bir ders okumamalarına ve bu konuda bilgilendirilmemelerine bağlanabilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olarak dijital veri güvenliği hakkında bilgilendirilmeleri farkındalık düzeylerini arttırmada etkili olabileceği yönünde yorumlanabilir. Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği düzeylerinin ölçüldüğü Talan ve Aktürk (2021)'ün çalışmasının bulguları mevcut çalışma ile benzerdir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının siber bilgi güvenliği farkındalıkları ve dijital vatandaşlık düzeylerinin değişkenlere göre incelendiği Solmaz (2020)'ın çalışması ve öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığının incelendiği Yılmaz ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçları da benzerdir. Bu benzerliği; araştırmalardaki çalışma grubunun cinsiyet, aile gelir düzeyi, öğrenim kademesi, sınıf düzeyi gibi demografik özelliklerinin, araştırmaların yapıldıkları yılların birbirine yakın olmasına dayandırmak mümkündür.

İnternette geçirilen süre değişkenine göre;

Üniversite öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık puan ortalamaları arasında internette geçirilen süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın; internette 0-1 saat arası zaman geçiren kişilerin 2-3 saat zaman geçirenlere göre farkındalıklarının daha yüksek olduğu, benzer şekilde internette 8 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerin 2-3 saat zaman geçirenlerle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve 8 saatten fazla zaman geçirenlerin dijital veri güvenliği farkındalık puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İnternette 2-3 saat arasında zaman geçirenler ile 4-5 saat arası ve 6-7 saat arası zaman geçirenler arasında ise dijital veri güvenliği farkındalık puanları açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin arasındaki ilişkinin ele alındığı Göldağ (2021)'ın çalışması ile öğretmen adayları ile yürütülen Solmaz (2020)'ın çalışmasının bulguları, mevcut tez çalışması ile benzerdir. Aynı şekilde, ortaöğretim öğrencileri ile yürütülen dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği düzeylerinin ölçüldüğü Talan ve Aktürk (2021)'ün çalışması ile öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalıklarının incelendiği Yılmaz ve arkadaşları (2016) tarafından yapılmış çalışmaların internette geçirilen süre değişkenine bağlı sonuçları bu tez çalışmasının bulguları ile paralellik göstermektedir. Bunun nedenleri; araştırmaların yapıldıkları dönem göz önünde alındığında mevcut tez çalışmasının pandemi döneminde yapılması olarak düşünülebilir. Pandemi döneminde uygulanan evde kal çağrısı ve dışarı çıkma kısıtlamaları nedeniyle yoğun olarak internet kullanılmıştır. Ayrıca örneklemin üniversite düzeyinde bireylerden oluşması neden olarak gösterilebilir.

Aile gelir düzeyi değişkenine göre;

Aile gelir düzeyi açısından dijital veri güvenliği farkındalık puanları incelendiğinde gelir düzeyi arttıkça farkındalık puan ortalamasının da arttığı görülmüştür. Dijital veri güvenliği farkındalık durumlarının aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Farklılığın, aile gelir düzeyi 5000 TL ve altında olan öğrencilerin farkındalık düzeyleri aile gelir düzeyi 7500 ve 1000 TL arasında ve 10000 TL üzerinde olanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin sahip oldukları teknolojik cihaz sayısı ve türündeki artış gibi nedenlerden dolayı dijital veri güvenliği farkındalığını da arttığı düşünülebilir. Benzer araştırmalarda da aile gelir düzeyi ile dijital veri farkındalığının doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir (Som Vural ve Kurt, 2018; Güngör ve Kurtipek, 2020; Göldağ, 2021).

"Dijital veri güvenliği konusunda farkındalığın ve bilgi düzeyinin artırılmasıyla ilgili olarak, öğrencilerin üniversite yönetiminden beklentileri nelerdir?"

Çalışma kapsamında üniversite öğrencilerine dijital veri güvenliği konusunda farkındalığın ve bilgi düzeyinin artırılmasıyla ilgili olarak üniversite yönetiminden beklentilerinin neler olduğu sorulmuştur. 2500 katılımcıdan 1395 öğrenci soruya yanıt vermiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde; öğrenciler üniversite yönetiminden de bu konularda ders açılması, seminer ya da konferans ile bilgilendirme yapılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmanın yürütüldüğü üniversitede dijital veri güvenliği farkındalığı ile ilişkili derslerin sadece Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Mühendisliği yüksek lisans bölümünde olduğu görülmüştür. Bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilere Bilgisayar Ağları ve Güvenliği, Bilgi Gizleme Teknikleri ve Ağ Güvenliği dersleri okutulmaktadır. Ancak üniversite genelinde öğrencilerin tamamı düşünülerek dijital veri güvenliğine ilişki bir ders bulunmamaktadır. Buna karşılık, öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin dijital veri güvenliğine verdikleri önemden dolayı bilgilendirilmeyi istedikleri, beklentilerinin bu yönde olduğu önemli bir bulgudur.

5. Sonuç ve Öneriler

Çalışmada dijital veri güvenliği farkındalığı düzeylerinin demografik değişkenlere göre değişimini incelemek üzere gerçekleştirilen istatistiksel analizlerde cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görmekte olduğu eğitim kademesi, günlük ortalama internet kullanma süresi ve ailenin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenleri ele alınmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda; dijital veri güvenliği farkındalığı düzeyleri bakımından cinsiyet, aile gelir düzeyi, eğitim kademesi, internette geçirilen süre değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Toplumların dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin yüksekliğinde başta hükümet politikaları olmak üzere öğretmenler, eğitim öğretim kurumu yöneticileri gibi bireyleri hayata hazırlayan, bu alanda bilinçlendiren unsurlar önem arz etmektedir. Günümüzde internet, bilgisayar, iletişim ağlarının kullanımının her geçen gün artması beraberinde teknolojik güvenlik ve dijital veri güvenliğini daha önemli konuma getirmiştir. Bilginin elektronik ortamda üretimi ve sunumu sağladığı avantajlar yanında çeşitli güvenlik sorunlarının yaşanmasında rol oynamaktadır. Bireylerin bu tür sorunlardan ve zararlarından korunmaları için tehlikelerin bilincinde olmaları önemli bir husus olmaktadır. Bunun sağlanması ise eğitim ve bilinçlendirme aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Bu kapsamda araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda yazar tarafından uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

5.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğrencilerin teknolojinin hatalı kullanımından, bilgi eksikliklerinden kaynaklanabilecek zararların azaltılması amaçlanmalıdır. Bu kapsamda öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalıklarının oluşturulması, veri güvenliği faaliyetlerine ilişkin bilinçlendirme, faaliyetlerin benimsetilmesi ve uygulatılmasına önem verilmelidir. Öğrenciler interneti temel bilgi kaynağı olarak görmektedirler. Bundan dolayı, güvenli bir şekilde dijital içerikleri nasıl bulabilecekleri, oluşturacakları, tüketecekleri, iletecekleri ve paylaşım yapabilecekleri öğretilmelidir. Öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalıklarının oluşturulması amacıyla, müfredata derslerin eklenmesi gündeme gelmelidir. Öğrencilere yönelik dijital veri güvenliği farkındalığı hususunda el kitapçıkları, posterler, broşürler hazırlanması faydalı olabilir. Ayrıca üniversiteler bu konuda sunumlar, seminerler, videolar hazırlayabilir ve öğrencilere ulaştırabilir. Eğitim öğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlere ve yöneticilere de dijital veri güvenliği farkındalık düzeyini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Geniş çaplı katılımların olacağı bölgesel ve ulusal araştırmalar yapılabilir. Farklı demografik özelliklere sahip örneklem grupları ile yapılacak çalışmaların sonucunda daha kapsamlı bilgilere ulaşılabilir. Özel üniversite ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerle çalışılarak arada fark olup olmadığına bakılabilir. Bölüm bazında farklılık olup olmadığı ve nedenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerini etkileyen başka değişkenlerin olup olmadığı araştırılabilir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında; ilgili düzeyleri artıran değişkenlerin iyileştirilmesi, azaltan değişkenlerin ise ortadan kaldırılmasına yönelik adımlar atılabilir. Üniversite öğrencileri ile yürütülen bu çalışmanın diğer eğitim kademelerindeki öğrencilerle, yeni mezun öğrencilerle ve farklı yaş grupları ile yapılması, diğer bir ifade ile toplumdaki her kesimi kapsayacak şekilde çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu sayede toplumdaki bireylerin dijital veri güvenliği farkındalıkları daha net olarak ortaya konabilir. Bu alanda nitel çalışmaların yürütülmesi daha derinlemesine verilere ulaşılmasını sağlayabilir. Üniversite öğrencileri ile yapılacak mülakatlar sonucunda veri güvenliği farkındalıklarına ilişkin önemli bulgular sunabilir.

- Bu çalışma, Mert Hızmalı'nın Üniversite Öğrencilerinin Dijital Veri Güvenliği Farkındalıklarının Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

Akça, E.B., ve Kaya, B. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden dijital bölünme ve farklı yaklaşımlar, *Intermedia International e-Journal*, Fall, 3(5).

Arıtürk, M. (2015). Bilgi farkındalığı ve bilgi güvenliğinin karşılaştırılması. *XVII. Akademik Bilişim Konferansı*, 4-6 Şubat 2015, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aslay, F., Çam, H., ve Özen, Ü. (2019). Yükseköğretim kurumlarında bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin ölçümlenmesi. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 5 (2), 1-11.

Baykara, M., Daş, R. ve Karadoğan, İ. (2013). Bilgi güvenliği sistemlerinde kullanılan araçların incelenmesi. 1. Uluslararası Adli Bilişim ve Güvenlik Sempozyumu, (ISDFS'13), 231-239. Elâzığ, Türkiye. http://web.firat.edu.tr/mbaykara/bg.pdfr.e, Erişim Tarihi: 22.02.2022.

Bıkmaz, Z (2017). Sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinin mobil güvenlik farkındalığı ve dijital veri güvenliği farkındalıklarının belirlenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 1(1), 22-30.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* (19.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çakır, S. ve Kesler, M. (2012). Bilgisayar güvenliğini tehdit eden virüsler ve antivirüs yazılımları. XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 551-558. https://ab.org.tr/ab12/bildiri/82.pdf., Erişim Tarihi: 22.02.2022.

Dixon, J., Straubhaar, J., Covarrubias, L., A., Correra,T. (2014). Gendered space: the digital divide between male and female users in internet public access Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19, 991– 1009.

Farooq, A., Isoaho, J., Virtanen, S., ve Isoaho, J. (2015). Information security awareness in educational institution: An analysis of students' individual factors. *In 2015 IEEE Trustcom/BigDataSE/ISPA*, 1, 352-359.

Gökçearslan, Ş., Günbatar, M. S., ve Sarıtepeci, M. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(1), 354-373.

Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (3), 82-100. DOI: 10.19160/e-ijer.950635.

Gündüzalp, C. (2021). Üniversite çalışanlarının dijital veri ve kişisel siber güvenlik farkındalıkları (Bilgi İşlem Daire Başkanlıkları Örneği). *Journal of Computer and Education Research*, 9 (18), 598-625. DOI: 10.18009/jcer.907022.

Güngör, N. B., ve Kurtipek, S. (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin dijital okuryazarlığa etkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 17(2), 756-767. https://doi.org/10.14687/jhs.v17i2.6021., Erişim Tarihi: 25.02.2022.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. (35. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.

Mart, İ. (2012). *Bilişim kültüründe bilgi güvenliği farkındalığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

McCormac, A., Zwaans, T., Parsons, K., Calic, D., Butavicius, M., ve Pattinson, M. (2017). Individual differences and information security awareness. *Computers in Human Behavior*, 69, 151-156.

Mediapharm (2019). The data security awareness programme. Retrieved from https://www.mediapharm.co.uk/blog/data-security-awareness, Erişim Tarihi: 23.02.2022

Sağır, M., Doğruluk, S., Mutluay, Y., ve Emlik, H. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 566-582.

Semerci, A. (2019). Eğitim fakültesi öğrencileri ile diğer fakültelerdeki öğrencilerin siber güvenlik farkındalıklarının karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 29, 138-156.

Solmaz, M. (2020). *Öğretmen Adaylarının Siber Bilgi Güvenliği Farkındalıklarının ve Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bakımından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155-172.

Taha, N., ve Dahabiyeh, L. (2021). College students information security awareness: a comparison between smartphones and computers. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1721-1736.

Talan, T., ve Aktürk C. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180. https://doi.org/10.33437/ksusbd.668255.

Tekerek, M. ve Tekerek, A. (2013). Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Education*. 2(3). 61-70. https://doi.org/10.19128/turje.181065.

Timur, B., Timur, S., & Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi,* (33), 41-59.

Yılmaz, E., Şahin, Y. L. ve Akbulut, Y. (2015). Dijital veri güvenliği farkındalığı ölçeğinin geliştirilmesi. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 6(21), 23-40.

Yılmaz, E., Şahin, Y., ve Akbulut, Y., (2016). Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı, *Sakarya University Journal Of Education*, 6, (2)26-45.

Presentation ID / Sunum No: 44

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-8915-8183

Rusya-Ukrayna Savaşının Avrupa Birliği'nde Yaşanan Tüketici Enflasyonuna Etkisi

Dr. Öğretim Üyesi İsmail Cem Ay[1]

[1] *İstanbul Gelişim Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Ekonomi ve Finans Bölümü, icay@gelisim.edu.tr*

**Corresponding author: İsmail Cem Ay*

Özet

Başta petrol olmak üzere enerji fiyatlarındaki hareketliliğin ekonomik büyüme, istihdam, dış ticaret dengesi, döviz kuru ve fiyat istikrarı gibi makroekonomik değişkenler üzerinde etkili olduğu ile ilgili pek çok akademik çalışma bulunmaktadır. Bugün dünyanın en önemli ekonomik ve siyasi güçlerinden birisi olan Avrupa Birliği (AB) enerji ihtiyacının %75'inden fazlasını petrol, gaz ve kömürden sağlamaktadır. 2021 yılı rakamlarına göre AB petrol ithalinin %30'unu sadece Rusya'dan temin etmekte, Rusya'da günlük ham petrol ihracının %47'sini AB'ne yapmaktadır.

24 Şubat 2022 tarihinde Rusya'nın Ukrayna'ya yönelik askeri müdahalesinin ardından AB tarafından Rusya'ya karşı alınan yaptırım kararları ve Rusya'nın buna karşılık aldığı kararlar sonucu Rusya'dan AB'ne petrol ticaretinin seyri değişmiş, gerek AB gerekse Rusya için makroekonomik dengeler yeniden kurulmaya başlamıştır. Bu bağlamda çalışmada, Şubat 2022 tarihinde başlayan Rusya-Ukrayna savaşının AB'de yaşanan tüketici enflasyonuna etkisi incelenmiş; sonuç olarak da Şubat 2022 öncesi %5 düzeyinde seyreden AB-TÜFE endeksi ortalamasının savaş sonrası hızlı bir artış trendine girerek yaklaşık 2 kat yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Enflasyon, Tüfe, Avrupa Birliği, Rusya-Ukrayna Savaşı*

The Effect Of The Russıa-Ukranıa War On Consumer Inflatıon In The European Unıon

Abstract

There are many academic studies on the impact of the volatility in energy prices, especially oil, on macroeconomic variables such as economic growth, employment, foreign trade balance, exchange rate and price stability. Today, the European Union (EU), one of the most important economic and political powers in the world, provides more than 75% of its energy needs from oil, gas and coal. According to the figures of 2021, the EU supplies 30% of its oil imports only from Russia, and 47% of Russia's daily crude oil exports are made to the EU. After Russia's military intervention in Ukraine on February 24, 2022, the sanctions decisions taken by the EU against Russia and the decisions taken by Russia in response to this changed the course of oil trade from Russia to the EU, and macroeconomic balances for both the EU and Russia. started to be rebuilt. In this context, the effect of the Russia-Ukraine war that started in February 2022 on consumer inflation in the EU was examined; As a result, it was concluded that the average of the EU-CPI index, which was 5% before February 2022, entered a rapid increase trend after the war and increased approximately 2 times.

Keywords: *Inflation, Cpı, European Union, Russia-Ukraine War*

1. Giriş

Modern dünya düzeninde sanayileşme ile birlikte ihtiyaçlar şekil değiştirmiş ve çeşitlenmiştir. Sanayi devrimi ile birlikte sonsuz olan ihtiyaçları karşılayacak olan kıt üretim faktörleri de bir dönüşüme girmiş özellikle günümüzde yenilebilir kaynaklar giderek önem kazanmaya başlamıştır.

Bununla birlikte enerji faktörü; üretim ve tüketim sürecinin en önemli unsuru olmaya devam etmektedir. Günümüz ekonomileri arz ve lojistik sorunları, ya da çevre sorunları nedeniyle yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelmeyi tercih etseler de; maliyet yapısı ve sürekli artan enerji talebi nedeniyle yenilenebilir enerji üretimde kısıtlı olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle dünyadaki pek çok ülke ve üretici; petrol, kömür, doğal gaz, hidro-karbon ve hatta nükleer enerji gibi yenilenemez enerji kaynaklarından enerji ihtiyaçlarını karşılamaya devam etmektedirler (Onur, 2006: 242).

1950'li yıllarda enerji bilançosunda %30'lar düzeyinde petrolün payı 1980'de %50'ye ulaşmış, 1990'lı yıllarda %55 oranını aşmıştır (Doğanay, 1998: 155). 2021 yılı ve 2022 ilk yarıyılı resmi rakamları çalışma hazırlandığında henüz kamuoyu ile paylaşılmadığından çalışmanın bu kısmında 2020 yılı rakamları üzerinden analiz yapılmış olup; 2020 yılında petrolün toplam kaynaklar içindeki payının %31.2 seviyesine kadar gerilediğini görmekteyiz. Petrol'ü %27.2 ile kömür, %24.7 ile doğal gaz ve %5.7 ile yenilebilir enerji kaynakları ve %4.3 ile de nükleer enerji izlemektedir. Geri kalan %6.9 ise termal, hidroelektrik gibi diğer enerji kaynakları aracılığıyla üretilmiştir. (BP, 2021).

Aynı döneme ait istatistiklere göre dünyadaki ham petrol tüketiminin; %38.7'nin Asya-Pasifik bölgesinde, %20'sinin Kuzey Amerika'da, %14'ünün Avrupa'da, %9.8'inin Orta Doğu'da, %7'sinin Güney ve Orta Amerika'da, %3.9'nun ise Afrika'da gerçekleştiği görülmektedir (BP, 2021).

Dünyadaki kanıtlanmış ham petrol rezervinin sadece %0.8'ine sahip olduğu halde dünya petrol tüketiminin %14'ünü gerçekleştiren Avrupa kıtası petrol konusunda ithalata bağımlı bir konumda olup, petrol ihtiyacını da ağırlıklı olarak Rusya'dan karşılamaktadır (BP, 2021). Benzer bir durum doğalgaz konusunda da söz konusu olup, Avrupa Birliği (AB) yıllık 400 milyar metreküp doğalgaz ihtiyacının %40'ını da Rusya'dan ithal etmektedir (GAS INFRASTUCTURE EUROPE).

Görüldüğü gibi dünyanın en gelişmiş ülkelerini barındıran AB ülkeleri aslında enerji kaynakları açısından oldukça kıt kaynaklara sahip olup enerji ihtiyacının %75'inden fazlasını petrol, gaz ve kömürden sağlamaktadırlar. 2021 yılı rakamlarına göre AB petrol ithalinin %30'unu sadece Rusya'dan temin etmekte, Rusya'da günlük ham petrol ihracının %47'sini AB'ne yapmaktadır (EUROSTATa). Petrol ve doğalgaz gibi yenilenemez enerji kaynakları konusunda net ithalatçı konumunda olan AB bu durumu tersine çevirebilmek için REPowerEU planını hazırlamış ve planı 2030 yılına kadar hayata geçirmeyi hedeflemektedir.

24 Şubat 2022 tarihinde Rusya'nın Ukrayna'ya yönelik askeri müdahale tercihini hayata geçirmesinin ardından Avrupa Birliği tarafından Rusya'ya karşı bir takım siyasi ve ekonomik yaptırım kararları alınmış, bu kararlara karşılık çok kısa süre içinde Rusya'da AB'ne –karşı– yaptırım kararları almıştır. Bu kararlardan bazıları Rusya'dan AB'ne petrol ticaretinin seyrini değiştirmiş, gerek Avrupa Birliği gerekse Rusya için makroekonomik dengeler yeniden kurulmaya başlamıştır. Bu bağlamda çalışmada, Şubat 2022 tarihinde başlayan Rusya-Ukrayna savaşının AB'de yaşanan tüketici enflasyonuna etkisi araştırılmıştır.

Çalışmanın kapsamında; enerji fiyatlarındaki değişmenin tüketici enflasyonuna etkisine ilişkin teorik çerçeve hakkında kısaca bilgi verildikten sonra bu konuda yapılan literatür çalışmalarına değinilecektir. Ardından Ocak 2021- Temmuz 2022 arasını kapsayan dönem için 27 Avrupa Birliği ülkesindeki Tüketici Fiyatları Endeksi (TÜFE)'deki değişim incelenmiş, 2021 yılının başından itibaren bir yükselme trendinde olan AB TÜFE endeksinin; Rusya'nın Ukrayna'ya karşı askeri müdahalesinin başladığı 24 Şubat 2022 tarihinden sonra daha hızlı yükselme trendine girdiği tespit edilmiştir.

2. Enerji Fiyatlarındaki Değişmenin Tüketici Enflasyonuna Etkisine İlişkin Teorik Çerçeve ve Literatür

Başta petrol olmak üzere enerji fiyatlarındaki hareketliliğin ekonomik büyüme, istihdam, dış ticaret dengesi, döviz kuru ve fiyat istikrarı gibi makroekonomik değişkenler üzerinde etkili olduğu ile ilgili pek çok akademik çalışma ve model bulunmaktadır. Bu çalışmanın kapsamı içinde bu modellerden sadece enerji fiyatlarındaki değişmenin enflasyona olan etkisi üzerinde durulacaktır.

Yenilenemez enerji kaynakları arasında yer alan petrol ve doğal gaz; lastik, kauçuk, zift gibi bazı sektörlerde üretim süreci için hammadde olarak kullanılmakla birlikte, günümüzde mal ya da hizmet üretimi için ihtiyaç duyulan enerjinin de temel kaynağını oluşturmaktadır. Petrol ve doğal gaz

fiyatlarında ortaya çıkan bir artış, çok kısa sürede üretim maliyetlerinin yükselmesine; artan üretim maliyetleri de ekonomide fiyatlar genel düzeyinin –enflasyonun– artmasına neden olmaktadır.

Tablo 1'te enerji fiyatlarındaki değişim ile enflasyon arasındaki ilişkiyi araştıran literatür çalışmaları gösterilmiştir.

Tablo.1. Enerji Fiyatlarındaki Değişim İle Enflasyon Arasındaki İlişkiyi Araştıran Literatür Çalışmaları

Yazar(lar)	Bulgular
Hamilton (1983)	Hamilton çalışmasında ABD ekonomisinde petrol fiyatlarındaki dalgalanmaların ABD iş çevrimlerinde etkili olduğunu, ABD'de yaşanan 1947 ve 1972 resesyonu hariç tüm resesyonlarda petrol fiyatlarındaki artışın etkili olduğu sonucuna varmıştır.
Gisser and Goodwin (1986)	Çalışma petrol fiyatlarındaki değişimin reel sektörde olduğu kadar enflasyon üzerinde de etkili oldu sonucuna varmıştır.
Brown and Yücel (1999)	Yapılan çalışmada petrol fiyatlarında yaşanan artışın ABD ekonomisinde enflasyona neden olduğu sonucuna varılmıştır.
Cunado and Gracia (2005)	1975-2002 yılları arasında altı Asya ülkesi üzerine yapılan çalışmada petrol fiyatlarındaki değişmenin hem ekonomik aktivite hem de tüketici fiyatları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
Arpa vd. (2006)	Çalışma enerji fiyatlarındaki artışın AB ülkelerinde yarattığı farklı enflasyonist etkiler ile petrol şokunun Avusturya ekonomisindeki etkilerini karşılaştırmıştır.
Kafkas (2007)	Türkiye üzerine yapılan çalışmada petrol fiyatlarında meydana gelen değişmenin, sınırlı da olsa enflasyon üzerinde bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.
Çelik ve Çetin (2007)	1997-2006 yılları arasını kapsayan çalışmada, Türkiye ekonomisinde petrol fiyatlarındaki değişimin; faiz, enflasyon, cari işlemler açığı, borsa endeksi ve Gayri Safi Yurt İçi Hasıla üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
O'Neill vd. (2008)	Dünya petrol fiyatlarındaki artışın OECD ülkelerinde enflasyon beklentileri ve borsa getirisi üzerine olan etkisini araştıran çalışmada petrol fiyatları ile enflasyon arasında uzun dönemli bir ilişki olduğu tespit edilememiştir.
Evans and Fisher (2011)	Çalışmada ABD'de 1980'den beri devam eden enerji ve emtia fiyatlarındaki artışın, çekirdek enflasyon üzerinde sınırlı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.
Kargı (2014)	Türkiye ekonomisi üzerine yapılan çalışmada GSYİH değerinin petrol ithalatından etkilendiği, bununda Türkiye'de yaşanan enflasyona neden olduğu sonucuna varılmıştır.
Rafiq (2014)	Çalışmada 2003 yılı sonrasında İngiltere'de yaşanan enflasyona petrol fiyatlarındaki değişimin etkisinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
Sek vd., (2015)	Düşük petrol bağımlılığı olan ülkelerde petrol fiyatlarında değişimin enflasyonu doğrudan etkilediği; yüksek petrol bağımlılığı olan ülkelerde ise petrol fiyatlarında değişimin enflasyonu dolaylı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.
Özdemir ve Akgül (2015)	Türkiye'de 2005 ve 2012 yılları arasında petrol fiyatlarında yaşanan artışın, enflasyonun artmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
Yurtkur vd. (2016)	Enerji bağımlılığı açısından net satıcı olan Rusya ile net alıcı olan Türkiye için enerji fiyatlarında yaşanan dalgalanmaların fiyat istikrarı ve sanayi üretimi üzerine olan etkisinin incelendiği çalışmada, hem Rusya hem de Türkiye için enerji fiyatlarındaki değişimin fiyat istikrarı ve sanayi üretimi üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
Koçak vd. (2017)	Türkiye'de 2003-2017 yılları arasında petrol fiyatlarındaki değişme ile yaşanan enflasyon arasında aynı yönlü ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
Lorusso and Pieroni (2018)	Petrol ithalatçısı olan İngiltere'de dünya petrol fiyatlarındaki artışın, İngiliz ekonomisi için enflasyona yol açtığı sonucuna varmıştır.
Choi vd. (2018)	1970-2015 yılları arası 72 gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede petrol fiyatlarındaki dalgalanmanın ülkelerde yaşanan enflasyona olan etkisi incelenmiş, etkinin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde benzer olduğu sonucuna varılmıştır.
Bass (2019)	Bass yaptığı çalışmada Rusya'da 2010-2017 yılları arasında petrol fiyatlarındaki artışın enflasyonu arttırdığı sonucuna varmıştır.
Bayraktutan ve Solmaz (2019)	1993-2017 yılları arası en çok petrol ithal eden 20 ülke üzerinde yapılan analizde petrol fiyatlarındaki değişimden enflasyonun etkilendiği sonucuna varılmıştır.
Özata (2019)	Genişletilmiş Phillips eğrisi yaklaşımı ile dünya petrol fiyatlarındaki değişimin Türkiye'de üretici ve tüketici fiyatlarına etkisinin incelendiği çalışmada, kısa dönemde etkinin simetrik, uzun dönemde ise asimetrik olduğu sonucuna varılmıştır.
Dinçer ve Karakuş (2020)	1980-2018 yılları arasında G-7 ülkelerinde petrol fiyatlarındaki değişmenin enflasyon üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada, petrol fiyatları ile enflasyon arasında

Tablo.1. Enerji Fiyatlarındaki Değişim İle Enflasyon Arasındaki İlişkiyi Araştıran Literatür Çalışmaları	
Yazar(lar)	**Bulgular**
	nedensellik ilişkisi tespit edilememiş buna karşılık petrol fiyatları ile enflasyon arasında uzun süreli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.
Çil ve Çatık (2021)	1999-2019 yılları arasında Almanya, Birleşik Krallık, İtalya, Fransa'da ulusal enerji fiyatlarındaki değişimin yaşanan enflasyon üzerinde pozitif etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.
Göktaş (2021)	Yapılan çalışmada Türkiye'de petrol fiyatındaki değişim ile iktisadi büyüme, enflasyon ve ihracat arasında uzun dönemli eş bütünleşme ilişkisi olduğu; buna karşılık petrol fiyatlarındaki değişimin döviz kuru, ithalat ve işsizlik oranını etkilemediği sonucuna varılmıştır.
Yur (2022)	Çalışmada petrol ithalatçısı konumundaki Türkiye'de dünya petrol fiyatlarındaki artışın enflasyona yol açtığı sonucuna varılmıştır.
Hasenzagl vd. (2022).	Enerji fiyatlarındaki değişimin enflasyonu etkilediği sonucuna varılmıştır.

3. Rusya-Ukrayna Savaşının Avrupa Birliği'nde Yaşanan Tüketici Enflasyonuna Etkisi

Bu bölümünde, çalışmanın temel amacı olan; 24 Şubat 2022 tarihinde Rusya ve Ukrayna arasında başlayan savaşın, Rusya'dan gaz ve petrol ithal eden Avrupa Birliği'nde tüketici fiyatları endeksine olan etkisi incelenecektir.

Dünyanın en önemli ekonomik ve siyasi güçlerinden birisi olan Avrupa Birliği (AB) bugün enerji ihtiyacının %75'inden fazlasını petrol, gaz ve kömürden sağlamaktadır. 2021 yılı rakamlarına göre AB petrol ithalinin %30'unu sadece Rusya'dan temin etmekte, Rusya'da günlük ham petrol ihracının %47'sini AB'ne yapmaktadır (EUROSTATc). 24 Şubat 2022 tarihinde Rusya'nın Ukrayna'ya karşı başlattığı askeri müdahale sonucu Avrupa Birliği siyasi olarak Ukrayna'nın yanında yer almış ve Rusya'ya karşı bir takım önlemler/yaptırım kararları almış ve uygulamaya koymuştur. Bunun üzerine Rusya'da Avrupa'ya karşı elindeki en önemli "koz" olan, enerji silahını kullanmaya başlamıştır. Siyasi anlamda Rusya ve Avrupa Birliği arasında yaşanan bu gerginlik, bir süre sonra Avrupa Birliği'nde enerji konusunda belirsizlik yaşanmasına yol açmış ve Avrupa Birliği'nde bir anda fiyatlar genel düzeyinde artışlar görülmeye başlamıştır.

Tablo 2'de Ocak 2021 ve Temmuz 2022 döneminde AB'ne üye olan 27 ülkeye ait Tüketici Fiyat Endeksi (TÜFE) değişim oranları verilmiştir.

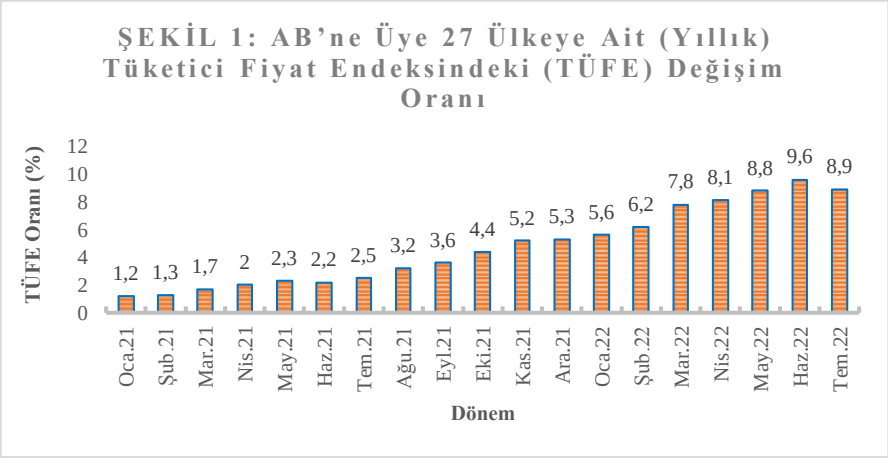
Tablo.2. AB'ne Üye 27 Ülkeye Ait TÜFE Değişim Oranı
Ocak 2021-Temmuz 2022

Dönem	**Yıllık TÜFE Oranı (%)**
Ocak 2021	1,2
Şubat 2021	1,3
Mart 2021	1,7
Nisan 2021	2,0
Mayıs 2021	2,3
Haziran 2021	2,2
Temmuz 2021	2,5
Ağustos 2021	3,2
Eylül 2021	3,6
Ekim 2021	4,4
Kasım 2021	5,2
Aralık 2021	5,3
Ocak 2022	5,6
Şubat 2022	**6,2**
Mart 2022	**7,8**

Nisan 2022	**8,1**
Mayıs 2022	**8,8**
Haziran 2022	**9,6**
Temmuz 2022	**8,9**

Kaynak: EUROSTATb, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/PRC_HICP_MANR__custom_3153004 (Erişim Tarihi : 10.08.2022)

Tablo 2'de elde edilen verilerden hareketle Ocak 2021-Temmuz 2022 döneminde AB'ne üye 27 ülkenin TÜFE değerindeki değişimin seyri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Kaynak: : EUROSTATb, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/PRC_HICP_MANR__custom_3153004 (Erişim Tarihi : 10.08.2022)'den elde edilen verilerden yazar tarafından oluşturulmuştur

Gerek Tablo 2 ve gerekse Şekil 1'de de açıkça görüleceği gibi çalışmanın incelediği Ocak 2021 tarihinden, Rusya-Ukrayna savaşının başladığı Şubat 2022 tarihine kadar AB'de TÜFE aylık bazda her ne kadar bir yükselme trendine girmiş olsa da endeks yıllık % 6 fiyat artışı düzeyini geçmemiştir. Rusya'nın Ukrayna'ya karşı askeri müdahalesinin başladığı 24 Şubat 2022 tarihinden sonra ise AB'de yıllık TÜFE endeksi değeri daha hızlı yükselme trendine girmiş ve Şubat 2022'de %6.2, Mart 2022'de %7.8, Nisan 2022'de %8.1, Mayıs 2022'de %8.8, Haziran 2022'de %9.6 ile zirve değerini görmüş ve Temmuz 2022'de %8.9 değerine ulaşmıştır.

4. Sonuç

Enerji, günümüzde üretim ve hatta tüketim sürecinin en temel girdilerinden birisidir. Gerek çevresel duyarlılık ve gerekse kıt kaynak olmasından dolayı; -özellikle- gelişmiş ekonomilerde yenilenemez enerji kaynaklarının kullanımı azaltılmak istenmesine rağmen bu ülkeler halen enerji ihtiyaçlarının çok büyük bir bölümünü petrol, doğalgaz, kömür gibi yenilenemez enerji kaynaklarından temin etmeye devam etmektedirler.

Dünyanın en önemli ekonomik güçlerinden birisi olan Avrupa Birliği de kendi coğrafi bölgesinde yenilenebilir enerji kaynaklarına çok fazla sahip olmadığı için Rusya ile işbirliğine girmiş, Rusya'da elindeki petrol ve doğal gazı Avrupa pazarına satarak elde ettiği kaynakları kendi ekonomik kalkınmasında kullanmıştır. Süreç 24 Şubat 2022'de Rusya'nın Ukrayna'ya karşı başlattığı askeri müdahaleye kadar aslında çokta sekteye uğramadan devam etmiştir.

Rusya'nın yukarıda bahsettiğimiz müdahalesinin ardından batılı diğer ülkeler gibi Avrupa Birliği ülkeleri de Rusya'nın müdahalesini "hatalı" bulmuşlar ve Rusya'ya karşı ardı ardına pek çok askeri, siyasi ve ekonomik tedbirler almışlardır. Rusya ise kendisine karşı alınan tüm önemlere karşı geri adım atmak yerine kendi karşı önlemlerini yürürlüğe koymuştur. Enerji temini konusunda Avrupa Birliği'nin

en önemli partneri olan Rusya ile yaşanan bu süreç AB'de enerji kaynaklarının temininde ve dahası elde ettiği enerji kaynaklarının maliyetinin yükselmesine neden olmuştur.

Nitekim bu çalışmanın temel konusunu oluşturan Ocak 2021-Temmuz 2022 yılları arasında 27 Avrupa ülkesinde yaşanan yıllık TÜFE değişimi incelendiğinde; AB'de TÜFE değerinin zaten bir yükselme trendinde olduğu, Rusya'nın Ukrayna'ya karşı askeri müdahalesinin başladığı 24 Şubat 2022 tarihinden sonra ise AB'de yıllık TÜFE endeksi değerinin daha hızla arttığı ve Şubat 2022'de %6.2, Mart 2022'de %7.8, Nisan 2022'de %8.1, Mayıs 2022'de %8.8, Haziran 2022'de %9.6 ile zirve değerine ulaştığı, Temmuz 2022'de %8.9 değerine gerilediği tespit edilmiştir.

5. Kaynakça

ARPA, M. vd. (2006). "Oil Price Shock, Energy Prices and Inflation — A Comparison of Austria and the EU", Monetary Policy & the Economy, 1/06, 53-77.

BASS, A. (2019). "Do Oil Shocks Matter for Inflation Rate in Russia: An Empirical Study of Imported Inflation Hypothesis", International Journal of Energy Economics and Policy, 9(2), 288-294.

BAYRAKTUTAN, Y. ve SOLMAZ, A. R. (2019). "Petrol Fiyatları ve Enflasyon İlişkisi: Seçilmiş Petrol İthalatçısı Ülkeler İçin Panel Veri Analizi", Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (37), 279-291.

BP, (2021). Statistical Review of World Energy, 70th Edition, https://www.bp.com/content/dam/bp/business-sites/en/global/corporate/pdfs/energy-economics/statistical-review/bp-stats-review-2021-full-report.pdf (11.08.2022).

BROWN, S. P., and YÜCEL, M. K. (2002). "Energy Prices and Aggregate Economic Activity: an Interpretative Survey", The Quarterly Review of Economics and Finance, 42, 193-208.

CHOI, S. vd. (2018). "Oil prices and inflation dynamics: Evidence from advanced and developing economies", Journal of International Money and Finance, 82, 71-96.

CUNADO, J. and GRACIA, F.P. (2005). "Oil Prices, Economic Activity and Inflation: Evidence for some Asian Countries", The Quarterly Review of Economics and Finance, 45 (1), 65-83.

ÇELİK, T. ve ÇETİN, A. (2007). "Petrol Fiyatlarının Makroekonomik Etkileri: Türkiye Ekonomisi İçin Ampirik Bir Uygulama", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 10(1-2), 97-116.

ÇİL, M. ve ÇATIK, A. N. (2021). "Türkiye Ve Seçilmiş Avrupa Birliği Ülkelerinde Enerji Fiyatlarının Enflasyonist Etkileri", Sosyal Bilimler Metinleri, 2021 (1), 24-48.

DİNÇER, H. ve KARAKUŞ, H. (2020). "Petrol Fiyatlarının Enflasyon Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi: G7 Ülkeleri Üzerine Ekonometrik Bir Analiz", Uluslararası Hukuk ve Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi, 2 (1), 1-12.

DOĞANAY, H. (1998). Enerji Kaynakları, Şafak Yayınevi, Erzurum.

EUROSTATa. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/nrg_ind_market/default/table?lang=en. (01.08.2022).

EUROSTATb. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/PRC_HICP_MANR__custom_3153004 (10.08.2022).

EUROSTATc. https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/search/-/search/estatsearchportlet_WAR_estatsearchportlet_INSTANCE_bHVzuvn1SZ8J?p_auth=eSIFqcMs&text=Energy+balance (09.08.2022).

EVANS, C. L. and FISHER, J. D. M. (2011). "What Are The Implications of Rising Commodity Prices for Inflation and Monetary Policy?", Chicago Fed Letter, Federal Reserve Bank of Chicago, 1-4.

GAS INFRASTUCTURE EUROPE. https://www.reportlinker.com/market-report/discover/c7ee24721ffd5f9d7cc5d6f555bdc59e?term=gas%20industry&matchtype=b&loc_interest=&loc_physical=1012782&utm_term=gas%20industry&utm_campaign=transactionnel4&utm_source=google&utm_medium=ppc&hsa_acc=7082072004&hsa_cam=15072279998&hsa_grp=139730764215&hsa_ad=612520319949&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-421967861219&hsa_kw=gas%20industry&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=CjwKCAjwo_KXBhAaEiwA2RZ8hIdKbK8uVOVzBR885zwzYv_krow5SnmjBQ9NGqwqIrM0j_fzuOxTSxoC3rsQAvD_BwE. (01.08.2022).

GISSER, M. and GOODWIN, T. H. (1986). "Crude Oil and The Macroeconomy: Tests of Some Popular Notions: Note", Journal of Money, Credit and Banking, 18(1), 95-103.

GÖKTAŞ, S. (2021). Petrol Fiyatlarının Makroekonomik Göstergeler Üzerindeki Etkisi: Türkiye Örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.

HAMILTON, J. D. (1983). "Oil and The Macroeconomy Since World War II", The Journal of Political Economy, April, 91(2), 228-248.

HASENZAGL, T. vd. (2022). "A Model of the Fed's View on Inflation", The Review of Economics and Statistics, 104 (4): 686–704.

KAFKAS, M. S. (2007). Ham Petrolün Mevcut Durumu ve Enflasyona Etkisi: Türkiye Uygulaması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

KARGI, B. (2014). "The Effects of Oil Prices on Inflation and Growth: Time Series Analysis in Turkish Economy for 1988:01-2013:04 Period", International Journal of Economics and Research, 5 (2), 29-36.

KOÇAK, S. vd. (2017). "Türkiye Ekonomisinde Petrol Fiyatları ve Enflasyon İlişkisi: Ampirik Analiz", Journal of Life Economics, 4(4), 261 - 273.

LORUSSO, M., and PIERONO, L. (2018). "Causes and Consequences of Oil Price Shocks on the UK Economy", Economic Modelling, 72, 223-236.

O'NEILL, T.J. vd. (2008). "The Role of Higher Oil Prices: A Case of Major Developed Countries", Chen, A.H. (Ed.) Research in Finance, 24, Emerald Group Publishing Limited, 287-299.

ONUR, M. (2006). *"Petrol ve Doğal Gazın Dünyada, Türkiye'de Durumu ve İTÜ'deki Çalışmalar."* https://inis.iaea.org/collection/NCLCollectionStore/_Public/41/103/41103136.pdffa (07.07.2022).

ÖZATA, E. (2019). "Türkiye'de Petrol Fiyatlarından Enflasyona Asimetrik ve Doğrusal Olmayan Geçişkenlik", Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 6 (1), 17-32.

ÖZDEMİR, S. ve AKGÜL, I. (2015). "Inflationary Effects of Oil Prices and Domestic Gasoline Prices: Markov-Switching-VAR Analysis", Petroleum Science, 12(2), 355–365.

RAFIQ, S. (2014). "What Do Energy Prices Tell Us About UK Inflation?", Economica, 81 (322), 293-310.

REPowerEU. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_22_3131. (01.08.2022).

SEK, S. K. vd. (2015). "A Comparative Study on the Effects of Oil Price Changes on Inflation", Procedia Economics and Finance, 26, 630-636.

YUR, E. (2022). Petrol Fiyatlarındaki Değişimlerin Enflasyon Üzerindeki Etkisi: Türkiye Örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

YURTKUR, A. K. vd. (2016). *"The Relationship Between Energy Prices and Macroeconomic Variables: Evidence from Oil- Importer Turkey and Oil-Exporter Russia",* Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 12 (27), 137-154.

Presentation ID / Sunum No: 48

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-9319-1672

Uluslararası İlişkiler Disiplininde Nicel Araştırma Sürecinin Aşamaları

Dr. Öğretim Üyesi Emrah Utku Gökçe[1]
[1] *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, egokce@bandirma.edu.tr*
**Corresponding author: Emrah Utku Gökçe*

Özet

Nicel araştırma yaklaşımı, gerçekliğin doğasının sayılarla nesnel olarak ifade edilebileceği varsayımını kabul eder. Bu varsayımı özde ampirist-pozitivist paradigma savunur. Bu yüzden ampirist-pozitivist paradigma genellikle nicel araştırma yaklaşımlarıyla özdeşleştirilir. 1960'larda davranışsalcı metodoloji Uluslararası İlişkiler (Uİ) disiplini içinde hakim olmuş, uluslararası politikanın ve savaşların doğasını açıklamak amacıyla hipotezler inşa edilmiştir. Nicel yaklaşımlar ile disiplin pozitivist temelli sosyal bilimlerin bir dalı haline getirilmiştir. Disiplin içinde önde gelen pozitivist temelli teoriler nicel yöntemlerin kullanımını benimsemişlerdir. İstatistiğin ve oyun teorisi gibi formel modellemelerin kullanımıyla yeni teorilerin oluşturulması sağlanmıştır. Ancak Türkiye'deki Uİ çalışmalarında nicel araştırma yöntemleri yaygın kullanılmamaktadır. Türkiye'deki Uİ çalışmalarında nicel yöntemlerin kullanılmasını artırmak için nicel araştırma sürecinin nasıl ilerletileceğini aşama aşama göstermek bu çalışmanın temel amacıdır. Bu aşamaları ortaya çıkarmak için tanımlayıcı yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada, Uİ'de basit nicel araştırmanın beş aşamada gerçekleştirilebileceği gösterilmektedir: (1) araştırma sorusunun belirlenmesi, (2) hipotezin kurulumu, (3) araştırma deseninin belirlenmesi, (4) Veri toplama araçlarının tespiti, (5) veri analiz yönteminin belirlenmesidir. Aynı zamanda nicel yöntemlerin nasıl kullanılacağı örneklerle açıklanmıştır. Bu çalışma nicel araştırma rehberi niteliğinde olup başta yüksek lisans ve doktora seviyesinde olmak üzere araştırmacıların mevcut bilgilerini geliştirecektir.

Anahtar Kelimeler: *Uluslararası Politika, Hipotez, Deneysel ve Deneysel Olmayan Araştırma, Anket, Veri Seti, İstatistik*

The Stages of the Quantitative Research Process in the Discipline of International Relations

Abstract

The quantitative research approach accepts the assumption that the nature of reality can be objectively explained with numbers. This assumption is essentially defended by the empiricist-positivist paradigm. Therefore, the empiricist-positivist paradigm is often associated with quantitative research approaches. In the 1960s, behavioralist methodology became dominant within the discipline of International Relations (IR), and hypotheses were constructed to explain the nature of international politics and wars. The discipline has become a branch of positivist-based social sciences via quantitative approaches. Leading positivist-based theories within the discipline have adopted the use of quantitative methods. New theories have been created by using statistics and formal models like game theory. However, quantitative research methods are not widely used in IR studies in Turkey. The main purpose of this study is to show gradually how the quantitative research process will be carried out in order to increase the use of quantitative methods in IR studies in Turkey. The descriptive method was used to reveal these stages. In this study, it is shown that simple quantitative research in IR can be carried out in five stages: (1) determining the research question, (2) establishing the hypothesis, (3) determining the research design, (4) determining the data collection tools, and (5) determining the data analysis method. At the same time, it is explained how to use quantitative methods with examples. This study is a simple

quantitative research guide and it will improve the existing knowledge of researchers who are especially at the master and doctoral levels.

Keywords: *International Politics, Hypothesis, Experimental and Non-Expretimental Research, Questionnaire, Dataset, Statistic*

Giriş

Siyaset bilimi, hukuk, tarih ve felsefesinin kesişimiyle filizlenmeye başlayan Uluslararası İlişkiler (Uİ) disiplini, 1919'da Galler'de University College of Wales'te kurulmuştur. II. Dünya Savaşı sonrasında disiplin, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) üniversitelerde sosyal bilimlerin bir dalı ve kendine has özgün bir disiplin olarak yeniden inşa edilmiştir. Bu özgünlüğü sağlamak amacıyla, Uİ'yi daha bilimsel bir temele oturtmak için pozitivist-davranışsalcı metodolojiden faydalanılmıştır. Böylece felsefi yöntemler ve normatif önermelerden ziyade pozitivizme dayandırılmış bilimsel yöntemler ön plana çıkarılmıştır. Nesnel tanımlama, ölçme, gözlem, istatistik ve matematiksel hesaplamalarla doğa bilimlerinin yöntemleri, en genel anlamda nicel araştırma yöntemleri Uİ'ye aktarılmıştır (Hoffmann, 1977:53-54).

Nicel araştırma yaklaşımı, "gerçekliğin" insandan bağımsız olarak var olduğu ve gerçekliğin sayılarla nesnel olarak ifade edilebileceği varsayımını kabul eder. Bu varsayımı ampirist-pozitivist paradigma savunur. Bu yüzden ampirist-pozitivist paradigma genellikle nicel araştırma yaklaşımlarıyla özdeşleştirilir. Nicel yöntemler, tümdengelimli (*deductive*) araştırma sürecini kullanır. Öncelikle bir hipotez ortaya konulur ve ya hipotezler seti olarak tanımlanan teoriden hipotezler türetilir. Ortaya atılan hipotez doğrulanır. Her ampirik doğrulama genellenebilir bilimsel standartları ortaya çıkarır ve evrensel yasalara ulaşmada basamaklar inşa edilir (Bhattacherjee, 2012:4). Bilimsel bir çalışmada hipotezler doğrulanmak zorunda değildir. Hipotezleri doğrulama mantığının yanında yanlışlama mantığı da kabul edilmiştir. Nicel araştırma yaklaşımını kullanan araştırmacıların en temel motivasyonu değişkenler arasındaki ilişkileri ve nedenselliği ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda bu düzenli ilişkilerden yola çıkarak öngörüler ortaya atılmaktadır. Gözlem, deney, şartların kontrol edilmesi ya da değişkenlerin manipüle edilerek ölçümü nicel yöntemler içinde yer almaktadır.

Uİ'de nicel araştırma yöntemlerinin kullanımı 1950'ler itibariyle başlamıştır. Matematikçi Lewis Fry Richardson'un *Arms and Insecurity ve Statistics* of *Deadly Quarrels* başlıklı çalışmaları, savaşların nedenlerini niceliksel olarak incelemek için yapılmıştır. Ardından ekonomist Thomas Schelling'in *The Strategy of Conflict* ve *Arms and Influence* çalışmaları Uİ disiplinindeki nicel çalışmalar için öncü niteliğindedir. Bunlara ek olarak David Singer'ın *The Correlates of War* veri seti, Ole Holsti ve arkadaşlarının *Unity and Disintegration in International Alliances* kitabı önemli kaynaklar arasındadır (Poast, 2017). Görüldüğü gibi 1950'ler itibariyle pozitivist-davranışsalcı metodoloji disiplin içinde hakim olmuş, uluslararası politikanın ve savaşların doğasını açıklamak amacıyla hipotezler inşa edilmiş ve nicel yaklaşımlar ile disiplin pozitivist temelli sosyal bilimlerin bir dalı haline getirilmiştir. Disiplin içinde önde gelen realist ve liberal teoriler nicel yöntemlerin kullanımını benimsemişlerdir. İstatistiğin ve oyun teorisi gibi formel modellemelerin kullanımıyla yeni teorilerin oluşturulması sağlanmıştır.

Uİ araştırmalarında nicel yöntemlerin nasıl kullanılacağı sorusu önemlidir. Bu çalışma, sorulan bu soruya aşama aşama cevap vermek üzere oluşturulmuştur. Sorulan ana soruya şu alt sorular ilave edilmiştir:

- Nicel araştırma yaklaşımı en basit şekilde kaç aşamada gerçekleştirilebilir?
- Nicel araştırma yaklaşımında kullanılan araştırma desenleri nelerdir ve Uİ disiplininde hangi nicel desenlerle araştırmalar yapılabilir?
- Nicel veri toplama araçları nelerdir ve Uİ disiplininde hangi nicel veri toplama araçları kullanılabilir?
- Nicel veri analiz yöntemleri nelerdir ve Uİ disiplininde hangi nicel veri analiz yöntemleri kullanılabilir?

Temel soru ve alt sorulara cevap verebilmek amacıyla öncelikle nicel yöntem yaklaşımı yoğun bir şekilde araştırılmıştır. Ardından Uİ'de nicel yöntem kullanımına yönelik literatürde var olan örnekler kullanılarak aşama aşama nicel bir araştırmanın nasıl yapılacağı sunulmuştur. Bu aşamaları ortaya çıkarmak için tanımlayıcı ve öğretici yöntem kullanılmıştır. İster Uİ alanında olsun isterse de sosyal bilimlerin herhangi bir alanında olsun nicel çalışmalar en yalın haliyle tümdengelimli araştırma sürecine dayandırılarak beş aşamada gerçekleştirilir.

1. Araştırma Sorusunun Belirlenmesi

İlk aşamada çalışmanın araştırma sorusu belirlenir. Kaç, ne, ne kadar, ne ölçüde, ne sıklıkla, ne yönde bir ilişki var, neden ve etkisi ne gibi soru kökleri araştırma sorularında kullanılır. Araştırma soruları tanımlayıcı (*descriptive)*, ilişkisel (*relational*) ve casual (*nedensel çıkarım*) olarak üç şekilde sorulabilir.

Tanımlayıcı sorular, araştırılan konular hakkında sayısal veriler sunmak amacıyla sorulur. Ne, ne sıklıkla ya da ne kadar soru kalıpları kullanılır. Uİ disiplini içinde tanımlayıcı sorular üretilebilir. Örneğin "son 100 yıl içinde ülkeler arasında meydana gelen savaş sıklığı nedir?" sorusu tanımlayıcı bir sorudur. Literatürde bu soruyu cevaplayan "The Frequency of Wars" (Harrison ve Wolf, 2012) başlıklı araştırma örneği detaylı incelenebilir.

İlişkisel sorular, en az iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin durumunu ortaya çıkarmayı hedefler. Aynı zamanda değişkenler arasında var olan ilişkinin yönünü ortaya çıkarmak için de ilişkisel sorular sorulur. Doğru ya da ters orantılı; yüksek ya da düşük düzeyli ilişkiyi belirlemek için "ne yönde bir ilişki var?" soru kalıbı kullanılır. Örneğin "devletlerin demokratik gelişmişlik düzeyi ile devletlerarasında sürdürülebilir barış arasındaki ilişki ne yöndedir?" sorusu ilişkisel bir sorudur. Literatürde bu soruyu cevaplayan "Peace and Democracy: Three Levels of Analysis" (Gleditschve Hegre, 1997) başlıklı araştırma örneği detaylı incelenebilir.

Nedensel-açıklayıcı sorular, bir değişkenin başka bir değişkeni etkileme durumuna bakar. Daha matematiksel ve formel bir dille şöyle ifade edilir: f(x)=y; bağımsız değişken x, bağımlı değişken y'nin oluşumunda etkendir ya da f(x)≠y; x değişkeni y'nin oluşumunda etken değildir. Neden ve etkisi nedir gibi soru kalıplarıyla kullanılır. Örneğin, "Müslüman karşıtlığının Avrupa'da IŞİD yanlısı radikalleşmeye etkisi nedir?" sorusu nedensel bir sorudur. Literatürde bu soruyu cevaplayan "From Isolation to Radicalization: Anti-Muslim Hostility and Support for ISIS in the West" (Mitts, 2019) başlıklı araştırma örneği detaylı incelenebilir.

2. Araştırma Hipotezinin Belirlenmesi

İkinci aşamada hipotez belirlenir. Hipotez, "gözlemlenebilir olgu ve olaylar arasında belirli ilişkilerin olduğunu ileri süren gözlem, deneyim veya kuramdan türetilmiş ve gözlem yahut deneyle sınanabilir nitelikte tahminler içeren ifadeler"dir (Demir, 2019, s. 380). Hipotezler araştırma sorularına verilen muhtemel cevaplardır. Araştırma sorularına yönelik üretilen hipotezler aceleyle ortaya konulmamalıdır. Hipotezler test edilmek için üretilir. Bir hipotez araştırma sonrasında ya kabul edilir ya da reddedilir. Siyasal bilimlerde kullanılabilir çeşitli hipotez türleri vardır (Polans, 2017):

- Boş hipotez, iki değişken arasında bir ilişkinin olmadığını belirtir. Örneğin, "devletlerin askeri kapasiteleri ile devletlerin kimlik oluşumu arasında bir ilişki yoktur".
- İlişkisel hipotez, en az iki değişken arasında bir ilişkinin var olduğunu ve ayrıca bu ilişkinin ne yönde olduğunu belirtir. Örneğin, "devletler arasında oluşan karşılıklı ekonomik bağımlılık devletler arasında savaş eğilimini azaltır". "Economic Interdependence and War: A Theory of Trade Expectations" (Copeland, 1996) başlıklı araştırma, örnek verilen hipoteze benzer bir hipotezi ele almaktadır.
- Nedensel hipotez, neden-sonuç ilişkisi bağlamında bağımsız değişkenin bağımlı değişkene neden olduğunu belirtir. Örneğin, "Müslüman karşıtı düşmanlığa maruz kalmak, bireylerin sosyal medyada IŞİD'i desteklemesine neden olur" (Mitts, 2019) hipotezi nedensel hipoteze örnektir.

3. Araştırma Deseninin Belirlenmesi

Üçüncü aşamada araştırma deseni/tasarımı belirlenir. Nicel çalışmalar iki ana desenden oluşur. Bunlar deneysel ve deneysel olmayan desenlerdir. Deneysel desenler, araştırmacının deneyler yaparak veri elde etmesini ve verilerden bulgu çıkarmasını sağlar. Deney doğal ve yapay ortamlarda gerçekleştirilebilir. Kontrol grubuna rastgele atamalar yapılır. Gözlem, deney ve ölçümlerle bağımsız değişkenin bağımlı değişken ile ilişkisi ve birbirine etkisi gözlemlenir. Araştırmacı bağımsız değişkene müdahale ederek deneyi manipüle etme imkânına sahiptir (Johnson ve Christensen, 2019).

Uİ'de deneylerin kullanımı, özellikle laboratuvar ve saha deneylerinin, emekleme aşamasında olduğu iddia edilebilir. Bir uluslararası sistem içinde 200'e yakın devlet arasında kontrol grupları belirleyerek deney yapmak zordur. Deneyler makro alandan ziyade mikro alana odaklanılarak yapılabilir. Öncelikle deneysel deneklerin Uİ'deki ilgili aktörler gibi davranacağı varsayılmalıdır. Ardından karar alıcılar denek olarak kullanılabilir. Özellikle karar alıcıların davranışları, ötekine yönelik tehdit algıları, dış politika görüşlerinde cinsiyetlere göre farklılık, işbirliği ve pazarlık yapma durumları deneylerle gözlemlenebilir (Hyde, 2015).

Burada bahsedilen doğa bilimlerindeki gibi laboratuvarlar değil "siyasal laboratuvarlardır" (Akgül, 2019).

> Araştırmacıların metodolojik olarak nitel/nicel, başlangıç/ileri eğitimlerinin yanında […] uluslararası ilişkilerdeki mikro ve makro davranışlara açıklama getirmek amacıyla, bu olguları açıklamak için farklı evrenler, örneklemler kullanarak keşif yapma amacı güden, incelenen olgu üzerine istatistiki analiz, vaka incelemeleri, formel modelleme, simülasyonlar ve bilgisayımsal modelleme gibi diğer metodolojilerden türetilen yöntemlerle çapraz doğrulama imkanı sağlayan, yeni uluslararası ilişkiler kuramlarının ve dış politika analizlerinin yanında sezgisel modellerin de ortaya çıkmasını sağlayan […], bu çalışma programları için veri toplayan, tasnif eden, analize tabi tutan ve bulgularını bilim dünyasıyla […] paylaşan ileri araştırma merkezleridir (Akgül, 2019:480).

Örneğin, bilim adamları kontrollü bir laboratuvar ortamında bireylerin neden daha fazla veya daha az işbirliği yapma olasılıklarının olduğunu öğrenebilirlerse, bu tür bulgular, devletlerin, silahlı grupların veya firmaların işbirliği yapma olasılığının daha yüksek olduğu koşullar hakkında düşünen bilim adamları için bilgilendirici olabilir (Hyde, 2015). Örneğin, "kimlik, güç ve tehdit algısı" deneysel çalışmasında realist ve konstrüktivist teorilerin tehdit algısı hipotezleri test edilmiştir (Rousseau ve Garcia-Retamero, 2007).

Deneysel olmayan desenler, bağımsız değişkene müdahalenin edilmediği çalışmalardır. Ayrıca gözlemlenecek gruplara rastgele atamalar yoktur. Tanımlayıcı desen, tarama (*survey*) desen ilişkisel desen ve nedensel desen deneysel olmayan desenler içinde en çok tercih edilen desenlerdir. Tanımlayıcı desende mevcut durum nicel olarak yansıtılır. İlişkisel desende, iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişki ele alınır. İlişkisel desende nedensellik ilişkisi aranmaz. Nedensel desende bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisi ele alınır. (Johnson ve Christensen, 2019).

4. Veri Toplama Araçları ve Analiz Metotlarının Belirlenmesi

Dördüncü aşamada veri toplama araçları belirlenir. Nicel çalışmalarda veri setleri (*dataset*), anketler, deneylerden elde edilir. Genellemeye ulaşılacak evren ve onu temsil eden örneklem alanı iyi tanımlanmalıdır. Uİ'de genelde anketler, veri setleri ve mülakatlar kullanılmaktadır. Anketler tutumları, algıları ve tercihleri ortaya koymak için kullanılır. Örneğin, dış politika tutumlarını ortaya koymak için anket yapılabilir. Bu bağlamda "The Structure of Foreign Policy Attitudes in Transatlantic Perspective" (Gravelle, Reifler ve Scotto, 2017) çalışmasına bakılabilir ya da veri setleri için örneğin 1817-2005 yılları arasındaki diplomatik değişim veri setine (Bayer, 2006) bakılabilir. Mülakat örneği için "Overview of the Public Opinion Survey on Diplomacy" çalışmasına bakılabilir (The Government of Japan, Public Relations Office, 2018).

Beşinci aşamada veri analiz metotları belirlenir ve bulgulara ulaşılır. Nicel araştırma yöntemlerinde veri analizleri ikiye ayrılır. İlki tanımlayıcı istatistiktir. Örneklem için genel eğilim, frekans dağılımı, standart sapma, ortalama, mod ve oranlar elde edilir. Bu bulgular görsel olarak

betimlenir. Tanımlayıcı istatistik deseni için Kadir Has Üniversitesi'nde yürütülen Türk dış politikasına yönelik kamuoyu algı araştırmasına bakılabilir (Aydın vd., 2021). İkincisi çıkarımsal istatistiktir. Çıkarımsal istatistik deseninde kullanılan analizler vardır:

- Karşılaştırma testi analizi, "belirli bir konuda iki grup arasında anlamlı fark olup olmadığını ölçer" (Saruhan ve Özdemirci, 2020:307). Kesitsel (cross-sectional study) ve boylamsal (longitudinal) çalışmalar yapılabilir. Kesitsel çalışmalar tek bir gruba odaklanır ve tek bir zamanı baz alır. Boylamsal çalışmalar bir grubu birden fazla kez gözlemler. Tek bir zaman değil birden çok zaman aralığında gözlemlerini gerçekleştirir. Karşılaştırma testi analizi, tanımlayıcı istatistik analizleri için de kullanılabilir.
- Korelasyon analizi, "bir değişkenin diğer bir değişkenle ilişkisinin yönünü ve kuvvetini ortaya kolay" (Saruhan ve Özdemirci, 2020:249).
- Regresyon analizi, "bir veya birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini araştırır" (Saruhan ve Özdemirci, 2020:256). Neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymak ve geleceğe yönelik çıkarım yapmak için regresyon analizi kullanılır.

Bu çalışmada bahsedilen aşamaları daha iyi anlamak adına "An Empirical Analysis of the Women and Peace Hypothesis" (Abduljaber ve Kalın, 2021) araştırma makalesi bütüncül olarak analiz edilmiştir. İlgili araştırma kadın ve erkeklerin savaşa yönelik algıları ele almaktadır. Bu tarz empirik sorgulamalar daha önce yapılmasına rağmen bu araştırma analizini ya da hipotez test analizi daha fazla ülkede gerçekleştirmiştir. Afrika, Asya, Orta Doğu, Batı ve Doğu Avrupa, Latin Amerika, Kuzey Amerika'da anket verileri kullanılmıştır. Bu bağlamda (1) "Dünyada savaş ve barışa yönelik algılar cinsiyete göre farklılık gösterir mi?" araştırmanın temel sorusudur ve (2) "Kadın ve erkeklerin savaşa ve barışa yönelik algıları farklı değildir" boş hipotezi ile kadın ve erkeklerin savaşa ve barışa yönelik algıları farklıdır" alternatif hipotezi çalışmada mevcuttur. (3) Desen, deneysel olmayan tanımlayıcı ve tarama desenidir. (4) Veri toplama aracı ankettir. (5) Veri analiz yöntemi frekans analizi, karşılaştırma testi analizidir. Sonuç, kadın ve erkekler arasında savaş ve barışa yönelik algılarında farklı olmadığı hipotezi diğer araştırmalara paralel olarak tekrardan bulunmuştur.

5. Sonuç

Bu çalışma deneysel olmayan nicel araştırma yaklaşımı ve en temel şekilde Uİ'de kullanımına odaklanmıştır. Özellikle Türkiye'deki uluslararası ilişkiler çalışmalarında nicel yöntem yaklaşımı bağlamında çalışmalar sık yapılmamaktadır. Nicel yöntemleri kullanmaya yönelik araştırmacılarda ön yargı, matematiksel becerilerin gelişmemesi, nicel yöntemlerin en basit haliyle ne olduğunu bilmeme durumu nicel çalışmaların yapılmasını engellemektedir. Bu çalışmanın amacı en basit haliyle nicel bir araştırmanın hangi aşamalar kullanılarak nasıl yapılacağını göstermek olmuştur. Araştırmacılar yukarıda verilen aşamaları teker teker takip ederek soru sorma, hipotez kurma, desen belirleme ve analiz becerilerini geliştirecektir. Türkiye menşeili uluslararası ilişkiler çalışmalarında nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasıyla hem ulusal hem de uluslararası çapta -Web of Science ve Scopus'ta- yayın yapma sıklığı artırılabilir.

Kaynakça

ABDULJABER, M. ve Kalın, İ. (2021). "An Empirical Analysis of the Women and Peace Hypothesis". All Azimuth, 10(1): 5-21.

AKGÜL, Ö. (2019). "Uluslararası İlişkiler Çalışmalarında Laboratuvarlar: Metod, İşlev ve Kapsam". Alternatif Politika, 11(3): 474-501.

AYDIN, M., CELİKPALA, M., AÇIKMEŞE, S. A., GÜVENÇ, S., SOKULLU, E. C., TIĞLI, D., …ŞENYUVA, Ö. (2021, Temmuz 29). "Türk Dış Politikası Kamuoyu Algıları Araştırması 2021". Global Academy: https://www.globacademy.org/turk-dis-politikasi-kamuoyu-algilari-arastirmasi-2021/ 07.08.2022

BAYER, R. (2006). "Diplomatic Exchange". The Correlates of War Project: https://correlatesofwar.org/data-sets/diplomatic-exchange 10.08.2022

BHATTACHERJEE, A. (2012). "Social Science Research: Principles, Methods, and Practices". South Florida: University of South Florida. Digital Commons: http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3 09.08.2022

COPELAND, D. (1996). "Economic Interdependence and War: A Theory of Trade Expectations". International Security, 20(4): 5-41.

DEMİR, Ö. (2019). Bilimin Üvey Çocukları Sosyal Bilimlere Giriş. Sentez Yayıncılık, Bursa.

GLEDİTSCH, N. P. VE HEGRE, H. (1997). "Peace and Democracy: Three Levels of Analysis". The Journal of Conflict Resolution, 41(2): 283-310.

GRAVELLE, T., REIFLER, J. VE SCOTTO, T. (2017). "The Structure of Foreign Policy Attitudes in Transatlantic Perspective: Comparing the United States, United Kingdom, France and Germany". European Journal of Political Research, 56: 757-776.

HARRİSON, M. VE WOLF, N. (2012). The Frequency of Wars. The Economic History Review, 65(3): 1055-1076.

HOFFMANN, S. (1977). "An American Social Science: International Relations". Daedalus, 41-60.

HYDE, S. D. (2015). "Experiments in International Relations: Lab, Survey, and Field". Annual Review of Political Science, 18: 403-424.

JOHNSON, R. B. VE CHRİSTENSEN, L. (2019). Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. California: SAGE Publications.

MİTTS, T. (2019). "From Isolation to Radicalization: Anti-Muslim Hostility and Support for ISIS in the West". American Political Science Review, 113(1): 173-194.

POAST, P. (2017). "Quantitative Analysis in International Relations", UChicagoCISSR [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=wTaa7QM_0o8&ab_channel=UChicagoCISSR 13.08.2022

POLANS, H. (2017, Temmuz 12). "Formulating/Extracting Hypotheses". https://politicalscienceguide.com/what-is-research/formulatingextraction-hypotheses/ 11.08.2022

ROUSSEAU, D. VE GARCİA-RETAMERO, R. (2007). "Identity, Power, and Threat Perception: A Cross-National Experimental Study". Journal of Conflict Resolution, 54(5): 744-771.

SARUHAN, Ş. C. VE ÖZDEMİRCİ, A. (2020). Bilim, Felsefe ve Metodoloji. Beta Yayınları, İstanbul.

THE GOVERNMENT OF JAPAN, Public Relations Office. (2018). Overview of the Public Opinion Survey on Diplomacy. https://www.gov-online.go.jp/eng/pdf/summaryg18.pdf 15.08.2022

Presentation ID / Sunum No: 52

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-9387-3799

Nüfus Mübadelesi Sürecinde Amasya ve Atatürk'ün Birinci İskân Bölgesini Teftişi

Dr. Öğretim Üyesi Hadi Belge[1]
[1]Amasya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, *hadi.belge@amasya.edu.tr*
**Corresponding author: Hadi Belge*

Özet
30 Ocak 1923'te imzalanan ve Lozan görüşmelerinde gündeme gelen nüfus mübadelesi sözleşmesi gereğince Türk ve Yunan hükümetleri fiilen çekilmek durumunda kaldıkları bölgelerdeki nüfuslarını karşılıklı olarak değiştirmek konusunda uzlaşmışlardır. Böylece her iki taraf arasında tarihsel kökenleri oldukça eskilere uzanan, XX. yüzyıl başlarında ise ciddi güvenlik endişelerine neden olan meselenin çözümü için çok önemli bir diplomatik adım atılmıştır. Elbette bu sürecin başlamasında yalnızca mevcut siyasal şartlar ya da tarihsel nedenler değil aynı zamanda her iki tarafta henüz yeni kurulmuş ulusal devletlerin gelecek tasavvurları da etkili olmuştur. Diğer taraftan Türk-Yunan ilişkilerinin uzun süre çok sorunlu bir siyasal zeminde yürütülmüş olması bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için hassas davranılmasını zorunlu kılmıştır. Anlaşma çerçevesinde, bir kısmı Rum ahalinin boşalttığı yerleşim yerleri olmak üzere, Anadolu'da belirlenen iskân bölgelerine Yunanistan sınırlarında kalan Türk ve Müslüman nüfus yerleştirilmiştir. Bu yapılırken mübadiller için iklim ve coğrafya uyumu ile meslek ve üretim alışkanlıklarının devamı gibi birçok hassasiyetin gözetildiğini görmekteyiz. Nitekim içlerinde Avrupalı üyelerin de bulunduğu karma komisyonlar huzurunda doldurulan tasfiye talepnamelerinde yer alan bilgilerin içeriği bu hassasiyetleri doğrular niteliktedir. Bu çalışmada 1923 yılındaki mübadele süreci, birinci iskân bölgesinde yer alan Amasya şehri örneğinde incelenmiştir. Amasya mübadillerine ait çok sayıdaki tasfiye talepnamesinden yirmi tanesi araştırma için seçilmiştir. Konu, aynı zamanda Atatürk'ün mübadele süreci boyunca gerçekleştirdiği teftiş amaçlı gezileri de örneklemesi bakımından önem taşımaktadır. Çalışma ile özelde Amasya şehir tarihinin ve kent dokusunun daha iyi anlaşılması; genelde ise erken Cumhuriyet döneminin önemli meselelerinden biri olan mübadele konusu üzerindeki çalışmalara katkı sunulması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Lozan, Nüfus Mübadelesi, Mübadil, Tasfiye Talepnamesi, Amasya*

Amasya İn The Process of Population Exchange And Atatürk's Inspection of the First Settlement Zone

Abstract
In accordance with the population exchange agreement, which came to the agenda in the Lausanne negotiations and signed on January 30, 1923, the Turkish and Greek governments agreed to mutually exchange their populations in the regions where they had to withdraw. Thus, the historical origins of both sides go back to very old times and XX. At the beginning of the century, a very important diplomatic step was taken to solve the issue that caused serious security concerns. Of course, not only the current political conditions or historical reasons, but also the future visions of the newly established national states on both sides were influential in the start of this process. On the other hand, the fact that Turkish-Greek relations have been carried out on a very problematic political ground for a long time necessitated sensitive behavior in order for this process to function properly. Within the framework of the agreement, Turkish and Muslim populations within the borders of Greece were settled in the settlement areas determined in Anatolia, some of which were evacuated by the Greek population. While

doing this, we see that many sensitivities such as the harmony of climate and geography and the continuation of profession and production habits are taken into consideration for the exchangers. As a matter of fact, the content of the information contained in the liquidation requests filled in the presence of mixed commissions, including European members, confirms these sensitivities. In this study, the population exchange process in 1923 was examined in the example of the city of Amasya, which is located in the first settlement area. Twenty of the many liquidation requests documents belonging to Amasya refugees were selected for the research. The subject is also important in terms of exemplifying the inspection trips Atatürk made during the population exchange process. With the study, a better understanding of the city history and urban fabric of Amasya in particular; In general, it is aimed to contribute to the studies on the subject of exchange, which is one of the important issues of the early Republican period.

Keywords: *Lausanne, population exchange, exchange, exchange documents, Amasya*

Giriş

Türk-Yunan savaşlarının sona ermesinden sonra Rumlar, Anadolu'yu terk etmeye başlamışlardı. Yunanlıların Anadolu'yu terk ederken şehirleri yakıp yıkarak harabeye çevirmeleri Anadolu'da kalan Rum ahaliyi tedirgin etmişti. Zira bütün bu üzücü olayların faili olan bir milletin mensupları olarak Anadolu'da bulunuyorlardı. Savaşın acıları, hatıraları ve kırgınlıkları çok yeniydi ve bu duygular hem Yunanistan'da yaşayan Türkler hem de Anadolu'da bulunan Rumlar için geçerliydi. Bu durum taraflarda bir güvenlik kaygısına neden oluştu. Bu nedenlerle I. Dünya Savaşı'ndan önce anlaşma sağlanan fakat savaş nedeni ile uygulanamayan mübadele bu defa bir zorunluluk olarak her iki tarafın karşısına çıkmış ve 30 Ocak 1923 'te Lozan'da iki devletin de rızası ile mübadele sözleşmesi imzalanmıştır (Kara, 2010: 191-192).

Lozan Antlaşması'nın imzalanması ve hemen sonrasında Cumhuriyetin ilanı ile yeni ve bağımsız bir devlet kurulmuş dünya devletleri tarafından tanınmıştır. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, barış temelinde bir dış siyaset takip ederek, savaş sonrası yaralarını sarmayı, ekonomik, sosyal ve siyasi sahalarda kuvvetlenmeyi esas almıştır. Bu çerçevede Lozan sonrası Yunanistan ile de ilişkilerin normalleşmesi arzulanmıştır. Ancak mübadelenin gündemde olduğu dönemde Yunanistan'da ardı ardına darbelerin yaşanması, içeride istikrarlı bir yönetimin kurulamaması ve zaten ekonomisinin iyi durumda olmayışı sürecin sağlıklı ilerlemesini engellemiştir. Bu şartlar altında mübadele ile gelecek olacak nüfusun sorunları ile ilgilenmek, bu amaçla yatırımlar yapmak ve onların iaşelerini temin etmek zorunluluğu Yunan hükümetini bir hayli tedirgin etmiştir (Ertem, 2010: 6-8).

Rum tarafında, mübadeleyi büyük Yunan hayali için gerekli görenler de vardır. Rumlar, etnik köken olarak esasını Rum milletinin oluşturduğu, alan olarak da Ege adaları ve Trakya ile Bandırma'nın doğusundan Fethiye'ye kadar uzanan ve Batı Anadolu'yu da içine alan geniş coğrafi-kültürel havzada Büyük Yunanistan hayalini öteden beri kurmuşlardır. Bu nedenle bu saha dışında kalan yerlerdeki Rum nüfusunu Türk nüfusu ile değiştirmeyi bu stratejiye uygun bulmuş hatta 1919'da Paris Barış Konferansı'nda dahi bu amaçla mübadeleyi bir teklif olarak sunmuşlardır (Uçarol, 1995: 556).

Türkiye ise savaş sonrası dönemde, Anadolu dışındaki özellikle Balkan coğrafyasındaki vatandaşlarının durumu ve güvenliği konusunda ciddi kaygılar taşımıştır. Daha Anadolu'da iken akıl almaz katliamlarda ve cinayetlerde bulunan Rumların daha uzak ve diyarlardaki halka yapabileceği fenalıklardan endişe edilmiştir. Öte taraftan savaş sonrasında izleyeceği barış siyaseti ile savaşın yaralarını sarmak, yatırımlara yönelmek, iktisadi açıdan kısa zamanda kuvvetlenmek düşüncesi hâkimdir. Nitekim I. Dünya Savaşı sürecinde Anadolu nüfusu %30 nispetinde azalmış, bu nedenle zayıflayan tarımsal üretim gücünün ancak Anadolu nüfusunun takviye edilmesi ile telafi edilebileceği kanaati oluşmuştur (İpek, 2000: 28-29).

Kısacası, milli devlet yapısı teşkil etmek, ekonomiyi canlandırmak ve savaşlarda kaybedilen nüfusu telafi ederek güçlü bir sosyal bünyeye sahip olmak, savaş sonrası güvenlik endişeleri gibi tarihsel ve sosyo-politik nedenler, Türk ve Yunan tarafları için mübadeleyi cazip kılmış, bazı konularda da adeta zorunluk haline getirmiştir.

1. Mübadele İçin Yapılan Hazırlıklar

Mübadeleye kapsamına alınacak ahalinin tespiti meselesi iki ülke arasında başlangıçta bir anlaşmazlığa neden olmuştur. Zira Yunanistan İstanbul'da mümkün olduğu kadar Rum bırakmak isterken Türk tarafı da ileride yaşanacak sıkıntıları önlemek düşüncesiyle İstanbul Rumlarını mübadeleye dâhil etmek niyetindeydi. Ayrıca Rumların, İstanbul'daki vatandaşları üzerindeki inatçı tutumları nedeniyle Türk tarafı da Batı Trakya'daki Müslüman ahalinin mübadeleye dâhil edilmemesini istemiştir. Böylece iki taraf arasında bir etabli/yerleşik sorunu ortaya çıkmıştır. Uzun süren müzakereler sonunda 30 Ekim 1918'de Mondros Ateşkesi'nin imzalanmasından önce İstanbul'da yaşayanlar yerleşik sayılmış ve mübadeleye dâhil edilmemişlerdir. Aynı şekilde 1913 Bükreş Antlaşması ile çizilen sınırın doğusunda kalan Türk-Müslüman ahali de yerleşik sayılmış ve yerlerinde kalmışlardır. Bu kapsamın dışında kalan Rum ve Türk nüfusu Lozan Antlaşması'nda kabul edilen mübadele çerçevesinde zorunlu göç programına alınmışlardır (Öksüz, 2010: 170). 1904 yılı için yapılan bir nüfus araştırmasında Makedonya'daki İslam nüfusu 1.500.000 olarak en kalabalık nüfusu oluşturduğu görülmüştür. Bu nüfusun içinden de 400 – 450 bin civarında bir Türk'ün mübadeleye maruz kalacağı tahmin edilmiştir (Şıvgın, 2007: 4).

Mübadele süreci üzerinde etkisi görülen kurumlardan biri de İstanbul Fener Rum Patrikhanesi'dir. Görüşmeleri devam ederken Patrikhane mübadeleye karşı bir tavır sergilemiştir. İstanbul'da ve Anadolu'da yalnızlaşacağını hisseden Patrikhane, Ortodoks-Rum nüfusunun azalacağı endişesini taşımıştır (Şimşek, 2006: 114).

Lozan'da görüşmelerinde Türk ve Yunan tarafı mübadelenin uygulanması ile ilgili sıkıntılarını dile getirmişlerdir. Yunanistan, mübadil Rumların iskânı için yeterli araziye sahip olmadığını bahane ederek Yunanistan'daki 350 bin Türkün bir an evvel bölgeyi boşaltmalarını istemiş böylece değişim ile gelecek Rum ahaliye yer açmak istemiştir. Görüşmelerde dile getirilen bir başka konu da çiftçi ve rençperlerin tarım mevsiminden çok önce göç etmelerinin gerekliliğidir. Bununla mübadillerin hem yeni yaşam yerlerine kolay uyum sağlayacakları hem de ekonomik açıdan rahat edecekleri öngörülmüştür (Budak, 2010:136).

Mübadele çerçevesinde Türkiye ve Yunanistan'daki nüfusun karşılıklı değişimi, binlerce ailenin hayatını, yanı sıra yerleşecekleri kentlerin sosyo-ekonomik durumunu etkileyeceğinden, sürecin sağlıklı işleyebilmesi için pek çok başlıkta detaylı planlamalar ve sürece uygun hazırlıklar yapmayı gerektirmiştir. Türk nüfusunun sevki ve nakil vasıtalarının ayarlanması elbette bu hazırlıkların önemli bir parçasını oluşturmuştur. Bunun için bir ihale düzenlenmiştir. İhaleyi yabancı bir firma olan "Llyod Tristino" kazanmış olsa da bu durumun Türk denizcileri arasında neden olduğu infial, sürece "Seyr-i Sefain İdaresi" ile " Türk Vapurcular Birliği"nin dâhil olması sonucu doğuracak bir takım çalışmaların başlamasına neden olmuştur (Arı, 2008: 133-135, 228).

30 Ocak 1923'ye kabul edilen mübadele sözleşmesine göre mübadelenin uygulanmasını sağlayacak bir komisyonun kuruluşuna karar verilmiştir. Komisyon, sözleşmenin imza edilmesinden sonraki 1 aylık süre içerisinde kurularak faaliyete geçecek ve Türk ve Yunan Hükümetleri 4'er temsilci ve I. Dünya Savaşı'na katılmamış tarafsız devletlerden Milletler Cemiyeti'nin de onayladığı 3 temsilci olmak üzere toplam 11 üyeden oluşacaktır. Mübadele sözleşmesi gereğince Karma Komisyon'un başlıca görevleri; mübadelenin uygulanmasını ve denetimini sağlamak, anlaşmazlıkları çözmek, taşınır mallara değer biçmek ve mübadilin bağlı olduğu hükümete bıraktığı mallara istinaden borcunu gösteren bir belgeyi (tasfiye talepnamesi) düzenleyerek mübadile vermekti (Çelebi: 2006: 108-109).

1.1. İskan Bölgelerinin Tespiti

17 Temmuz 1339 (1923) tarihli kararname ile mübadillerin yerleştirileceği iskân bölgeleri 8 bölge olarak tespit edilmiş ve onların ne şekilde bu mıntıkalara sevk edilecekleri ve ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı kararlaştırılmıştır (Aghatabay, 2007: 118). Ulusal gazetelerin sayfalarına da konu olan hazırlıklara Ankara'daki hükümet yetkililerinin en üst düzeyde ilgi gösterdiklerini ve takip ettiklerini görmekteyiz. Nitekim 6 Eylül 1923 tarihinde iskân bölgelerinin son şeklinin tespit edilmesi için yapılan toplantıdan bir günce Gazi Mustafa Kemal, *Şarki Makedonya Mübadele Cemiyeti* ile *Makedonyalılar Cemiyeti*'nin temsilcilerini kabul etmiştir. Gazi, bu görüşmede cemiyet temsilcilerine *"mübadele meselesinde azami* derece faaliyet göstereceklerini ve yardım edeceklerini *vaat buyurmuşlardır (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 25 Muharrem 1342)."*

Bu toplantıda mübadele mıntıkalarının tespiti son şeklini almış ve 8 iskân bölgesi 2 bölgenin daha ilave olunması ile 10'a çıkarılmıştır**.** Ayrıca, "mübadele ile gelecek kişilerin sevkiyatı, ihtiyaçlarının karşılanması konularında ordu teşkilatından yararlanılacağı ve mübadil iskânında sahilden başlayarak iç kısımlara doğru genişleyen bir yöntem takip edileceği" belirtilmiştir (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 25 Muharrem 1342).

İskan bölgelerinin belirlenmesine pek çok hassasiyetin gözetildiği dikkati çekmektedir. Mübadilin daha önceden yaşamış olduğu coğrafya, iklimi, çiftçi ise hangi tür ziraat ile meşgul olduğu ve sanat erbabı ise ihtisas alanı dikkate alınmış, bu niteliklere uygun yerlere iskânları konusunda titiz davranılmıştır. Böylece, mübadillerin öteden beri icra ettikleri meslekleri devam ettirecekleri için ekonomik sıkıntı yaşamayacakları, hem iklim hem de toplumsal şartlar anlamında yeni sosyal çevrelerine kolay uyum sağlayacakları öngörülmüştür (Aghatabay, 2007: 120).

Mübadilleri bir an önce üretici hale getirilmesi için arazi dağıtımı yapılmasına özen gösterilmiştir. Bir aile beş kişi olarak kabul edilmiş, arazi taksimi yapılırken, verimliliği, iskele ve tren istasyonlarına yakınlığı, büyük şehir olması gibi unsurlar dikkate alınmıştır. Bu prensipler çerçevesinde 1. derecede tütün yetiştirenler için iskân bölgesi olarak Samsun-Bafra tercih edilmiş ve 12-15 dönüm arası arazi verilmiştir (Öksüz, 2010: 176).

1.2. Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin Yardımları

Mübadelenin uygulanması sürecinde Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin imkânlarından ve hizmetlerinden yararlanılması düşünülmüştür. Zira cemiyetin I. Dünya Savaşı'nda ve Milli Mücadele'de hizmetleri takdir toplamıştır. Bu amaçla Bakanlar Kurulu ile Kızılay arasında 5 Eylül 1923 yılında yapılacak yardımın niteliği ve esasları tespit edilmiştir. Buna göre; Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin mübadillerin Yunanistan'da bulunan iskelelerdeki sevkiyatlarından itibaren Türkiye'de iskân edilecekleri ana kadar her aşama içinde sıhhi tedbirler alması ve mübadillerin tedavileri ile alakadar olması kararlaştırılmıştır. Hilal-i Ahmer Selanik İmdadı Sıhhi Heyeti tarafından, kent çevresinde, 5.000 kişiyi ağırlamaya yeterli ve sağlık için elverişli çadırları olan, büyük bir misafirhane kurulmuştur (Arı, 2008: 114).

Bunlardan başka Türkiye'de mübadillerin varış noktalarında dispanserler ve geçici çadır barınakları kurulacak, hatta masrafları Kızılay tarafından karşılanacak kamyonlar ile mübadiller yerleştirilecekleri bölgelere ulaştırılacaktı. Bu amaçla liman şehirlerinde ve iskân noktalarında "imdad-ı sıhhi heyetleri" oluşturulmuştur. Bu meyanda Amasya'ya gidecek mübadillerin dağıtım noktası olan Samsun Limanı'nda 2 doktor, 1 eczacı, 10 memur ve hademeden oluşan bir "İmdad-ı Sıhhi Heyeti" teşkil olunmuştur (Çapa, 2001: 32). Yatak tedavisi gerekenler yine Hilal-i Ahmer'e ait 30 yatak kapasiteli geçici bir hastaneye yatırılmışlardır. Göçmenlere Samsun'da bulundukları zaman içerisinde birinci ve ikinci dereceden dizanteri aşısı da yapılmıştır (İpek, 2000: 54).

1.3.Tasfiye Talepnameleri

Mübadele işlemlerinin belki de en önemli bölümü mübadiller tarafından doldurulan "Tasfiye Talepnamesi"dir. Mübadiller göç sırasında yanlarına alamayacakları malların dökümünü bu belgeleri doldurarak çıkarmışlardır. Böylece, bu malların tazminini ilgili hükümetlerden istemek için hukuki bir dayanağa sahip olmuşlardır. Dört nüsha olarak tertip edilen bu belgelerin bir nüshası ayrılacağı ülkeye, biri yerleşeceği ülkenin hükümetine, biri kendisine ve son nüshada mübadele işlemlerini yürüten muhtelit komisyonuna verilmiştir (Çelebi, 2006b: 37).

Türkiye Cumhuriyeti, Devlet Arşivleri Başkanlığı, Cumhuriyet Arşivi'nde Amasya mübadilleri ile ilgili 400'den fazla Tasfiye Talepnamesi bulunmaktadır. Bunların Selanik ve Manastır vilayetlerinin değişik şehir ve kasabalarından gelen mübadiller için hazırlanan belgeler olduğu fark edilmiştir. Bu çalışmada Amasya'ya iskân edilen mübadillerin geldikleri şehirler ile Amasya'da il merkezi dâhil olmak üzere ilçelerden her birini örnekleyecek şekilde 20 adet tasfiye talepnamesi belirlenmiş, böylece Amasya mübadilleri ile ilgili yüzlerce tasfiye talepnamesinden küçük bir kesit oluşturulması düşünülmüştür.

2. Mübadillerin Yunanistan'dan Tasfiye İşlemleri

Tasfiye talepnamelerinde mübadilin göçten hemen önce sahip olduğu ve göç esnasında yanına alamayacağı taşınmaz mallar ile hayvanlar ve değerli eşyalarına dair bilgi istenmiştir. Evlerin oda sayısı

samanlık ve ahır ilaveleri olup olmadığı detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Aynı şekilde arazileri ifade ederken bazen *birinci nev'i* veya *ikinci nev'i* ifadeleri ile verimliğine ve kalitesine işaret edilmiş yetiştirilen ürünün cinsi ile arazinin miktarı dönüm –evlek gibi ölçü birimleri ile kaydedilmiştir. Aynı cetvelin en son kısmında ise emlakın kuruş, lira, altın cinsinden kıymeti yazılmıştır. Bu işlem yapılırken mübadillere karma komisyon nezdinde haklarını savunmaları için herhangi bir kişiyi yetkilendirebilme hakkının tanındığı görülmektedir (BCA, 130. 16. 13. 02 / 743. 2425. 34). Diğer taraftan tasfiye talepnamelerinde arazilerin kıymet takdiri yapılırken arazinin ilk defter kaydındaki değeri ile o an ki değerinin ortalaması alınmıştır. Ancak, Makedonya ve Anadolu arazilerinin emlak kayıtlarının İstanbul Defterdarlığı'nda bulunması sıkıntı yaratmıştır (Çelebi, 2006b: 43).

Ev ve vb. taşınmazların değer tespiti yapılırken, özellikleri ayrıntılı şekilde belirtilmiştir. Bu çerçevede evlerin, 2 odalı, 3 ya da 4 odalı olmalarına, şehir içinde ya da köyde bulunmalarına, samanlık ya da ahır gibi ilavelerinin olup olmadığına ve örneğin *tahtani* gibi ifadelerle yapı malzemesine dikkat çekilmiştir. Değişkenlerinin çok olması nedeniyle ortalama ev fiyatının sağlıklı bir şekilde tespiti oldukça zor görünmektedir. Bazı durumlarda mübadillerin evleri için belirledikleri değer ile tapu kaydındaki değerlerin uyuşmadıkları görülmüştür. Nitekim Amasya'nın Mehmet Paşa Mahallesi'ne yerleşen *Osman Efendi Oğlu Tevfik Efendi* tasfiye talepnamesinde; Selanik'in Ahmet Subaşı Mahallesi'nde 725 No'lu evi için Selanik Mal Memurluğu'nun 1902 tarihli tapu kaydında belirlediği kıymet 250 Türk altını iken, aynı belgede hane sahibinin takdir ettiği rakam 500 Türk altınıdır (BCA, 130.16.13.02 / 414. 372.11).

İncelediğimiz tasfiye talepnamelerine göre Amasya'ya gelen mübadillerin yaşadıkları Selanik, Manastır eyaletleri ile liva ve kazalarında yaşayan halkın menkul ve gayrimenkullerinin ortalama fiyatları şu şekildedir.

Tablo 1: Tasfiye Talepnamelerine Göre Amasya'ya İskân Edilen Mübadillerin Yunanistan'da Kalan Taşınır Taşınmaz Malları ve Fiyatları

Gayrimenkul ya da menkulün cinsi	**Adedi veya miktarı**	**Ortalama fiyatı**
Tarla (hububat yetiştiren)	1 Dönüm	4,7 Lira
Tarla (Tütün)	1 Dönüm	50 Lira
Tarla (Tütün)	1 Evlek	14 Lira
Tarla (Pirinç)	1 Dönüm	22 Lira
Bağ (Üzüm)	1 Dönüm	11,3 Lira
Sığır	1 Adet	10 Lira
Koyun	1 Adet	3 Lira
Dana	1 Adet	3 Lira
At	1 Adet	10 Lira

Mübadillerin yeni yurtlarına uyum sağlamakta zorluk çekmemeleri, meslek ve üretim alışkanlıklarının devamı için mümkün olduğunca kendilerine en uygun iskân bölgesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede tütün ziraatının yapıldığı Drama gibi şehirlerden gelen mübadiller, Karadeniz bölgesinde özellikle "Bafra" gibi bu tür tarıma imkân sağlayan noktalara yerleştirilmiştir. Merzifon ve Gümüşhacıköy gibi yerlere tütün yetiştiricisi olan mübadillerin yerleştirildiği bilinmektedir (Çelebi, 2007: 362). Ancak incelediğimiz tasfiye talepnamelerinde Amasya'ya gelen mübadiller arasında tütün ziraatı ile meşgul olanların sayısı pek azdır ve özellikle Drama livası'nın Sarıbaşan Kazası'ndan oldukları dikkati çekmektedir (BCA, 133.16.13.02 / 993.3912.6). Amasya'ya genellikle hububat tarımı ile uğraşan ya da bir sanat sahibi kişilerin yerleştikleri anlaşılmaktadır.

Daha önce de değinildiği üzere gerçekte mübadele fikri her iki devlet içinde yeni bir şey değildir. Türk-Yunan gerginliği, Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı'nda da öncelikli sorunlardandır. Bu gerilimin tırmandığı 1914 yılında iki taraf arasında bir mübadele görüşmesi yapılmışsa da savaş nedeniyle uygulanması mümkün olmamıştır. Bununla birlikte Yunan hükümeti, Türkleri bu anlaşma çerçevesinde göçe zorlamak istediğinden Türk ahaliye baskı uygulamış, özellikle Sarıbaşan, Drama, Kavala gibi şehirlere bağlı köylerde yaşayan Türklerin malları müsadere edilmiş hatta yiyecek maddelerine dahi el konulmuştur. Hatta 1923'teki mübadelede dahi sözleşmeye aykırı olmasına rağmen

Selanik'e Muhtelit Mübadele Komisyonu üyelerinin gelmesinden sonra jandarmalar eşliğinde köylere giden tahsildarların halkı göçe zorladıkları bunu kabule yanaşmayan ahalinin de ürünlerini ve hayvanlarını müsadere ettiklerini görmekteyiz (İpek, 2000: 31). Tasfiye talepnamelerinde yer alan "*Müsadere edilen emvalin beyanı*" başlığı ve bu başlık altında mübadillerin düşmüş oldukları notlar aslında bu gerçekliğin tarihsel kanıtları niteliğindedir.

Yunan hükümeti kabule yanaşmadığı halde müsadere konusunun talepnamelerde yer alması konusunda Türk tarafı ısrarcı olmuştur. Bu bölümde müsadereye maruz kalmış mübadillerin, kendilerinden müsadere edilen malların cinsi ve miktarını şahitleri ile ispatlamaları istenmiştir. Böylece tazminat yolu ile Türk ve Müslüman halkın mağduriyetinin giderilmesi için bir fırsat doğmuştur. Bununla birlikte Yunan hükümeti mübadele sürecini bir fırsata çevirmek isteyerek Yunanistan'da bulunan Türk ahaliden zengin olan ve özellikle geniş arazi sahibi olanları baskı ve zor ile göçe mecbur etmeye çalışmış ve müsadereyi de bu amaca ulaşmak için kullanmıştır. Üstelik 1923'teki mübadele görüşmelerinde bu konu üzerinde durulmasına ve müsadere yapılmayacak denilmesine rağmen bu kural sık sık çiğnenmiştir. Örneğin Selanik'in Karacaabad Kazası'na bağlı Beço Köyü'nde yaşayan Recepoğulları'ndan Veli, komisyona başvurduğunda müsadereden şikâyetçi olmuştur. Toplamda 227.500 guruş değerindeki arazisinin ve evinin 1923'te Yunan hükümeti tarafından müsadere edildiğini bildirmiştir. (BCA, 130.16.13.2 / 497. 970. 18).

Tasfiye talepnamelerinde, müsaderenin yanı sıra haksız kamulaştırma uygulamasına uğrayanlar için de bir bölüm ayrılmıştır. Bu kısımda *"1912 tarihinden beri istimlak edilmiş olan emlak"* başlığı altında Yunan Hükümeti'nin Balkan Savaşları sırasında Türk ve Müslüman ahaliye yönelik baskılarından kaynaklanan mağduriyetler telafi edilmek üzere kayıt altına alınmıştır. Amasya mübadillerine ait bir belge hem bu kapsamdaki kişilerin durumunu özetlemekte hem de Yunan hükümetinin müsadereyi hangi amaçlarla yaptığını açıkça ortaya koymaktadır. Dedeağaç'tan gelip ve Amasya'da Vezirköprü Kazası'na yerleşen Mustafa Cihat Efendi'nin ifadeleri şu şekildedir:

> *"1912 senesinde Balkan Harbinde ahaliye karşı yapılan mezalim* sebebiyle *askerde Şükrü Paşa ordusuyla Edirne'de bulunduğum sırada bütün hane halkım* fidye karşılığı serbest kalarak *bir sefalet ve perişaniyet içinde hicret etmişlerdir.* Ev eşyaları ve hayvanları *alınamamıştır. Ve on iki seneden beri de terk edilen bu emlak ve arazilerimizden istifade mümkün olamamıştır. Bugün de Yunan hükümetince işgal ve* el konularak, *muhacirlere tahsis ve iskân olduğu* haber alınmıştır BCA, 130.16.13.02 / 37.14.17)*."*

Tasifiye talepnameleri içerisinde, Makedonya'daki Türk ve Müslüman halka destek olmaya çalışan bazı sivil toplum kuruluşlarına da rastlamaktayız. Bu kuruluşlardan biri olan Cemaat-i İslamiye'nin 1924 yılında Dedeağaç'ta ki lideri *Mehmet Nezir Bey*'dir. Malları müsadere edilen bir mübadilin mallarının geri alması için doldurduğu bir dilekçenin altında şahit sıfatı ile katkı sağlarken dikkati çekmektedir (BCA, 130.16.13.02 / 37.14.17).

3. Mübadillerin Amasya ve Çevresine İskânı

Mübadiller vapurlar ile geldikleri Samsun limanında işlemlerini tamamladıktan sonra uygun görülen iskân alanlarına sevk edilmişlerdir. Bu bölgelerden biri olan Amasya vilayet merkezi ve kazalarına 5000 civarında bir mübadilin sevk edildiği bilinmektedir (İpek, 2000: 74). Oysa XX. yüzyıl başlarında Amasya ve kazaları, neredeyse orta halli bir kasabanın nüfusu kadar bir Rum nüfusunu barındırmaktaydı. Öyle ki kazalarıyla birlikte Amasya vilayetinin toplam Rum nüfusu 23.414'tür. Bu toplam içinde en fazla Rum nüfusuna sahip kaza olarak Havza dikkati çekmektedir.

Tablo 2: H.1322 / M. 1904 Sivas Vilayet Salnamesi'ne Göre XX. Yüzyıl Başlarında Amasya ve Kazalarında Rum Nüfusu

		RUM NÜFUS			**İSLAM NÜFUS**		
		KADIN	ERKEK	TOPLAM	KADIN	ERKEK	TOPLAM
1	AMASYA KAZASI	1111	1267	**2378**	22867	24569	47436
2	KÖPRÜ	2140	2309	**4449**	19841	20830	40671
3	MERZİFON	422	409	831	11769	12680	24449
4	GÜMÜŞHACIKÖY	1603	1602	**3205**	12055	12664	24719

5	MECİTÖZÜ	318	421	739	16874	18432	35306
6	LADİK	2140	2426	**4566**	7905	8302	16207
7	HAVZA	3461	3785	**7246**	8036	8540	16576
	TOPLAM	11.195	12.219	**23.414**	**99.347**	**106.017**	205.364

Görüldüğü gibi Amasya'da, zorunlu göç ile sevk edilmesi düşünülen yaklaşık 5000 civarındaki Türk mübadilin en az 4 katı kadar bir Rum nüfus yaşamaktadır (Salname-i Vilayet-i Sivas, H.1322 – M.1904, s.256 -257). En fazla Rum nüfusunun da Havza Kazası'nda olduğu dikkat çekmektedir. Elbette 1904 senesinde Amasya çevresinde yaşayan 23.414 Rum'un en azından bir kısmı mübadele tarihine kadar kendi imkânları ile gitmiş olmalıdır. Zira 1904'ten mübadele tarihine kadar süreçte gerçekleşen Balkan Harbi, I. Dünya Savaşı ve Milli Mücadele yıllarında yaşanan gerilim kendiliğinden göçü tetiklemiş olmalıdır. Geri kalan Rumların ise 1930'a kadar olan mübadele hareketleri içinde yer alarak Anadolu'yu terk etmiş olabileceklerini düşünmekteyiz.

Amasya'daki Rum varlığının fazla olması iskân edilecek Türk mübadillerin lehine bir durum olmuştur. Zira mübadele sürecinde bazı yerlerde Türk ve Rum nüfusu arasındaki orantısızlık ve bilhassa Rum mübadil nüfusunun az olması mübadelenin uygulanışında bir takım aksaklıklara neden olacaktır. Mübadele öncesi yapılan planlamalar daha çok Rumların boşalttığı mahallere ve evlere Türk nüfusunun iskânı esasına dayandığından kimi yerleşim alanlarında konut ihtiyacı kendisini iyiden iyiye hissettirmiştir (Uçarol, 1995: 558-559) .

1923 yılının son aylarında başlayan mübadele süreci Kasım 1924'te son bulmuştur (Öksüz, 2010:174). Sürecin tamamlanmasından sonra Amasya vilayet merkezi ile kazalarının sosyolojik yapısında önemli değişmeler meydana gelmiştir (Balcı, 2014: 49). Mübadiller, Amasya'nın merkezinde belirli mahallelere ve fazlaca Rum nüfusu barındıran Havza ile bazı kazalara iskân edilmişlerdir. Tuzsuz Köyü ile Gümüşhacıköy'e bağlı Maden Köyü muhacir iskânında en çok öne çıkan köyler olmuşlardır. İncelenen belgeler ışığında Amasya'daki iskân noktaları aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir.

Tablo 3: Tasfiye Talepnamelerine Göre Amasya'ya İskân Edilen Mübadillerin Yerleştirildikleri Mahalle, Köy ve Kazalar

No [26]	**MÜBADİLİN ADI**	**Yunanistan'da Yaşadığı Yer**		**Sanatı**	**İskan Mahalli**
		Vilayet	Kaza	-	Vilayet/ Kaza
1	Ahmet oğlu Ali Ağa	Selanik	Vodina	-	Tuzsuz
2	Ahmed Ato oğlu İsmail	Selanik	Doyran	-	Tuzsuz
3	Mehmed Oğlu Ali Mahdumu Selim	Selanik	Avrethisar	Tütün	Havza
4	Yunusoğlu Ahmet Mahdumu Ali	Selanik	Kılkış	-	Merzifon
5	Receboğullarından Veli	Selanik	Karacaabad	-	Maden
6	Hacıköse Mustafa Efendizade	Dedeağaç	Karaca	-	Vezirköprü
7	Alioğlu Mustafa	Selanik	Avrethisar	Çiftçi	Havza
8	Mehmed b. Receb Kundakçı Ağa?	Selanik	Yenice	Sarraç	Amasya

[26] **1.** BCA.130.16.13.2 / 470.777.25, **2.** BCA.130.16.13.2 / 4769.773.17, **3.** BCA.130.16.13.2 / 455.669.5, **4.** BCA.130.16.13.2 / 455.667.3, **5.** BCA.130.16.13.2 / 497.970.18, **6.** BCA.130.16.13.2 / 37.14.17, **7.** BCA.130.16.13.2 / 444.581.9, **8**. BCA.130.16.13.2 / 654.1957.9., **9**. BCA.130.16.13.2 / 449.627.10., **10**. BCA.130.16.13.2 /454.660.1., **11**. BCA. 130.16.13.2 /697.2186.30., **12**. BCA.130.16.13.2 /743.2425,34, **13**. BCA. 130.16.13.2 /933.3551.15, **14**. BCA.130.16.13.2 /1002.3960.40, **15**. BCA.130.16.13.2 /993.3912.6. **16.**, BCA.130.16.13.2 / 284.849.21., **17.** BCA.130.16.13.2 /626.1797.2., **18.** BCA.130.16.13.2 / 326.1128.20., **19**. BCA.130.16.13.2 / 365.44.18, **20**. BCA.130.16.13.2 / 44.372.11., **21**. BCA.130.16.13.2 / 478.839.1., **22**. BCA.130.16.13.2 / 326.1120.14, **23**. BCA.130.16.13.2 / 182.205.19.

No [26]	**MÜBADİLİN ADI**	**Yunanistan'da Yaşadığı Yer**		**Sanatı**	**İskan Mahalli**
		Vilayet	Kaza	-	Vilayet/ Kaza
9	Mehmedoğlu Hasan Zevcesi Fatma	Selanik	Avrethisar	Çiftçi	Amasya
10	Mehmedoğlu Eyüp	Selanik	Kılkış	Rençper	Vezirköprü
11	Şuayip oğlu Ali	Siroz	Preveşte	Rençper	Vezirköprü
12	Akkuşoğlu Raif oğlu Elvan	Siroz	Petriç	-	
13	Hacı Sefer Ağa Berber Abdülkadir Ef.	Drama	Kavala	Düyun-ı Umumiye Memuru	Havza
14	Yürükoğullarından Ferhad Oğlu Salih	Drama	Sarı Şaban	Tütün Renç.	Gümüşhacıköy Maden
15	Kuru Ali oğullarından Hüseyin Kerim	Drama	Sarı Şaban	Rençper	Gümüşhacıköy Ovacık
16	Mehmet Efendi b. Mehmet Bölükbaşı	Serfice	Serfice	-	Gümüşhacıköy
17	Zübeyde Hanım bint. Selhan	Selanik	Vodina	-	Amasya
18	Hacı Salih. Şerif	Serfice	Kayalar	-	Amasya
19	Hanım Kızı Fatma	Selanik	Selanik	-	Merzifon
20	Amasyalı Osman Efendioğlu Tevfik Ef.	Selanik	Selanik	-	Amasya (Mehmet Paşa Mah.)
21	Tire Osmanoğullarından İsmail	Selanik	Mayadağı	Rençper	Merzifon
22	Fatma bint. Kahraman?	Serfice	Kayalar	-	Amasya (Sofular M.)
23	Refakat Hanım Bint. Nalife/Naliga?	Manastır	?	-	Amaya (Yabancı M.)

4. Atatürk'ün Amasya Ziyareti ve İskân Bölgesini Teftişi

Balkan savaşı öncesinde Makedonya'da yaşanan huzursuzluklar üzerine doğup büyüdüğü Selanik'i ailesi birlikte terk etmek mecburiyetinde kalan Gazi Mustafa Kemal, hicret etmenin ve vatan terk etmenin ne demek olduğunu, dolayısıyla mübadillerin hangi hissiyat ile yollara düştüklerini en iyi bilen kişilerden biri olarak mübadele konusuna ayrı bir önem atfetmiştir. Bu nedenle mübadele işlemlerinin yürütüldüğü dönemde, bu süreci yakından ve titizlikle takip etmiştir.

Gazi, çeşitli vesilelerle çıktığı yurt gezilerinde mübadele işlemleri ve mübadillerin vaziyeti ile bizzat ilgilenmiştir. 1924 yılının Eylül ayında önce Amasya ardından da Tokat'ta yaptığı teftişlerde bu durumu çok net bir şekilde görmekteyiz (BCA, 030 .01 / 40.237.17). Amasya ve çevresinde yaptığı teftiş ile ilgili olarak izlenimlerini ve İsmet Paşa ile yazışmalarını içeren bazı telgraf yazıları, hem mübadelenin Amasya'da uygulanışını hem de devletin mübadele sürecini nasıl idare ettiğini ortaya koyması yönünden önemlidir.

Amasya ve kazalarındaki mübadele işlemlerini yerinde denetleyen, mübadillerin dertlerini bizzat dinleyen Gazi'nin 24 Eylül 1924 tarihinde İsmet Paşa gönderdiği telgrafın içeriği, mübadillerin ne denli bir zorlu sürecin içinden geçtiklerini ortaya koymaktadır:

*Havza, Merzifon, Vezirköprü, Ladik, Gümüşhacıköy'üne gönderilmiş olan muhacirler ile hiç iştigal edilmemiştir. Aç, susuz, tarlasız ve ilaçsızdırlar. Muhacirler o arazinin (*amacı dışında kullanılarak*) bir bir şuna buna verildiğini iddia ediyorlar. Buralara* acilen *bir müfettiş gönderilerek hakikatin anlaşılmasını ve cidden elim olan bu manzaraya hitam verilmesi için icab edenlere emir buyrulmasını rica ederim. Bazı münferid veya üç beş kişilik küçük gruplar, asıl beraber bulunması lazım gelen büyük gruplardan ayrı düşmüşler. Mümkünse bunları birleştirmek münasip olacaktır* (BCA, 030 .01 / 40.237.17).

Reis-i Cumhur Gazi Mustafa Kemal

İsmet Paşa; sahada mübadillerin durumu ile bizzat ilgilenen Reisicumhur'un talimatları doğrultusunda hemen harekete geçerek, *Samsun ve havalisine derhal bir müfettiş* ayrıca bölgeye *"basit şekilde köy hanelerinin inşası için nakit* göndermiştir.*"* Ancak durum o kadar vahimdir ki İsmet Paşa'nın cevabı daha henüz ulaşmışken Gazi'nin bir başka talimatı kaleme alınarak Ankara'ya bildirilmek üzere telgrafhaneye gönderilmiştir: "*Havza'da 450 hane muhacir vardır. Hepsi aç ve açıktadır.* Perişan, sefil ve merhamete muhtaç bir haldedirler. *Merkezden bir buçuk ay zarfında iki yüz elli liradan* başka *para gönderilmemiştir*. (BCA, 030 .01 / 40.237.17)." Atatürk'ün bu ifadelerindeki dikkat çekici noktalardan birisi Havza'daki mübadil sayısının çokluğudur. Havza'nın Amasya'da mübadelenin sıkıntılarının en fazla hissedildiği yer olduğu çok açıktır.

Mübadelede hükümetin belki de en sıkıntı çektiği konu mübadeleye ayrılan bütçenin yetersizliğidir. Mübadele sürecinde yaşanan mali sıkıntılar Reisicumhur'un Havza'dan merkezi hükümete gönderdiği telgrafların içeriğine de yansımıştır:

Dört gün evvel 5400 lira gelmiş. Bu da inşaat namına geldiği (için) iaşeye kullanılamıyormuş. İnşaat iç1n Amasya'ya 40.000 lira istendiğinden bahsediliyor. Raif Bey Efendi bizzat bu hali görmüş ve para gönderileceğini vaad etmiş olduğunu ifade ediyorlar. Muhacirlere henüz arazi de verilmemiştir. Gönderilmiş olan beş bin liradan iki bin lirası(nın) iaşe için kullanılmasını emir ettim (BCA, 030 .01 / 40.237.17).

Muhacirlerin geçim masrafları için ayrı; köy inşası ve barınak ihtiyaçları için ayrı ödenek ayırmak zorunda kalan devlet, hazine gelirlerinden böyle bir bütçe oluşturmak konusunda oldukça zorlanmıştır. Öyle ki, mali imkânsızlıklar yetkilileri bir tercih yapmaya zorlamış, bunun sonucunda iaşeye daha öncelik tanınmış ve barınma ihtiyacı ile ilgili yatırımlar ertelenmek zorunda kalınmıştır. Bununla birlikte ihtiyaçları tamamen karşılanmasa da mübadiller, tüm varlığı ve iyi niyetiyle yeni kurulan bu devletin yanlarında olduğunu en kuvvetli biçimde hissetmişlerdir. Zira devleti temsil eden en üst makamın temsilcisi reisicumhur ile imar vekili (Raif Bey), Havza'da yani hem iskân mıntıkasında hem de mübadiller arasındadır. Öte yandan Amasya'ya gelen 1500 mübadilin köylünün yardımı ile ziraata başladığını yazan gazete haberleri, göçlere ve göçmenlere alışık fedakâr Amasya halkının mübadillerin yardıma koştuğunu göstermektedir (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 7 Aralık 1923).

Anlaşıldığı üzere, mübadele sürecinde hem devlet hem de mübadiller çok sıkıntılı bir süreçten geçmişlerdir. Oysa mübadele öncesinde Ankara'dan yapılan bütün hazırlıklar ve planlama Atatürk'ü çok hoşnut etmişti. Amasya'dan hemen sonra Tokat'ta da aynı manzaralar ile karşılaşmasın neticesinde*"Ankara'da* bakanlığın genel programını *dinlediğim zaman çok memnun olmuştum.* Ancak şahit olduğum şeyler *katiyen bunu tekzib edecek mahiyettedir".* diyerek hayal kırıklığını ifade etmiştir. Gazi'nin düş kırıklığı yalnızca Amasya'da gördükleriyle sınırlı değildir. Zira "*Tokat'[ta] İskan Müdürü gözleri görmez, elleri titrek bir ihtiyar mütekaiddir (emelidir).* Yokluğu, varlığından daha faydalıdır. *Hiç olmazsa muhacirlerin ahvaliyle alakadar olacak, kazaları dolaşacak faal bir iskân müdüriyetine acilen ihtiyaç vardır*" (İlgazi, 2001: 82-83) Atatürk'ün Tokat'taki tespitleri, tasarlanan mübadele programının sahada neden uygulanamadığı sorusuna bir cevap niteliğindedir.

Sonuç

Mübadelenin karşılıklı anlaşma çerçevesinde ve uluslararası kuruluşların gözetiminde gerçekleştirilmesi her iki tarafta da toplumsal olaylar gibi istenmeyen durumların yaşanmasını engellemiştir. Nüfus değişimin gerçekleşmesiyle artık ayrı ve bağımsız ülkelerde kalmış nüfusun etnik-

kültürel bütünleşmesi sağlanmış oldu. Ayrıca Türk tarafı savaşlarla azalan Anadolu nüfusunu mübadele çerçevesinde güçlendirme imkânını elde etti. Bu bakımdan mübadele Türk ve Yunan taraflarının ulus-devlet kimliğini pekiştirmiştir. Bununla birlikte beş asır boyunca yurt edinilmiş Balkan topraklarındaki Türk varlığının çekilmesi ve bu sürece birçok dramatik göç öyküsünün eşlik etmesi bir hüzün oluşturmuştur.

Mübadiller tarafından doldurulan tasfiye talepnamelerinde yer alan bilgiler Yunan hükümetinin Türk ve Müslüman ahaliyi 1912 yılından itibaren sistematik bir şekilde göçe zorladığını ispatlamaktadır. Yunan hükümeti bu yolda "müsadare ve kamulaştırma" yöntemlerini bir araç olarak kullanmıştır.

Mübadale sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, mübadillerin sorunsuz biçimde yeni yerleşim yerlerine iskân edilebilmesi için Türk hükümetinin olağanüstü bir çaba sarf ettiği anlaşılmaktadır. Mübadele öncesi hazırlanan detaylı planlar, *Mübadele İmar ve İskan Vekaleti* adıyla bağımsız bir bakanlık biriminin oluşturulması, mali fedakârlıklar, mübadele sürecince sahada yapılan teftişler bu çabanın birer ürünüdür. Aynı şekilde gerek Cumhuriyet Arşivi belgelerinde gerekse zamanın ulusal basınında yer alan haberlerde Türk yetkililerin bu çabası ve iyi niyeti hissedilmektedir. Ne var ki, bütçenin sınırlı olması mübadillerin bütün ihtiyaçlarının karşılanmasına imkân vermemiştir. Ayrıca masa başında hazırlanan planlar sahada bazen karşılık bulmamış mübadiller arazi, ev, ilaç, gıda vb. ihtiyaçlar yönünden sıkıntılar yaşamışlardır. Bu noktada teftiş gezilerinde çalışkan, becerikli iş bilen personel eksikliğinden yakınılmış olması, kurumsal yapıdan çok, kurumları temsil eden kişilerin zaaflarına işaret etmekteve nitelikli insan unsurunun ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Arşiv

Türkiye Cumhuriyeti, Devlet Arşivleri Başkanlığı, Cumhuriyet Arşivi (BCA)

BCA.130.16.13.2 / 470.777.25. BCA.130.16.13.2 / 4769.773.17. BCA.130.16.13.2 / 455.669.5,
BCA.130.16.13.2 / 455.667.3. BCA.130.16.13.2 / 497.970.18, BCA.130.16.13.2 / 37.14.17,
BCA.130.16.13.2 / 444.581.9. BCA.130.16.13.2 / 654.1957.9. BCA.130.16.13.2 / 449.627.10.
BCA.130.16.13.2 /454.660.1., BCA. 130.16.13.2 /697.2186.30, BCA.130.16.13.2 /743.2425,34.
BCA. 130.16.13.2 /933.3551.15. BCA.130.16.13.2 /1002.3960.40. BCA.130.16.13.2 /993.3912.6.
BCA.130.16.13.2 / 284.849.21. BCA.130.16.13.2 /626.1797.2. BCA.130.16.13.2 / 326.1128.20.
BCA.130.16.13.2 / 365.44.18, BCA.130.16.13.2 / 44.372.11. BCA.130.16.13.2 / 478.839.1.
BCA.130.16.13.2 / 326.1120.14. BCA.130.16.13.2 / 182.205.19. BCA, 030 .01 / 40.237.17

Salnameler

Salname-i Vilayet-i Sivas, H.1322 –M.1904.

İnceleme Eserler

ARI, K. (2008), İzmir'den Bakışla Türk Ticaret-i Bahriyesi Ve Mübadele Gemileri-Lozan'dan Kabotaja, Deniz Ticaret Odası İzmir Şubesi Yayını, İzmir.

BALCI, S. (2014). 1923 "Tarihli Türk-Rum Nüfus Mübadelesinin Amasya'nın Demografik Yapısına Etkisi", 4 (10):40-49.

BUDAK, Ö. (2010). "Mübadele Meselesi Ve Lozan'da Çözümü", Karadeniz Araştırmaları Dergisi, (26):129-142.

AGHATABAY, C. Z. (2007). Mübadelenin Mazlum Misafirleri: Mübadele ve Kamuoyu (1923-1930), *Bengi Yayını*, İstanbul.

ÇAPA, M. (2001). "Mübadelede Kızılay (Hilal-i Ahmer) Cemiyeti'nin Rolü", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (10): 29-49.

ÇELEBİ, E. (2006a). "Türk ve Rum Ahalinin Mübadelesine Dair Oluşturulan Komisyonlardan Muhtelit Mübadele Komisyonu ve Faaliyetleri", Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi ,8 (1): 107-120.

Çelebi, E. (2006b) "Mübadillerin Yunanistan'daki Mal Kayıtları ve Muhtelit Mübadele Komisyonu Tasfiye Talepnameleri", Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmalar Dergisi, Cilt V, Sayı 12,: 36-37.

Çelebi, E. (2007). "30 Ocak Tarihli Mübadele Sözleşmesi Gereğince Amasya'ya İskân Edilen Mübadiller ve Sorunları" I. Amasya Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri, 1. Cilt, Amasya Valiliği Yayını, Amasya.

ERTEM, B. (2010). "Atatürk'ün Balkan Politikası ve Atatürk Dönemi'nde Türkiye Balkan Devletleri İlişkileri", Akademik Bakış Dergisi, 6 (21): 1-23.

İLGAZİ, A. (2001). "Atatürk'ün Bilinmeyen Bir Mektubu", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 17 (49): 81-89.

İPEK, N. (2000). Mübadele ve Samsun, Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara.

KARA, B. (2005). "Dramatik Bir Huzur Mücadelesi", Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (1):187-198.

ÖKSÜZ, H. (2010). "İkili İlişkiler Çerçevesinde Balkan Ülkelerinden Türkiye'ye göçler Ve Göç Sonrası İskan Meselesi (1923- 1938)", Atatürk Dergisi, 3 (1): 169-188.

ŞIVGIN H. (2007). "Osmanlı Arşiv Belgeleriyle 1902-1912 Yıllarında Makedonya", Türk Kültürü Ve Hacı Bektaşi Veli Araştırma Dergisi, (43): 81-88.

ŞİMŞEK, H. (2006). Lozan'ın Getirdiği Statü ve Türkiye'de Azınlıkların Durumu (1923 -1974), Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi / Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

UÇAROL, R. Siyasi Tarih (1789-1994), Filiz Kitabevi Yayını, İstanbul, 1995.

Gazeteler

Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 25 Muharrem 1342

Presentation ID / Sunum No: 53

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:

Türkçe Öğretmenlerinin Yönetici Desteği Algıları ve Okul İklimi Algıları ile Takım Çalışmasına İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmacı Erdinç Ülker[1], Doç. Dr. Bahadır Gülbahar[2]
[1]Kırşehir Şehit Ömer Halisdemir Ortaokulu
[2]Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Özet
Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin yönetici desteği ve okul iklimi algıları ile takım çalışmasına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Kırşehir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan 227 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamı üzerinde çalışılmıştır. Araştırma amacı bakımından tanımlayıcı ve açıklayıcı niteliktedir. Veriler Türkçe öğretmenlerinden ölçekler yolu ile toplanmıştır. Araştırmada Öğretmen Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği, Revize Edilmiş Okul İklimi Ölçeği ve Öğretmenlerin Takım Çalışmasına İlişkin Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Uygulamada elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS programına aktarılmış ve verilerin kontrolleri sağlandıktan sonra ortalamayı değiştirmeyecek şekilde çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yönetici desteği algıları ile okul iklimi algıları ve takım çalışmasına ilişkin tutumları arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmış; her değişkenin de bazı demografik değişkenlerle pozitif yönlü ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yönetici Desteği, Okul İklimi, Takım Çalışması, Türkçe Öğretmenleri.*

Giriş

Öğretmenlerin örgütsel kimlik ve okul iklimi algıları ile takım çalışması tutumlarının birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Kaliteli okul ortamı oluşturmanın birincil koşulu, başta öğretmenler olmak üzere bütün çalışanlarda kurumsal kimlik geliştirmektir.

Kurumsal kimlik oluşturma, mesleki tükenmişliği azaltmanın yanında işten alınan tatmini arttırmaktadır (Nagar, 2012; Olkkonen & Lipponen, 2006).

Kurumsal kimlik oluşturmuş bir öğretmen, grup ve kurumunun yararına, iş içindeki performansı ve çıktıları iyileştirmek adına iş arkadaşlarıyla iş birliği yapar. Bu nedenle, kurumsal kimlik oluşturmuş öğretmenlerin meslektaşlarıyla takım çalışmasına karşı olumlu bir tutum içinde olacakları, dolayısıyla öğrencilerine daha faydalı olacakları, onları geliştirecekleri ve çalıştıkları okulların hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştıracakları söylenebilir.

Kurumsal kimliğin okul iklimi ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin okullarıyla bütünleşmesi, bir diğer ifadeyle kurum kimliği oluşturması için sağlıklı bir çalışma ortamında görevlerini ifa etmeleri gerekmektedir (Özdemir, 2012; Sezgin, 2009).

Kurum kimliği, çalışanlar ve kuruluşlar arasındaki örgütsel bağlılığın ötesinde güçlü bir psikolojik bağı ifade etmektedir (Basar & Sigri, 2015).

Öğretmenlerin psikolojik olarak güçlenmesi kurumsal kimlik geliştirmelerine bağlıdır. Kurumsal kimlik ise kurum içi iletişim, kuruma aidiyet, kurumun değerlerini paylaşma gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla gelişebilmektedir.

Okul İklimi

Okul üyelerinin ortak algısına dayanan okul iklimi, okul ortamının müdürün yönetiminden etkilenen, öğretmenlerin yaşadığı ve okul üyelerinin davranışlarını etkileyen özellikleridir (Yılmaz ve Demir, 2016).

Takım, örgütlerin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırmak için birbirini tamamlayan becerilere sahip olan ve birbirleriyle etkileşime giren insanlardan oluşan bir topluluktur (Katzenbach ve Smith, 1993; Lekic, Bogetic ve Randic, 2011).

Literatürdeki takım çalışması tanımları incelendiğinde, takımların örgütlerde değişimi kolaylaştıran, yeniliğe zemin hazırlayan, çalışan uyumu ve esnekliği sağlayan, çalışanların çalışma hızını artıran bir unsur olduğu anlaşılmaktadır (Garcia-Marin & Zarate-Martinez, 2007).

Takım çalışmasına ilişkin tutum ise çalışanların takım çalışmasına bakışlarını, yaklaşımlarını duygu ve kanaatleri şeklinde tanımlanabilir.

Çalışmanın Önemi

Kurum kimliği geliştirmiş, okul iklimi algısı olumlu olan bir öğretmenin meslektaşlarıyla takım çalışmasına karşı olumlu tutum sergileyeceği, yani öğrencilerine daha faydalı olacağı, onları daha çok geliştireceği ve görev yaptıkları okulların hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştıracakları iddia edilebilir.

Bu çalışmanın okullardaki eğitim ve öğretimin kalitesini artırmaya yönelik önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Okullarda kaliteli eğitim ve öğretim, eğitim sistemine olumlu yansıyacak ve eğitim sisteminin kalitesi artacaktır.

Ayrıca öğretmenlerin okullarına ve merkez teşkilatı olan Milli Eğitim Bakanlığına olan bağlılıklarının güçlendirileceği düşünülmektedir.

Bunun yanında öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim çabalarının ve bu çalışmalardan elde edecekleri olumlu sonuçların artacağı düşünülmektedir. Böylece öğretmenlerin performansında ve verimliliğinde bir gelişme olacaktır.

Anılan bütün bu nedenlerden dolayı bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin kurum kimliği ve okul iklimi algıları ile takım çalışmasına ilişkin tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Amaç

Nicel yaklaşımlı bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin kurum kimliği ve okul iklimi algıları ile takım çalışması tutumları arasındaki ilişkileri incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel yaklaşımlı, ilişkisel tarama araştırması.

Evren

Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Kırşehir MEM'e bağlı okullarda görev yapan 227 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem almaya başvurulmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin Takım Çalışmasına İlişkin Tutumları Ölçeği (Gülbahar, 2020).

Revize Edilmiş Öğretmen Okul İklimi Ölçeği (Yılmaz ve Demir, 2016).

Öğretmen Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği (Tabak ve Boyacı, 2019)

Verilerin Analizi

Veriler IBM SPSS Statistics 23 ve IBM SPSS AMOS 23 programlarına aktarılarak analiz edilmiştir.

Çalışma verileri değerlendirilirken kategorik değişkenler için frekans dağılımı (sayı, yüzde), sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum) verildi.

Bulgular

Örgütsel Kimlik, Okul İklimi ve Takım Çalışması Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Örgütsel kimlik, okul iklimi ve takım çalışması arasındaki ilişkiye ait yapılan korelasyon analiz sonuçları bu başlık altında toplanmıştır. Korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Korelasyon Analiz Sonuçları

	Örgütsel Kimlik Algısı	Okul İklimi Algısı	Takım Çalışması Algısı
Örgütsel Kimlik Algısı	1		
Okul İklimi Algısı	,741**	1	
Takım Çalışması Algısı	,702**	,811**	1

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

**p<0,01 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Örgütsel kimlik, okul iklimi ve takım çalışması arasındaki ilişkiye ait korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde; Türkçe öğretmenlerinin örgütsel kimlik algı ortalamaları ile okul iklimi algı ortalamaları arasında pozitif, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu [r=.794, p<0,01] takım çalışması algı ortalamaları arasında pozitif, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu [r=.702, p<0,01] görülmektedir. Öte yandan Türkçe öğretmenlerinin okul iklimi algı ortalamaları ile takım çalışması ortalamaları arasında pozitif, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu [r=.811, p<0,01] görülmektedir. Türkçe öğretmenlerine uygulanan ölçme araçlarından elde edilen puanların ortalamalarında en yüksek düzeyde ilişkinin okul iklimi algı düzeyleri ile takım çalışması arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle Türkçe öğretmenlerinin örgütsel kimlik, okul iklimi ve takım çalışması düzeylerinin her birinde ayrı ayrı bir artışın meydana gelmesi durumunda örgütsel kimlik, okul iklimi ve takım çalışması algı düzeylerinde de ayrı ayrı bir artış yaşanmaktadır.

Korelasyon analizinde değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve şiddeti tespit edilmektedir. Bu analizde de Türkçe öğretmenlerinin örgütsel kimlik algı düzeyleri, okul iklimi algı düzeyleri ve takım çalışması algı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ancak bu ilişkiler arasındaki matematiksel denklem regresyon analizi ile kurulacaktır. Analiz sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

4.5. Örgütsel Kimlik ve Okul İklimi Algılarının, Takım Çalışması Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Örgütsel kimlik ve okul iklimi algılarının, takım çalışması üzerindeki etkisine ilişkin yapılan regresyon analiz sonuçları bu başlık altında toplanmıştır. Regresyon analiz sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenlerin Yolu		β	Standart Hata	Sβ	t	p
Okul İklimi →	Takım	,677	,059	,646	11,488	,000*
Örgütsel Kimlik →	Çalışması	,260	,066	,223	3,964	,000*

Notlar:

(i) Determinasyon Katsayısı R= ,825 Düzeltilmiş ΔR^2= ,678 Regresyon Modeli Önemlilik Testi $F_{(2-224)}$= 238,458 p=,000*

(ii) Durbin-Watson Değeri 1,389 bulunmuştur. Tolerans değerleri okul iklimi ölçüm verileri ,451 örgütsel iklim ölçüm verileri ,451 bulunmuştur. VIF değerleri okul iklimi ölçüm verileri 2,217 örgütsel kimlik ölçüm verileri 2,217 bulunmuştur. Atıkların ortalaması sıfır bulunmuştur.

(iii) Bağımlı Değişken: Türkçe Öğretmenlerinin Takım Çalışması Algısı Ölçüm Verileri

(iv) * p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı,

Regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir. Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere F testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan (0,00<0,05) regresyon modeli önemlidir [$F_{(2-224)}$= 238.458, p=,000*]. Dolayısıyla bulunan regresyon modeli, tahmin için kullanılabilir. Tabloda yer alan ΔR^2 değeri bağımlı değişken Türkçe öğretmenlerinin takım çalışması algısı ortalamaları üzerindeki değişimin % 67,8'inin okul iklimi ve örgütsel kimlik algı ortalamaları ölçüm verileri ile açıklanabildiğini göstermektedir. Okul iklimi ölçüm verilerinin → takım çalışması (Ŷ) üzerinde % 64,6'lık istatistiki olarak anlamlı bir etkisi vardır [β=.646, p<0,05]. Örgütsel kimlik ölçüm verilerinin → takım çalışması (Ŷ) üzerinde % 22,3'lük istatistiki olarak anlamlı bir etkisi vardır [β=.223, p<0,05]. Regresyon analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Türkçe öğretmenlerinin okul iklimi algı düzeylerinin takım çalışmaları üzerinde yüksek bir etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.6. Örgütsel Kimliğin, Okul İklimi Üzerindeki Etkisinde Takım Çalışmasının Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Örgütsel kimliğin, okul iklimi üzerindeki etkisinde takım çalışmasının aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Aracılık Etkisine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenlerin Yolu	Takım Çalışması			Okul İklimi		
	Sβ	SH	t	Sβ	SH	t
Örgütsel Kimlik (c)				,825	,049	16,544**
R^2					,548	
Örgütsel Kimlik (a)	,818	,055	14,765**			
R^2		,492				
Örgütsel Kimlik (c')				,377	,055	11,488**
Takım Çalışması (b)				,548	,047	11,488**
R^2					,716	
Dolaylı Etki (axb)					,448* [,299 - ,584]	

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Örgütsel kimliğin, okul iklimi üzerindeki etkisinde takım çalışmasının aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.18'de incelendiğinde; örgütsel kimlik ölçüm verileri (c) okul iklimi üzerinde % 82,5 oranında istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır [Sβ=,825 p<0,05]. Örgütsel kimliğin, okul iklimi üzerindeki etkisine ilişkin R^2=,548 bulunmuştur. Bu değer okul iklimi üzerindeki değişimin % 54,8 oranında örgütsel kimlik ile açıklandığını göstermektedir. Örgtüsel kimlik ölçüm verileri (a) takım çalışması üzerinde % 81,8 oranında istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır [Sβ=,818 p<0,05]. Örgütsel kimliğin, takım çalışması üzerindeki etkisine ilişkin R^2=,492 bulunmuştur. Bu değer takım çalışması üzerindeki değişimin % 49,2 oranında örgütsel kimlik ile açıklandığını göstermektedir. Takım çalışması ölçüm verileri (b) okul iklimi üzerinde % 54,8 oranında istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır [Sβ=,548 p<0,05]. Aracılık rolü olduğu düşünülen takım çalışması ölçüm verileri modele dahil edildiğinde örgütsel kimlik ölçüm verilerinin (c') okul iklimi üzerinde % 37,7 oranında istatistiki olarak anlamlı bir etkisin olduğu görülmüştür [Sβ=,377 p<0,05]. Takım çalışması aracı rolü modele dahil edildiğinde örgütsel kimliğin, okul iklimi üzerindeki etkisinde R^2=,716 bulunmuştur. Bu değer okul iklimi üzerindeki değişimin % 71,6'sının örgütsel kimlik ve takım çalışması ile açıklandığını göstermektedir. Aracı değişken modele dahil edildiğinde Sβ=,825 değerinde olan katsayı Sβ=,377 değerine düşmüştür. Öte yandan takım çalışması aracı değişkeni modele dahil edildiğinde a ve b yolunun çarpımı ile elde edilen örgütsel kimliğin, takım çalışması dolaylı yolundan okul iklimi üzerindeki etkisi Sβ=,448* güven aralığı [,299 - ,584] bulunmuştur. Yani örgütsel kimliğin, takım çalışması aracı değişkeni ile okul iklimi

üzerinde $\acute{\eta}^2$=,448 yüksek düzeyde bir etkisi vardır. Bu değer aynı zamanda güven aralığında yer aldığından, örgütsel kimliğin, okul iklimi üzerindeki etkisinde takım çalışmasının aracılık etkisinin olduğu göstermektedir.

4.7. Örgütsel Kimliğin, Okul İklimi Üzerindeki Etkisinde Takım Çalışmasının Düzenleyici Rolüne İlişkin Bulgular

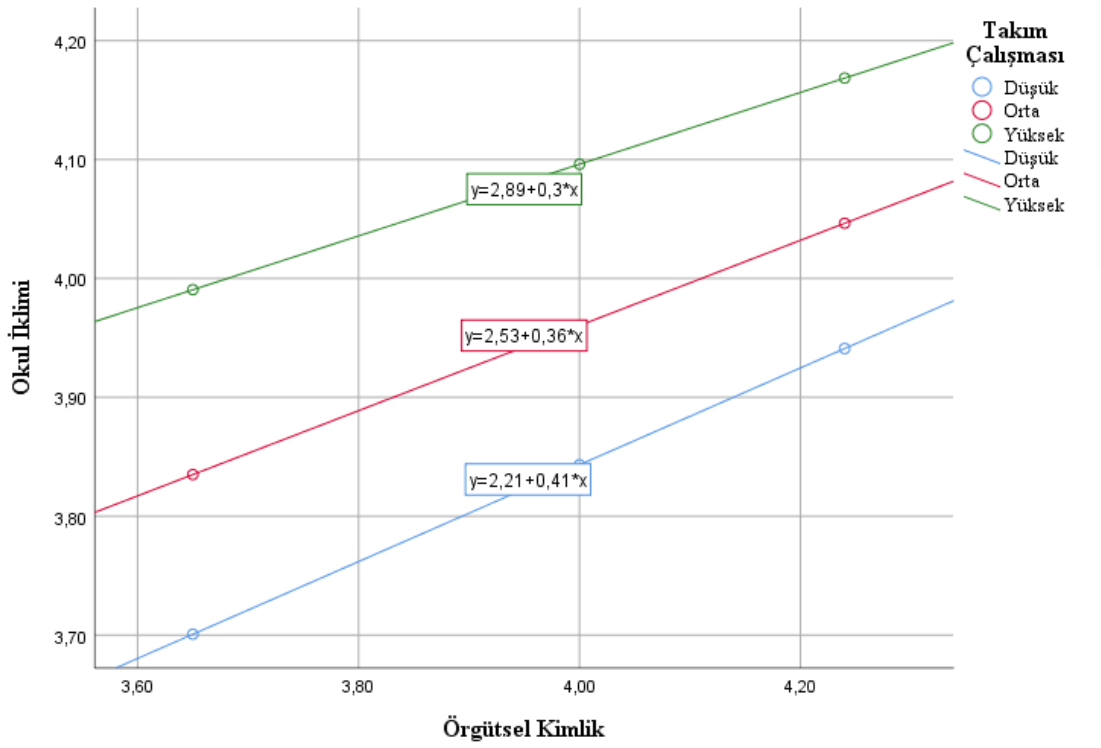
Örgütsel kimliğin, okul iklimi üzerindeki etkisinde takım çalışmasının düzenleyicilik rolüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Düzenleyici Etkiye İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenlerin Yolu	β	SH	t
Örgütsel Kimlik → Okul İklimi	1,227	,383	3,197**
Takım Çalışması→ Okul İklimi	1,361	,366	3,716**
Örgütsel Kimlik x Takım Çalışması (Int) → Okul İklimi	,213	,095	2,239*

*p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Örgütsel kimliğin, okul iklimi üzerindeki etkisinde takım çalışmasının düzenleyicilik rolüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.19'da incelendiğinde; model önemlilik testinin ve varsayımlarının sağlandığı görülmüştür. Ardından analiz sonuçlarının yorumlanmasına geçilmiştir. Örgütsel kimlik ölçüm verileri, okul iklimi ölçüm verileri üzerinde % 122,7 oranında istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır [Sβ=1,227 p<0,05]. Takım çalışması ölçüm verileri, okul iklimi ölçüm verileri üzerinde % 136,1 oranında istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır [Sβ=1,361 p<0,05]. Örgütsel Kimlik x Takım Çalışması ölçüm verileri, okul iklimi ölçüm verileri üzerinde % 21,3 oranında istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır [Sβ=,213 p<0,05]. Modelin R^2 değeri ,722 bulunmuştur. Yani örgütsel kimlik ve takım çalışması, okul ikliminin % 72,2'sini açıklamaktadır. Öte yandan modele etkileşimli olarak Örgütsel Kimlik x Takım Çalışması dahil edildiğinde R^2 değerine katkısının ,062 olduğu görülmektedir. Örgütsel Kimlik x Takım Çalışması (Int) ikisi birlikte okul iklimi ölçüm verileri üzerinde % 21,3 oranında istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır [Sβ=,213 p<0,05]. Analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde örgütsel kimliğin, okul iklimi üzerindeki etkisinde takım çalışmasının düzenleyicilik rolünün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Takım çalışmasının düzenleyicilik rolüne ilişkin ilgili model verileri ile oluşturulan grafik Şekil 4.1'de verilmiştir.



Şekil 4.1. Takım Çalışmasının Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Diyagram

Örgütsel kimliğin, okul iklimi üzerindeki etkisinde takım çalışmasının düzenleyicilik rolüne ilişkin grafik Şekil 4.1'de incelendiğinde; takım çalışmasının düşük olduğu durumda örgütsel kimliğin, okul iklimi üzerindeki etkisi de düşmektedir. Takım çalışmasının yüksek olduğu durumda örgütsel kimliğin, okul iklimi üzerindeki etkisi de yükselmektedir.

Sonuç

Üç değişken arasında pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır.

Kaynakça

Basar, U. & Sigri, Ü. (2015). Effects of teachers' organizational justice perceptions on ıntention to quit: mediation role of organizational ıdentification. Educational Sciences: Theory and Practice, 15(1), 45-59.

Garcia-Marin, J.A. & Zarate-Martinez, E. (2007). A Theoretical review of knowledge management and teamworking in the organizations. *International Journal of Management and Science Engineering Management*, 2(4), 278-288.

Gulbahar, B. (2020). Development of Teachers' Teamwork Attitude Scale: Validity and Reliability Study. *Journal of History School*, 46, 1630-1647.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy ff Management Journal*, 33(4), 694-700.

Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*. Boston, Massachusetts: Harward Business Press.

Lekic, S., Bogetic, S. & Randic, D. (2011). The influence of teams and team work on competitiveness of enterprises. *I. International Symposium Engineering Management and Competitiveness*, June 24-25, Zrenjanin, Serbia, 167-172.

Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. Vikalpa, 37(2), 43-60.

Olkkonen, M. E. & Lipponen, J. (2006). Relationships between organizational justice, identification with organization and work unit, and group-related outcomes. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 100(2), 202-215.

Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18(4), 599-620.

Sezgin, F. (2009). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. Educational Research and Evaluation, 15(2), 185-201.

Tabak H. ve Boyacı, M. (2019). Öğretmen örgütsel kimlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52, 96-117.

Yılmaz, F. ve Demir, S. (2016). The validity and reliability study of revised school climate teacher survey's Turkish version. International Journal of Assessment Tools in Education: 3 (1), 84-99.

Presentation ID / Sunum No: 55

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-3902-5825

Sosyal Bilgiler Dersinin Geri Dönüşüm Kültürü Açısından Değerlendirilmesi

Dr. Ahmet Tokmak[1]
[1]*Milli Eğitim Bakanlığı, tokmak87@hotmail.com*

Özet

Sosyal bilgiler dersi bireyi hayata hazırlayan, toplumsal yaşam kurallarının sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi ve vatandaşlık aidiyetinin başarılı bir şekilde bireylere kazandırılması açısından önemli bir derstir. Dersin; içeriği, disiplinler arası yapısı ve hayatın içinden konulara yer vermesi nedeniyle istenen vatandaşın yetiştirilmesinde öğretim programları açısından her geçen gün öneminin arttığı söylenebilir. Bu açıdan küreselleşen ve niteliksiz bilginin aktarımının her geçen gün daha mümkün olduğu günümüz dünyasında ortaya çıkan sorunlar ve bunlara yönelik çözümlerde sosyal bilgiler dersinin doğal konuları olarak değerlendirilebilir. Dünyada gerçekleşen küresel sorunlar yaşadığımız yüzyılın ilk çeyreğinde farklı pek çok bilim dalının konusu olmuştur. Çevre kirliliği ve buna bağlı ortaya çıkan sorunlara yönelik farkındalık geliştirme, krize müdahaleden ziyade önlemsel çözümler geliştirme gibi farklı adımların ülkelerin politika geliştirme süreçlerine etki ettiği söylenebilir. Ülkemizinde 2000 yılından itibaren uluslararası bir şekilde taraf olduğu 15 farklı anlaşmanın buna kanıt olduğu söylenebilir. Ayrıca ülkemizde öncelikle kamu alanlarında yürütülmesi planlanan Çevre, Şehircilik ve İklim Bakanlığı tarafından başlatılan "Sıfır Atık Projesi" ile çevre sorunlarına yönelik geri dönüşüm kültürü oluşturma hedeflenmiştir. Bu projenin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda da aynı titizlikle uygulandığı görülmektedir. Bu açıdan çevre sorunlarına yönelik alınan önlemsel tedbirler ve çözümlerin eğitim ortamlarına da yansıdığı görülmektedir. Bu çalışmada mevcut sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitapları ile geri dönüşüm kültürü ve bu kültüre dair öğrencilerde farkındalık oluşturulabilmesi, konu ile ilgili gerekli bilgi- becerilerin öğrencilere yeterince kazandırılabilmesinin mümkün olup olmadığı tartışılmıştır. Çalışma nitel araştırma ilkelerine göre yürütülmüş olup doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin yenilecek öğretim programlarının ve ders kitaplarının oluşturulma süreçlerinde öğrencilere geri dönüşüm kültürü kazandırmaya yönelik nitelikli-gelişimsel içerik ve hedefler belirlenebilmesi açısından ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğretim Programı, Ders Kitabı, Geri Dönüşüm, Çevre Sorunları*

Evaluatıon of Social Studies Course in Terms Of Recycling Culture

Abstract

Social studies course is a course that prepares the individual for life. The importance of this course day by day in order to raise good citizens. The world is globalizing day by day. This facilitates information transfer. In this process, the global problems that have emerged today have become more visible. These problems can be considered as the subject of social studies course. Global problems are one of the important issues of the century we live in. Different solutions are considered for these problems. It is desired that these are precautionary solutions rather than intervention to the crisis. It is seen that countries are trying to develop policies related to this issue. International agreements that our country has joined since 2000 can be shown as evidence. In addition, the Ministry of Environment, Urbanization and Climate has initiated a "Zero Waste" project in our country. The goal of this project is to develop a recycling culture. It is seen that this project is seriously implemented in schools affiliated to the

Ministry of National Education. In this respect, it's seen that practices related to environmental problems are also applied in educational environments. In this study, the social studies course curriculum and textbooks used were examined. Thus, it was desired to evaluate the suitability of the textbooks and the curriculum. It has been discussed whether it is possible for students to acquire the desired recycling skills. The study was carried out in accordance with the qualitative research method and document analysis method. It is thought that the findings will contribute to the process of writing textbooks and preparing curriculum. In this way, it can be said that more qualified content and targets can be determined. It's thought that these developments will contribute to the goals of gaining a recycling culture.

Keywords: *Social Studies Education, Curriculum, Textbook, Recycling, Environmental Problems*

1. Giriş

Günümüzde insanların hızlı bir şekilde değişmeye devam eden yaşamsal alışkanlıkları beraberinde gezegenimiz adına pek çok felaketi getirmektedir. İnsanların yeni yaşam anlayışı içerisinde tüketim kültürünün rolü oldukça büyüktür. Dünyanın üretim endüstirisine yönelik farklı alanlarda yaşadığı dönüşüm her geçen gün insanlığın ihtiyacından daha fazla tüketmesine neden olmaktadır. Fakat aynı oranda geri dönüşüm kültürü ve atık eğitimi konularında yeterli bilinç oluşturulamamıştır. Dünya nüfusunun her geçen gün artması ile bu sorunun giderek büyüdüğü söylenebilir. Doğal kaynakların bilinçsiz bir şekilde kullanımı çevre sorunlarını her geçen gün arttırmaya devam etmektedir (Sungurtekin, 2001, s.167).

Yaşadığımız gezegen ve insanlar arası ilişki ilk insanlara kadar dayanmaktadır. İnsanların yaşam rutini içerisinde oluşturdukları alışkanlıklar ve kurallar insanlığın varlığından bugüne gezegenimizi etkilemektedir. Sanayi inkılabı ve sonrasında ülkeler arasında gerçekleşen endüstrileşme yarışı beraberinde çevresel sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sorunlar toplumsal ve çevresel olarak ayrı şekilde ifade edilebilir. Çevresel olarak daha hızlı ve daha çok üretme yarışı, daha fazla ham madde ihityacını ortaya çıkarmış ve bu durum daha fazla doğal kaynağın bilinçsiz bir şekilde tüketilmesine neden olmuştur. Devam eden yüzyıllar içerisinde ülkelerin üretim anlamında geliştirdiği bu düzen ülkelerarası siyasi krizler ve savaşlarla devam etmiştir. Emperyal devletlerin oluşturduğu sömürü düzeni içerisinde insanlığa dair yaşanan krizler ise farklı sorunlar olarak yüzyıllar içerisinde varlığını korumuştur.

Yüzyıllar içerisinde yaşanan değişimin çevresel sonuçları zaman içerisinde fark edilmiş ve çözüme yönelik arayışlar başlamıştır. Çevresel sorunlar bağlamında ele alınabilecek hava kirliliği, temiz ve yeterli su sıkıntısı, ormanlık alanların tahribatı, farklı bitki ve hayvan türlerinin nesillerinin azalması ve yok olmaya başlaması, iklim değişiklikleri, küresel ısınma gibi pek çok sorun sayılabilir. Bunun dışında atık problemi ise dünyamızın öne çıkan problemlerinden biri olarak sayılabilir (Çimen, Yılmaz, 2012, s.64; Umut, Topuz, Velioğlu, 2015).

Geri dönüşümün sağlanabilmesi adına ülkelerin yıllar içerisinde farklı atık yönetim yaklamışları belirledikleri görülmektedir. Atık yönetimi, tüketim veya üretim süreçlerinin sonunda ortaya çıkan ve kullanım dışı kalmış malzemelerin toplama, depolama, korunma ve geri dönüşüm süreçlerini kapsayan bütünsel bir tanım olarak değerlendirilebilir. Atık yönetimi bağlamında ortaya çıkan atıkların türlerine, dönüştürülebilirliklerine, tehlike arz etme durumlarına göre ayrıştırılması çok önemlidir. Geri dönüştürülemeyecek ürünlerin çevre sağlığı gözetilerek yok edilmesi de atık yönetimi anlamında önemli konulardan biridir(Altınışık, 2014; Artun, 2013).

Geri dönüşüm kültürünün sağlayacağı faydalar düşünüldüğünde ülke ekonomisine katkısının çok büyük olacağı söylenebilir. Ülkemizde ortaya çıkan geri dönüştürülebilir atıkların büyük bir çoğunluğu yeniden değerlendirilebilecek özelliklere sahiptir. Gerçekleştirilen bu dönüşüm ile ekonomik olarak istihdam elde edilmesi ve üretim süreçlerine kaynak sağlanması gibi olumlu sonuçlar elde edilmesinin yanısıra çevresel olarak geleceğe çok önemli yatırım yapılmış olacaktır (Ak, Genç, 2018, s.21).

Ülkemizde son yıllarda geri dönüşüm ve atık yönetimi konusunda önemli gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Çevre, Şehircilik ve İklim Bakanlığı tarafından başlatılan "Sıfır Atık" projesi ile kamusal alanlarda başlayan bu hareketin kısa bir sürede okullarda ve eğitim kurumlarında yaygınlaştığı

görülmektedir. İsrafın önüne geçilmesi ve mevcut kaynakların daha verimli bir şekilde kullanılarak atık oluşumunun en aza indirilmesini amaçlayan bu proje ile aynı zamanda farklı ortamlar için sıfır atık sistemleri kurulmasının yaygınlaştırılması düşünülmektedir. Sıfır atık projesi kapsamında yürütülen "Sıfır Atık Mavi" hareketi ise deniz kıyılarına ve su altı yaşamına yönelik yaşanabilirlik, kalkınmada sürdürülebilirlik hedefi ile yürütülmektedir (CSB, 2022).

Ülkemizin çevresel konularda farklı pek çok protokol ve sözleşmeye taraf olduğu bilinmektedir. Bu girişimler ülkemizin çevresel farkındalık ve çevre korumacılığı anlamında gelişmeler sağlamasına yardımcı olmuştur. 2000 yılından itibaren taraf olduğumuz bazı çevre anlaşmaları şunlardır (MFA, 2022);

Tablo 1: Türkiye' nin 2000 Yılından İtibaren Taraf Olduğu Çevre Anlaşmaları

Çevre Anlaşması veya Protokolünün Adı	**Yürürlük Tarihi**	**Türkiye Taraf Olma Tarihi**
Akdeniz'in Kara Kökenli Kaynaklardan ve Faaliyetlerinden Dolayı Kirlenmeye Karşı Korunması Protokolü	2008	2002
Akdeniz'de Özel Koruma Alanları ve Biyolojik Çeşitliliğe İlişkin Protokol	1999	2002
Akdeniz'in Deniz Ortamı ve Kıyı Bölgesinin Korunması Sözleşmesi	2004	2002
Akdeniz'de Gemilerden ve Uçaklardan Boşaltma veya Denizde Yakmadan Kaynaklanan Kirliliğin Önlenmesi ve Ortadan Kaldırılması Protokolü	-	2002
Atlantik Ton Balıklarının Korunmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme	1969	2003
Tehlikeli Atıkların Sınırötesi Taşınımının ve Bertarafının Kontrolüne İlişkin Bazel Sözleşmesine Getirilen Değişiklik	-	2003
Avrupa Peyzaj Sözleşmesi	2004	2003
Olağanüstü Hallerde Akdeniz'in Petrol ve Diğer Zararlı Maddelerle Kirlenmesinde Yapılacak Mücadele ve İşbirliğine Ait Protokol	2004	2003
Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi'nin Biyogüvenlik Kartagena Protokolü	2003	2004
BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi	1994	2004
Akdeniz'de Tehlikeli Atıkların Sınırötesi Hareketleri ve Bertarafından Kaynaklanan Kirliliğin Önlenmesi Protokolü	2008	2004
Karadeniz'in Kirliliğe Karşı Korunması Sözleşmesi'nin Karadeniz'de Biyolojik Çeşitliliğin ve Peyzajın Korunması Protokolü	2004	2004
BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesine Yönelik Kyoto Protokolü	2005	2009
Kalıcı Organik Kirleticilere İlişkin Stokholm Sözleşmesi	2004	2009
Antarktika Sözleşmesi Çevre Koruma Protokolü	1998	2017

Ülkemizin taraf olduğu protokol ve sözleşmeler incelendiğinde çevre korumasına yönelik farklı alanlarda adımlar atıldığı görülmektedir. Ancak bu tarz girişimlerin uzun vadeli ve kalıcı bir şekilde gelecek kuşaklara aktarılabilmesi için farklı girişimler önem kazanmaktadır. Bu açıdan eğitim öğretim ortamı olarak okulların geliştirilmesi ve öğrencilerin eğitimi, çevre farkındalığının sürdürülebilirliği ve kalıcılığı açısından büyük önem arzetmektedir.

Sosyal bilgiler dersi içeriği ve yapısı itibariyle bireyi hayata hazırlayan bir derstir. Disiplinlerarası yapısıyla farklı alanlarda beceri edindirme ve bilgi kazandırma açısından önemli bir avantaja sahip olan sosyal bilgiler dersi toplumsal yaşam kurallarının sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi ve nitelikli bir vatandaşlık eğitimi için gerekli içeriklerle donatılmıştır. Bilgi teknolojilerinin her geçen gün geliştiği günümüz toplumlarında nitelikli aktüel bilgilerin öğrencilere kazandırılması her geçen gün zorlaşmaktadır. Çevre eğitimi ve çevrenin korunmasına yönelik doğru ve nitelikli bilginin öğrencilerle buluşturulması sosyal bilgiler dersinin içeriği ve konuları itibariyle daha mümkün olabilmektedir. Bu açıdan sosyal bilgiler dersinin oluşturulan öğretim programı kazanım içerikleri ve ders kitabı içeriklerinin incelenmesi ayrı bir önem kazanmaktadır.

Literatür incelendiğinde çevre eğitimi kapsamında yapılan araştırma ve geri dönüşüm konusunda yapılan çalışmalar görülmektedir (Karatekin, Aksoy, 2012; Sungurtekin, 2001; Şahin, Ünlü, Ünlü, 2016). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları başlığıyla yürütülen çalışmada 90 ilköğretim öğrencisi ile görüşmeler yapılmış ve sonuç olarak öğretmenlerin geri dönüşüm konusunda öğrenciler üzerinde önemli bir etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çimen, Yılmaz, 2012 s.71)

Üniversite öğrencilerinin geri dönüşüm bilinci üzerine Sakarya üniversitesi örneği ile yürütülen araştırmada ise üniversite öğrencilerinin geri dönüşüm algısı ve geri dönüşüm davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda üniversite öğrencilerinin geri dönüşüm bilincine belli alanlarda sahip olduğu ancak uygulama açısından başarılı bir geri dönüşüm bilincine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ak, Genç, 2018, s.37).

Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeylerinin incelenmesine yönelik yürütülen araştırmada ise öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyini anabilim dalı ve sınıf seviyesi değişkenine göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Sosyal bilgiler, Türkçe, Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği anabilim dallarından 1605 öğrenci ile kapsamlı bir şekilde yürütülen araştırmada anabilim dallarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeyine anlamlı bir etkisinin olup olmadığı tespit edilmiştir (Şahin, Ünlü, Ünlü, 2016, s.91).

Din kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı üzerine bir araştırma başlığıyla yürütülen çalışmada ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kayalı, 2018, s.63).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okur-Yazarlık Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin Değerlendirilmesine yönelik yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının çevre kirliliği, küresel ısınma ve hava kirliliğini en önemli konular olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Çevre eğitimine yönelik kavramsal bilgilerinin ise yeterli olduğu tespit edilmiştir (Artun, Uzunöz, Akbaş, 2013, s.1)

Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyleri ve çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi bağlamında Sakarya ilinde 1331 ortaokul öğrencisi ile yürütülen çalışmada elde sonuçlar incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde çevre okuryazarı olduğu ve iyi düzeyde çevreye yönelik tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

İncelenen çalışmalar doğrultusunda çevresel odaklı çalışmaların çoğunlukla çevre okuyazarlığı ve çevre bilinci üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Geri dönüşümün bir disiplin etrafında eğitim programlarındaki yeri ve ders kitaplarında yer alış düzeyi ve sıklığını inceleyen çalışmalara ise rastlanmamıştır. Sosyal bilgiler dersi çerçeve öğrenme alanları ile ortaokul düzeyinde öğrencilere çevre bilinci, çevre okuryazarlığı, çevresel farkındalık ve geri dönüşüm bilinci kazandırma açısından gerekli bir derstir. Bu açıdan Sosyal bilgiler dersinin atık yönetimi kapsamında geri dönüşüm hareketine ve bu kültüre ne ölçüde yer verdiği, kazanım boyutu ve ders kitaplarında yer alan konu ve görsellerin geri dönüşüm hareketini nasıl ele aldığı merak konusu olmuştur. Bu çalışmanın ana motivasyonunu bu durum oluşturmaktadır.

2. Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı değişen içeriği ile 2018 yılı itibariyle uygulanmaya başlamıştır. Dersin öğretim programına yönelik farklı pek çok konu başlığı ile çalışma yürütüldüğü literatürde görülmektedir. Öğretim programlarına yönelik yürütülen çalışmaların programın yenilenmesini takip eden yıllarda çoğunlukla önceki öğretim programları ile karşılaştırma üzerine

olduğu görülmektedir. Programda yer alan kazanımlar, beceriler ve değer setine yönelik çalışmalara da sıkça rastlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersine yönelik yapılan çalışmalar içerisinde ders kitabı incelemelerinin de çoğunlukla yer aldığı görülmektedir. Farklı okuryazarlık türleri değişkeni etrafında ders kitabı konu içeriklerinin, değerlendirme sorularının ve görsellerinin incelendiği literatürde belirlenmiştir.

Bu çalışmada, son yüzyılın önemli sorunlarında biri olarak insanlığın mücadele içerisinde olduğu çevresel sorunlar kapsamında atık yönetimi ve buna bağlı olarak geri dönüşüm kültürü konu edilmiştir. Geri dönüşüm kültürünün sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları değerlendirilmiş, 2018 öğretim programı ile okutulmaya başlanan yeni sosyal bilgiler ders kitapları bu bağlamda incelenmiştir.

Bu araştırma ile sosyal bilgiler dersinde geri dönüşüm hareketine yönelik öğretim programı ve ders kitaplarının kazanım, içerik, görseller açısından mevcut durumun ortaya çıkarılması ve elde edilen bulgular doğrultusunda değerlendirmeler ve çözüm önerileri geliştirilmesi amaçlanmıştır.

3. Araştırmanın Yöntemi

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her eğitim öğretim yılı başında okullara dağıtılan ders kitapları eğitim materyallerinin başında gelmektedir. Okullarda öğretimin ders kitapları doğrultusunda planlanması ve hedef kazanımların ders kitapları vasıtasıyla öğrencilere kazandırılması beklenmektedir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak ders kitapları ve öğretim programlarının mevcut durumunun değerlendirilmesi öngörülmüş ve buna bağlı olarak araştırma nitel araştırma ilkelerine bağlı kalınarak yürütülmüş doküman analizi tekniği kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında geri dönüşüm hareketine yönelik incelemeler yapılması amacıyla yürütülen bu çalışmada sosyal bilgiler 5. sınıf, 6. sınıf ve 7. sınıf ders kitapları kullanılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programı hedef beceriler ve kazanımlar doğrultusunda ele alınmıştır.

Tablo 2. Araştırmada İncelenen Kaynaklar

Kaynağın Adı	Yayın Yılı	Yazarlar	Yayınevi
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	2018	Milli Eğitim Bakanlığı	Milli Eğitim Bakanlığı
5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	2018	Ömer Faruk EVİRGEN Jülide ÖZKAN Suna ÖZTÜRK	Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	2019	Erhan Şahin	Anadol Yayıncılık
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	2019	Öznur AÇIL Hülya GÜVENÇ Ayşegül HAYTA Sezcan KILIÇ	Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları

4. Bulgular

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde geri dönüşüm ifadesine yer veren hiç bir cümlenin, kazanımın ve amacın programda bulunmadığı belirlenmiştir (MEB, 2018). Ancak öğretim programı geri dönüşüm hareketine bir üst başlık olabilecek çevre, çevre okuryazarlığı, çevre duyarlılığı, çevre etkileşmi ve çevre sorunlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Programının İncelenmesine Yönelik Bulgular

1. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında belirlenen özel amaçlar kapsamında bu ders ile öğrencilerin şu özelliklere sahip olmaları beklenmektedir;

- Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri
- Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları

2. Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen öğrencilerin ulusal ve uluslararası seviyede kişisel, sosyal, akademik ve iş yaşamlarına yönelik gereksinim duyacakları, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi(TYÇ) ile uyumlu olarak belirlenen 27 temel beceriye yer verilmiştir.

- Belirlenen 27 temel beceri arasında " Çevre Okuryazarlığı" becerisinin yer aldığı belirlenmiştir.

3. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında birbiriyle ilgili bilgi, beceri ve değerlerin tek bir çerçevede ele alındığı, ders içerisinde disiplinlerarası bir yapı kuran farklı 7 öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları şunlardır; Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar Yerler ve Çevreler, Bilim Teknoloji ve Toplum, Üretim Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar. Öğretim programı içerisinde öğrenme alanlarına yönelik tanıtım amacıyla verilen açıklamalar içerisinde çevre ifadesi belirlenmiştir.

- İfade edilen 7 öğrenme alanı içerisinde sadece 1 öğrenme alanı içerisinde çevre ifadesine yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda "çevre etkileşimi ve çevre okuryazarlığı" öğrencilerden beklenen çıktılar ya da hedefler doğrultusunda ifade edilmektedir.

4. Öğretim programında her sınıf seviyesinde ilgili öğrenme alanına yönelik olarak hedef kazanımlar bulunmaktadır. Programda bulunan kazanımlar ve ilgili açıklamalar incelendiğinde "çevre" kapsamında sadece 1 öğrenme alanında ifadelere yer verildiği görülmektedir. 5. sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı kapsamında çevre ifadesi şu şekilde bulunmaktadır;

- Bu öğrenme alanı işlenirken doğal çevreye duyarlılık ve dayanışma gibi değerlerle harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve gözlem gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.
- SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular

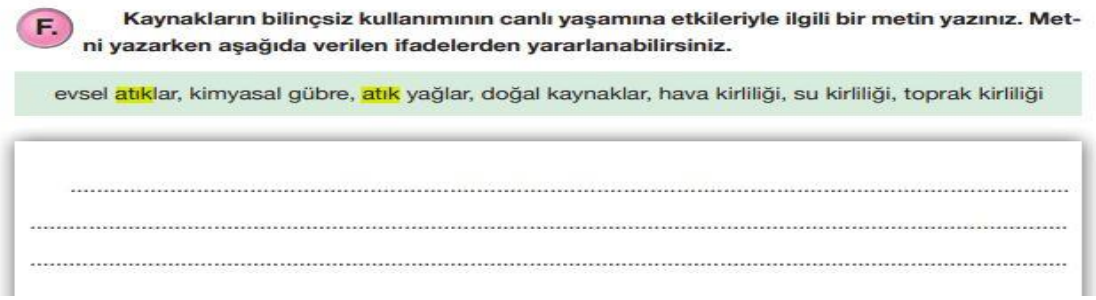
Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabı incelendiğinde ise "geri dönüşüm" ifadesinin Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı içerisnde "Kağıdın Macerası" konusunda 2 görsel ile birlikte 1 kez ele alındığı belirlenmiştir (MEB, 2018).

Görsel 1. 5. Sınıf Ders Kitabı Geri Dönüşüm ile İlgili Görseller



Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabı incelendiğinde ise geri dönüşüm ifadesinin hiç yer almadığı ancak Kaynakların bilinçsiz kullanımı konusunda ise "atık" ifadesine 30 kez yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca "atık" ifadesi ile ilgili olarak ünite değerlendirme çalışmalarında farklı türde sorular tespit edilmiştir (MEB, 2019).

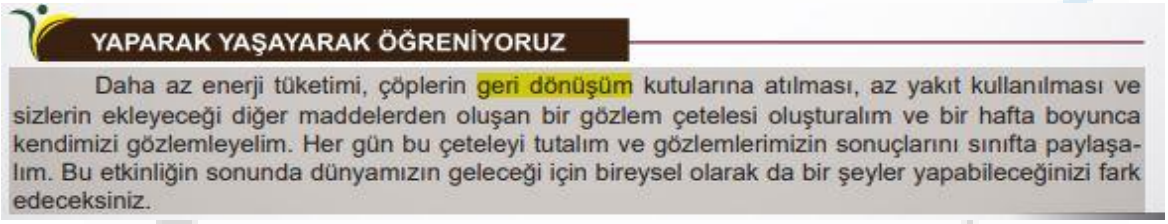
Görsel 2. Atık İfadesine Yönelik Ünite Çalışması Örnek Görsel



Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı incelendiğinde; Küresel Bağlantılar öğrenme alanı çerçevesinde "Günümüz Dünya Sorunlarına Çözümler" konusunda Küresel İklim Değişikliği alt başlığında 2 kez "geri dönüşüm" ifadesine yer verildiği belirlenmiştir. Bu ifadelerden 1 tanesi etkinlik kısmında ele alınmıştır (MEB, 2019).

- Küresel iklim değişikliğinin yaşanmaması için; daha az enerji tüketerek, çöplerimizi geri dönüşüm kutularına atarak ve olabildiğince az yakıt kullanarak dünyamıza yardım edebiliriz...

Görsel 3. Atık İfadesine Yönelik Ünite Çalışması Görseli



5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve 5. sınıf, 6. sınıf, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında geri dönüşüm kültürünün inclenmesine yönelik yürütülen bu çalışma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel amaçlar, özel amaçlar, temel beceriler ve değerler eğitimi kapsamında "geri dönüşüm, geri dönüşüm kültürü, geri dönüşüm hareketi" ifadelerine hiç yer verilmediği belirlenmiştir.
- Öğretim programı kapsamında "çevre" ifadesi doğrultusunda gerçekleştirilen taramada ise bu ifadenin sosyal bilgiler dersinin özel ve genel amaçları, hedef kazanımlar ve farklı öğrenme alanları içerisinde ele alındığı belirlenmiştir.
- 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabına yönelik yapılan taramada ise geri dönüşüm ifadesinin 1 kez ele alındığı ve konuya yönelik görsellere yer verildiği tespit edilmiştir.
- sınıf sosyal bilgiler ders kitabına yönelik olarak geri dönüşüm ifadesinin kitapta hiç yer almadığı ama alternatif olarak " atık" ifadesine kaynakların bilinçsiz kullanımı konusunda sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir.
- sınıf sosyal bilgiler ders kitabında "geri dönüşüm" ifadesinin Küresel iklim değişikliği konusu kapsamında 2 kez yer aldığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının "geri dönüşüm" kültürü oluşturma açısından yeterli sıklık ve nitelikte konuyu ele almadığı tespit edilmiştir. Konunun ele alınış şekli bakımından geri dönüşümün yüzeysel olarak işlendiği ve öğrencide konuya yönelik farkındalık oluşturma ya da atık eğitimi verilmesi, geri dönüşüm bilinci oluşturulması açısından yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin giriş kısmında literatür taramasına yönelik ele alınan araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi ortaokul seviyesinde

öğrencilerin geri dönüşüm bilinci kazanması açısından avantajlı bir ders olarak değerlendirilebilir. Ancak ders içerisinde geri dönüşümün kısıtlı bir şekilde ele alınmasının ilerleyen dönemler için olumsuz sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde ve farklı öğretim kademelerinde geri dönüşüm kültürünün geliştirilebilmesi adına şu öneriler sunulmuştur.

- Sosyal bilgiler dersi öğretim programında özel ve genel amaçlar, hedef kazanımlar ve beceriler kapsamında geri dönüşüme yönelik kazanım ve becerilere daha sık yer verilebilir.
- Önemli bir ders materyali olarak değerlendirilen sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrencilerin geri dönüşüm ve geri dönüşüm hareketine yönelik daha fazla konu kapsamı ve etkinliğine yer verilebilir.
- Okullar bünyesinde geri dönüşüm projeleri ders öğretmenleri ve okul idareleri tarafından desteklenebilir ve teşvik edilebilir.
- Öğretmenler tarafından yıl içerisinde verilen proje ödevleri listesine geri dönüşüm konusu sabitlenebilir.
- Tübital 4006 projesi kapsamında okullarda hazırlanan projeler için geri dönüşün konusu öncelikli konular listesinde ele alınabilir.
- Okullarda geri dönüşüme yönelik gezi çalışmaları planlanabilir.
- Sınıflar sıfır atık projesi kapsamında sınıf ve okul ortak alanlarında sıfır atık sistemleri kurulabilir, varsa yaygınlaştırılabilir.

Kaynakça

Ak, Ö. & Genç, A. T. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Geri Dönüşüm Bilinci Üzerine Bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği . *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 19-39 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ead/issue/48247/610773

Artun, H. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okur-Yazarlık Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin Değerlendirilmesi . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34), 1-14 . DOI: 10.9779/PUJE467

Çimen, O. & Yılmaz, M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Geri Dönüşümle İlgili Bilgileri ve Geri Dönüşüm Davranışları . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 63-74 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16695/173538

Karatekin K, Aksoy B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Turkish Studies (Elektronik), 7(1), 1423 - 1438.

Kayalı, H. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma . *Marmara Coğrafya Dergisi*, (37), 63-69 . DOI: 10.14781/mcd.386113

Özbakır Umut, A. G. M., Topuz, Y. D. D. Y. & Nurtanış Velioğlu, P. D. M. (2015). Çöpten Geri Dönüşüme Giden Yolda Sürdürülebilir Tüketiciler . *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 263-288 . DOI: 10.18026/cbusos.68623

Sungurtekin, Ş. (2001). " "Uygulamalı çevre eğitimi projesi" kapsamında ana ve ilköğretim okullarında "müzik yoluyla çevre eğitimi" ". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 167-178.

Şahin, S., Ünlü, E. & Ünlü, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi . *Education Sciences*, 11 (2), 82-95 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19844/212575

CSB (2022). T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Sıfır Atık Projesi. https://sifiratik.gov.tr/

MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB (2018). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB (2019). 6. *Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık

MEB (2019). 7. *Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MFA (2022). Dışişleri Bakanlığı, Ülkemizin Taraf olduğu Başlıca Çevre Anlaşmaları. https://www.mfa.gov.tr › data

Presentation ID / Sunum No: 56

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-3005-8601

Güvenlik Kaygısı Olarak Tarihsel Süreçte Barınaklar

Araştırmacı Adil Gökhan Polat[1]

[1] *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Türkiye, adilgokhanp@gmail.com*

**Corresponding author: Adil Gökhan Polat*

Özet

İnsan için ilk çağlarda konut ve yerleşimin bugünkünden farklı bir anlam taşımış ve daha çok güvenlik kaygısı sebebiyle barınak arayışına gidilmiştir. İlk çağlardan beri mağaralarda, kaya altı sığınaklarında, ağaç kovuklarında, gizli yer altı sığınaklarında ve yüksek kayalıklara oyulmuş sığınaklarda sürdürülmüştür. Bu yaşamların temelini güvende olma, bilinmezlikler, dışarıdan gelecek veya doğal olarak gelişen zararlara karşı korunma güdüsü taşımıştır. Yine arkeolojik araştırmalar, bireysel ve küçük insan gruplarında kaygıların başlangıçta doğa koşulları ve vahşi hayvanlara karşı olduğunu göstermektedir. İnsan gruplarında görülen sayısal artış sonucu yeni barınak inşasına gidildiği görülmektedir. İlk yerleşim alanlarında coğrafik şartlara bağlı olarak kerpiç, taş ve ağaç kullanılarak yapılan barınaklara rastlanılmaktadır. Artan insan sayısındaki artışa bağlı olarak güvenlik kaygıları diğer insan gruplarına karşı olmuştur. Bu nedenle toplu yerleşim yerlerini koruma ve savunma amaçlı yeni önlemlerin alındığı görülmektedir. Bunun için yerleşim yerlerinin etrafını saran taş, kerpiç ve ağaç kullanılarak yüksek duvarlar yapılmıştır. Kentleşmenin görüldüğü dönemlerde şehrin tamamını çeviren surlar savunma amaçlı yapılar yer almıştır. Daha sonraki dönemlerde savunmanın güçlü olması için yüksek yerlere yapılmış kalelerin yer aldığı görülmektedir. Günümüzde barınılan yerler teknolojik gelişmelere bağlı olarak insanlar için farklı anlam taşısa da yine de güvenlik kaygılarını gidermeye yönelik anlamını taşıdığı görülmektedir. Bu araştırmada barınakların insanlar için önemi üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Tarih, İnsan, Barınak, Güvenlik Kaygıları*

Shelters in the Historical Process As a Security Concern

Abstract

In the early ages, housing and settlement had a different meaning than today, and shelter was sought for mostly due to security concerns. It has been practiced since ancient times in caves, rock shelters, tree hollows, secret underground shelters and shelters carved into high cliffs. The basis of these lives was the instinct to be safe, to be protected against unknowns, external or naturally occurring damages. Archaeological research also shows that the concerns in individuals and small groups of people were initially towards natural conditions and wild animals. As a result of the numerical increase in human groups, it is seen that new shelters are being built. In the first settlement areas, shelters made using adobe, stone and wood are encountered depending on the geographical conditions. Due to the increasing number of people, security concerns have been towards other groups of people. For this reason, it is seen that new measures have been taken to protect and defend collective settlements. For this, high walls were built using stone, adobe and wood surrounding the settlements. During the periods of urbanization, the walls surrounding the entire city were built for defence purposes. It is seen that there were castles built on high places in order to strengthen the defence in the later periods. Although sheltered places have different meanings for people depending on technological developments, it still seems to have the meaning of eliminating security concerns. In this research, the importance of shelters for people will be emphasized.

Keywords: *History, Human, Shelter, Security Concerns*

1. Giriş

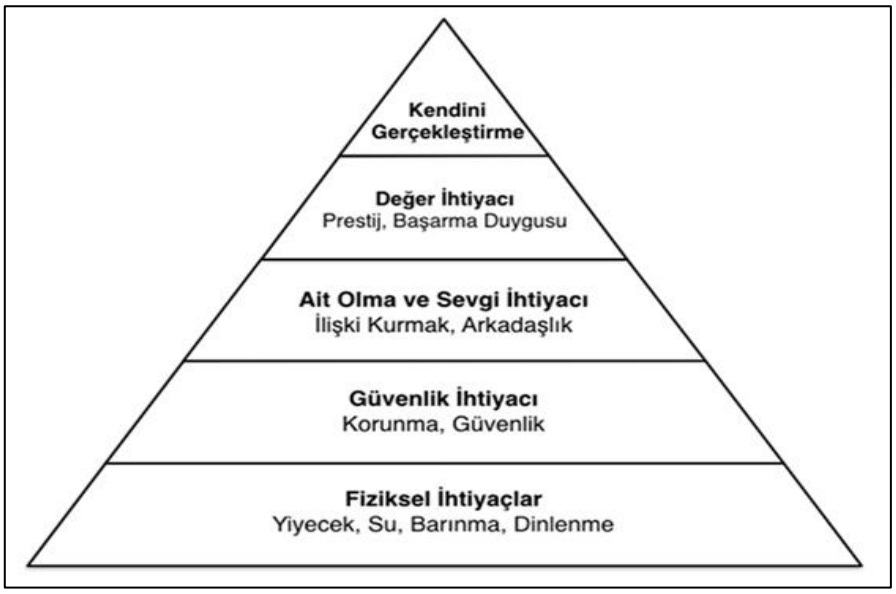
Güvenlik, insanlık tarihinde en temel kaygılar arasında yer almıştır. Sosyal bilimci Maslow (1943) tarafından geliştirilen insanın ihtiyaçları için geliştirdiği hiyerarşik piramit modeli teorisinde belirttiği üzere birinci basamakta fizyolojik ihtiyaçlar (hava, su, yemek ve barınma) ve ikinci basamakta güvenlik ihtiyaçları (korunma, güvenlik, hukuk, düzen, istikrar) yer almaktadır. Yine Maslow (1943) göre insanın en önemli önceliğinin güvenlik kaygısı olduğu ve bu kaygının ortadan kalkması sonucu normal bir yaşam sürdürebileceği bildirilmektedir. Bireylerin yaşamsal beklenti ve istekleri birçok faktöre bağlı olarak farklılık göstermiştir. Brauch (2008) tarafından güvenlik tarifi, bireylere, konulara, değişen tarihsel şartlara ve durumlara göre uyarlanan temel bir kavram olduğu bildirilmektedir.

İnsan öncelikli olarak tehditlerin tanımlamasını yaparak bu konuda güvenlik tedbirlerini ve bertaraf etme yolunu seçmiştir. Korumak istediği değerlere karşı gelişen olumsuzluklar güvenlik kaygısı ve tehdit olarak algılanmıştır (Birdişli, 2011). Bu konuda geliştirilecek önlemlerin niteliği ise tanımlanan tehditlere göre değişiklik gösterdiği bildirilmektedir (Şahin, 2020). Zamanla güvenlik kaygısı can güvenliğinin dışına çıkarak sonradan eklenen şeylerin (mal, mülk ve sosyal statü gibi) insanın kendi varlığının bir parçası olarak algılanıp savunma istenmesiyle genişlemiştir. İnsanların kendisi ve yakınlarının can ve mal güvenliğini sağlamak için tarihsel süreçte farklı önlemlere başvurdukları görülür. İnsanlar güvende olmak için başta tehditler, kaygılar ve tehlikeden uzak durma yolunu seçmiştir (Robert, 1993). Bu önlemler başlangıçta insanlar tarafından doğaya ve daha sonraları bulunduğu doğadaki diğer insanlara karşı olup, bireysel veya organize olarak mücadele etmiştir (Dedeoğlu, 2017). Tarihsel olarak öncelikli olan bireysel güvenlik daha sonraları ise insanın toplu yaşamı ile birlikte bu süreç toplumsal güvenlik olarak algılanmıştır. Aydın (2008) tarafından toplumsal güvenlik, kişilerin ve toplu yaşamın temelini oluşturduğu bildirilmektedir.

İnsanlar tarih boyunca güvenlik kaygılarıyla yüzleşmek ve baş etmek için olağanüstü önlemleri ve araçları meşru kılmış bu konuda güvenlik tedbirlere başvurmuştur. İnsan için öncelikli olarak güvenliğini sağlamak amacıyla güvenli yerler ve ortamlar bulma ihtiyacı duymuştur. İnsanlık tarihi içinde güvenlik ve korunma amacıyla barınaklar önemli bir yer tutmuştur. Bu çalışmada barınakların insanlı tarihi içindeki önemi üzerinde durulacaktır.

2. Tarihsel Süreçte Barınaklar

Barınma ihtiyacının birçok sosyal bilimci tarafından temel ihtiyaçların başında olduğunu bildirmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde barınma insan için fizyolojik olarak hayatta kalmaya yönelik temel ihtiyaç arasında yer almıştır (Şekil 1). Barınma, aynı zamanda insanlar için fizyolojik ihtiyaçların karşılamasının dışında güvenlik kaygılarını giderdiği alanlar olmuştur.



Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.

İnsanlar varoluşsal olarak can ve mal güvenliğini koruyamama konusunda kaygılar taşımıştır. Başlangıçta hayatta kalmaya yönelik güvenlik kaygıları çevresel şartlara (soğuk, kar, rüzgâr, nem, sıcak gibi) ve diğer canlılar (saldırgan hayvanlar) karşı olmuştur. İlk çağlardan başlayarak can ve mal güveliğini korunması yönünde önlemler geliştirmiştir. Bu önlemlerin başında tehlike karşısında güvenliğini sağlamak amacıyla gizli ve savunulabilen güvenli barınak arayışı olmuştur. Bunun için yaşandığı yerin çevresel koşullarına uygun yapı arayışına girmiştir. İnsan ve insan toplulukları yüz binlerce yıl doğal olarak bulunan mağaraları barınak haline getirerek barınmışlardır (Arslantaş, 2014) (Şekil 2). Yine barınma amacıyla kaya altı sığınakları, ağaç kovukları, gizli yer altı sığınakları, yüksek kayalıklara oyulmuş sığınaklar ve savunmayı kolaylaştırıcı doğal yapıları (çevreye hâkim yüksek dağlar, vadiler) tercih edilmiştir (Arslantaş, (2014). Bu barınakların genellikle girişleri küçük olmuş bu nedenle korunabilen ve savunulabilen alanlar haline getirilmiştir. İnsanlar yerleşmek amacıyla kullandıkları doğal barınaklar oldukça faydalı ve işe yaramıştır. Binlerce yıl buraları barınaklar olarak kullanıldığı yapılan arkeolojik çalışmalar sonucunda görülmüştür (Arslantaş, 2014). Yapılan araştırmalar insanların avlanmak ve mevsimsel olarak kısıtlı bir zaman için barınaklarını terk etmiş olsaalar bile güvenli gördükleri bu yerlere tekrar döndüklerini göstermektedir (Arslantaş, (2014).



Şekil 2. Barınak olarak kullanılan tarihi mağaralar (Ansır Mağaraları) (URL 1).

Bu önlemler tamamen korunma amacı taşımakta olmasına rağmen zamanla yaşadıkları yerleri yaptığı işlerin, sosyalleşmenin ve kültürel örgütlenmeler için uygun biçime getirmişlerdir. Yerleşik hayata geçilen bu dönemlerde büyük topluluklar oluşturulmuştur. Tarihsel süreçte zamanla ihtiyaçların değişimi ve toplumlardaki sayısal artışlar faklı savunma yapıları ve yerleşim yerleri inşasına gidildiği görülmektedir. Günümüzden yaklaşık 16 bin yıl öncesinde bakıldığında, mevsimlik yerleşimlerin için açık alanlarda geçici barınaklar kurduğu görülmektedir. Bu dönemde daha uygun çevresel ve iklim koşullarının bulunduğu görülmektedir. Yine bu dönemde insan toplulukları bulundukları bölgelerde bazı uzmanlaştığı geçim kaynaklarını geliştirdikleri bir süreçtir. MÖ 11 bin yılları içerisinde Yakındoğu ve Anadolu'da özellikle kalıcı ve sabit yerleşimler kurulmaya başlandığı arkeolojik çalışmalarda gösterilmiştir. Yaşadığı bölgede ulaşılabildiği taş, kerpiç, tahta, dallar ve saz benzeri doğal malzemeler kullanıldığı ve bunlarla yapılar inşa edilmiştir. Özellikle farklı insan gruplarının saldırılarından korunmak amacıyla gözlerden uzak ve savunması kolay olan doğal yerlere (yüksek dağ etekleri, kanyon), yapay oyuklar, taş, ahşap, sıkıştırılmış toprak, kerpiç gibi malzemeler kullanılarak barınaklar inşa etikleri yapılan arkeolojik çalışmalar sonucunda gösterilmiştir (Zengin Koşan, 2012) (Şekil 3). Neolitik dönem içerisinde Anadolu'nun farklı bölgelerinde birbirinden farklı yerleşim yapılarıyla karşılaşılmaktadır. Bu dönemde köyler bitişik düzende evlere (Orta Anadolu) ve bağımsız konut birimleri (Güneydoğu Anadolu) rastlanmaktadır.

Büyüyen ve sayısı artan toplulukların yaptığı yapılar dikkat çekmeye başlamış ve zamanla artan yeni savunma sorunları oluşturmuştur. Bu oluşturulan yapıların etrafı savunmayı kolaylaştırmak amacıyla yüksek ağaç ve taşlardan oluşan duvarlar arkeolojik araştırmalarla gösterilmiştir (Şekil 4). Bu

savunma daha çok diğer insan gruplarına karşı yapılmıştır. İnsanoğlu tarih öncesinde yerleşik yaşama geçtikten sonra ve bu yaşamı sürdürmek için koruma ve savunma stratejileri geliştirmiştir (Yücel, 2018). Savunma planlaması, çağın gereklerine uygun olarak dönemsel değişimlere uğramıştır (Yücel, 2018).



Şekil 3. Barınak olarak kullanılan tarihi evler (Çatalhöyük) (URL 2).



Şekil 4. Toplu yaşam alanlarının duvarlarla çevrilmesi (Daskyleion) (URL 3)

Kentler, ilk olarak ortaya çıkışlarıyla birlikte önemli büyük değişimler geçirmiştir. Tarihsel olarak kentlerin gelişim sürecinde polis, site, komün ve kent devletleri gibi isimler almış, kent kavramını gelişim süreciyle birlikte uygarlıklarda büyük dönüşümün yaşandığı görülür (Pustu, 2006). En büyük dönüşümü savunma sistemini geliştirmede göstermiştir. Geçmiş süreç içerisinde yerleşim yerlerinin seçiminde öncelikle güvenlik endişesi taşındığı görülmektedir. Bu nedenle savunmanın kolay yapılacağı yüksek yerlerin tercih edildiği ve özellikle tepe üstleri seçilmiştir (Şekil 5). Kent devletlerinin gelişimiyle etrafını saran, savunma amaçlı kaleler şeklinde inşa edilen sur duvarları (Şekil 6) ve üzerine yapılan kulelerin yapıldığı görülmektedir. Savunma amacıyla kurulmuş olan kaleler oldukça stratejik önem sahip olması nedeniyle kentin merkezini oluşturmaktadır. Saldırıya geçen düşman üzerine mızrak,

ok, taş, sapan atışı, gülle vb. silahlarla yoğun atış kulelerden yapılırdı. Kuleler savunmanın toplandığı merkezler olup yeri ve sayısını arazinin durumu belirlerdi (Akarca, 1998). Duvar ve kulelerin yapısında kullanılan malzemenin özelliğini çevresel koşullar belirlemekteydi. Savunma duvarı, savunma güçlerini saldırganların silahlarından korurken, aynı zamanda onları gizleyerek yapacakları manevralar için bir perde görevini de yerine getirir (Zengin Koşan, 2012). Tarihsel olarak bakıldığında birçok medeniyet ve kültürlerde kaleler, bulunulan bölgeye hâkim olan yüksek kayalıklar üzerine kurulduğu görülmektedir (Şekil 5). Yerleşik yaşamın savunma sistemleriyle ilgili arkeolojik ve tarihi kaynaklar önemli bilgiler verir. Savunma yapılarıyla en erken ve eski örnekleri Anadolu'da Neolitik Çağ'da (Çatalhöyük ve Hacılar) ve Kalkolitik Çağ'da (Soğuksutepe) görülmektedir. Bu örneklerde ana duvarlar, taş döşeli dik bir yamacın eteğindeki bir taş temelin üstüne yerleştirilmiş kerpiç duvardan oluşur (Naumann, 2007: 247; Yücel, 2018). Zaman içerisinde silah silahların gelişimi sonucu özellikle güçlü toplarının icat edilmesi sonucu kalelerin savunma işlevini yitirerek önemini ortadan kaldırmıştır. Kalelerin savunmadaki öneminin yitirmesi sonucu ve güvenlik ortamının büyük ölçüde sağlanması sonucu yerleşim yerleri alçak yerlere taşınmasına neden olmuştur.



Şekil 5. Savunma amaçlı yapılan kaleler (Boyabat Kalesi) (URL 4)

Günümüzde barınaklar bireyler için, fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sınırlı kalmamaktadır. İnsanın kimliğinin ve sosyo-ekonomik statüsünün bir parçası ve simgesi haline gelmiştir (Altun, 2010). Günümüzde barınak fiziksel bir alan olmasının ötesinde rahatlık (konfor) koşullarını, huzur, mutluluk ve güven gibi duygular veren mekân durumuna gelmiştir (Altun, 2010). İnsanlar sahip olduğu yapılarının günümüzde hala güvenlik kaygılarını gidermek üzere güvenlik düzeyinin üst seviyelere taşınmış toplu yerleşim yerlerini tercih ettiği görülmektedir. Yine güvenlik kaygılarını gidermek üzere teknolojik gelişmelerden (alarm sitemleri, güvenlik kameraları, güçlendirilmiş kapılar) yararlanarak konutlarını güvenli hale getirmektedir. İlk çağlardan başlayarak günümüze kadar insanlar yaşamını sürdürdüğü barınaklarında güvende olmak için güvenlik kaygılarını gidermenin yolunu aradığı görülmektedir.



Şekil 6. Antik şehir surları (Ani) (URL 5)

Sonuç

İnsan ve insan toplulukları güven ve huzur içerisinde yaşamını devam ettirmek istemesi en temel ve doğal haklarından biridir. Güvenlik, insanlık tarihinde en temel kaygılar arasında yer almış ve öncelikli olarak tehditlerin tanımlamasını yaparak bu konuda güvenlik tedbirlerini ve bertaraf etme yolunu seçmiştir. İnsanların kendisi ve yakınlarının can ve mal güvenliğini sağlamak için tarihsel süreçte farklı önlemlere başvurdukları görülür. İnsanlar güvende olmak için başta tehditler, kaygılar ve tehlikeden uzak durma yolunu seçmiştir. İnsan öncelikli olarak güvenliğini sağlamak amacıyla güvenli yerler ve ortamlar bulma ihtiyacı duymuştur. Aldığı önlemlerin başında tehlike karşısında güvenliğini sağlamak amacıyla gizli ve savunulabilen güvenli barınak arayışı olmuştur. İnsanlık tarihi içinde güvenlik ve korunma amacıyla barınaklar önemli bir yer tutmuştur. Bulunduğu ortam koşullarına uygun yapıları tercih etmiş ve insanlık tarihindeki gelişmelere bağlı olarak güvenlik kaygılarını gidermek için farklı önlemlere başvurduğu görülmektedir.

Kaynaklar

AKARCA, A. (1998). *Şehir ve Savunması*, 3.Baskı, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

ALTUN, D. A. (2010). Kapalı konut siteleri ve ‘mahalle’kavramı. *İdealkent, 1*(2), 216-244.

ARSLANTAŞ, Y. (2014). Paleolitik ve Mezolitik (Epi-Paleolitik) Çağ’da Barınma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(2), 319-344.

ATICI, A. L. (2017). Zooarkeoloji Amacı, Yöntemleri ve Arkeolojideki Önemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 38*(1-2).

BRAUCH, H. G. (2008). Güvenliğin yeniden kavramsallaştırılması: Barış, güvenlik, kalkınma ve çevre kavramsal dörtlüsü. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 5(18), 1-47.

BİRDİŞLİ, F. (2011). Ulusal güvenlik kavramının tarihsel ve düşünsel temelleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(31), 149-169.

DEDEOĞLU, Ç. (2017). Güvenliğin Doğası ve Doğanın Güvenliği Üzerine Bazı Notlar. *Devletin Doğasının Değişimi: Güvenliğin Sınırları,(Ed.) Tolga SAKMAN, TASAM Yayınları, İstanbul*.

MASLOW, ABRAHAM. H (1943), A theory of human motivation. Psychological Review, 50 (4): 370-396.

McLEOD, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, *1*(1-18).

NAUMANN, R. (2007). *Eski Anadolu Mimarlığı*, 3. baskı (Türkçe 1. baskı 1975), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

PUSTU, Y. (2006). "Küreselleşme Sürecinde Kent "Antik Site'den Dünya Kentine", *Sayıştay Dergisi*, Sayı 60, Ankara, 129-151.

ROBERT, A. (1993). "Security", Joel Krieger (der.), The Oxford Companion to Politics of the World, New York, Oxford, Oxford University Press, 1993, s. 820–822.

ŞAHİN, B. (2020). Değişen Dünya Düzenine Bağlı Olarak Değişen Uluslararası Güvenlik Algısı. *İmgelem*, *4*(6), 177-204.

YÜCEL, Ö. Ü. Ç. (2018). Savunma ve Saldırı Sistemi Olarak Kulelerin Tarihsel Gelişimi. *International Journal of Social Science Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7715*.

ZENGİN KOŞAN, O. (2012). "Anadolu'da Prehis-torik Dönem Savunma Duvarlarına Yönelik Bir Değerlendirme", *ÇÜ Sos-yal Bilimler Dergisi*, Cilt: 36 (1), 251-272.

URL1.https://www.sabah.com.tr/karadenizdoguanadolu/2017/11/03/malatya-ansir-magaralari-tum-tarihi-ile-ortaya-cikacak.

URL 2. http://www.konya.gov.tr/konya-catalhoyuk.

URL 3. https://www.mansetx.com/kultur-sanat/bandirma-daki-ilk-cag-kenti-daskyleion-da-2021-kazi-donemi-h196413.html

URL 4. https://www.kulturportali.gov.tr/portal/turkiyeninengorkemlikaleleri

URL 5. https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/kars/gezilecekyer/an-sehr-surlari

Presentation ID / Sunum No: 57

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:
Derya Bekiroğlu 0000-0002-5322-8290
Melike Tantan 0000-0002-2486-6365

İlkokul Görsel Sanatlar Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Yunanistan ve Türkiye Örneği

Araştırmacı Derya Bekiroğlu[1], Araştırmacı Melike Tantan[2]
[1] *Istanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Fakültesi, drybkrgl@gmail.com*
[2] *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tantanmelike@gmail.com*
**Corresponding author: Melike Tantan*

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye 2018 ilkokul görsel sanatlar öğretim programı ile Yunanistan 2016 görsel sanatlar öğretim programının içerik, kapsam, amaç, beceri, değerler, yetkinlikler, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme bakımından karşılaştırmalı şekilde incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016 Yunanistan görsel sanatlar öğretimi ile Türkiye 2018 ilkokul görsel sanatlar öğretim programı oluşturmaktadır. Çalışma nitel yöntemle tasarlanmış olup doküman incelemesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre her iki programda da kazanımların benzer becerileri kazandırmayı hedeflediği; Yunanistan görsel sanatlar öğretim programında öğrenme-öğretmen sürecinde "deney, gözlem ve araştırma yaparak" disiplinler arası bir eğitim sürecini barındırdığı görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme açısından her iki ülkenin öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım temelinde ürün ve sürece odaklandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Görsel Sanatlar, İlkokul, Öğretim Programı, Türkiye, Yunanistan*

Comparıson of Prımary School Vısual Arts Currıcula: The Case of Greece and Turkey

Abstract

The aim of this study is to comparatively examine Turkey 2018 primary school visual arts curriculum and Greece 2016 visual arts curriculum in terms of content, scope, purpose, skills, values, competencies, learning-teaching process and assessment and evaluation. The study group of the research consists of 2016 Greece visual arts education and Turkey 2018 primary school visual arts curriculum. The study was designed with a qualitative method and document analysis was used. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. According to the research findings, the objectives in both programs aim to provide similar skills; It has been observed that the Greek visual arts curriculum includes an interdisciplinary education process by "experimenting, observing and researching" in the learning-teaching process. In terms of measurement and evaluation, it has been seen that the curriculum of both countries focuses on the product and process on the basis of the constructivist approach.

Keywords: *Visual Arts, Primary School, Curriculum, Turkey, Greece*

1. Giriş

Sanat, insanların yaşadıkları çevrede olup bitenleri kendi hisleri, duyguları ve düşünceleriyle farklı şekilde yansıtma biçimi şeklinde ifade edilebilir**.** Hicks (2004) sanatı, bireyin içinde yaşadığı toplumda meydana gelen olaylara karşılık çeşitli yollarla içindekileri ifade etiği dinamik bir süreci kapsayan olgu şeklinde tanımlamıştır. Mercin (2019) ise sanatı, insanın vazgeçemeyeceği bir gereksinim

şeklinde tanımlayarak insanın zihinsel, psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayan ve ilgilenenlere "mutluluk" veren bir olgu olarak betimlemiştir.

Dewey (1934) sanatı "yaşamakla" eş tutmuş, insan bilincinde bir duygu birliği oluşturan, insanın yaratıcı yönünü ortaya koyan bir eylem olarak ifade etmiştir. Gibson (1994) eğitimde sanatın önemini vurgulamış ve sanat yapmanın öğrencilerin "problem çözme, eleştirel düşünme, estetik ve empati" beceri ve değerlerinin gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Anderson'a göre (2003) sanat eğitimi sayesinde öğrenciler kendilerini ve başkalarını anlamalarını sağlar. Bunu yaparken çok üstün yeteneklere sahip olması gerekmez. Görsel sanatlar dersinde kazandığı psikomotor beceriler düşünce ve duygularla birleşir. Nitekim görsel sanatlar eğitiminde temel amaç bu derste elde edilen diğer derslerden ve günlük hayattan elde edilen bilgiler hakkında mantıksal bağlantılar oluşturmaktır. Bununla birlikte görsel sanatlar dersinin amaçlarını şu şekilde sıralanabilir: (Özsoy ve Mamur, 2019)

- Görsel sanatlar dersi sayesinde öğrenciler birçok farklı toplum ve yaşantıların tarihsel süreci hakkında bilgi edinirler. Böylelikle ülkelerin "sanat formunu" incelerler. Bu sanat formu hakkında neler düşündüklerini ifade ederler. İnceledikleri sanat eserleri hakkında ezberden bir düşünce şekli değil eleştirel ve yaratıcı bir biçimde düşüncelerini ifade etmeleri amaçlanır. Böylelikle 21. yüzyıl insanından beklenen birtakım beceri ve bilgi birikimini bu derste disiplinler arası bir anlayışla kazanır.
- Öğrencilere "Eleştirel ve Yaratıcı" düşünme becerileri temelinde evrensel ve ulusal sanat eserlerine analitik ve farklı şekillerde ifade edebilme becerilerinin gelişmesi hedeflenir.
- Öğrencilerin sanat uygulamaları yapmaları teşvik edilir. Bu klasik bir ustalık gerektiren sanatçılık anlayışından ziyade atık malzemeler ve geri dönüşebilir maddeler akımı temelinde eğitim programlarının içeriğine uygun olarak sanat içerik ürünler oluşturmalarına rehberlik edilir.

Görsel sanatlar eğitimindeki öğretim programı bu amaçların öğrencilere aktarılması misyonunu taşır. Nitekim Eisner (2001) görsel sanatlar öğretim programının diğer derslerle ve günümüz teknoloji toplumuyla bağlantılı bir içerikle sunulduğunda hem sanat eğitimi için hem de gelecekte çocukların sahip olması beklenen birtakım düşünme becerileri ve entelektüel bilgi birikiminin kazanımını kolaylaştıracaktır. Alan yazın çalışmalarında görsel sanatlar dersi ve öğretim programına ilişkin çalışmalar araştırmacılar tarafından taranmış ve ilgili sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Görsel Sanatlar öğretim programlarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalar

	Konular	Yazarlar
Farklı ülkelerdeki Görsel Sanatlar öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmalar	Türkiye ve Estonya 4. sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırılması.	İnce vd. (2018)
	Türkiye ve Kanada ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Karameşe (2016)
Farklı ülkelerdeki Görsel Sanatlar öğretim programlarının çeşitli açılardan incelendiği çalışmalar	Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Görsel Kültür Öğretimi (Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Örneği).	Mamur (2014)
Görsel Sanatlar öğretim programlarının odağa alındığı diğer çalışmalar	Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler	Aykut (2016)
	Görsel sanatlar eğitimi üzerine notlar	Başbuğ ve Başbuğ (2016)
	Görsel Sanatlar Dersinde Web 2.0 Araçları (Kahoot) Kullanımı	Çetgin (2021)

	1-8. Sınıflar Görsel Sanatlar Dersinin Sanat ve Kültür İlişkisi Bağlamında İncelenmesi.	Deniz ve Çağlayan (2022)
	Teknolojinin Görsel Sanatlar ve Sanat Eğitimine Katkısı	Dolunay (2016)
	Görsel Sanatlar Dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrenci Tutumuna Etkisi	Eraslan-Taşpınar (2016)
	Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze görsel sanatlar dersi.	Erkuzu, ve Çoban (2019)
	Filmlerin Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanımı	Güneş (2018)
	İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Araştırmalara İlişkin Bir İnceleme	Güven ve Dündar (2017)
	Görsel sanatlar eğitiminde disiplinler arası yaklaşım: STEAM.	Helvacı ve Yılmaz (2020)
	Görsel Sanatlar Dersi Orta Öğretim Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi	Karip (2019).
	Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi	Tantan (2022)
	2018 Görsel Sanatlar Öğretim Programındaki Kazanımların Uygulanabilirliğinin İncelenmesi	Yurdakal (2019)
	Görsel Sanatlar Dersi Kazanımlarının Bilişsel-Duyuşsal-Psikomotor Alan Becerilerinin Aşamalarına Göre Sınıflandırılması	Tataroğlu (2011)
Görsel Sanatlar öğretim programının incelendiği çalışmalar	Öğretmen görüşleri göre	(Alp, 2019; Gökdemir ve Büyükalan, 2018; Batur, 2010; Ertürk,2011; Hiçyılmaz ve Kayserili, 2017; Kahraman, 2015; Kasım, 2019; Taş ve Kıroğlu, 2018; Pekdağ, 2011; Yükselgün, 2010)

	Öğrenci görüşlerine göre	(Fidan ve Fidan, 2016; Apaydın, 2010; Özeskici, 2014; Kök, 2011)

Tablo 1'e göre görsel sanatlar dersi öğretim programını çeşitli açılardan inceleyen, öğretmen ve öğrenci görüşlerine inceleyen çalışmaların olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte farklı ülkelerin öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmaların sayısının görece daha az olduğu görülmektedir. Farklı ülkelerin görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi karşılaştıran her iki ülkenin görsel sanatlar dersinin içeriğini gelişmesini gelişmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla bu araştırmada sanat eğitimi açısından güçlü bir tarihsel geçmişe sahip olan 2016 İlkokul Yunanistan görsel sanatlar dersi öğretim programı ve 2018 Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programının öğretim programının temel öğeleri açısından karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın yanıt aradığı sorular şunlardır;

Yunanistan ve Türkiye Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarının;

1) amaç ve kapsam açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

2) temel beceriler ve değerler bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

3) öğrenme ve öğretme süreci bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

4) ölçme ve değerlendirme süreci bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, olayların ve algıların bütünsel şekilde yansıtılmasına hedef alan nitel bir yolun izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ve olgular üzerinde bilgi veren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmada da ihtiyaç duyulan bilgilere alan yazın üzerinden elde edilmiştir.

2.1. Veri Kaynağı

Araştırmanının çalışma grubunu 2016 Yunanistan İlkokul Görsel Sanatlar dersi öğretim programı ve 2018 yılında revize edilmiş Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programı oluşturmaktadır. Yunanistan bütünleştirilmiş müfredatlı görsel sanatlar dersi öğretim programının çalışma grubuna dahil edilmesinde sanatın gelişiminde Antik Yunan uygarlığının katkıları göz önüne alınmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır.. Araştırmada 2016 yılında revize edilen Yunanistan İlkokul Görsel Sanatlar öğretim programı ile Türkiye 2018 Görsel Sanatlar öğretim programları "amaç, kapsam, içerik, temel beceri, değerler, yetkinlikler, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme" açısından karşılaştırılmıştır. 2016 Yunanistan Bütünleştirilmiş müfredatlı Görsel Sanatlar dersi öğretim programına Yunanistan Milli Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı; Türkiye 2018 Görsel Sanatlar dersi öğretim programına Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinden erişilmiştir. Erişilen kaynakların orijinalliği kontrol edildikten sonra analizlere başlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi ve Güvenirlik

Çalışmada doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen verilerin analizi betimsel analiz yardımıyla yapılmıştır. Analizler sonucunda edinilen veriler planlanan temalara göre özet haline getirildikten sonra yorumlanmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Programların betimsel analizinde kullanılan temalar, öğretim programlarının temel bileşenleri olan "amaç, kapsam, temel beceri ve değerler, öğrenme- öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme" aşamaları ele alınarak belirlenmiştir. Böylelikle, Yunanistan ve Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar öğretim programlarının

özellikleri ayrıntılı ve bütüncül bir bakış açısıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi tamamlandıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığın da görev yapmakta olan görsel sanatlar dersi öğretmeninden yardım alınmıştır. Güvenirliğin sağlanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) "*kodlayıcı güvenirlik formülü*" kullanılmıştır. Araştırmacılar ve Görsel sanatlar öğretmeninin kodlamaları birbirleriyle karşılaştırılmış, araştırmacı ve uzmanlar arasındaki analizin uyum, "Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı/ Uzlaşma Sayısı + Uzlaşmama Sayısı" formülüne göre hesaplanmıştır. Güvenirlik uyum yüzdesi 0.92 çıkmıştır. Uyum yüzdesinin %70 ve üzeri çıkması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

3. Bulgular

3.1. Programların amaç ve içerik yönünden benzerlikleri ve farklılıkları

Yunanistan ve Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Dersi öğretim programlarının amaç ve içerik yönünden benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. Programların amaçları arasındaki karşılaştırmaya Tablo 2'de yer verilmiştir (MEB, 2018; YMEDB, 2016).

Tablo 2.Yunanistan ve Türkiye İlkokul görsel sanatlar öğretim programının genel amaçları (MEB, 2018; YMEDB, 2016).

Yunanistan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları	**Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Öğretim Programının Amaçları**
"İlkokul Görsel Sanatlar, araştırma faaliyetleri ve eserlerin yaratılması yoluyla ve aynı zamanda görsel sanatlar olgusunun bilgi ve anlayışı yoluyla onları keşfetmesi ve zevk almasıdır. Öğrencilerin, bir yaratıcı ve sanatsal bir izleyici olarak gelişmeleri için görsel sanatları tanıması hedeflenir."	*"İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak"*

Tablo 2'ye göre Yunanistan görsel sanatlar dersi öğretim programının amaçlarının sanat çerçevesinde şekillendiği, yaratıcı ve keşfedici duygularla görsel sanatlar olgusunun bilgi ve anlayışının öğrencilere aktarılması şeklinde ifade edilmiştir. Programda "görsel sanatlar eserlerinin oluşturulması ve bunların bilgi ve yaratıcı düşünme" becerileri ile desteklenmesi önemle belirtilmiştir. Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programının amaçları daha geniş çerçevede ele alınarak belirli değer ve düşünme becerilerinin aktarımı biçiminde tanımlanmıştır. Programda "öz farkındalık, özgüven ve öz disiplin" değerlerine sosyal, düşünme ve estetik becerilere dikkat çekilmiştir.

Her iki ülkenin görsel sanatlar öğretim programı karşılaştırıldığında Türkiye görsel sanatlar öğretim programının genel amacının değer ve beceriler çerçevesinde açıklandığı; Yunanistan ilkokul görsel sanatlar öğretim programında "görsel sanat oluşturmak" vurgulanarak bu amaç üzerinde temellendirildiği görülmektedir.

Her iki ülkenin görsel sanatlar dersi öğretim programının özel amaçlarına ilişkin bulgular ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Yunanistan ve Türkiye İlkokul görsel sanatlar öğretim programının özel amaçları (MEB, 2018; YMEDB, 2016).

Yunanistan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları	**Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Öğretim Programının Özel Amaçları**
"Öğrencilerin çeşitli görsel ürünlerle araştırma, gözlemleme ve ufak değişikliklerle kendi yaratıcılıklarının desteklenmesi"	*"Görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip"*
"Sanatsal ürünler oluşturarak kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmesi"	*"Görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip"*
"Çeşitli görsel formların, materyallerin kullanım bilgisine sahip olunması; görsel sanatçılar tarafından	*"Görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren"*

kullanılan terminoloji hakkında bilgi sahibi olunması, ürünlerin analiz edilebilmesi"	
"Sanatın kültürel ve sanatsal boyutunun zaman içinde tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olunması"	*"Görsel sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan"*
"Görsel sanatlar çalışmalarının yanı sıra disiplinlerarası bir anlayışla duyarlılık, empati, eleştirel düşünme ve estetik becerilerinin zenginleştirilmesi"	*"Güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen"*
"Yunan ve dünya kültür mirasına sahip çıkma, yorumlama, analiz etme"	*"Kendi kültürü ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan"*
	"Görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden"
	"Görsel Sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren"
	"Sanat alanında etik davranış gösteren"
	"Sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan"
	"Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir"

Tablo 3'te görüldüğü üzere Yunanistan ilkokul görsel sanatlar öğretim programının özel amaçlarının genel amaçta olduğu gibi "sanatsal ürünleri oluşturmaya" teşvik edilmesi, bu konuda çocukların bilgi edinmeleri ve disiplinlerarası bir anlayışla sanatı kültürel boyutta incelemeleri özelinde belirtmiştir. Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programının özel amaçlarının görsel okuryazarlık becerileri ile daha çok değer, kültür ve sanata ilişkin bilgi ve becerilerin teşvik ettirilmesini özelinde belirtilmiştir.

Her iki ülkenin görsel sanatlar öğretim programlarının özel amaçlarının benzer hedefleri içerdiği söylenebilir. Bununla birlikte Türkiye ilkokul görsel öğretim programında özel amaçların görece daha fazla ve net bir şekilde ifade edildiği söylenebilir. Ayrıca programların genel amacına paralel olarak özel amaçlarında da Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programının özel amaçlarında değerlere daha sık yer verildiği dikkat çekmektedir.

Yunanistan ve Türkiye İlkokul görsel sanatlar dersi öğretim programının kapsamına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Yunanistan ve Türkiye İlkokul görsel sanatlar öğretim programının kapsamı (MEB, 2018; YMEDB, 2016).

Yunanistan Görsel Sanatlar Öğretim Programı Öğrenme Alanı	**Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Öğretim Programı Öğrenme Alanı**
Görsel İletişim ve Biçimlendirme	Görsel İletişim ve Biçimlendirme
Sanat Tarihi	Kültürel Miras
Sanat Eleştirisi ve Estetik	Sanat Eleştirisi ve Estetik

Tablo 4' e göre Yunanistan ve Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programının kapsamının benzer olduğu görülmektedir. Yunanistan ilkokul görsel sanatlar öğretim programında öğrenme alanları "Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Sanat Tarihi ve Sanat Eleştirisi ve Estetik" şeklinde tema başlıklarına sahiptir. Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında "Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi ve Estetik" şeklindedir. Her iki ülkenin öğretim programında farklılık "Sanat Tarihi ve Kültürel Miras" öğrenme alanlarıdır.

3.2. Programların temel beceriler, değerler açısından benzerlikleri ve farklılıkları

Yunanistan ve Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Dersi öğretim programlarının beceriler ve değerler açısından benzerlik ve farklılıkları değerlendirilmiştir. Programların temel becerileri arasındaki karşılaştırmaya Tablo 5'de yer verilmiştir (MEB, 2018; YMEDB, 2016).

ablo 5. Türkiye ve Yunanistan ilkokul görsel sanatlar dersi öğretim programındaki temel beceriler (MEB, 2018; YMEDB, 2016)

Türkiye ilkokul görsel sanatlar dersi öğretim programındaki temel beceriler	**Yunanistan ilkokul görsel sanatlar dersi öğretim programındaki temel beceriler**
Algılama	Gözlem Yapma
Bilişim Teknolojilerini Kullanma	Analiz Etme
Çok Yönlü Düşünme	Sentez Yapma
El-Göz-Beyin Koordinasyonunu Sağlam	Değerlendirme
Görsel Okuryazarlık	Eleştirel Düşünme
Sanatsal Etik	Algılama
Tasarım	Tasarım
Gözlem Yapma	Estetik ve Duyarlılık
Sentez	Kültürel Değerler
Analiz Etme	Yaratıcı Düşünce
Değerlendirme	Proje oluşturmak
Eleştirel Düşünme	İletişim
Estetik Duyarlılık	Problem çözme
Kültürel miras	Çeşitli Malzemelerin kullanımı
Öz Farkındalık	
Medya Okuryazarlığı	
Malzeme Kullanma	
Yaratıcı Düşünme	

Tablo 5'te görüldüğü gibi Türkiye ve Yunanistan ilkokul görsel sanatlar öğretim programındaki temel becerilerin çoğunlukla benzer olduğu görülmektedir. Görece daha fala sayıda beceriler Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında yer almıştır. Yunanistan ilkokul görsel sanatlar öğretim programında belirtilmemiş fakat Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında yer alan temel becerileri "bilişim teknolojilerini kullanma, medya okuryazarlığı, öz farkındalık, çok yönlü düşünme" becerileridir. Bununla birlikte Yunanistan görsel sanatlar öğretim programında "problem çözme ve proje oluşturma" becerilerine yer verilmişken Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında bu becerilerden bahsedilmemiştir.

Türkiye ve Yunanistan ilkokul görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Türkiye ve Yunanistan ilkokul görsel sanatlar dersi öğretim programındaki değerler (MEB, 2018; YMEDB, 2016)

Türkiye İlkokul Görsel sanatlar öğretim programındaki değerler	**Yunanistan İlkokul Görsel sanatlar öğretim programındaki değerler**
Adalet	Saygı
Dostluk	Farklılıklara saygı
Dürüstlük	Sevgi
Denetim	Evrensellik
Sabır	Etik
Sevgi	
Sorumluluk	
Vatanseverlik	
Yardımseverlik	

Tablo 6'da görüldüğü gibi Türkiye ve Yunanistan ilkokul görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan değerlerin evrensel temel değerleri içerdiği görülmektedir. Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında bu değerler açıkça ifade edilmesine rağmen Yunanistan ilkokul görsel sanatlar öğretim programında değerler ayrı bir başlık altında belirtilmemiştir. Değerler programın amacında ve kazanımlara entegre edilmiştir. Bunlar "etik, evrensellik, sevgi, farklılıklara saygı ve saygı"

değerleridir. Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında ise "adalet, dostluk, dürüstlük, denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" değerleridir.

Her iki ülkenin öğretim programının belirtilen değerlerin sayısı ve değerlerin öğretim programında sunuluş şekli açısından farklı olduğu söylenebilir.

3.3. Programların öğrenme-öğretme süreci açısından benzerlikleri ve farklılıkları

Yunanistan ve Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Dersi öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci açısından karşılaştırılmasına Tablo 7'de yer verilmektedir (MEB, 2018; YMEDB, 2016).

Tablo 7. Programların öğrenme- öğretme süreçleri olarak karşılaştırılması

Yunanistan ilkokul görsel sanatlar programı öğrenme- öğretme süreci	**Türkiye ilkokul görsel sanatlar programı öğrenme-öğretme süreci**
Disiplinlerarası öğrenme süreci	Disiplinlerarası öğrenme süreci
Aktif öğretim yöntemleri	Aktif öğretim yöntemleri
Proje temelli	

Tablo 7'de görüldüğü üzere Yunanistan ilkokul görsel sanatlar öğretim programında öğrenme-öğretmen süreci disiplinlerarası bir yaklaşımla sürdürülmektedir. Görsel sanatlar dersi "matematik, fen, çevre çalışmaları ve sosyal bilgiler" gibi derslerin kazanımlarına paralel, proje temelli öğrenme gibi aktif öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı bir süreci içermektedir. Sözgelimi, programda "katı cisimler" konusuna ilişkin temel disiplinler belirtilmiştir. Matematik dersinde "katı cisimler" konusu görsel sanatlar dersinde modelleme yapma etkinliği ile devam ettirilir. Türkiye' de ise Görsel sanatlar programında ise kazanım sıraları belirtilmemiş ilkokul (1-4.) sınıf düzeyinde uygulayıcı olan sınıf öğretmenine bırakılmıştır. Sınıf öğretmeninin diğer derslerle (Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler vb.) görsel sanatlar dersinin ilişkilendirmesi beklenmektedir.

3.4. Programların ölçme ve değerlendirme açısından benzerlikleri ve farklılıkları

Yunanistan ve Türkiye Görsel Sanatlar Dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci açısından karşılaştırılmasına Tablo 8'de yer verilmektedir (MEB, 2018; YMEDB, 2016)

Tablo 8. Programların ölçme ve değerlendirme açısından karşılaştırılması (MEB, 2018; YMEDB, 2016)

Yunanistan Görsel Sanatlar Öğretim Programı Ölçme- değerlendirme süreci	**Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programı Ölçme- değerlendirme süreci**
Esnek	Esnek
Süreç ve ürün odaklı	Süreç ve ürün odaklı
Öğrenci aktif katılımı	Öğrenci aktif katılım

Tablo 8'de gösterildiği gibi Yunanistan ve Türkiye görsel sanatlar öğretim programında ölçme ve değerlendirme süreçlerinin benzer yönleri olduğu söylenebilir Her iki ülkenin programı esnek ve öğrencinin aktif katılımı, ürün ve süreci dikkate alan bir ölçme sistemi kullanmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu araştırmada Yunanistan ve Türkiye'nin İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi Türkiye ve Yunanistan Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarının amaç ve kapsam bakımından benzerlik ve farklılıklarının incelenmesidir. Yunanistan'ın program kılavuzunda amaçlar görsel sanat eseri oluşturulması ve yaratıcılık üzerinden ifade edilirken Türkiye'nin program kılavuzunda daha geniş çerçevelenmiş; belirli değerler ve düşünme becerileri aktarımı şeklinde yer bulmuştur. Yunanistan programında "*yaratmak, keşfetmek, zevk almak, tanımak"* ifadeleri yer alırken Türkiye' de "*ahlaki bütünlük, öz farkındalık, sağlıklı hayat yönelimli bireyler olma"* genel amaçları çerçevelerken kullanılan bazı ifadelerdir. Türkiye ilkokul görsel sanatlar dersi programında genel amaçlar daha net ve kesin ifade edilirken dersle

doğrudan ilişki kurulmamıştır. Yunanistan örneğinde ise dersle doğrudan ilişkili ifadelere yer verilmiş, daha esnek bir dil kullanılmıştır. Özel amaçlara bakıldığında; söz konusu dersin Türkiye program kılavuzunda amaçların ifadesine daha ayrıntılı yer verilmiştir. Her iki programda da genel amaçlara hizmet eden özel amaçlar bulunmakta hatta bazıları benzerlik göstermektedir. Örneğin; "*Yunan ve dünya kültür mirasına sahip çıkma*" ile "Kendi *kültürü ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değerini anlayan ve koruyan"* ifadeleri paralellik gösterirken hem ulusal hem de evrensel ifadeler içermektedir. Araştırmanın bu bulgusunu Yunanistan görsel sanatlar dersi öğretim programını karşılaştırmalı olarak inceleyen alan yazın çalışması (Fallah vd., 2020) ile alan yazın çalışmalarından (Sotiropoulou-Zormpala, 2012) çalışmalarında ulaştıkları sonuçları destekler niteliktedir.

Programların kapsamları karşılaştırıldığında benzer oldukları görülmüş, kazanımların öğrenme alanları başlığı altında toplandığı belirlenmiştir. "Görsel İletişim ve Biçimlendirme", "Sanat Eleştirisi ve Estetik" başlıklı iki öğrenme alanı isim olarak aynı olmakla beraber kazanım içerikleri bakımından da benzerdir. Türkiye' de "Kültürel Miras" öğrenme alanı Yunanistan programında "Sanat Tarihi" öğrenme alanına denk gelmekte kazanım içerikleri de diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi paralellik göstermektedir. Farklı ülke programlarıyla yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda öğrenme alanlarının paralel olduğunu ifade eden benzer çalışmalar mevcuttur (İnce vd., 2018; Karameşe, 2016). Tüzel (2013) mevcut çalışmadan farklı olarak öğrenme alanlarının Kanada öğretim programında farklı içerik ve başlıklarla yer aldığını ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan Yunanistan İlkokul Görsel Sanatlar öğretim programı ile Türkiye Görsel Sanatlar öğretim programının değerler ve temel beceri açısından karşılaştırılma sonucuna göre, her iki ülkenin temel becerileri edindirme bakımından kısmen benzer olduğu görülmüştür. Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında beceriler nicelik olarak daha fazladır. Zira beceri sayısının fazla olması programın işlevselliği hakkında bilgi vermemektedir. Hedef becerilerin içinde bulunduğumuz çağın gereksinimlerini karşılayabilmesi, programın işlevselliği konusunda ipuçları sunabilir. Her iki programda da 21. yüzyıl dünya becerilerine yönelik amaçlara yer verilmiştir. Nitekim alan yazında mevcut çalışmaya benzer şekilde çalışmalar (Karameşe, 2016; Tüzel, 2013) yer almaktadır. Hedeflenen becerilerin çağın ihtiyaçlarına göre belirlenmesi programları bu yönden kısmen nitelikli kılmaktadır. Elbette nitelik; kazanım içerikleri, teorinin pratikte uygulanabilirliği, yeterli ders saatinin ayrılması, atölye ve malzeme imkanları gibi birçok parametreyi barındırır. Bu açıdan programda ders saatinin yetersiz bulan çalışmalar (Aşılıoğlu, 2012; Batur, 2010; Göknur, 2011; Pekdağ, 2010; Şenkaya, 2021; Tantan, 2022) mevcuttur. Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında yer alan temel becerileri "bilişim teknolojilerini kullanma, medya okuryazarlığı, öz farkındalık, çok yönlü düşünme" becerileri olarak açıklarken Yunanistan'ın programında bununla ilgili herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bununla birlikte Yunanistan görsel sanatlar öğretim programında "problem çözme ve proje oluşturma" becerilerine yer verilmişken Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında bu becerilerden söz edilmemiştir. Değerler açısından karşılaştırdığımızda Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında ise edindirilmek istenen her bir değer maddeler halinde sıralandığı görülmüştür. Ancak Yunanistan İlkokul görsel sanatlar program amacında ve kazanımlar kısmına entegre edilmiştir. Ortak değer olarak "sevgi" kavramı ifade edilirken Yunanistan programında farklı olarak evrensellik, etik, farklılıklara saygı değerlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan Yunanistan Görsel Sanatlar öğretim programı ile Türkiye Görsel Sanatlar öğretim programının öğrenme öğretme süreci açısından karşılaştırılması temelinde; aktif öğrenme yöntemleri ve disiplinler arası öğrenme sürecinin yer almasıyla her iki ülkenin programında benzer nitelikte betimlendiği sonucuna varılmıştır. Yunanistan görsel sanatlar programında daha çok proje temelli ilerleyen dersler diğer derslerle ilişkilendirilerek sunulmaktadır. Derslere etkinlik önerileri de getirilmiştir. Türkiye görsel sanatlar programında etkinlik önerileri bulunmamaktadır. Ek olarak program kazanımlarının sırası yoktur. Bu durum, ders uygulayıcısı sınıf öğretmeninin görsel sanatlar dersini diğer derslerle (Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler) ilişkilendirirken kolaylık sağlamaktadır. Türkiye' de görsel sanatlar derslerinin disiplinlerarası yaklaşımla ele alan çalışmalar mevcuttur (Aslantaş, 2013; ; Dinç & İnam- Karahan, 2021; Helvacı & Yılmaz, 2020; Yılmaz, 2022; Türkoğuz, 2008).

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan Yunanistan ile Türkiye görsel sanatlar öğretim programının ölçme ve değerlendirme açısından karşılaştırılması bulgularına göre en büyük benzerliğin her iki

programın süreç ve ürün odaklı, esnek ve öğrenci merkezli bir değerlendirme sürecinden oluştuğudur. Ölçme- değerlendirme açısından herhangi bir farklılık ise bulunmamaktadır.

Sonuç olarak Yunanistan Görsel Sanatlar öğretim programı ile Türkiye Görsel Sanatlar öğretim programı amaç, kapsam, temel beceri ve değerler, öğrenme ve öğretme sürecinde çoğunlukla benzerlik gösterirken; iki ülkenin görsel sanatlar dersi ölçme ve değerlendirme uygulamaları çoğunlukla aynıdır. İleriki çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Yunanistan'da sanat eğitimi programı resim, tiyatro ve müzikten oluşmaktadır. Türkiye'de ise sanat eğitimi dar kapsamıyla görsel sanatlarla sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda Yunanistan'daki tiyatro, resim, müzik öğretim programlarıyla Türkiye görsel sanatlar programı karşılaştırılabilir.
- Türkiye'de görsel sanatlar dersi için öğrencilerin takip edeceği bir ders kitabı yoktur. Yunanistan'da ise ilkokul 1.sınfıtan itibaren sanat eğitiminin diğer bileşenleri olan " resim, tiyatro ve müzik" ders kitapları mevcuttur. Bu kitapların incelenmesinin her iki ülkenin görsel sanatlar dersi için zenginleştirici olabileceği düşünülmektedir.

5. Kaynakça

Alp, S. K. K. Ö. (2019). Ortaokul görsel sanatlar dersi programında belirli gün ve haftalar etkinliklerinin öğrenme alanlarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *İdil Dergisi,* 60, 991-1001.

Anderson, T. (2003). Art education for life. *International Journal of Art & Design Education*, *22*(1), 58-66.

Apaydın, N. (2010). *Drama etkinlikleriyle destekli görsel sanatlar dersine yönelik öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ASLANTAŞ, S. (2013). İlköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (2), 1-13.

Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(21), 33-42.

Başbuğ, F., & Başbuğ, Z. (2016). Görsel sanatlar eğitimi üzerine notlar. *Akdeniz Sanat*, *9*(18).

Batur, M. (2010). *İlköğretim I. kademe görsel sanatlar dersi öğretim programının kazanımlar öğesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetgin, F. (2021). Görsel sanatlar dersinde web 2.0 araçları (kahoot) kullanımı (10. ve 11. sınıf örneği). *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, *10*(80), 678-684.

Deniz, T., & Çağlayan, N. 1-8. sınıflar görsel sanatlar dersinin sanat ve kültür ilişkisi bağlamında incelenmesi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 157-166.

Dewey, J. (1934). The supreme intellectual obligation. *Science*, *79*(2046), 240-243.

Dolunay, A. (2016). Teknolojinin görsel sanatlar ve sanat eğitimine katkısı. *Journal Of International Social Research*, *9*(42).

Eraslan Taşpınar, Ş. (2016). Görsel sanatlar dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrenci tutumuna etkisi. *E–Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2).

Erkuzu, D., & Çoban, A. (2019). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze görsel sanatlar dersi. *The Journal Of International Lingual Social And Educational Sciences*, *5*(2), 239-253.

Ertürk, M. (2011). İlköğretim II. kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *3*(1),78-94.

Fidan, B., & Fidan, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 159-166.

Fallah Tafti, S., Jafari Harandi, R., & Tabatabaei, M. (2020). A comparative study of primary education art curriculum goals in Brazil, Greece, Iran and South korea. *Iranian Journal of Comparative Education*, *3*(1), 580-594.

Gökdemir, M. A., & Büyükalan Filiz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri (Mardin örneği). *Electronic Turkish Studies*, *13*(19).

Güven, B., & Dündar, A. (2017). İlköğretim görsel sanatlar dersi kapsamında gerçekleştirilen araştırmalara ilişkin bir inceleme. *Journal of Awareness*, *2*(3s), 267-284.

Helvacı, İ., & Yılmaz, M. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde disiplinler arası yaklaşım: Steam. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(6), 2203-2213.

Hicks, L. E. (2004). Infinite and finite games: Play and visual culture. *Studies in Art Education*, *45*(4), 285-297.

Hiçyılmaz, Y., & Kayserili, M. E. (2017). Görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 56-75.

İnce, M., Bilgin, O., Sarıcı, H., & Özenir Üren, E. (2018). Türkiye ve Estonya 4. sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. IVSS 2018 - 2nd International Vocational Science Symposium IVSS 2018 - (26 - 29 Nisan 2018)

Kahraman, A. D. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri* (Doktora tezi), Anadolu University.

Karameşe, E. N. (2016). *Türkiye ve Kanada ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi), Bartın Üniversitesi.

Karip, F. (2019). Görsel sanatlar dersi orta öğretim kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 185-206.

Kasım, K. (2019). *Kültürel miras eğitiminin görsel sanatlar dersinde verilmesine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora lisan tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Kök, A. (2011). *İlköğretim okulları görsel sanatlar dersinde müze bilinci öğrenme alanına yönelik yaratıcı drama uygulamaları ve öğrenci görüşleri* (Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi.

Mamur, N. (2014). Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde görsel kültür öğretimi (Pensilvanya eyalet üniversitesi örneği). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(8), 103-120.

Mercin, L. (2019). Sanat nedir? AO Alakuş ve L. Mercin (Ed.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar içinde öğretimi* içinde (1-12). Ankara: Pegem Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programı.* Milli Eğitim Yayınları.

Özeskici, D. (2014). *Çizgi filmlerin görsel sanatlar dersi açısından önemi hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi), Niğde Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özsoy, V., & Mamur, N. (2019). Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.*

Pekdağ, G. N. (2011). *İlköğretim görsel sanatlar öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sotiropoulou-Zormpala, M. (2012). Aesthetic teaching: Seeking a balance between teaching arts and teaching through the arts. *Arts Education Policy Review*, *113*(4), 123-128.

Taş, H., & Kıroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, *17*(2).

Tataroğlu, E. (2011). Görsel sanatlar dersi kazanımlarının bilişsel-duyuşsal-psikomotor alan becerilerinin aşamalarına göre sınıflandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *41*(190), 122-144.

Türkoğuz, S. (2008). *Görsel sanat etkinlikleriyle bütünleştirilmiş ilköğretim fen ve teknoloji öğretimi* (Doktora tezi), DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tüzel, Ş. H. (2013). Türkiye ve Kanada (Ontorio Eyaletleri) Görsel Sanatlar Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması. *Akdeniz Sanat*, *6*(11), 155-165.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, D. (2022). Sanatla ilişkilendirilmiş matematik: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulamaları. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, *51*(1), 590-633.

Yunanistan Eğitim ve Din İşleri Başkanlığı (2016). *Bütünleştirilmiş müfredatlı görsel sanatlar öğretim programı ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ.*

Yurdakal, İ. H. (2019). 2018 Görsel sanatlar öğretim programındaki kazanımların uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Milli eğitim dergisi*, *48*(223), 231-244.

Yükselgün, Ö. (2010). *İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki görsel sanat kültürü öğrenme alanının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi.

Presentation ID / Sunum No: 58

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:
Derya Bekiroğlu 0000-0002-5322-8290
Melike Tantan 0000-0002-2486-6365

İlkokul Türkçe Ders Kitabı Sanat Teması Metinleri Sanatsal mi? Metin-Resim İlişkisi

Araştırmacı Melike Tantan[1], Araştırmacı Derya Bekiroğlu[2]
[1]*Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tantanmelike@gmail.com*
[2] *Istanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Fakültesi, drybkrgl@gmail.com*

Özet

Ders kitapları hemen her sosyo-ekonomik sınıftan öğrenciye doğrudan kolayca ulaşabilen eğitim-öğretim ortamındaki en temel öğretim materyallerindendir. Önemli bir öğretim materyali olmanın yanı sıra ülkelerin öğretim programları hakkında da bilgiler verir. Okuma, yazma, dinleme, konuşma ve görsel okuma becerilerini içeren Türkçe öğretim programı için Türkçe ders kitaplarında metin-resim ilişkisi oldukça önemlidir. Söz konusu materyalin öğrenci gelişim özelliklerine uygun olması gerekir. Bu çalışmada MEB tarafından yayınlanan ve öğrencilere ücretsiz temin edilen 2021-2022 eğitim-öğretim yılı 4. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 temadan biri olan "Sanat" temasındaki metinlerin resim-metin ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yıldız ve Baş'ın (2015) araştırmalarında kullandıkları "Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Sanat temasında tercih edilen toplam 4 metinde kullanılan renkler, resim sayısı ve metin-resim ilişkilendirilmesi gibi bazı kategorilere ayrılmış elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle tablolar halinde sunulmuştur. Sonuç olarak incelenen dört okuma metninin resim-metin ilişkisinin uygun olduğu tespit edilmiştir. Metinlerin eksik görülen kısımlarına öneriler sunulmuştur.

***Anahtar Kelimeler**: Türkçe Öğretimi, Sanat Teması, Ders Kitabı, Resim- Metin İlişkisi, İlkokul*

Are Elementary School Turkish Textbook Art Theme Texts Artistic? Text-Image Relationship

Abstract

Textbooks are among the most basic teaching materials in the education-teaching environment that can easily reach students from almost every socio-economic class. In addition to being an important teaching material, it also gives information about the curricula of countries. The text-picture relationship in Turkish textbooks is very important for the Turkish curriculum that includes reading, writing, listening, speaking and visual reading skills. The material in question should be suitable for student development characteristics. In this study, it is aimed to examine the picture-text relationship of the texts in the theme of "Art", which is one of the 8 themes in the 2021-2022 academic year 4th grade Turkish textbook published by the Ministry of National Education and provided free of charge to students. Document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the study. The "Picture-Text Relationship Evaluation Form" used by Yıldız and Baş (2015) in their research was used as a data collection tool. The data obtained in some categories such as the colors used in a total of 4 texts preferred in the art theme, the number of pictures and the association of text-picture were presented in tables with the descriptive analysis method. As a result, it was determined that the picture-text relationship of four reading texts and was appropriate. Suggestions were made for the missing parts of the texts.

***Keywords:** Turkish Teaching, Art Theme, Textbook, Picture-Text Relationship, Primary School*

1. Giriş

Bilginin hızla yayıldığı günümüz dijital eğitim döneminde öğretim materyallerinin çeşitliliği de artırmıştır. Buna rağmen okullarda her çocuğun ulaşabileceği temel ders kaynağı olarak ders kitapları kullanılmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde kilit bir ders materyali olan ders kitaplarının, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun ve ilgili dersin şekil, içerik ve kapsamına göre nitelikli şekilde tasarlanmalıdır. Ders kitaplarının metin, görsel, dil kullanımı, renk ve biçimsel formlardaki uygunluğu öğrenciye kazandırılmak istenen bilginin kolay ve uygun bir şekilde aktarılmasına yardımcı olmaktadır. Nitekim, 2018 Türkçe dersi öğretim programında "basılı materyaller" olarak da ifade edilen ders kitapları "*öğrencilerin bilgiye erişimi ve etkin bir şekilde bilgiyi kullanmasına, sentez yapma becerilerini gelişimini*" amaçlamaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla ilkokul düzeyinde çocuklar için hazırlanmış bir ders kitabında görseller, metinlerle birlikte öğrenciye mesaj veren önemli bileşenlerdir. Levin ve Mayer (2012) ders kitaplarındaki görsellerin "süsleme, temsili yorumlama, dönüştürücü" fonksiyonu gösterdiğini belirtmiştir. "Süsleme" metinlerin görselle olan ilişkisinin az veya çokluğunu; "temsili", metnin içeriğinin temsil etme işlevini; "yorumlama", görseller aracılığıyla öğrencilerin metinleri daha iyi anlamasını; "dönüştürücü" fonksiyonu ile metnin hatırlanmasına ilişkin işlevler ifade edilir.

Ayrıca görseller öğrencilerin estetik anlayış kazanmasına hizmet eder. Bu açıdan çocukların ilk estetik algılarının ders kitaplarında gördükleri, inceledikleri görseller oldukları ifade edilebilir (Özdemir, 2021). Estetik ve ilgi çekici görseller öğrencilerin dikkatini çektiğinden okuma zevkini olumlu yönde teşvik edebilir. Nitekim Ayhan (2010) ders kitabındaki resimlerin metinde vurgulanmak istenen yerlerle bir bütün oluşturarak çocuğun ilgisini çekmesi gerektiğini ve söz konusu görselin aynı zamanda çocuğa okumaya karşı olumlu tutum beslemesine yardımcı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca Kara (2012) çocukların okudukları metnin görsel formunu görmek istediklerini, bundan dolayı kitapta yer alan metin ile görsellerin uyumlu olması gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ders kitabındaki "metin ve resim yan yana veya aynı sayfada" sunulabilir. Bu yönüyle çocuk, metni okuduğunda resimleri inceleyerek metin ve resmin birbirleriyle uyumlu olduğunu anlar. Bazen "resim önce, metin sonra" sunulur. Burada amaç çocuğun resmi inceledikten sonra metne ilişkin tahminlerde bulunmasıdır. Bir diğer form ise, "önce metin, sonra resim" sunulur. Burada amaç, çocuğun metni okuduktan sonra resimle bütünleştirmesine yardımcı olmaktır (Yıldız ve Baş, 2015). Türkçe ders kitapları incelendiğinde metinlerin görsellerle desteklendiği görülmektedir (Özdemir, 2021). Türkçe ders kitabındaki görseller "fotoğraf, illüstrasyonlar, resim" gibi çeşitli türde olabilir. Alan yazında Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisinin incelendiği çalışmalar (Baş ve İnan- Yıldız, 2015; Demirel, Kökçü ve Akbaba, 2018; İşcan ve Cımbız, 2018; Karadağ, 2013; Karadağ, 2019; Özcan, 2020; Türkmen, 2019; Yıldız-İnan ve Baş, 2015) mevcuttur. İlkokul düzeyinde Türkçe ders kitaplarına ilişkin çalışmaların alan yazını destekleyebileceği düşünülmüş ve bu çalışmada ilkokul 4.sınıf Türkçe ders kitabındaki sanat temasına ilişkin metinlerin, resimlerle ilişkisi Baş ve Yıldız'ın (2015) değerlendirme kriterlerine göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaçtan yola çıkarak araştırmanın yanıt aradığı soru şu şekildedir;

- İlkokul 4.sınıf Türkçe ders kitabındaki "sanat" temasına ait ilişkin metinlerin "metin-resim" ilişkisi nasıldır?

2. Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve süreci, verilerin analizi üzerine bilgiler sunulmuştur

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma nitel araştırma paradigmalarından doküman incelemesi tekniğiyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi alan yazında genel bir tarama yapmayı ifade etmektedir. Ayrıca fiziksel materyallerin sınırlarını çizmek, kategori etmek, araştırmak ve yorumlamak için tercih edilen tekniklerdendir (Özkan, 2019).

Çalışma dokümanı 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ders materyali olarak kullanılan MEB yayınevine ait ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Sözü edilen ders kitabı 265 sayfadan ve 8 temadan oluşmaktadır. Kitapta 24 okuma metni, 8 dinleme- izleme metni ve 8 serbest okuma metni olmak üzere toplam 40 metin yer almaktadır. Metinler, üç başlık altında kategorize edilmiştir. Bunlar; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir türündedir. Ders kitabında toplam sekiz tema, her temada ise beş metin

yer almaktadır. Tema okuma metinleriyle beraber birer tane dinleme-izleme metni ve serbest okuma metni içermektedir. Mevcut çalışmada sadece sanat teması metinleri incelenmiş olup tema içinde yer alan etkinlik metinleri inceleme dışı bırakılmıştır. Ders kitabındaki metinlere yönelik, metin türü ve isimleri Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Sanat Teması Metinlerinin Adı ve Türü

Metin Adı	**Metin Türü**
Büyülü Kutu	Öyküleyici Metin
Nedir Bu Sanat?	Bilgilendirici Metin
El sanatlarını Yaşatalım	Öyküleyici Metin
Baharın Neşesi	Şiir
Resimdeki Kuşlar	Şiir

Tablo 1' deki "Büyülü Kutu", "Nedir Bu Sanat?", "El Sanatlarını Yaşatalım" ve "Baharın Neşesi" ve " Resimdeki Kuşlar" olmak üzere toplamda 5 metin incelemeye tabi tutulmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Yıldız ve Baş'ın (2015) çalışmalarında kullandıkları "Resim-Metin İlişkisi Kategori Formu" tercih edilmiştir. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev alan 1 uzmandan 11 maddelik kategori listesi üzerinden görüşleri alınmıştır. Görüşler doğrultusunda "Resim-Metin Değerlendirme Formu" kullanılmasına karar verilmiştir. Mevcut çalışmada kullanılan "Resim-Metin Değerlendirme Formu" Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Resim- Metin İlişkisi Değerlendirme Formu

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Formu	**Evet**	**Kısmen**	**Hayır**
1- Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.			
2- Resimler ile metnin içeriği ile uyumludur.			
3- Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.			
4- Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.			
5- Resimler metindeki hikâye unsurları ile örtüşmektedir.			
6-Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.			
7-Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.			
8- Resimler öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.			
9- Resim metnin bulunduğu sayfada yer almaktadır.			
10- Resimdeki nesneler gerçek hayattaki kullanım renkleriyle uyumludur.			
11- Resimler metnin tamamını karşılayacak niteliktedir.			

Verilerin toplanması kısmında sanat temasında belirlenen metinler ve metinlerdeki resimler "Resim-Metin Değerlendirme Formu" üzerinden ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Form maddelerine uygunluğuna göre "Evet", "Kısmen" veya " Hayır" şeklinde doldurulmuştur.

2.3. Verilerin Analizi ve Güvenirlik

Çalışma verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz 4 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; analiz için çerçevenin belirlemesi, belirlenen çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Yıldırım& Şimşek, 2013).

Öncelikli "sanat" temasına ilişkin metinler belirlenmiştir. Belirlenen metinler türüne göre sınıflandırılmış Baş ve Yıldız (2015) değerlendirme kriterlerine göre analiz edilmiştir. Sanat teması okuma metinleri incelenirken etkinlik metinleri değerlendirmeye alınmamıştır. Formun "*Resimler metindeki hikâye unsurları ile örtüşmektedir*.**"** maddesi şiir türündeki 2 metin için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ayrıca dinleme-izleme metni incelenirken "*Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.*" maddesi incelemeye tabi tutulmamıştır.

Çalışmanın güvenirliği için Sakarya Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında ders vermekte olan bir öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Araştırmada Miles ve Huberman (1994) uyum yüzdesi kullanılmıştır. Araştırmacılar ve uzman tarafından uyum yüzdesi [Uzlaşma yüzdesi = görüş

birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)*100] formülü kullanılmış ve güvenirlik 0. 92 çıkmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenirlik oranın %70 üzerinde seyrettiği araştırmaların güvenilir olduğunu belirtmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabındaki sanat temasına yönelik metin görsellerinin resim-metin ilişkisine ait bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Bulgular

Sanat teması kapsamında incelenen metinlerde bilgilendirici türde " Nedir Bu Sanat?" başlıklı 1 metin bulunmaktadır. Bu kısımda söz konusu metnin resim-metin ilişkisine yer verilmiştir.

3.1.1." Nedir Bu Sanat?"

Sanat teması başlığı altında bulunan, Ege ERİM tarafından kaleme alınan "Nedir Bu Sanat?" metninin resim-metin ilişkisine dair bulgular Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Nedir Bu Sanat? Metnine Dair Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Formu	Evet	Kısmen	Hayır
1- Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	+		
2- Resimler ile metnin içeriği ile uyumludur.	+		
3- Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	+		
4- Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.		+	
5- Resimler metindeki hikâye unsurları ile örtüşmektedir.	+		
6-Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	+		
7-Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.		+	
8- Resimler öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.		+	
9- Resim metnin bulunduğu sayfada yer almaktadır.	+		
10- Resimdeki nesneler gerçek hayattaki kullanım renkleriyle uyumludur.	+		
11- Resimler metnin tamamını karşılayacak niteliktedir.		+	

Tablo 3' te görüldüğü üzere, metinde yer alan resimler zemin- fon ilişkisine uygun yerleştirilmiştir. Ayrıca tercih edilen resimler, metinle aynı sayfada kullanılmış ve gerçek hayattaki renkleriyle uyumlu biçimde yer almıştır. Bununla birlikte verilmek istenen mesajları kısmen desteklemiş ve öğrencilerin dikkatini çekme noktasında kısmen yeterli bulunmuştur. Metinde yer verilen resim Şekil 1' de gösterilmiştir.



Şekil 1. Nedir Bu Sanat? Metninde Yer Alan Bir Resim

3.2. Öyküleyici Metinlere Yönelik Bulgular

Sanat teması kapsamında incelenen metinlerde "Büyülü Kutu" başlıklı 1 bilgilendirici metin bulunmaktadır. Bu bölümde söz konusu metnin resim-metin ilişkisine yer verilmiştir.

3.2.1. El Sanatlarını Yaşatalım

Sanat teması başlığı altında bulunan, Songül Oktaylar tarafından kaleme alınan " El Sanatlarını Yaşatalım" metninin resim-metin ilişkisine dair bulgular Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4. El Sanatlarını Yaşatalım Metnine Dair Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Formu	Evet	Kısmen	Hayır
1- Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	+		
2- Resimler ile metnin içeriği ile uyumludur.	+		
3- Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	+		
4- Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.	+		
5- Resimler metindeki hikâye unsurları ile örtüşmektedir.		+	
6-Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.		+	
7-Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.	+		
8- Resimler öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.	+		
9- Resim metnin bulunduğu sayfada yer almaktadır.	+		
10- Resimdeki nesneler gerçek hayattaki kullanım renkleriyle uyumludur.	+		
11- Resimler metnin tamamını karşılayacak niteliktedir.			+

Tablo 4' te görüldüğü üzere, metindeki resimlerin zemin- fon ilişkisine dikkat edilmiştir. Ayrıca resimler metnin içeriğiyle paralel konumlandırılırken başlıkla uyumlu bulunmuştur. Kullanılan resimler metnin zaman, mekan ve olay gibi hikaye unsurlarıyla kısmen örtüşmektedir. Metinde sadece ebru sanatı, iğne oyası ve cam şekillendirme sanatlarının görsellerine yer verilmiş olup telkâri, şile bezi dokumacılığı, kukla ve çömlek yapımı gibi söz edilen birçok sanat dalının görseline yer verilmemiştir. Bu nedenle resimler metnin tamamını karşılamakta yetersiz kalmıştır.



Şekil 3. El Sanatları Metninden Örnek Resim



Şekil 4. El Sanatları Metninden Örnek Resim

3.2.2. Büyülü Kutu

Sanat teması başlığı altında bulunan, Kemal Özer tarafından kaleme alınan "Büyülü Kutu" metninin resim-metin ilişkisine dair bulgular Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5. Büyülü Kutu Metnine Dair Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Formu	Evet	Kısmen	Hayır
1- Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	+		
2- Resimler ile metnin içeriği ile uyumludur.	+		
3- Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	+		
4- Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.	+		
5- Resimler metindeki hikâye unsurları ile örtüşmektedir.			+
6-Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.		+	
7-Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.		+	
8- Resimler öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.		+	
9- Resim metnin bulunduğu sayfada yer almaktadır.		+	

10- Resimdeki nesneler gerçek hayattaki kullanım renkleriyle uyumludur.	+	
11- Resimler metnin tamamını karşılayacak niteliktedir.		+

Tablo 5' te görüldüğü üzere, "Büyülü Kutu" başlıklı metinde resimlerin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiş, metnin içeriğine uygun ve başlığı destekleyen görseller kullanılmıştır. Öyküleyici metinlerde hikaye unsurlarından olay örgüsü, zaman, mekan ve karakterler ilgili herhangi bir resme yer verilmemiştir. Bununla beraber yer verilen resimler, metnin tamamını yansıtmakta yetersiz kalmıştır. Metin kitapta iki sayfada yer almış fakat hikayede tek resim kullanılmıştır. Metnin ikinci sayfasında resmin yer bulmaması öğrencilerin ilgisini çekmesi noktasında kısmen etkili olmuştur. Metinle birlikte verilen resim Şekil 5' te sunulmuştur.



Şekil 5. Büyülü Kutu Metninden Örnek Resim

3.3. Şiir Metinlerine Yönelik Bulgular

"Sanat" teması kapsamında incelenen metinlerde şiir türüne yönelik 2 metin bulunmaktadır. Bunlar "Resimdeki Kuşlar" ve "Baharın Sesi" başlıklı şiirlerdir. Söz konusu metinlerin resim-metin ilişkisi Tablo 6 ve Tablo 7' de verilmiştir

3.3.1. Baharın Sesi

"Sanat" teması başlığı altında bulunan, Şahabettin Rahim tarafından derlenen "Baharın Sesi" metninin resim-metin ilişkisine dair bulgulara Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. Baharın Sesi Metnine Dair Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Formu	**Evet**	**Kısmen**	**Hayır**
1- Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.		+	
2- Resimler ile metnin içeriği ile uyumludur.	+		
3- Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.		+	
4- Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.		+	
5- Resimler metindeki hikâye unsurları ile örtüşmektedir.			
6-Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.		+	
7-Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.		+	
8- Resimler öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.		+	
9- Resim metnin bulunduğu sayfada yer almaktadır.	+		
10- Resimdeki nesneler gerçek hayattaki kullanım renkleriyle uyumludur.	+		
11- Resimler metnin tamamını karşılayacak niteliktedir.			+

Tablo 6' da görüldüğü üzere, "Baharın Sesi" başlıklı şiirde kullanılan resimlerde çiçek görselleri soluk resmedilmiş, zemin-fon ilişkisine kısmen dikkat edilmiştir. Böylece resim zeminin arkasında

kalmış, resimler öğrencinin dikkatini çekmede yetersiz kalmıştır. Şiirde sıklıkla vurgulanan duygu neşedir. Neşe kavramının soyut anlam içermesi, resimlerle iletilmek istenen mesajı ve öğrencilerin metni tahmin etme durumunu kısmen karşılamıştır. Şiirle birlikte verilen resim Şekil 6' da sunulmuştur.



Şekil 6. Baharın Sesi Metninden Örnek Resim

3.3.2. Kuşların Resmi

"Sanat" teması başlığı altında bulunan Efnan Dervişoğlu tarafından kaleme alınan "Kuşların Resmi" metninin resim-metin ilişkisine dair bulgulara Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7. Kuşların Resmi Metnine Dair Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Formu	Evet	Kısmen	Hayır
1- Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.			
2- Resimler ile metnin içeriği ile uyumludur.	+		
3- Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	+		
4- Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.	+		
5- Resimler metindeki hikâye unsurları ile örtüşmektedir.			
6-Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	+		
7-Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.	+		
8- Resimler öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.		+	
9- Resim metnin bulunduğu sayfada yer almaktadır.			+
10- Resimdeki nesneler gerçek hayattaki kullanım renkleriyle uyumludur.	+		
11- Resimler metnin tamamını karşılayacak niteliktedir.		+	

Tablo 7' de görüldüğü üzere, "Kuşların Resmi" başlıklı şiirde kullanılan resim, metnin içeriğiyle uyumludur. Metin dinleme-izleme metni olduğu için resimle aynı sayfada yer almamıştır. Bu açıdan öğrenci dikkatini çekmede kısmen başarılı olmuştur. Şiirde güvercin, kırlangıç, martı gibi kuş türlerinden bahsedilmektedir. Metinde yer alan resim bu açıdan metnin tamamını kısmen karşılayabilmektedir. Şiirle ilgili verilen resim Şekil 7' de sunulmuştur.



Şekil 7. Resimdeki Kuşlar Metninden Örnek Resim

4. Sonuç, Tartışma, Öneriler

Bu araştırmada 2021-2022 eğitim-öğretim yılı MEB tarafından yayınlanan ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı sanat teması metinlerinin, resim-metin ilişkisi üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sanat teması altında 5 metin bulunmaktadır. Bunlar okuma ve dinleme-izleme metinleridir. Bu çalışmada söz konusu 5 metin (2 öyküleyici, 1 bilgilendirici, 2 şiir) araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. İncelemelere tema etkinlik metinleri dahil edilmemiştir.

Değerlendirmeler sonucunda çalışma grubunu oluşturan resimlerin tümü gerçek hayattaki renkleriyle uyumlu bulunmuştur. Metinde kullanılan renkler okuyanda uyandırılan duygusal yöne hizmet etmesi açısından çocukların duygusal gelişimi için önemlidir. Sever (2011)' e göre renkler ve çizgiler bir bütün olmalı aynı duyguya hizmet etmelidir. Bu kapsamda renklerin seçiminde metni destekleyici olmasına özen gösterilmelidir. Benzer şekilde Tür & Urla (1999)' a göre renkler metnin vermek istediği duyguyu destekleyici nitelikte olmalıdır. Çocuk metne bakarken şekil, renk uyumu gibi estetik ve sanatsal değerleri de edinmelidir. Sadece resimler değil aynı zamanda başlıkta dikkat çekici olmalı metin içeriğinin tahmin etmede kolaylık sağlamalıdır. Huck & Kieffer (2003)' e göre metnin başlığı dikkat çekici olmalı ve merak duygusunu tetiklemelidir.

Sanat temasına ait metinlerde tercih edilen resimler kısmen öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir. Bu durum öğrencilerin yordama becerilerinin gelişmesine katkı sunar. Bununla beraber metnin anlaşılmasını kolaylaştırarak anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine destek olur. Baş ve İnan Yıldız (2015) yürütmüş oldukları çalışmada ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin resim-metin ilişkisini incelemiş mevcut çalışmaya benzer olarak resimlerin öğrencilerin metni tahmin etmelerine kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Baş ve İnan' ın (2014) yürüttüğü bir diğer çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitabındaki resim- metin ilişkisine yönelik görüşlerinin incelemiş tahmin etme, kestirme ve yordama becerilerinin geliştirilmesi açısından yeterli buldukları sonucuna varmıştır.

Mevcut çalışmada metinlerde kullanılan resimlerin çoğunun resim-metin ilişkisi uyumlu bulunmuştur. Alan yazında mevcut çalışmayı destekler nitelikte çalışmalar (Erdost, 2012;; Dikeç, 2004; Ercantürk, 2015; Baş ve İnan, 2014) vardır. Çalışma bulgularının aksine ders kitaplarındaki metin-resim ilişkisinin yeterli düzeyde kurulamadığını ifade eden çalışmalarda mevcuttur (İşeri, 2002; Liman, 2007).

Resimler yerleştirilirken zemin-fon ilişkisine çoğu metinde dikkat edilmiştir. Alan yazında Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisinin değerlendirildiği çalışmalarda kitaptaki resimlerin zemin-fon ilişkisine özen gösterilerek yerleştirildiğini ifade eden çalışmalar vardır. (Yıldız, 2014; Yıldız ve Baş, 2015). Ayhan (2010) ise 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarının biçim ve içerik açısından incelediği çalışmasında mevcut çalışmanın aksine zemin-fon ilişkisine yeterince dikkat edilmediğini ifade etmiştir.

Diğer okuma metinlerinin resimleri zaman, mekan, kahraman gibi hikaye unsurları bakımından değerlendirildiğinde, "Nedir Bu Sanat?" metninde unsurlara tamamen yer verilirken "El Sanatlarını Tanıyalım" metninde kısmen, " Büyülü Kutu" metninde ise yer verilmediği görülmüştür.

Genel olarak bakıldığında metinlerdeki resim-metin ilişkisinin orta seviyede ve kullanılan renkler uygun bulunmuştur. Metinde verilmek istenen iletileri desteklemesi ve resimlerin öğrencilerin tahmin gücünü geliştirecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda metinlerde dikkat çekiciliği daha yüksek resimlere yer verilebileceği önerisi sunulmuştur. Ayrıca Türkçe ders kitaplarının yanına sanat teması metinlerini içeren üç boyutlu kitap hediye edilebilir. Çalışma Türkçe dersinin diğer temaları için tekrarlanabilir.

Kaynakça

Alp, S. K. K. Ö. (2019). Ortaokul görsel sanatlar dersi programında belirli gün ve haftalar etkinliklerinin öğrenme alanlarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *İdil Dergisi,* 60, 991-1001.

Anderson, T. (2003). Art education for life. *International Journal of Art & Design Education*, *22*(1), 58-66.

Apaydın, N. (2010). *Drama etkinlikleriyle destekli görsel sanatlar dersine yönelik öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aslantaş, S. (2013). İlköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (2), 1-13.

Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(21), 33-42.

Başbuğ, F., & Başbuğ, Z. (2016). Görsel sanatlar eğitimi üzerine notlar. *Akdeniz Sanat*, *9*(18).

Batur, M. (2010). *İlköğretim I. kademe görsel sanatlar dersi öğretim programının kazanımlar öğesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetgin, F. (2021). Görsel sanatlar dersinde web 2.0 araçları (kahoot) kullanımı (10. ve 11. sınıf örneği). *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, *10*(80), 678-684.

Deniz, T., & Çağlayan, N. 1-8. sınıflar görsel sanatlar dersinin sanat ve kültür ilişkisi bağlamında incelenmesi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 157-166.

Dewey, J. (1934). The supreme intellectual obligation. *Science*, *79*(2046), 240-243.

Dolunay, A. (2016). Teknolojinin görsel sanatlar ve sanat eğitimine katkısı. *Journal Of International Social Research*, *9*(42).

Eraslan Taşpınar, Ş. (2016). Görsel sanatlar dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrenci tutumuna etkisi. *E–Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2).

Erkuzu, D., & Çoban, A. (2019). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze görsel sanatlar dersi. *The Journal Of International Lingual Social And Educational Sciences*, *5*(2), 239-253.

Ertürk, M. (2011). İlköğretim II. kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *3*(1),78-94.

Fidan, B., & Fidan, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 159-166.

Fallah Tafti, S., Jafari Harandi, R., & Tabatabaei, M. (2020). A comparative study of primary education art curriculum goals in Brazil, Greece, Iran and South korea. *Iranian Journal of Comparative Education*, *3*(1), 580-594.

Gökdemir, M. A., & Büyükalan Filiz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri (Mardin örneği). *Electronic Turkish Studies*, *13*(19), 775-793.

Güven, B., & Dündar, A. (2017). İlköğretim görsel sanatlar dersi kapsamında gerçekleştirilen araştırmalara ilişkin bir inceleme. *Journal of Awareness*, *2*(3s), 267-284.

Helvacı, İ., & Yılmaz, M. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde disiplinler arası yaklaşım: Steam. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(6), 2203-2213.

Hicks, L. E. (2004). Infinite and finite games: Play and visual culture. *Studies in Art Education*, *45*(4), 285-297.

Hiçyılmaz, Y., & Kayserili, M. E. (2017). Görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 56-75.

İnce, M., Bilgin, O., Sarıcı, H., & Özenir Üren, E. (2018). Türkiye ve Estonya 4. sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. IVSS 2018 - 2nd International Vocational Science Symposium IVSS 2018 - (26 - 29 Nisan 2018)

Kahraman, A. D. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri* (Doktora tezi), Anadolu University.

Karameşe, E. N. (2016). *Türkiye ve Kanada ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi), Bartın Üniversitesi.

Karip, F. (2019). Görsel sanatlar dersi orta öğretim kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 185-206.

Kasım, K. (2019). *Kültürel miras eğitiminin görsel sanatlar dersinde verilmesine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora lisan tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Kök, A. (2011). *İlköğretim okulları görsel sanatlar dersinde müze bilinci öğrenme alanına yönelik yaratıcı drama uygulamaları ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi.

Mamur, N. (2014). Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde görsel kültür öğretimi (Pensilvanya eyalet üniversitesi örneği). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(8), 103-120.

Mercin, L. (2019). Sanat nedir? AO Alakuş ve L. Mercin (Ed.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar içinde öğretimi* içinde (1-12). Ankara: Pegem Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programı.* Milli Eğitim Yayınları.

Özeskici, D. (2014). *Çizgi filmlerin görsel sanatlar dersi açısından önemi hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi), Niğde Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özsoy, V., & Mamur, N. (2019). Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.*

Pekdağ, G. N. (2011). *İlköğretim görsel sanatlar öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sotiropoulou-Zormpala, M. (2012). Aesthetic teaching: Seeking a balance between teaching arts and teaching through the arts. *Arts Education Policy Review, 113*(4), 123-128.

Taş, H., & Kıroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, *17*(2).

Tataroğlu, E. (2011). Görsel sanatlar dersi kazanımlarının bilişsel-duyuşsal-psikomotor alan becerilerinin aşamalarına göre sınıflandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *41*(190), 122-144.

Türkoğuz, S. (2008). *Görsel sanat etkinlikleriyle bütünleştirilmiş ilköğretim fen ve teknoloji öğretimi* (Doktora tezi), DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tüzel, Ş. H. (2013). Türkiye ve Kanada (Ontorio Eyaletleri) Görsel Sanatlar Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması. *Akdeniz Sanat*, *6*(11), 155-165.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, D. (2022). Sanatla ilişkilendirilmiş matematik: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygulamaları. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, *51*(1), 590-633.

Yunanistan Eğitim ve Din İşleri Başkanlığı (2016). *Bütünleştirilmiş müfredatlı görsel sanatlar öğretim programı ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ.*

Yurdakal, İ. H. (2019). 2018 Görsel sanatlar öğretim programındaki kazanımların uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Milli eğitim dergisi*, *48*(223), 231-244.

Yükselgün, Ö. (2010). *Ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki görsel sanat kültürü öğrenme alanının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi.

Presentation ID / Sunum No: 61

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-3534-6645

S.F.Dale ve Ahmet Arslan'ın "ibn Haldun'un Yeni Bir Felsefi Tarih Bilimi Kurma Konusuna Dair Görüşleri"

Öğr. Gör. Dr. Eray Göç[1]
[1]*Çankırı Karatekin Üniversitesi, eraygoc@karatekin.edu.tr*
**Corresponding author: Eray Göç*

Özet

İbn Haldun'un Felsefi Tarih bilimi kurma yönünde girişmiş olduğu çabanın neticelerine dair çeşitli fikirler olsa da, aslında net bir şekilde bu çabanın başarılı veya başarısızlığına dair bir sonuca ulaşmak güç görünmektedir. Konu ile ilgili araştırma yapan düşün insanları kendi baktıkları yerden elbette birtakım çıkarımlarda bulunmuşlardır. Ancak istenen sadelikte veya şeffaflıkta bir neticeden söz etmek zor görünmektedir.

" İbn Haldun gibi çok boyutlu düşünürler incelenirken eleştirel, rasyonel bir tutum yerine, mevcut hakim paradigmaların tesirinde kalırsak, parçacı yaklaşımlara yönelerek, kendi İbn Haldun'umuzu oluşturma tehlikesine düşebiliriz, bundan kaçınmak için bütüncül bir yöntemle O'nun Tarih, Umran, felsefe, tasavvuf, ve dini ilimler konusundaki söylemlerinin birlikte değerlendirilmesi gerekir." dolayısıyla İbn Haldun bir bütün olarak değerlendirilmeği takdirde bizleri baktığımız yerin ötesine götürmeyecek çıkarımlarda bulunuruz, ya 'kendi İbn Haldun'umuzu yaratır' veya öyle bir çabanın içerisinde buluruz kendimizi.

Bu çalışmanın sorunsalı, S.F.Dale'nin iddiasının yani ' İbn Haldun yeni bir felsefi tarih bilimi kurma hırsının başarısız olduğu ve buna karşın Ahmet Arslan'ın tam tersi bir düşünceye sahip olduğu yönündeki görüşün temel dayanakları nelerdir.' Bu sorunun cevabını iki kaynak eser üzerinden bulmaya çalışacağız. (Stephen Frederıc Dale İbn Haldun ve insan bilimi eseri ile Ahmet Arslan'ın İbn-i Haldun isimli eserleri)

Anahtar Kelimeler: *Felsefe Tarihi, Bilim, Umran.*

S.F. Dale and Ahmet Arslan's Opinions On İbn Haldun's Opinion On Founding a New Philosophy of History

Abstract

Although There are various opinions about the results of İbn haldun's effort to establish a philosophical history. In fact, it seems difficult to reach a clear conclusion about the success or failure of this effort. Thinkers who have done research on the subject have of course made some inferences from their point of view. However, it seems difficult to talk about a result with the desired simplicity or transparency.

While excamining multidimensional thinkers like İbn Haldun's, if we remain under the influence of existing dominand paradigms instead of a critical and rational attitude, we may run the risk of forming our own İbn Haldun by turning to fragmentary approaches. And his discourses on religious sciences should be evaluated together. Therefore, if İbn Haldun's is evaluated as a whole we make inferences that will not take us beyond the point we look at. We either create our own İbn Haldun' or find ourselves in such an effort. The problem of this study is to find the answer to this question through two sources we will try.

Keywords: *History of Philosophy, Science, Umran.*

Giriş

İbn Haldun'un Felsefi Tarih bilimi kurma yönünde girişmiş olduğu çabanın neticelerine dair çeşitli fikirler olsa da, aslında net bir şekilde bu çabanın başarılı veya başarısızlığına dair bir sonuca ulaşmak güç görünmektedir. Konu ile ilgili araştırma yapan düşün insanları kendi baktıkları yerden elbette bir takım çıkarımlarda bulunmuşlardır. Ancak istenen sadelikte veya şeffaflıkta bir neticeden söz etmek zor. Bunun nedenine dair şunları söyleyerek çalışmamıza başlayabiliriz.

" İbn Haldun gibi çok boyutlu düşünürler incelenirken eleştirel, rasyonel bir tutum yerine, mevcut hakim paradigmaların tesirinde kalırsak, parçacı yaklaşımlara yönelerek, kendi İbn Haldun'umuzu oluşturma tehlikesine düşebiliriz, bundan kaçınmak için bütüncül bir yöntemle O'nun Tarih, Umran, felsefe, tasavvuf, ve dini ilimler konusundaki söylemlerinin birlikte değerlendirilmesi gerekir." (Akyol, 2011: 57) dolayısıyla İbn Haldun bir bütün olarak değerlendirilmeği takdirde bizleri baktığımız yerin ötesine götürmeyecek çıkarımlarda bulunuruz, ya 'kendi İbn Haldun'umuzu yaratır' veya öyle bir çabanın içerisinde buluruz kendimizi.

Bu çalışmanın sorunsalı, S.F.Dale'nin iddiasının yani ' İbn Haldun yeni bir felsefi tarih bilimi kurma hırsının başarısız olduğu ve buna karşın Ahmet Arslan'ın tam tersi bir düşünceye sahip olduğu yönündeki görüşün temel dayanakları nelerdir.' Bu sorunun cevabını iki kaynak eser üzerinden bulmaya çalışacağız. (Stephen Frederıc Dale İbn Haldun ve insan bilimi eseri ile Ahmet Arslan'ın İbn-i Haldun isimli eserleri)

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, insanın kendi varlığını anlamlandırabilmesi için yapılması gereken ilmi tutum ne olmalıydı? sorusunun cevabı karşımıza İbn Haldun'un tarih felsefesi olarak çıkmaktadır.

F.Dale'e bahse konu eserinde İbn Haldun'un yeni bir felsefi tarih bilimi kurma hırsının başarısız olduğu yönündeki kanaati, aslında Mukaddimeye dair söylediklerine paralellik arz etmekte ve tam manasıyla başarısız olmaktan ziyade, sanki döneminin ötesinde olduğu ve içinden çıktığı toplumca yeteri kadar anlaşılmadığı yönünde bir anlayışın ürünü gibi görünmektedir. Şöyleki; Dale mukaddime'ye dair görüşlerini şöyle dile getirmiştir. " İnsanın doğası üzerine bir inceleme adlı kitabının 1739-1740'taki basımının ardından beklediği ilgiyi görmemesi üzerine iğneleyici bir şekilde, basından ölü doğduğunu söylediği aktarılan David Hume'a benzer bir yorumda bulunmuştur. Mukaddime de benzer bir ölü doğumdan muzdaripti ve görüleceği üzere ancak ilerleyen dönemlerde Avrupa toplumunda bir diriliş yaşadı ve O Avrupa'nın doğası, on dördüncü yüz yıl Akdeniz'in den de Avrupa'nın kendi orta çağından da alabildiğine farklıydı. (Dale, 2018: 227)

Dale ibn Haldun'un çağının ilim ortamında tam manasıyla anlaşılmadığı noktasına dikkat çekerek, " ne İslam dünyasında ne de Avrupa'da, İbn Haldun bu yeni bilimini, başlıca konusu beşeri toplumun incelenmesi olan ve felsefe bilgisine sahip bu tarihsel yöntem bilimi açıkça sahiplendiği bilinen tek bir Âlim dahi yoktur. Yalnızca geçmişi açıklamak ya da geleceği öngörmek için onun diyalektik modelini benimsemiş birkaç kişi olduğu bilinmektedir." (Dale, 2018: 280)

Akabinde yapmış olduğu açıklamalar da bu durumun aslında şaşırtıcı bir durum olmadığını vurgulayarak, zaten bu ilim her toplumsal kesim için değil, seçkinler için yazıldığı bahsiyle şu açıklamaları yapmıştır. " İbn Haldun alimlerden oluşan seçkin bir kitle için yazıyordu, okur yazar halk için değil ve dediğine göre ancak eğlendirici anlatılardan keyif alan ayak takımı için hiç değil! Neredeyse tüm Müslüman tarih alimlerinin çalışmalarını toptan reddeden ibn Haldun bu alimlerin kronolojileri, hadis tarih yazımının yapısını geride bırakarak beşeri toplumlara dair güncel çözümlemelere eğilmeleri konusunda ısrar ediyordu. Müslüman tarihçilerin ayrıca temel greko-islami felsefe kavramlarını da iyi bilmeleri ve bu kavramları kullanarak tarihsel bilgiyi doğrulamak için titiz, mantıksal kanıt standartları uygulamaları gerekiyordu." (Dale, 2018: 281)

İbn Haldun'un Kahire'de uzun süre yaşamış olmasına rağmen orada da yeteri kadar ilgi görmediğini bununda aslında başarısızlığının kanıtı gibi görüldüğü izlenimine vurgu yapılarak "İbn Haldun yirmi yıldan uzun süre yaşadığı ve dolayısıyla alimleri etkilemek için yeterli zamana sahip olduğu kahire'de kimilerinin eleştirdiği kimilerinin ise yerlere göklere sığdıramadığı tartışmalı bir figürdü. Daha önce de belirtildiği gibi, kentteki konuşmalarına katılan bazı insanlar konuşmalarını

methediyorlardı fakat bunun haricinde oradaki Müslüman entelektüeller üzerinde çok sönük bir izlenim bırakmış gibi görünmektedir.” (Dale, 2018: 2281-282)

Dale’e göre İbn Haldun Mukkaddime’yi yazarak yeni bir felsefi tarih bilimi geliştirdiğini düşünmektedir. Dale her ne kadar mukaddime ilgisini canlı tutmayı başarmış bir eser olarak görünse de aslında onun, kendi içinde tutarsızlık, çelişki ve üstün körü bilgi özetleri ile dolu olduğu kanaatindedir. (Dale, 2018: 316) **yine** Mukaddimeye dair eleştirilerine devam ederek şöyle sürdürmektedir, mukaddime dar bir kesime hitap ediyor gibi görünen bilimsel bilgileri içermektedir. (Dale, 2018: 319)

Dale bizlere bahse konu kaynak kitapta İbn Haldun’un çelişkiler içinde olduğundan bahseder ve bu çelişkili durumlara yine şu ifadelerle yer vermiştir. “ İbn Haldun İnsan ruhuna idrakı, yani zekayı veya aklı yerleştirenin Tanrı olduğunu belirttikten sonra bilgiyi, şeylerin özlerine, yani hakaik yani mahiyetine dair bir algı, yani tasavvur olarak algılamaktadır. Öğrencilerin bu tür felsefi bilgiyi ilk başlarda cedeliye, yani diyalektik tartışma yoluyla edindiklerini ifade eder. Bu düşünsel düzeye ulaşmış bir bilim insanı için bir sonraki adım, algısının veya incelemesinin konusuyla bağlantılı asli rastlantıları tesbit etmektir. İbn Haldun başka yerde bunu oldukça farklı ifade etmekte ve insanları hayvanlardan ayıranın, birbirine benzeyen tekil nesneleri birbirleri ile kıyaslayarak evrenselleri algılama becerisi olduğunu söylemektedir. Bir insanın, tüm tekil insanların bir tür meydana getirdiğini, dolayısıyla ortak bir öze veya doğaya sahip olduklarını algıladığı an, bu düşünce sürecine bir örnektir.” (Dale, 2018: 320)

Dale İbn Haldun’u sadece felsefi tarih bilimi kurma noktasında değil, ekonomi politikası bakımından da şeffaflıktan uzak bir politika geliştirmekle suçlamaktadır. Ayrıca ibn Haldun saltanat siyaseti ve kentsel ekonomi çözümlemeleri anlatırken de birtakım unsurları yeterince başaramadığından bahisle şunları söylemektedir; “ İbn Haldun genellikle bıktıracak denli bitmek bilmeyen ve yinelemeli muğlaklıklar, belirsizlikler, dışarıda bırakılan şeyler ve apaçık çelişkilerle dolu bir anlatım ortaya koymuştur”. (Dale, 2018: 277) **Geleneksel** olandan kaçınmak İbn haldun’un ciddi şekilde üzerinde durduğu başka bir meseledir (Fromherz, 2018: 181).

ibn Haldun’un yükselen insanlık düzeyine hayranlık beslediği ve bilim insanlarına hayranlığı onun asıl ulaşmak istediği amacıymış gibi algılandığından bahseder, ve şöyle ifade eder, “ yeni bir felsefi bilim yaratarak zımnen de olsa, bilhassa kültürlü bir sekreter kimliğinden çok daha seçkin bir özsaygı iddiasında bulunmuş olur. İbn Haldun’un her şeyden önce hakiki bilgi edinebilme becerisine ve bununla birlikte yükselen insanlık düzeyine hayranlık besliyordu. Bilim insanlarına yönelik sık sık ifade ettiği hayranlığı, okura, onun kendi düşünsel amacını hatırlatır”. (Dale, 2018: 319)

Buraya kadar ki bölümde, özetlemek gerekirse F. Dale İbn Haldun’un bir felsefi Tarih bilimi yaratma konusunda girişmiş olduğu çabanın başarısızlıkla sonuçlandığına dair bir kanaate sahip olmuştur diyebiliriz.

Bu noktada Ahmet Arslan’ın konuya dair neler söylediğine bakmak lazım, öncelik Ahmet Arslan Tarih denen ilmin yeniden tanımlanması ve aslında onun ne olması gerektiğini açıklamakla başlamıştır. Ona göre “ Gerçek, batını tarihçilik, tarihte gerçekleşmiş olayların kaynaklarına inmek, onların nasıl ve niçin meydana çıktıklarını soruşturmak, nedensel açıklamalarını vermek zorundadır. İbn Haldun kendi zamanında mevcut ilimleri incelediği zaman, konularına bu şekilde yanaşmaya çalışan, bu özellik ve amaçları ile felsefi bir ilim olarak felsefi ilimleri veya felsefeyi görmektedir.” (Arslan, 1987: 77)

Bu açıklamadan anladığımız başka bir şey de İbn Haldun’un Felsefi ilim ve felsefe hakkında nasıl bir tutum içerisinde olduğudur. Felsefe hakkında olumlu bir tutum sergilemektedir. İbn Haldun felsefe eleştirisi sadece “ felsefe başlığı altında tenkide tabi tutulan düşünce sistemi esasında İslam felsefesindeki meşşai ekolün metafizik düşünce sistemidir.” (Akyol, 2011: 40)

İbn Haldun kendi zamanına kadar ki Tarih yazarlığı hakkında kısır bir döngü olduğunu ve Tarihin sadece geçmiş zamanlarda olup biten olaylar hakkında bilgi toplayıp nakletmekten ibaret olamayacağını ve hatta bir tasdik etme birimi gibi görülemeyeceğinden yakınmıştır. Bu yüzden bir Tarih ilmine ihtiyaç duymuştur. Gerçek tarih “ derin iç yüzü bakımından tarihe gelince, o, derin araştırma, gerçeğini anlama, kaynakları ile ince nedensel açıklamalarını verme olayların nasıl ve niçin meydana geldiklerinin derin bilgisidir. Bundan ötürü O, kaynağını felsefede bulur, ve onun ilimlerinden biri olarak sayılmayı hak eder.” (Arslan, 1987: 76)

Bu noktada İbn haldun'un ilimler tasnifinde Tarih bir yerlere oturtulmaya çalışılıyor, oysa İbn Haldun İlimleri şu şekilde sıralamıştır, " Felsefi-akli ilimler ve Nakli- vaz'i ilimler. Birinci gruba mantık, matematik, tabiiyyat, ilahiyat gibi birtakım ilimleri sokmaktadır. İkinci grupta da Tevsir, Hadis, Fıkıh, Kelam vb. gibi birtakım ilimleri zikretmektedir." (Arslan, 1987: 367) felsefi ilimlerin insan'ın idrakı aracılığıyla elde edilebileceğini ve bu ilimlerde doğruyu yanlıştan ayırt edip bilgiye erişebilir. Akıl burada bilginin kaynağıdır. Nakli ilimlerde ise, bu ilimlerin hepsini bir şeriat koyucu getirmiştir, aklın yeri ve etkinliği yoktur, peygamber kaynaktır.

"İbn Haldun tarafından ortaya konulan bu düşünce sistemini felsefi sonuçları bakımından değerlendirecek olursak, nazari/teorik ve tahkiki/pratik boyutu olan bütüncül bir felsefi sistemin inşa edildiğini görürüz." (Akyol, 2011: 50)

İbn Haldun, "insanlar arasındaki ilimlerin elde edilişleri bakımından kebi (kazanılmış) ve Vehbi (İlhami) olmak üzere iki tür olduğunu belirtir. Düşünürün ifadelerine göre, kesbi ilim, dış dünyadaki cismani aleme, Vehbi ilim ise, emir alemine karşılık olarak kullanılmaktadır." (Akyol, 2011: 33) bu ilim tasnifi anlayışı cismani alem ve emir alemi olmak üzere tasvir edilmektedir. Cismani alem felsefi akli ilimlere denk gelir, emir alemi nakli ilimler kısmına denk gelir.

"Düşünürün tarih felsefesi konusundaki söylemleri esasında akli ilimler sistematiğine uymaktadır." (Akyol, 2011: 53)

Genel bir çıkarımda bulunmak gerekirse İbn Haldun'un "ilimler tasnifinde temel hareket noktasını akli/rasyonel ilimler ve akli olmayan / irrasyonel ilimler şeklindeki düşüncesinin şekillendirdiği de ifade edilmiştir. Ancak dini ilimlerin akli/rasyonel olmadığını iddia etmek de bir başka sorun olarak karşımıza çıkar. Akıl ötesi irrasyonel olarak ifade edilebilecek dini ilimlerin akıl dışı/absürt olması anlamına gelmez. Aksi takdirde pozitivist yaklaşımla paralel bir tutum ortaya çıkar. Ancak ibn Haldun'un söylemi modern dönemin pozitivist söylemindeki metafizik olanı dışlamaktan ziyade, onların akıl ile ne kadar bilinebilir olduğunu, akıl ötesi olmasını sorgulamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle burada akli olmayan ilimlerin akıl dışı olduğu anlamını çıkarmamak için akıl üstü ifadesinin düşünürün yaklaşımına daha uygun olduğu kanaatini taşıyoroz." (Akyol, 2011: 37)

Burada dikkat çeken ve pek çok düşünürün cevabını aradığı İbn Haldun'un bu iki gruplandırmada Tarih ilmini herhangi bir grubun içinde zikretmemiş olması, bu noktada Ahmet Arslan buna şöyle açıklık getirmektedir. " İbn Haldun burada kendi çağında İslam toplumunda mevcut ilimleri, ele almak iddiasındadır. İmdi bu çağda Umran ilmi henüz mevcut değildir; çünkü İbn Haldun bu ilmi kendisinin yarattığını düşünmektedir. Tarih ilmine gelince o da yine kendisine gelinceye kadar felsefi bir ilim olarak düşünülmemekte ve sayılmamaktadır. İbn Haldun daha önce bu her iki ilmin de birer felsefi ilim olarak anlaşılmaları gerektiğini göstermeye çalışmıştır. Ama o henüz bu yolun başlangıcındadır. Bundan ötürü burada bu felsefi ilimler sınıflandırmasını yaparken felsefi ilimlerin sınıflandırılması hakkında kendi çağında mevcut görüşü sergilemekle yetinmektedir." (Arslan, 1987: 371) tarih ilminin haysiyetli şerefli bir ilim olduğunu vurgulamaktadır (Uludağ, 2017:165).

Netice olarak, "İbn Haldun'un İslam düşünce geleneğindeki temel yaklaşımlara ters düşmeyecek bir yöntem benimsediğini de ifade edebiliriz. Bu ilmi yaklaşımın sonucu olarak akli ilimleri yeniden organize etmesi, bu bağlamda önemlidir. Tarih ve felsefesinin İbn Haldun ile birlikte düşünce tarihimizde gerektiği yeri alması, bu yaklaşımın sonucudur. Bu yeni yaklaşıma göre, insanın beşeri sahada yaptığı değerlendirmelerinin nazari/teorik ve tahkiki/pratik olmak üzere iki yönüne vurgu yapıldığını görüyoruz. Nazari kısım tarih ilmine, hakiki ilim ise, umran ilmine karşılık olarak gelmektedir. Böylece ibn Haldun'un sosyal felsefe denilebilecek bir yaklaşımla insana yön vermeye çalışması kayda değer bir çalışmadır." (Akyol, 2011: 56)

SONUÇ

Sonuç olarak İbn Haldun, gördüğümüz kadarıyla kendi dönemine kadar ki İslam dünyasında bir Tarih ilminin varlığını kabul etmemektedir. İlimler tasnifinde Tarih ilmini herhangi bir grup içinde anmaması bazı soru işaretlerine sebep olsa da, Ahmet Arslan bu durumun kendi dönemine kadarki ilimler tasnifini yaptığından kaynaklandığını belirterek, aslında bir Tarih ilminden ve bu ilmin Felsefi akli ilimler kategorisinde yer aldığından bahsetmektedir. Yine kendi döneminde ve yaşadığı coğrafya da yeteri kadar anlaşılamaması noktasına gelince bu durumu İbn Haldun'un bir bütün olarak ele

alınmaktan ziyade parçalar halinde incelenmeye çalışılmasından ve dolayısıyla her parçadan farklı bir İbn Haldun yaratıldığından bahsedilmektedir. Dale'a gelirsek yukarıda bahsettiğimiz gibi ilimler tasnifi meselesinde Tarih ilminin herhangi bir grup içinde sayılmaması ve kendi döneminde anlaşılmaktan uzak olması ve seçilmiş kişiler için yazmanın asıl amaç gibi algılanması bizlere sanki Dale'nin kendi İbn Haldun'unu yarattığı fikrini salık vermektedir. Yani İbn Haldun'u incelenirken eleştirel, rasyonel bir tutum yerine, mevcut hakim paradigmaların tesirinde kalarak, parçacı yaklaşımlara yönelmiş, ve aslında parçaların ifade ettiği anlamalardan bir İbn Haldun yorumu yapmış gibi gelmektedir.

Kaynakça

Akyol, Aygün (2011). İbn Haldun'un İlim Anlayışımda Felsefe ve Tarih Tasavvuru, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c.10, s.20, ss.29-59.

Arslan, Ahmet (1987). İbn-i Haldun, *Vadi Yay*., 1.Basım, Ankara.

Dale, Stephen Frederıc (2018) İbn Haldun ve İnsan Bilimi, Çev.; Ayşecan Ay, Canan Coşkan, *Say Yay*., İstanbul.

Fromherz, A. J. (2018). İbn Haldun Hayatı ve Dönemi. Çev, İnanç, Y. S. İstanbul: Ketebe Yayınları.

Heywood, A. (2006). Siyaset. Ankara: Liberte Yayınları.

Heywood, A. (2017). Siyaset Teorisine Giriş. Ter, Köse, H. M. İstanbul: Küre Yayınları.

Uludağ, S. (2017). Mukaddime. İstanbul: Dergah Yayınları.

Presentation ID / Sunum No: 62

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-2973-2515

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Program Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi

Araştırmacı Muhammet Yeşil[1]
[1]*Erciyes Üniversitesi*

Özet

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının program okuryazarlık durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırmaya dayalı olgu bilim (fenomenoloji) desenine göre yürütülen çalışmada çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Erciyes Üniversitesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı 4.sınıfta öğrenim gören 25 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama olarak 35-40 dakika sürmüş ve veriler iki haftada toplanmıştır. Daha sonra toplanan veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretim programlarına karşı bakış açıları, programlar hakkında bilgi düzeyleri ortaya konmuştur ayrıca öğretmen adaylarının konuyla ilgili olarak söyledikleri cümlelerden doğrudan alıntılar yapılarak zengin betimlemelere ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %92'si kazanımlara hâkim olduğunu ifade etmiş ve %84'ü kazanım örneği verebilmiştir. Öğretmen adaylarından %80'i tema örneği vermesine karşın %64'ü ilkokul öğretim programlarının içeriğine hâkim olduğunu ifade etmiştir. Eğitim durumlarına ilişkin elde dilen bulgularda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu teknoloji kullanımına ve farklı yöntem ve teknik kullanımının önemine değinmiş ve materyal kullanımına dikkat çekmişlerdir. İlkokul öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkinde çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği konusuna ve ölçme ve değerlendirmenin süreç boyunca yapılması gerektiği konusuna öğretmen adaylarının çoğunluğu vurgu yapmasına karşın ölçme ve değerlendirmeye hâkim olduğunu ifade eden aday sayısı 9 (%36) olarak bulgulanmıştır. Araştırmada son olarak sınıf öğretmeni adaylarının program okuryazarlık becerilerinin artırılmasına yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Okuryazarlık, Program Okuryazarlığı, İlkokul Öğretim Programları*

Evaluation of Program Literacy of Primary Teacher Candidates

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the program literacy status of primary school teacher candidates. In the study conducted according to the phenomenology design based on qualitative research, the study group consisted of 25 teacher candidates studying at Erciyes University / Department of Basic Education / Department of Classroom Education in the 2021-2022 academic year. The data obtained in the research were obtained with a semi-structured interview form created by the researcher. The interviews lasted for 35-40 minutes on average and the data were collected in a two-week period. Then, the collected data were subjected to descriptive and content analysis. As a result of the research, the viewpoints of the pre-service teachers towards the curriculum and their level of knowledge about the programs were revealed. 92% of the pre-service teachers participating in the research stated that they had mastery of the learning outcomes and 84% were able to give an example of learning outcomes. Although 80% of the teacher candidates gave examples of themes, 64% of them stated that they had a good command of the content of the primary school curriculum. In the findings related to their educational background, the majority of the pre-service teachers participating in the research mentioned the use of technology and the importance of using different methods and techniques, and

drew attention to the use of materials. Although the majority of the pre-service teachers emphasized the need to use modern measurement and evaluation tools regarding the measurement and evaluation dimension of primary school curriculum, and the need for measurement and evaluation throughout the process, the number of candidates who stated that they had a good command of measurement and evaluation was found to be 9 (36%). Finally, suggestions were made to increase the curriculum literacy skills of primary school teacher candidates.

Keywords: *Literacy, Program Literacy, Primary School Curriculum*

1.Giriş

Eğitim yaşam boyunca devam eden; aile, okul ve sonrasında kültürel, sosyal boyutlarıyla tüm yaşamımızda etkisini her daim hissettiren bir kavramdır. Kısaca "Eğitim yaşamın aynasıdır." da denilebilir. Bireyin olgunlaşması, tecrübe sahibi olması, olaylara farklı açılardan bakabilmesi eğitim sayesinde olmaktadır. Daha da açarsak, düşüncelerimize ve davranışlarımıza şekil veren ve onları geliştiren bir süreçtir. İnsanın hayata karşı vermiş olduğu mücadelede ayakta kalmasını sağlayan onu iyiye ve doğruya yönelten bir kavram olarak karşımıza çıkan eğitim ilk insan var olduğundan bu zamana kadar hayatımızın her alanında kendisini göstermektedir.

Eğitimin tam olarak ne olduğunu dün yapıldığı gibi bugünde çeşitli alanlarda çalışmalar yapan insanlar açıklamaya çalışmış hepsi de farklı tanımlamalarda bulunmuştur. Kısaca eğitimi şu şekilde ifade edebiliriz: Eğitim; hedefleri belirli süzgeçler dikkate alınarak belirlenmiş öğrenme-öğretme uygulamalarını içeren programlı adımlarla ilerleyen istendik kültürleme çalışmalarıdır. İstendik eğitim çalışmalarını düzenleyen en önemli unsur ve eğitsel kılavuz hiç şüphesiz eğitim programlarıdır. Ayrıca eğitim programları, eğitimin kalitesini belirleyen ve yönlendiren en önemli unsurdur. Bu önemli unsur eğitim liderlerinin yol haritasını ve eğitimden faydalananların istendik davranışlarını net olarak ortaya koymaktadır (Bolat, 2017). Eğitim programları, öğretmenlere planlı eğitim için kılavuzluk eden yapılardır (Aslan ve Gürlen, 2019). Eğitim programları eğitim-öğretim sürecinin haritasıdır; çünkü hedeflerin ne olduğunu, bu hedeflere ulaşmak için nasıl yollar izleneceğini ve hedeflere ulaşma düzeylerinin nasıl ölçüleceğini bu programlar ortaya koyar (Çetinkaya ve Tabak, 2019). Eğitim programı, okulun ve öğretmenin yol göstericiliği altında, okul dışı öğrenme etkinliklerini de içerisine alır (Atasönmez, 2008). Eğitim programları, milli eğitim politikalarına uygun olarak uzun, orta ve kısa vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesine olanak sağlamak amacıyla oluşturulan öğrenme ve öğretim programıdır (Varış, 1996; Dağ, 2021). Görüldüğü üzere eğitim programları hakkında oldukça fazla tanımlama yapılmıştır. Kısaca özetlediğimizde ise eğitim programı öğretmenlere yol gösteren ve öğretimin düzenlenmesinde adeta bir pusula işlevi gören yapıdır. Eğitim programlarının ülkemiz açısından tarihi gelişimi de birbirini izleyen bir dizi süreci ve bazı köklü değişiklikleri de beraberinde getirmiştir.

Ülkemizde program geliştirme çalışmalarına baktığımızda ise Ülkemizde program geliştirme çalışmaları, yerelde okul ve il merkezlerinde başlamış daha sonra çalışmalar bakanlık boyutuna ulaşmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında 1924'te Türkiye'ye davet edilen John Dewey'nin oluşturduğu rapor doğrultusunda daha çok ilköğretim programlarının güncellenmesine önem verilmiş, daha sonraki yıllarda özellikle 1953-1954 yıllarında Ortaöğretim programlarına yönelmeler olmuş ve çalışmalar bu minvalde ağırlık kazanmıştır (Demirel, 1992). 1960 yıllara baktığımızda ise tekrardan ilkokul öğretim programları üzerine durulmaya başlanmış ve bu amaçla çok uzun süre uygulamada kalacak olan 1969 programları ortaya konmuştur. 1970'lerde ise sekiz yıl süren ilköğretim programı çalışmaları gündeme gelmiş ve bu noktada çalışmalara ağırlık verilmiştir (Demirel, 1992). 1990'lara geldiğimizde ise ölçme ve değerlendirmeye ayrı bir önem verilmiş ve 90'ların sonunda 1997-1999 yıllarında programlarda düzenlemeler yapılmıştır. Öğretim programlarındaki asıl köklü değişikliklerin ve günümüz eğitiminin temel felsefesinin atıldığı yıl olarak 2005 yılında yapılan değişiklikler ve ortaya konan programlar olarak gösterilir. Yapılandırılmacılık anlayışı ile ortaya konan yeni programın devam eden öğretim faaliyetlerinde köklü değişiklikler getireceği ön görülmektedir (Akınoğlu, 2005). 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanan yeni ilköğretim birinci kademe programlarında yapılandırmacılık, öğrenci merkezlilik, tematiklik, aktiflik anlayışlarının benimsendiğini görmekteyiz

(Atasönmez, 2008). Daha sonraki yıllarda programlarda güncellemelere gidilmiş ve son olarak 2018 yılında programların yenilendiğini görmekteyiz.

Çağımızda bilgi, teknoloji aynı zamanda yetenekler kesintisiz bir gelişim ve değişim içerisindedir. Bu gelişim ve değişimin takibini yapmak program geliştirme ile sağlanır. Program geliştirmenin en önemli değişkenlerinden birisi de öğretmendir (Demir ve Toraman, 2021). Oluşturulan programlara yönelik olarak da öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak güncellemesi ve ortaya atılan programa yönelik bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu noktada okuryazarlık ve program okuryazarlığının önemi ortaya çıkmakta ve bu önem gittikçe artış göstermektedir. Bu nedenle okuryazarlık ve program okuryazarlığının ne olduğundan bahsetmek gerekmektedir.

Hem karmaşık hem de etkin bir kavram olan okuryazarlık, temel bilişsel yeteneklerin edinildiği yalın bir süreç olmadan çıkarak, sosyo-ekonomik düzeye, sosyal bilince, eleştirel düşünmeye katkı sağlayacak ve temelde kişisel ve toplumsal değişime yön verecek etken olma anlayışına doğru değişmiştir (Keskin, 2020). Farklı araştırmacılar da okuryazarlıkla ilgili farklı tanımlar yapmıştır. Gilster (1997) okuryazarlık kavramının yalnızca okuyabilmeden ziyade, anlamlandırma ve anlayabilme becerisi olduğunu ifade etmiştir. Keister ve Southgate (2012) ise okuryazarlığın, yalnızca kitap okumaktan ve harfleri yazmaktan daha fazla şeyi ifade ettiğini söylemiştir. Ona göre okuryazarlık; toplum, siyaset ve ekonomik faaliyetlerde etkin katılımın anahtarıdır. Danesi (2013) yapmış olduğu tanımlama da okuryazarlığı, matematik, bilgisayar gibi belirli bilgi alanlarındaki sembolleri okuma ve yazma ya da değiştirme becerisiyle beraber, bir toplumda entelektüel olarak katkı sağlayacak bilgi ve beceriye sahip olabilme diye tanımlamıştır. Görüldüğü üzere okuryazarlık kavramı ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. Eskiden sadece okuma becerisi olarak ele alınsa da gün geçtikçe anlama, yorumlama ile de ilişkilendirmiş ve beraberinde farklı okuryazarlık türleri meydana gelmiştir. Örneğin çevre, finans, medya, sağlık okuryazarlığı gibi birçok tür ortaya çıkmıştır.

Program okuryazarlığı kavramı ise "program" ve "okuryazarlık" kavramlarının bir araya gelmesiyle meydana gelmiştir. Program okuryazarlığı ile ilgili olarak birçok araştırma da farklı tanımlamalar yapılmıştır. Program okuryazarlığı, bir eğitim veya öğretim programının idrak edilmesi, hayata geçirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerindeki tüm iş ve eylemlerin anlaşılması ile ilgili bir yeterlik alanını ifade etmektedir (Akyıldız, 2020). Öğretim programına hâkim olma, öğretim programı ile ilgili eleştiriler getirebilme gibi süreçleri içeren bir kavramdır (Keskin, 2020). Program okuryazarlığı, öğretmenlerin üst düzey bilişsel yeteneklerle resmi programı anlamlandırma ve çözümleme süreci olarak ifade edilebilir. Çünkü programların öğrenme öğretme sürecine aktarılmasındaki temel etken öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin programları anlaması ve analiz etmesi farklı bir ifadeyle öğretim programı okuryazarı olması programların öğrenme öğretme sürecine aktarılması için gereklidir (Kahramanoğlu, 2019). Program okuryazarlığı becerisine sahip olmak öğretmenlere; programların felsefi yaklaşımını kavramasına, psikolojik yaklaşımlarını öğrencinin öğrenmesi açısından değerlendirmesine, hangi alanların hangi kazanımlarla ilgili olduğunu anlayabilmesine, öğretim programlarındaki hedef kazanımlara uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçebilmesine ve son olarak da öğrencilere ve kazanımlara uygun ölçme değerlendirme araçlarını kullanabilmesine katkı sağlayacağını söyleyebiliriz (Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda karşımıza birçok çalışma çıkmaktadır. Bu çalışmalardan öğretmen adaylarına yönelik yapılmış olanları temel amaçları ile sıraladığımızda şu çalışmaları görmekteyiz: Dilek (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri ile program okuryazarlık düzeylerini araştırmıştır. Erdamar ve Akpunar'ın (2020) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Erdamar (2020) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır ve bu amaçla devlet üniversitelerindeki sınıf öğretmeni adayları ile çalışmıştır. Kızılarslan Tunçer ve Şahin (2019), çalışmasında Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin program bilgisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Çetinkaya ve Tabak (2019) çalışamasın da öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini anabilim dalına ve sınıf düzeyine göre incelemeyi amaçlamışlarıdır. Erdem ve Eğmir (2018) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini ortaya çıkarmak ve bu düzeylerin belirli değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Arı (2010) çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin programlar hakkındaki bilgilerini

araştırmıştır. Görüldüğü üzere öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarına yönelik olarak birçok çalışma yapılmıştır ancak yalnızca bir bölüme yönelik çalışma sayısına alan yazında rastlanmamaktadır. Bu noktada araştırmamızın amacı ve önemi ön plana çıkmaktadır. Araştırmayla birlikte yalnızca bir bölüme özgü öğretmen adaylarının program okuryazarlık durumları ortaya konmuş olacak ve ayrıca ileride uygulayıcısı olacak olan öğrenciler gözünden programlar ele alınacak, sınırlı ve güçlü yönleri ile programlara farklı bakış açısı getirilecektir ve programlara sınıf öğretmeni adaylarının ne kadar hâkim olduklarını çalışma ortaya koyacaktır. Önemine kısaca değindiğimiz çalışmanın temel amacı ise sınıf öğretmeni adaylarının ileride uygulamaya koyacak oldukları programlar hakkında bilgilerinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlar belirlenmiştir:

- Sınıf öğretmeni adaylarının uygulanmakta olan programın hedef boyutu konusundaki bilgi durumları nasıldır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının uygulanmakta olan programın içerik boyutu konusundaki bilgi durumları nasıldır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının uygulanmakta olan programın eğitim durumları boyutu konusundaki bilgi durumları nasıldır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının uygulanmakta olan programın ölçme ve değerlendirme boyutu konusundaki bilgi durumları nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmaya dayalı bu çalışmada temel amaç sınıf öğretmeni adaylarının program okuryazarlık durumlarını ortaya koymaktır. Nitel çalışmalarda veri toplama teknikleri doküman analizi, gözlem, görüşme gibi tekniklerdir ve durumlar doğal bir biçimde objektif bir şekilde aynı zamanda bütüncül bir yapıda ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma nitel yöntemin desenlerinden olan olgu bilim desenine göre tasarlanmıştır. Olgubilim (Fenomenoloji) desenindeki araştırmalar farkındalık sağlanan fakat derinlemesine, kapsamlı bir görüşe sahip olmadığımız olguları analiz eder. Bundan dolayı araştırmanın yöntemi nitel, modeli ise olgubilim çalışması olarak tercih edilmiştir.

2.2. Evren/Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklemeye dayanan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde ulaşılması en yakın ve kolay bir durumlar seçilir. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıfta okuyan 25 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre oranlarına baktığımızda ise 19 kadın aday (%76) ve 6 erkek aday (%24)'dan oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşme sorularının ön taslağı araştırmacı tarafından gerekli literatür taraması ile belirlenmiştir. Daha sonra oluşturulan görüşme sorularının geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur, birden fazla uzmanla yapılan görüşmeler neticesinde görüşme sorularına son hali verilmiş ve pilot uygulama yapılması kararı alınmıştır. Son olarak karar verilen 2 öğrenci ile pilot uygulama yapılmış ve yapılan uygulama sonucunda sorulara son hali verilerek veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama süreci ise kısaca öncelikle gerekli izinler Erciyes Üniversitesinden alınmıştır. Veriler 2021-2022 öğretim yılının ikinci ders dönemi ile birlikte toplanmış ve süreç iki hafta sürmüştür. Her bir görüşme yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Yazılı bir şekilde görüşme sorularını cevaplayan öğrencilerin cevaplama süresi ise ortalama olarak 35-40 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temel amaç elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenerek bunları detaylı bir biçimde açıklayabilecek kavramlara ve kavramlar arasındaki ilişkileri elde etmektir. Ayrıca kod, tema ve kategorilere ulaşılarak da kavramlar arasındaki ilişki açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmelerde elde edilen veriler araştırmacı tarafından detaylıca çözümlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu analizlerin, tekrar okunmasıyla içerik analizine tabi tutulması sonucunda kodlar ve benzer kodların bir araya getirilmesiyle de kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan tema, kategori ve kodlar eğitim programları ve öğretim alanında uzman kişi tarafından da incelenerek geçerlik ve güvenirliği sağlanmıştır. Araştırmaya katılan kişilere de gizliliğin sağlanması adına 1 ile 25 arasında sayılarla kodlar verilmiştir. (Örnek ÖA1, ÖA2 gibi kodlamalar verilmiştir.)

3. Bulgular

3.1. Hedef (Kazanım) Boyutu

Bu kategori altında katılımcılara 'Programlara ilişkin hedefler(kazanımlar) konusunu bilgi durumunuz açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplara dair tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Hedef (Kazanım) Boyutu

Kod	f	%
Hedeflere hâkim olma	23	92
Kazanım yapısına hâkim olma	14	56
Kazanım ve dersleri ilişkilendirme	17	68
Kazanım örneği verme	21	84

Tablo 1'e baktığımızda öğretmen adaylarının 23'ü (%92) hedefler konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Kazanım yapısına baktığımızda ise 14 (%56) öğretmen adayı kazanım yapılarını bildiğini söylemiştir. Kazanım ve dersleri ilişkilendirebileceğini söyleyen aday sayısı ise 17 (%68) olarak karşımıza çıkmaktadır. Kazanım ifadesi örneği verebilen aday sayısı ise 21 (%84) olarak bulgulanmıştır. Tabloda ifade edilen kodlara dair birkaç görüşme örneği aşağıda paylaşılmıştır.

"Derslerimizde yaptığımız mikro öğretimler ve hocalarım tarafından yapılan ders anlatımları sayesinde kazanımlar açısından bilgim bulunmaktadır. Hedefler yani kazanımlar öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır. Sarmal bir şekilde ilerlemektedir. Farklı dersler için farklı hedefler bulunmaktadır. Çünkü her dersin hedefleri öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar açısından farklıdır. Mesela matematik dersi kazanımlarına örnek vermek gerekirse 100'den küçük doğal sayılar arasında karşılaştırma ve sıralama yapar." ÖA1

"*Hedefler öğrenciye yönelik olmalıdır. Kazanım örneği olarak yakın çevresinde bulunan tarihi ve turistik yerlere örnek verir. Hedefler Bloom'un sınıflandırmasına uygun olmalıdır. Hedeflerin dili olumlu olmalıdır. Hedefler binişik olmamalıdır. Her ders ve sınıf için farklı hedefler vardır. Derse özgü amaçlarda programlarda vardır. Hedef sayısı dersten derse değişir."* ÖA3

"Kazanımların çoğunda sarmal bir anlayış olduğunu biliyorum. Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinin kazanımlarını incelediğimde kazanımların öğrencilere dönük olduğunu gördüm. Kazanım örneği olarak her ders için örnek verebilirim. Mesela ilgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır hayat bilgisi dersi için örnek olarak verilebilir. Kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeylerini göz ününe alarak farklı olarak belirlenmiş ve bu çeşitlilik her ders içinde değişmektedir." ÖA4

3.2. İçerik Boyutu

Bu kategori altında katılımcılara 'Programlara içerik konusunu bilgi durumunuz açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplara dair tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. İçerik Boyutu

Kod	f	%
İçeriğe hâkim olma	16	64
Öğrenci düzeyine uygunluk	18	72
Sarmallık	15	60
Tema örneği verme	20	80
İçerik ve program ilişkisi	19	76

Tablo 2'de görüldüğü üzere programların içeriğine hâkim olduğunu belirten 16 (%64), içeriğin öğrenci seviyesine uygun olması gerektiği kodunu 18 (%72), içerikteki sarmallık boyutunu 15 (%60), içeriğe yönelik tema örneği verebilen aday sayısı ise 20 (%80) olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak öğretmen adaylarından 19'u (%76) içerik ve program arasında bağlantı sağlayabileceğini belirtmiştir. Tabloda ifade edilen kodlara dair birkaç görüşme örneği aşağıda paylaşılmıştır.

"Derslerin içerikleri daha çok hazır bilgiyi öğrenciye sunuyor. Öğrenci düzeyine uygunluk tam anlamıyla yok. Hazırlanan programlar öğretmen odaklı Öğrenciyi aktif kılan bir program var denemez. Ders içerikleri, görseller, yazılara hâkimim. Örneğin hayat bilgisi dersi daha çok düz anlatıma dayalı. Tema örneği verecek olursam okulumuzda hayat, evimizde hayat." ÖA3

"Tema örneği olarak 'Millî Mücadele ve Atatürk örneğini verebilirim. Programın öğrencinin düzeyine uygun olması önemlidir çünkü bulunduğu yaşın gerekliliklerini tamamlamayan bir öğrenci üst düzey beceriler yapamayacaktır. İçerik programlarda sarmak olarak verilmiştir. Genel anlamda programdaki içeriklere hâkim olmakla birlikte derslerimizde bu konuya yeterince değinmedik." ÖA18

"İçeriklere hâkimim. Örneğin Türkçe ders, temalardan oluşmuştur. İçerikler öğrenci düzeyine uygun, bireyin gelişimine uygun. Aslında içerik deyince dersin nasıl işleneceği aklıma geliyor. İçeriklere baktığımızda ise sürekli birbirini tekrar etmektedir yani sarmal bir yapıdadır. Tema örneği verebilirim madde ve doğa teması fen bilimleri dersi için örnek olabilir." ÖA21

3.3. Eğitim Durumları Boyutu

Bu kategori altında katılımcılara 'Programlara ilişkin eğitim durumları konusunu bilgi durumunuz açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Durumları Boyutu

Kod	f	%
Eğitim durumlarına hâkim olma	7	28
Farklı öğrenme stratejileri	20	80
Materyal kullanımı	11	44
Teknoloji vurgusu	21	84
Somutlaştırma	5	20
Aktif katılım	6	24

Tablo 3'de öğretmen adaylarının programların eğitim durumları boyutu ile ilgili vermiş olduğu cevaplara yönelik olarak 6 adet kod belirlenmiştir. Bu kodlara baktığımızda eğitim durumlarına hâkim olduğunu vurgulayan öğretmen adayı 7 (%28), farklı öğrenme stratejilerine değinen 20 (%80), materyal kullanımına vurgu yapan 11 (%44), teknoloji kullanımı 21 (%84), somutlaştırma 5 (%20) ve aktif katılım 6 (%24) olarak bulgulanmıştır. Tabloda ifade edilen kodlara dair birkaç görüşme örneği aşağıda paylaşılmıştır.

"Soru cevap, düz anlatım, gösterip yaptırma, deneyi gözlem vb. öğrenme stratejileri ve yöntemleri kullanılıyor. Günümüz teknoloji çağı bu yüzden programlarda da teknolojiye yer verilmiştir. Kazanımların alt açıklamalarında teknolojik araç gereçlerden yararlanılması için açıklamalarda bulunulmuştur." ÖA10

"Farklı öğrenme stratejileri ve yöntemleri yeterli olmasa da kullanılmaktadır. Materyal kullanımına programlarda kazanımın alt açıklamalarında vurgu yapılmıştır. Öğretimde teknoloji önemi oldukça

artmıştır ve programlarda girişte vurgu yapılmıştır. Teknoloji öğretimi desteklemektedir. Ayrıca materyal kullanmak somutluk getirmektedir." ÖA23

3.4. Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

Bu kategori altında katılımcılara 'Programlara ilişkin ölçme ve değerlendirme konusunu bilgi durumunuz açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

Kod	f	%
Ölçme değerlendirmeye hâkim olma	9	36
Ne zaman olması gerektiğini bilme	21	84
Çağdaş ölçme araçları vurgusu	14	64
Ölçme aracı örneği verme	15	60
Farklı ölçme araçları	10	40

Tablo 4'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının programların ölçme ve değerlendirme kısmı ile ilgili soruya vermiş olduğu cevaba yönelik 5 adet kod belirlenmiştir. Bu kodlar sırasıyla ölçme ve değerlendirmeye hâkim olma 9 (%36), ne zaman yapılması gerektiğini bilme 21 (%84), çağdaş ölçme araçları vurgusu 14 (%64), ölçme aracı örneği verme 15 (%60) ve farklı ölçme araçları kodunu 10 (%40) öğretmen adayı söylemiştir. Tabloda ifade edilen kodlara dair birkaç görüşme örneği aşağıda paylaşılmıştır.

"Programlarda sadece çıktı değerlendirmesi yapmanın yanlış olduğu söylenmiştir. 1, 2 ve 3. sınıfta sonuca yönelik değerlendirme yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Yine programlarda tanılayıcı, biçimlendirici ve çıktı değerlendirmesinin yapılması gerektiği söylenmiştir. Programda çağdaş ölçme araçların kullanılması gerektiği de söylenmiş örnek olarak portfolyo kullanımına önem verilmiştir. Akranlarından farklı özellikleri olanlar içinde farklı ölçme yapılması gerektiği programda vurgulanmıştır." ÖA4

"Bir öğretmenin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye ve ilgiye sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü birçok öğretmen süreç değil sonuç değerlendirmesi yapmaktadır. Programlarda süreç ve sonuç değerlendirmesi yapılması gerektiği, çağdaş ölçme araçlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir." ÖA5

"Süreç değerlendirmesi esas alınmalıdır diye programlarda ifade edilmiştir. Farklı kazanımlara farklı ölçme araçları kullanılmalı diye de programlarda ifadelere yer verilmiştir. Portfolyonun kullanılması gerektiği ifade edilmiş çünkü süreç temelli değerlendirme girmektedir ve öğrencinin gelişimi hakkında bize bilgi verir." ÖA7

4. Sonuç/Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının uygulanan öğretim programları hakkındaki bilgi düzeyleri programın boyutlarına yönelik olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara baktığımızda programların hedef boyutu ile ilgili 4 temel kod belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplara bakacak olursak hedeflere hâkim olduğunu ifade eden 23 (%92), kazanımların nasıl olması gerektiğini ifade eden 14 (%56), kazanımlara derslerde yer verildiğini ifade eden 17 (%68), kazanım örneği verebilen ise 21 (%84) öğretmen adayı olmuştur.

Programların içerik boyutu ile ilgili de 5 adet kod belirlenmiştir. Belirlenen kodlara öğretmen adayları içeriğe hâkim olma koduna 16 (%64), öğrenci düzeyine uygunluk koduna 18 (%72), sarmallık koduna 15 (%60), tema örneği verebilen aday sayısı 20 (%80) ve son olarak içerik ve program ilişkisi koduna 19 (%76) öğretmen adayı değinmiştir.

Programların eğitim durumları boyutu ile ilgili 6 adet kod belirlenmiştir. Belirlenen kodlara öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplara baktığımızda eğitim durumlarına hâkim olduğunu ifade eden aday sayısı 7 (%28), farklı öğrenme stratejilerine programda yer verildiğini ifade eden aday sayısı

20 (%80), materyal kullanımı koduna 11 (%44), teknoloji kullanım koduna 21 (%84), somutlaştırma koduna 5 (%20) ve aktif katılım koduna 6 (%24) öğretmen adayı değinmiştir.

Programların ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak 5 adet kod belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirmeye hâkim olduğunu ifade eden aday sayısı 9 (%36), ölçme ve değerlendirmenin ne zaman olması gerektiğini ifade eden aday sayısı 21 (%84), çağdaş ölçme araçlarına vurgu yapan aday sayısı 14 (%64), ölçme aracı örneği veren aday sayısı 15 (%60) ve son olarak farklı ölçme araçların kullanılması gerektiğini ifade eden aday sayısı da 10 (%40) olarak bulgulanmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuç özetle araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının programın farklı boyutlarına göre farklı düzeylerde hâkimiyete sahip oldukları elde edilmiştir. Bir boyuta ilişkin bilgisi yüksek olan adayın diğer boyutlarla ilgili bilgisinin tam anlamıyla yeterli olmadığı sonucuna rastlanmıştır yani tam anlamıyla öğretmen adayları programlara kendisini hâkim görmediği gibi vermiş oldukları bilgilerde bunu doğrular nitelikte ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları çok yüksek düzeyde hedeflere hâkim olduğunu, yüksek düzeyde içeriği bildiği; düşük düzeyde eğitim durumlarına ve ölçme değerlendirmeye hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka sonuç ise öğretmen adaylarının kazanım örneği, tema örneği, ölçme aracı örneği verme konusunda oldukça iyi düzeyde oldukları saptanmıştır. Yine ulaşılan bir başka sonuç ise öğretmen adaylarının programların ölçme ve değerlendirme boyutunda ifade edilen süreç ile birlikte sonuç odaklı ölçmeye ve eğitim durumları boyutunda vurgulanan teknoloji kullanımına yönelik olarak yüksek düzeyde bilgi sahibi olduklarıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak çeşitli araştırmacılar benzer bulgular elde etmiştir. Erdem ve Eğmir'in (2018) öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini ortaya çıkarmak ve bu düzeylerin belirli değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri oldukça yüksek bulunmuştur. Çetinkaya ve Tabak'ın (2019) yürütmüş olduğu çalıma da ise yine öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri yüksek olarak bulgulanmıştır. Sınıf düzeyine göre ise 4.sınıfların lehine sonuçlar bulgulanmıştır ve ayrıca program okuma alt boyutunun yazma boyutuna göre yüksek olduğu da bulgulanmıştır. Dilek (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri ile program okuryazarlık düzeylerini incelediği araştırma da öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini yüksek olarak bulgulamıştır. Erdamar (2020) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır ve sonuç olarak öğretmenlerin program okuryazarlık ve programı uygulama becerilerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Program okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre bakıldığında ise erkek öğretmen adaylarında daha yüksek çıkmıştır. Demir, Yücesoy ve Serttaş (2020) yürüttüğü çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde öğrenimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır; öğretmen adaylarının hedefleri güzel bir biçimde ayırt ettiği, hedefe yönelik içerik düzenleyebilecekleri ve öğretmen adaylarının %64'lük kesiminin programa yönelik bilgilerinin yeterli olduğu algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1. Öneriler

Programların öğretimine yönelik olarak sınıf öğretmenliği programlarında güncellemeler yapılmalı. Mevcut programlara öğretim programlarına yönelik olarak yeni dersler eklenmeli ve eklenen bu derslerin seçmeli ders olmaktan ziyade zorunlu ders olması sağlanmalıdır. Program okuryazarlığı adı altında üniversite ders programlarına yeni bir ders eklenebilir. Öğretim elemanlarına programlar, program öğretimi, öğretmenlik staj uygulamasına dair belirli aralıklarla hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Kaynakça

Akınoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (22), 31-46.

Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(73), 315-332. https://doi.org/10.17755/esosder.554205

Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili Eğitim Fakültelerinde Kazandıkları Bilgi ve Beceri Düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (29), 251-274.

Aslan, S. ve Gürlen, E. (2019). Üç boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. Sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 171-186. https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.005

Atasönmez, S. S. (2008). *Program geliştirme süreci doğrultusunda yeni ilköğretim programlarının incelenmesi* (Tez No. 227287) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(18), 121-138. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103

Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 296-309.

Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* (Tez No. 701331) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Danesi, M. (2013). *Encyclopedia of media and communication*. Toronto: University of Toronto Press.

Demir, E. ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi,11*(3), 1516-1528.https://doi.org/10.24315/tred.858813

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7), 27-43.

Demir, B., Yücesoy, Y. ve Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 28-37.

Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 641676) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Tez No. 621287) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 123-138. https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(63), 827-840. https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495

Keister, L. A. ve Southgate, D. E. (2012). Inequality: A contemporary approach to race, class, and gender. New York: Cambridge University Press.

Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Tez No. 618806) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kızılaslan Tunçer, B. ve Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (2), 247-260. https://doi.org/10.17556/erziefd.51136

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.

Yılmaz, G. ve Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(10), 178-187.

Presentation ID / Sunum No: 63

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: Bedrettin Özdemir 0000-0003-0723-9762

Tipik Gelişim Gösteren Bir Öğrencinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması

Araştırmacı Bedrettin Özdemir[1], Dr. Öğretim Üyesi Gülden Bozkuş-Genç [2]
[1]*Milli Eğitim Bakanlığı, bedrettinozdemir@anadolu.edu.tr*
[2]*Anadolu Üniversitesi, guldenbozkus@anadolu.edu.tr*
**Corresponding author: Bedrettin Özdemir*

Özet

Akıcı okuma, günlük yaşamda yoğun olarak kullanılan önkoşul bir beceri olması nedeniyle bu beceride karşılaşılan yetersizlikler bireyin sosyal yaşamından akademik yaşamına kadar tüm hayatını olumsuz etkiler. Hatalı veya yavaş okuma becerisi, okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediği gibi bireyin okuma motivasyonunun ve deneyiminin de azalmasına yol açar. Dolayısıyla, bu tür güçlükler yaşayan bireylerin okuma becerilerindeki yetersizliklerin giderilmesi için alanyazında kullanılan pek çok farklı yöntem ve teknikler mevcuttur. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı bu çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan tipik gelişim gösteren bir öğrencinin akıcı okuma becerisini geliştirmede Disleksi Eğitim Müdahaleleri-Okuma (Dem-Oku) müdahale programının katkısını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, Bursa ilinde bir ortaokulun sekizinci sınıfına devam eden ve okuma güçlüğü yaşayan bir erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Testin uygulanması sırasında öğrencinin okuma esnasında yaptığı hatalar belirlenmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencinin okuma hızı 33, doğru okuma puanı 22, akıcı okuma puanı 55 ve okuduğunu anlama puanı 46 olduğu belirlenmiştir. Dem-Oku müdahale programı uygulanmaya başlanmıştır. Çalışmaların yürütüldüğü kurum Bursa İli Keles İlçesi Davut Zeki Akpınar Yatılı Bölge Orta Okuludur. Özel eğitim sınıfında bir öğretmen ve bir öğrenci birlikte çalışmıştır. Hafta içi her gün ve bir ders saati (40 dk.) olmak üzere planlama yapılarak uygulama yürütülmüştür. Müdahale tamamlandığında tekrar SOBAT-II uygulanacak sonrasında elde edilen puanlar karşılaştırılarak yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Okuma Güçlüğü, Akıcı Okuma, Dem-Oku, Akıcı Okuma Stratejileri, Okuma Becerileri.*

A Case Study of Developing Fluent Reading Skills of a Typically Progressive Student

Abstract

Reading and reading comprehension skills are one of the important skills used in life magic. Although it has a critical importance, it is gained in the primary school period. Reading and reading comprehension skills continue to be developed in the following processes. Fluent reading skills are also important building blocks of this process. Problems to be experienced in the process or situations that will disrupt fluent reading skills can negatively affect the lives of individuals. It affects the whole process from the social lives of individuals to their academic lives. Therefore, inadequacies in fluent reading skills should be improved with interventions. In this study, in which the case study design, which is one of the qualitative research methods, was used, it was aimed to examine the contribution of the Dyslexia Educational Interventions-Reading (DEM-OKU) intervention program in improving the fluent reading skills of a typically developing student with reading difficulties. For this purpose, the study was carried out with a male student attending the eighth grade of a secondary school in Bursa and having reading difficulties. The Reading Aloud Skill and Reading Comprehension Test-II (SOBAT-II) test was used as

a data collection tool to determine the student's reading level before and after the application. According to the evaluation made after the intervention program, the student showed a positive improvement in the sub-dimensions of "reading speed", "correct reading score", "fluent reading" and "reading comprehension".

Keywords: *Reading difficulties, Fluent reading, Dem-Oku, fluent reading strategies, reading skills.*

1.GİRİŞ

Akıcı okuma, günlük yaşamda yoğun olarak kullanılan önkoşul bir beceri olması nedeniyle bu beceride karşılaşılan yetersizlikler bireyin sosyal yaşamından akademik yaşamına kadar tüm hayatını olumsuz etkiler. Akıcı okuma ile ilgili yapılan tanımlar bu olumsuz etkileri netleştirmektedir. Akıcı okuma; noktalamaya, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek, dönüş ve sözcük tekrarına yer verilmeyerek heceleme ya da gereksiz duraklamaların yapılmadığı okumaya denir Aktaş, Çankal(2019). Hatalı veya yavaş okuma becerisi, okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediği gibi bireyin okuma motivasyonunun ve deneyiminin de azalmasına yol açar. Öğrencinin okuma becerilerindeki yeterliliklerinin artırılması ile akademik başarılarının da olumlu yönde bir gelişme göstereceğinden söz edilebilir Akyol ve Kodan, (2016). Dolayısıyla, bu tür güçlükler yaşayan bireylerin okuma becerilerindeki yetersizliklerin giderilmesi için alanyazında kullanılan farklı yöntem ve teknikler mevcuttur. Fakat alanyazındaki okuma programlarının aynı anda birden çok strateji kullanımına sahip olmadığı görülmektedir (örn., OKA2DEP; Görgün, 2018). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ve sistematik olarak müdahalede bulunan programlardan biri de Eğitim Müdahaleleri-Okuma (DEM-OKU) programıdır. DEM-OKU, özel öğrenme güçlüğü/disleksi tanısı almış ve/veya disleksi riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak geliştirilmiş bilimsel kanıta dayalı pek çok uygulamayı içeren çok adımlı bir müdahale programıdır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2019). DEM-OKU müdahale programı kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalara alan yazında rastlanmayışı bu çalışmanın gereksinimini oluşturmaktadır. Bu araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan tipik gelişim gösteren bir öğrencinin akıcı okuma becerisini geliştirmede Disleksi Eğitim Müdahaleleri-Okuma(DEM-OKU) müdahale programının katkısını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Tipik gelişim gösteren bireyin uygulama öncesi akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
2- Tipik gelişim gösteren bireyin uygulama sonrası akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Tipik gelişim gösteren bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları özellikle değerlendirme süreçleri gibi birden fazla alanda tercih edilen, araştırmacının bir durumu, sıklıkla bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir (Creswell, 2017, s.14). Bir başka tanımda ise durum çalışması nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.301) şeklinde ifade edilmiştir. Tipik gelişim gösteren bireyin okuma becerilerini desteklemeyi amaçlayan bu çalışma ile ilk olarak öğrencinin okuma hızı, doğru okuma, okuma süresi ve okuma hataları tespit edilmiştir. Öğrencinin mevcut okuma performansının tespitinin devamında DEM-OKU müdahale programı ile öğrencinin, okuma hatalarını azaltmak, okuma hızını artırmak ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek hedeflenmiştir.

Katılımcının Özellikleri

Bu çalışma, Bursa ilinde ortaokul sekizinci sınıfa devam eden, kronolojik yaşı on dört olan ve okuma güçlüğü yaşayan bir erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü kurum Bursa İli Keles İlçesi Davut Zeki Akpınar Yatılı Bölge Orta Okuludur. Katılımcının ailesi ile görüşülmüş, gerçekleştirilecek çalışmaya ilişkin bilgi verilmiş ve öğrencinin çalışmaya katılması için izin alınmıştır. Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu

Anlama Testi-II (SOBAT-II) testi kullanılmıştır. Testin uygulanması sırasında öğrencinin okuma esnasında yaptığı hatalar belirlenmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencinin okuma hızı 33, doğru okuma puanı 22, akıcı okuma puanı 55 ve okuduğunu anlama puanı 46 olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencinin mevcut okuma performansını tespit etmek(öntest) ve müdahale programı sonunda düzeyini belirleyebilmek(sontest) amacıyla Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2021) tarafından geliştirilen Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) kullanılmıştır. Standart test uygulanırken analiz yapabilmek için metinler üzerinde notlar alınarak değerlendirmenin ses kaydı alınmıştır. Sesli okuma süresince öğrencinin yaptığı okuma hataları belirlenmiş ve okunan metnin öğrenci tarafından ne düzeyde anlaşılabildiğini tespit etmek için formda yer alan okuduğunu anlama soruları öğrenciye yöneltilmiştir. Eğitim Müdahaleleri-Okuma (DEM-OKU) programı uygulama safhasında ise programın içeriğinde bulunan değerlendirme metinleri kullanılmıştır. Değerlendirmeler sırasında yine ses kaydı alınmıştır.

Uygulama

SOBAT-II testinden sonra DEM-OKU müdahale programı uygulanmaya başlanmıştır. Çalışmaların yürütüldüğü kurum Bursa İli Keles İlçesi Davut Zeki Akpınar Yatılı Bölge Orta Okuludur. Özel eğitim sınıfında bir öğretmen ve bir öğrenci birlikte çalışmıştır. Uygulamayı yapan araştırmacı 7 yıllık deneyimi olan ve DEM-OKU eğitimi almış bir özel eğitim öğretmenidir. Uygulama öncesi ortam dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış, havalandırma ve aydınlatmaya özen gösterilmiştir. Hafta içi her gün ve bir ders saati(40 dk.) olmak üzere planlama yapılarak uygulama yürütülmüştür. Müdahale programı toplamda 33 uygulama metni ve 11 değerlendirme metni olmak üzere toplam 44 metinden oluşmaktadır. 13 uygulama metni ve 4 değerlendirme metni olmak üzere toplam 17 metin, 17 oturumda çalışılmıştır. Kararlı veri elde edildiği için DEM-OKU müdahale programına son verilmiştir. Müdahale tamamlandığında SOBAT-II son test uygulanmış ve öğrencinin sesli okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri tekrar gözden geçirilmiştir.

Bulgular

SOBAT II testi ile yapılan ön test ve son test değerlendirme sonuçları testin alt boyutları olan "okuma hızı", "doğru okuma puanı", "akıcı okuma" ve "okuduğunu anlama" boyutlarında incelenmiştir.

Tablo 1. DEM-OKU Uygulaması Öncesi(Ön Test) Ve Sonrası (Son Test) SOBAT II Test Sonuçları(Yaş Karşılığı)

	Okuma hızı		Doğru okuma puanı		Akıcı okuma		Okuduğunu anlama	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Yaş karşılığı	8.06	9.0	7.0	12.0	7.06	10.0	8.0	9.06
Sınıf karşılığı	3.0	4.0	2.0	7.0	2.05	5.0	3.0	4.05

DEM-OKU uygulaması öncesi ve sonrası elde edilen değerler yaş karşılığı ve sınıf karşılığı kriterlerine göre incelendiğinde testin alt boyutları olan "okuma hızı", "doğru okuma puanı", "akıcı okuma" ve "okuduğunu anlama" boyutlarında olumlu anlamda bir gelişme kaydedildiği gözlenmektedir. En yüksek puan farkı, "doğru okuma puanı" boyutunda elde edilmiştir.

Tablo 2. DEM-OKU Uygulaması Öncesi(Ön Test) Ve Sonrası (Son Test) SOBAT II Test Sonuçları(Puan Değerleri)

	Okuma hızı		Doğru okuma puanı		Akıcı okuma		Okuduğunu anlama	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Toplam puanlar	33	38	22	55	55	93	46	51

DEM-OKU uygulaması öncesi ve sonrası elde edilen değerler puanlara göre incelendiğinde testin alt boyutları olan "okuma hızı", "doğru okuma puanı", "akıcı okuma" ve "okuduğunu anlama" boyutlarında olumlu anlamda bir gelişme kaydedildiği gözlenmektedir. En yüksek puan farkı, "akıcı okuma" boyutunda elde edilmiştir.

Tablo 3. Uygulama Öncesi ve Sonrası SOBAT II Metinleri Hata Türleri Değerlendirmesi

	En fazla yapılan hata sayısı ve türü			
Metinler	Ön test		Son test	
Metin 1	1 (T.H-1)	Hece atlama	-	-
Metin 2	3 (T.H-4)	Kendini düzeltme	-	-
Metin 3	6 (T.H-10)	Kendini düzeltme	-	-
Metin 4	1 (T.H-1)	Harf ekleme	1 (T.H-4)	Harf atlama Hece ekleme Harf değiştirme Kendini düzeltme
Metin 5	3 (T.H-9)	Kendini düzeltme	-	-
Metin 6	2 (T.H-5)	Sözcük grubunu tekrarlama- Kendini düzeltme	-	-
Metin 7	4 (T.H-10)	Hece atlama	3 (T.H-6)	Hece atlama
Metin 8	3 (T.H-5)	Kendini düzeltme	4 (T.H-9)	Hece atlama
Metin 9	3 (T.H-17)	Harf atlama- Harf ekleme- Harf değiştirme	2 (T.H-2)	Hece ekleme
Metin 10	5 (T.H-15)	Kendini düzeltme	5 (T.H-7)	Hece ekleme
Metin 11	4 (T.H-14)	Kendini düzeltme	4(T.H-15)	Hece atlama
Metin 12			3 (T.H-6)	Hece ekleme
Metin 13			7(T.H-16)	Harf atlama

Not. Ön test kurallar gereği 10. Metinde sonlandırılmıştır.
T.H: Toplam Hata

Uygulama öncesi ve sonrası SOBAT II metinleri hata türleri değerlendirmesi tablosunda karşılaştırmalar ilk 10 metin üzerinden yapılmıştır. Bunun sebebi ön test kuralları gereği 2 metin üst üste 10 ve üzeri hata yapıldığında değerlendirmeye son verilmesidir. Uygulama öncesi SOBAT II metinleri hata türlerine bakıldığında en fazla yapılan okuma hata türünün "kendini düzeltme" olduğu görülmektedir. İkinci olarak öğrencinin ön testte her metinde hata yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Uygulama sonrası SOBAT II metinleri hata türlerine bakıldığında ise en fazla yapılan hatanın "hece ekleme" olduğu görülmüştür. Uygulama sonrası metinlerde dikkat çeken bir diğer nokta ise 5 tane metinde hiç hata olmamasıdır. Tablo 3 bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde öğrencinin okuma becerilerinde bir gelişmeden söz edilebilir.

Tartışma

Tipik gelişim gösteren bir bireyin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi amaç edinen bu çalışmada DEM-OKU müdahale programı kullanılarak bireyin okuma becerilerinde iyileşmeler sağlanmıştır. Olumlu gelişme görülen alanlardan biri de SOBAT II testi alt boyutlarından biri olan "okuduğunu anlama" boyutudur. Bir den fazla stratejinin kullanıldığı DEM-OKU müdahale programı okuduğunu

anlama boyutunda etkili sonuç göstermiştir. Elde edilen bu gelişme alan yazında yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Okuma hatalarının giderilmesi ile anlama hataları azalmış ve öğrencilerin okuma motivasyonları gelişme göstermiştir. Okuma motivasyonundaki bu ilerleme beraberinde akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemiştir Dündar ve Akyol (2014). Bir diğer araştırmada da Şahin ve Melanlıoğlu(2021) okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmada farklı okuma stratejileri kullanarak, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin iyileştiği bulgusunu paylaşmıştır.

Akyol ve Kodan(2016) okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik yaptığı çalışmasında akıcı okuma tekniklerinden tekrarlı, yankılayıcı ve eşli okuma stratejilerinin etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Okumalar yapılırken kullanılan akıcı okuma stratejilerinin bireyin okuma performansını geliştirmede olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Tipik gelişim gösteren bireyin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada DEM-OKU müdahale programı ile birden fazla akıcı okuma stratejileri bir arada kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası SOBAT II testinin alt boyutları olan "okuma hızı", "doğru okuma puanı", "akıcı okuma" ve "okuduğunu anlama" boyutları incelenmiştir. Değerlendirme sonuçları toplam puanlar kriteri baz alınarak incelendiğinde en yüksek puan farkının "akıcı okuma" alt boyutunda olduğu görülmüştür. En fazla ilerleme sağlanan alt boyut akıcı okuma alanı olmuştur. Bu durumda DEM-OKU müdahale programının akıcı okuma becerilerini geliştirmede fayda sağladığı söylenebilir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile yaptığı çalışmasında Ege(2019) akıcı okuma stratejilerinden olan eko ve tekrarlı okumanın etkisini incelemiştir. Şiir türü metinler kullanarak yaptığı çalışmasında, akıcı okuma stratejilerinin (eko ve tekrarlı okuma) okuma güçlüğünün iyileştirilmesinde oldukça etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. DEM-OKU müdahale programı kullanılarak tipik gelişim gösteren bireyin okuma becerilerine yönelik yapılan bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Tipik gelişim gösteren ve okuma becerilerinde yetersizlik gösteren bir sekizinci sınıf öğrencisine Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejiler (DEM-OKU) programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrenci performansı, değerlendirme testinin alt boyutları olan "okuma hızı", "doğru okuma puanı", "akıcı okuma" ve "okuduğunu anlama" boyutlarında incelenmiştir. Değerlendirme sonuçları öğrencinin tüm alt boyutlarda yaş seviyesi - sınıf seviyesi ve toplam puanlar olarak bakıldığında olumlu gelişme gösterdiği kaydedilmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde akıcı okuma stratejilerinin okuma düzeyine olumlu etkisinden söz edilebilir. Uygulama öncesi ve sonrası değerlendirme metinlerinde yapılan hata sayısına ve türüne bakıldığında ise olumlu yönde bir iyileşmeden söz edilebilir. Bu araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan tipik gelişim gösteren bir öğrencinin akıcı okuma becerisini geliştirmede Disleksi Eğitim Müdahaleleri- Okuma(DEM-OKU) müdahale programının etkisinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırma farklı kademelerdeki öğrenciler ile tekrarlanabilir.
- Araştırma tipik gelişim gösteren daha fazla birey ile desenlenebilir.

Kaynakça

Aktaş, E. & Çankal, A.O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. ZfWT 11 (1), 85-114.

Akyol, H.ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(2), 7-21.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. (Demir, S. B. Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve bilim Dergisi*, 39(171), 361-377.

Ege, B. Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.

Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA2DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Melekoğlu, M.A., Erden, G. ve Çakıroğlu, O. (2018). *Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi-II(SOBAT-II)* (1.baskı).

Melekoğlu, M.A. ve Çakıroğlu, O. (2019). *Disleksi/özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler el kitabı* (1.baskı). www.ogrenmeguclugu.org

Melekoğlu, M.A. (2022, 20 Mart). *Disleksi Eğitim Müdahaleleri - Okuma (DEM-OKU). DEM-OKU Uygulamacı Kullanım Sertifikası Eğitimi*. 20 Mart 2022, Eskişehir, Türkiye.

Şahin, K. Ve Melenlıoğlu, D.(2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 3(özel sayı 1), 78-89. DOI 10.47770/ukmead.984535

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.(12.baskı).Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Presentation ID / Sunum No: 64

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-9108-6246

Muhasebe Hata ve Hileleri Arasındaki Farklar ve Muhasebe Hilelerinin Tespitinde Dijital Analizin Kullanılması

Dr. Hasan Yalçın[1]
[1]*İstanbul YMM Odası, hasan.yalcin@crowe.com.tr*

Özet

İşletmelerin performanslarının bir göstergesi olarak da algılanan finansal tablolar esas itibariyle işletme içinde yer alan muhasebe kayıtlarının bir ürünüdür. Bu yönü ile muhasebe kayıtlarının ve işlemlerinin hata ve hile içerip içermediği hayati öneme sahiptir. İç ve dış denetçilerinin temel görev ve amaçlarından birisi de bu soruyu yanıtlamaktır. Bu amaca ulaşmak için klasikleşen denetim tekniklerinin kullanılmasının yanı sıra yeni denetim teknikleri arayışları da devam etmektedir. Özellikle bu arayışlar yeni teknolojilerin sağladığı imkanları da kullanmaktadır. Bu kapsamda yeni geliştirilen teknikler dijital tabanlı ve kolay kullanılma özelliğine sahip olması durumunda genel kabul görmektedir. Bu özellik aynı zamanda denetimde verimliliğin artırılması ve denetim işgücünün efektif kullanılması sonucunu da beraberinde getirmektedir. Bu yönü ile 120 yıllık bir matematik yasasına dayanan dijital analiz son yılların en popüler denetim tekniklerinden birisidir. Bu çalışmada bir işletme bünyesinde ortaya çıkabilecek muhasebe hata ve hileleri incelenmiş ve daha sonra yeni denetim tekniklerinden olan dijital analizin dayandığı mantıksal varsayımlar incelenerek uygulanma şekli ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Muhasebe Hileleri, Denetim, Benford Kanunu*

Differences Between Accounting Error and Frauds and Using Digital Analysis to Detect Accounting Fraud

Abstract

Financial statements, which are also perceived as an indicator of the performance of the enterprises, are essentially the product of the accounting records within the enterprise. With this aspect, it is of vital importance whether the accounting records and transactions contain errors and fraud. One of the main duties and purposes of internal and external auditors is to answer this question. In order to achieve this aim, besides the use of classical audit techniques, the search for new audit techniques continues. In particular, these searches also use the opportunities provided by new technologies. In this context, newly developed techniques are generally accepted if they are digital-based and easy to use. This feature also brings with it the result of increasing the efficiency in auditing and using the audit workforce effectively. With this aspect, digital analysis, which is based on a 120-year-old mathematical law, is one of the most popular auditing techniques in recent years. In this study, accounting errors and frauds that may arise in a business are examined and then the logical assumptions on which digital analysis, which is one of the new audit techniques, are based on, are examined and its application method is revealed.

Keywords: *Acoounting Frauds, Audit, Benford Law*

GİRİŞ

Hata ile hile arasındaki en büyük fark hilenin kasıt unsuru içeriyor olmasıdır. Bu bağlamda hata, Türk Dil Kurumu tarafından istemeyerek ve bilmeyerek yapılan yanlış, kusur, yanılma, yanılgı olarak ifade edilmişken hile ise birini aldatmak, yanıltmak için yapılan düzen, dolap, oyun, ayak oyunu, alavere dalavere, desise, entrika ve çıkar sağlamak için bir şeye değersiz bir şey katma olarak ifade edilmiştir

(TDK, Sözlük). Hatalar kasıt olmadan bilgisizlik, dikkatsizlik, tecrübesizlik, yanlış yorumlama ve benzeri nedenlerden dolayı yapılan yanlışlıklardır (Adiloğlu,2020, s.2). Hatada kasıt unsuru yoktur. Hile kasıtlı olarak yapılan yanlışlıklardır.

Gerek iç denetçilerin gerekse işletme ile ilgili diğer tarafların kendi bakış açıları ile gerçekleştirdikleri dış denetimin öncelikli konularından birisi de işletme içinde muhasebe hata veya hilelerinin olup olmadığının tespitidir. Bu tespitler gerçekleştirirken denetçiler tecrübelerle geliştirilen ve klasikleşen denetim tekniklerini kullanmaktadır. Gerek teknoloji ve dijitalleşme ve gerekse bunların gelişimi sonucu veri ulaşımı kolaylığı klasik denetim tekniklerinin kullanılmasını ve verimliliğini artırmıştır. Ancak bunların dışında teknoloji ve dijitalleşmedeki gelişmeler yeni denetim teknikleri arayışlarını da gündeme getirmiştir. Bu kapsamda dikkate alınacak inceleme tekniklerinin veya arayışlarının ortak noktasında genellikle gelişmiş teknoloji, sayısal analiz teknikleri, matematiksel ve istatistiksel modeller yer almaktadır. Dünya literatüründe en çok konuşulan yeni denetim tekniklerinden birisi de Benford Yasası olarak bilinen bir matematik yasasına dayanan dijital analizdir.

MUHASEBE HATA VE HILELERI

Muhasebe Hataları

Muhasebe hataları, unutkanlık, dikkatsizlik veya bilgisizlik nedeniyle muhasebe işlemlerinde, kayıtlarda ve hesaplarda kasıt olmaksızın meydana gelen hatalardır. Çift taraflı bir kayıt sisteminde kendi kendini kontrol eden bir sistem bu muhasebe hatalarının bir kısmını önleyebilir. Ayrıca günümüzde muhasebe işlemleri genellikle bilgisayar ortamında veya dijital olarak tutulmaktadır. Bu durum bazı hataların oluşmasını ortadan kaldırılmakta bazılarının ise azaltılmasına neden olmaktadır. Ancak buna rağmen bazı grup hataların bu otokontrol sistemi dışında kalması olasıdır. Bu bağlamada muhasebe hataları beş başlık altında toplanmaktadır. Bunlar matematik hataları, kayıt hataları, aktarım hataları, unutma ve tekrarlama ve değerleme hatalarıdır.

Matematik hataları bir muhasebe sisteminde yapılması gereken, hesaplama sürecindeki hataları işaret etmektedir. Belge ve kayıtlarda toplama, çıkarma, bölme ve çarpma işlemlerinde yapılan hatalardır. Günümüz muhasebe programlarında toplama işlemleri otomatik olarak yapılmaktadır. Bu nedenle bilgisayar sistemlerinin oto kontrol sistemi ile bu tür hatalar en aza indirilmiştir.

Bir işlemin yanlış hesaba kaydedilmesi, muhasebe kurallarına uygun şekilde uyulmaması veya belgedeki tutarın defterlere doğru şekilde kaydedilmemesi durumu **kayıt hatası** olarak tariflenir. Bu bağlamda kayıt hataları üç grup altında incelenir. İlk grup **rakam hatalardır.** Bir belgede yer alan rakamların deftere yanlış girilmesidir. Bu hata farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Belgede yer alan rakamlar eksik veya fazla yazılabilir. Belge üzerinde beş karakter olan bir sayının altı karakter yazılması veya dört karakter yazılması bu grubun örneklendirilmesi olarak gösterilebilir. Yine bu bağlamda rakamların yerleri değiştirilerek yazılabilir. Sayısal hataların tespiti, genellikle ilgili işlemlerin belge düzeyinde incelenmesi sonrası ortaya çıkar. İkinci grup da yer alan hatalar **hesap hatalarıdır.** Bir belgenin veya işlemin yanlış tanımlanması sonrasında olması gereken hesap yerine yanlış bir sınıflandırma ile başka hesaba kaydedilmesidir. Hesap hatalarının sınırlandırılması mümkün değildir. Kayıt hataları kapsamında değerlendirilen diğer bir hata durumu da **borç ve alacak hesaplarının yerinin değiştirilmesidir**. Bu grup altında yapılan hatalar da sınırlandırılamaz.

Muhasebe hataları kapsamında oluşabilecek hatalardan biri de transfer veya diğer adı ile **nakil hatalarıdır**. Yevmiye defterindeki kayıtların defteri kebirdeki başka bir hesaba aktarılması sırasında meydana gelir. Ancak günümüz muhasebe sistemini hesaba katarsak, bu hata olasılığı neredeyse ortadan kalkmıştır. Muhasebe programları ve sistemlerinde yevmiye kayıtları otomatik olarak defterlere aktarılır. Bu yönüyle aktarım hatası olasılığı ortadan kalkar. Bu hatalar teoride hala mevcuttur ve literatürde yer değiştirme hataları olarak da bilinir, ancak pratikte neredeyse tamamen ortadan kalkmıştır.

Bir belge veya işlemin yasal defterlere hiç kaydedilmemesi veya birden fazla kaydedilmesi ise **unutma ve tekrar hatasını** oluşturur. Giderler veya satın alma faturaları birden fazla kez kaydedilir. Özellikle kredi kartı harcamalarında, işlem fişlerine dayanılarak kaydedilen işlemlerin kredi kartı ekstrelerine karşı yeniden kayıt altına alınması bu grup için verilecek tipik örnektir. Yine aynı duruma çekle yapılan işlemlerde de sıkça karşılaşılmaktadır. Daha önce de tekrarlandığı gibi, bu tür işlemlerin

kasıtlı olup olmadığını belirlemek zordur. **Değerleme hataları** başlığında toplanan hatalar ise, bir varlığın veya işlemin kanunla belirlenenden farklı bir şekilde değerlenmesini ifade eder. Hatalar, bilgisizlik, kanunun yanlış anlaşılması veya yanlış tanımlardan kaynaklanabilir. Bu grup altında toplanan hatalara **prensip veya ilke hatası** adı da verilir. Amortismana tabi varlıkların doğrudan gider olarak dikkate alınması, stok değerlemesinde yasal ölçülerden farklı değerlerin dikkate alınması, vergi dönemlerinin karıştırılması, birden çok döneme ait giderlerin bir yıl içinde gider olarak dikkate alınması bu grupta yapılan hatalara örnek olarak gösterilebilir.

Muhasebe Hileleri

Muhasebe hileleri mükelleflerin kanuna karşı davranışlarını gizlemek için başvurduğu aldatıcı veya şaşırtıcı bir yoldur. Muhasebe hilelerinin en ayırıcı yanı kasıtlı olarak yapılmasıdır. Kişi ve şirketlerin yapabilecekleri hileleri tamamen saymak neredeyse imkansızdır. İnsan zekasının ve aklının kötüye kullanımının ürünü olan hileler sürekli değişim içindedir. Her hilenin tespiti ayrı bir yetenek ve zeka gerektirir. Keşfedilen hile şekil değiştirir. Hile hatanın aksine bilgisizlik ve dikkatsizlikten değil bilinen bir konunun olduğundan farklı gösterilmesi için bilinçli yapılan bir çabanın ürünüdür. Muhasebede yapılan hileler çeşitli amaçları hedefleyebilir. Bunlar zimmetlerin gizlenmesi, ortakların birbirini yanıltma istekleri, daha az kar dağıtma isteği, yolsuzların gizlenmesi, haksız teşvik ve istisnalardan yararlanma isteği, daha az veya hiç vergi ödememe isteği şeklinde olabilir. Muhasebe hileleri amaçladığı hedef doğrultusunda muhasebe kayıtları üzerinde yapılabileceği gibi belge üzerinde de yapılabilir.

Bu kapsamda sınırlandırılması zor olmakla birlikte muhasebe hilelerini kasti hatalar, kayıt dışı işlemler, uydurma hesaplar, belge sahtekarlığı, bilanço maskelemesi ve kayıt zamanının ayarlanması olarak altı başlık altında inceleyebiliriz.

İstenen hileli sonucu elde etmek için **kasıtlı olarak bir muhasebe hatası yapılırsa**, bu hataya hile denir. Daha önce de belirtildiği gibi, bir hatanın kasıt unsuru olup olmadığını belirlemek ve kanıtlamak zordur. Bir hata, aksi kanıtlanmadıkça bir hata olarak kabul edilir. Mükellefler, iş hacminin bir kısmını kanuni defterlerine kaydetmeyerek ve **kayıt dışı** tutarak bu işlerden elde ettikleri gelirleri vergi dışı tutabilirler. Bu tür işlemlerin belgesiz yapılması veya belgelerin kayıtlara geçmemiş olması kayıt dışı işlem olarak kabul edilir. Çok sayıda kayıt dışı işlem yapılması halinde işletmenin hesaplarını kontrol edebilmesi için çift kayıt tutması yaygındır. Satışların kayıt dışı bırakılması yaygın olmakla beraber bazı durumlarda hem alış hem de satış işlemleri kayıt dışı bırakılabilir.

Muhasebe hileleri kapsamında değerlendirilen diğer bir eylem ise **sahte hesapların oluşturulmasıdır**. Bu operasyonda geliri gizlemek amacı olabileceği gibi maliyet veya giderleri yüksek gösterme amacı da olabilir. Bu hesaplar daha sonra diğer hesaplarla karşılaştırılarak kapatılır. Kayıt dışı satışların, işlemin alıcısı olmayan başka kişi veya kurumlara daha düşük fiyata satılması ve bu kişiler adına hesap açılması bu tür hilelere örnek teşkil edebilir. Sahte hesaplara taraf olan kişi ve şirketler hayali olabilir veya bu amaçla kurulmuş şirketlerden olabilir. Yüksek vergi kayıplarına yol açan hileli işlemlerin gizlenmesi ve daha iyi tespit edilmesi için bu işlemler birkaç şirket ve seviye oluşturularak gerçekleştirilir.

Muhasebe hileleri kapsamında değerlendirilen diğer bir eylem türü de **sahte ve yanıltıcı belge düzenleme veya kullanmadır**. Sahte belge gerçek bir muamele veya durum olmadığı halde bunlar varmış gibi düzenlenen belge olarak tanımlanırken muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belge ise, gerçek bir muamele veya duruma dayanmakla birlikte bu muamele veya durumu mahiyet veya miktar itibariyle gerçeğe aykırı şekilde yansıtan belge olarak tanımlanır.

Bilanço maskeleme; bilançonun belirli bir amaç için farklı şekilde düzenlenmesidir. Bilanço, bir muhasebe işleminin son aşaması olduğundan, bu bağlamda ele alınan hile, genellikle dönem sonlarında ve değerleme sırasında meydana gelir. Bilançolar, bilançodaki varlık değerlemelerinin değiştirilmesi, stokların değerinin düşük gösterilmesi, gereksiz karşılık ayrılması gibi eylemlerle olumsuz olarak maskelenir. Negatif olarak maskelenmiş bir bilançonun amacı, vergilerden kaçınmak, kar dağıtmamak veya daha az kar dağıtmak ve hisse senetlerini düşük değerlendirerek spekülasyon yapmak olabilir. Muhasebe hilelerinden bir diğeri **kayıt zamanında değişiklik** yapmadır. Bu hile şeklinde kayıtlar hedeflenen sonuca bağlı olarak olması gereken zamandan önce veya sonra yapılır. Genel uygulama

şeklinde dönem sonlarında yapılan bir hiledir. Gelecek dönemlere ait giderlerin tek bir yıla gider yazılması en yaygın olarak yapılan hilelerdendir.

DİJİTAL ANALİZİN MUHASEBE HİLELERİNİN TESPİTİNDE KULLANILMASI

Benford Yasası ve Dijital Analiz

Dijital analiz esas itibariyle Benford Yasası olarak bilinen yasaya dayanan bir analiz yöntemidir. Benford Yasası yaklaşık 85 yıllık bir tarihsel geçmişi olan ancak öncü çalışmaları 120 yılı aşan bir matematik yasasıdır. Yasa doğal olarak ortaya çıkan sayıların ilk hanesinin bir olma ihtimalinin %30,1 gibi yüksek bir oran olduğu varsayımına dayanır. Yine ikinci dijitde de aynı kural geçerlidir. Doğal sayıların oluşumunda ortaya çıkan bu olağanüstü durum ilk olarak Simon Newcomb tarafından keşfedilmiştir. Newcomb 1881'de yayınladığı makalesinde bu olağanüstü durumu gündeme getirse de döneminde bu keşif yeterli ilgiyi görmemiştir (Newcomb, 1881) Ancak Newcomb tarafından yapılan bu keşfin yaygınlaşması ve literatüre kazandırılması ilk keşiften 57 yıl sonra tekrar keşfedilmesi ile mümkün olmuştur. General Elektrikte görevli olan fizikçi Frank Benford aynı keşifi 57 yıl sonra tekrarlamış ve bu tekrarın ardından kendi adı ile anılan Benford Yasası'nı literatüre kazandırmıştır (Benford,1938)

1938 yılında kütüphanede çalışmalar yaparken kullandığı logoritma kitabının bir ile başlayan sayfalarının diğer sayfalardan daha fazla yıpranmış olması tespiti, Benford'un olağanüstü bir keşife imza atma yolculuğunda başlangıç noktası olmuştur. Bu tespitten sonra birbirinden farklı veri setleri üzerinde yaptığı yoğun çalışma ve analizler onu bugün Benford Yasası olarak bilinen yasanın temellerini yazma noktasına getirmiştir. Logaritma kitabının bir ile başlayan sayfalarının sıklıkla kullanımı tesadüf değildir. Benford Yasasına göre, herhangi bir istatistikten veya herhangi bir sayı tablosundan rastgele bir sayı seçerseniz, tüm sayıların aynı olasılığa sahip olduğu varsayımının aksine, o sayının ilk hanesinin 1 olma olasılığı %30,1'dir. Bu sonucu %17,6 olasılıkla 2 ve %5 olasılıkla 9 izler.

Bu şaşırtıcı ve ilginç bulgu, zaman içinde muhasebe denetiminin kullanımına ilişkin araştırmalara konu olmuş ve Mark Nigrini tarafından yapılan araştırma sayesinde, hileli verileri tespit etmek için Benford Yasası'nın uygulanması ilk kez ön plana çıkmıştır (Nigrini, 1996;72). Nigrini, bu matematik yasasının denetçilerin hileli sayıları tespit etmesine yardımcı olabileceğine inanmış ve yapmış olduğu çalışmalar sonucunda "dijital analiz" tekniğini geliştirmiştir. Nigrini tarafından geliştirilen dijital analiz yönteminin dayandığı prensip insanların rastgele sayı üretme eylemine geçmesi halinde bazı sayıları tekrarlama eğiliminde olacakları savına dayanır. Bu eylem sonucunda ortaya çıkan sayılar ise Benford Yasası ile uyumlu olmayacaktır. Bu başlangıç noktası ise denetçilere hileli eylemler sonucu ortaya çıkan sayıların tespiti konusunda yön gösterecek işaretlemeler yapacaktır.

Verilerin Benford'a Uygun Olması ve Uygulanacak Basamaklar

Benford Yasasını bir veri setindeki rakamların dağılımı için geçerli bir beklenti olarak kullanması için teorik bir temel olması gerekir. Bu teorik temel diğer anlatım tarzıyla Benford'un beklenen frekansları, beş senaryo altında geçerli bir beklentidir. Bunlardan ilki Benford Yasasına uygun bir veri seti olmasıdır. Veriler bir dizi oluşturmalıdır. Bir dizi, sayıların sonlu veya sonsuz sıralı bir ilerlemesidir. İkincisi, veriler, Benford Yasasına tam veya yakın uyduğu bilinen bir dağılımdan alınan örnekler olmalıdır. Üçüncüsü, veriler Benford Yasasına uyan bir fonksiyondan gelmelidir. Dördüncüsü, veriler herhangi bir veri kümesinin sıralı değerleri arasındaki farklardan oluşabilir. Beşinci olarak, veriler bir dağılım karışımından elde edilen verilerden oluşmalıdır (Nigrini, 2020;97-98).

Ayrıca sayılar gerçeklerin veya olayların boyutları olmalıdır. (Hill 1995:356) Veri seti, kasaba ve şehirlerin nüfusu veya borsada işlem gören şirketlerin piyasa değerleri gibi gerçeklerin veya olayların boyutlarını temsil etmelidir. Veri setinde yerleşik minimum veya maksimum değerler olmamalıdır. Yine de sıfır değeri kabul edilebilir bir minimumdur. Veri seti, kimlik numarası veya etiket olarak kullanılan sayıları temsil etmemelidir. Bunlar, kelimeler yerine olaylar, varlıklar, nesneler ve öğelerle ilişkilendirdiğimiz sayılardır. Örnekler arasında sosyal güvenlik numaraları, banka hesap numaraları, ilçe numaraları, otoyol numaraları, araba plaka numaraları, uçuş numaraları veya telefon numaraları sayılabilir. Veri kümesi, büyük öğelerden daha fazla küçük öğeye sahip olmalıdır (Nigrini, 2020;99).

Muhasebe veya finansal veriler söz konusu olduğunda, Benford'un uyması beklenebilecek iki temel vardır. İlk olarak, söz konusu nicelik, geometrik bir diziden rastgele bir örneklem veya buna

yaklaşık bir örnektir. Bu temel, gelir veya envanter gibi mali tablo kalemlerinden oluşan veri kümelerinin neden Benford dostu olduğunu açıklar (Hill, 1995:355). Her şirket için bu diziler yaklaşık geometriye sahiptir ve bu dizilerden (yaklaşık olarak) rastgele grafikler elde ederiz. Bunun yanı sıra muhasebeyle ilgili olan ancak atanmış olma özelliğine sahip olan ürün fiyatları, sipariş numaraları gibi veriler Benford Kanunu'nun uygulanmasına uygun değildir (Nigrini ve Mittermaier,1997:57)

Tablo1. Benford Kanunu'nun Kullanılıp Kullanılamayacağı Durumlar

Benford Kanunu'nun Kullanılma İhtimali Olan Durumlar	**Örnekler**
Sayıların matematiksel birleşiminde elde edilen sayı kümeleri -sonuç iki dağılımdan gelir	Alacak hesapları (satış sayısı*fiyat) Borçlu (ödenecek) hesaplar (satın alınan sayı*fiyat)
İşlem düzeyinde veri- Örneklemeye gerek yok	Ödemeler- Satışlar- Giderler
Büyük veri kümlerinde – ne kadar gözlem o kadar iyi	Tam yıl işlemleri
Uyumlu görünen hesaplar- Bir sayı kümesinin ortalaması medyandan büyük ve çarpıklık pozitif olduğunda	Çoğu muhasebe numarası seti
Benford Kanunu'nun Kullanılmanın Faydalı Olmayacağı Durumlar	**Örnekler**
Veri seti atanmış numaralardan oluşur.	Posta Kodları, Fatura Numaraları,
İnsan düşüncesinden etkilenen sayılar	Psikolojik eşiklerde belirlenen fiyatlar (1,99$) ATM Para çekme
Firmaya özel çok sayıda numaraya sahip hesaplar	100$ kaydetmek için özel olarak ayarlanmış hesaplar
Minumum veya maksimum değere sahip hesaplar	Kaydedilecek bir eşiği karşılaması gereken varlıklar kümesi
Hiçbir işlemin kaydedilmediği durumlar	Hırsızlık, Komisyonlar, Sözleşmeye fesat karıştırma

Kaynak; Durtschi, ve diğ. (2004) s.24

Benford yasasının uygulanması aşamasına bakacak olursak bu aşamada birinci adım, ikinci adım ve ilk iki adım testleri, dijital analizdeki en temel adım testleridir. Bunlara birinci dereceden testler de denir. İlk satır testi, çok fazla kullanılmayan, son derece yüksek bir inandırıcılık testidir. Genel kural, eğer veriler Benford'un dağılımına uymuyorsa, bu, veri setinde olağandışı anormallikler olduğunu gösterir. İlk basamak testi, hile tespiti uygulamaları için pratik değildir. Bunun nedeni, denetleyeceği kayıt örneğinin çok büyük ve verimsiz olmasıdır. Örneğin, ilk basamağın 5 olduğu tüm kayıtları kontrol etmek, verilerin yaklaşık %10'unun gözden geçirilmesini gerektirecektir, bu da testi ne verimli ne de etkili kılacaktır. İkinci basamak testi, 1.805'teki ikinci basamağı kontrol eder, bu da 8'dir. Bu doğru bir akla yatkınlık testidir, ancak çoğunlukla verilerdeki yanlılıkları belirlemek için kullanılır. Fiyatlar ve borç hesapları verileri genellikle yuvarlatılmış sayılara sahiptir ve bu da ikinci basamak testinin birçok 0, 5 ve 8 göstermesine neden olur. Beklenenden fazla ikinci dereceden 5'ler varsa, test bize ikinci dereceden 5'ler için tüm kayıtlara bakmamız gerektiğini söyler, bu da verimli veya etkili olmadığı için iyi değildir. (Nigrini, 2020;100) İlk iki basamak testi, verilerdeki anormal basamak tekrarlarını ve olası sapmaları tespit etmede kullanılabilir, ancak daha çok küçük dikkate değer öğelere odaklı bir testtir. Bunun takibinde sayı çoğaltma testleri ve son iki basamak testleri ile dijital analizin döngüsü tamamlanmaktadır.

Matematiksel olarak kanıtlanması tartışmalara konu olmakla beraber Benford Kanunu'nu sezgisel olarak anlamak zor değildir. (Durtschi ve diğ 2004:21). Bu nedenle Benford yasası kendi içinde sınırlarına ve uygulamada bazı kısıtlara dayanmasına rağmen dijital analiz günümüzde muhasebe hilelerinin tespitinde etkin olarak kullanılmaktadır. Özellikle analizin Excell uygulamalarına dönüştürülmesi kullanım kolaylığını ve sıklığını artırmıştır.

Bazı ülkeler Nigrini analiz yönteminin vergi denetimlerinde etkili olup olamayacağını araştırmaktadır. Ülkemizde Dijital Analizin vergi denetimlerinde kullanılıp kullanılamayacağı konusundaki öncü çalışmalar 1998 yıllarına dayanmaktadır. Bu bağlamda ilk öncü çalışmayı Hesap Uzmanları Kurulu tarafından yapılan görevlendirme kapsamında Yalçın (2000) gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda yazılan bilim raporu öncü bir çalışma niteliğindedir (Yalçın 2001). Günümüze

gelindiğinde ise bu çalışmaların devam ettiğini ve Vergi Denetim Kurulu'nun denetim modülleri içine dijital analizi Benford Kanunu adı ile aldığını görmekteyiz.

SONUÇ

İşletmelerin finansal sonuçlarını yansıtan finansal tabloların işletmenin gerçek durumunu yansıtması işletme ile ilgili taraflar açısından hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda işletme içinde yapılacak olan muhasebe hata ve hileleri finansal tabloları birinci derecede etkileyecektir. Özellikle iç denetçilerin ve dış denetçilerin temel görevi bu finansal tabloların doğruluğunu teyit etmek ve varsa muhasebe hata ve hilelerini ortaya koymaktır. Denetçiler bu asli görevlerini yerine getirirken uygulamalar sonucunda klasikleşen ve genel kabul gören denetim tekniklerini kullanmaktadır. Ancak bunun yanı sıra denetimde verimliliğin artması adına yeni denetim tekniklerinin arayışları devam etmektedir. Bu bağlamda son yıllarda popüler olan dijital analiz bu yeni denetim tekniklerinden birisi olma özelliğine sahiptir.

Teorik ve mantıksal temelini 120 yıllık bir matematik kanunu olan Benford Kanunundan alan dijital analiz tekniği esas itibariyle insanların rastlantısal sayı üretemeyeceği ve doğal olarak ortaya çıkan sayıların belirli özelliklere sahip olacağı varsayımına dayanmaktadır. Bu özelliklerden en çarpıcı olarak ortaya konanı doğal olarak ortaya çıkan sayıların ilk dijitinin bir olma ihtimalinin beklenenin aksine %30,1 gibi bir orana sahip olmasıdır. Dijital analiz bu çerçeveden hareketle ve yapmış olduğu sınama basamakları ile veri setinde normalden sapma olup olmadığını ortaya koymaktadır.

Benford Kanunu ilk ortaya atıldığı yıllardan beri akademik dünyanın yakın ilgisini çekmiş ve son yarım yüzyılda bu konuda sayısız araştırma ve makale kaleme alınmıştır. Bu bağlamda Benford Kanunu'nun uygulanabilmesi için veri setlerinin belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklerden en önemli olanı sayıların gerçeklerin veya olayların boyutları olması gerektiğidir. Veri setinde yerleşik minimum veya maksimum değerler olmamalıdır. Veri seti, kimlik numarası veya etiket olarak kullanılan sayıları temsil etmemelidir. Veri kümesi, büyük öğelerden daha fazla küçük öğeye sahip olmalıdır.

Muhasebe veya finansal veriler dikkate alındığında bu veriler Benford Kanunu'nun ve dolayısıyla dijital analizin uygulanması için uygun verilerdir. Bu yönü ile genel itibariyle Benford Kanunu ve Dijital analiz işletme bünyesinde ortaya çıkacak muhasebe hilelerini tespitte denetçilerin kullanabileceği etkin bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Bugün itibariyle Denetçiler açısından Benford yasasının değeri, daha çok hile içermesi muhtemel hesapları belirlemek için bir sinyalleme aracı olarak kullanılmasındadır, böylece denetçiler genel olarak rastgele seçim sürecini geliştirmiş olacaklardır. Ayrıca bu yönü ile dijital analiz vergi denetimlerinde de yeni denetim teknikleri olarak kullanılmaya başlamıştır.

Kaynakça

Abdioğlu, H. (2007). Hilelerin Önlemesi Ve Ortaya Çikarilmasina Yönelik Proaktif Yaklaşimlar. **Muhasebe Ve Denetime Bakış**, (22), 119-138.

Adiloğlu, B. (2020) **Muhasebe Hileleri, Ortaya Çıkarılması ve Raporlanması,** Türkmen Kitapevi, İstanbul, 2020

Benford, F. (1938). The law of anomalous numbers. **Proceedings of the American philosophical society**, 551-572.

Durtschi, C., Hillison, W., & Pacini, C. (2004). The effective use of Benford's law to assist in detecting fraud in accounting data. Journal of forensic accounting, 5(1), 17-34.

Erdoğan, M., Elitaş, C., Erkan, M., & Aydemir, O. (2014). **Muhasebe Hilelerinin Denetiminde Benford Yasası**. Ankara: Gazi Kitabevi, 44-46.

Hill, T. P. (1995). A statistical derivation of the significant-digit law. **Statistical science,** 354-363.

Komisyon (2016) Maliye Hesap Uzmanları Derneği, **Denetim İlke ve Esasları**, İstanbul, Maliye Hesap Uzmanları Derneği Yay., İstanbul

Newcomb, S. (1881). Note on the frequency of use of the different digits in natural numbers. **American Journal of mathematics**, 4(1), 39-40.

Nigrini, M. J. (1996). A taxpayer compliance application of Benford's law. **The Journal of the American Taxation Association,** 18(1), 72.

Nigrini, M. J., & Mittermaier, L. J. (1997). The use of Benford's law as an aid in analytical procedures. *Auditing*, *16*(2), 52-67

Nigrini, M. J. (2020). Forensic analytics: Methods and techniques for forensic accounting investigations. **John Wiley & Sons**. S.97-98

Yalçın, H. (2000), **Olasılık Tahminleri Üzerinde İleri Sürülen Benford Kanunu'nun Vergi Denetiminde Kullanımının İrdelenmesi,** Bilim Raporu, Hesap Uzmanları Kurulu, 2000,

Yalçın H. (2001) Hileli Sayıları Bulmada Yeni Yöntem Arayışları, **hürriyet.com.tr** https://www.hurriyet.com.tr/gundem/hileli-sayilari-bulmada-yeni-yontem-arayislari-14940 (10.08.2022)

https://sozluk.gov.tr/ (Erişim 18.08.2020)

Presentation ID / Sunum No: 65

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-1317-9305

Büyülü Dünyanın Ardında: Balerin Olmak ve Psikolojik Yansımaları

Araştırmacı Simay Korkmaz[1]
[1]*Başkent Üniversitesi, simaykorkmaz300@gmail.com*
**Corresponding author: Simay Korkmaz*

Özet

Bu makale, bale dansçılarının profesyonel yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları yeme bozuklukları, kaygı olgusu ve mükemmeliyetçiliğin etkilerini mevcut literatür ışığında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ek olarak, bale sanatında cinsiyetlere karşı olan mevcut tutumlar da değerlendirilmiştir. Tarihi oldukça eskiye dayanan bir sanat dalı olarak bale, zarafetin ve estetiğin ön planda olduğu görsel sanatlardan biridir. Bale sanatında belirli fiziksel talepler bulunmakta ve görsel estetik algısı önem taşımaktadır. Mevcut literatür incelendiğinde; bale dansçılarında var olan estetik ve fiziki görünümle ilgili kaygıların ve beden imajı algılarının çeşitli yeme bozukluklarına sebebiyet verdiği, özellikle kadın bale dansçılarının kilolarını düşük seviyede tutmak amacıyla sıkı diyetler uyguladıkları ve mükemmeliyetçi davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Dansçılar arasında yeme bozukluklarında en riskli grubu oluşturan bireyler, ergen ve genç yetişkin kadınlardır. Bununla beraber, dansçıların kendilerinden ve beden imajlarından duydukları memnuniyetsizlik de yaygınlaşmaktadır. Bale sanatının disiplin sisteminin bir sonucu olarak var olan baskılar, dansçıların kendilerini aşırı düzeyde eleştirmelerine neden olmaktadır. Dans dünyasına yönelik algılar incelendiğinde, bale sanatının genelde kadınsı bir sanat dalı olarak görülmesinden dolayı erkek bale dansçılarının cinsiyetçi yaklaşımlara maruz kaldıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Bale, Yeme Bozuklukları, Beden İmajı*

Behind The Magical World: Being A Ballerina and Its Psychological Reflections

Abstract

This article aims to evaluate the effects of eating disorders, anxiety phenomenon and perfectionism, which ballet dancers frequently encounter in their professional lives, in the light of current literature. In addition to this purpose, current attitudes towards genders in ballet art were also evaluated. As a branch of art with a long history, ballet is one of the visual arts where elegance and aesthetics are at the forefront. There are certain physical demands in ballet art and visual aesthetic perception is important. When the existing literature is examined; It is seen that the concerns about aesthetic and physical appearance and body image perceptions in ballet dancers cause various eating disorders, especially female ballet dancers follow strict diets and exhibit perfectionist behaviors in order to keep their weight low. Adolescents and young adult women are the most at risk group for eating disorders among dancers. However, dancers' dissatisfaction with themselves and their body image is also becoming widespread. The pressures that exist as a result of ballet art's discipline system cause dancers to criticize themselves excessively. When the perceptions towards the world of dance are examined, it is seen that male ballet dancers are exposed to sexist approaches because ballet is generally seen as a feminine art branch.

Keywords: *Ballet, Eating Disorders, Body İmage*

1. GİRİŞ

Evrensel olmakla beraber, dansın yaklaşık 1,8 milyon yıl önce ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Dans, vücudun en önemli organlarından olan beyin ile beraber hareket sistemini bütünleştirmekte ve yaratıcılığa katkı sağlamaktadır (Mithen, 2005). Bale, aslen İtalyanca olan "Balletto" sözcüğünden türemiştir (Kocakuş, 1999). Bale, dansın özel türlerinden biri olup, tiyatral dansın akademik bir formudur (Rinaldi, 2010). Teması belli bir dekorla beraber, sahne gösterimi eşliğinde özel giysilerle sunulmaktadır. Türkiye'de bale sanatı, 18. Yüzyılın sonlarında icra edilmeye başlanmıştır (Özhancı, 2009). Bale içinde görsel estetiği, narinliği ve aynı zamanda disipline şekilde çalışmayı barındıran uzun soluklu bir eğitimi gerektirmektedir (Tunçsav, 2019).

Ülkemizde, akademik anlamda bale sanatının temelleri 1947-1948 yıllarında atılmaya başlanmış ve ilk bale okulu 1948'de kurulmuştur. Devlet bale okulu açılış hazırlıklarına İngiliz Kraliyet Balesi kurucusu ve Türk balesi alanında önemli katkıları olan Dame Ninette de Valois davet edilmiştir (Özhancı, 2009). Akademik bale eğitiminin ilk mezunları 1956 yılında verilmiştir. İlk mezunlar, Devlet Tiyatrosu'nun Bale Bölümü'nde sahne almışlardır. (Ayvazoğlu, 2012; Gürman, 2015). Akademik bale eğitimi, belli kurallar dahilinde oluşturulmuş sistematik ilerleyen bir eğitimdir (Cankup, 2021). Günümüze gelindiğinde ise bale, devlet balesi yönetimine girmiştir (Ayvazoğlu, 2012).

Birçok genç birey balerin olmayı ve o büyülü dünyanın içinde yer almayı istemektedir. Bu amaçla yıllar süren eğitimlere ve derslere katılım göstermektedirler. Bale sanatı yoğun derecede ilgi, konsantrasyon, çaba ve özveri gerektirmektedir. Bale sanatı, aynı zamanda rekabeti de içinde barındırmaktadır. Bale kariyerine sahip olmak ciddi bir süreçtir. Bu süreç içinde bale dansçılarında bazı psikolojik problemler de meydana gelebilmektedir (Sandham ve Nicol, 2015).

2. Balerin Olmak ve Psikolojik Yansımaları

2.1. Bale Dansçılarında Görülen Yeme Bozuklukları

İnce ve güzel bir görünüme sahip olma arzusu bale dansçıları için önem arz etmektedir. Bedenleriyle ilgili kaygılar yaşama, bale dansçıları arasında sıklıkla görülmektedir (Price ve Pettijohn, 2006). Ayna karşısında uzun saatlerce çalışan ve uğraş veren dansçılar, vücut şekillerine oldukça özen göstermektedirler. Fiziksel görünümlerini en az yağ oranına sahip olacak şekilde endekslemekte, çalışma ritüellerini bu doğrultuda ayarlamakta ve kendilerini tüm zevklerden mahrum bırakmaktadırlar (Druss ve Silverman, 1979; Penniment ve Egan, 2011; Danis, Jamaludin, Majid ve Isa, 2016).

Kadın balerinlerle ilgili çalışmalarda; balerin olmayan bireylere kıyasla vücut ağırlıklarının daha düşük olduğu görülmüştür (Novak, Magill ve Schutte, 1978; Abraham, 1996; Neumarker, Bettle, Neumarker ve Bettle, 2000). Benn ve Walters (2001) kadın dansçıların çoğunun günlük kalori hesabı yaptıklarını belirlemişlerdir. Nitekim yapılan araştırmalarda bale dansçılarının Anoreksiya Nevroza ve Blumia gibi yeme bozukluklarına sahip oldukları görülmektedir (Weeda-Mannak ve Drop, 1985; Nixon, 1989; Benn ve Walters, 2001). Yeme bozuklukları, yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen ruhsal bozukluklardır (Polivy ve Herman, 2002).

Anoreksiya Nervoza, Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (DSM 5), "Beslenme ve Yeme Bozuklukları" kategorisine dahildir ve üç temel özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler, kilo almaya dair yoğun derecede duyulan korku, kendinden şekilsel olarak rahatsızlık duyma ve kalıcı şekilde enerji alımını kısıtlamadır. Anoreksiya nervoza bozukluğu bulunan bireyler, yaş, cinsiyet ve fiziksel sağlık bakımından diğer akranlarına göre normal düzeyin altında bir ağırlığa sahiptirler. Blumia nervoza ise bireyin tıkınırcasına yeme atakları yaşadığı, kilo alımını engellemek için kendine uyguladığı uygunsuz davranışlar (kendini kusturma vb.) ile kendini gösteren bir hastalıktır (American Psychiatric Association, 2013).

Anoreksiya yeme bozukluğu; batı toplumları arasında sıkça görülmekte olup özellikle orta ve üst sınıftan kadınları etkilemektedir. Anoreksiya yemeyi reddetme ve aşırı kilo kaybı gibi belirtiler ile endikedir. Belirgin özellik olarak, yüksek oranda zayıflık arayışının bulunduğunu söylemek mümkündür. Fiziksel semptomların ağırlıkta olmasına karşılık, hastalığın nedeninin genellikle psikolojik olduğu görülmektedir (Thompson ve Schwartz, 1982). Cinsiyet faktörünün yeme bozukluklarında önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Kadınlar kilo problemleri, beden imajı algısı ve benlik saygısı konularında erkeklere oranla daha fazla etkilenmektedirler (Ravaldi, Vannacci,

Bolognesi, Mancini, Faravelli ve Ricca, 2006). Erkekler fiziksel görünüm konusunda kadınlara oranla daha farklı algılanmaktadırlar. Zayıf görünen kadınlar güzel olarak nitelendirilirken, erkekler genellikle sıska olarak nitelendirilmektedir (Danis vd., 2016). Özgen ve Kısaç (2009) kadın bale dansçılarının zayıf olma isteğinin ve blumia dürtüsünün erkek dansçılara kıyasla daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Vücut, atletler ve dansçılar için performans ve benlik saygısı elde etmek üzere kullanılan bir araç gibidir. Vücut ve beslenme kavramları dans ve spor dünyasında ön planda olan oldukça önemli konulardır (Sundgot-Borgen, Skarderud ve Rodgers, 2003). Araştırmacılar, 15 yaşındaki dansçıların %7 ila %25'inin anoreksiya nervozadan etkilendiğini belirtmişlerdir (Szmukler, Eisler, Gillies ve Hayward, 1985; Garner, Garfinkel, Rockett ve Olmsted, 1987).

Homak (1984) bazı ulusal şirketlerin bale dansçılarından zayıf kalmaları adına sık sık egzersiz yapmalarını ve sıkı diyetler uygulamalarını beklediklerini rapor etmiştir. Bu durum, dans dünyasında rekabetin ön planda olması ile ilişkilendirilmiştir (akt. Sundget Borgen ve ark., 2003). Bunun yanı sıra birçok dans stüdyosu ve bale eğitimcisi dansçılardan banzer beklentiler içindedir (Gearhart, Sugimoto, Meehan ve Stracciolini, 2018). Bale dansçıları vücut ağırlıklarını düşük seviyede tutma ve koruma konusunda baskı altındadırlar (Abraham, 1996). Bale dansçılarında yeme bozukluklarının yanı sıra, ruh hali değişimleri yaşama, eleştiriye karşı hassas olma, hiperaktivite, sosyal yaşamın eksikliği ve mükemmeliyetçilik de yaygın olarak görülmektedir (Archinard ve Scherer, 1995). Yeme bozukluklarının etkili tedavisinde en sık başvurulan yöntemler arasında Bilişsel Davranışçı Terapi, aile terapisi ve farmakolojik tedavi gelmektedir (Austin ve Sciarra, 2015).

2.2. Bale Dansçılarında Beden İmajı Algısı

Çok yönlü bir yapı olan beden imajı algısı bireysel yönden ele alındığında, bireyin kendi bedeninin şekline dair duyduğu memnuniyeti veya memnuniyetsizliği açıklamaktadır (Garner, 1997; Zoletic ve Durakovic-Belko, 2009). Garner ve Garfinkel'e (1979) göre, beden imajı bozuklukları iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlar, beden imajı bozulması ve bedeninden memnuniyetsiz olmadır. Neumarker ve ark. (2000) kadınlarda zayıflık ve beden memnuniyetsizliğinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Ringham vd. (2006), bale dansçılarının %37 ila %84'ünün beden memnuniyetsizliği yaşadığını bildirmişlerdir.

Tiggemann ve Slater (2001) balerinlerin, dansçı olmayanlara kıyasla kendilerini nesneleştirdiklerine, yüksek öz denetime ve düzensiz yeme stiline sahip olduklarını bulmuşlardır. Nesneleştirme, bireyin kendini dışsal görünüşü merkeze alacak şekilde davranmasıdır. Kendini nesneleştirme olumsuz sonuçlara yol açar. Çünkü nesneleştirme diğer bireylerin yani toplumsal standartların belirlediği bakış açılarını veya düşüncelerini içselleştirmeyi kapsamaktadır. Bu durum, bireyin bedeninden ve görünüşünden dolayı kendinden memnun olmamasına, endişe duymasına ve vücudundan utanmasına neden olmaktadır. Nitekim, daha önce McKinley (1999) ve Noll ve Fredrickson (1998) da üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarda, kendini nesneleştirme, bedeninden utanma ve düzensiz beslenme arasında ilişkiler olduğunu saptamışlardır.

Pierce ve Daleng (1998), yürüttükleri bir çalışmada kadın dansçılar arasında yüksek oranda çarpık vücut algısı olduğunu bulmuşlardır. Kazarez, Vaquer-Cristóbal ve Esparza-Ros, (2018), İspanya'da genç bale dansçılarının kendilerini olduklarından daha kilolu olarak görme eğiliminde olduklarını saptamışlardır. Buna karşın, bazı araştırmalarda ideal vücut kitle endeksine sahip olan dansçıların da beden memnuniyetsizliği duydukları saptanmıştır (Massidda, Cugusi, Ibba, Tradori ve Calo, 2011; Danis vd., 2016). Abraham (1996) bale dansçıları ve sporcularda görülen yeme bozukluklarının toplum baskısı nedeniyle oluştuğunu ve bireylerin bu nedenle zayıflığı sürdürdüklerini düşünmektedir.

2.3. Bale Dansçılarında Kaygı ve Mükemmeliyetçilik

Kaygı ve mükemmeliyetçilik profesyonel sanat dünyasıyla iç içe olan yapılardır (Mor, Day ve Flett, 1995). Dansçıların (jimnastik, bale vb.) mükemmeliyetçi yapılarının varlığı sıklıkla tartışılmaktadır (Nordin-Bates, Cumming, Aways ve Sharp, 2011). Kaygı, gerginlik ve endişe gibi duygular ile ortaya çıkan duygusal ruh halidir (Smith ve Jones, 1992). Kaygının hem somatik hem de bilişsel semptomları bulunmaktadır. Nefes darlığı gibi semptomlar somatik olup, endişe duyma ve olumsuz düşünceler ise bilişseldir. Bale dansçılarında genelde performans kaygısı görülmektedir (Walker, Nordin-Bates, 2010). Performans kaygısı, bireylerin görev ve sorumlulukları yerine getirme

becerilerine dair oluşan korku durumudur. Bireylerin benlik saygısı ve özgüvenini olumsuz yönde etkileyebilir (Çarkçı ve Sertelin Mercan, 2020).

Mükemmeliyetçilik, kusursuzluğa ulaşmak için yoğun çaba gösterme, aşırı eleştirel öz değerlendirmeye başvurma ve standartları yüksekte tutmadır. Mükemmeliyetçilik uyumlu ve uyumsuz olmak üzere iki şekilde görülmektedir. Uyumlu mükemmeliyetçilik, sağlıklı ve olumlu olarak görülürken, olumsuz mükemmeliyetçilik nevrotik ve sağlıksız olarak görülmektedir. Uyumlu mükemmeliyetçiliğin pozitif özelliklerinden biri, bireylerin performanslarına dair hataları kabullenme becerilerindeki artıştır. Hatalardan kaçınma dürtüsü ve eleştiriye veya beğenilmemeye karşı savunmasızlık uyumsuz mükemmeliyetçiliğe örnek olarak verilebilir (Stoeber ve Becker, 2008; Gittens, 2012). Uyumsuz mükemmeliyetçi bireyler, sanat performanslarını sergilemeden önce yüksek kaygı taşıyacaklardır. Çünkü hata yapmaktan, başarısız olmaktan ve eleştiriye maruz kalmaktan çekineceklerdir. Sporcular ve dansçılar arasındaki uyumsuz mükemmeliyetçi bireylerin kaygılı oldukları saptanmıştır (Frost ve Henderson 1991; Martinent ve Ferrand, 2007). Ayrıca birçok araştırmada bale dansçılarının mükemmeliyetçi yapılarının olduğu saptanmıştır (Clough and Wilson, 1993; Neumerker ve ark., 2000; Anshel, 2004). Herbrich, Pfeiffer, Lehmkuhl ve Schneider (2011) bale dansçılarının %1,9'una anoreksiya nervoza tanısı konduğunu belirlemişlerdir.

Uyumlu mükemmeliyetçi bireyler, başarıya ulaşmak için olumlu gayret sarf ederken, uyumsuz mükemmeliyetçiler başarısızlıkları veya hataları ile aşırı meşgul olup, sürekli şekilde kendilerini eleştirmektedirler (Hall, Kerr ve Matthews, 1998; Gittens, 2012). Diğer yandan, kararlılık ve titizlik takdire değer bir özellik olarak görülmektedir (Nordin-Bates ve ark., 2011).

Mükemmeliyetçi kişilik yapısı, eleştirel öz değerlendirme unsurunu içinde barındırdığı için sürekli şekilde eleştirel iç konuşmaların olumsuz sonuçlara yol açabileceği bilinmektedir. Örneğin; düşük ruh hali, kendini toplumdan izole etme gibi problemler görülebilmektedir. Ayrıca mükemmeliyetçi bireyler, sürekli daha mükemmeli yakalama çabasında bulunabilirler. Kendilerinden daha çok şey bekledikleri için öz benliklerini küçümseyecek noktaya gelebilirler (Shafran, Cooper ve Fairburn, 2002; Goodwin, Geach ve Meyer, 2014).

2.4. Bale Sanatında Cinsiyetçi Yaklaşımlar

Modern dans veya bale sanatını icra eden erkekler, genellikle etiketlenme durumuna veya çeşitli ön yargılara maruz kalmaktadırlar (Gard, 2008). Ön yargı, belli bir toplumsal kesime, cinsiyete yönelik olumsuz, abartılı ve taraflı şekildeki inançlardır (Clabaugh ve Morling, 2004).

Dans genellikle kadınsı bir sanat dalı olarak görülmektedir. Ünlü modern dansçı ve koreograf Ted Shawn, erkek dansçıların imajını korumaya ve yükseltmeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Dansın bir spor dalı olarak kabul edilmesine yönelik adımlar atmıştır. Nihayetinde, 1960'larda erkekler de dansın içinde bir sporcu ve performans sanatçısı kimlikleriyle birlikte kabul görmüşlerdir (Crawford, 1994; Polasek, 2005).

Geçmişte erkek dansçıların sahnede kadınlarla beraber yer alması, dikkat dağıtan bir faktör olarak görülmüştür. Kadın balerin bale sanatında balenin sembol figürü olarak kabul edilmektedir (Mennesson, 2009). Erkeğin fizikselliğine yönelik var olan toplumsal algı ve tutumlar, erkekler üzerinde baskı yaratmakta ve vücutlarını istedikleri gibi kullanmaya yönelik cesaretlerini kısıtlamaktadır (Polasek ve Roper, 2011). Gard ve Meyenn (2000) erkek öğrencilerin bale ve modern dansa yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını bulmuşlardır. Erkek öğrenciler, dans eden erkeklere yönelik bazı algılar taşımaktadır. Bu algılara bağlı olarak dans eden erkek vücudunu "garip" veya "eşcinsel" olarak adlandırma eğilimi göstermişlerdir. Dans dünyasında eşcinsel erkek dansçıların bulunduğu gerçektir ancak genelleme yapmak ve önyargıyla yaklaşmak doğru bir tutum değildir (Burt, 1995). Günümüzde erkek dans öğrencileri modern dansa daha çok katılım gösterse de hala katılım eksikliği bulunmaktadır (Crawford, 1994).

3. Sonuç ve Tartışma

Bale sanatı, yoğun ve disiplin gerektiren bir sanat dalıdır. Görsel estetik ve zarafetin harmanlandığı sanat dalını icra eden bale dansçılarının karşılaştıkları psikolojik zorluklar ve problemler gündelik hayatlarında etki yaratmaktadır. Toplumlarda özellikle kadınlarda var olan ince bir görünüme sahip olma baskısı, ergenlik öncesi çağ da dahil küçük yaşlardan itibaren tüm kadınlar için söz

konusudur (Kosmidou, Giannitsopoulou ve Moysidou, 2016). Bununla beraber, bale sanatının gereklilikleri içinde belirli bir kiloda olma ve bunu sürdürme vardır. Bale sanatçılarında kendilerine karşı aşırı eleştiride bulunma, öğünlerini veya yiyeceklerini kısıtlama ve kilo alımına karşı sürekli tetikte olma davranışları yaygın olarak görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak, bale sanatçıları arasında zayıflığı sürdürme adına ortaya çıkan anoreksiya nervoza ve blumia gibi çeşitli yeme bozuklukları görülebilmektedir (Thompson ve Schwartz, 1982).

Kaygı ve mükemmeliyetçilik davranışları dans ve spor dallarında rastlanılan bir durum olup, bale sanatçılarının yaşamlarıyla iç içedir. Bale dansçılarının karşılaştıkları kaygı türleri arasında performans kaygısı ilk sıralarda gelmektedir. Bale sanatının rekabet ortamı içerisinde kaygı ve mükemmeliyetçiliğin oluşması çok yaygındır.

Dansın kadın figürüyle özdeşleştiği görüşünün hakim olmasından dolayı, bale sanatında erkek dansçılara karşı bazı ön yargıların mevcut olduğu, günümüzde erkek dansçıların modern dans ve bale alanına katılımları artsa da eksikliğinin hala bulunduğu görülmektedir. Dans ve bale dünyasında, erkeklere karşı önyargılar ve cinsiyetçi yaklaşımlar toplumsal tutumların etkisiyle öne çıkan problemler arasındadır ve eğitimcilerin bu konuları hassasiyetle ele alması gerekmektedir (Polasek ve Roper 2011).

4. Öneriler

Bu literatür araştırmasında bale dansçılarının yaşadığı kaygı, mükemmeliyetçilik, yeme bozukluğu ve cinsiyetçi yaklaşımlar olguları ele alınmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda; genç bale dansçılarının fiziksel ve ruhsal özellikleri, bale dansçılarının hayatları boyunca yaşadıkları sorunlar, kaygı, mükemmeliyetçilik ve yeme bozukluğu konularında cinsiyetler arasında farklılık olup olmadığı, bale dansçılarının cinsiyetlerine yönelik tutumlar ve bale dansçılarının beden imajı algılarıyla çeşitli değişkenlerin ilişkileri incelenebilir.

Kaynakça

ABRAHAM, S. (1996). Eating and weight controlling behaviours of young ballet dancers. *Psychopathology, 29*(4), 218–222.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). (5th ed.). The Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders, Washington, DC: APA.

ANSHEL, M. H. (2004). Sources of disordered eating patterns between ballet dancers and non-dancers. *Journal of Sport Behavior, 27,* 115–133.

ARCHINARD, M., & SCHERER, U. (1995). Training in classical dance in childhood and adolescence: What influence on bulimia nervosa in adult patients? *European Eating Disorders Review, 3*(2), 111–116.

AUSTİN, V. L., & SCIARRA, D. T. (2015). Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar, (Çev.) ÖZEKES, M., Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.

AYVAZOĞLU, S. (2012). Türkiye'de klasik bale dansçısının aktif dans yaşamı sonrasındaki sorunları ve çözüm önerileri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

BENN, T., & WALTERS, D. (2001). Between Scylla and Charybdis. Nutritional education versus body culture and the ballet aesthetic: The effects on the lives of female dancers. *Research in Dance Education, 2*(2), 139–154.

BURT, R. (1995). The male dancer. London: Routledge.

CANKUP, M. (2021). 8 – 10 yaş arası çocuklarda profesyonel klasik bale eğitimine hazırlayıcı egzersiz önerileri. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.

CLABAUGH, A., & MORLING, B. (2004). Stereotype Accuracy of Ballet and Modern Dancers. *The Journal of Social Psychology, 144*(1), 31–48.

CLOUGH, M., & WILSON, B. (1993). The relationship between eating disorder characteristics and perfectionism among 22 dance students 17–21 years. *Sport Health, 11,* 5–8.

CRAWFORD, J. R. (1994). Encouraging male participation in dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 65*(2), 40–43.

ÇARKÇI, J. & SERTELİN MERCAN, Ç. (2020). Çarkçı Ballet Undergraduate Students Performance Anxiety Scal' Validity and Reliability Study. Conservatorium, 7(1), 57-78.

DANİS, A., JAMALUDİN, A. N., MAJİD, H. A. M. A., & ISA, K. A. M. (2016). Body ımage perceptions among dancers in urban environmental settings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 222*, 855–862.

DRUSS, R. G., & SILVERMAN, J. A. (1979). Body image and perfectionism of ballerinas. *General Hospital Psychiatry, 1*(2), 115–121.

FROST, R.O. & DİBARTOLO, P.M. (2002) Perfectionism, anxiety, and obsessivecompulsive disorder. In G.L. Flett and P.L. Hewitt (Eds.*) Perfectionism: Theory, Research and Treatment.* Washington DC: American Psychological Association.

GARD, M. (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society, 13*(2), 181–193.

GARD, M., & MEYENN, R. (2000). Boys, bodies, pleasure and pain: ınterrogating contact sports in schools. *Sport, Education and Society, 5*(1), 19–34.

GARNER, D. M. (1997). The 1997 Body image survey results. *Psychology Today, 30*, 30-44.

GARNER, D. M., & GARFİNKEL, P. E. (1979). The eating attitudes test: An index of the symptoms of anorexia nervosa. *Psychological Medicine, 9*(2), 273-279.

GARNER, D. M., GARFİNKEL, P. E., ROCKERT, W., & OLMSTED, M. P. (1987). A prospective study of eating disturbances in the ballet. *Psychotherapy and Psychosomatics, 48*(1-4), 170–175.

GEARHART, M., SUGİMOTO, D., MEEHAN, W., & STRACCİOLİNİ, A. (2018). Body Satisfaction, Performance Perception, and Weight Loss Behavior in Young Female Dancers. *Medical Problems of Performing Artists, 33*(4), 225–230.

GİTTENS, C. Y. (2012). A comparative study: Perfectionism in elite ballet dancers and artistic gymnasts. Master Thesis. University of Birmingham School of Education, England.

GÜRMAN, İ. S. (2015). Türkiye'de bale oluşumu ve politik açıdan değerlendirilmesi. https://www.academia.edu/22458651/T%C3%BCrkiyede_Bale_Olu%C5%9Fumu_Ve_Politik_A%C3%A7%C4%B1dan_De%C4%9Ferlendirilmesi

GOODWİN, H., ARCELUS, J., GEACH, N., & MEYER, C. (2014). Perfectionism and Eating Psychopathology Among Dancers: The Role of High Standards and Self-criticism. *European Eating Disorders Review, 22*(5), 346–351.

HERBRİCH, L., PFEİFFER, E., LEHMKUHL, U., & SCHNEİDER, N. (2011). Anorexia athletica in pre-professional ballet dancers. *Journal of Sports Sciences, 29*(11), 1115–1123.

KARPATİ, F. J., GİACOSA, C., FOSTER, N. E. V., PENHUNE, V. B., & HYDE, K. L. (2015). Dance and the brain: a review. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1337*(1), 140–146.

KAZAREZ M, VAQUERO-CRİSTÓBAL R, ESPARZA-ROS, F. (2018) Perception and distortion of body image in Spanish women dancers based on academic year and age. *Nutr Hosp, 35*(3), 661–668.

KOCAKUŞ, İ. (1999). Bale Pedagojisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KOSMİDOU, E., GİANNİTSOPOULOU, E., & MOYSİDOU, D. (2016). Social physique anxiety and pressure to be thin in adolescent ballet dancers, rhythmic gymnastics and swimming athletes. *Research in Dance Education, 18*(1), 23–33.

MARTİNENT, G., & FERRAND, C. (2007). A cluster analysis of precompetitive anxiety: Relationship with perfectionism and trait anxiety. *Personality and Individual Differences, 43*(7), 1676–1686.

MASSIDDA, M., CUGUSİ, L., IBBA, M., TRADORİ, I., & CALO, C. M. (2011). Energy expenditure during competitive latin american dancing simulation. *Medical Problems of Performing Artists, 26*(4), 206–210.

MCKINLEY, N. M. (1999). Women and objectified body consciousness: Mothers' and daughters' body experience in cultural, developmental, and familial context. *Developmental Psychology, 35*(3), 760–769.

MENNESSON, C. (2009). Being a man in dance: Socialization modes and gender identities. *Sport in Society, 12*, 175-195.

MİTHEN, S.J. 2005. The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body. London: Weidenfeld & Nicolson.

MOR, S., DAY, H. I., FLETT, G. L., & HEWİTT, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research, 19*(2), 207–225

NEUMÄRKER, K.-J., BETTLE, N., NEUMÄRKER, U., & BETTLE, O. (2000). Age- and gender-related psychological characteristics of adolescent ballet dancers. *Psychopathology, 33*(3), 137–142.

NİXON, H. L. (1989). Reconsidering obligatory running and anorexia nervosa as gender-related problems of ıdentity and role adjustment. *Journal of Sport and Social Issues, 13*(1), 14–24.

NOLL, S. M., & FREDRİCKSON, B. L. (1998). A mediational model linking self-objectification, body shame, and disordered eating. *Psychology of Women Quarterly, 22*(4), 623–636.

NORDİN-BATES, S. M., CUMMİNG, J., AWAYS, D., & SHARP, L. (2011). Imagining yourself dancing to perfection? correlates of perfectionism among ballet and contemporary dancers. *Journal of Clinical Sport Psychology, 5*(1), 58–76.

NOVAK, L. P., MAGİLL, L. A., & SCHUTTE, J. E. (1978). Maximal oxygen intake and body composition of female dancers. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology, 39*(4), 277–282.

ÖZGEN, L., & KISAÇ, İ. (2009). Drive for thinness, bulimia and body dissatisfaction in Turkish ballet dancers and ballerinas. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2218–2221.

ÖZHANCI, E. (2009). Türkiye'de opera, bale ve devlet opera ve balesi'nin evrimselliği. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 23*, 197-203. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/28678 adresinden erişilmiştir.

PENNİMENT, K. J., & EGAN, S. J. (2011). Perfectionism and learning experiences in dance class as risk factors for eating disorders in dancers. *European Eating Disorders Review, 20*(1), 13–22.

PİERCE, E. F., & DALENG, M. L. (1998). Distortion of body ımage among elite female dancers. *Perceptual and Motor Skills, 87*(3), 769–770.

POLASEK, K. M. (2005). Relatıonal patterns and perceptıons of masculınıty among professıonal male ballet and modern dancers. Doctoral Thesis, Temple University, United States.

POLASEK, K. M., & ROPER, E. A. (2011). Negotiating the gay male stereotype in ballet and modern dance. *Research in Dance Education, 12*(2), 173–193.

POLİVY, J., & HERMAN, C. P. (2002). Causes of Eating Disorders. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 187–213.

PRİCE, B. R., & PETTİJOHN, T. F. (2006). The effect of ballet dance at ire on body and self-perceptıons of female dancers. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 34*(8), 991–998.

RAVALDİ, C., VANNACCİ, A., BOLOGNESİ, E., MANCİNİ, S., FARAVELLİ, C., & RİCCA, V. (2006). Gender role, eating disorder symptoms, and body image concern in ballet dancers. *Journal of Psychosomatic Research, 61*(4), 529–535.

RİNALDİ, R. (2010). World of Dance. (2nd ed.). New York: Infobase Publishing.

RİNGHAM, R., KLUMP, K., KAYE, W., STONE, D., LİBMAN, S., STOWE, S., & MARCUS, M. (2006). Eating disorder symptomatology among ballet dancers. *International Journal of Eating Disorders, 39*(6), 503–508.

SANDHAM, T. J., & NİCOL, J. J. (2015). Aspiring ballerinas and ımplications for counselling practice. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 49*(1), 1-19.

SHAFRAN, R., COOPER, Z., & FAİRBURN, C. G. (2002). Clinical perfectionism: a cognitive–behavioural analysis. Behaviour Research and Therapy, 40(7), 773–791.

SMITH, A. R., & JONES, D. M. (1992). (Eds). Academic Press, London.

SUNDGOT-BORGEN, J., SKARDERUD, F., & RODGERS, S. (2003). Athletes and Dancers. J. Treasure, U. Schdmit, & E. van Furth (Eds.), *Handbook of Eating Disorders* (pp. 385-400). John Wiley & Sons

STOEBER, J., & BECKER, C. (2008). Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players. *International Journal of Psychology, 43*(6), 980–987. doi:10.1080/00207590701403850

SZMUKLER, G. I., EİSLER, I., GİLLİES, C., & HAYWARD, M. E. (1985). The implications of anorexia nervosa in a ballet school. *Journal of Psychiatric Research, 19*(2-3), 177–181. doi:10.1016/0022-3956(85)90015-9

THOMPSON, M. G., & SCHWARTZ, D. M. (1982). Life adjustment of women with anorexia nervosa and anorexic-like behavior. *International Journal of Eating Disorders, 1*(2), 47–60.

TİGGEMANN, M., & SLATER, A. (2001). A Test of Objectification Theory in Former Dancers and Non-Dancers. Psychology of Women Quarterly, 25(1), 57–64.

TUNÇSAV, E. (2019). Klasik bale eğitiminde kuğu gölü balesi'niń önemi. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, İstanbul.

WALKER, I. J., & NORDIN-BATES, S. M. (2010). Performance anxiety experiences of professional ballet dancers. *Journal of Dance Medicine & Science, 14*(4), 133-145.

WEEDA-MANNAK, W. L., & DROP, M. J. (1985). The discriminative value of psychological characteristics in anorexia nervosa. Clinical and psychometric comparison between anorexia nervosa patients, ballet dancers and controls. *Journal of Psychiatric Research, 19*(2-3), 285–290.

ZOLETIC, E., & DURAKOVIC-BELKO, E. (2009). Body image distortion, perfectionism and eating disorder symptoms in risk group of female ballet dancers and models and in control group of female students. *Psychiatria Danubina, 21*(3), 302-309. Erişim adresi: https://hrcak.srce.hr/file/75799

Presentation ID / Sunum No: 70

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:

Sigmund Freud'un Tekinsizlik (Unheimlich) Kavramı Bağlamında; 'Vivarium' (2019) Filminin Çözümlemesi

Araştırmacı Meryem Melek Köse[1]
[1] *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat ve Tasarım, meryem.melek.kosee@gmail.com*

Özet

Bu çalışma çerçevesinde Freud'un Tekinsizlik (Unheimlich) kavramı üzerinden Vivarium (2019) isimli distopik filmin çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme yöntemi olarak sinema göstergebilimi ve psikanaliz kullanılmıştır. Bu çalışmada tekinsizlik, distopya ve ütopya kavramları üzerinde durulmuş, tekinsizlik ve distopya kavramlarını ele alan sanatsal yapıtlara örnekler verilmiş, çözümleme tekniği olarak kullanılan göstergebilim ve psikanaliz ile ilgili bilgi verilmiştir. Tekinsizlik ile ilgili bağlantılı olarak korku ve kaygı kavramlarına değinilmiştir. Son olarak Vivarium filmi içerisinde tekinsizlik ögeleri araştırılarak filmin çözümlemesi yapılmıştır. Filmdeki mekan, karakterler ve oluşturulan distopik evren üzerine yerleştirilmiş detaylar tekinsizlik kavramı üzerinden açıklanmıştır. Bu çalışmanın amacı, distopik bir filmde tekinsizlik kavramının ne şekillerde kullanıldığını araştırmaktır.

Anahtar Kelimeler: *Distopya, Tekinsizlik, Sinema Göstergebilimi, Freud, Psikanaliz*

In The Context Of Sıgmund Freud's Concept Of Uncanny (Unheimlich); Analysıs of The Movie 'Vivarium' (2019)

Abstract

Within the framework of this study, the dystopian movie Vivarium(2019) was analyzed based on Freud's concept of the Uncanny (Unheimlich). Cinema semiotics and psychoanalysis were used as analysis methods. In this study, the concepts of uncanny, dystopia and utopia are emphasized, examples of artistic works dealing with the concepts of uncanny and dystopia,information about semiotics and psychoanalysis used as analysis techniques. In connection with the uncanny, the concepts of fear and anxiety are mentioned. Finally, the uncanny elements in the movie Vivarium were investigated and the movie was analyzed. The place in the movie, the characters and the details placed on the created dystopian universe are explained through the concept of the uncanny. The aim of this study is to investigate how the concept of uncanny is used in a dystopian movie.

Keywords: Dystopia, the uncanny, cinema semiotics, freud, psychoanalysis

Giriş

Tekinsizlik(unheimlich) tedirgin edici, ürkünç, kan dondurucu, rahatsız edici, korkutucu gibi anlamlara gelir. Freud'un geliştirdiği bu kavram çeşitli sanat eserleri üzerinde incelenmiştir. Sözlük anlamı "toplumdaki her şeyin aşırı derecede kötü olduğu hayali bir yer veya durum" (macmillandictionary, 2022) olan distopya kavramı ütopyanın anti-tezi olarak ortaya çıkmıştır. Distopik anlatılar 20. yüzyılda edebiyat ve sinema alanında örneklerini vermeye başlamıştır. Bu çalışma bir sanat eseri olarak distopik filmlerde tekinsizliğin ne şekillerde yer aldığı sorusuna cevap aramaktadır. Yapım yılı 2019 olan 'Vivarium' adlı distopya filmi tekinsizlik ögelerini araştırmak ve tartışmak için iyi bir örnektir. Bu çalışmada göstergebilim ve psikanalizden yararlanarak Vivarium filmi çözümlenecektir. İlk önce kavramsal çerçeve kapsamında ana başlık altında tekinsizlik kavramından bahsedilecek, alt

başlıklar olarak; tekinsizliğin tarihsel kökeni, tekinsizlik ve psikanaliz, tekinsizliğin sanat yapıtlarında yeniden-üretimi bölümlerine yer verilecektir. Kavramsa çerçeveden devam eder distopya ana başlığı altında ütopya, modern dünyayı kaygıyla okumak, distopik sanatsal yapıtlar bölümleri yer alacaktır. Üçüncü ana başlık olarak Vivarium ve Tekinsizlik üzerinden filmin konusundan kısaca bahsedildikten sonra filmin çözümlemesine ve tekinsizlikle olan ilişkisine değinilecektir.

1. TEKİNSİZLİK

Tekinsizlik(unheimlich) gündelik kullanımda güvenilmez, uğursuz, rahatsız edici gibi anlamlarına gelir. Semantik(anlambilimsel) kökeni ise almanca heim(ev) kelimesinden gelir. Unheimlich; tanıdık olmayan, bilinmeyen, heimlich; bilinen, aşina olunan, yakın, tanıdık olan birine ya da bir şeye ait anlamlarına gelir. Bu iki kelime birbirinin zıttı gibi görünse de heimlich'in anlamca unheimlich ile aynı anlama geldiği yerler vardır. Bu konuya sonradan değinilecektir.

Freud, Tekinsizlik Üzerine(1919) adlı makalesinde unheimlich'in farklı dillerdeki anlamlarını şöyle yazmıştır: Latince: Locus suspectus – tekinsiz bir yer ya da gecenin tekinsiz

bir vakti. Yunanca: Xenos – Yabancı, garip. İngilizce: Uncanny – rahatsız edici, tedirgin eden, kasvetli, tekinsiz, hayaletli, perili(bir evden) insanda kaçma duygusu uyandıran. Fransızca: Inquiètant – kötücül, korkutucu, uğursuz. İspanyolca: Sospechoso – kötücül, bilinmeyen, korkutucu. Kelimenin farklı dillerdeki anlamları Almancadaki karşılığının yerini alamamaktadır.

Unheimlich; tedirgin edici, ürkünç, kan dondurucu, rahatsız edici, korkutucu gibi anlamlara gelir. Farklı dillerde benzer anlamlara gelen unheimlich, esasında heimlich kelimesinden türemiştir. Heimlich; eve ait olan, tanıdık, bildik anlamlarının yanı sıra gizli, saklı gibi ilk anlamının zıttı olan anlamları da içerir. Unheimlich, heimlich'in zıt anlamlısı gibi görünür fakat heimlich'in kullanıldığı duruma göre unheimlich ile aynı anlama geldiği yerleri görürüz. Freud tekinsizlik adlı makalesinde bu iki kelimenin aynı anlama geliyor olmasına şöyle örnek vermiştir: Heimlich'in birinci anlamı "bilinen, aşinan olunan, yakın, tanıdık olan birine ya da bir şeye ait"(Jentch ve Freud, 2019:37). İkinci anlamı; "gizlenen, gözden uzak olan, böylece başkaları tarafından bilinmeyen, saklanan, Geheim (gizli). Heimlich bir şey yapmak, örneğin birisinin arkasından sessizce sıvışmak; heimlich toplantılar ve randevular; birisinin rahatsızlığına heimlich keyifle bakmak; heimlich davranmak, sanki gizlenecek bir şey varmış gibi; heimlich aşk, gönül ilişkisi, günah; heimlich yerler (terbiyemiz gereği uzak durmamız gereken)." "Heimlich oda" (tuvalet)…"(Jentsch ve Freud, 2019:38). Heimlich'in ikinci anlamı sayesinde zıt gibi gözüken iki kavram bir yerde kesişir. "Dolayısıyla heimlich olan her şey unheimlich, yani tekinsiz olur"(Jentsch ve Freud, 2019:39).

Edebi metinlerde de incelemesi yapılmış olan tekinsizlik kavramına özellikle gerçeküstü ve korku ögeleri taşıyan hayal ürünü metinlerde ve filmlerde rastlanır; "En önemlisi; edebiyat, gerçek hayattaki tekinsizlikten daha yaratıcı bir alana sahiptir, çünkü tekinsizi tamamen içine alarak gerçek hayatta hiç rastlanmayan daha başka bir noktaya taşıyabilir" (Jentsch ve Freud, 2019:71). İşte kurmaca metinlerdeki bu olanak, tekinsizliği yaratan durumları açığa çıkarma ve incelemede büyük katkı sağlar.

1.1 Kavramın Tarihsel Kökeni

Tekinsizlik kelimesini ilk olarak 1835 yılında Alman felsefeci Friedrich Schelling, "Einleitung in die Philosophie der Mythologie" (Mitoloji Felsefesine Giriş) adlı kitabında "…sır olarak ya da gizli kalması gerektiği halde açığa çıkmış her şey…" (Jentch ve Freud, 2019: 39) olarak tanımlar. Schelling'den sonra bu kavramdan psikolojide ilk olarak 1906 yılında Ernest Jentsch Tekinsizliğin Psikolojisi (On the Psychology of the Uncanny) adlı makalesinde bahseder. Jentsch'in tekinsizliğe dair yorumu; 'belirsizlik' sonucunda açığa çıktığıdır. Jentsch bu makalede E. T. A. Hoffmann'ın 1816 yılında kaleme aldığı kısa öyküsü "Der Sandman"(Kum Adam) üzerinden tekinsizlik hissini inceler. Jentsch'den sonra Freud 1919 yılında yazdığı Tekinsizlik Üzerine (The Uncanny) adlı makalesinde tekinsizlik (unheimlich) kavramını açıklar ve geliştirir. Freud, Jenstch'in tekinsizliği belirsizlik üzerinden açıklamasını yetersiz bulur ve kavramı Almanca kökeni üzerinden incelemeye başlar. Heim (ev, yuva)'den türeyen heimlich (güvenilir, bilindik, tanıdık olan), -un eki alarak zıt anlama gelen unheimlich (tanıdık olmayan, bilinmeyen) kavramını oluşturur. Freud 1919'da yayımlanan makalesinde ise kavramın net olarak bir tanımı olmadığını söylemekle birlikte tekinsizliği oluşturan durumlardan bahsederken sıkça "bastırılanın geri dönüşü" ifadesi üzerinde durur; … "tekinsiz, aslında ne yeni ne de

yabancı bir şeydir, yalnızca zihinde aşina olunan, eskiden beri yerleşik fakat bastırılma süresinde yabancılaşılan bir kavramdır. Bastırılma unsuruna yaptığımız bu değinme, Schelling'in tekinsizlikle ilgili yaptığı, "sır olarak ya da gizli kalması gerektiği halde açığa çıkmış her şey" tanımını da anlamamızı sağlar" (Jentch ve Freud, 2019: 60). Freud'un üzerinde durduğu 'bastırılma', bizi tekinsizliğin Almancadaki karşılığı olan 'unheimlich' kelimesini incelemeye iter: "…unheimlich, bir zamanlar heimisch yani tanıdık, bilindik olandır; baştaki "un-" ön eki de bastırmanın işaretidir" (Jentch ve Freud, 2019: 65). Dolayısıyla Almanca'da tekinsizin karşılığı olan unheimlich kelimesinin yapısı da tekinsizliğin "ne yeni ne de yabancı" olduğunu destekler niteliktedir.

Bu makalede Vivarium filmi tekinsizlik üzerinden incelenirken Freud'un incelediği ve geliştirdiği anlamlar üzerinde durulacaktır. Belirsizlik, tanıdık olmayan, eve ait olmayan gibi kavramlar tekinsizlik hissini açıklarken kullanılan kavramlar olacaktır.

1.2 Tekinsizlik ve Psikanaliz

Psikanaliz Sigmund Freud'un hastaları üzerinde geliştirdiği çalışmalara dayanan bir psikoterapi tekniğidir. Freud, nevrotik ve histerik belirtiler gösteren hastalara yönelik geliştirdiği bu yöntemle, bilinçdışına atılmış, bastırılmış duygular ve anlar üzerinde durur. Freud için histerik belirtilerin nedeni bastırılmış duygulardır. "Freud'un tezlerini birkaç cümle ile özetlemek gerekirse şöyle denebilir: İnsanların doğumdan itibaren maruz kaldıkları toplumsal baskı, bazı arzuların bilinçdışına bastırılmasına neden olur ve bu bilinçdışı arzular da kendini lapsus'larda (dil sürçmesi), "sakar edim" lerde (Fehlleistung), rüyalarda ve nevrozlarda simgesel bir tarzda şekil değiştirerek gösterir ve tatmin yolları arar"(Tura, 2021:33).

Freud'un "bastırılanın geri dönüşü" olarak tanımladığı tekinsiz hissinin neden açığa çıktığı psikanaliz yöntemleriyle araştırılır. Psikanaliz yaşanılan olayları veya hissedilen duyguları adlandırmayı sağlar. "Tekinsizlik çok uzunca bir süredir insanların korkuyla ilişkilendirdikleri ve aşina oldukları bir histir. Burada önemli olan, tekinsizlik hissinin ve korkutucu durumların ne tür deneyimler olarak ortaya çıktığının anlaşılmasıdır" (Jentsch ve Freud, 2019:34). İşte bu noktada devreye psikanaliz girer; tekinsizlik hissinin ne tür deneyimlerle ortaya çıktığını farklı bireyler ve örnekler üzerinden inceler, bu hissi ortaya çıkaran ortak noktalar bulmaya çalışır. Bulduğu ortak noktalar da tekinsizlik hissini açığa çıkaran durumlardır.

Jentsch ve Freud tekinsizliğin tam olarak net bir tanımı olmadığını belirtirler (Jentsch ve Freud, 2019:33) Yine de insanı korkutan her şey için bu terimin kullanılabilmesi kavramı çerçevelendirmeyi sağlar. "Elbette, yeni ve tanıdık olmayan her şey korkutucu olmak zorunda değildir ancak bu ilişki tersine çevrilemez. Sadece diyebiliriz ki alışılmışın dışında olan şeyler kolayca korkutucu olabilir ama her anlamda değil tabii. Alışılmışın dışında ve tanıdık olmayan şeylerin tekinsiz olması için bunlara bir şeylerin eklenmesi gerekmektedir" (Jentsch ve Freud, 2019:35). Freud'un bahsettiği eklenmesi gereken şeylerin ne olduğu farklı durumlar incelenerek ortaya çıkacaktır.

1.3 Tekinsizliğin sanat yapıtlarında yeniden-üretimi

Tekinsizlik bugüne kadar birçok sanat yapıtında kullanılmıştır. Bir sanat yapıtıyla anlatılabilecek şeyler sanatçının hayal gücüne bağlı olarak genişler. Freud sanat yapıtının sağladığı bu geniş imkanın tekinsiz etki yaratma açısından da yararlı olabileceğini söyler: "Kurguda tekinsiz olarak gerçek hayatta karşılaşabileceğimiz bir şey geçiyorsa bu tekinsizlik değildir; ikincisi, kurguda gerçek hayattakinden daha çok tekinsiz etki yaratacak araç vardır" (Jentsch ve Freud, 2019:72).

Freud, Tekinsizlik Üzerine adlı makalesinde tekinsizlik hissini kullanan edebi eser olarak Hoffman'ın "Kum Adam" adlı öyküsünden bahseder. "Hoffmann`ın Kum Adam adlı romanında, uzun zamandır unutulmuş olan bir korku halinin karşılaşma ile açığa çıkması, ana karakter aracılığı ile incelenir. Romanın kurgusu, karakterin çocukluğunda karşılaştığı bir durumu geri çağırması ile gündelik hayatta yaşadığı ikilemler üzerine kurulmuştur. Aşina gelen duruma yaklaşma ve yabancı gelenden kaçma arasındaki gidiş geliş, roman süresince karakteri çözümsüz bir gelgit arasında tutar"(İlkin, 2012:1). Tekinsizlik, edebi eserlerin yanı sıra fotoğraf, video, sinema, heykel, resim gibi sanat dallarında da işlenmiş ve bu eserler tekinsizlik üzerinden yoruma açılmıştır.

Fotoğraf alanında tekinsizliğin işlenişine örnek olarak Roger Ballen'ın özellikle sanatsal/kurgusal döneminde yapmış olduğu işleri verilebilir. Ballen fotoğraflarıyla seyirciye yabancı mekanlar, nesneler,

özneler sunar. Enstalasyon, heykel, resimden yararlanarak oluşturduğu fotoğrafları birbirinden alakasız parçalardan oluşmuştur ve bu fotoğraflar bilinmeyeni işaret eder. "Fotoğrafların kurgulandıkları mekânlar, yabancı ve bilinmezlikle dolu bir ortamı yansıtırken tekinsizin tanımlanmasında kullanılan 'unheimlich' kelimesi ile ortaklık kurmaktadır" (Görgülü, 2020:303).

Resim alanında tekinsizliğin işlenişine örnek olarak gerçeküstücülük akımının en önemli temsilcilerinden Rene Magritte'nin Beklenmedik Cevap/The Unexpected Answer isimli resmi verilebilir. Bu resimde nereye açıldığı bilinmeyen, ortasında büyük bir oyuk olan ahşap bir kapı resmedilmiştir. Oyuğun alt kısmında ahşap parkeler gözükürken geri kalan kısım karanlıktır. Oyuk, bir silüeti andırmaktadır. Seyirci olarak bu gölgeyi tanımlamaya çalışırız; bir kadın portesi, sarılan bir çift veya şekilsiz bir ağaç olabilir. Sadece tahmin yürütmekle kalırız. Bu şekil bize tanıdık gelir ama tam olarak ne olduğunu söyleyemediğimizden tekinsizdir. "Kapının nereye açıldığı bilinmemekle beraber; kapının ötesinde bir bilinmeyenle karşılaşılacağı aşikardır. Karanlığın çevrelediği bir bilinmeyendir bu"(Mısırlı, 2016:51).

Heykel alanında tekinsizliğin işlenişine örnek olarak hiperreal figür heykelleri verilebilir. Hiperreal heykeller tekinsiz bir etki oluşturur çünkü rahatsız edici derecede gerçeğe yakındırlar. Bu heykeller canlı olup olmama konusunda o kadar belirsiz yapılmışlardır ki kimi zaman seyircide dokunma hissiyatı oluştururlar. Freud, 'Tekinsizlik Üzerine' adlı makalesinde tam da bu konuyla ilgili şöyle yazımıştır; "Jentsch, bir nesnenin canlı mı yoksa cansız mı olduğu konusunda zihinsel bir belirsizlik yaratılmasının -özellikle de cansız bir nesne canlıymış gibi göründüğünde- tekinsizlik hissi uyandırmanın en uygun yöntemi olduğuna inanır"(Jentsch ve Freud, 2019:51). Heykeltıraş Evan Penny'nin "No One – İn Particular / Hiç Kimse - Özel Birisi Değil" adlı heykel serisinde bu tekinsiz etki görülür(Penny, 2011). "Bu karşısına geçilip uzun uzun, hayranlıkla seyredilen bir nesneden çok, gerçek mi sorusu üzerinden ilerleyen bir anlık bir etki, bir yakalanma hissi yaratan bir figürdür" (Şener, 2015:68). Hiperreal heykeller üzerine çalışan John De Andrea ve Duane Hanson'ın eserleri de tekinsizlik kavramıyla okunabilir.

Sinemada tekinsizliğin işlenişine örnek olarak Kubrick'in The Shining filmi verilebilir. Kubrick 1980 yılında İspanyol yönetmen Vicente Molina Foix'e verdiği röportajda Foix'in The Shining filminin türüne ilişkin sorusunu yanıtlarken türle ilgili net bir açıklama yapmasa da amacının tekinsizlik duygusu yaratmak olduğunu söyler (Foix, 2022). Filmdeki mekan, karakterler, olay örgüsü, kamera kullanımı, renkler ve şekiller adeta tekinsiz bir atmosfer oluşturabilmek için bir araya gelmiş gibidir ki zaten "filmin senaryosun birlikte yazdığı Diane Johnson ile birlikte Stanley Kubrick de Freud'un tekinsizlik üzerine olan makalesini senaryoyu yazmaya başlamadan önce okumuştur ve makalede tekinsizlik hakkında bahsedilen kimi unsurlar filmde açıkça tespit edilebilmektedir"(Erensoy, 2020:38). Filmin içinde tekinsizliğe dair pek çok detay vardır; bu detayların en başında otelin kendisi gelir. "Tekinsizlik kavramının kilit noktası, aşina olunanın tanıdık olmayana dönüşümüdür. Otelin kendisi başlangıçta 'heimlich' iken eninde sonunda 'unheimlich' olan bir mekana dönüşür"(Erensoy, 2020:41).

2. Distopya

Sözlük anlamı "toplumdaki her şeyin aşırı derecede kötü olduğu hayali bir yer veya durum" (macmillandictionary, 2022) olan distopya kavramı ütopyanın anti-tezi olarak ortaya çıkmıştır. Ütopyalar ideal bir toplum düzeninde eşitlik ve mutluluğun gerekliliğinden bahsederken, distopyalar karamsar bir bakış açısıyla her şeyin mevcut durumdan daha kötü olduğu bir yerden bahseder. Ütopyada ulaşılması gereken hayali bir yerden söz edilir. Bu ulaşılması gereken yer fikri durup dururken ortaya çıkmamıştır. Thomas More'un Ütopya'yı kaleme aldığı 1500'lü yıllar kralın halkı sömürdüğü, halkın fakir olduğu, toplumda eşitlik ve mutluluğun olmadığı bir dönemdi. Ütopya böyle bir dönemde mevcut durumdaki adaletsizliğe ve mutsuzluğa çözüm arayışı olarak ortaya çıktı. "Ütopyalar, yoğun bir muhalif ve eleştirel içerikle birlikte, çözülmesi gereken sorunların tanımlanması, bir dizi alternatif çözümlerin önerilmesi, bu önerilerin test edilmesini sağlayan yaratıcı hayal gücü ve imgelemin bir bileşimini ifade etmektedir" (Ağaoğulları, 2020:376). Ütopyanın anti-tezi olan distopya ise mevcut durumdaki sorunları olduğundan abartılı bir dilde değiştirir, dönüştürür ve karanlık bir dünya çizer. Sorunlara ütopyanın yaptığı gibi çözüm önerisi sunmaz, onların daha görünür hale gelmesini sağlar. Her iki düşünüş biçimi de mevcut düzene eleştiri getirir, sadece bunu farklı yollar üzerinden yaparlar.

"Distopya kelimesinin ilk defa İngiliz filozof ve ekonomist John Stuart Mill tarafından, 1868 yılında Avam Kamarası'nda (British House of Commons) hükümetin İrlanda'daki toprak politikasını eleştirmek için yaptığı konuşmada kullandığı kabul edilmiştir"(Atasoy, 2017: 60).Distopik anlatılar, basım ve yayım tekniklerinin gelişmesi ve kitle kültürünün yaygınlaşmasıyla bağlantılı olarak, 20. yüzyılda, edebiyat ve sinema alanlarında paralel biçimde görülmeye başlandı. Sinemanın gelişmekte olduğu bu dönemde, ilk distopik film Fritz Lang'in yönetmenliğini yaptığı hem Dışavurumcu Alman Sineması'nın hem de bilim-kurgu türünün ilk ve önemli örneklerinden biri olan Metropolis'tir (1927). Film kapitalist düzenin çarpık yapısını ve vahşiliğini karanlık bir gelecek tasavvuru çizerek anlatır. Metropolis'teki bu tema sonraki yıllarda distopik bilim-kurgu filmlerinde sıkça kullanılacaktır; karanlık ve belirsiz, belirsiz olması dolayısıyla tekinsi bir gelecek tasavvuru. Belirsiz bir durumun tekinsizlik uyandırması korku ve kaygı kavramlarının ayrımı üzerinden açıklanabilir. "Bu ayrım şöyledir: Korku belirli bir şeye yönelmiştir; nesneye bağlıdır. Kaygı ise hep belirsizdir; herhangi bir yönelimi olan bir "duygu" değil, nesnesi olmayan bir "ruhsal durum" dur" (Ditfurth, 1991:7).

Bilim-kurgu sinemasında "amaç; insana ve onun tarihine mevcut toplumun belirlediği algılama biçiminin dışında bakmayı sağlamak ve böylece geçmişi eleştirel bir bilinçle yeniden konuşturarak, geleceği kurabilecek potansiyelleri işaret edebilmektir"(Kaplan ve Ünal, 2011: 48). Bu şekilde bakıldığında bu anlatıların çok da uzak bir yerden gelmediği anlaşılacaktır; yabancısı olmadığımız, belki de bir zamanlar tanıdık olana dairdir. "Geleceğe dönük fanteziler, içinde bulunulan anı tırnak içine almanın bir yolu olarak değerlendirilebilir"(Ryan ve Kellner, 2016:358).

Distopik filmlerde yaratılan hayali dünya karanlık, çarpık, ürkütücü, rahatsız edicidir. Bazen bu rahatsız edicilik 'tanıdık' görünümlü yapıların arkasında saklıdır. Örneğin; incelemesi yapılacak olan 'Vivarium' filmindeki Yonder isimli banliyö evleri, her ailenin sahip olmaktan mutluluk duyacağı tarzda tasarlanmıştır. Burada bir ailenin yaşamak için ihtiyacı olan her şey vardır. Filmin ilerleyen kısımlarında 'Yonder'ın karakterler için adeta bir hapishaneye dönüşmesi, özgür iradelerinin ellerinden alınması ve görevlerini tamamladıktan sonra (çocuk büyütmek) ölmeleri bu hikayeyi bir distopyaya dönüştürür. "Kendi aşina olduğu dünyasında günlük hayatın düzeninde yaşayan birey, karşısına bilmediği bir şey ya da durum çıktığında tekinsizlik hissedecektir"(Jentsch ve Freud, 2019: 35).

2.1 Ütopya

Ütopya 1516 yılında İngiliz hukukçu ve filozof Thomas More'un hayali bir ada kurgulayarak yazdığı eseridir. More, bu adada ideal toplum düzeni olarak insanların mutlu ve eşit olacağı bir yer hayal eder. More, Kökeni Yunanca olan Ütopya kelimesini " "yer" anlamına gelen topos kelimesinin önüne "yok" anlamına gelen "ou" takısını getirerek, "olmayan yer, yok yer, hiçbir yer, yersiz" anlamına gelen bu terimi (U-Topos) türetmiş ve 1516 yılında Latince olarak yayınlattığı kitabına da utopia adını vermiştir"(Ağaoğulları, 2020:359). Daha sonra "outopos"daki "ou" nun yerine, Yununca iyi anlamına gelen "eu" takısı getirilerek kelime "mutlu yer" anlamini ifade eder oldu. Kelimenin değişen yapısının da gösterdiği gibi olmayan mutlu bir yer hayal eden More, ütopya adlı eserinde hayali bir adadan bahseder. Bu adada insanların mutlu olması önemlidir. More, insanların eşit bir düzünde mutlu olabileceğini öne sürerek mülkiyetleri ortak kılar. Burada özel mülkiyet diye bir şey yoktur. Evler her 10 yılda bir değiştirilir ve kimin hangi evde kalacağı kura ile seçilir. Aynı zamanda evlerin kilidi yoktur çünkü evin içindeki eşyalar da tek bir kişiye ait olamaz. More Ütopya'da disiplinli bir düzen hayal eder. İnsanların doğuştan kabullenmek zorunda oldukları sınıf sistemi yoktur, bunun yerine bilgi ve yeteneğe bağlı olarak meslekler edinilir. Ütopya'da insanların eğitimli olması ve gelişmesi çok önemlidir.

Ütopya kelimesinin yaratıcısı her ne kadar More olsa da ondan önce bu yönde düşünen ve yazan düşünürler, filozoflar vardı. MÖ 340 yılında Platon, 'Devlet' adlı eserinde More'un adını daha sonraları koyduğu ideal toplum düzeninin ilk örneğini vermiştir. Platon'un ütopyasında insanlar üç sınıfa bölünmüştür; çalışanlar, bekçiler ve yöneticiler. Çalışanlar sınıfı çalışıp üretimde bulunur, bekçi sınıfı toplumun güvenliğinden sorumludur, yöneticiler ise devleti yönetir. Devlet'te kadın ve erkek aynı şartlara sahiptir.

More'un ütopyasından sonra kaleme alınan diğer önemli eserler Campanella'nın Güneş Ülkesi (Civitas Solis) ve Francis Bacon'ın ütopik metni Nova Atlantis (Yeni Atlantis) tir. 1623'te Frankfurt'ta basılan Güneş Ülkesi'nde de diğer ütopyalarda olduğu gibi özel mülkiyet yasaktır. Bilime ve felsefeye

önem verilir. Toplumun her yerinde eşitlik hakimdir. Nova Atlantis (Yeni Atlantis) 1627'de yayımlanır ve orada da bilime, gelişmeye dayalı bir toplum düzeni hayal edilir.

Ütopyalarda insanların özünde iyi, eşit ve mutlu oldukları, toplum düzeninin bu özellikleri bozduğu iddia edilerek yeni ve ideal bir toplum düzeni kurma amacı vardır. Bu toplum düzeni hayalidir fakat bir gün gerçekleşmesi öngörülür. Bu yüzden ütopya yazınları hayali olsa da gerçekçidir çünkü toplumun eksikliklerini tamamlayan bir yapıları vardır. "Ütopyalar çoğunlukla üretildikleri dönemin özelliklerini hammadde olarak kullanırlar. Örneğin More'un ütopyası, bir anlamda 1500'lü yılların İngilteresi'nin yansımasıdır. Bu anlamda ütopyalar tarihsel bir özellik gösterirler ama bu tarihe ilişkin eleştirel bir nitelikleri vardır. Yani ütopyaların tarihle ilişkisi gerilimli bir ilişkidir. Bu bakımdan ütopyaların eleştirel niteliğini besleyen arka plana bakmak gerekir" (Ağaoğulları, 2020:364).Kurulan ideal toplum düzeninde bu eleştirel nitelikler değerlendirilerek toplum yapısı ve alışkanlıklar yeniden inşa edilir.

Ütopya kelimesi günümüze kadar ulaşmış ve günlük hayatta birçok alanda kullanılmaktadır. Sinema, edebiyat, fotoğraf gibi sanat eserlerinde örnekleri verilmekte ve incelenmektedir.

2.2 Modern Dünyayı Kaygıyla Okumak

Modernleşme veya modernizm politik olarak Fransız İhtilali, düşünsel olarak Aydınlanma Çağı, ekonomik olarak Sanayi Devrimi'yle ilişkilidir. "Batı'da 15. 16. ve 17. yüzyıllarda birbirlerine eklemlenerek çoğalan bir dizi önemli tarihi gelişme meydana gelmiştir. Bu gelişmelere; hümanizm akımı, reform hareketleri; coğrafi keşifleri de içine alan ticari ve ekonomik gelişmeler ve dolayısıyla kapitalizmin bir sosyoekonomik sistem olarak ortaya çıkması sayılabilir"(Yaka, 2011:268). Kapitalizm toplumun yaşantısını etkilemiş ve yön vermiştir. Modern dünyada zamanın hızlı geçmesinden yakınan birey çalışmak, para kazanmak zorundadır. Çalışarak bu parayı kazanır, arta kalan vakitte bu parayı harcar. Kapitalizmin döndürdüğü bu çark insan yaşamının her anında dönmeye devam eder.

Modernleşme ile toplum değişmiş, dönüşmüştür. Bu değişim ve dönüşümün devam etmesi kaçınılmazdır. Toplum pratiklerini bu denli etkileyen modernleşme bireysel paratikleri de etkilemiştir. Hızla değişen dünyaya ayak uydurmaya çalışan birey, ekonomik krizler, salgın hastalıklar, savaşlar, doğal afetler görmüştür. Modernleşmeyle birlikte teknolojinin hızla gelişmesi insanlar arasındaki iletişim biçimini değiştirmiştir ve değiştirmeye devam etmektedir. Her gün yeni bir gündem konusuyla uyunan birey, modern dünyada bir belirsizliğin içindedir. "Bu kadar hızlı gerçekleşen ve toplumsal yapıyı derinden etkileyen değişim ve dönüşümün yarattığı belirsizlik ve bu belirsizliğin yapılandırdığı güvensizlik modern döneme ait bir özellik olarak var olmaktadır"(Şentürk, 2004:703). Modern dünyanın getirdiği bu belirsizlik toplumda kaygıyı doğurur. Belirsizliğin nasıl kaygıya sebep olduğu korku ve kaygı kavramlarının ayrımı üzerinden açıklanabilir. "Bu ayrım şöyledir: Korku belirli bir şeye yönelmiştir; nesneye bağlıdır. Kaygı ise hep belirsizdir; herhangi bir yönelimi olan bir "duygu" değil, nesnesi olmayan bir "ruhsal durum" dur"(Ditfurth, 1991:7). Hızla değişen dünyada bir sonraki adımın, olayın ne olacağı konusundaki belirsizlik kaygıya sebep olur. "…..Hoşunuza gitsin ya da gitmesin, çağımız "kaygı çağı" olarak kutsanmıştır. Bugün ile ilgili hiçbir derinlikli irdeleme, kaygı kavramına başvurulmaksızın yapılmıyor"(Ditfurth, 1991:30). Tekinsizliği irdelerken kaygı kavramına başvurmak da boşuna değildir.

21. Yüzyılda insanlardaki kaygı seviyesinin giderek arttığı görülür. Geleceğe dair belirsizlikler kuvvetlenmekte, savaşlar çıkmakta, salgın hastalıklar meydana gelmekte, dünyanın çeşitli yerlerinde ekonomik ve siyasi krizler görülmektedir. Yaşanılan yerin güven vermemesi dolayısıyla kaygı duyulur. Örneğin Covid 19 salgını toplumun geniş bir kesimini fiziksel ve psikolojik açıdan etkiledi. Salgının ne kadar süreceğine dair belirsizlik ve ölümcül olma ihtimali kaygıya sebep oldu.

2.3 Distopik Sanatsal Yapıtlar

1937 yılında Katharine Burdekin tarafından kaleme alınan Swastika Geceleri adlı distopik romanda 700 yıl süren Nazi iktidarında geçen bir dünya tasvir edilir. Bu dünyada geçmişe dair bütün izler silinmiş, Nazi öncesi dönemin olmadığına insanlar inandırılmıştır. Kadınların bireysel yaşam hakları ellerinden alınmıştır ve cinsel ihtiyaç giderici bir obje olarak görülürler. Alous Huxley'in 1932 yılında yazdığı Cesur Yeni Dünya adlı roman F.S 632 (F.S: Ford'dan Sonrası) yılının distopik dünyasını anlatır. Bu dünyada anne ve baba gibi kavramlar yoktur. Çocuklar "Londra Merkez Kuluçka ve

Şartlandırma Merkezi" nde döllenmekte ve doğmaktadır. Bebekler daha doğmadan alt sınıftan üst sınıfa doğru Epsilon, Gama, Delta, Alfa adında sınıflara ayrılır ve doğumdan sonraki yaşamları bu sınıflara göre şekillenir. Eleştirel ve distopik resimleriyle tanınan Tetsuya İshida modern Japon yaşamını çizdiği resimler aracılığıyla eleştirir. Resimlerinde günlük yaşam nesnelerinin şeklini almış, ruhsuz, robot görünümünde, mutsuz çalışan insanlar vardır. "Tetsuya İshida'ya göre hem eğitim hayatında hem de iş hayatındaki baskı onu ve onun gibi bütün modern bireyleri insani kimliklerinden uzaklaştırarak yarı insan yarı makine olan metalaşmış tekinsiz nesneler haline dönüşmüştür"(Kavas, 2019:158).

The Children of Men filmi (2006) artık kadınların hamile kalamadıkları ve insan ırkının sonlarına geldiği distopik bir gelecekte geçer. Blade Runner(1982) filmi insan görünümünden ayırt edilmesi çok zor olan robotların illegal işleri halletmede kullanıldığı 2019 yılının distopik evrenini anlatır.

Örneklere bakacak olursak distopik sanatsal eserler içinde bulunulan durumu eleştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bunu yaparken gerçeklikten uzaklaşmış gibi gözükürler fakat aslında gerçekte olanın daha kötü halini sunarlar.

3. Vivarıum ve Tekinsizlik

Vivarium filmi konusu ve konuya uygun tasarımları (mekan, karakter, ses vb.) açısından tekinsizlik kavramı incelemek için iyi bir örnektir. Filmin çözümlemesi yapılırken Freud'un tekinsizlik kavramını açıklarken kullandığı noktalar üzerinde durulacaktır.

3.1 Vivarium filmi konusu

Vivarium filminde genç çift Gemma ve Tom'un ev arayışı sürecinde başından geçenler anlatılır. Gemma anaokulu öğretmeni, Tom ise Bahçıvandır. Bir gün Gemma'nın ders çıkışında ev bakmak için bir emlak ofisine giderler. Ofiste onları karşılayan Martin ile tanışırlar ve Martin' in ikna edici ve tuhaf konuşmasını dinledikten sonra 'Yonder' isimli banliyö evlerine bakmaya ikna olurlar. Martin genç çifte Yonder evlerinden 9 numaralı olanı gezdirir. Martin buranın başlangıç değil sonsuzluk evi olduğunu söyler. Martin genç çifti bahçeye çıkarır ve onlar bahçeyi gezerken ortadan kaybolur. Bu sırada çift, etrafta onlardan başka kimse olmadığını fark eder. Bir an önce buradan çıkmak üzere arabalarına binerler. Geldikleri yolu geri dönmeye çalışırlar fakat yollar birbirine benzerdir ve nereye giderlerse gitsinler 9 numaralı eve geri dönerler. Ev bakmak için geldikleri bu banliyöden dışarı çıkamazlar ve dış dünyayla bağlantıları kesilmiştir.Günler geçer, buradan çıkmanın yollarını denemeye devam ederler. Ne kadar yol kat ederlerse etsinler çıkış yolu yoktur. Yaşamaya devam etmeleri için kapılarının önüne gerekli erzaklar bırakılır. Tom evi yakar, ertesi sabah ev hiçbir hasar görmemiş halde yeniden karşılarındadır ve kapının önünde bir koli bulurlar. Kutunun içinden bir bebek çıkar, üstünde çocuğu büyütün ve serbest kalın (raise the child and be released) yazmaktadır. Gemma ve Tom mecburi bie şekilde kendilerine verilen görevi yerine getirirler.

3.2 Çözümleme Tekniği: Göstergebilim ve Psikanaliz

Göstergebilim gösterge dizgilerini inceleyen bilim dalıdır. "Göstergebilimin inşası 20.yy'a dayansa da, göstergeler üzerindeki anlam arayışı antik çağdan bu yana görülmektedir"(Kula, 2020:43). Bir anlambilimi olan göstergebilimi inceleyen kuramcıların öncüleri İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure ve Amerikalı pragmatist filozof Charles Sanders Peirce'dir. "Onlardan çok sonra Christian Metz ve Peter Wollen göstergebilimi sinemaya uyguladılar" (Büker, 1991:19) Sinema göstergebilimi, bir filmi çözümlemekte kullanılan bilim dalıdır. Bir filmin göstergebilimsel çözümlemesi yapılırken filmin içerisinde bulunan göstergeler araştırılır, bu göstergelerin nasıl oluşturulduğu ve filmdeki anlamları üzerinde durulur. "Susssure'ün terimleri arasında gösterilen ve gösteren göstergenin oluşturucularıdır"(Barthers, 2021:44). Gösteren ve gösterilen arasındaki ilişki her zaman evrensel değildir. Göstergelerin anlaşılabilirliği toplumdan topluma kültürel, dini vb. özelliklere göre değişkenlik gösterebilir. Film çözümlemesi yaparken bu özelliklere dikkat etmek gerekir.

Psikanaliz Sigmund Freud'un ruhsal hastalıkların tedavisinde kullanmak için bulduğu ve geliştirdiği psikoterapi tekniğidir. Freud'dan etkilenmiş ve psikanalitik kuram üzerine çalışmış ve eleştirmiş birçok kuramcı vardır. Otto Rank, Jacques Lacan, Julia Kristeva, Carl Jung bu kuramcılardan bazılarıdır. Freud, nevrotik ve histerik belirtiler gösteren hastalara yönelik geliştirdiği bu yöntemle, bilinçdışına atılmış, bastırılmış duygular ve anlar üzerinde durur. Freud için histerik belirtilerin nedeni bastırılmış duygulardır. Bir filmin çözümlemesi yapılırken psikanalizden yararlanmak filmdeki

karakterleri tanımaya ve daha kapsamlı bir yorumlama yapabilmeye olanak sağlar. Ne kadar derinlikli bir disiplinlerarası çalışma yapılırsa film hakkında söylenecek o kadar şey çıkacaktır.

Bu çalışmada çözümleme yöntemi olarak göstergebilim ve psikanalizden yararlanılacaktır. Vivarium filmi Freud'un tekinsizlik kavramı üzerinden incelenecektir.

3.3. 'Vivarium'

Film, genç çift Gemma ve Tom'un ev arayışları üzerinden gelişir. Çiftin bu arayış sürecinde bir emlak ofisine girmeleriyle başlayan tuhaflıklara tanık oluruz; emlakçı Martin'in konuşma biçimi, mimikleri, ofisin steril biçimi filmin ilerleyen bölümlerinde sıkça karşılaşacağımız rahatsız ediciliğin başlangıcıdır. Emlakçı, genç çifte; 'Yonder' isimli banliyönün ne kadar harika ve 'ideal' olduğunu anlatırken, Gemma, Yonder'ın nerede bulunduğunu sorar. Martin'in cevabı: " Yeterince yakın ve yeterince uzak." olur. Bu cevap, Jentsch'in tekinsizlik tanımında altını çizdiği 'belirsizlik' hissine işaret eder. Yonder'ın kelime anlamının da 'şurası' veya 'orası' gibi anlamlara gelmesi bu yerin belirsizliğinin ve bilinmemesinin altını çizer. Martin'in Gemma'ya verdiği cevap ölçülebilir değildir; böyle bir cevabın tercih edilmiş olması gerçekliğe dair bir soru işareti doğurur ve böylece "yazarın belirsizlikler yaratarak bizi gerçek bir dünyaya mı yoksa kendi yarattığı fantastik bir dünyaya mı sürüklediğini de açıkça ifade etmemesi, bir tür tekinsizlik hissi doğurur" (Jentch ve Freud, 2019:47).

'Yonder' evlerini görmek üzere Martin, Gemma ve Tom yola çıkarlar. Şehrin dışına doğru ilerledikleri geçtikleri yolun, şehrin kalabalığından uzak oluşundan anlaşılır. Yonder evlerinin 'gerçek' dünyaya ait olamayacak kadar kusursuz dizayn edilmiş olması, mekan tasarımında kullanılan soğuk renkler, birbirini simetrik bir şekilde takip eden evler ve yollar ürperticidir. Martin '9' numaralı evi genç çifte gezdirir. Burada yaşayacak kişiler için her şey düşünülmüştür; erkek çocuk için mavi duvar renkli bir oda bile vardır. Bütün bu tuhaflıklar Gemma ve Tom'u rahatsız eder; bir an önce buradan çıkmak isterler. Bu kısımdan sonra asıl tekinsizlik başlar; karakterler banliyöden çıkmaya çalışırlar fakat ne kadar yol kat etseler de yolun hep aynı yere -9 numaralı eve -çıktığını görürler ve bir çeşit döngüye girdiklerini düşünürler. Aynı şeyin tekrarlanmasıyla ilgili olarak Freud:

> "Aynı şeyin tekrarlanmasının yarattığı etki, muhtemelen tekinsiz hissin bir kaynağı olarak herkesin ilgisini çekmeyecektir. Gözlemlediğim üzere, bu olgu şüphesiz belirli koşullara tabidir ve buna ek olarak travma durumunda kişide çaresizlik hissi yaratan bir tekinsiz etki bırakır. Sıcak bir yaz günü öğle sonrası kendimi, İtalya'nın bilmediğim bir kasabasının ıssız sokaklarında yürürken nasıl geldiğimi uzun bir süre çözemediğim bir mahallede buldum. Küçük evlerin pencerelerinden, boyalı kadınlardan başka bir şey görünmüyordu ve bu dar sokaktan hızlıca kurtulmak için ilk dönemeçten çıktım. Fakat bir süre daha gezindikten sonra kendimi ansızın varlığımın artık dikkat çekmeye başladığı aynı sokakta yine buldum. Bir kez daha aceleyle uzaklaştım ama yine üçüncü kez aynı yerdeydim. Artık yalnızca tekinsizlik olarak tanımlayabileceğim bir his beni sarmıştı ki tekrar kaybolmadan kısa bir süre önce ayrıldığım meydana dönebildim. İstemeden yapılıp aynı durumu tekrarlayan benim macerama benzeyen fakat farklı açılardan tamamen değişiklik gösteren olaylarda, aynı çaresizlik ve tekinsizlik hissi baş gösterir…"(Jentch ve Freud, 2019:55-56).

Gemma ve Tom'un yaşadığı çaresizlik ve tekinsizlik hissi Freud'un başından geçen macerayla benzerlik gösterir fakat çiftin yaşadığı şeyi macera olarak nitelendirmek doğru olmayacaktır. Çünkü nihayetinde başladıkları noktaya (bildiğimiz, aşina olduğumuz dünyaya) dönemezler ve burada hapsolurlar. İçinde hapsoldukları banliyödeki mecburi yaşam alanları olan '9' numaralı evde yaşamanın kaçınılmaz olduğunu anladıkları anda karakterlerin kapıldığı çaresizlik hissi zincirleme kurgu tekniğiyle başarılı bir şekilde verilmiştir. Sahne şöyledir: Arabayla çıkış yolu ararken karakterlerin bakış açısından yol ve birbirinin aynı olan evler görünür. Bu görüntünün üzerinde zincirleme kurgu ile kapı numarası (9) belirmeye başlar. Daha sonraki planda evler yatay bir kamera hareketiyle geçerken bu görüntünün üzerine sırasıyla Tom ve Gemma'nın çaresiz surat ifadeleri bindirilmiştir. Bu sahne boyunca işitsel düzeyde Tom ve Gemma'nın sesi üst üste bindirilmiş, birbirine karışmıştır. Burada kimsenin olmadığından, nereye giderlerse gitsinler 9 numarayı gördüklerinden, sürekli aynı yoldan geçtiklerinden bahsederler. Karışık konuşma sesleriyle birlikte rahatsız edici bir ses efekti kullanılmıştır. Bu sahnede zincirleme kurgu ile karakterlerin 'bilinç değişikliği' anlatılmıştır. "Bozulmuş zincirlemeler

kullanımında kaynaşan görüntüler titreşir, dalgalanır, sarsılır, bükülür, döner, odağın içine ya da dışına ilerler, ya da bulanıklaşır; bozulmuş zincirlemeler bir oyuncunun bilinçaltını, kendi kendini sorgulamasını, zihinsel açıdan dengesizliğini, sarhoşluğunu, uyuşturucu almış halini, ya da diğer anormal hallerini anlatmak için kullanılabilir. Genellikle ürkütücü bir ses eşliğinde verilen bu tür zincirlemeler bir geriye dönüşü sunmak amacıyla kullanılabilir"(Mascelli, 2007:142,143). Bu zincirleme kurguya karakterlerin içinde bulundukları durum göz önünde bulundurarak bakıldığında, "zihinsel açıdan dengesizliğe", bir tür sorgulama haline ve sürekli aynı yere çıkıyor olmalarıyla bir geriye dönüş yaşadıklarına dair bir okuma yapılabilir. Bu zincirleme kurgu sahnesi Freud'un bahsettiği travma durumundaki çaresizlik hissi yaratan tekinsiz etkiye iyi bir örnek olmuştur; bu tekinsiz etki film boyunca karakterler ve karakterlerle özdeşleşen seyirci üzerinde devam edecektir. Artık bilmedikleri, tanıdık olmayan, tekinsiz (unheimlich) bir yerdedirler.

Gemma ve Tom'un içinde bulundukları evin numarası ve banliyönün girişindeki reklam panosunda anne, baba ve çocuktan oluşan ailenin; Yonder'ı tercih eden ailelerin yaşayacakları 'ideal' evin numarasının da 9 olması bu sayı üzerinde durmayı gerektirir.Burada 9 sayısının kullanılmış olması anne rahminde geçirilen 9 ay'a göndermedir ve Yonder'daki ev/evler (heim) anne rahmini sembolize eder. Yonder, sonradan tıpkı anne rahmi gibi sessiz, ıssız, ölümü çağrıştıran, korkutucu bir yere dönüşecektir. Anne rahmi bastırılan korkulara dair iyi bir semboldür. Freud 'tekinsiz anne' (uncanny mother) kavramıyla anne bedeninin tekinsiz bir yer olduğunu söyler: "Tekinsiz'de annenin bedeni ya da kadın cinsel organları tekinsiz bir yuva imajı, tanıdık içinde bir rahatsızlık hissi sunar. Unheimlich, tekinsiz, yabancı anne bedeni bir zamanlar heimisch veya heimlich, tanıdık veya "ev gibi" iken, dini evrenin heimlich(tanıdık) olması varoluşsal anksiyetenin unheimlich yönsüzleştirmesini yatıştırır"(Jonte-Pace, 2001:70). Tanıdık ve aşina olunan bu yerde -anne rahminde- nasıl tekinsizlik hissediliyorsa Vivarium'daki ev de önce tanıdık ve güvenli bir yer gibi gözükür, sonradan tekinsiz bir yer olduğu anlaşılır. "Cennet ve annenin cinsel organları esrarengiz bir şekilde bağlantılıdır. İlki, Unheimlichkeit'te kendimizi evimizde hissetmemizi sağlıyor; ikincisi bizi evimizde unheimlich hissettiriyor"(Jonte-Pace, 2001:70).

Bir röportajda filmin yönetmeni Lorcan Finnegan 9 numarasıyla ilgili her türden gizemli şeyde karşımıza çıktığını, ancak yazar Garrett'in bu fikrin nereden geldiğini hatırlamadığını söylüyor. Kendisinin de bunu tartıştıklarını sandığını, ancak hatırlayamadığını ekliyor. Röportajdaki en önemli kısım şu; "Benim için anlamı hep şuydu; dokuz rakamını yazdığınızı hayal ederseniz, bir daireye girer gibi başlar, sonra bir halkaya (loop – döngü) dönüşür"(Nemiroff, 2020).

Yonder'da hapsolan çift mecburen 9 numaralı evde yaşamaya başlar, bir yandan çıkış yolu aramaya devam ederler. Erzakları bittikçe bilinmeyen bir kişi veya bir 'şey' tarafından (belirsizlik) kapılarına bir koli ile neye ihtiyaçları varsa bırakılır. Bir gün yine kapılarına böyle bir koli bırakılır, bu sefer içinden bebek çıkar. Kolide "bebeği büyüt ve serbest kal" yazmaktadır. Bu bebek çok hızlı bir şekilde büyür. 5-6 yaşına gelmiştir ama sesi yetişkin birinin sesi gibi çıkar ve giydiği giysiler de emlakçı Martin'in giydiği takım elbisenin küçültülmüş halidir. Burada çocuğa dair tuhaflıklar başlar ve filmin ilerleyen bölümlerinde bu çocuğun insan mı yaratık mı veya bir robot mu olduğuna dair belirsizlikler açığa çıkar. Sanki bilmediğimiz bir türden olan bu çocuk görünümünde olan "şey" in insan olup olmadığına dair soru işaretleri bir tür tekinsizlik hissi yaratır.

> "Hikaye anlatıcılığında kolay yoldan tekinsiz etki yaratmanın en güvenilir sanatsal araçlarından biri, okuru belirli bir karaktere bürünmeden önce kendisinin bir insan mı yoksa robot mu olduğu konusunda tereddüte düşürmektir. Burada belirsizlik, okurun dikkatini verdiği odak noktasında doğrudan kendini göstermeyerek yaratılır, böylece olayın hemen farkına varıp kafasındaki soru işaretini açıklığa kavuşturma fırsatı verilmemiş, söz konusu tekinsizin duygusal etkisi de böylece yaratılmış olur." (Jentch ve Freud, 2019:23).

Jentsch'in bahsettiği bu psikolojik oyun filmdeki çocuk üzerinden seyirciye yaşatılır. Yonder'da günler birbirini takip eder, Gemma ve Tom burada sıkışıp kalmaktan iyice bunalmışlardır. Bir sabah Tom bahçede sigara içer, sigarası bitince izmariti çimenlere doğru fırlatır. Sigaranın yanan ateşiyle çimenlerin bir kısmı yok olur; böylece yumuşak zemin ortaya çıkar. Tom o günden sonra belki bir yere çıkar umuduyla burayı gece gündüz kazmaya başlar. Bir gece Tom yine çukuru kazarken Gemma'nın -

geldikleri yerden yanlarında getirdikleri tek şey- arabada oturduğunu görür ve yanına gider. Arabanın içindeki kokunun gerçekçi geldiğinden bahsederler. Arabadaki bu koku onlara sıkışıp kaldıkları, neresi olduğunu bilmedikleri bu yerde tanıdık gelmiş ve evlerinde hissettirmiştir. Buradaki kokunun Tom ve Gemma'ya tanıdık gelmesi ve 'ev' i çağrıştırması arabayı 'heimlich' bir mekan yapar. Arabanın içinde kendilerini güvende hissetmeleri, içinde bulundukları tekinsiz durumdan ileri gelir.

Filmin sonlarına doğru çocuk genç bir adam olmuştur ama hala çocukluğundaki gibi bir robota veya yaratığa benzemektedir. Gemma bir gün yine genç adamı takip eder ama nereye gittiğini, kiminle görüştüğünü çözemez. Tom bahçeyi kazmaktan iyice bitkin düşmüş ve hastalanmıştır. Evin önünde Gemma'nın kollarında yatarken buraya gelmeden önceki hayatlarından; rüzgarın ne kadar güzel bir şey olduğundan, ilk tanıştıkları günden bahsederler. Yonder o kadar yapmacık ve gerçek olamayacak kadar mükemmel tasarlanmıştır ki, insan olduklarını hissettirecek anları hatırlamak yüzlerinde tebessüm oluşturur. Onlara tanıdık gelen, aşina oldukları anın hayalini kurarak evlerindeymiş gibi hissetmeye çalışırlar. Bu sohbetle geçen süre Gemma ve Tom'un tekinsiz bir yerde tekinlik arayışında oldukları son andır. Konuşmanın sonunda Tom ölür, genç adam elinde ceset torbasıyla birlikte gelir ve Tom'u içine koyup bahçedeki çukurun içine atar. Ertesi sabah Gemma arabada -evdeymiş gibi hissettiği yerde- uyanır, elinde kazmayla birlikte genç adama saldırır. Adamdan insana ait olmayan tuhaf bir ses çıkar, maymunların yürüyüşünü andıran bir şekilde Gemma'dan kaçar. Adamın buradaki tuhaflıkları 'insan mı değil mi? insan değilse ne?' sorusunu seyirciye tekrar sordurur. Adam kaldırımı kaldırıp içine girer. Yeraltında gizli bir yer açılmıştır. Gemma da peşinden gider. Bu sahne gerçeklikten uzak, rahatsız edici bir rüya sahnesi gibidir. Gemma'nın Yonder evlerinin içinde gezdiği bu sahnede mekan tasarımı ve kamera hareketi çarpıktır. Buradaki çarpıklık evin tekinsiz ve rahatsız edici atmosferini kuvvetlendirir. Gemma kaldırımın oluşturduğu geçitten kayarak bir kapıya ulaşır, kırmızı ortam ışığı olan bir odaya düşer. Bu odada Gemma ve Tom'un büyüttükleri çocuk gibi giyinmiş başka bir çocuk hipnotize edici şekiller dönen ekranı izlemektedir. Gemma ilerlediğinde mutfakta ağlayan bir kadın görür; belli ki burada sıkışıp kalmış başkaları da vardır. Kadınla bir süre bakışırlar ve zemin bataklık gibi Gemma'yı içine çekerek onu bir başka eve atar. Gemma yeşil ortam ışıklı bir yatak odasına düşmüştür. Burada sevişen bir çift ve ellerini çırparak onlara ritim tutan çocuğu görür. Duvar Gemma'yı içine çekerek başka bir eve götürür. Bu sefer mavi ortam ışıklı bir banyoya düşer. Küvette kanlar içinde yatan bir adam görür ve sendeleyerek düşer. Kendi evine geri dönmüştür. Bu sahnedeki renk kullanımı her bir odada yaşanan olaya göre belirlenmiştir. Kırmızı iştah açıcı bir renk olduğu için mutfakta, yeşil gençlik tazelik ile ilgili olduğu için yatak odasında, mavi ise ölümü çağrıştırdığından banyoda kullanılmıştır. Bu sahnede Gemma' nın iradesi olmadan evin onu oradan oraya savurması film boyunca Tom ve Gemma'nın yaşadığını özetler niteliktedir.

Final sahnesinde adam Gemma'yı da bir ceset torbasına koyar ve Tom'un yanına atar. Adam evi sanki orada daha önce kimse yaşamamış gibi eski haline getirir. Yonder'dan çıkar, emlak ofisine gelir. Gemma ve Tom'u Yonder'a getiren emlakçı Martin yaşlanmıştır ve ölmek üzeredir. Buradan Yonder'daki zaman kavramıyla 'gerçek dünyadaki' zaman kavramının farklı olduğu anlaşılır. Yonder -orası- neresidir hala bilinmiyordur. Yaşlı Martin isimliğini çıkartıp genç adama verir ve ölür. Emlak ofisinin koltuğunu artık genç Martin devralmıştır. Ofise başlarına ne geleceğinden habersiz yeni müşteriler gelmesiyle film biter. Filmin yönetmeni Lorcan Finnegan'ın 9 sayısının kullanımıyla ilgili söylediği gibi bir çeşit döngüye girilmiştir.

4. Sonuç

Freud 1919 yılında yazdığı Tekinsizlik Üzerine (The Uncanny) adlı makalesinde tekinsizlik (unheimlich) kavramını açıklar ve geliştirir. Freud'dan önce, bu kavramı ilk olarak Alman felsefeci Friedrich Schelling, "…sır olarak ya da gizli kalması gerektiği halde açığa çıkmış her şey…"(Jentch ve Freud, 2019:39) olarak tanımlar. Psikolojide ilk olarak 1906 yılında Ernest Jentsch Tekinsizliğin Psikolojisi (On the Psychology of the Uncanny) adlı makalesinde bu kavramdan bahseder. Jentsch'in tekinsizliğe dair yorumu; 'belirsizlik' sonucunda açığa çıktığıdır. Freud, Jenstch'in tekinsizliği berlirsizlik üzerinden açıklamasını yetersiz bulur ve kavramı Almanca kökeni üzerinden incelemeye başlar. Heim (ev, yuva) den türeyen heimlich (güvenilir, bilindik, tanıdık olan), -un eki alarak zıt anlama gelen unheimlich (tanıdık olmayan, bilinmeyen) kavramını oluşturur. Freud, kavramın net olarak bir tanımı olmadığını ancak korkutucu olan her şey için kullanılabileceğini söylemekle birlikte tekinsizliği oluşturan durumlardan bahsederken sıkça "bastırılanın geri dönüşü" ifadesi üzerinde durur.

Distopya kavramı ütopyanın anti tezi olarak ortaya çıkmıştır. Ütopyalarda mutlu ve eşit bir toplum yapısı çizilir. Distopyalar ise tam tersi olarak mevcut düzenden daha kötüsünü çizdikleri bir evren sunarlar. Bu hayali evren karamsar, ürkütücü, çarpık, ürkütücü, rahatsız edicidir. Bazen bu rahatsız edicilik 'tanıdık' görünümlü yapıların arkasında saklıdır. Örneğin; incelemesi yapılacak olan 'Vivarium' filmindeki Yonder isimli banliyö evleri, her ailenin sahip olmaktan mutluluk duyacağı tarzda tasarlanmıştır. Burada bir ailenin yaşamak için ihtiyacı olan her şey vardır. Filmin ilerleyen kısımlarında 'Yonder'ın karakterler için adeta bir hapishaneye dönüşmesi, özgür iradelerinin ellerinden alınması ve görevlerini tamamladıktan sonra (çocuk büyütmek) ölmeleri bu hikayeyi bir distopyaya dönüştürür. İşte bu yapısı distopya kavramını tekinsizlik üzerinden yorumlayabilmeyi sağlar. Distopyaların ilk bakışta tanıdık görünmesine rağmen aslında bilinmeyen yapılarının ortaya çıkması, Tanıdık olandan beslenip bize yabancı gelen bir yapıya bürünmeleri, karanlık, ürkütücü atmosferi kavramı tekinsizlik üzerinden yorumlayabilmeyi sağlar.

Vivarium filminde oluşturalan evren -Yonder- bu konuya iyi bir örnektir. Yonder' da çok fazla bilinmeyen unsur vardır, buraya giren bir daha çıkamaz. Buraya gelirken gayet normal olan dünya birden değişir ve adeta karanlık bir mezara dönüşür.

Kaynakça

Ağaoğulları, M. A. (2020). Sokrates'ten Jakobenlere Batı'da Siyasal Düşünceler, İletişim Yayınları, İstanbul.

Atasoy, E. (2017), "Ütopyacılık, Ütopya ve Distopya Üzerine Genel ve Eleştirel Bir Bakış", Doğu Batı Düşünce Dergisi, 2017: 60

Barthers, R. (2021). Göstergebilimsel Serüven, (Çev.) Rifat, M. ve Rifat, S., Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Büker, S. (1991). Sinemada Anlam Yaratma, İmge Kitabevi, Ankara.

CINEPHILIABEYOND. "An Interview with Kubrick By Vicente Molina Foix", https://cinephiliabeyond.org/interview-stanley-kubrick-vicente-molina-foix/, 23.08.2022

Ditfurth, H. V. (1991). Korku ve Kaygı, (Çev.) Barın, N., Metis Yayınlar, İstanbul.

Erensoy, Ş. F. (2020). "The Uncannies of the Shining", Yedi Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi, 2020: 38-44.

Görgülü, E. (2020). Fotoğraf Sanatında Tekinsizlik: Roger Ballen Fotoğrafları Üzerine Bir İnceleme, Sanatta Yeterlik Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

İlkin, G. (2012). Sanat Yapıtında Tekinsizlik, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul

Jentch, E. ve Freud, S. (2019). Tekinsizliğin Psikolojisi Üzerine, Tekinsizlik Üzerine, (Çev.) Şahin, H., Laputa Kitap, İstanbul?

Kaplan, F. N. ve Ünal, G. T. (2011). Bilim Kurgu Sinemasını Okumak "Göstergebilimsel Yaklaşım", Derin Yay., İstanbul.

Kavas, F. (2019). Çağdaş Sanatta Ütopya ve Distopya, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kula, T. (2020). Polonya Sinemasında Krzystof Kieslowski: Dekalog Tv Filminin Göstergebilimsel Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MACMILLANDICTIONARY. "dystopia, https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/dystopia, 23.08. 2022

Mascelli, J. V. (2002). Sinemanın 5 Temel Öğesi, (Çev.) Gür, H., İmge Kitabevi, Ankara.

Mısırlı, Ç. (2016). Tekinsizlik Kavramının Sanattaki Yansımaları, Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pace, D. J.(2001), Speaking the Unspeakable: Religion, Misogny, and the Uncanny Mother in Freud's Cultural Texts, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California.

Penny, E. (2011). "No One – In Particular, http://www.evanpenny.com/commentary_noip.php, 23.08.2022

Ryan, M. ve Kellner, D. (2016). Politik Kamera, (Çev.) Elif Özsayar, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Şener, S.(2014). "*Tekinsiz ve İğrenç: Hiperreal Figür Heykelleri ve Alışılmadık Vücutlar İçin Bir Okuma Önerisi"* Sanat ve Tasarım Dergisi, 2014:68

Tura, S. M. (2021, Freud'dan Lacan'a Psikanaliz, Metis Yayıncılık, İstanbul.

Ünal, Ş. (2004). "Karşı Konulamayan Riskler Toplamı: Risk Toplumu", IV. Ulusal Türkiye'nin Güvenliği Sempozyumu, 16-17 Ekim 2003, Elazığ.

Yaka, A. (2011). *Sosyal Değişme Türk Modernleşmesi*, Gündoğan Yayıncılık, İstanbul.

Presentation ID / Sunum No: 71

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-3531-7035

Çekiç Başlı Bir Orta Tunç Çağı Mührü

Doç. Dr. Ali Özcan[1]
[1]*Yalova Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, Eskiçağ Tarihi Anabilim Dalı, alioz.can@hotmail.com*

Özet

Çalışmamızda Seyitömer Höyük'te ele geçmiş çekiç başlı mühür konu edilmektedir. Seyitömer Höyük, Kütahya şehir merkezinin yaklaşık 25 km. kuzeybatısında bulunmaktadır. Seyitömer Höyük'te geçekleştirilen 2010 yılı kazı çalışmaları sırasında, IVC tabakasında, L/15 plan karesinin kuzeyinde çekiç başlı bir mühür ele geçmiştir. Mührün ele geçtiği yapı, MÖ. 20-19. yüzyıla tarihlenmektedir. Mührün baskı yüzeyinde Kültepe (Kayseri), Karahöyük (Konya), Acemhöyük (Aksaray) Orta Tunç Çağı yerleşimlerinde, çok popüler olarak kullanıldığı bilinen giyoş motifinin benzeri bulunmaktadır. Giyoş motifi, erken Eski Hitit Dönemi mühürlerinde de kullanılmıştır. Çekiç başlı mührün, Asur Ticaret Kolonileri Dönemi olarak da bilinen Orta Tunç Çağı tabasında ele geçmesi, söz konusu dönemde Asurlu(?) tüccarların Seyitömer Höyük ve civarına seyahat ettiklerini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Çekiç Başlı Mühür, Seyitömer Höyük, Kütahya, Orta Tunç Çağı, Asur Ticaret Kolonileri Dönemi*

A Hammer-Headed Middle Bronze Age Seal

Abstract

In our study, the hammer-headed seal found in Seyitömer Mound is discussed. Seyitömer Mound is located approximately 25 km to the northwest of Kütahya city center. During the excavation works conducted on Seyitömer Mound in 2010, a hammer-headed seal was found on the IVC layer, to the North of the L/15 plan square. The structure, wherein the seal was found, is dated to 20th-19th century B.C. On the printing surface of the seal was a pattern similar to the guilloche pattern, which is known to be widely used in the settlements of Kültepe (Kayseri), Karahöyük (Konya), Acemhöyük (Aksaray) during the Mid-Bronze Age. The guilloche motif was also used on the seals of the Early Hittite Period. The fact that the seal was found on the Middle Bronze Age layer, which is also known to be the Assyrian Trade Colonies era, make think that the Assyrian merchants in this period travelled to the Seyitömer Mound and its environs.

Keywords: *Hammer-Headed Seal, Seyitömer Mound, Kütahya, Middle Bronze Age, the Period of Assyrian Trade Colonies*

Çekiç başlı mühür, Seyitömer Höyük[27] 2010 yılı kazı çalışmalarında ele geçmiştir (Figür I-II). Seyitömer Höyük IVC tabakası, L/15 plan karesinin kuzeyinde, yamaç dolgusu içinde bulunmuştur (Figür V)[28]. Eser, bordo/koyu kımızı renkli kalsedondan üretilmiş çekiç başlı, damga mühürdür. Yüksekliği 2.8 cm, genişliği 2 cm, ortasından geçen deliğin çapı ise 0.4 cm'dir.

Mührün tutamak kısmı çekiç başlıdır (Figür I, IV). Çekiç kısmına üstten bakıldığında görünümü elips şekillidir. Çekiç kısmının ortasında, ip geçirmek için açılmış dairesel bir delik mevcuttur. İp deliğine bakılarak boyna asılarak kullanıldığı düşünülebilir. Çekiç kısmının altında dairevi yiv ve altındaki kabartma ile süslüdür. Mührün baskı yüzeyi ile çekiç kısmı arasında kalan ve dibe doğru genişleyen gövde kısmı dokuz kenar kesitlidir. Mührün baskı yüzeyi daire şekillidir. Baskı yüzeyine bakıldığında ise merkezde daire şeklinin etrafı, kazıma tekniği ile yapılmış, giyoş motifi ile süslüdür. Mührün çeşitli yerlerinde lokal kırılmalar ve yıpranmalar olsa da genel olarak sağlamdır.

Mühür baskısı, giyoş motifinden oluşmaktadır (Figür I-IV). Giyoş/örgü bandı bezemesinin en erken örneklerine, yaklaşık olarak MÖ. 2500 tarihinden itibaren Sümer mühür baskılarında rastlanmaktadır[29]. Anadolu'da giyoş motifi Orta Tunç Çağı mühürlerinde sıklıkla kullanılmış bezeme çeşididir. Giyoş bezeme, Orta Tunç Çağı yerleşimleri Kültepe (Kayseri)[30], Karahöyük (Konya)[31], Acemhöyük (Aksaray)[32], Dündartepe (Samsun)[33] ve Tilmen Höyük (Gaziantep)'te[34] ele geçen mühür baskılarında mevcuttur. Giyoş, Suriye[35] ve Kuzey Mezopotamya'da[36] Orta Tunç Çağı'na tarihlenen mühürler üzerinde çokça kullanılmış bezemelerdendir. Giyoş mühür bezemeleri, Orta Tunç Çağı'nın sona ermesinden sonra Eski Hitit Dönemine tarihlenen mühürler üzerinde görülmektedir[37]. Nitekim

[27] Seyitömer Höyük, Kütahya İl merkezinin yaklaşık 25 km. kuzeybatısında bulunmaktadır. Eskişehir Müzesi Müdürlüğü tarafından 1989 yılında, höyükte kazı çalışmaları başlatılmıştır. Kazı çalışmalarına 1990-1995 yılları arasında, Afyon Müzesi Müdürlüğü tarafından devam edilmiştir. 1995 yılından sonra höyükte yaklaşık on yıl kazı çalışması gerçekleştirilmemiştir. 2006-2014 tarihleri arasında, Dumlupınar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü, Prof. Dr. A. Nejat Bilgen başkanlığında kazı çalışmalarını yürütmüştür. Seyitömer Höyük kurtarma kazıları, 2019 yılından itibaren, Kütahya Müze Müdürlüğü tarafından sürdürülmektedir.

[28] Bilgen, 2011: 477-480; Bilgen vd., 2012: 242.

[29] Falkner, 1971: 84.

[30] Özgüç, 1968: Lev. III, 2; Lev. VII, C; Lev. XV, D; Lev. XXII, Ia; Lev. XXIII, B; Lev. XXXV, b, d; Lev. XXXVI. Ayrıca bkz. Özgüç-Tunca, 2001: ; Lev. 9, 55, St 13; Lev. 9, 57, St 14; Lev. 17, 73, St 33; Lev. 17, 73, St 34; Lev. 17, 74, St 37; Lev. 18, 76, St 38; Lev. 18, 76, St 39; Lev. 18, 76; St 40; Lev. 18, 77, St 41; Lev. 19, 78, St 45; Lev. 19, 79, St 47; Lev. 19, 79, St 48; Lev. 20, 79, St 50. Özgüç, 1999: 15, Kt. z/t 24, Lev. 72/2a-b; 15, Kt. u/t 1, Lev. 73/2; 16, Kt. g/t 280, Lev. 74/2. Ayrıca bkz. Özgüç, 2020: Plate XXXI, 97.

[31] Alp, 1994: Suriye üslubunda mühürler: Lev. 34/88; Lev. 36/90; Lev. 37/92; Erken Hitit mührü, Lev. 48/112; Konya Karahöyük mühür baskıları: Lev. 49/113; Lev. 50/114-117; Lev. 51/119; Lev. 53/128; Lev. 54/130-131; 56/136-137; Lev. 57/138; Lev. 58/139; Lev. 59/144; Lev. 59/145; Lev. 60/146; Lev. 61/147-155; Lev. 62/156; Lev. 63/158; Lev. 64/159; Lev. 64/161; Lev. 65/163-168; Lev. 66/ 169-174; Lev. 67/175-177; Lev. 70/181-183; Lev. 71/186; Lev. 72/187-189; Lev. 73/190-193; Lev. 74/195; Lev. 75/196-200; Lev. 77/206; Lev. 78/209; Lev. 79/210-215; Lev. 80/216; Lev. 81/217-219; Lev. 82; 220-223; Lev. 83/227, 228; Lev. 84/232, 233; Lev. 85/234; Lev. 87/242-243; Lev. 88/244-245; Lev. 90/249-251; Lev. 91/252; Lev. 92/253-256; Lev. 94/258; Lev. 97/269; Lev. 97/271, 272; Lev. 98/274; Lev. 101/285-288; Lev. 102/289-292; Lev. 103/293-295; Lev. 105/300; Lev. 106/302, 303, 306; Lev. 107/307-310; Lev. 108/314-315; Lev. 109/320; Lev. 111/330, 331; Lev. 112/332-334; Lev. 118/353; Lev. 119/360; Lev. 122/368-370; Lev. 123/372; Lev. 124/374; Lev. 126/379; Lev. 135/416; Lev. 136/420; Lev. 138/426; Lev. 140/430, 431; Lev. 141/434; Lev. 142/436; Lev. 151/467; Lev. 161/492; Lev. 165/506; Lev. 167/514.

[32] Özgüç, 2015: Geç Eski Suriye mühür baskıları, Resim 103, Ac. CS 73; Resim 110, Ac. CS 80, Resim 114, Ac. CS 84, Hatti grubunda mühürlü bulla, Resim 129, Ac. St. 1.

[33] Dönmez, 2008: 89, Fig. 32.

[34] Duru, 2013: 44, Levha 125, 126.

[35] Otto, 2000: 274-275. Suriye silindir mühürleri üzerindeki giyoş motifi için bkz. Tafel 3, Kat. 27; Tafel 6, Kat. 76; Tafel 7, Kat. 80-81. Suriye mühür baskıları için ayrıca bkz. Erkanal, 1993: Levha 18, III$_1$-C/0I; Levha 21, V$_2$-A/0I; Levha 25, VII$_3$-A/0I; Levha 26, VII$_3$-D/03; VII$_3$-F/04; Levha 26, VII$_3$-B/05; Levha 27, VII$_3$-B/06; VII$_3$-C/07a; VII$_3$-C/07; Levha 29, VII$_3$-X/II; VII$_3$-X/I2; VII$_3$-X/I3; Levha 30, VII$_3$-X/I4; VII$_4$-A/0I; Levha 31, VII$_5$-A/0I; VII$_5$-B/02; VII$_5$-X/03; Levha 32, VII$_5$-X/04; VII$_6$-B/0I; Levha 33, VII$_7$-G/0I; VII-X/0I; Levha 34, IX-H/0I.

[36] Otto, 2000: 274-275.

[37] Özgüç, 1978: Lev. 52, 3a-c. Mühürlerin tarihlendirilmesi için bkz. Özgüç, 1978: 117; 125.

giyoş bezemesinin Anadolu'da Hitit Döneminde de beğenilerek kullanıldığı Kuşaklı Höyük[38], Maşat Höyük[39], Oymaağaç Höyük[40] ve Korucutepe[41] mühür örneklerinden bilinmektedir.

Seyitömer Höyük çekiç başlı mührüne şeklen benzer bir mühür Maşat Höyük'te ele geçmiştir. Çekiç başlı Maşat Höyük mührü, Seyitömer mührüne benzer şekilde çekiç kısmı ip deliklidir. Baskı yüzeyinde ise merkezde daire etrafını dolaşan giyoş motifi ile süslüdür[42]. Mühür, serpantin taşından üretilmiştir. Maşat Höyük logogramlı damga mührü Eski Hitit Dönemine tarihlenmiştir[43]. Hitit Dönemi çekiç başlı mühürleri çok sayıda örnekten bilinmektedir[44]. Seyitömer Höyük çekiç başlı mührünün bulunduğu Seyitömer Höyük IVC tabakası MÖ. 20-19. yüzyıla tarihlendirilmiştir[45]. Mührün ele geçtiği Seyitömer Höyük tabakası Asur Ticaret Kolonileri Döneminin erken safhası ile çağdaştır. Bu bağlamda, Seyitömer Höyük mührünün, Hitit Dönemine tarihlenen çok sayıda örneği bulunan çekiç başlı mühür formunun erken örneklerinden birisi olduğu anlaşılmaktadır. Eldeki verilere göre Eski Hitit Dönemi çekiç başlı damga mühürlerinin Asur Ticaret Kolonileri Dönemi örneklerin devamı niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır.

Asur Ticaret Kolonileri döneminde çok popüler olmuş bezemeye sahip bir mührün Seyitömer Höyük (Kütahya)'te ele geçmiş oluşu, MÖ. 20-19. yüzyılda Asurlu(?) tüccarların Anadolu'nun bu bölgesine seyahat ettiklerini düşündürmektedir.

Teşekkür

Çekiç başlı mührün fotoğraflarını ve kazı envanter kaydını benimle paylaşan Prof. Dr. A. Nejat Bilgen'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

ALP, S. (1994). Konya Civarında Karahöyük Kazılarında Bulunan Silindir ve Damga Mühürleri, Ankara.

ARIK, R.O. (1944). "1942 de Türk Tarih Kurumu adına yapılan Bitik kazısı ve Hatay tetkikleri hakkında kısa rapor", Belleten VIII/30, 341-354.

BERAN, T. (1967). *Die hethitische Glyptik von Boğazköy 1 Die Siegel und Siegelabdrücke der vor- und althethitischen Perioden und die Siegel der hethitischen Grosskönige* (WVDOG 76; Boğazköy-Hattuša 5), Berlin.

BOEHMER, R.M.-H.G. GÜTERBOCK (1987). *Glyptik aus dem Stadtgebiet von Boğazköy. Grabungskampagnen 1931-1939, 1952-1978*, (Boğazköy Hattuša 14), Berlin.

BİLGEN, A.N (2011). *Seyitömer Höyük Kazısı Ön Raporu (2006-2011)*, Dumlupınar Üniversitesi-TKİ, Kütahya.

BİLGEN, A.N. (2015). "Giriş", *Seyitömer Höyük I*, (ed.) A.N. Bilgen, İstanbul, 7-8.

BİLGEN, A.N.-G. COŞKUN-Z. BİLGEN-A. KURU-N. YÜZBAŞIOĞLU-F.Ç. ÖZCAN-S. ÇIRAKOĞLU-S. SİLEK (2012). "Seyitömer Höyük 2010 Kazısı", *33. Kazı Sonuçları Toplantısı*, 1. Cilt, Ankara, 233-255.

[38] *Mazitima* mührü için bkz. Müller-Karpe, 1999: 455, Çizim 4/5.

[39] Maşat Höyük'te ele geçen giyoş motifli mühür için bkz. Özgüç, 1978: Lev. 52, 3a-c. Mühür, Eski Hitit Dönemine tarihlenmektedir. Özgüç, 1978: 117; 125.

[40] Oymaağaç Höyük'te Hitit Dönemine ait kule kalıntısı yakınında oda tabanında disk şekilli, giyoş motifli, bronz mühür ele geçmiştir. Czichon, 2013: 306-309, Fig. 13.

[41] Güterbock, 1973: 146, Fig. 5, Nos. 21.

[42] Özgüç, 1978: Lev. 52, 3a-c.

[43] Özgüç, 1978: 117; 125.

[44] British Museum mührü, MÖ. 15. yüzyıla tarihlenmektedir. Mora, 1974: 163 vd., Fig. 1-4; Walters Art Gallery'de bulunan çekiç başlı gümüş mühür, Eski Hitit Dönemine tarihlenmektedir. Güterbock, 1977: 7, 8, Figure I; Walters Art Gallery'de Hematit çekiç başlı mühür, Eski Hitit Dönemine tarihlenmektedir. Güterbock, 1977: 8-10, Figure II; Boğazkale'de ele geçen çekiç başlı mühürler için bkz. Beran, 1967: 19-25, Tafel 1-9; Çekiç başlı Boğazkale mührü (MÖ. 14. yüzyıl) için bkz. Boehmer-Güterbock, 1987: 59, Abb. 45; Bitik kazısında ele geçmiş çekiç başlı mühür için bkz. Arık, 1944: LX/Şekil 17; Çekiç başlı silindir Tyszkiewicz mührü için bkz. Parrot, 1951: Pl. XIV/2, 5; Çekiç başlı Tarsus Mührü için bkz. Darga, 1992: 70, Res. 49-50.

[45] Bilgen, 2015: 8.

BİLGEN, A.N.-Z. BİLGEN (2015). "Orta Tunç Çağı Yerleşimi (IV. Tabaka)", *Seyitömer Höyük I*, (ed.) A.N. Bilgen, İstanbul, 61-118.

CZICHON, R.M. (2013). "Oymaağaç Höyük/Nerik (?)", *Hititler. Bir Anadolu İmparatorluğu* (ed.) M.D. Alparslan-M. Alparslan, İstanbul, 298-309.

DARGA, M. (1992). *Hitit Sanatı*, İstanbul.

DÖNMEZ, Ş. (2008). "Yeni Araştırmalar Işığında Orta Karadeniz Bölgesi: MÖ. 2. Binyıl Kültürlerine Genel Bir Bakış", *TÜBA-AR* XI, 85-104.

DURU, R. (2013). *Tilmen Höyük Kazıları I / Excavations at Tilmen Höyük*, Ankara.

ERKANAL, A. (1993). *Anadolu'da Bulunan Suriye Kökenli Mühürler ve Mühür Baskıları*, Ankara.

FALKNER (1971). "Fletchband", *Reallexikon der Assyriologie und Vorderasiatischen Archäologie* 3, Berlin, 84-86.

GÜTERBOCK, H.G. (1973). "Hittite Hieroglyphic Seal Impressions from Korucutepe", *Journal of Near Eastern Studies* Vol. 32, No: 1/2, 135-147.

GÜTERBOCK, H.G. (1977). "The Hittite Seals in the Walters Art Gallery", *The Journal of the Walters Art Gallery*, Vol. 36, 7-16.

MORA, C. (1974). "A Hittite Seal of the British Museum", *Anatolian Studies* 24, 163-167.

MÜLLER-KARPE, A. (1999). "Kuşaklı-Sarissa 1993-1997 Kazılarına Toplu Bakış", 20. *Kazı Sonuçları Toplantısı* Cilt 1, 445-466.

OTTO, A. (2000). *Die Entstehung und Entwicklung der Klassisch-Syrischen Glyptik*, Berlin-New York.

ÖZGÜÇ, N. (1968). *Kaniş Karumu Ib Katı Mühürleri ve Mühür Baskıları-Seals and Seal Impressions of Level Ib from Karum Kanish*, Ankara.

ÖZGÜÇ, N. (2015). *Acemhöyük - Burushattum I. Silindir Mühürler ve Mühür Baskılı Bullalar*, Ankara.

ÖZGÜÇ, N. (2020). *Kültepe Mühür Baskılarında Anadolu Grubu,* Ankara.

ÖZGÜÇ, T. (1978). *Maşat Höyük Kazıları ve Çevresindeki Araştırmalar*, Ankara.

ÖZGÜÇ, T. (1999). *Kültepe-Kaniš/Neša Sarayları ve Mabetleri*, Ankara.

ÖZGÜÇ, N.-Ö. TUNCA (2001). *Kültepe-Kaniş Mühürlü ve Yazıtlı Kil Bullalar*, Ankara.

PARROT, A. (1951). "Cylindre Hittite Nouvellement Acquis (AO 20138)", *Syria* 28, 3/4, 180-190.



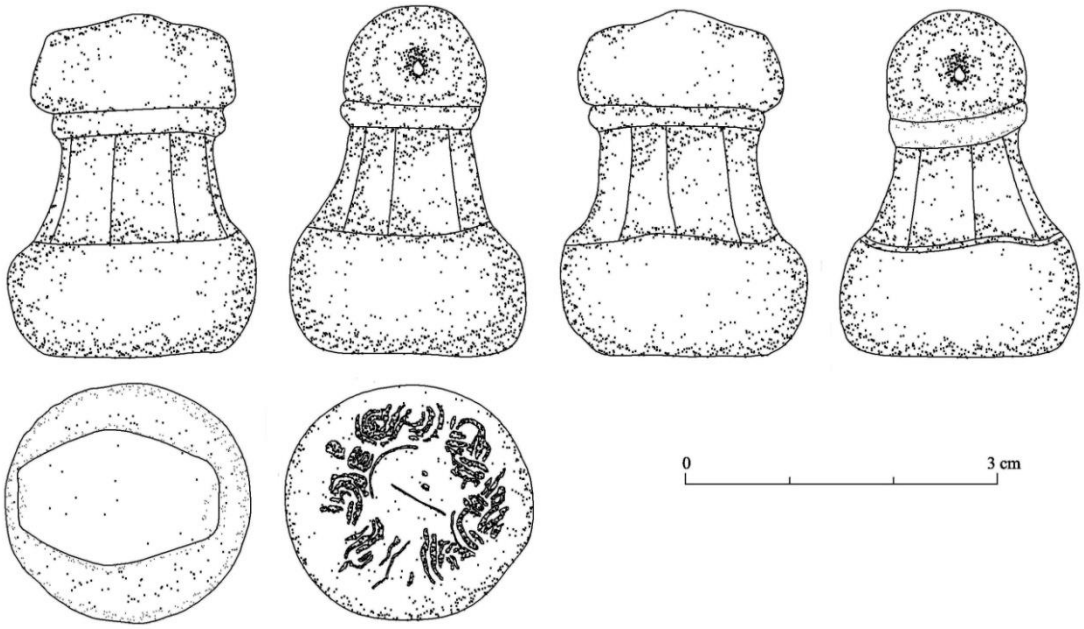
Figür I. Seyitömer Höyük Çekiç Başlı Mührü (Bilgen 2011: 480, Resim 319-320; Bilgen ve diğ. 2012: 251, Şekil 1; Bilgen, A.N.-Z. Bilgen 2015: 113, Fig 130)



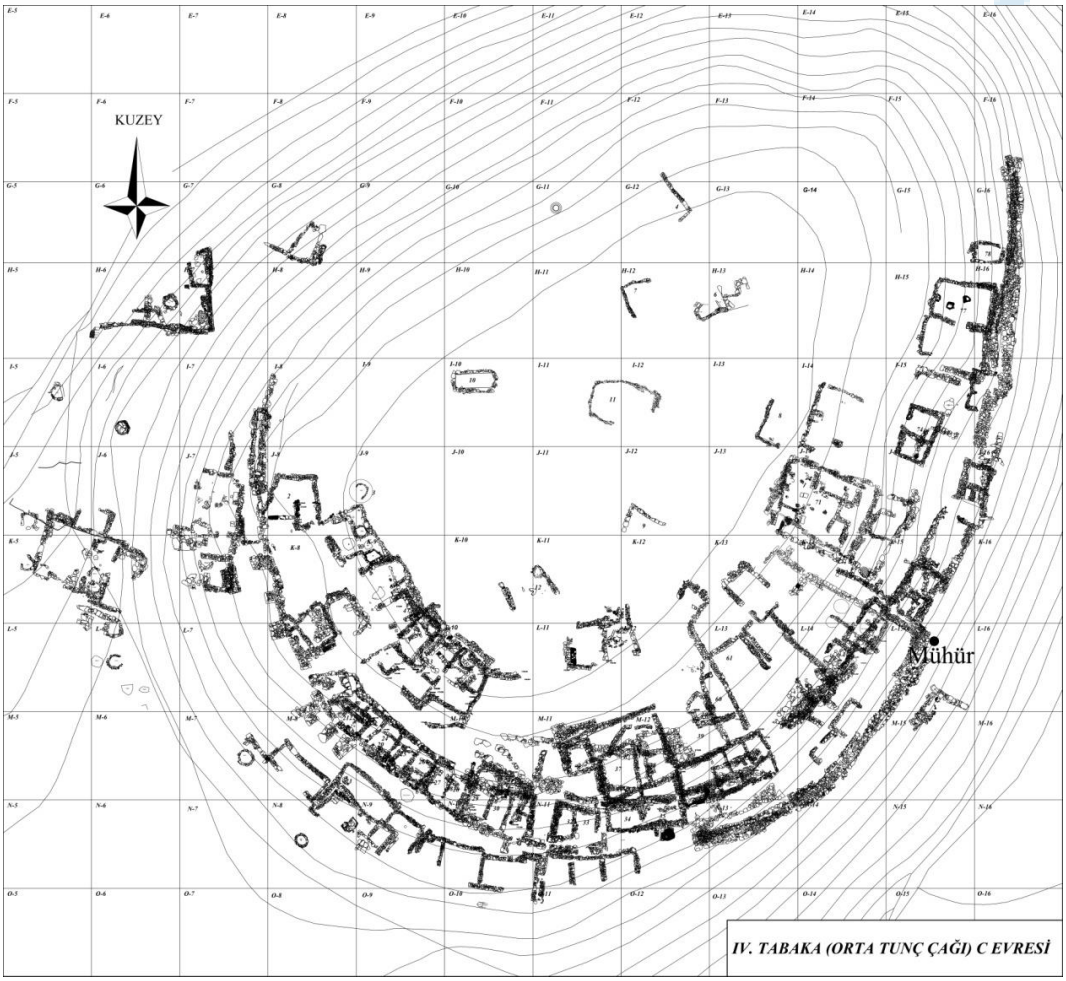
Figür II. Seyitömer Höyük Çekiç Başlı Mührü ve Baskısı (Bilgen 2011: 480, Resim 319-320; Bilgen ve diğ. 2012: 251, Şekil 1; Bilgen, A.N.-Z. Bilgen, 2015: 113, Fig. 130)



Figür III. Seyitömer Höyük Damga Mühür Baskısı



Figür IV. Seyitömer Höyük Damga Mührü ve Baskısı



Figür V. Seyitömer IVC Tabakası (Bilgen, A.N.-Z. Bilgen 2015: 62, Fig. 70)

Presentation ID / Sunum No: 72

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-9046-8915

Sınıf Mücadelelerinin Toplumsal Temeli: Egemen Sınıfların Popülizmi

Arş. Gör. Tayfun Yıldırım[1]

[1]*Ankara Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, tyfunyldrm@gmail.com*

**Corresponding author: Tayfun Yıldırım*

Özet

Popülizm nosyonu son yıllarda sosyal bilimlerin en tartışmalı konularından birine dönüşmüştür. Popülizm genellikle duygular siyaseti bağlamında ve siyasal öznelliğin üretilmesi çerçevesinde yorumlanmaktadır. Bunun yanı sıra, popülizm ve liberal demokrasiler arasındaki ilişki tartışılmaktadır. Popülizmi liberal demokrasilere yönelik bir tehdit olarak gören perspektifler olduğu gibi, popülizmin liberal demokrasilerin içkin açmazlarının bir sonucu olarak ortaya çıktığını ifade eden yorumlar da vardır. Bahse konu olan perspektifler sınıf mücadelelerini görmezden gelen bir anlayışta temellenmektedir. Bu çalışmada, popülizm ve sınıf mücadeleleri arasındaki ilişki tartışılacaktır. Ernesto Laclau'un erken dönem çalışmalarından hareketle, iktidar bloku içerisindeki mücadelelerin popülizm ile olan ilişkisine işaret edilecektir. Popülizmin bir hegemonya mücadelesi olduğu ifade edilecektir. Egemen sınıfların popülizminin, hegemonya mücadelesinin toplumsal temeli olduğu tezi ileriye sürülecektir.

Anahtar Kelimeler: *Popülizm, Egemen Sınıflar, İktidar Bloku, Hegemonya, Ernesto Laclau*

The Social Basis of Class Struggles: Populism of the Ruling Classes

Abstract

The notion of populism has become one of the most controversial topics in social sciences in recent years. Populism is generally interpreted in the context of the politics of emotions and the production of political subjectivity. Besides, the relationship between populism and liberal democracies is discussed. While there are perspectives that see populism as a threat to liberal democracies, there are also interpretations that state that populism emerged as a result of the inherent dilemmas of liberal democracies. These perspectives are based on an understanding that ignores class struggles. In this study, the relationship between populism and class struggles will be discussed. Starting from Ernesto Laclau's early works, the relationship between the struggles within the power bloc and populism will be pointed out. It will be stated that populism is a struggle for hegemony. The thesis will be put forward that the populism of the ruling classes is the social basis of the struggle for hegemony.

Keywords: *Populism, Ruling Classes, Power Bloc, Hegemony, Ernesto Laclau*

Giriş

Güncel ve tarihsel siyasal/sosyal olguları incelemek için son dönemlerde sıkça kullanılan "popülizm" nosyonu, muhtelif ideolojik ve teorik yönelimler tarafından farklı türlü tanımlanmaktadır ve bahse konu olan durum, popülizmin çağdaş siyaset teorisinin en tartışmalı/müphem kavramlarından birine dönüşmesine neden olmaktadır. Popülizm bazen bir ideoloji anlamında kullanılmakta, bazen bir hareket tarzını nitelemek için işlevsel kılınmakta, kimi zaman ise siyasetin özünü oluşturan bir eklemlenme mantığı olarak teorize edilmektedir. Popülizm ve demokrasi, popülizm ve otoriterlik, popülizm ve kapitalizm arasındaki ilişkilerin farklı biçimlerde formüle edilmesi ise, makro analizler

dolayımıyla popülist rejimlerin muhtevasının ne olduğuna ilişkin bir sorunsala bağlanmaktadır. Popülizm müphemliği ve kaygan ontolojisi nedeniyle, kendi başına bir anlama gelmediğine ilişkin yorumlara neden olmaktadır. Söz konusu yorumlar, popülizmin bir ideoloji olduğu ekseninde şekillenmektedir ve popülizmin esnek doğasına yapılan vurgu dolayımıyla farklı türlü popülizm yorumlarının olabileceğine ilişkin bir tez ileriye sürülmektedir. Bahse konu olan düşünüş tarzı en somut örneklerinden birini Cas Mudde ve Rovira Kaltwasser'in (2017:19) popülizmin ince-merkezli bir ideoloji olduğuna ilişkin tezinde bulmaktadır. Mudde ve Kaltwasser popülizmin sınırlı bir kavramsal repertuara ve esnek bir ideolojik çekirdeğe sahip olduğunu vurgular ve popülizmin zorunlu olarak farklı kavramsal şemalara ve ideolojik örüntelere ihtiyaç duyduğunu belirtir.

Popülizmin siyasal yelpazenin sağ ve sol kanatlarında farklı varyantlarda ortaya çıkabildiği tarihsel bir gerçek olmasına karşın, bu durum Mudde ve Kaltwasser örneğinde olduğu üzere popülizmi bir tür ideoloji olarak ele almayı meşru kılmamaktadır. Popülizmin eklemlenme mantığı uyarınca siyasal öznelliğin inşası ve inşa edilen öznelliğin yürüttüğü hegemonya mücadelesi olduğuna işaret eden Ernesto Laclau ve Chantal Mouffe, popülizmi zengin bir teorik sorunsal ekseninde incelemenin kapısını aralamışlardır. Laclau ve Mouffe her ne kadar geç dönem çalışmalarında Marksist teoriye mesafe alarak post- Marksist bir çizgiden hareketle toplumsalın ontolojik olarak ayrıcalıklı kılınmış bir merkeze indirgenemeyeceğini belirterek altyapı-üstyapı modeliyle bağlarını koparsalar da Laclau, erken dönem çalışmalarında Marksist içerimleri olan bir popülizm kuramının temellerini atmıştır. Laclau popüler-demokratik adlandırma (interpellation) kavramı ekseninde, popülizm kuramının ana hatlarını ortaya koyduğu erken dönem çalışmalarında, popüler-demokratik adlandırmaların son kertede sınıf mücadelelerinde temellendiğine işaret emiştir. Söz konusu vurgusuna rağmen Laclau, popüler-demokratik adlandırmaların sınıfsal olmayan çelişkileri de antagonize ettiğini belirterek, sınıf indirgemeci kuramsal bir yaklaşımın sınırlarından kurtulmaya yönelik teorik bir şema benimsemiştir.

Bu çalışmada ilk olarak Laclau ve Mouffe'un radikal demokrasi ve popülizm kuramı tartışmaya açılarak düşünürlerin, siyasal alanın çatışmacı doğasına yaptıkları vurguya işaret edilecektir ve popülizmi inşa edilen özneler aracılığıyla yürütülen bir hegemonya mücadelesi olarak kavradıklarına dikkat çekilecektir. Daha sonra Laclau'nun erken dönem popülizm kuramının teorik arka planındaki Marksist içerimler tartışmaya açılacaktır. Özellikle Louis Althusser ve Nicos Poulantzas'ın siyasal alanın özerkliğine yapmış oldukları vurgunun Laclau'nun erken dönem çalışmalarında önemli bir rol oynadığı gösterilmeye çalışılacaktır. Son olarak ise popülizm nosyonunun egemen sınıfların popüler-demokratik adlandırmalarındaki niteliği tartışmaya açılacaktır ve bu tartışma dolayımıyla popülizmin egemen sınıfların çıkarlarına toplumsal bir temel sağlamada etkili bir strateji olduğu vurgulanacaktır.

1. Siyasal Alanın Çatışmacı Doğası ve Popülizm

Siyasal düşünceler tarihinde farklı kavramsal repertuarlar ve teorik yönelimler eşliğinde tartışılan siyasal alanın oluşumu meselesi, uzlaşmacı ve çatışmacı perspektifler ekseninde şekillenmektedir ve bu durum siyasal kolektivitenin (halkın) oluşumuna gönderimde bulunmaktadır. Siyaseti mutabakattan türetmeye çalışan düşünüş tarzına göre, çatışmaların rasyonel bir temelde çözülmesi siyasal alanı karakterize eden en önemli etmendir ve siyasal kolektiviteye bütünlüğünü veren asli unsur mutabakattır. Bu bakış açısını dile getiren Hannah Arendt'e göre (1997:47) "Bir ülkenin kurumlarına kudret veren, halkın desteğidir. Her şeyden önce yasalara vücut vere n uzlaşının devamından başka bir anlam taşımaz bu destek." Siyaseti rasyonel bir iletişimin hüküm sürdüğü ideal bir kamusallıktan türetmeye çalışan Jürgen Habermas'a göre de özgür tartışma ve bu tartışma ekseninde çatışmaların çözüme kavuşması kamusal (siyasal) alanı karakterize etmektedir ve siyasal kolektiviteye/halka asli olarak bütünlüğünü veren de toplumsal failler arasındaki uzlaşıdır (Timur, 2012:148-49).

Siyaseti çatışmaların çözüme kavuşması olarak anlamlandıran ve rasyonel mutabakata vurgu yapan yaklaşımın aksine, siyasalın çatışmacı doğasına işaret eden ve Hobbes, Machiavelli, Schmitt gibi düşünürlerde ifadesini bulan bir diğer yaklaşım ise, siyasal alanı rakipler arasındaki bir çatışma/mücadele olarak teorize eder. Çatışmacı siyasal kuramın en önde gelen isimlerinden olan Carl Schmitt'e göre, siyasal alan dost ve düşman arasındaki ayrımla karakterize olmaktadır ve bu ayrım doğrultusunda siyasal kolektivite inşa edilmektedir. Siyasal alanı çatışmalardan arındırma girişiminin mümkün olmadığını, böyle bir girişimin siyasetin dayandığı ontolojik temelin altını oymakla nihayetleneceğini ifade eden Schmitt, halkı homojen bir bütünlük olarak kavrar ve bir halkın diğer bir

halkla mücadelesinde dost-düşman ayrımının geçerli olduğuna vurgu yapar. Bir kolektivitenin aktivitesi, başkası ile karşılaştığı anda ve bu karşılaşmada kendisini potansiyel dost-düşman olarak temsil ettiği anda politiktir. Dolayısıyla bir halkın inşası, düşman olarak adlandırılan yani politik hasım olarak görülen başka bir halka bağlıdır ve bu durum Schmitt'in kozmopolitanizm eleştirilerinin temel dayanağını oluşturur. "Siyasal birlik doğası gereği, bütün insanlığı ve tüm yeryüzünü kapsar biçimde tekil bir birlik olamaz" (Schmitt, 2012: 84).

Siyasalın çatışmacı doğasına vurgu yapan Carl Schmitt'in yaklaşımını belirli bir açıdan sürdüren ve eleştirel bir kavramsal repertuarla yeniden ifade eden Laclau ve Mouffe, siyasal(ontolojik) ve siyaset(ontik) arasındaki bir ayrım uyarınca, siyasalın ortadan kaldırılamaz antagonist bir içerimi olduğunu, siyasetin ise ancak çatışmacı bu zemin üzerinde varlık kazanabileceğini ifade eder. Dolayısıyla her mutabakat dışlayıcı edimlerden neşet eder ve herkesi kapsayan "rasyonel" bir mutabakat mümkün değildir (Mouffe, 2018:22- 23). Siyasal alanın çatışmacı karakterine vurgu yapan ve herkesi kapsayan rasyonel bir çözümün olanaksızlığını dile getiren Laclau ve Mouffe, "biz"in inşası için "onlar"a ihtiyaç olduğunu vurgulayarak, bu durumu kurucu dışsallık [*constitutive outside*] olarak adlandırır. Schmitt'in halkı homojen bir bütün olarak kavramasının aksine, Laclau'ya göre halk mevcut hegemonyanın dışarısında kalmış kimliklerin/tekilliklerin bir eşdeğerlilik zinciri uyarınca bir araya geldiği ve iktidara/elitlere karşı antagonize olduğu bir siyasal kolektivitenin adıdır. Halkın halihazırda verili bir kategori olmaması ve bir hegemonya mücadelesine işaret etmesi, Laclau'nun popülizm kuramının temelini oluşturmaktadır ve bu kuram çatışmacı bir siyaset anlayışında temellenmektedir. Siyasal alanın biz ve onlar arasındaki ayrımda/çatışmada temellenmesi dolayısıyla halkın inşası "biz"in inşasıdır ve "onlar"la girişilen hegemonya mücadelesine işaret etmektedir. Halkı elitlerden ayıran içsel antagonist sınırın oluşması ve taleplerin eklemlenmesi popülizmi karakterize eden asli unsurlardır (Laclau, 1998:189; 2007:92).

1.1. Hegemonya Mücadelesi Olarak Popülizm

Liberal demokrasilerin depolitize edici etkisi, siyaseti rasyonel tartışma ekseninde şekillenen bir mutabakat olarak sunmasında kendisini göstermektedir. Söz konusu bakış açısı, siyasetin inşa edilen özneler vasıtasıyla yürütülen bir hegemonya mücadelesi olduğunu gözden kaçırdığı ölçüde sistemin kapsamına hapsolan ve mevcut hegemonyanın sınırlarının içerisinde kalan bir siyasete çağrı yapmaktadır. Antonio Gramsci tarafından egemen sınıfın ahlaki, entelektüel ve ideolojik önderliği anlamında kullanılan hegemonya kavramını (Carnoy, 2001:257) farklı bir perspektiften yeniden yorumlayan Laclau ve Mouffe (1992:206), popülizmin aslorak bir hegemonya mücadelesi olduğuna işaret etmişlerdir. Hegemonya tikellikler arasında kurulan olumsal ilişkilere ve eklemlenme mantığıyla kendisini kolektif bir irade pozisyonuna yükselten ortaklıklara işaret etmektedir. Ayrıca kimlikler durağan ve özcü unsurlar olmayıp ilişkisellik içerisinde üretilirler (Laclau ve Mouffe, 1992:75). Kimlikler hegemonik söylemsel bir kuruluş olması ve ötekiyle farka referansla kurulması hasebiyle dışa kapalı olamazlar.

Egemen sınıflar/elitler olası tehditleri ve karşı hegemonik inisiyatifleri kendi hegemonyaları içerisinden etkisizleştirebildikleri/absorbe edebildikleri ölçüde uzun erimli olarak egemenliklerini güvence altına alabilirler. Egemen sınıflar ekonomik/siyasal çıkarlarını ulusal-popüler bir proje ekseninde inşa edebildikleri zaman hegemonya kurmanın imkanına sahip olurlar (Gramsci, 1997:268). Sağ popülist hareketlerin ulusal popüler adlandırması/halk inşası, özcü bir halk anlatısına dayanır ve "söylemsel oluşumun sınırlarını topluluğun sınırlarıyla örtüştürme" (Laclau, 2007:99) gayreti güder. Halkı homojen/yekpare bir bütünlük olarak tasavvur eder/söylemsel olarak kurar. Sol popülizm ise halkı homojen bir bütünlük olarak ele almaz. Hiçbir zaman kendisiyle tam olarak özdeş olamayan bir özne olarak halkı kurar ve halk ile halk olmayan (elitler, egemen sınıflar) arasındaki farkı antagonize ederek halkı siyasal arenaya çıkarır. "Tam bir eşdeğerlik, eşdeğerlik olmaktan çıkar ve salt özdeşliğe düşer: Artık bir zincir değil ama homojen, ayrışmamış bir kitle olacaktır" (Laclau, 2007:221). Halk sınıflarının atomize edilerek bireylere dönüştürülmesi ve daha sonra ulus adı verilen siyasi kolektivitede temsil edilmesi egemen sınıfların çıkarlarının bütün ulusun ortak çıkarı gibi sunulmasına hizmet eder (Poulantzas, 2014:142-146). Sağ popülist strateji, halkı homojen bir bütünlük olarak inşa ederek farklı taleplerin/kimliklerin eşdeğerlilik zinciri uyarınca olumsal eklemlenmesini akamete uğratır. "Bunun tersi (sol) popülizm içinde yer alır: Bir dışlayıcı hat, toplumu iki kampa böler. Bu durumda "halk", topluluk üyelerinin toplamından daha az bir şeydir" (Laclau, 2007: 99).

1.2. Sol Popülist Strateji ve Demokrasi

Popülizm ve demokrasi arasındaki ilişki farklı teorik yönelimler ekseninde tartışılmış ve iki unsur arasındaki ilişki farklı bağlamlarda formüle edilmiştir. Popülizmle demokrasi arasında özdeşlik kuran (Laclau, 2007), popülizmle demokrasi arasındaki karşıtlık ilişkisine işaret eden (Urbinati, 2014) liberal demokrasinin içkin açmazlarının/krizlerinin popülizme neden olduğunu dile getiren (Rosanvallon, 2011) demokrasinin kendisinin yarattığı bir patoloji olarak popülizmi tanımlayan (Canovan, 1999) veya popülizmin kusurlu bir demokrasi olduğunu iddia eden (Müller, 2017:76) farklı yorumlar vardır. Liberal demokratik perspektiften popülistler, saf bir halk mitosuna dayanır ve bu mitos aracılığıyla halkın gerçek temsilcisi olma sıfatıyla ön plana çıkar. Popülistler sürekli bir seferberlik haliyle kitlelerini halk düşmanı olarak tanımladıkları unsurlara karşı mobilize eder ve bu politika tarzı çoğulcu toplum yapısına ve uzlaşı siyasetine zarar verir (Müller, 2017:59-66). Sağ ve sol popülizm arasında bir ayrıma gidilmeksizin otoriter rejimleri popülizmle rabıtalandırma girişimi, popülizmin liberal demokrasiye ve çoğulcu toplum yapısına zarar verdiği tezinde temellenmektedir. Liberal demokratik perspektif, sağ ve sol popülizm arasındaki ayrımı bulanık hale getirerek, "öteki" fikrine dayanan her siyaset tarzının anti-demokratik içerimleri olduğuna vurgu yapmaktadır.

Liberal demokratik perspektifin iddiasının aksine, sol popülizm halkı homojen bir bütünlük olarak inşa etmez ve farklı talepler arasında olumsallık ekseninde eş değerlilik zinciri kurar. Halkı siyasal bir özne olarak inşa eder (biz) ve elitlere/egemenlere (onlar) karşı antagonize eder. Dolayısıyla demokrasiye anlamını veren 'demos'un yaratılması ve halkın taleplerinin dile getirilmesi sürecini imlediği için, Laclau'ya göre sol popülizm demokrasinin ta kendisidir. Sol popülizm, siyasalın ortadan kaldırılamaz antagonist bir boyut ihtiva ettiğini kabul etmekle beraber, siyasetin Schmittci bir momente girmemesi için demokrasinin radikalleştirilmesi gerektiğine işaret eder. Tarafların birbirlerinin meşruluğunu tanımadığı ve ortak bir zeminin olmadığı antagonist boyuttan agonistik siyasete geçiş, demokratik değerlerin/kurumsallaşmanın yaygınlaşmasını gerektirmektedir. Siyasal kolektivitenin dışına itilmiş ve talepleri karşılanmamış kesimlerin, taleplerini dile getirmesine imkân veren bir toplumsallığın/siyasetin kurulması radikal demokratik projenin temel amacıdır. "Demokrasinin görevinin antagonizmayı agonizme dönüştürmek olduğunu söyleyebiliriz" (Mouffe, 2018:28). Bu çerçevede liberal demokratik perspektifin, popülist siyasetin anti-demokratik içeriğine yaptığı vurgunun aksine, sol popülizmde "öteki" elitlere/egemen sınıflara işaret eder ve halk eklemlenme mantığıyla inşa edildiği için homojen bir bütünlük olarak kavranmaz. Sağ popülizm ise göçmenlere, yabancı uluslara karşı homojen olduğunu varsaydığı ulusu antagonize eder. Dolayısıyla kurulan antagonizmaya ve eklemlenme mantığına göre, popülizm ve demokrasi arasındaki ilişki değişmektedir. Günümüzdeki otoriter rejimlerin gösterdiği üzere, homojen ulus tahayyülünün hâkim olduğu ve demokratik kültürün /kurumsallaşmanın kısıtlı olduğu bir rejim biçiminde, farklı kesimleri bir araya getirerek ortak bir kolektif öznelliği (halk) inşa edecek sol popülist strateji, "farklılıklarımızı korunarak birlikte yaşamı nasıl kurabiliriz?" sorusuna bir cevap niteliğindedir. Ayrıca halkı siyasal bir özne olarak inşa ederek ve ötekilere (elitlere/egemenlere) karşı antagonize ederek, halkın siyasal, ekonomik, toplumsal taleplerinin karşılanmasının önünü açabilir ve demokrasiyi radikalleştirme işlevini yükümlenebilir (Mouffe, 2019).

2. Siyasalın Görece Özerkliği: Laclau'nun Erken Dönem Popülizm Kuramının Teorik Arka Planı

Klasik Marksizmin alt yapının üst yapı üzerindeki belirleyiciliği vurgusu, ekonomik kertenin siyasi ve ideolojik alan üzerindeki mutlak belirleyiciliği şeklinde anlamlandırılarak, ekonomist indirgemeci bir yorumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Georg Lukács ile başlayan ve Antonio Gramsci ile daha da belirgin hale gelen bir karşı anlayış doğrultusunda epistemolojik çerçevesine kavuşan Batı Marksizminde ise, üstyapı daha özerk bir bağlamda ele alınmaya başlanmıştır. Hiç kuşkusuz bu durumun temel nedenlerinden birisi de o dönemde yaşanılan tarihsel olaylardır. SSCB'nin sosyalizmin insanlığa vaat ettiği eşitlik ve özgürlük ideallerini gerçekleştirmekten uzak görüntüsü, sadece üretim araçları üzerindeki özel mülkiyetin kaldırılarak, üretim ilişkileri çerçevesinde yapılacak olan dönüşümlerin, dolaysız olarak üstyapısal kurumlarda ifadesini bulmadığını göstermiştir. Ayrıca, sosyalist devrimlerin gelişmiş sanayi ülkelerinde değil, Rusya, Çin, Küba gibi henüz kapitalistleşme sürecini dahi tamamlamamış ülkelerde meydan gelmesi, hem yeni devrimci stratejiler geliştirmek hem de kapitalist toplumsal formasyonun işleyişini anlamlandırabilmek için üstyapıyı klasik Marksizmin epistemolojik çerçevesinin sınırlarının ötesinde tartışma gerekliliğini ortaya koymuştur.

Bu doğrultuda politikayı ve ideolojiyi ekonomiden özerk bir çerçevede düşünmenin önünü açarak, Marksizme önemli bir katkı sunan Fransız Marksist filozof Louis Althusser, Hegel ve Marx'ın diyalektik anlayışları arasında bir ayrıma giderek, Hegelci çelişki ile Marksist çelişki arasında temel bir fark olduğunu ifade etmiştir. Marx ile Hegel arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak açısından başvurulan, Marx'ın (2011:29) "Hegel'de diyalektik baş aşağı durur. Gizemsel kabuğun içindeki rasyonel özü bulmak için, tersine çevrilmesi gerekir." sözü Althusser için Hegelci kavramlar çerçevesinde düşülmeye devam edildiği takdirde hiçbir anlama gelmemektedir. Althusser'e göre (2002:112) "Spekülatif felsefeyi (bu felsefeden örneğin materyalizmi elde etmek için) yalnızca tersine çevirmeyi iddia eden kişi, olsa olsa felsefenin Proudhon'u olur; tıpkı Proudhon'un burjuva ekonomisinin bilinçsiz tutsağı olması gibi o da bu felsefenin bilinçsiz tutsağı olur."

Bu doğrultuda Hegel felsefenin kavramları ile Marksist kavramlar arasında derinden bir fark olduğunu iddia eden Althusser'e göre (2002:124-126) Hegelci diyalektiğin ayırt edici noktası onun basit karakteridir ve bu basit çelişki anlayışı, toplumsal hayatın çeşitli veçhelerinin özcü bir mantık uyarınca monist bir kerteye indirgenmesi sonucunu doğurmaktadır. Ekonomik/toplumsal/politik örüntüler, hukuksal ilişkiler, âdetler, ahlak, sanat gibi bir topluluğun farklı ve heterojen öğelerinden bahseden Hegel'e göre, bütün bu farklılıkları belirleyen, o halkın İdeasıdır ve dolayısıyla tinin edimselleşmesi sürecinde aldığı biçimdir. Bu çerçevede tinin yerine maddi dünyayı, yani üretici güçler ile üretim ilişkileri arasındaki çelişkiyi geçirmek ve bütün bu heterojen unsurları belirleyenin bu olduğunu iddia etmek, Althusser'e göre Hegelci basit çelişki kavramına esir olmak demektir. Marksist çelişki kavramının özgül doğasını belirleyemeye ve böylece Hegelci basit çelişki kavramından farkını vurgulamaya çalışan Althusser, üç toplumsal düzey (Ekonomik İdeolojik, Siyasi) olduğunu belirtir ve bu düzeylerin her birinin kendisine özgü/özerk çelişkiler ürettiğini ifade eder. Ekonomik, siyasi ve ideolojik kertelerin her birinin kendi özerkliği çerçevesinde, özgün çelişkiler ürettiğini ve daha sonra bu çelişkilerin birbirlerini belirlediği tezini ileriye süren Althusser, buradan hareketle üstbelirlenim kavramını geliştirir. Çelişki, "çeşitli düzeylerinde ve çeşitli mercilerinden belirlenir: Bu çelişkinin kendi ilkesi içinde üstbelirlendiğini söyleyebiliriz" (Althusser, 2002:124).

Altyapının üstyapı üzerindeki doğrudan belirleyiciliği vurgusunun yoğun bir şekilde hissedildiği, ekonomik indirgemeci Marksist yorumun tersi olan böyle bir düşünce, ekonominin belirleyiciliğini bütünüyle ret etmez, sadece ekonominin son kertede belirleyici olduğunu ifade eder. Althusser'e göre (2002:137) "Bir yandan (ekonomik) üretim tarzının son kertede belirleyiciliği; diğer yandan, üstyapıların görece özerkliği ve özgül etkinlikleri" vardır. Üstbelirlenim teziyle politikayı ekonomiden özerk bir şekilde kavramının yolunu açan Althusser, ayrıca ideolojik alanın özerkliğinin kapitalist toplumsal formasyonun yeniden üretiminin imkân ve ön koşullarını oluşturduğunu dile getirir. İçerisinde egemen ideolojinin işlediği *Devletin İdeolojik Aygıtlarının (DİA)* bu özerk konumu, üretim ilişkilerinin ve üretim ilişkilerinden yansıyan toplumsal ilişkilerin gerekli kıldığı rolleri ifa edecek öznelerin üretilmesi açısından bir manevra kabileti sağlar. İdeolojinin, ekonomik alanın doğrudan bir uzantısı olmaması, kendisine özgü işleyişi olan maddi bir pratik olması, kapitalist toplumsal formasyonun rızaya dayalı işleyen yönüne işaret eder. Bu doğrultuda bağımlı olan sınıfların, tabiiyet koşullarını mistifikasyon tabi tutabilen ideoloji aracılığıyla kapitalist toplumsal formasyonda özneler "kendiliklerinden işlerler" (Althusser, 2010:112). İdeolojik alanın özerkliğini vurgulayan Althusser'in düşünceleri, devrim konusunda da önemli sonuçlar doğurur. Sadece siyasal erkin yoğunlaşmış bir biçimi olan devlet aygıtı ele geçirilerek, kapitalist toplumsal formasyon ilga edilip yerine sosyalist toplum ikame edilemez. Sosyalist devrim ancak, egemen ideolojiye ve egemen sınıfın DİA'larına karşı uzun erimli bir mücadelenin sonucunda gerçekleşir. Bu konuya Fransız Devrimi örneğiyle ışık tutan Althusser'e göre (2010:176) Fransız Devrimi "devletin eski baskı aygıtını kısmen parçalayıp yerine yenisini (örneğin, Ulusal Halk Ordusu) koymakla sınırlı kalmamış, bir numaralı devletin ideolojik aygıtı olan Kilise'ye saldırmak da olmuştur."

Althusser Marksist çelişkinin özgün ve özerk karakterine yaptığı vurgu dolayımıyla geliştirdiği üstbelirlenim teziyle, üstyapının altyapıdan görece özerkliğine ve siyaset ile ideolojinin, ekonomiden görece özerkliğine işaret etmiştir ve bu durum kendisinden sonraki Marksist düşünürleri derinden etkilemiştir. Bu düşünürler içerisindeki en önemli isimlerden birisi de Fransa'daki eğitim süreci boyunca bir dönem Althusser'in öğrencisi olan Nicos Poulantzas'dır. Althusserci Marksizm, Poulantzas'ın düşüncelerinin gelişmesinin başlangıç momentini oluşturmuş ve özellikle Poulantzas'ın Marksist

teoriye yaptığı en önemli katkılardan olan devletin görece özerkliği tezinde etkisini yoğun bir şekilde hissettirmiştir.

Klasik Marksist devlet teorisine eleştirel bir şekilde yaklaşarak, ekonomik indirgemeci Marksist yorumlara itiraz eden Nicos Poulantzas, Althuserin siyasetin ekonomiden görece özerk olduğu tezini daha da ileriye götürerek, aynı zamanda devletin de egemen sınıflardan görece özerk olduğuna vurgu yapar. Marksist teoride kapsamlı bir devlet teorisinin eksik olduğunu iddia eden Poulantzas'a göre bu durumun nedeni, ekonomizmdir. "Gerçekte ekonomizm, Devlet de dahil olmak üzere toplumsal gerçekliğin öteki düzeylerini ekonomik temele indirgenebilir gölge olgular olarak görür. Böylece, özgül bir devlet incelemesi gereksiz hale gelir" (Poulantzas, 2013a:246). Ekonomizm eleştirisi çerçevesinde özgül bir devlet teorisi incelemesi yapmaya çalışan Poulantzas'a göre, devlet bir sınıfın örgütlenmiş kolektif istenci yani egemen sınıfın kendi çıkarları doğrultusunda manipüle edebileceği basit bir nesne değildir. Devletin sınıf egemenliğinin devamı için gerekli olduğuna vurgu yapan ama devletin sınıf egemenliğiyle bir ve aynı şey olmadığını belirten Poulantzas, devletin kendi iktidarına sahip bir özne olmadığının da altını çizer. Yani devlet ne egemen sınıfların elinde basit bir nesne, ne de kendi iktidarına sahip toplumsal sorunlardan bağımsız hareket edebilme kapasitesine haiz bir öznedir.

Egemen sınıflar arasındaki ilişkiyi tartışmaya açabilmek için iktidar bloku kavramsallaştırmasına başvuran Poulantzas'a göre, iktidar bloku egemen sınıflar arasındaki çelişki ve yer yer çatışkılı bir görünüm arz eden çıkar ittifakının adıdır. İktidar blokunun bu çelişkili yapısı, onun ancak bir sınıfın liderliğinde kurulduğu zaman, işleyebileceğine işaret eder. İktidar blokunun himayesi altında oluştuğu sınıf ise hegemonik sınıf olarak adlandırılır. "İktidar ittifakını kendi liderliğinde birleştiren işte bu hegemonik fraksiyondur. Hegemonik fraksiyon, ittifakın genel çıkarını garantiye alan ve özgül çıkarları özellikle devlet tarafından güvenceye alınan fraksiyondur" (Poulantzas, 2013b:149). İktidar blokunun, örgütlenmesi ve yeniden üretilmesi görevini ise devlet üstlenir. Devletin bu çatışkılı birliği hegemonik sınıfın çıkarları doğrultusunda örgütleyebilmesi için, egemen sınıflara görece özerk bir pozisyonda olması gerekmektedir. Bir sınıfın basit bir şekilde tahakküm edebildiği bir devlet, bu birliği örgütleme konusunda başarısız olacak ve iktidar blokunun çıkarlarını halkın çıkarları olarak yansıtarak sınıfsal konumunu gizleyemeyecektir. Bu çerçevede, devlet kapitalist toplumsal formasyonda ikili bir rol oynar, hem hegemonik sınıfın önderliğinde iktidar blokunu oluşturur hem de iktidar blokunun çıkarlarını halkın çıkarları olarak yansıtır. Devlet böylece iktidar blokunu yeniden örgütleyerek, egemen sınıfların uzun erimli olarak varlığını güvence altına alır. Dolaysıyla görece özerklik, sınıf mücadeleleri karşısında, devletin almış olduğu konuma işaret etmektedir. Kapitalist devlet, ancak görece özerk konumunun verdiği manevra kabiliyeti sayesinde sınıf egemenliğini yeniden üretebilir. İktidar bloku kavramı aracılığıyla egemen sınıflar arasındaki ilişkinin mahiyetine dikkat çeken Poulantzas, buradan hareketle kapitalist devletin görece özerkliğine işaret etmiştir ve Althusser'in açtığı teorik güzergahtan hareketle siyasalın ekonominin basit bir epifenomeni olmadığına dikkat çekmiştir.

Ernesto Laclau Chantal Mouffe ile birlikte kaleme aldığı eserlerinde, toplumsalın siyasal düzeyde kuruluşuna vurgu yapmış ve hegemonyayı siyasal düzeyde çatışan iradeler olarak teorize etmiştir. Laclau'nun geç dönem çalışmalarındaki genel teorik yönelimi, siyasalın görece özerkliğini vurgulayan Marksist düşünürlerden ayrılmaktadır ve toplumsalın ontolojik olarak ayrıcalıklı kılınmış bir merkeze(ekonomik temel) indirgenemeyeceğine ilişkin bir tezde temellenmektedir. Buna karşın, Laclau erken dönem çalışmalarında, demokratik-adlandırmaların son kertede sınıf mücadelelerine bağlı olduğuna ilişkin bir tez ileriye sürmektedir ve böylece siyasalın ekonomiden görece özerkliğine vurgu yapan Althusser-Poulantzas hattına yakın bir teorik güzergahta konumlanmaktadır.

3. Laclau'nun Erken Dönem Popülizm Kuramının Ana Hatları: Popüler-Demokratik Adlandırmalar ve Egemen Sınıfların Popülizmi

Bir hareket veya ideolojiye popülist olma muhtevasını verenin ne olduğu sorusu, Laclau'nun çözmeye çalıştığı temel sorunsal olarak ön plana çıkmaktadır ve bahse konu olan sorunsala bir açılım getirme çabası Laclau'nun popülizm kuramının ana hatlarını karakterize etmektedir. Popülizm kaygan ontolojisi ve müphemliği nedeniyle, sezgisel bir biçimde çözümlenmektedir ve bu durum popülizmin bilimsel analizinin yapılmasına ket vurmaktadır. Maoizm, Nazizm, Peronizm, Nasırizm ve Rus Narodnikleri gibi farklı siyasal hareketlerin/ideolojilerin hepsinin popülizm üst başlığı altında toplanması veya popülist içerimleri olduğunun söylenmesi, popülizmin bilimsel analizden uzak sezgisel

kullanımının tipik bir ifadesidir. Laclau popülizm teorisi dolayısıyla bu müphemliğin üstesinden gelmeye çalışır.

Popülizm nosyonunu ideolojik bir eksende yorumlama girişimleri, çelişkili siyasal analizler yapılmasına neden olmaktadır ve kimi zaman köylülerin kimi zaman küçük burjuvazinin kimi zaman ise milli burjuvazinin ideolojisi olarak popülizmin ele alınması sonucunu doğurmaktadır. Böyle bir düşünüş tarzı hem bir hareketi hem de bu hareketin ideolojisini nitelendirmek için popülizm nosyonunu işlevsel kılmaktadır. 19. yüzyıldaki Rus Narondik hareketini bu çerçevede çözümleyen bakış açısına göre, popülizm esas itibariyle köylülerin ekonomik ve siyasal taleplerinin büründüğü ideolojik forma denk düşmektedir ve köylülerin mücadelesini karakterize eden siyasal eylemliliğe gönderimde bulunmaktadır. Kentsel hareketlere popülist anlamlar yüklenen Latin Amerika'da ise popülizm, küçük burjuvazinin ideolojisi/hareket tarzı olarak ele alınmaktadır veya mili burjuvazinin emperyalizme karşı kitleleri mobilize etmesini nitelemek için kullanılmaktadır (Laclau, 1998:157-158).

Popülizmi bir ideolojiye veya harekete indirgeyen yorumlara eleştirel yaklaşan Laclau, bahse konu olan düşünüş biçiminin betimsel bir analize hapsolduğunu vurgular ve genel soyutlamalar yoluyla elde edilen bazı genel geçer özelliklerin, bütün toplumsal formasyonlara şamil kılınmaya çalışıldığını ifade eder. Statükoya düşmanlık, geleneksel politikacılara güvensizlik, sınıflara değil de halka başvurmak, anti-entelektüalizm gibi kimi betimsel özellikler, popülizmi karakterize eden asli unsurlar olarak ele alınır ve bu özellikleri dolayımıyla bir popülizm kuramı oluşturulmaya çalışılır (Laclau, 1998:160).

Popülizm nosyonunu zengin bir kavramsal repertuarla çözümlemeye çalışan işlevselci yorumlar ise, popülizmi geleneksel toplumdan sanayi toplumuna geçiş süreçlerinin eşzamansızlığı sonucu ortaya çıkan "sapkın" bir olgu olarak ele alma eğilimindedir. Gino Germani ve Torcuato Di Tella'nın popülizm kuramında temsil olunan işlevselciliğe göre, sanayileşme süreci gecikmiş toplumlarda toplumsal kerteler arasında bir eşzamansızlık vardır ve bu eşzamansızlık bütünleşme yoluyla bir hareketin sürdürülmesine ket vurarak popülizm semptomuna neden olmaktadır. Ekonomik, siyasal ve ideolojik unsurların eşzamansızlığı, toplumsal mücadelelerin kurum karşıtı bir hüviyete bürünmesi sonucunu doğurmaktadır ve böylece melez unsurlar popülist hareketler altında bir araya gelmektedir. Bu durumu Latin Amerika örneğiyle somutlaştırmaya çalışan Germani, kırsal kesimden şehre nüfus mobilizasyonunun hızlı bir şekilde gerçekleşmesinin, kurumlar tarafından absorbe edilemeyen ve katılım kanallarını aşan bir kitleselliğe neden olduğunu belirtir ve popülizmi karakterize eden asli unsurun da bu olduğuna vurgu yapar. Germani'ye paralel bir popülizm kuramı geliştiren Torcuato Di Tella'ya göre de popülizm eşzamansızlıkların ortaya çıkardığı bir semptomdur ve popülizm sınıf ilişkilerin çarpık biçimlerinde kendisini göstermektedir. Yeterli ekonomik ve örgütlü güçten yoksun olan toplumsal gruplar hem ekonomik zenginlikten pay almayı hem de karar alma mekanizmalarına katılmayı talep etmektedirler. Buna karşın eşzamansızlığın yaratmış olduğu politik çarpıklıklar, siyasal kurumsallaşmanın eksikliğinde cisimleşmektedir. Bu durum sınıfların kendi özerk politik örgütleriyle mücadele yürütmesine ket vurmaktadır ve sınıfsal mücadelenin popülist hareketler vasıtasıyla sürdürülmesine neden olmaktadır. Bu çerçevede popülizm sınıf bilincinin ve özerk örgütlenmenin olmadığı azgelişmiş toplumsal formasyonlarda ortaya çıkan ve sınıfsal ilişkilerin çarpık bir biçimine denk düşen bir semptomudur (Laclau, 1998:162-166).

Popülizmi azgelişmişlikle ilişkilendiren işlevselci yorumlara eleştirel yaklaşan Laclau, gelişmiş sanayi toplumlarında da popülizm olgusuna rastlandığını ve bu durumun Germani ve Di Tella'nın dayanmış olduğu teorik zeminin altını oyduğunu belirtir. Popülizmi azgelişmişlik üzerinden yorumlama girişimi, faşizmi İtalya'nın tarımsal azgelişmişliğinin bir ifadesi olarak ele alan Komintern'in analizlerine paralellik göstermektedir. Laclau'nun da dikkat çektiği üzere, işlevselci yorumlar ampirik verilerle çeliştiği gibi, teorik açıdan da tartışmalı tezler ileriye sürmektedir. Söz konusu işlevselci perspektife göre, ekonomik gelişme düzeyi artıkça popülizm olasılığı azalmaktadır ve eşzamansızlığın üstesinden gelindiğine popülist semptom ortadan kalkma momentine girecektir. Sanayi toplumlarının popülizmden bağışık olduğuna dikkat çeken işlevselci teoriye göre, popülist deneyimler geçirmekte olan "geri" toplumlar, halk muhalefetini kanalize etmeninin daha modern ve sınıfsal biçimlerine doğru ilerlemektedir (Laclau, 1998:167-168). İtalya ve Fransa örneğinin de gösterdiği üzere gelişmiş sanayi toplumlarında da popülizm deneyiminin ortaya çıktığını belirten Laclau, söz konusu işlevselci teorinin betimsel bir anlayışa hapsolduğunu ve spesifik bir toplumsal formasyonda popülist öğrenin oynadığı

rolü açıklamaktan uzak bir pozisyona düştüğünü belirtir. Laclau popülizmi bir hareket/ideoloji olarak teorize eden yaklaşımları ve işlevselci perspektifi eleştirir ve bu eleştiri dolayımıyla popülizmi demokratik adlandırmalar ekseninde tartışmaya açar.

Politik ve ideolojik kertelerin sınıfsal belirlenişi ile sınıfların politik ve ideolojik kertedeki varoluş biçimleri arasında bir ayrıma giden Laclau, söz konusu ayrımı görmeyen perspektiflerin indirgemeci bir teori geliştirdiğine dikkat çeker. Üstyapıyı altyapının epifenomeni olarak ele alan ve böylece mekanik/indirgemeci bir tarihsel anlatı geliştiren İkinci Enternasyonal'in Marksizm yorumu, üstyapısal uğraklardaki sınıfların özgün varlık biçimlerini görmezden gelir. Bu düşünceye bir karşı çıkışta ifadesini bulan ve Georg Lukács, Karl Korsch gibi düşünürlerde temsil olunan iradeci/tarihsel Marksizm ise sınıf bilincini sınıfların temel kurucu uğrağı olarak ele alır ve farklı bir kavramsal repertuarla indirgemeci bir teoriye hapsolur (Laclau, 1998:173).

Sınıfların politik ve ideolojik düzeyde zorunlu varoluş biçimleri olmadığına ve üretim ilişkilerinin antagonist boyutlarında konumlandığına vurgu yapan Laclau, bu teorik güzergâh doğrultusunda indirgemeci teorik yönelimlerden kurtulmaya yönelik bir teorik şema geliştirir. Sınıfların ideolojik ve politik düzeydeki varlığının zorunlu bir varoluşa sahip olmaması, bir ideolojiye sınıfsal muhtevasını verenin içeriği değil, biçimi olduğuna gönderimde bulunur. Bu çerçevede sınıflar politik ve ideolojik düzeyde bir indirgenme süreci olarak değil, bir eklemlenme süreci olarak var olurlar. Popüler-demokratik adlandırmalar ve sınıfların politik söylemleri, sınıfsal olmayan unsurları da kendi söylemine eklemler ve halkın/ulusun gerçek temsilcisi olma sıfatıyla ön plana çıkar. Politik ve ideolojik düzeydeki eklemlenme, sadece sınıf konumunun karakterize ettiği üretim ilişkileri tarafından değil, diğer sınıf ilişkileri ve sınıf mücadelelerinin gerçek düzeyi tarafından belirlenir. Egemen sınıfı egemen yapan asli unsurlardan birisi de popüler-demokratik adlandırmalarında muhtelif ideolojilerin antagonist özelliklerini bertaraf ederek kendi ideolojik tasarımına eklemlemesidir (Laclau, 1998:176).

Sınıfların bir üretim tarzının antagonist kutupları olması ve üretim düzeyi ile politik ve ideolojik üstyapılar arasındaki ilişki eklemleme süreciyle karakterize olması, sınıfların ampirik olarak gözlemlenebilinen gruplar olmadığına gönderimde bulunur. Bireyler sınıfsal ve sınıfsal olmayan çelişkilerin birikim ve kesişme noktasıdır. Dolayısıyla sınıfsal olmayan çelişkilerin örgütlenmesi ve eklemlenmesi, bir toplumsal hareketin/sınıfın popüler-demokratik adlandırmasını karakterize etmektedir ve Laclau söz konusu teorik serimlemeden hareketle popülizm muammasının çözülebileceğine işaret eder. Halk halihazırda verili bir kategori değildir, popüler demokratik adlandırmalarla inşa edilen bir kolektif öznelliğe işaret eder ve bir hegemonya sürecini imler. Bu çerçevede halk ile iktidar bloku arasındaki çelişkiyi karakterize eden asli unsur, üretim ilişkilerinde değil belirli bir toplumsal formasyonu oluşturan politik ve ideolojik egemenlik ilişkileri kompleksinde temellenen antagonizmadır. Bu çerçevede üretim tarzı düzeyindeki hâkim çelişki sınıf mücadelesi alanını oluştururken, somut toplumsal formasyon düzeyindeki temel antagonizma popüler demokratik adlandırmalar arasındaki mücadeleye gönderimde bulunur (Laclau, 1998:178).

Laclau erken dönem popülizm teorisinde, siyasal/ideolojik alanın son kertede ekonomi tarafından belirlendiğine dikkat çeken Althusser ve Poulantzas'a yakın bir teorik noktada konumlanır ve popüler demokratik adlandırmaların son kertede sınıf mücadeleleri tarafından belirlendiğine işaret eder. Laclau'ya göre halka başvuran her söylem popülist değildir, popülizmi karakterize eden asli unsur farklılıkların bir antagonizma içerisinde sunulmasıdır. Bu durum popülizmin her zaman devrimci olmadığına ve egemen sınıfların da popülizminden bahsedilebilineceğine gönderimde bulunur. Popülist deneyimi mümkün kılan asli unsur iktidar bloku içerisinde esaslı bir dönüşüme ihtiyaç duyulmasıdır. Egemen sınıflar da iktidar blokunda esaslı bir dönüşüme ihtiyaç duyduklarında halka başvururlar ve kendi hegemonyalarını kurmak için popüler demokratik bir adlandırmayla halkı iktidar blokunun diğer bileşenlerine karşı seferber ederler.

Sonuç

Popülizm nosyonunun genellikle ideolojik çağrışımlar eşliğinde kullanılması ve bir hareket tarzını nitelemek için işlevsel kılınması, sınıf mücadeleleri ekseninde çözümlemeler yapmayı akamete uğratmaktadır. Popülizm genellikle sınıf merkezli kuramsal analizlere bir alternatif olarak sunulmaktadır ve genel bir halk nosyonunun içerisinde sınıfsal belirlenimler müphem hale getirilmektedir. Ernesto Laclau Chantal Mouffe ile birlikte kaleme aldığı geç dönem çalışmalarında her

ne kadar toplumsalın ontolojik olarak ayrıcalıklı kılınmış bir merkeze indirgenemeyeceğini ifade ederek, Marksist altyapı-üstyapı modelinden kopsa dahi erken dönem popülizm çalışmalarının Marksist içerimleri vardır. Erken dönem çalışmalarında Laclau, popüler-demokratik adlandırmaların sınıf mücadelelerine bağlı olduğunu belirtir ve popüler-demokratik adlandırmaların sınıfsal olmayan çelişkileri de bünyesine dahil etmesi gerektiğini vurgular. Laclau'nun erken dönem popülizm kuramı, siyasalın ekonomiden görece özerk bir hüviyette olduğuna işaret Althusser ve Poulantzas gibi Marksist düşünürlerin tezleriyle benzerlikler taşımaktadır.

Laclau'nun erken dönem popülizm kuramı, Marksist bir terminolojiyle düşünüldüğünde, ideolojinin ve politikanın bir sınıfın dolaysız güç istencine indirgenemeyeceği ve sınıfların eklemleme mantığı uyarınca bir hegemonya mücadelesine girdiği açıklık kazanır. Bu çerçevede popüler-demokratik adlandırmalar sınıfların politik ve ideolojik alandaki mücadelesine denk düşmektedir. Laclau'nun tezleri egemen ve ezilen sınıfların popülizmi arasında bir ayrıma gitmenin imkanını vermektedir. İktidar blokundaki bir kriz nedeniyle egemen sınıflar halka başvurabilir ve böylece burjuva sınıf ve fraksiyonları iktidar blokundaki esaslı dönüşümü sağlamak için toplumsal bir taban bulabilir. Egemen sınıfların popülizmi, Antonio Gramsci'nin egemen sınıfların kendi çıkarlarını ulusal-popüler bir proje ekseninde inşa etmesi gerektiğine ilişkin tezine paralellik gösterir. Egemen sınıfların herhangi bir fraksiyonu, halka başvurarak ve iktidar blokunun diğer bileşenlerine karşı çelişkisini bir antagonizma olarak sunarak, yürüttüğü sınıf mücadelesine toplumsal bir temel sağlamaya çalışır. Bu çerçevede egemen sınıfların popülizmi, günümüzdeki otoriter dönüşümü sınıf mücadeleleri ekseninde tartışmaya açmak için önemli bir imkân vermektedir.

Kaynakça

ALTHUSSER, L. (2002). Marx İçin, (Çev.) ERGÜDEN, I., İthaki Yayınları, İstanbul.

ALTHUSSER, L. (2010). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, (Çev.) TÜMERTEKİN, A., İletişim Yayınları, İstanbul.

ARENDT, H. (1997). Şiddet Üzerine, (Çev.) PEKER, B., İletişim Yayınları, İstanbul.

CANOVAN, M. (1999). "Trust the People! Populism and the Two Faces of Democracy", Political Studies, 47(1): 2-16.

CARNOY, M. (2001). "Gramsci ve Devlet," (Çev.) RATİP, M., Praksis, (3): 252- 277.

GRAMSCİ, A. (1997). Hapishane Defterleri, (Çev.) CEMGİL, A., Belge Yayıncılık, İstanbul.

LACLAU, E. (1998). İdeoloji ve Politika, (Çev.) SARICA, H., Belge Yayıncılık, İstanbul.

LACLAU, E. (2007). Popülist Akıl Üzerine, (Çev.) ÇELİK, B., N., Epos Yayınları, Ankara.

LACLAU, E. ve MOUFFE, C. (1992). Hegemonya ve Sosyalist Strateji, (Çev.) KARDAM, A. ve ŞAHİNER, D., Birikim Yayınları, İstanbul.

MARX, K. (2011). "Önsöz" Kapital 1. Cilt: Sermayenin Üretim Süreci, (Çev.) SELİK, M. ve SATILGAN, N., Yordam Kitap, İstanbul.

MOUFFE, C. (2018). Siyasal Üzerine, (Çev.) RATİP, M., İletişim Yayınları, İstanbul.

MOUFFE, C. (2019). Sol Popülizm, (Çev.) YANIK, A., İletişim Yayınları, İstanbul.

MUDDE, C. ve KALTWASSER, C., R. (2017). Populism: A Very Short Introduction, Oxford University Press, New York.

MÜLLER, J., W. (2017). Popülizm Nedir?, (Çev.) YILDIZ, O., İletişim Yayınları, İstanbul.

POULANTZAS, N.. (2013a). "Kapitalist Devlet Sorunu", s. 245-264, (Ed.) MARTİN, J., (Çev.) SARI, A. ve GÜZELSARI, S., Dipnot Yayınları, Ankara.

POULANTZAS, N.. (2013b). "Devlette Hegemonya İncelemesine Giriş", s. 109-170, (Ed.) MARTİN, J., (Çev.) SARI, A. ve GÜZELSARI, S., Dipnot Yayınları, Ankara.

POULANTZAS, N. (2014). Siyasal İktidar ve Toplumsal Sınıflar, (Çev.) ÜNSALDI, Ş., Epos Yayınları, Ankara.

ROSANVALLON, P. (2011). Democraic Legitimacy: Impariality, Relexivity, Proximity, (Çev.) GOLDHAMMER, A., Princeton University Press, New Jersey.

SCHMİTT, C. (2012). Siyasal Kavramı, (Çev.) GÖZTEPE, E., Metis Yayınları, İstanbul.

TİMUR, T. (2012). Habermas'ı Okumak, Yordam Yayınları, İstanbul.

URBİNATİ, N. (2014). Disigured Democracy: Opinion, Truth and the People, Harvard University Press, Cambridge.

Presentation ID / Sunum No: 75

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:

A Study On Predicting the Production of Electrical Energy: Karbala Example

Araştırmacı Ahmed Abdulhussain[1], Assoc.Prof. Dr. Hasan Bulut[1]
[1]*Ondokuz Mayıs University*
**Corresponding author: Ahmed Azeez Abdulhussein*

Özet

Regresyon analizi, hakkında yazılanlara ve çeşitli bölümlerine rağmen önemli konulardan biridir ve regresyon katsayılarını tahmin etme süreci hala onu tamamlayıcı niteliktedir. Bu makalede, elektrik gücü etüdü verilerinin vif-varyans şişirme katsayısı testine dayalı olarak çoklu doğrusallık sorununun üstesinden gelmek için önemli yöntemlerden biri olan tepe regresyon yöntemi benimsenmiştir. Çalışma verileri sekiz değişkenden oluşmaktadır. Yöntemler, en önemlisi ortalama karesel hata (MSE) olan farklı göstergelere dayalı olarak karşılaştırıldı. Anahtar Kelimeler: regresyon analizi, çoklu doğrusal problem, sırt regresyonu, sıradan en küçük kareler (OLS) yöntemi.

Anahtar Kelimeler: *Anahtar Kelimeler: Regresyon Analizi, Çoklu Doğrusal Problem, Sırt Regresyonu, Sıradan En Küçük Kareler (OLS) Yöntemi.*

Abstract

Regression analysis is one of the important topics, despite what has been written about it and its various parts, and the process of estimating regression parameters remains the complementary part to it. In this article, the ridge regression method was adopted, which is one of the important methods for dealing with the problem of multilinearity that was revealed by relying on the test of the coefficient of inflation of variance vif for the data of the study of electrical energy production represented by eight variables. RR) The methods were compared based on several indicators, the most important of which is the mean squared error (MSE).

Keywords: *Keywords: Regression Analysis, Multicolinearity, Ridge Regression, Ordinary Least Square (Ols).*

1. Introduction :

Statistics is one of the important biological sciences in the fields of scientific research, as this science contains a set of methods that enable us to use them in all fields of science that we need, starting with collecting data and information necessary to solve a problem or a specific goal in the process of reaching it. From the rules and laws to analyze that data to reach the results sought by the researcher. Among these statistical methods, which are of great importance, is the Regression analysis method, which is one of the important statistical analyzes used by researchers in several locations such as production, services, healthy, and industry, as well as in the political and social aspects. Was this formula a simple or multiple regression, and through these formulas we can know the direction of the explanatory variables that the researcher deals with and the extent of the effect that these variables show on the response variable, and the percentage of interpretation that the regression model contributes to explaining the relationship between the response variable and the set of explanatory variables, all through The process of estimating model parameter. (Mosleh et al., 2022).

2. Classical Regression Analysis:

Regression analysis is concerned with studying and quantitative estimating a phenomenon manner by collecting and analyzing data and determining the relationship between those data. The future estimation and prediction of this phenomenon are done according to certain statistical methods after obtaining an equation or a curve that explains the mathematical relationship between the response variable (Y), and one of the explanatory variables (X) It is called simple regression, but if the dependent variable (Y) has a relationship with several explanatory variables (X_1, X_2…. X_m), it is called multiple regression. Regression analysis is generally known as a mathematical measure of the average relationship between two or more variables in terms of the units of measurement for the explanatory variables in the relationship. The relationships of this type are often called regression models. (Gunst & Mason, 2018).

$$\boldsymbol{Y_i = \beta_0 + \beta_1 * X_{i1} + \beta_2 * X_{i2} + \cdots\cdots + \beta_m * X_{im}} \cdots\cdots\cdots\cdots\cdots\cdots (\mathbf{1})$$

The form of the relationship between the response variable and one or more variables can be expressed. The illustration is in the form of a linear mathematical equation called a regression function, the response variable (Y) is explained by several explanatory variables as shown in equation (1), but it is not a complete explanation of this relationship, so the error term ($\boldsymbol{u_i}$) was included in it, which expresses the information not included in the model.

$$\boldsymbol{Y_i = \beta_0 + \beta_1 * X_{i1} + \beta_2 * X_{i2} + \cdots\cdots + \beta_m * X_{im} + u_i} \cdots\cdots\cdots\cdots\cdots (\mathbf{2})$$

2.1. Ordinary Least Squares method:

The method of ordinary least squares is attributed to the world (Carl Friedrich Gauss), a German mathematician, and the principle of this method is based on finding that a straight line that intersects the points of the diffusive shape in a way that makes the sum of the squares of the dimensions of the points about it the least possible, that is, determining a value that makes this sum the least maybe.

The widespread use of this method is due to some good statistical properties (Best Linear Unbiased Estimator), which distinguish it from the rest of the methods, as it combines all the positive features of the estimation methods, which made it one of the most powerful methods for regression analysis. Understand its mechanics. (Lakshmi et al., 2021).

We can explain the least-squares method in estimating the following equations:

$$\boldsymbol{U = Y - X\beta} \cdots\cdots\cdots\cdots\cdots\cdots (\mathbf{3})$$

$$\boldsymbol{\acute{U} = \acute{Y} - \acute{X}\acute{\beta}} \cdots\cdots\cdots\cdots\cdots\cdots (\mathbf{4})$$

$$\boldsymbol{U * \acute{U} = Y\acute{Y} - 2 * \beta\, \acute{X}\, \acute{Y} + \acute{\beta}\, \acute{X}X\beta} \cdots\cdots\cdots\cdots\cdots (\mathbf{5})$$

By taking the derivative of equation (3) with respect and multiplying it, we get the least-squares estimator formula for the parameters of the regression model:

$$\boldsymbol{\frac{\partial U\, \acute{U}}{\partial \acute{\beta}} = 0 - 2\acute{X}\, Y + 2\, \acute{\beta}\acute{X}X} \cdots\cdots (\mathbf{6})$$

2.2. Definition of multicollinearity and its types :

The term multicollinearity correlation is a compound term of (Multi), (Co), correlated, and (Linearity) and the term refers to the existence of a perfect or imperfect linear relationship between two or more explanatory variables in the regression model. This leads to one of the hypotheses of the analysis.

It can be defined through orthogonality, when the design matrix is completely ranked and all the eigenvalues in the design matrix are equal to one. (Tsagris & Pandis, 2021).

There are two types of multicollinearity:

1. Perfect Linear Relationship:

This relationship is achieved when there is a linear relationship between the values of two or more explanatory variables, so the result of the determinant of the matrix is zero |X´X|=0. It is less than the number of variables, so it is Therefore impossible to estimate the models parameters, and here the full multicollinearity appears.

2. Incomplete linear relationship (partial):

This case appears when the determinant of the information matrix is not equal to 0 |X´X|≈0 but rather close to it.

The variables tend to move together, increasing or decreasing, as in the case of using the feedback variables. In this case, the estimation of the model parameters is inaccurate and not representative of the reality of the problem being studied, because the variance of the parameters will be large as a result of the large size of the standard errors and this affects the emergence of some or all values of the T-test statistics The parameters of the model are relatively small, and this leads to the insignificance of these estimations, even if the value of the coefficient of determination R^2 of the model is.

2.3. Investigation of multicollinearity problem

2.3.1. Variance Inflation Factor (VIF)

The Variance Inflation Factor is one of the basic methods for detecting the existence of a multicollinearity problem, and it measures the extent of the variances of the estimated regression coefficients when there is a linear correlation between the explanatory variables, its value is always greater or equal, and it can be found depending on the coefficient of determination as in the following formula:

$$\boldsymbol{VIF = \frac{1}{(1 - R^2_j)}} \ldots \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (7)$$

Or through the ready-made program, the values of the VIF parameter are greater or equal to one. If the values are greater than (5), this indicates that there is a problem with multicollinearity. (Ebiwonjumi et al., 2022).

2.3.2. Eigen Values:

The characteristic values of the correlation matrix parameters of the regression model are good indicators of multicore-linearity. The characteristic values are calculated with the following steps:

- Finding the matrix Z: $Z = (\acute{X}X) \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (8)$
- Finding the diagonal matrix S: $S = dig(\acute{X}X)^{-\frac{1}{2}} \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (9)$
- Finding the SZS Matrix: $SZS = S(\acute{X}X)S \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (10)$

(When one of the eigenvalues equals λ1, λ2, ..., λp of the matrix (X´X) to zero or one of them is close to zero, it means that there is multicollinearity) This citation style is wrong. If you need, you should cite any reference study in the text at the end of the sentence.

2.3.3. Condition Number (C.N)

There are several formulas for calculating the conditional number that indicate the degree of multicollinearity, the most prominent of which are:

$$C.N = \sqrt{\frac{The\ greatest\ intrinsic\ value}{smallest\ eigenvalue}} \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (11)$$

Johnston suggested that if the value of C.N ranges between 20 to 30, it is an indication of the presence of high multicollinearity, while Belsley suggested that if the value of C.N ranges between 30 to 100, it is an indication of the presence of very high multicollinearity.

2.3.4. Index (C.I) Condition.

This indicator is used to detect the presence of multicollinearity and through the eigenvalues, this indicator is calculated according to the following formula:

$$CI_j = \sqrt{\frac{greates\ value}{j\ the\ value}} \qquad 1,2,\ldots..p \qquad \ldots\ldots\ldots(12)$$

If the value of C I is greater than 30, this indicates the existence of a multicollinearity problem.

2.3.5. Correlation Matrix

Testing the matrix of explanatory variables correlation coefficients is one of the simplest methods for detecting multicollinearity. If the correlation between the explanatory variables X_2 and X_1 is high, then the absolute value of |r_12 | is close to one, which exposes the model to multicollinearity, but the weak correlation between the variables does not mean that there is no linear multiplicity.

2.3.6. Farrar & Glauber Test

This test was developed in 1967 and is based mainly on the chi-square test (X^2) and its mathematical formula:

$$\boldsymbol{X^2 = -[n-1-1/6(2K+5)]Ln|M|} \cdots\cdots\cdots\cdots (\mathbf{13})$$

3. Ridge Regression Analysis:

Liu-type (Liu, 1993) and (Hoerl and Kennard, 1970) of Ridge Regression, for both linear and nonlinear regression models, regression estimators consistently recommend contraction measures to reduce the influence of collinearity. It's true. The ridge regression estimator is one of the most prominent strategies for overcoming the multiple linearity problem in a linear regression model. Reduce the objective function's value. It can be defined as a method that attempts to provide accurate estimates of the regression coefficients. It is also considered an alternative method for the ordinary least squares, since, in regression analysis, the least-squares estimators are unstable in the case of multicollinearity, meaning that the effect of non-orthogonally in the predictive vectors is to distance the estimators of the ordinary least squares from their value. The real one that we are trying to find close estimates and that may be large in absolute value and its indication is irrational and thus is considered unstable, The instability of adding or deleting a specific variable may lead to standard errors for parameters that may be important. Instability can be addressed using the letter regression method by adding a small positive quantity whose value lies between zero and one (1<k <0) to the diagonal elements of the information matrix to obtain more accurate information. Where it reaches stability by gradient, when the values of K grow until it reaches a point where the parameters are stable, the faster the stability of the parameters, this indicates that the predictive variables are close to orthogonally, and therefore the task of the character regression method is to make the estimated parameters constant in terms of sign and values. (Muniz & Kibria, 2009).

3.1. Estimation by Ridge regression method:

The problem of multicollinearity occurs when the predictive variables are not orthogonal, which leads to inflation and instability of the variances of the estimated coefficients, which makes it difficult to estimate the parameters in the ordinary least squares method of the general formula. (Kibria & Banik, 2016).

$$\boldsymbol{\hat{\alpha}_K = (X'X)^{-1}X'Y} \cdots\cdots\cdots\cdots (\mathbf{14})$$

And proposed the Ridge method to address this problem in finding stable estimates, and this method is a modification of the method of least squares in order to obtain through it the estimators that have a distinctive property and are less average error, albeit biased., as well as the limits of secrecy, are

very limited, and the most notable feature of the character regression method is the addition of the constant K to the elements of the matrix (X´X) before taking its inverse. Its estimations can be obtained using the following formula:

$$\hat{\alpha}_K = (X'XK)^{-1}\acute{X}Y \cdots\cdots\cdots (15)$$

Where $0 \leq K \leq 1$

Substituting the value of K = KIP into the above equation, we get:

$$\hat{\alpha}_K = (X'XKIP)^{-1}\acute{X}Y \cdots\cdots\cdots (16)$$

Equation (16) can be expressed in terms of the characteristic values and vectors as in the following formula:

$$\hat{\alpha}_K = \sum_{j=1}^{p} (\lambda + k)^{-1} V_j V_j \acute{X}Y \cdots\cdots\cdots\cdots (17)$$

Where $X'X = Diag(\lambda_1 + \lambda_2 + \cdots\cdots\cdots\cdots + \lambda_p)$

Since p = m + 1, m represents the number of explanatory variables in equation (17), which were reached through a set of natural equations that go back to the estimates of ordinary least squares represented by equation (15). When adding the diagonal matrix KIP with The dimension (p)×(p) to the matrix before taking its inverse, we will get the following equation:

$$\acute{X}Y = (X'X + KI_p)\hat{\alpha}_{(k)} \cdots\cdots\cdots\cdots (18)$$

3.2. Methods of Choosing Ridge Parameter :

There are two main methods for choosing a character parameter: The Ridge Trace method and the K. value estimation method Here is an explanation of the two methods.

3.2.1. Ridge Trace Method

The ridge effect method depends on the graph to determine the ideal value of K. This is done by drawing the two coordinates, as the horizontal coordinate represents the values of k specified between (0,1), and the vertical coordinate represents the parameters estimated by the method of character regression at each value of k, and with the gradual increase in the value of Bias factor starting from zero within the specified range. The researcher chooses the appropriate value of K, so that all estimates become fixed by increasing k, and the function will witness remarkable stability. The ridge effect method can be used as a criterion for selecting explanatory variables by applying the rule of deleting variables from the model according to the following steps:

- Delete the explanatory variable that has coefficients that are unable to reflect its true capacity and lead to zero.
- Delete one or more variables that have unstable coefficients.
- Delete the variable, even if it is stable if it has a small predictive ability and is inferred by the smallness of its standard coefficient. (Kibria & Banik, 2016).

3.2.2. Methods of Estimate (k)

The method of estimating the ridge parameter is an objective method compared to the method of the Ridge effect, as choosing the optimal value for the Ridge parameter depends on the values of the response variable, and the goal of finding the value (K) is to significantly reduce the variance and increase the value of the bias square. (Dorugade & Kashid, 2010).

3.2.3. Ridge regression and selection of explanatory variables

When the relationship between the variables is orthogonal, the choice of the best variables in the regression equation is by one of the well-known methods, which is [forward selection method, backward deletion method, or sequential steps regression method.

And when the relationship between the variables is not orthogonal and there is a large multicollinearity problem, the use of one of the aforementioned methods may be useless and do not give good results when estimating the parameters in the ordinary least squares method (OLS).

The process of approximating the explanatory variables from the orthogonality among them and using the bias factor makes a choice better for the explanatory variables that have the strongest effect on the response variable. Hoerl & Kennard mentioned that it is possible to rely on the Ridge trace method as a guide for choosing the best variables that are included in the regression equation and they suggested the following laws:

- Each of the variables can be identified based on the ridge trace method. The explanatory variables adopted in the model tend to stabilize in the drawing at the inflection point.
- At zero value in the character trace graph, the estimation of the parameters does not intersect with the x-axis
- The values of the estimated parameters of the explanatory variable that depend on the model are not small, that is, they do not approach zero. (Whittaker et al., 2000)**.**

4. Application

The following table represents the real data used in the research, which was taken from the Electricity Distribution Department in the city of Karbala, Republic of Iraq, where the dependent variable represents the rate of electric energy production. See table(1).

Table (1): The Original Data for The Study

y	x7	X6	X5	X4	X3	X2	X1
161994840	19	2780000	643	78854134	1312158	191	38353
135556600	21	2780000	538	66125170	1098008	472	37229
138979776	27	2780000	552	67588585	1125736	572	33553
138372140	34	2780000	549	67587572	1120814	310	32869
134083280	38	2780000	532	65637365	1086075	288	31717
110276190	44	2780000	438	53930048	893237	133	26136
78042370	46	3780000	310	38320292	632143	353	18546
78036820	47	3780000	310	38320192	632098	652	18495
78622830	43	3780000	312	38320392	636845	382	18759
73138660	37	3780000	290	35881268	592423	367	17168
65868730	27	4780000	261	31978829	533537	515	15809
50860400	21	4780000	202	24661756	411969	490	12207
46002220	19	4780000	183	22710536	372618	470	11041
29491950	21	5760000	117	14417853	238885	296	7066
11388200	25	5780000	45	5627365	92244	271	2699
11286141	31	5780000	45	5627265	91418	181	2675
28304030	37	5770000	112	1393048	229263	303	6730
22962730	40	5770000	91	11003219	185998	217	5442
24807290	42	5770000	98	11978829	200939	178	5879
23699570	44	5770000	94	11491024	191967	165	5617
21032260	42	5780000	83	10515414	170361	152	5048
13488620	37	5780000	54	6612975	109258	193	3640
13330700	26	5770000	52	6612800	106646	186	3891
13210150	19	5766000	311	6502775	105698	150	2893
78116820	18	3752400	97	38210192	632746	632	18095
78422830	21	3728000	45	37620392	191967	352	16759
73098660	24	3776000	53	35865268	632746	347	16868
65618730	31	4743000	91	31978829	465893	505	15209
50290400	37	4734200	98	24331756	200939	476	11207
46127220	43	4767000	94	22520536	107979	450	10341
29401950	15	5722000	91	14212153	200939	216	7016
11318200	25	5714000	260	5608365	109258	247	2219

The study included (7) independent variables and (y) the dependent variable (It represents the production of electrical energy), and the independent variables represent, as shown in Table (2).

Table (2): Explanation of Explanatory Variables

Code	Variables
X1	Heavy fuel (black oil) / liters
X2	light fuel (kerosene) / liters
X3	Oils (fat) / liters
X4	Chemicals / liters
X5	Average operating hours (hours/month)
X6	Additional wages for labor (Dinar)
X7	average monthly temperature
Y	electrical energy output (MW)
u_i	random errors prompt

4.1. Detection of a multicollinearity problem

The presence of multi-linearity between the explanatory variables of electrical energy production is detected by several methods, including the Variation Inflation Factor (VIF)

This scale, as mentioned, is one of the most important measures for detecting the existence of a multicollinearity problem. (Shieh, 2010).

Which we will measure in two ways:

The first method: Depending on the value of the coefficient of determination as in the formula of equation No. VIF=1/ (1-0.9 9) =100

Since the value of VIF is large, this means that there is a problem with multicollinearity.

And the second method: is through the values of VIF in the program (SPSS), meaning that we notice the presence of VIF coefficients greater than (5). This means that the variable Xj suffers from an inflation variance of its coefficient, that is, there is a problem of multi-linearity as shown in Table (3).

Table (3): The Variance Inflation Factor for Energy Production Variables

Xi	Variables	VIF
X1	**Black Oil**	**77.213 ***
X2	**Kerosene**	**1.429**
X3	**Oils**	**21.944 ***
X4	**Chemicals**	**74.551 ***
X5	**Average operating hours**	**5.119 ***
X6	**Additional wages for labor**	**17.884 ***
X7	**average monthly temperature**	**1.109**

* It means that these variables suffer from an inflationary variance of their coefficients.

In this Figure, X means that the related correlation is not significant statistically. So, it is clear that there is a multicollinearity problem in this dataset because there are so many correlations that are significant statistically. As shown in Figure (1).



Figure (1): Correlation Plot Matrix

In the Table (4), using the ordinary least squares method, we will get the parameter values for all the variables under study. See Table (4).

Table (4): Ordinary Least Squares methods (OLS) Method

Estimation of parameters		t value	P (>|t|)
b0	**1.318e+07**	**0.951**	**0.351**
b1	**2.336e+03**	**4.954**	**4.67e-05 *****
b2	**-1.314e+03**	**-0.284**	**0.779**
b3	**5.295e-01**	**0.072**	**0.943**
b4	**7.894e-01**	**3.467**	**0.002 ****
b5	**-4.202e+03**	**-0.582**	**0.566**
b6	**-1.978e+00**	**-0.942**	**0.355**
b7	**2.643e+04**	**0.429**	**0.671**

Residual standard error: 3236000 on 24 degrees of freedom

Multiple R-squared: 0.9959, **Adjusted R-squared:** 0.9947

F-statistic: 830 on 7 and 24 DF, **p-value:** < 2.2e-16

MSE = 5.620621e+14

In the Table(5), using the Ridge regression method, we will get the parameter values for all the variables under study. See Table (5).

Table (5): Ridge Regression Analysis method

Estimation of parameters		**t value**	**P (>|t|)**
b0	**4.968872e+07**	**0.102**	**0.812**
b1	**1.174038e+03**	**8.145**	**4.44e-16*** **
b2	**4.064996e+03**	**0.135**	**0.893**
b3	**2.017458e+01**	**1.574**	**0.115**
b4	**5.621558e-01**	**7.010**	**2.39e-12*** **
b5	**1.243436e+04**	**0.233**	**0.816**
b6	**-7.624783e+0**	**2.484**	**0.013** **
b7	**- 3.062808e+04**	**0.076**	**0.939**

When experimenting with different values of (alpha) in the ridge regression, we found that when alpha is equal to (1), it gives the best results for (R2= 0.995), which is the highest value, and the lowest value for **(MSE= 2.597)**.

So, the ridge regression equation is:

$$\hat{Y} = (4.968872e+07) + (1.174038e+03)x_1 + (4.064996e+03)x_2 + (2.017458e+01)x_3 + (5.621558e-01)x_4 + (1.243436e+04)x_5 - (7.624783e+0)x_6 - (3.062808e+04)x_7$$

and, the prediction equation to the ridge regression:

$$\hat{Y} = (4.968872e+07) + (1.174038e+03)x_1 + (5.621558e-01)x_4 - (7.624783e+0)x_6 - (3.062808e+04)x_7$$

Table (6) : Table of final results

Method	R^2	R	MSE
Ridge Regression	**0.9957479**	**0.997**	2.652
Ordinary Least Square (OLS)	**0.9908005**	**0.995**	5.620621e+14

We notice in Table No. (6) that the value **(R^2)** and the value **(R)** of the ridge regression is greater than the ordinary least squares method, and that the value Mean Square Errors **(MSE)** of the ridge regression method is smaller than the ordinary least squares(**OLS**) method, this means that the ridge regression method is more efficient than the least squares method Ordinary when there is a problem of multicollinearity.

Conclusions :

1. We conclude that the problem of the multiple linear relationship affects the importance of some independent variables and shows their insignificance despite their importance.

2. Ridge regression method provided better performance than ordinary least squares OLS method when there are multiple linear problem.

3. The higher the intensity of the multicollinearity, the higher the MSE value, regardless of the sample size or the level of variance between the two methods, ordinary least squares OLS, and Ridge Regression RR.

4. We conclude by the value of the indices and the value of the mean square error (MSE) that the best way to treat the problem of multiple linearity is the ridge regression method.

5. It was concluded that the best estimators are those of the Ridge regression method because they are close to each other and that the sum of the squares of the errors is less than the sum of the squares of the errors of the ordinary least squares method. So that we can predict the production of electrical energy through it .

References

Dorugade, A. V, & Kashid, D. N. (2010). Alternative method for choosing ridge parameter for regression. *Applied Mathematical Sciences*, *4*(9), 447–456.

Ebiwonjumi, A., Chifurira, R., & Chihamu, K. (2022). An Efficient Estimation Technique for investigating Economic Growth and its Determinants for Nigeria in the Presence of Multicollinearity. *International Journal of Finance & Banking Studies (2147-4486)*, *11*(1), 107–119.

Gunst, R. F., & Mason, R. L. (2018). *Regression analysis and its application: a data-oriented approach*. CRC Press.

Kibria, B. M., & Banik, S. (2016). Some ridge regression estimators and their performances. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, *15*(1), 12.

Lakshmi, K., Mahaboob, B., Rajaiah, M., & Narayana, C. (2021). Ordinary least squares estimation of parameters of linear model. *J. Math. Comput. Sci.*, *11*(2), 2015–2030.

Mosleh, M., Roshani, S., & Coccia, M. (2022). Scientific laws of research funding to support citations and diffusion of knowledge in life science. *Scientometrics*, *127*(4), 1931–1951. https://doi.org/10.1007/s11192-022-04300-1

Muniz, G., & Kibria, B. M. G. (2009). On some ridge regression estimators: An empirical comparisons. *Communications in Statistics—Simulation and Computation®*, *38*(3), 621–630.

Shieh, G. (2010). On the misconception of multicollinearity in detection of moderating effects: Multicollinearity is not always detrimental. *Multivariate Behavioral Research*, *45*(3), 483–507.

Tsagris, M., & Pandis, N. (2021). Multicollinearity. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics*, *159*(5), 695–696.

Whittaker, J. C., Thompson, R., & Denham, M. C. (2000). Marker-assisted selection using ridge regression. *Genetics Research*, *75*(2), 249–252.

Presentation ID / Sunum No: 78

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:

Bizans İmparatorluğu'nun Doğu Akdeniz Hakimiyeti ve Denizcilik Faaliyetleri

Araştırmacı Büşra Nur Kesici [1]
[1]Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özet

Bizans İmparatorluğu'nun Doğu Akdeniz Hakimiyeti ve Deniz Ticareti Bu çalışmamda Bizans imparatorluğunun tarihsel gelişim sürecinden bahsetmekteyim. Bununla birlikte denizcilik ve gemi ile ilgili konularda Bizans imparatorluğunun bakış açısını ele almış bulunmaktayım. Adalar ve denizler ile ilgili siyasi ilişkiler yer almaktadır. Bizans imparatorluğunun adalarda olan mücadeleleri yoğunlukla Araplarla gerçekleşmiştir. Bahsedilen bölge Doğu Akdeniz bölgesi adaları olarak geçmektedir. Bazı bölümlerde geniş bilgilere yer verilirken bazı bölümlerde ise kısa bilgilere yer verilmiştir. Adalar ile ilgili bilgi verilirken imparatorların dönemlerini de değinilmiştir. Tarih olarak o adanın veya şehrin zapt edilmesi ve mücadeleleri anlatılmaktadır. Bundan dolayı adalarda ve şehirlerde imparatorların isimleri geçmektedir. Genel olarak Bizans imparatorluğunun adalar şehirler hakimiyetleri bu çalışmada yer almaktadır. Bizans İmparatorluğu M.S 330'dan 1453 yılına kadar yaşamış bir devlettir. Roma devletinin tarzı, Grek kültürü ve Hristiyan inancı Bizans gelişmesinin ana kaynaklarıdır. Helenist kültür ve Hristiyan dininin Roma devlet şekli ile bir sentez haline gelmesi bizim Bizans İmparatorluğu olarak adlandırdığımız tarihi teşekkülü meydana getirmiştir. Bizans İmparatorluğu dönemi deniz ve liman şehirleri ve adalar konularını aydınlatılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Bizans İmparatorluğu, Doğu Akdeniz, Bizans - Arap Mücadelesi, Adalar*

Giriş

Bizans ya da Doğu Roma İmparatorluğu M.S. 330'dan 1453'e kadar olmak üzere bin yıldan daha uzun yaşamıştır. Bu dönemde en önemli güç sayıldı ve Avrupa kültürünün biçimlenmesinde önemli rol oynamıştır. Bizans Hıristiyanlığı resmi dini olarak kabul eden Hıristiyan öğretisine göre yaşamaya ve başkalarını yönetmeye başlayan ilk büyük devletti.[46]

Roma İmparatorluğu ikiye bölününce, Bizans (Doğu Roma), coğrafi durumu itibariyle Doğu ticaretini eline geçirmişti. Bizans istilalardan sonra da varlığını koruduğundan İtalya, Fransa, İspanya deniz sahili şehirlerinin burjuva sınıfı Rum aracılığına gerek duymayacak ölçüde kuvvet buluncaya kadar, batı ile doğu arasındaki ticari ilişkilerde aracılık etmiştir.[47]

Bizans'ta ticaret ve sanayi dış ilişkiler gibi devletin görevi sayılırdı. Roma'da olduğu gibi, devlet kişiliğinde ulusun ekonomisinin bu iki ana kolunu düzenlemek üzere tam olarak işe girişti; aynı zamanda fabrika ve atölyeleri yaptırma ve denetleme sorumluluğunu üstlendi. Tekeller kurdu, ithalat ve ihracatı ele aldı, ücretleri, tüm malların alış ve satış fiyatlarını, gümrük vergilerini ve benzer harçları hesapladı.[48]

[46] Tamara Talbot Rice, Bizans'ta Günlük Yaşam, (Çev. Bilgi Altıok), Özne Yayıncılık, Ankara. s.13.
[47] Heyd, a.g.e., s.4
[48] Tamara Talbot Rice, Bizans'ta Günlük Yaşam, (Çev. Bilgi Altıok), Özne Yayıncılık, Ankara. s.118

Iustinianos 540 yılında Suriye'ye girerek buradan Antakya'yı tahrip ederek Akdeniz kıyılarına ilerlemiştir. Devletin kuruluşundan itibaren deniz faaliyetleri bulunmaktadır. Buna gerek Akdeniz kıyıları gerekse doğu Akdeniz bölgesi kıyıları örnek gösterilmektedir. Iustinianos döneminde ticaret ve zanaat ilerlemiş ve Asya ve Avrupa arasındaki ticari ilişkilerin tabii merkezi olan İstanbul mal mübadelesine hâkim bulunmaktaydı.[49]

Bu dönemde Akdeniz ticareti ile uğraşan Suriyeliler bulunmaktadır. Bizans'ın elinde ise Hindistan ve Çin ticareti bulunmasına rağmen bu ticaret pasif durumdadır. Çünkü Bizans her ne kadar Suriye tezgâhlarından doğuya da kıymetli kumaşlar ve sofra takımları ihraç ediyorsa da bu ihracat Bizanslıların doğunun lüks eşyasına, özellikle ipeğe karşı duyduğu gereksinmenin gerisinde kalmaktaydı. [50]

Akdeniz birbiriyle limanlar ve deniz yolları sayesinde birleşen kültürlerin denizi olarak adlandırılmaktadır. Özellikle Roma devrinde deniz yolculuklarının teknik ve içerik olarak daha geniş kapsamlı gerçekleştirilebilmesi ulaşım ve ticaret bakımından bir Roma Barışı'nı getirmiştir. Bu nedenle bulunduğu konum birçok medeniyet açısından önemli sayılmaktadır. Anadolu'nun merkezi konumu nedeniyle doğu-batı arasında olduğu kadar kuzey-güney arasındaki deniz yollarında da belirleyici bir önem taşımaktaydı. Akdeniz kıyılarında Likya bölgesinde kurulmuş liman kentlerinin geliştirilmesi Roma devrinde gerçekleşmiştir.

Akdeniz'de kıyı biçimlerinin ve üretim bölgelerinin çeşitliliği nedeniyle uluslararası deniz ticareti erken devirlerde başlamıştır. Deniz ulaşımı ve taşımacılığı tüm Akdeniz'de genellikle kara yolundan daha hızlı ve daha az masraflı olduğu için tercih edilmektedir. Akdeniz'in giderek uluslararası ortak bir alan durumuna gelmesi, ticari ve ulaşım gereksinimleri sonucunda denizciliğin gemi yapımı ve liman kuruluşları açısından geliştirilmesini de sağlamıştır[51]. Bu nedenlere bağlı olarak gemi inşası devamlı değişime uğramıştır. Gerek ticaret için gerekse ulaşım için gelişmeler söz konusu olmuştur.

Akdeniz'in geneline bakıldığında 8. yüzyılda Bizans Devleti'nin Akdeniz ticaretindeki kontrolünün sekteye uğradığı anlaşılmaktadır. Doğu Akdeniz'de Müslüman deniz gücünün ve ticaretinin etkin olduğu bilinmektedir. Ancak Ege ve kuzey Anadolu kıyılarında durum daha farklıdır.

Akdeniz genelinde yaygınlaşan korsanlık faaliyeti Bizans denizciliğini de olumsuz yönde etkilemiştir. Bunun yanında Batılı ülkelerin ulaşımda ve nakliyede sıklıkla tercih edilmesi, Bizans gemilerinin geri planda kalmasına neden olmuştur.[52]

Sonuç olarak buraya kadar verdiğimiz bilgilerde Bizans Devleti'nin donanma, deniz ticareti, yapmış olduğu fetihler tarihe damgasını vurmuştur. Hıristiyan dininin yayılmasında büyük etkisi olmuştur. Yaptığı mücadeleler sonucunda başarı elde etmiştir. Ancak bu her seferinde mümkün olmamıştır. Bizans devleti için Akdeniz'in önemi ticaretten kaynaklanmaktadır. Bir devlet için ekonomi ve ticaret gelir kaynaklarında üst seviyelerde yer almaktadır. Bizans Doğu Akdeniz bölgesine yönelerek hem ticari hem de siyasi ilişkilerde bulunmuştur. Ticaret için birçok ürün alınıp satılmış bunlardan birkaçı ise kumaş, şarap olarak söylenebilir. Denizcilik için bir başka gelişme ise donanma üzerinde olmuştur. Bizans imparatorluğu Konstantinopolis'in fethinden sonra bu bölgeyi korumak için gerekli surlar ve kaleler inşa etmiştir. Fakat bu yeterli olmamıştır. Bizans imparatorluğu gerek topraklarını savunmak gerekse ticaret için donanmasını geliştirmiştir. Araplarla olan mücadele ve Arapların saldırılarıyla donanma gelişimi hızlanmış ve olumlu yönde tamamlanmıştır. Kıbrıs, Rodos ve Girit gibi önemli adalarda mücadeleler gerçekleşmiş ve hâkimiyet kurulmuştur. Akdeniz'in önemi yapılan mücadeleler sonucu, ticaret sonucu, bölgelerin ortak noktası olması sonucu ortaya çıkmıştır.

[49] Ostrogorsky, *a.g.e.* s. 68.
[50] Ostrogorsky, a.g.e s. 68.
[51] Yılmaz, *a.g.m.*, s.134.
[52] Yılmaz, *a.g.m.*, s.

Presentation ID / Sunum No: 81

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-8352-4736

Sporun İlköğretim Öğrencilerinde Hoşgörü Eğilim Düzeylerine Etkisi

Araştırmacı Furkan Durmuşcan[1]
[1]*Selçuk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi*
**Corresponding author: Furkan Durmuşcan*

Özet

Bu çalışmada spor yapan ve yapmayan ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma evrenini, ilköğretim düzeyinde öğrenim gören 11-13 yaş arası spor yapan 60 kız, 60 erkek öğrenciyle spor yapmayan 60 kız, 60 erkek öğrenci (toplamda 240 öğrenci) oluşturmuştur. Çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen Hoşgörü Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda T testi ve varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılıkların tespitinde ise Tukey HSD, Games-Howell çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. P değeri 0,05 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, cinsiyet açısından incelendiğinde katılımcıların hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati puanlarının cinsiyetler arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Kardeş sayısına göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir. Spor yapma durumuna göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Spor yapan bireylerin hoşgörü eğilimi ile alt boyutlardan; değer verme ve kabullenme düzeylerinin spor yapmayanlara göre daha iyi olduğu görülmektedir. Annenin eğitim durumuna göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir. Babanın eğitim durumu ile kabullenme alt boyutu arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir. Babanın eğitim durumu ile hoşgörü eğilimi, değer verme ve empati kurma arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Aile gelir durumuna göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir. Bunun yanında aile gelir durumuyla empati kurma alt boyutu arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Sonuç olarak; spor yapan ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerinin spor yapmayan ilköğretim öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve sporun ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Spor, Hoşgörü Eğilim Düzeyi, İlköğretim Öğrencileri*

The Effect of Sports On Levels of Tolerance in Primary Students

Abstract

In this study, it is aimed to examine the tolerance tendency levels of primary school students who do and do not do sports. The population of the research consisted of 60 female and 60 male students, aged 11-13, who were studying at primary education level, and 60 female and 60 male students (240 students in total) who did not do sports. In the study, the "Personal Information Form" prepared by the researcher and the Tolerance Tendency Scale developed by Çalışkan and Sağlam (2012) were applied. SPSS 26 package program was used in the analysis of the data. T-test and analysis of variance (ANOVA) were used in independent groups. Tukey HSD and Games-Howell multiple comparison test were used to determine the differences. The P value was determined as 0.05. When the findings were examined in terms of gender, it was seen that the tolerance tendency, valuing, acceptance and empathy scores of the participants did not differ significantly between the genders. According to the number of siblings, there was no significant difference between tolerance tendency, valuing, acceptance and empathy. According

to the state of doing sports, a significant difference was found between tolerance tendency, valuing and acceptance. From the sub-dimensions with the tolerance tendency of the individuals who do sports; It is seen that the levels of value and acceptance are better than those who do not do sports. There was no significant difference between the tendency of tolerance, valuing, acceptance and empathy according to the education level of the mother. There was no significant difference between the father's education level and the acceptance sub-dimension. A significant difference was found between the education level of the father and the tendency to tolerance, valuing and empathizing. There was no significant difference between tolerance tendency, valuing and acceptance according to family income status. In addition, there is a significant difference between family income and empathy sub-dimension. As a result; It has been observed that the tolerance tendency levels of primary school students who do sports are higher than those who do not do sports, and sports have a positive effect on the tolerance tendency levels of primary school students.

Keywords: *Sports, Tolerance tendency level, Primary school Students*

Giriş

Hoşgörü eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması gereken bir değerdir. Toplumların hoşgörülü bireylere sahip olabilmesi, nitelikli bir hoşgörü eğitimi verilmesine bağlıdır. Öğretmenler, hoşgörü eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hoşgörü eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olması, okullardaki hoşgörü ve bir arada yaşama kültürünün oluşmasında en önemli etkenlerdendir (Kaymakcan, 2007).

İnsanlar arası ilişkilerde dengeyi koruyan ve onları birbirine yaklaştıran hoşgörü, duygusal bir tavır olarak bireyin her konuda hem fikir olması, aldırış etmemesi, olaylara kayıtsız kalması veya kendi inançlarından ve öz benliğinden taviz vermesi değil; farklılıkların bilincine varması, değişik düşünce ve kimliklere anlayışla bakabilmesidir (Yürüşen, 2001).

Hoşgörü, kişinin uygun görmediği bir durumla karşılaştığında söz konusudur ve bu yüzden önemlidir. Bu nedenle tek taraflı bir yaklaşım tarzı olmayan hoşgörüde herhangi bir haksızlığa yol açılmaması, bir kişinin sürekli hoşgörü bekleyen, diğerinin ise hoşgörü göstermek zorunda kalan durumuna düşmemesi büyük önem taşımaktadır (Tatar, 2009). Hoşgörü, evrensel insan haklarını ve başka insanların özgürlüklerini tanımayı temel alan bir tutumdur ve hiçbir koşulda hak ihlalinin kabul edilmesi amacıyla kullanılmamalıdır (Ersoy ve Köşger, 2016).

Başkalarının düşünce ve kanılarını özgürce dile getirmesini ve düşüncelerine göre yaşamasını hoş görme tutumu (Doğan ve Kılınç, 2014: 281) olarak nitelenebilen hoşgörü konusu ile ilgili olarak Deveci ve Ay (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrenci günlüklerinde hoşgörü kapsamında en çok demokratik değerleri anlama ve saygı duyma yer almaktadır. Çengelci, Hancı ve Karaduman'a (2013) göre ise, öğretmenlere açısından okul ortamında kazandırılmaya çalışılan temel değerler sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluktur.

Hoşgörü, diğer insanların fikir, görüş ve davranışlarına karşı anlayışlı olabilmenin (Öcal, 2006); yanında farklı inanç, düşünce ve davranışlara, kendi yaşam anlayışımıza uymasa dahi müdahale etmemeyi içermektedir (Çağbayır, 2007, Ashford, 2009). Hoşgörü farklılıkları dikkate almadan insanları değerlendirme, anlama ve kabul etme, saygı duyma ve açık tutumlu olma yeteneğidir (Kouchok, 2008). Başka bir ifadeyle hoşgörü, insanın kendisine yapılan yanlışları görmezden gelmeye çalışması, insanlara anlayışla yaklaşması, gönül incitmemesi ve insanlara sevgi, saygı içerisinde yakınlık göstermesi gibi anlamlara gelir (Özdemir, 2011: 18).

Hoşgörülü olma, farklı görüş, inanç, değer ve yaşama biçimine sahip insanlara karşı tahammül gösterilmesi demektir. Yani hoşgörü katlanmak ve tahammüldür (Evkuran ve ark., 2010; Ateş, 1997). Hoşgörüsüz olma ise önyargı, ötekileştirme, bağ- nazlık, ayrımcılık, dışlama, baskı, yıkım, şiddet, ırkçılık, soykırım gibi insanlık dışı olarak tanılanabilecek, evrensel değerlere aykırı durumları içermektedir (Gültekin, 2007). Bünyesindeki sevgi, saygı, anlayış, kabul gibi özellikler ile demokrasi, uyum ve özgürlük gibi pozitif durumların ortaya çıkmasına katkı sağlayan hoşgörü hem kişiler arası hem de toplumlar arası sağlıklı iletişimin oluşup devam etmesi açısından çok önemlidir (Kolaç, 2010).

Toplumun, eşitlik, farklılıklara saygı, demokrasi, özgürlük ve barış içerisinde yaşaması için gerekli olan hoşgörü kavramı, nesillere çocukluk çağı kadar erken dönemlerde kazandırılmalıdır. Çünkü günümüzde hoşgörü sahibi bireyler yetiştirmek geçmişe nazaran daha önemli hale gelmiştir (Yeşilkayalı ve Demirtaş, 2013: 13-19).

Çocuklara hoşgörü kavramının öğretilmesi için etkili yöntemler tespit edilmeli ve bu yöntemler erken dönemlerde uygulanmaya başlanmalıdır. Bu noktadan hareketle toplumsal ve evrensel değerlerin nesillere kazandırılmasında önemli ve etkili eğitim araçlarından bir tanesi olarak spor düşünülebilir. Çünkü spor vasıtası ile bireylerin ruhen ve bedenen sağlıklı, sosyal yönü gelişmiş birer kişilik kazanmaları sağlanırken diğer yönden sağduyulu, yapıcı, centilmen, ahlaklı ve hoşgörülü bir insan olarak yetişmeleri de desteklenebilir (Yetim, 2005: 137).

Sportif faaliyetler, hakkaniyet, sorumluluk, güvenilirlik, sosyal değerler, grupla etkileşim, kendini disipline etmek gibi pek çok kazanım yanında öğrencilere hoşgörüyü de öğretmektedir (Akgün, 2011: 49).

Hoşgörü kavramının özellikle Batı ülkelerinde tahammül, katlanma, dayanma gibi negatif kavramlarla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılması; konuyla ilgili araştırmaların önyargıyla bağlantılandırılarak gerçekleştirilmesi hoşgörünün tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Witenberg (2007), hoşgörünün, gruplar arası ilişkilere pozitif yaklaşım sunan ahlak teorileri üzerine temellendirildiği, eşitlik, adalet ve saygıya dayanan, diğerlerine zarar vermekten kaçınan ahlak boyutuna yerleştirildiğinde pozitif algılanacağını belirtmektedir.

Çalışkan ve Sağlam da (2012), benzer bir yaklaşımla, hoşgörüyü, 'bireylerin hak ve özgürlüklerinin güvence altına alındığı ve bireysel özgürlüklerin önem taşıdığı günümüzde bireylerin farklılıklarıyla bir arada yaşayabilmesi için sahip olunması gereken temel değerlerden biri' olarak tanımlamıştır. Burada değerlere vurgu yapıldığı açıkça görülmektedir. Hoşgörü de genel olarak demokratik değerlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Nitekim 'hoşgörü' daha çok değerler eğitimi (Baysal ve Saman, 2010), ahlaki eğitim (Kuçuradi, 1995), vatandaşlık eğitimi (Ersoy, 2012), barış eğitimi (Demir, 2011), demokrasi eğitimi (Gültekin, 2007) gibi konuların içinde değinilen bir kavram olmuştur.

Değerler eğitimi konusundaki küresel tartışmalarda hoşgörü kavramı, UNESCO'nun 1995'de yayınlanan ''Hoşgörü İlkeleri Beyannamesi'nde ifade edildiği gibi, en temel başvuru noktalarından biridir (Leirvik, 2007). Bu durum hoşgörü konusundaki araştırmalarda da görülmektedir. Bu konudaki alan yazın incelendiğinde, hoşgörü ile ilgili kuramsal araştırma (Atalay, 2008); değer öğretimindeki yeni yaklaşımların hoşgörü değerinin gelişimine etkisinin araştırıldığı uygulamalı araştırma (Gültekin, 2007); okul öncesi dönemde hoşgörü eğitiminin verimliliğini arttırmak üzere geliştirilen bir programın etkiliğini saptamayı amaçlayan uygulamalı bir araştırma (Tatar, 2009);

Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmış uygulamalı bir çalışma (Çalışkan ve Sağlam, 2012) bulunmaktadır. Hoşgörü Eğilim Ölçeği'nin üç boyutundan biri ve hoşgörünün olabilmesi şartlarından birisi olan empati gelişiminde anne baba tutumlarının etkisinin tartışıldığı bir çalışmaya da (Ünal, 2007) rastlanmıştır.

Ekeland, Heian, Hagen (2005) fiziksel etkinliklerin çocuk ve ergenlerde benlik saygısı, depresyon, kaygı ve davranış sorunları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Öztürk' e (2007) göre, her türlü spor aktiviteleri, sosyal bir deneyimdir. Sportif etkinliklere katılan bireyler, oyun ve hareketler aracılığıyla duygularını ifade etme imkânı bulur. Saldırganlık, utangaçlık, kıskançlık gibi duyguların boşalımını sağlar ve bunların kontrol edilmesi öğrenilir. Baskı altındayken enerjiden kurtulmanın yolu, oyun ya da spor etkinliklerine katılmaktır. Spor yapanların yapmayanlara göre daha dışa dönük ve duygusal olarak dengeli oldukları Tiryaki (2000) gibi sonuçlarla insan yaşamının her döneminde egzersizin gerekliliği yadsınamaz.

İyi beslenme, öz bakım ve yeterli dinlenmenin yanı sıra güvenli ve sağlıklı bir ortamda yapılan sportif faaliyetler, çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimleri üzerinde de etkilidir (Arı 2008).

Sportif faaliyetler öncelikle çocuğun kendine olan güvenini arttırır. Yeni arkadaşlıklar kurmasını sağlar. Sosyalleşmesini yardımcı olur. Fiziksel olarak zinde kalmasını sağlar. Psikolojik olarak stresin

ortaya çıkmasını engeller, birikmesini önler. Uykusuzluk ve halsizlik gibi sorunları ortadan kaldırır. Yapılacak kısa bir etkinlik bile çocuğun olumsuz duygu durumlarından uzaklaşmasını sağlayacaktır. Spor ruhu rahatlatırken, stres, kaygı bozukluğu, öfke kontrolsüzlüğü gibi psikolojik rahatsızlıklarda da belirgin düzenlemeler yapar (Tahtalı ve Sezer 2010).

Araştırma sonuçlarına göre, spor yapanların spor yapmayan çocuklara göre, duygusal olarak daha dengeli ve daha dışa dönük bir karaktere sahip olduklarını belirtmiştir (Tiryaki 2000).

Sportif faaliyetler çocukların girişken, kontrollü, özgüvenli olmalarını sağlar. Spor yapan çocukların sosyalleşmelerinde ve kendilerini ifade edebilmelerinde daha rahat oldukları araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Özer ve Özer 2005).

Çocuğun sorumluluk almalarında akranları tarafından kabul edilmelerinde ve yeri geldiğinde liderlik duygularını göstermede yardımcı olur. Çocuklara duygusal ve sosyal kazançlar sağlar. İyi planlanmış bir hareket eğitimi çocuğun akranlarıyla uyum içinde hareket etme ve iş birliği kurma yeteneğini geliştirir (Özer ve Özer 2005).

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırma evrenini, ilköğretim düzeyinde öğrenim gören 11-13 yaş arası spor yapan 60 kız, 60 erkek öğrenci ile spor yapmayan 60 kız, 60 erkek öğrenci (toplamda 240 öğrenci) oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizinde öncelikle veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Dağılımların normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla kullanılan iki test yöntemi; Shapiro-Wilk ve Kolmogorov Smirnov (K-S) yöntemidir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Skewness ve Kurtosis değerleri -1 ila +1 aralığında bulunmuştur. "Bir dağılımın simetrisinin çarpıklık ölçüsü; çoğu durumda karşılaştırma normal bir dağılıma göre yapılır. Pozitif olarak çarpık bir dağılım nispeten az büyük değere sahiptir ve sağa doğru kayar ve negatif olarak çarpık bir dağılım nispeten az sayıda küçük değere ve kuyruklara sahiptir. Sola doğru. -1 ila +1 aralığının dışında kalan çarpıklık değerleri, büyük ölçüde çarpık bir dağılımı gösterir (Hair ve diğerleri 2013). Analizde parametrik testlerden ikili küme karşılaştırmaları için Independent-Samples T Test, üç veya daha fazla küme karşılaştırmalarında ise One-Way ANOVA kullanılmıştır. Grup içi farklılıkların tespitinde ise varyansların homojen olduğu durumlarda Tukey HSD kullanılırken, varyansların homojen olmadığı durumlarda Games-Howell çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26 paket programında analiz edilmiş olup, sürekli veriler arasındaki ilişki pearson korelasyon testi ile test edilerek, p değeri 0,05 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veriler, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Hoşgörü Eğilim Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form, araştırma grubunu oluşturan bireyler hakkında kişisel bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Form, araştırma grubuna ilişkin spor yapma durumu, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu ve aile gelir durumu ile ilgili ifadeleri içermektedir.

Hoşgörü Eğilim Ölçeği: Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Çalışma grubunu Sakarya Büyükşehir sınırları içindeki beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 899 öğrenci oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %47,97’sini açıklayan, üç alt faktörden oluşan 18 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu alt faktörler “değer”, “kabul” ve “empati”dir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .89; birinci faktör için .86, ikinci faktörü için .70 ve üçüncü faktör için ise .63 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısının .84, birinci faktör için .83, ikinci faktör için .73 ve üçüncü faktör için .82; alt ölçeklerin madde-toplam korelasyonlarının .43 ile .63 arasında değiştiği ve %27’lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ise Hoşgörü Eğilim

Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin Cronbach's Alpha değerleri alt faktörler için sırasıyla; Değer .851, Kabul; .748, ve Empati; ,665'dir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach's Alpha değeri ise; ,897'dir.

Bulgular

Spor yapan ve yapmayan ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenler ile Cinsiyet Durumunun Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Test ve p değeri	
Hoşgörü Eğilimi	Erkek	120	76,55	8,98	-0,195	0,846**
	Kız	120	76,78	8,91		
Değer Verme	Erkek	120	39,38	4,50	-1,127	0,261**
	Kız	120	40,00	3,96		
Kabullenme	Erkek	120	20,19	3,69	1,048	0,295**
	Kız	120	19,68	3,82		
Empati Kurma	Erkek	120	16,98	2,87	-0,318	0,751**
	Kız	120	17,09	2,82		

p<0,05* / p>0,05**

Cinsiyet durumuna göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Buna göre erkeklerle kızlar arasında hoşgörü eğilimi ve alt boyutları bakımından herhangi farklılık görülmemektedir.

Tablo 2. Değişkenler ile Spor Yapma Durumunun Karşılaştırılması

Değişkenler	Spor Yapma Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Test ve p değeri	
Hoşgörü Eğilimi	Spor Yapanlar	120	78,58	8,20	3,41	**0,001***
	Spor Yapmayanlar	120	74,74	9,24		
Değer Verme	Spor Yapanlar	120	40,63	3,93	3,52	**0,001***
	Spor Yapmayanlar	120	38,75	4,35		
Kabullenme	Spor Yapanlar	120	21,04	3,16	4,76	**0,000***
	Spor Yapmayanlar	120	18,83	3,99		
Empati Kurma	Spor Yapanlar	120	16,91	3,06	0,68	0,496**
	Spor Yapmayanlar	120	17,16	2,61		

p<0,05* / p>0,05**

Spor yapma durumuna göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). Spor yapan bireylerin hoşgörü eğilimi ile alt boyutlardan; değer verme ve kabullenme düzeylerinin spor yapmayanlara göre daha iyi olduğu görülmektedir. Spor yapma durumuna göre empati kurmada anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir (p>0,05).

Tablo 3. Değişkenler ile Kardeş Sayısının Karşılaştırılması

Değişkenler	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	Test ve p değeri	
Hoşgörü Eğilimi	1-2 kardeş	71	76,87	7,07	0,11	0,894**
	3-4 kardeş	92	76,32	9,71		
	5 ve üzeri kardeş	77	76,88	9,57		
Değer Verme	1-2 kardeş	71	39,66	3,73	0,17	0,847**
	3-4 kardeş	92	39,53	4,47		
	5 ve üzeri kardeş	77	39,91	4,44		
Kabullenme	1-2 kardeş	71	19,90	3,42	0,48	0,622**
	3-4 kardeş	92	19,70	3,97		
	5 ve üzeri kardeş	77	20,26	3,82		
Empati Kurma	1-2 kardeş	71	17,31	2,63	0,84	0,434**
	3-4 kardeş	92	17,09	2,56		
	5 ve üzeri kardeş	77	16,71	3,31		

p<0,05* / p>0,05**

Kardeş sayısına göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Kardeş sayısının hoşgörü eğilimi ve alt boyutları üzerinde herhangi bir etkisi görülmemektedir.

Tablo 4. Değişkenler ile Anne Öğrenim Durumunun Karşılaştırılması

Değişkenler	Anne Öğrenim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Test ve p değeri	
Hoşgörü Eğilimi	İlköğretim	97	75,34	9,27	1.86	0,081**
	Lise	88	77,93	8,64		
	Üniversite	55	77,22	8,62		
Değer Verme	İlköğretim	97	39,27	4,30	0.93	0,289**
	Lise	88	40,11	3,94		
	Üniversite	55	39,76	4,58		
Kabullenme	İlköğretim	97	19,52	3,79	1,03	0,266**
	Lise	88	20,22	3,89		
	Üniversite	55	20,24	3,45		
Empati Kurma	İlköğretim	97	16,56	3,10	3,43	0,090**
	Lise	88	17,44	2,42		
	Üniversite	55	17,22	2,92		

p<0,05* / p>0,05**

Annenin eğitim durumuna göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Buna göre anne eğitim durumunun hoşgörü eğilimi ve alt boyutları üzerinde herhangi bir etkisi görülmemektedir.

Tablo 5. Değişkenler ile Babanın Öğrenim Durumunun Karşılaştırılması

Değişkenler	Baba Öğrenim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Test ve p değeri		Grup içi Farklılıklar
Hoşgörü Eğilimi	1. İlköğretim	66	73,91	9,96	4,50	**0,012***	1-2 1-3
	2. Lise	100	77,87	8,27			
	3. Üniversite	74	77,49	8,39			
Değer Verme	1. İlköğretim	66	38,39	4,68	4,88	**0,008***	1-2
	2. Lise	100	40,45	3,78			
	3. Üniversite	74	39,82	4,20			
Kabullenme	1. İlköğretim	66	19,59	4,01	0,40	0,672**	-
	2. Lise	100	20,03	3,90			
	3. Üniversite	74	20,12	3,33			
Empati Kurma	1. İlköğretim	66	15,92	3,43	7,38	**0,001***	1-2 1-3
	2. Lise	100	17,39	2,49			
	3. Üniversite	74	17,54	2,43			

p<0,05* / p>0,05**

Babanın eğitim durumu ile kabullenme alt boyutu arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Babanın eğitim durumu ile hoşgörü eğilimi, değer verme ve empati kurma arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). Buna göre; babası ilköğretim mezunu olan bireylerin hoşgörü eğilimi ve empati kurma becerisi babası lise ve üniversite mezunu olan bireylere göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Değer verme alt boyutunda ise yalnızca babası ilköğretim mezunu olanlarla lise mezunu olanlar arasında fark vardır ve ilköğretim mezunu olanların puanı daha düşüktür. Babanın eğitim durumunun bireylerde hoşgörü eğilimini etkilediği görülmektedir.

Tartışma - Sonuç

Sporun İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerine etkisi amaçlandığı çalışmada elde edilen bulgular sonucunda;

Cinsiyet durumuna göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Buna göre erkeklerle kızlar arasında hoşgörü eğilimi ve alt boyutları bakımından herhangi farklılık görülmemektedir (Tablo 1).

Çalışkan ve Sağlam'ın (2012) çalışmasına göre; ilköğretim öğrencilerinde kız öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde olumlu yönde farklı olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni, hoşgörü ve demokratik tutumlara yönelik yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde benzer olarak Diker (2012) tarafından "lise öğrencilerinin demokratik davranışları

sergileme düzeylerinin ele alındığı çalışmada 230 öğrenciden oluşan araştırma grubunun, cinsiyet bazında kız öğrencilerin erkeklerden daha demokratik oldukları ifade edilmiştir.

Yüksel, Bağcı ve Vatansever (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, hoşgörülü olmak boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hoşgörülü olma davranışını daha sık gösterdikleri ifade edilmiştir.

Çalışkan ve Sağlam (2012), ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini incelediği çalışmasında kızların erkeklere göre daha yüksek hoşgörü düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir. Gürbüz ve Gündüz (2011), 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin değerler eğitimi alt boyutu olan hoşgörü düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını bulmuştur. Benzer bir sonucu da Türk ve Nalçacı (2011), 5. sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada kız ve erkek öğrencilerin hoşgörü değerini kazanma düzeyleri arasında bulmuştur.

Spor yapma durumuna göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Spor yapan bireylerin hoşgörü eğilimi ile alt boyutlardan; değer verme ve kabullenme düzeylerinin spor yapmayanlara göre daha iyi olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Akandere ve ark (2009), çalışmasında sporun öğrencilerin ahlaki gelişimleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Spor, kişilerde hoşgörü ve iş birliği gibi özelliklerin gelişimini destekler (Kuru, 2000; Yetim, 2000). Spor içerisinde bireyler, başkalarının haklarına saygıyı, başarı ve başarısızlığı kabullenmeyi, iş birliği ve hoşgörüyü öğrenirler (Şahan, 2007: 8).

Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma puanları ile kişilerin kardeşinin olup-olmaması göre karşılaştırıldığında, katılımcıların hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma puanlarının kardeş durumu arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($P>0,05$) (Tablo 3).

Kardeş sayısına göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme, empati kurma arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Kardeş sayısının hoşgörü eğilimi ve alt boyutları üzerinde herhangi bir etkisi görülmemektedir (Tablo 3).

Yazıcı (2011), çalışmasında kardeş sayısı ve hoşgörünün de arasında bulunduğu demokratik değerler arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Türk ve Nalçacı (2011), çalışmasında araştırmamız bulguları dışında kardeş sayısı ile hoşgörü düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Yazıcı (2011), çalışmasında kardeş sayısı ve hoşgörünün de arasında bulunduğu demokratik değerler arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Annenin eğitim durumuna göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme ve empati kurma arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Buna göre anne eğitim durumunun hoşgörü eğilimi ve alt boyutları üzerinde herhangi bir etkisi görülmemektedir (Tablo 4).

Çalışkan ve Sağlam (2012), çalışmasında bulgularımız dışında, anne eğitim durumu ile hoşgörü eğilim düzeyi arasında istatistikî yönden anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Yine aynı şekilde Türk ve Nalçacı (2011), çalışmasında değerler eğitimi ölçeği alt boyutu olan hoşgörü ile anne eğitim durumu arasında anlamlı fark bulmuştur.

İnel ve Gökalp'in (2018) ortaokul öğrencilerinin hoşgörü düzeyini değerlendirdiği çalışmada anne eğitim düzeyinin çocukların empati ve hoşgörü düzeyinde etkili olmadığını bulmuştur ($p>.05$).

Kalın ve Nalçacı'nın (2017) yaptığı çalışmada anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların hoşgörü ve empati puanlarının yükseldiğini bulmuştur($p=000$).

Anne eğitim düzeyinin çocukların eğitim düzeyini etkilememesinin sebebi empati ve hoşgörünün eğitim seviyesinden daha ziyade ailenin değerler eğitimine verdiği önem ve bunun aile içerisinde kabul edilip uygulamaya geçirilmesinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Babanın eğitim durumu ile kabullenme alt boyutu arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Babanın eğitim durumu ile hoşgörü eğilimi, değer verme ve empati kurma arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Buna göre; babası ilköğretim mezunu olan bireylerin hoşgörü eğilimi ve empati kurma becerisi babası lise ve üniversite mezunu olan bireylere göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Değer verme alt boyutunda ise yalnızca babası ilköğretim mezunu olanlarla lise mezunu olanlar arasında fark vardır ve ilköğretim mezunu olanların puanı daha düşüktür. Babanın eğitim durumunun bireylerde hoşgörü eğilimini etkilediği görülmektedir (Tablo 5).

Aile gelir durumuna göre hoşgörü eğilimi, değer verme, kabullenme arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Bunun yanında aile gelir durumu ile empati kurma alt boyutu arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır ($0<0,05$). Empati kurma alt boyutunda ailesi yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin orta gelir düzeyine sahip olanlara göre empati kurma becerisinin daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Witenberg (2007), Sigelman ve Toebben (1992) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının, genel olarak hoşgörü seviyesinin farkının yaşla birlikte artmasına rağmen içerik düşünüldüğünde hoşgörü hakkında evrensel bir yapının ortaya çıkmadığını gösterdiğini belirtmektedir. Witenberg (2007), Bu çalışmada, inançla çelişkili hoşgörü incelenmiş ve durumsal bilgiden kaynaklanan yaşa ilişkin farklılıklar bulunmuştur.

Sonuç olarak; spor yapan ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerinin spor yapmayan ilköğretim öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve sporun ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeylerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.

Kaynakça

Akandere, M., Baştuğ, G., Güler, D.,2009. Orta Öğretim Kurumlarında Spora Katılımın Çocuğun Ahlaki Gelişimine Etkisi, Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(1), 59-68

Akgün, A., 2011. İlköğretim Kurumlarında Ders Dışı Egzersiz Faaliyetlerine Katılan Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, 49

Arı R. Eğitim Psikolojisi, Nobel Yayıncılık, Ankara 2008.

Ashford, N., 2009. Hoşgörü. Ankara: Liberte

Ateş, T. 1997. Hoşgörü ve Uzlaşma. Ankara: Ümit

Baysal, N. Z. ve Saman, O,2010. *İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile değerler üzerine bir çalışma.* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9/34, 56-69.

Çağbayır, Y. 2007. Ötüken Türkçe Sözlük. İstanbul: Ötüken

Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. 2012. *Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2), 1431-1446.

Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. 2013. Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.

Demir, S. 2011. Türkiye'de barış eğitimine bakış: tanımlar, zorluklar, öneriler: nitel inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 2011(4), 1727-1745.

Deveci, H. ve Ay, T. S. 2009. İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.

Diker, Z. 2012. Demokrasi Eğitimi ve Lise Öğrencilerinin Demokratik Davranışları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 1(3), 229-238.

Doğan, A. ve Kılınç, M. 2014. İlkokul Düzeyindeki Farklı Ders Kitaplarında Barış ve Savaş Kavramlarına Yer Veriliş Düzeyinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 2(1), 277-289

Duman, B. 2010 Correlation Between the Graduate-Students' Perception of Educational Philosophies and Their Democratic Attitudes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5830–5834

Ekeland, E, Heian, F., Hagen, K.B. 2005. Can Exercise İmprove Self Esteem İn Children And Young People? A Systematic Review Of Randomised Controlled Trials. Br J Sports Medicine. 39, 792-798

Ersoy G.E., Köşger F. 2016 Empati: Tanımı ve Önemi. Osmangazi Tıp Dergisi Mayıs 38 (2):9-17,

Ersoy, A. F. 2012. *Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12 (3). 2111-2124.

Evkuran, M., Cengil, M., Korukçu, A., Yavuz, S., Akyol L, A., Ünlüer, C. 2010. Birlikte Yaşama Kültürü ve Hoşgörü. Ankara: Öncü

Gültekin, F. 2007.Tarih I Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin ''Hoşgörü'' Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Gürbüz, G., Gündüz, S., 2011. İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Demokrasi Unsurları ile İlgili Görüşleri, Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi, 3, 17-30

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. 2013. Multivariate Data Analysis: Pearson Education Limited.

İnal S. Canbulat N.,, 2013.Çağı Obezitesine Genel Bakış. Güncel Pediatri 11: 27-30

Kalın Z.T., Nalçacı A. 2017.5. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi 12(23): 293-304,

Kaymakcan, R. 2007. Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi, 2(6), 114-119.

Kolaç, E. 2010. Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus Felsefesiyle Türkçe DerslerindeDeğerler ve Hoşgörü Eğitimi, Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 55, 193-208

Kouchhock, K.H., 2008. Çocuklara Hoşgörüyü Öğretmek İçin Neler Yapmalı, Neler Yapmamalı: Mısır Örneğinden Bazı Yansımalar, (Çev. Cemil Oruç), Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,13(2), 403-412

Kuçuradi, I. 1995. *Hoşgörü: kavramı ve sınırları*. B. Onur (Ed.). Hoşgörü ve Eğitim içinde. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları (s.18-29).

Leirvick, O. 2007. Hoşgörü, Vicdan ve Dayanışma: Ahlak ve Din Eğitiminde Küreselleşen Kavramlar. Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu içinde. Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul

Öcal, M.2006. İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Düşünce

Özdemir, M. 2011. Hoşgörülü Birey veHoşgörülü Toplum, Gençay Dergisi, 1.18

Özer K, DS Özer. 2005. Çocuklarda Psiko-motor Gelişim Nobel Yayımları

Öztürk A.S. 2007 Ortopedik Engellilerin Sosyalleşmesine Sporun Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara

Tahtalı S, Sezer S.2010. "Çocuk ve Ergenlerde Cinsel Gelişim ve Eğitimin Önemi"

Tatar, A. F. 2009. Okul Öncesi Eğitiminde Hoşgörü Eğitimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tiryaki, Ş. (2000). Spor Psikolojisi Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama. 1.Baskı, İstanbul: Eylül Yayınevi, s.109, 2000

Türk, N., Nalçacı, A., 2011. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Dü- zeyleri, 13(2), 39-56

Ünal, F. 2007. *Çocuklarda empatinin gelişimi: empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi.* Milli Eğitim, 176, 134-147

Witenberg, R.T. (. *The moral dimension of children's and adolescents' conceptualisation of tolerance to human diversity*. Journal Of Moral Education. 36 (4). 433-451

Yazıcı, K., 2011. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Eğitim ve Bilim, 36 (159), 165-178

Yeşilkayalı, E., Demirtaş, V.Y., 2013. Ebeveynlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları ile İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 12-25

Yetim, A. 2005. Sosyoloji ve Spor. Yaylacık Matbaası. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yiğit, E. Ö. ve Çolak, K. 2010. Democratic Attitudes of Social Studies Pre-Service Teachers. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(Special Issue): 82-95 ISSN: 1308-951X

Yüksel, İ., Bağcı, Ş. ve Vatansever, E. 2013. İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 309-334.

Yürüşen, M. 2001. Çeşitlilikten özgürlüğe. Ankara: Liberte Yayınları.

Presentation ID / Sunum No: 87

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-1729-8806

Türkiye'de Çocuklar İçin Siber Güvenlik Eğitimine İlişkin Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Araştırmacı Mehmet Ali Eryılmaz[1]
[1] *Milli Eğitim Bakanlığı, eryilmazmehmetali85@gmail.com*

Özet

2020 yılında tüm dünyanın karşı karşıya kaldığı COVİD-19 pandemisi nedeniyle eğitim uzun süre çevrimiçi Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla devam etmiş, bu durum öğrencilerin bilgisayar başında geçirdikleri vakti artırmıştır. Erken çocukluktan (4-6 yaş) itibaren siber ortamlarda çok sayıda uyarıcıyla karşılaşan çocuklar ses, şekil ve sembolleri anlamlandırmakta, zihinsel şemalar oluşturmaktadır. Bu davranışlar aynı zamanda dijital okuryazarlık kavramının temel ölçütlerindendir. Çocukların doğru bilgiye internet aracılığıyla erişebilmeleri, karşılarına çıkan her türlü bilgiyi anlamlandırmanın güvenli yollarını bulabilmeleri yetişkinlerin yardımı olmadan oldukça zordur. Taşınabilir cihazlarla oyun oynarken ya da sosyal paylaşım alanlarında sohbet ederken kişisel veriler istenmeyen kişilerin eline geçebilmektedir. Bu çalışmada çocukların siber ortamda daha bilinçli hareket edebilmeleri için ülkemizde verilen eğitimlerle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Google Scholar, Ulusal Tez Merkezi ve ERIC veri tabanları, "siber güvenlik" ve "siber güvenlik eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılarak yıl sınırlaması olmadan taranmıştır. Tarama, eğitim alanında yürütülen ve Türkiye'de yapılan çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Doküman incelemesi ile elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, son yıllarda konu ile ilgili yürütülen yüksek lisans tezlerinin sayısının arttığı, doktora tezlerinin ise sınırlı kaldığı, örneklem bakımından ortaöğretim, lisans ve yüksek lisans seviyesinde yoğunlaşıldığı görülmüştür. Günümüzde siber güvenliğin öneminin anlaşılmasıyla birlikte yeni çalışmaların ilkokul ve okulöncesi eğitimde yoğunlaşması gereği doğmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Siber Güvenlik, Bilgi Güvenliği, Dijital Okuryazarlık, EBA*

Evaluation of Studies on Cyber Security Education for Children in Turkey

Abstract

Due to the COVID-19 pandemic that the whole world is facing in 2020, education has continued for a long time through the online Education Information Network (EBA), which has increased the time students spend in front of the computer. Children who encounter many stimuli in cyber environments from early childhood (4-6 years old) make sense of sounds, shapes and symbols and form mental schemes. These behaviors are also one of the basic criteria of the concept of digital literacy. It is very difficult for children to access the right information through the internet and to find safe ways to make sense of all kinds of information they come across without the help of adults. While playing games with portable devices or chatting in social networking areas, personal data can be passed into the hands of unwanted people. In this study, it is aimed to evaluate the studies on the education given in our country so that children can act more consciously in the cyber environment. Google Scholar, National Thesis Center and ERIC databases were searched without year limitation using the keywords "cybersecurity" and "cybersecurity education". The screening is limited to the studies carried out in the field of education and conducted in Turkey. The data obtained through the document review were analyzed with the descriptive analysis approach. When the studies are evaluated, it is seen that the number of master's theses on the subject has increased in recent years, doctoral theses are limited, and the sample is

concentrated at secondary education, undergraduate and graduate levels. Today, with the understanding of the importance of cyber security, the need for new studies to focus on primary and preschool education has arisen.

Keywords: *Cyber security, Information security, Digital literacy, EBA*

Giriş

Geçmişten günümüze insanlık tarihi üç önemli dönemden geçmiştir. İlk olarak avcı ve toplayıcı konumunda olan insan toplulukları toprağa bir şeyler ekerek daha sonra tarım toplumuna geçiş yaşamışlardır. Tarım toplumu 18.yy'a kadar varlığını sürdürmüş fakat tarımın getirdiği ideolojik bölünmeler, savaşlar ve teknolojik gelişmeler yerini Endüstri çağına bırakmıştır. Endüstri çağıyla birlikte seri üretim bantlarında çalışan işçi grupları çalışma koşulları nedeniyle zorlanmış ve yeni sınıfların oluşmasında rol oynamışlardır. İnsan hakları, demokrasi gibi kavramlar savaşların gölgesinde daha çok dillendirilmiştir. Telefonun icadı ve bilgisayarın icadı ile insanlık bilginin dünyanın bir ucundan diğer bir ucuna gitmesi için harcadığı zamanı minimum seviyeye indirmiştir. Böylece insanlık kültürlerin ve toplumların birbirini kolayca etkileyebildiği küreselleşme çağına, bilgi toplumu dönemine geçmiştir. Artık güç, tarımsal veya endüstriyel koşulların kazandırdıkları ile değil bilginin sağladığı yeniliklerle ölçülmeye başlanmıştır. Sanayileşmenin hızlı bir şekilde ilerlemesi ve teknolojinin gelişmesi her alanda büyük bir değişime neden olmuştur. Şüphesiz bu değişimlerden en önemlisi teknolojinin eğitimde kullanılması ile yaşanmıştır. Türkiye'de MEB, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) başlatmıştır. FATİH Projesi ile öğrenci, bulunduğu ortamdan bağımsız olarak ders notlarına, ders içi projelere ve öğretmen tarafından verilen ödevlere ulaşabilmekte, ürettiği bilgileri öğretmeni ve diğer arkadaşları ile paylaşabilmekte ve ayrıca EBA ile yardımcı dokümanlarla öğrendiği konuları pekiştirebilmektedir (MEB,2022). 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü, COVID-19'un bir salgın haline geldiğini bu virüsün artık dünyaya "pandemi" olduğunu ilan etmiştir. Ülkemizde 13 Mart 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bütün kademelerde eğitime ara verildiğini duyurmuştur. Ardından 23 Mart 2020'de MEB eğitimin sekteye uğramaması için uzaktan eğitim yoluyla öğrenme sürecini devam ettirmiştir. Devam eden salgın, okulları 2020-2021 eğitim öğretim yılının büyük bölümünde kapalı kalmaya ve uzaktan eğitim hizmetleri sunmaya zorlamıştır (Yıldız ve diğerleri,2021). MEB EBA aracılığıyla COVID-19 pandemisinde eğitimi devam ettirebilmek için tüm kademelerin çevrimiçi bağlanabileceği sınıflar oluşturarak öğretmen ve öğrencileri buluşturmuştur. Eğitim Bilişim Ağı olarak adlandırılan EBA'nın içeriğine dair bilgi verilen tanıtım sayfasında, ''MEB tarafından oluşturulan ve okul öncesinden 12. sınıfa kadar tüm sınıf seviyeleri için güvenilir, kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı da sunan sosyal bir eğitim platformu olup; müfredatla uyumlu ders içeriklerini ve kişisel, mesleki gelişim içeriklerini kullanıcılara sunmaktadır.'' denilmektedir (MEB,2022a). Ancak başlangıçta ülke genelinde tüm öğrencilerin aynı anda EBA platformuna bağlanması ile oluşan yoğunluk bağlantı problemlerini de beraberinde getirmiş, öğretmenlerin çocuklarla farklı programlardan yararlanarak başka platformlarda eğitime devam etmelerine neden olmuştur. Bu durum çocukların bilgisayar başında geçirdikleri vakti artırmıştır. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ''Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'' çocuğu, herhangi bir reşit olma yaşı hariç olmak üzere, on sekiz yaşın altındaki herhangi bir kişi olarak tanımlar (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989). Literatüre bakıldığında ise gelişim evreleri şu şekildedir;

- Bebeklik dönemi (0-2 yaş)
- İlk çocukluk (oyun) dönemi (3-6 yaş)
- İkinci çocukluk (ilkokul) dönemi (7-11 yaş)
- Ergenlik dönemi (12-18 yaş)

COVID-19 pandemisi bu evrelerdeki çocukların neredeyse tamamının öğrenimine internet ortamlarında sürdürmesine neden olmuştur. Teknoloji hayatın her alanında mevcuttur ve çocukları

doğar doğmaz karşılamaktadır (Hett, 2012). Erken çocukluktan itibaren siber ortamlarda çok sayıda uyarıcıyla karşılaşan çocuklar ses, şekil ve sembolleri anlamlandırmakta, zihinsel şemalar oluşturmaktadır. Bu davranışlar aynı zamanda dijital okuryazarlık kavramının temel ölçütlerindendir. Dijital okuryazarlık, dijital araçları tanıma, erişim, yönetim, değerlendirme, analiz ve dijital kaynakların sentezi; İnsanların yeni bilgi yaratma, kendilerini medyada ifade etme ve başkalarıyla iletişim kurma farkındalığı, tutumu ve yeteneğidir (Martin, 2005). Dijital yetkinliğe henüz ulaşamamış özellikle erken çocukluk dönemindeki öğrenciler siber dünyanın olumsuzluklarından kendilerini, kişisel verilerini koruyamamakta ve siber zorbalığa maruz kalabilmekte, taşınabilir cihazlarla oyun oynarken ya da sosyal paylaşım alanlarında sohbet ederken kişisel veriler istenmeyen kişilerin eline geçmesine engel olamamaktadır. Bu durum siber güvenlik ve bilgi güvenliği gibi tüm dünyada oldukça dikkate alınan kavramların önemini bir kez daha hatırlamamıza neden olmuştur. Siber güvenlik ve bilgi güvenliği birbiriyle ilişkili alanlar olmasına rağmen bu iki kavram tam olarak benzer değildir (Von Solms & Van Niekerk, 2013). Bilgi güvenliği, ortamdaki her türlü bilgiye, iletişim sırasında zarar görmeden, kaybolmadan veya başkalarının eline düşmeden göndericiden alıcıya kadar erişilmesi sürecidir (Canberk ve Sağıroğlu, 2006). Siber güvenlik ise siber dünyayı oluşturan bilgi ve iletişim sistemlerini saldırılardan korumak, verileri farklı boyutlarda incelemek, saldırıları tespit etmek, bunlara karşı önlem almak ve bunlardan zarar görmemek için yapılan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (T.C Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı, 2016). Siber güvenlik bilgi güvenliğini de içine almaktadır (Von Solms & Von Solms, 2018). Bir yandan kavram sanal olana yani görünüşte gerçek olana karşılık gelse de, yarattığı etki bakımından fiilen ve tamamen gerçektir, o zaman siber uzay gerçek uzaydaki konumunu asimetrik olarak sınırlayan bir yapıya sahiptir (Kurnaz,2016). Kelime anlamı olarak sanallığı temsil eden fakat etkisi bakımından katlanarak gerçek dünyaya sirayet eden siber güvenlikle ilgili birçok ülke erken yaşlarda eğitim vermeye başlamıştır. 2009 yılında meçhul Rus asker heykelinin Estonya devletince kaldırılması Rus hackerleri kızdırmış ve 13 gün boyunca sosyal, ekonomik hayatı durduracak şekilde Estonya'ya siber saldırılar düzenlemişlerdir. Ruslar tarafından 2003 yılında kurulmuş olan, Özel İletişim ve Bilişim Servisi'ne bağlı dünyanın en büyük hacker okulunun (Kurgan, 2018), etkisi bu saldırıda kendisini göstermiştir. Tarihin ilk siber savaşı olarak kayda geçen bu olay NATO müttefiklerini üst düzeyde teyakkuza çıkarmıştır. Türkiye'de ise siber güvenlik çalışmaları 1999 yılında başlamış 2009 Milli Güvenlik Siyaset belgesinde kendine yer bulmuştur. Telekomünikasyon ve İletişim Başkanlığı (TİB), Türkiye'de bilinçli ve güvenli internet kullanımı konusunda çok sayıda çalışma yürütmüştür. Bu konuyu ele alan ilk web sitesi olarak, yetişkinler için 'Güvenli Web' web siteleri ve çocuklar için 'Güvenli Çocuk' web siteleri de kurulmuştur (Bayzan ve Özbilen, 2011). Küresel siber güvenlik endeksinde Türkiye 2017 yılında 164 ülke arasında 43. sıradayken 29 Haziran 2021 yılında Uluslararası Telekomünikasyon Birliği (ITU) tarafından açıklanan rapora göre 194 ülke arasından 11. sıraya yükselmiştir (ITU, 2022). Ancak yapılan araştırmalar siber güvenlik alanında bilgi ve farkındalık düzeylerinin henüz yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu çalışmada çocukların siber ortamda daha bilinçli hareket edebilmeleri için ülkemizde verilen eğitimlerle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada yıl sınırlaması olmadan "siber güvenlik" ve "siber güvenlik eğitimi" anahtar kelimeleri taranarak çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bunun için elde edilen tez ve makaleler nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre doküman incelemesi, incelenmesi gereken olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analizini içerir. Literatürde doküman incelemesi olarak da yer alan belgesel tarama, kaynaklara belirlenen amaçlar doğrultusunda ulaşmak için okunan içeriğin değerlendirilmesi ve bu kaynaklardan veri elde edilmesi sürecini içermektedir. (Karasar, 2005). Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu bağlamda, Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar ve ERIC veri tabanından elde edilen veri, belirlenen ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler 2022 haziran ayında Google Scholar, Ulusal Tez Merkezi ve ERIC veri tabanları taranarak doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında veri tabanları "siber güvenlik" ve "siber güvenlik eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılarak yıl sınırlaması olmadan taranmıştır. Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanan özet ve tam metin tezler eğitim-öğretim konusu ile sınırlandırılarak taranmış ulaşılan 8 adet lisansüstü tez kaydedilmiştir; Google Scholar veri tabanından elde edilen 34 makaleden siber güvenlik ve eğitimle ilgili olan 12 makale, ERIC veri tabanından elde edilen 4 adet araştırma doküman incelemesi ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu araştırmaya dahil edilen çalışmalarda Ulusal Tez Merkezinde ve bilimsel hakemli dergilerde yayınlanmış olma şartı aranmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çocuklarda siber güvenlik eğitimine ilişkin olması ve Türkiye'de yapılmış olması kriterleri dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılan çalışmalar türü, yayın yılı, yöntem ve modeli, örneklem grubu bakımından incelenerek sıklık ve yüzdeliklere dönüştürülerek analiz edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Çalışmaların türü

Çalışma Türü	f	%
Makale	16	66,66
Y.Lisans Tezi	7	29,16
Doktora Tezi	1	4,16
Toplam	24	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere Türkiye'de siber güvenlik ve siber güvenlik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok makale (%66,66) türünde yapılmıştır. Yüksek lisans (29,16) ve doktora (4,16) çalışmalarının sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Çalışmaların Yayın Yılı

Yayınlanma Yılı	f	%
2012	1	4,16
2016	2	8,33
2017	1	4,16
2018	1	4,16
2019	5	20,83
2020	3	12,5
2021	4	16,6
2022	7	29,16
Toplam	24	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere siber güvenlik ve siber güvenlik eğitimine ilişkin yapılmış çalışmaların %29,16'si 2022 yılında, %49,93'ü 2019-2021 arasında gerçekleştirilmiş, %20.81'i ise 2018 ve öncesinde yürütülmüştür. Elde edilen verilere göre Türkiye'de siber güvenlik çalışmaları 1999 yılında başlamış ve 2009 Milli Güvenlik Siyaset belgesinde kendine yer bulmuş olmasına rağmen yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Son yıllarda ise yapılan çalışmalar artış kazanmıştır.

Tablo 3. Çalışmaların Yöntem ve Modeli

Yöntem	Model	f	%
Nicel	Betimsel Tarama	6	25
	İlişkisel Tarama	5	20,83
	Ölçek Geliştirme	1	4,16
Nicel Toplam		12	50
Nitel	Durum Çalışması	4	16,6
	Fenomenoloji	1	4,16
Nitel Toplam		5	20,83
Karma	Karma	3	12,5
Karma Toplam		3	12,5
Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	4	16,6
Toplam		24	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere siber güvenlik ve siber güvenlik eğitimi üzerine yapılan çalışmaların 12 (%50) tanesi nicel, 5 tanesi (%20,83) nitel, 3 (%12,5) tanesi karma modeldir. Nicel çalışmalara bakıldığında 6 tarama (%45,83), 1 (%4,16) ölçek geliştirme çalıştırması olduğu belirlenmiştir. Nitel çalışmaların ise 4 tanesi (%16,6) durum, 1 (%4,16) tanesi fenomenoloji çalışmasıdır. Karma çalışmalarda 3 (%12,5) çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan 4 (%16,6) araştırmada ise yöntem belirtilmemiştir.

Tablo 4. Çalışmaların Örneklem Grubu

Örneklem/Çalışma Grubu	f	%
Okulöncesi	2	8,33
İlkokul	-	-
Ortaokul	-	-
Lise	1	4,16
Lisans	5	20,83
Yüksek Lisans	3	12,5
Diğer	13	54,16
Toplam	24	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere çalışmaların örneklem grubu değerlendirildiğinde okulöncesi düzeyinde 2, lise düzeyinde 1, lisans düzeyinde 5, yüksek lisans 3 ve diğer örneklem gruplarında 13 olmak üzere toplam 24 çalışma mevcuttur. Bu bulguya göre, en fazla lisans ve diğer örneklem gruplarında çalışmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Ortaokul ve ilkokul düzeyinde herhangi bir çalışma ile karşılaşılmazken okul öncesinde sadece 2 çalışma karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen veriler yapılması düşünülen çalışmalarda örneklem grubu olarak hangi düzeyde yoğunlaşılabileceği konusunda araştırmacılara yardımcı olacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, son yıllarda konu ile ilgili yürütülen yüksek lisans tezlerinin sayısının arttığı, doktora tezlerinin ise sınırlı kaldığı, örneklem bakımından ortaöğretim, lisans ve yüksek lisans seviyesinde yoğunlaşıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda gerek nitel gerek nicel desenlerin kullanıldığı ancak karma yaklaşımla yapılan çalışmaların nispeten az olduğu görülmüştür. Ulusal tez merkezinde yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezleri "bilgi güvenliği'' anahtar sözcükleri ile tarandığında; ortaokul öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeyinin belirlenmesi, bilgi güvenliğine yönelik çevrimiçi eğitimin ortaokul öğrencilerinin sanal ortamlarda bilgi güvenliğine ilişkin öğrenmelerine etkisi, bilgi güvenliğine yönelik öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin farkındalıklarının incelenmesi, ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluklarına yönelik farkındalık durumlarının değerlendirilmesi gibi çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Yerlikaya, 2019; Yıldırım, 2020, Özen, 2021; Gölpek, 2021). Siber güvenliğin kapsadığı bilgi güvenliği kavramı ile yapılan çalışmaların da sadece ortaokul düzeyine kadar olan çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. COVID-19 pandemi süreci ile okulöncesinden üniversite düzeyine kadar eğitim gören öğrencilerin bilgisayar başında geçirdiği süreler artmıştır. Bu durum istendik davranışları kazandırmak isterken istenmeyen boşlukları da beraberinde getirmiştir. Bu boşluklar, ebeveynleri ve/veya aile üyeleri iş veya aile

sorumluluklarıyla meşgulken zorunlu evde eğitim dönemlerinde tüm küçük çocukların aktif olarak çevrimiçi olarak denetlenmemesidir (Edwards, 2021). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi "eğitimheryerde'' sloganıyla Uzaktan Eğitim Kapısı aracılığıyla çocuklara yönelik teknolojik araç seçimi ve kullanımı, bilgi güvenliği farkındalık, ebeveynler için internet ve sosyal medyanın bilinçli ve güvenli kullanımı eğitimi, internette güvenlik, öğrenciler için internet ve sosyal medyanın bilinçli kullanımı, siber zorbalık nedir ve nasıl önlenir?, dijital dünyada bilinç, dijital ortamda bilgi, internet kullanımında ebeveyn-çocuk ilişkisi, siber güvenlik, dijital güvenlik gibi başlıklar altında çocukların ve ailelerin yararlanabileceği eğitimler verilmektedir (Uzaktan Eğitim Kapısı, 2022). Ayrıca pandemi nedeniyle öğrencilerin uzaktan eğitim alırken kullandıkları EBA platformunda öğrenci ve aileler için siber güvenlik ve bilgi güvenliğine ilişkin eğitimler verilmektedir (EBA, 2022). Benzer bir uygulama ile siber dünyaya dair bilgi ve becerilerin kazanılması için Avusturya Güvenlik Ofisi tarafından eğitimciler, ebeveynler, genç insanlar, çocuklar, kadınlar, yaşlılar, çeşitli gruplar ve sanayici başlığı altında eğitimler verilerek sağlanmaktadır (Office of eSafety Commissioner, 2022). Ülkemizde çocukların siber güvenlik farkındalığını artırmak için TRT Çocuk'ta 14 Mayıs 2022 tarihinde "Ekip: Siberay'' isimli çizgi film yayınlanmaya başlamıştır.3D animasyon tekniğiyle hazırlanan "Ekip: SİBERAY" adlı çizgi filmde, siber dünyadan uzak bir çizgi film karakterinin bu dünyayı keşfederken karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri tartışılmaktadır.

> *TRT Çocuk "Ekip: SİBERAY" ile birlikte; güvenli internet kullanımı, teknoloji bağımlılığı, siber risk ve tehlikeler, dijital dünyanın faydalı ve zararlı yönleri, siber zorbalık, sanal ortamda gerçeklik algısı ve siber dünyada zaman yönetimi gibi konularda çocuklar için bilinçlendirici ve eğlenceli içerikler sayesinde bu alanlardaki kazanımları artırmayı hedefliyor (TRT, 2022).*

Siber dünyaya ilişkin farkındalık çalışmaları yapılırken literatürde bu çalışmalara yeterince yer verilmemesi eğitim-öğretimin bütün kademelerinde ders programlarına tam anlamıyla yansımaması araştırma sonucunda görülen eksiklerden bazılarıdır. Bu çalışma ile yeni yapılacak araştırılmalarda çizilecek yol haritası daha belirgin olacaktır.

Öneriler

- Eğitim birçok problemin çözüm noktası olduğu gibi siber güvenlik, bilgi güvenliği gibi konularda da çözümün en büyük belirleyicisi olmalıdır.
- Siber güvenlik farkındalığının erken yaşlarda geliştirebilmesi için okulöncesi döneminden itibaren eğitim verilmesi yerinde olacaktır.
- Ders programlarında dijital okuryazarlık, siber güvenlik, bilgi güvenliği gibi kavramların fazlaca yer bulması farkındalığı kolaylaştıracaktır.
- Bütün branşlarda görev yapan öğretmen adayları için üniversitelerde konuyla ilgili dersler verilmelidir, şu anda öğretmen olarak görev yapan eğitimciler için ise siber dünyaya ait bilgilerini güncellemeleri için hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Gelişim evreleri dikkate alınarak ebeveynlere siber dünya, dijital ortamlar, bilgi güvenliği gibi kavramlarla ilgili eğitimler verilmelidir.
- Bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacıların ilkokul ve okulöncesi kademelerine ağırlık vermesi katkı sağlayacaktır. Ayrıca çocuklar için siber güvenlik eğitimi çocuklar için nasıl olmalıdır? sorusuna çeşitli değişkenler açısından bakılmasında yarar vardır.
- Özellikle küçük yaşlardaki çocuklar ile yapılacak boylamsal araştırmalar ile siber güvenlik konusundaki farkındalığın arttırılması süreci hakkında bilgi sahibi olunabilir.
- Ayrıca deneysel araştırmalar çocuklar için siber güvenlik eğitiminde ne tür program ve etkinliklerin daha etkili olacağı yönünde bulgular sunması açısından katkı sağlayıcı olacaktır.

Kaynaklar

Bayzan, Ş. and Özbilen, A. (2011). Application examples of safer use of the ınternet ın the world and ınvestigation of awareness activities ın Turkey and suggestions for Turkey. 5th International

Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ.

Canberk, G., & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. Politeknik Dergisi, 10(1).33-39.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (1989). www.unicef.org/turkiye/çocuk-haklarına-dair-sözleşme, 03.08.2022.

Edwards, S. (2021). Cyber-safety and COVID-19 in the early years: A research agenda. Journal of Early Childhood Research, 19(3) 396–410.

Gölpek,S.F. (2021) Bilgi güvenliğine yönelik çevrimiçi eğitimin ortaokul öğrencilerinin sanal ortamlarda bilgi güvenliğine ilişkin öğrenmelerine etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Habertürk (2022). https://www.haberturk.com/dunya/haber/23642-ilk-siber-savas, 24.07.2022.

Hett, K (2012). Technology-supported literacy in the classroom: using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. Illinois Reading Council Journal, 40(3), 3-13.

ITU, Global Cybersecurity Index 2017, www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/str/D-STR-GCI.01-2017-R1-PDF-E.pdf, 03.08.2022.

ITU, Global Cybersecurity Index 2017, https://www.itu.int/en/ITU-D/Cybersecurity/Pages/global-cybersecurity-index.aspx , 03.08.2022.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kurgan (2018). Siber Mücadeleye Giriş. Kutlu Yayınevi,İstanbul.

Kurnaz, İ. (2016). Siber güvæenlik ve ilintili kavramsal çerçeve. *Cyberpolitik Journal*, *1*(1), 56-77.

Martin, A. (2005). DigEuLit–a European framework for digital literacy: a progress report. Journal of eLiteracy, 2 (2), 130-136.

Milli Eğitim Bakanlığı (2022). http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html, 09.08.2022.

Milli Eğitim Bakanlığı (2022). https://www.eba.gov.tr/siber-guvenlik, 09.08.2022.

Office of eSafety Commissioner (2022). www.esafety.gov.au/newsroom/whats-on/safer-internet-day-2022, 25.07.2022.

Özen,S.B(2021). Ortaokul öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeyinin belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (2022). www.siberay.com/trt-cocuk-ekranlarinda-ekip-siberay, 10.08.2022.

Uzaktan Eğitim Kapısı (2022). https://uzaktanegitimkapisi.cbiko.gov.tr, 08.08.2022.

Von Solms, B., ve Von Solms, R. (2018). Cybersecurity and information security–what goes where? Information and Computer Security, 26(1), 2–9.

Yerlikaya C. A.(2019) Bilgi güvenliğine yönelik öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin farkındalıklarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.). *Ankara: Seçkin Yayıncılık.*

Yıldız, M., Aksoy, E., Eryılmaz, M. A. ve Korkmaz, C. (2021). Salgın (COVID-19) başladığında ilkokul 1.sınıfta olan öğrencilerin 2. sınıf akıcı okuma becerileri: Öğrenme kayıpları bağlamında bir değerlendirme. Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD), 1(1), 48-64.

Presentation ID / Sunum No: 91

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID:

Din Algısı ve Tanrı Tasavvurunun Yaşantımıza Yansımaları: Dinler Tarihi Dersi ve Ödevlerine Dayalı Değerlendirmeler

Dr. Öğretim Üyesi Hatice Doğan[1]
[1]*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi*

Özet

Din algısı ve Tanrı tasavvuru ile bu algının pratik yaşantımızda nasıl yansıma bulduğunu, çoğunluğunu İlahiyat öğrencileri ve çevreleri ile yaptığımız ders ve ders harici görüşmeler ile anketlerden elde ettiğimiz veriler doğrultusunda bir değerlendirmeye tabi tuttuk. Din konusunda ezber kabullerin, üzerinde düşünülüp sorgulanmadan kalıplaşarak bireyin ve toplumun "din" adına hayata ve "diğerleri"ne tavrını nasıl şekillendirdiğini, Kutsal metinde Yaratıcı'nın ne söylediğini, bu mesajın insan hayatında nasıl karşılık bulduğunu anlamaya yönelik bir çalışma ortaya koymaya gayret ettik. Yönelttiğimiz sorulardan bazıları şöyleydi: Din denildiğinde aklınıza gelen üç şey nedir? Din insanı mutlu etmek için mi vardır? Evet ise mutlu olduğunuz örnek verebilir misiniz? Tanrı sizce yakında mı uzakta mıdır? Tanrı ile konuşma şansınız olsa neyi/neleri sormak isterdiniz?

Anahtar Kelimeler: *Din, Tanrı Tasavvuru, İnanç, Yaşam*

The Reflectıons of Relıgıous Perceptıon and the Imagınatıon of God in Our Lıves: Assessments Based On the Hıstory of Relıgıons Course and Homeworks

Abstract

We have evaluated the perception of religion and the imagination of God and how this perception is reflected in our practical life, in line with the data we obtained from the lectures and extracurricular interviews we conducted with theology students and their circles, and from the surveys. We tried to put forward a study to understand how the memorized assumptions about religion shape the individual and society's attitude towards life and "others" in the name of "religion", what the Creator says in the holy text, and how this message is reflected in human life. Some of the questions we asked were as follows: What three things come to mind when you think of religion? Does religion exist to make people happy? If yes, can you give an example that you are happy with? Do you think God is near or far? If you had a chance to talk to God, what would you like to ask?

Keywords: *Religion, Perception of God, Faith, Life*

İstisnasız her zaman dine karşı direnen hep din olmuştur[53]

Ali Şeriati

Dinler Tarihi, "insanın kutsalı ile tecrübesi"ni inceleyen, gözlemleyen, anlama çabasında olan bir disiplindir.[54] Kutsalımız nedir? Ve onunla kurduğumuz bağ, var oluşun amacına ulaştırmaya yönelik

[53] Ali Şeriati'nin *Dine Karşı Din* adlı eserinden alıntılanmıştır. Yazar eserde, tarihin her döneminde, sanılanın aksine dine karşı mücadelenin dinsizlikle ve küfürle değil dinle olduğunu ortaya koyan örnekler vererek görüşünü delillendirmektedir.

[54] Kutsalın tecrübesi ve tezahürleri konusunda çağımızın meşhur Dinler Tarihçisi Mircea Eliade'nin (1907-1986) Kutsal ve Dindışı, İmgeler ve Simgeler, Dinler Tarihine Giriş gibi eserlerinde ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

midir? Ezber kabullere dayalı din tanımı ve gelenekte yerleşmiş, çoğunlukla sorgulanmamış Tanrı tasavvuruna dayalı dini yaşantı üzerine yıllardır Dinler Tarihi derslerinde –ve ders dışı görüşmelerde- yaptığımız mülahazalara son birkaç yıldır başta İlahiyat öğrencileri ve yakınları ile yapılan anketlerin istatiksel olmayan bir değerlendirmesini paylaşmak üzere bu bildiriyi hazırladık.

Bu çalışmanın amacı;

1. Yerleşik dini geleneğin içerisinde İslam inancıyla bağdaşmayan bir takım inanç ve uygulamaların varlığına dikkat çekmek.
2. Dini konular üzerinde düşünmenin tehlikeli olduğuna ve inanca zarar vereceğine dair kanaatin temelsiz olduğuna dikkat çekmek.
3. Din konusunda bilgi ve uygulamalarımızın hangi temele dayandığı konusunda düşünmek.
4. Gerçekte dinin sunduğu özgürlük, bireysel var oluş, anlam derinliği ve armağanlardan ne kadar haberdar olduğumuzu veya olamadığımızı ortaya koymak.
5. Yakın gelecekte bu alanda görev yapacak genç arkadaşlarımızın, bu ihtiyaca cevap vermek üzere tespit ve öz değerlendirmelerini yapmalarına katkı ve motivasyon sağlamak.
6. Dinin kural koyduğunu/koyması gerektiğini düşündüğümüz birçok konuda kuralların aslında kendi düşüncesini "din" olarak sunan ya da söyledikleri "din" kabul edilen bazı kimselerin düşüncelerinin ürünü olduğunu ortaya koymak.
7. Kitaba dayalı olarak tespit ettiğimiz bazı hususlarda tam zıddı olarak yerleşmiş inanç ve düşüncelerin gözden geçirilmesine katkı sağlamak.
8. Bireysel olarak düşünüp, sorgulayıp kendi irademizle seçmediğimiz bir inancın bize ait olmadığı konusunda farkındalık oluşturmak.

Anketlerde cevaplanmasını beklediğimiz sorulardan konuyla ilgili olanlar şöyleydi:

1) Din denildiğinde aklınıza gelen ilk üç kelime hangileridir?
2) Kur'an'ın anlaşılır bir kitap olduğunu düşünüyor musunuz? Anlamak için gerekli olan en önemli şey sizce nedir?
3) Hiç anlamayı deneyerek Kur'an okudunuz mu?
4) Din insanın mutlu olması için midir? Evet ise örnek verebilir misin?
5) Yaradan size yakın mı uzak mı? Nasıl hissediyorsunuz?
6) Allah ile konuşulabileceğine inanıyor musunuz?
7) Allah'a soru sorma şansın olsa neyi/neleri sormak isterdiniz?
8) Gayr-i müslim birisi caminizde ibadet edebilir mi?
9) Sofranıza bir gayr-i müslimi Ramazan ayında misafir eder misiniz?

Anketlerde öğrencilerden hangi soru/sorulara isteksiz, tepkili veya zorlanarak yanıt verildiğini gözlemlemelerini istedim. Sonuç neredeyse tamamında aynı oldu: Din insanı mutlu etmek için midir? Ve Tanrı'ya soru sorma şansınız olsa neyi/neleri sorardınız? sorularında çok zorlandıklarını, uzun süre düşündüklerini ve bu soruları kendilerine daha önce hiç sormadıklarını ve üzerinde düşünmediklerini ifade ettiklerini belirttiler.

Din algımızı şekillendiren en önemli fenomenlerin ne olduğunu öğrenmek amacıyla sorduğumuz ilk soru olan *Din denildiğinde akla ilk gelen ilk üç şey* nedir? Sorusuna verilen yanıtlara baktığımızda yaygın cevaplardan başlamak üzere şöyle sıralanıyor:

- Allah, Tanrı, Yaratıcı, Kutsal
- Muhammed (as)
- Kur'an
- İslam, Yahudilik, Hıristiyanlık
- Kitap/lar, Melekler, Peygamberler

- Ahiret, Cennet, Cehennem, Kıyamet
- Tevhid
- İman, İtikat, İnanç
- Yaşantı, Davranış, Yaşam Biçimi, Hayat
- Teslimiyet, Kulluk, Bağlılık
- İbadet, Namaz, Oruç
- Ahlak, Güzel ahlak, Doğruluk, Duyarlılık
- Mucize
- İhtiyaç
- Kural, Disiplin, Sorumluluklar, Günah,
- Emir ve Yasaklar, Farzlar ve Sünnetler, Şeriat
- Temizlik, Maddi-manevi arınma, Kötülüklerden arınma
- Kelime-i Şehadet,
- Evrensellik
- Doğru yol, dua
- Afyon/uyuşturucu, sapkınlık
- Zenginin fakiri kandırdığı bir oyun, çok da akıllı olmayan insanların inanış biçimi.

Kur'an'ın Anlaşılır Bir Kitap Olduğunu Düşünüyor musunuz? Sorusuna çoğunluk "Evet" yanıtı veriyor. *Anlamak için gereken en önemli şey sizce nedir, tek kelimeyle ifade eder misiniz?* sorusuna verilen cevaplar şöyle:

- Meal okumak ve Arapça bilmek (en çok dile getirilen)
- Akıl, beyin
- Temiz kalp
- Müslüman olmak
- Manasını düşünmek
- Samimiyet
- Merak
- Empati
- İstemek, azim, çalışmak, araştırmak
- Yaşamak, hissetmek, samimiyet, inançlı olmak
- Rehber, eğitim,
- Tefsir
- Takva sahibi olmak

Hiç Anlamaya Çalışarak Kur'an Okumayı Denediniz mi? sorusuna Evet denedim, anlayabiliyorum diyenler çoğunlukta. Denedim anlaşılmıyor diyenler genellikle Arapça bilmeyi gerekli görenler tarafından seçilmiş olan şık. Hayır, anlayacağımı düşünmüyorum diyenler azınlıkta ve onlar da anlamak için akıl, beyin, Arapça gerekli diyenlerden oluşuyor. ☺

Din, insanın mutlu olması için midir? Cevabınız evetse örnek verebilir misiniz? Sorusunda tereddüt gösteriliyor. Çoğunluk bu soruya evet, mutlu eder diye yanıt verse de örnek vermekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Evet diyenlerin çoğunluğu örnek olarak namaz ve dua ibadetleri esnasında mutlu olduklarını belirtmektedir. Bunların dışında verilen örneklerden bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

- Yalnız olmadığımı bilmek mutlu ediyor.
- Adaletli olunca işlerim rast gidiyor, bu da beni mutlu ediyor.
- Dualarımın kabul olduğunu görmek beni mutlu ediyor.
- Allah ile olan bağımız mutluluk sebebim.
- Tüm eksikliklerden münezzeh birine inanmak ve O'nun tarafından en derinden anlaşılmak beni mutlu ediyor.
- Dinsiz insanlara benzememek ve onlardan farklı olmak beni mutlu ediyor.
- Stres ve kalp sıkıntımı azaltarak mutlu ediyor.
- Bir inanca sahip olmak kalbimdeki boşluğu dolduruyor ve bunun için mutluyum.
- Temizlik yapmayı seviyorum ve bunun dinden olduğunu bilmek mutlu ediyor.
- Rabbimiz var! Düşüncesi beni mutlu ediyor.
- Dua edip derdimi Yaratıcı ile paylaşmak mutlu ediyor.

- İnsanlığı eşit seviyede tutması mutluluk verici.
- Yaratıcı ile konuşmak mutlu ediyor.
- Her şeyde bir hayır olduğunu bilmek mutlu ediyor.
- Dini emir gereği birine yardım ettiğimde mutlu oluyorum.
- Yaptığımız her şeyi bilen bir Yaratıcının varlığı daha dikkatli yaşamamı sağlıyor ve bu beni mutlu ediyor
- Cenneti kazanma düşüncesi beni mutlu ediyor
- Vicdan-merhamet sahibi olanlarla karşılaşmak mutlu ediyor.
- Sevgi, insan ilişkileri

  Bu soruya hayır cevabı verenler genellikle sebep belirtmezken, bir kısmı görev olduğu için mutlu etmesinin gerekmediğini ifade etmiş. Bir genç arkadaşımızın ifadesini dikkat çekici buldum ve olduğu gibi aktarıyorum "Hayır, beni mutlu etmiyor! Fakir, zengini öldürmesin diye var din! Sınırlarım yok, dini değil Allah'ı yaşamayı tercih ederim!"

Allah ile konuşabileceğine inanıyor musun? sorusunda dört seçenek sunduk. "Evet inanıyorum ve konuşuyorum" diyenler çoğunluğu teşkil ediyor. Onun ardından evet inanıyorum, ama konuşmayı denemedim diyenler geliyor. Hayır inanmıyorum diyenler azınlıkta ve birkaç kişi dinden çıkabiliriz, olur mu öyle şey seçeneğini işaretlemiş.

Konuşma şansınız olsa Allah'a en çok neyi sormak isterdiniz? sorusu en garip karşılanan ve üzerinde en çok düşünülen soru oldu. Bunu daha önce hiç düşünmediğini, cevaplamak istemediğini ya da buna haddi olmadığını belirtenler oldu. Oldukça çeşitli ve ilginç yanıtlar verildi. En çok nelerin merak edildiğini ve Yaratıcıya sorulmak istendiğini şöyle sıralayabiliriz:

- Dünya niye var?
- Beni niye yarattığını sorardım
- Teknoloji çağındayız kıyamet akşam ezanından sonra kopacağına göre dünyanın bir kısmı kıyameti yaşarken diğer kısmı canlı yayında izleyecek mi?
- Ne zaman öleceğim?
- Cennet-cehennem hakkında sorularımı sorardım.
- Evren nasıl yaratıldı?
- Cennetin de bir sonu var mı?
- Ahiretteki yerimi öğrenmek isterim
- Evreni nasıl kusursuz yarattığını sorardım.
- Allah'ın neye benzediğini, suretini merak ediyorum.
- Biz günah işlediğimizde Allah nasıl hissediyor?
- Yaptığımız ibadetler ne kadar kabul oluyor?
- Ben cennete gidersem ve ailem cehennemde olursa onları görebilecek miyim?
- Ölmüş büyüklerimin durumunu sormak isterdim.
- İslamla hiç tanışma fırsatı olmayanlar neden cehenneme gidecek? Müslümanım diyen bir çok insandan daha iyi olanlar var!
- Masum insanların veya çocukların herhangi bir günahı yokken neden öldürüldüğünü sorardım.
- "Rızkı dilediğine bol verir dilediğine kısar" Neden Afrika'daki insanlar bu kadar açlık ve sefalet çekerken onları refaha kavuşturacak birilerine şans vermiyor?
- Müslümanlar neden birlik içinde değil?
- Neden gayr-i müslim ülkeler refah içindeyken Müslümanlar yoksul, kan ve gözyaşı içinde?
- Her şeye Kadir olan sensin neden zulmedenleri helak edip üzerlerine taş yağdırmazsın?
- Kullarının en çok hangi esması ile bilinmesini istediğini sorardım.
- Kaderin bizim elimizde olup olmadığını sorardım.
- Kendisinin nasıl var olduğunu sorardım.
- Cennete girecek miyim?
- Peygamberi görecek miyim?
- Peygambere hayırlı bir ümmet miyim?
- Peygamberi nasıl seçtiğini
- İslam dini neden Suudi Arabistan'da doğdu?
- Neden peygamber döneminde doğmadım, Onunla aynı cephede bulunmadım?
- (Çok çekinerek) Erkeklere neden 4 eş alma hakkı tanıdığını sormak isterim. Elbet vardır bir nedeni ama kadınların nefsine çok ağır bir imtihandır.
- Hz. Âdem'i yaratıp tüm meleklerin secde etmesini istediğinde Şeytan secde etseydi nasıl bir düzenin içinde olurduk? Sevap günah ayrımı nasıl olurdu?
- İblis neden yaratıldı?

- Şuan içinde bulunduğumuz süreçte deccalın olup olmadığını, geldiğinde ve insanlarla oyun oynadığında nasıl anlayabileceğimizi sormak isterdim.
- Neden bir kitap değil de birden fazla kitap gönderdi, bir kitap gönderse onu koruyamaz mıydı?
- Kur'an'ın günümüze kadar değiştirilip değiştirilmediğini nereden anlayabiliriz?
- 25 tane bilinen peygamber var. 124 bin tane daha olduğu belirtiliyor, onlar neden bilinmiyor.
- Dinimden ayrılmamak için yapmam gerekenler
- Hatalarımın affi için ne yapmalıyım?
- Bir şey sormaz cemalini izlemek isterim!
- En güvenilir, temiz, helal markalar neler? (gıda)
- Korona aşısı güvenli mi?
- Nasıl biriyle evleneceğim?
- Mevsimler neden farklı?
- İstediğim fakülteye gidebilecek miyim?
- Şu ana kadarki günah-sevap durumum nedir?
- Kul olmayı bir gün becerebilecek miyim?
- Affedildim mi?
- Şifam nedir?
- Cennette sevmediklerimi görecek miyim?
- Ahirette ne olacak
- Uzayı sorardım.
- Başıma gelen bazı olayların hikmetini sormak isterim
- Ne zaman ailemle barışacağım?
- Annem-babam ahirette Müslüman olarak uyansınlar diye yalvarırdım
- Kur'an'da anlamadığım kısımlarda neler anlatıldığını sorardım
- Neden beni bu erkek bedenine hapsettiğini sorardım
- Çocuklar istismara uğrarken neden bir şey yapmadığını sorardım
- İmanlı olarak ölebilecek miyim?
- Kabrimde ne durumda olacağım?
- Mahşerde beni ne bekliyor?
- Neden yetim ve öksüz büyüdüm?
- Neden dünyaya fakir geldim ve fakir yaşıyorum?
- Affedilmeyecek bir günahım var mı?
- Beni seviyor mu?
- Ona layık mıyım?
- Benden razı mı?
- Neden her insan peygamberi görme şansına sahip değil?
- İnsan ve hayvanları neden ayrı yarattı?
- Şeytana neden bu kara müdahale hakkı verdin?
- Sonsuzluk nasıl bir şey?
- Neden sürekli bir şeylerin peşinde koşuyoruz?
- Beni zengin yapsan fakirlere dağıtsam
- Zalimler neden hep güçlü?
- Allahım beni yanına alır mısın?
- Müslümanlar neden bu halde?
- Huzur dilerdim.
- Evrende bizden başka canlılar var mı?
- Şeytan cennetten kovulduğu halde nasıl içeri girip Hz. Âdem'in kafasını karıştırıp meyve yedirdi.
- Böyle bir şeyi aklıma bile getirmek istemiyorum, Ona soru sorma yetkim yok.
- Ne olacak bu Fenerbahçe'nin hali?
- Kıyametin ne zaman kopacağını sorardım.
- Neden Peygamberlerle Cebrail vasıtasıyla konuştuğunu sorardım (İlkokul 10 yaş)
- İbrahim peygambere neden İbrahim ismi verilmiş?
- Neden kendi kaderimizi kendimiz çizemiyoruz?
- İnsanlar neden eşit şartlarda yaratılmadı?
- Neden artık peygamber gelmiyor?

Gayr-i müslimler konusunda yönelttiğimiz iki sorudan Ramazan'da iftar sofranızda misafir eder misiniz? sorusuna katılımcıların çoğu Ramazan dışında memnuniyetle misafir edeceklerini belirttiler. Gayr-i Müslimlerin camide ibadeti konusunda ise daha katı bir tutumla karşılaştık. Büyük çoğunluk

buna izin verilmeyeceğini belirtirken, bir kısmı fikirlerinin olmadığını, diyanet görevlisine danışmak gerektiğini ifade etti. İbadet etmelerinde sakınca görmeyenler azınlıkta kaldı. Burada dikkat çeken husus Siyer ve İslam Tarihi derslerinde son peygamber Muhammed'in (as) Necran Hıristiyan heyetiyle mescidinde toplantı yapması ve ibadetleri için onlara orada yer vermiş olduğu[55] bilgisini edinmiş olan İlahiyat Fakültesi öğrencilerimizin konu hakkındaki düşüncelerinin, bu tarihi örneğin aksi yönde olmasıydı.

Öğrenci Değerlendirmeleri

- Din konusunda bilinenlerin çoğunun kulaktan dolma, sorgulanmamış, ilkokul zamanlarında edinilen daha sonra araştırılmayan ezber kabuller olması, kader örneği.
- Kur'an'ın sevap kazanmak amaçlı anlama çabası olmadan okunmaya devam edilmesi.
- Din anlatan ve eğitimini veren kişilerin katı ve eski metodlar kullanması.
- Cahil inananların, din istismarcılarının suistimallerine açık olması.
- Sevgi diline duyulan ihtiyacın önemi vurgulanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

- Nasıl bir İlah kabulümüz olduğu hayata bakışımızı, tavrımızı ve insan ilişkilerimizi etkileyen önemli bir unsurdur.
- Dinde zorlama olmadığının bilinmesi hem kendimizi hem başkalarını zor ve baskı ile bir yere vardırmayacağını, dinin özgür ve bilinçli bir seçim olduğunu kabulünün gerekliliği.
- Dinin akıl sahiplerine hitap ettiği gerçeğini hatırda tutarak düşünme ve sorgulamadan kesinlikle vaz geçilmemesi.
- Dinin sahibinden başka yasa koyucular (peygamber ya da din bilginleri vb) olmadığının kabulünün gerekliliği.
- Yaratıcı ile insan arasında aracılara gerek olmadığının bilinmesinin gerekliliği.
- Şekilci din anlayışı gün geçtikçe mana ve özden bizi uzaklaştırmaktan başka işe yaramayacaktır. Anlama çabasını motive etmek zarureti ortadadır.
- Dinin söz söylemediği konularda serbestlik bulunduğunun bilinmesinin gerekliliği anlaşılırsa önemli ölçüde bir rahatlama olacağı kanaatindeyiz.

Kaynakça

Eliade, Mircea, Kutsal ve Dindışı, (çev: M. Ali Kılıçbay), Gece Yayınları, Ankara 1995

Eliade, M. İmgeler ve Simgeler, (çev. M. Ali Kılıçbay), Gece Yayınları Ankara1992,

Eliade, M. Dinler Tarihine Giriş, (çev. Lale Arslan), Kabalcı Yay. İstanbul 2003.

Şeriati, Ali, Dine Karşı Din, (çev. Doğan Öztürk), Fecr Yayınları, Ankara 2009.

Sönmez, Zekiye, *Necrân'da Hıristiyanlık ve Hz. Muhammed'in Necrân Hıristiyan Din Adamlarıyla Münasebetleri,* Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı:26, 2017/2, s.117-149

[55] Konu hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Sönmez, Zekiye, *Necrân'da Hıristiyanlık ve Hz. Muhammed'in Necrân Hıristiyan Din Adamlarıyla Münasebetleri,* Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı:26, 2017/2, s.117-149

2019-2022 tarihleri arasında Dinler Tarihi I-II ve Yaşayan Dünya Dinleri derslerinin vize ve final dönemlerinde öğrencilerin ödev olarak yapmış oldukları anketler ve bu anketlere dayalı değerlendirmeleri.

Presentation ID / Sunum No: 93

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-2124-7339

Z Kuşağı Spor Bilimleri Öğrencilerinin Demografik Özellikleri ve İş Bulma Kaygısı

Araştırmacı Rana Eti[1], Doç. Dr. Y. Aytül Dağlı Ekmekçi[2]
[1] *Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği, ranaeti538@gmail.com*
[2] *Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği, aytulekmekci@gmail.com*
**Corresponding author: Rana Eti*

Özet

Toplumlarda salgın hastalıklar, savaşlar ve işsizlik gibi küresel ölçekte yaşanan değişiklikler bireyler üzerinde etkili olmaktadır. Türkiye gibi genç nüfusu fazla olan ülkelerdeki işsizlik sorunu özellikle spor sektöründe istihdam edilme gayretinde olan Z kuşağının iş bulma kaygısını etkilemektedir. Dijital yerli Z kuşağının iş hayatına başlayacak olması ve özellikleri gereği teknolojik etkileşimlerinin ve bağımlılıklarının fazla olması gibi özelliklerinden dolayı araştırmacılar tarafından öncül konular arasında yer almaktadır. Bundan hareketle araştırmanın amacı, Ege Bölgesi'ndeki 8 üniversitede 2021-2022 eğitim öğretim yılında Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören Z kuşağı öğrencilerinin iş bulma kaygılarını tespit etmektir. Bu doğrultuda 2064 öğrenciye yüz yüze anket uygulanmıştır. Araştırmada Z kuşağının demografik özelliklerinin; cinsiyeti, doğum yılı, anne ve baba eğitim durumu, yerleşim yeri, sınıf düzeyi, bölümü, üniversiteye, ağırlıklı not ortalaması, iş deneyimi ve bölümü isteyerek seçip seçmeme durumu göre iş bulma kaygısıyla ilişkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizlerde Z kuşağının cinsiyet, doğum yılı, anne ve baba eğitim durumu, yerleşim yeri, sınıf düzeyi, bölümü, üniversite, iş deneyimi ve bölümü isteyerek seçip seçmeme durumu ile iş bulma kaygısı arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Spor Bilimleri Fakültesi, İş Bulma Kaygısı, Z Kuşağı*

Demographic Characteristics and Job Finding Anxiety of Z Generation Sport

Abstract

Key Changes in societies on a global scale such as epidemics, wars and unemployment have an impact on individuals. The unemployment problem in countries like Turkey with a high young population affects the job finding anxiety of the Z generation, who are trying to be employed in the sports sector . It is among the leading subjects by researchers because of the features such as the digital native Z generation will start their business life and their technological interactions and dependencies are high due to their characteristics. Based on this, the aim of the research is to determine the job finding concerns of Generation Z students studying at the Faculty of Sport Sciences in eight universities in the Aegean Region in the 2021-2022 academic year. In this direction, a face-to-face questionnaire was applied to 2064 students. In the research, the demographic characteristics of the Z generation; Relationships with job finding anxiety were investigated according to gender, year of birth, education level of mother and father, place of residence, grade level, department, university, weighted grade point average, work experience and whether or not to choose the department voluntarily. In the analyses made as a result of the research, significant differences were found between the gender, birth year, mother and father education level, place of residence, class level, department, university, work experience and whether they chose the department voluntarily and their job finding anxiety.

Keywords: *Faculty of Sport Sciences, Job Finding Anxiety, Generation Z*

1. Giriş

İşsizlik dünya çapında ortak bir sorun haline geldiğinden genç istihdam oranları gerilemiştir (ILO, 2021: 33). Genç işsizlikteki artışla istihdam oranındaki ve işgücüne katılma oranı ters orantılıdır. Bunun sebeplerine bakıldığında genç nüfus, işveren, ülkenin işgücü kaynakları, ülke politikaları gibi etkenlerin etkili olduğu görülmektedir. Genç işsizliğin başlıca nedenleri; eğitimde kalınan sürenin uzaması, iş tecrübesi olmaması, eğitim, yetenekler ve beklentiler ile piyasadaki işlerin benzeşmemesi, işveren beklentilerinden kaynaklı (deneyim, ücret, askerlik vb.), yeni iş alanlarının oluşmaması gibi sebepler genç işsizliğin artışında etkilidir (Çivilidağ, 2019: 198-199). Ülkemizde işgücünü planlama konusunda eksiklikler olduğundan öğrenciler iş bulma kaygısı yaşamaktadırlar. Bundan dolayı geleceğe yönelik yapılan her uygulamada insana değer veren ve yetiştiren istihdam planlanması yapılması gerektiği önerilmektedir (Bıkmaz, Akça Yağan, 2020: 165).

Bu çerçevede Z kuşağı dijitalleşmeyle öğrenen ve kendi kendine deneyimleyen bir kuşak olduğundan teknolojiyle uyum hızları oldukça fazla, daha az çatışma yanlısı, daha çok diyaloğa açık, pragmatik yaşamaya çalışan bir kuşaktır (Kuran, 2019:36). Yapılan araştırmalar ve yapmış olacağımız araştırmalarda elde edilen yeni araştırma verilerinin geleceğe dair nasıl hareket edileceğini saptamak için yeni verilerin elde edildiği bir kuşak olma durumundadır. Bu kuşak çalışma yaşantısına yer almadığından dolayı ilgili akademik çalışmalara katkı sağlayacağı düşülmektedir.

2. Araştirmanin Yöntemi Ve Veri Toplama Araçlari

Araştırma yöntemi nicel olarak kapsamında toplanan veriler önce Microsoft Excel Programına kodlanarak daha sonra İBM SPSS 22.0 versiyonuna aktarılarak istatistiksel program kullanılmıştır. Demir (2016) tarafından geliştirilen "İş Bulma Kaygısı Ölçeği" ise "istihdam yetersizliği" boyutunu ölçen 8 madde, "çaresizlik" boyutunu ölçen 4 madde, "ayrımcılık" boyutunu ölçen 3 madde, "deneyimsizlik" boyutunu ölçen 3 madde, "kişisel yeterlilik" boyutunu ölçen 3 madde ile toplamda 5 alt boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. Hazırlanan soru formları katılımcılara yüz yüze olarak uygulanmıştır. Çünkü soru formlarının yüz yüze cevaplandırılması; katılımcıların geri dönme hızının yüksek olması, katılımcı ile araştırmacı arasındaki ilişki ile doğru ve samimi cevaplama olasılığının yüksekliği ve katılımcının anlamadığı noktalarda araştırmacıya soru sorabilmesinden dolayı önemlidir (Cengiz, vd. ,2010: 120).

3. Araştirma Grubu

Ege Bölgesi'ndeki Celal Bayar Üniversitesi, Sıtkı Koçman Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi olmak üzere toplam 8 devlet üniversitesinin Spor Bilimleri Fakültelerinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 2064 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır.[56]

4. Bulgular

Spor bilimleri fakültesinde öğrenim Z kuşağının İş Bulma Kaygısı Ölçeği bakımından verilen yanıtların ortalaması, T-Testi ve Anova bulguları aşağıda verilmiştir.

İş bulma kaygısı ölçeğinde katılımcıların tüm maddelere verdiği yanıtların ortalaması 3,3298'dir. Bu değerlere bakıldığında Z kuşağının iş bulma kaygısı (1-düşük, 5-yüksek) ortanın üzerinde sonucuna varılmıştır.

[56] Bu araştırma Eti, R. (2022). Z Kuşağı Spor Bilimleri Öğrencilerinin Kariyer Algısı ve İş Bulma Kaygısı adlı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.
Araştırma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Projeler Birimi tarafından 2021SOBE003 numaralı BAP projesiyle desteklenmiştir.

Tablo 1. İBKÖ Puanlarının ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Bulguları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	t	p
İBKÖ	Kadın	685	3,4213	0,69092	4,263	**0,000**
	Erkek	1379	3,2844	0,68573		
İstihdam Yetersizliği	Kadın	685	3,7343	0,96011	4,070	**0,000**
	Erkek	1379	3,5465	1,00020		
Ayrımcılık	Kadın	685	2,4273	1,04780	0,228	0,819
	Erkek	1379	2,4160	1,05689		
Çaresizlik	Kadın	685	2,4273	1,04780	0,228	0,819
	Erkek	1379	2,4160	1,05689		
Kişisel Yeterlilik	Kadın	685	3,1148	1,00217	3,095	**0,002**
	Erkek	1379	2,9766	0,93181		
Deneyimsizlik	Kadın	685	3,5071	0,88824	3,756	**0,000**
	Erkek	1379	3,3430	0,95660		

İş bulma kaygısı ölçeğinde kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). İstihdam yetersizliği alt boyutu bakımında kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deneyimsizlik alt boyutu bakımında kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kişisel yeterlilik alt boyutu bakımında kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 2. İBKÖ Puanlarının ve Alt Boyutlarının Doğum Yılına Göre T-Testi Bulguları

Değişken	Doğum yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
İBKÖ	1995-1998	287	3,3008	0,67233	1,896	0,128
	1999-2000	722	3,3788	0,69659		
	2001-2002	823	3,3073	0,69248		
	2003+ üzeri	232	3,2931	0,68080		
İstihdam Yetersizliği	1995-1998	287	3,6024	1,01018	3,413	**0,017**
	1999-2000	722	3,6943	0,99077		
	2001-2002	823	3,5711	0,98013		
	2003+ üzeri	232	3,4849	0,98900		
Çaresizlik	1995-1998	287	2,3810	1,00757	1,240	0,294
	1999-2000	722	2,4806	1,06876		
	2001-2002	823	2,3884	1,04995		
	2003+ üzeri	232	2,3894	1,07319		
Ayrımcılık	1995-1998	287	2,3810	1,00757	1,240	0,294
	1999-2000	722	2,4806	1,06876		
	2001-2002	823	2,3884	1,04995		
	2003+ üzeri	232	2,3894	1,07319		
Deneyimsizlik	1995-1998	287	3,2567	0,94545	3,712	**0,011**
	1999-2000	722	3,3735	0,95777		
	2001-2002	823	3,4407	0,91425		
	2003+ üzeri	232	3,4928	0,92839		
Kişisel Yeterlilik	1995-1998	287	3,0453	1,00033	0,592	0,621
	1999-2000	722	3,0485	0,96747		
	2001-2002	823	3,0085	0,93680		
	2003+ üzeri	232	2,9626	0,94919		

İstihdam yetersizliği alt boyutu bakımından 1999-2000 doğumlu olan ile 2003+ üzeri doğumlu olan Z kuşağı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Deneyimsizlik alt

boyutu bakımında 1995-1998 ile 2001-2002 ve 2003+ üzeri doğumlu olan Z kuşağı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 3. İBKÖ Puanlarının ve Alt Boyutlarının Anne- Baba Eğitim Durumlarına Göre Anova Bulguları

	Anne –Baba Eğitim Düzeyi										
Değişken	**Eğitim Düzeyi**	N		$\bar{X}$		**S.S.**		**F**		**p**	
İBKÖ	Okuryazar değil	137	24	3,3973	3,3512	0,65787	0,62480	5,134	3,510	**0,000**	**0,004**
	İlköğretim	709	581	3,4010	3,4043	0,66082	0,67495				
	Ortaöğrenim	490	523	3,3495	3,3449	0,67200	0,66208				
	Lise	509	610	3,2583	3,3023	0,71689	0,70001				
	Üniversite	205	309	3,1868	3,2341	0,73583	0,73861				
	Yüksek lisans-doktora	14	17	3,0748	3,0168	0,90210	0,62790				
İstihdam Yetersizliği	Okuryazar değil	137	24	3,7208	3,7708	0,97796	1,10684	4,995	3,627	**0,000**	**0,003**
	İlköğretim	709	581	3,7114	3,7098	0,94825	0,94904				
	Ortaöğrenim	490	523	3,6278	3,6343	0,99373	0,97432				
	Lise	509	610	3,5044	3,5617	1,01018	1,00849				
	Üniversite	205	309	3,4189	3,4854	1,01990	1,03867				
	Yüksek lisans-doktora	14	17	3,2321	3,0809	1,26421	0,78180				
Çaresizlik	Okuryazar değil	137	24	2,6204	2,2361	1,00178	0,81341	2,484	1,325	**0,030**	0,251
	İlköğretim	709	581	2,4734	2,5026	1,05861	1,08906				
	Ortaöğrenim	490	523	2,4156	2,4187	1,02670	1,04371				
	Lise	509	610	2,3360	2,3792	1,05533	1,01946				
	Üniversite	205	309	2,3106	2,3722	1,09342	1,09304				
	Yüksek lisans-doktora	14	17	2,5238	2,1961	1,28578	0,79982				
Ayrımcılık	Okuryazar değil	137	24	2,6204	2,2361	1,00178	0,81341	2,484	1,325	**0,030**	0,251
	İlköğretim	709	581	2,4734	2,5026	1,05861	1,08906				
	Ortaöğrenim	490	523	2,4156	2,4187	1,02670	1,04371				
	Lise	509	610	2,3360	2,3792	1,05533	1,01946				
	Üniversite	205	309	2,3106	2,3722	1,09342	1,09304				
	Yüksek lisans-doktora	14	17	2,5238	2,1961	1,28578	0,79982				
Deneyimsizlik	Okuryazar değil	137	24	3,4842	3,4722	0,82937	0,88964	2,965	2,066	**0,011**	0,067
	İlköğretim	709	581	3,4518	3,4682	0,89239	0,92599				
	Ortaöğrenim	490	523	3,4415	3,4296	0,96583	0,91315				
	Lise	509	610	3,3307	3,3639	0,95936	0,94483				
	Üniversite	205	309	3,2260	3,2805	1,00075	0,97687				
	Yüksek lisans-doktora	14	17	3,1905	3,2157	1,05987	0,98560				
Kişisel Yeterlilik	Okuryazar değil	137	24	3,0487	3,0139	0,96891	1,04248	0,707	0,834	0,618	0,525
	İlköğretim	709	581	3,0583	3,0866	0,93582	0,95168				
	Ortaöğrenim	490	523	3,0190	2,9841	0,93292	0,92845				
	Lise	509	610	3,0092	3,0087	0,97582	0,98775				
	Üniversite	205	309	2,9366	3,0032	1,01770	0,95213				
	Yüksek lisans-doktora	14	17	2,8095	2,8627	1,25891	0,95785				

İş bulma kaygı ölçeği ve istihdam yetersizliği alt boyutu bakımından hem anne hem de baba eğitim durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Anne eğitim durumunda çaresizlik ve ayrımcılık alt boyutlarında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Anne eğitim durumunda lise ve üniversite mezunu arasında farklılıklar bulunmuştur. Baba eğitim durumunda ilköğretim ve üniversite mezunu arasında farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 4. İBKÖ Puanlarının ve Alt Boyutlarının Üniversiteye Gelmeden Önce Yerleşim Yerine Göre Anova Bulguları

Değişken		N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
İBKÖ	Köy/mahalle	217	3,4180	0,62798	4,716	**0,003**
	İlçe	605	3,3899	0,65842		
	İl	330	3,3131	0,71048		
	Büyükşehir	912	3,2750	0,71311		
İstihdam Yetersizliği	Köy/mahalle	217	3,7264	0,90472	5,960	**0,000**
	İlçe	605	3,7167	0,94450		
	İl	330	3,5765	0,99382		
	Büyükşehir	912	3,5210	1,03040		
Çaresizlik	Köy/mahalle	217	2,5146	1,05698	1,423	0,234
	İlçe	605	2,4435	1,07943		
	İl	330	2,4485	1,05930		
	Büyükşehir	912	2,3710	1,03255		
Ayrımcılık	Köy/mahalle	217	2,5146	1,05698	1,423	0,234
	İlçe	605	2,4435	1,07943		
	İl	330	2,4485	1,05930		
	Büyükşehir	912	2,3710	1,03255		
Deneyimsizlik	Köy/mahalle	217	3,5484	0,82330	3,853	**0,009**
	İlçe	605	3,4507	0,92925		
	İl	330	3,3566	0,95516		
	Büyükşehir	912	3,3410	0,95722		
Kişisel Yeterlilik	Köy/mahalle	217	3,5484	0,82330	0,428	0,733
	İlçe	605	3,4507	0,92925		
	İl	330	3,3566	0,95516		
	Büyükşehir	912	3,3410	0,95722		

İş bulma kaygısı ölçeği bakımından öğrencilerin üniversiteye gelmeden önceki yerleşim yerleri arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05). Farkın kaynağını tespit etmek için Post Hoc-Scheffe testi bulgularına göre; köy/mahalle ile büyükşehir arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; ilçe ve büyükşehir arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. İstihdam yetersizliği alt boyutu bakımından köy/mahalle ile büyükşehir arasında ilçe ile büyükşehir arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Deneyimsizlik alt boyutu bakımından köy/mahalle ile büyükşehir arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 5. İBKÖ Puanlarının ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Bulguları

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
İBKÖ	1	600	3,2775	0,68327	2,804	**0,025**
	2	429	3,2958	0,67074		
	3	556	3,3655	0,71314		
	4	443	3,3977	0,68507		
	5 ve üstü	36	3,2196	0,67317		
İstihdam Yetersizliği	1	600	3,4798	1,00481	5,318	**0,000**
	2	429	3,5728	0,93174		
	3	556	3,6812	1,01937		
	4	443	3,7345	0,96898		
	5 ve üstü	36	3,5243	1,02069		
Çaresizlik	1	600	2,3861	1,05883	0,867	0,483
	2	429	2,3963	1,02306		
	3	556	2,4275	1,07763		
	4	443	2,4898	1,04815		
	5 ve üstü	36	2,2778	1,02508		
Ayrımcılık	1	600	2,3861	1,05883	0,867	0,483

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
	2	429	2,3963	1,02306		
	3	556	2,4275	1,07763		
	4	443	2,4898	1,04815		
	5 ve üstü	36	2,2778	1,02508		
Deneyimsizlik	1	600	3,4506	,91331	2,418	**0,047**
	2	429	3,3862	,89640		
	3	556	3,4197	,97360		
	4	443	3,3386	,94186		
	5 ve üstü	36	3,0278	1,10518		
Kişisel Yeterlilik	1	600	2,9811	,93551	0,395	0,812
	2	429	3,0373	,89371		
	3	556	3,0390	,98165		
	4	443	3,0414	1,00704		
	5 ve üstü	36	3,0463	1,09008		

İş bulma kaygısı ölçeği bakımından öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05). Post Hoc testi bulgularına göre; 1.sınıf ile 4.sınıf arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İstihdam yetersizliği alt boyutunda 1. sınıf ile 3. sınıf ve 4. sınıf arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deneyimsizlik alt boyutunda 2.sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 6. İBKÖ Puanlarının ve Alt Boyutlarının Öğrenim Görülen Bölüme Göre Anova Bulguları

Değişken	Bölüm	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
İBKÖ	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	531	3,3108	0,68293	1,085	0,354
	Antrenörlük Eğitimi	489	3,3141	0,67834		
	Spor Yöneticiliği	651	3,3701	0,70235		
	Rekreasyon	393	3,3084	0,69464		
İstihdam Yetersizliği	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	531	3,6342	0,97861	0,981	0,401
	Antrenörlük Eğitimi	489	3,5729	0,98615		
	Spor Yöneticiliği	651	3,6459	0,99591		
	Rekreasyon	393	3,5579	1,00445		
Çaresizlik	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	531	2,3302	1,01384	2,749	**0,041**
	Antrenörlük Eğitimi	489	2,4628	1,05087		
	Spor Yöneticiliği	651	2,4014	1,06857		
	Rekreasyon	393	2,5174	1,07765		
Ayrımcılık	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	531	2,3302	1,01384	2,749	**0,041**
	Antrenörlük Eğitimi	489	2,4628	1,05087		
	Spor Yöneticiliği	651	2,4014	1,06857		
	Rekreasyon	393	2,5174	1,07765		
Deneyimsizlik	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	531	3,3001	0,85017	3,465	**0,016**
	Antrenörlük Eğitimi	489	3,4424	0,91978		
	Spor Yöneticiliği	651	3,4619	0,97650		
	Rekreasyon	393	3,3664	0,99505		
Kişisel Yeterlilik	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	531	3,0898	0,91258	4,325	**0,005**
	Antrenörlük Eğitimi	489	2,9052	0,94612		
	Spor Yöneticiliği	651	3,0794	1,00291		
	Rekreasyon	393	2,9830	0,94266		

İş bulma kaygısı ölçeği bakımından çaresizlik ve ayrımcılık alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Rekreasyon bölümleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deneyimsizlik alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Spor Yöneticiliği bölümleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kişisel yeterlilik alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği bölümleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 7. İBKÖ Puanlarının ve Alt Boyutlarının Üniversitelere Göre ANOVA Bulguları

Değişken	Üniversite	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
İBKÖ	Celal Bayar Ü.	228	3,3116	0,67714	4,270	**0,000**
	Muğla Sıtkı Koçman Ü.	385	3,4200	0,66844		
	Dumlupınar Ü.	452	3,3826	0,67532		
	Pamukkale Ü.	227	3,1842	0,64176		
	Adnan Menderes Ü.	371	3,3485	0,72341		
	Uşak Ü.	107	3,3783	0,65602		
	Ege Ü.	238	3,1939	0,74411		
	Dokuz Eylül Ü.	56	3,3095	0,66195		
İstihdam Yetersizliği	Celal Bayar Ü.	228	3,5285	0,96448	4,000	**0,000**
	Muğla Sıtkı Koçman Ü.	385	3,7328	0,93262		
	Dumlupınar Ü.	452	3,6762	1,00762		
	Pamukkale Ü.	227	3,4433	0,93727		
	Adnan Menderes Ü.	371	3,6607	1,02172		
	Uşak Ü.	107	3,6834	0,93483		
	Ege Ü.	238	3,4044	1,05583		
	Dokuz Eylül Ü.	56	3,5938	0,98490		
Çaresizlik	Celal Bayar Ü.	228	2,4795	1,06383	6,314	**0,000**
	Muğla Sıtkı Koçman Ü.	385	2,4450	1,08197		
	Dumlupınar Ü.	452	2,6460	1,09133		
	Pamukkale Ü.	227	2,1968	1,00366		
	Adnan Menderes Ü.	371	2,3576	1,00674		
	Uşak Ü.	107	2,4642	1,01328		
	Ege Ü.	238	2,2171	0,96104		
	Dokuz Eylül Ü.	56	2,2679	1,11268		
Ayrımcılık	Celal Bayar Ü.	228	2,4795	1,06383	6,314	**0,000**
	Muğla Sıtkı Koçman Ü.	385	2,4450	1,08197		
	Dumlupınar Ü.	452	2,6460	1,09133		
	Pamukkale Ü.	227	2,1968	1,00366		
	Adnan Menderes Ü.	371	2,3576	1,00674		
	Uşak Ü.	107	2,4642	1,01328		
	Ege Ü.	238	2,2171	0,96104		
	Dokuz Eylül Ü.	56	2,2679	1,11268		
Deneyimsizlik	Celal Bayar Ü.	228	3,4094	0,87611	1,448	0,182
	Muğla Sıtkı Koçman Ü.	385	3,3887	0,94730		
	Dumlupınar Ü.	452	3,4631	0,93907		

Değişken	Üniversite	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
	Pamukkale Ü.	227	3,2952	0,79112		
	Adnan Menderes Ü.	371	3,4331	1,03044		
	Uşak Ü.	107	3,4673	0,92014		
	Ege Ü.	238	3,2773	0,96086		
	Dokuz Eylül Ü.	56	3,4345	0,90100		
Kişisel Yeterlilik	Celal Bayar Ü.	228	2,9766	1,01888	2,568	**0,012**
	Muğla Sıtkı Koçman Ü.	385	3,1351	0,92026		
	Dumlupınar Ü.	452	2,9034	0,99778		
	Pamukkale Ü.	227	3,0176	0,88007		
	Adnan Menderes Ü.	371	3,0638	0,96351		
	Uşak Ü.	107	3,1994	0,87937		
	Ege Ü.	238	2,9706	0,98397		
	Dokuz Eylül Ü.	56	3,4345	0,90100		

İş bulma kaygısı ölçeği bakımından üniversitelere göre istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05). Post Hoc testi bulgularına göre; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencileri ile Ege Üniversitesi öğrencileri arasında ve Pamukkale Üniversitesi öğrencileri ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencileri arasında ve Dumlupınar Üniversitesi öğrencileri ile Pamukkale Üniversitesi öğrencileri istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur. İstihdam yetersizliği alt boyutu bakımından Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencileri, Pamukkale Üniversitesi öğrencileri ve Ege Üniversitesi öğrencileri arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur. Dumlupınar Üniversitesi öğrencileri, Ege Üniversitesi öğrencileri; Adnan Menderes Üniversitesi öğrencileri arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur. Çaresizlik alt boyutu bakımından Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencileri ile Pamukkale Üniversitesi öğrencileri; Dumlupınar Üniversitesi öğrencileri ile Pamukkale Üniversitesi öğrencileri ve Ege Üniversitesi öğrencileri; Adnan Menderes Üniversitesi öğrencileri ile Dumlupınar Üniversitesi öğrencileri arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrımcılık alt boyutu bakımından Dumlupınar Üniversitesi öğrencileri ile Pamukkale Üniversitesi öğrencileri, Adnan Menderes Üniversitesi öğrencileri ve Ege Üniversitesi öğrencileri arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur. Kişisel yeterlilik alt boyutuyla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Tablo 8. İBKÖ Puanlarının ve Alt Boyutlarının Not Ortalamasına Göre ANOVA Bulguları

Değişken	Not Ortalaması	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
İBKÖ	1.50-2.00	117	3,3305	0,71792	0,564	0,689
	2.01-2.50	319	3,3138	0,73860		
	2.51-3.00	757	3,3520	0,67573		
	3.01-3.50	725	3,3268	0,67843		
	3.51-4.00	146	3,2648	0,69636		
İstihdam Yetersizliği	1.50-2.00	117	3,5737	1,04829	0,797	0,527
	2.01-2.50	319	3,5357	1,07000		
	2.51-3.00	757	3,6390	0,96398		
	3.01-3.50	725	3,6255	0,97139		
	3.51-4.00	146	3,5574	0,99947		
Çaresizlik	1.50-2.00	117	2,5698	1,07306	2,437	0,645
	2.01-2.50	319	2,5078	1,12862		
	2.51-3.00	757	2,4447	1,04164		
	3.01-3.50	725	2,3554	1,03964		
	3.51-4.00	146	2,2968	0,97566		
Ayrımcılık	1.50-2.00	117	2,5698	1,07306	2,437	0,645
	2.01-2.50	319	2,5078	1,12862		

Değişken	Not Ortalaması	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
	2.51-3.00	757	2,4447	1,04164		
	3.01-3.50	725	2,3554	1,03964		
	3.51-4.00	146	2,2968	0,97566		
Deneyimsizlik	1.50-2.00	117	3,4900	0,98121	0,530	0,714
	2.01-2.50	319	3,3710	1,00487		
	2.51-3.00	757	3,4038	0,93279		
	3.01-3.50	725	3,4005	0,90227		
	3.51-4.00	146	3,3333	0,95090		
Kişisel Yeterlilik	1.50-2.00	117	3,0171	0,90745	0,047	0,996
	2.01-2.50	319	3,0146	1,02133		
	2.51-3.00	757	3,0145	0,94495		
	3.01-3.50	725	3,0340	0,95850		
	3.51-4.00	146	3,0274	0,92683		

İş bulma kaygı ölçeği ve alt boyutları bakımından not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9. İBKÖ Puanlarının ve Alt Boyutlarının İş Deneyimi Durumuna Göre T-Testi Bulguları

Değişken	İş deneyimi	N	$\bar{X}$	S.S.	t	p
İBKÖ	Evet	1724	3,3198	0,69157	-1,486	0,137
	Hayır	340	3,3807	0,68262		
İstihdam Yetersizliği	Evet	1724	3,5964	1,00133	-1,288	0,198
	Hayır	340	3,6721	0,93442		
Çaresizlik	Evet	1724	2,3979	1,05932	-2,121	**0,034**
	Hayır	340	2,5304	1,01870		
Ayrımcılık	Evet	1724	2,3979	1,05932	-2,121	**0,034**
	Hayır	340	2,5304	1,01870		
Deneyimsizlik	Evet	1724	3,3807	0,94589	-1,828	0,068
	Hayır	340	3,4824	0,88988		
Kişisel Yeterlilik	Evet	1724	3,0039	0,96651	-1,986	**0,047**
	Hayır	340	3,1167	0,90726		

İş bulma kaygısı ölçeği bakımından çaresizlik, ayrımcılık ve kişisel yeterlilik alt boyutu bakımından öğrencilerin iş deneyimine göre istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05).

Tablo 10. İBKÖ Puanlarının ve Alt Boyutlarının Bölümleri İsteyerek Seçip Seçmeme Durumuna Göre T-Testi Bulguları

Değişken		N	$\bar{X}$		S.S.	t	p
İBKÖ	Evet	1898	3,3200		0,68708	-2,192	**0,028**
	Hayır	166	3,4423		0,71880		
İstihdam Yetersizliği	Evet	1898	3,6039		0,98743	-0,771	0,441
	Hayır	166	3,6657		1,02997		
Çaresizlik	Evet	1898	3,3200		1,04675	-3,594	**0,000**
	Hayır	166	3,4423		1,09399		
Ayrımcılık	Evet	1898	2,3952		1,04675	-3,594	**0,000**
	Hayır	166	2,7008		1,09399		
Deneyimsizlik	Evet	1898	3,3830		0,93272	-2,365	**0,018**
	Hayır	166	3,5622		0,97777		
Kişisel Yeterlilik	Evet	1898	3,0128		,95104	-1,545	0,123

	Hayır	166	3,1325		1,02749		

İş bulma kaygısı ölçeği, çaresizlik, ayrımcılık ve deneyimsizlik alt boyutlarında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05).

Sonuç

Bu araştırma sonucunda, cinsiyete göre kadın öğrencilerin daha yüksek iş bulma kaygısı, istihdam yetersizliği, deneyimsizlik ve kişisel yeterlilik ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum iş bulma sürecinde ataerkil toplum yapısını benimsemiş işverenlerin sayıca fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

1999-2000 doğumlu olan Z kuşağının istihdam yetersizliği alt boyut ortalaması daha yüksek bulunmuştur. 2003+ üzeri doğumlu olan Z kuşağının deneyimsizlik alt boyut ortalaması daha yüksek bulunmuştur.

Anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin iş bulma kaygısı yüksek çıkarken baba eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerinde de iş bulma kaygısı yüksek çıkmıştır. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri çocukların iş bulma durumlarını etkilemektedir.

Üniversiteye gelmeden önce köy/mahallede yaşayanların büyükşehirde yaşayanlara ve ilçede göre iş bulma kaygısı daha yüksek görülmektedir. Köyde yaşayanların büyükşehirde yaşayanlara göre daha yüksek düzeyde deneyimsizlik alt boyutu ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum bölgenin istihdam edilebilirlik kaynaklarındaki sorundan kaynaklı olabilir. Araştırmamızda da köy/mahalle ve ilçe de yaşayanların yerleşim yerleri hakkındaki görüşlerinde istihdam yetersizliği olduğu bulunmuştur. İstihdam olmayan yerleşim yerinde doğrusal olarak deneyimsizlikte yaşandığı araştırmamız tespit etmiştir.

Sınıf düzeylerinde 4.sınıftaki öğrencilerin mezun olacaklarından iş bulma sorununa en yakın olduklarından iş bulma kaygıları 1.sınıf öğrencilere göre yüksek tespit edilmiştir. Aynı zamanda 3. ve 1. sınıf öğrencilerine göre istihdam yetersizliği alt boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 2.sınıf öğrencilerinin de 4. sınıf öğrencilerine göre deneyimsizlik alt boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Not ortalamalarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Rekreasyon bölümü öğrencilerinin daha yüksek çaresizlik ve ayrımcılık alt boyutu ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Spor Yöneticiliği bölümü öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha yüksek deneyimsizlik alt boyutu ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümü öğrencilerine göre daha yüksek kişisel yeterlilik alt boyutu ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin Ege Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek iş bulma kaygısı ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin, Pamukkale Üniversitesine göre Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilere göre daha yüksek iş bulma kaygısı ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Dumlupınar Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek iş bulma kaygısı ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu durumlar şehrin spor sektöründeki istihdam olanaklarının azlığından ve şehrin spor tesislerinin, kulüplerinin işlevsel olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin daha yüksek istihdam yetersizliği alt boyutu ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Dumlupınar Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin daha yüksek çaresizlik ve ayrımcılık alt boyutu ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

İş deneyimine sahip olmayan Z kuşağının çaresizlik, ayrımcılık ve kişisel yeterlilik alt boyutu yüksek bulunmuştur. Bölümlerini isteyerek seçmeyen Z kuşağının çaresizlik, ayrımcılık ve deneyimsizlik alt boyutları yüksek bulunmuştur.

Kaynakça

Bıkmaz, Z. ve Akça Yağan, (2020). "Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin İş Bulma Kaygısı ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeylerinin İncelenmesi", *Pearson Journal of Social Science& Humanities*, 5(8), 165-177.

Çivilioğlu, A. (2019). "İşsizlik Sorununa Fenomenolojik Bir Yaklaşım: Üniversite Mezunları Genç İşsizlerin Görüşlerine Göre İşsizlik Sorunu", *Mediterranean Journal of Humanities*, IX/2, 197-217.

Kuran, E. (2019*). Z- Bir Kuşağı Anlamak*, Mundi Kitap, İstanbul.

ILO Küresel Genç İstihdamı Raporu (2013).

https://www.ilo.org/emppolicy/pubs/WCMS_221484/lang--en/index.htm. (2.12.2021).

Presentation ID / Sunum No: 98

Oral Presentation / Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-8662-8696

Deniz Canavarı Animasyon Filminin Göstergebilimsel Analizi

Dr. Öğretim Üyesi Elif Sabancı Polat[1]

[1] *İstanbul Arel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Çizgi Film ve Animasyon Bölümü, elifsabanci@gmail.com*

Özet

Görsel açıdan zengin anlatı yapıya sahip animasyon filmleri bilinçleri etkilemektedir. Bilinç altına mesajların iletilmesine katkısı olan görsel dilin yorumlanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Çocuklarımız izledikleri görsellerin mesajlarını bilinçaltlarına bilinçsiz kaydederken yetişkinlerde de durumun buna benzer olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da animasyon filmlerinin incelenmesinde göstergebilim yöntemi kullanılarak, göstergelerin animasyonlarda nasıl yorumlandıklarına dikkat çekilmektedir. Mutluluklar, mutsuzluklar, mücadeleler, vb. tutum ve davranışların hangi göstergeler ile yorumlandığı üzerinde durulacaktır. Ana karakterlerden hareketle film içerisinden seçilen beş sahne göstergebilim yöntemi, gösterge-gösteren-gösterilen olarak değerlendirilecektir. Elde edilen sonuçların animasyon filmler bünyesinde katkıları üzerine tartışılacaktır. Animasyon alanında göstergebilim açısından yapılan araştırmaların sayısının az olmasından dolayı da sonuçların animasyon film sektörüne önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Göstergebilim, Animasyon, Film, Karakter Tasarımı*

Semiotics Analysis of Animation Film the Sea Beast

Abstract

Animated films with visually rich narrative structure affect consciousness. It is necessary to pay attention to the interpretation of the visual language, which contributes to the transmission of messages to the subconscious. While our children unconsciously record the messages of the visuals they watch, it is seen that the situation is similar in adults. In this research, attention is drawn to how the indicators are interpreted in animations by using the semiotics method in the analysis of animated films. Happiness, unhappiness, struggles, etc. It will focus on the indicators by which attitudes and behaviors are interpreted. Based on the main characters, five scene semiotics methods selected from the movie will be evaluated as signifier-signifier-signified. The contributions of the obtained results in animation films will be discussed. It is thought that the results will make significant contributions to the animation film industry, since the number of researches in terms of semiotics in the field of animation is low.

Keywords: *Semiotics, Animation, Film, Character Design*

1.Giriş

İnsanlık geçmişten günümüze kültürel aktarım işlevini yerine getirmişlerdir (Gezgin, 2020: s.167). Kültürel aktarımların sonucu çevreyi, gördüklerini anlamlandırma sürecinin başladığı söylenebilir. Anlamlandırma sürecinde kültürel birikimler önemli bir rol oynamaktadır.

Göstergebilim, gösterge süreçleri veya anlamlandırma çalışması olarak bilinmektedir. Göstergebilim, göstergeler aracılığıyla anlam oluşturma çalışmasıdır (Danesi ve Santeramo'dan aktaran Jamani, 2011: s.193). Göstergebilim, İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure ve Amerikalı filozof Charles Sanders Peirce'in ufuk açıcı eserlerinden doğdu. özellikle görsel iletişim olgusunu ticari bir

bağlamda incelemek için kullanan Barthes, göstergebilimi bir gösterge sisteminin anlam ürettiği mekanizmayı tanımlayan ve analiz eden teori olarak tanımlamaktadır (Celhay ve Remaud, 2018).

Görsel göstergebilim kuramının gelişmesini sağlayan Barthes, 1964 yılında "Panzani" makarnalarının reklam fotoğrafını inceleyerek nesnelerin, algılanan renklerin betimlemesini yaptıktan sonra afişin içerdiği bildirileri çözümlemiştir (Öztokat, 1998: 254).

Göstergebilim çeşitli işitsel, görsel dizgelere; resim, sinema, fotoğraf gibi çeşitli sanat etkinliklerine, toplumsal ilişkileri düzenleyen kurallara, davranış biçimlerine değin uzanan geniş bir alanı kapsadığı görülmektedir (Sabancı, 2014: s.4).

Chris Williams'ın yönettiği "The Sea Beast / Deniz Canavarı" adlı animasyon filmi, Netflix isimli dijital pltaformda 1 Temmuz2022 yılında gösterime girdi. Efsanevi bir deniz canavarı avcısı ve gemisine kaçak yolcu olarak binen genç bir kız, keşfedilmemiş sularda tarih yazacakları destansı bir yolculuğa çıkmışlardır.

Bu araştırmada animasyon filmlerin analizinin yapılmasında göstergebilim yönteminin nasıl kullanılabileceği anlatılmaya çalışılmıştır.

2.Yöntem

Araştırmada göstergebilim ve animasyonla ilişkilendirilebilecek alanların literatür taraması yolu ile bu alanda yazılmış, kitap, makale, dergi, elektronik ortamlardaki kaynaklar incelenmiştir. Roland Barthes'in yaklaşımları doğrultusunda da, "Deniz Canavarı" adlı animasyon filmindeki göstergelerden yola çıkılarak; gösterge, gösteren ve gösterilen boyutlarıyla ele alınacaktır.

3.Bulgular

Çalışmanın bu kısmında Deniz Canavarı animasyon filmi göstergebilimsel yöntemle anlamlandırılarak değerlendirilmeye ve açıklanmaya çalışılmaktadır.

Görsel 1. Deniz Canavarı Animasyon Filmi Sahnesi (Netflix)

Gösterge	**Gösteren**	**Gösterilen**
İnsan	Erkek Çocuk	Korku
Nesne	Gemi	Batık
Doğa	Okyanus	Savaş

Animasyon filminin ilk girişinde korkmuş ve tek başına okyanusta bir başına kalmış erkek çocuk görünmektedir. Bu görüntü Jacob'ın çocukluğundan bir andır. Okyanusta deniz canavarları ile insanlar arasında yaşanan savaşın ardından batan bir gemi ve geminin kırık parçaları deniz üzerinde olarak görünmektedir. Küçük çocuk korkuyla bir parçanın üzerine çıkarak denizdeki canavardan kaçmaktadır.



Görsel 2. Deniz Canavarı Animasyon Filmi Sahnesi (Netflix)

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan	Kaptan	Tartışma
	İkinci Kaptan	Arabuluculuk
	Kral	
	Kraliçe	
	Askerler	
Nesne	Mızraklar	Savaş
	Kılıçlar	

Avcılar yakaladıkları deniz canavarının zaferini yaşamak ve hasarlanan gemilerini onarmak için krallık limanına gelirler. Kral ve Kraliçe getirilen avdan çok mutludurlar; ama asıl hedef Kızıl Fırtına deniz canavarından uzaklaştıkları için kızgındır. Yeni savaşlar için kraliyet donanmasının yeni bir gemisi ve kaptanı olduğundan bahsederek avcıların işine son vermek istemektedirler. Kaptan James Crow karara öfkelenir ve kral-kraliçeyi sinirlendirir. Silahlar çekildiği anda Jacob tarafların arasında arabuluculuk yaparak ortalığı sakinleştirdiği görünmektedir. Savaşın çıkması Jacob sayesinde önlenmektedir.



Görsel 3. Deniz Canavarı Animasyon Filmi Sahnesi (Netflix)

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan	Küçük Kız	Merak
Hayvan	Küçük Hayvan Canavar	Sandal
Nesne	Meyveler	Sandal

Kızıl Fırtına ile çatışma sonrası Jacob ve Maisie denizden Kızıl Fırtına tarafından kurtarılarak bir adaya getirilirler. Adadan kurtulmak için plan yapılırken Maisie Kızıl Fırtınanın zannedildiği gibi kötü bir canavar olmadığını anlamaya başlamıştır. Sandalın istedikleri noktaya gitmesinde Kızıldan yardım istemeyi düşünmektedir. Jacob her ne kadar bu fikri önemseme de Maisie Kızıl ile iletişim kurmanın yolunu bulmuştur. Küçük deniz canavarı Mavi'yi Kızıl olarak düşünerek konuşur. Meyve kabuğunu sandal ve meyveleri de Jacob ile Maisie olarak düşünerek onları taşımasını istemektedir. Kızıl denize dalarak onları sırtına alarak anladığını göstermektedir. Maisie'nin merak duygusu iyice artmış ve bildikleri her şeyin yalan olabileceği düşüncesi başlamıştır.



Görsel 4. Deniz Canavarı Animasyon Filmi Sahnesi (Netflix)

Gösterge	**Gösteren**	**Gösterilen**
İnsan	Yetişkin Erkek	Yardım
İnsan	Küçük Kız	Merhamet
Hayvan	Küçük Hayvan Canavar	Sevimlilik
Hayvan	Deniz Canavarı	Arkadaş
Nesne	Mızrak	Yara

Maisie yolculuk sırasında sevinç duygusunu yaşarken bir anda Kızıl'ın vücudundaki mızraklar ile üzntü yaşamaya başladı. Kızıl'a acıdı ve mızrakları çıkararak ona yardım etmek istedi. Sandalı tamir eden Jacob Maisie'nin azmini görerek ona inanmaya başladı ve ona yardım etti.



Görsel 5. Deniz Canavarı Animasyon Filmi Sahnesi (Netflix)

Gösterge	**Gösteren**	**Gösterilen**
İnsan	Küçük Kız	Cesaret
Nesne	Kitap	Yalan

Yakalanan Kızıl'ı kurtmak için çabalayan hasta Maisie tüm çabaları ile kurtarmayı başardı ve serbet bırakmaları için insanları ikna etmek için uğraştı. Kraliyet logosunun kitap üzerinde yer alan logo ile aynı olduğunu gören Maisie şüphelerinde haklı olduğunu anlamış oldu. Geçmiş ve bugün tüm Kral ve Kraliçelerin krallıklarının devamı için yalanlarla bir düzen kurduklarını anlamıştır. Bu olanları insanlarla ile paylaşarak onları ikna etmiş ve Kızıl'ı serbest bırakarak denizlere barışın gelmesini sağlamıştır.



Görsel 6. Deniz Canavarı Animasyon Filmi Sahnesi (Netflix)

Gösterge	**Gösteren**	**Gösterilen**
İnsan	Erkek	Aile
	Küçük Kız	
Hayvan	Küçük Hayvan Canavar	Aile
Nesne	Ev	Huzur
	Ağaç	
	Sandal	
Doğa	Deniz	Barış

Barış sonrası Maisie, Jacob ve Mavi küçük bir aile olarak deniz kenarında orman içerisindeki küçük kulübede yaşamaya başlamışlardır. Savaş, ayrılıklar, kayıplar bitmiş barış ve huzur sağlanmıştır. Ağaçlar arasında sakin bir yaşam.

4.Sonuç

Çalışmada incelenen Deniz Canavarı filminde arkadaşlık, güven, keşfetme isteği, araştırma, aile gibi gösterenler ile karşılaşılmış ve onlara bu anlamları yükleyen göstergelerden yola çıkarak gösterilenler ile filmin analizi yapılmıştır. Yorumlayıcının kültürel birikimi ve yaşanmışlığı kadar sahip olduğu bilgi ile anlamlandırma yaptığı görülmektedir. Animasyon filmleri her ne kadar çocuklara yönelik gibi olsa da yetişkinlerinde onlardan öğrenebileceği çok şey bulunmaktadır. Her masum görünen şey aslında masum olmayabilir. Yerleştirilen gizli anlamlar ile farklı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

Kaynakça

Celhay, F. and Remaud, H. (2018). What does your wine label mean to consumers? A semiotic investigation of Bordeaux wine visual codes. Food Quality and Preference (65) Pages 129-145.

Gezgin, İ. (2020). Homo Narrans 'İnsan Niçin Anlatır?' – Mit Masal ve Hikayenin Arkeolojisi.Redingot Yayınları: İstanbul.

Kamani, K. J. (2011). Chapter 7 A Semiotics Discourse Analysis Framework: Understanding Meaning Making in Science Education Contexts. Editor: Hamel, S. C. Semiotics: Theory and Applications. Nova Science Publishers, Inc.

Öztokat, N. T. (1998). Göstergebilim ve Plastik Sanatlarda Çözümleme. 12.Dilbilim Kurultayı Bildirileri (Mayıs) 254-255.

Sabancı, E. (2014). Balkan Naci İslimyeli'nin Eserlerinin Göstergebilimsel Analizi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.