ANKARA BİLİM ÜNİVERSİTESİ

# The 13th International Scientific Research Congress

*Social and Educational Sciences*

*13. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi*

# Full Text Book

## Tam Metin Kitabı

11-12 MARCH

UBAK

**UBAK 2022**

www.ubaksymposium.org

# 13. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi

*-Sosyal ve Eğitim Bilimleri-*

# the 13th International Scientific Research Congress

*-Social and Educational Sciences-*

# (UBAK)

**11 – 12 March 2022**

**ONLİNE / Ankara**

**-Sosyal ve Eğitim Bilimleri-**

***- Social and Educational Sciences-***

## - *Bildiri Tam Metin Kitabı-*

## - *Proceeding Book* -

-

Editor

**Dr. Esra TÜRE**

asos YAYINLARI

**Ankara 2022**

Yayın Koordinatörü/ BroadcasteCoordinator•
Muhammet ÖZCAN

Yayın Yönetmeni / General Publishing Director •
Dr. Muhammet ÖZCAN

Editörs / Editedby •
Dr. Esra TÜRE

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

Kapak Tasarım / Cover Design
Bülent POLAT

İç Tasarım / Interior
Emre UYSAL

Birinci Basım / First Edition• ©
Aralık 2021 // December 2021-Ankara

ISBN: 978-625-7501-68-2

**ASOS YAYINEVİ**
**1st Edition / 1.baskı:**Mart/March 2022
**Address / Adres:** Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No: 67/2-4/ Merkez/Elazığ

**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

# BOARDS / KURULLAR

**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. Cem Harun MEYDAN, Ankara Bilim Üniversitesi

**Congress Organizing Committee / Düzenleme Kurulu**

Doç. Dr. Ayla OĞUZ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Suat ÇELİK, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Emel İSLAMOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer YILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer YILAR, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Handan AKKAŞ, Ankara Bilim Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Aziz BALCI, Ankara Bilim Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Kemal ÇİFTYILDIZ, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Esra TÜRE, Amasya Üniversitesi
Dr. Elif ALP, Sakarya 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
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
Doç. Dr. Shener BILALLI, International Balkan University
Doç. Dr. Özge CAN, Dokuz Eylül Üniversitesi
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. 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
Dr. Öğretim Üyesi Şebnem EKERYILMAZ, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Füsun EKŞİ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu Gür ERDOĞAN, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Funda ERDOĞDU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Zuhal ERGEN, Çukurova 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 Kani İrfan KARAKOÇ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Elvan KARAKOÇ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Sevinç KASIMOVA, Bakü Devlet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Murat KAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy 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 Esra Bilal ÖNDER, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Güzin ÖZDAĞOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Zeynep ÖZGÜNER, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ÖZYİĞİT, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gülşen Fatma Çulhaoğlu PİRENCEK, Çankaya Üniversitesi
Doç. Dr. Galbatsova SHAHRUZAT, Daghestan State University
Prof. Dr. Gulnoz SATTOROVA, Özbekistan İlimler Akademisi
Dr. Gülzada STANALİEVA, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Doç. Dr. Habibe Yelda ŞENER, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi,
Doç. Dr. Özge Aydın ŞENGÜL,
Doç. Dr. Adem TASDEMIR, Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Türkmen TÖRELİ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Esra TÜRE, Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Pınar ÜLGEN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. F. Oben ÜRÜ, Istanbul Arel University
Dr. Öğretim Üyesi Abdullah ÜSTÜN, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Andrey VOLODİN, Moskova State University, Russia
Dr. Öğretim Üyesi Hasan YAZICI, Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer YILAR, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer YILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe YOĞURTÇU, Kırgız Türk-Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Nurshat ZHUMADİLOVA, Kazakistan, Karaganda Bolaşak Üniversitesi

**Sekretary / Sekreterya**

Dr. Esra TÜRE
Ebru BUKET AYGÜN

# CONTENTS – İÇİNDEKİLER



**BOARDS / KURULLAR** ..... **IV**

**Supporting Institutions / Destekleyen Kurumlar** ..... **IV**

**Honor Board / Onur Kurulu** ..... **IV**

**Chairman of the Organizing Committee / Düzenleme Kurulu Başkanı** ..... **IV**

**Congress Organizing Committee / Düzenleme Kurulu** ..... **IV**

**Congress Scientific Committee / Bilim Kurulu** ..... **IV**

**Sekretary / Sekreterya** ..... **VI**

***TAM METİNLER*** ..... **1**

**Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Basılı Kitap mı, E-Kitap mı?** ..... **2**

**XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Alman Edebiyatından Çeviriler** ..... **10**

**Using Mnemonics For Vocabulary Teaching And Retention** ..... **23**

**An Investigation of Relationship between Vocabulary Size and Vocabulary Learning Strategies of EFL Prep-School Learners** ..... **34**

**Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlık ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Arasındaki İlişki** ..... **44**

**Ortaokul Öğrencilerinin Siyaset Kavramına İlişkin Zihinsel İmgeleri** ..... **50**

**Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımı Hakkında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri** ..... **61**

**Fen Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı ve "Madde ve Isı Ünitesine İlişkin Örnekler"** ..... **68**

**Okul Öncesi Dönem Çocuklarının 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi** ..... **76**

**Keman Eğitiminde Görülen Mesleki Sağlık Problemleri ve Korunma Yolları** ..... **87**

**Öğretim Üyelerinin Benimsedikleri Eğitim İnançları** ..... **97**

**Akademisyenlerin Sosyal Sermaye Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi** ..... **107**

**Başkurtça'da Dil Değişimi** ..... **119**

**Endüstriyel Bir Tasarım Ürünü Olarak "Sütyen"** ..... **129**

**Türk Medeni Kanunlarında Dilin Yaşlanması ve Değişimi** ..... **143**

**Bilimsel Yaratma Özgürlüğünün Etik Sınırları** ..... **151**

**İş Hukuku'nda Uzaktan Çalışma: Avantaj ve Dezavantajları** ..... **160**

**Kıraat Eğitiminin Genel Özellikleri: Türkiye ve Arap Dünyasındaki Uygulamaların Mukayesesi Üzerine Bir İnceleme** ..... **171**

**Ulusal ve Uluslararası Pazarda Yer Alan Türk İmalat Sektörü Arasındaki Hizmet Olarak Yazılımın (SaaS) Adaptasyonuna Yönelik Örgütsel Faktörlerin Araştırılması** ..... **178**

**Liderin Mütevazı Olması Çalışanların İş Yeri Mutluluğunu Etkiler Mi?** ..... **186**

**Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Baskınlık Yönelimi İle Yabancı Düşmanlığı (Zenofobi) Arasındaki İlişki** ..... **191**

**İstanbul Maratonu Etkinliğine Gönüllü Olarak Katılan Bireylerin Spor Etkinliklerine Olan Yönelimleri.....203**

**Fen Öğretiminde Web 2.0 Araçları: Literatür Taraması.....214**

**İslamofobi'nin Önemli Etmeni Olarak *"Die Türkenpredigte - Türk Vaazları"* .....227**

**Mafya Tipi Suç Örgütü Yapılanmalarına İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları Açısından Bir Bakış.....234**

**Osmanlı'da Metropolitler ve Kanun Dışı Uygulamaları: Samakov Metropoliti Matyos Örneği (1847-1864).....241**

**The Benefits of Integrating Technology in English Language Teaching; Smart Boards in ESL Classrooms .....257**

**Öğretmenlerin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerinin ve Zorbalıkla Başetme Stratejilerinin İncelenmesi.....262**

# *TAM METİNLER*

# PROCEEDINGS

**Presentation ID / Sunum No= 3**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-3094-8084

# Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Basılı Kitap mı, E-Kitap mı?

**Doç. Dr. Vafa Savaşkan**[1]
[1]*Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, vefasavaskan@hotmal.com / vsavaskan@artvin.edu.tr*

**Özet**

Bu araştırmanın amacı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü lisans öğrencilerinin basılı kitapla e-kitaba yönelik algılarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Türk Dili ve Edebiyatı lisans öğrencilerinin basılı ve e-kitapla ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri, bir metni/eseri basılı kitaptan mı, e-kitaptan mı okuma tercihleri ve edebiyat derslerinde e-kitapların kullanımının öğrencilerin okuma hızı, okuduklarının yorumlama ve değerlendirme gibi becerilerine olumlu/olumsuz etkisine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Sinop Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 18'i erkek, 55'i kız toplam 73 gönüllü lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu örneklem, kolay ulaşılabilir olduğu için çalışmada tercih edilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenemonoloji) deseni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu ile katılımcıların bazı demografik özelliklerini belirlemek için bir anket formu uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlara yönelik betimsel analiz yapılmış; önem taşıdığı düşünüldüğü için bu yanıtlardan sık sık alıntılar yapılmıştır. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından sınıflandırılarak, tablolaştırılarak ve yorumlanarak sunulmuştur. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara yönelik öneriler sunulmuştur

**Anahtar Kelimeler:** Türk Dili ve Edebiyatı, Basılı Kitap, E-Kitap.

## Printed Books Or E-Books Based On the Views of Turkish Language and Literature Undergraduate Students

**Abstract**

The present study aimed to determine the perceptions of Department of Turkish Language and Literature undergraduate students about the printed books and e-books. Thus, the positive and negative views of Turkish language and literature undergraduate students on printed and e-books, their reading preferences, and the impact of the employment of e-books in literature courses on the reading speed,

interpretation and analysis skills of the students were investigated. The study sample included 73 volunteering senior undergraduate students (18 male and 55 female) in Sinop University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature in Turkey during the 2018-2019 academic year spring semester. The sample was assigned with the convenience sampling method. The study was conducted with the phenomenology approach, a qualitative research method. The study data were collected with an interview form that included open-ended questions developed by the author, and a questionnaire was employed to determine certain participant demographics. Descriptive analysis was conducted to analyze the interview form responses and the several student responses were directly quoted in the current paper. The findings were classified, tabulated, and interpreted by the author. Recommendations are also presented based on the study findings

**Keywords:** Turkish Language and Literature, Printed Book, E-Book

## 1. Giriş

Kişiden kişiye değişse de okumanın bir ihtiyaç olduğu gerçeği yadsınamaz. Herkesin okuma nedeni farklı olabilir. Hayatımızın her evresinde amaçlı veya amaçsız olarak bir şeyler okuma ihtiyacı hissederiz.

Bilgi toplumunun üyesi olan çağdaş bireyin karşılaştığı problemleri çözebilmesi ve bilgiye ulaşmasını, gerekli bilgiyi ayırt etmesini, önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmesini ve gerekli yerlerde kullanabilmesini gerektiren en önemli araç okuma becerisidir (Bozkurt, 2006). Bu beceriyi kazanabilmek için okumanın nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi ve sürdürülebilmesi önemlidir. Okuma eylemini gerçekleştirmek için kullanılan materyallerinin en önemlisi kitaptır. Türkçe Sözlük'te (2011) ciltli veya ciltsiz olarak bir araya getirilmiş, basılı veya yazılı kâğıt yaprakların bütünü olarak tanımlanan kitap, çağımızda teknolojinin gelişimiyle elektronik şekil kazanmıştır. Elektronik ortamda kullanılmak üzere hazırlanmış, ayrıca DVD, VCD ve CD gibi ortamlarda sunulabilen bu tür kitaplara e-kitap denmektedir.

Araştırmalarda eğitimcilerin daha çok okuma güçlüğü olan öğrencilerin okumalarını desteklemek için e-kitaplarla ilgilendiği vurgulanmakta; e-kitapların kullanıldığı derslerde öğrencilerin okuryazarlık gelişiminin desteklendiği ve onların kitap okumaya teşvik edildiği söylenmektedir. Bu bağlamda e-kitapların okuma ve dinleme özelliklerinin yanı sıra okuma alışkanlığını dijital özellikler sayesinde desteklediğine dikkat çekilmektedir (Moody, 2010).

Alanyazında ekrandan okumayla ilgili en yaygın bulgu, ekrandan okumanın kâğıttan okumadan daha yavaş olduğudur (Dyson ve Haselgrove, 2001; Hansen ve Haas; 1988). Nielsen (2010), iPad, Kindle ve basılı kitaptan okuma hızlarını ölçmüş ve kağıttan okumaya göre iPad ekranından okuma hızını % 6.2; Kindle elektronik okuyucusundan okuma hızını da % 10.7 daha düşük bulmuştur. Joon ve Joan (2012) yaptıkları araştırmada, kâğıttan okuyan katılımcıların 10 dakika içerisinde pasajları okuduklarını ve bunlar ile ilgili soruları cevaplandırdıklarını; oysa ekrandan okuyan katılımcıların 16 dakikada pasajları okudukları ve soruları cevaplandırdıklarını bulmuşlardır. Aamodt (2009) ve Dillon"a (1994) göre de ekrandan okuma, kâğıttan okumadan yaklaşık % 20-30 daha yavaştır (Akt. Dağtaş, 2013).

Elektronik kitap terimi 1960'lı yılların sonlarına kadar uzansa da (Henke, 2001) Türkiye'de Türk dili ve edebiyatı derslerinde kullanım sıklığının çok eskiye dayandığı söylenemez. Son yıllarda hem teknolojinin gelişimiyle hem de uzaktan eğitimin gereği olarak her derste olduğu gibi Türk dili ve edebiyatı derslerinde de e-kitapların kullanımı artmıştır. Güneş (2009), ekrandan okumada okuyucunun satırları düzenli olarak izlemediğini, atlamalar yaptığını, resimlere bakarak ihtiyacı olan bilgileri aradığını belirtir. Bu tür okumada metin üzerinde göz gezdirildiğini, metindeki bilgilerin yerinin arandığını, metnin çeşitli bölümlerinden bilgiler toplandığını ve metin satır satır okunmadığı için okuyucuların derinlemesine okuma yerine metin üzerinde göz gezdirdiklerini vurgular. Ancak bu tür gözden geçirerek okumada okuyucu okuduğu metini derinlemesine incelemez, hızlıca bakarak yüzeysel bir bilgi sahibi olmaya çalışır. Bu bağlamda Türk dili ve edebiyat dersleri özellikle metinler üzerinde

derinlemesine incelemeler yapılarak sürdürüldüğünden bu derslerde basılı kitapların kullanımının mı yoksa e-kitapların kullanımının mı verimli olacağının belirlenmesi önem arz etmektedir.

### *1.1. Araştırmanın Amacı*

Bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü lisans öğrencilerinin basılı kitapla e-kitaba yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- E-kitapla ilgili olumlu düşünceleriniz nelerdir?
- E-kitapla ilgili olumsuz düşünceleriniz nelerdir?
- Bir metini/eseri basılı kitaptan mı e-kitaptan mı okumayı tercih edersiniz? Neden?
- Edebiyat derslerinde e-kitabın kullanımının öğrencilerin anlama, okuma hızı, yorumlama, değerlendirme gibi becerilerine faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Neden?

## 2. Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın deseni, örneklemi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

### *2.1. Araştırmanın Deseni*

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenemonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim desenli çalışmalarda derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmakta ve odaklanılan bu olguyu ifade edebilecek bireylerin olguya ilişkin bireysel algıları ve bunlara yükledikleri anlamalar tespit edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### *2.2. Araştırmanın Örneklemi*

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Sinop Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 18'i erkek, 55'i kız toplam 73 gönüllü lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu örneklem, kolay ulaşılabilir olduğu için çalışmada tercih edilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür.

### *2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi*

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu ile katılımcıların bazı demografik özelliklerini belirlemek için bir anket formu uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlara yönelik betimsel analiz yapılmış; önem taşıdığı düşünüldüğü için bu yanıtlardan sık sık alıntılar yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenirliği sağlama aşamasında çalışma verileri, araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiş; sonrasında yapılan bu değerlendirmeler karşılaştırılarak güvenirlik çalışması tamamlanmıştır. Araştırmanın güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı görüş birliğine vardıkları zaman güvenirlik sürecinin tamamlandığı kabul görmüştür. Hesaplama neticesine araştırmanın güvenirliği % 93 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde olması, araştırma için güvenilir sayılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından sınıflandırılarak, tablolaştırılarak ve yorumlanarak sunulmuştur.

## 3. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucuna dayanarak elde edilen bulgular sınıflandırılmış, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen ilk soru e-kitapla ilgili olumlu görüşlerin neler olduğudur. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** E-kitapla ilgili olumlu düşünceleriniz nelerdir?

| **E-Kitabın Olumlu Yönleri** | ***f*** |
|---|---|
| **Ekonomik olması** | 13 |
| **Az yer kaplaması** | 1 |
| **Yazıların ihtiyaca/isteğe göre büyütülüp küçültülebilmesi** | 4 |
| **Taşıma kolaylığı** | 4 |
| **Erişim kolaylığı** | 46 |
| **Üzerinde not alınabilme kolaylığı** | 3 |
| **Zaman tasarrufu** | 8 |
| **Etkin öğrenme sağlaması** | 12 |
| **Kağıt tasarrufu** | 8 |
| **Kolay yıpranmaması** | 1 |
| **Daha ilgi çekici olması** | 11 |
| **TOPLAM** | **111** |

*Bazı katılımcılar birden fazla yanıt verimiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü lisans öğrencilerinin e-kitabın olumlu yönleriyle ilgili toplam 111 özellik belirtmişlerdir. Bu özellikler içerisinde en çok vurgu yapılan e-kitaba erişim kolaylığı (f46) özelliğidir. Daha sonra olumlu özellikler sırasıyla şu şekilde belirtilmiştir: e-kitabın ekonomik olması (f13); etkin öğrenme sağlaması (f12); daha ilgi çekici olması (f11); zaman tasarrufu (f8); kağıt tasarrufu (f8); yazıların ihtiyaca/isteğe göre büyütülüp küçültülebilmesi (f4); taşıma kolaylığı (f4); üzerinde not alınabilme kolaylığı (f3); az yer kaplaması (f1); kolay yıpranmaması (f1). Katılımcıların bu araştırma sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir: "Öğrenciler kitap taşımaktan kurtulur, ellerinde bulunan telefon, tablet vb. teknolojik aletlerden faydalanarak kısa sürede her şeye erişme imkânı bulur." (69E) "Elektronik ortamda bilgiye daha hızlı bir erişim sağlanır." (10E) "Kısa sürede daha fazla metin okunabilir. Daha pratiklik sağlanır ve süreyi iyi kullanmaya birebirdir." (12E) "Okuma eyleminin verimini arttırıyor. Ararken bulmakta zorlanacağımız metinlere ulaşma açısından daha faydalıdır." (30K) "Her an istediğin kitaba ulaşıyor olabilmek çok güzel. Kitapların evde unutulmasını da önler." (27K) "Tek tuşla e-kitaba ulaşılabiliriz. Bu da okumaya güdüler." (19K)

**Tablo 2.** E-kitapla ilgili olumsuz düşünceleriniz nelerdir?

| E-Kitabın Olumsuz Yönleri | *f* |
|---|---|
| **E-kitaplara dokunulamaması** | 18 |
| **Kitap kokusunun/kitap okuma hazzının olmaması** | 7 |
| **Bireylerin tembelliğe/hazırcılığa alışması** | 16 |
| **Radyasyona maruz kalınması** | 5 |
| **Bireylerin uzun süre odaklanamaması** | 7 |
| **E-kitapların asıllarının zamanla özgünlüğünü yitirmesi** | 1 |
| **Teknolojiye olan bağımlılığın artmasına neden olması** | 3 |
| **Teknolojik aksaklıkların olması/ şarjın bitmesi/internetin kesilmesi** | 4 |
| **Göz sağlığını tehdit etmesi** | 17 |
| **Kalıcı olmaması** | 8 |
| **Her kitaba ulaşılamaması** | 3 |
| **Kütüphaneye koyulamaması** | 1 |
| **Okuma hızını yavaşlatması** | 1 |
| **Üzerinde not almanın zor / imkansız olması** | 3 |
| **Okuma alışkanlığı kazandırmayı olumsuz etkilemesi** | 1 |
| **E-kitaplarda çokça yazım ve noktalama hatasının olması** | 2 |
| **Basılı kitaptan uzaklaşmaya neden olması** | 5 |
| **Olumsuz bir yönü yoktur** | 1 |
| **TOPLAM** | **103** |

*Bazı katılımcılar birden fazla yanıt verimiştir.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların e-kitabın olumsuz yönü olarak e-kitaba dokunulamaması (f18); bireylerin tembelliğe/hazırcılığa alışması (f16); kalıcı olmaması (f8); kitap kokusunun/kitap okuma hazzının olmaması (f7); bireylerin uzun süre odaklanamaması (f7); radyasyona maruz kalınması (f5); basılı kitaptan uzaklaşmaya neden olması (f5); teknolojik aksaklıkların olması/ şarjın bitmesi/internetin kesilmesi (f4); teknolojiye olan bağımlılığın artmasına neden olması (f3); üzerinde not almanın zor / imkansız olması (f3); e-kitaplarda çokça yazım ve noktalama hatasının olması (f2); e-kitapların asıllarının zamanla özgünlüğünü yitirmesi (f1); kütüphaneye koyulamaması (f1); okuma hızını yavaşlatması (f1); okuma alışkanlığı kazandırmayı olumsuz etkilemesi (f1) gibi özellikler sıralamışlardır. Katılımcıların bu araştırma sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir: "Ben metinlerin kitaptan okunmasından yanayım. Elektronik ortamda değil de kitaba dokunarak, sayfaları çevirerek okumak bana daha cazip geliyor." (18K) "Edebiyat; kâğıt, kalem, güzel yazıyı ifade eder. Bu yüzden e-kitap bana yapay geliyor." (17K) "Teknolojik ürünler radyasyon yaydığı için sağlımız zarar verir. Yapılan araştırmalara göre ekrana fazla bakmak göz sağlımız için tehlike oluşturmaktadır." (71K) "Kalıcı değildir, not tutmak zordur, çabuk kaybolabilir." (14E) "Yazılanların kâğıda, kaleme dokunulmadan tam olarak anlaşılacağına inanmıyorum. Çünkü elimizdeki, önümüzdeki elektronik eşya ile farklı yerlere ve konulara dalabiliriz. Bu ise odaklanmayı zorlaştırır." (11E) "Elektronik ortamda

kitap okumak öncelikle parlak bir ekrana bakacağımızdan göz sağlımıza zararlıdır. En olumsuz yönü ise kitap, gazete ve dergi gibi basılı materyallerden uzaklaşmamıza neden olur. Kitaba dokunmadan, kitabı hissetmeden okuma olmaz." (7E)

**Tablo 3.** Bir metini/eseri basılı kitaptan mı e-kitaptan mı okumayı tercih edersiniz? Neden?

| **Kodlar** | ***f*** | **%** |
|---|---|---|
| **Basılı Kitap** | 60 | 82 |
| **E-Kitap** | 8 | 11 |
| **Her ikisi** | 5 | 7 |
| **TOPLAM** | **73** | **100** |

Tablo 3'te de görüldüğü gibi katılımcıların %82'si bir metini/eseri basılı kitaptan okumayı tercih etmektedir. Bu yanıtı veren katılımcıların basılı kitabi neden tercih etmeleriyle ilgili yanıtlarından bazıları şöyledir: "Kitabı ayraçla ayırıp kaldığımız yerden devam edebiliriz ama e-kitapta kaldığımız yerden devam etmemiz için biraz zaman harcayıp cihazı açmamız gerekecek" (9E) "Basılı materyalden okumayı tercih ederim. Çünkü elektronik ortamda okuduklarımı algılamada ve anlamada güçlük çekiyorum. Basılı materyalde okuduğum cümlenin sayfanın neresinde yazdığını, cümlenin ne anlattığını algılamam daha kolay oluyor. Kağıda dokunmak, bilgiye dokunmak gibi…" (23K) "Zaman kısıtlı olduğu zaman elektronik okumayı tercih ederim. Fakat üzerinde uygulama yapacağım durumlar olduğunda basılı kitabı tercih ederim. Basılı kitaptan takip etmek daha kolay oluyor." (15K) "Elektronik okumayı tercih ederim. Çünkü kalıcılığı daha çok oluyor. Görsel hafızamda daha iyi yer ediyor." (10K) "Basılı kitaptan okumayı tercih ederim. Çünkü basılı kitaptan okmak; elimin sayfalara değmesi, kağıt kokusu ile okumak çok fazladır. Ekrandan okumak göz yorucu olmakla birlikte daha sıkıcıdır. Elimde kalemle cümlelerin altını çizerek okumayı her zaman tercih ederim." (12K)

**Tablo 4.** Edebiyat derslerinde e-kitabın kullanımının öğrencilerin anlama, okuma hızı, yorumlama, değerlendirme gibi becerilerine faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Neden?

| **Kodlar** | ***f*** | **%** |
|---|---|---|
| **Evet** | 38 | 52 |
| **Hayır** | 35 | 48 |
| **TOPLAM** | **73** | **100** |

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılardan %52'sinin edebiyat derslerinde e-kitabın kullanımının öğrencilerin anlama, okuma hızı, yorumlama, değerlendirme gibi becerilerine faydalı olabileceği görüşünde olduğu; %48'inin ise olmadığı görülmektedir. Bu düşüncelerinin nedenleriyle ilgili görüşlerden bazıları şöyledir: "Hayır, faydalı olacağını düşünmüyorum. Öğrencilerin desrteki algı süresi kısa süre sonar azalır. Elektronik ortamda okumak her şeyden önce yorucudur." (12K) "Evet, doğru yerde kullanıldığında faydalı olacağını düşünüyorum. Öğrenmeyi görsel materyallerle desteklemek bilgiyi daha kalıcı hale getirecektir." (11K) "Hayır, düşünmüyorum. Çünkü e-kitaplar hem okuma hızını düürüyor hem de yeterince verimli değil. Ayrıca basılı kitaptan okunanlar daha çok akılda kalıyor." (60K) "Elektronik ortam bize bu hususta okuma, anlama ve yorumlama bölümlerinde avantaj sağlıyor. Teknoloji devrinde olduğumuzdan dolayı kitaplara kısa sürede ulaşıyoruz. Aradığımız kitapları bazen basılı bulamadığımız için faydalı olacaktır." (13E)

## 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde Türk dili ve edebiyatı bölümü lisans öğrencilerinin basılı ve e-kitaba yönelik algılarıyla ilgili ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların bazıları alan yazında yapılan çalışma verileriyle örtüşürken bazılarıyla ayrışmıştır.

Çalışmada katılımcılara sorulan ilk soru e-kitapla ilgili olumlu düşüncelerinin neler olduğudur. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f46) erişim kolaylığını e-kitabın olumlu yönü olarak belirtmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar e-kitabın olumlu yönleri arasında e-kitabın ekonomik olması, etkin öğrenme

sağlaması, daha ilgi çekici olması, zaman tasarrufu, kağıt tasarrufu, yazıların ihtiyaca/isteğe göre büyütülüp küçültülebilmesi, taşıma kolaylığı, üzerinde not alınabilme kolaylığı, az yer kaplaması, kolay yıpranmaması gibi özellikleri de vurgulamışlardır. Bu bağlamda Duran ve Ertuğrul (2012) sınıf öğretmenlerinin elektronik ders kitaplarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında e-kitapların çantasız eğitime geçişi kolaylaştırdığını, kâğıt israfını önlediğini, zamanı verimli kullanmayı sağladığını bulmuştur. Dağtaş (2013), öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşlerini içeren çalışmasında öğretmenlerin bir kısmının bilgisayar ortamında çok sayıda kaynağa ulaşma, kitap taşıma yükümlülüğünden kurtulma, kitaplara hızlı erişim, kâğıt israfının önlenmesi, öğrencilerin bilgisayara daha fazla meraklı olmaları, ekrandan okuma alışkanlığının kazanılması ile okunanların daha iyi anlaşılacağını düşündüğünü bulmuştur. Sarıkaya (2018) de Türkçe öğretmen adaylarının basılı ve e-kitapla ilgili görüşlerini belirlemeye çalıştığı çalışmada öğretmen adayları istenilen materyale ulaşım kolaylığı, kolay taşıma, her yerde okuyabilme, az kâğıt harcama, zamandan tasarruf sağlama, baskısı tükenmiş kitaplara ulaşabilme gibi maddeleri e-kitabın olumlu yönü olarak sıralamışlardır.

Türk dili ve edebiyatı lisans öğrencilerine yöneltilen ikinci soru e-kitabın olumsuz yönüyle ilgilidir. Bu soruya katılımcıların büyük çoğunluğu e-kitapta kitaba dokunamama, kitabın kokusunu hissedememe, e-kitabın göz sağlığını tehdit etmesi, bireyleri hazırcılığa/tembelliğe alıştırması, basılı kitaptan uzaklaşmaya neden olması vb. özellikler belirtmişlerdir. Bu bağlamda Ulu (2017) tarafından öğretmen adaylarının e-kitap kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmada da katılımcıların büyük bölümü e-kitabın okuma sürecini doğallığından uzaklaştırıp sanal hale getirdiğini vurgulamışlardır. Sarıkaya (2018)'nın çalışmasında da Türkçe öğretmen adayları e-kitabın olumsuz yönü olarak en fazla göz sağlığına zarar verme özelliğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Öztürk ve Can'ın (2013) çalışmasında da 5. sınıf öğrencilerinin e-kitabın zararları arasında gözleri bozmasıyormasının birinci sırada geldiği görülmektedir.

"Bir metini/eseri basılı kitaptan mı e-kitaptan mı okumayı tercih edersiniz?" sorusuna katılımcıların %82'si "basılı kitaptan" yanıtını vermiştir. Basılı kitabı tercih etmelerinin nedeni olarak ise daha çok kitaba dokunmanın, kitap kokusunu solumanın okumaya teşvik edici olduğu görüşü üzerinde durulmuştur. Ayrıca katılımcıların e-kitabı tercih etmeme nedenlerinden biri de elektronik okumanın gözlerini yorduğu sebebiyle olduğunu vurgulamışlardır.

Türk dili ve edebiyatı lisans öğrencilerine yöneltilen son soru "edebiyat derslerinde e-kitabın kullanımının öğrencilerin anlama, okuma hızı, yorumlama, değerlendirme gibi becerilerine faydalı olacağını düşünüyor musunuz?" şeklindedir. Bu soruya %52'si "evet", %48'i "hayır" yanıtını vermiştir. Buna göre yanıtlar yakın oranlarda olsa da e-kitabın edebiyat derslerinde kullanımının verimli olmayacağı kanaati ağırlıktadır.

Çalışma sonuçlarına dayanarak geliştirilen öneriler şöyledir:

- Edebiyat derslerinde e-kitapların kullanılabilirliğini yaygınlaştırmak adına çalışmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda hem öğretmenlere hem de öğrencilere e-kitap konusunda daha fazla bilgi verilmelidir.

- Basılı ve e-kitabın bireylere okuma alışkanlığı, okuma motivasyonu, okuma hızı, yorumlama, değerlendirme gibi becerilere katkısı konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

**Kaynakça**

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (4), 1673-1686.

Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume* 8/3 Winter 2013, p. 137-161, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY.

Duran, E., Ertuğrul, B. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik ders kitaplarına yönelik görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,10(2), 347-365.

Güneş, F. (2009). Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma, Nobel Yayın Dağıtım.

Henke, H. (2001) Electronic Books and E-Publishing, Springer Verlag, London

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi, S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Pegem Akademi.

MOODY, A. (2010). Using Electronic Books in the Classroom to Enhance Emergent Literacy Skills inYoung Children. Journal of Literacy and Technology.11,4.

Öztürk, E., Can, I. (2013). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (1), 137-153.

Sarıkaya, B. (2018). Basılı kitap mı, e-kitap mı? Türkçe öğretmeni adayları ne düşünüyor? Turkish Studies Educational Sciences, *Volume 13/19, Summer 2018, p. 1567-1582 ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY*

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* Seçkin.

Ulu, H. (2017). Öğretmen adaylarının e-kitap kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Languages Education and Teaching. 5(4),* 542-555.

**Presentation ID / Sunum No= 6**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-1036-9931

# XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Alman Edebiyatından Çeviriler

**Doç. Dr. Leyla Şener[1]**

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

**Özet**

XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Alman edebiyatının etkisi önemlidir. Alman kültürü ve edebiyatı Rusya'da I. Petro Döneminde etkili olmaya başlamıştır. 1750'li yıllardan itibaren Alman kültürüne karşı ilginin daha da arttığı gözlemlenmektedir. Bu dönemde Almanca'dan yapılan çeviriler çoğalmıştır. XVIII. Yüzyılda Rus okuru Alman edebiyatının önde gelen örnekleriyle tanışmıştır. Bunun yanı sıra bu çeviriler XVIII. Yüzyıl Rusya'sında eser veren Rus yazarları için de çok önemlidir. XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Alman edebiyatınıdan yapılan çevirileri incelerken, bir taraftan Alman edebiyatının zamanla nasıl dünya edebiyatının önemli bir bileşeni haline geldiğini görüyoruz. Diğer taraftan Rus edebiyatının, Batı Avrupa, özellikle Alman edebiyatından beslenerek gelişmesine tanık oluyoruz. Çalışmamızda XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Alman edebiyatından yapılan çevirileri konu aldık. Johann Wolfgang Von Goethe, Christoph Martin Wieland, Friedrich Gottlieb Klopstock, Christian Fürchtegott Gellert, Gotthold Ephraim Lessing, Johann Christoph Friedrich von Schiller, August Friedrich Ferdinand von Kotzebue, Johann Gottfried von Herder gibi Alman edebiyat ve kültür tarihinin önde gelen temsilcilerinden Rusça'ya yapılan çeviriler üzerinde durduk. Bunun yanı sıra söz konusu eserleri Rusça'ya kazandıran, her biri Rus kültür hayatının önemli isimleri olan çevirmenleri de tanıtmaya gayret ettik.

**Anahtar Kelimeler:** XVIII. Yüzyıl Rusya'sı, Alman edebiyatı, çeviri, çevirmen.

## Translations From German Literature in Russia in the 18th Century

**Abstract**

The influence of German literature is significant in Russia in the 18th century. German culture and literature in Russia began to be influential during the reign of Peter the Great. It is observed that interest in German culture has increased since the 1750s. During this period, translations from German multiplied. Russian readers encountered prominent examples of German literature in the 18th century. Also, these translations are very significant for creative Russian writers in Russian in the 18th century. While examining translations from German literature in Russia in the 18th century, we see how German literature has become a significant role of world literature with time. On the other hand, we witness the development of Russian literature by being fed from Western European, especially German literature.

In this study, we focused on the translations made from German literature in the 18th century in Russia. Also, we focused on translations into Russian by prominent representatives of German literary and cultural history, such as Johann Wolfgang Von Goethe, Christoph Martin Wieland, Friedrich Gottlieb Klopstock, Christian Fürchtegott Gellert, Gotthold Ephraim Lessing, Johann Christoph Friedrich von Schiller, August Friedrich Ferdinand von Kotzebue, Johann Gottfried von Herder. In addition to this, we tried to introduce the significant names of translators in Russian cultural life, who translated works in question to Russian.

**Keywords:** Russia in 18th century, German Literature, Translation, Translator.

## GİRİŞ:

XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Alman kültürü ve edebiyatı ayrı bir öneme sahiptir. Alman kültürü ve edebiyatı Rusya'da I. Petro Döneminde etkili olmaya başlamıştır. Söz konusu dönemde başta Petersburg ve Moskova olmak üzere, Rusya'nın farklı bölgelerinde bilimsel ve eğitici faaliyetlere büyük katkı sağlayan birçok Alman yaşamaktadır. Örneğin Petersburg Bilimler Akademisi'nin, her biri önde gelen bilim adamı olan üyelerinden %60 Alman asıllıdır (Смагина, 2004:60). Nikolay Mihayloviç Karamzin (1766-1826), Denis İvanoviç Fonvizin (1745-1792) gibi Rus kültür tarihinin önde gelen temsilcilerinin yetiştiği eğitim kurumlarında Alman asıllı eğitimciler görev yapmaktadır. Ayrıca 1728-1742 yılları arasında yayımlanan «Примечания к Санкт-Петербургским ведомостям», başlıklı ilk Rus dergisinin aynı anda Almanca («Anmerckungen bei den Zeitungen») olarak da basılması Alman kültürüne karşı ilginin bir göstergisidir.

1750'li yıllardan itibaren Alman kültürüne karşı ilginin daha da arttığı gözlemlenmektedir. Bu dönemde Almanca'dan yapılan çeviriler çoğalmıştır. Aleksandr Petroviç Sumarokov (1717-1777) ve İvan İvanovç Hemnitser (1745-1784) gibi iyi derecede Almanca bilen Rus Aydınlanma Döneminin önde gelen yazarlarında Gellert'in eserlerinden izlere rastlanmaktadır. Rusya'da XVIII. Yüzyılın ikinci yarısında Alman Aydınlanma döneminin ünlü yazar ve şairi Christoph Martin Wieland (1733-1813) en çok çevirilen yazarlardan biridir. Johann Wolfgang Von Goethe'nin (1749-1832) eserleri Rusça'ya 1780'li Yıllarda çevrilmeye başlanmıştır. Özellikle "Genç Verter'in Acıları" eserinin Rus edebiyatında önemli bir etki bıraktığını söyleyebiliriz.

XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Alman tiyatro eserleri çok popülerdir. Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805) ve August Friedrich Ferdinand von Kotzebue (1761-1819) Rusça'ya tiyatro eserleri çevrilen başlıca Alman yazarları arasındadır.

1790'lı Yıllarda Rus okuru ilk defa büyük Alman düşünür, şair, filolog Johann Gottfried von Herder'in (1744-1803)eserlerini tanıma fırsatı bulmuştur. Herder'in özellikle tarih felsefesi, dilbilim, halkbilim, edebiyat teorisi alanlarında ileri sürdüğü fikirler Rusya'da geniş yankı bulmuştur.

## 1. XVIII. YÜZYIL RUSYA'SINDA ALMAN YAZAR VE ŞAİRLERİN ÇEVİRİLERİ:

### 1.1. Johann Wolfgang Von Goethe

Dünya edebiyatının en önemli yazarlarından biri olan şair, roman ve tiyatro yazarı, düşünür Johann Wolfgang Von Goethe birçok eserini XVIII. Yüzyılda yazmıştır.

Goethe'nin Rusça'ya ilk çevirisi 1780 tarihli "Clavigo" (Rusça: «Клавиго»; Almanca: «Clavigo») tiyatro eseridir. Eserin çevirmeni, sonraları ünlü bir devlet adamı ve Rusya Bilimler Akademisi başkanı olarak karşımıza çıkan Osip Petroviç Kozodavlev'dir (1754-1819). Aynı yıl içinde söz konusu çevirinin bir baskısı daha yayımlanmıştır. Kozodavlev "Clavigo" eserini büyük ihtimalle Leipzig Üniversitesi'nde öğrenciyken okumuştur. İlgili incelemelerde, çevirinin asıl esere sadık, ancak dilinin pek de akıcı olmadığı ifade edilmektedir (Семенец, Панасьев, 1991:269).

Rus okuru büyük Alman yazarının en önemli eserlerinden biri olan "Genç Verter'in Acıları"[1] (Almanca: "Die Leiden des jungen Werthers") ile 1781 yılda tanışma fırsatı elde etmiştir. Çevirmeni iyi derecede Fransızca, Almanca, Latince bilen Fyodor Andreyeviç Galçenkov'dur (1757/1758-1780'li Yılların sonu) (Словарь русских писателей XVIII века Вып. 1 А-И. Л., 1988:194). 1798 yılında eserin

[1] «Страсти молодого Вертера». Спб., 1781.

bir çevirisi daha yayımlanmıştır[2]. Çevirmeni İvan İvanoviç Vinogradov'dur (1765-1801). İlgili incelemelerde bu çevirisiyle Galçenkov'un daha ziyade ziyade bir redaktör olarak karşımıza çıktığının altı çizilmektedir (Словарь русских писателей XVIII века Вып. 1, 1988:154). Başka bir deyişle, Galçenkov, Vinogradov'un "Genç Verter'in Acıları" çevirisini birkaç değişiklik yaparak tekrar yayımlamıştır.

"Genç Verter'in Acıları" eserinin Rus edebiyatında önemli bir etki bıraktığını söyleyebiliriz. Söz konusu dönemde Goethe'nin eserinden ilham alan şiir, hikâye ve romanlar yayımlanmıştır. "Genç Verter'in Acıları" ve genel olarak Goethe'nin eserleri özelikle Rus şair ve çevirmen Andrey İvanoviç Turgenev'in (1781-1803) inisitiyafiyle kurulan "Dostlar Edebiyat Derneği" («Дружеское литературное общество») üyeleri arasında coşkuyla karşılanmıştır. Hatta Turgenev, Rus şair, edebiyat eleştirmeni, çevirmen, düşünür, Moskova Üniversitesi profesörü Aleksey Fedoroviç Merzlyakov (1778-1830) ile birlikte "Genç Verter'in Acıları" eserini çevirmiştir. Söz konusu çeviri tamamlanamamıştır, ancak dernek üyesinin başka ünlü bir ismi olan Rus şair Vasiliy Andreyeviç Jukovski'nin (1783-1852) arşivinde muhafaza edilmiştir. İlgili incelemelerde A.İ. Turgenev ve A.F. Merzlyakov'un bu çevirisi asıl eserin duygu dolu üslübuna çok daha yakın olduğu ifade edilmektedir (Семенец, Панасьев, 1991:270).

### 1.2. Christoph Martin Wieland

Rusya'da XVIII. Yüzyılın özellikle ikinci yarısında Alman Aydınlanma döneminin önde gelen yazar ve şairlerinden Christoph Martin Wieland'in eserleri çok yaygındır. Aydınlanma döneminin fikirleriyle fantastik ögeleri birleştiren Wieland, Söz konusu dönemde Rusça'ya en çok çevirilen yazarlardan biridir[3].

Rus basınında 1770'li yullardan itibaren Wieland çevirileri yayımlanmaya başlamıştır. Yazarın Rusça'ya çevrilen ilk eseri "Diyojen" (Rusça: «Разговоры Диогена Синопского»; Almanca: Die Gespräche des Diogenes von Synope», 1770) eseridir. Eserin 1786, 1796, 1802 yılları olmak üzere, farklı çevirmenler tarafından Rusça'ya kazandırılması dikkat çekiyor (Русско-европейские литературные связи, 2008:39-40).

Wieland'ın "Agathon" (*Агатон, или Картина философских нравов и обычаев греческих*) romanı ilk olarak Rusça'ya 1783-1784 yılları arasında çevrilmiştir. Çevirmeni Fedor İsayeviç Sapojnikov'tur (1749-1789)[4]. İlgili incelemelerde aslına sadık kalmayı amaçlayan F. İ. Sapojnikov'un yazara özgü yazım stilini de verme gayretinde olduğu vurgulanmaktadır (Данилевский, 1970:330). F. İ. Sapojnikov, Moskova Üniversitesi'ni bünyesinde yer alan lisede Almanca eğitimi vermiştir. Sapojnikov "Agathon" dışında Wieland'ın iki romanını daha Rusça'ya çevrimiştir. Bunlar 1781 yılında çevirdiği "Altın Ayna veya Şeşian Kralları" (Rusça: *Золотое зеркало, или Цари Шешианские*; Almanca: *Der goldene Spiegel, oder die Könige von Scheschian*, 1772) ve 1782 yılında çevirdiği "Don Silvio von Rosalva'nın Maceraları" (Rusça: *Новый Дон Кишот, или Чудные похождения дона Силвио де Розальвы*; Almanca: D*er Sieg der Natur über die Schwärmerei, oder Die Abenteuer des Don Silvio von Rosalva*) satirik romanlarıdır[5].

Dini konularda da eserler yazan Wieland'in "İbrahim'in İnanç Sınavı" şiiri (Rusça: «Искушения Авраама»; Almanca: «Der geprüfte Abraham») 1780 yılında iyi derecede Almanca ve Fransızca bilen Gavriil Vasilyeviç Medvedev (1750-1824) tarafından Fransızca'dan nesir olarak çevrilmiştir. Aynı çevirinin 1787 yılında bir baskısı daha yapılmıştır (Словарь русских писателей XVIII века, Вып. 2, 1999:279).

Wieland "Oberon" eseri ilk kez Rusça'ya 1780 yılında çevrilmiştir. Eser 1787 yılında Vasiliy Alekseyeviç Levşin'in (1746-1826) çevirisiyle Moskova'da yayımlanmıştır. Almanca, Farnszıca ve İtalyanca bilen Levşin, "Oberon" eserini Almanca'dan çevirmiştir. (Словарь русских писателей XVIII

---

[2] «Страсти молодого Вертера», соч. г. Гетте, с приложением «Писем Шарлотты к Каролине во время ее знакомства с Вертером»

[3] Bu konuda daha fazla bilgi için bkz.: (История всемирной литературы: В 9 т. М., 1983-1989. т. 5, 210).

[4] Агатон, или Картина философическая нравов и обычаев греческих / Сочинение г. Виланда; Переведено с немецкаго [Федором Сапожниковым]; Иждивением Н. Новикова и Компании. Ч.1-4. Москва: Унив. тип., у Н. Новикова, 1783-1784.

[5] Bu konuda daha fazla bilgi için bkz.: Şener, Leyla, Rusya'da Eğitim Romanı Çevirilerine Kısa Bir Bakış (Mihail Bahtin'in Eğitim Romanı Kuramı Işığında),

века Вып. 2 А-И. Л., 1999: 199). Levşin, Alman yazarın "Abderitler" (Rusça: «История абдеритов»; Almanca: «Die Geschichte der Abderiten», 1781) romanını da 1795 yılında Rusça'ya kazandırmıştır. Ancak romanın ilk Rusça çevirisi 1793-1795 yılları tarihlidir. Moskova Üniversitesi profesörlerinden Matvey Gavriloviç Gavrilov (1759-1829) eseri Almanca aslından çevirmiştir.

### 1.3. Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803)

Alman şair Friedrich Gottlieb Klopstock'un eserleri genel olarak Rusça'ya XIX. Yüyılın başında çevrilmiştir. Ancak Rus okurlar Alman yazarı ilk olarak XVIII. Yüzyılda tanıma fırsatı bulmuştur. Aleksey Mihaylovç Kutuzov (1746-1797) Klopstock'un "Mesih" («Messias», 1748–1787) destanından belli-başlı kısımlarını Rusça'ya çevirmiştir. Kutuzov büyük ihtimalle Klopstock'un eserleriyle 1760'lı Yıllarda, Leipzig'de öğrenciyken tanışma fırsatı bulmuştur. II. Ekaterina'ya ithaf edilen bu çeviri 1785-1787 yılları arasnda ünlü yayımcı N.İ. Novikov tarafından yayımlanmıştır. İlgili incelemelerde nesir olarak yapılan çevirinin Alman yazarının stilistik özelliklerini koruduğu belirtilmiştir. Klopstock'un eserleriyle yakından ilgilenen ve ondan etkilenen Karamzin de söz konusu çeviriyi "doğru ve anlaşılır olarak nitelendirmiştir (Словарь русских писателей XVIII века Вып. 2, 1999:176).

Karamzin dışında Alman yazardan etkilenen, eserlerinde onun bazı dini ve felsefi motiflerine yer veren Rus yazarlar arasında M.M. Heraskov ve G.P. Derjavin'i de sayabiliriz (Русско-европейские литературные связи, 2008:126).

Ayrıca söz konusu dönemde 1799 yılında Petr Vasilyeviç Pobedonostsev (1771-1843) Klopstock'un iki şiirini («Бог в буре»; «Аббадона из Мессиады») çevirmiştir[6]. Slav-Grek-Latin Akademisi'nde eğitim alan, Moskova Üniversitesi profesörlerinden Pobedonostsev'un Almanca'dan yaptığı bu çeviriler Rus okurları arasında çok popüler olduğunu da belirtmemiz gerekmektedir.

### 1.4. Christian Fürchtegott Gellert (1715-1769)

Alman şair, tiyatro yazarı, eğitmci Christian Fürchtegott Gellert herşeyden önce "Fabl ve Masallar" (Rusça: «Басни и сказки»; Almanca: «Fabeln und Erzählungen». 1746-1748) eseriyle üne kavuşmuştur.

Gellert'in ilk çevirisi 1756 yılı tarihli Rusça'ya "Aşka Değer" (Rusça: «Достойная любви») olarak çevilen "Erdem Mücadelesi" (Rusça: «Борение добродетели»; Almanca: «Der Kampf der Tugend», 1750) başlıklı kasidedir.

Gellert'in "Fabl ve Masallar" eseri Rusça'ya 1775 yılında iki cilt halince çevrilmiştir. Çevirmeni Mihail Alekseyeviç Matinski'dir (1750-1820). 1788 yılında söz konusu çevirinin ikinci baskısı da yapılmıştır. Ayrıca M.A. Matinski'nin ilk çevirisi de Gellert'in bir eseri olduğu dikkate değer. Çevirmen 1774 yılında Alman yazarın "Duacı" (Rusça: «Богомолка»; Almanca: «Die Betschwester», 1745) komedyasını Rusça'ya kazandırmıştır.

Alman yazarın "İki Kızkardeşin Aşkı" (Rusça: «Горячая любовь двух сестер»; Almanca: «Die zärtlichen Schwestern», 1747) ve "Hasta Kadın" (Rusça: «Женская хворость»; Almanca: «Die kranke Frau», 1747) komedyaları 1775 yılında Stepan Poruçkin (ölüm yılı 1801'den sonra) tarafından çevrilmiştir. Bunun yanısıra Poruçkin, tiyatroda sahnelemek için Gellert'in "Piyango Bileti" (Rusça: «Лотерейный билет», «Das Los in der Lotterie», 1756) komedyasını da çevirmiştir.

Alman yazarın "Kaside ve İlahiler" (Rusça: «Духовные оды и песни»; Almanca: «Geistliche Oden und Lieder», 1757) eseri Rusça'ya nazım ve nesir olarak çevrilmiştir. Nazım olarak eseri Andrey Dmitriyeviç Baybakov (1737-1801) çevirmiştir. Keşiş olduktan sonra Appolos ismini alan Baybakov Slav-Grek-Latin Akademisi ve ardından Moskova Üniversitesi'nde eğitim almıştır. 1778 yılında Moskova'da yayımlanan eserin, 1782 yılında ikinci baskısı da çıkmıştır.

Gellert'in "Kaside ve İlahiler" eserinin nesir olarak çevirisi ise Elizaveta Petrovna Demidova'ya (doğum yılı 1767) aittir. Çeviri eser 1782 yılında St. Petrrsburg'da yayımlanmış, 1785 yılında ise ikinci baskısı çıkmıştır.

---

[6] сб. «Новая наука наслаждаться жизнию». М., 1799; «Сокращенная библиотека». СПб., 1800. Ч. 1.

Gellert'in eğitici nitelikteki "Acılı bir Hayatı Rahatlatan Düşünceler" (Rusça: «Утешительные рассуждения») eserin çevirisi 1773 Moskova'da yayımlanmıştır[7]. Eseri aslından çeviren hekim Aleksandr Mihayloviç Şumlyanskiy'dir (1748-1795). 1786 yılında eserin ikinci baskısı ünlü yayıncı Novikov tarafndan yayımlanmıştır. 1787 yılında eser yasaklanmış, 1013 nüshası imha edilmiştir (Словарь русских писателей XVIII века. Вып. 3, 2010:431).

1787 yılında Moskova'da aracı dil Fransızca'dan Gellert'in yine eğitici nitelik taşıyan "Çocukların Ahlaki Eğitimi" (Rusça: «О нравственном воспитании детей») eseri çevrilmiştir. Çevirmenin ismi belirtilmemektedir.

Alman yazarın "İsveçli kontes von G ***'nin Hayatı" (Rusça: «Жизнь шведской графини фон Г***»; Almanca: «Das Leben der schwedischen Gräfin von G***», 1746) romanı Rusça'ya iki kere çevrilmiştir. St. Petersburg'da 1746 yılında yayımlanan eserin ilk çevirisi İvan Fedoroviç Rumyantsev'e (ölüm yılı 1769) aittir. Rumyantsev çevirisini kendi maddi imkanlarını kullanarak 1200 nüsha olarak satışa çıkarmıştır. Eserin ikinci bölümünde Sibirya'daki İsveç esirleri anlatılmaktadır, bu da eseri Rus okurlarının gözünde güncel kılmaktadır. 1766 yıında Tambov'da yayımlanan çeviri ise Almanca ve Fransızca'dan çeviri yapan Pavel Petroviç Nikiforov'a (1772-ölüm yılı 1820'den sonra) aittir (Словарь русских писателей XVIII века. Выпуск 2,1999:72).

Rus edebiyatında Sumarokov ve Hemnitser, özellikle uslup ve olay örgüsü açısından Gellert'in fabl türündeki eserlerinden etkilendiklerini de belirtmeliyiz.

## 2. ALMAN TİYATRO ESERLERİ ÇEVİRİSİ:

XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Alman tiyatro eserleri çok popülerdir. Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805) ve August Friedrich Ferdinand von Kotzebue (1761-1819) Rusça'ya tiyatro eserleri çevrilen başlıca Alman yazarları arasındadır.

### 2.1. Gotthold Ephraim Lessing

Büyük Alman Aydınlanma yazarı, şair, sanat kuramcısı Lessing Rusya'da XIX. Yüyılın başlarında tanınmaya başlanmıştır. XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Lessing genel olarak tiyatro yazarı ve fabl yazarı olarak bilinir.

Lessing'in Rusya'da ilk çevirisi 1765 yılı tarihli "Genç Bilim Adamı" (Rusça: «Молодой ученый»; Almanca «Der junge Gelehrte», 1746) komedyasıdır. Çevirmeni Andrey Andreyeviç Nartov'dur (1737-1813). Kendisi de şair olan Nartov, Moskova Üniversitesi bünyesindeki lisesinde eğitim görmüştür. Fransızca ve Almanca'dan yaptığı çevirilerle aslına sadık, iyi bir çevirmen olarak ün kazanmıştır. "Genç Bilim Adamı" eseri Nartov'un yaptığı ilk çeviri olduğunu da belirtmemiz gerekmektedir (Словарь русских писателей XVIII века Вып. 2, 1999:322). Çok yönlü bir kişiliğe sahip Nartov'un ayrıca bilimin farklı dallarıyla ilgilendiğini, 1801 yılında itibaren ise Bilimler Akademisi başkanlığını yaptığını ilave etmeliyiz.

1769 yılından itibaren "Zevkli ve Faydalı" («Полезное с приятным»), "St. Petersbug Gazetesi" («С.-Петербургский вестник»), "Çocuklar İçin Eserler" («Детское чтение»), "Zevk, Akıl ve Duygulara Hitap Eden Eserler" («Чтении для вкуса, разума и чувствований») vb. dergilerde Lessing'in Rusça'ya fabl eserleri çevrilmeye başlanmıştır.

1779 yılında Lessing'in "Define" (Rusça: «Клад»; Almanca: «Der Schatz», 1750) ve "Minna von Barnhelm" (Rusça: «Минна фон Барнхельм»; Almanca: «Minna von Barnhelm, oder das Soldatenglück», 1767) komedyaları çevrilmiştir. Çevirmeni İvan Semenoviç Zaharov'dur (1754-1816).

Yukarıda sözü geçen V.A. Levşin 1780'li Yıllarda "Miss Sara Sampson" (Rusça: «Мисс Сара Сампсон»; Almanca: «Mis Sara Sampson», 1755) tragedyasını çevirmiştir. Eser Moskova'da sahnelenmişti, ancak çeviri metni günümüze kadar muhafaza edilememiştir.

1784 yılında Petersburg'da Lessing'in "Emilia Galotti" (Rusça: «Эмилия Галотти»; Almanca: «Emilia Galotti», 1772) tragedyasının çevirisi yayımlanmıştır. Bazı kaynaklarda çevirmenleri Gavriil

[7] Рассуждения (утешительные) против немощной и болезненной жизни; сочинение г. Геллерта; перевел с немецкого А. Шумлянский; Москва, 1773 г.

Petroviç Apuhtin (1774-1834) ve Vasiliy A. Petin olarak gösterilmektedir (Русско-европейские литературные связи, Энциклопедический словарь, 2008:136). Başka bazı kaynaklara göre Apuhtin, söz konusu eserin çevirmenlerinden biri olması ihtimali düşüktür (Словарь русских писателей XVIII века Вып. 1,1988:38).

1787 yılın sonlarında "Emilia Galotti" tragedyasını büyük Rus yazar, eleştirmen, tarihçi Nikolay Mihayloviç Karamzin (1766-1826) de çevirmiştir. Çeviri 1788 yılında Moskova'da yayımlanmıştır. Karamzin, "Emilia Galotti" tragedyasının çevirisini "drama türdeki eserlerin değerini bilen" eleştirmenlere ithaf etmiştir (Словарь русских писателей XVIII века Вып. 1,1988:34).

### 2.2. Johann Christoph Friedrich von Schiller

İlgili inelemelerde büyük Alman tiyatro yazar ve şair, düşünür Johann Christoph Friedrich von Schiller Rusya'da 1780'li yıllarda tanınmaya başlandığı belirtilmektedir. 1787 yılında Riga şehrindeki tiyatroda "Don Carlos" (Rusça: «Дон Карлос»; Almanca: «Don Carlos», 1787) sahnelenmiştir. Bu Schiller'in Rusya'da sahnelenen ilk oyunudur[8].

Alman yazarın ismi Rus süreli yayınlarda ilk olarak N.M. Karamzin'in "Bir Rus Seyyahın Mektupları" (Rusça: «Письма русского путешественника») eserinde geçmiştir. Ayrıca Karamzin, redaktörü olduğu "Avrupa Gazetesi" (Rusça: «Вестник Европы», 1802. Ч. 4. № 15) dergisinde Schiller'in "Kaderin Oyunu" (Rusça: «Игра судьбы»; Almanca: «Spiel des Schicksals», 1789) hikayesini çevirmiştir. Büyük Rus yazar ve tarihçinin 1790'lı Yıllarda yazdığı nazım ve nesir türdeki çalışmalarda Schiller eserlerinden motiflere rastlanmaktadır.

Söz konusı dönemde Schiller'in etkisi altında eserler veren Rus yazarlar arasında ünlü şair ve devlet adamı Gavriil Romanoviç Derjavin'inin (1473-1816) ismini de anmamız gerekmektedir. Derjavin aynı zamanda Schiller'in çevirmeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Derjavin 1805 yılında Alman yazarın "Laura" (Rusça: «Лаура за клавесином»; Almanca: «Laura am Klavier», 1782) şiirini çevirmiştir.

1793 yılında Schiller'in en önemli tiyatro eserlerinden "Haydutlar" (Ruça: «Разбойники»; Almanca: «Die Räuber», prömyer 1782) Rusça'ya çevrilmiştir. Çevirmeni hukukçu, tiyatro yazarı, çevirmen, Moskova Üniversitesi profesörelerinden Nikolay Nikolayeviç Sandunov'dur (1769-1832). Oyun, Sandunov'un çevirisiyle XIX. Yüzyılın ortalarında kadar Rus tiyatro seyircisiyle buluşmaya devam etmiştir [9].

### 2.3. August Friedrich Ferdinand von Kotzebue

Alman tiyatro yazarı, gazeteci, diplomat August Friedrich Ferdinand von Kotzebue 1780'li yıllardan itibaren Rusya'da görev yapmıştır. 200'den fazla eseri bulunan Kotzebue, ayrıca 1793 yılında Almanca'ya Derjavin'in şiirlerini çevirmiştir. Eğlenceli bir entrika ve ilginç tiplemeler yaratan Kotzebue, santmantalizm ve romantizm dönemleri okurları arasında çok popüler olmuştur.

Alman yazarın Rusça'ya ilk çevirisi 1783 yılı tarihli "Ortenberg Ailesi'nin Acıları" (Rusça: «Нещастия, претерпенные Ортенбергскою фамилиею»; Almanca: Die Leiden der Ortenbergischen Familie», 1783) başlıklı hikayesidir.

1800 yılına kadar Kotzebue'nin 33 oyunu Rusça'ya çevirilmiştir. Bunların arasında "Güneşin Kızı" (Rusça: «Дева солнца» (M., 1794; Almanca: «Die Sonnenjungfrau»), "Nefret ve Pişmanlık" (Rusça: «Ненависть к людям и раскаяние», M., 1796), "Aşıklar Yeminleri" (Rusça: «Сын любви» (M., 1795; Almanca: «Das Kind der Liebe») oyunları öne çıkmaktadır.

"Güneşin Kızı" 1794 yılında eğitimci Vasiliy Stepanovç Kryajev (1771-1832) tarafından Rusça'ya kazandırılmıştır. Prömyeri 23 Nisan 1791 yılında Moskova'da gerçekleşen "Nefret ve Pişmanlık" (Rusça: «Ненависть к людям и раскаяние», M., 1796) oyununun çevirmeni Aleksey Fedoroviç Malinovski'dir (1762-1840). Almanca ve Fransızca'dan çeviri yapan Malinovski, Moskova

---

[8] Bu konuda bkz.: Чижевский Д. И. Шиллер в России // Новый журнал. 1956. Ч. 26. № 7; Данилевский Р. Ю. Шиллер и становление русского романтизма // Ранние романтические веяния: Из истории международных связей русской литературы. Л., 1972.

[9] Bu konuda bkz.: Юрий Лотман. Новые материалы о начальном периоде знакомства Шиллера с русской литературой // Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение.Тарту, 2001. С. 9-51.

tiyatrosu için yaptığ çevirilerle ve tiyaro tarihi üzerine yaptığı çalışmalarla bilinir. 1795 yılı tarihli "Aşıklar Yeminleri" eserinin çevirisi de A. F. Malinovski'ye aittir.

Söz konusu dönemde yoğun bir şekilde çevrilen ve oyunları Rus seyircisi tarafından ilgiyle izlenen Kotzebue'nin tiyatro eserleri özellikle melodrama türünün gelişmesi açısından Rus tiyatro tarihinde önemli bir yere sahiptir [10].

## 3. XVIII. YÜZYIL RUSYA'SINDA ALMAN BİLİM ADAMLARI VE DÜŞÜNÜRLERDEN ÇEVİRİLER

### 3.1. Johann Gottfried von Herder

Büyük Alman düşünür, şair, filolog Johann Gottfried von Herder'in eserleri Rusya'da 1790'lı Yıllarda tanınmaya başlanmıştır. Rus okurları Herder'in özellikle tarih felsefesi, dilbilim, halkbilim, edebiyat teorisi alanlarında ileri sürdüğü fikirlerinden etkilenmiştir. Ayrıca 1764-1769 yılları arasında Riga'da papaz olarak görev yapan Herderin, Rus siyasi ve kültür hayatını yakından izlemiş ve Rus tarihi hakkında bir kitap yazmaya niyetlendiğini de belirtmemiz gerekir.

XVIII. Yüzyıl Rusya'sında önde gelen Rus yazarlarının Herder'den yaptıkları alıntılar 'büyük Alman düşünüre karşı ilginin bir kanıtıdır. A.N. Radişçev "Petersburg'dan Moskova'ya Seyahat" («Путешествие из Петербурга в Москву», 1790) başlıklı eserinde Herder'den önemli bazı alıntılar yapmıştır. Radişçev, bu eserinde, Herder'in "Devletin Bilim ve Bilimin Devlet Üzerindeki Etkisi Üzerine" (Rusça: «О влиянии правительства на науки и наук на правительство»; Almanca: «Vom Einfluß der Regierung auf die Wissenschaften und der Wissenschaften auf die Regierung», 1780) eserinden alıntı yapmaktadır. Ayrıca Radişçev'in eserlerinde ortaya koyduğu halk türküleri, milli karakter, dilin rolü hakkındaki fikirleri, Herder'in "İnsanlık Tarihinin Felsefesi Üstüne Düşünceler" (Rusça: «Идеи к философии истории человечества»; Almanca: («Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit», 1784-1791) eserinden etkiler gözlemlenmektedir (Русско-европейские литературные связи, 2008:49).

G. R. Derjavin de Herder'den etkilenen yazarlar arasındadır. Hatta 1770-1810 yılları arasında yazdığı şiirler, Alman yazarın "Dağınık Yapraklar" (Rusça: «Разрозненные листки», Almanca: «Zerstreute Blätter», 1785–1797) kitabında yer aldığı şiirlerin uyarlamaları olarak nitelendirebilir.

Herder'in "Dağınık Yapraklar" eserindeki şiirlerini çok seven Karamzin 1791 yılında "Zambak ve Gül" ile "Gece ve Gündüz" şiirlerini çevirip, "Moskova Dergisi"nde yayımlamıştır.

**SONUÇ:**

XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Alman edebiyatının etkisi önemlidir. Almanca'dan yapılan çeviriler, Rus okurunu Alman edebiyatının önde gelen örnekleriyle tanıştırmıştır. Bunun yanı sıra bu çeviriler XVIII. Yüzyıl Rusya'sında eser veren Rus yazarları için de çok önemlidir. XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Alman edebiyatından yapılan çevirileri incelerken, bir taraftan Alman edebiyatının zamanla nasıl dünya edebiyatının önemli bir bileşeni haline geldiğini görüyoruz. Diğer taraftan Rus edebiyatının, Batı Avrupa, özellikle Alman edebiyatından beslenerek gelişmesine tanık oluyoruz. Çalışmamızda XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Alman edebiyatından yapılan çevirileri konu aldık. Goethe, Wieland, Klopstock, Gellert, Lessing, Schiller, Kotzebue, Herder gibi Alman edebiyat ve kültür tarihinin önde temsilcilerinden Rusça'ya yapılan çeviriler üzerinde durduk. Çeviri faaliyetlerinin yoğun olduğu söz konusu dönemde Rus okuru, Alman edebiyatının önemli örnekleriyle tanışmıştır. Bu fırsatı herşeyden evvel dönemin en iyi okullarında eğitim almış, iyi derecede yabancı dil bilen yetenekli yazar ve çevirmenler sayesinde elde etmiştir. XVIII. Yüzyıl Rusya'sında Almanca yaygın kullanılan bir dildir. Dolayısıyla çevirilerin çoğunun aracı dil olmadan, asıl eserden yapıldığını da belirtmek gerekmektedir. Alman edebiyatından çeviri yapanlar arasında N. M. Karamzin, G. R. Derjavin, A.N. Radişçev gibi önemli yazarlar yer almaktadır. Bunun yanı sıra O. P. Kozodavlev, İ. İ. Vinogradov, A. İ. Turgenev, A. F. Merzlyakov, A. İ. Turgenev, A. F. Merzlakov, F. İ. Sapojnikov, G. V. Medevedev, V. A. Levşin, M. G. Gavrilov, A. M. Kutuzov, P. V. Pobedonostsev, M. A. Matinski, S. Poruçkin, A. D. Baybakov, E.

[10] История русского драматического театра. М., 1977. Т. 1.

P. Demidova, A. M. Şumlyanski, A. A. Nartov, İ. S. Zaharov, N. N. Sandunov, A. F. Malinovski vb. Alman edebiyat eserlerini Rusça'ya kazandıran isimlerin başında gelmektedir.

**KAYNAKLAR**

ДАНИЛЕВСКИЙ, Р. Ю. (1970). Виланд в русской литературе. От классицизма к романтизму: Из истории международных связей русской литературы, Отв. ред. академик М.П.Алексеев. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 362-370.

ДАНИЛЕВСКИЙ, Р.Ю. (1972). Шиллер и становление русского романтизма // Ранние романтические веяния: Из истории международных связей русской литературы. Л.

СЕМЕНЕЦ О. Е., ПАНАСЬЕВ А. Н. (1991). История перевода (Средневековая Азия, Восточная Европа XV-XVIII вв.): Учеб. пособие.-К.: Лыбидь.

ХУХУНИ Г.Т., НЕЛЮБИН, Л.Л. (2006). Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней). Издательства: Флинта, МПСИ.

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

ЛОТМАН, Ю. Новые материалы о начальном периоде знакомства Шиллера с русской литературой // Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение.Тарту, 2001. С. 9-51.

Русско-европейские литературные связи, Энциклопедический словарь, (2008). СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, Ответственный редактор П. Е. Бухаркин.

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).

СМАГИНА Г. И. Немецкие ученые и Российская Академия наук // Немцы в России. СПб., 2004. С. 60.

История всемирной литературы: В 9 т. (1983-1989). М.

ŞENER, L. (2019). Rusya'da Eğitim Romanı Çevirilerine Kısa Bir Bakış (Mihail Bahtin'in Eğitim Romanı Kuramı Işığında. Doğu Batı Düşünce Dergisi, 22(88), 99-116.

ЧИЖЕВСКИЙ, Д. И. Шиллер в России // Новый журнал. 1956. Ч. 26. № 7.

**Presentation ID / Sunum No= 45**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0001-6147-0805

# Üçgen Arzu Bağlamında Bir Okuma Denemesi: Aylak Adam

**Dr. Öğretim Üyesi Enser Yılmaz**[1]
[1]*Siirt Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, enseryilmaz@siirt.edu.tr*

**Özet**

İlk kez 2001 yılında Türkçeye çevrilen René Girard'ın eseri olana "Romantik Yalan ve Romansal Hakikat" beş büyük romancının romanlarından hareketle yeni bir kuram geliştirmiştir. Girard; Cervantes, Stendhal, Flaubert, Proust ve Dostoyevski'nin romanlarından ve bu romanlardaki kahramanlardan hareketle yeni bir kavram ortaya atmıştır: Üçgen Arzu. Biraz daha somutlaştırmak gerekirse Don Kişot ünlü bir şövalye olmak için Amadis'i taklit etmektedir. Burada özne Don Kişot nesne şövalyelik ve taklit edilen yani arzulanan Amadis'tir. Yani özne ile nesne arasında taklit edilen arzuları örnek alınan biri vardır ki Girard buna dolayımlayıcı demiştir. Kurgusal eserlerde bu üç unsur daima bir arada bulunmayabilir. Yani özne ile nesne arasında daima taklit edilen bir dolayımlayıcı bulunmaz. Bu durumda özne nesnesini direkt arzular. Bu Girard'ın birinci grupta değerlendirdiği eserlerde görülen şemadır. İkinci grupta ise üç unsur -özne, nesne, dolayımlayıcı- birlikte yer alır ve bu üç unsur üçgen arzuyu meydana getirir. Bu her üç unsur üçgenin birer köşesini teşkil eder. Dolayımlayıcının ortaya çıkardığı bir diğer kavramda öteki kavramıdır. Yani öteki, öznenin nesneyi arzularken öznenin arzularını yöneten bir diğer anlamda öznenin arzularının sahibi olan kişidir. Bu bağlamda öteki çoğu zaman özne için bir rakip ama aynı zamanda saygı duyulan bir varlık konumundadır. Bu bağlamda özne ile öteki ya da dolayımcı arasında nesneye ulaşama açısından sürekli bir savaş vardır. Yusuf Atılgan'ın 1959 yılında yayımlanan ilk romanı olan Aylak Adam'da roman kahramanı C.'nin gerçek sevgiyi bulma noktasında verdiği mücadele anlatılmaktadır. Birçok kadınla farklı mekânlarda ve farklı koşullarda yolu kesişen C. aradığı sevgiyi bulamaz ve aslında aradığı sevgiyi annesine çok benzeyen teyzesinde hisseder ancak bu noktada karşısında bir rakibi vardır: Babası. Sırf annesine benzediği için C. saf ve masum bir duyguyla teyzesine hayranlık duyarken rakibi olan babası ise cinselliği gözeterek teyzesine yaklaşmaya çalışır ve onu elde eder. Böylece üçgen arzu dediğimiz şematik yapı ortaya çıkar.

**Anahtar Kelimeler:** René Girard, Üçgen Arzu, Yusuf Atılgan, Aylak Adam

**A Reading Experience Within the Context of Triangular Desire: Aylak Adam**


## Abstract

The Romantic Lie and Novelistic Truth, the work of René Girard, which was translated into Turkish for the first time in 2001, developed a new theory based on the novels of five great novelists. Girard introduced a new concept, which is Triangular Desire, based on the novels of Cervantes, Stendhal, Flaubert, Proust and Dostoyevsky and the heroes in these novels. To be more concrete, Don Quixote imitates Amadis to become a famous knight. Here the subject is Don Quixote, the object is chivalry and desired Amadis. In other words, there is someone whose imitated desires are taken as an example between the subject and the object, which Girard calls mediator. In fictional works, these three elements may not always be together. That is, there is not always an imitated mediator between the subject and the object. In this case, the subject desires its object directly. This is the scheme seen in the works that Girard evaluates in the first group. In the second group, three elements - subject, object, mediator - take place together and these three elements form triangular desire. Each of these three elements constitute a corner of the triangle. Another concept revealed by the mediator is the concept of the other. That is, in another sense the other is the person who is the owner of the subject's desires, who manages the subject's desires while the subject desires the object. In this context, the other is often a competitor for the subject but it is also a respected being. In this context, there is a constant war between the subject and the other or mediator in terms of reaching the object. In Aylak Adam, Yusuf Atılgan's first novel, published in 1959, tells about the struggle of the hero of the novel C. to find true love. C., who crossed paths with many women in different places and under different circumstances, cannot not find the love he is looking for and he actually feels the love he seeks in his aunt, who is very similar to his mother, but at this point he has a rival: his father. While C. admires his aunt with a pure and innocent feeling just because she looks like her mother, his rival, who is his father in this sense, tries to get closer to his aunt by looking out for sexuality and gets her. Thus, the schematic structure, which we call triangular desire, emerges.


**Keywords:** René Girard, Triangular Desire, Yusuf Atılgan, Aylak Adam

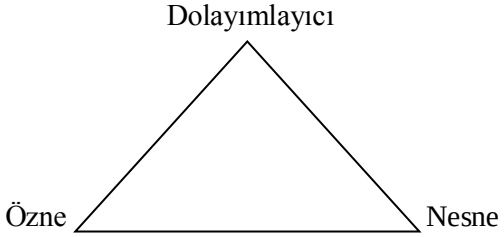
## GİRİŞ

İlk kez 2001 yılında Türkçeye çevrilen eseri “Romantik Yalan ve Romansal Hakikat”te René Girad, beş büyük romancının romanlarından hareketle yeni bir kuram geliştirmiştir. Bu kuram, anlatı türlerine farklı bir yaklaşım tarzı getirmiştir. Girard; Cervantes, Stendhal, Flaubert, Proust ve Dostoyevski’nin romanlarından ve bu romanlardaki kahramanlardan hareketle yeni bir kavram ortaya atmıştır: Üçgen Arzu

Üçgen Arzu; özne, nesne ve dolayımlayıcı kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşan yapıdır. Kimi kurgularda özne ve nesne arasında herhangi bir dolayımlayıcı olmazken yani özne nesneye direkt olarak yönelirken, kimi kurgularda da özne ile nesne arasında bir dolayımlayıcı vardır.

özne ⟶ nesne

Yukarıdaki şekilden de anlaşılacağı üzere bazı kurgularda özne nesneyi arzularken herhangi bir engel ile karşılaşmaz yani özne ile nesne arasında herhangi bir dolayımlayıcı yoktur.



Bazı metinlerde ise nesne özneye ulaşmaya çalışırken bir engel ya da rakiple karşılaşır ki buna da dolayımlayıcı denir. Biraz daha somutlaştırmak gerekirse Don Kişot ünlü bir şövalye olmak için Amadis'i taklit etmektedir. Burada özne Don Kişot nesne şövalyelik ve taklit edilen yani arzulanan Amadis'tir Yani özne ile nesne arasında taklit edilen arzuları örnek alınan biri vardır ki biz buna dolayımlayıcı diyeceğiz (Girard, 2013:23).

Girard'a göre kurgusal eserlerde daima bu üçlü durum- özne, nesne, dolayımlayıcı- görülmeyebilir. Yani daima özne ile nesne arasında bir taklit edilen, dolayımlayıcı bulunmayabilir. İşte bu noktada özne ile nesne arasında herhangi bir şey yoktur ve özne nesneyi direkt arzular. Bundan dolayı Girard kurgusal eserleri iki grupta toplar. Birinci grup basit olan yani özne ile nesne arasında herhangi bir dolayımlayıcı olmayan eserler, ikinci gruptaki eserler ise arzu üçgenin bulunduğu eserler. Bu eserler birinci gruptaki eserlere göre daha önemlidir Bu bağlamda Girard, birinci gruptaki eserleri *Romantik Yalan* olarak değerlendirirken ikinci gruptaki eserleri ise *Romansal Hakikat* olarak adlandırır. (Girard, 2013:24).

Dolayımlayıcının ortaya çıkardığı bir diğer kavramda ***öteki*** kavramıdır. Yani öznenin nesneyi arzularken öznenin arzularını yöneten bir diğer anlamda öznenin arzularının sahibi olan kişidir. Girard bu durumu şu şekilde açıklar: "Arzunun doğumunda başka bir deyişle öznelliğin kaynağında muzaffer bir edayla yerleşmiş ***öteki***ni buluruz hep. 'Dönüşümün' kaynağının içimizde olduğu doğrudur, ama kaynağın suyunun fışkırması için dolayımlayıcının sihirli değneğiyle kayaya dokunması gerekir." (Girard, 2013:45). Dolayısıyla öznede arzunun ortaya çıkması için nesnenin bir başka rakip tarafından da istenmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte özne rakibi olan dolayımlayıcıya hem hayranlık duymakta hem de ona içten içe bir nefret hissetmektedir. Girard'a göre özne iki yoğun duygu arasında bölünmüştür. Bir yandan boyun eğilmiş bir saygı diğer yandan nesne ile özne arasında engel olduğu için dolayımcıya duyulan hınç ki bunun adı nefrettir. (Girard, 2013:30). Bunun yanında içsel ve dışsal dolayım olmak üzere iki dolayımdan bahsetmek mümkündür. Dışsal dolayımda özne arzularını hissettiği, arzuladığı dolayımlayıcıyı yüksek sesle ifade ederken, içsel dolayımda özne çoğu kez dolayımlayıcısını saklama gereği hisseder.

## 1.Bir Arayışın Romanı: Aylak Adam

### 1.1.Yusuf Atılgan

Yusuf Atılgan, 1936 yılında Manisa Ortaokulu'nu, 1939 yılında ise Balıkesir Lisesi'ni ve ikinci sınıftan sonra askeri öğrenci olarak devam ettiği İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü bitirir. Nihat Tarlan'ın yönetiminde hazırladığı "Tokatlı Kani: Sanat, Şahsiyet ve Psikoloji" adlı tezle mezun olur. Aynı dönemde Akşehir'de Maltepe Askeri Lisesi'nde bir yıl edebiyat öğretmenliği yapar. Üniversite öğrenciliği sırasında Türkiye Komünist Partisi'ne katılarak faaliyette bulunduğu iddiasıyla sıkıyönetim mahkemesince tutuklanarak ceza kanunu'nun 141. maddesi uyarınca hapse mahkûm edilir. 6 ay Sansaryan Han'ında, 4 ay da Tophane Cezaevi'nde olmak üzere on ay hapis yatar.

26 Ocak 1946'da serbest kalır ama bir daha öğretmenlik yapamaz. 1946 yılında Manisa'nın Hacırahmanlı Köyü'ne yerleşerek çiftçilik yapmaya başlar. 1976'da İstanbul'a döner; danışmanlık, çevirmenlik ve redaktörlük yapar. Yazımı devam eden ***Canistan*** adlı romanını tamamlayamadan kalp krizi geçirir ve İstanbul, Moda'da ölür.

Aylak Adam ile başlayana yazı serüveni *Canistan* romanını tamamlanmadan sona erer. Yusuf Atılgan, *Aylak Adam* romanında kenti mekân olarak seçerken, bu durum *Anayurt Oteli* adlı eserde kasabaya ve *Canistan* adlı romanda da köye evrilir. Bütün hikâyelerini de *Eylem* adlı kitapta toplar. Yusuf Atılgan bireyi esas alan, bireyin bunalımlarını, yalnızlıklarını, bireyi merkezde tutarak yabancılaşma sürecini irdeleyen eserler kaleme almıştır. Korkmaz'a göre Yusuf Atılgan kırsal kesim hikâyelerinde geleneksel yapı üzerinde dururken kenti anlattığı hikâyelerde ise uyumsuzluk ve bıkkınlığı ifade etmiştir. Bu eserlerin hemen hemen hepsinde 1960'lı yılların toplumsal motiflerini görmek mümkündür. (Külahlıoğlu, 2012: 365). Yusuf Atılgan'ın eserlerindeki kahramanlar, toplumla sıkıntıları olan, toplumun baskısını üzerinde hisseden kahramanlardır. Aylak Adam'daki, C. ya da Anayurt Oteli'ndeki Zebercet bunun en tipik örnekleridir: "Hemen hemen bütün anlatılarında diğer

kahramanlardan farklı bir kişi merkeze oturur. Bu, uyumsuz, yadırgatıcı, yalnız ve çaresiz başkişi sayesinde yazar fert üzerindeki toplum baskısını ele almaktadır." (Külahlıoğlu, 2012:365) .Yusuf Atılgan'ın kişileri nerde olursa olsun ister kentte ister köyde daralan dünyalarıyla çevreyi kendi gözlemleriyle ifade eden kişilerdir. Bu kişiler, cinsel yönden saplantılı olan ve asla bir çözüme kavuşturulamamış kişilerdir. (Akatlı, 1998: 15).

Yusuf Atılgan'ın roman kahramanları genellikle toplumun dışına itilmiş ya da kendi istekleriyle toplumun dışında kalmış kişilerden oluşmaktadır. Bu kişiler entelektüel yanlarıyla ön plana çıkarken aynı zamanda psikolojik olarak da sallantılıdır. Cinselliğin yoğun olarak işlendiği romanlarında bile bu cinselliğin altında çoğu kez psikolojik birtakım sebepler bulmak mümkündür. Bu bakımdan hem Aylak Adam hem de Anayurt Oteli romanlarında yer alan kişilerin yaşadığı cinselliği bu yönüyle değerlendirmek mümkündür.

### 1.2.Arzu Üçgeni çerçevesinde Bir Okuma: Aylak Adam

İlk baskısı Varlık Yayınları tarafında yapılan Aylak Adam adlı romanı bir ismi bile olmayan C. Adlı karakterin etrafında gelişen olayların anlatıldığı bir eserdir. Eser özellik açısından postmodern romanın özelliklerini gösterir. Eser, bir yıl içerisinde C.'nin başından geçen olayların anlatıldığı bir eserdir ve bu eser dört bölümden-kış, ilkyaz, yaz ve güz- oluşmaktadır. Bu süreç içerisinde kalabalıklar içinde yalnız olan C., kendi arzusunun peşinden koşmaktadır. Bu koşuşturmalar kimi zaman bir sinema salonunda, kimi zaman bir tramvayda, kimi zaman bir sokakta kimi zaman tatile gidilen bir sahilde gerçekleşmektedir. Bütün bu koşuşturma sadece arzu edilen kadını bulmak içindir.

Kahramanımızın geçmişine baktığımızda sevgiden yoksun bir şekilde büyüdüğünü görmekteyiz. Özellikle bir yaşındayken annesini kaybeder ve teyzesinin himayesi altına girer. Ona artık teyzesi bakmaktadır. Ama kahramanımızın bilinçaltında babasının önemli bir yeri vardır

"*Önce babamı anlatmam gerek, dedi. Kadın bacaklarının bende uyandırdığı korkuyu ancak o zaman anlarsın. Ben de gördüğün her şey babamla başlar. Pek küçükken yanaklarımı öpmeye yaklaşan adamın kara bıyıklarından gene o korkuyla karışık iğrenmeyi duyar mıydım? …"* (Atılgan, 2000:120)

Kahramanımızın hayatında ***baba*** imgesinin önemli olduğunu yukarıdaki açıklamalardan anlayabiliriz. Sevgisizliğin, hırçınlığın ve birtakım saplantıların temelinde hep babası vardır. Tam da bu noktada karşımıza Zehra teyzesi çıkıyor. Mavi gözlü bir kadın olan Zehra teyzesi C.'nin hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Öyle ki hayatında en mutlu günleri onunla geçirdiği günlerdir. Kucağından indiği zaman C. İçin büyük sevinçlerden büyük kedere doğru gidişlerin başlangıcıdır. Kahramanımız teyzesi için şunları ifade etmektedir.

*"Teyzem. Annemin kardeşi. Annemi bilmiyorum. Ben bir yaşındayken ölmüş. Belki de teyzem, onun güzel mavi gözlerinden bahsettiği için bu gözleri gördüğümü sanıyorum… Beni Zehra teyzem büyüttü. Onu kıskanç, bencil bir sevgiyle severdim. Olaylar, onunla yalnızlığımız bozup bozmadıklarına göre iyi ya da kötüydüler."* (Atılgan, 2000:121).

Ama bunun yanında her ne kadar kahramanımız sonradan öğrense de Zehra teyzesi ile babası arasında bir ilişki vardır. İşte bu noktada hemen üçgen arzu devreye girer. Üçgen arzuyu hatırlayacak olursak üçgeni oluşturan üç unsur vardı: Özne, nesne ve dolayımlayıcı.

Kahramanımız bir arayış içindedir. Sinema salonlarında, tramvaylarda, sokaklarda arzuladığı kadını Onu bulma gayreti içindedir. Ama sadece mavi gözlü olanların peşinden gitmektedir. Bu da aslında gerçekten arzuladığı kişinin teyzesi olduğu fikrini bize verir. C.'nin roman sonunda kaldırımdan taşan, tramvaylarda dolup taşan, sinema salonlarını dolduran, sokaklarda geçen onca yığınlar arasında aradığı, arzuladığı kadını bulamaması iddiamızı doğrular niteliktedir. Çünkü arzuladığı kadın yani arzu üçgeninin bir kenarını oluşturan nesne, teyzesidir. Ama nesneyi elinde bulunduran bir dolayımlayıcı vardır ki o da C.'nin babasıdır.

*"Onun hizmetçilerle düşüp kalktığını teyzem de bilirdi. Yakınmazdı. Sonraları onun bu eve nasıl dayandığına şaşmışımdır. Benim yüzünden mi yoksa her gece babamın erkekliğinden payını aldığı için mi?"* (Atılgan, 2000:121).

Özne ile nesne arasında bir engel vardır ki buna dolayımlayıcı denir. Babasına saygı duyan özne aynı zamanda nesneyi elinde bulundurduğu için ona karşı hınç beslemektedir. Girard'a göre özne, örnek

karşısında birbiriyle çatışan iki duygu arasında bölünmüştür: en boyun eğmiş saygı ile en yoğun hınç. Bu nefret adını verdiğimiz tutkudur.(Girard,2013:30). C. Her şeyden önce soyadını kullanmayarak ona ne derece nefret duyduğunu belirtmiş, ayrıca her yerde babasından kendisine kalan mirasın çalınmış paradan oluştuğunu, kendisinden çalınan sevgi yerine verilen bir para olduğunu ve bu şekilde babasının kendisinden esirgediği sevgiyi vurgulamak suretiyle babasına olan nefreti dile getirir.

**Sonuç**

René Girard "Romantik Yalan ve Romansal Hakikat" adlı eserinin *Üçgen Arzu* bölümünde ortaya attığı kuram çerçevesinde beş ünlü yazarın romanlarını ele almıştır. Girard'ın bu kuramına göre kurmaca eserlerde özne, nesne ve dolayımlayıcı olmak üzere üç unsur bulunmaktadır. Bazı eserlerde bu üç unsurdan sadece özne ve nesne bulunurken bazılarında da özne, nesne ve dolayımlayıcının üçü de bulunmaktadır. Bu yönüyle bu tip eserler bünyesinde ***üçgen arzu*** dediğimiz şemayı barındırmaktadır. Bu eserlerde özne nesnesine ulaşmak isterken karşısına öteki ya da rakip dediğimiz dolayımlayıcı çıkmaktadır ve Girard'a göre büyük yapıtlar bu üçgen arzunun olduğu yapıtlardır ki bunlara romansal hakikat denir. Ele aldığımız Aylak Adam romanında yer yer üçgen arzu dediğimiz şemanın ortaya çıktığı görülmektedir. Romanın başkarakteri olan C. arzuladığı sevgiyi sırf annesine benzediği için teyzesinde bulmaktadır ancak baba figürü de teyzeye cinsel yönden saplantılı bir kişilik olarak romanda yer alır. Bu durumda baba figürü öznenin karşısına teyzeye ulaşma noktasında bir rakip yani dolayımlayıcı olarak çıkmaktadır.

**Kaynakça**

Akatlı F. (1998). Öykülerde Dünyalar, Boyut Yayınları, İstanbul.

Atılgan, Y. (2011). Aylak Adam, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Girard, R. (2013). Romantik Yalan ve Romansal Hakikat, Metis Yayınları, İstanbul.

Külahlıoğlu, İ. A. (2012). "Cumhuriyet Dönemi Türk Hikayesi" s. 341-373 (Ed.) Korkmaz, R. Yen,i Türk Edebiyatı El Kitabı, Grafiker Yayınları, Ankara.

**Presentation ID / Sunum No= 7**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-7463-1951

# Using Mnemonics For Vocabulary Teaching And Retention

**Öğr. Gör. Sabire Pınar Acar[1], Doç. Dr. Yeşim Bektaş Çetinkaya[2]**

[1] *İzmir Demokrasi Üniversitesi, YDYO, acarspring2002@yahoo.com*
[2] *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü yesim.bcetinkaya@gmail.com*

**Abstract**

This is a quasi-experimental study investigating the effects of the Keyword Mnemonic technique on vocabulary learning and retention in comparison with the definition method. A total of 36 tertiary level students at a Turkish state university were chosen as participants, who made up the experiment and the comparison groups. A productive vocabulary test was created by the researcher based on Laufer and Nation's (1999) vocabulary test of controlled productive ability. The vocabulary test preceded vocabulary presentation and practice through Keyword mnemonics in the experimental group, and through definitions in the comparison group. Using a pre-test, post-test, and a two-week delayed post-test, the performances of both groups were compared after the two different forms of vocabulary instruction. T-Tests were conducted to analyze the findings and the results showed that the Keyword Method is as effective as the definition method in vocabulary learning and more effective than definition method in vocabulary retention.

**Keywords**: Vocabulary, Mnemonics, The Keyword Mnemonic Technique

## Kelime Öğretimi ve Hafizada Tutma için Anımsatıcıların Kullanılması

**Özet**

Bu araştırma Anımsatıcı Anahtar Kelime tekniğinin kelime öğrenme ve akılda tutma üzerindeki etkilerini Tanım yöntemiyle karşılaştırmalı olarak inceleyen yarı deneysel bir çalışmadır. Deney ve karşılaştırma gruplarını oluşturan 36 katılımcı Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen kelime testi Laufer ve Nation'ın (1999) kontrollü kelime üretme testi temel alınarak oluşturulmuştur. Kendilerine verilen bu ön test sonrası deney grubundaki katılımcılarla Anımsatıcı Anahtar Kelime tekniği ve karşılaştırma grubundaki katılımcılarla ise Tanım yöntemi aracılığıyla kelime sunumu ve çalışması yapıldı. Yapılan son test ve iki hafta gecikmeli son test sonrası her iki grubun performansları karşılaştırıldı. Bulguları analiz etmek için t-testleri yapıldı ve sonuçlar, Anımsatıcı Anahtar Kelime yönteminin, kelime öğrenmede Tanım

yöntemi kadar etkili bir yöntem olduğunu ve kelimeleri daha uzun süre hatırlamaya yardımcı olduğunu gösterdi.

**Anahtar Kelimeler**: Kelime Bilgisi, Anımsatıcılar, Anımsatıcı Anahtar Kelime Tekniği

## 1. INTRODUCTION

Vocabulary knowledge in a foreign language plays a vital role because it develops learners' communication skills (Bahrami et al., 2019; Genç, 2004). It is "a core component of language proficiency and provides much of the basis for how well learners speak, listen, read, and write" (Richards & Renandya, 2002, p.255) and as Wilkins (1972) famously put it "without vocabulary nothing can be conveyed" (p.112). For language learners, it might be a difficult task to learn vocabulary in a foreign language and it is hard to understand and remember the meaning of words for later use (Thornbury, 2002). They need to use techniques that help learning and retaining new words. Mnemonics, or techniques for remembering things (Thornbury, 2002), are believed to improve memory through visual imagery, organization, and elaborative encoding (Bellezza, 1981; Putnam, 2015), so they can help retention of vocabulary (Jurowski, Jurowska, & Krzeczkowska, 2015). Peg Word, Loci, Keyword Method, Acrostics, and Crossword Puzzles are some these mnemonic strategies, among which the Keyword Method (KWM) has been found to be the most effective (Gonzales et. al, 2021, Kayaaltı, 2018). KWM is a technique that helps remembering vocabulary using auditory and visual clues (Kayaltı, 2018).

Language teachers employ different strategies while teaching new words. Some examples of these include making lists, drawing semantic maps, using vocabulary cards, giving definitions, or showing pictures (Nation, 2001). Considering the effectiveness of using mnemonic techniques in vocabulary teaching (Nation, 2001), not surprisingly, many studies have been conducted to compare traditional methods of vocabulary teaching to the use of mnemonics. Yet, analysis of literature revealed that while there are studies revealing the effectiveness of mnemonics (Al-Khawaldeh & Al-Khasawneh, 2019; Amoli & Karbalaei, 2012; Kayaaltı, 2018; Siriganjanavong, 2013), some researchers (Cancino et al., 2021; González et al., 2021), reached contrary results.

This study took place in the preparatory program at a state university in the west of Turkey. The program aims to provide the students whose level of English is below proficiency level with basic language skills in their first year so that they can pursue their undergraduate studies in their faculties. Hence, it was assumed that, if found more effective than other methods of vocabulary teaching, mnemonic techniques could be adopted by many teachers of English in similar contexts. Given the controversy regarding the effectiveness of mnemonic strategies, the current study also aimed to contribute to this issue by providing additional data. The purpose was to explore the effect of using mnemonics on vocabulary learning and retention of tertiary level students in the preparatory program of a public university, and the following research questions were asked:

Q1. Is there a significant difference between the vocabulary learning of the students taught by the Keyword Method and those taught by the definition method?

Q1. Is there a significant difference between the vocabulary retention of the students taught by the Keyword Method and those taught by the definition method?

It was hypothesized that the students taught by the Keyword Method would 1)learn more and 2) retain more than those taught by the definition method.

## 2. LITERATURE REVIEW

Vocabulary refers to "the area of language that is concerned with word knowledge" (Thornbury, 2006, p. 240), but knowing a word may mean knowing whether that word is a content word or a function word that carries a grammatical meaning, what other forms it has, whether it can be used alone or with other words, whether it has more than one meaning, whether it looks and sounds the same with another

word, and whether it has an opposite or overlapping meaning with an another word (Thornbury, 2002). Yet, although there is no simple definition of vocabulary, vocabulary knowledge enables learners to comprehend and produce language (Bozavli, 2017); therefore, the term was used here to refer to the ability to use a word with an appropriate meaning in the right context.

The development of new approaches to language teaching has revived the interest in vocabulary teaching (Thornbury, 2002) and second language learners need to know a great amount of vocabulary to use another language (Nation, 2001) as the vocabulary knowledge of a learner reflects his or her competence in that language (Grabe, 1991; Kayaaltı, 2018). Knowing a word involves both receptive and productive vocabulary knowledge (Nation, 2001). Receptive vocabulary refers to the comprehension of words through a listening or a reading task whereas productive vocabulary use denotes a desire "to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form"(Nation, 2001, p. 38). Considering the significant influence of learning strategies on the acquisition of a second language (Taka, 2008), it is worth reviewing the kinds of strategies learners employ while learning vocabulary in a second language.

O'Malley and Chamot, (1990) state that the most used vocabulary techniques by learners are memorizing; learning from context; learning words associations; using new words in phrases; using a dictionary and writing down new items. Taka (2008) also summarizes that although mechanical vocabulary learning strategies like memorisation or repetition are popular among some learners, complex strategies like making associations between words and their meaning are preferred by some others.

Like learners, teachers of a language seem to employ different strategies and present new vocabulary items in various ways. They introduce new words by translating them into the learner's L1, using real things, showing pictures, defining the words in the target language, using the words in example sentences (Taka, 2008; Thornbury, 2002), acting or using gestures, giving the synonym or antonym of the words (Thornbury, 2002). "The teacher's task is to provide learners with opportunities for practising and connecting words in various ways and to stimulate them to retrieve words from memory and use them for all language skills"(Taka, 2008, pp. 22-23).

Techniques for vocabulary teaching may vary depending on the proficiency level of the learner. According to Nation and Newton, (2008) a useful strategy for all levels of learners is the use of mnemonic devices. Mnemonics are strategies which facilitate learning and recalling information (Belleza,1981;Jurowski, Jurowska, & Krzeczkowska, 2015; Putnam, 2015). Thornbury (2002) defines them as "tricks" to help retrieve items or rules that are stored in memory and that are not yet automatically retrievable" (p. 25). Mnemonic strategies are consciously employed to retrieve information already stored in long-term memory but nowadays these methods are seldom used by teachers or students (Jurowski, Jurowska, & Krzeczkowska, 2015; Nation, 2001; Taka, 2008).

The Keyword technique is the most well-known mnemonic technique (Thornbury, 2002) where learners make an acoustic link between a familiar word in their mother tongue (L1) and the target word in their second language (L2) which sound alike and create some imagery link between the two (Atkinson, 1975; Siriganjanavong, 2013). This method is summarized by Atkinson(1975) as building "a chain of two links connecting a foreign word to its English translation" (p.821).

Most studies in literature compared the effects of mnemonics to those of memorisation techniques in terms of learners' vocabulary learning. The results of experimental studies showed that mnemonics have an advantage over rote learning when retention of words are considered (Davoudi & Yousefi, 2016 ; Kayaaltı, 2018; Siriganjanavong, 2013; Ghoneim & Elghotmy, 2016; Parima, Siros & Ali, 2018). Among these studies, only one reported an equal effect of mnemonics on immediate recall (Kayaaltı , 2018) whereas others showed that there were significant differences regarding the short and long terms effects of this technique in terms of recall. Similarly, experimental research into the effects of mnemonics compared to other techniques showed that mnemonics are effective devices. Farsani et al. (2012) compared visual mnemonic strategies of vocabulary learning to the use of dictionary definitions in an experiment on 56 intermediate-level students aged 12-18. The results revealed that mnemonics brought about effective retention of meaning. Finally, Köksal and Çekiç (2014) compared the Keyword

plus the context method to rote rehearsal and found that there was a statistically significant difference in favour of the mnemonic Keyword Method combined with the context method.

In some studies, researchers explored the effect of mnemonics in comparison with no strategy applied (Amoli & Karbalaei, 2012; Al-Khawaldeh & Al-Khasawneh, 2019) and reached similar results. Some other studies compared different mnemonic strategies. To illustrate, Khorasgani and Khanehgir (2017) compared Keyword Method (KWM) to Total Physical Response (TPR) and reached the conclusion that KWM is more effective than TPR in teaching new vocabulary words in a foreign language to early elementary school children.

Yet, there are studies that present contradictory results. Khabiri and Rezagholizadeh (2014), for example, carried out an experimental study with sixty teenagers to compare the effectiveness of phonics to mnemonics on EFL learners' vocabulary achievement, and found that there was no significant difference between the two treatments on vocabulary retention. In another study, González et al. (2021), came up with the conclusion that the 794 first and second-year Compulsory Secondary Education Spanish students favoured rote learning more than the KWM when the key words were generated by themselves or the researcher, but mnemonics were more effective when the keyword was generated by the classmates of the participants in the study. Cancino et al.(2021) also compared the KWM (with and without the use of visuals) to rote learning and reached the findings that regarding the immediate and delayed passive recall and passive recognition of words, there were no significant differences. Lastly, Ahmadi et al. (2020) compared etymological elaboration, the KWM, and translation in their experiment with ninety Iranian male and female learners studying at an IELTS institute in Tehran. The results showed statistically significant differences between these techniques, with the etymological elaboration method being the most effective of all, on both recognition and recall of idioms.

## 3. PROCEDURES

### 3.1 Research Design

This was a quasi-experimental study with a Static-Group Pre-test Post-test Design (Fraenkel et al., 2012). The participants from two intact classes were assigned as comparison and experimental group randomly through flipping a coin. To ensure comparability of the participant groups prior to their treatment, a pre-test was given to both groups. After the groups received different forms of vocabulary instruction, an immediate post-test was conducted and two weeks later, a delayed post-test was administered.

### 3.2 Sample and Instruments

The study was conducted in the preparatory program of a state university with a total number of 586 students: 377 at elementary level, 157 at pre-intermediate level and 52 at intermediate level of English. The participants were chosen from the pre-intermediate group, which receive fifteen hours of face-to-face and three hours of online instruction weekly. Prior to the study, ethical committee approval was obtained, the participants were informed about the study and their written consent was retrieved.

There were 22 (17 female- 5 male) students in the experimental group and 22 (3 male and 19 female) students in the comparison group. On the treatment day, however, three students from the experimental group and five students from the comparison group were absent due to health issues, so the total number of participants in the study was 19 (4 male, 15 female) in the experimental group and 17 (3 male, 14 female) in the comparison group. The average age of the students was 18.7 in the experimental group and 18.4 in the comparison group. The students in both classes are all monolingual except for one male student in the experimental group who also spoke Kurdish. The students started the preparatory program three months before the experiment.

A pre-intermediate level reading text was taken from the British Council website LearnEnglish(https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/intermediate-b1/a-travel-guide ). Ten vocabulary items were chosen from the text and ten concept check questions were prepared for the selected items. The chosen vocabulary items were *polluted*, *spot*, *nightmare*, *plenty*, *authentic*, *convenient*, *filling*, *spectacular*, *likely*, and *stuck*. Later, a controlled productive vocabulary test was

created by the researcher. The test was adapted from Laufer and Nation's (1999) vocabulary test of controlled productive ability, where the test taker fills in a word for which a meaningful sentence context is presented, and the first one or two letters of the target item are provided (https://www.lextutor.ca/tests/levels/productive/). Twenty sentences were created for the ten target items, two sentences for each. After an expert opinion was taken, the test was piloted to ensure that the instruction and questions were clear (Pallant, 2001). The mean score obtained from the pilot group was 0.54 out of 20. Finally, a PPT with ten slides, each of which contained a Keyword with a visual was prepared. The key words used in the slides either sounded or spelt similarly to the target words. For example, a popular TV series character Polat was used for the word *polluted*. The slides were shared with two other teachers teaching the same groups of students and their opinions were taken.

### 3.3 Treatment

On the experiment day, after the pre-test, the experiment group were presented the new vocabulary items through a PPT including visuals and a keyword for each target word. This was followed by the reading activity. While they were answering the questions prepared for the reading text, they were asked and reminded of the keywords and visuals they had seen. This was followed by the post-test. The comparison group received the pre-test and then the definitions of the target items were given in a matching task. After that, the reading text was delivered, and the definition of each word was elicited and highlighted during this activity. Finally, the texts were collected from the students and the post-test was conducted. For both groups 10 minutes were allocated for the pre-test and the post-test each, and another 20 minutes were allocated for the vocabulary presentation and practice stages. The delayed post-test was administered in both groups two weeks later.

### 3.4 Validity and Reliability

Validity refers to "the specific uses of an instrument that are validated" (Fraenkel et al., 2012). For the content validity of the productive vocabulary test, expert opinion was taken after the questions were prepared. In addition, the test was piloted with another group of learners at the same level. While scoring the test results, minor spelling and grammar mistakes were ignored because they are considered unimportant if test takers show they know the word (Cobb, 2000).

To control extraneous variables, "independent variables that may have unintended effects on the dependent variable" (Fraenkel et al., 2012, p. 87), and minimize possible threats to internal validity, both groups received the treatment on the same day, from the same teacher and in the same length of time. The time allocated for the pre-test and post-test was determined based on the pilot group's task completion time. To check the reliability of the productive vocabulary test, Kuder–Richardson split-half test was conducted for the pilot test scores as the answers were labelled as correct and incorrect while calculating the total scores (Creswell, 2012). For the ten vocabulary items, each of which was tested on two occasions in the test, two groups (halves) were created on SPSS(Statistical Package for the Social Sciences, Version 25). Subsequently, the participants' responses for each item in each corresponding group were analysed to calculate the reliability, which is the internal consistency of the items. A value of 0.982 was obtained and this showed that the questions in the test were consistent, and the test was reliable (Pallant, 2001).

## 4. FINDINGS

Data was analysed using the SPSS software Version 25. Despite the small sample size, the data was normally distributed, so T-tests were used for the analysis of the pre-test and post-test results (Larson-Hall, 2015). To compare the scores of the participants in the comparison group to those in the experimental group after the pre-test and post-test, Independent T-Tests were computed on SPSS. Finally, to compare the gains between groups two weeks after the treatment, another Independent Samples T-Test was conducted.

Initially, an Independent Samples T-Test was conducted to see if there were any statistical differences between the scores of the students in both groups before the treatment(See Table 1).

**Group Statistics**

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Pre-test | COMPARISON | 17 | 1,06 | 1,676 | ,406 |
| | EXPERIMENTAL | 19 | 1,05 | ,970 | ,223 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| Pre-test | Equal variances assumed | ,798 | ,378 | ,014 | 34 | ,989 | ,006 | ,450 | -,909 | ,922 |
| | Equal variances not assumed | | | ,013 | 25,035 | ,989 | ,006 | ,463 | -,948 | ,961 |

**Table 1 Independent Samples T-Test of Productive Vocabulary Pre-Test**

There was no statistically significant difference between the pre-test scores of the experiment group (M=1.05, SD= 0.970) and the comparison group (M=1.06, SD=1.676); t (34)=0. 014, $p$ = 0.989. These results suggest that these two groups displayed equal level of knowledge of the target words.

To compare the groups immediately after the treatments, another Independent Samples T-Test was computed. (See Table 2)

**Group Statistics**

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Post-test | Comparison | 17 | 11,65 | 5,074 | 1,231 |
| | Experiment | 19 | 14,47 | 3,533 | ,811 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| Post-test | Equal variances assumed | 2,715 | ,109 | -1,957 | 34 | ,059 | -2,827 | 1,445 | -5,762 | ,109 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,918 | 28,182 | ,065 | -2,827 | 1,474 | -5,844 | ,191 |

**Table 2 Independent samples T-Test of Productive Vocabulary Post-Test**

The differences between the post-test scores of the comparison group (M=11.65, SD=5.074) and the experimental group (M=14.47, SD= 3.533); t (34)=-1.957, $p$ = 0.059, were not statistically significant but the results showed the experimental group did better. These results suggest that the Keyword Method is as effective as the definition method in vocabulary learning.

A final T-Test was run to compare the delayed-post test scores of the participants in each group. (See Table 3)

**Group Statistics**

| | 1 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Delayed Post-test | COMPARISON | 17 | 3,71 | 3,788 | ,919 |
| | EXPERIMENTAL | 19 | 6,68 | 3,987 | ,915 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| Delayed Post-test | Equal variances assumed | ,230 | ,634 | -2,291 | 34 | ,028 | -2,978 | 1,300 | -5,620 | -,336 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,298 | 33,864 | ,028 | -2,978 | 1,296 | -5,613 | -,344 |

**Table 3 Independent samples T-Test of Productive Vocabulary Delayed-Post-Test**

There was a statistically significant difference between the comparison group (M=3.71, SD=3.788) and the experimental group(M= 6.68, SD=3.987); t (34)= -2.291, *p*=0.028, regarding their delayed post-test scores. These results revealed that the experiment group were better at recalling the vocabulary items after a two-week delay. Thus, these findings supported the hypothesis that the students taught by the Keyword Method would retain new vocabulary better than those taught by the definition method.

## 5. DISCUSSION AND CONCLUSION

The current study aimed to investigate the effect of using Keyword mnemonic technique on vocabulary learning and retention in comparison with teaching vocabulary through definitions. For this purpose, it was hypothesized that the students taught by the Keyword Method would learn more and retain more vocabulary than those taught by the definition method. Both groups were given a productive vocabulary test before and after the treatment. Their performances were analysed by conducting Independent Samples T-Tests immediately after and two weeks after the treatment.

Considering the immediate effect of both techniques on vocabulary learning, the results showed that the Keyword technique was as effective as teaching by definitions. The mean scores of the comparison group (M=11,65) and the experiment group (M=14.47) revealed that the participants in the experiment group did better despite a statistically nonsignificant value of *p*=0.059. This finding is in line with the results of the study by Kayaaltı (2018), who claimed that mnemonics might be as powerful as other techniques when retention of words in a brief time was concerned.

Secondly, the results of the data analysis revealed that mnemonic Keyword technique worked more effectively than the definition technique when longer term retention was considered. The students in the experimental group (M=6.68)performed much better in the delayed post-test compared to the comparison group (M=3,71). This finding aligns with those of similar studies (Davoudi & Yousefi, 2016 ; Kayaaltı, 2018; Siriganjanavong, 2013; Ghoneim & Elghotmy, 2016; Parima, Siros & Ali, 2018). Since productive vocabulary was tested in this study, when the results were examined, it was seen that the tested words were used in the right context and meaning. This supports the idea that mnemonics brings

about effective retention of meaning (Farsani et al., 2012). When these results are examined, it is seen that using Keyword technique in vocabulary teaching can help more permanent learning. Therefore, it can be concluded that this technique should be preferred to other traditional vocabulary teaching methods when possible.

### 5.1 Limitations and Suggestions

There were some limitations in the study. To begin with, the sample size was too small, so it cannot be representative of the population (Fraenkel et al., 2012). In addition, convenience sampling was used, so the results of this study cannot be generalised (Fraenkel et al., 2012). However, "the sample can provide useful information for answering questions and hypotheses" (Creswell, 2002, p.146). Thirdly, since the experiment took place at a time when the Coronavirus was effective, many participants could not take part in the study. Finally, due to the fact that the study was conducted towards the end of the academic term, the longer effects on retention could not be observed. To generalize these results and to better see the effects of the mnemonic technique on vocabulary learning, it might be suggested that this technique should be used with a larger number of participants for a longer period. It might also be a good idea to teach learners ways to make associations like those in Keyword technique and practice them in class together with their peers, which could enhance retention of new words.

## REFERENCES


Ahmadi, M., Zarei, A. A., & Esfandiari, R. (2020). Linguistic Mnemonics affecting Learning L2 Idioms. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, *8*(2), 219-239.

Al-Khawaldeh, M. A., & Al-Khasawneh, F. M. (2019). The Effect of Mnemonic Keyword Strategy Instruction on Vocabulary Retention of Students with Learning Disabilities. International Journal of English Linguistics, 9(4).

Amoli, F. A., & Karbalaei, A. (2012). The effect of mnemonic strategies instruction on the immediate and delayed information retrieval of vocabulary learning in EFL learners. World Applied Sciences Journal, 17(4), 458-466.

Anari, F. K., Sajjadi, M., & Sadighi, F. (2014). The magic of mnemonics for vocabulary learning of a second language. International Journal of Language and Linguistics, 6.

Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. American psychologist, 30(8), 821.

Bahrami, Z. N., Izadpanah, S., & Bijani, H. (2019). The Impact of Musical Mnemonic on Vocabulary Recalling of Iranian Young Learners. International Journal of Instruction, 12(1), 977-994.

genç, F. S. (1981). Mnemonic Devices: Classification, Characteristics, and Criteria. Review of Educational Research, 51(2), 247–275. https://doi.org/10.2307/1170198

Bozavli, E. (2017). Vocabulary Teaching in Foreign Language via Audiovisual Method Technique of Listening and Following Writing Scripts. *International Education Studies*, *10*(5), 129-135.

Cancino, M., Silva, J., & Gatica, F. (2021). The Role of Visual Cues in the Keyword Method: Assessing Variations of the Mnemonic Approach in L2 Vocabulary Learning. *Mextesol Journal*, *45*(1), n1.

Cobb, T. (2000). One size fits all? Francophone learners and English vocabulary tests. Canadian modern language review, 57(2), 295-324.

Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (p. 676). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Davoudi, M., & Yousefi, D. (2016). The effect of keyword method on vocabulary retention of senior high school EFL learners in Iran. Journal of Education and Practice, 7(11), 106-113.

Farsani, H. M., Moinzadeh, A., & Tavakoli, M. (2012). Mnemonic Effectiveness of CL-motivated Picture-elucidation Tasks in Foreign Learners' Acquisition of English Phrasal Verbs. Theory & Practice in Language Studies, 2(3).

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education.

Genç, B. (2004). New trends in teaching and learning vocabulary. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2), 117-126.

Ghoneim, N. M. M., & Elghotmy, H. E. A. (2016). Using Mnemonics Strategies to Improve Primary Stage Pupils' EFL Vocabulary Learning and Retention Skills. Online Submission, 4(4), 705-718.

González, M. A., Goñi-Artola, A., & Campos, A. (2021). Keyword Mnemonics: Effects of Immediate Recall on Delayed Recall. *Imagination, Cognition and Personality*, *40*(4), 458-467.

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. TESOL quarterly, 25(3), 375-406.

Kayaaltı, M. (2018). Mnemonic Technique-An Effective Vocabulary Teaching Method to Plurilingual Students. Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), 8(5), 388-400.

Khabiri, M., & Rezagholizadeh, R. (2014). The Comparative Effect of Teaching Spelling through Mnemonics and Phonics on EFL Learners' Vocabulary Achievement and Retention. Theory & Practice in Language Studies, 4(7).

Khorasgani, A. T., & Khanehgir, M. (2017). Teaching New Vocabulary to Young Learners: Using Two Methods Total Physical Response and Keyword Method. International Journal of Evaluation and Research in Education, 6(2), 150-156.

Köksal, O., & Çekiç, A. (2014). The effects of the mnemonic keyword method on 8th graders' L2 vocabulary learning. *Journal of International Scientific Publications*, *12*, 1030-1047.

Jurowski, K., Jurowska, A., & Krzeczkowska, M. (2015). Comprehensive review of mnemonic devices and their applications: State of the art. International E-Journal of Science, Medicine and Education, 9(3).

Larson-Hall, J. (2015). A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R. Routledge.

Naeimi, M. The Use of Mnemonic Technique of Verbal-Pictorial Association in Re-trieval of Vocabulary Development among Iranian Introvert vs. Extro-vert EFL Learners.

Nation, I. S. (2001). Learning vocabulary in another language. Ernst Klett Sprachen.

Nation, I. S. (2008). P and J. Newton. 2009. Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. *ESL& Applied Linguistics Professional Series, Roultedge, Taylor& Trancis e-Liberary*.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press

Pallant, J. (2001) SPSS Survival Manual. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Parima, F., Siros, I., & Ali, S. (2018). The effects of mnemonic vocabulary instruction on content vocabulary learning of students. *Journal of Language and Education*, *4*(1 (13)).

Putnam, A. L. (2015). Mnemonics in education: Current research and applications. *Translational Issues in Psychological Science*, *1*(2), 130.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). Methodology in language teaching: An anthology of current practice. Cambridge university press.

Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, *95*(1), 26-43.

Siriganjanavong, V. (2013). The Mnemonic Keyword Method: Effects on the Vocabulary Acquisition and Retention. *English Language Teaching*, *6*(10), 1-10.Taka, V. P. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Multilingual Matters.

Thornbury, S. (2002). How to teach vocabulary. England.

Thornbury, S. (2006). AZ of ELT. Macmillan Educ.

Wilkins, D. (1972). Linguistics in Language Teaching. Suffolk: The Chaucer Press

**Presentation ID / Sunum No= 8**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0003-1319-330X

# An Investigation of Relationship between Vocabulary Size and Vocabulary Learning Strategies of EFL Prep-School Learners

**Öğr. Gör. Eda Akgün Özpolat[1], Doç. Dr. Yeşim Bektaş Çetinkaya[2]**
[1]*İzmir Demokrasi Üniversitesi*
[2]*Dokuz Eylül Üniversitesi*

**Abstract**

This study explores vocabulary size, vocabulary learning strategies, daily activities in English and investigates the relationship between vocabulary size (VS) and vocabulary learning strategies (VLS) of prep-school learners who study in a state university in the west of Turkey. The quantitative research method has been used in order to describe the characteristics of learners and identify the correlation between VS and VLS of students. The data were collected from 85 prep-school students who answered Background Information Form, VLS questionnaire, and VS test. The results indicated that students' average VS is around 4,000 word-families. In addition, students mostly prefer listening to songs, watching movies and videos in English in their daily lives. The most frequent daily activity of students is listening to music in English. Out of the categories of social, memory, cognitive, and metacognitive vocabulary learning strategies, students most frequently employ the social strategy of VLS. There is also a low correlation between VS of learners and both social and memory categories of VLS.

**Keywords*:*** Vocabulary Size, Vocabulary Learning Strategies, EFL.

## İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kelime Dağarcıkları ve Kelime Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

**Özet**

Bu çalışmanın amacı hazırlık sınıfı öğrencilerinin kelime dağarcıklarını, kelime öğrenme stratejilerini, İngilizce kullanımlarını belirlemek ve kelime dağarcıkları (KD) ve kelime öğrenme stratejileri (KÖS) kullanımları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmaya, Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitede hazırlık okulunda öğrenim gören 85 hazırlık okulu öğrencisi katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler KD testini, KÖS ölçeğini ve günlük alışkanlıklarını aktardıkları bilgi formunu tamamlamışlardır. Araştırma sonucunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaklaşık olarak 4.000 kelime seviyesinde ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin çoğunlukla boş zamanlarını geçirmek ve/veya İngilizcelerini geliştirmek için İngilizce şarkı dinlemeyi, film ve video izlemeyi tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin en sık yaptıkları günlük aktivite ise İngilizce şarkı dinlemektir. Öğrenciler tarafından, sosyal, hafıza,

bilişsel ve üst bilişsel kelime öğrenme stratejileri arasından en yaygın olarak sosyal öğrenme stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal beceri ve hafıza kullanımı stratejileri ile öğrencilerin KD seviyeleri arasında düşük bir korelasyon olduğu sonucu elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kelime Dağarcığı, Kelime Öğrenme Stratejileri, Yabancı Dil Olarak İngilizce.

## 1. Introduction

Vocabulary is an indicator of general language proficiency, and it is evident that vocabulary knowledge represents language performance, especially in L2 (Miralpeix & Munoz 2018: 9). In order to perform reading, comprehension, writing and listening skills; individuals who are either native or non-native speakers of that language must have a certain level of vocabulary (Nation, 2001). Vocabulary levels in English learning as a foreign language appear to positively affect students' communication skills (Milton, 2009). Vocabulary level is a representation of the general and specific skills of the students, and it is important to increase vocabulary knowledge.

There are many methods and techniques that can be used in and out of class to increase vocabulary. Word learning strategies are widely used by students as a method that improves the ability to learn words (Schmitt, 2000). The use of word learning strategies varies according to the learning methods and techniques adopted by the students. Studies examining the relationship between vocabulary size and vocabulary learning strategies reveal the existence of a positive relationship such as "visual repeating" and "trying using". (Zhang, 2009:181), and note-taking or dictionary use strategies (Ekmekçi, 1999; Zhang, 2009). It can be inferred that various types of strategies can be effective given the individual differences of students.

In order to study the relationship between vocabulary size and vocabulary learning strategies of prep-school students in EFL contexts the following research questions have been stated:

RQ1: What is the vocabulary size of prep-school students?

RQ2: What vocabulary learning strategies do prep-school students apply?

RQ3: What daily activities do prep-school students prefer doing in English?

RQ4: Is there a correlation between vocabulary size and vocabulary learning strategies of prep-school EFL learners?

## 2. Vocabulary Size and Vocabulary Learning Strategies

Learning vocabulary is a never-ending process since it is not possible to cover every word in a language even though the language grammar is limited (Schmitt, 2000:4). The vocabulary knowledge of native speakers shows that a very large amount of vocabulary is acquired throughout one's lifetime (Nation, 2001:9), and the vocabulary knowledge of people keeps deepening by the time they get older (Anderson & Freebody, 1979:23). In general, vocabulary size is calculated by the knowledge of word families, and it has been stated that "well-educated native speakers know around 20,000 word-families" (Nation, 2006:60). In foreign language settings, two major aspects are involved within the process of knowing a word which are productive and receptive knowledge (Milton, 2009:13). Kamil and Hiebert (2005) distinguish the terms as *"productive vocabulary* is the set of words that an individual can use when writing or speaking", and "*receptive, or recognition, vocabulary* is that set of words for which an individual can assign meanings when listening or reading" (Kamil & Hiebert, 2005:3). These types are required for different reasons and the necessity may depend on the context. According to Milton (2009), receptive vocabulary is greater than productive vocabulary and, this distinction can be used to define words like the ones which are known in active and passive modes (2009:13).

According to Anderson and Freebody (1979), vocabulary size is "a reflection of an individual's accumulated knowledge of the world" (1979:6). It has been stated that vocabulary size depicts "the relationship of the individual's knowledge of words to word frequency" (Anderson & Freebody, 1979:43). The size of vocabulary can predict the success of related language skills, and it is mainly matched with different sizes of vocabulary knowledge. Milton (2009) claims that "the relationship between vocabulary size and the ability to perform in writing and reading tasks is essentially linear: the

more words you know, at least up to 10,000 or more, the better you are likely to perform" (2009:179). There have been various claims regarding the required vocabulary level. According to Nation (2006), "highly educated non-native speakers of English who are studying advanced degrees through the medium of English indicate that their receptive English vocabulary size is around 8,000 to 9,000 word-families" (2006:60). In order to describe the threshold of vocabulary size, Laufer (1997) acknowledges that "the turning point of vocabulary size" is around 3,000 word-families for learners of English as a foreign language (1997:23).

Compared to teaching language to the students, the role of learner actions, especially about vocabulary learning, has gained importance thanks to the developing awareness on vocabulary learning strategies (Schmitt, 2000:132). Takac (2004) describes vocabulary learning strategies as "specific strategies utilised in the isolated task of learning vocabulary in the target language" (2004:52). Schmitt (2000) states that learners use different vocabulary learning strategies by integrating certain linguistic skills (2000:132). According to Nation (2001) vocabulary learning can be achieved through "direct teaching, direct learning, incidental learning and planned meetings with the words" (2001:16). In the literature, several well-known vocabulary learning strategy questionnaires exist (Kudo, 1999; Gu & Johnson, 1999).

In Kudo's VLS questionnaire, in particular, "the strategies were divided into four categories: social, memory, cognitive and metacognitive" (Kudo, 1999:10). Kudo (1999) has developed Schmitt's categorization and then grouped them under two main categories: direct and indirect categories. Direct category consists of cognitive and memory strategies, and indirect category involves metacognitive and social strategies (Oxford, 1990:16). According to Oxford (1990), memory category is about "creating mental linkages", social one is about "cooperating with others", cognitive strategy means "analysing and reasoning", and strategy of metacognitive is about "arranging and planning" one's own learning process (1990:13).

In addition to specific vocabulary learning strategies, incidental learning is seen as an effective factor that facilitates vocabulary learning. Kerka (2000) makes the definition that "incidental learning is unintentional or unplanned learning that results from other activities" (2000:3). Milton (2009) states that learning occurs as a result of another action, and the learners themselves may be unconscious that learning is occurring (2009: 219). Huckin and Coady (1999) claim that there is not an agreement on the amount of exposure to the materials, but it is stated that "multiple exposure" is a requirement (1999:185). According to Milton (2009), "learners can acquire very large volumes of vocabulary from language activities even if they are relatively informal and are conducted outside the classroom", and these activities can be reading, listening, watching, and communicating in foreign language contexts (2009:236). Bektaş-Çetinkaya (2021) claims that using extramural activities enhances vocabulary levels of students which they prefer to perform rather than curriculum-based learning facilities.

There have been a large number of studies that investigate VS and VLS of learners at the university level in various contexts. There are certain studies which focus on the VS of learners in terms of its relation to collocational knowledge (Mutlu & Kaşlıoğlu, 2016), and breadth and depth of vocabulary (Firda et al. 2021). Moreover, VS of learners and its effect on language skills such as speaking (Uchihara & Clenton, 2020), and grammar and critical thinking (Ünaldı & Yüce, 2021) have been studied. Studies which analyse the relationship between VS and VLS indicate that there are two-dimensional results claiming the existence of correlation and no correlation between these variables (Baharudin & Ismail, 2014; Ekmekçi, 1999; Kırmızı, 2014).

Kalajahi and Pourshahian (2012) conducted a study about the relationship between VS and VLS of undergraduate students in Cyprus. It has been stated that there was no correlation between VS and VLS. Kırmızı (2014) investigated the relationship between vocabulary size and vocabulary learning strategies of English Language Teaching department students in Turkey. It has been reported that there is no significant relation between VS and VLS of students. Additionally, Amirian et al. (2015) reported that there is no significant relationship between VLS and VS of EFL learners in Iran. On the other hand, there are some studies that report the existence of relationship between vocabulary size and vocabulary learning strategies. In the study conducted by Zhang (2009), both positive and negative correlations have been reported in terms of the VS and VLS of university students in China. Furthermore, Faraj and

Kılıç (2018) found a positive significant correlation between high VS and the use of VLS of students who study in a university in Iran. In line with the results of this study, Malaysia, Baharudin and Ismail (2014) found a positive correlation between VS and VLS of learners in a foreign language learning setting.

## 3. Method

This is a quantitative correlational study (Fraenkel et. al., 2012). In quantitative studies, research questions are identified in order to explain the reasons of a certain phenomenon and/or to demonstrate effects of one variable on another or other ones (Creswell, 2012:13). Particularly, in correlational studies the relationship between two or more variables are investigated without any manipulation on variables (Fraenkel et. al. 2012: 331).

### 3.1. Sampling

The population of the study consists of pre-intermediate level students in the preparatory school of a state university, in the west of Turkey. In the School of Foreign Languages department, there are 592 students in total, 157 of whom study in B level group. In the first phase of the study, a pilot study was carried out with 30 students from the same group. The main study was conducted with 85 students who have participated voluntarily from the group of 127 students who were not in the pilot study. The study group consists of 28 male and 57 female students ~~who are~~ aged between 18-21.

### 3.2. Instruments

In the study, three different instruments have been used to collect data from the participants: Background information form, VLS questionnaire and VS test. First of all, Background Information form includes questions to find out their preferred activities related to language learning in general such as watching movies or playing computer games. The questions have been determined in accordance with the results of the study of Bektaş-Çetinkaya (2021) in order to obtain information about the preferred activities of students that they do to spend their free time and/or use to learn English. The results of the study indicated students who have higher levels of VS declared that they prefer extramural activities to spend their time (Bektaş-Çetinkaya, 2021). In this questionnaire, inquired activities include watching movies, listening to songs, playing online games, reading newspaper and magazine, following forum sites, and watching videos in English. An example set of questions is given as follows:

Question 1.A: Do you listen to songs in English? *Yes / No*

Question 1.B: If yes, how often do you listen to songs in English (in a week)?

*Never Once Twice Three or Four Times Five or Six Times Everyday*

Vocabulary Learning Strategies Questionnaire (Kudo, 1999), which has been translated by the researcher and validated through translation to English, has been used to investigate whether students use any strategies to learn vocabulary, if so, which one or ones they use mostly. According to Kudo (1999) the reliability of VLS has been stated in the original study as ,74 (Kudo, 1999, p. 24). In this study, the reliability of VLS questionnaire is found ,87. One instance statement of the VLS questionnaire is presented as follows:

Statement: Learn by group work in class.

*Never Seldom Occasionally Often Usually Always*

Vocabulary Size Test, which was developed by Nation and Beglar (2007), has been chosen in order to determine the vocabulary size of students. The original form of the test was used which was validated by Beglar (2010). The reliability score of VS test according to the data obtained in this study has been detected as .89. The VS test consisted of 140 questions, one question is given as an example:

Question: **figure:** Is this the right **figure**?

a. answer

b. place

c. time

d. number

e. I don't know

### 3.3. Procedures

After getting permission from the Ethical committee, consents of the participants have been gathered through Consent Form. Next, the background information form of daily activities has been answered by all participants. Background information includes open-ended questions about students' use of various materials and activities in their daily lives related to learning English. Afterwards, participants have completed the vocabulary learning strategies questionnaire. Finally, the vocabulary size test has been answered by all participants.

Before conducting the main study, a pilot study was conducted with another randomly selected class of the same level in the same prep-school. According to the data gathered from the pilot study, a new item is added to the background questionnaire which is an activity related to watching videos in English. Additionally, two minor changes about the wording of the vocabulary learning strategies questionnaire have been administered regarding the feedback from the students. For instance, the statement was given "Learn words written on commercial items", after the feedback "Learn words written on commercial products which I buy or come across". No change is done in vocabulary size test.

### 3.4. Data analysis

In order to answer the research questions SPSS IBM version 25 is used. First of all, descriptive statistics have been used to determine the prep-school students' vocabulary size, their use of vocabulary learning strategies and preferred daily activities that they do in English. Afterwards, correlation analysis has been utilized with the aim of determining the relationship between VS and the VLS use of students.

## 4. Findings

The goal of the study is to explore vocabulary size, vocabulary learning strategies, daily activities in English, and to investigate the relationship between VS and various strategies that prep-school learners use, which are categorized as VLS that they have in order to facilitate English learning process. The first research question of the study that aims to describe vocabulary size levels of students:

*RQ1: What is the vocabulary size of prep-school students?*

In order to answer the first research question, the results of VS test are evaluated using IBM SPSS 25 descriptive statistics. Table 1 shows general statistics of VS test score of participants, it indicates that the average VS of students is around 4000 word-families. The lowest VS level is 1100 whereas the highest level of VS is 8600.

*Table 1. Vocabulary Size Test Descriptive Statistics*

| Vocabulary Size Test | |
|---|---|
| Mean | 4016,47 |
| Median | 3800,00 |
| Mode | 3500 |
| Std. Deviation | 1118,763 |
| Range | 7500 |
| Minimum | 1100 |
| Maximum | 8600 |

According to standard deviation, it is seen that more than half of the students obtained VS scores below the average. It is found that there is no normal distribution of scores among prep-school students' VS levels.

*RQ2: What vocabulary learning strategies do prep-school students apply?*

The second research question of the study is about exploring the use of VLS of prep-school students, and it has been described using statistical analysis on IBM SPSS 25. The results which are shown in Table 2 indicate that the most frequent strategy utilized by participants is the social learning strategies category with the mean of 2,76 while the least frequent category used is cognitive strategies.

*Table 2. Vocabulary Learning Strategy Use of Learners*

| | MEMORY | SOCIAL | COGNITIVE | METACOGNITIVE |
|---|---|---|---|---|
| Maximum | 3,36 | 4,73 | 3,45 | 3,91 |
| Mean | 2,2406 | 2,7604 | 1,8086 | 2,4503 |
| Median | 2,1818 | 2,8182 | 1,9091 | 2,5455 |
| Minimum | ,73 | 1,09 | ,36 | ,73 |
| Mode | 1,91 | 3,27 | 2,09 | 2,45 |
| Std. Deviation | 0,56906 | 0,66166 | 0,64786 | 0,70472 |

According to the students' answers regarding social strategies of vocabulary learning, participating in group works and pair work activities as well as interacting with other students and teachers in order to discuss meanings of new vocabulary they have learned are the most common strategies among prep-school students. On the other hand, in the matter of cognitive strategies, which have the lowest mean score as shown in Table 2, prep-school students do not often use semantic maps and picture dictionaries. Besides grouping new words in a storyline is rarely done by students as another cognitive vocabulary learning strategy.

In order to figure out the daily activities that students do in English; the following research question is asked.

*RQ3: What daily activities do prep-school students prefer doing in English?*

The answers of the students to the Background information form have been shown in the Table 3. It is understood that students mostly watch movies, listen to music and watch videos in English. Students stated that the most common activities are watching movies and videos, as well as listening to music in English. It is shown that the least preferred activities are reading newspaper and/or magazines in English by students. Half of the students choose to play games and follow forum sites, and 33 of them read news and magazines in English.

*Table 3. Numbers of Students Who Perform and Do not Perform Daily Activities*

| | MOVIE | MUSIC | GAME | NEWS | FORUM | VIDEO |
|---|---|---|---|---|---|---|
| NO | 5 | 6 | 42 | 52 | 43 | 5 |
| YES | 80 | 79 | 43 | 33 | 42 | 80 |

Furthermore, in terms of frequencies of doing these activities as daily, Table 4 demonstrates the frequencies of daily activities of students according to given statements in the form of Background Information. It is shown that listening to songs in English is the most preferred activity by students with a percentage of 69,4 as an activity which is done every day. It is also seen that reading newspaper and/or magazines is the least frequent activity that students prefer which has the percentage of 61,2 of Never.

*Table 4. Frequencies of Daily Activities of Students*

| | | Never | Once | Twice | Three or four times | Five or six times | Every day | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Movie | Frequency | 5 | 25 | 23 | 17 | 3 | 12 | 85 |
| | Percent | 5,9 | 29,4 | 27,1 | 20,0 | 3,5 | 14,1 | 100,0 |
| Music | Frequency | 6 | 4 | 6 | 3 | 7 | 59 | 85 |
| | Percent | 7,1 | 4,7 | 7,1 | 3,5 | 8,2 | 69,4 | 100,0 |
| Game | Frequency | 41 | 16 | 17 | 1 | 4 | 6 | 85 |
| | Percent | 48,2 | 18,8 | 20,0 | 1,2 | 4,7 | 7,1 | 100,0 |
| News | Frequency | 52 | 15 | 6 | 5 | 1 | 6 | 85 |
| | Percent | 61,2 | 17,6 | 7,1 | 5,9 | 1,2 | 7,1 | 100,0 |
| Forum | Frequency | 43 | 17 | 11 | 5 | 0 | 9 | 85 |
| | Percent | 50,6 | 20,0 | 12,9 | 5,9 | 0,0 | 10,6 | 100,0 |
| Video | Frequency | 4 | 26 | 25 | 6 | 5 | 19 | 85 |
| | Percent | 4,7 | 30,6 | 29,4 | 7,1 | 5,9 | 22,4 | 100,0 |

Finally, it has been planned to reveal whether there is a relationship between VS and VLS use of learners, and if it exists, to what extent the relation is observed is questioned with the fourth research question of the present study:

*RQ4: Is there a correlation between vocabulary size and vocabulary learning strategies of prep-school EFL learners?*

The VLS questionnaire items are grouped under four categories which are memory social, cognitive, and metacognitive according to the original study (Kudo, 1999). Regarding the sub-categories of VLS, the correlation between VS and these categories is evaluated through Spearman correlation analysis in IBM SPSS 25. Table 5 demonstrates that there is a low correlation between social category of VLS and VS, which is ,262. Social category of VLS means that learners employ social skills such as participating group works both inside and outside the classroom in order to learn new vocabulary. It is also shown in the Table 5 that there is a low correlation between memory category of VLS and VS of students, which is ,230. VLS category of memory is related to learners' using skills of memorization to acquire new vocabulary. It is understood that students memorize suffixes and prefixes of words that they learn, or

they repeat the words verbally as memory strategies with the aim of learning new vocabulary in English language.

*Table 5. The Correlation between Vocabulary size and Vocabulary Learning Strategies of Learners*

| | VS | SOCIAL | MEMORY | COGNITIVE | METACOGNITIVE |
|---|---|---|---|---|---|
| VS | -- | | | | |
| SOCIAL | **,262*** | -- | | | |
| MEMORY | **,230*** | ,543** | -- | | |
| COGNITIVE | 0,023 | ,282** | ,512** | -- | |
| METACOGNITIVE | 0,138 | ,459** | ,582** | ,598** | -- |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## 5. Discussion and Conclusion

The prep-school students' VS average is calculated around 4,000 word-families according to Nation and Beglar's (2007) VS test. There are students below the average VS level, and the lowest VS level obtained is 1100. However, there are students who achieved higher level scores, the highest VS level is 8600 among prep-school students who participated in the study. According to Laufer (1997), the threshold level is around 3,000 word-families, it is seen that B level students performed scores above the threshold on average. According to Nation (2006), non-native speakers who study in advanced degrees have around 8,000 and 9,000 word-families size (2006:61).

Additionally, it has been found that watching movies, listening to music, and using videos in English are very popular among prep-school students. In parallel, Bektaş-Çetinkaya (2021) revealed that students who have higher VS tend to develop their vocabulary knowledge through activities which are out of school context. In this present study, almost all students have stated that they are listening to songs, watching movies and videos in English as daily activities. It can be inferred that they prefer doing activities in English and these activities are related to having fun in general. Furthermore, this study has revealed that the mostly used strategy is social learning strategy. In parallel, Baharudin and Ismail (2014) report that social strategy is one of the most common strategies used in order to learn vocabulary in a foreign language context by high school students.

The correlation studies investigating VS and strategies of learning vocabulary have reported multiple results (Barbaros, 2018; Ekmekçi, 1999; Kalajahi & Pourshahian, 2012; Zhang, 2009). There are some studies which conclude that there is no correlation between these two variables (Barbaros, 2018; Kırmızı, 2014). However, some studies convey that there are different levels of correlation between VS and various strategies of vocabulary learning (Amirian and Noughabi, 2018; Faraj and Kılıç, 2018; Zhang, 2009). In this study, it has been detected that there is a low correlation between VS and social and memory strategies of VLS of prep-school learners. According to Spearman correlation, the significance value is ,236 for memory, and ,270 for social category of VLS, it can be understood that there is a small correlation between these variables and VS of students (Pallant, 2011). It is inferred that students' performances about using their memorization skills and social skills in order to learn new vocabulary are related to their sizes of vocabulary knowledge. Zhang (2009) also found both positive and negative correlation between VS and VLS categories of learners. It has been indicated that learners' test results demonstrate positive correlation between "using dictionary for word learning", "noting down usage", "visual repeating", and "trying using" and their VS (Zhang, 2009, p. 181). In a parallel study, Faraj and Kılıç (2018) revealed that learners employ a high use of learning strategies when they have a high VS. Amirian and Noughabi (2018) also declared that vocabulary learning strategies are related to vocabulary size of EFL learners which are receptive and productive type of vocabulary knowledge.

In this study, it has been planned to explore vocabulary size vocabulary learning strategies, daily activities in English and to investigate the relationship between vocabulary size and vocabulary learning

strategies of prep-school learners. The study has been designed and collected data were analysed quantitatively through descriptive and correlational analyses. In this study, it has been found that learners have a knowledge of 4000 word-families on average, they mostly prefer watching movies, listening to songs and using videos in English, and they use the social strategies at most while learning English. Afterwards, the correlation analysis was conducted to determine the relationship between VS and VLS. It has been found that there is a low correlation between social and memory categories of VLS and VS of prep-school learners.

The data were collected at a single time from students. It can be inferred that since students are still studying in the prep-school, they may develop their size of vocabulary, the average of 4,000 word-families may increase throughout the education. In terms of their activities and VLS, it has been found that students mostly prefer activities which they may reach easily, and they find entertaining. Implementation of these types of activities to curriculum EFL contexts may enhance their participation, eventually, this may lead to development of their vocabulary size. Finally, the correlation between VLS use and VS of students indicated only a small correlation, which was within the social and memory strategies. It can be inferred that similar to daily activities, students prefer learning vocabulary, generally English, through socialization.

### 5.3. Limitations and Suggestions

This study is limited to one single group of students who study in the same level in a particular School of Foreign Languages. Furthermore, this study is conducted during Covid-19 period, there is a hybrid model of education which caused students to attend to the school for face-to-face education for a limited period of time. It can be suggested that VLS strategies and activities of prep-school students can be investigated through various data collection methods. These studies could be conducted in different points during their education; therefore, developments of students regarding vocabulary learning in English as a foreign language could be revealed.

### References

Anderson, R. C. & Freebody, P. (1979). Technical Report No. 136. National Institute of Education (DHEW), Washington, DC.

Baharudin, h. & Ismail, Z. (2014). Vocabulary Learning Strategies and Arabic Vocabulary Size among Pre-University Students in Malaysia International Education Studies; Vol. 7, No. 13; 2014

Barbaros, E. (2018). Vocabulary Learning Strategy Use, Vocabulary Size and Lexical Threshold. [Master's thesis, Erciyes Üniversitesi]

Beglar, D. (2010). A Rasch-based validation of the vocabulary size test. Language Testing, 27(1), 101-118.

Bektaş-Çetinkaya, Y. (2021). Vocabulary Size: Experiences of Successful Vocabulary Learners in EFL Context. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language). 15(2), 21-36

Catalan, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics, 13*(1), 54–77.

Creswell, J. (2012). *Educational Research*. Boston: Pearson.

Ekmekçi, N. M. (1999). Vocabulary Learning Strategies and Their Effects on Turkish EFL Learners Outcomes. . [Master's thesis, Anadolu Üniversitesi]

Faraj, i. R. & Kılıç, M. (2018). The Relationship Between Language Learning Strategies and Vocabulary Size Among Iraqı EFL University Students. *i-manager's Journal on English Language Teaching, Vol. 8* l *No. 4 pp-21-35*

Firda, I. N., Azkiyah, I. & Albiansyah. (2021). Testing Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge and Their Relationship with Vocabulary Size of EFL Students. *Journal of English Teaching, 7*(1), 89-100. DOI: https://doi.org/10.33541/jet.v7i1.2434

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education.* The McGraw-Hill: New York.

Gu, Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*, *46*, 643-697. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467 1770.1996.tb01355.x

Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language. *SSLA*, **21**, 181–193. Cambridge University Press

Kalajahi, S. A. R & Pourshahian, B. (2012). Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Size of ELT Students at EMU in Northern Cyprus. *English Language Teaching*, Vol.5, No:4.

Kamil, M. L. & Hiebert, E. H. (2005). Teaching and Learning Vocabulary: Perspectives and Persistent Issues. In Hiebert, E. H. & Kamil, M. L.(Eds.). Teaching and Learning Vocabulary Bringing Research to Practice. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers,

Kerka, S (2000) Incidental learning. Trends and Issues Alert no. 18. On WWW at http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl_tia&ID_140. Accessed 5.10.07.

Kırmızı, Ö. (2014). Measuring Vocabulary Learning Strategy Use of Turkish EFL Learners in Relation to Academic Success and Vocabulary Size. *World Journal of Education*. Vol. 4, No. 6; 2014 doi: http://dx.doi.org/10.5430/wje.v4n6p16

Kudo, Y. (1999). L2 Vocabulary Learning Strategies. Retrieved from https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/8951/1/NW14.pdf, 21.11.2021

Laufer, B. (1997). What's in a Word that Makes it Hard or Easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (p.140-155). Cambridge: Cambridge University

Milton, J. (2009) Measuring Second Language Vocabulary Acquisition. Bristol: Multiligual Matters.

Miralpeix, I., & Munoz, C. (2018). Receptive vocabulary size and its relationship to EFL language skills. *IRAL*, *56*(1), 1-24.

Mutlu, G. & Kaşlıoğlu, Ö. (2016). Vocabulary Size and Collocational Knowledge of Turkish EFL Learners. *Journal of Theory and Practice in Education 2016, 12(6), 1231-125 ISSN: 1304-9496*

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening? *Canadian Modern Language Review*, *63*(1), 59-82.

Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher 31 (7)*, 9-13. Retrieved from http://jalt-publications.org/tlt/issues/2007-07_31.7

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. MA: Heinle and Heinle.

Pallant, J. (2011). SPSS Survival Manual A step by step guide to data analysis using SPSS. Allen & Unwin: Australia.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Ernst KlettSprachen

Takač, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters

Uchihara, T. & Clenton, J. (2020). Investigating the role of vocabulary size in second language speaking ability. *Language Teaching Research* 2020, Vol. 24(4) 540–556

Ünaldı, İ. & Yüce, E. (2021). The Relationship Among Vocabulary Size, Grammar Proficiency, and Critical Thinking Skills of Adult Language Learners. Adult Learning. Vol. 32, Issue 2.https://doi.org/10.1177/1045159520959473

Zhang, B. (2009). FL Vocabulary Learning of Undergraduate English Majors in Western China: Perspective, Strategy Use and Vocabulary Size. *CCSE English Language Teaching*. Vol. 2 No. 3 pp. 178-185.

**Presentation ID / Sunum No= 13**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-1316-5977

# Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlık ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Arasındaki İlişki

**Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞINGIR[1], Mine GÖKTEKİN, Feyza AĞYAR**

*[1]Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü*
*hkaracanta@gazi.edu.tr*

**Özet**

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada betimsel tarama desenindeki ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 214'ü kadın, 44'ü erkek toplam 258 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçekleri kullanılmıştır. Öğrencilerinin Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Psikolojik Sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlük psikolojik sağlamlığı yordayıp yordamadığına da bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin psikolojik sağlamlık açısından cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Bundan başka psikolojik sağlamlık ile belirsizliğe tahammülsüzlük puanları arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikolojik sağlamlığı yordadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik sağlamlık, üniversite öğrencileri

## The Relationship Between Psychological Resilience And Intolerance Of Uncertainty Of University Students

**Abstract**

This research aims to examine the relationship between psychological resilience and intolerance of uncertainty levels from the perspective of university students. The research is conducted using a relational screening model of the descriptive survey designs. The study group of the research consists of a total of 258 university students, 214 of whom are female and 44 are male. Research data were collected using Personal Information Form (PIF), Psychological Resilience Questionnaire (PRQ) and the Intolerance of Uncertainty Scale (IUS). The relationship between the students' scores on the Intolerance of Uncertainty Scale (IUS) and Psychological Resilience Questionnaire (PRQ) were examined with the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. Research results reveal that there is a moderate and negative significant relationship between psychological resilience and intolerance of

uncertainty scores of university students. In addition, psychological resilience scores of university students were determined to have differed significantly on the basis of gender.

**Keywords:** Intolerance of Uncertainty, psychological resilience, university students

## GİRİŞ

Bireyin olumsuz koşulların üstesinden başarılı olarak gelmesi ve yeni durumlara uyum sağlayabilme yeteneği psikolojik sağlamlık olarak adlandırılabilir (Doğan, 2015). Terzi'nin araştırması (2006) psikolojik sağlamlığın stres yaratan olaylar ile başa çıkmada önemli bir kişilik özelliği olduğu yönündedir. Bunun yanında psikolojik sağlamlığın bireyin içinde bulunduğu bazı çevresel koşullardan etkilendiği görülmektedir. Psikolojik sağlamlığın, içinde bulunulan kültürün özelliklerine, zamana göre geliştiği ve bireyin yaşama uyumunda önemli bir etmen olduğu, ayrıca ruhsal sağlığa da etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Çalışmalarda psikolojik sağlamlık puanları yüksek olan bireylerin yeterliklerine bakıldığında bu bireylerin yaşamdan zevk alan ve yaşamı kontrol edilebilir gören, stres yaratan koşulları değiştirebilecekleri fikrine sahip oldukları ve empatik yaklaşımla suç işlemekten kaçındıkları, ayrıca etkili iletişim yöntemlerinden yararlanarak toplumsal ilişkilerinin olumlu olmasını sağladıkları, yaşamına ilişkin gerçekçi amaçlarının olduğu, başarı ve başarısızlıklardan dersler çıkarabildikleri görülmektedir (Tümlü ve Recepoğlu, 2013).

İnsanlar yaşamları boyunca çok sayıda olumsuz yaşantı geçirebilmektedir. Ölüm, doğal afetler, istediği hedefi başaramaması, hastalık, işsizlik gibi olaylar, kişinin yaşam düzenini ve duygusal dengesini çok ya da az bozabilir. Bu durumların bireylerin psikolojisini ne düzeyde etkileyeceği psikolojik sağlamlık düzeylerindeki farlılıktan kaynaklanmaktadır. Stres verici durumlarla başa çıkabilme ve bu güçlüklerle başa çıktıkça gücün artması psikolojik sağlamlık kavramı ile ilişkili görünmektedir. Kısaca psikolojik sağlamlık yaşamdaki olumsuzluklara rağmen kişinin kendini toparlama gücü olarak tanımlanabilir.

Psikolojik sağlamlığı olumlu ve olumsuz etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Yaşamda bireylerin maruz kaldığı olumsuz durumlar ve karşılaştıkları felaketler psikolojik sağlamlık üzerinde olumsuz etkisi olan riskli durumlardır. Zeka, özgüven, mizah anlayışı, akademik başarı, bakış açısının iyimser olması, bireyin ailesini ve kendini olumlu algılıyor olması, bireyin sosyal ve sorun çözme becerilerinin var olması, psikolojik sağlamlığı olumlu etkileyen koruyucu faktörlerdendir. Ayrıca bireyin empati kurabilme becerisinin olması, yardımsever ve sorumluluk duygularının olması psikolojik sağlamlığı olumlu etkilemektedir.

Psikolojik sağlamlığı daha iyi değerlendirebilmek için bireylerin belirsiz durumları nasıl değerlendirdiklerini anlamakta oldukça önemlidir. Bazı bireyler belirsiz durumlarla karşı karşıya kaldığında onu atlatabileceği bir olay olarak görür ve zorlu deneyimler karşısında uyum gösterirken böylesi durumlar karşısında diğerleri hayatının en zor dönemi olduğunu ve bu olayla baş edemeyeceğini düşünerek çökmektedir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük, belirsiz durumlara yönelik hassasiyetin ve rahatsızlığın artması olarak tanımlanabilir. Buhr ve Dugas (2002) bireylerin belirsiz durumlara karşı duygu, düşünce ya da davranışsal olarak olumsuz tepki göstermesi durumunu belirsizliğe tahammülsüzlük olarak adlandırmaktadırlar. Belirsiz durumların tahammülü olmayan kişiler böyle durumlarda yaşadıkları olumsuz duyguları yaşamamak için belirsiz durumlardan kaçınmaktadırlar. Psikolojik stres ve baş etme kuramında, belirsizlik ruhsal olarak ele alınır ve durum olarak adlandırılmaktan çok onun kişide oluşturduğu stresin kaynağı şeklinde nitelendirilir. Bu durum ise bireyde yetersizlik duygusunu açığa çıkarır. Kişinin öz yeterliliğine yönelik inancının sarsılması, patolojik problemlerin de ortaya çıkmasına yol açabilir. Sonuç olarak ise bireyin yaşamda karşılaştığı problemlere çözüm üretememe, çözümleri düşünememe ve alternatif üretememe gibi katı bilişsel yapılara sahip olmayı beraberinde getirebilir (Öz, 2001).

Belirsizliğe tahammülsüzlük, temelde belirsizliği çağrıştıran uyarıcının önyargılı biçimde anımsanmasıyla yakından ilgilidir. Belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek olan kişiler, belirsizliği çağrıştıran uyarıcıyı, düşük olanlara göre daha çok anımsamaktadırlar. Bundan başka belirsizliğe

tahammülsüzlüğü yüksek olan bireyler, düşük olanlara göre belirsiz durumları daha fazla tehdit edici olarak yorumlamaktadırlar (Şirin Ayva, 2018). Yine belirsizliğe tahammülü daha düşük bireyler bu tehdit edici durumlardan kurtulmak için uyumsuz başa çıkma tarzlarına yönelmekte ve problem çözme becerilerinde zayıflama görülmektedir (Talbot, Dugas ve Ladouceur'dan aktaran Yıldız, 2017).

### 1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Söz konusu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır. Üniversite öğrencilerinin;

psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Belirsizliğe tahammülsüzlük psikolojik sağlamlığı yordamakta mıdır?

### 1.2.Araştırmanın Önemi

Üniversite döneminde öğrencilerden akademik anlamda kendini geliştirmeleri istenir.Öğrenciler bir yandan kendilerini geliştirirken eğitim, sosyal ve ekonomik yaşantılar açısından kendilerini etkileyen psikolojik durumlarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Gelişim dönemi görevlerine göre bu dönem bireylerin gelecekteki yaşantıları açısından önemli kararlar vermek durumunda oldukları bir dönemdir. Bu dönemde bireyler çeşitli problemlerle karşılaşırlar. Bireylerden bu süreçte hayatlarını ne şekilde devam ettireceklerine karar vermeleri ve tercihlerinin sorumluluğunu almaları beklenmektedir. Karşılaştıkları bu tür durumlar onların geleceğin bilinmezliğine karşı yüksek bir tahammül düzeyini gerekli kılmaktadır. Belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri düşük olan üniversite öğrencilerinin yaşamlarındaki olayların kontrolünün kendilerinde olmadığına inandıkları düşünülmektedir. Bir zorlukla karşılaştıklarında ise karşılaşılan zorluğu kendilerini geliştirmek için bir araç olarak görmedikleri tahmin edilmektedir. Üniversite gençlerin geleceklerini inşa ettikleri bir dönemdir bu dönemde belirsizlik durumlarıyla başa çıkmada yüksek bir tahammül düzeyi ve psikolojik sağlamlık gerektirmektedir. Bu çalışma psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkinin anlaşılması yönünden önemlidir.

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Nicel bir araştırma olan bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenleri açısından cinsiyetler arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca psikolojik sağlamlık düzeyleri ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanı sıra belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikolojik sağlamlığı yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Çalışmada "Kişisel Bilgi Formu" , "Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kısa Formu(PSÖ-K)'' ve "Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği" kullanılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinin çeşitli bölümlerinde eğitimine devam eden 214'ü (%82,9) kadın 44'ü (%17,1) erkek olmak üzere toplam 258 öğrenci katılmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcıların bazı kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ayrıca "Psikolojik Sağlamlık" ve " Belirsizliğe Tahammülsüzlük" Ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeklere yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

Psikolojik Sağlamlık Ölçeği: Bireylerin psikolojik sağlamlıklarını ölçmek için Smith ve diğerleri tarafından (2008) geliştirilmiş 6 maddeden oluşan bir ölçektir. Doğan tarafından (2015) Türkçe' ye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının .80 ile .91 arasında değişen değerler aldığı görülmüştür. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise, .68 ile .91 arasında değişen değerlerde bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach Alfa .değeri 87 olarak bulunmuştur.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği: Orijinal hali Fransızca olarak Freeston, Rheume, Letarte, Dugas ve Ladouceur (1994) tarafından geliştirilen ölçek, belirsiz durumlara verilen duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkileri belirlemeyi amaçlamaktadır. 5'li likert tipindedir. Ölçeğin özgün formu 27 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısının .91, olduğu bulunmuştur. Buhr ve Dugas (2002) ölçeği İngilizceye uyarlamışlardır. Uyarlanan ölçeğin iç tutarlılığını .94 olarak bulmuşlardır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasını Sarı ve Dağ (2009) gerçekleştirmişlerdir. Ölçeğin Türkçe formu için iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için Cronbach Alfa .94 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanlar arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlük azalmaktadır.

Katılımcılardan edinilen veriler işleme dahil edilmeden önce kayıp veriler incelenerek analizden çıkarılmıştır. Daha sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, histogram ve boxplot grafikleri ile ve çarpıklık ve basıklık değerleriyle incelenmiştir. Histogram ve boxplot grafikleri, sosyoekonomik düzeye ve cinsiyete göre verilerin normal dağılıma yakın olmadığını göstermiştir. Çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olması, normal dağılımdan daha büyük bir sapma görülmediği anlamına geldiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014).

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın amaçları sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 3.1. Psikolojik Sağlamlık ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler**

| | N | Min. | Maks. | Ortalama | Ss | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Psikolojik Sağlamlık | 258 | 1 | 5 | 2.93 | .833 | -.072 | -.280 |
| Yabancı Düşmanlığı | 258 | 1 | 5 | 3.32 | .768 | -.276 | -.100 |

**Tablo 3.2. Psikolojik Sağlamlık ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi**

| | Cinsiyet | N | Ortalama | Ss | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Psikolojik Sağlamlık | Kadın | 214 | 2.88 | .83 | -2,25 | ,028 |
| | Erkek | 44 | 3.18 | .79 | | |
| Belirsizliğe Tahammülsüzlük | Kadın | 214 | 3.42 | .76 | -.95 | .34 |
| | Erkek | 44 | 4,56 | .81 | | |

*p<0,05

Tablo 3.2'de Psikolojik sağlamlık puanlarının cinsiyete göre farklılaşması görülmektedir. Buna göre öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri (ort.= 3,18), kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinden (ort.=2,88) daha yüksektir. Belirsizliğe tahammülsüzlük açısından gruplar arasında fark yoktur.

**Tablo 3.3. Psikolojik Sağlamlık ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Arasındaki İlişki**

| | | Psikolojik Sağlamlık | Belirsizliğe Tahammülsüzlük |
|---|---|---|---|
| Psikolojik Sağlamlık | r | 1 | -.42* |
| | n | 258 | |
| Belirsizliğe Tahammülsüzlük | r | -.42* | 1 |
| | n | 258 | 258 |

*P<.001

Tablo 3.3'de de görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenleri arasında -.42 negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

**Tablo 3.4. Psikolojik Sağlamlığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

| | B | SB | R | $R^2$ | Beta | T | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Belirsizliğe Tahammülsüzlük | -4.57 | ,06 | .42 | .17 | -4.21 | -7.43 | .000 |

Belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikolojik sağlamlığı yordayıp yordamadığının belirlenmesine yönelik regresyon analizi uygulanmıştır. Tablo 3.4'deki sonuçlara göre belirsizliğe tahammülsüzlüğün toplam varyanstaki sorumluluk oranının .42 olduğu görülmektedir ve bu anlamlı bir değerdir (F= 55.25; Sd. 1-256; p<.01). Uyarlanmış $R^2$ değeri .17'dir.

## TARTIŞMA

Bu çalışma, psikolojik sağlamlık ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi araştırma amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu değişkenler açısından kadınlarla erkekler arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde, psikolojik sağlamlık açısından kadınlarla erkekler arasında fark gözlenirken belirsizliğe tahammülsüzlük açısından fark olmadığı görülmüştür. Bundan başka belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikolojik sağlamlığı anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Üniversite gençlerin geleceklerini inşa ettikleri bir dönemdir bu dönemde belirsizlik durumlarıyla başa çıkmada yüksek bir tahammül düzeyi ve psikolojik sağlamlık gerektirmektedir. Bireyin olumsuz koşulların üstesinden başarılı olarak gelmesi ve yeni durumlara uyum sağlayabilme yeteneği psikolojik sağlamlık olarak adlandırılmaktadır (Doğan, 2015). Terzi'nin araştırması (2006) psikolojik sağlamlığın stres yaratan olaylar ile başa çıkmada önemli bir kişilik özelliği olduğu yönündedir. Bunun yanında psikolojik sağlamlığın bireyin içinde bulunduğu bazı çevresel koşullardan etkilendiği görülmektedir. Psikolojik sağlamlığın, içinde bulunulan kültürün özelliklerine, zamana göre geliştiği ve bireyin yaşama uyumunda önemli bir etmen olduğu, ayrıca ruhsal sağlığa da etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Literatürde yer alan araştırmalarda psikolojik sağlamlığın cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını gösteren araştırmalar (örn.: Hoşoğlu, Fırıncı Kodaz, Yılmaz Bingöl ve Vural Batık,

2018)ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını gösteren araştırmalar (örn.: Geçgin ve Sahranç, 2017) bulunmaktadır.

**ÖNERİLER**

Bu çalışmada cinsiyetler arası karşılaştırmalarda araştırmaya katılan kadın ve erkek katılımcıların sayılarında fark yüksektir. Karşılaştırılan gruplar arasındaki farkın fazla olması araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir. Sonraki yapılacak araştırmalarda araştırmaya katılan kadınlarla erkeklerin sayıları birbirlerine yaklaştırılarak gruplar arası homojenlik sağlanabilir.

Ayrıca üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük konusunda farkındalıklarını artırmaya yönelik bazı çalışmalar yapılabilir. Seminer, konferans, grup rehberliği gibi uygulamalarla üniversite öğrencilerinin hem bu konuda bilinçlenmeleri hem de belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin artırılması sağlanmaya çalışılabilir.

**KAYNAKÇA**

Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal Happiness & Well-Being*, 93-102.

Geçgin, F. M. & Sahranç, Ü. (2017). Belirsizliğe tahammülsüzlük ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*,*7*(4),739-756.

Hoşoğlu, R., Kodaz, A. F., Bingöl, T. Y. ve Batık, M. V. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlamlık. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, (14)*8, 217-239.

Öztürk, S. (2019). Ergenlerde bilişsel esneklik ve duygusal özerklik: Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Sarı, S. & Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği, endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeği ve endişenin sonuçları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 10*, 261-270.

Şirin Ayva, A. B. (2018). Macera temelli grupla psikolojik danışmanlığın üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.*Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik* Dergisi, (26) 3, 77-86.

Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 297-306.

Yıldız, B. (2017). *Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psikoeğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

**Presentation ID / Sunum No= 25**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0003-0783-6962

# Ortaokul Öğrencilerinin Siyaset Kavramına İlişkin Zihinsel İmgeleri

**Arş. Gör. Dr. Özge Tarhan[1]**
[1] *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, ocinar@pau.edu.tr*

## Özet

Çocukların siyasete yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmesi yaşamlarının belli dönemlerinden başlayarak devam eden ve bazı dönemlerde değişiklikler gösteren bir süreçtir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin siyasete ilişkin geliştirdikleri metaforları belirlemek ve analiz etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli il merkezinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan üç ortaokulun 6., 7. ve 8. sınıflarına devam eden 34 kız, 28 erkek olmak üzere toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "siyaset……. a/e benzer; çünkü ……." ifadesini tamamlamaları ve yaptıkları benzetmelerin gerekçelerini yazmaları biçiminde toplanmıştır. Katılımcıların kendi el yazıları ile kaleme aldıkları bu tamamlamalar araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi benimsenmiştir. Verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Toplanan verilerin sonucunda öğrencilerin toplam 47 metafor geliştirdikleri görülmüştür. Geliştirilen bu metaforlar "Kalabalık", "Korku", "Güç" ve "Kavga" olmak üzere 4 farklı temada toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin siyaset kavramına yönelik ürettiği metaforlara bakıldığında üretilen metaforların hepsininin olumsuz anlam taşıdığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Siyaset, Metafor, Ortaokul Öğrencisi, Olgubilim

## The Mental Images of Psecondary Education Children About the Concept of Politics

## Abstract

Children's development of a positive perspective towards politics is a process that starts from certain periods of their lives and changes in some periods. The purpose of this research is to identify and analyze the metaphors that primary school students develop about politics. The study group of the research consists of a total of 62 students, 34 girls and 28 boys, attending the 6th, 7th and 8th grades of three secondary schools located in the lower, middle and upper socio-economic levels in the city center of Denizli. The data of the research was prepared by the researchers in the "politics……. similar to a/e; because ……." They were collected in the form of completing their statements and writing the reasons for the analogies they made. These completions, written by the participants in their own handwriting,

constituted the main data source of the research. In the research, the phenomenology method, one of the qualitative research methods, was adopted. Content analysis technique was used in the analysis of the data. As a result of the collected data, it was seen that the students developed a total of 47 metaphors. These developed metaphors were gathered under 4 different themes as “Crowd”, “Fear”, “Power” and “Fight”. According to the findings of the research, when the metaphors produced by the students for the concept of politics are examined, it is seen that all of the metaphors produced have negative meanings.

**Keywords:** Politics, Metaphor, Secondary School Student, Phenomenology

## 1. GİRİŞ

Yaşam boyu politik okuryazar bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminde öğretmenlerin üzerine düşen önemli görevlerden biri de çocuklara siyasetle ilgili temel bilgi, beceri, değerleri ve siyasetin nasıl yapılacağını öğretmektir. Çocukların siyasete ilgi duymaları ve siyasetle ilgili temel bilgileri edinmeleri çocukluk yaşlarından itibaren ilk olarak aile içinde başlamaktadır. Ailenin siyasi konulara ilgi duyması, ailede siyasetle ilgili konuşmaların yapılması, aile ortamında demokratik tutum sergilenmesi, çocuğun fikirlerini rahatça söyleyebilmesi çocuğun siyasete karşı olumlu duygular beslemesini sağlar. Çocukların siyasal bilinçlenmesinde önemli bir etken ise aileden sonra okuldur.

Temel eğitimin mecburi olduğu bütün demokratik ülkelerde okulun bir vatandaşlık bilinci yaratacak biçimde planlanması onun aynı zamanda bir siyasi sosyalleşme aracı olmadaki etkisini ön plana çıkarmaktadır (Türköne, 2005:244). Toplumun siyasal olarak bilinçli bireylerden oluşabilmesi için “Politik Eğitim” oldukça önemlidir. Politik Eğitimin en önemli boyutlarından biri de demokrasi eğitimidir. Bu nedenle, erken yaşlar çocukları demokrasinin gerekleriyle tanıştırmanın en ideal yaşlarıdır. Bu yaşlarda, birlikte çalışma, kurallara olan ihtiyaç, adalet sisteminin önemi ve gerekliliği ile temel politik bilgilere sahip olma gibi durumları öğrenirler (Wallace, 2006: 14). Temel politika bilgilerinin öğrenilmesi bireylere politik ortamı, tartışmaları, siyasal kimlikleri tanımlamaya yönelik bir yol sunar. Politikayı olumsuz olarak görmekten ziyade okullarda politika bilgisinin nasıl arttırılacağını ve bu bilginin gençler üzerinde nasıl bir gelişme sağlayacağını ortaya koymak gerekir. Bunun için en iyi yol onlara okuma, planlama ve savunma (destekleme) için yol göstermektir (Betty, 2006: 130). İlköğretim öğrencilerinin siyaset hakkındaki düşüncelerinin daha çok hangi unsurlar üzerinde yoğunlaştığı, siyaseti daha çok hangi unsurlar üzerinden algıladıklarının bilinmesi önemlidir. Bu gibi soruların cevaplarının bilinmesi, Türkiye siyasetinin sorunlarını göstermesi, öğrencilere politikanın doğrudan ya da dolaylı yollardan herkese dokunduğu ve herkesin hayatını etkilediğini gösterecektir. Politikanın özündeki tanımı fikirlerin birbirleriyle tartışmasıdır. Birçok eğitimci sınıf ortamında politikayla ilgili konuları tartışmaktan çekinir. İlköğretimden itibaren sistemli bir politika eğitimi gençlere seviyeli ve tutarlı tartışabilmeyi, farklı düşüncelere saygılı olmayı öğretecektir. Bu süreçte öğrenciler gerekli olan politik bilgiye de sahip olmuş ve bunu içselleştirmiş olurlar (Tarhan, 2015: 124). Bu nedenle İlköğretimde Sosyal Bilgiler dersinin önemi büyüktür. Bu derse çocuklarda ihtiyaç duyulmasının nedeni ise çocukları sade ve anlaşılır bilgilerle toplum hayatına hazırlamak ve içinde bulunduğu toplumla uyumlu yapmak ve insanın tek başına biyolojik bir beşer olmadığını, aynı zamanda toplumun bir bireyi ve sosyal bir varlık olduğunu hatırlatmaktır (İnan, 2014: 2).

Birey, eğitim yoluyla ülkenin siyasal yapısını, bu yapının işleyişini öğrenir ve bu nedenle de siyasetle daha fazla ilgilenir. Birtakım değerler, inançlar, tutumlar, yönelimler ve beklentilerle donanmış olan birey siyasal sistem içinde, belirli bir yastan itibaren rol oynamaya başlayacaktır (Kalaycıoğlu, Sarıbay, 2000: 170). Özellikle çocuğun kişilik gelişiminde çok önemli bir yere sahip olan ilköğretim döneminde, okullarda geleceğin vatandaşları olan çocuklara verilecek siyaset eğitimi büyük önem taşımaktadır. Okul, üç açıdan çocuğun siyaset algısını etkilemektedir. Öncelikle ders kitaplarında siyasal mesajların işlenmesi, bireyi siyasal kültür konusunda bilinçlendirmektedir. İkincisi, arkadaş çevresi de çocuğun siyasal kültürünün oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Üçüncü olarak da çocuğun okulda yürüttüğü sosyal ve kültürel faaliyetler (çeşitli faaliyet kollarında yer alması, müzik, resim veya spor takımlarında yer alması v.b), bireyin siyasal kültürünün oluşmasına etkide bulunur (Çam,1998:287). Bunların yanında kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerinde siyasete yönelik olumlu ya da olumsuz

düşünceler geliştirmesinde önemi yadsınamaz. Medyadan ve çevrelerinden duydukları olumsuz haberlerin siyaset ile ilgili düşüncelerini etkilediği düşünülebilir. Çocukların algı düzeyinin son derece açık olduğu bu çağlarda, kitle iletişim araçları ülkedeki demokrasinin işleyişi, insan hakları, siyasal yapı, siyasal partiler gibi olguları, onlara aktarırlar (Akay, 2006:32). Türkiye'de yeterli bir siyasi eğitimin yapılmadığı, salt tüketim toplumu yaratıldığı, ülke sorunlarına yeterince duyarlılık göstermeyen bir nesil yetiştiği, özellikle 1980 ve sonrası ülkede izlenen politikaların bunların üzerinde etkisi olduğu gerçeği yadsınamaz. Bu nedenle, günümüzde ilköğretim öğrencilerinin yaşamları boyunca siyasetle ilgili düşünce yapılarının temelini oluşturan, politik rol ve sorumluluğunun farkında olan, etkin bireylerin çoğalması adına bu tür araştırmaların yapılması gerekmektedir. Metaforlar araştırılan konu ile ilgili yorum yapabilmeyi sağladığından eğitim-öğretim sürecine dâhil olan ilköğretim öğrencilerinin, siyaset hakkındaki düşüncelerini belirlemek adına etkili bir yöntem olabilir. Araştırmanın amacına bağlı olarak ilköğretim öğrencilerinin siyasete ilişkin geliştirdikleri metaforların temaları ve gerekçelerinin neler olduğu tespit edilmiştir. Böylece ilköğretim öğrencilerinin siyaseti nasıl algıladıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çocukların toplumsal anlamda popülasyonunun oldukça fazla olması, gelişmekte olan ülkeler için değerlendirilmesi gereken önemli bir avantajdır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim öğrencilerinin siyaset kavramına ilişkin algılarını geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla inceleyen, olgubilim desenine uygun olan nitel bir çalışmadır. Olgu bilim çalışmalarında, bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve bu algıların yorumlanması amaçlanmadığı gibi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) gündelik hayatta farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir fikir geliştirilmeyen olgulara da odaklanmaktadır (Patton, 2002, s. 105).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya Denizli il merkezinde, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerden random yöntemiyle seçilen iki ilköğretim okulunun 6.,7. ve 8. sınıf şubelerine devam eden 53 kız, 41erkek olmak üzere toplam 62 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %45'i kız, %55'i erkektir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışma grubundaki öğrencilere, "Siyaset……a/e benzer; çünkü ……." biçimindeki eksik bırakılmış bir cümlenin yer aldığı formlar dağıtılmıştır. Öğrencilerin bu formları doldurmaları için yeterli süre verilmiştir. Daha sonra dağıtılan formlar toplanmıştır. Toplanan formların değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çözümleme iki kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplanan 88 formun 26 tanesi amaca uygun doldurulmadığı için değerlendirme dışı bırakılmış ve 62 öğrencinin formu değerlendirmeye alınmıştır. Forceville (2002), bir olgunun metafor olarak kabul edilmesi için, konusunun, çıkış noktasının ve çıkış noktasından konusuna atfedilmesi düşünülen gerekçesinin olması gerektiğini belirtmiştir.

### 2.4. Verilerin Analiz Edilmesi

Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar dört aşamada analiz edilmiştir: (1) Verilerin kodlaması ve ayıklanması aşaması, (2) Veriler için kategori geliştirilmesi aşaması, (3) Geliştirilen kodların geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması aşaması, (4) Tüm kodların yorumlanması aşaması.

### 1. Verilerin kodlaması ve ayıklanması aşaması

Bu aşamada öğrencilerin geliştirdiği metaforlar ve bu metaforların gerekçeleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Metaforla açıklamaların arasında mantıksal ilişki olmayan 26 kâğıt bilimsellik

dışı kabul edilmiş ve listeye alınmamıştır. Örneğin, bir öğrenci siyaset için "esnaflıktır" metaforunu üretirken gerekçe olarak "işte" yazmıştır. Metaforun uygun olmasına karşılık gerekçesi uygun bir şekilde yazılmamıştır. Başka bir öğrenci "çam ağacı" metaforunu üretmiş gerekçe olarak da "iyidir" yazmıştır. Hem metaforun kaynağı hem de metaforun gerekçesi siyaseti açıklamaya yeterli bulunmamıştır. Bu işlemlerin sonucunda toplam 26 form değerlendirme dışı bırakılmıştır.

**2. Veriler için kategori geliştirme aşaması**

Bu aşamada, öğrenciler tarafından üretilen metaforlar siyaset kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizindeki temel hedef toplanan verileri bir temada açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Toplanan veriler önce kavramsallaştırılır daha sonra ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve veriyi açıklayan temalar bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizinde öncelikle katılımcılar tarafından söylenen metaforlar yazılmış ve tekrarlayan metaforlar tespit edilmiştir. Daha sonra söylenen metaforlar ve bunların sebepleri incelenerek kategoriler oluşturulmuştur.

**3. Geliştirilen kodların geçerlik ve güvenirliğinin sağlaması aşaması**

Bu aşamada, öğrencilerin oluşturdukları metaforlar için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu işlem iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmacıların görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiş ve Miles ve Huberman'nın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. İki araştırmacı arasındaki uyum %91 olarak belirlenmiştir.

**4. Yorumlama Aşaması**

Kategoriler incelenerek alan yazındaki veriler de dikkate alınmış ve öğrencilerin siyasete ilişkin benzetmeleri yorumlanmıştır.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş, tablolara ilişkin yorumlar yapılmıştır. Çalışma grubundaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri siyaset kavramına ilişkin olarak toplam olarak 47 adet geçerli metafor üretmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda "Kalabalık", "Korku", "Güç" ve "Kavga" temalarına ulaşılmıştır. Üretilen metaforlar ve frekanslar tablolar halinde sunulmuştur.

### 3.1. Verilerin Analizi

Öğrencilerin "Siyaset" kavramına ilişkin olarak ortaya koydukları metaforlar listelenmiştir. Daha sonra listelenen metaforlar kendi aralarında gruplandırılmıştır. Metaforların gerekçeleri de dikkate alınarak temalar belirlenmiştir. Tablo 1'de Kalabalık temasına ilişkin üretilen metaforlara ve frekanslara yer verilmiştir.

Tablo 1 Öğrencilerin "Kalabalık" Temasına İlişkin Metaforları ve Gerekçeleri

| Sıra No | Cinsiyet | Tema | Metafor | Metaforun gerekçesi | Metafor Sayısı |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Kız | KALABALIK | Orkestra | Orkestralarda bir sürü insan bir sürü alet çalar. Bir arada çalmaya başladıklarında da güzel sesler çıkar. | 11 |
| 2 | Erkek | | Okul | Okullarda öğretmenler, öğrenciler, hizmetliler, müdür kantinci amca var. Siyasette de okul gibi çok kişi var. | |
| 3 | Erkek | | Apartman | Apartmanlar büyük oluyor ve çok aile yaşıyor orda. | |
| 4 | Kız | | Orman | Ormanlar büyük ve karışık oluyor. Ormanı çok iyi bilmiyorsan yolunu kaybedebilirsin. | |
| 5 | Kız | | Salata | Salata yapmak için bir sürü malzeme kullanırız. Sonuçta lezzetli olur. | |
| 6 | Erkek | | Hamburger | Hamburgerin içinde bir sürü malzeme var. Siyasette de bir sürü kişi var. | |
| 7 | Erkek | | Basketbol Takımı | Bir partideki kişiler dayanışma içinde olursa parti gelişme gösterir. | |
| 8 | Kız | | Futbol Maçı | Ortada bir top var. Futbol takımındaki herkes o topun peşinden gol atmak için koşuyor. Bunu yapmak için de birbirlerine vurabiliyorlar. | |
| 9 | Erkek | | Futbol Maçı | Takımdakiler maçı iyi oynarsa çok gol atar ve maçı kazanır. | |
| 10 | Erkek | | Tiyatro Yapan Topluluk | Herkes istemeden de olsa aynı düşünceleri farklı şekilde dile getiriyor. Kalabalık yerlerde bulunan insanların değişik düşünceleri oluyor. | |
| 11 | Erkek | | Tiyatro | Tiyatrolarda bir sürü oyuncu var. Her oyuncunun görevi farklı. | |
| 12 | Erkek | | Tiyatro | Bir tiyatro oyununda rol yapmak zor ve kalabalık önüne çıkmak kolay değil. | |
| 13 | Kız | | Okul | Okullar hep kalabalık olur. | |
| 14 | Kız | | AVM | AVMlerde çok dükkân var. Buralar karışık ve kalabalık | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | yerler. Siyaset de karışık ve kalabalıktır. |
| 15 | Erkek | | Basketbol Takımı | Siyaset de takımlar gibi kalabalıktır. Kalabalığın olduğu yer de ortak karar almak zordur. |
| 16 | Kız | | Tiyatro | Tiyatrolar kalabalık yerler. Kalabalık yerlerde gürültü çok olur. |

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, 16 öğrencinin "Kalabalık" teması altında 11 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu metaforların siyasetin kalabalık olması özelliğinden üretilmiş olması dikkat çekici bir durumdur. Öğrenciler açısından siyaset kavramının oldukça özel bir noktada algılandığı söylenebilir. Bu temaya yönelik geliştirilen metaforların gerekçeleri ele alındığında, öğrenciler açısından siyaset kavramının yalın olmadığı, kendi bünyesinde birçok insan, parti, siyasetçiler, farklı düşünce biçimleri vb. olduğuyla bir çağrışım yaptığı söylenebilir. Ayrıca öğrenciler siyasette çoğunlukla kalabalık bir grubun olduğuna vurgu yapmışlardır. Siyasetçilerin ne yaptığına ilişkin net açıklamaların yer almaması öğrencilerin bu konuda yeterli bilgilerinin olmadığına ya da siyasete ilişkin duyarsızlıklarına işaret edebilir. Öğrencilerin "Korku" temasına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2 Öğrencilerin "Korku" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

| Sıra No | Cinsiyet | Temalar | Metafor | Metaforun gerekçesi | Metafor Sayısı |
|---|---|---|---|---|---|
| 17 | Kız | KORKU | Savaş | Savaş çıkmasından herkes korkar. | 7 |
| 18 | Kız | | Şimşek | Geceleri şimşekten korktuğum gibi siyasetten korkuyorum. | |
| 19 | Kız | | Gök gürültüsü | Gör gürültüsü beni korkutur, uyuyamam. | |
| 20 | Kız | | Canavar | Canavardan korkulur. Siyaset de bir canavar bence. | |
| 21 | Erkek | | Korku Filmi | Korku filmleri insanların korkmasına neden olur. | |
| 22 | Kız | | Şimşek | Şimşek çaktığında yüksek sesten korkuyorum. | |
| 23 | Kız | | Şimşek | Şimşeğin sesi çok kuvvetli bir ses. Bu ses beni korkutuyor. | |
| 24 | Erkek | | Babam | Babam çok sert biridir. Ondan korkarım. | |
| 25 | Kız | | Köpek | Köpeklerden hep ürkmüşümdür. | |
| 26 | Kız | | Korku Filmi | İzlerken korkuyorum. | |

Bu temada 10 öğrencinin toplam 7 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. 3 öğrencinin şimşek metaforunu ürettiği görülmektedir. Üretilen şimşek metaforunun gerekçelerine bakıldığında üretilme nedeninin şimşekten korkma olduğu görülmektedir. Genel olarak üretilen metaforlar incelendiğinde metaforun geliştirilme nedenleri olarak siyasetin korku kavramıyla bağdaştırıldığı ve siyasetin korkulacak bir kavram olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin siyaset kavramına olumsuz bir bakış açısı yükledikleri görülmektedir. Öğrencilerin siyasete ilişkin olarak istenmeyen algılara sahip olduğu söylenebilir. Korku temasının ortaya çıkmasında siyasetçilerin ortaya koyduğu hal

ve tavırlar da etkili olmuş olabilir. Bu durum, öğrencilerin siyaset ile ilgili metaforlarını, günlük yaşantılarıyla ilişkili olarak ifade ettiklerini göstermektedir. Güç temasına ilişkin metaforlar ve gerekçeleri Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 3 Öğrencilerin "Güç" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

| Sıra No | Cinsiyet | Temalar | Metafor | Metaforun gerekçesi | Metafor Sayısı |
|---|---|---|---|---|---|
| 27 | Kız | GÜÇ | Ejderha | Ejderhalar her istediğini yapar. Onlar çok büyük ve güçlüdür. | 9 |
| 28 | Kız | | Deve | Develer uzundur, büyüktür. | |
| 29 | Erkek | | Padişah | Padişahların her dediği yapılır. Ülkede en güçlü odur. | |
| 30 | Erkek | | Para | Paran yoksa gücün de yoktur. | |
| 31 | Erkek | | Para | Paran varsa istediğini alabilirsin. | |
| 32 | Erkek | | Babam | Babam bizim ailede herkesten güçlüdür. | |
| 33 | Kız | | Kral | Kralların söylediği her şey yapılır. | |
| 34 | Erkek | | Aslan | Ormanların kralı aslandır. Aslanı tüm orman dinler. | |
| 35 | Erkek | | Erkekler | Erkekler çok güçlüdür. Herkes üzerinde etkilidir. | |
| 36 | Kız | | Deniz | Denizler çok büyük oluyor. Taşsalar felaket olur. | |

Bu temada 10 öğrencinin toplam 9 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde metaforun geliştirilme nedenleri olarak siyasetin güç kavramıyla bağdaştırıldığı ve siyasetten elde edilebilecek bir gücün var olduğu algısı öğrencilerde oluşmuştur. Siyasetle ilgilenen kişilerin daha güçlü konumlarda bulunduğu gerçeği öğrencilerin ürettikleri metaforlardan anlaşılmaktadır. Güç kavramı olumsuz özelliklerle bağdaştırılarak siyasetin demokrasiden uzak bir tavır sergilediği algısına yol açmıştır Öğrencilerin "Kavga" temasına ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeleri Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 4 Öğrencilerin "Kavga" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

| Sıra No | Cinsiyet | Temalar | Metafor | Metaforun gerekçesi | Metafor Sayısı |
|---|---|---|---|---|---|
| 37 | Kız | KAVGA | Çatışma | Kendi görüşünü anlatanlar diğerlerini hemen bu görüş farklı diye kavga çıkarıp senin görüşünle ilgili kötü sözler söylüyor. | 20 |
| 38 | Kız | | Mahalledeki Komşular | Bizim mahallede komşular hep kavga ediyorlar. TV'de meclisin bir toplantısını izledim. Orda kimsenin birbirine saygısı yok ve kavga ediyorlar. | |
| 39 | Kız | | Farklı Düşünceler | Farklı düşünceleri olanlar birbirleriyle hep kavga ediyorlar. | |
| 40 | Erkek | | Oyun Oynamak | Oyun oynarken bazen anlaşamayız, kavga ederiz. | |
| 41 | Kız | | Kargaşa Alanı | Mecliste hep kavga var. | |
| 42 | Kız | | Oyuncağı Paylaşamama | Bir oyuncak yüzünden büyük kavga çıkabiliyor. | |
| 43 | Erkek | | Savaşlar | Siyasetçiler birbirleriyle çok kavga ediyor. | |
| 44 | Kız | | Oyun | Oyun oynarken bazen anlaşamayız, kavga ederiz. Siyasetçiler de kavga ediyor, anlaşamıyorlar. | |
| 45 | Kız | | Takımlar | Partiler de takımlar gibi kavga ediyor hep. | |
| 46 | Kız | | Arkadaş | Bazen arkadaşlarımızla kavga eder bazen de iyi geçiniriz. | |
| 47 | Kız | | Hırçın Çocuk | Siyasette de bir hırçınlık var. | |
| 48 | Erkek | | Çatışma | Partiler sürekli birbirleriyle kavga ediyorlar. | |
| 49 | Erkek | | Çarpışan Arabalar | Partiler sürekli birbiriyle kavga ediyor. | |
| 50 | Erkek | | Takım Tutmak | Ben Cimbomluyum sen Fenerlisin. Ezeli iki rakip kavga eder sürekli. | |
| 51 | Kız | | Evlilik | Bazen mutlu olursun bazen kavga edersin evlilikte. Siyaset de evlilik gibi insanı mutlu ve mutsuz eder | |
| 52 | Erkek | | Sokak Kavgası | Siyasetçiler sürekli kavga ediyorlar. | |
| 53 | Erkek | | Boğa Güreşi | Boğayı kızdırırsan, boğaya zarar verirsen kavga çıkar. | |
| 54 | Erkek | | Karı-Koca | Hep kavga eder. | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 55 | Kız | Çatışma | Siyasetçiler kendinden farklı düşünenlerle çatışıyorlar. |
| 56 | Kız | Oyun | Mahalledeki çocuklarla bir oyuna başlıyoruz. Sonuna doğru mutlaka kavga ediyoruz. Küsüp evimize gidiyoruz. |
| 57 | Kız | Boks Maçı | Siyasetçiler tartışma programlarında kavga ediyorlar. |
| 58 | Erkek | Açık Oturumlar | Siyaset farklı fikirlerin çatışması demektir. Açık oturumlarda hep farklı düşünceli insanlar konuşamaz, kavga ederler. |
| 59 | Kız | Takımlar | Takımlar birbirinin ezeli rakibidir. Sahalarda hep kavga vardır. |
| 60 | Erkek | Boğa güreşi | Boğa güreşlerinin olduğu ortamlarda hep bir kavga vardır. Bu kavgayı bazen boğa kazanır bazen matador kazanır. |
| 61 | Kız | Komşu kavgası | Komşular kavga etmeyi sever. Bizim mahalledeki teyzeler çok kavgacıdır. |
| 62 | Erkek | Savaşlar | Savaşlarda hep çatışmalar olur. Kavgalı ortamlarda kimse mutlu olmaz. |

Araştırma verilerine göre 26 öğrenci 20 tane olumsuz metafor geliştirmiştir. Bu olumsuzluğun kaynağı incelendiğinde öğrencilerin benzetme yönüne, farklı görüşe sahip olan insanların iletişim bozukluğundan kaynaklanan çatışmaların olması ve siyasetçilerin birbirleriyle kavga içinde olması gibi gerekçeler yazdıkları görülmüştür. İçlerinde en ilginç olarak nitelendirilebilecek metafor ise "çarpışan arabalar"dır. Partilerin sürekli birbiriyle kavga durumunda olması bu metafora ait benzetme yönüdür. Üretilen metaforlardan bazılarının gerekçelerine bakıldığında: "Mecliste kimsenin birbirine saygısı yok, kavga ediyorlar. Siyasetçiler birbirleriyle kavga ediyor. Partiler hep kavga içindedir. Tartışma programları kavgaya dönüşüyor." tarzında açıklamalar bulunmaktadır. Öğrencilerin siyasetçileri sürekli kavga ediyor olarak görmesi siyasilerin yanlış tavırlar sergilediği ve bundan bu yaş grubu öğrencilerin fazlaca etkilendiği göze çarpmaktadır. İnsan haklarına saygı gösterilen bir çevrede insan haklarına saygılı olma; hoşgörünün var olduğu bir çevrede hoşgörülü olma öğrenilir. Öğrencilerin yaptığı açıklamalardan siyasilerin farklılıkları kabullenmeyip kavga ettikleri ortaya çıkmaktadır. Bu yaş grubu öğrencilerin bunun farkına varması dikkat çekici bir konudur.

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan 16 ilköğretim öğrencisinin siyaset kavramını kalabalık kavramıyla bağdaştırdığı görülmektedir. Öğrencilerin benzettiği metaforlardan siyasetin birçok unsuru olduğu, bu unsurlarla birlikte siyasetin kalabalık bir ortam ve kalabalık bir grup tarafından temsil edildiği görüşüne varılabilir. Siyaset, her şeyden önce sosyal bir faaliyettir; o daima bir diyalogdur, asla bir monolog değildir diyen Heywood (2014) siyasetin diyalog olarak birçok kişinin olması, bununla birlikte farklı düşüncelerin bir arada bulunması nedeniyle kalabalık olarak algılanması özelliğine değinmiştir.

Araştırmaya katılan 10 ilköğretim öğrencisinin korku teması ile ilgili olarak toplam 7 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Metaforların geliştirilme nedenlerine bakıldığında siyasetin korku

kavramıyla bağdaştırıldığı görülmektedir. Öğrenciler kendilerine korku veren unsurları siyasete benzetmişlerdir. Dolayısıyla siyasetin her bakımdan gücü/güçlüyü temsil ettiği düşündürüyor. Korku mu siyaseti yaratmıştır yoksa siyaset mi korkuyu yaratmıştır diyen Halis Çetin (2012) korku üzerine kurulmuş siyasetlerin din, medya, bürokrasi ve özellikle eğitim alanlarında bireylere boyun eğmeyi öğrettiğini belirtmiştir. İnsanın kendi devletinden korkmaması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre 10 ilköğretim öğrencisinin "Güç" temasına ilişkin metaforlar oluşturarak siyaseti otoriteyi andıran unsurlara benzetmiştir. Otorite, genellikle zorlama ve cezalandırma yoluna gitmeden başkaları üzerinde söz geçirebilmeyi, başkalarının davranışlarını etkileyebilme gücünü ifade eder (Öztekin,2000:12). Öğrencilerin geliştirdiği metaforlara bakıldığında siyaseti başkalarına söz geçirebilecek niteliklere sahip metaforlara (Ejderha, padişah, babam, kral, aslan) benzettiği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre 26 ilköğretim öğrencisi kavga temasına ilişkin 20 tane metafor oluşturmuştur. Siyasetin çatışma, kavga, savaş vb. olarak algılanması siyasetçiler tarafından siyaset yapma biçiminin yanlış olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. İlköğretim öğrencileri siyasetçilerin birbirlerinden farklı düşünen birine karşı hoşgörülü olmadığını düşündükleri görülmektedir. Ulaşım ve iletişim olanaklarının çok ileri düzeyde olduğu bir çağda sosyal etkileşimin bireyleri olumlu ya da olumsuz yönde çok hızlı bir şekilde etkilediği gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle kitle iletişim araçlarında temiz siyaset örnekleri çoğaltılmalıdır. Demokrasi kültürünün gelişmesi için hoşgörü ve farklılıklara saygının olduğu durumlar göz önüne serilmelidir. Araştırmanın bulguları metaforların 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin "siyaset" kavramına ilişkin algılarının ortaya konulması açısından güçlü birer pedagojik araç olarak kullanılabileceğine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen verilerle öğrencilerin siyasete yönelik olumlu ve olumsuz metaforlar ve düşünceleri, gelecekte hazırlanacak olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının hazırlanmasında ihtiyaç analizi verisi olarak kullanılabilir. Bu açıdan ilköğretim öğrencilerinin "siyaset" kavramı hakkında düşüncelerini ortaya çıkaran daha birçok araştırmaya ihtiyaç vardır. Belki o zaman siyasetten korkma nedenlerine ilişkin tespitleri yapılabilir.

Siyasetle ilgili yapılan çalışmalar daha çok üniversite gençliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Oysa siyasete karşı olumlu duygular geliştirme erken yaşlardan itibaren başlamaktadır ve gençliğin tamamı üniversiteli olamayacaktır da. Belki de üniversite gençliğinin siyasete daha ilgili olduğu düşünüldüğünden bu kesim araştırmalara daha çok yer verilmiştir. Çocuk; ailenin, çevrenin ve medyanın da etkisiyle bazı siyasal düşüncelere sahip olmaya ve siyasal nitelikli birçok davranışta bulunmaya başlar. Bu nedenledir ki erken yaşlardan itibaren siyasete yönelik bilgi ve becerilerin çocuklara verilmesi çocukların olumlu duygular geliştirilmesi adına önemli bir adımdır. Bu bakımdan Siyasi Eğitimin ilköğretim döneminden itibaren verilmeye başlanması oldukça önemlidir. İlköğretim ve Ortaöğretim öğrencileri ile yapılacak bu tür çalışmalara daha çok yer verilmelidir.

Araştırma bulguları doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir:

- Siyasete yönelik olumlu tavır geliştirmek için kamu spotları hazırlanmalıdır. Siyasiler zaman zaman ilkokul ve ortaokullara giderek çocuklarla iletişim kurmalıdır.
- İlköğretimde çalışan öğretmenlere siyasete yönelik temel bilgi ve becerilerin ilköğretim öğrencilerine nasıl kazandırılacağı konusunun sınıf düzeylerine göre belirlenmesi ve bu konuların, derslerde uygun yöntem ve tekniklerle işlenmesi konusunda seminer verilebilir, öğretmenler bu konuda eğitilebilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere siyaset eğitimine yönelik programlar geliştirilip deneysel çalışmalar yapılıp etkililiği sınanabilir.

## KAYNAKÇA

Akay, E. (2006). Siyasal toplumsallaşma, siyasal kültür ve siyasal katılım arasındaki ilişkinin kavramsal analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Akhan, O. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Betty, A. (2006). "New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 12(2): 123-138.

Çakmak, D. (2011) öğretmen adaylarının siyasal katılımı ve siyasal katılıma ilişkin tutumları (Mehmet Akif Ersoy üniversitesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Çam, E. (1998). *Siyaset Bilimine Giriş,* Der Yayınları, İstanbul.

Çetin, H. (2012). Korku Siyaseti ve Siyaset Korkusu. İletişim Yayınları, İstanbul.

Dursun D. (2007). Ortaöğretim gençliğinin demokrasi düşünceleri. (Kurşunlu ve Bayramören örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Forcev1lle, C. (2002). The 1dentification of targetand source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.

Freedman, J. L.; Sears, D. O.; Carlsmith, J. M. 1998. *Sosyal Psikoloji*, çev. Ali Dönmez, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Heywood A. (2014). Siyaset Teorisine Giriş. (Çeviren Hızır Murat Köse). Küre Yayınları

İnan S., (2014), 'Sosyal Bilgiler Eğitimi: Nedir, Ne Zaman ve Neden?' (Ed. Süleyman İnan), Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş, s. 1-21, Anı Yayıncılık. Ankara.

Kalaycıoglu, E., Sarıbay, A. Y. Türkiye'de Değisim ve Modernlesme, Alfa Yayınları, İstanbul, 2000.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994*). Qualitative Data analysis (*2nd ed.). Thous and Oaks, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 9, Mart 2015.

Türköne, M. E. (2005), *Siyaset*, 2. Baskı, Lotus Yayınları, Ankara.

Wallace, M. (2006). *Social Studies All Day, Every Day In The Early Childhood Clasrroom.* Canada: Cengage Learning.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayınevi.

**Presentation ID / Sunum No= 30**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0001-8390-5259

# Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımı Hakkında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri

**Dr. Öğretim Üyesi Gülbin Özkan**[1]
[1]*Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü*
*gozkan@yildiz.edu.tr*

**Özet**

Yaşam temelli öğrenme, fen konularının günlük yaşamla ilişkili bağlamlar kullanılarak öğrencilere sunulmasıdır. Bu yaklaşımının temel özellikleri öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmenin sağlanması ve öğretmenin rehber olmasıdır. Öğrencilerde aktif öğrenmeyi sağlayan bu yaklaşımın fen derslerinde uygulanması konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam temelli öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşlerini incelemektedir. Bu amaçla İstanbul'da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 10 fen bilgisi öğretmen adayı bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Tüm katılımcılardan veriler gönüllük esasına göre toplanmıştır. Çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Bunun için öncelikle sorular belirlenmiş daha sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Veriler, katılımcıların görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yaşam temelli öğrenme yaklaşımının pek çok yararı olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmen adayları, yaşam temelli öğrenme yaklaşımının avantajlarının yanında dezavantajlı yönlerinin de olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılar öğretmenin öğrenme sürecinde rehber olduğunu, öğrencilerin aktif rol aldığını belirtmişlerdir. Çalışma sonunda gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam Temelli Öğrenme, Fen Eğitimi, Öğretmen Adayları, Durum Çalışması

## Opinions of Pre-Service Science Teachers on Context Based Learning Approach

**Abstract**

Context based learning is the presentation of science topics to students using contexts related to daily life. The main features of this approach are that it is student-centered, active learning is provided and the teacher is a guide. It is important to determine the opinions of pre-service science teachers about the

implementation of this approach, which provides active learning in students, in science lessons. The aim of this study is to examine the views of pre-service science teachers about the context-based learning approach. For this purpose, 10 pre-service science teachers studying at the Faculty of Education of a state university in Istanbul formed the sample of this study. Data from all participants were collected on a voluntary basis. The method of the study is case study, one of the qualitative research methods. Data were collected through semi-structured interviews. For this, firstly, the questions were determined and then presented to the expert opinion. The data were collected through semi-structured interviews in order to examine the views of the participants in depth. The collected data were analyzed by content analysis. The findings are presented in tables. According to the results obtained from the research, it was seen that the pre-service science teachers thought that the context-based learning approach had many benefits. Pre-service teachers stated that the context-based learning approach has disadvantages as well as advantages. In addition, the participants stated that the teacher was a guide in the learning process and the students took an active role. At the end of the study, suggestions were made for future research.

**Key words:** Context based learning, science education, prospective teachers, case study.

## 1. GİRİŞ

Fen bilimleri, günlük yaşamla yakından ilişkili bir alandır. Yaşam temelli öğrenme, fen konularının günlük yaşamla ilişkili bağlamlar kullanılarak öğrencilere sunulmasıdır. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının bileşenleri öğrenci, öğretmen ve okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin bütünüdür (Bennetta, Graselb, Parchmannc ve Waddingtona, 2005). Bir diğer tanımlama ise, yaşam temelli öğrenme, öğrencilerin, öğretmenlerin ve durumların oluşturduğu sosyo-kültürel bir çevredir (Whitelegg ve Parry, 1999).

Fen kavramlarının öğrencilere günlük yaşamdan bağlamlarıyla birlikte sunulması ve öğrencilerde öğrenmeye ve fen bilimlerine karşı ilgisinin arttırılması yaşam temelli öğrenmenin temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda, gerçek yaşamdan seçilen konular, öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisini arttırarak bilimsel süreç becerilerini de geliştirmektedir (Sözbilir, Sadi, Kutu ve Yıldırım, 2007). Buna ek olarak yaşam temelli öğrenme yaklaşımıyla bireyler için günlük yaşamdan örneklerle bağlamlar oluşturur ve bu durum onlara bu bağlamlarla ilgili deneyimler kazandırılarak bağlamla öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlar (Ayvacı, 2010). Ayrıca, yaşam temelli öğrenme yaklaşımı öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmeye katkıda bulunur (Gilbert, 2006; Millar, Osborne ve Nott, 1998).

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının materyallerinin kullanıldığı derslerde, genel olarak öğrencilerin derse olan ilgileri artmaktadır ve bu materyaller, öğrencilerin derste öğrendikleri bilgilerle gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarına yardımcı olmaktadır (Bennett, 2003). Bennett (2003), ayrıca yaşam temelli öğrenme konusunda yapılan çalışmalarda, bu yaklaşımla işlenen derslerin, öğrencilerin fen derslerindeki kavramları öğrenmelerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulgusuna rastlanıldığını ifade etmiştir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacılık benimsenmiştir. Bu kapsamda, programın genel hedefi, öğrencilerin çevrelerindeki her şeyi keşfetme isteği duydukları, etraflarındaki doğal ve fiziksel dünyayı sağlam gerekçelerle açıklamalarda bulunarak güçlü argümanlar kurdukları, fen bilimlerinde heyecan duyan ve değerini bulan bireyler olarak yetiştikleri, kısacası birer bilim insanı gibi yaparak-yaşayarak-düşünerek bilgiyi kendi zihninde oluşturduğu öğrenci merkezli bir öğretim gerçekleştirmektir (MEB, 2018).

Öğrencilerin, basit araç-gereçlerle yaparak-yaşayarak öğrenme uygulamaları yapmaları onlara küçük araştırmalar yaptırarak, düşünmelerine olanak sağlar. Bu uygulamalar, bilgilerin eğitim-öğretim ortamında, öğrenciler tarafından yaparak, yaşayarak ve tartışılarak oluşturulduğu, öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşam içinde uygulamaya ortaya koyabildikleri etkinliklerdir (Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara dağıtılan ders kitaplarında da günlük yaşam aktivitelerine önem verilmektedir. Fen dersleri, bu etkinliklerle günlük yaşamdan kopmadan yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyici biçimde sunulmuştur.

Fen bilimleri programlarında yer alan gerek kazanımlar gerekse ders kitaplarındaki etkinlikler günlük yaşamla iç içe verilmiştir. Bu nedenle geleceğin fen bilgisi öğretmen adaylarının bu konuda yetkin olması önem taşımaktadır. Bu konudaki çalışmalara yön verebilmek için öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın problemi, "fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam temelli öğrenme hakkındaki görüşleri nasıldır?" şeklindedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, araştırmacıların bir durumu daha iyi ve derinlemesine anlamasını sağladıkları için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s.190).

### 2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul'da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 10 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, örneklemin araştırmanın problemine uygun olarak belirli bir amaç doğrultusunda belirlenmesidir (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının daha önceden yaşama temelli öğrenme yaklaşımı hakkında önbilgileri vardır. Araştırmaya başlamadan önce katılımcıların araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmasına dikkat edilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Öncelikli yarı yapılandırılmış görüşmeler için sorular hazırlanmıştır ve son hali verilmeden önce uzman görüşüne sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için hazırlanan sorular aşağıda verilmiştir.

1. Yaşam temelli öğrenmeyi nasıl tanımlarsınız? Neden?
2. Yaşam temelli öğrenme eğitim-öğretim ortamında nasıl uygulanabilir? Açıklayınız.
3. Öğretmen olarak mesleğe başladığınızda yaşam temelli öğrenmeyi uygulamayı düşünüyor musunuz? Neden?
4. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının yararları nelerdir?
5. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımını uygulamada karşılaşılan zorluklar nelerdir? Açıklayınız.

Uygulama sürecinde gönüllülük ve gizlilik ilkeleri esas alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

### 2.4. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra metine dönüştürülmüştür. Bulgulara içerik analizi yapılarak veriler çözümlenmiştir. Veriler önce kodlara, sonra kategorilere ve temalara dönüştürülmüştür. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

## 3. BULGULAR

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Oluşturulan ilk tema yaşam temelli öğrenmenin tanımıdır. Yapılan derinlemesine incelemeler sonucunda öğretmen adaylarının tanımlarından pek çok kod ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar için yapılan içerik analizinin sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**. Yaşam Temelli Öğrenmenin Tanımı

| **Tanımlar** | **Frekans** |
|---|---|
| Bir öğrenme yaklaşımıdır. | 8 |
| Günlük yaşamla bağlantı kurulmasıdır. | 8 |
| Fen konularının teorik bilgisi ile uygulaması arasındaki köprüdür. | 6 |
| Yapılandırmacılık ekolüne dayalıdır. | 5 |
| Bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesidir. | 5 |
| Aktif öğrenme ortamı yaratılmasıdır. | 5 |
| Yaparak yaşayarak öğrenmedir. | 4 |
| Bir öğretme tekniğidir. | 2 |

Tablo 1'e bakıldığında en çok verilen yanıtın yaşam temelli öğrenmenin bir öğrenme yaklaşımı olduğudur. Ancak 2 öğretmen adayında yaşam temelli öğrenmenin bir öğretim tekniği olduğu şeklinde yanılgıya rastlanılmıştır.

Oluşturulan ikinci tema yaşam temelli öğrenmenin uygulama sürecidir. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar için yapılan içerik analizinin sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**. Yaşam Temelli Öğrenmenin Uygulamaları

| **Uygulamalar** | **Frekans** |
|---|---|
| Öğrenci süreçte aktiftir. | 8 |
| Öğretmen rehberdir. | 8 |
| Bilgi hazır olarak sunulmaz, öğrenci keşfeder. | 8 |
| Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlar. | 7 |
| Gazete haberleri ve videolar sınıf ortamına getirilip güncel durumlar üzerinde tartışmalar yapılır. | 4 |
| Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçmek önemlidir. | 3 |
| Ders kitabındaki etkinlikler uygulanır. | 2 |
| REACT stratejisi ile uygulanır. | 1 |

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmen adayları yaşam temelli öğrenmenin eğitim öğretim ortamında uygulanması sırasında öğrencilerin aktif, öğretmenin ise rehber olduğunu belirtmişlerdir. Yine en sıklıkla karşılaşılan yanıt süreçte öğrenciye bilgi hazır olarak sunulmadığı ve bilgiyi öğrencinin kendisinin keşfettiğidir.

Oluşturulan üçüncü tema öğretmen adaylarının yaşam temelli öğrenmeyi öğretimde uygulama gerekçeleridir. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar için yapılan içerik analizinin sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3**. Yaşam Temelli Öğrenmeyi Uygulama Gerekçeleri

| **Gerekçeler** | **Frekans** |
|---|---|
| Öğrencinin günlük yaşam problemlerini anlamasını sağlamak | 10 |
| Öğrenciye bilgiyi hazır olarak sunmamak | 7 |
| Bilgilerin kalıcılığı sağlamak | 6 |
| Öğrencilerde fen dersine yönelik olumlu tutum geliştirmek | 5 |
| Fen derslerini daha ilgi çekici hale getirmek | 5 |
| Ders sırasında tartışma ortamı sağlamak | 2 |
| Öğrencilere fen dersinde gördükleri konuları günlük yaşamda nasıl uygulayacaklarının farkındalığını kazandırmak | 2 |

Tablo 3'e bakıldığında öğretmen adaylarının en çok öğrencilerin günlük yaşam problemlerini anlamasını sağlamak için yaşam temelli öğrenmenin uygulanması gerektiğini düşündüğü görülmektedir.

Oluşturulan dördüncü tema yaşam temelli öğrenmenin yararlarıdır. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar için yapılan içerik analizinin sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4**. Yaşam Temelli Öğrenmenin Yararları

| **Yararlar** | **Frekans** |
|---|---|
| Düşünmeye sevk eder. | 6 |
| Bağlam öğrencilerde ilgiyi arttırır. | 5 |
| Sınıf içi tartışma ortamı sağlar. | 4 |
| Ezberden uzaklaştırır. | 4 |
| Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar. | 4 |
| Anlamlı öğrenmeyi sağlar. | 4 |
| Bilginin kalıcılığını sağlar. | 4 |
| Bilginin yapılandırılmasını sağlar. | 4 |
| Öğrenmenin sürekliliğini sağlar. | 2 |
| Merak duygusunu arttırır. | 2 |
| Öğrenciye farklı bakış açıları katar. | 1 |
| Öğrenci kendi eksikliklerini görür. | 1 |

Tablo 4'e bakıldığında fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam temelli öğrenme yaklaşımın pek çok yararının olduğunu düşündükleri görülmektedir. En sıklıkla karşılaşılan yanıt yaşam temelli öğrenmenin öğrencileri düşünmeye sevk etmesidir.

Oluşturulan beşinci tema yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulanmasındaki zorluklardır. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar için yapılan içerik analizinin sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5**. Yaşam Temelli Öğrenmenin Zorlukları

| **Zorluklar** | **Frekans** |
|---|---|
| Uzun zaman alır. | 8 |
| Kalabalık sınıflarda uygulaması zordur. | 7 |
| Bağlam hazırlaması güçtür. | 5 |
| Her kazanıma uygun olmayabilir. | 3 |
| Öğrenciyi bağlama odaklaması güç olabilir. | 2 |
| Müfredatı aksatabilir. | 1 |

Tablo 5'e bakıldığında fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam temelli öğrenmenin dezavantajlı noktalarının da olduğunu düşündüğü görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmen adaylarının çoğu yaşam temelli öğrenmenin uzun zaman aldığını düşünmektedir.

## 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam temelli öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yaşam temelli öğrenme yaklaşımının pek çok yararı olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmen adayları, yaşam temelli öğrenme yaklaşımının avantajlarının yanında dezavantajlı yönlerinin de olduğunu söylemişlerdir. Zaman sıkıntısının olması ve kalabalık sınıflarda uygulama güçlüğü dezavantajlı olduğu yönler arasında en çok verilen yanıtlardan olmuştur. Ayrıca katılımcılar öğretmenin öğrenme sürecinde rehber olduğunu, öğrencilerin aktif rol aldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları yaptıkları tanımlamalarda yaşam temelli öğrenmenin tüm unsurlarından bahsetmişlerdir.

Literatüre bakıldığında, bu çalışmaya benzer olarak, Ayvacı (2010) yapmış olduğu çalışmasında, fizik öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, fizik öğretmenlerinin yaşam temelli öğrenmenin avantajlarının yanında dezavantajlı noktalarının da olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Ramsden (1992)' yapmış olduğu çalışmasında yaşam temelli yaklaşımın ilgi çekici olması açısından, fen derslerinde öğrencilerin günlük yaşamlarındaki ilgi alanları ve çeşitli öğrenme etkinlikleri kullanılırsa öğrencilerin derslere olan ilgisi arttırılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında öğretmen adaylarının da yaşam temelli öğrenme sayesinde fen derslerinin daha ilgi çekici hale getirilebileceği kanısında olduğu söylenebilir.

Alan yazında ayrıca yaşam temelli öğrenme yaklaşımıyla ilgili yapılan uygulamalarda öğrencilerin de görüşünün belirlendiği çalışmalar rastlanılmıştır. İlhan (2010) ve Genç, Seyit ve Ünsal (2017) yapmış oldukları çalışmalar sonucunda ortaokul öğrencilerinin yaşam temelli öğrenme konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Mete ve Yıldırım (2016), öğretim elemanları ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada katılımcılar yaşam temelli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı öğrenme ortamlarında etkili öğrenme sağlanabileceğini ve öğrencilerin bakış açısının olumlu yönde geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulama sürecindeki sıkıntısının zaman problemi yarattığını ve uzun zaman alma nedeninin, sınıf içi tartışmalar ve grup çalışmaları olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulama sürecinde öğretmenin rehber olduğunu, bağlam hazırlama ve sunmada aktif rol aldığını belirtmişlerdir.

Gerek öğretmen adaylarının gerek öğrencilerin gerekse öğretim elemanlarının yaşam temelli öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşlerini inceleyen çalışmalara bakıldığında, bulguların bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, yaşam temelli öğrenme yaklaşımının önemine dikkat çekilmiştir.

Fen Bilgisi öğretmen adayları çoğunlukla yaşam temelli öğrenmenin olumlu yönlerinin olduğunu ve öğrenciler üzerinde pek çok yararının bulunduğunu belirtmiş olduklarından yaşam temelli öğrenme yaklaşımının sınıflarda uygulanmasının yaygınlığı arttırılması konusunda çalışmaların yapılması önerilebilir. Hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlere yaşam temelli öğrenme yaklaşımının uygulamaları konusunda bilgilendirme yapılabilir. Topuz, Topuz, Gençer, Bacanak ve Karamustafaoğlu (2013) yaptıkları çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerin bağlam temelli öğrenmeye dair farkındalık düzeylerini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışma küçük bir grupla gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda daha büyük gruplarla yaşam temelli öğrenme yaklaşımı konusunda daha derinlemesine çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilebilir.

## 5. KAYNAKÇA


Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 42-51.

Bennett, J. (2003). *Teaching and learning science*. New York USA: Continuum Publish.

Bennetta, J., Gräselb, C., Parchmannc, I. & Waddingtona, D. (2005). Context-based and conventional approaches to teaching chemistry: comparing teachers' views. *International Journal of Science Education, 27*, 1521–1547.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Genç, M., Ulugöl, S., & Ünsal, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yaşam temelli öğrenme hakkındaki görüşleri. *Researcher:Social Science Studies*, *5*(2), 244-255.

Gilbert, J. K. (2006). On the nature of "context" in chemical education. *International Journal of Science Education, 28(*9), 957–976.

İlhan, N., (2010). *Kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde yaşam temelli (context based) öğretim yaklaşımının etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Mete, P., & Yıldırım, A. (2016). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının kimya derslerindeki uygulamaları hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 100-116.

Millar, R., Osborne, J. & Nott, S. (1998). Science education for the future. *School Science Review, 80*, 291, 19-24.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Topuz, F., Gençer, S., Bacanak, A., & Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 240-261.

Ramsden, J. M. (1992). If it's enjoyable, is it science?, *School Science Review*,73,65-71.

Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H. ve Yıldırım, A. (2007). *Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) öğretim yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları.* I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi, 20-22 Haziran.

Uluçınar, Ş., A. Cansaran, A. ve Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 465-475.

Whitelegg, E. & Parry, M. (1999). Real-Life contexts for learning physics: Meanings, issues and practice. *Physics Education*, *34*(2), 68-72.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Presentation ID / Sunum No= 41**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-3567-8132

# Fen Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı ve "Madde ve Isı Ünitesine İlişkin Örnekler"

**Dr. Öğretim Üyesi Ertuğ Evrekli[1], Prof. Dr. Ali Günay Balım[2]**
[1] *Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü*
[2] *Dokuz Eylül Üniversitesi, İlköğretim Bölümü*

**Özet**

Kavramsal anlama, bireyin zihninde kurmuş olduğu bilgiler, kavramlar ve olaylar arasındaki bir örüntü olarak karşımıza çıkmaktadır. Çoğu zaman kavramsal anlamaların ortaya çıkarılması sonraki gerçekleşecek yeni anlamaların oluşumunu etkileyebilmekte ve bilginin yapılandırılmasını doğrudan biçimlendirebilmektedir. Bu anlamda kavramsal anlama öğrenme üzerinde doğrudan etkilere sahiptir. Özellikle bu anlamda son yıllarda sıklıkla kavramsal anlamanın ortaya çıkarılması, alternatif kavramaların belirlenmesi ve giderilmesi üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Kavramsal anlamanın ortaya çıkarılması ve alternatif kavramaların belirlenip yanılgıların giderilmesi amacıyla kullanılan görsel tekniklerden biri de kavram karikatürleridir... Kavram karikatürleri üç ya da daha fazla karikatürize edilmiş karakterin günlük yaşamdan bir olay durum ya da senaryoya ilişkin görüşlerini belirten iki boyutlu çizimlerdir. Bu karikatürize edilmiş karakterlerin savunduğu görüşler öğrencilerin görüşleri ile alternatif kavramalarının ortaya çıkarılması ve derste katılımları için bir uyaran görevi de görmektedir. Bu çalışmada fen bilimleri dersi madde ve ısı konusuna ilişkin örnek kavram karikatürleri hazırlanarak fen öğretiminde kullanımına ilişkin kullanım önerilerine yer verilmiştir. Bu anlamda çalışmada madde ve ısı konusuna ilişkin olarak altı farklı kavram karikatürüne yer verilmiştir. Yapılan bu çalışmanın yeni yapılacak çalışmalar ve kavram karikatürlerinin fen derslerinde etkin bir şekilde nasıl kullanılacağı konularında alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram Karikatürleri, Fen Eğitimi, Kavramsal Anlama

## The Using of Concept Cartoons in Science Education and the Examples About Matter and Heat Topic

**Abstract**

Conceptual understanding appears as a pattern among the information, concepts, and events established by the individuals in their minds. Mostly, the discovery of conceptual understandings can affect the formation of new understandings which occur in the future and directly form the construction

of information. In this aspect, conceptual understanding affects learning directly. Particularly in this aspect, studies on demonstrating conceptual understanding, identifying, and eliminating alternative understandings have been frequently conducted in recent years. Concept cartoons are one of the visual techniques used to demonstrate conceptual understanding and identify alternative concepts and eliminate misunderstanding. Concept cartoons are two-dimensional drawings that express the views of three or more cartoonized characters about an event, situation, or scenario from daily life. The views defended by these cartoon characters are also stimuli to express the views of students and alternative conceptions, and to participate in lessons. In this study, sample concept cartoons relevant to matter and heat included in science lessons were prepared and suggestions for using in science teaching were included. In this sense, six different concept cartoons relevant to matter and heat are included in the study. It is considered that this study will contribute to the literature in future studies and on the use of concept cartoons effectively in science lessons.

**Keywords:** Concept Cartoons, Science Education, Conceptual Understanding

## GİRİŞ

Yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programının temelini oluşturması nedeniyle son yıllarda farklı yöntem ve tekniklere yönelik araştırmaların artış gösterdiği görülmektedir. Özellikle bu yaklaşımla birlikte öğrenme ortamlarına öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanması, öğrencilerin öğrenme ortamlarına geldikleri zihinsel yapıların ortaya çıkarılması, sahip oldukları bilgileri sorgulamaları ve bilimsel araştırmaya yönlendirilmeleri büyük önem taşıdığı söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireylerin var olan bilgi ve deneyimleri sonraki bilgi yapılandırmalarının önemli bir yönlendiricisi olduğundan dolayı, birey tarafından sorgulanan ve çoğu zaman bilimsel yöntem ile kanıtlarının ortaya konulduğu bilgilerin üzerine daha sağlam bilgi yapılarının inşa edilebileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda kullanılabilecek araçlardan biri Brenda Keogh ve Stuart Naylor tarafından 1992 yılında geliştirilen (Keogh ve Naylor, 1999) kavram karikatürleridir. Bu araştırmada da kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji derslerinde hangi aşamalarda kullanılabileceğine ilişkin bilgiler sunulmaya çalışılmış ve ayrıca öğretmenlere ve araştırmacılara yön gösterebilmesi açısından altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi madde ve ısı ünitesine ilişkin kavram karikatürü örneklerine yer verilmiştir.

### Kavram karikatürleri nedir ve fen derslerinde hangi amaçlarla kullanılabilir?

Kavram karikatürleri bir duruma ya da olaya ilişkin karikatür biçimindeki karakterlerin görüşlerini konuşma balonları yardımıyla sundukları iki boyutlu çizimler olarak tanımlanabilir. Söz konusu çizimlerde karakterlerin sundukları görüşler, aralarında geçen var olan duruma ilişkin olarak tasarlanmaktadır. Söz konusu görüşlerden biri ya da bazıları bilimsel olarak doğru kabul edilen görüşü içermekte iken diğer karakterlerin görüşlerin duruma ilişkin olası alternatif kavramalara ya da bakış açılarına uygun olarak düzenlenmektedir. Normal karikatürlerden farklı olarak kavram karikatürleri mizahi unsurlardan çok bilimsel bir olaya ilişkin düşünceleri ortaya çıkarmak ve tartışma ortamlarının oluşturulması amacıyla kullanılmaktadır. Kavram karikatürleri mizah ya da taşlama amacıyla kullanılmamaktadır (Keogh ve Naylor, 1999). Webb, Williams ve Meiring (2008)'in de belirttiği gibi; kavram karikatürleri komik özellikler taşımamaktadır ve bununla birlikte düşünmeye teşvik etmek ve tartışmayı arttırmak için düzenlenmektedirler. Keogh ve Naylor (2000)'a göre bu araçlarda öğrenenler ne düşündüklerini ve niçin düşündüklerine karar vermek ve savundukları bakış açılarını düşünmek için tartışma ortamına davet edilmektedirler. Kavram karikatürleri sınıf ortamında; öğrencilerin derse dikkatlerinin çekilmesi ve katılımlarının sağlanması, öğrencilerin kavramsal anlamalarının ve ön bilgilerinin ortaya çıkarılması, bir araştırma ya da sorgulama sürecinin başlatılması için uygun araçlar olarak gösterilmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde kavram karikatürleriyle ilgili olarak sınırlı sayıda olmasına karşın farklı özellikte çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalardan İnel, Balım ve Evrekli (2009) ile Birişçi, Metin ve Karakaş (2010) araştırmalarında öğrencilerin ve öğretmenlerin bu araçların öğrenme ortamlarında

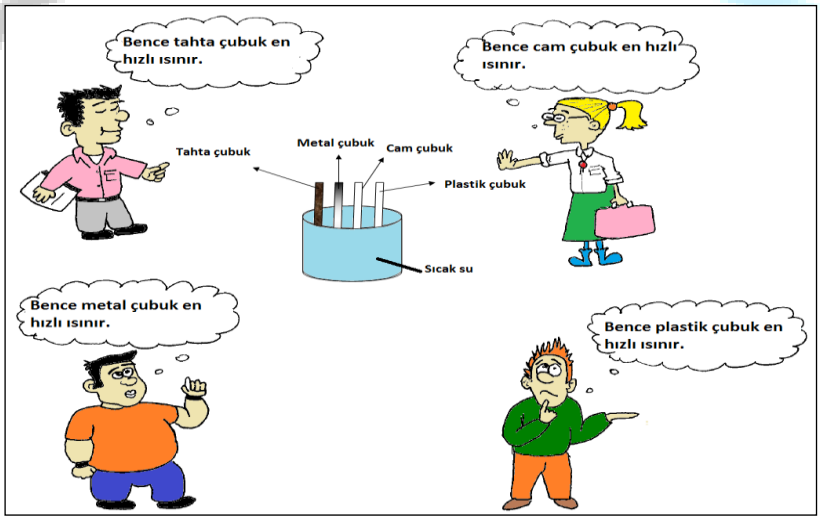
kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Alan yazında ayrıca kavram karikatürlerinin tutum, akademik başarı, sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı, motivasyon, kavramsal anlamanın belirlenmesi ile kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı ve sınıf içi yarar ve sınırlılıklarına yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalar da yer almaktadır. Bu çalışmaya ilişkin olarak ise Evrekli, İnel ve Çite (2006) çalışmalarında fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürlerinin "Madde ve Isı" ünitesinde kullanımına ilişkin; Balım, İnel ve Evrekli (2007) çalışmalarında probleme dayalı öğrenme yöntemi içerisinde kavram karikatürü kullanımına ilişkin; Balım ve diğerleri (2008) çalışmalarında "Basınç" konusunda kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin çalışma yapraklarına yer vermişlerdir. Kirişçioğlu ve Başdaş (2007) gerçekleştirdikleri benzer bir çalışma ile fen ve teknoloji derslerinde kullanılabilecek kavram karikatürü örneklerine; Balım ve diğerleri (2013) ise probleme dayalı öğrenmeye yönelik senaryolar içerisinde madde ve ısı ünitesine ilişkin kavram karikatürü örneklerine yer vermişlerdir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada fen öğretiminde kullanılabilecek araçlardan biri olan kavram karikatürlerinin özellikleri üzerinde durulmuş ve örnek olması açısından "Madde ve Isı" konusuna ilişkin kavram karikatürlerine yer verilmiştir.

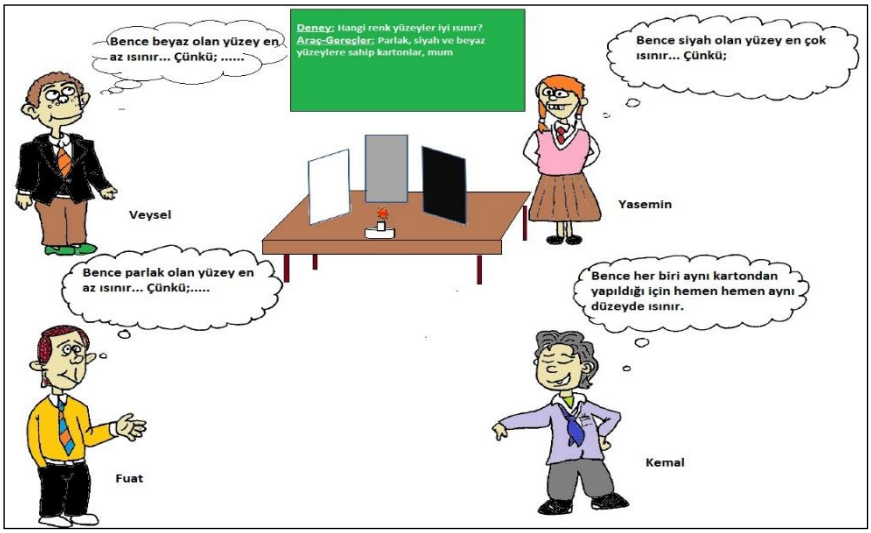
### Madde ve ısı ünitesine ilişkin kavram karikatürü örnekleri

Bu kısımda "Madde ve Isı" konusunda kavram karikatürleri kullanımına ilişkin örneklere yer verilmiştir.



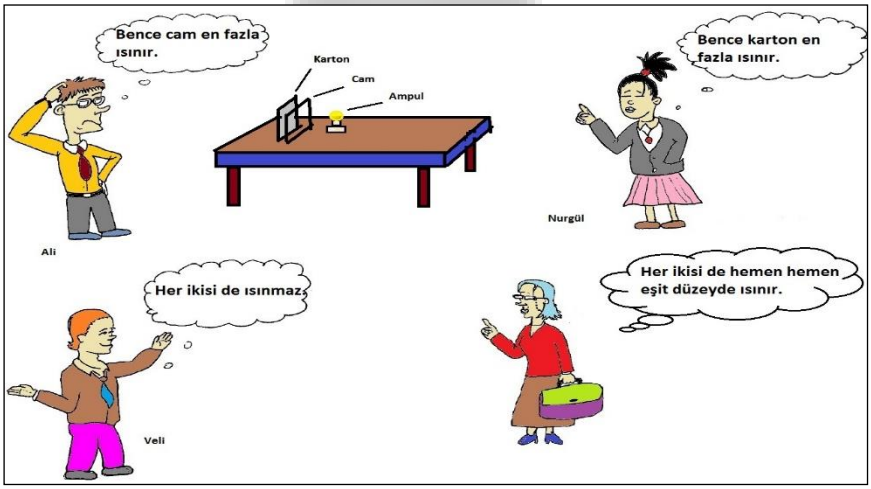

**Şekil 1.** "Hangi çubuk daha çabuk ısınır?" başlıklı kavram karikatürü

Yukarıda "Hangi çubuk daha çabuk ısınır?" isimli kavram karikatürü yer almaktadır (Şekil 1). Söz konusu kavram karikatüründe öğrencilerin sıcak su içine konulan farklı türdeki ve eşit kalınlıktaki çubuklardan hangisinin daha hızlı ısınacağına ilişkin görüşler belirtmeleri amaçlanmadır. İletim yoluyla ısının yayılmasının konu alındığı kavram karikatürü incelendiğinde doğru cevabın metal çubuk yönünde olduğu görülmektedir. Bu karikatürde ayrıca öğrencilerin "En geç hangi çubuk ısınır?" sorusuna yanıt aramaları beklenmektedir. Söz konusu iki problem sınıf içinde tartışmaya açıldıktan ve öğrencilerin sosyal ortamlarda düşüncelerini paylaştıktan sonra öğretmen, öğrencilerin farklı görüşlerini deneysel ortamlarda bilimsel süreç becerilerini de kullanarak çözmek için davet eder. Bu anlamda söz konusu kavram karikatürünün kullanımının bu anlamda sınıf içinde Tahmin-Açıklama-Gözlem-Açıklama (TAGA) sürecini sürdürmek için de yardımcı olabileceği söylenebilir.



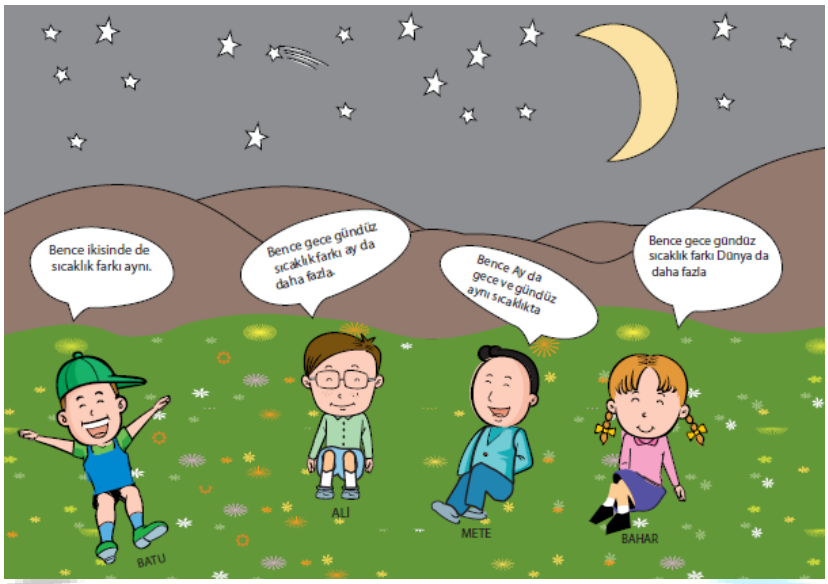

**Şekil 2.** "Hangi yüzey daha çabuk ısınır?" başlıklı kavram karikatürü

"Madde ve Isı" ünitesine ilişkin olarak hazırlanan bir diğer kavram karikatürü ise ısının yayılma yollarından ışıma ile ısının yayılması ve farklı renk yüzeylere sahip cisimlerin ışığı tutma-yansıtma özelliklerine göre düzenlenmiştir (Şekil 2). Bu kavram karikatüründe farklı renk yüzeylere sahip kartonların bir mum karşısında eşit sürede bekletilmesi sonucunda hangisinin en çok ısınabileceği-en az ısınabileceği tartışmaya açılmaktadır. Öğretim programı ve ders kitabında yer alan etkinliğe ilişkin olarak geliştirilen söz konusu kavram karikatüründe öğrenciler bir önceki karikatürde olduğu gibi karikatür karakterlerin savundukları görüşlerden hangisine katıldıklarını ve katılma nedenlerini belirtmek üzere sınıf içi tartışmaya davet edilirler. Daha sonra ise zihinlerinde oluşan probleme çözüm bulabilmek için deneysel uygulama sürecinde katıldıkları görüşlerini sınarlar. Bu kavram karikatüründe önemli olan nokta ise ne "siyah yüzeylerin tüm ısı ışınlarını soğurduğu tuttuğu" ne de "parlak yüzeylerin ya da açık renkli yüzeylerin bu ısı ışınlarının tamamını yansıttığı" bilgilerinin bilimsel olarak doğru olduğudur. Öğretmenin gerekli yönlendirmelerle öğrencilerin zihinlerinde bu yanılgıların oluşmasına engel olması gerekmektedir.



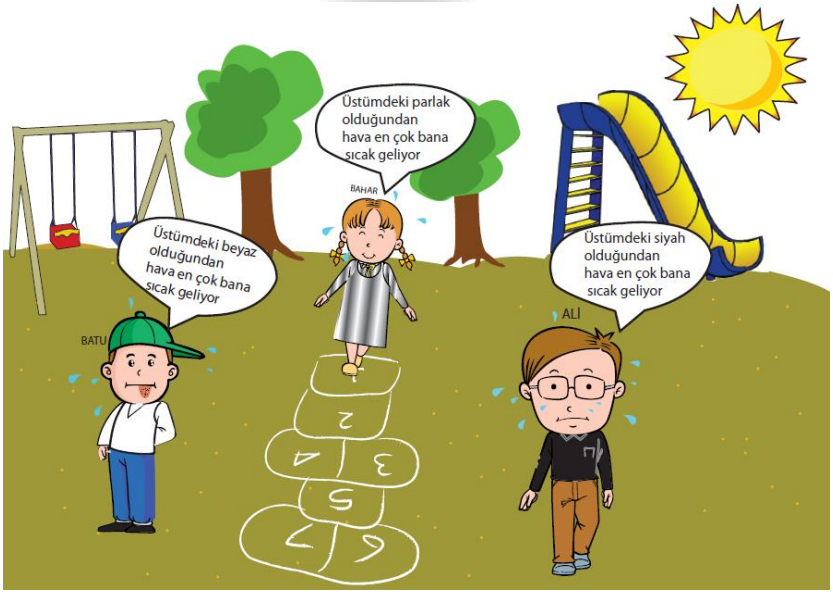

**Şekil 3.** "Cam mı yoksa karton mu daha çok ısınır?" başlıklı kavram karikatürü

"Cam mı yoksa karton mu daha çok ısınır?" isimli kavram karikatürü yukarıda yer almaktadır. Bu kavram karikatüründe günlük hayatta da karşımıza çıktığı gibi dışarıda havanın çok soğuk olmasına karşın arabanın içinin ısınması, güneş alan evlerin yine soğuk havalarda içlerinin almayanlara göre daha sıcak olması gibi sorulara cevap aramaları istenmektedir. Bu amaçla karikatürde deney düzeneği gösterilen duruma ilişkin öğrencilerin görüşlerini ve görüşlerine ilişkin nedenlerini belirtmeleri beklenmektedir. Önceki karikatüre benzer olarak bu karikatürde de öğrencilerin "Camın hiç ısınmadığı ya da ısınmayacağı" çıkarımını yapmalarının önlenmesi gerekmektedir.




**Şekil 4. "**Gece ve gündüz arasındaki sıcaklık farkları" başlıklı kavram karikatürü

"Gece ve gündüz arasındaki sıcaklık farkları" başlıklı kavram karikatüründe öğrencilerden Ay ile Dünya'nın gece ve gündüz arasındaki sıcaklık farklarını karşılaştırmaları ve katıldıkları görüşe ilişkin nedenlerini açıklamaları beklenmektedir. Bu kısımda öğrencilerden Ay'daki gündüz ve gece arasındaki sıcaklık farkının Dünya'ya oranla daha yüksek olduğunu; bunun ise atmosferinin olmaması, sera etkisinin görülmemesi ve sıcaklığın korunamaması durumlarıyla ilişkilendirmeleri hedeflenmiştir.




**Şekil 5. "**Hava kime daha sıcak geliyor?" başlıklı kavram karikatürleri

Son olarak çalışmada "Hava kime daha sıcak geliyor?" başlıklı kavram karikatürüne yer verilmiştir. Bu kavram karikatüründe farklı renklerde kıyafetler giyen üç arkadaş havanın en çok kime daha sıcak geldiği konusunda kendi aralarında görüş belirtiyorlar. Öğrencilerden böyle bir durumda parlak yüzeyli cisimlerin güneşten gelen ışık ışınlarının daha fazla yansıtılmasını sağlayacağı, beyaz renkli yüzeylerin parlak yüzeye göre daha fazla soğurma ve daha az yansıtma özelliğine sahip olduğu, siyah yüzeyli cisimlerin ise ışık ışınlarını soğurma durumunun en fazla olurken yansıtma özelliğinin de en az olduklarını açıklamaları beklenmektedir. Bu kısım ile ilgili özellikle siyah yüzeyli cisimlerin ışığı tamamen soğurduğu ya da parlak yüzeyin ışığı tamamen yansıtma özelliğine sahip olduğuna ilişkin bilgiler alternatif kavrama olarak düşünülmelidir. Bilindiği gibi hiçbir yüzey ışığı tamamen yansıtamadığı gibi soğuramamaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

"Madde ve Isı" ünitesinde kullanılmak üzere verilen üç kavram karikatürü örnekleri incelendiğinde özellikle deneysel etkinlikler öncesinde söz konusu karikatürlerin kullanılmasının uygun olabileceği düşünülmüştür. Özellikle bu karikatürler ile öğrencilerin zihinlerinde önceki bilgiler ile yeni karşılaştıkları durum arasında bilişsel çatışma ortamlarının yaratılması ve öğrencilerin uygulamayı gerçekleştirmeye yönelik ihtiyaç duymaları sağlanmaya çalışılması amaçlanmaktadır. Chen, Ku ve Ho (2009) kavram karikatürlerinin öğrencilerin önceki bilgilerini ve deneyimlerini harekete geçirmek için yoğun teşvik sağlayabildiğini ifade etmiştir. Kempton (2004) kavram karikatürleri uygulamalarının en büyük başarısının problem çözme becerilerini geliştirmesi olduğunu belirtmektedir. Alan yazında kavram karikatürlerinin kavramsal anlamanın arttırılması, yanılgıların ya da alternatif kavramaların ortaya çıkarılması, derse katılımın ve motivasyonun sağlanması ve diğer açılardan yararlarının olduğuna ilişkin görüşler ve bulgular yer almaktadır (Stephenson ve Warwick, 2002; Kabapınar, 2005; Saka ve diğerleri, 2006; Ekici, Ekici ve Aydın, 2007; Webb, Williams ve Meiring, 2008; Atasoy ve Akdeniz, 2009; Özyılmaz Akamca, Ellez ve Hamurcu, 2009; Chin ve Teou, 2010; Şaşmaz Ören ve diğerleri, 2010; Duran, Ballıel ve Bilgili, 2011; Say, 2011; Yavuz ve Büyükekşi, 2011; Türkoğuz ve Cin, 2013; Uzoğlu ve diğerleri, 2013; Demirel ve Aslan, 2014; Gül, Köse ve Konu, 2014; Meriç, 2014). Aynı zamanda kavram karikatürlerinin ders ortamlarında kullanımının konuşmakta ve görüşlerinin belirtmekte çekinen öğrencilerin görüşleri özgürce ifade etme konusunda da bir olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Chen, Ku ve Ho (2009) çalışmalarında kavram karikatürlerinin tartışma becerisi üzerindeki etkilerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda alan yazındaki kavram karikatürü örneklerinin arttırılmasının hem bu konuda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara hem de derslerinde bu tekniği kullanmayı amaçlayan öğretmenlere yol gösterici olabileceği tahmin edilmektedir. Bu nedenle alan yazında yer alan kavram karikatürü örneklerinin arttırılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

## KAYNAKÇA

Atasoy, Ş. ve Akdeniz A. R. (2009). *Kavram karikatürlerinin etki-tepki kuvvetleri ile ilgili yanılgıları gidermeye etkisi*. 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon (7-9 Ekim).

Balım, A. G., Inel, D., Evrekli, E. ve Kesercioğlu, (2008). *The use of concept cartoons in constructive science and technology education: "the examples about the subject of pressure"*. Izmir, Turkey: XIII. IOSTE Symposium. (21-26 Eylül).

Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2007). *Probleme dayalı öğrenme (pdö) yönteminin kavram karikatürleriyle birlikte kullanımı: Fen ve teknoloji dersi etkinliği*. Famagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus: VII. International Educational Technologies Conference. (3-4-5. Mayıs).

Balım, A. G., Türkoğuz, S., Özcan, E., **Evrekli, E.**, Çeliker, H. D., İnel, D. ve Kaçar, S. (2013). Concept cartoon samples integrated to pbl scenario towards matter and heat unit. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14a, 865-873.

Birişçi, S., Metin, M. ve Karakas, M. (2010). Pre-service elementary teachers' views on concept cartoons: a sample from Turkey. *Middle East Journal of Scientific Research*, 5(2), 91-97.

Chen, W. C., Ku, C. H. ve Ho, Y. C. (2009). *Applying the strategy of concept cartoon argument instruction to enpower the children's argumentation ability in a remote elementary science classroom.* Hollanda, Amsterdam: 13th European Conference for Research on Learning and Instruction.

Chin, C. ve Teou, L. Y. (2010). Formative assessment: using concept cartoon, pupils' drawings, and group discussions to tackle childrens' ideas about biological inheritence. *Educational Research*, 44(3), 4(3), 108-115.

Demirel, R. ve Aslan, O. (2014). The effects of science and technology teaching promoted with concept cartoons on students' academic achievement and conceptual understanding. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 368-392.

Duran, M., Ballıel, B. ve Bilgili, S. (2011). *Fen öğretiminde 6. Sınıf öğrencilerinin kavram yanılgılarını gidermede kavram karikatürlerinin etkisi*. Antalya, Türkiye: 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (27-29 Nisan).

Ekici, F., Ekici, E., & Aydın, F. (2007). Utility of concept cartoons in diagnosing and overcoming misconceptions related to photosynthesis. *International of Journal of Environmental & Science Education, 2*(4), 111-124.

Evrekli, E., İnel, D. ve Çite, S. (2006). *Yapılandırmacı yaklaşım temelinde fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürleri: bir etkinlik örneği "maddenin halleri ve ısı"*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara: 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (7-9 Eylül 2006).

Gül, Ş., Köse, E. Ö. ve Konu, M. (2014). Genetik ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının biyoloji öğretmeni adayları üzerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(1), 1-22.

İnel, D., Balım, A. G. ve Evrekli, E. (2009). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-16.

Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 135-146.

Kempton, T. (2004). Using paintings and cartoons to teach ethics in science. *School Science Review*. 86(315), 75-82.

Keogh, B. & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education, 21*(4), 431-446.

Keogh, B. & Naylor, S. (2000). Teaching and learning in science using concept cartoons: why dennis wants to stay in at playtime. *Investigating: Australian Primary and Junior Science Journal, 16*(3), 10-14.

Kirişçioğlu, S. ve Başdaş, E. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında fen ve teknoloji derslerinde kullanılabilecek kavram karikatürleri ve etkinlik örnekleri*. Ankara, Özel Tevfik Fikret Okulları: Eğitimde Yeni Yönelimler IV: Yapılandırmacılık ve Öğretmen.

Meriç, G. (2014). *Fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavramsal anlama, motivasyon ve tutum düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Özyılmaz-Akamca, G., Ellez, A. M. ve Hamurcu, H. (2009). Effects of computer aided concept cartoons on learning outcomes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1(1), 296-301.

Saka, A., Akdeniz, A. R. , Bayrak, R., & Asilsoy, Ö. (2006). *"Canlılarda enerji dönüşümü" ünitesinde karşılaşılan yanılgıların giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.

Say, F. S. (2011). *Kavram karikatürlerinin 7. sınıf öğrencilerinin "maddenin yapısı ve özellikleri" konusunu öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.

Stephenson, P., & Warwick, P. (2002). Using concept cartoons to support progression in students' understanding of light. *Physics Education, 37*(2), 135-141.

Şaşmaz Ören, F., Ormancı, Ü., Karatekin, P. ve Erdem, Ş. (2010). *İlköğretim 6.,7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin fotosentez solunum konusundaki kavram yanılgılarının kavram karikatürleriyle belirlenmesi*. Kıbrıs, Girne: International Conference on New Horizons in Education (23-25 Haziran).

Türkoğuz, S. ve Cin, M. (2013). Argümantasyona dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 155-173.

Uzoğlu, M., Yıldız, A., Demir, Y. ve Büyükkasap, E. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışıkla ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin ve açık uçlu soruların etkililiklerinin karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 367-388.

Webb, P. Williams, Y. ve Meiring, L. (2008). Concept cartoons and writing frames: Developing argumentation in South African science classrooms?. *African Journal of Research in SMT Education*, 12(1). 4-17.

Yavuz, S. ve Büyükekşi, C. (2011). Kavram karikatürlerinin ısı-sıcaklık kavramlarının öğretiminde kullanılması. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 1(2), 25-30.

**Presentation ID / Sunum No= 43**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-1933-6423 / 0000-0003-2965-7017

# Okul Öncesi Dönem Çocuklarının 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi

**Zeynep Kishalı[1], Prof. Dr. Gülümser Gültekin Akduman[2]**
[1]*Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, yüksek lisans öğrencisi zeynep.kishali@gazi.edu.tr*
[2] *Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, gulumser@gazi.edu.tr*

**Özet**

21. yüzyıl, gerek akademik hayatta gerek iş hayatında gerekse günlük hayatta başarılı olabilmek adına bireylerin bazı temel becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu beceriler eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi, iletişim kurmayı ve iş birliği yapmayı gerektiren öğrenme ve yenilik becerileri; esnekliği, uyum sağlamayı, sorumluluk almayı, girişkenlik ve özdenetimi içeren yaşam ve kariyer becerileri; medya okuryazarlığı, bilgiye erişme ve değerlendirmeyi kapsayan bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı'na da entegre edilmesi amaçlanan bu becerilerin çocukların yaşama hazır olmaları, zorluklarla daha kolay baş edebilmeleri açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu yüzden çocukların bu becerilere sahip olabilmesini kolaylaştıran veya zorlaştıran faktörlerin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının 21. yüzyıl becerilerinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, annenin ve babanın yaşları, öğrenim durumları ve aile yapıları değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel bir çalışma olarak tasarlanan bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitime devam eden 282 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak çocuklar için "Genel Bilgi Formu" ve "5-6 Yaş Çocuklar için 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Çocuklara ilişkin veriler öğretmenleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına bağlı olarak Mann Withney U testi ve Kruskal-Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların yaşlarının, cinsiyetlerinin, okul öncesi eğitime devam sürelerinin, annenin yaşının, annenin öğrenim durumunun çocukların 21. Yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir ($p<0,05$). Araştırmanın sonuçları ilgili literatür ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Dönem, 21. Yüzyıl Becerileri

**Examining the 21st Century Skills of Preschool Children**


## Abstract

The 21st century requires to have some basic skills to be successful both in academic life, business life and daily life. These skills are grouped under three main headings: learning and innovation skills that require critical thinking, communication and collaboration; life and career skills, including flexibility, adaptability and assertiveness; information, media and technology skills, including media literacy, accessing and evaluating information. It is thought that these skills, which are intended to be integrated into the Pre-School Education Program, are important for children to be ready for life more easily. Therefore, it is thought that it will be important to determine the factors that make it easier or harder for children to have these skills. In this context, the study aims to examine the 21st century skills of preschool children according to the child's age, gender, number of siblings, birth order, duration of pre-school education, mother and father's age, educational status and family structure. In this research, which was designed as a descriptive study, the relational survey model was used. The study group of the research consisted of 282 children attending pre-school education in Yakutiye and Palandöken districts of Erzurum province in the 2021-2022 academic year. "General Information Form" for children and "21st Century Skills Scale for 5-6 Years-Old Children" were used as data collection tools. Data on children were collected through their teachers. The data obtained were analyzed with the Mann Withney U test and the Kruskal-Wallis H test, depending on the number of categories of the independent variables. As a result of the research, it was determined that children's age, gender, duration of pre-school education, mother's age, mother's education status made a significant difference on children's 21st century skills ($p<0.05$). The results of the research were discussed in the light of the relevant literature and suggestions were made.


**Keywords:** Preschool, 21st Century Skills

## 1. GİRİŞ

Uygulayıcılar okullara, öğretim sistemlerine, mesleki gelişim ve öğrenme ortamlarına birtakım becerileri temel konuların öğretimine entegre etmek amacıyla 21. Yüzyıl Öğrenim Çerçevesi olarak bilinen bir öğrenme vizyonu geliştirmişlerdir. Bu vizyon etrafında çizilen çerçeve, öğrencilerin iş hayatlarında ve akademik hayatlarında eleştirel düşünmeyi, problem çözmeyi, yaratıcı düşünmeyi, sorumluluk almayı ve girişkenliği kullanabilmeleri için gerekli olan becerileri içermektedir (P21 Framework Definitions, 2015).

21. yüzyılın gereksinimlerine cevap verebilecek bireylerin özellikleri "21. Yüzyıl Öğrenme Gökkuşağı" modeli ile ortaya koyulmuştur. Bu model 4 temel üzerine kurulmuştur ve 3 temel beceriyi vurgulamaktadır. Bu dört temel beceri: öğrenim çerçevesi, profesyonel gelişim, program ve öğretim, standartlar ve değerlendirmedir. Vurgulanan üç temel beceri ise şunlardır: öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileridir (Öğretir-Özçelik, 2020:9).

Öğrenme ve yenilik becerileri, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği becerileri gibi yaşam ve çalışma hayatına hazır olan ve olmayan çocukları ayırt eden beceriler olarak kabul görmektedir (P21 Framework Definitions, 2015). Bu durum 21. yüzyılın bireylerden sürekli olarak yeni ve değerli fikirler oluşturmalarını (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020:9, (Trilling ve Fadel, 2009:56), yaşam boyu örenmeye açık olmalarını, dinlemelerini ve iletişim kurmalarını beklemesinden kaynaklanmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009:57). 21. yüzyıl becerileri kapsamında sahip olunması beklenen bir diğer beceri grubu ise yaşam ve kariyer becerileridir. Bulunduğumuz çağ bireylerden yalnızca düşünme becerileri ve kavram bilgisi beklememektedir aynı zamanda yeni fırsatları değerlendirme olarak tanımlanabilen girişkenlik, özdenetim, esneklik ve sosyal beceriler kapsamında olan uyum sağlama (Oppenheimer'den aktaran Öğretir ve Eke, s.233) gibi yaşam becerilerine sahip olunması beklenmektedir (P21 Framework Definitions, 2015). Bilgi, medya ve teknoloji becerileri ise bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme, medya araçlarına ulaşma ve bunları kullanabilme, medya ve bilgi okuryazarlığı becerilerini içermektedir (Trilling ve Fadel, 2009:62).

Yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, esneklik, özdenetim, sosyal yeterlilik, medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı gibi yaşama hazır olan ve olmayan çocukları ayırt eden beceriler olarak kabul gören 21. yüzyıl becerilerinin okul öncesi dönemden başlayarak çocuklara kazandırılması önem arz etmektedir (P21 Framework Definitions, 2015). Bu sebeple bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının 21. yüzyıl becerileri üzerinde etkili olabilecek çeşitli demografik değişkenleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın model, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit edetmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Araştırmada üç değişken arasındaki ilişkinin varlığını belirlemeyi amaçladığından, tarama modellerinden illişkisel tarama modeli özelliği taşır (Karasar, 2019:109).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreninin Erzurum ilinde Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde, 2021/2022 eğitim öğretim yılında, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kuruma devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Erzurum ili Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde okul öncesi kuruma devam eden çocukların sayısı toplam 1517'dir.

Örneklem belirlemede ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olan tanıdığı için, örnekleme dahil edilecek elemanlar tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilecektir.

Tabakalı örnekleme kullanılması planlanan kitleden (N=1517) örnekleme formülü kullanılarak aşağıda belirtilen formül aracılığı ile minimum örneklem büyüklüğü hesaplanarak 306 olarak bulunmuştur.

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için; $n= Nt^2pq / d^2(N-1)+t^2pq$ formülü kullanılmıştır (Çıngı, 1990).

N: Evrendeki birey sayısı (1517)

n: Örnekleme alınacak birey sayısı (89)

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (0,5)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (0,5)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer (1,96)

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen duyarlılık (0,10)

Araştırmanın sürdürülmesi hususunda gerekli izinler Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için 340 çocuktan veri toplanmıştır ancak 58 veri ölçekler yanlış doldurulduğundan çalışmadan çıkarılmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 282 çocuğun ve ailelerinin demografik verileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Çocuklara ve Ailelerine İlişkin Demografik Bilgiler*

| | Grup | n | % |
|---|---|---|---|
| Yaş | 5 yaş | 197 | 69,9 |
| | 6 yaş | 85 | 30,1 |
| Cinsiyet | Kız | 143 | 50,7 |
| | Erkek | 139 | 49,3 |
| Kardeş Sayısı | Kardeşi yok | 49 | 17,4 |
| | İki kardeş | 140 | 49,6 |
| | Üç kardeş | 63 | 22,3 |
| | Dört kardeş veya daha fazlası | 30 | 10,6 |
| Doğum Sırası | İlk çocuk | 111 | 39,4 |
| | İkiz | 12 | 4,3 |
| | Ortanca veya ortancalardan biri | 32 | 11,3 |
| | Son çocuk | 127 | 45,0 |
| Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi | Birinci yılı | 220 | 78,0 |
| | İkinci yılı | 40 | 14,2 |
| | Üçüncü yılı | 22 | 7,8 |
| Aile Durumu | Birlikte Yaşıyor | 260 | 92,2 |
| | Parçalanmış Aile | 22 | 7,8 |
| Annenin Yaşı | 30 yaş ve altı | 72 | 25,5 |
| | 31-35 yaş arası | 108 | 38,3 |
| | 36-40 yaş arası | 67 | 23,8 |
| | 41 yaş ve üzeri | 35 | 12,4 |
| Annenin Öğrenim Durumu | İlköğretim Mezunu | 68 | 24,1 |
| | Ortaöğretim Mezunu | 84 | 29,8 |
| | Lisans Mezunu | 111 | 39,4 |
| | Lisansüstü Mezunu | 19 | 6,7 |
| Babanın Yaşı | 30 yaş ve altı | 23 | 8,2 |
| | 31-35 yaş arası | 94 | 33,3 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 36-40 yaş arası | 77 | 27,3 |
| | 41 yaş ve üzeri | 88 | 31,2 |
| Babanın Öğretim Durumu | İlköğretim Mezunu | 33 | 11,7 |
| | Ortaöğretim Mezunu | 95 | 33,7 |
| | Lisans Mezunu | 119 | 42,2 |
| | Lisansüstü Mezunu | 35 | 12,4 |
| | Toplam | 282 | 100,0 |

Tablo 1 incelendiğinde çocukların %69'u (n:197) 5 yaşında, %30,1'i (n:85) 6 yaşındadır. Çocukların %50,7'si (143) kız, %49,3'ü erkektir. Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayısına baktığımızda %17,4'nün (n:49) kardeşi yok, %49,6'sının (n:140) bir kardeşi, %22,3'nin (n:63) iki kardeşi ve %10,6'sının (n:30) üç veya daha fazla kardeşi vardır. Çocukların doğum sırasına baktığımızda %39,4'ü (n:111) ilk çocuk, %4,3'ü (n:12) ikiz, %11,3'ü (n:32) ve %45,0'ı (n:127) son çocuktur. Araştırmaya katılan çocukların %78,0'nın (n:220) okul öncesi eğitimde birinci yılı, %14,2'sinin (n:40) ikinci yılı ve %7,8'nin (n:22) ise üçüncü yılıdır. Çocuğun içerisinde bulunduğu aile durumuna bakıldığında çocukların %92,2'sinin (n:260) ebeveynlerinin birlikte yaşadığı ve %7,8'sinin (n:22) parçalanmış aileye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan annelerin %25,5'i (n: 72) 30 yaş ve altı, %38,3'i (n:108) 31-35 yaş arası, %23,8'ü (n:67) 36-40 yaş arası ve %12,4'i (n:35) 41 yaş ve üzeri yaş aralığına sahip olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumuna bakıldığında %24,1'inin (n:68) ilköğretim mezunu, %29,8'sının (n:84) ortaöğretim mezunu olduğu %39,4'sının (n:111) lisans mezunu ve %6,7'sinin (n:19) lisanüstü mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan babaların %8,2'si (n: 23) 30 yaş ve altı, %33,3'sı (n:94) 31-35 yaş arası, %27,3'i (n:77) 36-40 yaş arası ve %31,2'si (n:88) 41 yaş ve üzeri yaş aralığına sahip olduğu görülmektedir. Babaların öğrenim durumuna bakıldığında %11,7'sinin (n:33) ilköğretim mezunu, %33,7'sinin (n:95) ortaöğretim mezunu olduğu%42,2'sinin (n:119) lisans mezunu ve %12'4'ünün (n:35) lisanüstü mezunu olduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ebeveynlerin ve çocukların demografik özelliklerini tespit etmek için Kişisel Bilgi Formu ve çocukların 21. yüzyıl becerileri düzeylerini tespit etmek amacıyla 5-6 Yaş Çocuklar için 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (DAY – 2) kullanılmıştır. Çocuklara ilişkin demografik bilgiler ebeveynleri tarafından doldurulan Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilmiştir. 21. yüzyıl beceri düzeyleri ise çocukların öğretmenleri tarafından 2 haftalık gözlem sonucunda doldurulan 5-6 Yaş Çocuklar için 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ile belirlenmiştir.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmada veri toplama aracı olarak, ebeveynlerin ve çocuklarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Hazırlanan bu formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, aile durumu, anne-baba yaşı ve anne-baba eğitim düzeyine ilişkin toplam 9 soru bulunmaktadır.

**5-6 Yaş Çocuklar için 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (DAY – 2):** 5-6 Yaş Çocuklar için 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği, Yalçın, Simsar ve Dinler (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek "yaşam ve kariyer becerileri", "öğrenme ve yenilik becerileri (4Cs)" ve "bilgi-medya ve teknoloji becerileri" olmak üzere toplam 3 alt boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Hiçbir zaman", "Nadiren","Genellikle" ve "Her zaman" 4'lü Likert formatındadır. En az 2 haftalık gözlem yaparak, maddelerdeki ifadeleri, formu doldurulan çocuğun beceri ve davranışlarını düşünülerek işaretlenir. Yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda, 15 madde; Öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda, 13 madde; Bilgi-meyda ve teknoloji becerileri alt boyutunda, 5 madee bulunkatadır. Ölçeğin her bir alt boyutuna ait Cronbachalpha değerleri SPSS 23 kullanılarak hesaplanmış ve Öğrenme ve Yenilik Becerileri (4Cs) boyutu için .96, Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutunun .94 ve Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri .92 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Tek boyutlu halinin Cronbachalpha değeri ise .97 olarak saptanmıştır. Bu durumda ölçeğin hem alt boyutlarının hem de tek düzeyli yapısının yüksek derecede iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada dağılımın normalliğine karar vermede faktör puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine, Kolmogorov-Smirnov değerlerine, varyans katsayısına, histogram grafiğine bakılmıştır ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların 21. Yüzyıl beceri düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına bağlı olarak nonparametrik testlerden Mann Withney U testi ve Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

## 3. BULGULAR

Çocukların 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, aile durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2

*Çocukların Yaşlarına Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Mann Withtney U Testi Sonuçları*

| Ölçek/Boyut | Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenme ve yenilik becerileri | 5 yaş | 197 | 137,37 | 27062,00 | -1,297 | 7559,00 | 0,195 |
| | 6 yaş | 85 | 151,07 | 12841,00 | | | |
| Yaşam ve kariyer becerileri | 5 yaş | 197 | 139,97 | 27575,00 | -0,480 | 8072,00 | 0,631 |
| | 6 yaş | 85 | 145,04 | 12328,00 | | | |
| Bilgi, medya ve teknoloji becerileri | 5 yaş | 197 | 134,60 | 26516,00 | -2,203 | 7013,00 | **0,028*** |
| | 6 yaş | 85 | 157,49 | 13387,00 | | | |

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde çocukların yaşları ile 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu (U=7013,00, z=-2,203, p<0,05) saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde 6 yaşındaki çocukların (X=157,49) 5 yaşındaki çocuklardan (X=134,60) daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

Tablo 3

*Çocukların Cinsiyetlerine Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Mann Withtney U Testi Sonuçları*

| Ölçek/Boyut | Grup | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenme ve yenilik becerileri | Kız | 143 | 147,08 | 21032,50 | -1,168 | 9140,50 | 0,243 |
| | Erkek | 139 | 135,76 | 18870,50 | | | |
| Yaşam ve kariyer becerileri | Kız | 143 | 150,90 | 21578,50 | -1,972 | 8594,50 | **0,049*** |
| | Erkek | 139 | 131,83 | 18324,50 | | | |
| Bilgi, medya ve teknoloji becerileri | Kız | 143 | 148,93 | 21296,50 | -1,580 | 8876,500 | 0,114 |
| | Erkek | 139 | 133,86 | 18606,50 | | | |

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde çocukların cinsiyetleri ile 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu (U=7013,00, z=-2,203, p<0,05) saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının (X=150,90) erkek çocuklarından (X=131,83) daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

Tablo 4

*Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

| Ölçek/Boyut | Grup | N | Sıra Ortalaması | Sd | $x^2$ | p | Fark Olan Gruplar |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenme ve yenilik becerileri | 1 yıl (a) | 220 | 135,23 | 3 | 5,949 | **0,051*** | a<b*(,048) |
| | 2-3 yıl (b) | 40 | 162,74 | | | | |
| | 4 yıl üzeri (c) | 22 | 165,55 | | | | |
| Yaşam ve kariyer becerileri | 1 yıl (a) | 220 | 139,94 | 3 | 0,468 | 0,791 | - |
| | 2-3 yıl (b) | 40 | 149,44 | | | | |
| | 4 yıl üzeri (c) | 22 | 142,68 | | | | |
| Bilgi, medya ve teknoloji becerileri | 1 yıl (a) | 220 | 137,53 | 3 | 3,360 | 0,186 | - |
| | 2-3 yıl (b) | 40 | 162,75 | | | | |
| | 4 yıl üzeri (c) | 22 | 142,52 | | | | |

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde çocukların yaşları ile 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Öğrenme ve Yenilik Becerileri alt boyutundan ($x^2$=5,949, p=0,051, p>0,05) aldıkları puanlar üzerinde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını bulabilmek için yapılacak olan Mann-Whitney U Testi öncesinde Bonferroni Düzeltmesi (0,05/Yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı) yapılmış ve ikili karşılaştırma testlerinde esas alınacak anlamlılık düzeyi 0,0167 olarak belirlenmiştir. Farklılaşmanın okul öncesi eğitime 1 yıldır devam eden çocuklar ile 2-3 yıldır devam eden çocuklar arasında (p=0,048, p>0,016) olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna 2-3 yıldır devam eden çocukların öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda 1 yıldır devam eden çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

Tablo 5

*Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

| Ölçek/Boyut | Grup | N | Sıra Ortalaması | Sd | $x^2$ | p | Fark Olan Gruplar |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenme ve yenilik becerileri | 30 yaş ve altı (a) | 72 | 119,10 | 3 | 9,514 | **0,023*** | a<b*(,043) a<c*(,038) a<d*(,004) |
| | 31-35 yaş arası (b) | 108 | 143,63 | | | | |
| | 36-40 yaş arası (c) | 67 | 148,80 | | | | |
| | 41 yaş ve üzeri (d) | 35 | 167,04 | | | | |
| Yaşam ve kariyer becerileri | 30 yaş ve altı (a) | 72 | 123,73 | 3 | 6,153 | 0,104 | - |
| | 31-35 yaş arası (b) | 108 | 141,50 | | | | |
| | 36-40 yaş arası (c) | 67 | 151,01 | | | | |
| | 41 yaş ve üzeri (d) | 35 | 159,83 | | | | |
| Bilgi, medya ve teknoloji becerileri | 30 yaş ve altı (a) | 72 | 125,42 | 3 | 7,573 | 0,056 | - |
| | 31-35 yaş arası (b) | 108 | 145,08 | | | | |
| | 36-40 yaş arası (c) | 67 | 138,26 | | | | |
| | 41 yaş ve üzeri (d) | 35 | 169,71 | | | | |

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde annelerin yaşları ile 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Öğrenme ve Yenilik Becerileri alt boyutundan ($x^2$=9,514, p=0,023, p<0,05) aldıkları puanlar üzerinde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını bulabilmek için yapılacak olan Mann-Whitney U Testi öncesinde Bonferroni Düzeltmesi (0,05/Yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı) yapılmış ve ikili karşılaştırma testlerinde esas alınacak anlamlılık düzeyi 0,008 olarak belirlenmiştir. Farklılaşmanın 30 yaş ve altı anneler ile 31-35 yaş arasında olan anneler arasında (p=0,043, p>0,008), 30 yaş ve altı anneler ile 36-40 yaş arası anneler arasında (p=0,038, p>0,008) ve 30 yaş ve altı anneler ile 41 yaş ve üzeri anneler arasında (p=0,002, p<0,008) olduğu görülmektedir. Özellikle 41 yaş veya üzerinde bir yaşa sahip annelerin çocuklarının diğer gruplardaki annelerin çocuklarından daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Tablo 7

*Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

| Ölçek/Boyut | Grup | N | Sıra Ortalaması | Sd | $x^2$ | p | Fark Olan Gruplar |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenme ve yenilik becerileri | İlköğretim (a) | 68 | 126,57 | 3 | 7,925 | **0,048*** | a<d*(,012) b<d*(,026) c<d*(,027) |
| | Ortaöğretim (b) | 84 | 141,90 | | | | |
| | Lisans (c) | 111 | 142,77 | | | | |
| | Lisansüstü (d) | 19 | 185,71 | | | | |
| Yaşam ve kariyer becerileri | İlköğretim (a) | 68 | 123,74 | 3 | 4,365 | 0,225 | - |
| | Ortaöğretim (b) | 84 | 147,08 | | | | |
| | Lisans (c) | 111 | 146,38 | | | | |
| | Lisansüstü (d) | 19 | 151,89 | | | | |
| Bilgi, medya ve teknoloji becerileri | İlköğretim (a) | 68 | 137,99 | 3 | 3,087 | 0,378 | - |
| | Ortaöğretim (b) | 84 | 140,18 | | | | |
| | Lisans (c) | 111 | 139,34 | | | | |
| | Lisansüstü (d) | 19 | 172,53 | | | | |

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde annelerin eğitim durumları ile 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Öğrenme ve Yenilik Becerileri alt boyutundan ($x^2$=7,925, p=0,048, p<0,05) aldıkları puanlar üzerinde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını bulabilmek için yapılacak olan Mann-Whitney U Testi öncesinde Bonferroni Düzeltmesi (0,05/Yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı) yapılmış ve ikili karşılaştırma testlerinde esas alınacak anlamlılık düzeyi 0,008 olarak belirlenmiştir. Farklılaşmanın ilköğretim mezunu anneler ile lisans derecesinde eğitime sahip anneler (p=0,012, p>0,008), ortaöğretim mezunu anneler ile lisans derecesinde eğitime sahip anneler arasında (p=0,026, p>0,008) ve lisans derecesinde eğitime sahip anneler ile lisansüstü derecesinde eğitime sahip anneler arasında (p=0,027, p>0,008) olduğu görülmektedir. Özellikle lisansüstü derecesinde eğitime sahip annelerin çocuklarının diğer gruplardaki annelerin çocuklarından daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda çocuğun kardeş sayısının, doğum sırasının, aile durumunun, babanın yaşının, babanın eğitim durumunun çocukların 21. yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır (p>0,05).

## 4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda çocukların yaşının 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuca bakıldığında TÜİK'in 2013 verilerine göre çocukların telefon kullanma yaşının 10. yaş olduğu görülmektedir. Çocukların yaşla beraber bilişsel beceri düzeyleri arttıkça teknolojiyi kullanma uzmanlıklarının da arttığı düşünülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda, çocukların cinsiyetlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Yaşam ve Kariyer Beceriler alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Literatürdeki bulgular genel olarak benzer sonuçlar ortaya koymaktadır (Mohtadi ve Al Zboon, 2017; Chen ve Jiang, 2002; Güney, 2021; Walker, 2005). Erkek çocukların özellikle saldırgan davranışları kız çocuklardan daha fazla sergilediği Walker (2005) ve kız çocuklarına nazaran daha düşük sosyal yeterliliğe sahip oldukları vurgulanmaktadır (Chen ve Jiang, 2002). Al Mohtadi ve Al Zboon (2017) sağlık yaşam becerileri programının etkililiği üzerinde yaptıkları çalışmada, Güney (2021) ise çocuklarda yaşam becerileri

üzerine yaptığı çalışmada sonuçların kız çocukların leyhine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumu kız çocuklarının annelerine daha yakın olması ve böylece günlük yaşam becerilerini takip etmelerinin daha kolay olması şeklinde yorumlanmıştır (Al Mohtadi ve Al Zboon, 2017). Kız çocukların yaşam ve kariyer becerileri boyutunda erkek çocuklardan daha yüksek puanlar almasının bir sebebi de ebeveynlerin çocukların duyguların verdikleri tepkilerin ve duygularına yükledikleri anlamların çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşması olabilir. Fivush vd. (2000) ebeveynlerin kız çocukları ile duyguları hakkında daha uzun konuşmalar yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun kız çocuklarının iletişim becerilerini artırdığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda çocukların okul öncesi eğitime devam sürelerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Öğrenme ve Yenilik Becerileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna 2-3 yıldır devam eden çocukların öğrenme ve yenilik becerileri boyutunda 1 yıldır devam eden çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde programda iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gibi öğrenme ve yenilik becerilerine, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerinden daha fazla yer verildiği görülmektedir (Kardeş, 2020). Bu durum okul öncesi eğitime devam durumunun öğrenme ve yenilik becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmasının açıklayıcısı olabilir.

Yapılan analizler sonucunda, annenin yaşının, çocukların 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Öğrenme ve Yenilik Becerileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Özellikle 41 yaş veya üzerinde bir yaşa sahip annelerin çocuklarının diğer gruplardaki annelerin çocuklarından daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Daha genç yaşlarda olan anneler çocuk yetiştirme konusunda daha az tecrübeye ve daha az bilgiye sahip olabilirler (Geçtan, 2018). Yaşı daha büyük olan anneler bilgileri ve tecrübeleri doğrultusunda çocukların bu becerilerini daha fazla destekliyor olabilirler.

Araştırma sonucunda annenin eğitim durumunun, çocukların 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Öğrenme ve Yenilik Becerileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Özellikle lisansüstü derecesinde eğitime sahip annelerin çocuklarının diğer gruplardaki annelerin çocuklarından daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Annenin eğitim durumu çocuklarına karşı kullandıkları ebeveynlik tutumlarının belirleyicisi olabilmektedir (Can Yaşar ve Aral, 2011; Gizir Ergen ve Köksal Akyol 2012). Annelerin eğitim düzeyleri arttıkça çocuk eğitimi konusundaki farkındalık düzeyleri artabilir, bu doğrultuda da çocuklarıyla daha kolay iletişim kurabilirler ve daha sıcak ilişkiler geliştirebilirler. Bu durum çocuğun iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi öğrenme ve yenilik becerilerinin gelişimine katkı sağlıyor olabilir.

- Öğretmenler 21. yüzyıl becerileri ile ilgili aile eğitimi çalışmaları düzenleyebilirler.
- Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili farkındalıklarını artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukla ile sınırlıdır. Araştırmacılar tarafından yaş aralığı daha geniş tutularak çocukların 21. Yüzyıl becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenebilir.

## 5. KAYNAKLAR

1. CAN YAŞAR, M. ve ARAL, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/5383 sayfasından erişilmiştir.2
2. CHEN, H., HONG, Q., XU, J., LIU, F., WEN, Y. ve GU, X. (2021). Resilience Coping in Preschool Children: The Role of Emotional Ability, Age, and Gender. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(9): 5027.
3. FIVUSH, R., BROTMAN, M. A., BUCKNER, J. P. ve GOODMAN, S. H. (2000). Gender differences in parent–child emotion narratives. Sex roles, 42(3): 233-253.
4. GİZİR ERGEN, Z. ve KÖKSAL AKYOL, A. (2012). An investigation of creativity among children attending preschools. Journal of Theoretical Educational Science, 5(2): 156-170. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/304186 sayfasından erişilmiştir.
5. KARASAR, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel

6. KARDEŞ, S. K. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve STEAM eğitimi bağlamında incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(2): 109-119. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1005161 sayfasından erişilmiştir.
7. MEMDUHOĞLU, H.B., UÇAR, R. ve UÇAR, İ. H. (2020). Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcı okul yaratıcı öğretmen. Ankara: Pegem Akademi
8. MOHTADİ, A., MOHAMMAD, R. ve AL ZBOON, H. S. A. (2017). Training Program Efficacy in Developing Health Life Skills among Sample Selected from Kindergarten Children. Journal of Education and Learning, 6(2), 212-219.
9. ÖĞRETİR-ÖZÇELİK, A. ve EKE, (2020). "Sosyal ve kültürlerarası beceriler", s-137-159, (Ed.), A. ÖĞRETİR-ÖZÇELİK & M.N. TUĞLUK Eğitimde ve Endüstride 21. Yüyıl Becerileri, Pegem Akademi, Ankara.
10.PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS. (2015). P21 framework definitions. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf sayfasından erişilmiştir.
11.WALKER, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. The Journal of genetic psychology, 166(3), 297-312.
12.TRILLING, B., ve FADEL, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. John Wiley & Sons.
13.TUİK (2013). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya (2013),

**Presentation ID / Sunum No= 54**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0001-8417-5446

# Keman Eğitiminde Görülen Mesleki Sağlık Problemleri ve Korunma Yolları

**Dr. Öğretim Üyesi Elvan Karakoç**[1]
[1]*Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Müzik Bölümü*
*elvankarakoc@karatekin.edu.tr*

## Özet

Her meslek grubunun kendine özgü zorlukları, sağlık problemleri olmaktadır. Keman eğitiminde, keman çalanlarda, keman çalmayı meslek olarak yapan kişilerde, uzun süren çalışma saatleri, egzersizler, zorlu eserler, konser kaygıları nedeniyle sağlık problemleri ile karşılaşılmaktadır. Güzel, etkili keman çalmak için iyi bir eğitimci ile çalışmak ve doğru çalışma yöntemlerini uygulamak kadar kas ve iskelet sistemini tanımakta büyük önem taşımaktadır. Keman çalışma sırasında ya da sonrasında kişi pek çok değişik ağrı duyabilir. Bu ağrılar bazı rahatsızlıkların habercisi de olabilir. Bu araştırmada keman eğitiminde görülen mesleki sağlık problemleri ve korunma yollarını incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Konuyla ilgili araştırma, tez, kitap ve makaleler incelenerek, keman eğitiminde mesleki sağlık problemlerinin, keman çalmanın önüne geçmesini engellemek için çözüm önerileri verilmiştir. Araştırmanın, keman eğitimi alan her yaş grubundaki kişilere kas ve iskelet sisteminde oluşabilecek rahatsızlıkları, mesleki sağlık problemlerini aktarmak ve çözüm önerileri sunmak açısından önem taşıdığı düşülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Keman, Keman Eğitimi, Mesleki Sağlık Problemleri

## Occupational Health Problems in Violin Education and Ways of Protection

## Abstract

Occupational Health Problems in Violin Education and Ways of Protection
Each occupational group has its own difficulties and health problems. In violin education, those who play the violin and those who play the violin as a profession face health problems due to long working hours, exercises, difficult works, concert concerns. In order to play the violin beautifully and effectively, it is of great importance to know the musculoskeletal system as well as to practice the violin with a good trainer and to apply the correct working methods. A person may experience many different pains during

or after violin practice. These pains can also be a sign of some ailments. In this study, it is aimed to examine occupational health problems and ways of protection in violin education. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. By examining the researches, theses, books and articles on the subject, solution suggestions are given to prevent physical ailments in violin education from getting in the way of playing the violin. It is considered that the research is important in terms of conveying the disorders that may occur in the musculoskeletal system and offering solutions to people of all age groups who take violin training.

**Keywords:** Violin, Violin Education, Occupational Health Problems

## 1.GİRİŞ

Keman eğitimi, keman çalmak, bilişsel, duyuşsal, motor beceriler olsun tüm vücudu birlikte çalıştıran karmaşık bir süreçtir. Tüm bu karmaşayı kontrol edip, etkili keman çalmak ise beraberinde mesleki sağlık problemlerini de getirebilmektedir. Keman çalmak, zihin, beden ve kasların birlikte çalışması sonucu gerçekleşen, davranışın beceriye dönüşme halidir. "Keman çalma, bilişsel, devinişsel ve duyuşsal davranışların organik bir örüntüsü olarak tanımlanabilir" (Yağışan, 2008:7). Her meslek grubunun kendine özgü zorlukları, sağlık problemleri olmaktadır. Keman eğitiminde, keman çalanlarda, keman çalmayı meslek olarak yapan kişilerde uzun süren çalışma saatleri, egzersizler, zorlu eserler, konser kaygıları nedeniyle sağlık problemleri ile karşılaşılmaktadır. Uluç, (2006:18) çalışmasında, keman çalmayı yoğun çaba gerektiren, bir sporcu gibi düzenli vücut çalışması, kas gücü, esneklik fiziksel ve zihinsel bir süreçtir olarak belirtirken, çalışmalar sırasında yapılan en ufak yanlış hareketlerin kas ve kemik yapısı içerisinde mikroskobik hasarlara sebebiyet verebileceğini belirtmektedir. Bu hasarların tekrarı, sürekliliği onarılamaz akut rahatsızlıklara dönüşebileceğini vurgulamaktadır.

Bedensel yapı ve çalgı ilişkisini anlama, sistematik olarak düzenleme çalışmaları 18. yüzyıla dayanmaktadır. Teknologların, tıpçıların, müzikologların hareketler ve insan anatomisi üzerine yaptıkları çalışmalar her zaman merak uyandırmış, doğal yolla çalma metot arayışı, gevşeme metotları 20. yüzyıldan itibaren hızla yayılmaya başlamıştır. Bu çalışmaların ilk örneğini, 20.yy. başlarında "Meiltertechnik des Violinspiels" adlı eserde, keman çalmada kas-iskelet sistemi, hareket sistemi, sinir sistemi ve beyin anatomik anlamda incelendiğini ve çalgısal anlamda egzersizlere yer verildiğini görmekteyiz. Galamian " Principles of Violin Playing and Teaching" (Keman Çalmanın ve Öğretmenin İlkeleri) isimli eserinde başarılı performasın fiziksel, zihinsel ve hissi faktörlere bağlı olduğunu belirterek, kasların, anatominin, fizyolojik faktörlerin önemi üzerinde durmuştur. Ünlü keman sanatçısı ve pedagogu Yehudi Menuhin bütün kitaplarında, kemancıların gelişimi için beden farkındalığı, omuz kollar, parmaklar vb. yapıların öneminden bahsederek, fiziksel egzersizin önemi üzerinde durmuş bununla ile birlikte pek çok egzersiz modelini tanıtmıştır. 1990 yılında Fransa'da Montauban'da "Sanatlar Tıbbı" adında, doktorlar, cerrahlar, ortopedistler ve enstrümanistlerin bir araya gelerek, fizyoterapist, sanat, spor, alanlarında çalışmalar yapmak, yayınlar hazırlamak üzere Avrupa bilimsel araştırma merkezi kurulmuştur. Bu alana ilişkin pek çok yeni araştırma ile birlikte ve eski yayınlar, çalışmalar gün yüzüne çıkartılmıştır (Yağışan, 2008:8-10).

Keman, yaylı çalgılar içerisinde en küçük yapılı ve en ince sesli olanıdır. Kemanın yapısına ve teknik özelliklerine uygun belirli çalma kuralları vardır. Yaylı çalgılarda yayı etkili ve düzgün kullanmak büyük önem taşımaktadır. Sağ ve sol elin uyumu, teknik özellikleri doğrultusunda bilek, kol, boyun, sırt kasları birbiriyle koordineli ve düzgün çalışmalıdır. Entonasyon (ses temizliği) kemanda en önemli unsurların başında yer almaktadır. Bunun yanı sıra ses kalitesi ve müzikalite için vibrato kullanımı ayrı önem taşımaktadır. Tüm bu unsurların bir arada uyum içerisinde etkili sese ve müziğe yansıması ise beynin işlevleri arasına girmektedir. Bu alanda uzman müzisyenlerin, akademisyenlerin, tıp bilimi ve teknoloji ile birlikte yaptıkları pek çok çalışma doğrultusunda, vücudun çalgı çalarken hareketleri ayrıntılarıyla incelenmektedir. Karabörk ve diğerleri (2008), farklı disiplinlerden uzmanların bir araya gelerek, deneysel bir yöntemle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, kemancıların çalış sırasında, sağ el bileklerini, kemikler, ön kol, elin düşey eğilimlerini baz alarak, eklem hareketleri açısal değişikliklerini 3 boyutlu şekilde incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, eğimlerin kişisel farklılıklarla fazlalaştığı, teknik açıdan çalmada en zor "mi" telinin olduğu tespit edilerek, kemanı doğru teknikle çalmanın önemini vurgulamışlardır. Kemanda tutuş özellikleri, yapısı gereği özellikler sol el pozisyonunda elin

doğaya karşı ters konumu sebebiyle asimetrik duruşlara ve postür bozukluklarına sebebiyet verebilir. Dommerholt (2009) çalışmasında, çalgıların kendine özgü ergonomik özellikleri postür ve duruş bozukluklarına yol açabileceğini belirtmektedir. Çalgı çalan müzisyenlerin çoğu yaşamlarında mutlaka kas ve iskelet sistemi (KİS) yaralanmaları, bozuklukları ya da ağrıları karşılaşmakta veya risk altında bulunmaktadır (Akt. Kendal, Çıtaker, 2021:70). Sağlık Problemlerinin, keman çalmanın önüne geçmesini engellemek için çalışmaya el, kol, boyun ve omurgayı ısıtıcı hareketlerle başlamak ve vücudu rahatlatmak çok önemlidir. Bu şekilde fiziksel rahatsızlıkların önüne azda olsa geçilebilir. Keman eğitiminde oluşabilecek fiziksel rahatsızlıklarda pek çok risk faktörleri bulunmaktadır. Bu faktörler; öncelikle insanın fiziksel, psikolojik özellikleri, kas yapısı, zindeliği gibi vücutsal özellikleri olduğu kadar, aktivitenin doğası kaynaklı; aktivitenin süresi, yoğunluğu, hangi sıklıkta yapıldığı olabilmektedir. Bunun yanı sıra kullanılan kas gevşetici ilaçlar, düzensiz yaşam stili, hava şartlarının kan dolaşımını etkilemesi, yapılan fiziksel aktiviteler gibi çevre kaynaklı olarak değerlendirilen faktörler kemancıyı olumsuz etkileyebilmekte ve çeşitli rahatsızlıklara sebep olabilmektedir (Yağışan, 2004:569-570).

Keman çalan kişinin fiziksel özellikleri, kas yapısı, parmak yapısı, boyutları, rahatsızlıkları performans ve keman yaşamlarını etkileyen en önemli unsurların başında gelmektedir. Bazen olumsuz sağlık problemleri kişilere farklı imkanlar sağlayabilmektedir. Buna en güzel örnek; ünlü keman virtüözü şeytanın kemancısı olarak bilinen Nicole Paganini' de bulunan anormal olan iskelet yapısı ve eklemlerinin aşırı hareketliliğidir. "Marfan Sendromu" olarak adlandırılan kas rahatsızlığı ona kimsede olmayan parmak hızını sağlamış ve keman yaşamını olumlu yönde etkilemiştir (Çağlar, 1994:5-9).

Keman çalan kişiler yaş, statü ve konumları gereğince farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Örneğin; günlük yoğun çalışma egzersizleri, ders için deşifre yapılıp çalışılacak parçalar, konser performansı, mükemmel performans beklentileri, iş kaygıları, geçim sıkıntıları vb. pek çok konu kişilerin fiziksel rahatsızlıklarının yanı sıra psikolojik sorunlara da yol açabilmektedir.

Keman eğitiminde etkili güzel çalmak, ilerlemek, gelişmek adına kas-iskelet sisteminde oluşan sağlık problemlerini, sahne korkusu ve kaygısı gibi duygusal yaşanılan sağlık problemlerinden yola çıkılarak araştırmanın problem cümlesi; Keman eğitiminde görülen mesleki sağlık problemleri ve korunma yolları nelerdir? olarak belirlenmiştir.

## 2. AMAÇ VE ÖNEM

Bu araştırmanın amacı, keman eğitiminde görülen mesleki sağlık problemleri ve korunma yollarını incelemektir. Araştırmanın, keman eğitimi alan her yaş grubundaki kişilere kas ve iskelet sisteminde oluşabilecek rahatsızlıkları aktarmak ve çözüm önerileri sunmak açısından önem taşıdığı düşülmektedir. Bu amaç ve önem doğrultusunda, aşağıda belirlenen alt problemlere yanıt aranacaktır.

Kemanın fiziksel yapısından kaynaklanan sağlık problemleri ve korunma yolları nelerdir?

Kas ve iskelet sisteminden kaynaklanan sağlık problemleri ve korunma yolları nelerdir?

Konser kaygısından kaynaklanan sağlık problemleri ve korunma yolları nelerdir?

## 3. YÖNTEM

### 3.1. Modeli

Çalışmada, nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Konuyla ilgili araştırma, tez, kitap ve makaleler doküman incelemesi yöntemiyle incelenerek, keman eğitiminde mesleki sağlık problemlerinin, keman çalmanın önüne geçmesini engellemek için çözüm önerileri verilmiştir.

## 4. BULGULAR

### 4.1. Kemanın Fiziksel Yapısından Kaynaklanan Sağlık Sorunları ve Korunma Yolları

Kemanın fiziksel yapısı içerisine, boyutu, çenelik, yastık, arşe öğeleri girmektedir. Bu öğeler aşağıda başlıklar halinde incelenecektir.

#### 4.1.1.Kemanın boyutu

Kemanın yapısal özellikleri içerinde boyutu çalan kişinin fizyolojik yapısına el, kol ve beden yapısına uygun olmalı, doğru seçilmelidir. Küçük yaştaki bir öğrencinin kullanacağı keman o ölçüde küçük olmalıdır. Keman eğitiminde kişinin fiziki yapısına göre kullanılan çeyrek (1/4), yarım (2/4), tam (4/4) olmak üzere üç boyutta keman vardır. Kişinin kol boyu, fiziki yapısı ölçüsünde eğitimci kararı ile keman boyutu belirlenmelidir. Keman eğitiminde başlıca araç çalgının kendisidir bu yüzden kemanın kişinin fiziki yapısına uygunluğu, boyutu rahat çalabilmesi açısından önem taşımaktadır (Büyükaksoy, 1997:2). Keman boyutunun çalan kişiye uygun olamaması duruş, tutuş, etkili çalamama, kasılmalar ve kol ağrıları gibi sorunları beraberinde getirecektir. Günay, (2006) çalışmasında, çalgı ebadının yanlış seçilmesi, vücut yapısının çalgı çalmaya müsait olmaması, bu sorunların derslerde önemsenmemesi, keman tutuş problemleri yaşanmasında etkili olacağını belirtmektedir. Keman tutuş problemleri beraberinde kas ve iskelet sisteminde sağlık sorunlarına yol açabilecektir. Kemanın fiziksel yapısı mutlaka çalan kişinin fiziksel yapısına uygun olarak seçilmelidir.

#### 4.1.2. Çenelik

Keman tutarken, doğru tutuş ve güvende tutuş hissi için çenelik bölümü büyük önem taşımaktadır. Nasıl ayağımıza ayakkabı seçerken numarasına kalıbına, rahatlığına dikkat ediyorsak; kemanımızın boynumuza değen en yakın kısmı olan çenelik için de aynı özeni göstermeliyiz. Doğru ve güvenli bir tutuş rahat ve etkili bir çalış sağlayacaktır. Ölçüleri kişiye özel olmayan çenelikle, doğal tutuş pozisyonu sağlanamayacağından dolayı, çene ve omuz iyi dengelenemez, bu da boyun, baş ve farklı yerlerde ağrılara neden olabilir. Çeneliğin yanlış seçimi, kemanın gevşek tutulmasına, başın sola yatırılması gibi teknik bozukluklara kadar giden ciddi sıkıntılara yol açabilir. Bunun yanı sıra kendi çene boyutuna uygun olmayan çenelikle çalan kemancının, boynuna yanlış yerden baskı uygulanacağı için boyunda yaralanma ve iltihaplanmalarla karşılaşılmaktadır. Bu sorunları ortadan kaldırmak için, çenelik boyun uzunluğuna, çene şekline göre; Guarneri, Kaufman, Kreisler, Gordon, Teka Hi, Brandt gibi çeşitli boylarda ve çene şekillerine uygun modeller arasından kişiye özel seçimler yapılmalıdır. Çenelik iyi oturuyorsa, kişiye rahatsızlık vermiyorsa uygun bir çenelik olduğu söylenebilir (Zeytinci, 2017: 14).

#### 4.1.3. Arşe (Yay)

Kemanda ses üretimi sadece çalgının yapısından kaynaklanmaz. Sesin tınısını, kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan biri de arşe yani yaydır. Yayın kontrolü ve etkili çalınması için yapısal özellikleri, gövdesinde kullanılan ağaç yapısı, elastik bir özellikte olalı ve uygulanan kuvvet karlısında deformasyona uğramamalıdır. Yay kılının yapısı ve kalitesi de sesi etkileyen bir diğer unsurdur. Sürtünme kaynaklı ısı artışı yine yayda deformasyonlara neden olacaktır (Yaygıngöl, 2019:71). Yayın yapısal özelliklerindeki farklılıklar, keman çalanın efor kaybetmesine, ses üretiminde sıkıntılara ve buradan kaynaklı duruş, tutuş bozukluklarına, kasılmalara sebebiyet verebilir. Yayın yapısal özellikleri bu noktada büyük önem taşımaktadır. Yayın eğiminin doğru ayarlanması, yay çalışmaları ve çalışmalarda yay egzersizlerini uygulamak bu sorunları azaltmaya yardımcı olabilir.

#### 4.1.4. Yastık

Keman eğitiminde rahat tutuş, doğal ve esnek çalmada etkili önemli unsurlardan biride yastık, yastık şekli ve boyutunun seçimidir. Kemanın ilk çıktığı yüzyıllarda yastık kullanılmayarak keman göğüs bölgesine dayalı farklı çalış şekilleri bulunuyordu. Fakat kemandaki tekniklerin artışı, pozisyon geçişlerinin yapılamayışı, yeni ve zor eserler seslendirilebilmesi gibi pek çok sebeple yastık kullanımına 19. yüzyılda başlandı. Feridun (1997:5) çalışmasında keman çalarken vücudun, rahatlığı, omuz destek için kaldırılmasını önlemek, başı aşırı çevirerek boyun sertliğine neden olmamak için yastık ya da omuzluk kullanmanın çok önemli olduğunu ve yastık seçiminde ise yatığın sesleri yutmasını engellemek için yastığın kemanın arkasına dayanmayacak şekilde seçilmesi gerektiğini belirtmektedir.

### 4.2. Kas, İskelet Sisteminden Kaynaklanan Sağlık Sorunları ve Korunma Yolları

Keman, çalınış özellikleri, yapısı, teknik özellikleri bakımından kas-iskelet sistemi ile ayrılmaz bir bütün halinde olan bir çalgıdır. Motor yetenek gerektiren bir çalgıdır. "Klausmeir motor yeteneği; vücudun birden fazla organının katıldığı kas hareketi işlemi" olarak tanımlamaktadır. Keman eğitiminde bireyin anatomik yapısı, fizyolojik fonksiyonları, fiziksel uygunluk, motor uygunluk, psikolojik uygunluk çalma performansı açısından çok önemlidir. Motor gelişimin parçalarıdır (Yağışan, 2008:14-15). Keman ayakta ve oturularak olmak üzere iki şekilde duruş pozisyonuyla çalınabilen bir çalgıdır. Ayakta çalışlarda; vücut ağırlığı iki ayak üzerine eşit olarak dengelenmeli, ayaklar denge için hafif açık olmalıdır. Oturarak çalışlarda; sağ ayak sağ elin hareketlerini engellemeyecek şekilde oturulmalı, bel dik şekilde olmalıdır. Çalma durumunda abartılı vücut hareketlerinden sakınarak çalmak performans açısından ve duruş açısından önemlidir (Büyükaksoy, 1997:5). Keman duruş, tutuş ve performans sırasında gelişecek herhangi yanlış hareket ve onun sürekliliği kas-iskelet sisteminde ağrı, kasılma, gerginleşme vb. sağlık sorunlarına sebebiyet verebilmektedir. Kemanda oluşan rahatsızlıklar, güç ve vücut yapılarındaki değişiklerden kaynaklanan sebeplerle kadınlarda erkeklere oranla daha fazla görülmektedir (Atasoy, Karaduman, 2015:16). Kemanı doğru duruş, tutuş kurallarına uygun rahat ve estetik tutmak vücut sağlığı açısından önem taşımaktadır. Kemanın erken yaşlarda başlanması kemanla birlikte büyüme ve vücudun şekillenmesi adına profesyonel keman çalmada büyük önem taşımaktadır. Bu noktada kemanı doğru tutuş çok daha büyük önem kazanmaktadır. Erken yaşta çalgılarına başlayan profesyonel kemancıların büyüme dönemlerinde çalgı, kas-iskelet sistemine ters etki edebilmektedir. Bejjani ve ark.nın yaptıkları çalışmalarında, bazı keman çalanlarda omuz sağdan yüksekte ve sağ ekstremite (üye) soldan uzun olması, sol omuzunda internal rotasyon limitasyonu görülmesi, sol el 3. parmakta uzama, gibi rahatsızlıklar ilk 10 yıl içinde gelişebilmektedir (Özel ve Köksal, 1994:5-7). Sol kol, sağ el, bilek, omuz bölümlerinde doğru duruş, tutuş ve çalma hareketleri çalma süresi, eserin zorluğu, bedensel özellikler vb. durumlardan pek çok kas-iskelet sisteminde sağlık sorunları oluşabilmektedir. Keman çalanlarda sık görülen kas-iskelet sistemi rahatsızlıklarından dolayı oluşan sağlık problemleri, kişinin beslenme, uyku, ve düzenli egzersiz yapması, günlük yaşantısını düzenlemesi, çalışmadan önce mutlaka ısınma hareketlerini uygulaması, dinlenerek aralıklı çalışması ile aza indirgenebilmektedir. Sağlık problemlerinin tedavi edilmesi sürecinde ise fizik tedavi yöntemleri, alexander tekniği (psiko-fiziksel bir eğitim), feldenkrais tekniği (beden terapisi), Yoga, Tha i chi vb. yöntemlerle azaltılabilmekte veya tedavi edilebilmektedir (Dündar, Ergin, 2008:24-33). Aşağıda keman çalanlarda en sık rastlanılan sağlık problemlerine yer verilmiştir.

#### 4.2.1. Overuse (Aşırı kullanım) Sendromu,

Kemancılarda genetik yapısına, tekniğine, çalma süresindeki artışlara bağlı olarak gelişen bu sendrom, ilgili bölgelerde hassasiyet, ağrı, yorgunluk, kas zayıflaması gibi belirtilerle kendini gösterir. Fry (1986:728–731) çalışmasında, overuse sendromunun belirtilerini; çalgı çalınan tarafta ağrı ya da her iki tarafta ağrı, zorlanma, bazen koordinasyon veya kuvvet zayıflığı, performansı korumada güçlük, enstrüman kullanmıyorken de ısrarlı ağrı, koordinasyon veya kuvvet kaybı, üst ekstremite yapılarında ısrarlı gerginlik, dinlenmede, gece veya her iki durumda da ağrı, elin birçok kullanımında (yazı yazma, araba kullanma, ev işleri yapma vb.) ağrı, kullanma kapasitesinde tam kayıp, fizik görünümde belirgin bozukluk olarak derecelendirmektedir.

Kemancılar bu sendromdan kaçınmak için, vücut yapıları için uygun keman kullanmalı, doğru duruş ve teknikle çalışmaları, çalışmaya başlamadan önce ısınma ve germe egzersizlerini yapmaları, uzun süre aynı duruş pozisyonunda kalmamaları etkili olacaktır.

#### 4.2.2. Tendinitis

Vücuttaki belirli bir kasın yüksek gerilim altında çalışmasından ve sık tekrarlanan hareketlerden dolayı kasın yırtılma, zedelenme ve iltihaplanma durumudur. Kemancılarda tendinitis genelde elde, başparmağın altında ya da dirsekte yanan fokaliz ve ağrı şeklinde belirti verir. Ağrı hissedilince ihmal edilmemeli hemen doktora başvurulmalıdır. Başlangıç aşamasında dinlenme ve bir süre çalmama ile sıkıntı giderilebilir ama ihmal edilirse ameliyat bile gerektirebilir (Atasoy, Karaduman, 2015:19).

#### 4.2.3. Focal Dystonia

"Müzisyen Krampı" olarak adlandırılan ağrılı olmayan fakat tekrarlanan dönme tipli hareketler, hızlı pasajlarda, duruş bozuklukları gibi durumlarda ani kas kasılmalarıyla gelişen istemsiz parmak bükülmeleri ve hareket bozukluklarıdır (Atasoy, Karaduman, 2015:19).

#### 4.2.4. Sinir Sıkışmaları / Servikal Radikülopatiler

Servikal radikülopatiler, keman çalanlarda sabit çalma pozisyonu, farklı boyun duruşu ve kas gerginliğinden dolayı oluşan sinir sıkışmalarıdır. Ağrı ve gerginlik hissedildiği zaman omuzun dinlendirilmesi ve devam ettiği durumlarda doktor tedavisi gerekmektedir (Akt. Arslan, 2017:29). Sinir sıkışmaları aşırı kullanım sendromundan kaynaklı da oluşabilmektedir.

#### 4.2.5. Karpal Tünel Sendromu

Karpal tünel el bileğinin arkası ile avuç içi yanı arasındaki bir bağ olan bileğin tabanında yer alan bir boşluktur. El ve parmak hareketlerinden sorumludur. Karpal tünel sendromu, el ve parmak hareketlerinin çok kez tekrarı, yanlış ve güçlü şekilde çok fazla tekrarlanan hareketler neticesinde oluşur. Fleksor tendonlarda iltihaplanrna (enflamasyon) oluşurşa, karpal tünel içesinde gelişen şişlik median sinire baskı uygular ve sinirde fonksiyon kaybı oluşabilir. Erken dönemde teşhis ve tedavi bu rahatsızlıkta önem taşımaktadır. Mutlaka doktor teşhisi ile tedaviye başlanmalı ilerleyen süreçte cerrahi durumlara kadar ciddi sıkıntılara yol açabilir (Aslanoğlu, 2007:37). Keman çalan kişiler, karpal tünel sendromundan korunmak için vücut bilinci kazanmaları, çalışmalarından önce egzersiz ve ısınma hareketleri yapmaları, çalışmalarını dinlenme molaları vererek yapmaları büyük önem taşımaktadır (Atasoy, Karaduman, 2015:20).

#### 4.2.6. Thoracic Outlet Sendromu

Torasik çıkım denilen bölge vücudun köprücük kemiği, birinci kaburga ve omuz kasları arasında kalan küçük dar bir bölgedir. Başın ileri, omuzların çökük şekilde sürekli yanlış duruş bozuklukları, ağır yük veya keman kutusu taşıma gibi sebeplerle buradaki sinir ve kasların sıkışması sonucu ortaya çıkar. Torasik sendromunun belirtileri elde veya kolda uyuşma, soğukluk hissi, rahatsızlık hissi, güçsüzlük ve yorgunluk hissi gibi şikayetlerle kendini gösterebilir. Şikayetler kişiden kişiye değişim göstermekle birlikte elde veya kolda şişlik olabilir. Boyun ve omuz travmalarına bağlı olarak da gelişebilir. Ağrı hissedildiği zaman ihmal edilmemeli, pek çok farklı travma ile karışabileceğinden doktor tanısı ve tedavi süreci önemlidir (Aslanoğlu, 2007:32).

#### 4.2.7. Cubital Tunnel Sendromu

Kübital tünel dirseğin dış kısmında kalan bir kısımdır. Ulnar sinirinin hasarı sonucunda oluşmaktadır. Sıkça kullanılan bilek, parmak hareketleri, özellikle seçe parmağın kullanımı neticesinde kasların aşırı harekete bağlı hasarı durumunda, kaslarda güçsüzlük, iltihaplanma ve kaslarda küçük yırtılmalar şeklinde oluşmaktadır. Yırtılmalar genellikle kasların dirsek bölümünde kemiğe tutunduğu yerlerde meydana gelmektedir. Keman çalanlar özellikle sol kolda bu rahatsızlığa yatkındırlar. Şikayetler, dirsekte kolun iç yüzü boyunca rahatsızlık hissi şeklinde başlarken, devam ettiği sürece serçe parmağı, yüzük parmağı ya da elin iç yüzünün uyuşması şeklinde artarak devam etmektedir. Rahatsızlığın hissedildiği durumlarda dirseğe buz koyup biraz dinlenme, çalışmaya bir süre ara verme, bozuk el tekniğini düzeltme, fiziksel esneme hareketleri faydalı olmaktadır. Sinir rahatsızlıkları ciddi olmakla uzun süre devam etmeleri halinde kalıcı hasara sebebiyet verebilmektedir. Keman çalanların şikayetleri başladığında hafife almayıp, devam etmesi halinde mutlaka doktora danışmaları gerekmektedir (Aslanoğlu, 2007:39).

#### 4.2.8. Trigger Finger Thumb (Tetik Parmak)

İşaret parmağının aşırı kullanımı, tekrarlanan hareketler sonucunda işaret parmağındaki tendonların iltihaplanması ve etrafındaki zarın şişmesidir. Parmak eğik ve kaskatı kalabilir. Parmaklar eğilip hareket ettirildiğinde ağrı oluşur (Akçalı, 2006:35). İhmal edilmemeli, parmaklar dinlendirilmeli ve doktor kontrolüne başvurulmalıdır.

#### 4.2.9. Bursitis (Sıkışma Sendromu)

Omuz bölgesinin yoğun kullanılması sonucu omuz bölgesinde oluşan ağrı şeklinde görülmektedir. Omuz genelinde ve kolu öne veya yana açarken ağrı şeklinde belirti vermektedir. Ağrılar omuz üzerine yatıldığında dinlenme halinde bile devam edebilmektedir. Buz koyma, ilaç tedavisi, bir süre dinlendirme rahatsızlığa iyi gelmektedir (Akçalı, 2006:35).

### 4.2.10. DeQuervain's Sendromu

Başparmak tendonlarının aşırı veya yanlış kullanımı sonucu meydana gelen bir sağlık problemidir. Başparmak boyunca ve bileğin başparmak yanındaki tendonlarının iltihaplanmasıdır. Bilekte veya başparmakta şişme, ağrı ve rahatsızlık gelişebilir. Bu rahatsızlık aniden bile gelişebilmektedir. Tedavisi için çalış tekniğinin değiştirilmesi, çalışmaya ara verilmesi, dinlenerek çalışılması yararlı olmaktadır. İlerleyen durumlarda tedavi aksatılmamalı ve ihmal edilmemelidir (Aslanoğlu, 2007:40).

### 4.2.11. Fibmiyalji

Keman çalanlarda sürekli çalışan kasların çalışmayan kasları sıkıştırmasıyla ortaya çıkabilmektedir. Kas ve iskelet sisteminde daha çok boyun, sırt ve belde yaygın ağrılar oluşturmaktadır. Ağrıları azaltmak için dinlenme, sıcak duş, ılık kuru hava, ilaç tedavisi, gevşeme egzersizleri iyi gelmektedir (Akçalı, 2006:41).

### 4.2.12. Çene Eklemi Problemleri

Keman eğitiminde teknik kurallarında çalgı çene ve omuz ile desteklenerek tutulur. Çalgının uzun süreli, yoğun tekrarlı çalışılması, zorlu eserler, çalgının sıkarak tutulması sonucunda dişlerin ve çenenin kenetlenmesi, yoğun bir ağrı gibi sağlık sorunları ortaya çıkabilir. Çenelik seçiminin düzgün yapılması, dinlenme ve çene kilitlenmesini önlemek için tasarlanan özel aparatlar ağrıları hafifletmektedir (Dündar, Ergin, 2008:19).

### 4.3. Konser Kaygısından Kaynaklanan Sağlık Sorunları Ve Korunma Yolları

Keman eğitiminde kemanı öğrenip güzel seslendirmek ve konserlerle sunmak, performans sergilemek önemli olduğu kadar zor bir iştir. Performans kaygısı, sahne korkusu mesleki sağlık problemleri arasında önemli bir yere sahiptir. Dinlemeye gelen seyirciler için her şey çok normal gözükse de, sahnenin arka planında meşakkatli çalışma zamanları vardır. Her gün pratik yapıp düzenli çalışma ile eserleri gereken netlikte, hızda, yeterlilikte, müzikalite ile çalabilmek için motor kabiliyeti geliştirirken, bilişsel ve duygusal açıdan performans ile baş edebilmek gerçekten zorlayıcı bir süreçtir (Altenmüller ve Ioannou, 2015; Kenny ve Osborne, 2006; Matei ve Ginsborg, 2017). Performans kaygısı, sahne korkusu her müzisyenin dereceleri farklı olsa da yaşadığı, yaşayacağı bir durumdur. Konserin nasıl geçeceği aslında nasıl ve ne kadar çalışıldığına bağlıdır. Konser kaygısı sahne deneyimlerinin artması, olumlu düşünceler, meditasyon, gevşeme, nefes egzersizleri, zihinsel egzersizler ile daha aza indirilebilir.

Kişi, konser kaygısının önüne geçmek için öncelikle olumsuz düşünmemeli, "asla çalamayacağım" yerine " konsere iyi hazırlanabilirim" şeklinde olumlu düşünceler beslemelidir. Konser kaygısını azaltmak için dört bilişsel süreçten söz edilebilir

*Performansa hazırlık dönemi:* Bu aşamada kemancı seslendireceği eserlerin pasajları hakim olana kadar düzenli ve iyi çalışmalıdır. Esere hakim olma, kişiye güven ve güç kazandırır. Bunun için iyi planlanmış çalışma programı ile birlikte beslenme, uyku, dinleme, fiziksel ve ruhsal sağlık büyük önem taşımaktadır. Stressiz iyi bir konser için performansa hazırlık dönemi başarının ön koşuludur

*Sahneye çıkmadan önce:* Konserden yarım saat önce vücut fiziksel ve zihinsek uyarımın zirvesindedir. Bu evreyi iyi atlatmak için olumlu düşünce, gevşeme egzersizleri, nefes egzersizleri çok önemlidir. Bu yaşanılan duygulara alışmak ve vücudun konsere hazırlığı şeklinde düşünmek yararlı olacaktır.

*Performans anında:* Konser anında kişinin kendisiyle konuşması, komutlar vermesi zihnini rahatlatması çok önemlidir. Örneğin; "derin nefes al", "sakin ol", "müziği düşün" gibi komutlar rahatlamayı sağlayacak kaygıyı azaltacaktır.

*Performanstan sonra:* Konser bittikten sonra "başardım", "umduğum kadar kötü değildi" gibi kendimize söylediğimiz olumlu düşünceler bir dahaki performansa hazırlık, güven ve istek açısından önemlidir (Akçalı, 2006: 114).

## 5. SONUÇ

"Müzisyenler, mesleklerinde sporcular gibi fiziksel ve zihinsel zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu nedenle müzisyenler bir anlamda "müzikal atlet" olarak nitelendirilebilirler" (Moran, 1992, s. 97). Keman eğitiminde mesleki sağlık problemleri; kemanın fiziki yapısı ve çenelik, yayı, arşe gibi gereçlerinden, kas- iskelet siteminin aşırı çalışmasından ve performans kaygısından kaynaklanmak üzere üç bölümde incelenmiştir. Kendal, Çıtaker (2021) çalışmalarında, 18-35 yaş arası, en az 3 yıl süre, çalgı eğitimi almış olan 22 müzisyenin, ağrı, postür, üst ekstremite fonksiyonu ve anksiyete düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda; müzisyenlerin kas ve iskelet sistemi rahatsızlığı yakınmalarının, postüral bozukluklarının en çok boyun, sırt, bel çevresinde yoğunlaşarak yüksek düzeyde; anksiyetelerinin ise hafif düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Keman eğitiminde, kas ve iskelet sisteminde oluşan tüm rahatsızlar parmak, bilek, kol, omuz, boyun gibi üst vücut bölgesinde yer alan organların aşırı, zorlayıcı, uzun süre ya da yanlış çalıştırılması sonucu oluşmaktadır. Oluşan herhangi bir ağrının ihmal edilmemesi, çalışmaya mutlaka gevşeme, esneme hareketleriyle vücudu ısıtarak başlanması, çalışmalarda dinlenme araları verilmesi, ağrılı bölgeye buz konulması, gevşeme hareketleri yapılması bu önlemlerle devam etmesi halinde mutlaka doktora danışılması büyük önem taşımaktadır. Keman çalan bir kişinin, anatomik özelliklerini bilerek, sağlıklı çalma ve çalışma yöntemlerini alışkanlık haline getirerek bilinçli yoluna devam etmesi, mesleki rahatsızlıklarında önüne geçerek etkili, güvenli ve istekli çalmasını sağlayacaktır. Çalışma öncesi yapılacak olan gevşeme ve ısınma hareketleri çalışmanın kalitesini artıracak, kas ve iskelet sistemi rahatsızlıklarının da önüne geçecektir. Uluç (2006: 61) çalışmasında, "Keman eğitimi alan öğrencilerin en çok yaşadıkları fiziksel rahatsızlıkların omuz ve sırt ağrıları, kola yayılan boyun ağrıları, el ve parmak ağrıları olduğunu" belirmektedir. Keman çalan kişi küçük yaşlardan itibaren aynı kas gruplarını sürekli çalıştırarak doğru, duruş, tutuş, iyi performans elde etmek için saatlerce çalışmak zorundadır. Keman eğitiminin ilk yıllarından itibaren kas ve iskelet sisteminin etkili çalışmasının, kas gruplarını doğru çalıştırma, esnetme yöntemlerinin anlatılması mesleki sağlık problemlerinin aza indirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Arslan (2021:18) egzersizin omurga üzerine etkileri adlı çalışmasında konuyla ilgili alanında 20 makaleyi inceleyerek, tamamının egzersizin omurga üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini tespit etmiştir. Günlük çalışmalar sonucu oluşan ağrılar hafife alınmayıp mutlaka kaslar egzersizlerle yumuşatılmalı, omurga rahatlatılmalı ve güçlendirilerek zamanla oluşabilecek fiziksel rahatsızlıkların önüne geçilmelidir. Müzisyenler kol, bilek, parmak vb. çalışmalarını güçlendirmek için kendi kendilerine çeşitli yöntemlerden kaçınmalı, denenmiş uygulanmış metodlar ve egzersizlerle çalışmalarını sürdürmeleri sağlıkları açsından önem taşımaktadır. Bu konuda, Robert Schumann' ın gençlik yıllarında parmaklarını, kendi bulduğu yöntemle kuvvetlendirmeye çalışması sonucu elinde ciddi bir fonksiyon kaybı oluşarak virtüözitesini kaybetmesine yol açan anısı iyi bir örnek oluşturmaktadır. Bir atel yardımıyla, 3. parmağını olabildiğince 'ekstensiyon1'da tutup, diğer parmaklarını çalıştırmayı sağlamak istemiş ancak orta parmak 'ekstensör2'lerinin kısalması sonucu elinde ciddi bir fonksiyon kaybı meydana gelmiştir (Çağlar, 1994:5-9).

Keman eğitimi kadar gösteri/ konser aşaması da büyük önem taşıyan ve çeşitli sağlık sorunları oluşturan durumdur. Keman eğitiminin gösteri aşamasında, sahne korkusu, performans kaygısı, seyirci önünde hata yapma korkusu fiziksel sıkıntıları (ağız kuruluğu, titreme, bulantı, üşüme, nefes alıp verişin değişmesi, kalp çarpması vb. ) beraberinde getirmektedir. Sahne korkusu müzisyenin belirtileri düşünmesiyle daha da artmaktadır. Sahne korkusuyla başa çıkmak için müzisyen kendini iyi tanımalı ve belirtilerin performansını etkileyeceğini düşünmemesi gerekmektedir (Arslanoğlu, 2007: 6).

Bir müzisyenin elleri kolları en değerli parçalarıdır. Herhangi bir kas veya kirişlerinde (tendon) oluşacak en ufak bir rahatsızlık, sakatlığa, yetersizliğe hatta meslek yaşantılarının sonlanmasına kadar bile yol açabilir. Literatürde "süper atletler" olarak sporcularla özdeşleştirilen müzisyenler için ne yazık ki mesleki sağlık ve güvenlik standartları yoktur (Akt: Yağışan, 2004:562). Bu doğrultuda, keman eğitiminde mesleki sağlık problemlerini en aza indirgemek ve bu konuya farkındalık yaratmak adına şu öneriler geliştirilmiştir.

- Keman eğitimi bedensel yapıya, anatomiye, sağlıklı bir vücuda dayalı bir süreç olduğu için mesleki müzik eğitimi veren tüm okullara anatomi, kas ve iskelet sistemi sağlığı ve çalgı çalma ile bağlantılı dersler oluşturulabilir.
- Kas-iskelet sistemini ve sağlığını koruma yollarını anlatan açıklamalı, uygulamalı görsel konser, masterclass, workshop vb. etkinlikler düzenlenebilir.
- Tıp alanı, fizyoterapist, keman çalan müzisyenler, eğitimciler ve sanatçılarla disiplinler arası yeni çalışmalar, yayınlar yapılabilir.

## 6. KAYNAKÇA


AKÇALI, C. (2006). Kontrbasistlerde Kas İskelet Sistemi Rahatsızlıkları Ve Önleme Yöntemleri, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ALTENMÜLLER, E. ve IONNOU, I. (2015). "Music Performance: Expectations, Failures, And Prevention", pp.103-122, (Ed.) In M. Raab, B. Lobinger, S. Hoffmann, A. Pizzera, S. Laborde, Performance Psychology, NY: Academic Press, New York.

ARSLAN, P. (2021). "Egzersizin Omurga Üzerindeki Etkisi", Uluslararası Dağcılık Ve Tırmanış Dergisi, 4(1): 13-22.

ARSLAN, T. (2017). Müzisyenlerde Üst Ekstremite Fonksiyonlarının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisans Üstü Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.

ARSLANOĞLU, S. (2007). Yaylı Çalgı Çalan Müzisyenlerde Görülen Mesleki Sağlık Problemleri Ve Bu Problemleri Önlemede Yardımcı Olabilecek Rahatlama Teknikler, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

ÇAĞLAR, C. (1994) "Müzisyenlerde En Çok Rastlanan Kas-İskelet Sistemi Problemleri", Fizyoterapistler Sempozyumu, s.5, 7, 9, İstanbul.

DOMMERHOLT J. (2010). "Performing Arts Medicine E. İnstrumentalist Musicians, Part II Examination", Journal Of Bodywork and Movement Trapies, 14(1): 65-72.

DÜNDAR ERGİN, G. (2008). Keman Ve Viyola Çalan Öğrencilerde Ortaya Çıkan Fiziksel Sağlık Problemleri Ve Çözüm Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

FRY, H. J. H. (1986) "Overuse Syndrome in Musicians: Prevention and Management", The Lancet, 328(8509): 728–731.

GÜNAY, E. (2006). Kemana Yeni Başlayan Öğrencilerde Tutuş Problemleri Ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KARABÖRK, H. YAGIŞAN, N. GÖKTEPE, A. ve KARALEZLİ, M. N. (2008). "Kemancılarda Sağ Üst Ekstremite Eklemlerinin 3 Boyutlu Hareket Analizinin Digital Fotogrametrik Yöntemle Değerlendirilmesi", Selçuk Üniversitesi Mühendislik, Bilim ve Teknoloji Dergisi, 23(4), 65-72.

KARADUMAN, ATASOY, G.D. (2015). Çalgı Performansına Yönelik Zihinsel Ve Bedensel Egzersiz, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

KENDAL, K. ve ÇITAKER, S. (2021). "Müzisyenlerin ağrı, postür, üst ekstremite fonksiyonu ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi", Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 6(3): 69-77.

KENNY, D. T. ve OSBORNE, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. Advances in Cognitive Psychology, 2(3): 103-112.

MATEİ, R. ve GİNSBORG, J. (2017). "Music Performance Anxiety İn Classical Musicianswhat We Know About What Works", The British Journal of Psychiatry, 14(2): 33-35.

MORAN, CHİRİSTİNE A. (1992). "Using Myofascial Techniques to Treat Musicians", Scientific/Clinical Articles, s. 97-101.

ÖZEL, T. VE KÖKSAL, Y. (1994) "Müzisyenlerde El Değerlendirmesi", Fizyoterapistler Sempozyumu, s. 5, 6, 7. İstanbul.

ULUÇ, Ç. (2006). Güzel Sanatlar Liselerinde Keman Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

YAĞIŞAN, N. (2004). "Çalgı İcracılarında Kas-İskelet Problemleri ve Nedenleri", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11), 561-574.

YAĞIŞAN, N. (2008). Keman Çalmanın Biomekanik Analizi, Eğitim Kitabevi Yayınları, Ankara.

YAYGINGÖL, E. (2019). Kemanda Yay İle Ses Üretimi ve Ses Üretiminin Teknik Analiz. Sanatta Yeterlik Tezi, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.

YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ZEYTİNCİ, N. A. (2017). "Çene Tipine Göre Çenelik Seçimi", Konservatoryum, 4(2): 13-36.

**Presentation ID / Sunum No= 57**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0001-8934-3912

# Öğretim Üyelerinin Benimsedikleri Eğitim İnançları

**Dr. Öğretim Üyesi Özlem Karakış**[1]
[1]*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, karakis_o@ibu.edu.tr*

## Özet

Öğretim üyelerinin eğitime yönelik yaklaşımları, inançları ve bu doğrultuda atacağı adımlar eğitimin niteliğini ve yetiştirdikleri nesillerin eğitim kalitesini ve eğitime bakış açılarını etkilemektedir. Bu doğrultuda, öğretim üyelerinin önemli niteliklerinden birinin, hizmet öncesi ve hizmet sürecindeki yaşantılar sonucu geliştirdiği eğitim inançları olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin benimsedikleri eğitim inançları cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğretim üyelerinin cinsiyetle ilgili demografik veriyi elde edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Kişisel Bilgiler Anketi" ve eğitim inançlarıyla ilgili verileri elde edebilmek için "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretim üyelerinin İlerlemecilik, Varoluşculuk, Yeniden kurmacılık ve Daimicilik alt boyutları için yüksek; Esasicilik alt boyutu için düşük düzeyde eğitim inancına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada ayrıca, Yeniden kurmacılık, İlerlemecilik ve Daimicilik alt boyutları için kadın öğretim üyelerinin eğitim inanç düzeylerinin erkek öğretim üyelerinkinden göre daha yüksek; Esasicilik ve Varoluşculuk alt boyutlarında ise erkek öğretim üyelerinin eğitim inanç düzeylerinin kadın öğretim üyelerininkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim İnançları, Eğitim Felsefesi, Öğretim Üyeleri

## Educational Beliefs İnternalized by Faculty Members

## Abstract

The approaches and beliefs of faculty members towards education and the steps they will take in this direction affect the quality of education and the education quality of the generations they raise and their perspectives on education. In this respect, it is stated that one of the important qualities of faculty members is the educational beliefs they have developed as a result of their experiences before and during the professional period. In this study, the educational beliefs adopted by the faculty members working at a state university in the Western Black Sea Region of Turkey were examined in terms of gender

variables. A descriptive survey model was used in the research. "Personal Information Questionnaire" prepared by the researcher in order to obtain demographic data about gender and "Education Beliefs Scale" to obtain data on educational beliefs of the faculty members in the study group were used. According to the findings obtained in the research, faculty members are high for Progressivism, Existentialism, Reconstructionism and Perennialism; for the Essentialism sub-dimension, it was seen that they had a low level of education belief. In the study, it was also found that for the sub-dimensions of Reconstructionism, Progressivism and Perennialism, the education belief levels of female faculty members were higher than that of male faculty members; In the Essentialism and Existentialism sub-dimensions, it was determined that the education belief levels of male faculty members were higher than that of female faculty members.

**Keywords:** Educational Beliefs, Educational Philosophy, Faculty Members

## 1.GİRİŞ

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerinin yanı sıra, eğitime yönelik yaklaşımları, inançları ve bu doğrultuda atacağı adımlar eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim inançları, eğitime ilişkin anlayışları, önermeleri ve savları içermektedir (Denessen, 2000; akt. Tondeur vd., 2008). Bu bağlamda eğitim inançları, öğretmenlerin algılarını, öğretim programlarına ve öğretimin uygulanmasına ilişkin kararlarını, dolayısıyla sınıf içi davranışlarını ve uygulamalarını etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri öğretimin iyileştirilmesi ya da öğretmen adaylarının mesleki hazırlıklarının geliştirilmesi için inanç sistemlerinin anlaşılması önemli görülmektedir (Brookhart & Freeman, 1992; Pajares, 1992; Haney vd., 2002; Tondeur vd., 2008); çünkü öğretmenlerin, üstlendikleri rol ve sorumlulukların, benimsedikleri mesleki değerlerin ve etik ilkelerin, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme, öğretim programı çerçevesinde bir dersin amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini ve sınama durumlarını seçme ve düzenleme gibi görevlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin benimsedikleri eğitim inançlarına göre şekillendiği söylenebilir.

### 1.1. Eğitimdeki felsefi akımlar

Eğitimdeki felsefi akımlar genel felsefi akımların eğitim alanına yansımalarıdır; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşculuk olarak adlandırılmışlardır (Pajares, 1992; Silvernail 1992; Woolfolk-Hoy & Murphy, 2001; Yılmaz vd., 2011). Daimicilik ve esasicilik daha çok geleneksel eğitim felsefeleri; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk çağdaş eğitim felsefeleri olarak bilinmektedir (Çetin vd., 2012). İdealist ve realist felsefenin etkisinde kalan **Daimicilik** en tutucu, gelenekçi ve en katı felsefe olarak bilinir (Wiles & Bondi, 2002; akt: Erkılıç, 2008). Tüm zamanlarda ve toplumlarda insan doğasının, mutlak gerçeğin, bilgi, erdem ve güzellik gibi kavramların hiç değişmediğine vurgu yapan daimicilik (Erden, 1998), evrensel niteliklerinin değişemez gerçeklerinin olduğunu, bu gerçeklerin günümüze de uygulanabilirliğini savunur (Sönmez, 2009). Daimicilik eğitim felsefesine göre, toplumların kültürel zenginliklerinin asırlarca sürdürülmesi için eğitim yoluyla yeni nesillere aktarılması gerekmektedir (Başaran, 1978). Küresel, her zaman ve her yerde aynı olması gereken eğitimin misyonu değişmeyen doğruların bilgisini kazandırmak olmalıdır. Öğretmen, öğrenme faaliyetinin en etkin unsuru olmalıdır, disiplinli olmalıdır, inisiyatifi hiç elden bırakmamalıdır fakat zorlama ve şiddetten de kaçınmalıdır (Gutek, 2001; Sönmez, 2009). Öğretmen, özverili, iyi, güzel ve doğrunun yayıcısı, zihinsel gelişimi sağlayan direktör ve erdemli bir bireydir (Erkılıç, 2008). Öğretmen model olmalıdır çünkü öğrenci öğretmeni taklit ederek öğrenmektedir. Tüm doğrular öğrencinin aklında vardır; öğretmenin görevi öğrencilere bu doğruları buldurmaktır (Sönmez, 2002; Şişman, 2000; Varış, 1998). Eğitim, insan hayatının taklidi değil, ona bir hazırlıktır (Alkan, 1983; Arslan, 2002; Sözer, 2004). İdealizme ve realizme dayanan **Esasicilik** akımına göre hiçbir bilgiye sahip olmadan doğan çocuklara, geçmişteki bilgiler aktarılarak, topluma uyum sağlaması ve erdemli bir birey olması sağlanmalıdır (Gutek, 2001; Kazu, 2002; Sönmez, 2009). Okulun görevi, zihinsel disiplinin gerektirdiği geleneksel yöntemleri kullanarak, toplumda sürekli biriken bilgiyi öğrenciye aktarmaktır (Varış, 1998). Öğretmen ise, bilgi aktaran kişi olarak görülmektedir (Moss & Lee, 2010). Bilgi ve gerçekliğin nesillere aktarılması hedeflendiği için esasicilik akımının öğretmen ve konu merkezli, öğrencilerin geri planda

kaldığı, katı, kuralcı, disiplinli ve gelenekçi bir yapısı vardır (Sönmez, 2009; Şişman, 2000; Varış, 1998). Pragmatik felsefenin etkisinde kalmış olan **İlerlemecilik** ise geleneksel eğitim felsefelerine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Türkoğlu, 1996). Bu felsefenin temelinde toplumun sürekli gelişimi ve değişimi esas alınmıştır. Toplumlar değişime açık olup yeniden tasarlanabilmeli, ileri demokrasi hâkim kılınmalı, bireyler yaşantısal yollarla hayata hazırlanmalı ve kendilerini gerçekleştirmelidirler. İlerlemecilik, geleneksel akımlardan farklı olarak, evrensel ve değişmez doğruları reddetmektedir (Sönmez, 2009). İlerlemeciliğe göre, eğitim insanı hayata hazırlamaz, bizzat yaşamın kendisidir (Sarpkaya, 2004). Fikir mimarlarından olan William Kilpatrick "proje yönetimi" adında yeni bir öğretim metodu geliştirerek baskıcı ve ezbere dayalı olan eğitim metodlarına karşı çıkıp deneysellik merkezinde bir ilerlemeciliği benimsemiştir (Gutek, 2001). Bu yeni metot çocuk merkezli olup, çocuğun merak ve gereksinimlerini hedef alarak çocuğun kendi eğitiminde etkili olmasını hedeflemektedir (Biçer, 2012). İlerlemecilik akımına göre, eğitimin merkezinde öğrenciler olmalı; birey eğitim hayatı boyunca eleştiri ve öz eleştiriye açık halde yetiştirilmeli; öğretmen öğrencileri yönlendirmemeli, eğitim hayatı boyunca öğrencilere rehberlik ve kılavuzluk yapmalı; okul ortamı rekabetten uzak ve iş birliğini açık olmalıdır (Arslan, 2002; Sarpkaya, 2004; Sözer, 2004). Eğitim ortamı demokratik olmalı ve eğitimde öğrenciye ceza verilmemelidir (Sönmez, 2009; Şişman 2000; Varış, 1998). İlerlemeciliğin devamı niteliğinde olan ve pragmatizme dayanan **Yeniden kurmacılık** akımına göre ise eğitim, toplumu yeniden inşa etmelidir (Sönmez, 2005). Yeniden kurmacılık, eğitimcilerin gençleri toplumsal mühendislik çerçevesinde yönlendirilmeleri gerekliliğini savunur (Gutek, 2001). Sınıf ortamı demokratik olmalı, eğitimde ceza kesinlikle kullanılmamalıdır. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımları temelde pragmatik felsefeye dayanmalarına rağmen, İlerlemecilikte bireyin gereksinimleri ön planda iken, Yeniden kurmacılıkta bireylerin oluşturduğu toplum, toplumsal özgürlük ve demokrasi daha önemlidir. Yeniden kurmacılıkta okuldan, yeni bir toplumsal düzen kurmak için sosyal reformları uygulaması beklenmektedir; İlerlemecilikte ise okuldan öğrencileri yarışmadan daha çok iş birliğine özendirmesi ve bu anlamda yaşama hazırlık olmaktan daha çok yaşamın kendisi olması beklenmektedir (Sönmez, 2009; Şişman, 2000; Varış, 1998). Varoluşçu felsefenin eğitime yansıması olan **Varoluşçuluk** akımına göre, eğitimin amacı özgürlüklerin artmasını sağlamaktır. Bu akıma göre, her öğrenci kendi değerler sistemini özgürce ve yetişkinlerin zorlaması olmaksızın geliştirebilmelidir (Demirel, 2012; Kale, 2009). Varoluşçuluk eğitimine en uygun yöntem "Sokratik Tartışma"dır. Bu yönteme göre öğretmen, öğrenciye doğru cevabı empoze edecek sorular sormamalı hatta kendisi de doğru cevabı bilmemelidir. Bunu içinse "Açık Okul" sistemi gerekmektedir. Varoluşçulara göre eğitim, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Toplumsal ve doğal olgu ve olaylar olabildiğince geniş bir yelpaze ve çeşitlilik içerisinde öğrencinin seçimine sunulmalıdır çünkü bunlar kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlayan birer araçtır (Sönmez, 2009). Öğrencilerin ne hissettiği, ne yaptığı ve ne düşündüğü son derece önemlidir. Öğrenen birey, sınıfta nesne olmaktan öte bizzat öznedir (Sungur, 2002). Varoluşçu eğitim anlayışında, öğretmen merkezli eğitim, ezber sistemine dayanan, dışarıdan bir otorite tarafından sağlanan disiplin yerine öğrenci merkezli düşünceye ve sisteme önem verilmiştir (Sönmez, 2009). Varoluşçuluk, mevcut eğitim anlayışına çok önemli eleştiriler getirdiğinden dolayı eğitimin amacını belirlemek çok da kolay değildir. Turgut'a (1991:66) göre varoluşçuluk eğitim anlayışında, bireyler her yönden dengeli bir şekilde yetiştirilmelidir. Bunun için eğitim sisteminde yer alan öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarmak, yaratıcılığını geliştirmek ve karakterini oluşturmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

### 1.2.Araştırmanın Önemi

Gerçekte bütün eğitimciler belirli bir eğitim inancına sahiptir. Bu bağlamda, öğretim üyelerinin farklı eğitim inançlarına olan yatkınlıkları, öğrencilerin nasıl eğitileceği ve ne tür yöntemler kullanılacağının belirlenmesinde etkendir (Livingston vd.,1995). Diğer bir ifadeyle, öğretim üyelerinin sahip oldukları eğitim inançları, onların öğretim süreçlerini planlama, öğretme-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme ve öğretimi değerlendirme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Enochs ve Riggs'e (1990) göre, öğretmenlerin inançlarının incelenmesi onların davranışlarının anlaşılmasında birtakım kolaylıklar sağlayacaktır. Öğretim üyeleri, benimsedikleri felsefi inançlarla yetiştirdikleri bireylere olduğu kadar çevrelerine de yön verdiklerinden ve gelecek kuşakları etkilediklerinden dolayı onların eğitim inançlarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın hizmet öncesinde ve hizmet süresince yapılması gerekenler konusunda yol gösterici bir kaynak olacağı düşünülmektedir. İlgili literatürde

öğretim üyelerinin eğitim inançlarını belirlemeye yönelik herhangi çalışmaya rastlanmamış olması açısından da mevcut çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

### 1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin benimsedikleri eğitim inançlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğretim üyelerinin benimsedikleri eğitim inançları hangi düzeydedir?
2- Öğretim üyelerinin benimsedikleri eğitim inançları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

## 2.YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Öğretim üyelerinin benimsedikleri eğitim inançlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlayan mevcut araştırma, betimsel tarama modeliyle yapılandırılmıştır. Johnson ve Christensen'a (2014) göre, betimsel taramanın temel amacı, bir durumun veya olgunun özelliklerini, durumu doğru bir şekilde tasvir etmek ya da resmetmektir.

### 2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir üniversitede görev yapmakta olan 101 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretim üyelerinin % 51'i kadın, % 49'u erkektir. Gorsuch (1983) ve Kline'ın (1979) örneklem sayısının 100'den az olmamasını belirten kuralına istinaden mevcut çalışmadaki örneklem sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir.

### 2.3.Veri Toplama Araçları

Çalışma grubundaki öğretim üyelerinin cinsiyetle ilgili demografik veriyi elde edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Kişisel Bilgiler Anketi" ve eğitim inançlarıyla ilgili verileri elde edebilmek için Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiş olan "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere beş alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının boyutlar ve ölçeğin bütünü için Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının 0,70 üstü olduğu görülmüştür ($\alpha_{\text{İlerlemecilik}}$=0,842 $\alpha_{\text{Varoluşculuk}}$=0,895; $\alpha_{\text{Yenidenkurmacılık}}$=0,842; $\alpha_{\text{Daimicilik}}$=0,772; $\alpha_{\text{Esasicilik}}$=0,818; $\alpha_{\text{Ölçeğinbütünü}}$ =0,904). Fraenkel, Wallen ve Hyun (2014), Cronbach Alpha katsayısının 0,70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda ölçme aracının az hata ile ölçüm yaptığı ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmada elde edilen puanlar, İlerlemecilik alt boyutunda 13-39 düşük, 40-65 yüksek; Varoluşculuk alt boyutunda 7-21 düşük, 22-35 yüksek; Yeniden kurmacılık alt boyutunda 7-21 düşük, 22-35 yüksek; Daimicilik alt boyutunda 8-25 düşük, 26-40 yüksek ve Esasicilik alt boyutunda 5-15 düşük, 16-25 yüksek olarak değerlendirilmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizleri "SPSS Statistics 17.0" istatistik programında gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizlerde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Yapılan normallik testleri sonucunda alt faktörlerin tamamının normal olmadığı ortaya çıkmış ve non-parametrik istatistik yöntemlerinden MannWhitney-U testi uygulanmıştır.

Araştırma için etik olarak izinleri alınan ölçme aracı hedef gruba uygulanmadan önce yapı geçerliğini tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA için LISREL 8.80 programı kullanılmıştır. Eğitim İnançları Ölçeği için elde edilen Model Veri Uyum İndeksleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Eğitim İnançları Ölçeği İçin Elde Edilen Model Veri Uyum İndeksleri**

| | RMSEA | $\chi^2_{sd}$ | GFI | AGFI | NNFI | CFI | λ | ε | r(faktörler arası) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eğitim İnançları Ölçeği** | 0,057 | 1162,79(730) | 0,63 | 0,59 | 0,96 | 0,96 | 0,40-0,87 | 0,25-0,84 | Yok |

Araştırmada kullanılan ölçek için öncelikle çoklu normallik varsayımı incelenmiştir. İncelenen varsayım sonuçları doğrultusunda Robust Maksimum Likelihood kestirim modeline karar verilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesinin en güçlü istatistiği olan RMSEA değeri 0,080 kriterine göre incelenmiştir. Modelde bu değer 0,057 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum indeksi için model uyumunun sağlandığı görülmüştür. Model incelenen diğer istatistik ki-kare değeri olup bu değer 1162,79 olarak bulunmuştur. Ki-kare değeri örneklem büyüklüğünden etkilendiği için serbestlik derecesine bölündüğünde 1,59 değeri elde edilmiştir. Bu değerde kritik değer olan 3 değerinden küçük olduğu için model uyumu sağlanmıştır. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde NNFI ve CFI değerleri 0,90 değerinden büyük çıktığı için uyum sağlanmıştır. GFI ve AGFI değerleri ise model uyumunun sağlanamadığını göstermektedir.

Ölçek maddelerinin boyutlar için iyi bir temsilci olup olmadığını incelemek için yol katsayıları ve hata değerleri incelendiğinde yol katsayıları 0,30 değerinden büyük ve hata değerleri 0,90'ın altındadır. Model veri uyum indeksleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde ölçek verisi için model veri uyum sağlandığı bulunmuştur. Yapılan DFA sonucu ile yapı geçerliği sağlanmıştır.

## 3.BULGULAR

**Tablo 2. Öğretim Üyelerinin Benimsedikleri Eğitim İnançlarının Düzeylerine İlişkin Bulgular**

| Ölçek Boyutları | N | Minimum | Maximum | $\bar{\chi}$ | Sx |
|---|---|---|---|---|---|
| İlerlemecilik | 101 | 39 | 65 | 56,07 | 5,93 |
| Varoluşculuk | 101 | 21 | 35 | 31,70 | 3,48 |
| Yeniden kurmacılık | 101 | 17 | 35 | 27,82 | 4,62 |
| Daimicilik | 101 | 19 | 40 | 32,17 | 4,78 |
| Esasicilik | 101 | 5 | 25 | 12,93 | 4,20 |

Öğretim üyelerinin benimsedikleri eğitimsel inançlarını incelemek için uygulanan Eğitim İnançları Ölçeği sonuçları her bir alt boyut açısından incelenmiştir. Standardize edilmiş puan aralıkları incelendiğinde, öğretim üyelerinin İlerlemecilik, Varoluşculuk, Yeniden kurmacılık ve Daimicilik alt boyutları puanlarının yüksek; Esasicilik alt boyutu puanlarının düşük olduğu görülmüştür.

**Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları Ölçeğinin İlişkisiz Örneklemler T-Testi Sonucu**

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | $\bar{\chi}$ | $S_x$ | sd | t | p | r |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yeniden kurmacılık | kadın | 52 | 29,87 | 3,54 | 99 | 5,119 | 0,00 | 0,21 |
| | erkek | 49 | 25,65 | 4,68 | | | | |
| Daimicilik | kadın | 52 | 32,90 | 4,77 | 99 | 1,604 | 0,112 | 0,03 |
| | erkek | 49 | 31,39 | 4,72 | | | | |
| Esasicilik | kadın | 52 | 12,35 | 4,42 | 99 | -1,449 | 0,15 | 0,02 |
| | erkek | 49 | 13,55 | 3,90 | | | | |

Tablo 3'te Yeniden kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarına ilişkin puanlarının 0,05 manidarlık düzeyine göre inceleme yapıldığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık

bulunmuştur [$t_{(99)YK}$=5,119; $t_{(99)D}$=1,604; $t_{(99)E}$=-1,449 ($p<0,05$)]. Bu bulgu ile Yeniden kurmacılık ve Daimicilik alt boyutları için kadınların eğitimsel inanç düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir ($\bar{\chi}_{YK(Kod1)}$=29,87; $\bar{\chi}_{YK(Kod2)}$=25,65; $\bar{\chi}_{D(Kod1)}$=32,90; $\bar{\chi}_{D(Kod2)}$=31,39). Ölçeğin Esasicilik alt boyutu için puan ortalamaları incelendiğinde erkeklerin puanları kadınların puanlarından daha yüksektir ($\bar{\chi}_{E(Kod1)}$=12,35; $\bar{\chi}_{E(Kod2)}$=29,87).

Normal dağılım sağlamayan İlerlemecilik ve Varoluşculuk alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre manidar farklılık için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları Ölçeğinin Mann Whitney U Testi Sonucu**

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | $\bar{\chi}$ | U | p | r |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İlerlemecilik | kadın | 52 | 59,58 | 828 | 0,002 | 0,3 |
| | erkek | 49 | 41,90 | | | |
| Varoluşculuk | kadın | 52 | 57,96 | 912 | 0,011 | 0,25 |
| | erkek | 49 | 43,61 | | | |

İlerlemecilik ve Varoluşculuk alt boyutlarına ilişkin puanların cinsiyete göre manidar farklılık olup olmadığı Tablo 4'te sunulan Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Cinsiyete göre İlerlemecilik ve Varoluşculuk alt boyut puanlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($U_I$=828; $U_V$=912; , $p<0,05$, $r_I$=0,3 $r_V$=0,25). İlerlemecilik alt boyutun sıra ortalamaları incelendiğinde kadınların puanlarının ($\bar{\chi} = 59,58$) erkeklerin puanlarından ($\bar{\chi} = 41,90$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Varoluşculuk alt boyutun sıra ortalamaları incelendiğinde kadınların puanlarının ($\bar{\chi} = 57,96$) erkellerin puanlarından ($\bar{\chi} = 43,61$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

## 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulgularına göre, öğretim üyelerinin İlerlemecilik, Varoluşculuk, Yeniden kurmacılık ve Daimicilik alt boyutları puanlarının yüksek; Esasicilik alt boyutu puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Buna göre, katılımcıların çağdaş eğitim felsefelerine daha yakın oldukları söylenebilir. Araştırma kapsamındaki öğretim üyelerinin en çok İlerlemecilik eğitim felsefesini benimsemiş olmaları onların toplumun sürekli gelişimi ve değişimini esas aldıkları, ileri demokrasinin hâkimiyetine inandıkları, bireylerin yaşantısal yollarla hayata hazırlanması ve kendilerini gerçekleştirmesi gerektiğini düşündükleri anlamına gelmektedir. Ayrıca, bu bulgu, araştırma kapsamındaki öğretim üyelerinin eğitimin merkezinde öğrencilerin olması ve öğretmenin öğrencileri yönlendirmemesi gerektiğine, onlara rehberlik ve kılavuzluk yapması gerektiğine, okul ortamının rekabetten ve cezadan uzak, demokratik ve iş birliğini açık olması gerektiğine inandıklarının bir ifadesidir. Gutek (1997) ve Bayraklı'ya (1999) göre varoluşçu eğitimin merkezinde de öğrenci bulunmaktadır. Bu nedenle varoluşçu eğitim felsefesinin en üst sıralarda bulunması bu anlayışın çağdaş eğitim sistemlerine uygunluğu doğrultusunda araştırma kapsamındaki öğretim üyeleri için olumlu bir sonuç olarak nitelendirilebilir. Öğretim üyelerinin en çok benimsedikleri diğer bir eğitim felsefesi ise daimiciliktir. Daimicilik eğitim felsefesine göre ise, öğretmen öğrenme faaliyetinin en etkin unsuru olmalı, disiplinli fakat zorlama ve şiddetten kaçınmalıdır (Gutek, 2001). En az benimsenmiş olan esasicilik anlayışı ise, Yağcı'ya (1998) göre öğretmen merkezli ve ezberci anlayışı ön plana çıkarmaktadır. Mevcut araştırmanın bu bulgusu ilgili literatürdeki araştırmaların bulgularıyla kısmen desteklenmektedir (Altınkurt vd., 2012; Aslan, 2017; Berkant & Özaslan, 2019; Biçer vd., 2013; Büyükalan-Filiz vd., 2018; Çakmak vd., 2016; Çelik & Orçan, 2016; Doğanay & Sarı, 2003; Ekiz, 2005, 2007; Engin vd., 2016; Gönül, 2018; Hayırsever & Oğuz, 2017; Ilgaz vd., 2013; İzalan, 2017; Kahramanoğlu & Özbakış, 2018; Kaya & Kaya, 2017; Koçak vd., 2016; Kozikoğlu & Uygun, 2018; Oğuz vd., 2014; Tekin & Üstün, 2008; Tunca vd., 2015; Üstüner, 2008; Yazıcı, 2015; Yılmaz & Tosun, 2013).

Araştırmada ayrıca, Yeniden kurmacılık, İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Daimicilik alt boyutları için kadın öğretim üyelerinin puanlarının erkeklerinkinden daha yüksek; Esasicilik ve Varoluşculuk alt boyutları için erkek öğretim üyelerinin puanlarının kadınlarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, araştırma kapsamındaki erkek öğretim üyelerinin bilgi ve gerçekliğin nesillere

aktarılması hedeflendiği için öğretmen ve konu merkezli düşünce ve sisteme daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Araştırma kapsamındaki kadın öğretim üyelerinin ise, öğretmenin öğrenme faaliyetinin en etkin unsuru olurken öğrencilere rehberlik ve kılavuzluk yapmaları ve onları toplumsal mühendislik çerçevesinde yönlendirmeleri gerektiğine inandıkları söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, literatürdeki bazı araştırma bulgularıyla da kısmen desteklenmektedir (Alkın-Şahin vd., 2014; Aslan, 2017; Kahramanoğlu & Özbakış; 2018).

**Kaynakça**


ALKAN, C. (1983). Eğitim Felsefesi, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.

ALKIN-ŞAHİN, S., TUNCA, N. ve ULUBEY, Ö. (2014). "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki", Elementary Education Online, 13(4):1473-1492.

ALTINKURT, Y., YILMAZ, K. ve OĞUZ, A. (2012). "İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları", On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (2):1-19.

ARSLAN, A. (2002). Felsefeye Giriş, Vadi Yayınları, Ankara.

ASLAN, S. (2017). "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Kastamonu Eğitim Dergisi, Temmuz, 25(4):1453-1468.

BAŞARAN, İ. E. (1978). Eğitime Giriş, Bimaş Matbacılık, Ankara.

BAYRAKLI, B. (1999). Mukayeseli Eğitim Felsefesi Sistemleri, Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, İstanbul.

BERKANT, H.G. ve ÖZASLAN, D. (2019). "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Nisan, 20 (Özel Sayı).

BİÇER, B. (2012). "İlerlemecilik", s. 113-114, (Ed.) N. Gökalp ve Ş. Çelik, Eğitim Felsefesi, Lisans Yayıncılık, İstanbul.

BİÇER, B., ER, H. ve ÖZEL, A. (2013). "Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki", Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9 (3):229-242.

BROOKHART, S. M. ve FREEMAN, D. J. (1992). "Characteristics of Entering Teacher Candidates. Review of Educational Research", 62, 37-60.

BÜYÜKALAN-FİLİZ, S., GÖÇEN-KABARAN, G. ve KABARAN, H. (2018). "The Analyasis of the Relationship Between Educational Beliefs and Techno-pedagogical Education Proficiency of Candidate Teachers", European Journal of Education Studies, 4(3):137-155.

ÇAKMAK, Z., BULUT, B., TAŞKIRAN, C. (2016). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1190-1205.

ÇELİK, R. ve ORÇAN, F. (2016). "A study on prospective teachers' educational beliefs", Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(1):63-77.

ÇETİN, B., İİHAN, M. ve ARSLAN, S. (2012). "Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", The Journal of Academic Social Science Studies, 5(5): 149-170.

DEMİREL, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme, Pegem Yayınevi, Ankara.

DOĞANAY, A. ve SARI, M. (2003). "İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(3):321-339.

EKİZ, D. (2005). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması", Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19:1-11.

_____ (2007). "Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi", Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24: 1-12.

ENGİN, A. İ., AKSAKAL, İ., UMURBEK, M. M., SEVEN, M. A., GÜRBÜZ, M. (2016). "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Açısından Görüşlerinin İncelenmesi", TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi, Bahar, 8(32):177-186.

ENOCHS, L. G. ve RIGGS, I. M. (1990). "Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale", School Science and Mathematics, 90 (8): 694-706.

ERDEN, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul.

ERKILIÇ, T. A. (2008). "Felsefi Akımlar ve Eğitim Felsefesi Akımları", No: 973, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

FRAENKEL, J.R., WALLEN, N.E. ve HYUN, H. (2014). How to Design and Evaluate Research in Education, McGraw-Hill Education, New York.

GORSUCH, R. L. (1983). Factor Analysis (2nd ed.). NJ: Erlbaum, Hillsdale.

GÖNÜL, Ö. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

GUTEK, G. L. (2001). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, (Çev.) KALE, N., Ütopya Yayıncılık, Ankara.

HAYIRSEVER, F. ve Oğuz, E. (2017). "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2): 757-778.

HANEY, J. J., LUMPE, A. T., CZERNIAK, C. M. ve Egan, V. (2002). "From Beliefs to Actions: The Beliefs and Actions of Teachers İmplementing Change", Journal of Science Teacher Education, 13: 171-187.

ILGAZ, G., BÜLBÜL, T. ve ÇUHADAR, C. (2013). "Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1):50-65.

İZALAN, Z. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

JOHNSON, B. ve CHRISTENSEN, L. (2014). Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches, SAGE Publications, USA.

KAHRAMANOĞLU, R. ve ÖZBAKIŞ, G. (2018). "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi", Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(3):8-27.

KALE, N. (2009). Felsefiyat, Pegem Akademi, Ankara.

KAYA, Ç. ve KAYA, S. (2017). "Prospective Teachers' Educational Beliefs and Their Views about the Principles of Critical Pedagogy", Journal of Education and Learning, 6(4):181-190.

KAZU, H. (2002). "Eğitim ve Felsefe", s. 64-82, (Ed.) TAŞPINAR, M., Öğretmenlik Mesleği, Elazığ Üniversitesi Kitabevi, Elazığ.

KLINE, P. (1979). Psychometrics and Psychology, Academic Press, London.

KOÇAK, C., ULUSOY, F. M. ve ÖNEN, A. M. (2016). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim İnançları", Journal of International Social Research, December, 9(47):628-628.

KOZİKOĞLU, İ. ve UYGUN, N. (2018). "Investigation of the Relationship between Teachers' Philosophies of Education Beliefs and Curriculum Design Approaches", Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47(2):411-438.

LIVINGSTON, M. J., McCLAIN, B. R. ve DeSPAIN, B. C. (1995). "Assessing the consistency between teachers philosophies and educational goals", Education, 116 (1): 124-129.

MOSS, G. ve LEE, C. (2010). A Critical Analysis of Philosophies of Education and INTASC Standards in Teacher Preparation, International Journal of Critical Pedagogy, 3(2): 36-46.

OĞUZ, A., ALTINKURT, Y., YILMAZ, K. ve HATİPOĞLU, S. (2014). "Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki", Turkish Journal of Educational Studies, 1(1): 37-78.

PAJARES, F. M. (1992). "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. Review of Educational Research", 62:307-332.

SARPKAYA, R. (2004). Eğitimin felsefi temelleri, S. 157, (Ed.) CELEP, C., Eğitim Bilimine Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara.

SILVERNAIL, D. L. (1992). The educational philosophies of secondary school teachers, The Highschool Journal, 76:162-166.

SÖNMEZ, V. (2009). Eğitimin Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara.

SÖZER, E. (2004). Eğitimin felsefi temelleri, s. 89, (Ed.) SÖZER, E., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

SUNGUR, N. (2002). "Varoluşçu okul yönetimi envanteri geliştirme çalışması", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2:271-297.

ŞİŞMAN, M. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem Yayınevi, Ankara.

TEKİN, S. ve ÜSTÜN, A. (2008). "Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihlerinin Tespiti", Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25:145-158.

TONDEUR, J., HERMANS, R., vanBRAAK, J. V. ve VALCKE, M. (2008). "Exploring The Link Between Teachers' Educational Belief Profiles and Different Types of Computer Use in The Classroom", Computers in Human Behavior, 24:2541-2553.

TUNCA, N., ALKIN-ŞAHİN, S. ve OĞUZ, A. (2015). "Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Meslekî Değerleri Arasındaki İlişki", Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 5(1):11-47.

TURGUT, İ. (1991). Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme, Bilgehan matbaası, İzmir.

TÜRKOĞLU, A. (1996). Doksan Dokuz Soruda Eğitim Bilimine Giriş, Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık, İzmir.

ÜSTÜNER, M. (2008). "The Comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers", Eurasian Journal of Educational Research, 33:177-192.

WOOLFOLK-HOY, A. ve MURPHY, P. K. (2001). "Teaching Educational Psychology to The İmplicit Mind", s.145-185, (Ed.) TORFF, B ve STERNBERG, R., Understanding and Teaching The Intuitive Mind, Erlbaum, Mahwah, NY.

VARIŞ, F. (1998). Eğitim Bilimlerine Giriş, Alkım Yayıncılık, Ankara.

YAĞCI, E. (1998). "Demokrasi ve Eğitim", Eğitim ve Bilim, 22(107):15-22.

YAZICI, T. (2015). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları", Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(2):627-642.

YILMAZ, K., ALTINKURT, Y. ve ÇOKLUK, Ö. (2011). "Eğitim İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (1): 335-350.

YILMAZ, K. ve TOSUN, F.,(2013). “Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki”, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(23):205-218.

**Presentation ID / Sunum No= 67**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0001-9727-4160

# Akademisyenlerin Sosyal Sermaye Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

**Öğr. Gör. Dr Emine Merve Uslu**[1]
[1]*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

## Özet

Araştırmanın genel amacı öğretim elamanlarının sosyal sermaye düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine bağlı farklı Meslek Yüksekokullarında görev yapan 166 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmada veriler Günkör (2016) tarafından geliştirilen "Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere t-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Akademisyenlerin sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademisyenlerin sosyal sermaye düzeylerinin üniversitede çalışma süreci, unvan, yaş, görev yaptığı meslek yüksekokul değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Akademisyenlerin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin ölçek puan ortalamaları incelendiğinde Profesör ($\bar{X}=4.35$), Doçent ($\bar{X}=3.95$), Dr. Öğretim Üyesi ($\bar{X}=3.74$), Öğretim Görevlisi ($\bar{X}=3.71$) olduğu belirlenmiştir. Akademisyenlerin görev yaptığı meslek yüksek okulu değişkenine göre sosyal sermaye düzeylerine ilişkin ölçek puan ortalamaları incelenmiş, en yüksek ölçek puan ortalaması Deniz Bilimleri MYO ($\bar{X}=4.23$), en düşük ölçek puan ortalaması ise Bayramiç MYO ($\bar{X}=2.68$) olarak belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Sermaye, Öğretim Elemanı, Sosyal Ağlar, Güven, Değer

## Examination of Academicians' Social Capital Perception Levels in Terms of Various Variables

## Abstract

The general aim of the study is to examine the social capital levels of academic staff according to various variables. The study group of the research consists of 166 instructors working in different Vocational Schools of Çanakkale Onsekiz Mart University. In the study, the data were collected with the "Scale of Social Capital Perception of Instructors" developed by Günkör (2016). The research was carried out with the relational screening model. t-Test and One Way Analysis of Variance (ANOVA) were applied to the obtained data. It has been determined that academicians have high social capital levels. A significant difference was found between academicians' social capital levels according to their working process at university, title, age, and vocational school variables ($p<0.05$). When the scale point averages of the academics' social capital levels are examined, Professor ($\bar{X}=4.35$), Associate Professor

($\bar{X}$=3.95), Dr. It was determined that he was a Lecturer ($\bar{X}$=3.74) and a Lecturer ($\bar{X}$=3.71).. According to the variable of the vocational school where the academics work, the scale mean scores of the social capital levels were examined, the highest scale score average was determined as Marine Sciences Vocational School ($\bar{X}$=4.23) and the lowest scale score average was Bayramiç Vocational School ($\bar{X}$=2.68).

**Keywords:** Social Capital, Faculty, Social Networks, Trust, Value

## 1. GİRİŞ

Kişiler arası ilişkilerin güvene dayalı olması ve benimsenen değer ve normlarla şekillenmesi kurulan sosyal bağlantıların kişilere belirledikleri hedeflere ulaşmada yarar sağlıyor olması sosyal sermayenin sonuçlarından sayılmaktadır. Bu özelliklere bağlı olarak sosyal sermaye; gruba üye olanların ve grup aidiyet duygularının karşılığı olarak grup üyelerinin elde ettiği potansiyel kaynak ve yarar olarak ifade edilebilir (Töremen, 2002; Bourdieu, 1986). Toplumların geçirdiği ekonomik, siyasi, eğitim ile ilgili tüm sosyal olaylar, toplumsal etkileri bağlamında incelenmektedir. Bu çerçevede ilgili literatürde eğitim, ekonomi, siyaset ve sosyolojik bir kavram olarak ifade edilen sosyal sermaye; eğitimin önemli bir öğesi, toplumsal bütünleşmede etkili bir aktör, iktisadi ilerlemenin yolu ve yönetim için vazgeçilmez bir faktör olarak düşünülmektedir (Grooteart, 2010; Fine, 2011; Harris ve De Renzio, 2010). Kültürel farkların sebeplerini araştıran Bourdieu, toplumsal farklı sınıfların özelliklerini belirlemek amacıyla ekonomik farklılıkların dışında sosyal sermayeden sistematik olarak ilk bahseden kişidir. Aile çevresinde kurulan ilişkilerden başlayarak, okulda oluşturulan ve kişinin kendi belirlediği sosyal çevrenin büyüklüğü ve özellikleri ile sağlanan sosyal sermaye kişinin sonradan dahil olduğu topluluk ve gruplar ile şekillenmektedir (Fine, 2011). Sosyal gruplar kendi aralarında sosyal bağlarını güven temelinde oluşturarak grup içinde ve gruplar arasında özellikle alt sınıflara kaynak sağlayan avantajlar oluşturmaktadır.

Sayılan disiplinler arası özellikleri ile sosyal sermaye ve sosyal sermaye öğeleri eğitim ile ilişkisi ve eğitim sürecinde sağladığı kaynaklar açısından değerlendirilerek ele alınacaktır. İnsan ilişkilerinin değişen doğasının etkili olduğu sosyal bağlar ve bu bağların fırsat sunduğu tüm etkileşim alanları eğitim kurumlarının başarısında etkilidir. Eğitim kurumlarının sosyal yapı içindeki önemli yeri sebebiyle kişilerin işbirliği içerisinde kurumun ortak amacına ulaşmada yarar sağlayacak örgüt özelliği kazanarak öğrenmelerin sağlanması, işbirliği anlayışının gelişmesi sosyal sermayenin sağladığı unsurlar arasında yer alır (Ünal, 2014; Schechter ve Qadach, 2012).

Eğitim kurumlarının örgüt özelliği kazanması, kurum içinde kişiler arası etkileşimin var olması, kurumlardaki kişilerin kendi deneyim, bilgi ve becerilerini diğer kişilere aktarması, diğer kurum ve kuruluşlar ile ortak çalışma yapabilmesi ile mümkün olabilir. Eğitim kurumlarının bu niteliklere sahip olması öncelikle eğitimcilerden başlamak üzere okulun öğeleri arasında olumlu ve güvene dayalı iletişim bulunması ve farklı kurum ve kuruluşlar ile yürütülen ortak çalışmalara dayanan sosyal bağların kurulması ile sağlanabilir. Organik bir yapı özelliği taşıyan üniversitelere bu özelliğini kazandıran farklı birimlerdeki çalışanlar arasındaki iletişim temelli sosyal bağlantılardır.

Üniversiteler kendi içinde farklı bölümler ve birimler arasındaki bağlantıları arttırarak kendi bünyesinde sosyal bağlantılarını geniş çevrelere aktarma fırsatı yakalayacaktır. Sosyal sermaye oluşturacak şekilde sosyal çevre ile etkileşimin kurulması ve bu etkileşim ile birlikte güven temelinde ilişkilerin sağladığı bağlantılar ile kişilerin ve kurumların yararına hizmet edecek kaynaklara ulaşılması mümkün olacaktır. Sosyal sermaye insanların ortak bir amaç için bir arada işbirliği yapmasına olanak sağlayacak motivasyona farklı fırsatlar sunarak kaynak oluşturur.

### 1.1. Araştırmanın Önemi

Üniversitelerde sosyal çevre ile yürütülen faaliyetlerin sayısının diğer kademelerdeki eğitim kurumlarından fazla olması insanlar arasındaki etkileşimi de arttırmaktadır. Kişinin bireysel olarak toplumsal yaşama katıldığı, sosyal çevresini oluşturduğu farklı çevrelerden kişiler ile bağlantılar kurduğu üniversite dönemi mesleki bilginin kazandırılmasının yanı sıra sosyal imkânların da kullanılmasını sağlamak bakımından önemli bir zaman dilimini kapsar. Mesleki eğitimin sistemli olarak verildiği ve birçok farklı alanda meslek elemanı yetiştirmek amacıyla hem uygulamalı hem de teorik

eğitim modeli ile eğitim veren meslek yüksekokulları farklı sektörlerden meslek elemanları ile işbirlikleri yürütmektedir. Üniversite içinde sosyal etkileşimin yanı sıra meslek yüksekokulları bünyesinde üniversite dışından farklı sektör temsilcilikleri ile bağlantıları mümkün kılan üniversiteler; akademisyenler ve onların sağladığı ilişkiler ile sosyal sermayesini inşa eder. Sosyal sermayenin sunduğu fırsatlar ile eğitim verilen birimin başarısı buna bağlı olarak üniversite başarısı artış gösterir.

Akademisyenlerin bilgiye ulaşırken ya da bilimsel bilgiyi ortaya koyarken sahip oldukları sosyal sermaye sayesinde eğitim verdikleri kurumun staj ve istihdam sağlamaya yönelik ortaklık kurma fırsatları ortaya çıkarmaktadır. Elde edilen fırsatlar öğrencilerin hem mesleki eğitimde elde ettikleri donanımı hem de mezuniyet sonrası istihdam şansını arttırmaktadır. Akademisyenlerin sosyal sermayeye ilişkin algıları ve yönelimleri ve algıları öğrencilere de sosyal iletişim ve bağlantıları oluşturmaya ilişkin yol göstermesi bakımından önemlidir. Bu sebeple akademisyenlerin sosyal sermaye algılarının belirlenmesi; sosyal sermaye algılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi önemli görülmektedir.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı akademisyenlerin sosyal sermaye algı düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışma sonucunda akademisyenlerin hangi değişkenler açısından sosyal sermaye algı düzeylerinin farklılaştığı ortaya koyulacaktır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranmaktadır.

- Akademisyenlerin sosyal sermaye algı düzeyleri nasıldır?
- Akademisyenlerin görev yaptığı meslek yüksekokulu değişkenine göre sosyal sermaye algı düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- Akademisyenlerin unvanlarına göre sosyal sermaye algı düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- Akademisyenlerin aynı kurumda görev yaptıkları süreye göre sosyal sermaye algı düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- Akademisyenlerin yaş değişkenlerine göre sosyal sermaye algı düzeyleri farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Akademisyenlerin sahip oldukları sosyal sermaye algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışma; nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline dayanan betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinde var olan durumun var olduğu şekli ile herhangi bir değişiklik yapılmadan ortaya koyulur (Karasar, 2008; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 yılı güz döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Deniz Bilimleri, Teknik Bilimler, Sağlık Bilimleri, Sosyal Bilimler, Lapseki, Gökçeada, Biga, Çan, Ayvacık, Ezine, Yenice, Gelibolu ve Bayramiç Meslek Yüksekokulu' nda görev yapan 166 akademisyenden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik bilgilerine ait frekans ve yüzdelik değerleri aşağıda yer verilen Tablo 1'de sunulmuştur

Tablo 1: Akademisyenlerin Demografik Bilgi Tablosu

| | | f | % |
|---|---|---|---|
| ESLEK YÜKSEK OKULU | Deniz Bilimleri MYO | 10 | 6.02 |
| | Teknik Bilimler MYO | 14 | 8.43 |
| | Sağlık Bilimleri MYO | 10 | 6.02 |
| | Sosyal Bilimler MYO | 21 | 12.65 |
| | Lapseki MYO | 23 | 13.85 |
| | Gökçeada MYO | 3 | 1.80 |
| | Biga MYO | 24 | 14.45 |
| | Çan MYO | 17 | 10.24 |
| | Ayvacık MYO | 6 | 3.61 |
| | Ezine MYO | 18 | 10.84 |
| | Yenice MYO | 7 | 4.21 |
| | Gelibolu MYO | 5 | 3.01 |
| | Bayramiç MYO | 8 | 4.81 |
| UNVAN | Profesör | 7 | 4.21 |
| | Doçent | 16 | 9.63 |
| | Doktor Öğretim Üyesi | 70 | 42.16 |
| | Öğretim Görevlisi | 73 | 43.97 |
| YAŞ | 20-30 | 12 | 7.22 |
| | 31-40 | 103 | 62.04 |
| | 41-50 | 31 | 18.67 |
| | +50 | 20 | 12.04 |

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu ve Günkör (2019) tarafından geliştirilen 'Akademisyenlerin Sosyal Sermaye Algısı' ölçeği araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

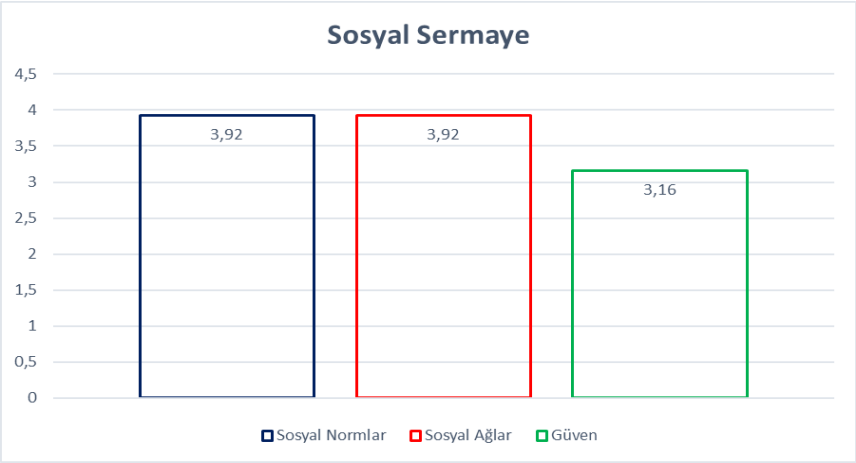
### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma meslek yüksekokulunda görev yapan akademisyenlerden toplam 185 veri toplanmıştır. Elde edilen verilerden eksik ve hatalılar çıkarılarak 166 veri analize dahil edilmiştir. İstatistiksel testler uygulanmadan önce normallik testleri yapılarak çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. İncelen değerlerin (+1.5) - (-1.5) aralığında değer alması sebebiyle normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013) Toplanan verilerin analizinde SPSS'23 programı kapsamında t-Testi ve ANOVA Testleri kullanılmıştır; anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Games Howell testi kullanılarak analizler tamamlanmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1 Akademisyenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Ölçek Puan Ortalamaları

Bu bölümde akademisyenlerin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin ölçek puan ortalamaları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

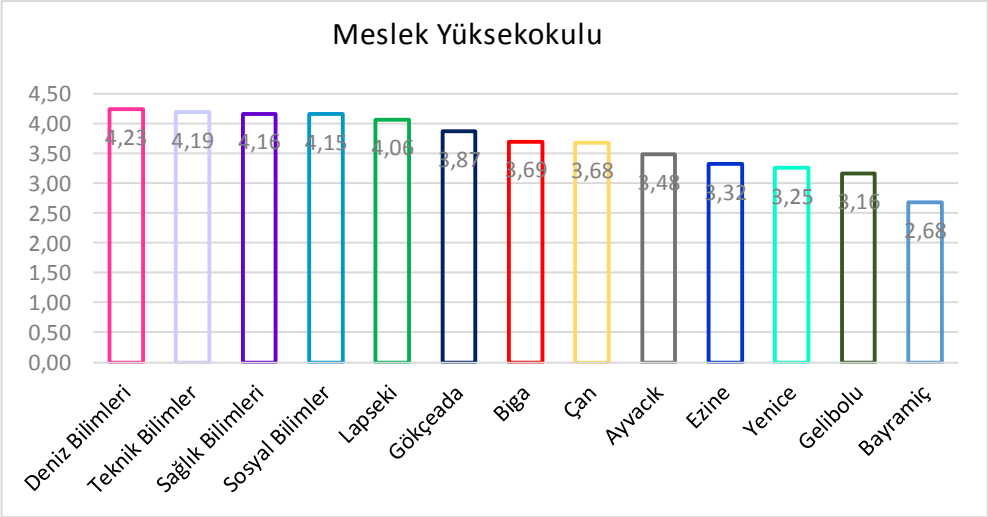



**Şekil 1:** Akademisyenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Ölçek Puan Ortalamaları

Şekil 1'de sunulduğu gibi akademisyenlerin sosyal sermaye algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal sermaye algı düzeyleri üç boyut kapsamında incelenmiştir. Akademisyenlerin sosyal sermaye algı düzeyleri Sosyal Normlar ve Sosyal Ağlar ($\bar{X}$=3.92) boyutunda aynı puan ortalamasına sahipken Güven ($\bar{X}$=3.16) boyutunda daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir.

#### 3.1.1 Akademisyenlerin Görev Yaptığı Meslek Yüksekokulu Değişkenine İlişkin Sosyal Sermaye Düzeyleri

Akademisyenlerin sosyal sermaye düzeylerinin görev yaptığı meslek yüksekokulu değişkenine göre ölçek puan ortalamaları Şekil 2' de sunulmuştur.

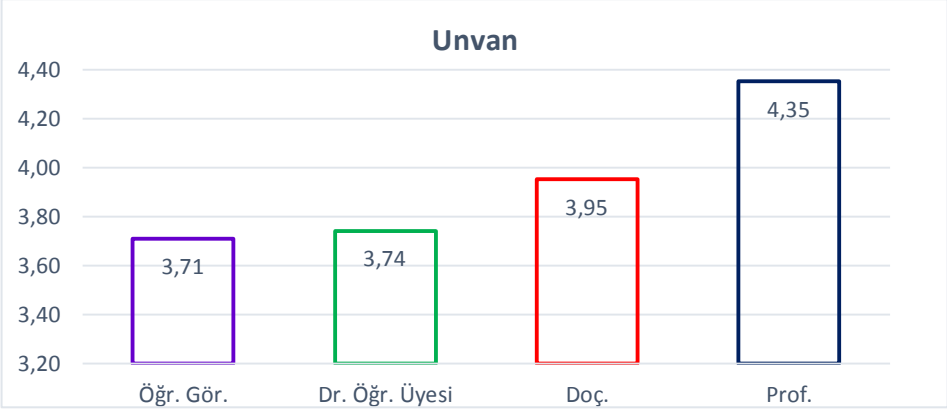



Şekil 2. Meslek Yüksekokulu Değişkenine İlişkin Sosyal Sermaye Algı Düzeyleri Puan Ortalamaları

Şekil 2'de sunulduğu gibi akademisyenlerin sosyal sermaye algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Meslek yüksekokulu değişkenine ilişkin sosyal sermaye algı düzeyleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda Deniz Bilimleri Meslek Yüksekokulu'nda görev yapan akademisyenlerin ($\bar{X}$= 4.23) en yüksek ölçek puan ortalamasına sahip olduğu, Bayramiç Meslek Yüksekokulu'nda görev yapan akademisyenlerin ($\bar{X}$= 2.68) ise en düşük ölçek puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir.

### 3.1.2 Akademisyenlerin Unvanlarına Göre Sosyal Sermaye Düzeyleri

Akademisyenlerin sosyal sermaye düzeylerinin unvan değişkenine göre ölçek puan ortalamaları Şekil 3' de sunulmuştur.




Şekil 3. Unvan Değişkenine Göre Sosyal Sermaye Algı Düzeyleri Puan Ortalamaları

Akademisyenlerin sosyal sermaye algı düzeylerine ilişkin ölçek puan ortalamaları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda Öğretim görevlisi unvanına sahip akademisyenlerin ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}$=3.71), Dr. Öğretim Üyesi unvanına sahip akademisyenlerin ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}$=3.74), Doçent unvanına sahip akademisyenlerin ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}$=3.95), Profesör unvanına sahip akademisyenlerin ölçek puan ortalamaları ($\bar{X}$=4.35) olarak hesaplanmıştır.

### 3.2 Sosyal Sermaye Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde akademisyenlerin görev yapılan meslek yüksekokulu, unvan, aynı kurumda görev yapılan süre ve yaş değişkenlerine göre sosyal sermaye algı düzeyleri incelenmiş yapılan analizden elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

### 3.2.1 Görev Yapılan Meslek Yüksekokulu

Akademisyenlerin görev yapılan meslek yüksekokulu değişkenine göre sosyal sermaye algı düzeylerinin değişip değişmediğini test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Akademisyenlerin Görev Yapılan Meslek Yüksekokulu Değişkenine Göre Sosyal Sermaye Algı Düzeyleri ANOVA Tablosu

| | Varyans | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd | F | p | Anlamlılık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyal Sermaye** | Gruplar Arası | 28.87 | 2.40 | 12 | 7.37 | .000 | Sosyal bilimler/ Bayramiç<br>Sosyal bilimler/ Yenice<br>Teknik bilimler/ Bayramiç<br>Teknik bilimler/ Ezine<br>Teknik bilimler/ Yenice<br>Deniz bilimler/ Bayramiç<br>Deniz bilimler/ Ezine<br>Deniz bilimler/ Yenice<br>Lapseki/ Bayramiç<br>Lapseki/ Ezine<br>Lapseki/ Yenice<br>Sağlık bilimler/ Bayramiç<br>Sağlık bilimler/ Ezine<br>Sağlık bilimler/ Yenice |
| | Grup İçi | 49.90 | .326 | 153 | | | |
| | Toplam | 78.77 | | 165 | | | |

Akademisyenlerin görev yaptıkları meslek yüksekokulu değişkenine göre sosyal sermaye algı düzeylerine ilişkin aldıkları ölçek puan ortalamaları [$F(12,153)= 3.777$, $p<.05$] arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin sosyal sermaye algı düzeylerine ilişkin anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye dair yapılan Games Howell testi sonuçları değerlendirildiğinde Sosyal Bilimler MYO ($\bar{X}$=4.15), Teknik Bilimler MYO ($\bar{X}$=4.19), Deniz Bilimleri MYO ($\bar{X}$=4.23), Lapseki MYO ($\bar{X}$=4.06), Sağlık Bilimleri MYO ($\bar{X}$=4.16)' da görev yapan akademisyenlerin Bayramiç MYO ($\bar{X}$=2.68), Ezine MYO ($\bar{X}$=3.32) ve Yenice MYO ($\bar{X}$=3.25)'da görev yapan akademisyenlerden ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

### 3.2.2 Unvan

Akademisyenlerin unvan değişkenine göre sosyal sermaye algı düzeylerinin değişip değişmediğini test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Akademisyenlerin Unvan Değişkenine Göre Sosyal Sermaye Algı Düzeyleri ANOVA Tablosu

| | Varyans | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd | F | p | Anlamlılık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyal Sermaye** | Gruplar Arası | 3.151 | 1.050 | 3 | 2.250 | .08 | --- |
| | Grup İçi | 75.625 | .467 | 162 | | | |
| | Toplam | 78.776 | | 165 | | | |

Akademisyenlerin unvan değişkenine göre sosyal sermaye algı düzeylerine ilişkin aldıkları ölçek puan ortalamaları (p>.05) arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Anlamlı farkın olmamasına rağmen Profesör unvanına (X=4.35) sahip akademisyenlerin ölçek puan ortalamalarının Doçent (X=3.95), Dr. Öğr. Üyesi (X=3.75) ve Öğr. Gör. (X=3.71) unvanına sahip akademisyenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

### 3.2.3 Aynı Kurumda Görev Yapılan Süre

Akademisyenlerin kurumda görev yapılan süre değişkenine göre sosyal sermaye algı düzeylerinin değişip değişmediğini test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Akademisyenlerin Kurumda Görev Yapılan Süre Değişkenine Göre Sosyal Sermaye Algı Düzeyleri ANOVA Tablosu

| | Varyans | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd | F | p | Anlamlılık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyal Sermaye** | Gruplar Arası | 12.76 | 4.25 | 3 | 10.44 | .000 | +16/6-10 |
| | Grup İçi | 66.00 | .407 | 162 | | | |
| | Toplam | 78.77 | | 165 | | | |

Akademisyenlerin aynı kurumda görev yapma süresine göre sosyal sermaye algı düzeylerine ilişkin aldıkları ölçek puan ortalamaları [F(3,162)= 3.777, p<.05] arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin sosyal sermaye algı düzeylerine ilişkin anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye dair yapılan Games Howell testi sonuçları değerlendirildiğinde aynı kurumda 16 yıl ve daha fazla görev yapan ($\bar{X}$=4.12) akademisyenlerin 6-10 yıl aynı kurumda görev yapan ($\bar{X}$=3.23) akademisyenlerden ölçek puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

### 3.2.4 Yaş

Akademisyenlerin yaş değişkenine göre sosyal sermaye algı düzeylerinin değişip değişmediğini test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Akademisyenlerin Yaş Değişkenine Göre Sosyal Sermaye Algı Düzeyleri ANOVA Tablosu

| | Varyans | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd | F | p | Anlamlılık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyal Sermaye** | Gruplar Arası | 6.188 | 2.063 | 3 | 4.604 | .004 | 51-60/ 31-40 |
| | Grup İçi | 72.588 | .448 | 162 | | | |
| | Toplam | 78.776 | | 165 | | | |

Akademisyenlerin yaş değişkenine göre sosyal sermaye algı düzeylerine ilişkin aldıkları ölçek puan ortalamaları [F(3,162)= 3.777, p<.05] arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin sosyal sermaye algı düzeylerine ilişkin anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye dair yapılan Games Howell testi sonuçları değerlendirildiğinde aynı kurumda 51-60 yaş aralığındaki ($\bar{X}$=4.18) akademisyenlerin 31-40 yaş aralığındaki ($\bar{X}$=3.67) akademisyenlerden ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır

## 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma sonuçlarına bağlı olarak akademisyenlerin sosyal sermaye algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla ilişkili akademisyenlerin farklı disiplinlerde çalışan meslektaşları ve öğrencileri ile birlikte TUBİTAK, AB Projelerini yürütmeleri, bu kapsamda farklı üniversiteler ile ortaklıklar yapmaları; bilimsel makale ve farklı çalışmaları farklı alanlar ile birlikte yürütmeleri önemli etmenler arasındadır. Özellikle meslek yüksekokullarında meslek becerilerini kazanma sürecindeki öğrenciler ile atölye ve staj çalışmaları yürütmeleri mesleki uzmanlığı bulunan farklı sektörlerdeki kişiler ile sosyal bağlantılarının bulunması sosyal yapı içerisinde farklı fırsatları sosyal sermayenin sonucu olarak ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin sosyal sermayelerini inceleyen Ersözlü, (2008); Ekinci, (2008); Leana ve Pil, (2006); Kahraman, (2016) araştırmalarında öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı sonuç olarak Eser ve Gülcan (2016) araştırmasında öğretim elemanlarının sosyal sermayelerinin birbirleriyle rekabet ve az sosyal etkileşime dayalı olarak sosyal sermayelerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre il merkezinde bulunan Sosyal Bilimler, Teknik Bilimler, Deniz Bilimleri, Lapseki Meslek Yüksekokulunda görev yapan akademisyenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer akademisyenlerden daha yüksek olmasının belirtilen okulların il merkezinde ve il merkezine yakın yerde bulunması, merkezde etkinlik ve faaliyetlerin daha fazla olmasından kaynaklı farklı sektörden bireylerle iletişimin artması, işbirliğine dayalı çalışmaların yürütülmesine imkanı sağlanması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada Profesör unvanına sahip akademisyenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer akademisyenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla ilişkili olarak Profesör unvanına sahip akademisyenlerin daha uzun mesleki deneyime sahip olmaları, akademik çalışmalarda yürütücü olarak görev yapmaları, idari görevlerde yer almaları gibi etmenlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı kurumda 16 yıl ve üzerinde görev yapan akademisyenlerin sosyal sermaye düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı kurumda uzun süre görev yapan akademisyenlerin farklı alanlardan daha fazla akademisyen ile etkileşimlerinin bulunması, yer aldığı çalışmalar ve görevlere bağlı olarak kurum aidiyetlerinin oluşması önemli etkenler arasındadır. Çalışma süresi diğer çalışanlara göre daha fazla hizmet yılına sahip çalışanların sosyal sermayelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. (Özdemir, 2008). Bu sonuçlara benzer olarak 50 yaş ve üzerindeki akademisyenlerin sosyal sermayelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun mesleki tecrübenin fazla olması ile ilgili olarak hizmet yılı fazla olan akademisyenlerin; öğrenci, akademisyen ve farklı sektörlerden daha fazla kişi ile iletişimlerinin bulunarak güven temelli ilişkiler oluşturması; oluşan sosyal sermaye sonucu farklı kaynakları kullanma fırsatı bulabilmeleri olarak ifade edilebilir. Kaya, (2020); Ersözlü, (2008); Akyürek, (2019); Field, (2006); Kaasa ve Parts (2008) Sosyal sermayenin yaş ile doğru orantılı olduğunu ileriki yaşlarda bulunan bireylerin sosyal ortamlarının ve çevrelerinin genişlediğinden, farklı yaş

grupları ile iletişim halinde olduklarından dolayı sosyal sermayelerinin de artığı savunulmaktadır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Sarı, (2019); Püsküllüoğlu, (2015); Etiz, (2019); Günkör, (2016) araştırmalarında sosyal sermayenin yaşla ilişkili olmadığını, katılım sağlan etkinliklerin, kişisel gelişim çalışmalarına katılım sağlamanın, sivil toplum kuruluşlarına üye olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ellison, Steinfield ve Lampe, (2007), çalışmasında sosyal sermayenin bireylerin sosyal ağlarını oluşturmasında ve sosyal ilişkilerinin olumlu yönde etkilenmesinde önemli etkisi olduğunu belirtmiştir. Putnam (2000) da sosyal sermayenin eğitim başarısı üzerine etkili olduğunu sosyal sermayenin eğitimin her kademesinde öğrencilerin, öğretmenlerin hem de akademisyenlerin sosyal sermayelerinin arttırılması gerekliliğini belirtmiştir. Hawkins ve Maurer, (2012) çalışmasında da sosyal sermayesi düşük olan bireylerin sosyal ağlarının da zayıf olduğunu ifade etmiştir. Israel, Beaulieu ve Hartless'ın (2001), Coleman ve Hoffer (1987); Darmody vd. (2012), Plagens (2011) çalışmalarında sosyal sermayenin bir eğitim ürünü olduğunu, sosyal sermaye birikiminin okulda kazandırılmaya başladığını, eğitim başarısı üzerinde de oldukça etkili olduğunu çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Minckler (2011), Lena ve Pil (2006) öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin liderlik becerileri ile ilişkili olduğunu bunun sonucu olarak da iş birliği içinde görev alma isteğinin arttığını aynı zamanda da öğrencilerin üzerinde de etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

## 5. KAYNAKÇA

AKYÜREK M.İ. (2019). Okullarda Sosyal Sermaye ve Örgüt Sağlığı İlişkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. VE DEMİREL, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (17.Baskı). Pegem Akademi, Ankara.

BOURDİEU, P. (1986). "Sermaye biçimleri.." (Çev. Ed.) Şahin M.M. ve Ünal A.Z, Sosyal Sermaye Kuram Uygulama Eleştiri (s. 45-171). Değişim Yayınları, İstanbul.

COLEMAN, J., S., & HOFFER, T. (1987). Public And Private High Schools: The Impact Of Communities. New York: Basic Books.

Darmody, M., Robson, K. and McMahon, L. (2012). "Young people and social capital: transition from primary schools to lower secondary level", Irish Journal of Sociology, 20(1): 19-38.

EKİNCİ, A. (2008). Genel Liselerdeki Sosyal Sermaye Düzeyinin ÖSS Başarısına Etkisi, Doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

ELLİSON, N. B., STEİNFİELD, C., VE LAMPE, C. (2007). The Benefits Of Facebook "Friends:" Social Capital And College Students' Use Of Online Social Network Sites. Journal of Computer-Mediated Communication, 12 (4): 1143–1168.

ERSÖZLÜ, A. (2008). Sosyal Sermayenin Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

ESER, M. & GÜLCAN, Z. (2016). "Akademisyenlerin Sosyal Sermaye Profili Üzerine Bir Çalışma", Kesit Akademi Dergisi , 1(6): 257-273

ETİZ, S.S (2019). Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlilikleri ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

FİELD, J. (2006). Sosyal Sermaye. (Çev.) Bilgen B. ve Şen B., (2. Baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul

FİNE, B. (2011), "Sosyal Sermaye Sosyal Bilime Karşı / Bin Yılın Eşiğinde Ekonomi Politik ve Sosyal Bilimler", (Çev.) Kars, A. Yordam Kitap, İstanbul.

GROOTAERT, C. (2010), "Sosyal Sermaye: Kayıp Halka?", Sosyal Sermaye– Kuram, Uygulama, Eleştiri-, (Der.): ŞAHİN, M.M., ÜNAL, A.Z. Değişim Yayınları, İstanbul.

GÜNKÖR, C. (2016). Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye ve Eğitim Ortamına İlişkin Algıları: Gazi Eğitim Fakültesi Örneği. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

HARRİSS, JOHN ve PAOLO DE RENZİO (2010), "Sosyal Sermaye Kavramı: 'Kayıp Halka' mı? Yoksa Analitik Olarak mı Kayıp?", Sosyal Sermaye – Kuram, Uygulama, Eleştiri-, (Der.) ŞAHİN M.M. ve ÜNAL A.Z., Değişim Yayınları, İstanbul.

HAWKİNS R. L., MAURER, K. (2012) "Unravelling Social Capital: Disentangling a Concept for Social Work" British Journal of Social Work 42:353–370.

ISRAEL, G.D., BEAULİEU, L.J., & HARTLESS, G. (2001) "The influence of family and community social capital on educational achievement", Rural Sociology, 66(1): 43–68.

KAASA, A., & PARTS, E. (2008). Individual-level determinants of social capital ın europe: differences between country groups. Acta Sociologica, *51*(2): 145-168.

KAHRAMAN, İ. (2016). Sosyal Sermayeyi Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyine Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

KAYA, O. (2020). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

LEANA, C.R. and Pil, F.K. (2006). "Social Capital And Organizational Performance: Evidence From Urban Public School", Organization Science,17(3): 353-369.

MİNCKLER, C. (2011). Teacher social capital: The development of a conceptual model and measurement framework with application to educational leadership and teacher efficacy. Unpublished Ed.D. thesis. The University of Louisiana, Lafayette.

ÖZDEMİR, A. (2008). "Sosyal Ağ Özellikleri Bakış Açısıyla Sosyal Sermaye ve Bilgi Yaratma İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Yapılan Bir Alan Araştırması". Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2): 81–102.

PLAGENS, G. K. (2011). "Social capital and education: Implications for student and school performance". Education and Culture, 27 (1): 40-64.

PUTNAM, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York: Simon and Schuster.

PÜSKÜLLÜOĞLU, E. I. (2015). Öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

SARI, O. (2019). Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Kavramına İlişkin Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Cerrahpaşa Üniversitesi Cerrapaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

SCHECHTER, C. ve QADACH, M. (2012). "Toward an organizational model of change in elementary schools: the contribution of organizational learning mechanisms". Educational Administration Quarterly, 48 (1): 116-153.

TABACHNİCK, B. G., & FİDELL, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

TÖREMEN, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32: 556-573.

ÜNAL, A. (2014). Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılması konusunda öğretmen görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35 (1): 19-32.

**Presentation ID / Sunum No= 65**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-5292-8033 / 0000 0003 2528 8509 / 000-0002-5248-2297 / 0000-0002-9663-1565

# Başkurtça'da Dil Değişimi

**Dr. Öğretim Üyesi Fatma Ertürk[1], Dr. Öğretim Üyesi Özlem Akay Dinç[2], Dr. Öğretim Üyesi Bahadır Nurol[3], Dr. Gulshat Shaikenova[4]**

*[1]Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü E-mail: fatma.erturk@ohu.edu.tr*

*[1] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü E-mail: ozlemakaydinc@ohu.edu.tr*

*[1] Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü E-mail: bahadirnurol@ohu.edu.tr*

*[1]Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü E-mail: gulshat84@mail.ru*

**Özet**

Rusya toprakları içerisinde yaşayan Başkurtlar, bugün iki dilli bir millettir. Ana dilleri olan Başkurtça, ikinci olarak Rusça iletişim dilleridir. İki dilli bir devlet sistemi içerisinde uzun yıllardır yaşayan Başkurtlar için bu durum dil temasından daha ileri bir seviyeye taşınmıştır. 1917'den sonra Başkurdistan'daki nüfusun, eğitimin, kültürel ve politik yapının değişmesi ve şekillenmesi ile bugünlere gelinmiştir. Bu süreçte, Başkurtların ana dil kullanımının yerini Rusça'ya bırakması dil değişimi ve dil ölümü bakımından önemli bir tehlike olarak görülmelidir. Bu çalışmada, Başkurtçanın kuşaklar arasında eğitim, günlük yaşam ve baskın toplumsal alanlardaki kullanımında tehlikedeki dil olma durumuna odaklanıldı. İlk olarak dil değişim süreci ve nedenleri ile ilgili art zamanlı odaklara değinildi. İkinci olarak dil değişiminin eş zamanlı çalışmalarını kapsayan değerlendirmeler yapıldı. Başkurt Türkçesindeki seçili metinler üzerinden "üç kuşağın" dilde anlaşılabilme oranı tespitine gidildi. Bu bağlamda Başkurtçanın yok olmasının dil değişiminin ve tehlikesinin boyutları göz önüne serilmeye çalışıldı. Başkurtça örneğinde, dil değişimi ve yok olma tehlikesindeki dillerin gelecekteki durumu ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu sonucuna varılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Başkurt Türkçesi, dil ölümü, dil değişimi, tehlikedeki diller, Rusça

**Language Shift in Bashkir**

**Abstract**

Bashkirs living in Russia are a bilingual nation at the present time. While their mother tongue is Bashkir, the language of communication is their second language Russian. For Bashkirs, who have been living in a bilingual state system for many years, this situation has been moved to a higher level than the language issue itself. Since 1917, the population, education, cultural and political structure in Bashkortostan has changed, shaped, and reached today. During this period, the fact that the Bashkirs' mother tongue was replaced by Russian should be seen as a significant danger in terms of language change and becoming an endangered language. In this study, the focus is about Bashkir language as an endangered language; observing the use of Bashkir language among generations, in education, in daily life and common social areas it was tried to determine to what extent it is an endangered language. First, we touched on diachronic focuses on the language change process and its causes. Secondly, we made evaluations involving concurrent studies on language change. Based on the selected texts in Bashkir Turkish, we tried to determine the rate of understanding between "three generations". In this context, noting that the Bashkir language is near extinction, we tried to reveal the extent of the danger by analyzing the rate of change. Our conclusion based on the Bashkir language example is more studies are needed on the change of languages and the future of endangered languages.

**Keywords:** Bashkir Turkish, language death, language shift, endangered languages, Russian language

Bu yazı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi tarafından desteklenen SBT 2019/21-BAGEP **"**Dil Açısından Yok Olma Tehlikesi: Başkurtça Örneği" projesi kapsamında üretilmiştir.

## Giriş

Başkurdistan Rusya Federasyonu içerisinde özerk devlet statüsündedir. Yönetim ve idare Rus anayasası ve kendi anayasasına göre yapılmakta, başkanlık sistemi ile yönetilmektedir. Cumhuriyetin başkanını meclis onayıyla Rusya başkanı tayin etmektedir. Başkenti Ufa, resmi dili Başkurtça ve Rusça'dır.

Bu çalışmada, Başkurdistan'ın tarihî süreç içerisinde dil evrelerinden bahsedilecektir. Bu süreç içerisinde, Başkurtça etkileşimde bulunduğu dillerden (Arapça, Farsça, Moğolca, Rusça) ödünç sözcükler almıştır. Ödünç sözcük alımı durumunda dil, ya o dildeki sözcüğü alıp anlamıyla bir süre kullanacak ya da sözcüğün anlamını değiştirme yoluna gidecektir. Diğer bir seçenek ise sözcüğü kendi ses, biçim ve anlam özelliklerine göre türetmesidir. Bu da dile giren ödünç sözcüğün karşılığını bulma yoluyla çözüme ulaşır. Fakat bu süreçte Başkurtça için ses, biçim ve yapı bakımından Rusçanın yoğun etkisi altında kaldığını söyleyebiliriz. Uzun yıllardır iki dilli bir devlet sistemi içerisinde yaşayan Başkurtları bu durum dil temasından daha ileri bir seviyeye taşımıştır. Eğitim, günlük yaşam ve baskın toplumsal çoğunluğun dilinin Rusça'ya geçmesi Başkurtların "rol model" olarak aldığı bu sınıfın üstünlüğü ile mi sonuçlanacağına cevap arayacağız. Bu bağlamda Başkurt Türkçesi yok olma tehlikesi altında mıdır, yok olma tehlikesinde ise bu sürece nasıl gelindi, dili yok olmaktan kurtaran unsurlar nelerdi? gibi soruları dil değişimi, dil ölümü kavramları etrafında konuyu ele alarak tartışacağız.

## 1. Başkurdistan Coğrafyası, Nüfusu ve Tarihî

Başkurdistan, Avrupa ile Asya sınırında, ön Ural ve orta Ural Dağlarının batı tarafında Ak İdil ve onun bir kolu olan Ufa Nehri'nin oluşturduğu havzada yer almaktadır. Kuzeybatısında Tataristan ve Udmurtiya Cumhuriyetleri, kuzeyinde Perm ve Sverdlovsk bölgesi, doğusunda Çelyabinsk bölgesi ve güney ve güneydoğusunda Orenburg bölgesi vardır (Demir, 2002:73).

Başkurdistan'ın üç temel etnik gurubu Ruslar, Tatarlar ve Başkurtlardır. 1989 nüfus sayımı verilerine göre, Ruslar nüfusun %43'ünü, Tatarlar ise nüfusun %24'ünü, Başkurtlar ise nüfusun sadece %23'ünü oluşturmaktadır. Başkurdistan nüfusunun %45'i Rusça, %31'i Tatarca, %16,5'i Başkurtça ve %7,5'i diğer dilleri konuşmaktadır. (Demir, 2004:41-44). 2010 nüfus sayımında ise Başkurdistan'ın toplam

nüfusu 4.072.292 iken, bu sayı içerisinde Ruslar 1.432.906 (%36,1), Başkurtlar 1.172.287 (%29,5), Tatarlar 1.009.295 (%25,4) nüfus yoğunluğuna sahiptir (Yazıcı Ersoy, 2018:1). 2021 yılında, yapılan nüfus sayımı sonuçları 2022 yılının mayıs ayında açıklanacaktır.

Tablo1: 2010 Yılına Ait Başkurdistan Cumhuriyeti Nüfus Verileri (RFSSS, 2022)

| Başkurdistan Cumhuriyeti | Toplam | Nüfusa Dahil Alanlar | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 20.000 ve daha az | 20001 – 30000 | 30001 – 40000 | 40001– 50000 | 50.000'den fazla |
| İlçe Sayısı | 54 | 9 | 24 | 11 | 6 | 4 |
| Nüfus Sayısı | 1623914 | 158564 | 598784 | 369494 | 261768 | 235304 |
| Erkek | 782822 | 76960 | 289441 | 178318 | 125801 | 112302 |
| Kadın | 841092 | 81604 | 309343 | 191176 | 135967 | 123002 |

Ural'ın güney kısımları ve batı Sibirya sahasına yerleşen Başkurtlar, M.S. 8.- 9. yüzyıllarda büyük oranda Fin-Ugor (Vogul, Ostyak, Macarların atalarıyla) zümreleriyle karışmışlardır (Kurat, 1965:99). 9. yüzyılda bugün hâlâ yaşamakta oldukları Volga, Kama, Tobol ve Ural nehirleri arasında bulunan sahaya yerleşmişlerdir. 10-13. yüzyıllar arasında Volga-Kama Bulgarlarının etkisi altında kalan, daha sonra 1236 yılında Moğollar tarafından Altın Ordu'ya bağlanan Başkurtlara, Moğol hâkimiyeti süresince bazı Bulgar, Kıpçak ve Moğol kabileleri katılmıştır (Yazıcı Ersoy, 2018:4). Altın Orda Devleti'nin dağılmasıyla Başkurtlar, Kazan Hanlığı'nın içerisinde kaldılar. 1469 yılında Kazan Hanı İbrahim'in Ruslara karşı yaptığı seferlere Başkurtların da katıldığı bilinmektedir. 15. ve 16. yüzyıllarda Başkurt bölgesini Şeyban-Tura hanları idare etmesine rağmen, 16. yüzyılın ortasında Kazan Hanı Hak Nazar, Başkurt ülkesini tekrar idaresi altına almayı başardı (Kamalov, 2008:29).

Ruslar, 1552'de Kazan'ı, 1558'de Astırhan'ı ele geçirince Başkurtlar için Rus tehlikesi başlar. Başkurtlar, Rus yönetimine karşı sık sık ayaklanırlar. 1664 yılında Seyid adlı aksakalın rehberliği altında patlak veren Başkurt ayaklanması, oldukça ciddî bir harekettir. Bu kıyam tarihte "Seyid kıyamı" diye tanınmıştır. Seyid kıyamı üç yıl sürmüş ve Moskova hükümetini çok uğraştırmıştır (Taymas, 1988:59-60). İkinci büyük ayaklanma 1707'de I. Petro zamanında olur. Bu ayaklanmaya Ufa'daki Rus memurlarının kötü idaresi sebep olmuştur. 1709'da Başkurtlar bağımsızlık elde etmek için tekrar ayaklanırlar (Tokatlı, 2002:82). Rus yönetimine karşı diğer büyük ayaklanma ise 1734'te olur. "1773-1774 yıllarında Başkurtlara tam bağımsızlık sözü veren Pugaçev liderliğinde "Pugaçev isyanı" patlak verir. Pugaçev Ruslar tarafından yakalanıp asılır (1775). Daha sonra isyanı devam ettiren Salavat Yulayev de 21 Eylül 1777'de yakalanıp Rogernik kalesinde ceza çeke çeke ölür" (Togan, 2003:100). 1798 yılındaki buyruğa göre, Başkurdistan'a kanton yönetim düzeni getirilmesiyle Başkurtlar asker sınıfına alınır. Kanton düzeni yönetimine bağlı olarak Başkurtlar'da düzenli olmayan ordu kurulur, bu ordu 12 kantona, kantonlar da kendi içlerinde kollara bölünürler. 1872'de bu süvari birlikleri kaldırılır ve Başkurtlar tam olarak Rus egemenliği altına girer (Rudenko, 2001:38-39; Togan, 2003:106).

1905 Rus ihtilalinde, çok fazla rolleri olmayan ve ihtilalin sonuçlarından fazla etkilenmeyen Başkurtlar, 1917 ihtilalinden fazlasıyla etkilenmişlerdir. Bu ihtilal, Başkurtların uzun süredir hayalini kurdukları "ulusal devlet" düşüncelerini gerçekleştirmelerine imkân sağlamıştır. 1917 Temmuz-Ağustos aylarında Orenburg ve Ufa'da toplanan iki Başkurt Kurultayı, Başkurt Bölgesel Şurasını (Oblastnoye Shuro) seçmiştir. Bu şura, bağımsız bir cumhuriyetin kurulmasına karar vermiştir. Bütün bu çalışmaların ideolojik ve siyasi lideri Ahmet Zeki Velidi (Togan) olmuştur. 1917 ihtilalinden sonra, bu Başkurt şurası, Orenburg, Ufa, Samara, Perm gibi bölgelerin bağımsız birer eyalet olduklarını ve Başkurt Cumhuriyetine bağlandıklarını açıklamıştır. Bu karar, 17 Kasım 1917'de her yerde duyulmuş ve 22 Kasım 1917 tarihli Pravda gazetesinde haber olarak yayımlanmıştır. 8 Aralık 1917'de Başkurt Seçmen Kurultayı Orenburg'da gerçekleştirilmiş ve millî bir ordu ile Başkurdistan cumhuriyetinin kurulmasına karar verilmiştir. 23 Mart 1919'da, kurulan cumhuriyetler arasında Moskova ile iki taraflı güç paylaşımına dayanarak kurulan tek cumhuriyet Başkurdistan cumhuriyeti olmuştur. Bir yıl sonra, 1920'de Rusya Merkezî İcra Komitesi Başkurdistan'ın siyasî muhtariyetinin fiilen ortadan kalktığını bildirmiş; bunun üzerine Zeki Velidi de ülkesinden ayrılmak zorunda kalmıştır. Temmuz 1920'de Bolşevikler, Başkurtların mutlak azınlıkta olduğu yeni Başkurt yönetimini kurmuşlardır (Öner, 1994:114.; Ilıshev, 2002:64). Yeni kurulan cumhuriyetin başkenti Ufa olmuştur. Başkurt Muhtar Cumhuriyeti'nin oluşumu, 1917 yılından başlayarak 1934 yılına kadar geçen süre içinde tamamlanmıştır (Tokatlı, 2002:85).

1990 yılına gelindiğinde Başkurdistan'da Meclis Başkanlığı ve daha sonra Başkanlık için sıkı çekişmelerin yaşandığı bir seçim yapılmıştır. Bu seçimde, Başkurdistan Yüksek Şurası çok partili sisteme dayanan yeni bir meclis oluşturmuş ve bu seçim sonrasında, Murtaza Rahimov iktidara gelmiştir. 1990'da Sovyetler Birliği'nin çöküşü, birçok demokratik reformların başlamasına neden olmuştur. 1992'de, Rusya'nın Tataristan ve Çeçenistan dışındaki bütün eski otonom cumhuriyetleri, Moskova'da, Federal Anlaşma imzalamışlardır. Murtaza Rahimov, bu anlaşmayı, Rusya'nın otonomi ve geniş çaplı birçok yetki tanıması şartıyla imzalamıştır. Bu şartlar, Federal Anlaşmaya özel bir ek ile onaylanarak Boris Yeltsin ve Murtaza Rahimov tarafından imzalanmıştır. 11 Mayıs 2000'de, Rusya başkanı Vladimir Putin, Başkurdistan Devlet meclisi sözcüsü Konstantin Tolkaçev'e gönderdiği mektupta parlamentonun Cumhuriyet anayasası ve federal kanunlar ile uyumlu hâle getirilmesini önermiştir. 3 Kasım 2000'de Başkurdistan Devlet Meclisi "Başkurdistan Cumhuriyet Anayasasında Tadilata Giriş" başlıklı bir kanun çıkarmıştır. Bu kanun, anayasada yapılan yüzden fazla değişikliğin ilânını kararlaştırmıştır (Ilıshev, 2002:69).

## 2. Dil, Kültür, Yok Olma Tehlikesi ve Başkurtça

"Yazı kültürünün hedeflerinden biri yazı ve yazma eyleminin toplumsal değeridir" (Assmann, 2015:273). "Antropolojik açıdan bütün 'tarih'ler, birlikte yaşayan ve tecrübelerini birbirlerine aktaran kuşakların sözlü ve yazılı iletişimleriyle şekillenir. Ancak eski kuşağın soyunun tükenmesiyle, sözlü olarak aktarılan hatıraların alanı küçüldüğünde, yazı tarihsel aktarımın öncelikli taşıyıcısı konumuna yükselir. Gerçi geçmiş olaylara ve durumlara şahitlik eden çok sayıda dil-dışı kalıntı vardır: Afetlerden geriye kalan yıkıntılar; ekonomik örgütlenmelerden geriye kalan paralar; cemaate, iktidara ve hizmetlere işaret eden yapılar; ticarete veya savaşa işaret eden yollar; kuşaklar boyu emeğe işaret eden kültür coğrafyaları; zafer veya ölüm habercisi anıtlar; savaşa şahitlik eden silahlar; icada ve kullanıma şahitlik eden aletler; toplamda, aynı anda her şeye şahitlik edebilecek 'kalıntılar', 'buluntular' ya da 'imgeler'dir" (Koselleck, 2009:18).

İçinde bulunduğumuz ekosistem bir dönüşüm halindedir. Bu ekosistemin parçası olan dilde doğar, gelişir ve ölür. Akadca, Aramca, Sümerce gibi dilleri konuşan olmadığı için bu diller ölü dillerdir. Crystal (2015:13)'a göre "Bir dil artık konuşanı kalmamışsa ölür". Bu durumun sebebiyse "doğal felaketler, hastalıklar, salgınlar, kıtlık, ekonomik faktörler, çölleşme, savaş, politik durum" (2015:90-96) dur. Dilin ölmesi için sadece konuşanının kalmamasının gerekli olmadığını Fischer (2018:200) "yakın tarihteki dil kaybının genellikle bir dilin yerine başka dilin geçmesi ile karşımıza çıktığını ve çoğunlukla bunun 'isteksizce gönüllülükten' kaynaklandığını" ifade eder. Buna dil değişimi (language shift) denmektedir. Dil değişimi nedir? Dil değişimi sebep ne olursa olsun ana dilini kullanmayan ve gelecek nesillere aktarmayan toplulukların baskın, prestijli kültürün dilini kullanması ile gerçekleşen süreci anlatmakta kullanılır. Bu, iki dilli (bilingualism) bir durumu yaratır. Janson (2013:268-269)'a göre "İnsanlar, az kişinin konuştuğu yerel dili konuşmayı bırakıp daha çok kişinin konuştuğu, geniş alanda ortak kullanımda olan dillere geçiyor. Bunun sebepleri her yerde benzer. Neredeyse ülkelerin tümünde okul eğitimi yaygınlaşıyor ve çoğunlukla büyük dillerden birinde öğretim yapılıyor. Seyahat, ticaret ve kitlesel iletişim büyük dillerin işine yararken küçük diller açısından sorun yaratıyor". Bu bağlamda Başkurtça'nın bu süreçleri yaşaması itibariyle tehlike sınırına yaklaşmış olduğunu söyleyebiliriz. Bozkırda göçebe hayatı yaşayan Başkurtların yerleşik düzene geçmesi doğal olarak kültürlerini de etkilemiştir. Bununla bağlantılı olarak da tarihî süreç içerisinde tecrübe ettikleri değişimler dilde de yansımasını bulmuştur. Yaşanılan deneyimler, dili aktif olarak kullanma oranının değişmesine ya da kuşaklar arasında tercih edilen kelimelerin ve dil bilgisel yapıların farklılaşmasına sebep olmuştur. İki dilliliğin bir dilin yok olma sürecine katkıda bulunduğu gerçektir. Bunda özellikle baskın nüfus ve dilin prestiji etkili olmaktadır. UNESCO'nun yok olma tehlikesi diller raporuna göre Başkurtça risk altında dillerden biridir. Başkurtların tarihî geçmişine bakıldığında sadece tarihî değil toplumsal ve dilsel kırılmaları görebiliriz.

Başkurt Türkleri, XVI. yüzyılın ilk yarısına kadar varlığını sürdüren Kazan Hanlığı sınırları içerisinde, aynı tarihî şiveyi konuştukları Tatar Türkleriyle uyum içinde yaşamış Türk boylarından biridir (Şirin User, 2006:306). 1552'de Kazan Türkleri, 1557'de Başkurtlar Moskova Çarlığı'nın idaresine girmişlerdir (Kurat, 1987:225). Çarlık yönetimi zamanında Alpatov (2016:47)'a göre "Hristiyan olmayan nüfusun geneli, kısmen Rus kanunlarına göre yaşayan, hak ve sorumluluklarında sınırlamaya maruz kalan yabancı kategorisine alınırdı. Ruslar etnik olarak resmî ayrıcalıklara sahip olmamakla

beraber devletin Ortodoks inancı Rus kültürü ve dilini desteklemekteydi. Rusça devlet diliydi, Sovyet Birliği içindeki cumhuriyetlerin ve otonom yapıların dilleri de dâhil diğer dillerin resmî statüleri söz konusu değildi". Ekim devrimine (1917) kadar Başkurtlar, Tatarlar ve birçok Türk halkı tarafından Arap alfabesi ortak yazı dili olarak kullanıldı (Ehmerov, 2012:41). 1917 Ekim devrimine kadarki süreçte Başkurtlar kendi aralarında ana dilleri olan Başkurtça ile iletişim kurarken, devrim sonrasında Sovyetler içerisinde iletişim dilinin Rusça olması dolayısıyla ikinci dil anadilin önüne geçmiştir. Rusça kelimelerin ve söz diziminin Başkurt dilini tesiri altına aldığını açıkça söyleyebiliriz. Başkurt Türklerinin İslamiyet'i kabulü ile birlikte Arapça ve Farsça kelimelerin yoğun olarak kullanıldığı aşikârdır. "Başkurtların 1993'te yayımlanan iki ciltlik sözlüklerinde 2500 civarında Arapça, 650 civarında Farsça kelime madde başı olarak yer almıştır. Ancak bugün söz konusu sözlükte yer alan kelimelerin büyük bir kısmı ya kullanılmamakta ya da Rusça karşılıkları tercih edilmektedir" (Yazıcı Ersoy, 2006:145). 1922'de Bakü'de toplanan kurultaydan çıkan Latin alfabesine geçiş kararı Semed Ağamalıoğlu'na göre Lenin "Doğu'da büyük devrim" diye adlandırdı (Ehmerov, 2012:63). 7 Temmuz 1928'de Latin alfabesi Başkurdistan Merkez Kurum Komitesi tarafından resmî devlet alfabesi olarak kabul edildi ve beş yıllık dil planlanması yapıldı (Ehmerov, 2012:74). 1939'da Latin alfabesinden Kiril alfabesine geçmeyi ön gören bir kararname ile Başkurtlar bugün hâlen bu harfleri kullanmaktadırlar. "1952-1953 ders yılının başında Başkurt Özerk Cumhuriyeti'nde 5018 ilk ve yedi yıllık orta okul vardı. Buralarda öğretim Başkurtça, Tatarca, Rusça, Çuvaşça, Marice, Udmurtça ve Mordvaca yapılırdı. Dil seçimi okulda okuyan öğrencilerin milletlerine ve onların konuşma dillerine bağlıydı. Konuşurları en çok olan dil öğretilirdi" (Garipova, 2009:12). 1993'ten itibaren okulların 1-9 arasındaki sınıflarda Başkurtça öğretimine başlandı (Demir, 2004:41). Başkurt kanun yapıcılarının tiyatro, sinema, gazete, dergi, kitap, radyo, müzik gibi kültür sanat faaliyetlerinde, eğitim öğretimde Başkurtça kullanılmasına yönelik adımları millî hafizayı ve kültürel belleği canlı tutmak bakımından önemlidir. Anadil olarak Başkurtça konuşanlar çocukların Başkurt ilk ve ortaokullarından, liselerinden mezun olmaları iki dilli toplum adına dilin korunması ve yaşatılması bakımından oldukça korumacı ve sürdürebilir bir durumdur. Başkurdistan'daki diğer halklar ise Rusça bildikleri için birbirleriyle ya da farklı etnik gruplarla iletişim olarak Rusça kullanıyorlar. Bu da Rusça'nın kullanım alanını genişletmektedir. "Sovyet sonrası Türk halklarının hemen tamamı, ana dili kaybından başlayıp iki dilliğin yarattığı meselelere, çoğunda "tam yetki" ile Rusçanın yerini alan "ulusal dilin", Rusçanın rolünü "tam yetkinlik"le yerine getirip getiremediğine ve hatta, msl. Karayim Türklerinde gerçekleşmesini yaşamaya hazırlandığımız dil değiştirmeden (language shift) kaynaklanan dil ölümüne (language death) kadar uzanan meselelerle yüz yüzedir" (Barutçu Özönder, 1999:33).

## 2.1.Başkurtça'ya Eğilim

Çalışmada kültürel olarak Başkurtça metinler seçildi ve farklı dönemlere ait metinler içerisinden üç kuşak arasında sözcüklerin anlaşılma oranları elde edildi. Metinler Oktyabr dergisi (Şubat, Sayı 2, 1941), Ezebi Başkortostan dergisi (Ocak, Sayı 1, 1960), Akidil dergisi (Şubat, Sayı 2, 2020) nden seçilmiştir. Metin içerisinde verilen sözcükleri hiç anlamıyorum diyenler "hiç bilmiyor", metnin bağlamından anlamakta zorlanıyorum diyenler "bilmiyor", metnin bağlamından tahminen sözcüğü anlıyorum diyen "kısmen bildi", metnin bağlamından anlıyorum diyen "biliyor" ve sözcüğü anlıyorum "kesinlikle biliyorum" şeklinde gruplandırıldı. Farklı yaş gruplarından 49 katılımcı sorular yöneltildi. Ana diliniz nedir, sorusuna 46 kişi Başkurtça, 1 kişi Rusça, 1 kişi diğer cevabını verdi. Katılımcıların anadil kullanım yoğunluğu Başkurtça üzerindedir.

Tablo1: Yaşadığınız yer neresidir?

| Yaşadığınız yer | İl | İlçe | Köy |
|---|---|---|---|
| İlkokul süresince | %2 | %20 | %78 |
| Ortaokul süresince | %4 | %27 | %69 |
| Lise süresince | %12 | %26 | %63 |
| Lisans süresince | %77 | %23 | %0 |
| Yüksek Lisans ve üstü | %67 | %17 | %17 |
| İş hayatınızda | %60 | %13 | %27 |

İlkokulda köyde yaşadım diyenler %78 ile ilk sırada, ortaokulda köyde yaşadım diyenler %69 ile ilk sırada yer almaktadır. Lise eğitimi süresince %63'ü köyde, %26 ilçede, %12'si ilde yaşadım diyerek köyden ilçe ve ile doğru sayıca artış görülmektedir. Lisansta köyde yaşayan hiç yok, %77'si il, %23'ü ilçe cevabını vererek akademik eğitimin şehirlere kaydığını ve yaşam süresinin burada geçtiğini göstermektedir. Yüksek lisansta %67 il, %17 ilçe ve köy cevabını vermiştir. İş hayatında %60'ı ilde yaşamış, %13'ü ilçede, %27'si köyde yaşamıştır.

Tablo2: Eğitim diliniz nedir?

| Eğitim diliniz | Rusça | Başkurtça | Diğer | Rusça-Başkurtça | Cevap vermeyenler |
|---|---|---|---|---|---|
| İlkokul süresince | 11 | 26 | 0 | 9 | 3 |
| Ortaokul süresince | 13 | 22 | 0 | 12 | 2 |
| Lise süresince | 17 | 13 | 0 | 13 | 6 |
| Lisans süresince | 11 | 15 | 2 | 14 | 7 |
| Yüksek Lisans ve üstü | 2 | 1 | 0 | 0 | 46 |

Rusya toprakları içerisinde nerdeyse Rusça bilmeyen halk, Rusça'nın kullanılmadığı alan yoktur. Katılımcıların Rusça, Başkurtça ve iki dillilikten kaynaklı Rusça ve Başkurtça cevaplarını verdiklerini görüyoruz. Lisans eğitiminde diğer dilde 2 kişi eğitim gördüğünü, yüksek lisans ve üstünde ise 2 kişi Rusça, 1 kişi Başkurtça eğitim gördüğünü belirtmiştir. Başkurtça'nın ilk, orta okul ve liselerde okutulması özellikle dil siyasetinin ve planlamasının sonucudur. Lisans eğitiminde Rusça-Başkurtça oranının artması akademik olarak Başkurtça'nın yeterli olmadığını bunun yanı sıra Rusça'ya da ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Tablo3: Annenizin Eğitim Dili Nedir?

| Annenizin Eğitim dili | Rusça | Başkurtça | Diğer | Rusça-Başkurtça | Cevap vermeyenler |
|---|---|---|---|---|---|
| İlkokul süresince | 9 | 22 | 2 | 9 | 7 |
| Ortaokul süresince | 10 | 22 | 2 | 8 | 7 |
| Lise süresince | 10 | 20 | 0 | 10 | 9 |
| Lisans süresince | 17 | 2 | 0 | 4 | 26 |
| Yüksek Lisans ve üstü | 4 | 0 | 0 | 3 | 42 |

İlkokul ve ortaokul süresince Başkurtça eğitim dili olarak kullananların sayısı Rusça ve Rusça-Başkurtça'ya göre daha fazladır. Lise eğitimi süresince bu yüksek oran Rusça ve Rusça-Başkurtça'ya kayarken özellikle lisans ve yüksek lisansta Rusça ve Rusça-Başkurtça'nın kullanıldığını görüyoruz. Eğitim dilinde iki dillik ve Rusça'nın akademik dil olarak görüldüğü anlamına gelir.

Tablo4: Babanızın Eğitim Dili Nedir?

| Babanızın Eğitim dili | Rusça | Başkurtça | Diğer | Rusça-Başkurtça | Cevap vermeyenler |
|---|---|---|---|---|---|
| İlkokul süresince | 4 | 25 | 3 | 8 | 9 |
| Ortaokul süresince | 6 | 22 | 3 | 8 | 10 |
| Lise süresince | 5 | 13 | 1 | 12 | 18 |
| Lisans süresince | 8 | 0 | 0 | 2 | 39 |
| Yüksek Lisans ve üstü | 1 | 1 | 0 | 0 | 46 |

Tabloda görüldüğü üzere Başkurtça eğitim dili diyenler Rusça'ya oranla daha fazladır. Bunun yanın sıra Rusça-Başkurtça diyenlerin sayısı lisede artış göstermekte, lisansta sadece 2 kişi, yüksek lisansta sıfırdır. Bunun yanı sıra lisans eğitimi alanlar babalarının Rusça'yı eğitim dili olarak belirttikleri görülmektedir.

Tablo5: Çocuğunuzun Eğitim Dili Nedir?

| Çocuğunuzun E. dili | Rusça | Başkurtça | Diğer | Rusça-Başkurtça | Cevap vermeyenler |
|---|---|---|---|---|---|
| İlkokul süresince | 1 | 10 | 0 | 3 | 35 |
| Ortaokul süresince | 2 | 7 | 0 | 3 | 37 |
| Lise süresince | 1 | 8 | 0 | 3 | 37 |
| Lisans süresince | 3 | 1 | 0 | 6 | 37 |
| Yüksek Lisans ve üstü | 2 | 1 | 0 | 0 | 46 |

Çocuğunun eğitim dili ilkokul, ortaokul ve lise süresince Başkurtça diyenlerin sayısı Rusça-Başkurtça diyenlere oranlar daha fazla, Rusça diyenler bu iki gruptan daha azdır. Bunda ankete katılanların çocuğunun olmaması gibi faktörleri de göz önünde bulundurmak gerekir.

Tablo6: Eşinizin Eğitim Dili Nedir?

| Eşinizin E. dili | Rusça | Başkurtça | Diğer | Rusça-Başkurtça | Cevap vermeyenler |
|---|---|---|---|---|---|
| İlkokul süresince | 0 | 12 | 0 | 1 | 36 |
| Ortaokul süresince | 1 | 17 | 0 | 1 | 30 |
| Lise süresince | 3 | 9 | 0 | 1 | 36 |
| Lisans süresince | 5 | 5 | 0 | 1 | 38 |
| Yüksek Lisans ve üstü | 2 | 2 | 0 | 0 | 45 |

Tabloda katılımcılar Başkurtça diyerek yüksek bir oran vermiştir. Lisans ve yüksek lisans süresince Rusça ve Başkurtça eğitim dilim diyenlerin sayısı eşittir. Rusça-Başkurtça eğitim dili diyenler ise yüksek lisans hariç, eğitim hayatı boyunca en az 1 kişi iki dili de kullandığını belirtmiştir.

Tablo7: Gündelik Konuşma Diliniz Nedir?

| Gündelik Konuşma dili | Rusça | Başkurtça | Diğer | Rusça-Başkurtça | Rusça-Başkurtça-Diğer | Cevap vermeyenler | Rusça-Diğer |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anne baba ile | 1 | 31 | 2 | 7 | 1 | 6 | 0 |
| Eş ile | 0 | 13 | 0 | 1 | 1 | 35 | 0 |
| Çocuğunuz ile | 1 | 15 | 0 | 0 | 0 | 33 | 0 |
| Torununuz ile | 1 | 4 | 0 | 2 | 0 | 42 | 0 |
| Akrabalar ile | 8 | 15 | 0 | 20 | 0 | 5 | 1 |
| Yaşlılar ile | 3 | 20 | 0 | 22 | 1 | 3 | 0 |
| Dedeniz ile | 0 | 14 | 0 | 3 | 0 | 31 | 1 |
| Neneniz ile | 0 | 27 | 1 | 2 | 0 | 18 | 1 |
| Gençler ile | 13 | 12 | 0 | 22 | 0 | 2 | 0 |
| Akranlar ile | 1 | 36 | 1 | 9 | 0 | 1 | 1 |
| Çalışma arkadaşları ile | 8 | 6 | 0 | 5 | 0 | 30 | 0 |
| Sokakta arkadaşları ile | 10 | 14 | 0 | 22 | 0 | 3 | 0 |
| Markette arkadaşları ile | 12 | 10 | 0 | 19 | 0 | 8 | 0 |

Burada Başkurt millî bilinci, kimliğinin kazanıldığını görebiliyoruz. Ancak markette Rusça-Başkurtça, Rusça, Başkurtça şeklinde sıralamayla, sokakta arkadaşları ile Rusça-Başkurtça, Başkurtça, Rusça sırlaması ile dili kullandıklarını belirtmişlerdir. Fakat akranları ile olan soruya yoğun olarak Başkurtça, Rusça-Başkurtça, Rusça sıralaması ile cevap verilmiştir. Bu da toplum içindeki mekanlarda tercihin değiştiğini, akranı ile toplum içinde olmadığı zaman Başkurtça konuşmayı tercih ettiğini gösterir. Tek tek bakıldığında sadece Rusça konuşurum diyenlerden ziyade Rusça-Başkurtça, Başkurtça konuşurum diyenlerin genel olarak yoğunluk gösterdiğini görebiliriz.

Tablo8: Kitap, Gazete, Dergi Okuma Diliniz Nedir?

| Okuma dili | Rusça | Başkurtça | Diğer | Rusça-Başkurtça | Rusça-Başkurtça-Diğer | Cevap vermeyenler | Rusça-Diğer |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kitap | 9 | 6 | 1 | 29 | 2 | 1 | 1 |
| Dergi | 16 | 12 | 3 | 9 | 1 | 7 | 1 |
| Gazete | 9 | 17 | 2 | 7 | 0 | 13 | 1 |

Katılımcıların 29'u Rusça-Başkurtça, 9'u Rusça, 6'sı Başkurtça kitap okuduğunu belirtmiştir. Dergi okuyanlarda ise bu rakam Rusça-Başkurtça 9, Başkurtça 12, Rusça 16 kişi ile dağılım göstermiştir. Gazete okuyucuları da Rusça-Başkurtça 7, Başkurtça 17, Rusça 9 kişidir. Rusça-Diğer dil seçenler de her birinde 1 kişidir. Bu da bize açıkça eskiden beri süre gelen yayın faaliyetlerinin de etkisiyle Başkurtça kitap, dergi, gazete gibi kültür faaliyetlerinde Başkurtça'nın kullanıldığını aynı zamanda iki dilli toplum olmanın gerektirdiği gibi Rusça'nın da tercih edildiğini göstermektedir. Sadece "Rusça okuma dilimdir" diyen yoktur.

Tablo9: Konser, Sinema, Tiyatro, Sportif Faaliyetler ve Diğer Etkinlerde Kullanılan Dil Nedir?

| Etkinlik dili | Rusça | Başkurtça | Diğer | Rusça-Başkurtça | Rusça-Başkurtça-Diğer | Cevap vermeyenler | Rusça-Diğer |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Konser | 4 | 14 | 1 | 22 | 4 | 3 | 1 |
| Tiyatro | 8 | 21 | 0 | 8 | 3 | 9 | 0 |
| Sinema | 25 | 1 | 0 | 13 | 0 | 10 | 0 |
| Sportif faaliyet | 31 | 4 | 0 | 4 | 0 | 10 | 0 |
| Diğer etkinlik | 8 | 5 | 0 | 11 | 0 | 25 | 0 |

Katılımcıların tiyatro dili olarak Başkurtça, Rusça ve Rusça-Başkurtça tercih etmesi bu anlamda Başkurtçanın tiyatro dili olarak tercih edildiğini göstermektedir. Fakat sinema dili için bunu söyleyemeyiz. Sinema dilinde Rusça daha sonra Rusça-Başkurtça gelmektedir. Bu da Başkurtça'nın sinema dilinde daha etkin olması gerektiğini göstermektedir. Sportif faaliyetler Rusya'da önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan sportif dilin Rusça ağırlıklı olması dünyaya açılma yolunda bu faaliyetlerin önemi düşüldüğünde Başkurtça bu alana cevap verememektedir.

Tablo10: Okyabr Dergisi 1941 Şubat sayısındaki metinden katılımcıların cevabı

| Yüzde | ебәк ҡытай елән | олуғ хакан | тәхте | ҡол | йәүһәр |
|---|---|---|---|---|---|
| Hiç Bilmiyor | %8 | %26 | %27 | %6 | %19 |
| Bilmiyor | %17 | %34 | %27 | %4 | %15 |
| Kesin Bilmiyor | %17 | %10 | %13 | %0 | %7 |
| Biliyor | %25 | %14 | %10 | %8 | %9 |
| Kesin Biliyor | %33 | %16 | %23 | %81 | %40 |

Katılımcılardan “ебәк ҡытай елән” sözcüğünü kesin bilenler %33 ile çoğunluğu oluştururken hiç bilmeyenlerin oranı %8, bilmiyor ve kısmen bilenlerin oranı %17, biliyorum diyenlerin oranı %25’tir. Fakat “олуғ хакан” sözcüklerini hiç bilmiyorum diyenler %26 ve bilmiyorum diyenler %34 ile başı çekmektedir. “тәхте” sözcüğünü hiç bilmiyorum ve bilmiyorum diyenlerin oranı %27 ile aynı, kesin biliyorum diyenler %23’tür. “ҡол” sözcüğünü kesin biliyorum diyenler %81, “йәүһәр” sözcüğünü kesin biliyorum diyenler ise %40’tır. Aynı döneme ait bu sözcüklerde oran olarak değişim görülmesi artık kimi sözcüklerin kullanımdan düştüğünü ya da düşmeye başladığını belki bu sözcüklerin yerine yeni sözcükler türetildiğini göstermektedir. Eğer yeni türetiliyorsa türetilen sözcüklerin Başkurtça olması ve aktif kullanılması dil siyaset yapıcıların dikkat etmesi gereken husustur.

Tablo11: Ezebi Başkordostan Dergisi 1960 Ocak sayısındaki metinden katılımcıların cevabı

| Yüzde | вайымһыҙ | Төйөнсөк | төрнәк | зарлана | ҡиммәт | аңҡып тороу | тоҫмаллайым | мәшәҡәт | шундуҡ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Hiç B. | %13 | %4 | %8 | %2 | %0 | %2 | %10 | %0 | %6 |
| Bilmiyor | %19 | %2 | %21 | %0 | %2 | %4 | %15 | %2 | %0 |
| K. Bilmiyor | %2 | %2 | %13 | %0 | %0 | %6 | %15 | %0 | %2 |
| Biliyor | %13 | %13 | %21 | %8 | %0 | %11 | %4 | %2 | %2 |
| K. Biliyor | %54 | %79 | %38 | %90 | %98 | %77 | %56 | %96 | %90 |

Katılımcıların Başkurtça sözcükleri kesin biliyorum oranlarına baktığımızda diğer cevaplara oranlara yüksek olduğunu görüyoruz. “вайымһыҙ” sözcüğünü hiç bilmiyorum diyen %13, bilmiyorum diyen %19, “төрнәк” sözcüğünü hiç bilmiyorum diyen %8, bilmiyorum diyen %%21, “тоҫмаллайым” sözcüğünü hiç bilmiyorum diyen %10, bilmiyorum diyen %15’tir.

Tablo12: Akidil Dergisi 1980 Ekim sayısındaki metinden katılımcıların cevabı

| Yüzde | Киндер | ҡымтып тотҡан | бумала | гүйә | юғары даирәләр | ғәжәйеп | мауыҡҡан | һын | теүәл | ҡәҙимге | зиһен | хәҡиҡәт |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Hiç Bilmiyor | %9 | %2 | %6 | %11 | %6 | %4 | %6 | %10 | %2 | %11 | %8 | %8 |
| Biliyor | %2 | %6 | %6 | %4 | %6 | %6 | %10 | %6 | %6 | %2 | %4 | %2 |
| Kesin Bilmiyor | %11 | %17 | %8 | %2 | %8 | %6 | %4 | %2 | %2 | %6 | %2 | %13 |
| Biliyor | %9 | %10 | %8 | %11 | %15 | %10 | %4 | %6 | %0 | %4 | %15 | %6 |
| Kesin Biliyor | %70 | %65 | %71 | %72 | %65 | %73 | %75 | %75 | %90 | %77 | %71 | %71 |

Katılımcıların verdikleri cevaplarda görüldüğü üzere “Киндер” sözcüğünü kesin biliyorum diyen %70, kesin bilmiyorum diyen %11, “ҡымтып тотҡан” sözcüğünü kesin biliyorum diyen %65, kesin

bilmiyorum diyen %17, “бумала” sözcüğünü kesin biliyorum diyen %71, “гүйә” sözcüğünü kesin biliyorum diyen %72, “теүәл” sözcüğünü kesin biliyorum diyen %90’dır. Tabloda görüldüğü üzere Başkurtça için oldukça yüksek oranlar elde edilmiştir. “мауыҡҡан” sözcüğünde bilmiyorum diyen %10’dur.

## Sonuç

Başkurdistan’daki Rus ve Tatar nüfusu fazla olmasına karşın Başkurt politika yapıcıların oldukça güçlü adımlar atması sayesinde, dil değişimi ve dil ölümü tahmin edildiği ölçüde değildir. Eğitim hayatında, kırsaldan kente doğru göç meydana gelirken lisans ve yüksek lisansta, Rusça-Başkurtça ve Rusça’nın tercih edildiği görülmektedir. Akademik yaşamı kapsayan bu dönem içerisinde, Başkurtça’nın bireye cevap verme yolunda adımlar atılması gerekmektedir. Kültür sanat, spor gibi faaliyetlerde de yine Başkurtça eğitim öğretime eğilinmesi gereken bir başka husustur. Televizyon, radyo, internet gibi iletişim araçlarının bireye ve topluma ne kadar cevap verdiği de gözlemlemelidir. Bu iletişim araçlarında kullanılan dil eğilimi de büyük önem taşımaktadır. Rusça’nın Başkurdistan’da lingua franca rolü açıkça görülmektedir.

Bu çalışma ile iki dilli Başkurtların dil değişimi ile ilgili süreçlerini genel hatlarını vermeye çalıştık. Daha fazla katılımcı ile dildeki değişimlerin tespitinin yapılması, bu tespitleri ortaya koymada yardımcı olacaktır.

## Kaynakça

AKİDİL DERGİSİ (2020). http://www. agidel.rbsmi.ru, 12.01.2022

ALPATOV, V.M. (2016), Sovyet ve Sovyet Sonrası Coğrafyada Sosyo-Lengüistik Sorunlar: 150 Dil ve Politika (1917-2000), (Çev.) ÜSTÜNER İ., Gece Kitaplığı, Ankara.

ASSMANN, J. (2015). Kültürel Bellek Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik, (Çev.) TEKİN, A., İletişim Yayınları, İstanbul.

BARUTÇU ÖZÖNDER, F.S. (1999), “Genel Türklük Alan Çerçevesinde Türk Dilinin Durumu, İleriye Dönük Bakış ve Yaklaşımlar”, KÖK Araştırmalar 1/1 (Bahar): 31-33.

CRYSTAL, D. (2015), Dillerin Katli, (Çev.) CANSIZ, G., Profil Yayınları, İstanbul.

DEMİR, B. (2002), “Başkurdistan: Tarihi, Nüfusu, Etnopolitik Durumu ve Millî Gelişmeler”, Türkler, Yeni Türkiye Yayınları, C. 20, Ankara: s.73-80.

DEMİR, B. (2004), “Başkurdistan Cumhuriyetinde Millî Dil ve Devlet Dili Problemi”, Bilig, Yaz, Sayı 30:39-49.

EHMEROV, K. Z. (2012), Başkort Yazıvı Tarihınan (Başkort Ezebi Tilinin Alfavitı hem Orfografiyahı Tarihı), Kitap, Üfü.

EZEBİ BAŞKORTOSTAN DERGİSİ (2022). http://ebook.bashnl.ru/reader/bookView.html?params=UmVzb3VyY2UtMjAxMjI/0K3Qt9C10LHQuCDQkdCw0YjQutC-0YDRgtC-0YHRgtCw0L0g4oSWMSAxOTYw

FISCHER, S.R. (2018), Dilin Tarihi, (Çev.) GÜVENÇ, M., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

GARİPOVA, F. (2009), “Dil Siyaseti: Başkurdistan Tecrübesi”, Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, Haziran, Cilt 6, Sayı 2: 7-24.

ILISHEV, I. G. (2002), “Sovyetler Birliği’nden sonra Başkurdistan ve Rusya”, Türkler, Yeni Türkiye Yayınları, C.20, Ankara, s.64-69.

JANSON, T. (2013). Dillerin Tarihi, (Çev.) DOĞAN, M., Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

KAMALOV, İ. (2008), "Başlangıçtan Günümüze Başkurtlar", s. 25-38, (Ed.) ÖZYETKİN A. M., DÜNDAR, A. M., KAMALOV, İ., Tarihten Bugüne Başkurtlar Tarih, Dil ve Kültür Üzerine İncelemeler, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

KOSELLECK, R. (2009). Kavramlar Tarihi Politik ve Sosyal Dilin Semantiği ve Pragmatiği Üzerine Araştırmalar, (Çev.) DİRİM, A., İletişim Yayınları, İstanbul.

KURAT, A. N. (1965), "Rus Hâkimiyeti Altında İdil-Ural Ülkesi", DTCFD, C.XXIII, S.3-4:91-126.

KURAT, A. N. (1987), Rusya Tarihi Başlangıçtan 1917'ye Kadar, Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara.

OKTYABR DERGİSİ (2022). http://ebook.bashnl.ru/dsweb/View/ResourceCollection-4331

ÖNER, M. (1994), "Başkurt Türkçesinden Metinler", E.Ü. Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, (8): 114.

RUDENKO, S. İ. (2001), Başkurtlar, Kömen Yayınları, Konya.

RUSYA FEDERE DEVLET İSTATİSTİK SERVİSİ (2010). "Russian Federal State Statistics Service (2011)", https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm , 01.03.2022.

ŞİRİN USER, H. (2006). Başlangıçtan Günümüze Türk Yazı Sistemleri, Akçağ, Ankara.

TAYMAS, A. B. (1988), Kazan Türkleri, TKAE Yayınları, Ankara.

TOGAN, Z. V. (2003), Başkurtların Tarihi, Türksoy Yayınları, Ankara.

TOKATLI, S. (2002), "Başkurt Türkleri", Türkler, Yeni Türkiye Yayınları, C.20, Ankara, s.81-87.

YAZICI ERSOY, H. (2006). "Başkurt Türkçesinde Arapça ve Farsçadan Alıntı Kelimelerdeki Ünlü ve Ünsüz Değişmeleri", Türkbilig:143-162.

YAZICI ERSOY, H. (2018), Eski Türkçe ve Türkiye Türkçesi Karşılaştırmalı Başkurt Türkçesi Grameri, Gazi Kitabevi, Ankara.

**Presentation ID / Sunum No= 52**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0001-7735-0429

# Endüstriyel Bir Tasarım Ürünü Olarak "Sütyen"

**Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Fıçıcıoğlu**[1]
[1]*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Giyim Üretim Teknolojisi Bölümü, İstanbul / Türkiye*
*ayse.ficicioglu@msgsu.edu.tr*

## Özet

Hazır giyim ürünleri tasarımı; pazar ve müşteri talepleri ve moda faktörleri beklentilerine göre, estetik, işlevsellik, ergonomi, kumaş ile malzeme bilgileri ekseninde oluşan ve seri üretilen endüstriyel tasarım ürünleridir. Endüstriyel tasarımların üretimi teknik ve teknolojik faktörlerin bir arada olduğu karmaşık bir çalışma sürecidir. Bu süreç içinde seçilen üretim yöntemi ise istenilen sonuca ulaşmada en önemli etkenlerden birisi olmaktadır. İç giyim üretimi kullanılan malzeme ve yan sanayi ürünlerinin nitelikleri, farklılığı ve çeşitliliğinden dolayı üretim yöntem ölçütlerini oldukça etkilemektedir. İç giyim üretiminde gerek malzeme gerekse makine ve aparatların maksimum kullanıldığı ürün ise sutyendir. Bu çalışmada parti üretim tekniği ile gerçekleştirilen örnek sutyen, üretim süreci ve yöntemleri açısından ele alınacaktır. Ayrıca çalışma da ele alınan kadın iç giyim unsuru olan sutyenin tanımı, kısa tarihçesi, çeşitleri, yapısal ve kullanım özellikleri ile estetik değerlerinin günümüz moda dünyasına olan etkileri hakkında bilgilere de yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Endüstriyel Tasarım, Hazır Giyim, İç Giyim, Sutyen, Sütyen

## "Bra" As An Industrial Design Product

## Abstract

Ready-to-wear product designs are industrial design products that are mass-produced and formed on the axis of aesthetics, functionality, ergonomics, fabric, and material information, according to market and customer demands and fashion factors expectations. The production of industrial designs is a complex working process in which technical and technological factors are combined. The production method chosen in this process is one of the most important factors in achieving the desired result. Underwear production affects the production method criteria due to the qualities, differences and diversity of the materials and sub-industry products used in underwear production. The product in which both materials and machinery and apparatus are used in the production of underwear is the bra. In this study, the sample bra made with the batch production technique will be discussed in terms of its production process and methods. In addition, information about the definition, brief history, types,

structural and usage features of the bra, which is a women's underwear element, which is discussed in the study, and the effects of aesthetic values on today's fashion world are given.

**Keywords:** Industrial Design, Ready-To-Wear, Underwear, Bra, Lingerie

## 1.GİRİŞ

Endüstri ürünleri tasarımı; seri üretim için tüketici ihtiyaç ve problemlerine yönelik, estetik, işlevsellik, ergonomi, malzeme bilgisi, pazarlanabilirdik, üretim yöntemleri ve olanakları gibi çeşitli kriterleri gözeterek yeni ürünler tasarlamaktır. Bu süreç içinde üretim yöntemi ölçütleri etken ölçütlerdir. Aynı zamanda üretim yöntemi ile kullanılan malzemeler arasında sıkı ilişkiler bulunur. Üretim yönteminin amaçlanan biçimi elde etmeye uyması gerekir. Ayrıca üretim yöntemi ile kullanılan malzemeler arasında sıkı ilişkiler bulunur (Asatekin,1976: 258).

Hazır giyim ürünleri tasarımı; pazar ve müşteri talepleri ve moda faktörleri beklentilerine göre, estetik, işlevsellik, ergonomi, kumaş ile malzeme bilgileri ekseninde oluşan ve seri üretilen endüstriyel tasarım ürünlerdir. Özellikle makine, işgücü ve çeşitli donatımların iç içe ve bağlantılı olarak ortak katılımın gerçekleştiği hazır giyim üretimi karmaşık bir üretim yapısına sahiptir. Üretim hatlarında üretim araçlarının ekonomik olarak kullanımını sağlayabilmek için, hangi görevlerin, hangi üretim araçlarında ve hangi çalışanlar tarafından yapılacağı üretimden önce planlanır. Hazırlanan bu üretim planlaması ile üretimde kullanılacak malzemeler ve bu malzemelerin montajını gerçekleştirmek için kullanılan makine ve parçalar ile gerekli aparatların üretimden önce hazırlanması gerekmektedir. Hazır giyimde üretim planlamasının sonuca ulaştığı bu aşama ise operasyon listesi ile ifade edilmektedir. Operasyon listesinde operasyon tanımı, belirlenen standart süre ve kullanılan makine listesi hazırlanarak üretim için somut olarak uygulama planı hazırlanır.

Farklı yapı ve görünümdeki malzemelerin daha küçük yüzeylerde uygulandığı iç giyim tasarımlarının üretiminde, hatasız ve yüksek kaliteli ürünlerin yapılabilmesi için çok çeşitli teknolojiler kullanılmaktadır. İç giyim üretimi kullanılan malzemeler, makine ve aparatlarındaki çeşitlilikten dolayı dokuma, yuvarlak örme ve düz örme konfeksiyondan farklı bir üretim modeli gerektirmektedir. İç giyim tasarımlarının üretiminde gerek malzemelerdeki çeşitlilik gerekse makine ve aparatların maksimum kullanıldığı ürün ise "*sutyen*dir".

Sutyen" (Fransızcadan dilimize yerleşen) sözlük anlamı" göğüsleri dik tutmak için kullanılan saten, dantel gibi kumaşlardan yapılan kadın iç çamaşırıdır (Ergür, 2002, Püsküllüoğlu, 2006). Sutyen aynı zamanda göğüsleri koruyan, biçim veren estetik olarak vücudu saran bir iç giyimdir. Endüstriyel anlamda ise sutyen birçok küçük kumaş ve destekleyici parçalar ile aksesuarların bir araya getirildiği, yoğun bir el emeği ve üretim teknolojisi gerektiren çok hassas bir hazır giyim üründür.

Bu çalışmada bir endüstriyel tasarım ürünü olan örnek sutyen üretim akışı ve operasyon listesinde yer alan sıralamadaki işlem, süre ve kullanılan makinalar açısından ele alınacaktır. Ayrıca iç giyim üretiminde standardizasyon ve kaliteyi etkileyen en önemli desteklerden biri olan makine aparatlarının bu süreç içindeki kullanımlarına da dikkat çekilecektir. Çalışma ile örnek sutyenin üretim akışında sağlanan bu teknik desteklerin tasarımın nihai sonuca ulaşmasına olan etkilerine de vurgu yapılacaktır.

### 1.1. İÇ GİYİM

"Giyim"*;* insan vücuduna göre şekil alan ve onu dış etkenlere karşı koruyan, moda, teknoloji, sosyal gelişmelere göre değişebilen giysi ve aksesuarların tümüdür. "İç giyim*"* ise; vücut ısısını koruyup dengeleyen, vücudu toparlayarak dış giyimin daha net ve düzgün durmasını sağlayan, bazen de dış giyimde tamamlayıcı bir aksesuar olarak kullanılan, ev ve gece yatak giyimlerini de içine alan giysilerin tümüdür. İç giyim ürünleri vücuda istenilen görünümü sağlayacak form kazandıran ve doğrudan tene giyilen giysilerdir. Ayrıca vücudun fiziksel sağlığını koruyan, ruhsal endişeleri ve kaygılarını gidermeyi ve dış giyime iyi bir görünüş kazandırmayı amaçlamaktadır (Çileroğlu,2006:19).

İç giyim kavramı içerik bakımından pek çok ülkede değişik algılanmaktadır. Dünyada yaygın olarak kullanılan iç giyim kavramı iç çamaşırı yanında çorapları, mayoları, bikinileri, spor giysilerini, fantezi giysilerini, günlük ev giysilerini (sabahlık, bornoz) ve tişört (askılı, kolsuz…) kapsamaktadır.

Son yıllarda ürün geliştirmedeki değişim ve moda kavramının yaygınlaşması iç giyimlerin gelişiminde oldukça etkili olmuştur. Uzun paçalı iç giyim ve entarilerden, vücudu iyice saran ve dış giyimlerden belli olmayan iç giyime yöneliş ise birden olmamıştır. Dış giyimdeki moda değişimleri, kalıplardaki daralmalar iç giyim ürünlerinin profilini son yıllarda oldukça değişmiştir. Modacılar günümüzde iç giyimlerin zorunlu giyecek tanımlamasına süsleyici ve dış giyimlerini tamamlayıcı bir kullanım amacı da katarak bu ürünlerin kullanım ve çeşitlilik yelpazesini genişletmişlerdir. Hammadde ve yardımcı malzemelerdeki çeşitliliğin artışı, bu ürünlerin üretiminde kullanılan teknik ve teknolojik yeniliklerin de bu sürece olumlu katkısından dolayı tüm dünyada son yıllarda iç giyim üretimi ve tüketiminde büyük artışlar oluşturmuştur.

İç giyim ürünü olarak kullanılan ürünlerde aranılan ilk özellik ürünün vücut hareketlerini engellememesi, vücut ısısını koruyarak teri emecek kumaşlardan yapılmış olması ve giyildiğinde dış giyim formunu olumsuz etkilememesidir. Ancak günümüzde çevre ve sağlık bilincinin her geçen gün daha önem kazanması bu ürünlerde kullanılan hammadde ve yardımcı malzemelerinin de sağlık açısından olumsuz bir risk taşımaması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle kullanım sırasında bazı yardımcı malzemelerin cildi tahriş etmesi, pas, oksitleme yapması vb. olumsuz şikayetler gerek tüketicilerin gerekse üretici firmaların dikkat ettiği önemli hususlardan biri olmaktadır. Bu problemlere getirilen çözüm önerileri ve yenilikler sayesinde iç giyim ürünleri gerek üretici gerekse tüketici açından oldukça hızlı bir değişkenlik göstermektedir.

### 1.2. SÜTYEN TANIMI VE TARİHÇESİ

Göğsü kaldırmak ve desteklemek için tasarlanmış iç giyim parçası olan "sutyen" (Ambrose ve Harris, 2012) dünyanın hemen her yerinde üst vücut üzerinde en yaygın kullanılan iç çamaşırıdır. Türkçe de sutyen (sütyen) sözcüğünün kökeni kelime anlamı "boğaz destekçisi" olan Fransızca "soutien-gorge" den gelmektedir (Ayral, 2006: 18). Sutyenin İngilizce 'brassiere' terimi 1893 yılında New York'da Evening Herald tarafından ilk kez kullanıldı (Scott, 2010: 78). 1930'larda İngilizce 'de 'brassiere' olan sutyen kelimesi yavaş yavaş""bra" olarak kısaltılarak tüm dünyada yaygın olarak bu kelime ile ifade edilmeye başlandı.

Şekil 1.Avusturya'da bulunan dünyanın bilinen ilk sutyeni,
Kaynak: https://tekstilbilgi.net/dunyanin-en-eski-kumaslari.html/indigo-fabric-peru

Göğüsleri taşımak, onları yerçekiminin etkisine bırakmamak için icat edilen sutyen aslında giyim ve moda tarihi açısından oldukça yeni bir buluştur (Ayral, 2006:17). 16. Yüzyılda Avrupa da varlıklı kadınların vücut hatlarını incelten ve göğüs hattını yukarı kaldıran korseler yaygın olarak kullanılan iç çamaşırları olmuştur. Orta Çağ'daki kadınların ise korseden önce sutyen benzeri "göğüs torbası" denilen bir çamaşır giydiklerine dair görüşler var olsa da somut delillerin olmaması bu bilgiye netlik kazandırmamaktadır. Ancak bu görüşü destekleyen materyallere 2008 yılında ulaşıldı. Avusturya'nın Doğu Tirol Bölgesi'ndeki Lenberg Kalesi'nde uzmanlar tarafından yapılan araştırmalar sonucu bulunan dantel işlemeli dört sutyen, sutyenin geçmişinin 600 yıl önceye dayandığını ortaya çıkardı (TİGSAD,2020:10) (Şekil 1).

Şekil 2. Mary Phelps Jacobs ve modern sutyenin temeli olan ilk patentli sutyen modeli.
Kaynak: https://www.themagger.com/mary-phelps-jacob-kimdir/#gallery-6

Endüstri devrimi ile gelişen sanayileşmenin de önünü açan iç giyim alnında üreticilerin çoğalması ve korselerin parçalara ayrılarak daha kullanışlı hale getirilme çalışmaları sutyenin ortaya çıkması için zemin oluşturdu. Üreticiler alt vücut için daraltıcı kuşak tarzı korseler ve üst vücut için göğüsleri omuza kaldıran askılarla günümüz sutyen formunun temelini attılar. 1839'dan itibaren kişi ve şirketlerin patent başvuruları da yapıldı. Sutyenin ilk örneği Fransa'da 1889 de korseyi keserek iki ayrı iç çamaşırı haline getiren Herminie Cadolle tarafından yapıldı. İlk balenli (telli) sutyenin patenti ise 1893'te Marie Tucek tarafından alındı. Göğüs destekleyicisi olarak bilinen ilkel sutyenler 1880'lerde giyilmeye başlansa da gerçek moda anlayışını 30 yıl sonraya taşımıştır (Worsley, 2011: 18). Amerika Birleşik Devletleri'nde Mary Phelps Jacobs ise Marie Tucek tarafından patenti alınan bu sutyeni geliştirerek 3 Kasım 1914 tarihinde, modern sutyenlerin temeli olarak kabul edilen ilk sutyen tasarımının patentini aldı (Scott,2010) (Şekil 2). Jacobs patentini aldığı bu sutyenden birkaç yüz adet üreterek patentini Amerikan iç giyim firması Warner's şirketine sattı. 1930'larda sutyeni endüstriyel bir ürün olarak kullanan ise Maidenform şirketinin sahibi İda Rozenthal'dır (Ayral,2006188).

Bilimsel olarak sutyen bedenlerinin modern sistemde cup olarak sınıflandırılması ilk kez 1928 yılında Avustralyalı "Berlei Korse şirketi" tarafından oluşturuldu (Scott,2010). Berlei uzmanları 5000 kadın bedeni üzerinde 26 farklı ölçü alarak bir ölçü standartı oluşturmak istedi. (Ayral, 1993:31) 1928 yılında sonuçlar alındığında tüm bu ölçüleri çözümleyerek kadınları beş beden grubuna ayırdılar. Günümüzde de kullanılan bu ölçü sisteminde her kadın bedeni A, B, C, D bone (cup fittings) şeklinde sutyen bedenleri ile detaylı bir ölçülendirme sistemi ile ifade edilmeye başlandı.

1930'larda Noveble ve Maidenform gibi yeni şirketler sutyen talebini karşıladı. 1940'larda ise kap boyutu, dolgusu ve kemik yapısı desteği ile sutyen yeni bir form kazanarak naylon, dayanıklı ve hafif elyaf malzemelerle ideal tasarım boyutuna ulaştı (Worsley, 2011: 18). Sütyen bu yıllardan sonra özellikle kumaş, malzeme ve teknolojik gelişmelerle birlikte gelişim gösterdi. 1964 de "No bra"isimli hafif ve şeffaf sutyen moda oldu, 1977 de ise Fitness sporunun popüler hale gelmesiyle daha destekleyici sutyenlere ilgi arttı ve ilk sporcu sutyeni "Jog bra" ortaya çıktı (TİGSAD,2020:10).

## 1.3.SÜTYEN ÇEŞİTLERİ VE YAPISAL ÖZELLİKLERİ

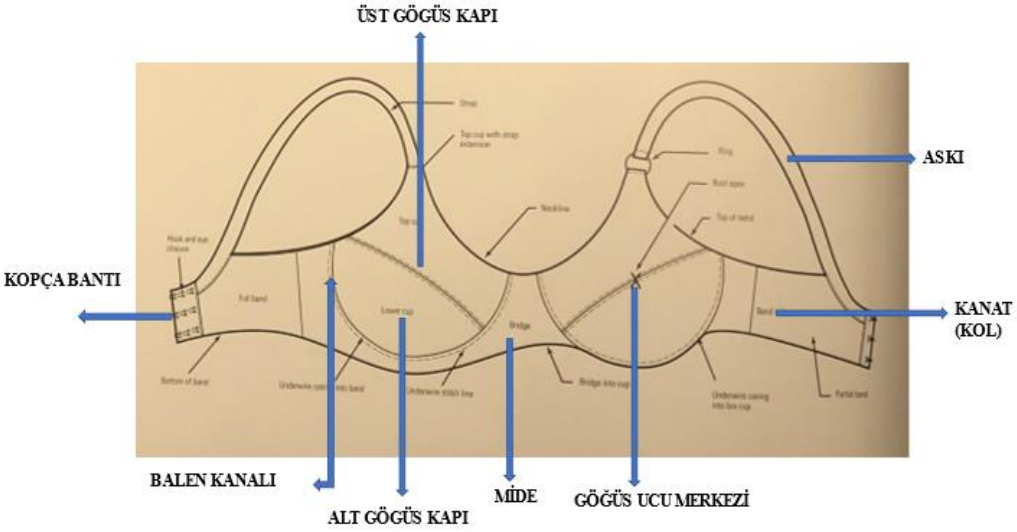
Sutyen kadın giyiminde dış giyimin genel görünümünü etkileyen en önemli iç giyim ürünüdür. Türkiye'deki iç giyim imalatçı ve ihracatçı firmaları ürün gruplarını uluslararası sınıflandırma sistemi olan SITC'ye (Standard International Trade Classification- Standart Uluslararası Ticaret Sınıflaması) göre oluşturmaktadır. Buna göre sutyen, corselet, korse, girdle ve jartiyer kemeri ile Destekli İç Giyim (Foundation Wear) grubunda yer almaktadır (TİGSAD,2005). Destekli İç Giyim (Foundation Wear) ürünü olan sutyen modelleri balenli, dekolte (normal, v şeklinde veya destekli balkon) ve destekli- push-up (yükseltici/dikleştirici) olmak üzere genel olarak üç temel kritere ayrılmaktadır. Bu hafiften tam destekliye, sporcu sutyeninden hamile sutyenine kadar çeşitlilik gösterir (TİGSAD,2005:48). Sutyenler aşağıda yer alan Tablo 1'deki gibi malzeme yapısı, kullanım türü, şekilleri ve giyim biçimlerine göre de sınıflandırılabilir.

Minimizer olarak da bilinen toparlayıcı sutyen ise göğüsleri büyük olan kadınların göğüslerini toparlamak daha küçük ve şekilli göstermek için kullandığı bir sutyen çeşididir. Anatomik bozukluğu olan ya da ameliyatla göğsü alınmış kadınlar için geliştirilmiş içi dolgulu ortopedik sutyenlerde özel bir sutyen çeşidi olarak bilinmektedir.

Tablo 1. Sutyenin Sınıflandırılması

| **A. Malzeme yapısına göre sutyenler** | **B. Kullanım türüne göre sutyenler** | **C. Şekillerine göre sutyenler** | **D. Giyim biçimine göre sutyenler** |
|---|---|---|---|
| a) Sade sutyenler (desteksiz) | a) Günlük sutyenler | a) Mideli sutyenler (Yarım, tam) | a) Convential |
| b) Hazır kaplı sutyenler | b) Özel sutyenler | b) Midesiz sutyenler | b) Halter |
| c) Süngerli sutyenler | c) Spesiyal sutyenler | c) Yarım sutyenler | c) Tek omuzlu |
| d) Dolgu maddeli sutyenler (Fasulyeli, silikonlu, sulu) | d) Spor sutyenleri | d) Balkonet (bistüyer) sutyenler | d) Off-The – shoulder |
| | | e) Üçgen sutyenler | e) Çapraz |
| | | f) Askısız sutyenler | f) Askısız |
| | | g) Dikişsiz sutyenler | |

Sutyen genel olarak kap, mide, kanat (kol) ve askı bölümlerinden oluşmaktadır (Şekil 3). Sutyenin göğsü kavrayan parçası "kap "olarak adlandırılır. Kap şekline göre şekil 3'teki gibi alt ve üst göğüs kapı ya da sağ ve sol kap olarak model özelliğine göre de ifade edilmektedir. İki kap parçasını birleştiren göğüs arası parçası "mide" olarak adlandırılır. Sutyenin arka parçasını ve kapamayı oluşturan parçası" kol (kanat)", koldan omuzdan geçerek ön göğüs kapına bağlanan lastiği ise "askı" olarak adlandırılır. Destekli bir sutyen ise balen takılan kap altı kanalına "balen kanalı", arkada kanat ucunu kapayan kapamaya ise "kopça bantı" adı verilmektedir.




Şekil.3 Sutyenin temel bölümleri

Sutyen beden ölçüsü göğüs altı ve göğüs çevresi ölçüsünün alınması ile hesaplanmaktadır. Her iki ölçü arasındaki fark sutyen kap numarasını vermektedir. Bu farka göre her bedene ait kup ölçüleri alfabetik olarak beden büyüdükçe ilerlemektedir. Bu ölçülere göre; göğüs (meme) ölçüsü arasındaki fark ölçülür, radaki fark; 6,5 cm'ye kadar ise A Cup-bone, 6,5 Cm-13 cm kadar ise B Cup-bone, 13-19,5 cm'ye kadar ise C Cup-bone, 19,5-26 cm'ye kadar ise D Cup-bone, 26 cm'den büyükse DD Cup-bone olarak ifade edilir.

Sutyen pamuk, elastan, polyamide gibi farklı materyallerden üretilmektedirler. Elastan ve polyemide karışımları (oranlar 90/10, 85/15,80/20) ve pamuklu karışım aynı oranlardadır (TİGSAD,2005:48). Çok ince hafif bir kumaş olan sentetik bir elyaf olan spandex, ile yumuşak, esnek ve sağlam bir dokuma olan leno dokumalarda sutyen üretiminde oldukça yaygın kullanılmaktadır. Günümüzde farklı malzeme ve materyallerden yapılmış sutyenler birçok üretici firma tarafından geliştirilmektedir. Bu firmalardan biri olan Intimissimi, 'Recycle Project' adını verdiği sürdürülebilir tasarımlarında rejenere ham maddelerden üretilen sürdürülebilir elyaf, sertifikalı ipek kumaş, lenzing ve bamboo materyallerinden elde edilen model elyaf bulunan bir koleksiyonunu pazara sunmuştur (TİGSAD, 2020:11).

Teknolojik gelişmelerin etkisiyle elastik ve ayarlanabilir askıların, ölçülü ve dolgulu kupların kullanımı, Hollywood cazibesinin ve reklamlarında etkisiyle sutyenin dış giyimin destekleyicisi olarak önemi gün geçtikçe artmaktadır (Powel, 206: 11). Sutyendeki kullanım amacı var olan memeye şekil verme ya da olduğundan başka biçimde gösterme arzusu bugün de geçerlidir (Ayral, 1993: 35). Sutyen sadece işlevsel açıdan değil, estetik açıdan da dış giyimin tamamlayıcısı olarak koleksiyonların bir parçası olmaktadır. Özellikle sutyen çeşitlerinde biri olan uzun, desteksiz ve dantelli olan bralet sutyenler dış giyim parçalarının altından, belirli noktalarda gösterilerek giysi kombinlerinin tamamlayıcı unsuru olarak kullanılmaktadır (Dagi, 2022). 1980 yılında modacı Jean Paul Gaultier'in Madonna'yı sahneye sutyen ile çıkarmasıyla başlayan moda anlayışı, 2013 yılında Versace'nin sonbahar koleksiyonunda ön tarafı açık balenli sutyen modellerini kullanması ile yaygınlaşmaya başladı. Sutyen günümüzde ise bir iç giyim olmaktan ziyade tamamlayıcı bir dış giyim olarak kadınlar için önemli bir giyim unsuru olarak yerini korumaktadır.

## 2.YÖNTEM

Bu çalışmada yer alan sutyen malzeme yapısına göre sünger kaplı, dolgu maddeli ve balenli, şekline göre mideli, kullanım türüne göre göre günlük ve giyim biçimine göre ise convential sutyen olarak tanımlanmaktadır (Şekil 4). Örnek sutyen dört ana temel parçadan oluşmaktadır. Bunlar:

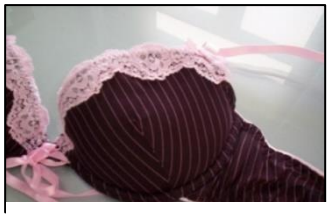
1.Göğüs kabı (Şekil 5)

2.Mide (Şekil 6)

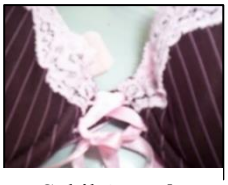
3.Kol (kanat) parçası (Şekil 7)

4. Askı'dır. (Şekil 7)

Şekil 4. Örnek Sutyen Teknik çizimi ve Modeli



Şekil 5. Göğüs kabı



Şekil 6. Mide

Şekil 7. Kol parçası ve Askı

Çalışma kapsamında konu ile ilgili kaynaklardan literatür araştırması yapılmış ve sutyen tasarımının üretim sahası içindeki genel prensipleri ortaya konulmuştur. Örnek modelin malzeme, tasarım ve üretim teknolojisi, üretim zamanını da içine alan operasyon listesi içinde sınıflandırılarak her birinin genel analizi yapılmış ve tasarımın nihai sonuca ulaşmadaki etkisinin sonuçları değerlendirilmiştir.

## 3.BULGULAR

Tablo 2. Örnek sutyene ait kalıp parçaları listesi

| MALZEME | KALIP ADI | KESİM ADETİ |
|---|---|---|
| **Ana Kumaş** | Kol kalıp | 2 adet |
| **Ana Kumaş** | Kap (dekolte | 2 adet |
| **Ana Kumaş** | Mide | 1 adet |
| **Sünger Kumaş** | Alt kap sağ | 2 adet |
| **Sünger Kumaş** | Alt kap sol | 2 adet |
| **Sünger Kumaş** | Üst kap | 2 adet |
| **Sünger Kumaş** | Dolgu (fasulye) | 4 adet |
| **Astar** | Kap alt astar | 2 adet |
| **Astar** | Cep ağzı | 2 adet |
| **Tül** | Mide | 1 adet |
| **TOPLAM** | | **20 adet** |

Örnek sutyenin modelinin tüm malzemelerinden oluşan toplam kalıp parça sayısı 20 adettir. Malzemelerine göre kalıp parçaları aşağıda Tablo 2'de sıralanmıştır.

Tablo 3'te yer alan listede örnek sutyen çalışmasında kullanılan 16 adet farklı malzeme aşağıdaki tabloda sıralanmaktadır.

Tablo 3. Örnek sutyende kullanılan malzeme listesi

| | |
|---|---|
| 1 | Bıçaklı reçme |
| 2 | Düz dikiş makinesi |
| 3 | Zikzak makinesi<br>a) Diker zikzak makinesi<br>b) Atlar zikzak makinesi |
| 4 | Overlok makinesi |
| 5 | Çift iğne makinesi |
| 6 | Punteriz makinesi |
| 7 | Askı kesme makinesi |

Tablo 4. Örnek sutyende kullanılan makineler

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | Kumaş | 9 | Etiket |
| 2 | Sünger | 10 | Şardon |
| 3 | Astar | 11 | Balen |
| 4 | Süprem Astar | 12 | Agraf |
| 5 | Lastik | 13 | Askı |
| 6 | Dantel | 14 | Askı halkası (geçirmeli) |
| 7 | Birit | 15 | Askı halkası (yuvarlak) |
| 8 | Tül (Şerit ve Bütün) | 16 | Kurdele |

Örnek sutyen çalışmasında kullanılan makineler Tablo 4'te sıralanmaktadır. Örnek çalışmada bu makinelere farklı aparatlar takılarak daha fonksiyonel ve pratik uygulamalar gerçekleştirilmiş, böylece standart bir üretim kalitesi elde edilmiştir.

### 3.1.ÖRNEK SUTYENİN OPERASYON AKIŞ BASAMAKLARI

Tablo 5. Örnek sutyenin operasyon akış basamakları

| NO | OPERASYON İŞLEMİ | STANDART ZAMAN (100'lük) | MAKİNA TİPİ | APARAT KULLANIMI |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Kola lastik takma | 0,13 | Bıçaklı reçme | Üst lastik kanal aparatı |
| 2 | Kola askı takma | 0,20 | Düz dikiş makinesi | - |
| 3 | Kola zikzak çekmek | 0,35 | Diker zikzak makinesi | Hizalama aparatı |
| 4 | Kol regule | 1,22 | El işi | - |
| 5 | Sünger alt kup birleştirme | 0,24 | Diker zikzak makinesi | Alt-üst tül kanal aparatı |
| 6 | Toplama | 0,05 | El işi | - |
| 7 | Cep ağzı dikmek | 0,23 | Düz dikiş makinesi | - |
| 8 | Sünger cep birleştirmek | 0,52 | Overlok makinesi | - |
| 9 | Sünger alt üst kup birleştirme | 0.26 | Diker zikzak makinesi | Alt-üst tül kanal aparatı |
| 10 | Sünger kup ölçme | 0.23 | El işi | - |
| 11 | Sünger astar birleştirme | 0.80 | Overlok makinesi | - |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12 | Kumaş dekolte dantel sarma | 0,69 | Atlar zikzak makinesi | - |
| 13 | Pens kapama | 0,35 | Overlok makinesi | - |
| 14 | Pens çıma | 0,39 | Düz dikiş makinesi | - |
| 15 | Ölçme- toplama | 0,33 | El işi | - |
| 16 | Sünger kumaş birleştirme | 0,56 | Atlar zikzak makinesi | - |
| 17 | Kafa (kap) çevirme | 0,55 | Overlok makinesi | - |
| 18 | Mide hazırlama | 0,20 | Overlok makinesi | - |
| 19 | Mide çıma çekme | 0,20 | Düz dikiş makinesi | - |
| 20 | Mideye birit dikmek | 0,40 | Düz dikiş makinesi | - |
| 21 | Mide kap birleştirme | 0,35 | Düz dikiş makinesi | - |
| 22 | Kol takmak | 0,27 | Overlok makinesi | Üst tül kanal aparatı |
| 23 | Ölçme ve regule | 0,20 | El işi | - |
| 24 | Kol evine lastik takmak | 0,27 | Bıçaklı reçme makinesi | Üst Lastik kanal aparatı |
| 25 | Kol evine çıma çekmek | 0,27 | Diker zikzak makinesi | - |
| 26 | Etiket dikmek | 0,21 | Düz dikiş makinesi | - |
| 27 | Şardon takmak | 0,30 | Çift iğne makinesi | Alt Şardon kanal aparatı |
| 28 | Balen takmak | 0,30 | El işi | El içi destek aparatı |
| 29 | Agraf dikmek | 0,25 | Atlar zikzak makinesi | - |
| 30 | Balen kapama | 0,20 | Punteriz makinesi | - |
| 31 | Ön askı takama | 0,20 | Punteriz makinesi | - |
| 32 | Arka askı takma | 0,30 | Punteriz makinesi | - |
| 33 | Askı birleştirme | 0,20 | Punteriz makinesi | - |
| 34 | Kurdela geçirmek | 0,47 | El işi | El iğnesi |
| 35 | Fiyonk yapma | 0,50 | El işi | El iğnesi |
| 36 | Destek hazırlık | 0,30 | Overlok makinesi | - |
| 37 | Destek geçirmek | 0,15 | El işi | - |
| | **TOTAL** | **11,35** | | - |

Tablo 5'te yer alan üretim akışında ilk işlem bıçaklı reçme makinesinde lastik takma aparatı kullanılarak "kola lastik takma" işlemi gerçekleştirilmektedir. 2.İşlemde düz dikiş makinesinde önceden kesilen arka küçük askının takım işlemi gerçekleştirilmektedir. 3. işlemde kola tutturulan lastik süsleme ve pekiştirme amaçlı zikzak makinesinde, atlar zikzak ayarı ile "kola çıma çekme" işlemi olarak gerçekleştirilmektedir. 4. İşlemde lastik takma işleminden sonra el işi olarak "kol regula"sı yapılmaktadır. 5.İşlemde sutyen alt sünger parçaları makinenin üst ve platform kısımlarına yerleştirilen aparatlardan akışı sağlanan tül parçaları ile zikzak makinesinde diker zikzak ayarı ile birleştirilmektedir. 6. İşlemde zik zak makinesinden birleşik çıkan parçalar regula edilerek ayrılmakta ve kontrolü yapılmaktadır. 7.İşlem olarak sutyen destek parçasının takım yer olan "cep ağzı" dikimi düz dikiş

makinesinde yapılmaktadır. 8. İşlemde önceden hazırlanmış olan sünger kap parçaları ile astarlığın overlok makinesinde birleştirme işlemleri gerçekleştirilmektedir. Alt sünger kap ve üst sünger kap parçaları 9. işlem olarak diker zik-zak makinesinde birleştirilmektedir. 10. işlemde birleştirilen sünger alt parçalarının kontrolü ve regulası el işi olarak yapılmaktadır. Sünger kap parçası ile astar (penye) parçası 11.işlem olarak overlok makinesinde birleştirilmektedir. 12. işlemde kumaş kap parçasının dekolte kısmına atlar zik-zak makinesinde dantel sarma işlemi yapılmaktadır. 13. işlem olarak kumaş kap pens kapama işlemi overlok makinesinde gerçekleştirilmektedir. Pens kapama işlemi sonrası kumaşın yüzüne 14.işlem olarak düz dikiş makinesinde çıma çekilmektedir. 15. işlemde kumaş kap ölçme ve toplama işlemi yapılmaktadır. 16. işlemde sünger ve kumaş parçaları atlar zik-zak makinesinde birleştirilmektedir. 17.işlemde kap altının elde çevirme işlemi yapılarak overlok makinesinde alt kısmının tutturulması yapılmaktadır. 18.işlemde tül ve kumaş mide parçalarının kenarlarına overlok çekilmektedir. Çevrilen mide parçalarının kenarlarına 19. işlem olarak çıma çekilmektedir. 20.işlemde düz dikiş makinesinde mide parçasının kenarlarına birit tutturulmaktadır. 21.işlemde hazırlamış olan kap ve mide parçaları düz dikiş makinesinde birleştirilmektedir. 22. işlemde kol parçası kap yan bölümüne overlok makinesi ile üstten gelen şerit tül ile birleştirilmektedir. 23. işlemde birleştirme sonrası ölçme ve regula yapılmaktadır. Üst kol evine lastik takma aparatı ile 24.işlem olarak lastik takılmaktadır. 25. işlemde kol evine takılan lastik çevrilerek üzerine diker zikzak makinesi ile "çıma çekme" işlemi yapılmaktadır. Ürün etiketi kol ve kap birleşme yerine 26.işlem olarak düz dikiş makinesi ile tutturulmaktadır. 27. işlemde önceden hazırlanmış olan, alt platforma takılan aparatla akışı sağlanan şardon çift iğne makinesinde balen yerine takılmaktadır. 28. işlemde balenler el ile şardon arasından geçirilmektedir. Kol parçası ucuna 29.işlem olarak sıkı atlalar zikzak ayarı ile agraf dikilmektedir. Açık balen uçları 30. işlemde punteriz makinesi ile kapatılmaktadır. 31. işlemde sutyen ön askıları punteriz makinesi ile tutturulmaktadır. 32. işlemde sutyen arka askıları punteriz makinesi ile arka kola tutturulmaktadır. Askı halkasından geçirilen askı 33.işlemde punteriz makinesi ile sabitleştirilmektedir. 34. işlemde sutyen mide kenarında bulunan biritlere el iğnesi ile kurdela geçirilmektedir. Sutyen kap içine yerleştirilen destekler süngerden kesilerek kenarları overlok makinesi ile temizlenmekte ve kap içine yerleştirilmektedir. Sutyen üretiminde kullanılan askılar sutyen bantından ayrı bir bölümde yapılan hazırlık işlemlerinden sonra sutyen bantına hazır olarak verilmektedir. Askılar istenilen ölçülerde şerit makinelerinde kesilmekte ve elde halkaları geçirilmektedir.

Sutyen üretim operasyonu içinde makinalara birtakım aparatlar takılarak üretim süresinin kısaltılması ve yüksek kalite standartı oluşturulmuştur. Kola lastik takma işleminde bıçaklı recme makinasının üst kısmına üst lastik kanal aparatı, sünger alt üst kup birleştirme ile sünger alt üst kup birleştirme işleminde ise diker zikzak makinesinin alt plakasına ve üst kafa kısmına tül kanal aparatı takılmıştır. Kol takma işleminde ise overlok makinesinin üstüne üst tül kanal aparatı, kol evine lastik takma işleminde ise bıçaklı reçme makinesine üst lastik kanal aparatı takılmıştır. Balen kanalının içinden geçeceği kap alt çevresine şardon takma işleminde ise kullanılan çift iğne makinesinin alt kısmına alt şardon kanal aparatı ilave edilerek dikişlerde standart bir kalite yanında işlem hızı kısaltılmıştır. Örnek sutyen kesim, ön hazırlık işlemlerinin haricinde Tablo 5'te yer alan operasyon akış basamakları içinde 37 işlemden geçerek 11,35 dakikada tamamlanmıştır.

## 4. SONUÇ

Teknolojik yöntemlerle üretilmiş iç giyim ürünleri toplumun her yaş, cinsiyet ve gelir düzeyindeki kişiler tarafından sürekli kullanmaktadır. Bu ürünlerden en önemli kadın iç giyim olan sutyen tekstil ve konfeksiyon endüstrisindeki gelişmelerle birlikte gelişen bir endüstri ürünü haline gelmiştir. En basit sutyeni üretmek en az 20 ayrı aşama gerektirir. Küçük yüzey görüntüsüne rağmen sutyeni dikmek, gerçekten bir teknolojidir. Örnek sutyen askı ve dolgu malzemeleri hazırlığı hariç toplam 37 farklı işlem sonucunda üretilmiştir. 20 adet kesilmiş kalıp parçasının, 16 çeşit farklı hammadde ve yardımcı malzemeler ile bir araya getirildiği bu seri üretimde, 7 farklı makine ve bu makinelere takılan 7 adet farklı aparatlar kullanılmıştır. Tasarım, kalıp, kesim planı ve kesim teknolojileriyle de birlikte düşünüldüğünde sutyen birçok işlem, süreç ve ekipmanların kullanıldığı endüstriyel üretime dayalı bir tasarım ürünüdür.

Sutyen üretimi ve teknolojisi moda ve tüketici istekleri doğrultusunda sürekli değişmektedir. Modanın gelişmesine paralel olarak giderek daha ince, esnek, organik ve teknolojik kumaşlar ve aksesuarlar kullanılmaya başlanmıştır. Küresel rekabetçi piyasa koşullarında maliyetin çok önem kazanması ve satın

almada öncelik oluşturması üretim gerçeklerinin optimum kullanılmasını da zorunlu kılmaktadır. İç giyim üreticileri standart kalitede üretimin yanında bu değişken koşullara kısa sürede cevap verebilecek bir elastikiyete sahip olmak zorundadırlar. Bunun için örnek sutyen de olduğu gibi makina ve her işlem için geliştirilen aparatlarla üretim süresi kısaltılarak kaliteyi artırmalıdırlar. Günümüz dünyasının paradigması olarak tanımlanan endüstriyel tasarım ürünleri; bir ucu yaratıcılığa, öteki ucu da teknoloji ve yatırıma dayalı kavramların dengeli olarak ele alındığı bir kesitte yer almaktadır. Bu anlamda sutyen tasarımında üretim teknolojisinin çok iyi bilmesi ve güncellenmesi de gerekmektedir. Kadın sağlığı için de çok önemli bir giyim olan sutyen endüstriyel üretim ölçütleri içerisinde ergonomi, ekolojik ve sürdürülebilirlik açısından da geliştirilmeli ve tercih edilebilir hale getirilmelidir.

**KAYNAKÇA**

AMBROSE, G VE HARRİS, P. (2012). Görsel Moda Tasarımı Sözlüğü, (Çev.) SİRKECİ, Literatür Yayınları,1.Basım, İstanbul.

ASATEKİN, M. (1976).” Endüstri Tasarımında Tasarım Ölçütlerine Bütünsel Bir Yaklaşım”, ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi, n.2.

AYRAL, C. (1993). The Sutyen, 1000 Tane Yayınları. İstanbul.

AYRAL, C. (2006). Sutyen, Büke Kitapları, İstanbul.

ÇİLEROĞLU, B. (2006). “İç Giyim Üretimine Yönelik 18-50 Yaşlar Arası Kadın Beden Ölçüleri Standardizasyonu Üzerine Bir Araştırma”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Giyim Endüstrisi ve Giyim Sanatları Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.

ERGÜR, A. (2002). Tekstil Terimleri Sözlüğü, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

SCOTT, L., (2010). Lingerie A Modern Guide, Quantum Publishing Ltd., London.

POWEL, P. (2016). Lingreie Design, Laurence King Publishing, London.

PÜSKÜLLÜOĞLU, A. (2006).” Türkçe Sözlük”, Can Yayınları.

TİGSAD (2005). İç Giyim Sektörü Pazar Araştırması 2005, TİGSAD (Tüm İç Giyim Sanayicileri Derneği) Yayınları Bilimsel Araştırmalar Dizisi 1, İstanbul.

TİGSAD Vizyon (2020), *Sutyenin Tarih Sahnesindeki Değişimleri*, Kasım 2020, İstanbul. https://www.tigsad.org/tigsad_02.pdf

WORSLEY, H. (2011).100 Ideas That Changed Fashion, Laurance, s.18., Publishing Ltd., London.

**İnternet Kaynak:**

https://www.dagi.com.tr/blog/bralet-sutyen-hakkinda

https://tekstilbilgi.net/dunyanin-en-eski-kumaslari.html/indigo-fabric-peru

https://www.themagger.com/mary-phelps-jacob-kimdir/#gallery-6

# ÖRNEK SUTYEN OPERASYON AKIŞ BASAMAKLARI

**1.KOLA LASTİK TAKMA**

BIÇAKLI REÇME MAKİNASI

**2.KOLA ASKI TAKMA**

DÜZ DİKİŞ MAKİNASI

**3.KOLA ÇIMA ÇEKME**

ZİKZAK MAKİNASI (DİKER ZİKZAK)

**4.KOL REGULA**

EL İŞİ

**5.SÜNGER ALT KUP BİRLEŞTİRME**

ZİKZAK MAKİNASI (ATLAR ZİKZAK)

**6.SÜNGER TOPLAMA(REGULA)**

EL İŞİ

**7.CEP AĞZI DİKMEK**

DÜZ DİKİŞ MAKİNASI

**8.SÜNGER CEP BİRLEŞTİRME**

OVERLOK MAKİNASI

**9.SÜNGER ALT ÜST KUP BİRLEŞTİRME**

ZİKZAK MAKİNASI (DİKER ZİKZAK)

**10.SÜNGER KUP ÖLÇME**

EL İŞİ

**11.SÜNGER ASTAR BİRLEŞTİRME**

OVERLOK MAKİNASI

**12.KUMAŞ DEKOLTE DANTEL SARMA**

ZİKZAK MAKİNASI (ATLAR ZİKZAK)

**13.PENS KAPAMA**

OVERLOK MAKİNASI

**14.PENS ÇIMA**

DÜZ DİKİŞ MAKİNASI

**15.ÖLÇME TOPLAMA**

EL İŞİ

**16.SÜNGER KUMAŞ BİRLEŞTİRME**

ZİKZAK MAKİNASI (ATLAR ZİKZAK)

**17.KAFA (KAP)ÇEVİRME**

OVERLOK MAKİNASI

**18.MİDE HAZIRLAMA**

OVERLOK MAKİNASI

**19.MİDE ÇIMA ÇEKME**

DÜZ DİKİŞ MAKİNASI

**20.MİDEYE BİRİT DİKMEK**

DÜZ DİKİŞ MAKİNASI

**21.MİDE KAP BİRLEŞTİRME**

DÜZ DİKİŞ MAKİNASI

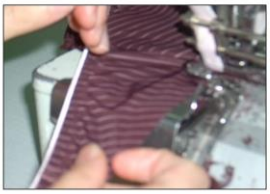
**22.KOL TAKMAK**

OVERLOK MAKİNASI

**23.ÖLÇME VE REGULE**

EL İŞİ

**24.KOL EVİNE LASTİK TAKMA**



BIÇAKLI REÇME MAKİNASI

**25.KOL EVİNE ÇIMA ÇEKME**

ZİKZAK MAKİNASI (DİKER ZİKZAK)

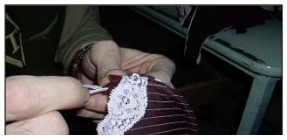
**26.ETİKET DİKMEK**

DÜZ DİKİŞ MAKİNASI

**27.ŞARDON TAKMAK**

ÇİFT İĞNE MAKİNASI

**28.BALEN TAKMAK**



**29.AGRAF DİKMEK**

**30.BALEN KAPAMA**

**31.ÖN ASKI TAKMA**

PUNTERİZ MAKİNASI

**32.ARKA ASKI TAKMA**

PUNTERİZ MAKİNASI

**33.ASKI BİRLEŞTİRME**

PUNTERİZ MAKİNASI

**34.KURDELA GEÇİRMEK**

EL İŞİ (EL İĞNESİ)

**35.FİYONK YAPMA**

EL İŞİ (EL İĞNESİ)

**36.DESTEK HAZIRLIK**

OVERLOK MAKİNASI

**37.DESTEK GEÇİRMEK**

EL İŞİ

**ASKI HAZIRLIK I**

ŞERİT MAKİNASI

**ASKI HAZIRLIK II**

EL İŞİ

**ASKI HAZIRLIK III**

EL İŞİ

**Presentation ID / Sunum No= 39**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0003-0710-8375 - 0000-0003-0527-2980

# Türk Medeni Kanunlarında Dilin Yaşlanması ve Değişimi

**Prof. Dr. Z. Gönül Balkır[1], Öğr. Gör. Başak Balkır Gülen[1]**
*[1]Kocaeli Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Özel Hukuk Bölümü, Kocaeli/Türkiye.*
*E-mail: gonulbalkir@yahoo.com*
*[2]Kocaeli Üniversitesi, Ali Rıza Veziroğlu MYO, Kocaeli/Türkiye.*
*E-mail: basakbalkir@hotmail.com*

## Özet

Cumhuriyet Dönemi'ne geçişiyle başlayan Türk dilindeki sadeleşme çalışmaları, doğal olarak hukuk diline de yansıyarak hukuk metinlerini ve kanunları da değiştirmiş bulunmaktadır. 17 Şubat 1926 tarih ve 743 no'lu ilk Türk Kanunu Medenîsi, 4 Ekim 1926 yürürlüğe girmiştir. Zamanla pek çok değişikliğe uğrayan 1926 tarihli Türk Kanunu Medenîsi, çağın ve gelişen teknolojinin ihtiyaçlarına cevap veremediği gerekçesiyle, yerini 1.1.2002 tarihinde yürürlüğe giren 22.11.2001 tarihli 4721 sayılı yeni Türk Medenî Kanunu'na bırakmıştır. 4721 sayılı yeni Türk Medenî Kanunu'nun gerekçesinde; 743 sayılı Türk Kanunu Medenîsi'nin, Türk hukuk hayatında fevkalâde önemli bir yeri ve işlevi olduğu ve pek çok değişiklikler geçirerek, zamanla yaşlanması ve beklenen performansı göstermekten uzaklaşmasıyla zamanla yaşlandığı ve günün ihtiyaçlarına gereği gibi cevap vermekte zorlandığı görüldüğünden, yeniden gözden geçirilmesi ve yaşanan çağın ve gelişen teknolojinin ihtiyaçlarına cevap verebilir hâle getirilmesinin amaçlandığı belirtilmektedir. 74 yıl boyunca değişime uğrayarak kullanılan kanunun zaman içinde dili de yaşlanmış, hukukçular için bile anlaşılmaz hale gelmiştir. Medeni kanunlarımızdaki dilin zaman içinde nasıl değiştiğini ortaya koymak amacıyla; iki Medeni Kanunun hukuk dillerini mukayeseli olarak karşılaştırmak, Türk hukuk dilinin, zamanla nasıl değiştiği açıkça ortaya çıkaracaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Dili, Hukuk Dili, Türk Hukuk Dilinin Değişimi.

## Aging and Change of Language in Turkish Civil Laws

## Abstract

The simplification studies in the Turkish language, which started with the transition to the Republican Period, naturally changed the legal texts and laws by reflecting on the legal language. The first Turkish Civil Code, dated 17 February 1926 and numbered 743, entered into force on 4 October 1926. The Turkish Civil Code of 1926, which underwent many changes over time, was replaced by the new Turkish Civil Code No. 4721, dated 22.11.2001, which entered into force on 1.1.2002, on the grounds that it could not meet the needs of the age and developing technology. In the justification of the new Turkish

Civil Code numbered 4721; Since it is seen that the Civil Code of Turkish Law No. 743 has an extremely important place and function in Turkish legal life and has undergone many changes, aging over time and not showing the expected performance, it has become aging over time and has difficulty in responding to the needs of the day properly, so it should be revised and It is stated that it is aimed to make the developing technology responsive to the needs. The language of the law, which has been used for 74 years with changes, has also aged over time and has become incomprehensible even for lawyers. In order to reveal how the language in our civil laws has changed over time; comparing the legal languages of the two Civil Codes will clearly reveal how the Turkish legal language has changed over time.

**Keywords:** Turkish Language, Legal Language, Change of Turkish Legal Language

**Giriş**

Dil, bir toplumun yapısal özelliklerini, karakterini, arzularını, değerlerini, bilinç ve bilinçaltını öğrenmek ve gerektiğinde aktarmak için, yaratılan kültürel bir olgudur. Dil, toplumun zaman içerisindeki yaşantılarının izleri, Kamusal ve bireysel olarak oluşturdukları değerler, ölüm karşısındaki tutumları, geleceğe yönelik beklentileri, evren hakkındaki çıkarımları hakkında bilgi aktarması olanağı ve temel veri alanı yaratır.

Dil, canlı ve yaşayan bir olgu olarak kendi toplumunun gelişimine bağlı olarak gelişir, bazen zamanla yıpranır, anlaşılmaz hale gelince de değişir ve sadeleşir. Bu çalışmamızda Cumhuriyetimizin kurulmasından hemen sonra, toplumsal hayatı düzenlemek üzere 1926 tarihinde çıkarılan Türk Kanunu Medenîsi'nin 74 yıl içinde nasıl yaşlanarak anlaşılmaz hale geldiğine ve bu nedenle nasıl sadeleştirildiğine odaklanmak istedik.

**1.TÜRK DİLİNİN SADELEŞMESİ**

**1.1. Türk Dili ve Türk Dilinin Gelişimi**

Dil, bir toplumun ruhu olarak toplumun, zaman içerisindeki yaşantılarının izleri, oluşturdukları değerler, ölüm karşısındaki tutumları, geleceğe yönelik beklentileri, evren hakkındaki çıkarımları aktarır ve geleceğe taşır. Tüm anlam değerleri için dil, temel bir veri alanıdır (Aksu, 2003, 187).

Dil, insanoğlunun varoluşunun ve kişiliğinin başlangıcıdır. Aklın bir görüntüsü olarak dil, antik çağdan beri mutlak bir irade açıklaması biçimi olarak hem betimleyen ve hem de betimlenendir (Işıktaç, 2004, 117) . Dil, sosyal bir olgu ve bir kurumdur. Gerçekte dil, her bireyin zihnine yerleşen sosyal bir eser olarak; bireylerdeki dilin çalışmasını düzenlemede sosyal yapı tarafından benimsenmiş gerekli uzlaşımların bütünüdür. Bir tür varsaımsal sözleşme sayesinde var olur.

Türk dilinin geçmişi İslamiyet öncesi zamanlara dayanmaktadır. Türkler, İslâmiyet'i kabul etmeden önce kendi yazı sistemlerini geliştirmişlerdi. İlk Türk alfabesi Göktürk alfabesidir. İlk Göktürk yazıtları olan Yenisey'de bulunmuştur, 18. yüzyıldan beri varlığı bilinen bu yazıtların 1893'de okunabilmeleri sonucunda, Orhun yazıtları'nın Türklere ait oldukları ve 732 yıllarına ait bulundukları, dillerinin de Türkçe olduğu anlaşılmıştır (Göze, 2000, 310).

Türk dilinin ilk sözlüğü ve dil bilgisi kitabı Divanü Lugati't-Türk ise 1072 yılında Kâşgarlı Mahmud tarafından yazılmıştır. Yaklaşık 9 bin sözü içeren eser, yalnızca bir sözlük, yalnızca bir dil bilgisi kitabı değil, aynı zamanda Türk yazı dilinin ve ağızlarının ele alındığı, kültür değerlerinin kayda geçirildiği anıtsal bir kaynaktır. Konya'da Selçuklu egemenliğine son veren Mehmet Bey idealistçe bir adım atarak Türkçe'yi resmi dil yaptı. Mehmet Bey ayrıca 15 Mayıs 1277'ye tekabül eden 10 Zilhicce 675 tarihli bir buyruk yayınladı. Buyruğunda şöyle diyordu: "Bugünden sonra divanda, dergahta, bargahta, mecliste, meydanda Türkçe 'den başka dil kullanılmayacaktır…" Karamanoğlu Mehmet Bey tarafından gerçekleşen bu ferman ile tarihte ilk kez devlet eliyle Türkçe'nin korunmasına tanık olmaktayız. Osmanlı Devletinin ilk yıllarında, dil Türkçe idi. Fakat sonraları dinin etkisi ile Arapça ve edebiyat dili sayılan Farsçanın Türk'ün dili olan Türkçe'nin yerini aldığı görülür. Arapça ünsüz sesler

bakımından zengin olduğu halde; Türk dili olarak Türkçe, ünlü sesler bakımından zengindir. Bu nedenle Arap harfleri Türk dil ve lehçeleri karşısında yetersiz kalmıştır (Aksu, 2003, 188).

XVII. Yüzyılın 2.yarısında bazı batı ülkelerinde Türkoloji Enstitüleri ve okulları açılarak, Türkçe'nin bilimsel olarak incelendiği görülür. XIX. Yüzyılın ilk yarısından Tanzimat dönemine kadar, Padişah III. Selim ve II. Mahmut'a; Türkçe'nin sadeleştirilmesi önerilir. Tanzimat ve Meşrutiyet devirlerinde, yetişen aydınların önemli bir bölümü, Arapça ve Farsça sözcüklere bağlı eserler vermekteydiler. Namık Kemal'in "Evrak-ı Perişan"ındaki sözcüklerin %32'si, Recaizade Ekrem'in "Pejmurde"sindeki sözcüklerin %35'i, Süleyman Nazif'in "Fuzuli "sindeki sözcüklerin ise ancak %33'ü Türkçe idi (Yalçın, 2008, 51).

Cumhuriyet dönemine geçişle birlikte Türk dilinin sadeleşmesi çalışmaları hızlanmıştır. TBMM'nin 23 Nisan 1920'da açılması üzerine, kurulan ilk Vekiller Heyeti'nin programında, halk dilinden toplanacak sözcüklerle bir sözlük meydana getirileceği belirtilmiştir. Ancak bu beklenti, günün koşullarına göre kolay gerçekleşememiştir. Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun ilk maddelerinde ancak 19 Türkçe sözcük bulunmaktaydı. Geri kalanlar Arapça ve Farsça idi. Kullanılan Türkçe sözcükler da daha çok (olup, için, olarak gibi) edatlardan oluşuyordu. 23 Nisan 1920 TBMM'nin açılması ile kurulan Bakanlar Kurulu, Türkçe Sözlük yapılmasını Hükümet Programına aldı. 1928'de yapılan "Harf Devrimi" ile Türkçe'nin ülkede egemen olmasını kolaylaşıyordu. Latin alfabesinin kabul edilip edilemeyeceği tartışmaları sürüp giderken 1928 yılında harf devrimi kabul edilecektir. Bu devrim hamlesinin birinci basamağı, 28 Mayıs 1928'de kabul edilen "Beynelmilel Erkânım kabulü hakkında kanun" ile gerçekleştirilir, Latin esasından olan rakamların, sayıların kullanılması kabul edilir. Yasanın kabulü sırasında, birçok konuşmacılar, harflerin de değiştirilmesi doğrultusunda konuşmalar yapmışlardır ve Latin harflerinin kabulü yanında ayrıca Arap harflerinde yazımla ilgili bazı değişiklikler yapılması konusu, en çok tartışılan konular olmuştur (Göze, 2000, 313).

Türk ulusu cehaletten az emekle, kısa yoldan ancak kendi güzel ve asil diline kolay uyan böyle bir araç ile sıyrılabilecektir. Bu okuma yazma anahtarı ise Latin esasından alınan yeni Türk Alfabesi olacaktır. 1928 tarihinde Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki yasa kabul edilmiş ve 1929 yılına, Türkiye Cumhuriyeti, yeni yazısı ile girmiştir. Türkçe'nin sadeleştirilmesi ve zenginleştirilmesi kapsamında yapılan olumlu çalışmalar sonucunda; 1932 yılında yazı dilinde %35-40 olan Türkçe sözcük kullanma oranı, şimdilerde % 75-80'lere ulaşmıştır. Bu olgu ve sadeleşme, Atatürk'ün yaptığı dil devriminin; ne kadar halka mal olduğunun, apaçık göstergesidir(Göze, 2000, 313).

### 1.2. Meta Bir Dil Olarak Hukuk Dili

Hukuk dili, nesnel dilin betimlemesinde kullanılan bir üst dil olarak kabul edilmekt ve normatif bir bilim olan hukuk bilimi, kendine özgü bir üst dil olarak hukuk diliyle çalışmaktadır. Hukuk dili, nesnel dilin betimlemesinde kullanılan bir üst dil ya da meta dil olarak kabul edilir. Hukuk dili, nesne dili olan Türkçe'nin, bir meta dil olarak, özel dil alanına işaret etmektedir. Türk dilinin sadeleştirilmesi çalışmaları doğal olarak hukuk dilinin sadeleştirilmesi çalışmalarını da beraberinde getirmiştir.

Sözlü hukuktan yazılı hukuka geçildiğinden beri hukukun içeriği de dilsel olarak karşımıza çıkmakta ve bir meta dil olarak, özel bir dil alanına işaret etmektedir. Anlam taşıyıcı ve iletişim aracı olarak; dil, hukuk normunun da taşıyıcısı ve iletişim aracıdır. Hukuk normlarının, yazılış biçimi açısından dilbilgisi olarak değerlendirilmesinde; hukuk normlarının emir veya yasak şeklinde ya da olumlu veya olumsuz emir kipinde yahut da haber kipinde yazıldıkları görülmektedir. Hukuk normunda emir kipinin daha yaygın biçimde kullanıldığını en eski tarihli hukuk normlarında bile görmek mümkün olmaktadır. Hammurabi Kanunları'nın yazılış biçimi, daha çok emir kipinin tercih edildiğini göstermektedir. M.Ö. 1728-1686. yılları arasında Babil hükümdarlığını yapan Hammurabi'nin yayınladığı kanundan aldığımız aşağıdaki hüküm, bu görüşü doğrulayıcı niteliktedir: "Eğer bir adam, bahçe sahibinin izni olmaksızın ağaç keserse 1/2 mana (o zaman kullanılan bir ölçü) gümüş ödeyecektir."(Güriz, 2009, 412).

### 1.3.Türk Hukuk Dilinin Sadeleşmesi

Tarihsel gelişim içinde toplumsal yapıdaki değişim doğal olarak bir toplumsal kültür olarak, dile de aynen yansımaktadır. Değişim olarak dilin zaman boyutunda kavranması sorunları hukuk diline ve hukuk zaman ilişkisine de yansımaktadır.

Hukuk dilinin tarihselliği boyunca ve bu noktada yaşanan değişim ve dönüşüm bir yanıyla toplumsal değişim ve dönüşümden ve öte yandan dilin yapısındaki değişim ve dönüşümden ayrıştırılamaz ve kavranamaz. Toplumsal değişim ve dönüşüm, dile yansırken, toplumsal değişim ve bu değişimin dildeki etkisi veya yankısı doğal olarak hukuk diline de yansımaktadır.

Toplumsal değişim zamanlarında, kurumsal yapının yeniden yapılandırılma dönemlerinde; gündelik dilde, bu değişime paralel olarak hızlıca değişmektedir. Gündelik kullanım dilinde yaşanan değişim bu nesne dilin bir üst yapısı ve bir meta dil olan hukuk diline de yansımakta ve hukuk dili de hızlıca değişmektedir.

Nitekim Türkiye cumhuriyetinin kuruluşu ve ulusal diriliş sürecinde yaşanan Türk dilinin sadeleştirilmesi çalışmaları; hukuksal yapının toptan bir şekilde reform niteliğindeki yasalar ve hukuk devrimiyle birlikte yeniden yapılandırılmasıyla birleşince doğrudan hukuk diline yansımış ve hukuk dili son derece hızlı bir şekilde Türk diline paralel olarak sadeleşmiştir.

## 2.TÜRK MEDENİ KANUNLARINDAKİ DİLİN DEĞİŞİMİ

### 2.1. Hukuk Metinlerinin Cumhuriyetle Birlikte Sadeleştirilmesi

Cumhuriyet Dönemi'ne geçişiyle başlayan Türk dilindeki sadeleşme çalışmaları, doğal olarak hukuk diline de yansıyarak hukuk metinlerini ve kanunları da değiştirmiş bulunmaktadır. Türk dilinin sadeleştirilmesi çalışmaları doğrudan hukuk diline yansımış ve hukuk dilini de kendine paralel olarak sadeleştirmiştir.

Cumhuriyet döneminin en önemli özelliklerinden birisi, hukuk alanında radikal bir reformun gerçekleştirerek 1926 yılında, Türk Medeni Kanunu'nu yürürlüğe koymuştur. 2001 yılına kadar yürürlükte kalan bu kanun, hem kavramsal olarak ve hem de dil olarak eskiyip anlaşılmaz hale gelince özüne dokunmadan, kabul edilen yeni bir kanunla sadeleştirilmiştir. Hukuk Usulü Muhakemeleri Kanunu 1927'den beri uygulanmaktadır.

Türk hukuk hayatının gelişim çizgisi incelendiği zaman 1923 yılında Cumhuriyetin ilânı ile birlikte, özellikle Cumhuriyetin kurulmasından sonra değişik hukuk alanlarında temel kanunların kabul edilmesi ve temel kurumların oluşturulması, temel kanunlarda yapılan değişikliklerin sınırlı kalması, mahkemeleri hukuk kurallarını düzenli ve istikrarlı biçimde uygulamaya yönlendirmiştir (Güriz, 2009, 421).

### 2.2. Türk Medeni Kanunlarındaki Hukuk Dilinin Değişimi

Hukuk dilinin değişimi en açık biçimde dönemsel olarak tekrarlanan hukuksal metinlerde görebiliriz. Özellikle Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları ve Türk Medeni kanunu, zamanla yaşanan hukuk dilindeki değişimi çok net ortaya koyan hukuk belgeleridir.

Türk Devleti'nin kabul ettiği, iki Medeni Kanun arasındaki dil değişikliği; hukuk dilinin nasıl sadeleştiğinin, apaçık göstergesidir. 17 Şubat 1926 (4 Nisan 1926 sayı 339) tarih ve 743 no'lu kanunla Türk Kanunu Medenisi, 4 Ekim 1926 yürürlüğe girmiştir. 74 yıl uygulanan ve pek çok değişikliğe uğrayan 1926 tarihli Türk Kanunu Medenîsi, çağın ve gelişen teknolojinin ihtiyaçlarına cevap veremediği gerekçesi ile yerini 1.1.2002 tarihinde yürürlüğe giren 22.11.2001 tarih ve 4721 sayılı yeni Türk Medenî Kanunu'na bırakmıştır.

Her iki Medeni Kanun metni; hukuk dili açısından, mukayese edildiğinde; hukuk dilindeki hızlı değişim, çok daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Her iki medeni kanun birlikte değerlendirildiğinde; hukuk dilinin zaman içinde değişerek günümüz hukuk diline dönüştüğü ve sadeleştirildiği açıkça görülmektedir.

74 yıl uygulanan ve pek çok değişikliğe uğrayan 1926 tarihli Türk Kanunu Medenîsi, çağın ve gelişen teknolojinin ihtiyaçlarına cevap veremediği ve yaşlandığı gerekçesi ile yerini 1.1.2002 tarihinde yürürlüğe giren 22.11.2001 tarih ve 4721 sayılı yeni Türk Medenî Kanunu'na bırakmıştır (Bilge, 20 907, 95).

Değiştirilen kanunların metinleri, hukuk dili açısından mukayese edildiğinde, hukuk dilindeki hızlı değişim, çok daha net bir şekilde görülmektedir.

1 Ocak 2002 tarihinde yürürlüğe giren 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu ile eski Medeni Kanun'un, gerek şekil ve gerek içerik bakımından pek çok hükmünde değişiklik yapılmıştır (Başpınar, 2003,79).

Şekle ilişkin değişiklikler arasında ilk sırada madde numaraları gelmektedir6. Ayrıca yeni düzenlemede bölüm numaraları da eski metinden farklıdır. Yeni metinde ayrıca çok fazla kavram değişikliği yer almaktadır. Yeni Kanun'un içeriği de eski hükümlerden son derece farklılık arz etmektedir (Başpınar,2003,80).

Yeni kanunda, şekil bakımından yetmişbeş yıllık hukuk geleneğinin yıkılıp, alt üst edildiği ve böylece madde numaraları dahil birçok değişiklik yapıldığı görülmektedir. Madde numaralarının tamamen değişmiş olmasıyla, geçen yıllar içinde oluşmuş hukuksal yapısı ve sürekliliği de kesilmiştir. Aynı biçimde köklü değişiklikler yapmak zorunda kalan diğer ülkeler, madde numaralarına ve sıralarının değişmemesine özel özen göstermişlerdir(Arın, 2002, 8).

Medeni Kanun'daki en önemli değişiklik, dilinin sadeleştirilmesinde yapılmıştır. Kanunun dili anayasa ve günümüz Türkçesine uygun hale getirilirken, karı sözcüğü yerine, kadın sözcüğü kullanılmasına özen gösterilmişse de sınırlı olarak bazı maddelerde karı sözcüğünün kaldığı görülmektedir. Dilindeki sadeleştirmeye rağmen, uygun karşılığı bulunamayan 'ehliyet, velayet, kayyım, tereke, zilyetlik, irtifak, intifa hakkı, emtia, terkin, muacceliyet, ihraz gibi kelimeler', aynen korunmuştur.

**2.3.Hukuk Dilindeki Yaşlanmanın Kanun Gerekçelerine Yansıması**

1926 tarihli ilk Medeni kanunun, dönemin Adalet Bakanı Mahmut Esat Bozkurt tarafından kaleme alınan gerekçesi, yeni kanunda da korunmuş olup; Türk Medenî Kanunu'nun, Adliye Vekili Mahmut Esat tarafından hazırlanan gerekçesinde şöyle denilmektedir:

«Halihazır da Türkiye Cumhuriyeti'nin müdevven bir kanunu medenisi yoktur. Yalnız, akitlerin küçük bir kısmına temas edebilen Mecelle vardır.... Denebilir ki, bu kanunun ihtiyacatı hazıraya tevafuk eden ancak 300 maddesidir.... Mecellenin akidesi ve ana hatları dindir. Halbuki, hayatı beşer her gün, hattâ her ân esaslı tahavvüllere maruzdur.... Kanunları dine müstenit olan Devletler kısa bir zaman sonra memleketin ve milletin matlaplannı (isteklerini) tatmin edemezler. Çünkü, dinler lâyetegayyer (değişmez) hükümler ifade ederler.... Değişmemek, dinler için bir zarurettir. Bu itibarla dinlerin sadece bir vicdan işi olarak kalması, asrı hazır medeniyetinin esasatmdan ve eski medeniyetle yeni medeniyetin en mühim farikalarından birisidir».

«...Şu ciheti de işaret etmek lâzımdır ki, muasır medeniyeti almak ve benimsemek kararı ile yürüyen Türk milleti, muasır medeniyeti kendisine değil, kendisi muasır medeniyetin icabatına her ne pahaya olursa olsun ayak uydurmak mecburiyetindedir. Yaşama kararında olan bir millet için bu şarttır...».

Lâyiha Alman, Fransız ve İsviçre Medenî Kanunlarının hazırlanışını ve bu kanunların sözü edilen memleketlerin siyasal birliklerini kuvvetlendirmeye yaradıklarını belirttikten sonra, şöyle devam eylemektedir:

«...Şüphe yoktur ki, kanunların gayesi herhangi bir örf ve âdet veya yalnız vicdanla alâkadar olması icabeden ahkâmı diniye değil; siyasî, içtimaî, iktisadî, milli vahdetin her ne pahaya olursa olsun temin ve tatminidir. Asrı hazır medeniyetine mensup Devletlerin ilk farikası din ile dünyayı ayrı görmektir. Bunun aksi Devletin kabul ettiği din esaslarım kabul etmeyen kimselerin vicdanlarına tahakküm olur. Bunu ise asrı hazır Devlet telâkkiyatı kabul edemez. Din, Devlet nazarında vicdanlarda kaldıkça muhterem ve masundur... Dini dünyadan ayırmakla asrı hazır Devleti, .... dine hakikî ve müebbet bir taht olan vicdanı tahsis eylemiştir».

«... Adliye Vekâleti bu kanunu hazırlamakla inkılâp ve tarih huzurunda millî vazifesini ifa ve Türk milletinin hakiki menfaatlarını ifade etmiş olduğundan şüphe etmemektedir».

4721 sayılı yeni Türk Medenî Kanunu'nun gerekçesinde, eski Medenî Kanun'un gerekçesinden bir bölüm verildikten sonra şöyle denilmektedir:

«... Türk hukuk hayatında fevkalâde önemli bir yeri ve işlevi Türk Kanunu Medenîsi -kısaca Medenî Kanun- yürürlükte bulunduğu 74 yıllık uygulama sürecinde, ilki 1938 yılında olmak üzere çeşitli tarihleri pek çok değişiklikler geçirmiştir.

Canlı varlıkların, organizmaların zamanla yaşlanması ve beklenen performansı göstermekten yavaş yavaş uzaklaşması gibi, sosyal varlıklar olan kanunlar da zamanla yaşlanmakta ve günün ihtiyaçlarına gereği gibi cevap vermekte zorlanmaktadırlar. Bu sebepledir ki kanunların, özelli Medenî Kanun, Ceza Kanunu, Ticaret Kanunu ve Usul Kanunları gibi temel kanunların belli bir süre geçtikten sonra baştan aşağıya yeniden gözden geçirilmesi ve yaşanan çağın ve gelişen teknolojinin ihtiyaçlarına cevap verebilir hâle getirilmesi kaçınılmazdır. Nitekim son yıllarda Almanya ve İsviçre'de bu yola gidilmiş, Alman Medenî Kanunu (BGB) ve Medenî Kanunumuzun kaynağını oluşturan İsviçre Medenî Kanunu (ZGB) yapılan köklü değişikliklerle bazı kurumlar geliştirilerek yeni sosyal görüşlere ve ihtiyaçlara cevap verebilir duruma getirilmişlerdir...».

Türk Medenî Kanunu'nun bu gelişmelerden uzak kalmaması için, mevcut kanunu gözden geçirmek ve günümüz ihtiyaçlarına cevap verecek yeni bir tasarı hazırlamak üzere kurulan komisyonca, mevcut yasanın genel yapısının sistematiğinin bozulmamasına gayret gösterilerek, tasarının eskisi gibi 4 kitaptan oluşturulduğu; alışılmış olması bakımından mevcut kanunun madde numaralarının aynen korunmasının, zorluklar nedeniyle mümkün olamadığı dikten sonra şöyle denilmektedir:

«Böylece madde numaralarında yürürlükteki Kanundan ayrılınmak zorunda kalınmıştır.... Tasarıya eklenen yeni maddeler ol çoktur ki, neredeyse alfabenin harfleri bunları belirtmeye yetmeyecektir. Kaldı ki, yürürlükteki Kanunun pek çok maddesi Tasarıya alınmayarak yürürlükten kaldırıldığı için, metinde bir hayli boş madde kalmaktadır. Bu sakıncalar dikkate alınarak madde numaralarının yeni baştan birbirini izler biçimde düzenlenmesi yoluna gitmek zorunlu olmuştur».

Bu yolun seçilmesinin bir sebebinin de TBMM'de görüşülmesi yöntemi ile ilgili olduğu belirtilmekte, eski kanunun bazı maddelerinin değiştirilmesi ve yeni maddelerin eklenmesi şeklinde düzenleme yapılsa idi, Tasarının tamamının oylanmasının mümkün olmayacak, her madde tek tek görüşülerek oya sunulacak bu da tasarının bütünlüğünü bozacaktı, denildikten sonra şöyle devam edilmektedir:

«Tasarı hazırlanırken Adalet Bakanlığının daha önce oluşturduğu komisyonlar tarafından hazırlanarak Bakanlıkça 1971 ve 1984 tarihlerinde yayımlanmış bulunan iki Öntasarı ile kaynak İsviçre Medenî Kanunu, Alman Medenî Kanunu, Fransız Medenî Kanunu ve kısmen de İtalyan Medenî Kanunundan yararlanılmıştır. Ayrıca gerek İsviçre gerek Türk doktrin ve yargı içtihatlarında ileri sürülen görüşler ile sayılan ülkelerdeki gelişmeler de gözden geçirilmiş ve bunlar olanak bulunduğu ölçüde maddelere yansıtılmıştır. Böylece yürürlükteki Kanundan farklı pek çok yeni hükümleri içeren, özellikle kadın-erkek eşitliğine her alanda yer veren çağdaş bir Tasarı ortaya çıkarılmıştır».

Özünde aynı bırakılan iki kanun gerekçesinde kullanılan hukuk dillerinden, ilkinin; neredeyse tamamen anlaşılmaz olduğu görülmekle, ne kadar eskidiği ortaya çıkmaktadır. Yenilenen Medeni Kanun hükümlerinin günümüz Türkçesiyle nasıl kolayca anlaşılabilir şekilde düzenlendiği görülmektedir.

### 2.4.Medeni Kanunların Başlangıç Hükümlerindeki Dil Değişiklikleri

1926 tarihli ilk Medeni Kanunun başlangıç hükümlerine baktığımızda, o zaman kullanılan hukuk dilinin zamanla nasıl anlaşılmaz hale gelip yaşlandığı açıkça ortaya çıkmaktadır. Şimdiki zaman diliminde halkın bu maddeleri anlamasının mümkün olmaması yanında mesleği hukuk olan hukukçular bile bu maddeleri anlamakta zorlanmaktadırlar. 1926 Tarihli ilk Türk Kanunu Medenîsi'ndeki Başlangıç hükümleri aşağıdaki gibi düzenlenmişti:

'Madde 1.Kanun, lafziyle veya ruhiyle temas ettiği bütün mes'elelerde mer'idir. Hakkında kanuni bir hüküm bulunmayan meselelerde hakim örf ve adete göre, örf ve adet dahi yok ise kendisi vazıkanun olsaydı bu meseleye dair nasil bir kaide vaz edecek idiyse ona göre hükmeder.

Hâkim, hükümlerinde, ilmi içtihatlardan ve kazai kararlardan istifade eder.

Madde 2. herkes haklarını kullanmakta ve borçlarını ifada hüsnüniyet kaidelerine riayetle mükelleftir.

Madde 3. bir hakkın doğumu için kanunen hüsnüniyet şart kılınan hallerde asıl olan, onun vücududur. Ancak, icabı hale göre kendisinden beklenen ihtimamı sarfetmeyen kimse hüsnüniyet iddiasında bulunamaz.

Madde 4. kanunun takdir hakkı verdiği ve icabı hale yahut muhik sebeplere nazaran hüküm vermekle mükellef tuttuğu hususlarda hakim, hak ve nisfetle hükmeder.

Madde 5. Akitlerin in'ikadına ve hükümlerine ve sukutu sebeplerine taalluk edip borçlar kısmında beyan olunan umumi kaideler, medeni hukukun diğer kısımlarında dahi caridir.

Madde 6.kanun, hilafını emretmedikçe iki taraftan her biri müddeasını ispata mecburdur.

Madde 7. resmi sicil ve senetlerin doğru olmadığı sabit oluncaya kadar münderecatı ile amel olunur. Bu münderecatın doğru olmadığını ispat, bir şekli mahsusa bağlı değildir.'.

22.11.2001 tarih ve 4721 sayılı yeni Türk Medenî Kanunu'nun başlangıç hükümlerine bakıldığında ise; yeni Medeni Kanunun günümüz Türkçesiyle çok açık ve anlaşılabilir olduğu görülmektedir. Halen kullanılmakta olan yeni Türk Medenî Kanunu'nun başlangıç hükümleri aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

'Madde 1.- Kanun, sözüyle ve özüyle değindiği bütün konularda uygulanır.

Kanunda uygulanabilir bir hüküm yoksa hâkim, örf ve âdet hukukuna göre, bu da yoksa kendisi kanun koyucu olsaydı nasıl bir kural koyacak idiyse ona göre karar verir.

Hâkim, karar verirken bilimsel görüşlerden ve yargı kararlarından yararlanır.

Madde 2.- Herkes, haklarını kullanırken ve borçlarını yerine getirirken, dürüstlük kurallarına uymak zorundadır.

Bir hakkın açıkça kötüye kullanılmasını hukuk düzeni korumaz.

Madde 3.- Kanunun iyiniyete hukukî bir sonuç bağladığı durumlarda, asıl olan iyiniyetin varlığıdır.

Ancak, durumun gereklerine göre kendisinden beklenen özeni göstermeyen kimse iyiniyet iddiasında bulunamaz.

Madde 4.- Kanunun takdir yetkisi tanıdığı veya durumun gereklerini ya da haklı sebepleri göz önünde tutmayı emrettiği konularda hâkim, hukuka ve hakkaniyete göre karar verir.

Madde 5.- Bu Kanun ve Borçlar Kanununun genel nitelikli hükümleri, uygun düştüğü ölçüde tüm özel hukuk ilişkilerine uygulanır.

Madde 6.- Kanunda aksine bir hüküm bulunmadıkça, taraflardan her biri, hakkını dayandırdığı olguların varlığını ispatla yükümlüdür.

Madde 7.- Resmî sicil ve senetler, belgeledikleri olguların doğruluğuna kanıt oluşturur'.

Bunların içeriğinin doğru olmadığının ispatı, kanunlarda başka bir hüküm bulunmadıkça, her hangi bir şekle bağlı değildir. '.

Her iki Medeni Kanunun sadece başlangıç hükümlerinin mukayesesiyle bile hukuk dilindeki hızlı değişim, çok daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

**Sonuç**

Cumhuriyet dönemiyle birlikte yeniden yapılandırılan hukuk düzeni ve toplumsal değişim; doğrudan Türk diline ve oradan da hukuk diline yansımıştır. Türk dilinin sadeleştirilmesi çalışmaları, doğal olarak hukuk dilinin sadeleştirilmesi çalışmalarını da beraberinde getirmiş; dildeki sadeleşme çalışmaları, hukuk dilinde de karşılığını bulmuş Türk dilinin sadeleşmesi, hukuk dilini de sadeleştirmiştir.

Ne var ki 74 yıl boyunca değişime uğrayarak kullanılan kanunun zaman içinde hukuk dili de yaşlanmış, hukukçular için bile anlaşılmaz hale gelmiştir. Zamanla yaşlanan Medeni Kanunun gerek bazı hukuk kavramlarının ve gerekse hukuk dilinin değiştirilmesi gerekmiştir. Nitekim 4721 sayılı yeni

Türk Medenî Kanununun gerekçesinde; 743 sayılı Türk Kanunu Medenîsi'nin, Türk hukuk hayatında fevkalâde önemli bir yeri ve işlevi olduğu ve pek çok değişiklikler geçirerek, zamanla yaşlanması ve beklenen performansı gösterememesi nedeniyle zamanla yaşlandığı ve günün ihtiyaçlarına cevap vermekte zorlandığı görüldüğünden, yeniden gözden geçirilmesi ve yaşanan çağın ve gelişen teknolojinin ihtiyaçlarına cevap verebilir hâle getirilmesi amaçlandığı belirtilmektedir.

Medeni kanunlarımızın gerekçeleri ve başlangıç hükümlerindeki hukuk dili, mukayeseli olarak incelendiğinde; Türk hukuk dilinin, zamanla nasıl yaşlandığı ve zorunlu olarak değiştirilip, sadeleştirildiği açıkça anlaşılmakta ve hukuk dilinin zaman içinde nasıl değişerek, günümüz hukuk diline dönüştürüldüğü ve sadeleştirildiği çok net bir şekilde görülmektedir.

**Kaynaklar**

Aksu, Ş., (2003), "Kültürel Dönüşüm", KOÜ Türk Devrim Tarihi, Kocaeli.

Arın, M.C.,(2002),Yeni Medeni Kanunun Yaşamımıza getireceği yenilikler,

http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/yeni_medeni_kanun.pdf.

Başpınar, V., (2003), Türk Medeni Kanunu İle Aile Hukukunda yapılan Değişiklikler Ve Bu Konuda Bazı önerilerimiz, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/628952.

Bilge, N., (2007, Hukuk Başlangıcı, Ankara.

Göze, A., (2000), Türk Kurtuluş Savaşı Ve Devrimi Tarihi, İstanbul.

Güriz, A., (2009), Hukuk Felsefesi, Ankara.

Işıktaç,Y., (2006), Hukuk Felsefesi, İstanbul.

Yalçın, Ö.,(2008), "Türk Dil Devrimi", KYÖD Dergi, Kocaeli.

**Presentation ID / Sunum No= 40**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0003-0710-8375 / 0000-0003-0527-2980

# Bilimsel Yaratma Özgürlüğünün Etik Sınırları

**Prof. Dr. Z. Gönül Balkır[1], Öğr. Gör. Başak Balkır Gülen[1]**
**Prof. Dr. Z. Gönül Balkır[1], Öğr. Gör. Başak Balkır Gülen[1]**
*[1]Kocaeli Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Özel Hukuk Bölümü, Kocaeli/Türkiye.*
*E-mail: gonulbalkir@yahoo.com*
*[2]Kocaeli Üniversitesi, Ali Rıza Veziroğlu MYO, Kocaeli/Türkiye.*
*E-mail: basakbalkir@hotmail.com*

## Özet

Araştırma özgürlüğü sınırlanabilir mi?Yoksa araştırma özgürlüğü, doğal bir insan hakkı olması nedeniyle sınırlandırılamaz mı? Bu konudaki tartışmaları bir yana bıraksak bile başka sorularla karşılaşıyoruz. Bilim insanlarının düşüncelerine ve bilimsel yaratıcılığına nasıl engel olunabilir? Bilimsel özgürlüğün, sınırlandırılması mümkün mü ya da bilimsel yaratma özgürlüğünün bir sınırı var mıdır? Bilimsel Yaratma özgürlüğü, insanonurunun ve değerlerinin değiştirilmesini veya ortadan kaldırılmasını haklı kılar mı? Bilimsel yaratma özgürlüğü, en iyi ne şekilde kullanılabilir veya kullanılmalıdır? İnsan haklarının kullanılmasında, önemli olan mevcut özgürlüklerin büyütülmesi ve genişletilmesi olduğuna göre; bilimsel yaratma özgürlüğünün büyütülmesi ve genişletilmesi nasıl mümkün olabilecektir? Bilimsel yaratma özgürlüğünün etik sınırlarını sorgularken hangi insan değerini referans almak gerekir? Sorular soruları çogaltsa da, bilimsel yaratma özgürlüğünün etik sınırlarının belirlenmesinde, en temel sınır, insan değeri ve onurunun korunması noktasında çizilmektedir. O halde bilimsel yaratma özgürlüğünün etik sınırlarının insan değerine ve onurunun korunmasına bağlı olacağını söylemek gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimsel Yaratma Özgürlüğü, Etik Sınırlar, İnsan Onur ve Değerinin Korunması.

## Ethical Limits of Freedom of Scientific Creation

## Abstract

Can freedom of research be limited? Or can't freedom of research be limited because it is a natural human right? Even if we leave the discussions on this subject aside, we are faced with other questions. How can scientists' thoughts and scientific creativity be hindered? Is it possible to limit scientific freedom or is there a limit to the freedom of scientific creation? Does scientific freedom of creation justify the alteration or destruction of human dignity and values? In what way can or should the freedom of scientific creation be best used? In the exercise of human rights, since the important thing is to enlarge

and expand the existing freedoms; how will it be possible to enlarge and expand the freedom of scientific creation? Which human value should be taken as reference when questioning the ethical limits of the freedom of scientific creation? Although the questions multiply the questions, the most basic limit in determining the ethical limits of the freedom of scientific creation is drawn at the point of protecting human value and dignity. Therefore, it should be said that the ethical limits of the freedom of scientific creation will depend on the protection of human value and dignity.

**Keywords:** Freedom of Scientific Creation, Ethical Boundaries, Protection of Human Dignity and Value

## Giriş

Bilimsel araştırma özgürlüğü sınırlanabilir mi? Bilimsel yaratma özgürlüğü, en iyi ne şekilde kullanılabilir veya kullanılmalıdır? Araştırma özgürlüğünün etik sınırları nelerdir?

Bilimsel yaratma özgürlüğünün etik sınırlarını sorgularken, hangi insan değerini referans almak gerekir? Sorular, soruları çoğaltsa da; çalışmamızda, bilimsel yaratma özgürlüğünün etik sınırlarına odaklanmaya çalıştık.

## 1.Bilimsel Araştırma özgürlüğü

### 1.1.Bilimsel araştırma kavramı

Evrende var olan her şey, bilgi temeline dayanmakta olup, evren, bir bilgi yığınıdır. Bilgi, bilimin işlenmemiş halidir. Ancak bilimsel yollarla bilim haline dönüşür. Bir şeyin bilgisine sahip olmak, onu anlamlandırmak ve onunla ilgili bilgileri geliştirmek ise bilimsel araştırmalar yapmayı gerektirmektedir.

Belirli bir amaca ve bu amaç doğrultusunda belirli çıkarımlara ulaşmayı hedefleyen, bir plan dâhilinde, bilimsel kurallara uygun ve sistematik biçimde yürütülen araştırmalara bilimsel araştırma denir. (Oral ve Çoban, 2020, 447).

Bilimsel araştırmalar sistematik olarak planlaması gereken araştırmalardır. Bilime katkıda bulunmak amacıyla, planlı ve sistematik olarak, verilerin toplanması, yorumlanması ve değerlendirilmesiyle yapılan araştırmalara bilimsel araştırma denir. Bilimsel araştırmalarla kucuk bir gruptan elde edilen sonuclar topluma mal edilerek tanı, tedavi ve uygulamaların guvenirliliği hakkında yeni bilgiler oluşturulur. (Caparar ve Dönmez, 2016,212).

Belirli bir amaca ve bu amaç doğrultusunda belirli çıkarımlara ulaşmayı hedefleyen, bir plan dâhilinde, bilimsel kurallara uygun ve sistematik biçimde yürütülen araştırmalara bilimsel araştırma denir. Bilimsel araştırma, bir sorunun ortaya konulması ve evrensel bilim yöntemleri kullanılarak konunun araştırılması, irdelenmesi ve değerlendirilmesiyle, rutin süreçlerin dışına çıkabilen, orijinallik ve yaratıcı düşünce gerektiren bir çalışmadır.

Bilimin amaçlarına uygun biçimde bilimsel araştırma, güvenilir çözümleri hedefler, verileri sistemli ve planlı toplar, verilerin analizini yapar, bulguları değerlendirir ve yorumlar, araştırmayı mutlaka rapor eder. Bilimsel araştırmalarda, çalışmaların sonunda ulaşılan bulgular ve sonuçlar, sonuçlar doğrultusunda araştırma konusuyla ilgili ortaya koydukları tartışma ve önerilerle, bilimsel ve sistematik bir dil kullanılarak konuyla ilgili kitlelere ulaştırılmak zorundadır.

Araştırmanın sistematik ve bilimsel bir dille paylaşılması araştırmaya evrensel bir nitelik kazandırmaktadır. Böylece ortaya konulan araştırma konusu, elde edilen sonuç ve çıkarımlar değerlendiriciler ve okuyucular tarafından daha anlaşılır olmaktadır. Bilimsel araştırmayı düzenleyen, araştırmayı yürüten ve idare eden kişiler araştırmacı olarak tanımlanır. Bilimsel araştırmalar raporlanırken, biçim, şekil, yapı ve içerik düzenlemeleriyle ilgili ulusal ve uluslararası alanda kabul gören belirli ölçütlere uyulmak zorundadır. Bu ölçütlere uymak, araştırmanın bilimselliğini, ulusal ve uluslararası alanda kabul görebilirliğini sağlamak için gereklidir (Oral ve Çoban, 2020, 442).

### 1.2. Bilimsel araştırma özgürlüğü

Özgürlük; bilim adamlarının yeni fikirler üretmelerine ve yeni sorunlar üzerinde çalışmalarına olanak vererek bilimin ilerlemesinde önemli bir rol oynar. Özgürlük ilkesi, bilimsel hedeflere ulaşmaya hizmet eder (Resnik, 2004, 91).

Bir toplumun gelişme ivmesinin itici gücü, hiç şüphesiz bilimdir. Bunun için bilim insanlığın sahip olduğu en önemli değerdir. Bilim sayesinde insan teknoloji üretebilmekte ve temel sorunlarını çözebilmektedir. Bilimsel Özgürlük kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüklerinde; "Bilim adamlarının herhangi bir karışma olmaksızın araştırma yapma, düşüncelerini üniversite içinde ve dışında yayma hakkı; böylece bilimin donmasının önlenmesi ve toplumun alışılmış, kalıplaşmış görüşler dışında yeni görüşleri ve olguları duyup öğrenme olanağı bulması" şeklinde tanımlanmıştır (Bilgili, 2016,3).

Bilimsel Araştırma Özgürlüğü, herkesin, bilimsel araştırma yapma ve yayma hak ve özgürlüğüne sahip olduklarını güvenceleyen 1982 Anayasa'sının 27. maddesinde; 'Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir.' denilerek koruma altına alınmıştır.

### 1.3.Bilimsel Özerklik

Bir normun hukukiliğini onun geçerliliği, yani o normun hukuk düzenine aidiyeti belirler (Gözler, 1998, s. 44). Bilimsel özerklik de bir norm ve bu norm da bir hukuk düzenine ait olduğundan. Türk hukuk sistemine göre hüküm altına alınmış bir değerdir(Bilgili, 2016,5).

Akademilerin ve akademisyenlerin bilimsel özerkliği ve özgürlüğü, Anayasa'ya konulan maddelerle güvencelenmiş, araştırma, yayın, eğitim, öğretim gibi temel konularda yasal düzenlemelere aykırı olmamak şartıyla özgür bırakılmıştır.

Bilimsel özerklik, bilimin doğasın uygun, hukukî, etik kurallara ve düşünce ve usul serbestliğine sahipliktir. Bilimsel özgürlük ise, bilim insanlarının herhangi bir müdahale olmaksızın, araştırma yapma, düşüncelerini üniversite içinde ve dışında yayma hakkıdır. (Bilgili, 2016, 2).

Üniversitelere, kamu tüzel kişiliğine sahip olarak tanınan bilimsel özerkliği, Anayasa'mızın 130. maddesiyle; 'Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler, Devlet tarafından kanunla kurulur.' hüküm altına alınmıştır (Bilgili, 2016,4).

Bilimsel özerklik, 2547 sayılı "Yükseköğretim Kanunu"nda da vurgulanmış, üniversite ve ileri teknoloji enstitüsü tanımlarında kullanılmıştır. Nitekim kanunun 3. maddesinde Yükseköğretim Kurumları; "…. özellikle teknoloji alanlarında yüksek düzeyde araştırma, eğitim-öğretim, üretim, yayın ve danışmanlık yapan, kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip bir yükseköğretim kurumudur….. Üniversite: Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur." şeklinde tanımlanmıştır. Kanun maddesiyle, bilimsel özerkliğin; üniversitenin yapısal sistemi ile ilgili bir sahiplik, aidiyet ve hukukîlik ifade ettiği anlaşılmaktadır (Bilgili, 2016,7).

## 2.Bilimsel Araştırma özgürlüğünün Sınırları

### 2.1. Bilim Özgürlüğünün Sınırlandırılması

Araştırma özgürlüğü sınırlanabilir mi?Yoksa araştırma özgürlüğü, doğal bir insan hakkı olması nedeniyle sınırlandırılamaz mı? Bu konudaki tartışmaları, bir yana bıraksak bile başka sorularla karşılaşıyoruz. Bilim insanlarının düşüncelerine ve bilimsel yaratıcılığa nasıl engel olunabilir? Bilimsel özgürlüğün, sınırlandırılması mümkün müdür ya da bilimsel yaratma özgürlüğünün bir sınırı var mıdır?

Araştırma özgürlüğü, doğal bir insan hakkı olması nedeniyle sınırlandırılamaz mı?

Bilim insanları, bilimsel yaratma özgürlüğüne sahip olarak, herhangi bir sorun veya hipotez üzerine araştırma yapmakta özgür olmalıdır. Yeni fikirler ortaya konulup, eski fikirlerin eleştirilmelerine

olanak tanınmalıdır. Bilim tarihindeki en büyük savaşlar, bu prensibe dayanır. Galileo'nun, Bruno, Vesalius ve Sovyet genetikçilerinin savaşı, bilimde özgürlüğün önemine dair en güzel örneklerdir (Resnik, 2004, 91).

Anayasanın 27. maddesine göre: "Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. Almanya F. Anayasa Mahkemesine göre bilim, içerik ve şekil olarak gerçeğin elde edilmesinin sağlanması için ciddi ve planlı her türlü faaliyet olarak kabul edilmektedir. Almanya F. Anayasa Mahkemesine göre, her temel hak taşıyıcısı, bilimsel verilerin elde edilmesi ve iletilmesi sürecindeki Devlet müdahalelerine karşı bir savunma hakkına sahiptir. Bilim, gerçek bilgilerin ciddi, belli bir bilgi düzeyine dayanarak, planlı ve tenkitçi bir düşünce ile elde edilmesi faaliyetidir. Anayasa Mahkememiz tarafından bilimsel çalışma, "yalnız aklın ve gözlemin biçimlendirdiği bir çalışma" olarak tanımlamıştır (Gören 2020, 453).

Almanya F. Anayasa Mahkemesine göre bilim, içerik ve şekil olarak gerçeğin elde edilmesinin sağlanması için ciddi ve planlı her türlü faaliyet olarak kabul edilmektedir. Bilim, araştırma ve öğreti ögelerinden oluşur. Bilimin iki ortaya çıkış biçimi olan araştırma ve öğretinin içeriği, Devlet tarafından katı kurallara bağlanamaz ve onların Devlet tarafından bilimsel denetimi yapılamaz. Bilim özgürlüğü Üniversiteler dışında ve içinde bilimsel faaliyette bulunan herkesi koruma alanı içine almaktadır. (Gören 2020, 449)

### 2.2.Akademik yaratma özgürlüğünün Sınırlandırılması

Bilimsel araştırmaların değeri, araştırmanın kalitesine bağlı olarak ortaya çıkar. Araştırma kalitesi, araştırmanın bilimsel süreç işlem basamaklarına ve bilimsel etik kurallara uygunluğudur. Bilimsel araştırmanın kaliteli bir araştırma olması için uluslararası ve ulusal düzeyde kabul gören bilimsel süreç işlem basamaklarına ve etik kurallara uygunluğuna dikkat edilmeli ve bilimsel araştırmaların kalitesini ortaya koymak amacıyla ulusal ve uluslararası alanda kabul görmüş normlara uyulmalıdır (Oral ve Çoban, 2020, 458). Akademik yaşamda ilerleme için araştırma ve bilimsel yayın zorunluluklarının getirilmesi bu yayınların doğruluk düzeylerinin de saptanması problemini doğurmuştur. Bilimsel bir yayının ve onun dayanağı olan araştırmanın doğruluk düzeyi sadece dergi editörlerini, akademik yöneticileri, bilimsel okuyucularla birlikte tüm toplumu ilgilendirmektedir. Yalan veya yanlış bir bildiri, bilim çevrelerinin ve tüm toplumun yanıltılmasını ve bilimin ilerlemesi ile insanlığın bu ilerlemeden yararlanmasını geciktirmektedir.

Bilim, araştırma ve öğreti ögelerinden oluşur. Bilimin iki ortaya çıkış biçimi olan araştırma ve öğretinin içeriği, Devlet tarafından katı kurallara bağlanamaz ve onların Devlet tarafından bilimsel denetimi yapılamaz. Bilim özgürlüğü, Üniversiteler dışında ve içinde bilimsel faaliyette bulunan herkesi koruma altına almaktadır.

Araştırma yapmak ve bilgi üretmek, yalnızca üniversitelerin tekelinde değildir. Bilim ile uğraşmak, Anayasa'nın 27. maddesi ile herkes için anayasal güvenceye alınmış ve sınırları belirlenmiştir, Anayasanın 27/2. fıkrasında yer alan sınırlama, özgün Anayasayı korumayı ve bilimsel faaliyetin, gerçeğin elde edilmesi amacını saptırmaması ödevini, belirgin kılmayı hedeflemektedir. Bu düzenleme ile bilim özgürlüğüne ait temel hakkın koruma alanı belirginleştirmektedir (Gören 2020, 454).

Bilimsel özgürlük, akademik özerkliğin tam ve eksiksiz sağlanması ile mümkün olurken; akademik özerklik, özgürlüğü kuşatır ve ona zarar verilmesine engel olur. Özerkliğin sağlayacağı özgür ortam yaratıcı düşünce ve çözümlerin üretilmesine, kişilerin ve kurumların inisiyatif alarak bilimi geliştirmeye yönelik her türlü gayretin sarf edilmesini sağlar. (Bilgili, 2016,11).

## 3. Bilim özgürlüğünün Etik Sınırları

### 3.1. Etik Kavramının Tanımı

Etik kavramının Türkçe sözlükte karşılığı "töre bilim, ahlak bilimi, ahlaki, ahlakla ilgili..." olarak belirtilmiştir(TDK, 1992, 474).

Birçok kaynakta etik kelimesinin yunanca Ethos veya etike "den geldiği ve çok basit olarak ahlak kurumu ya da teorik ahlak diye kabul edildiği görülmekledir (Gürkan, 199, 9:16). Gündelik yaşamda, bilim çevrelerinin artan ilgisiyle birlikte, ahlak sözcüğüyle eşanlamda kullanılmaya başlanan etik

kavramı Latince "Ethicus" veya Yunanca "Ethos" ya da "Ethicos" kelimelerinden gelmektedir. Ethos'un anlamı, alışkanlık veya töre Ethicus veya Ethicos kelimeleri ise, ahlakla ilgili, ahlakça davranma, ahlaki ilkeleri kapsamakta, "ahlak" anlamına gelmektedir (Ateş ve Diğerleri, 1999,128).

Ahlakın temellerini inceleyen bir felsefe dalı olan Etikle ilgili genel bir tanım yapmak gerekirse, etik; bir kimsenin davranışlarında temel olan, ahlak ilkelerinin tümü olarak tanımlanmaktadır (Larousse, 1986. 3863).

Gerçekte etik; ahlaksal ilkeler veya davranış kurallarıdır. Etik yaklaşımlar, ülkelerin kültürlerine, politikalarına göre değişir (Türkistanlı, 1999, 53). Çağımızda etik yaklaşımın ön plana çıkması ve yüzyılımızın son çeyreğinde buna şiddetle ihtiyaç duyulması, kendiliğinden olmamış, yönetim alanındaki toplumsal değerlere aykırı davranış ve uygulamaların yaygınlaşması; yolsuzluk ve yozlaşmalar yüzünden yaşamsal her alandaki uygulamalarda; bir etik boyutun gerekliliği, tüm çıplaklığıyla ortaya çıkmıştır.

Etiğin konusunu her türlü insan faaliyeti ve eylemi değil de öncelikle ahlakiliği vurgulayan, ahlaki eylemler oluşturur. Etik, bir eylemi, ahlaki açıdan iyi bir eylem yapan niteliksel durumu sormakta, ahlâk, iyi, ödev, gereklilik, müsaade vb. gibi kavramları ele almaktadır (Pıeper, 199, 11-17).

Ahlakın amacı bireysel iyiyi gerçekleştirmek olup kaynağı içtedir, Gandhi'ye göre, her şeyin temeli ahlak, her türlü ahlakın özü de gerçekliktir (Ökçesiz, 2001, 46). Ahlak, iyi niyet demektir. Ahlaka aykırılık, toplum düzeni ihlalinden başka bir şey değildir. Ahlaki değerler topluma hakim olan moral değerlerdir. Topluma hakim olan moral değerler, kişiye bağlı ahlak değerlerin ötesinde, bir topluluğu meydana getiren kişilerin, moral olarak emredilen şeyler hakkında birlikte inandıkları, kanaat getirdikleri sosyal davranışlardan kaynaklanan değerlerdir (Sarıal, 1986,14).

Ahlak bilimi anlamına gelen etik, bütün mesleklerin özelliklerine göre; insan haklarının korunmasına önem verir. Evrensel standartlar konusundaki tüm tartışmalara rağmen; etikte temel yaklaşım, insan haklarına saygılı olmaktır.

**3.2.Bilim Etiği**

Bilim ve bilgi üreten bilim adamlarının faaliyetleri/araştırmaları sırasında uyacağı ahlâkî talep ve yükümlülüklere bilim etiği denir (Cevizci, 2005, s.259). Etik, araştırma özgürlüğünün temelidir. Aynı şekilde düşünce özgürlüğü de, ifade ve hareket özgürlüğü araştırma özgürlüğünün göstergesidir (Resnik, 2004, 92).

Ülkemizde bilim etiği kuralları, kanun ve yönergeler ile düzenlenmiştir. 2547 sayılı Kanun'un 42. ve 65. maddeleri ile bu maddelere dayanarak hazırlanan "Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nin 42. maddesinde, öğretim elemanlarının bilimsel yönden denetlenmeleri, onların eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayım, seminer, klinik ve uygulama faaliyetleriyle ilgili olarak düzenlenen Yönerge'nin temel amacı, her tür bilimsel araştırma, çalışma, yayın ve etkinliklerde uyulması gereken bilim etiği kurallarını belirlemektir. Yönerge'de ayrıca her çeşit bilimsel araştırmada uyulacak temel ilkeler de, belirtilmiş, verilerin, bilimsel yöntemlerle elde edileceği, verilerin değerlendirilmesinde, yorumunda ve kuramsal sonuçların elde edilmesinde bilimsel yöntemlerin dışına çıkılamayacağı, sonuçların saptırılamayacağı, elde edilmemiş sonuçların, araştırma sonuçlarıymış gibi gösterilemeyeceği hüküm altına alınarak aksi davranışların etik ihlal oluşturacağı ve bunların cezaları düzenlenmiştir.

Üniversiteden bahsedilirken, özerklik kelimesinin geçtiği yerde; üniversite özerkliği, bilimsel özerklik, akademik özerklik gibi kavramlar, birlikte anılır. Özerklik, üniversitede; kimlerin öğrenim göreceği, kimlerin öğreteceği, nelerin öğretileceği, kimlerin mezun olacağı, nelerin araştırılacağı gibi konularda karar almada, üniversitenin bir kurum olarak yetki sahibi olma derecesi anlamında kullanılmaktadır. Bu tanımda geçen kurum yetkisi olarak özerklik, öğretim üyelerine özgü kişisel bir yetki değil, bütünüyle kurumsal bir niteliktir. (Doğramacı, 2007, 9)

### 3.3.Akademik Yaratma Özgürlüğünün Etik Davranış İlkeleri

Araştırma, konusu belirlenerek planlaması yapılıp, metodolojisine karar verildikten sonra bilimsel ve etik açıdan uygun biçimde raporlanmalıdır. Bilimsel araştırmaların raporlanmasında araştırmanın içerik, şekil, biçim ve yapı olarak uygun olmasına bunların yanında belirli etik kurallara uygun biçimde düzenlenmesine de dikkat edilmelidir. YÖK (2014)

Etik Davranış İlkeleri Raporu'nda bilimsel araştırma ve yayın etiği ile ilgili uyulması beklenen bazı noktalara vurgu yapmıştır. Bu rehberde özetle, bilimsel araştırmalarda uygulanacak temel ilkeler; gerekli yeterliliğe sahip olmak, araştırmanın yürütülmesinde şeffaflığı korumak, aynı konuda araştırma yapanların çalışmalarına saygılı olmak biçiminde tanımlanmıştır.

Bilimsel araştırma etiği ile ilgili üç önemli ilke ise araştırma problemine dürüst yaklaşmak, araştırma sonuçlarını rapor ederken açık ve dürüst olmak, araştırmaya katılan herkesin katkısını belirtmek olarak tanımlanmıştır. Bilimsel bir çalışma, araştırma metodolojisi ve araştırma etiğine uygun olmalıdır. Tüm hakların dağılımı belirlenmelidir. Başkasının verisi izinsiz kullanılmamalıdır. Veri toplanması ve analizi için kullanılan, elektronik olanlar dahil bütün kaynaklar ve metotlar sunulmalıdır.

Yayının içindeki bilgilerin doğru ve tam olması, yayının kasıtlı olarak eksik bilgi içermemesi, bilgilerin üretimi ve geliştirilmesi aşamalarında "bilimsel etiğe" uygun davranılması, ancak bilimsel sistematik içinde geliştirilen ve derlenen bilgilerin ve verilerin yayımlanması, yayının içeriğinin yansız olması, kişisel çıkarlar, kaygılar, politik görüşler ve inançların yayını etkilememesi, yayında yararlanılan bütün kaynakların atıf yapılarak belirtilmesi, yayındaki bilginin üretilmesinde, derlenmesinde, ölçülmesinde ve yayına hazırlanmasında payı olanların katkılarının yazar olarak ya da teşekkür edilerek belirtilmesi gerekir. Araştırmaya verilen katkı oranında isim sıralaması belirlenmelidir (Oral ve Çoban, 2020, 443).

### 3.4.Bilim Yaratma Özgürlüğünde Etik Sorumluluklar ve Sınırlar

Hukuk bir yükümlenme sistemidir. Toplum içindeki insanların birbirlerine karşı olan yükümlülüklerini hukuk düzenler. Hukuk yaptırıma dayalı yükümlenmeler getirirken, ahlak iç yaptırımlara dayalı yükümlenmeler sistemidir (Öktem, 1983, 93).

İnsan hakları insanın doğuştan getirdiği doğal haklardır (Güven, 2000, 83). Yaşama hakkına ne toplum yararı için nede kişinin kendi talebine bağlı olarak hiçbir biçimde sınırlama getirilemeyeceği çok açıktır (Savcı,1980, 39). Yaşama Hakkı ön şart olduğuna göre hayat hakkı yalnız fert ve devlet tarafından değil toplum tarafından da korunmuştur. Ferdin ailesine ve devlete karşı görevleri vardır (Erem, 1985, 283). Yaşam, yaşama yüklenen değerlerle yaşamın algılanış biçimiyle şekillenmektedir. Yaşama hakkı insanın doğuştan sahip olduğu bir hak olduğu için korunmaktadır (İnceoğlu, 2001,135). İnsanın insan olma özelliği nedeniyle bu haklara sahip olduğu ve bu hakların dokunulamaz ve devredilemez haklardan olduğu düşüncesi doğal hukuk doktrini ile ortaya çıkmış bir yaklaşımdır (Kapani, 1976, 30).

Birey, kendi egemenliğini kullanıyorsa, sahip olduğu hakları yanlış ya da kötüye kullandığında ise toplumsal ilişkileri düzenleyen devlet kendi egemenliğinin kullanarak onu engelleyebilir (Sütlaş, 2000,37).

Genel kurallar; bu kurallar altında toplanabilen olgular hakkında önceden karar verilmemişse uygulanamazlar, öte yandan bu olgular söz konusu kurallar uygulanmadan önce de önemli durumlar olarak saptanamazlar. Kuralların uygulanmasındaki kaçınılmaz döngü; etiğin, yorum bilimsel bir bağlama oturtulduğunun göstergesidir (Habermas, 1998, 41).

Etiğin konusunu, ahlâki eylem ve yargılar oluşturur. Etik, bir eylemi ahlâki açıdan iyi bir eylem yapan niteliksel durumu sorgulamaktadır ve bu bağlamda ahlâk, iyi, ödev, gereklilik, müsaade vb. gibi kavramları ele almaktadır (Pieper,1999, 15).

Ahlaklılık ya da diğer bir deyişle etik değerleri dışsal bir kabul olarak varsaydığımızda etik kurallar eğitim ve yönetim gibi iki sistemden doğar. Ahlaklılık sırf bir alışkanlıktır ve bizler; eğitim kurallarına ya da hükümetin yasalarına göre, tüm edimler hakkında alışkanlıktan dolayı yargıya varırız. Ahlaksal yargı, örnek bir durumdan ya da yasaların hükmünden kaynaklanır (Kant, 2003, 22). Yanlışın; yalnız yoksunluktan ve bir algı eksikliğinden ibaret olması nedeniyle, yanlış ve kötü kaçınılmazdır

(Spinoza, 2004, 313).

Birçok alanda, etik yargı yetisinden söz ederiz. Hukuk, estetik, tıp, terapi, müzik, askeri alanlarda ve metinlerin yorumlarında, ilk bakışta bu alanlarda yargı uygulayanların özel bir bilgi demetine ve tikel bir uzmanlığa ya da bu bilgi demetinin sık sık uygulanmasıyla ilişkili bir tecrübeye sahip olduklarını kabul etmeye hazırızdır (Benhabib,1999,167). Etik değerler, kendi başına bırakılmış bir durumda, giderek insan hakkı ve insan hakları düşüncesinin içinde sıkıştırıldığı bir süreç içinde; bireysel mutluluk ve keder açısından evrensel olarak paylaşılan sorumluluk ilkesinin işlerliğinin yansıması olarak yaratılırlar (Bauman,1998, 298).

Etiksel kavrayış; eylemde bulunanın, kendi eylemi üzerinde aydınlanmasını ve sadece ahlâki yargılar verme yeteneği kazanmaktan da öteye; ahlâki yetkinlik ile toplumsal sorumluluk arasındaki temel ilkesel önemin ve anlamın kavranmasını ister (Pieper, 1999,152).

Etik, mevcut iletişim ve eylem biçimlerini, sorumluluklarının bilincinde bir birey olarak ötekilerle birlikte insanca şekillendirmek ve iyileştirmek isteyen sosyal topluluk üyesi herkesi ilgilendirir. Bir topluluğun hayatı kurallarla belirlendiğinden etik yaklaşımlar ülkelerin kültürlerine ve politikalarına göre değişir (Türkistanlı, 1999, 43).

Etik sözcüğü, son zamanlarda gerçek içeriğinden soyutlayarak kullanılmaya başlanmıştır. Toplumsal olaylarda işimize gelmeyenleri, düzendışı, ahlakdışı, dindışı, yasadışı olarak kabul edip, bunların hepsinin, etikdışı olduğunu ilan ederek, sorunların kökenlerini, nedenlerini ve çözümlerini geri plana atma kolaycılığı gelişmeye başlamıştır.

Akademik ortamlarda ise etik ulaşılamaz ve anlaşılamaz bir fildişi kule gibi yerine göre; insanları engelleme, yönlendirme, cezalandırma amaçlarına alet edilmiştir. Gerçekte etik, bilimsel ve akademik yaşamın en önemli temel taşlarından birisi olarak ilgilenilmesi, incelenmesi, dikkate alınması ve öğretilmesi gereken bir kavram olmalıdır. (Ruacan, 2005, 147).

Etik bir çalışma faaliyetinde bulunan insanların ahlak ilkelerini, davranış biçimlerini, görevlerini ve zorunluluklarını belirleyen kurallar zinciridir. Etik, yasalardan farklı olarak, çoğunlukla yazılı ve kesin koşullar içermediğinden, zamana, değişen koşullara, toplumsal gereksinim ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak değişimler gösterebilir. Ancak temelindeki iyilik etme, kötülük etmeme, adil davranma gibi ana belirleyiciler değişmez.

Bilimsel araştırmalardan ilk önce araştırmacının kendisinin sorumlu olması, özgürlüğün içsel bir sınırı ve etik değerini oluşturur. Özgürlük, pozitif ve negatif özgürlük olmak üzere ikiye ayrılır.

Negatif özgürlük, bireyin özgür davranmasını engelleyen, dışsal faktörlerle, yasaklarla, kısıtlamalarla ve cezalarla ortaya çıkar. Pozitif özgürlük ise kısıtlayıcı dışsal faktörlerin varlığına rağmen, özgür olmayı gerçekleştirebilme kapasitesinin dinamik gücüne sahip olabilme gibi özgür davranmamızı sağlayan içsel nedenleri kapsar (Sarıbay, 20*19)*.

Özgürlüğün bu şekilde çerçevelenmesi, davranışlarımızdan başkasına karşı sorumluluğumuzun nasıl sınırlanabileceği konusunu boşlukta bırakır. Yaptıklarımızdan kendimizin sorumlu olmasından kaynaklanan özgürlüğün içsel mahiyeti, toplumsal bağlardan yalıtılmış çok soyut ve aşırı bir bireyciliğe dayanır ve diğerlerine karşı sorumluluğu yok sayan ben-merkezci bir anlayışı gösterir ve bu anlayışı besleyebilir. Özgür olamamayı tamamen kendi dışındaki engellere bağlayan özgürlüğün dışsal mahiyeti ise sonuç da özne olamamış, özgürlüğünün gerçekleşmesini çok büyük ölçüde başkalarının yardımına ve desteğine bağlamış, pasif bir bireyi tanımlar. (Sarıbay, 20*19)*.

Özgürlük anlayışıyla ilgili, her istediğini yapabilme davranışlarının sonuçları, neticede etik olmayan sonuçlara ve sorumsuzluğa yol açacaktır. Bilimsel Yaratma Özgürlüğünde kendine karşı sorumlu olmaktan başka bir sorumluluk tanımayan toplumsal araştırmacının, özgürlüğe dair her türlü sorumluluğu, dışsal faktörlere yüklemesi durumunda araştırmacının etik sorumluluğunun sınırlarında kaos yaşanır.

Bilimsel yaratma özgürlüğü üzerindeki, sansürler, moratoryumlar ve bilimsel fikirlerin tartışılmasına getirilen sınırlamaların bilimsel yaratma üzerinde çok zararlı etkileri olabileceğinden ve bunların, temel hak ve özgürlükler içinde yer alan bilimsel yaratma özgürlüğünü ihlal etmekte olduğundan, bilimsel araştırmalarda sınırlara izin vermemek gerekir (Resnik, 2004, 93).

Araştırmacıların olaylara farklı bakış biçimlerinin, açıklamalar, sloganlar, sembolik ve fiili tavırlarla araştırmacıların kendi seslerini yansıtan konuşmalarının, etkileşime girmesiyle, bu etkileşimin kaynaklandığı sosyo-kültürel, ekonomik, sınıfsal, ideolojik, vs. söz konusu olaylara bağlı olan davranışların bir araya gelmesi ve bu davranışların düşünsel yapısını yansıtan zihniyet kalıpları, bilimsel araştırma özgürlüğünün sınırlarını belirlerken, kullandıkları bu özgürlük, başkalarıyla ilişkisel bir biçimde oluştuğundan, diğerleri için de bilimsel sorumluluk gerektirir.

Bilim insanları akademik özgürlüğe sahip olmakla birlikte, bunun sorumluluğunu da bilmek ve yerine getirmek zorundadırlar. Bilimin ahlâkî kurallarına göre bilim insanı, kendisine, ülkesine, bilime, mesleğine, insanlığa karşı sorumludur. Bu sorumluluğu çerçevesinde araştırmalarını yaparken objektif olmak ve sadece gerçeği aramak temel prensibi olmak zorundadır. Bununla beraber evrensel etik kurallarına ve bu kurallara uygun hazırlanan hukukî metinlere uyması gereklidir.

Araştırma özgürlüğü, genellikle bilim insanlarının ve toplumun, başka toplumsal hedeflerle bilimi ilerletme hedefleri arasında bir denge kurmalarını gerektirmektedir (Resnik, 2004, 93). Bilimsel Yaratma özgürlüğü, insan onurunun ve değerlerinin değiştirilmesini veya ortadan kaldırılmasını haklı kılmaz. Bilimsel yaratma ve araştırma özgürlüğünün etik sınırlarının belirlenmesi, insan onurunun ve insani değerlerin korunmasıyla sağlanabilir.

**Sonuç**

Etik, araştırma özgürlüğünün temelidir. Aynı şekilde düşünce özgürlüğü de, ifade ve hareket özgürlüğü araştırma özgürlüğünün göstergesidir. Evrensel standartlar konusundaki tüm tartışmalara rağmen; bilimsel yaratma ve araştırma özgürlüğünde, temel etiksel yaklaşım, insan haklarına saygılı olmaktır.

Bilimsel Yaratma özgürlüğü, insan onurunun ve değerlerinin değiştirilmesini veya ortadan kaldırılmasını haklı kılmaz. Bilimsel yaratma özgürlüğünün etik sınırlarını sorgularken, hangi insan değerini referans almak gerekir?

Bilimsel yaratma özgürlüğünün etik sınırlarının belirlenmesinde, en temel sınır, insan değeri ve onurunun korunmasıyla çizilmektedir. O halde bilimsel yaratma ve araştırma özgürlüğünün etik sınırlarının, insan değerine ve onurunun korunmasına bağlı olacağını söylemek gerekmektedir.

**Kaynaklar**

Ateş, M., Sezer C., Örgev C.; "Sağlık Yönetiminde Etik"; I. Ulusal Tıbbi Etik Kongresi Bildiriler Kitabı, Kocaeli 1999.

Behçet Oral, B., Çoban, A., (2019), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Pegem Akademi, 2019 - Researchgate.Net.

Bilgili , A. S., (2016), Üniversitelerde Bilimsel/Akademik Özerklik Ve Özgürlük Hakkında Bir Değerlendirme Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2016 - Dergipark.Org.Tr,

Https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/226847.

Büyük Larousse; Sözlük Ve Ansiklopedi, 8.Cilt İstanbul 1986.

Caparlar, Ö, C., Dönmez, A., (2016), Bilimsel Araştırma Nedir, Nasıl Yapılır?, Https://Turkjanaesthesiolreanim.Org/Content/Files/Sayilar/27/Tard_44_4_212_218.Pdf.

David B. Resnik,D.B.,(2004), Bilimsel Etik, Çev. Vicdan Mutlu, Ayrıntı Yayınları.

Ertaş, K., (1982), Türk Hukukunda İşçinin Sadakat Borcu, Ankara.

Gürkan, N.; "Hemşirelik Ve Etik", I.Ulusal Tıbbi Etik Kongresi Bildiriler Kitabı Kocaeli 1999.

Güven, K.; Kişilik Hakları Ve Ötenazi, Ankara 2000.

Gören, Z., (2020), Sanat Ve Bilim Özgürlüğü, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Dergipark.Org.Tr,Https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/1190715.

Habermas, Jürgen(1998), Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine, İstanbul. 975-7942-60-X.

İnceoğlu, S.; "Yaşama Hakkı Ve Ölüm Cezası",Vecdi Aral'a Armağan, KOÜ Hukuk Fakültesi, Kocaeli 2001.

İnceoğlu, S.; Ölme Hakkı, İstanbul 1999.

Kant, Immanuel (2003), Ethica: Etik Üzerine Dersler, İstanbul. 975-8460-54-4.

Kapani, M.; Kamu Hürriyetleri, Ankara 1976.

Ökçesiz, H.; Sivil İtaatsizlik, İstanbul 2001.

Öktem, N.; Hukuk Felsefesi Ve Hukuk Sosyolojisi, İstanbul 1985.

Pieper, A. M.; Etiğe Giriş İstanbul 1999.

Sarıal, E.; Sağlar Arası Organ Nakillerinden Doğan Hukuksal İlişkiler, İstanbul 1986.

Sarıbay, A.Y., (2019), Özgürlük – Sorumluluk Sınırı Ne Olmalı?, Https://Fikirturu.Com/Toplum/Ozgurluk-Sorumluluk-Siniri-Ne-Olmali.

Savcı, B.;Yaşama Hakkı Ve Boyutları, Ankara 1980.

Sütlaş, M.; Hasta Hakları, İstanbul 2000.

Spinoza, Benedictus B. (2004), Etika, Ankara. 975-298-147 X.

Tanör B.; "Kişi Dokunulmazlığı" İnsan Hakları, İstanbul Aralık 2000.

TDK;Türkçe Sözlük, İstanbul 1992.

Türkistanlı E.; "Etik Sorunların Yaşandığı Bir Hastalık :Aıds", I.Ulusal Tıbbi Etik Kongresi Bildiriler Kitabı Kocaeli 1999.

Ruacan, Ş., (2005), Bilimsel Araştırma Ve Yayınlarda Etik İlkeler, Https://Etikkurul.Ksu.Edu.Tr/Depo/Duyuru_Belge/Ksu_Eem_Duyuru_149_140907_15060213203243 59.Pdf

Yılmaz E.; Hukuk Sözlüğü, Ankara 2003.

Zygmunt, B., (1998), Postmodern Etik, İstanbul. 975-539-181-9.

**Presentation ID / Sunum No= 50**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0003-3436-8500

# İş Hukuku'nda Uzaktan Çalışma: Avantaj ve Dezavantajları

**Erbil Beytar**[1]
[1]*Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, erbilbeytar@hotmail.com*

## Özet

Çalışma hayatındaki sosyal ve ekonomik koşullar ile teknolojideki gelişmeler, tipik çalışma usulleri yanında zamanla farklı çalışma usullerinin doğmasına da neden olmuştur. Bu çalışma usullerinden biri de iş hayatında uzun süredir uygulanan uzaktan çalışmadır. 2019 yılında ortaya çıkan Covid 19 pandemisi ile birlikte uzaktan çalışmada büyük bir artış görülmüştür ve birçok işyerinde hızla uzaktan çalışmaya geçilmiştir. Uzaktan çalışmaya geçiş, işverenlerin ve yatırımcıların fiziksel bir ofise bağlı olmadan da çalışmanın mümkün olabileceğini fark etmelerine ve bunun işyeri stratejisi bakımından önemini anlamalarına neden olmuştur. Uzaktan çalışmanın hızla yaygınlaşması bu çalışmanın birçok avantajlarının olduğunun fark edilmesine sebep olmuştur. Bunun yanında kısa sürede uzaktan çalışmanın birçok dezavantajının bulunduğu da fark edilmiştir. Zaman içerisinde, iş hayatına teknolojik gelişmelerin uygulanması, kişilerin yaşam alanları da çalışma alanı haline getirmiştir. İş hayatının ve özel hayatın iç içe girdiği ve ikisi arasındaki çizginin bulanıklaştığı bir çalışma yaşamında, özellikle işçiler bakımından birçok problemin çıkması muhtemeldir. Bu sebeple uzaktan çalışmanın kapsamının belirlenmesi, uygulamada ne gibi avantaj ve dezavantajlar barındırdığı, özellikle korunması gereken taraf olan işçilerin bu durumdan nasıl etkilenecekleri önem arz etmektedir. Covid 19 pandemisi ile birlikte uzaktan çalışmayla ilgili mevcut mevzuatın oldukça yetersiz olduğu da görülmüştür. Uzaktan çalışma ile ilgili yapılan çalışmalarda, uzaktan çalışmanın birçok yönü ortaya konulsa da yeterli yasal düzenleme de bulunmadığı için kavramsal çerçevenin çizilmesinde zorluklar yaşanmaktadır. Bunun yanında uzaktan çalışan sayısının giderek artması ile çalışmanın farklı dezavantaj ve avantajları daha görünür hale gelmiştir fakat bunlar sistematik şekilde ele alınmamış daha ziyade çalışmaların içinde yeri geldiğince değinilmiştir. Çalışmamızda öncellikle uzaktan çalışma kavramı, uzaktan çalışmanın tarihi, uzaktan çalışmanın kapsamı ve uzaktan çalışmaya geçiş ele alınacak, daha sonra uzaktan çalışmanın işçi ve işveren bakımından avantaj ve dezavantajları ile yaşanan sorunların olası çözümleri ele alınacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Çalışma, Uzaktan Çalışmaya Geçiş, Uzaktan Çalışmanın Avantajları, Uzaktan Çalışmanın Dezavantajları

**Remote Work in Labor Law: Advantages and Disadvantages**


## Abstract

The social and economic circumstances in working life and the technological developments have led to the emergence of different working methods over time as well as typical working methods. One of these working methods is the remote work method which has been practiced for a long time in business life. After the Covid-19 epidemic that broke out in 2019, there has been observed a great increase in remote work, and many workplaces have rapidly shifted to remote work. The transition to remote work has caused the employers and the investors to realize that it is also possible to work without depending on the physical office, and the significance of that in terms of workplace strategy. The rapid proliferation of remote work has led to the realization that it has many advantages. On the other hand, it has been noticed in a short period of time that there are many disadvantages of remote work. Over the course of time, the implementation of technological developments in working life has turned individuals' personal life into working spaces as well. It is presumably to arise numerous problems, particularly regarding the employees, in a working life where business life and private life are intertwined and the line between them blurred. For this reason, it is highly essential to determine the extent of remote work, what are the advantages and the disadvantages it has in implementing, and how the employees, who are the parties to be protected especially, will be affected by this situation. After the breakout of the Covid-19 epidemic, it was observed that the existing legislation about remote work was unsatisfactory. Although many aspects of remote work are revealed in the studies carried out about remote work, there are difficulties in drawing the conceptual framework since there are no sufficient legal arrangements. Furthermore, the rapid growth in the number of remote workers has made the advantages and the disadvantages of remote work visible, yet they were mentioned in studies if needed, rather than to be discussed systematically. In our study, firstly the remote work concept, the history of remote work, the extent of remote work, and the transition to remote work will be examined, later the advantages and the disadvantages of remote work in terms of employees and employer and the possible solutions of the problems that experienced will be discussed.


**Keywords:** Remote Work, Transition to Remote Work, Advantages and Disadvantages of Remote Work

## GİRİŞ

Uzaktan çalışma, çalışma yaşamında her geçen gün artan bir şekilde görülmeye devam etmektedir. Bu sebeple uzaktan çalışmanın nasıl bir çalışma olduğu ve sınırlarının ne olduğunun belirlenmesi gerekecektir. Günümüzde teknolojinin de etkisi ile doğrudan uzaktan çalışmaya başlamanın yanında klasik çalışmadan uzaktan çalışmaya geçiş artış göstermektedir. Uzaktan çalışmanın ne olduğu, sınırlarının ne olduğu, her uzaktan çalışanın işçi olup olamayacağı ve uzaktan çalışmanın avantaj ve dezavantajları açıklamaya çalışacağız.

## 1. UZAKTAN ÇALIŞMADA İŞ SÖZLEŞMESİ

### 1. 1. Uzaktan Çalışma Kavramı

Uzaktan çalışma ifadesinin kullanılması konusunda öğretide fikir birliği bulunmamaktadır. "Tele çalışma", "evden çalışma", "sanal çalışma" ve son zamanlarda "dijital çalışma" gibi aynı olguyu tanımlamak için ifadeler kullanılmaktadır(Civan, 2010: 527; Kandemir, 2011: 38; Alp, 2011: 797; Bozkurt Gümrükçüoğlu, 2020: 157). Doktrinde uzaktan çalışma kavramının yoğun olarak kullanılmamasının nedenlerinden biri de eskiden beri uygulanılmakta olan evde çalışma ile iletişim cihazlarının gelişmesiyle kullanılmaya başlanılan tele çalışma kavramının yerlermiş olmasıdır(Civan, 2010: 527). Evde çalışma kavramı uzaktan çalışma kavramında daha eski olup Türk Borçlar Kanunu m. 461'de tanımlanmıştır. Bu tanımın klasik anlamda evde çalışmayı(Heimarbiet) ifade ettiği kabul edilir(Dulay, 2016a: 24). Evde bilişim teknolojileri aracılığıyla çalışılmasını halinde de evde tele

çalışma kavramı kullanılmaktadır. Tele çalışma ile ilgili birçok tanım yapılsa da genel olarak; bilişim teknolojileri aracılığıyla, işyeri dışında gerçekleşen ve işyeri ile bağlantı kurularak iş görme ediminin yerine getirildiği çalışma biçimleri olarak tanımlanabilir(Bozkurt Gümrükçüoğlu, 2020: 158; Alp, 2011: 797-800; Süzek, 2019: 266; Çelik vd., 2020: 229; Kandemir, 2011: 40; Dulay Yangın, 2016b: 152; Civan, 2010: 532-534).

Alman Hukukunda da işyeri dışında yapılan çalışmalarda bir kavram birliği bulunmamaktadır. Yeknesaklığın olmadığı tele çalışma, evde çalışma kavramları kullanılmakta fakat tele çalışmanın kapsamında olan ve çalışma yerini esas alan alt ayrımların yapılması gerektiği belirtilmektedir(Krieger vd., 2020: 473).

Konumuz bakımından, uzaktan çalışma ile ilgili kavram kargaşasının önüne geçmek için ve kanun koyucunun, İş Kanunu m. 14'de uzaktan çalışma ile ilgili yer alan tanımı doğrultusunda uzaktan çalışma ifadesinin kullanılmasının uygun olduğu düşüncesindeyiz. İş Kanunu m. 14'te de uzaktan çalışma ile ilgili şu kapsayıcı tanıma yer verilmiştir: "*Uzaktan çalışma; işçinin, işveren tarafından oluşturulan iş organizasyonu kapsamında iş görme edimini evinde ya da teknolojik iletişim araçları ile işyeri dışında yerine getirmesi esasına dayalı ve yazılı olarak kurulan iş ilişkisidir*.". Tanımda, uzaktan çalışmanın teknolojik iletişim araçları ile işyeri dışında ve işverenin iş organizasyonu içinde yapılan yazılı şekilde kurulabilen bir sözleşme aracılığıyla kurulan iş ilişkisi olduğu ifade edilmiştir.

**1. 2. Uzaktan Çalışmada İş İlişkisi**

Bir sözleşmede karşılıklı iki tarafın birbirine uygun irade beyanlarının olması gerektiği için uzaktan çalışma sözleşmesi için de öncelikli olarak taraflar arasında birbirine uygun irade beyanlarının olması gerekir(Çelik vd., 2020: 273-283; Süzek, 2019: 303-310). İş Kanunu'nda bazı iş sözleşmeleri için şekil şartı zorunluluğu vardır. Uzaktan çalışma için de yazılı olma zorunluluğu söz konusudur. İş Kanunu m. 14/4'te "*Uzaktan çalışma; ... yazılı olarak kurulan iş ilişkisidir*." denilerek bu konu düzenlenmiştir. Aynı şekilde Uzaktan Çalışma Yönetmeliği de uzaktan çalışma sözleşmesinin yazılı yapılması gerektiğini düzenlemiştir.

İş Kanunu m. 14/5'e göre uzaktan çalışma sözleşmesi yapılırken; işin tanımı, yapılma şekli, işin süresi ve yeri, ücret ve ücretin ödenmesine ilişkin hususlar, işveren tarafından sağlanan ekipman ve bunların korunmasına ilişkin yükümlülükler ve işverenin işçiyle iletişim kurması konularının sözleşme içeriğinde yer alması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca iş sözleşmesinde genel ve özel çalışma şartlarına ilişkin maddelerin de yer alması gerektiği ve çalışmanın yapısı gereği gerekli olabilecek tüm hususların düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Taraflar belirtilen bu sınırlar çerçevesinde ve Türk Borçlar Kanunu'ndaki sözleşmenin kurulmasına ilişkin emredici sınırlar doğrultusunda uzaktan çalışmada da iş sözleşmesini ve sözleşmenin konusunu serbestçe belirleyebileceklerdir.

Uzaktan çalışmada taraflar arasında iş ilişkisinin varlığından söz edebilmek için iş sözleşmesinden bahsedebilmek gerekir. Taraflar arasında iş sözleşmesinin bulunması için de yapılan sözleşmenin iş sözleşmesinin iş görme, ücret ve bağımlılık unsurlarını taşıyor olması gerekir. İş sözleşmesinin ayırt edici unsuru bağımlılık unsurudur(Çelik vd., 2020: 178; Süzek, 2019: 225) dolayısıyla uzaktan yapılan bir çalışmanın bir iş ilişkisi olması ve iş mevzuatı kapsamında olması için taraflar arasında bağımlılık unsurunun bulunması gerekir.

Çalışan kimsenin işçi mi yoksa bağımsız çalışan mı olduğu konusunda bazı kriterlere başvurmak gerekmektedir. Bu kriterlerden ilki taraflar arasında bağımlılık unsurunun bulunup bulunmadığıdır. Bağımlılık unsurunun varlığının tespiti tipik çalışmalarda daha kolay olmakla birlikte gelişen teknoloji ve küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan atipik çalışma şekilleri, bağımlılık unsurunun tespitinde farklı kriterlerin belirlenmesini gerektirmiştir(Alp, 2011: 804, 805; Civan, 2010: 545). Bağımlılık unsurunun tespiti; ekonomik, teknik ve hukuki/kişisel bağımlılık olarak üç farklı boyutta ele alınmaktadır(Süzek, 2019: 225-231; Çelik vd., 2020: 178-181).

Ekonomik bağımlılık ve teknik bağımlılık görüşü güncelliğini yitirmiş ve kabul görmeyen görüşlerdir(Güzel, 1997: 104; Kandemir, 2011: 65; Dulay, 2016a: 87). İş ilişkisinde işçi işverenin yönetimi ve gözetimi altında çalıştığı kabul ettiği için bu durumun sonucu olarak iki taraf arasında hiyerarşik bir bağ oluşur. İşçinin yapılacak işlerle ilgili işverenin emir ve talimatlarına uyma borcu taraflar arasında kişisel/hukuki bağımlılığın olduğunun somut göstergesidir. İş sözleşmesinde işçinin işveren bağımlılığının kişisel/hukuki bir bağımlılık olduğu doktrinde ve yargı kararlarında kabul

edilmektedir. Taraflar arasındaki ilişkide bağımlılığın tespitinde; işin yapılma tarzı, yapılma yeri ve zamanı doğrultusunda işçinin talimatlarla bağlı olması gerekecektir.

İş Kanunu m. 14/4 uyarınca tipik işyeri haricinde yapılan çalışma biçimlerinin uzaktan çalışma olarak nitelendirilebilmesi için bazı şartların varlığı aranmıştır. Bu şartlardan biri de işçinin iş görme edimini, işveren tarafından gerçekleştirilen bir iş organizasyonu içinde yerine getirmesidir. Bağımlılığın tespitindeki en önemli ölçütlerden biri olarak işçinin, işverenin emir ve talimatları altında bağımlı olarak çalışması aranmıştır. Bu konuda Yargıtay'da bir kararında(YHGK, 02.02.2005, E. 2004/10-737, K. 2005/26); iş sürelerinin esnek olduğu ve iş görme ediminin işverene ait işyeri dışında yerine getirildiği, işçi niteliğinin belirlenmesinde çalışan kişinin işveren ait bir işyeri kapsamı dışında yerine getirmesinin, işverenin iş organizasyonu içinde yer alması şartıyla o kişinin bağımlılık ilişkisi içinde çalıştığı gerçeğinin kural olarak değiştirmeyeceğinin kabul edilmesi gerektiğini kabul etmiştir.

Gelişen teknoloji ile birlikte, işçinin iş organizasyonu içinde çalışması kriteri önemli olsa da tek başına bağımlılık unsurunu bulunup bulunmadığı konusunda tamamen net sonuç vermesi her zaman mümkün olmamaktadır. Özellikle dijital platform çalışmaları gibi çalışmalarda bu durum kendini göstermektedir. Bu sebeple iş organizasyonu içinde iş görme edimini yerine getirme yardımcı bir unsur olarak kabul edilmesi gerekir. İş görme ediminin bağımlılık unsuru içinde yerine getirilip getirilmediği konusunda tereddütlerin olması halinde, sözleşme hükümlerine ve fiili uygulamaya bakmak yol gösterici olabilecektir. Eğer sözleşme ile fiili çalışma biçimi arasında bir çelişki varsa fiili durumun esas alınması yerinde olacaktır.

Çalışan kişinin uzaktan çalışmada işçi kabul edilebilmesi için işverene iş organizasyonu içinde bağımlı şekilde çalışması ve işyeri dışında kendi evinde veya işyeri dışında bir yerde çalışması gerekir. Dolayısıyla bir uzaktan çalışmadan bahsedebilmek için iş görme ediminde mesafe unsurunun varlığından söz edebilmek mümkündür. Uzaktan çalışma yöntemlerinin ortak özelliklerinden birisi olan mesafe unsuru; işin işyeri dışında, işçinin evinde veya işçinin kendisinin seçtiği bir yerde ifa edilmesidir.

Uzaktan çalışma çatısı altında incele alanı olabilecek, dijital platform aracılığıyla çalışmanın yaygınlaşması ile de tarafların arasındaki bağlılığın tespiti zorlaşmıştır. Dijital platformlarla işgörenler arasındaki ilişkinin iş ilişkisi kabul edilebilmesi için öncelikle işgörenlerin veya aracı konumunda olanların dijital platformun emir ve talimatları doğrultusunda iş görme edimini yerine getiriyor olması gerekir. Bununla birlikte platform tarafından yapılan denetimin çalışanlar bakımından kendilerini platformun iş organizasyonunda yer aldıklarını kabul edecek bir yoğunlukta olması gerekir(Dulay Yangın, 2020: 1223). Bunun yanında belirtmek gerekir ki; eğer dijital platform ili çalışanlar arasındaki ilişki sürekli ise, işin görüldüğü süre ile verimlilik ve performans belli bir yazılım ile ölçülüyorsa ayrıca müşterilerden gelen geri bildirimler doğrultusunda iş görülme şekli değiştirilebiliyorsa, bu şekilde bir istihdam bürosu gibi çalışan dijital platformla çalışanlar arasında bağımlılığın olduğu ve dolayısıyla iş ilişkisinin varlığından söz edebilecektir(Klebe, 2017: 2).

## 2. UZAKTAN ÇALIŞMAYA GEÇİŞ

Klasik çalışma usulleri zaman içerisinde çalışma yöntemlerinin değişmesi ve teknolojik gelişmelerle birlikte bırakılmaya başlanmış ve çalışanlar tarafından uzaktan çalışma usulleri benimsenmeye başlamıştır. Uzaktan çalışmaya geçişe Covid 19 pandemisi de büyük bir ivme kazandırmıştır. Fakat uzaktan çalışmaya geçişin yavaş da olsa dayanak noktası teknolojik hayattaki gelişmeler olmuştur(Hirsch-Kreinsen, 2019: 90, 91). Yeni işe başlayacak birisi ile doğrudan uzaktan çalışmaya dayalı bir iş sözleşmesinin kurulması mümkündür. Sözleşme yapılırken ehliyet ve şekil şartlarına uyulması yeterlidir. Uzaktan Çalışma Yönetmeliği m. 14/1'de bu durum "*İş ilişkisi doğrudan uzaktan çalışma sözleşmesi ile kurulabilir…*" denilerek düzenlenmiştir. Burada klasik iş sözleşmesi ile çalışan işçilerin uzaktan çalışmaya dayanan iş sözleşmelerine geçmesi durumunda bazı ihtimaller ortaya çıkmaktadır(Kandemir, 2011: 90, 91).

### 2. 1. Tarafların Anlaşması ile Geçiş

Tarafların anlaşmasıyla ve ehliyet ve şekil şartlarına uyulması halinde işçinin uzaktan çalışmaya geçmesi mümkün olabilecektir(Baycık vd., 2021: 1689). Uzaktan çalışmanın kendine has şartlarında dolayı sözleşmenin yazılı şekilde yapılması ve İş Kanunu m. 14/5'te yer alan hususlarında sözleşmede

yer alması gerekecektir. Uzaktan Çalışma Yönetmeliği m. 14/1'de *"... hâlihazırda işyerinde çalışan işçinin iş sözleşmesi, işçinin ve işverenin anlaşması halinde, uzaktan çalışma sözleşmesine dönüştürülebilir.*" denilerek bu durum düzenlemiştir dolayısıyla bu şekilde yeni bir sözleşme imzalanması gerekecektir. Belirtmek gerekir ki; uzaktan çalışma işçinin hem özel hayatına hem de iş hayatına getireceği değişikliklerden dolayı iş sözleşmesinde esaslı değişiklikten söz edilebilecektir. Bu durumda taraflar arasında yapılan sözleşme İş Kanunu m. 22 doğrultusunda yapılması gerecektir(Alp, 2011: 844).

**2. 2. Taraflardan Birinin İsteği ile Geçiş**

İşverenin tek taraflı iradesi ile işçinin uzaktan çalışmaya geçmesi tarafların anlaşarak geçmesine göre işçiyi korumak için daha iyi nitelendirilmesi gereken bir durumdur. Uzaktan çalışmanın klasik çalışmaya göre birtakım dezavantajlarının bulunması, örneğin; çalışma arkadaşlarıyla temasın az olması, çalışma sürelerinin tespitindeki zorluklar, sosyal izolasyon gibi işçi açısından dezavantajlar bulunmaktadır. Dolayısıyla uzaktan çalışmaya geçiş, işverenin yönetim hakkını aşan ve işçinin iş ve özel hayatında büyük değişikliklere sebep olacak nitelikteki bir olaydır. Bu sebeple işveren değişiklik yapması ancak İş Kanunu m. 22 hükmü kapsamında olabilecektir.

Bu durumun istisnası olacak şekilde; işverene, iş sözleşmesinde değişiklik yapma yetkisi veren bir hüküm iş sözleşmesinde yer alıyorsa genel kabule göre işverenin değişiklik yetkisine sahip olduğu kabul edilir(Süzek, 2019: 654). Bu durumda İş Kanunu m. 22'deki esaslı değişiklik hükümlerine tabi olmadan işveren tek taraflı değişiklik yapabilecektir. İşçi buna rağmen değişiklik kararına uymamakta direnirse, işveren iş görme borcuna aykırılıktan dolayı iş sözleşmesini haklı nedenle feshedebilecektir(Süzek, 2019: 654; Aydınöz, 2014: 94).

Uzaktan çalışmaya işçinin talebi ile geçişi konusunda; işçilerin işyeri dışında çalışma konusunda meşru menfaatleri olduğunda, örneğin sağlık sorunlarının olduğunda, söz konusu olabilmektedir. Belirtmek gerekir ki iş sözleşmesinde işçinin tek taraflı talebi ile uzaktan çalışmaya geçmesi konusunda bir madde olmadığı durumlarda da işçinin uzaktan çalışmaya geçmesi mümkün değildir(Krieger, 2020: 478).

**2. 3. Zorlayıcı Nedenlerle Geçiş**

Uzaktan çalışmaya zorlayıcı nedenlerle geçiş konusunda Uzaktan Çalışma Yönetmeliği m. 14/6'da bir düzenleme bulunmaktadır. Buna göre; "*Uzaktan çalışmanın mevzuatta belirtilen zorlayıcı nedenlerle işyerinin tamamında veya bir bölümünde uygulanacak olması halinde uzaktan çalışmaya geçiş için işçinin talebi veya onayı aranmaz.*" denilerek mevzuatta bulunan zorlayıcı nedenlerin bulunması halinde işçinin onayını ve talebinin aranmadan uzaktan çalışmaya geçilebileceği düzenlenmiştir. Zorlayıcı nedenlerle uzaktan çalışmaya geçilmesi halinde, söz konusu neden ortadan kalktığında işçi eski çalışmasına geri dönmek zorundadır. Durumun geçişi olduğu kendiliğinden anlaşıldığı için işçi açısından bir işyeri uygulaması olduğundan bahsedilemeyecektir(Bozkurt Gümrükçüoğlu, 2020: 184). Eğer işveren işçilerin uzaktan çalışmaya devam etmesini isterse bu durumda İş Kanunu m. 22 doğrultusunda hareket ederek işçilerin yazılı izinlerini alması gerekecektir.

## 3. UZAKTAN ÇALIŞMANIN AVANTAJ VE DEZAVANTAJLARI

Uzaktan çalışmaya geçiş işçinin iş hayatını ve özel hayatını derinden etkileyecek birçok etken içerebilir. Uzaktan çalışma esnasında yapılan işin niteliğine göre değişiklik gösterse de işçi ve işveren bakımından birçok avantajı beraberinde getirmektedir. Bunun yanında ilk anda veya zaman içerisinde birçok dezavantajının olduğu da görülmektedir. Aşağıda uzaktan çalışmanın avantajları ve dezavantajları genel olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

### 3. 1. Avantajları

#### 3. 1. 1. Esnek Çalışma Saatleri

Uzaktan çalışma işçiler bakımından iş görme ediminin yerine getirilmesi konusunda büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Çalışanlar kendi çalışma programlarını yapabilmekte, mesai saatlerini kendi beklentilerine veya yoğunluklarına göre ayarlayabilmektedirler(Civan, 2010: 538). Bunun yanında uzaktan çalışmada, çalışanlar daha kolay fazla mesaiye kalabilmekte ve evden veya özel hayatından daha çok uzakta kalmanın getirdiği stresi de yaşamamaklardır(Baycık vd., 2021: 1709). Bunun yanına

çalışma sürelerinin ölçülmesinde doğru bir yazılım kullanarak işçilerin günlük azami çalışma sürelerine uyulması da mümkün gözükmektedir. Bu programların arada dinlenme saatleri için çalışanları uyarmaları ve çalışmayı bitirme zamanlarında onları uyarmaları verimliliği artıran bir yöntem olabilecektir.

### 3. 1. 2. Ulaşım ve Trafik Sorunun Olmaması

İşçiler özellikle büyük şehirlerde, her sabah erken kalkıp işlerine gitmek için önemli bir vakit harcamaktadırlar. İşçiler bu şekilde yolda geçen süreden tasarruf etmenin yanında daha çalışmaya başlamadan çalışma veriminin düşmesine neden olan trafik ve iklim şartlarından kaynaklanan olumsuzluklarla da karşılaşmamış olacaklardır(Alp, 2011: 800; Bozkurt Gümrükçüoğlu, 2020: 152). Burada belirtmek gerekir ki; yapılan iş eğer ev ve ofis arasında dönüşümlü şekilde yapılıyorsa ve sürekli bir uzaktan çalışma söz konusu değilse, uzaktan çalışma nedeniyle servis imkanının kaldırılması nedeniyle işçinin oluşacak ulaşım masraflarının işveren tarafından karşılanması gerekir. Aynı şekilde uzaktan çalışma halinde de çalışanların yemek giderinin devam etmesi nedeniyle çalışanlara yemek ile ilgili ödemelerin devam etmesi gerekir (Baycık vd., 2021: 1698; Bozkurt Gümrükçüoğlu, 2020: 198).

### 3. 1. 3. Zorunlu Sosyal İlişkilerden, İşi Bölen Unsurlardan Kurtulma ve Çalışma Ortamında Verimin Artması

İşçiler klasik işyerindeki çalışmaları esnasında belli bir sosyal çevre içinde çalışmaları gerekmekte ve ister istemez orada çalışan kişilerle ilişki kurmak zorunda kalmaktadırlar. Uzaktan çalışmada çalışanlar istedikleri kişilerle iletişim kurmakta ve kendi sosyal çevresini kendisi oluşturabilmektedir. Bu durum uzaktan çalışmanın yapısı gereği özel hayat ve iş hayatını birbirine yaklaştırsa da çalışanın mutlu olması halinde verime katkısı pozitif olacaktır. Ayrıca işyerinde işi bölen ve çalışanların veriminin düşüren şeyler uzaktan çalışmada işçinin rahatça mekan değiştirebilme olanağı olduğu için de işi bölen olumsuzlardan kurtulması kolay olabilecektir. Belirtmek gerekir ki uzaktan çalışma mekandan bağımsız bir çalışma olduğu için işverenler aradıkları işte en verimli işçiyi de bulma olanağına sahip olacaktır. Böylece az sayıda daha verimli işçi ile de çalışma imkanı olacaktır(Bilginoğlu, 2021: 1106).

İşçilerin işe geç kalması da ya da devamsızlık yapması işverenler açısından önemli bir problemdir. Uzaktan çalışmada bu durumun olma ihtimali daha azdır. İşçiler bakımından da bir takım gerçek ya da gerçek dışı bahaneler ileri sürelere işe geç kalma hali bu durumda olmayacaktır(Kandemir, 2011: 36; Alp, 2011: 800).

İş hayatında en büyük problemlerden biri de işyerindeki mobbing(psikolojik taciz)dir, bu durum tipik çalışma ortamında verimi düşürmekte, işçileri mutsuz kılmaktadır. Uzaktan çalışmada tipik çalışmaya oranla işçinin mobbinge maruz kalma ihtimali daha düşük olacak ve verimin artmasına neden olabilecektir(Baycık vd., 2021: 1704).

### 3. 1. 4. İşçilerin Özel Hayatlarına Daha Çok Vakit Ayırabilmeleri

Uzaktan çalışan işçinin çalışma sürelerinin düzenli olması veya bu süreleri kendisinin belirleyebilmesi, zamanını bu alanlara paylaştırabilmesine imkan tanır bu durumda özel hayatına daha kaliteli vakit ayırmasına ve daha çok vakit geçirmesine neden olur. İşçinin çalışma sürelerinin düzenli olması durumunda çalışmasının ne zaman başlayıp biteceğini bilmesine yararken, bu süreleri kendisinin belirleme özerkliğinin olması kişisel yaşamını kendisinin dizayn edebilmesini sağlayacaktır(Baycık vd., 2021: 1704). Uzaktan çalışmada işçi ve işverenler arasında belli bir güven oluşabilmektedir. İşveren işçisinin gerçekten verimli bir şekilde çalıştığına kanaat getirmişse işçi üzerinde mesai saatleri hakkında baskı kurmamaktadır. Bu şekilde esnek bir çalışma söz konusu olduğunda uzaktan çalışma sırasında spor yapmak, aileye vakit ayırmak, evcil hayvanıyla ilgilenmek gibi aktiviteleri planlamak mümkün olmaktadır(Bilginoğlu, 2021: 1108). Çalışanlar bu durumda önemli bir aile meselesine vakit ayırabilmekte, evde sürekli yalnız kalması mahsurlu olan bir aile bireyiyle birlikte kalabilmekte ayrıca işini yapabilmektedir. Bunların yanında yoğun iş temposu sırasında çocuklarının büyümesini görmek, ilk adımlarını, hayattaki ilk tecrübelerini görmek, okuldaki ilk günlerinde yanında olmak gibi muhtemelen çalışırken kaçıracağı önemli olayları bu şekilde kaçırmamış olacaktır(Bilginoğlu, 2021: 1108).

### 3. 1. 5. Mekandan Bağımsız Çalışma

Uzaktan çalışmanın en iyi yönlerinden biri de işçilerin işe gidiş sürelerinden tasarruf etmeleri yanında şehir merkezinden uzak, daha az giderleri olan, daha temiz ve güzel iklim şartları olan bir yerde çalışabilecektir. İşçi ayrıca işverene ait olan daimi işyerlerinden uzaktan çalışmanın yarattığı özgürlük hissi ile de çalışacaktır(Bozkurt Gümrükçüoğlu, 2020: 152). Ayrıca çalışanlar büyük şehirlerde yaşasalar da bir kafeye, kütüphaneye ya da parka gidip çalışabilmektedirler. Sürekli aynı mekanda çalışma zorunluluğu olmaması verimliliği de artırabilmektedir. Hatta çalışırken seyahat etme imkana da sahip olabilmektedirler. Mekandan bağımsız olmanın avantajıyla, çalışanlar bir tatil yöresinde mesai saatlerinde çalışarak mesai bitiminde ailesi ile tatiline devam ederek çalışma imkanı dahi elde edebileceklerdir.

### 3. 1. 6. Giderlerden Tasarruf Edilmesi

Uzaktan çalışmanı işveren bakımından en önemli avantajı genel giderlerden tasarruf etmesidir. İşyerinde yemek, işçilerin yol masrafları harcamalardan tasarruf edilecektir. Bunun yanında ofis kirası ve ofise ait diğer maliyetlerden de tasarruf sağlanacaktır(Bilginoğlu, 2021: 1106). İşçi açısından işe giderken giydiği kıyafet, işe gidip gelirken kendisinin karşılamak durumunda olduğu ulaşım masrafları ve öğle yemeği masrafları gibi sıradan bir iş gününde karşılaşılabilecek masraflardan tasarruf edebileceklerdir bunun yanında çocuklara ayırılan bakıcı masrafından da aileler tasarruf edebileceklerdir(Alp, 2011: 800; Baycık vd., 2021: 1705; Bilginoğlu, 2021: 1116). Uzaktan çalışanlar büyük oranda beyaz yakalı çalışanlar olduğu için kıyafet masrafları mavi yakalara göre daha fazla olabilmekte bunun yanında ücretleri haricinde yol ve yemek masrafları işveren tarafından her zaman karşılanmadığı da uygulamada görülmektedir. Dolayısıyla uzaktan çalışma ile tasarruf imkanları artmaktadır.

### 3. 1. 7. Diğer

Uzaktan çalışmanın bahsedilen avantajları yanında işçinin kişisel durumuna göre sayılanlar dışında da avantajları olabilecektir. İşçi örneğin; öğle tatillerinde evdeki işlerine vakit ayırabilir(Baycık vd., 2021: 1705). Ayrıca öğlen tatilinde işyerinde yapılması mümkün olmayan, kısa süre denizde yüzme, kısa süre spor yaparak duşunu alma gibi aktivitelerde yapabilir. Kendi hazırladığı daha sağlıklı besinlerle beslenebilecektir.

## 3. 2. Dezavantajları

### 3. 2. 1. İş Hayatı ile Özel Hayat Ayrımının Sona Ermesi

Uzaktan çalışan kişilerin işle ilgili bazı görevlerini yerine getirdikten sonra evinde ya da dışarıda farklı şeylerle meşgul olabildikleri düşünülebilir. Fakat başarılı bir şekilde çalışanlar evlerinde de olsa işlerini mesai saatleri içinde bölmeyip düzenli bir çalışmaya devam edecektir. Bu sebeple sanıldığının aksine uzaktan çalışanlar iş ve yaşam dengesini kurma noktasında zorluluklar yaşamaktadır. Çalışan açısından iyi ihtimalde iş hayatı ve özel hayat arasındaki çizgi bulanıklaşmakta veya daha kötüsü olarak iş hayatı çalışanların özel hayatı haline de gelmektedir(Bilginoğlu, 2021: 1108; Baycık vd., 2021: 1688; Bozkurt Gümrükçüoğlu, 2020, s. 152).

Uzaktan çalışmanın söz konusu sakıncaları için çalışanlar evlerinde çalışıyorsa çalışma alanlarını kendilerine göre karakterize etmeleri ve rahat bir çalışma ortamı oluşturmaları bunun yanında mutlaka bir çalışma masası yer alan ayrı bir çalışma odası düzenlemeleri tavsiye edilmektedir. Bu şekilde evde çalışılan yer ile özel hayatın yaşama alanı olan diğer yerlerden ayrılacaktır(Bilginoğlu, 2021: 1110).

### 3. 2. 2. Sosyal İzolasyon

Uzaktan çalışmanın en önemli dezavantajlarından birisi de çalışanların sosyal izolasyonudur. Uzaktan çalışanlar diğer çalışma arkadaşlarından uzağında ve genelde tek başına bir ekran başında sürekli çalışmasının zaman içerisinde panik atak, anksiyeteye yol açtığı, çalışanlarda stres seviyesinin yükselmesine neden olduğu belirtilmektedir(ILO, 2020: 23; Baycık vd., 2021: 1710; Civan, 2010: 540; Alp, 2011: 800). Sosyal izolasyon, uzaktan çalışmanın niteliği gereği ve yapılan işin niteliği gereği çalışanlarda sürekli tekrarlanan olumsuzlar sonucu ruhsal sıkıntıların yaşanması muhtemeldir. Uzaktan çalışanların sosyal açıdan desteklenerek sosyal izolasyonun oluşturduğu olumsuzlardan kurtarılması toplumsal olarak da önem taşımaktadır(Eurofound, 2019: 15). İşverenlerin işyerinde de iş sağlığı ve

güvenliği önlemlerini alması gerekmektedir. Uzaktan çalışmada da çalışanların ruh sağlığının korunması amacıyla sosyal izolasyonu önleyecek tedbirleri alması gerekir (Bozkurt Gümrükçüoğlu, 2020, s. 187).

Sosyal izolasyonun iş hukukuna bakan bir yönü de sendikalaşmadır. Çalışanların sosyalliğinin azalması örgütlemeyi ve işçilerin sendikalara üye olarak haklarına aramalarını zayıflatmaktadır(Civan, 2010: 540).

Belirtmek gerekir ki uzaktan çalışanlar için sosyal izolasyon söz konusu olsa da bu bütün çalışanlar için söz konusu değildir. Çalışanlar sosyalleşme imkanı olan kafelerde, kütüphanelerde ve ortak çalışma alanlarında çalışabileceklerdir. Uzaktan çalışanlar evinden hiç ayrılmadan çalışırsa sosyal izolasyondan bahsetmek mümkün olmakla birlikte, eğer internet bağlantısının olduğu her yerde çalışabiliyorsa bu durumda çalışan için bir izolasyondan bahsedilmesi güç olacaktır(Bilginoğlu, 2021: 1107).

### 3. 2. 3. İşyerinde Dayanışma Olmaması, Verimliliğin Düşmesi ve Kurum Kültürünün Kaybedilmesi

Uzaktan çalışmanın dezavantajları arasında en önemlilerinde biri de çalışanların iş arkadaşları ile yüz yüze görüşmemesinden dolayı dayanışmanın azalması ve buna bağlı olarak iş veriminin düşmesidir(Baycık vd., 2021: 1688). Uzaktan çalışanlar diğer çalışanlarla iletişime geçmesi, klasik işyerlerinde çalışanların birbirlerinin masasına veya odasına giderek konuşması kadar kolay olmayıp daha fazla çaba gerektiren bir durumdur. Fakat çalışanlar isterlerse, birlikte görüntülü bir ortamda sohbet edebilecek, karşılıklı kahvelerini içebileceklerdir. Böylece sanal ortamda da olsa iletişime geçmek mümkündür. İş haricinde çalışanların düzenli olarak yüz yüze aktive yapması da sanal hayatta verimliliği artıracaktır(Bilginoğlu, 2021: 1107).

Uzaktan çalışmanın dezavantajları konusunda yapılan araştırmalarda çalışanların büyük çoğunluğu iş arkadaşları ile yüz yüze görüşmemenin dayanışmayı azalttığını belirtmesinin yanında yine işverenler de iş arkadaşları ile yüz yüze görüşmemenin dayanışmayı azalttığını ve sosyal ortamda bulunmamanın psikolojik zorlukları olduğunu ifade etmişlerdir(Baycık vd., 2021: 1710).

Bir ofiste çalışmak, orasının havasını solumak çalışanlara örgütsel bir aitlik hissi de vermektedir. İşçiler burada aynı amaç uğruna kendileri gibi yaşayan insanlarla bir araya gelerek o işyerine ait bir kimlik kartı veya masa ile bağ kurarak o örgüte ve kültüre sahip olduklarını düşünüler. Uzaktan çalışma bunu çalışanların elinden alır. Bu sebeple uzaktan çalışmayla kurum kültürünün kaybedildiği yönünde eleştiriler bulunmaktadır(Bilginoğlu, 2021: 1117). Fakat yüz yüze çalışanların deneyimleri üzerinde yükselen işyeri kültürü uzaktan çalışanların deneyimleri etrafında tekrar farklı bir şekilde yükselebilirse ve bu şekilde inşa edilirse bu durumda esnek çalışmanın geleceği için iletişim oranı yüksek ve örgütlü bir işyeri yapısı kurmak mümkün olabilecektir. Dolayısıyla iyi bir iletişim kurulması sonucu çalışanlar değerlerini birbiriyle paylaşabildiklerinde büyük bir gruba ait olduklarını da hissedebileceklerdir(Bilginoğlu, 2021: 1111).

### 3. 2. 4. Çalışma Sürelerinin Uzaması ve Dinlenme Sürelerine Uyulmaması

İş Kanunu'nda çalışma süreleri ile ilgili getirilen düzenlemeler uzaktan çalışma için de geçerli olmakla birlikte, normal çalışma sürelerini aşan sürelerin ispatı, iş görme borcunun ifa edildiğine ilişkin taraflar arasındaki uyuşmazlıklarda ispat güçlüğü çekilmesi gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yıllık izin hakkı veya süt izni gibi çalışanlara kullandırılması gereken izinlerin işverenler tarafından kullandırılmak istenmemesi gibi uzaktan çalışmanın dezavantajları ortaya çıkmaktadır(Baycık vd., 2021: 1688, 1694, 1709). Uzaktan çalışmada aşırı iş yükünü engellemek ve verimliliği de artırmak için, çalışanların zaman takibi açısından uygun bir yazılım kullanarak ne kadar süre çalışıp ne kadar süre mola vereceği konusunda net bir düzene kavuşmaları yerinde bir uygulama olacaktır(Civan, 2010: 567, 568).

### 3. 2. 5. İşveren Tarafından Sürekli İzlenmenin Oluşturduğu Baskı

Uzaktan çalışmanın dezavantajları arasında daha az görünür olmakla birlikte önem arz eden bir başka durum ise işçilerin sürekli izlenmesi sonucu üstlerinde stres hissetmeleri ve baskı altında kalma durumudur. Ayrıca işçinin çalışma esnasında sistem üzerinden tüm kullanımlarının kayıt altına alınması

kişisel verilerin korunması ve özel hayata saygı gibi hususlarda sorunlara neden olacağı açıktır(Kandemir, 2011: 135; Baysal, 2018: 68, 69). Ayrıca uzaktan çalışmada işçinin sürekli kamera ile izlenmesi sonucu gözetlemenin oluşturduğu baskı ve işverence internet kullanımın kontrolü işçi üzerinde baskı oluşturduğu gibi, iş veriminin de düşmesine neden olacaktır.

### 3. 2. 6. Yeni Teknolojilere Uyum Sorunu

Teknolojik gelişmelerin etkisiyle, işletmeler uzaktan çalışmayı benimsemeye başlasalar da çalışanların bir kısmı maddi imkansızlıktan, bir kısmı ilgisizlikten, bir kısmı ise yaşlanmanın getirdiği olumsuzluklardan dolayı uzaktan çalışmaya uyum sağlamakta zorluklar yaşamaktadır. Özellikle yaşı ilerlemiş, çalışmaya başladığı ilk andan itibaren geleneksel bir çalışma dünyasının içinde yaşamış ve teknoloji ile özel hayatını devam ettirecek kadar sınırlı şekilde ilgilenmiş kişiler için uzaktan çalışma ve yeni teknolojilere uyum önemli bir sorundur. Bu durumun çözümü için işverenin yeni işçilerle çalışmak yerine sorun yaşayan çalışanlarına yeni teknolojilerinin kullanılması konusunda eğitim aldırmaları yerinde olacaktır.

### 3. 2. 7. Ayni ve Nakdi Yardımların Kesilmesi ve Ev İçinde Masrafların Artması

Uzaktan çalışmada çalışanların yaşadığı dezavantajlardan birisi de işveren tarafından yapılan ayni ve nakdi yardımların kesilmesidir. İşçiler evlerinden çalıştığı için yol ücreti işçiye verilmemekle birlikte bunun yanında yemek ücretinin kesilmesi ya da primlerin kesilmesi gibi durumlar işçileri olumsuzlar etkilemektedir. İşyeri uygulaması haline gelmiş yardımlar dışında işçiler uzaktan çalışmada mağdur olacaklardır. Ayrıca işçilerin evinde çalışırken de yemek yeme ihtiyacı olduğu için uzaktan çalışma sırasında da işçilere yemek kartı ya da nakit olarak yemek ücreti verilmesi yerinde bir çözüm olacaktır(Bozkurt Gümrükçüoğlu, 2020, s. 198; Baycık vd., 2021: 1698).

Ayrıca işçilerin özellikle evinden çalışmak zorunda oldukları durumlarda evlerinde elektrik, su vb. gibi giderlerinin artması bir başka olumsuzluktur. Evdeki çalışma ortamının uygun olmaması nedeniyle, çalışmak için bir odası daha olan, daha geniş bir eve çıkma ihtiyacının doğması gibi masrafların ortaya çıkması da muhtemeldir(Baycık vd., 2021: 1701, 1702).

### 3. 2. 8. Teknik Ekipman Desteğinin Sağlanmaması

Türk Borçlar Kanunu m. 413 ve 414'e göre işveren çalışanlara araç ve malzeme sağlama yükümlülüğü ve genel giderleri karşılama yükümlülüğü altındadır. İş ilişkisinde araç ve gereçlerin, sağlama borcu aksine bir hüküm bulunmadıkça işverene aittir. İş görülmesinde kullanılan araç ve gereçler her işte farklılık gösterse de uzaktan çalışmada genel olarak bilgisayar, tablet, akıllı telefon, yazıcı gibi araçlardır. Öğretide işverenin bu borcu yerine getirmemesi durumunda işverenin temerrüde düşeceği ve işçi çalışmasa da ücrete hak kazanacağı belirtilmiştir(Süzek, 2019: 483; Baysal, 2018: 67).

İşverenin çalışanları malzemelerin kullanılması konusunda bilgilendirmesi gerekir ve malzemelerin hasara uğraması ve zarar görmesi halinde çalışanlara sorumlulukları hakkında bilgi verilmesi gerekir. Çalışanların bu konuda bir kusuru olmaması halinde bir mali sorumluluğunun da olmaması gerekir(ILO, 2020b: 15). Fakat bunların yanında uzaktan çalışanlar için enerji faturaları, teknolojik araç ve gereçlerdeki aşınma ve yıpranmalar ve özel bir çalışma alanı kurmak için yapılan giderler işçi açısından büyük bir gider olabilmektedir(Bilginoğlu, 2021: 1117).

### 3. 2. 9. Diğer

Uzaktan çalışmanın sayılan dezavantajları yanında bazı uzaktan çalışmaların niteliğinden kaynaklanan farklı dezavantajlar da sayılabilecektir. Uzaktan çalışma esnasındaki hareketsizlik ve neden olduğu sağlık problemleri, sürekli evde olunması nedeniyle ailesel problemlerin yaşanması ve kişi ve yapılan işe göre değişen dezavantajlar da olabilmektedir. İşveren açısında da uzaktan çalışmaya başlayacak birisinin işe alınması, karşılıklı güven sağlanması, yetiştirilmesi, uzaktan çalışan kişilere bilgisayar verilecek olması ve işyerine ait kapalı bir sistemdeki bilgilere erişebilecek olması gibi karmaşık sorunlara neden olabilmektedir.

## SONUÇ

Uzaktan çalışma teknolojik gelişmelerin etkisiyle yaygınlaşsa da bu konuda çalışan hakları noktasında genel bir bilinçlenmenin olması ve İş Kanunu'nun uzaktan çalışma maddeleri ile Türk

Borçlar Kanunu'nun ilgili kısımlarının daha kapsayıcı olması ve çalışanları koruyucu şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle dijital platform çalışanları gibi giderek artan uzaktan çalışma usullerinde net düzenlemeler yapılıp işçi kavramının genişletilmesi yerinde olacaktır.

Uzaktan çalışmanın çalışanlar bakımından esnek çalışma imkanı oluşturması, ulaşım ve trafik sorunun önüne geçmesi, çalışanların kendi sosyal çevrelerini belirlemesi ve mekandan bağımsız çalışması gibi bir çok avantaj sunması yanında uygulama yetersizliği ve yeterli kanuni düzenlemelerin olmaması nedeniyle bir çok dezavantaja da bulunmaktadır. Bazı dezavantajların zaman içerisinde alınan önlemler ve uygulama zenginliği ile çözümlenebilir olacağı kanaatindeyiz. Fakat hareketsizlik nedeniyle meydana gelen hastalıklar, sosyal izolasyonun neden olduğu ruhsal çöküntüler gibi kalıcı rahatsızların telafisi mümkün olmayacaktır. Ayrıca işçiler tarafından yapılan giderlerin karşılanması, ayni ve nakdi kayıplar, çalışma sürelerinde yaşanan problemler gibi hususlarda çalışanların kayıplarının nasıl telafi edilebileceği hala büyük bir sorun olarak devam etmektedir.

Uzaktan çalışmanın aile hayatı ve iş hayatı arasındaki çizgiyi bulanıklaştırması iş ve yaşam dengesini ortadan kaldırmakta ve işverenlere işçilerin özel hayatına çok fazla müdahale imkanı vermektedir. Ulaşılmama hakkı da dahil olmak üzere işçilerin birçok kişisel hakları bu durumdan zarar görmektedir. İş takibinin iyi yapılması ve verimliliğin artırılması ile özel yaşama müdahale arasındaki dengenin korunması gerektiği düşüncesindeyiz.

**KAYNAKÇA**

Alp, M., (2011). "Tele Çalışma (Uzaktan Çalışma)", Prof. Dr. Sarper. Süzek'e Armağan, Beta Yayıncılık, İstanbul, (795-854).

Aydınöz, G., (2014). İş Hukukunda Tele (Uzaktan Çalışma), Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baycık, G., Doğan, S., Dulay Yangın, D. ve Yay, O., (2021). "Covid 19 Pandemisinde Uzaktan Çalışma: Tespit ve Öneriler", Çalışma ve Toplum, 2021/3, (1683-1728).

Baysal, U. (2018). "İşçiye Ait Taşınabilir İletişim Cihazlarının İş Amaçlı Kullanılması", Sicil İş Hukuku Dergisi, S. 40.

Bilginoğlu, E., (2021). "Covid 19 Pandemisinde Uzaktan Çalışma: Tespit ve Öneriler", Çalışma ve Toplum, 2021/2, (1099-1146).

Bozkurt Gümrükçüoğlu, Y., (2020). "Covid-19 Pandemi Döneminde Home-Office Uygulamasına ilişkin Türk ve Alman Hukukunda Mukayeseli Bir Değerlendirme", Koronavirüs Döneminde Güncel Hukuki Meseleler Sempozyumu, İstanbul, İbn Haldun Üniversitesi Yayınları, 29-30 Mayıs 2020, (145-207).

Civan, O. E., (2010). "İş Hukukunda Uzaktan Çalışma (Evde Çalışma-Tele Çalışma)" Legal İş Hukuku ve Sosyal Güvenlik Hukuku Dergisi, C. 7, S. 26, 2010, (525-574).

Çelik, N., Caniklioğlu, N. ve Canbolat, T., (2010). İş Hukuku Dersleri, Yenilenmiş 33. Bası, İstanbul, Beta Yayıncılık.

Dulay Yangın, D., (2016b) "6715 Sayılı Yasa'nın Uzaktan Çalışmaya İlişkin Hükümleri ve Değerlendirilmesi", Aralık 2016, Sicil İş Hukuku Dergisi, S. 36, (148-173).

Dulay Yangın, D., (2020). "Endüstri 4.0, Dijitalleşme ve İş Hukukunun Geleceği-Dijital Platformların Ortaya Çıkardığı Hukuki İlişkiler Çerçevesinde Değerlendirilmesi" (1209-1237), İstanbul Hukuk Mecmuası, C. 78, S. 3, 2020.

Dulay, D., (2016a). Türk İş Hukukunda Evde Çalışma, Turhan Kitabevi.

Eurofound (2019) Working conditions and workers' health, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Güzel, A., (1997). "Fabrikadan İnternet'e İşçi Kavramı ve Özellikle Hizmet Sözleşmesinin Bağımlılık Unsuru Üzerine Bir Deneme", Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi, C. 4, S. 2, Haziran 1997, (83-126).

Hirsch-Kreinsen, H., (2019). "Entwicklung und Gestaltung digitaler Arbeit", RdA, 2019, 88.

ILO, In the face of Pandemic: Ensuring Safety and Helathy at Work, Geneva: International Labour Office, 2020a.

ILO, Teleworking during the COVID-19 Pandemic and beyond, A Practical Guide, Geneva: International Labour Office, 2020b.

Kandemir, M., (2011). İş Hukuku ve Sosyal Güvenlik Hukuku Açısından Tele Çalışma, Legal Yayıncılık, İstanbul.

Klebe, T., (2017). "Arbeitsrecht 4.0: Faire Bedingungen für Platformarbeit", Friedrich Ebert Stiftung: Wirthschafts- und Sozialpolitik, 2017.

Krieger, S., Rudnik, T. ve Povedano Peramato, A., (2020). "Homeoffice und Mobile Office in der Corona-Krise", NZA(Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht), 2020, (473-480).

Süzek, S., (2016). İş Hukuku, Yenilenmiş 18. Baskı, İstanbul, Beta Yayıncılık.

**Presentation ID / Sunum No= 23**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0001-8509-172X

# Kıraat Eğitiminin Genel Özellikleri: Türkiye ve Arap Dünyasındaki Uygulamaların Mukayesesi Üzerine Bir İnceleme

**Dr. Ömer Türkmen**[1]
[1]*Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Kur'ân-ı Kerîm Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı*
*omerturkmen@uludag.edu.tr*

## Özet

Kıraatler arası farklı okumaların talimini içeren "kıraat eğitimi", Türkiye ve Arap dünyasında benzer usul, yöntem, metot ve şartlarla yürütülmektedir. Bununla birlikte adı geçen iki bölgede de kıraat eğitiminin bazı noktalarında kayda değer oran ve nitelikteki farklılıklara da rastlanmaktadır. Kıraat tedrisatında başvurulan kaynaklardaki nicelik hususu, iki medeniyet arasındaki en temel farklılık olarak göze çarpmaktadır. Nitekim Arap dünyasında kıraat farklılıklarının talimi esnasında alabildiğine geniş bir kaynak birikiminden yararlanılmaktayken Türkiye'de bu noktada daha sınırlı bir havuzdan faydalanılmaktadır. Başından sonuna kadar eğitimin sistemli bir şekilde yürütülüp yürütülmediği meselesi, iki bölge arasındaki diğer bir farklılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira anılan eğitim, Türkiye'de devlet kurumlarının riyasetinde; belli bir düzen ve sistem içerisinde sürdürülmekteyken Arap dünyasında ekseriyetle bireysel ve serbest bir plan dâhilinde icra edilmektedir. Kıraat eğitiminin en önemli kaynaklarından biri kabul edilen Tayyibe'nin ezberi, eğitime başlamadan önce "tecvid", "vakf-ibtida" ve "Mushaf imlası" gibi kıraat ilminin alt disiplinlerine yönelik öğrencide bulunması gereken donanım ve aynı şekilde talebelerin hafız olması şartı gibi daha pek çok noktada da farklılıklar müşahede edilmektedir. Başından sonuna kadar mukayese metodunun hâkim olduğu bu araştırmayla söz konusu bölgelerdeki kıraat tedrisat sistemlerinin artı ve eksi yönlerinin tespiti amaçlanmaktadır. Bu tespitler bağlamında her bir bölgedeki eksikliğin, diğer bölgedeki uygulamayla telafi edilmesinin teklifi de diğer bir gayedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kıraat, Eğitim, Türkiye, Arap Dünyası, Mukayese.

## General Features of the Qiraat Education: A Research On the Comparison of the Practices in Turkey and the Arab World

## Abstract

"The qiraat education", which comprises the practice of diverse readings among qiraats, has been implemented mostly with similar method, way and circumstances in Turkey and in the Arab World. In

the meantime, it is being encountered a remarkable dissimilarities at some point about the percentage and quality in the process of the qiraat education in both regions. The quality matter about the referenced sources in the qiraat education draws the attention as a main difference between these two civilizations. Thus, while a vast resources are being taken advantageous of during the practices of qiraat diversities in Arab World, at this point it has been made use of limited resources in Turkey. As another difference we have confronted, the matter of whether the education has been conducted systematically from beginning to end between two regions or not. Because while in Turkey the mentioned education has been conducted under the care of the governmental institutions; with a definite order and system, in Arab World it has been mostly conducted with an individual and an independent plan. It is seen that there are many differences as the requirements which are in Tayyiba's memorization, that is accepted as one of the most significant sources in the qiraat education, that before the education begins, disciples must have the equipment as the sub-disciplines of the qiraat discipline which are "tajwîd", "waqf-ibtidâ" and "Mushaf dictation" and in the same way the disciples must be hafiz. In this research which is dominated by the method of comparison from beginning to end, it is aimed to detect the mentioned matters and pros and cons of the systems in qiraat education in these regions. In the context of these evaluations, another purpose of this research is to suggest the compensation of the deficiencies of each region with the practice in other region.

**Keywords:** Qiraat, Education, Turkey, Arab World, Comparison.

## Giriş

İbnü'l-Cezerî'nin (öl. 833/1429) Yıldırım Bayezid'in (öl. 805/1403) daveti üzerine Bursa'ya gelmesi, Osmanlı Devleti için kıraat ilmi anlamında dönüm noktası olmuştur. Takip eden asırlarda ise Kanuni Sultan Süleyman'ın (öl. 974/1566) Ahmed el-Mesyerî'yi (öl. 1006/1597); Köprülü Fâzıl Mustafa Paşa'nın da (öl. 1102/1691) Ali el-Mansurî'yi (öl. 1134/1721) İstanbul'a davetiyle birlikte kıraat ilmi, Anadolu topraklarında muhtelif boyutlar kazanmış ve kıraat tedrisatı açısından iki farklı tarîk meydana gelmiştir. Nitekim Ahmed el-Mesyerî, İstanbul Tarîki'nin; Ali el-Mansûrî de Mısır Tarîki'nin kurucuları olmuşlar ve söz konusu tarîkler üzerinden de meslekler teşekkül etmiştir.

İsmi geçen iki âlimin kıraat eğitimi esnasında kullandıkları kaynaklar, büyük ölçüde uyuşmakla birlikte iki tarîk arasında birtakım farklılıkların bulunduğu da görülmektedir. Ahmed el-Mesyerî'ye nispet edilen İstanbul Tarîki'nde, Ebû Amr ed-Dânî'nin (öl. 444/1053) *et-Teysîr fi'l-kırâ'âti'-seb'*i ile İbnü'l-Cezerî'nin *Tahbîru't-teysîr*'i asıl olarak alınırken Şâtıbî'nin (öl. 590/1194) *Hırzu'l-emânî ve vechü't-tehânî*'si ile yine İbnü'l-Cezerî'nin *ed-Dürretü'l-mudiyye*'si fer' kabul edilmektedir. Öte yandan Ali el-Mansûri'ye dayandırılan Mısır Tarîki'nde ise *Hırzu'l-emânî* ile *ed-Dürre* esas alınırken *et-Teysîr* ile *Tahbîr* fer' kabul edilmektedir (Gökdemir, 2019: 93). Zikredilen kaynakların öncelenmesindeki bu farklılık, kıraat farklılıklarına ait vecihlerin "takdim-tehir" gibi değişiklikleriyle sonuçlanmaktadır. Burada şu hususunda altı çizilmelidir: Ahmed el-Mesyerî, Mısır'da edindiği birikimi İstanbul'a taşımış ve onun bu birikimi, İstanbul Tarîk'i adıyla anılır oluşmuştur. Dolayısıyla İstanbul Tarîki'nin, İstanbullu kıraat âlimleri tarafından meydana getirildiği yönünde bir düşüncenin, büyük bir yanlış olacağı aşikârdır.

İstanbul Tarîk'i ile Mısır Tarîk'i arasında; cem-i mimlerinde sılanın takdim ve tehiri, vücûhat sıralamalarındaki bazı farklılıklar, med mertebelerindeki tercih ayrılıkları gibi sebeplerle birtakım meslekler oluşmuştur. İstanbul Tarîki'nden "İtilaf" ve "Sufi" meslekleri zuhur etmiştir. İtilaf Mesleği'nin öncüsü Yusuf Efendizâde'dir (öl. 1167/1753). Azimet metodunu tercih eden Yusuf Efendizâde, tercihlerini *el-Îtilaf fi vücuhi'l-ihtilaf* isimli eserinde zikretmiştir. Sufi Mesleği'nin kurucusu ise Kastamonulu Ahmed es-Sufi'dir (öl. 1172/1752). Sufi Mesleği, İstanbul Tarîki'nin ruhsat cihetini esas almaktadır.

Mısır Tarîki'nden de Şeyh Ataullah Mesleği ile Mutkin Mesleği doğmuştur. Mutkin Mesleği, Kettanizâde ismiyle bilinen Mustafa en-Naîmi'ye (öl. 1169/1755) dayanmaktadır. Naîmi, Mısır Tarîki'nin azimet cihetini seçmiştir. Şeyh Ataullah Mesleği'nin kurucu ise Ataullah en-Necib b. el-Hüseyin (öl. 1209/1794) olup tarîkin ruhsat cihetini temel almıştır (Gökdemir, 2017: 166).

**1. Arap Dünyası ile Mukayese Temelinde Türkiye'de Kıraat Tedrisatının Genel Özellikleri**

Bilindiği üzere Türkiye'de kıraat tedrisatı Osmanlı döneminde padişahların desteğini almış ve gelişmiştir. Cumhuriyet sonrasında ise Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde açılan eğitim merkezleri, kıraat eğitim ve öğretiminin yürütüldüğü merkezler haline gelmiştir. 2021 yılı verilerine göre 12 farklı ilde Dini Yüksek İhtisas Merkezi, 19 ilde de eğitim merkezi bulunmaktadır. Aşere, takrib ve Tayyibe eğitimi de dâhil olmak üzere İslami ilimlere yönelik eğitim faaliyetleri, bu merkezler aracılığıyla sürdürülmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı Resmi Sitesi).

Kıraat eğitimin devlet eliyle resmi kurumlar tarafından sürdürülmesi, Türkiye'yi diğer Arap ülkelerinden ayıran birinci nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Arap dünyasında ise kıraat eğitiminin, genel olarak çeşitli dernek ve vakıfların desteğinin yanı sıra bireysel çabalarla yürütüldüğü müşahede edilmektedir. Türkiye ile ilgili ifade edilen bu husus, eğitimin düzenini sağlamasının yanında devamına da katkı sunmaktadır. Nitekim hiçbir Arap ülkesinde görülmeyecek şekilde; eğitim için belli bir müfredat belirlenmiş, başlangıç ve bitiş süreleri tayin edilmiştir. Ayrıca kıraat okuyacak öğrencilerin sınav yoluyla belirlenmesi, hem öğrencinin hem de hocanın maişet kaygısı taşımaması gibi durumlar, eğitim kalitesine katkı sağlayan diğer etkenler olarak göze çarpmaktadır.

Türkiye'de yürütülen kıraat tedrisatının sistemine dair şunlar söylenebilir: Bu bölgede, İstanbul Tarîki ve Mısır Tarîki okutulmaktadır. İstanbul Tarîki; ruhsat cihetini önceleyen Sûfî Mesleği yoluyla okutulmaktayken Mısır Tarîki; azimet yönünü tercih eden Şeyh Atâullah Mesleği kanalıyla tedris edilmektedir (Akaslan, 2018: 1086). Tarîkler arasında göze çarpan önemli farklılıklardan biri, bazı vecihlerin takdim veya tehirinde ortaya çıkan tercih değişikliğidir. Örneğin İstanbul tarîkinde cem'-i mimlerde sıla takdim edilirken, Mısır Tarîki'nde adem-i sıla öncelenir. Bu durumda vecihlerin sıralamalarında da değişiklikler ortaya çıkmaktadır.

Öte yandan Mısır Tarîki'nde mevcut olan bazı vecihlerin, İstanbul Tarîki'nde yasaklandığı bilinmektedir. İstanbul Tarîki'nde "lâm" ve "râ" harflerinin idgamlarında gunnesiz okuyuş esas alınırken Mısır tarîkinde *Tayyibe* yoluyla gelen vecihlerde gunneli okuyuşun da bulunduğu görülmektedir. Bu okuyuş Mustafa el-İzmirî (öl.1154/1741) tarafından yasaklanmıştır (İzmîrî, 2007: 8). Söz konusu okuyuş biçimi ve tercihi, Türkiye'nin her yerinde aynı şekilde öğretilmektedir. Ancak mesele eğitimin tek elden yürütülmediği Arap dünyası özelinde ele alındığında ise her bir kıraat âliminin kendine has bir öğretim tarzının ortaya çıktığı müşahede edilmektedir. Bu durum da kıraat eğitiminde bir düzensizliğe ve karışıklığa yol açmaktadır.

Türkiye'deki kıraat eğitimi açısından usul birliğini sağlayan önemli saiklerden biri de kıraat öğrencisinin, hocasından tecrübe ettiği yöntemi sürdürmesi, hatta bir bakıma buna mecbur tutulmasıdır. Kıraat ilmi, temelde, bir âlimin tedrisatından geçmektir. İbnü'l-Cezerî, *Müncidü'l-mükriîn* isimli eserinde, İbn Mücâhid'den (öl. 324/936) nakille konuyla ilgili olarak şunu aktarmaktadır: "الْقِرَاءَةُ سُنَّةٌ مُتَّبَعَةٌ يَأْخُذُهَا الْآخِرُ عَنِ الْأَوَّلِ" (İbnü'l-Cezerî, 1999: 65). Bu ifadeden hareketle; öğrencinin, hocasından öğrendiği şeyleri aynıyla uygulamasının gerekliliği öne çıkmaktadır. Yine İmam Nevevî'nin (öl. 676/1277) aynı görüşte olduğu anlaşılmaktadır. Kıraat ilmi, belirli bir usul takip edilerek sürdürülmesi gereken bir ilimdir. Zira kıraat farklılıkları, hocalardan öğrenildiği şekilde okunmalıdır (Süyûtî, 2005: 17/235). Bu anlayışa uygun olarak Türkiye'de kıraat talebeleri, tedrisatını tamamladığında almış olduğu usul ile öğretime devam etmektedir.

Türkiye'de okutulmakta olan Mısır Tarîki ve İstanbul Tarîki arasında herhangi bir rekabetle karşılaşılmamaktadır. Öğrenci, hangi tarîk ile kıraat ilmini aldıysa o tarîk ile devam ederken diğer tariki de muteber addedip, okunabileceğinin altını çizmektedir. Ancak kimi zaman bazı Arap ülkelerinde tarîkler arasında bir üstünlük kurma çabası görülebilmektedir.

Türkiye'deki kıraat tedrisatının diğer bir özelliği de med mertebelerinde erbaa merâtibin uygulanmasıdır. Medlerdeki mertebeleri kısaca şu şekilde açıklamak mümkündür: Mertebeteyn tarîki; kasr üzerine tevassut ve tûl olmak üzere iki mertebenin uygulandığı tariktir. Erbaa merâtib tarîki ise kasr, tevassut ve tul arasına fuveykât mertebelerinin eklendiği tariktir. Bu durumda ortaya çıkan mertebeler; fuveyku'l-kasr, tevassut, fuveyku't-tevassut ve tûl olmak üzere dört mertebedir (Benna, 2006: 1/157). İstanbul Tarîki'nde, Rum Sûresi'ne kadar erbaa merâtib temel alınırken Rum Sûresi'nden

Nas Sûresi'ne kadar mertebeteyn tercih edilmektedir.[11] Mısır Tarîki'nde Meryem Sûresi'ne kadar erbaa merâtib; Meryem Sûresi'nden Nas Sûresi'ne kadar da mertebeteyn okunmaktadır[12]. Ebû Amr ed-Danî, erbaa merâtibi tercih ederken (Dânî, 2015: 157) Şâtıbî ise mertebeteyne öncelik vermektedir (Şâtıbî, 2005: 14). Yine İbnü'l-Cezeri de aralarında belirgin bir fark bulunmaması sebebiyle mertebeteyni desteklemektedir (İbnü'l-Cezerî, ts: 1/326). Mustafa el-İzmirî de erbaa merâtibi tercih eden âlimlerdendir (İzmîrî, 2007: 63). Zikri geçen iki usulden birinin tercih edilip diğerinin okunmamasının, usullerden birinin kaybolmasına sebep olabileceği hatırdan çıkarılmamalıdır. Ayrıca öğrencinin her iki yöntemi görmesi ve öğrenmesi de kişisel donanımı açısından faydalı olacaktır. Arap dünyasında mertebeteyn tercih edilmektedir. Ayrıca Arap dünyasında erbaa merâtib okutan son, âlim Amir Seyyid Osman'dır (ö.1408/1988). O, *Tenkihu't-Tahrîr* isimli eseri şerh ederken bu noktayı vurgulamıştır. (Aytânî, 2009: 136, 181, 217, 261, 423).

Türkiye'de kıraat eğitim ve öğretiminde uygulana temel usul ve müracaat eserleri şu şekildedir: Bilindiği üzere Türkiye'de indirâc usulü takip edilmektedir. Kaynak olarak Abdülfettah Palûvi'nin (öl. 1192/1788 ?) *Zübdetü'l-irfan*'ı ile Muhammed Emin Efendi'nin (öl. 1859) *Umdetu'l-hullân*'ı kullanılarak vücûhat çıkarılmakta ve öğrenci tarafından suret defterlerine yazılmaktadır. Daha sonra bu yazılanlar kontrol edilmekte ve sınıftaki öğrenciler tarafından toplu bir şekilde hocaya okunmaktadır (Maşalı, ts: 2). Her ne kadar teorik olarak *Tayyibe*'nin ezberletildiği bilinse de uygulama anlamında çoğunlukla bu hususun göz ardı edildiği müşahede edilmektedir. Arap dünyasında ise belirli bir müfredat olmamakla birlikte yazılı bir eğitim de söz konusu değildir. Kullanılan kaynaklar hocanın yöntemine göre değişebilmektedir. Ancak *Şatıbiyye*, *Dürre* ve *Tayyibe* metinlerinin ezberlenmesi, ayet vecihlerinin tamamının ezbere okunması esastır. Türkiye'de görülenin aksine her bir öğrenci, hocası tarafından ayrı ayrı dinlenmekte; herhangi bir mecliste, toplu olarak okunduğuna dair bir örnekle de karşılaşılmamaktadır.

Kıraat öğrenmek isteyen bir kimsenin öncelikle hıfzını tamamlamış olması, bu ilmin eğitiminin kalitesi açısından tabir yerindeyse olmazsa olmazdır. Türkiye'de hafızlık eğitimi, yatılı veya gündüzlü kurslar tarafından verilmektedir. Bu kurslardan büyük bir kısmı Diyanet'e bağlı olmakla birlikte farklı vakıf ve dernekler tarafından açılan kurslar da mevcuttur. Öğrenci, bu kurslarda hafızlık eğitimini tamamladıktan sonra Diyanet İşleri Başkanlığınca yapılan sınavlara girmek suretiyle hafızlık belgesini elde edebilmektedir. Her bir belge ise resmi olarak devlet eliyle kayıt altına alınmaktadır. Daha sonra kıraat-i aşere eğitimi almak isteyen öğrenci, bu belge ile hafızlığını kanıtlamaktadır. Ancak Türkiye'de bazı öğrencilere, hafızlığını ikmal etmemesine rağmen kıraat okutulduğu da bilinmektedir. Arap dünyasında ise böyle bir durumla karşılaşmak neredeyse imkânsızdır.

Türkiye'deki kıraat eğitim-öğretim sistemine dair değinilmesi gereken bir başka nokta, icazet geleneğidir. Kıraat-ı aşere eğitimi almaya başlayan bir öğrenci, aşere eğitimini (aşere-i suğra) bitirdiğinde müstakil bir icazet alamamaktadır. Aşere-i suğraya ek olarak takrib ve Tayyibe eğitimini de tamamlaması durumunda sınava girmeye hak kazanmakta ve burada başarılı olması halinde "Aşere Takrip ve Tayyibe İcazeti" alabilmektedir. Çoğunlukla yılda iki sefere mahsus gerçekleşen bu sınavdaki sorular, öğrencilerin okudukları usule göre şekillenmektedir. Diğer yandan Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı birkaç eğitim merkezinde, artık aşere-i suğraya yönelik eğitimin başladığı da gözden kaçmamaktadır. Bununla birlikte ilgili sürecin sonunda öğrencilere aşere-i suğrayı bitirdiklerini gösteren icazetnamelerin verilip verilmeyeceği hususu muğlaklığını korumaktadır.

İcazet geleneğiyle ilgili olarak Arap dünyasındaki teamüller ise takriben şöyledir: Kıraat eğitimi almak isteyen öğrenci, öncelikle Hafs Rivayeti'ni infirâd metoduyla tamamlamalı ve icazetnamesini almalıdır. Zira bu, öğrenicinin kıraat eğitimine kabul edilmesi adına ilk şarttır. Belirli bir müfredat olmaması sebebiyle öğrenci, hocanın usulüne göre infirâd veya indirâc metoduyla okuyabilmektedir. İnfirâd usulüyle okuması durumunda, okuduğu her bir kıraat için kendisine ayrı ayrı icazet

---

[11] 2012 yılında Kurrâ Ali Şahin hocaya takrib yoluyla İstanbul Tarîki okuduğum sırada kendisine Rum suresine kadar erbaa merâtib; Rum Sûresi'nden Nas Sûresi'ne kadar da mertebeteyn ile okudum ve icazetimi bu usul ile aldım.

[12] Adem Özgören'e ait Mısır Tarîki üzerine yazılmış *Suveru't-takrib* isimli esere bakıldığında 3. cilt 52. sayfadan itibaren Meryem Sûresi başlamaktadır. Meryem Sûresi'ne kadar olan kısım erbaa merâtib ile zikredilirken Meryem Sûresi'nden Nas Sûresi'ne kadar mertebeteyn zikredilmiştir. Eseri basım yılı ve basım yeri bulunmamaktadır.

verilmektedir. İndirâc usulüyle okuması halinde ise hangi tarîki takip ettiyse o tarîke dönük icazet almaktadır. İster takribi okusun ister okumasın, aşere-i suğrayı bitiren her öğrenciye, bu usulü tamamladığını gösteren icazetname verilmektedir. Ancak Arap dünyasında, metin ezberine ayrı bir ehemmiyet gösterilmektedir. Dolayısıyla talebenin, Şatibiyye Tarîki ile kıraat okuması durumunda *Hırzu'l-emânî*'yi; Tayyibe Tarîki ile okuması halinde ise *Tayyibe*'yi ezberlemesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca Arap dünyasında Türkiye'deki gibi bir sınav sistemi mevcut değildir.

Arap dünyasında icazetlerin resmi yollarla kayıt altına alınmaması, bu yönde birtakım problemleri beraberinde getirmektedir. Örneğin bazı Arap ülkelerinde sadece Fatiha ve Bakara Sûresi'nin ilk beş ayetinin okunması sonucunda icazet verilmesi, bu problemlerden biridir. Aynı şekilde çeşitli maddi kaygılarla ücret mukabilinde kıraat okutan hocaların, ücreti tahsil etmelerinin akabinde, öğrencinin eğitimini bitirmemesi durumunda bile ona icazet vermesi, bu yöndeki diğer bir problemdir. Bu gibi durumlar, icazet mefhumunun içini boşaltmakta ve tedlîse sebebiyet vermektedir. Ancak mesele Türkiye özelinde ele alındığında, bu türden olumsuzluklarla karşılaşılmamaktadır. Türkiye'de icazetin, öncelikle resmi kurumlar tarafından yapılan sınavlar sonucunda verilmesinin ve kayıt altına alınmasının, söz konusu problemlerin meydana gelmemesindeki en belirgin faktör olduğu da açıktır.

Türkiye'de kıraat eğitiminin başarı ile nihayete ermesi durumunda mezuniyet töreni mahiyetinde bir icazet merasimi düzenlenmektedir. Bu merasimler, öncelikle öğrencilerin taltif edilmesini sağladığı gibi anılan törenlerin halka açık olarak gerçekleştirilmesi, bölgede bulunan kimseler için de ayrıca kıraat eğitimi açısından teşvik mahiyetindedir. Buna ek olarak merasime katılan kimseler, öğrencilerin icazetlerine de şahitlik etmekte ve bu şehadet, icazetin kıymetini bir kat daha artırmaktadır. Törene reîsülkurra, şeyhulkurra ve farklı alanlardan âlimler de katılmaktadır. Bu programda, öncelikle teberrüken bazı vecihler okunmakta ve İhlas Sûresi'nden itibaren Bakara Sûresi'nin ilk beş ayetine kadarki kısım, tekbirler eşliğinde öğrenciler tarafından tilavet edilmektedir. Akabinde kıraat eğitimi alınan hocaların senetleri okunmakta ve öğrencilerin icazetleri takdim edilmektedir. Merasim, reîsülkurranın hatim duasıyla sona ermektedir. Arap dünyasında bahse konu türden bir merasime tesadüf edilememektedir. Bununla birlikte gerek yazılı gerekse sözlü olarak, öğrencinin icazetine bazı kimselerin şahit tutulduğu da bilinen bir gerçektir.

Üzerinde durduğumuz mukayeseye dair son olarak zikredilmesi gereken önemli farklılıklardan biri de Türkiye'deki "reîsülkurralık makamıdır". Reîsülkurra, "kıraat tedrisatını tamamlamış kimselerin reisi, başkanı" anlamında kullanılan bir terimdir (Akakuş, 2007: 34/545). Bu terimi ilk olarak, Molla Efendi'nin *Umdetü'l-hullan* adlı eserinde kendi babası için kullandığı söylenmektedir. Ancak Molla Efendi'den önce Feyzullah Efendi'nin 1219/1804'de yazdığı icazetnamede yine aynı ibareye tesadüf edilmektedir. Ayrıca Yusuf Efendizâde Abdullah Efendi, *Ecvibetü mesâil* isimli eserinde Evliya Mehmed Efendi için reîsülkurra tabirini kullanmıştır (Akyüz, 2021: 138).

Reîsülkurra kavramının, ilk olarak Sultan I. Ahmet dönemine denk düştüğü görülmektedir. Bu unvanın ilk defa Evliya Mehmed Efendi'ye (ö. 1045/1636) verildiği zikredilmektedir. Evliya Mehmed Efendi'den günümüze kadar kırk iki kıraat âlimi bu göreve tayin edilmiştir (Akyüz, 2021: 156). 42. Reîsülkurra Ahmet Arslanlar'ın 20 Eylül 2021 (13 Safer 1443) tarihindeki vefatının ardından bu göreve Kurrâ Mustafa Demirkan tayin edilmiştir. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın reîsülkurra yönergesine göre göreve gelecek reîsülkurrada bazı şartlar aranmaktadır. Takrîb Tarîki'ni, herkesten önce bitirmiş olmasının yanı sıra İstanbul'da ikamet etmesi ilk şart olarak öne çıkmaktadır. İcazet tarihi aynı olan kimselerden yaşça büyük olanı tercih edilmektedir. Ayrıca uluslararası platformlarda temsil kabiliyetine sahip olmak da diğer bir tercih sebebidir.[13] Türkiye'de alınan tüm belge ve icazetlerin kayıt altında tutulması, reîsülkurranın tayin edilmesi açısından önemli bir noktadır. Arap ülkelerinde böyle bir kayıt işlemi yapılmadığından sözü edilen makamdan bahsetmek de mümkün olmamaktadır.

**2. Görüş ve Tavsiyeler**

Kıraat eğitimine yönelik Türkiye'deki teorik ve pratik uygulamaların Arap dünyası ile kıyasını içeren yukarıdaki ifadelerin ardından, bilhassa Türkiye özelinde bu eğitimin kalitesinin artırılmasına dönük görüş ve tavsiyelerimizi şöyle sıralayabiliriz:

---

[13] Diyanet İşleri Başkanlığı Reîsülkurralık Yönergesi, 2.

- Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde yer alan ve "Aşere-Takrip-Tayyibe Eğitimi" de verilen merkezlerin müfredatında, teorik olarak *Tayyibe* metninin ezberi öngörülmekle birlikte uygulamada birtakım aksaklıklara rastlanmaktadır. Nitekim buralardan mezun olan kimi kurrâ hafızın, ismi geçen metni ezberlemediği ehlince malumdur. Bu bağlamda ilgili süreci tamamlamış bir kimsenin *Tayyibe* metnini ezberlemesi, nitelikli kıraat eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır.
- Eğitim sırasında özellikle zamansal problemler sebebiyle gerek usul farklılıklarına gerekse ferşî farklılıklara konu olan pek çok vechin, sınıfta yer alan öğrencilerce toplu bir şekilde okunduğu bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte yalnızca bireysel eğitimle kavranabilecek "imâle", "taklîl", "teshîl" ve "işmam" gibi konuların varlığı da gözden uzak tutulmamalıdır. Dolayısıyla her bir öğrencinin, hocaları tarafından tek tek dinlenmesi, ilgili noktaların etraflıca anlaşılması ve uygulanması anlamında elzemdir.
- İcazetnamelere, kıraat eğitimini başarıyla tamamlayarak öğrenci okutmaya başlayan kimselerin isimleri atlanarak, yalnızca hocalarının isimlerinin yazıldığı görülmektedir. Kanaatimizce bu uygulamanın değişerek eğitimde rol alan herkesin ismine icazetnamelerde yer verilmesi, bir yandan emektar kimselerin hakkının teslim edilmesine diğer yandan da içerik anlamında daha doğru ve isabetli bilgiler ihtiva eden icazetnamelerin ortaya çıkmasına fırsat sunacaktır.
- Türkiye'de tercih edilen kıraat eğitim metodu, indirâc usulü olup infirâd usulüne yönelik herhangi bir uygulamaya tesadüf edilmemektedir. Oysa infirad usulünün de tedavüle alınması ve her bir raviye yönelik tamamlanan hatim için icazetname düzenlenmesi de mümkündür. Bunun yanı sıra Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından ayrı ayrı her bir kıraate/rivayete dönük Mushaf da basılabilir.
- Kıraat tedrisatına başlayan öğrencilerin eğitim öncesinde "vakf-ibtida" meselesine yönelik vukûfiyetlerinin artırılması için sarf ve nahiv ilmine dair temel eserleri mütalaa etmesi, öğrenci açısından faydalı olacaktır.
- Bilindiği üzere Türkiye'de kıraat ilmi akademik camiada da varlığını devam ettirmektedir. Buna mukabil Kur'ân-ı Kerîm Okuma ve Kıraat İlmi anabilim dallarında lisansüstü çalışma yapan kimi öğrencilerin hafız olmadıkları müşahede edilmektedir. Nitelikli ve kapsamlı bir kıraat tedrisatı için olmazsa olmaz kabul edilen hafızlık şartının, anılan alanlara da getirilmesi isabetli bir yaklaşım olacaktır.
- Son olarak Türkiye'nin nüfus yoğunluğu ve kıraat ilmindeki birikimi göz önüne alındığında, "Kur'an-ı Kerim ve Kıraat İlimleri" adıyla lisans eğitimi veren bir fakültenin kurulması, Türkiye'de kıraat ilmini gelişmesi ve ilerlemesi yolunda önemli bir adım olacaktır.

**Sonuç**

Kıraat ilmine yönelik eğitim ve öğretim faaliyetleri, İslam dünyasında muhtelif yöntem ve metotlarla sürdürülmektedir. Anadolu topraklarında Osmanlı'dan günümüze intikal etmiş bir kıraat tedrisatı geleneği bulunmaktadır. Günümüz Türkiye'sinde ise İstanbul Tarîki'nin Sufi Mesleği ve Mısır Tarîki'nin Ataullah Mesleği takip edilmektedir. Türkiye'de kıraat eğitimi, bireysel gayretlerin ötesinde resmi kanallarla gerçekleştirilmektedir. Eğitim sırasında kullanılan en önemli kaynaklar, Abdülfettah Palûvi'nin *Zübdetü'l-irfan*'ı ve Muhammed Emin Efendi'nin *Umdetu'l-hullân*'ıdır. İlgili eğitim, toplu bir şekilde sınıfta gerçekleştirilmekte ve indirâc usulü uygulanmaktadır. Tarîkler arasındaki farklılıklar, birtakım vecih farklılıklarını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla eğitimini bitiren öğrenciye icazet belgesini almak üzere girdiği sınavda, hangi usul üzere okuduğu sorulmaktadır. Sınavda başarı sağlayan öğrenciler, düzenlenen bir tören ile icazetnamelerini almaktadır. Arap dünyasının aksine Türkiye'de müstakilen aşere-i suğra icazeti geleneği mevcut değildir. Dolayısıyla bir kimsenin kıraat eğitimi aldığını gösteren icazetnameler, yalnızca aşere, takrib ve Tayyibe tedrisatının tamamının bitirilmesi durumunda verilmektedir. Arap dünyasında ise infirad usulünün varlığı sebebiyle icazetnameler, okunan her bir rivayet veya sûre kapsamında da öğrencilere takdim edilebilmektedir. Öte yandan icazetnameler, Türkiye'de devlet tarafından kayıt altında tutulurken Arap ülkelerinde böyle bir durumla karşılaşılmamaktadır. Reîsülkurranın tayini de yine bu kayıtlara dayanılarak yapılmaktadır. Osmanlı döneminin ilk reîsülkurrası Evliya Mehmed Efendi olup günümüzde bu göreve Mustafa Demirkan tayin

edilmiştir. Netice itibarıyla Türkiye'deki kıraat tedrisatını diğer İslam ülkelerinden ayıran en temel nokta; bünyesinde barındırdığı kıraat tedrisatı geleneği ve birikimini günümüze sistemli bir şekilde aktarabilmiş olmasıdır. Bu istikrar, eğitimin her aşamasında kendini göstermektedir. İslami ilimler içerinde önemli bir yere sahip olan kıraat ilminin Türkiye'de daha fazla ilerleme göstermesi ise bu yönde yapılacak nitelikli ve etraflı çalışmalarla mümkün olacaktır.

**Kaynakça**


Akakuş, R. (2007). "Reîsülkurra", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Ankara.

Akaslan, Y. (2018). "Türkiye'de Kıraat İlmi Eğitim-Öğretimi", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*. 22/2, Aralık.

Akyüz, A. (2021). "Osmanlı'dan Günümüze Reîsülkurralar", *Usul İslam Araştırmaları Dergisi*, 39.

Aytânî, B. (2009). *Kitâbü tenkîhi't-tahrîr*, Medine İslam Üniversitesi Kuran-ı Kerim ve Kıraat Bölümü, Medine.

Bennâ, A. (2006). *İthâfü fudalâi'l-beşer fi'l-kırâ'âti'l-erbea'te aşr*. thk: Enes Mehra, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye. Beyrut.

Dânî, O. (2015). *et-Teysîr fi'l-kırâ'âti's-seb'*, thk: Halef Hammûd Sâlim eş-Şağdeli, Dâru'l-Endelüs, Suudi Arabistan.

Diyanet İşleri Başkanlığı Reîsülkurralık Yönergesi.

Gökdemir, A. (2017). *Ali b. Süleyman el-Mansûrî ve Meşhur Mısır Tarîki Kurraları*, Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Gökdemir, A. (2019). "Osmanlı Kıraat Eğitiminde Tarîkler, Meslekler ve Mesleklerin Temel Eserleri", *Fsm İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 13.

https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/sayfa/747.

İbnü'l-Cezerî, M. (1999). *Müncidü'l-mukriîn ve mürşidü't-tâlibîn*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut.

İbnü'l-Cezerî, M. (ty). *en-Neşr fi kırâ'âti'l-'aşr*. Thk: Ali Muhammed ed-Dabba', Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut.

İzmirî, M. (2007). *Bedâiu'l-burhan 'alâ Umdetu'l-irfan fi vücûhi'l-Kur'an*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye. Beyrut.

İzmirî, M. (2007). *İthâfu'l-berara bimâ sekt anhu neşru'l-aşra*. thk: Halid Hasan Ebu'l-Cûd, : Dâru Edvâi's-Selef, Riyad.

Maşalı, M.E. (ty). "Kur'an Kıraatinde ve Kitabetinde Türkiye'nin Durumu", https://mushaflariinceleme.diyanet.gov.tr.

Suyutî, C. (2005). *el-Câmiu'l-kebîr*, thk: Muhtar İbrahim el-Hâic, Abdulhamid Muhammed Nida, Hasan İsa Abduzzahir, Kahire.

Şatıbî, K. (2005). *Hırzu'l-emâni ve vechü't-tehânî*. thk: Muhammed Temîm ez-Zu'bî, Dâru'l-Ğavsânî, Şam.

**Presentation ID / Sunum No= 4**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-1680-392X

# Ulusal ve Uluslararası Pazarda Yer Alan Türk İmalat Sektörü Arasındaki Hizmet Olarak Yazılımın (SaaS) Adaptasyonuna Yönelik Örgütsel Faktörlerin Araştırılması

**Öğr. Gör. Dr Can Saygıner**[1]
[1]*Management Information Systems Department*
*Yaşar University*
*cansayginer@gmail.com*

## Özet

Hizmet Olarak Yazılım (SaaS), yazılım lisansı ve güncelleme maliyetlerini ve geçiş maliyetlerini düşürmede önemli ölçüde önemli avantajlara sahiptir. Bunlara sahip olmasına rağmen, üretim tesislerinde iş süreçleri entegrasyonu için karmaşık olan ürün ağaçları ve ulusal ve uluslararası pazarda yer alan işletmeler için akıllı cihazlar aracılığıyla kolayca takip edilebilen temel ürün olması nedeniyle SaaS'ın benimsenmesi imalat sektörü için şüphesiz önemlidir. Çalışma, imalat sektörlerindeki BT karar vericilerinin SaaS'ı benimseme konusundaki davranışsal niyetlerini anlamayı ve teknik organizasyonel ve çevresel faktörleri göz önünde bulundurarak Türkiye'deki ulusal ve uluslararası pazarda faaliyet gösteren işletmeler arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları gözlemlemeyi amaçlamaktadır. Anket 43 üreticiye 18 soru sorarak gerçekleştirildi. Nicel verilerin SPSS 26.0 ile elde edilmesi için bağımsız bir t-testi analizi uygulandı. Bulgular, ulusal sektörde araç kullanan üreticilerin ve uluslararası sektörde araç kullanan üreticilerin, göreceli avantajlar, uygunluk ve kurumsal BT hazırlığı açısından farklı kabul edildiğini göstermiştir. Çalışma, SaaS sağlayıcılarının, üreticilerin ihtiyaçlarına göre yazılım geliştirmek için karşılaştıkları örgütsel engeller hakkında aydınlatılmasına katkıda bulunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Hizmet Olarak Yazılımın Adaptasyonu, Ulusal ve Uluslararası Pazarda Yer Alan Üreticiler, Bağımsız T-Testi Analizi, Örgütsel Faktörler

## Investigating the Organizational Factors Between the Software As a Service (SaaS) Adoption for Turkish Manufacturing Sector Driving in National, and International Market

## Abstract

Software as a Service (SaaS) has considerably had significant breakthrough advantages in decreasing software license and update costs and switching costs. Despite having these, SaaS adoption is undoubtedly important for the manufacturing sector because of the product trees that are complex for the business processes integration in the manufacturing plants, and the core product that can be easily tracked via smart devices for the businesses driving in the national market and international market. The

study aimed to understand the behavioral intention of IT decision-makers in manufacturing sectors over adopting SaaS and observe the similarities or differences between businesses driving in the national and international market by considering the organizational factors in Turkey. The survey was conducted on 43 manufacturers by asking eighteen questions. An independent t-test analysis was applied for obtaining the quantitative data via SPSS 26.0. The findings showed that manufacturers driving in the national sector, and manufacturers driving in the international sector are considered different for relative advantages, compatibility, and organizational IT readiness. The study will contribute to enlightening SaaS providers about organizational obstacles the manufacturers face for developing software according to the manufacturers' needs.

**Keywords:** Software As a Service Adoption, Manufacturers Driving National and International Market, Independent T-Test Analysis, Organizational Factors

## 1. INTRODUCTION

With the COVID-19 pandemics, the remote work trend has grown which causes businesses to shift their work tasks to the cloud network environment (Stamford, 2021). This has brought the rise of the SaaS adoption market that increases the fierce competition for SaaS providers. Reno (2019) also agreed that 50% of the dominant market share in order of SaaS providers was Microsoft Salesforce, Adobe, SAP, and Oracle in 2019. The highest SaaS investor has become Adobe with a 315.0 billion $ amount in 2022 that took the lead (Mike Sonders Consulting, 2022). The SaaS market share has also been changed swiftly as there is a dramatic investment over adopting SaaS. Cisco, Google, IBM, ServiceNow, and Workday were the followers of the dominators (Reno, 2019). The software as a Service (SaaS) Market is expected to reach 441.26 billion $ amount by 2027 (TechSci Research, 2022).

Software as a service (SaaS) is described as a public cloud service over the internet (Stamford, 2021). This trend creates two decision-making approaches either renting from the independent cloud providers or the third-party SaaS providers for hosting the applications (Chai, 2021). In both ways, a subscription-based pricing model is applied to customers as a pay-per-use approach for decreasing software deployment time, designing rich features, and providing security updates, and bug fixes (Shiff& Kidd, 2021). Hence, the businesses neglected to form large IT departments to purchase software, follow the updates for maintenance, and build the integration for business units However, the main challenges of the SaaS adoption were cloud provider lock-in and security (Chai, 2021). For cloud provider lock-in, the data migration issue was addressed by (Chai, 2021) as customers have been reluctant to switch the SaaS providers. For security, the company needs to specify its warranty and security programs under the service level agreement contract. In short, Wulf et al. (2021) underlined that businesses can focus on their core competencies by increasing flexibility, and decreasing operational expenditures (OPEX) with the terms of service level agreement. The customized software can be built easily by SaaS providers for maintaining productivity and efficiency.

There are several obstacles to SaaS adoption for businesses. Lechesa et al. (2012) formed the qualitative model to understand perceived benefits, organization readiness, and system trust of businesses over ERP SaaS adoptions in South Africa. Seethamraju (2014) emphasized the issues of security, customization, and building the trust of external stakeholders in Australia and India by proposing a qualitative model Seethamraju (2015) designed a model and found that software vendors' reputation in the market affects SaaS adoption in India. Ayoobkhan& Asirvatham (2018) proposed the model to point out the influences of cost, complexity, and relative advantages on SaaS adoption for Sri Lankan SMEs. Hadi et al. (2020) developed the organizational model and clarified that data security, privacy issues, and trust affected SaaS adoption negatively in Iraq. Khan et al. (2021) pinpointed the technical concerns with security and the quality of service in Pakistan. Ayuningtyas et al. (2021) addressed the importance of compatibility and competitive pressure issues on SaaS adoption in Malaysia. Fretschner et al. (2021) explained that CEO's intention influences SaaS adoption for SMEs in Germany. Wulf et al. (2021) investigated the effects of cost reduction and entering fast time-to-market on SaaS adoption in Germany. However, even there are plenty of SaaS adoption studies by company size, product-based, and regional, there is a missing gap about specifically focusing on understanding

the differences among the business driving in national, and international markets. The study contributes to observing the differences and similarities to address issues and challenges of SaaS adoption in both markets.

## 2. METHODOLOGY

The research proposed a quantitative research approach to examine the behavioral intention to adopt SaaS for businesses in the national and international markets. Data were collected from 17 and 26 SaaS adopters driving in national and international markets in the last half-year of 2021, respectively. 18 questions were asked via Google Forms. Two of them were dichotomous data, which were Market region and Gender. Two of them were ordinal data, which were age and educational level. Two of them were nominal data, which were Sector types and SaaS products. 12 questions were ordinal scale, which was measured by 5 points Likert scale.

An independent-samples t-test was applied to compare and contrast the factors listed as the null (H0) and the alternate hypothesis (H1) of Organizational theory from 'a' to 'g' for the Manufacturer Sector driving in the national market and SaaS adopters for the Manufacturer Sector driving in the international market.

**H0a:** There is no difference in relative advantages between SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the national market and SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the international market.

And the alternative hypothesis is:

**H1a:** There is a difference in relative advantages between SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the national market and SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the international market.

**H0b:** There is no difference in compatibility between SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the national market and SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the international market.

And the alternative hypothesis is:

**H1b:** There is a difference in compatibility between SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the national market and SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the international market.

**H0c:** There is no difference in organizational IT Readiness between SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the national market and SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the international market.

And the alternative hypothesis is:

**H1c:** There is a difference in organizational IT readiness between SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the national market and SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the international market.

## 3. RESULTS

The demographic information about both manufacturers in the national sectors and international sectors were shown in Table 1. The ratio of the international and national market regions was 60.5%, and 39.5%, respectively. The gender of the participants was male by 55.8%, and 44.2%, respectively. Participants aged between 31 and 40, between 24 and 30, between 51 and 60, and between 41 and 50 were by 39.5%, 30.3%, 16.3%, and 13.9%, respectively. Participants, who had a graduate degree, masters degree, vocational degree, doctorate, and high school degree, were 67.4%, 23.3%, 4.7%, and 2.3%. The most attended participant of the business sectors was food manufacturing with 32.7%. The business sectors such as textile and construction were shared the second ratio at 30.2%. 6.9% of the

attendees were beverage and tobacco, product manufacturers. The SaaS products usage were asked the businesses to choose three products for each type of cloud-based service. 13.9 % of the businesses were Oracle Netsuite ERP and AutoDesk (Cloud-based AutoCad) as SaaS products. 11.6% of businesses were Salesforce as cloud-based CRM solutions. All businesses were used a mail system. 90.6% of businesses were used video conferencing such as Zoom, Google Meet, and Microsoft Teams.

**Table 1.** Demographic Information of Manufacturer Sector Driving in the National and International Market

| **IT Decision Makers (N=43)** | **Variables** | **Frequencies** | **Percentages** |
|---|---|---|---|
| **1. Market Region** | International | 26 | 60.5% |
| | National | 17 | 39.5% |
| **2. Gender** | Male | 24 | 55.8% |
| | Female | 19 | 44.2% |
| **3. Age** | 24-30 | 13 | 30.3% |
| | 31-40 | 17 | 39.5% |
| | 41-50 | 6 | 13.9% |
| | 51-60 | 7 | 16.3% |
| **4. Education Level** | High School Degree | 1 | 2.3% |
| | Vocational Degree | 2 | 4.7% |
| | Graduate Degree | 29 | 67.4% |
| | Masters Degree | 10 | 23.3% |
| | Doctorate Degree | 1 | 2.3% |
| **5. Sectors** | Food Manufacturing | 14 | 32.7% |
| | Beverage and Tobacco Product Manufacturing | 3 | 6.9% |
| | Textile | 13 | 30.2% |
| | Construction | 13 | 30.2% |
| **6.SaaS Products** | Oracle Netsuite ERP | 6 | 13.9% |
| | Salesforce | 5 | 11.6% |
| | AutoDesk (Cloud based AutoCad) | 6 | 13.9% |
| | Cloud Storages such as Dropbox, Google Drive | 30 | 69.7% |
| | Mail Services such as Outlook, and Gmail | 43 | 100% |
| | Cloud-based Video Conferencing Services such as Zoom, Google Meet, and Microsoft Teams | 39 | 90.6% |

If one of the groups was less than 25, skewness (SK), and kurtosis (RKU) should be checked to reach the normal distribution (Arslan, 2018). According to Hair et al. (2013), the range of SK and RKU for both groups was between 0 and 1 for relative advantage, compatibility, and technological readiness constructs, which were all satisfied as shown in Table 2. The results of the mean (M), standard deviation (SD) in Table 2, and df, t, and p-value in Table 3 were also exhibited.

Relative advantage was found that there was a significant difference between Manufacturer Sector driving in national market (M = 3.50, SD = 0.57) and Manufacturer Sector driving in international market (M = 3.91, SD = 0.64) with t (41) = -2.121 p = 0.040 **(H1a Supported).** Compatibility was found that there was a significant difference between Manufacturer Sector driving in national market (M = 2.84, SD = 0.96) and Manufacturer Sector driving in international market (M = 3.47, SD = 0.79) with t (41) = -2.324, p = 0.025 **(H1b Supported)**. Organizational IT readiness was found that there was a significant difference between Manufacturer Sector driving in national market (M = 2.77, SD = 0.76) and Manufacturer Sector driving in international market (M = 3.48, SD = 0.89) with t (41) = -2.696, p = 0.010 **(H1c Supported)**.

**Table 2.** Mean (M), Standard Deviations (S), Skewness (SK), And Kurtosis (RKU) for Manufacturer Sector Driving in The National Market and Saas Adopters for Manufacturer Sector Driving in the International Market

| (N=43) | SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the national market (N=17) | | | | SaaS adopters for Manufacturer Sector driving in the international market (N=26) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **M** | **SD** | **SK** | **RKU** | **M** | **SD** | **SK** | **RKU** |
| **Relative Advantage (Items 7-11)** | 3.50 | 0.57 | 0.46 | 0.65 | 3.91 | 0.64 | 0.52 | -0.55 |
| **Compatibility (Items 12-15)** | 2.84 | 0.96 | 0.02 | 0.85 | 3.47 | 0.79 | 0.37 | -0.39 |
| **Organizational IT readiness (Items 16-18)** | 2.77 | 0.76 | 0.54 | -0.13 | 3.48 | 0.89 | 0.18 | -0.81 |

**Table 3.** Levene's Test for Equality of Variances and T-Test for Equality with the Mean Differences Among the National and International Sector

| | **Levene's Test for Equality of Variances** | | **t-test for Equality** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **F** | **Sig.** | **t** | **df** | **Sig. (2-tailed)** | **Mean Difference** |
| **Relative Advantage** | 0.337 | 0.565 | -2.121 | 41 | .040 | -.409 |
| | | | -2.169 | 36.852 | .037 | |
| **Compatibility** | 0.074 | 0.787 | -2.324 | 41 | .025 | -.629 |
| | | | -2.232 | 38.062 | .033 | |
| **Organizational IT readiness** | 0.544 | 0.465 | -2.696 | 41 | .010 | -.712 |
| | | | -2.790 | 38.062 | .008 | |

## 4. DISCUSSION

SaaS adopters driving in the national market and international market were considered differently in the Turkish manufacturers regardless of relative advantage, compatibility, and organizational IT readiness.

The perceived benefits were addressed by Lechesa et al. (2012) in businesses in general and Ayoobkhan& Asirvatham (2018) in SMEs. The lack of awareness for businesses has been emphasized by Mangula et al. (2015). Businesses without knowing where the data is would be critical in Turkey. Security concerns such as hacking from outside and inside would also block the businesses to adopt SaaS Seethamraju (2014), Hadi et al. (2020), and Khan et al. (2021). Businesses in the international market were more likely to adopt SaaS, considering the relative advantage than businesses in the national market due to the mean difference being -0.409.

The compatibility was addressed by Ayuningtyas et al. (2021) in developing countries. Organizational competency, firm size, and top management support of the businesses highly affected SaaS adoption (Ayuningtyas et al., 2021). Creating an IT policy for organizational competency is important for both businesses' strategical management in Turkey. Determining the appropriate SaaS solutions from SaaS providers is crucial, which top managers would be lack in the new innovative products. If more staff work for the businesses, SaaS adoption is inevitable but integration issues will appear. Thus, integrating the old and new systems would take a long time, and the businesses would lose their market share and productivity. Cloud provider lock-in is also another issue that businesses had burdens with high contracts. Businesses in the international market were more likely to adopt SaaS, taking into account the compatibility than businesses in the national market due to the mean difference being -0.629.

Organizational IT readiness was mentioned by Lechesa et al. (2012). Due to the internet cuts and the lack of fiber internet, the adoption of SaaS speed would slow down in Turkey. 22% of the household had a fiber connection (Kılınç, 2021). The government should contract with the 5G internet providers such as Ericsson and Huawei to adopt SaaS. Businesses in the international market were more likely to adopt SaaS, taking into account the organizational IT readiness than businesses in the national market due to the mean difference being -0.712.

## 5. CONCLUSION

It is clearly understood that businesses driving in the international market tended to adopt SaaS faster and more readiness than businesses driving in the international market, regardless of the perceived benefits, compatibility, and organizational IT readiness. However, it is also concluded that SaaS adoption for manufacturings such as textile, construction, tobacco, and food is at the early phase of the adoption because of the lack of awareness, integrity issues, and the lack of fiber connection. Businesses should hire well-qualified end-users and train them for the SaaS products by forming user manuals for solving the lack of awareness. After dealing with SaaS providers to integrate the new technology with the old technology, top managers should hire qualified IT personnel or outsource customization as a package from cloud providers with a reasonable bid. Businesses should obtain a fiber connection for the building. The business should also outsource network configurations for some business functions and apply security controls such as disaster recovery programs as corrective controls for assets.

The limitation of the study is that the environmental effects such as cloud provider dependency, regulatory support, and competitive pressure can be compared among the businesses driving in national and international markets. The manufacturing sectors can be extended such as the pharmaceutical, chemical, petroleum, plastics, wood, and leather sectors. SaaS products can be narrated such as Enterprise Resource Planning (ERP), Customer Relationship Management (CRM), Accounting, Project Management, and Email Marketing Software.

**REFERENCES**


ARSLAN, K. (2018). INDEPENDENT SAMPLE T-TEST IN SPSS, https://www.galloglu.com/blog/bagimsiz-orneklem-t-test-SPSS-independent-sample-t-test, 30.01.2022

AYOOBKHAN, A. L. M., and ASIRVATHAM, D. (2019). "A study on the adoption of software as a service (SaaS) in online business SMEs in Sri Lanka", Asian Journal of Research in Computer Science 2(2): 1-13. https://doi.org/10.9734/AJRCOS/2018/45904

AYUNINGTYAS, A., AZMI, Z. R. M., ARSHAH, R. A., AHMAD, M. A., and KHUBRANI, M. (2021). "Factors influencing SaaS adoption by MSMEs", In 2021 International Conference on Software Engineering & Computer Systems and 4th International Conference on Computational Science and Information Management (ICSECS-ICOCSIM), 518-523. IEEE. https://doi.org/10.1109/ICSECS52883.2021.00101

CHAI, W. (2021). "Software as a Service (SaaS)", https://searchcloudcomputing.techtarget.com/definition/Software-as-a-Service, 30.01.2022

FRETSCHNER, M., CLAUSS, T., HAGENAU, T., and LÜTHJE, C. (2021). "CEOs' search for alignment: the impact of strategic orientations on an extended adoption of Software-as-a-Service in SMEs", Technology Analysis & Strategic Management, 1-14. https://doi.org/10.1080/09537325.2021.1915477

HADI, H. J., OMAR, M. A., OSMAN, W. R. S., and HUSSAINI, M. (2020). "Factors affecting the intention to adopt software-as-a-service in public organization from expert's perspective", Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 98(10): 1751-1764.

HAIR J. F., JR., RINGLE, C. M., and SARSTEDT, M. (2013). "Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance.", Long Range Planning: International Journal of Strategic Management, 46(1-2), 1–12. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.001

KHAN, S. U., KHAN, H. U., ULLAH, N., and KHAN, R. A. (2021). "Challenges and Their Practices in Adoption of Hybrid Cloud Computing: An Analytical Hierarchy Approach", Security and Communication Networks, 2021. https://doi.org/10.1155/2021/1024139

KILINÇ, Ü. (2021). "Türkiye'nin Fiber Altyapı Haritası Çıkarıldı". https://www.webtekno.com/turkiye-fiber-altyapi-haritasi-h105638.html, 30.01.2022

LECHSA, M., SEYMOUR, L., and SCHULER, J. (2012). "ERP Software as Service (SaaS): Factors affecting adoption in South Africa", In: Møller C., Chaudhry S. (eds) Re-conceptualizing Enterprise Information Systems. Lecture Notes in Business Information Processing, 105: 152-167. https://doi.org/10.1007/978-3-642-28827-2_11

MANGULA, I. S., VAN DE WEERD, I., and BRINKKEMPER, S. (2014). "The Adoption of Software-as-Service: an Indonesian Case Study", Pacific Asia Conference on Information Systems PACIS, 385.

MIKE SONDERS CONSULTING (2022). "The 50 Biggest Public SaaS Companies in the U.S.", https://www.mikesonders.com/largest-saas-companies/, 30.01.2022

RENO, NV. (2019). "SaaS Spending Hits $100 billion Annual Run Rate; Microsoft Extends its Leadership", https://www.srgresearch.com/articles/saas-spending-hits-100-billion-annual-run-rate-microsoft-extends-its-leadership, 30.01.2022

SEETHAMRAJU, R. (2014). "Adoption of SaaS enterprise systems—A comparison of Indian and Australian SMEs", In 2014 14th International Conference on Advances in ICT for Emerging Regions (ICTer), 179-184. IEEE. http://dx.doi.org/10.1109/ICTER.2014.7083898

SEETHAMRAJU, R. (2015). "Adoption of software as a service (SaaS) enterprise resource planning (ERP) systems in small and medium sized enterprises (SMEs)", Information systems frontiers, 17(3): 475-492. https://doi.org/10.1007/s10796-014-9506-5

SHIFF, L. and KIDD, C. (2021). "The State of SaaS in 2022: Growth Trends & Statistics", https://www.bmc.com/blogs/saas-growth-trends/?print-posts=pdf, 30.01.2022

STAMFORD, C. (2021). "Gartner Says Four Trends Are Shaping the Future of Public Cloud", https://www.gartner.com/en/newsroom/press-releases/2021-08-02-gartner-says-four-trends-are-shaping-the-future-of-public-cloud, 30.01.2022

TECHSCI RESEARCH (2022). "Market Researches Description", https://www.techsciresearch.com/report/software-as-a-service-saas-market/5020.html, 30.01.2022

WULF, F., LINDNER, T., WESTNER, M., AND STRAHRINGER, S. (2021). "IaaS, PaaS, or SaaS? The why of cloud computing delivery model selection–vignettes on the post-adoption of cloud computing", In Proceedings of the 54th Hawaii International Conference on System Sciences, 6285-6294. https://doi.org/10.24251/HICSS.2021.758

**Presentation ID / Sunum No= 17**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0003-1475-0905

# Liderin Mütevazı Olması Çalışanların İş Yeri Mutluluğunu Etkiler Mi?

**Dr. Öğretim Üyesi Mesut Soyalın**[1]
[1]*Siirt Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, E-mail: mesut.soyalin@siirt.edu.tr*

## Özet

Mütevazılık iş yerinde ahlaki davranışa temel sağlamak ve olumlu olağan dışı davranışları (olağanüstü performans, özgecil/toplum yanlısı davranış) desteklemek için önerilen temel örgütsel erdemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Cameron & Caza, 2004). Diğer taraftan sevinçli anlar, duygular ve olumlu tutumlar şeklinde ortaya çıkan mutluluk kavramı da örgütsel bağlamda araştırma yapanların dikkatini çekmektedir. İş yeri mutluluğu kavramı işin kendisine, işin özelliklerine ve örgüte karşı mutlu hissetmek olarak ifade edilmektedir (Fisher, 2010). Bu araştırmanın amacı mütevazı liderliğin çalışanların iş yeri mutlulukları üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda bir kamu bankasının 109 çalışanı üzerinde anket çalışması gerçekleştirilerek veri toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS ve AMOS programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre mütevazı liderlik ile iş yeri mutluluğu arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mütevazı Liderlik, İş Yeri Mutluluğu, Banka Çalışanları

## Does the Leader's Humility Affect Workplace Happiness of Employees?

## Abstract

Humility is recognized as one of the core organizational virtues recommended to provide a basis for ethical behavior in the workplace and to support positive unusual behavior as extraordinary performance, altruistic/pro-social behavior (Cameron & Caza, 2004). On the other hand, the concept of happiness, which emerges in the form of joyful moments, emotions and positive attitudes, also attracts the attention of researchers in the organizational context. The concept of workplace happiness is expressed as feeling happy towards the job itself, the characteristics of the job and the organization (Fisher, 2010). The purpose of this research is to determine whether humble leadership has an effect on employees' workplace happiness. For this purpose, data were collected by conducting a survey on 109

employees of a public bank. The collected data were analyzed through SPSS and AMOS programs. According to the results of the analysis, it has been determined that there is a positive and significant relationship between humble leadership and workplace happiness.

**Keywords:** Humble Leadership, Workplace Happiness, Bank Employees

## 1. TEORİK ÇERÇEVE

Alan yazında ilk olarak Owens ve Hekman (2012) tarafından ortaya konulan mütevazı liderlik kavramı kişisel hata, yanlış ve sınırları kabul etmeyi, takipçilerin güçlü yanlarını ve katkılarını öne çıkarmayı ifade etmektedir. Mütevazı liderlik başkalarını gözlemlemeyi, uygulayarak öğrenmeyi ve dinlemeyi içeren aşağıdan yukarıya bir liderlik yaklaşımıdır (Kerse vd., 2020). Bu bağlamda mütevazı liderler kendi eksikliklerini ve ihmallerini kabullenerek, astlarının katkı ve üstünlüklerini beğenerek ve alçak gönüllü olmayı öğrenerek kendilerini doğru bir biçimde gözlemleyebilmektedirler. Çalışmamıza konu olan diğer bir değişken iş yeri mutluluğudur. İş yeri mutluluğu kavramı işin kendisine, işin özelliklerine ve bir bütün olarak örgüte karşı mutlu hissetmek olarak tanımlanmaktadır (Fisher, 2010). Buna göre iş yerinde mutluluk; işteki duygusal etkiler ve duygular, maaş, denetim ve kariyer fırsatları gibi işin özelliklerine ilişkin yargılar ve kuruluşa ait olma hissi şeklinde üç boyutta değerlendirilebilmektedir (Salas-Vallina vd. 2017). İş yeri mutluluğu çoğu zaman iş tatmini ve iş memnuniyeti gibi kavramlarla birlikte kullanılmaktadır. Bu bağlamda iş yerinde mutluluk kavramı işe bağlanma, iş tatmini ve duygusal bağlılık gibi farklı olumlu tutum boyutları aracılığıyla bütünleşik bir bakış açısı içeren geniş bir yapıyı ifade etmektedir (Fisher, 2010).

## 2. ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ, AMACI, ÖRNEKLEMİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmamızda banka çalışanlarının mütevazı liderlik algılarının iş yeri mutluluğuna etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda bir kamu bankasının çalışanları ana kütle olarak belirlenmiş ve kolayda örnekleme yöntemiyle veriler elde edilmiştir. Banka çalışanlarına 120 adet anket dağıtılmış ve geri dönüşü sağlanan 109 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Anket formu demografik değişkenler, mütevazı liderlik ve iş yeri mutluluğu olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Mütevazı liderlik ölçeği Kerse, vd., (2020) tarafından geliştirilmiş olup 9 sorudan oluşmaktadır. İş yeri mutluluğunu ölçmek için kullanılan ölçek ise Alparslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır ve 5 maddeden oluşmaktadır. Değişkenlere ilişkin kullanılan tüm ölçek sorularının her biri Likert (1-kesinlikle katılmıyorum/ 5-kesinlikle katılıyorum) olarak hazırlanmıştır.

Literatürde mütevazı liderlik ile iş yeri mutluluğu arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaya rastlanılmamıştır ancak mütevazı liderlik davranışlarının bireysel düzeyde olumlu sonuçlar doğurduğu çeşitli çalışmalarda ifade edilmektedir. Örneğin mütevazı liderlik çalışanların davranışlarını, işe bağlanmalarını ve psikolojik özgürlüklerini olumlu yönde etkilemektedir (Owens and Hekman, 2012). Ayrıca mütevazı liderlik davranışları çalışanların bağlılık düzeylerini ve işe yönelik becerikliliklerinin artmasını da sağlamaktadır (Kerse, vd., 2020). Bu noktada işe bağlanan ve psikolojik anlamda kendini özgür hisseden çalışanların iş yerine mutlu olmaları beklenen bir sonuçtur. Buradan hareketle mütevazı liderlik ile işyeri mutluluğu arasında olumlu yönde bir ilişkinin olabileceği varsayımına dayanarak aşağıda yer alan hipotez geliştirilmiştir.

**H1:** Mütevazı liderlik algısı çalışanların iş yeri mutluluk seviyelerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkiler.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Demografik Bulgular

Araştırmaya katılanlara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1. Demografik Bulgular**

| Değişkenler | n | % | Değişkenler | n | % |
|---|---|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | | | **Eğitim durumu** | | |
| Erkek | **76** | **69,7** | Lise | **4** | **3,7** |
| Kadın | **33** | **30,3** | Yüksekokul | **4** | **3,7** |
| **Medeni durum** | | | Lisans | **75** | **68,8** |
| Evli | **76** | **69,7** | Lisansüstü | **26** | **23,9** |
| Bekâr | **33** | **30,3** | **Çalışma süresi** | | |
| **Yaş** | | | 1 yıldan az | **7** | **6,4** |
| 35 yaş ve altı | **73** | **67** | 1-4 yıl | **21** | **19,3** |
| 36-45 yaş arası | **34** | **31,2** | 5-8 yıl | **38** | **34,9** |
| 45 yaş ve üstü | **2** | **1,8** | 9 yıl ve üzeri | **43** | **39,4** |

Tablo 1'de yer alan bilgiler incelendiğinde erkek çalışanların (76) kadın çalışanlara (33) oranla fazla olduğu ve evli çalışan sayısının (76) bekâr çalışan sayısından (33) fazla olduğu, yaş değişkenine bakıldığında ise katılımcıların çoğunluğunun 35 yaş ve altı çalışanlardan (73) oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumuna bakıldığında lisans mezunlarının (75) çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Tecrübe değişkeni açısından tablo incelendiğinde 9 yıl ve üzeri kıdeme sahip çalışanların (43) sayısının fazla olduğu görülmektedir.

### 3.2. Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin tespit edilmesi amacıyla güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiş ve cronbach alpha değerleri incelenmiştir. Analiz sonucuna göre mütevazı liderlik ölçeğinin cronbach alpha değeri 0,928 ve iş yeri mutluluğu cronbach alpha değeri 0,893 olarak tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu değerler her iki ölçeğinde güvenilir olduklarını ispatlamaktadır (Naktiyok, 2015).

Araştırmada mütevazı liderlik ve iş yeri mutluluğu ölçeklerinin yapı geçerliliklerinin tespit edilmesin için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları Tablo 2'de yer almaktadır. Ölçeklere yönelik indeks değerlerinin referans olarak alınan değerlerin üstünde olduğu belirlenmiş ve model uyumunun bulunduğu görülmüştür (Brown, 2006).

**Tablo 2. Ölçeklere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları**

| İndeksler | Referans Değeri | Mütevazı Liderlik | İş yeri Mutluluğu |
|---|---|---|---|
| **CMIN/DF** | $0<X^{2/SD}\leq 5$ | 1,282 | 1,057 |
| **RMR** | ≤,10 | 0,044 | 0,022 |
| **CFI** | ≥,90 | 0,989 | 0,999 |
| **IFI** | ≥,90 | 0,990 | 0,999 |
| **TLI** | ≥,90 | 0,985 | 0,9986 |

### 3.3. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları

Araştırmada ele alınan kavramlar arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizden elde edilen bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3. Korelasyon analizi bulguları**

| Değişkenler | X̄ | S.D. | 1 | 2 |
|---|---|---|---|---|
| **Mütevazı Liderlik** | 3,14 | 0,91 | 1 | |
| **İş Yeri Mutluluğu** | 3,28 | 0,88 | ,431** | 1 |

**p<0,01

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde; çalışanların mütevazılık algılarının (X=3,14) ve iş yeri mutluluğu (3,28) seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda mütevazı liderlik ile iş yeri mutluluğu değişkenleri arasında olumlu yönde ve %99 önem seviyesinde ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkinin düzeyi incelendiğinde ise mütevazı liderlik algısının iş yeri mutluluğu ile orta düzeyde (0,431) bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

### 3.3. Regresyon Analizi Bulguları

Korelasyon analizi ile değişkenler arasında ilişki olduğu tespit edildikten sonra hipotezin test edilmesi amacıyla regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlara Tablo 4'de yer verilmiştir.

**Tablo 4. Regresyon Analizi Bulguları**

| Bağımlı / Bağımsız | İş Yeri Mutluluğu | | | |
|---|---|---|---|---|
| | *Standardize β* | *Unstandardize β* | *t* | *p* |
| **Mütevazı Liderlik** | ,431 | ,414 | 4,936 | ,000 |
| **$R^2$** | ,185 | | | |
| **Düzeltilmiş $R^2$** | ,178 | | | |
| **F** | 24,364** | | | |

**p<0,01

Tablo 4' de yer alan regresyon analizi tablosundan da görülebileceği üzere mütevazı liderlik algısı bağımlı değişken olarak, iş yeri mutluluğu ise bağımsız değişken olarak değerlendirilmiştir. Kurulan regresyon modelinde F testi anlamlı sonuç vermiş (F= 24,364 p<0,05) ve iş yeri mutluluğu değişkeninin mütevazı liderlik algısının toplam varyansının yaklaşık olarak %17,8'ini açıkladığı tespit edilmiştir (Düzeltilmiş $R^2$=0,178). Analiz sonrası elde edilen sonuçlara göre mütevazı liderlik algısının yüksek olması çalışanların iş yeri mutluluk düzeylerini %99 önem düzeyinde artırmaktadır. Elde edilen bu sonuç H1'in kabul edildiğini göstermektedir. Bu bağlamda mütevazı liderlik algısı yüksek olan çalışanların iş yerinde daha fazla mutlu olmaları beklenmektedir.

## 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada mütevazı liderlik ile iş yeri mutluluğu arasında bir ilişkinin olup olmadığının ortaya çıkarılması araştırılmıştır. Daha net ifade etmek gerekirse "liderin mütevazı olması çalışanların iş yeri mutluluğunu etkiler mi?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda 109 banka çalışanı üzerinde yapılan anket sonuçları analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre liderin mütevazı olması çalışanların iş yeri mutluluk seviyelerini olumlu yönde etkilemektedir. Çalışanlar zamanlarının çoğunu iş yerinde geçirmektedir. Bu açıdan çalışanların iş yerinde mutlu olmaları hem örgüt açısından (verimlilik, yüksek performans) hem de çalışan açısından (motivasyon, olumlu ruh sağlığı) olumlu çıktılara yol açabilmektedir (Kır vd., 2020). Bu bağlamda çalışanların iş yerindeki mutluluk düzeylerini artıran değişkenlerin ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Çalışmamızda ulusal alanda yeni yeni incelenmeye başlanan mütevazı liderlik değişkeninin çalışanların iş yerinde mutlu olmalarına katkı sunduğu tespit edilmiştir. bu yönüyle çalışmamızın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan çalışma örnekleminin tek bir ilde yer alan tek bir kurumda yapılmış olması elde edilen sonuçların

genellenebilmesine engel olmuştur. Gelecekte konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda bu kısıtın göz önünde bulundurulmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## 5. KAYNAKÇA


Alparslan, A. M. (2016). Emek İşçilerinde Fazladan Rol Davranışının Öncülü: İş Tatmini Mi İşyerinde Mutluluk Mu? . Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 30(1), 201-213.

Cameron, K. S., & Caza, A. (2004). Contributions to the discipline of positive organizational scholarship. *American Behavioral Scientist*, 47: 731–739.

Fisher, C. D. (2010). Happiness At Work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412.

Kerse, G., Koçak, D. ve Özdemir, Ş. (2020). Mütevazı Liderlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması ve Mütevazı Liderliğin Seslilik Davranışına Etkisi: Kuşak Farklılığının Düzenleyici Rolü, *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 12 (2), 1769-1787.

Kır, A., Kösem, Ü., Akçakanat, T. ve Uzunbacak, H. H. (2020). Öğretmenlerde Şükrün İşyeri Mutluluğuna Etkisinde Cinsiyetin Düzenleyici Rolü. Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 6 (2), 5-18.

Naktiyok, S. (2015). *Dönüştürücü Liderlik ve Örgütsel Desteğin Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Örgütsel Güven Algısının Aracı Rolü.* (Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Owens, B. P., & Hekman, D. R. (2012). Modeling how to grow: An inductive examination of humble leader behaviors, contingencies, and outcomes. *Academy of Management Journal*, *55*(4), 787–818.

Salas-Vallina, A. & Alegre, J. (2018). Happiness at work: Developing a shorter measure. *Journal of Management & Organization*, 1-21.

**Presentation ID / Sunum No= 12**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-1316-5977

# Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Baskınlık Yönelimi İle Yabancı Düşmanlığı (Zenofobi) Arasındaki İlişki

**Dr. Öğretim Üyesi Hatice Şıngır[1], Araştırmacı Hatice Sözel[1], Araştırmacı Zeynep Sena Şentürk[1]**
[1]*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü*
*hkaracanta@gazi.edu.tr*

## Özet

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin sosyal baskınlık yönelimi düzeyleri ile yabancı düşmanlığı düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmada betimsel tarama desenindeki ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 230'u kadın, 107'si erkek toplam 337 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Baskınlık Yönelimi Ölçeği ve Yabancı Düşmanlığı Ölçeği kullanılmıştır. Sosyal baskınlık yöneliminin ve yabancı düşmanlığının, bazı demografik değişkenlerle (sosyoekonomik düzey ve fakülte) arasındaki ilişkinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmış, Sosyal baskınlık yönelimi ve yabancı düşmanlığı düzeyinin, cinsiyetler arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Ayrıca Sosyal baskınlık yöneliminin, yabancı düşmanlığını yordayıp yordamadığını görmek için regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal baskınlık yönelimi ve yabancı düşmanlığı açısından cinsiyetler arasında fark bulunmuştur. Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler arasında da fark görülmüştür. Ayrıca sosyal baskınlık yöneliminin yabancı düşmanlığını düşük düzeyde de olsa yordadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Baskınlık Yönelimi, Yabancı Düşmanlığı, Üniversite Öğrencileri

## The Relationship Between Social Dominance Orientation And Xenophobia Levels Of University Students

## Abstract

This research aims to examine the relationship between social dominance orientation and xenophobia levels of university students. The study group of the research consists of a total of 337 bachelor's degree students, 230 of whom are female and 107 are male. Research data were collected using Personal Information Form (PIF), Social Dominance Orientation Scale and the Xenophobia Scale. The relationship between social dominance orientation and xenophobia with regard to some demographic variables was examined by one-way analysis of variance and t-tests were conducted between

independent groups in order to determine whether the level of social dominance orientation and xenophobia differed by gender. In addition, a regression analysis was conducted to determine whether social dominance orientation predicted xenophobia. Research results indicated a difference between genders in terms of social dominance orientation and xenophobia. There is also difference in this regard between students studying in different faculties. In addition, social dominance orientation was found to be a weak predictor of xenophobia.

**Keywords:** Social dominance orientation, Xenophobia, University Students

## GİRİŞ

Sosyal baskınlık kuramının temel bileşenlerinden biri olan sosyal baskınlık yönelimi, toplumsal eşitsizliklerin ve grup hiyerarşilerinin, toplumlarda nasıl korunduğuna yönelik bireylerin yanlılığını ortaya koyan bir kavramdır. Sosyal baskınlık kuramı, sosyal baskınlık yönelimi yüksek olan baskın grup üyelerinin kendi egemen pozisyonlarının ayrıcalıklarını sürdürmek için hiyerarşik düzeni kasıtlı bir şekilde koruduklarını varsayar (Tesi vd., 2019). Bu hiyerarşik yapılar, baskın ve avantajlı olan az sayıda kişi ya da grup ve dezavantajlı konumda olan birçok alt gruptan meydana gelmektedir. Egemen olan gruplar oransız miktarda ekonomik ve politik güç, zenginlik, kaliteli yaşam ve eğitim gibi olumlu toplumsal değerlere sahipken alt gruplar, eğitimsizlik, rededilmişlik, işsizlik ve sosyal güvencenin olmaması gibi olumsuz toplumsal durumlara maruz kalmışlardır(Pratto vd., 2000; Pratto vd., 2006).

Hiyerarşiyi meşrulaştırıcı mitler; toplum tarafından kabul görülen sosyal ideolojiler, kalıp yargılar, inanışlar ve tutumları içine alır ve toplumda "sosyal baskınlık" kavramını da kapsayan hiyerarşik yapının nasıl oluştuğunu ve devam ettirildiğinin açıklanmasında önemli bir yere sahiptir (Hasta ve Karaçanta, 2017). Cinsiyetçilik, ırkçılık, politik muhafazakârlık, milliyetçilik gibi gruplar arasında sosyal eşitsizliği savunan ve bunları toplum için akılcı ve ahlaki adımlarla, ortak anlayışa uydurarak topluma kabul ettirmeye çalışan mitlere, hiyerarşiyi artıran meşrulaştırıcı mitler; feminizm, sosyalizm, insan hakları gibi sosyal eşitliğe teşvik eden ve bunu akılcı ve ahlaki adımlarla topluma uyduran ve kabul ettirmeye çalışan mitler ise hiyerarşiyi azaltmaya yöneliktirler (Levin, Sidanius, Rabinowitz ve Federico, 1998; Pratto, Sidanius ve Levin, 2006; Pratto, Sidanius, Stallworth ve Malle, 1994).

Sosyal baskınlık yöneliminin kadın hakları, eşcinsel hakları, çevrenin korunumuyla ilgili politikaları destekleme gibi değişkenlerle negatif, ırkçılık, cinsiyetçilik, milliyetçilik, vatanseverlik ve muhafazakârlık, gruplar arasındaki eşitsizlik gibi ayrımcılığı destekleyen tutumlarla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Pratto, Sidanius, Stallworth ve Malle, 1994). Sosyal baskınlık kuramı, grup temelli sosyal hiyerarşilerin altında yatan nedenleri ve nasıl sürdürüldüklerini anlamayı amaçlamaktadır. (Pratto, Sidanius ve Levin, 2006).

Bireylerin kendi bireysel özelliklerinin zenginliğinden, saygınlığından ve gücünden dolayı; liderlik özelliği, üstün zeka, yetenek veya başarı gibi onları yüceltecek özelliklere sahip olduğu durumlar, birey temelli sosyal hiyerarşiler kapsamında (Sidanius ve Pratto, 1999: 32), saygınlık, yetki, zenginlik, politik güç, iyi bir ev, cazip yiyecekler ve boş vakte sahip olma benzeri iyi şartlardan faydalanma ayrıcalığı gibi grup içinde kendine yer bulan ve grubu yücelten özellikler, grup temelli sosyal hiyerarşiler kapsamında değerlendirilmektedir (Pratto vd., 2006; Sidanius ve Pratto, 1999: 32-33). Sosyal baskınlık yönelimi yüksek olan kişilerin, gruba mensup olmanın getirisi olan ayrıcalığın devamı için hiyerarşiyi arttırmayı, sosyal baskınlık yönelimi düşük olan kişilerin ise eşitliğin olmasını istedikleri için hiyerarşiyi azaltmayı destekleyecekleri varsayılmaktadır (Pratto vd. 1994).

Sidanius, Pratto ve Bobo (1994) çalışmalarında, cinsiyet ve ırkçılık arasındaki ilişkinin, erkeklerin yüksek sosyal baskınlık yönelimiyle açıklanabileceği bulunmuştur. Yine aynı araştırmada erkeklerin sosyal baskınlık yönelim puanlarının, kadınların puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmakla birlikte; bu sonuçların, kültüre ve çevresel faktörlere göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Tekeş'in yaptığı çalışmada (2013), grup temelli baskınlığın, engellilere karşı önyargıyı pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Cinsiyet, etnik köken, yaş veya herhangi bir engellilik konusu gibi insanları birbirinden ayıran özelliklere sahip gruplar arasında hiyerarşik olarak bir farklılığın olması ve ezilen

grupların olması gereken yerde olduğu ve yükselmemeleri gerektiği düşüncesi meşrulaştırıcı mitler tarafından da desteklenmektedir (Sidanius, Pratto ve Bobo, 1994).

Sosyal baskınlık yönelimi yüksek olan bireylerin, azınlık olan gruplardan kendilerini üstün görmeleri ve azınlık olan grupların, kendilerinin sahip oldukları ayrıcalıklara sahip olmalarını istememeleri, durumunun, göçmen ve mültecileri de olumsuz bir şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir.

İnsanların, başka yerlere göç etmelerinin nedenleri, bireysel ya da grup olarak zorlayıcı davranışlarla maruz kalmaları ya da özellikle gelişmemiş ülkelerden gelişmiş ülkelere olan göç hareketlerinde bulundukları yerdeki olumsuz şartlar yerine daha iyi yaşam şartlarına kavuşarak yaşam kalitelerini artırma istekleridir (Ünal, 2014).

2011 yılında Suriye'de başlayan savaş nedeniyle Suriye halkının büyük bir kısmı komşu ülkelere sığınmışlardır (Doğan, 2019). Birleşmiş Milletler Şubat 2020 raporuna Türkiye'de toplam 4 milyon sığınmacı ve mülteci bulunmaktadır (Kaya, Baykuzu-Gündüz ve Erden, 2020). Gelen sığınmacıların çoğunun Türkçe bilmemesi, Türkçe bilmeyen sığınmacı çocukların okullarda eğitimlerine devam etmeye çalışmaları, yakın coğrafyalarda olsak da birtakım kültürel farklılıkların olması, iş için istihdam sağlanabilmesi gibi durumlar, işleri hem sığınmacılar hem de ev sahipliği yapan ülke vatandaşları için daha da zor bir hale getirmiştir. Bu durum ekonomi, sağlık, eğitim açısından ve sosyal açıdan ülkemizi ciddi bir şekilde etkilemiş ve çoğu insan için bir problem haline gelmiş ve bazı insanlarda olumsuz duyguların ön plana çıkmasına sebebiyet vermiştir.

"Phobia" Yunancada "korku"; "xenos" ise "yabancı", "misafir" anlamına gelmektedir. Bu iki kelimeden oluşan "Xenophobia", yabancıdan korkma anlamını taşımaktadır ancak yabancılara karşı düşmanlık ve olumsuz duygular beslemekle ilişkilidir (Smelser and Baltes, 2001). Yabancı düşmanlığı ise "topluma yabancı olarak görülen bireyleri dışlayan ve onları kötüleyen tutumlar, ön yargılar ve davranışlar" olarak tanımlanmaktadır (Asia-Pacific NGO Meeting for the World Conference, 2001; akt. Özmete vd., 2018).

Yabancı düşmanlığı kavramının ırkçılık kavramı ile karıştırılmadan ayırt edilmesi önemlidir. Yabancı düşmanlığı, ötekinin gruba yabancı olduğu fikrini; ırkçılık ise ırkların birbirinden ayrılan ten rengi, yüz biçimi gibi fiziksel özelliklerin farklılığını ele alan ayrımcılığı kapsamaktadır. Yabancı düşmanlığının en uç noktasının ırkçılık olduğu söylenebilir (NGO Working Group on Migration and Xenophobia for the World Conference, 2001; akt. Özmete vd., 2018).

Göçmenlerin çoğunlukla olumsuzluğun ve sınırları geçerek içeri giren "öteki"nin temsilcileri olarak betimlendirildiklerini belirten Göker (2013), göçmenleri, "içerdeki yabancı" olarak tanımlar. İnsanlar, yabancıyı genel olarak kendi kültürlerinin dışında olan farklı kişiler olarak tanımlarken (Göker, 2013), yabancı düşmanlığının temelinde, kişinin mensup olduğu grup dışında ya da ona karşı olan bir başka gruba ait kişilere yönelik oluşturduğu olumsuz duygu ve düşünceler vardır (Demirhan-Serinken, 2017).

Yabancı düşmanlığı, bireyin etnik kökenini, var olduğu kültürü ya da inancının diğerlerininkinden daha üst olduğunu düşünmesi ile de bağlantılıdır. Yabancı düşmanlığının bazı belirtileri; diğer gruba karşı ayrımcılık, saldırganlık, başkalarını da kin ve nefrete yöneltme gibi davranışlar olarak sıralanabileceği gibi; aşağılama, kötüleme ve incitme amaçlı bilinçli olarak diğer gruba yönelik takınılan tavır ve hareketlerle ilişkili olduğu söyleyebilir (Saraçlı, 2019).

Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye yerleşmeye başlaması, Türk halkı ile yabancılar arasındaki ilişkilerin de değişmesine yol açmıştır. İlk başta mülteciler, misafir olarak görüldüğü için mültecilere daha ılımlı yaklaşılmış ancak, sonraki dönemlerde birçok konuda suçlanarak ayrımcı ve dışlayıcı söylem ve davranışlara maruz kalmışlardır (Doğan, 2019; Polat ve Kaya, 2017; Şahin, 2020).

Ekici'nin yaptığı çalışmada (2019) insanların, mültecilerden dolayı kültürel, sosyal ve ahlaki düzen, güvenlik, ekonomik ve temel hizmet alanlarına erişim gibi alanlarda tehdit algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır ve bu tehdit algısı da mültecilere dair olumsuz tutumların altında yatan nedenlerden biridir. Mültecilere karşı hissedilen bu tehdit algısı, beraberinde olumsuz duyguları da getirmektedir. Bu olumsuz duygulardan biri de nefret duygusudur. Nefret duygusu ile toplumsal alanda belli bir gruba yönelik aşağılayıcı, ayrıştırıcı, olumsuz düşüncelerle donatılmış söylemlerin meydana gelmesi ve kullanılması; nefret söylemini ortaya çıkmaktadır (Yazıcı, 2016). İnsanlar bunu farklı

şekillerde dile getirip göstermeye başlamışlardır ve sosyal medya platformları, bu duyguların ve düşüncelerin ortaya konması için uygun ortamı sağlamaktadır.

Yabancı düşmanlığı yalnızca bir düşünce olarak görülmemelidir. Bir davranış olarak görülmesi için de fiziksel bir saldırı olması gerekmektedir. Medyada oluşturulan belirsizlik, yapılan haberlerin tekrarı ya da bunların oluşturduğu ihtimaller, yabancı düşmanlığını daha da şiddetlendirmektedir (Yanık, 2017). Özdemir ve Öner-Özkan'ın (2016) sosyal medyada bulunan sözlüklerde yaptıkları çalışmaya göre, Suriyeli mülteciler hakkında girilen olumsuz girdilerin, olumlulara kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca aynı çalışmada insanların, Suriyeli mültecileri, ekonomiye, toplumsal yapıya ve düzene karşı bir tehdit olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2019) tarafından Mardin'de yapılan çalışmada, Suriyeli mültecilere hem ılımlı yaklaşan tarafların olduğu hem de nefretin açıkça görülerek mültecilerin Türkiye'de bulunmalarının iki farklı görüş arasında kaldıkları söylenebilir. Suriyeli mültecilerin, Türkiye'deki misafirliklerinin uzun sürmesi ve vatandaşlık alabilme olasılıkları düşünüldüğünde, yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı, Türkiye'de yabancıların nasıl algılanıyor olduklarının incelenmesi önemli görülebilir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Üniversite öğrencilerinde sosyal baskınlık yönelimi ile yabancı düşmanlığı (zenofobi) arasında bir ilişki var mıdır?

#### 1.1.1 Araştırma Soruları

Üniversite öğrencilerinin yabancı düşmanlığı (zenofobi) düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark gösteriyor mu?

Üniversite öğrencilerinin sosyal baskınlık yönelimi düzeyleri, yabancı düşmanlığı (zenofobi) düzeyleri arasında ve bazı demografik değişkenler (sosyoekonomik düzey, eğitim gördükleri fakülte) arasında bir ilişki var mıdır?

Üniversite öğrencilerinin sosyal baskınlık yönelimleri, yabancı düşmanlıklarını yordamakta mıdır?

### 1.2 Araştırmanın Önemi

Türkiye'de göçler nedeniyle yabancı nüfus artmış ve kimileri bu durumu olumlu karşılarken kimileri de bunu kabullenememiştir. Sosyal baskınlık yönelimi yüksek olan kişiler tarafından, beraber yaşamaya başladığımız yabancıların yeni bir grup olarak algılandığı düşünülebilir. Türkiye'de, yabancı düşmanlığı üzerine çok az çalışma yapıldığı bu çalışmalarda da sosyal baskınlık yönelimi ile yabancı düşmanlığı düzeyi ilişkisinin ele alınmadığı görülmektedir. Bu araştırma; sosyal baskınlık yönelimi düzeyinin, yabancı düşmanlığı düzeyiyle ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisinin anlaşılması yönünden önemlidir.

## YÖNTEM

### 2.1 Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin sosyal baskınlık yönelimi ve yabancı düşmanlığı arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### 2.2 Araştırmanın Evren Ve Örneklemi

Bu araştırmanın örneklemini; Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim gören 337 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılarla ilgili tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 2.1. Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler**

| Değişkenler | N | % |
|---|---|---|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 230 | 68,2 |
| Erkek | 107 | 31,8 |
| Algılanan Sosyoekonomik Düzey | | |
| Düşük | 43 | 12,8 |
| Orta | 272 | 80,7 |
| Yüksek | 22 | 6,5 |
| Öğrenim Görülen Fakülte | | |
| Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi | 25 | 7,4 |
| Diş Hekimliği Fakültesi | 2 | 0,6 |
| Eczacılık Fakültesi | 1 | 0,3 |
| Edebiyat Fakültesi | 13 | 3,9 |
| Eğitim Fakültesi | 95 | 28,2 |
| Fen Fakültesi | 7 | 2,1 |
| Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Fakültesi | 3 | 0,9 |
| Güzel Sanatlar Fakültesi | 4 | 1,2 |
| Hemşirelik Fakültesi | 10 | 3,0 |
| Hukuk Fakültesi | 17 | 5,0 |
| İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 24 | 7,1 |
| İlahiyat Fakültesi | 19 | 5,6 |
| İletişim Fakültesi | 9 | 2,7 |
| Mimarlık Fakültesi | 8 | 2,4 |
| Mühendislik Fakültesi | 32 | 9,5 |
| Sağlık Bilimleri Fakültesi | 24 | 7,1 |
| Siyasal Bilgiler Fakültesi | 6 | 1,8 |
| Spor Bilimleri Fakültesi | 5 | 1,5 |
| Teknoloji Fakültesi | 13 | 3,9 |
| Tıp Fakültesi | 11 | 3,3 |
| Uygulamalı Bilimler Fakültesi | 3 | 0,9 |
| Veteriner Fakültesi | 4 | 1,2 |
| Ziraat Fakültesi | 2 | 0,6 |

**2.3** Veri Toplama Araçları

**2.3.1** Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik değişkenleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Katılımcının cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi ve fakültesi ile ilgili bilgiler içermektedir.

**2.3.2** Sosyal Baskınlık Yönelimi Ölçeği

Katılımcıların sosyal baskınlık yönelimlerini ölçmek için, Sidanius, Pratto ve Bobo (1994) tarafından geliştirilen Sosyal Baskınlık Yönelimi Ölçeğinin Karaçanta (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış formu kullanılmıştır. 16 maddeden oluşan Sosyal Baskınlık Yönelimi Ölçeği, 7 dereceli Likert tipi bir ölçektir (1 – çok yanlış; 7 – çok doğru). Tek faktörlü bir yapıya sahip olan Sosyal Baskınlık Yönelimi Ölçeğinin Türkçe geçerlik çalışmasında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan hesaplamalar sonucunda, Sosyal Baskınlık Yönelimi Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .86 bulunmuştur.

**2.3.3** Yabancı Düşmanlığı (Zenofobi) Ölçeği

Bu çalışmada Veer ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Özmete ve arkadaşları (2018) tarafından uyarlanan Yabancı Düşmanlığı (Zenofobi) Ölçeği kullanılmıştır. Tek boyutu bulunan ölçek, 11 maddeden oluşmaktadır. Yüksek puanlar yabancı düşmanlığı düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,87 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan hesaplamalar sonucunda, Yabancı Düşmanlığı Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .89 bulunmuştur.

**2.4** Verilerin Toplanması

Türkiye'deki üniversitelerden ulaşılabilen öğrencilere online anket olarak gönderilmiştir. Anketin doldurulması 5 dakika sürmüştür ve yanıtlar online olarak kaydedilmiştir.

**2.5** Verilerin Analizi

Sosyal baskınlık yönelimi ve yabancı düşmanlığı düzeyinin, cinsiyetler arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Sosyal baskınlık yöneliminin ve yabancı düşmanlığının, bazı demografik değişkenlerle (sosyoekonomik düzey ve fakülte) arasındaki ilişkinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sosyal baskınlık yönelimi ile yabancı düşmanlığı arasındaki ilişkiyi hesaplamak için korelasyon analizi ve sosyal baskınlık yöneliminin, yabancı düşmanlığını yordamasına yönelik olarak regresyon analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

Bu kısımda, öncelikli olarak katılımcıların sosyal baskınlık yönelim düzeyleri ve yabancı düşmanlığı düzeyleri bazı demografik özelliklere göre incelenmiştir. Ardından da sosyal baskınlık yönelimi ile yabancı düşmanlığı arasında bir ilişki olup olmadığına, sosyal baskınlık yöneliminin, yabancı düşmanlığını yordayıp yordamadığına bakılmıştır.

**Tablo 3.1. Sosyal Baskınlık Yönelimi Düzeyi ve Yabancı Düşmanlığına Ait Betimsel İstatistikler**

| | N | Min. | Maks. | Ortalama | Ss | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyal Baskınlık Yönelimi Ölçeği | 337 | 1,00 | 7,00 | 2,63 | 1,03 | ,794 | ,459 |
| Yabancı Düşmanlığı Ölçeği | 337 | 1,00 | 6,00 | 4,14 | 1,13 | -,312 | -,730 |

Tablo 3.1'e bakıldığında, Sosyal Baskınlık Yönelimi Ölçeği puanından elde edilen çarpıklık ve basıklık değeri; +1,5 ile -1,5 arasında olduğu için normal dağılım sağlanmıştır ve bu yüzden de analizlerde parametrik olan test teknikleri kullanılmıştır.

Yabancı Düşmanlığı Ölçeği puanından elde edilen çarpıklık ve basıklık değeri; +1,5 ile -1,5 arasında olduğu için normal dağılım sağlanmıştır ve bu yüzden de analizlerde parametrik olan test teknikleri kullanılmıştır.

**Tablo 3.2. Sosyal Baskınlık Yönelimi Düzeyi ve Yabancı Düşmanlığının Cinsiyet Açısından İncelenmesi**

| | Cinsiyet | N | Ortalama | Ss | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyal Baskınlık Yönelimi | Kadın | 230 | 2,42 | ,94 | -5,43 | ,000* |
| | Erkek | 107 | 3,08 | 1,07 | | |
| Yabancı Düşmanlığı | Kadın | 230 | 3,94 | 1,17 | -5,35 | ,000* |
| | Erkek | 107 | 4,56 | ,90 | | |

*p<0,05

Tablo 3.2'de sosyal baskınlık yönelimi ve yabancı düşmanlığı açısından cinsiyetler arasındaki farkın incelenmesi amacıyla uygulanan t-testi sonuçları bulunmaktadır. Kadın ve erkekler arasında hem sosyal baskınlık yönelimi hem de yabancı düşmanlığı açısından anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Erkeklerin hem sosyal baskınlık yönelimi hem de yabancı düşmanlığı düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu görülmüştür.

**Tablo 3.3. Sosyal Baskınlık Yönelimi Düzeyi ve Yabancı Düşmanlığı Düzeyinin Algılanan Sosyoekonomik Düzey Açısından İncelenmesi**

| | Algılanan Sosyoekonomik Düzey | N | Ortalama | Ss | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyal Baskınlık Yönelimi | Düşük | 43 | 2,50 | 1,01 | 2,762 | ,065 |
| | Orta | 272 | 2,61 | 1,00 | | |
| | Yüksek | 22 | 3,11 | 1,31 | | |
| Yabancı Düşmanlığı | Düşük | 43 | 4,35 | 1,16 | 2,199 | ,113 |
| | Orta | 272 | 4,08 | 1,13 | | |
| | Yüksek | 22 | 4,48 | 1,01 | | |

Tablo 3.3'te sosyal baskınlık yönelimi ve yabancı düşmanlığı düzeylerinin, algılanan sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi için uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi testinin sonuçları bulunmaktadır.

Buna göre değişkenler açısından gruplar arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p<0,05).

**Tablo 3.4. Sosyal Baskınlık Yönelimi Düzeyinin Öğrenim Görülen Fakülte Açısından İncelenmesi**

| | | Öğrenim Görülen Birim | N | Ortalama | Ss | F | p | İkili Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyal Baskınlık Yönelimi | 1 | Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi | 25 | 2,24 | ,95 | 2,790 | ,012* | 1-6 |
| | 2 | Eğitim Fakültesi | 95 | 2,69 | 1,12 | | | |
| | 3 | Hukuk Fakültesi | 17 | 2,40 | ,73 | | | |
| | 4 | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 24 | 2,56 | 1,06 | | | |
| | 5 | İlahiyat Fakültesi | 19 | 2,90 | 1,17 | | | |
| | 6 | Mühendislik Fakültesi | 32 | 3,17 | ,95 | | | |
| | 7 | Sağlık Bilimleri Fakültesi | 24 | 2,36 | ,58 | | | |

*p<0,05

Tablo 3.4'te sosyal baskınlık yöneliminin, öğrenim görülen fakülte açısından incelenmesi amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre farklı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal baskınlık yönelim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (p<0,05). Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin sosyal baskınlık yönelimi puanları Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara uygulanan Tukey testine göre çalışmaya katılan grup içinde en az sosyal baskınlık yönelimi puanına sahip Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi öğrencileriyken en yüksek sosyal baskınlık yönelimi puanına sahip Mühendislik Fakültesi öğrencileri olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.5. Yabancı Düşmanlığı Düzeyinin Öğrenim Görülen Fakülte Açısından İncelenmesi**

| | | Öğrenim Görülen Birim | N | Ortalama | Ss | F | p | İkili Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yabancı Düşmanlığı | 1 | Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi | 25 | 2,99 | 1,18 | 6,18 | ,000* | 1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 1-7 |
| | 2 | Eğitim Fakültesi | 95 | 4,08 | 1,08 | | | |
| | 3 | Hukuk Fakültesi | 17 | 4,24 | 1,10 | | | |
| | 4 | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 24 | 4,52 | 1,07 | | | |
| | 5 | İlahiyat Fakültesi | 19 | 4,02 | 1,36 | | | |
| | 6 | Mühendislik Fakültesi | 32 | 4,63 | ,97 | | | |
| | 7 | Sağlık Bilimleri Fakültesi | 24 | 4,25 | 1,04 | | | |

*p<0,05

Tablo 3.5'de yabancı düşmanlığının, öğrenim görülen fakülte açısından incelenmesi amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda fakülteler arasında yabancı düşmanlığı açısından

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür(p<0,05). Tukey testine göre en az yabancı düşmanlığı puanına sahip grup Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi öğrencileridir.

**Tablo 3.6. Sosyal Baskınlık Yönelimi ile Yabancı Düşmanlığı Arasındaki İlişki**

| | N | Ortalama | Ss | *r* |
|---|---|---|---|---|
| 1.Sosyal Baskınlık Yönelimi | 337 | 2,63 | 1,03 | .274* |
| 2.Yabancı Düşmanlığı | 337 | 4,14 | 1,13 | |

*p<0.01

Sosyal baskınlık yönelimi ile yabancı düşmanlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, sosyal baskınlık yönelimi ile yabancı düşmanlığı arasında .274 ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (p<0,01).

**Tablo 3.7. Yabancı Düşmanlığını Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

| | B | SB | R | $R^2$ | Beta | T | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyal Baskınlık Yönelimi | ,21 | ,04 | ,27 | ,08 | ,27 | 5,22 | ,000 |

Sosyal baskınlık yöneliminin yabancı düşmanlığını yordayıp yordamadığının belirlenmesine yönelik regresyon analizi uygulanmıştır. Tablo 3.7' deki sonuçlara göre sosyal baskınlık yöneliminin toplam varyanstaki sorumluluk oranının % 08 olduğu görülmektedir. Bu değer düşük fakat istatistiksel olarak anlamlı bir değerdir (F =27.20; Sd. 1-335; p<.05). Uyarlanmış $R^2$ değeri ise .08'dir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sosyal baskınlık yönelimi ve yabancı düşmanlığı arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin, bazı demografik değişkenlerle (cinsiyet, sosyoekonomik durum, öğrenim görülen fakülte) olan ilişkileri incelenmiştir.

Sosyal baskınlık yönelimi ve yabancı düşmanlığı cinsiyet açısından incelendiğinde hem sosyal baskınlık yöneliminde hem de yabancı düşmanlığında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkeklerin sosyal baskınlık yönelim düzeylerinin ve yabancı düşmanlığı düzeylerinin, kadınlardan daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu da literatürdeki sonuçlarla örtüşmektedir. Erkurt, (2015) yaptığı çalışmada, erkeklerin, sosyal baskınlık yönelimlerinin kadınlarınkinden daha yüksek çıktığını ve var olan cinsiyetçi sistemin erkeklerin çıkarlarına uygun olduğu için bu sistemi desteklemeye daha yatkın olduklarını ortaya koymuştur. Schmitt ve Wirth (2009), yaptıkları çalışmada, erkeklerin cinsiyetçilik ve sosyal baskınlık yönelimi düzeylerinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Svensson ve Edblad'ın (2015) İsveçli üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, erkeklerin yabancı düşmanlığı içeren davranışlara kadınlara nazaran daha eğilimli oldukları bulunmuştur.

Sosyal baskınlık yönelimi ve yabancı düşmanlığı sosyo-ekonomik düzey açısından incelendiğinde farklı sosyo ekonomik düzeyler arasında farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Hiyerarşik yapıyı destekleyen ve ekonomi de dahil olmak üzere olumlu toplumsal değerlere sahip olan egemen gruplar açısından bakıldığında, sosyal baskınlık yönelimi ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki bulunması gerektiği düşünülebilir. Ancak çalışma grubu, sosyoekonomik düzeyler açısından homojen bir dağılıma sahip olmadığından, anlamlı bir farklılık çıkmamış olabilir. Bu konuyla ilgili bir çalışmada, Ankara'da Suriyeli mültecilerin sayı olarak fazla olduğu Altındağ ve az olduğu Çankaya ilçelerinde yapılan araştırma sonucunda; her iki ilçede de sosyal baskınlık yönelim düzeyi yüksek çıkan bireylerin, Suriyelileri sosyoekonomik açıdan tehdit olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Köse, Sunata ve Deniz, 2018). San Miguel ve arkadaşlarının (2011), Meksika kökenli Amerikalı üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi, öğrenim gördükleri bölüm ve cinsiyetleri ile yabancı düşmanlığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak Karataş ve Güzel (2020) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, yabancı düşmanlığı ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir başka bulgusu hem sosyal baskınlık yönelimi hem de yabancı düşmanlığı değişkenlerinde farklı fakültelerde öğrenim gören gruplar açısından anlamlı bir farklılık olduğudur: Sosyal baskınlık yönelimi ve yabancı düşmanlığında en yüksek ortalamaya Mühendislik Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler sahipken, en düşük ortalamaya da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi öğrencileri sahip olduğu görülmüştür. Literatürde de üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda, yabancı düşmanlığı ile öğrenim görülen fakülteler arasında fark bulunduğu görülmüştür (Karataş ve Güzel, 2020; San Miguel vd., 2011).

Yapılan korelasyon analizi sonucunda, sosyal baskınlık yönelimi ve yabancı düşmanlığı arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlara baktığımızda, çalışmaya katılanların yabancı düşmanlığı puanlarının yüksek ancak sosyal baskınlık yönelimi puan ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Buna rağmen sosyal baskınlık yöneliminin yabancı düşmanlığını düşük düzeyde de olsa yordadığı bulunmuştur.

Sonraki çalışmalarda, yabancı düşmanlığı üzerine daha geniş bir örneklemle çalışmalar yapılabilir ve yabancı düşmanlığı ile daha farklı demografik özellikler arasındaki ilişki incelenebilir.

Bu çalışmada algılanan sosyoekonomik düzey ve öğrenim görülen fakülte dağılımlarına baktığımızda karşılaştırılan gruplar arasındaki farkların fazla olduğu görülebilir. Karşılaştırılan grupların arasındaki bu farklılık araştırma sonuçlarına etki etmiş olabilir. Sonraki yapılacak araştırmalarda karşılaştırma grupları birbirlerine sayısal olarak yaklaştırılarak gruplar arası homojenlik sağlanabilir.

## KAYNAKÇA


Bağcı, S. Ç., & Çelebi, E. (2017). Etnik ve ulusal kimlikler ile dış grup tutumları ilişkisinde çatışma algısı ve dış gruba sorumluluk yükleme. *Türk Psikoloji Dergisi, 32*(80), 63-74.

Bağcı, S. Ç., & Gürler, C. N. (2018). Yabancı öğrencilere karşı tutum ve davranışsal eğilimler: Ulusal kimlikler ve sosyal baskınlık yöneliminin yordayıcı rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(67), 1167-1180.

Bozkuş, O. (2020, Haziran). Dogmatizm ve sosyal baskınlık yöneliminin Suriyeli sığınmacılara yönelik önyargılar ile ilişkisinde ahlaki temellerin aracı rolü. *Doktora tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirhan-Serinken, N. (2017, Nisan). Almanya'daki Türklere karşı yabancı düşmanlığı bağlamında inşa edilen milliyetçilik. *Yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, F. (2019). Yabancı ile bir arada yaşama ve ötekileştirme: Mardin halkının bakışından Suriyeli sığınmacılar. *Yüksek Lisans Tezi*. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Duckitt, J. (2001). A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41-113.

Duriez, B., & Van Hiel, A. (2002). The march of modern fascism. A comparison of social dominance orientation and authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 1199-1213.

Ekici, H. (2019). Türk toplumunda Suriyelilere yönelik algılanan tehditler ve çözüm önerileri. *Sosyal Çalışma Politikaları Dergisi*, 695-730.

Erkurt, A. (2015). Kadına yönelik şiddet: Çelişik duygulu cinsiyetçilik, yetkecilik ve sosyal baskınlık yönelimi açısından bir inceleme. *Yüksek lisans tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Eser, H. B., & Uygur, M. R. (2019). Suriyeli göçmenlere yönelik tutumların Bütünleşik Tehdit ve Sosyal Mesafe Kuramları doğrultusunda incelenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. *Liberal Düşünce Dergisi, 24*(95), 131-162.

Fidan, M. (2016). Vicdani redde yönelik tutumlar, sosyal baskınlık yönelimi, erkeklik ideolojisi ve insan hakları arasındaki ilişkiler. *Yüksek lisans tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göker, G. (2013). Göç, kimlik, aidiyet: Kültürlerarası iletişim açısından İsveçli Türkler. *Doktora tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gören, G. (2019). Uluslararası göç ve yabancı düşmanlığı: Bursa'daki Suriyeliler örneği. *Yüksek lisans tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hasta, D., & Karaçanta, H. (2017, Aralık). Yetkecilik, sosyal baskınlık yönelimi ve siyasal görüş. *Türk Psikoloji Yazıları, 20*(40), 23-34.

Kabaklı-Çimen, L., & Ersoy-Quadir, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sivil katılımları bağlamında incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 1251-1273.

Karaçanta, H. (2002). Üniversite öğrencilerinin sosyal baskınlık yönelimi ve başka bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karataş, Z., & Güzel, B. (2020). Üniversite öğrencilerinin yabancı düşmanlığıyla ilgili tutumlarının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 31*(2), 500-523.

Kaya, H., Baykuzu-Gündüz, G., & Erden, G. (2020). Mülteci ve sığınmacı çocuklarda yüksek yararın değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 31*(2), 764-790.

Kende, A., & Kreko´, P. (2020). Xenophobia, prejudice, and right-wing populism in East-Central Europe. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 29-33.

Köse, A. M., Sunata, U., & Deniz, E. (2018). Sosyal baskınlık yönelimi ve empatinin Suriyeli sığınmacıların tehdit olarak algılanması ile ilişkileri: Çankaya ve Altındağ örnekleriyle bir yapısal eşitlik modeli. *40*(2), 283-314.

Levin, S., Sidanius, J., Rabinowitz, J. L., & Federico, C. (1998). Ethnic identity, legitimizing ideologies, and social status: A matter of ideological asymmetry. *Political Psychology, 19*(2), 373-403.

Özdemir, F., & Özer-Özkan, B. (2016). Türkiye'de sosyal medya kullanıcılarının Suriyeli mültecilere ilişkin sosyal temsilleri. *Nesne Psikoloji Dergisi, 4*(8), 227-244.

Özmete, E., Yıldırım, H., & Duru, S. (2018). Yabancı Düşmanlığı (Zenofobi) Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 40*(2), 191-209.

Perocco, F. (2018). Anti-migrant Islamophobia in Europe. Social roots, mechanisms and actors. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 26*(53), 25-40.

Polat, F. Ç., ve Eda, Kaya (2017). Bir ötekileştirme pratiği: Türkiye'de yaşayan yönelik tutumlar. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 38-48.

Pratto, F., Liu, J. H., Levin, S., Sidanius, J., Shih, M., Bachrach, H., & Hegarty, P. (2000). Social dominance orientation and the legitimization of inequality across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31*(3), 369-409.

Pratto, F., Sidanius, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 271-320.

Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(4), 741-763.

Rydgren, J. (2004). The logic of xenophobia. *Rationality and Society, 16*(2), 123-148.

San Miguel, C., Miller, J. M., Kwak, D.-H., Lee-Gonyea, J. A., & Gonyea, N. E. (2011). Xenophobia among Hispanic college students and implications for the criminal justice. *Journal of Contemporary Criminal Justice, 27*(1), 95-109.

Saraçlı, M. (2019). Zenofobi (yabancı düşmanlığı) ve İslamofobi sorunları çerçevesinde Avrupa Birliği'nin göç sorununa yaklaşımları. B. Karabulut, M. N. Alkan, F. Purtaş, & K. E. Çelik (Dü) içinde, *Kimlik ve Göç Çalışmaları Uluslararası Sempozyum Bildiri e-Kitabı* (s. 119-142). Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Saraçoğlu, C., & Bélanger, D. (2018). The governance of Syrian refugees in Turkey: The state-capital nexus and its discontents. *Mediterranean Politics*, 413-432.

Schmitt, M. T., & WWirth, J. H. (tarih yok). Evidence that gender differences in social dominance orientation result from gendered self-stereotypıng and group-interested responses to patriarchy. *Psychology of Women Quarterly, 33*, 429-436.

Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press.

Sidanius, J., Pratto, F., & Bobo, L. (1994). Social dominance orientation and the political psychology of gender: A case of invariance? *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(6), 998-1011.

Smelser, N. J., & Balters, P. B. (Dü). (2001). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences.* Elsevier.

Svensson, A., & Edblad, R. (2015). The fear of 'the others' A comparative study of xenophobic attitudes between French and Swedish university students. *Jönköping University School of Education and Communication*.

Şahin, S. A. (2020). Dışlanma ve umut arasında: Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10*(3), 494-503.

Tekeş, B. (2013). Engellilere yönelik önyargıyı yordayan değişkenler: Kültürler arası bir araştırma. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tesi, A., Aiello, A., Morselli, D., Giannetti, E., Pierro, A., & Pratto, F. (2019). Which people are willing to maintain their subordinated position? Social dominance orientation as antecedent to compliance to harsh power tactics in a higher education setting. *Personality and Individual Differences*, 1-5. doi:https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.045

Uluslararası Göç Hukuku "Göç Terimleri Sözlüğü". (2019).

Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları: "Öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 6*(3), 65-89.

Van der Veer, K., Ommundsen, R., Yakushko, O., & Higler, L. (2011). Cross-national measure of fear-based xenophobia: Development of a cumulative scale. *Psychological Reports, 109*(1), 27-42.

Yanbolluoğlu, Ö. (2018). Suriyeli mültecilere yönelik duygular ve algılanan sosyal mesafede, gruplararası pozitif ve negatif temas, sosyal baskınlık yönelimi, gruplararası tehdit ve gruplararası kaygının rolü. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yanık, A. (2017). Sosyal medyada yükselen nefret söyleminin temelleri. *Global Media Journal TR Edition, 8*(15), 364-383.

Yazıcı, T. (2016). Yeni medyanın nefret dili: Suriyeli mültecilerle ilgili Ekşi Sözlük örneği. *Global Media Journal TR Edition, 7*(13), 115-136.

**Presentation ID / Sunum No= 87**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-7430-4830 / 0000-0002-3856-0498

# İstanbul Maratonu Etkinliğine Gönüllü Olarak Katılan Bireylerin Spor Etkinliklerine Olan Yönelimleri

**Doç. Dr. Arif Çetin[1], Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Demir[2]**
[1]*Spor İstanbul, arifcetin1985@gmail.com*
[2] *Siirt Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü*
**Corresponding author: Arif Çetin*

## Özet

Literatürde kendiliğinden gelişen plansız gönüllülük ve kurumlar tarafından planlanmış organize gönüllülük faaliyetleri olmak üzere iki kavramdan oluşmaktadır. Toplumları oldukça etkileyen bireylerin gelişimini destekleyen ve ülke ekonomilerine de büyük katkılar sağlayan spor da spor faaliyetleri ile gönüllülük faaliyetlerini bir araya getirmektedir. Bu çalışmanın amacı; NKolay 2021 İstanbul Maratonuna gönüllü olarak katılan bireylerin spor etkinliklerine olan yönelimlerinin incelenmesidir. Araştırmaya, 26'sı kadın (% 35,6) ve 47'si erkek (% 64,4 ) olmak üzere toplam 73 gönüllü çevrimiçi ankete katılım sağlamıştır. Araştırmada 12 maddesi ve 3 alt boyutu bulunan "Spor Etkinliklerine Yönelim Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgilerin dağılımı ile anket sorularına verilen cevapların dağılımı frekans analizi ile incelenmiştir. Spor etkinliklerine yönelim ölçeği alt boyutlarının normal dağılıma uygunluğu incelenmiş ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Ölçek alt boyutlarının cinsiyet ve medeni duruma göre değişimi bağımsız gruplarda t testi, yaş, eğitim durumu, gelir ve spor etkinliğine katılım sayısına göre değişimi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analizler %95 güven düzeyinde SPSS 20.0 yazılımı ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Spor etkinliklerine yönelim ölçeğinin cinsiyete, medeni duruma, yaş gruplarına, eğitim, gelir durumu ve katılım sayısına göre değişimi hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** İstanbul Maratonu, Spor, Maraton, Gönüllülük

## Giriş

Spor etkinliklerinin sayısının artmasıyla birlikte bu etkinliklerin en büyük paydaşı olan gönüllülerin farkındalığı ve etkinliklere katılan gönüllü sayısında son yıllarda ciddi bir artış olmuştur.

Gönüllülük kavramı, bir kişinin herhangi bir kuruma, topluluğa veya kuruluşa gönüllü katılımı ifade eder. Gönüllülük faaliyetlerine katılım sadece kişisel düzeyde değil, aynı zamanda kişinin katıldığı organizasyon için de faydalıdır (Vecina, ve diğerleri, 2013). Gönüllülük kavramı, diğer çalışmalar tarafından belirli bir topluluğa ait olma, bağlılık veya dayanışma duygusu yaratan bir tür sosyal davranış olarak tanımlanmıştır. Bir kişinin toplum için ortak yarar sağlamak amacıyla yaptığı kamu hizmeti

olarak da değerlendirilebilir. Özellikle kar amacı gütmeyen kuruluşlar için gönüllülerin önemi daha fazladır. Çünkü bu kuruluşlar belirli görevleri yerine getirmek için organizasyonlara ekstra güç sağlarlar (Hallmann ve Fairley, 2018).

Araştırmalar, gönüllülerin katıldıkları etkinliklerde beceri, deneyim, çeşitli yetkinlikler kazanmalarına ve profesyonel ağlar kurmalarına izin vererek ekonomiye fayda sağlayabileceğini göstermektedir. Buna ek olarak, gönüllülük sosyal ağlar oluşturmak, topluluk duygusu oluşturmak, ulusal gurur yaratmak, sosyal içerme ve kaynaşmaya yardımcı olmak ile eşitliği artırma gibi bir takım olumlu tutum ve davranışlara yol açar. Gönüllülük stratejileri, bu nedenle, sağlık ve esenlik ve daha geniş toplum alanlarında pozitif dışsallıklar yaratmak için bir araç olarak kullanılabilir (McGillivray, McPherson ve Mackay, 2013).

Spor etkinliklerinde de gönüllülerin rolü büyük önem kazanmaktadır. Her yıl ülkemizde gerçekleştirilen uluslararası spor etkinlikleri gönüllülerin desteğiyle organize edilmektedir. Bununla birlikte, gönüllü sektörü kurumsal bir boyutta da ele alınmaktadır. Yıl içerisinde Türkiye'nin en büyük geniş katılımlı spor etkinliğini olan İstanbul Maratonu'nun yanında 30'dan fazla ulusal ve uluslararası spor etkinliğini hayata geçiren Spor İstanbul, gönüllü faaliyetlerini yürütmek amacıyla kendi bünyesinde bir birim kurmuştur. 2020 yılı gerçekleştirilen spor etkinliklerinde toplamda 3137 gönüllü görev alırken; 2021 yılı etkinliklerinde ise %238'lik bir artışlar 7675 gönüllü görev almıştır.

Bu çalışmada NKolay 43. İstanbul Maratonu etkinliğine gönüllü olarak katılan bireylerin spor etkinliklerine olan yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Yöntemi

Araştırma; 2021 yılında gerçekleştirilen NKolay 43. İstanbul Maratonu'na gönüllü olarak katılan bireylerin spor etkinliklerine olan yönelimlerinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini NKolay 43. İstanbul Maratonu'na gönüllü olarak görev alan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninden kolayda örneklem yöntemi ile 26'sı kadın ve 47'si erkek olmak üzere toplam 73 gönüllü katılımcıya çevrimiçi anket uygulanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın ilk bölümünde katılımcılara yönelik demografik sorular yer alırken ikinci bölümünde ise Pons vd. (2006) tarafından geliştirilen ve Çevik, Şimşek, Mercanoğlu ve Bayram (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 12 madde ve 3 alt boyuttan oluşan "Spor Etkinliklerine Yönelim Ölçeği" kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Katılımcılara ait demografik bilgilerin dağılımı ile anket sorularına verilen cevapların dağılımı frekans analizi ile incelenmiştir. Spor etkinliklerine yönelim ölçeği alt boyutlarının normal dağılıma uygunluğu incelenmiş ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Ölçek alt boyutlarının cinsiyet ve medeni duruma göre değişimi bağımsız gruplarda t testi, yaş, eğitim durumu, gelir ve spor etkinliğine katılım sayısına göre değişimi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analizler %95 güven düzeyinde SPSS 20.0 yazılımı ile yapılmıştır.

## BULGULAR

### Demografik Bilgilerin Dağılımı

Katılımcıların demografik bilgilere göre dağılımı frekans analizi ile incelenmiştir.

| | | n | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 26 | 35,6 |
| | Erkek | 47 | 64,4 |
| | Total | 73 | 100,0 |
| Medeni Durum | Bekar | 63 | 86,3 |
| | Evli | 10 | 13,7 |
| | Total | 73 | 100,0 |
| Yaşınız | 16-25 | 51 | 69,9 |
| | 26-35 | 18 | 24,7 |
| | 36-45 | 4 | 5,5 |
| | Total | 73 | 100,0 |
| Eğitim durumu | Lise | 14 | 19,2 |
| | Lisans | 47 | 64,4 |
| | Yüksek Lisans | 12 | 16,4 |
| | Total | 73 | 100,0 |
| Aylık gelir | 4000-4500 | 31 | 42,5 |
| | 4501-5000 | 11 | 15,1 |
| | 5001-5500 | 4 | 5,5 |
| | 5501-6000 | 6 | 8,2 |
| | 6000 ve üzeri | 21 | 28,8 |
| | Total | 73 | 100,0 |
| Etkinliğe katılım sayısı | 1-2 | 27 | 37,0 |
| | 3-4 | 11 | 15,1 |
| | 5-6 | 12 | 16,4 |
| | 7-8 | 6 | 8,2 |
| | 9 ve daha fazla | 17 | 23,3 |
| | Total | 73 | 100,0 |

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde; kadınların oranı %35,6, erkeklerin oranı %64,4'tür. Medeni duruma göre dağılım incelendiğinde bekarların oranı %86,3, evlilerin oranı %13,7'dir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde 16-25 yaş grubu kişilerin oranı %69,9, 26-35 yaş grubu kişilerin oranı %24,7, 36-45 yaş grubu kişilerin oranı ise %5,5'tir. Lise mezunu olanların oranı %19,2, lisans mezunu olanların oranı %16,4, yüksek lisans mezunu olanların oranı %16,4'tür. Gelir gruplarına göre dağılım incelendiğinde geliri 4000-4500 TL olanların oranı %42,5, 4501-5000 TL geliri olanların oranı %15,1, 5001-5500 TL geliri olanların oranı %5,5, 5501-6000 TL geliri olanların oranı %8,2 olup geliri 6000 TL'den fazla olanların oranı %28,8'dir. Etkinliğe katılım sayısı dağılımı incelendiğinde 1-2 defa katılanların oranı %37, 3-4 defa katılanların oranı %15,1, 5-6 defa katılanların oranı %16,4, 7-8 defa katılanların oranı %8,2, 9 ve daha fazla katılanların oranı %23,3'tür.

**Spor Etkinliklerine Yönelim Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı**

Spor etkinliklerine yönelim ölçeği maddelerine verilen cevapların dağılımı frekans analizi ile incelenmiş ve tabloda verilmiştir.

| | Kesinlikle Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Biraz Katılıyorum | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Genellikle etkinlikler ile ilgili sohbetlere katılırım. | 0 | 0,0% | 7 | 9,6% | 23 | 31,5% | 23 | 31,5% | 20 | 27,4% |
| Arkadaşlarım ile etkinlikler hakkında konuşmaktan hoşlanırım. | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 11 | 15,1% | 31 | 42,5% | 31 | 42,5% |
| Etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerimi genellikle başkaları ile paylaşırım. | 0 | 0,0% | 2 | 2,7% | 15 | 20,5% | 30 | 41,1% | 26 | 35,6% |
| Benim için spor etkinliğine katılmak gerçekten büyük bir zevktir. | 0 | 0,0% | 4 | 5,5% | 10 | 13,7% | 22 | 30,1% | 37 | 50,7% |
| Spor etkinliklerine katılmak beni heyecanlandırır. | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 14 | 19,2% | 16 | 21,9% | 43 | 58,9% |
| Spor etkinliğine katılmayı düşündüğümde heveslenirim. | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 11 | 15,1% | 27 | 37,0% | 35 | 47,9% |
| Spor etkinliğine katıldığımda kendimi onun bir parçası olarak görürüm. | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 15 | 20,5% | 24 | 32,9% | 34 | 46,6% |
| Spor etkinliğine katıldığımda mutlu olurum. | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 9 | 12,3% | 22 | 30,1% | 42 | 57,5% |
| Spor etkinliğini izlemek yıldız sporcularla yakınlaşma fırsatı sağlar. | 0 | 0,0% | 3 | 4,1% | 33 | 45,2% | 18 | 24,7% | 19 | 26,0% |
| Kendimi spor uzmanı olarak düşünürüm. | 3 | 4,1% | 16 | 21,9% | 19 | 26,0% | 19 | 26,0% | 16 | 21,9% |
| Profesyonel spor yorumcuları kadar spor taktik ve stratejileri ile ilgili konuşabilirim. | 0 | 0,0% | 8 | 11,0% | 22 | 30,1% | 18 | 24,7% | 25 | 34,2% |
| Spor konusunda herhangi bir bilgi (rekor, sonuç, sözleşme vb.) ile ilgilenirim. | 0 | 0,0% | 8 | 11,0% | 19 | 26,0% | 16 | 21,9% | 30 | 41,1% |

"Genellikle etkinlikler ile ilgili sohbetlere katılırım." ifadesine katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %9,6, biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %31,5, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %31,5, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %27,4'tür.

"Arkadaşlarım ile etkinlikler hakkında konuşmaktan hoşlanırım." ifadesine biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %15,1, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %42,5, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %42,5'tir.

"Etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerimi genellikle başkaları ile paylaşırım." ifadesine katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %2,7, biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %20,5, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %41,1, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %35,6'dır.

"Benim için spor etkinliğine katılmak gerçekten büyük bir zevktir." ifadesine katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %5,5, biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %13,7, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %30,1, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %50,7'dir.

"Spor etkinliklerine katılmak beni heyecanlandırır" ifadesine biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %19,2, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %21,9, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %58,9'dur.

"Spor etkinliğine katılmayı düşündüğümde heveslenirim" ifadesine biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %15,1, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %37, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %47,9'dur.

"Spor etkinliğine katıldığımda kendimi onun bir parçası olarak görürüm" ifadesine biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %20,5, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %32,9 kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %46,6'dır.

"Spor etkinliğine katıldığımda mutlu olurum" ifadesine biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %12,3, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %30,1 kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %57,5'tir.

"Spor etkinliğini izlemek yıldız sporcularla yakınlaşma fırsatı sağlar." ifadesine katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %4,1, biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %45,2, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %24,7, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %26'dır.

"Kendimi spor uzmanı olarak düşünürüm." ifadesine kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %4,1, katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %21,9, biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %26, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %26, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %21,9'dur.

"Profesyonel spor yorumcuları kadar spor taktik ve stratejileri ile ilgili konuşabilirim" ifadesine katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %11, biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %30,1, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %24,7, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %34,2'dir.

"Spor konusunda herhangi bir bilgi (rekor, sonuç, sözleşme vb.) ile ilgilenirim" ifadesine katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %11, biraz katılıyorum cevabı verenlerin oranı %26, katılıyorum cevabı verenlerin oranı %21,9, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %41,1'dir.

**Spor Etkinliklerine Yönelim Ölçeğinin Demografik Bilgilere Göre Değişimi**

Spor etkinliklerine yönelim ölçeğinin demografik bilgilere göre değişimi bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyalleşme | Kadın | 26 | 11,88 | 2,18 | 0,630 | 0,430 |
| | Erkek | 47 | 12,28 | 1,93 | | |
| | Total | 73 | 12,14 | 2,02 | | |
| Duygu Arama | Kadın | 26 | 22,04 | 3,81 | 0,443 | 0,508 |
| | Erkek | 47 | 21,51 | 2,89 | | |
| | Total | 73 | 21,70 | 3,23 | | |
| Bilgi Arama | Kadın | 26 | 13,42 | 2,72 | 11,250 | 0,001* |
| | Erkek | 47 | 15,68 | 2,77 | | |
| | Total | 73 | 14,88 | 2,94 | | |

*p<0,05

Spor etkinliklerine yönelim ölçeğinin cinsiyete göre değişimi bağımsız gruplarda t testi ile incelendiğinde; bilgi arama alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken (p<0,05), sosyalleşme ve duygu arama alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık

göstermediği görülmüştür. Erkeklerin bilgi arama alt boyutu düzeyi kadınlardan anlamlı derecede daha büyüktür.

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyalleşme | Bekar | 63 | 11,90 | 1,96 | 6,575 | 0,012* |
| | Evli | 10 | 13,60 | 1,84 | | |
| | Total | 73 | 12,14 | 2,02 | | |
| Duygu Arama | Bekar | 63 | 21,43 | 3,22 | 3,318 | 0,073 |
| | Evli | 10 | 23,40 | 2,88 | | |
| | Total | 73 | 21,70 | 3,23 | | |
| Bilgi Arama | Bekar | 63 | 14,19 | 2,52 | 37,752 | 0,000* |
| | Evli | 10 | 19,20 | 1,23 | | |
| | Total | 73 | 14,88 | 2,94 | | |

*p<0,05

Spor etkinliklerine yönelim ölçeğinin medeni duruma göre değişimi bağımsız gruplarda t test ile incelendiğinde; sosyalleşme ve bilgi arama alt boyutlarının medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken (p<0,05), duygu arama alt boyutu medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Evli olanların sosyalleşme ve bilgi arama arama düzeylerinin bekar olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyalleşme | 16-25 | 51 | 11,65 | 2,02 | 8,280 | 0,001* |
| | 26-35 | 18 | 13,67 | 1,37 | | |
| | 36-45 | 4 | 11,50 | 0,58 | | |
| | Total | 73 | 12,14 | 2,02 | | |
| Duygu Arama | 16-25 | 51 | 21,29 | 3,26 | 2,009 | 0,142 |
| | 26-35 | 18 | 23,00 | 2,91 | | |
| | 36-45 | 4 | 21,00 | 3,46 | | |
| | Total | 73 | 21,70 | 3,23 | | |
| Bilgi Arama | 16-25 | 51 | 13,45 | 2,19 | 43,152 | 0,000* |
| | 26-35 | 18 | 18,11 | 1,32 | | |
| | 36-45 | 4 | 18,50 | 1,73 | | |
| | Total | 73 | 14,88 | 2,94 | | |

*p<0,05

Spor etkinliklerine yönelim ölçeğinin yaş gruplarına göre değişimi tek yönlü varyans analizi ile incelendiğinde; sosyalleşme ve bilgi arama alt boyutlarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken (p<0,05), duygu arama alt boyutunun yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; sosyalleşme alt boyutu için; 26-35 yaş grubu kişilerin sosyalleşme düzeyleri 16-25 ve 36-45 yaş grubu kişilerden anlamlı derecede

daha yüksektir. Bilgi arama alt boyutu için ise; 36-45 ve 26-35 yaş grubu kişilerin bilgi arama düzeyi 16-25 yaş grubu kişilerden anlamlı derecede daha yüksektir.

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyalleşme | Lise | 14 | 11,00 | 1,84 | 4,161 | 0,020* |
| | Lisans | 47 | 12,21 | 2,02 | | |
| | Yüksek Lisans | 12 | 13,17 | 1,64 | | |
| | Total | 73 | 12,14 | 2,02 | | |
| Duygu Arama | Lise | 14 | 22,00 | 1,84 | 2,732 | 0,072 |
| | Lisans | 47 | 21,15 | 3,54 | | |
| | Yüksek Lisans | 12 | 23,50 | 2,61 | | |
| | Total | 73 | 21,70 | 3,23 | | |
| Bilgi Arama | Lise | 14 | 13,29 | 1,20 | 24,227 | 0,000* |
| | Lisans | 47 | 14,30 | 2,69 | | |
| | Yüksek Lisans | 12 | 19,00 | 1,21 | | |
| | Total | 73 | 14,88 | 2,94 | | |

*p<0,05

Spor etkinliklerine yönelim ölçeğinin eğitim durumuna göre değişimi tek yönlü varyans analizi ile incelendiğinde; sosyalleşme ve bilgi arama alt boyutlarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken (p<0,05), duygu arama alt boyutunun eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; yüksek lisans ve lisans mezunlarının sosyalleşme düzeyleri lise mezunlarından, bilgi arama alt boyutu için ise yüksek lisans mezunu kişilerin bilgi arama düzeyi lise ve lisans mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyalleşme | 4000-4500 | 31 | 12,42 | 1,65 | 5,098 | 0,001* |
| | 4501-5000 | 11 | 9,91 | 1,04 | | |
| | 5001-5500 | 4 | 12,00 | 0,00 | | |
| | 5501-6000 | 6 | 13,00 | 1,55 | | |
| | 6000 ve üzeri | 21 | 12,67 | 2,46 | | |
| | Total | 73 | 12,14 | 2,02 | | |
| Duygu Arama | 4000-4500 | 31 | 20,77 | 3,04 | 4,766 | 0,002* |
| | 4501-5000 | 11 | 22,27 | 2,61 | | |
| | 5001-5500 | 4 | 18,00 | 0,00 | | |
| | 5501-6000 | 6 | 25,00 | 0,00 | | |
| | 6000 ve üzeri | 21 | 22,52 | 3,47 | | |
| | Total | 73 | 21,70 | 3,23 | | |
| Bilgi Arama | 4000-4500 | 31 | 14,26 | 2,56 | 5,376 | 0,001* |
| | 4501-5000 | 11 | 12,55 | 0,52 | | |
| | 5001-5500 | 4 | 18,00 | 0,00 | | |
| | 5501-6000 | 6 | 16,33 | 3,39 | | |
| | 6000 ve üzeri | 21 | 16,00 | 3,30 | | |
| | Total | 73 | 14,88 | 2,94 | | |

*p<0,05

Spor etkinliklerine yönelim ölçeğinin gelire göre değişimi tek yönlü varyans analizi ile incelendiğinde; sosyalleşme, duygu arama ve bilgi arama alt boyutlarının gelire göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür (p<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Sosyalleşme alt boyutu için; geliri 4501-5000 TL geliri olanların sosyalleşme düzeyi 4000-4500 TL, 5501-6000 TL ve 6000 TL ve üzeri geliri olanlardan anlamlı derecede daha küçüktür.

Duygu arama alt boyutu için; geliri 5501-6000 TL olanların duygu arama düzeyi geliri 4000-4500 TL ve geliri 5001-5500 TL olanlardan anlamlı derecede daha büyüktür. Ek olarak 6000 TL ve üzeri geliri olanların duygu arama düzeyi geliri 4000-4500 TL olanlardan, geliri 4501-5000 TL olanların ortalaması geliri 5001-5500 TL geliri olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Bilgi arama alt boyutu için; geliri 5001-5500 TL ve geliri 6000 TL ve üzeri olanların bilgi arama düzeyi geliri 4000-4500 TL ve geliri 4501-5000 TL olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak geliri 5501-6000 TL olanların bilgi arama düzeyi geliri 4500-5000 TL olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

| | | N | Ortalama | Std. Sapma | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyalleşme | 1-2 | 27 | 10,78 | 1,83 | 10,225 | 0,000* |
| | 3-4 | 11 | 14,00 | 0,89 | | |
| | 5-6 | 12 | 11,83 | 1,85 | | |
| | 7-8 | 6 | 12,33 | 0,52 | | |
| | 9 ve daha fazla | 17 | 13,24 | 1,75 | | |
| | Total | 73 | 12,14 | 2,02 | | |
| Duygu Arama | 1-2 | 27 | 20,52 | 3,07 | 8,069 | 0,000* |
| | 3-4 | 11 | 24,64 | 0,50 | | |
| | 5-6 | 12 | 20,33 | 3,45 | | |
| | 7-8 | 6 | 19,33 | 2,07 | | |
| | 9 ve daha fazla | 17 | 23,47 | 2,62 | | |
| | Total | 73 | 21,70 | 3,23 | | |
| Bilgi Arama | 1-2 | 27 | 13,74 | 2,28 | 3,584 | 0,010* |
| | 3-4 | 11 | 14,36 | 2,25 | | |
| | 5-6 | 12 | 14,67 | 2,67 | | |
| | 7-8 | 6 | 17,33 | 1,03 | | |
| | 9 ve daha fazla | 17 | 16,29 | 3,92 | | |
| | Total | 73 | 14,88 | 2,94 | | |

*p<0,05

Spor etkinliklerine yönelim ölçeğinin etkinliğe katılım sayısına göre değişimi tek yönlü varyans analizi ile incelendiğinde; sosyalleşme, duygu arama ve bilgi arama alt boyutlarının etkinliğe katılım sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür (p<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Sosyalleşme alt boyutu için; 3-4 defa etkinliğe katılanların sosyalleşme düzeyleri 1-2, 5-6 ve 7-8 defa etkinliğe katılanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 9 ve daha fazla katılanların ortalaması 1-2 ve 5-6 defa katılanlardan, 7-8 defa etkinliğe katılanların sosyalleşme düzeyi 1-2 defa etkinliğe katılanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Duygu arama alt boyutu için; 3-4 defa etkinliğe katılanların duygu arama düzeyleri 1-2,5-6 ve 7-8 defa etkinliğe katılanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 9 ve daha fazla etkinliğe katılanların duygu arama düzeyleri 1-2, 5-6 ve 7-8 defa katılanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Bilgi arama alt boyutu için; 7-8 defa etkinliğe katılanların bilgi arama düzeyi 1-2 defa ve 3-4 defa katılanların bilgi arama düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 9 defa ve daha fazla katılanların bilgi arama düzeyi 1-2 defa katılanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

**TARTIŞMA & SONUÇ**

Bu çalışmada NKolay 2021 İstanbul Maratonu etkinliğine gönüllü olarak katılan bireylerin spot etkinliklerine olan yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda toplam 73 gönüllü katılımcı üzerinde "Spor Etkinliklerine Yönelim Ölçeği" çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler frekans analizi, t testi ve tek yönlü varyans analizi ile SPSS 20.0 programında analiz edilmiştir.

Yapılan çalışma sonucunda katılımcıların %35,6'sının kadın, %64,4'ünün erkek; %86,3'ünün bekar, %13,7'sinin evli; %69,9'unun 16-25 yaş, %24,7'sinin 26-35 yaş, %5,5'inin 36-45 yaş aralığında olduğu;

%19,2'sinin lise, %64,4'ünün lisans, %16,4'ünün yüksek lisans mezunu olduğu; %42,5'inin 4000-4500 TL, %15,1'inin 4501-5000 TL, %5,5'inin 5001-6000 TL arasında ve %28,8'inin 6000 TL üzerinde aylık gelire sahip olduğu; %37'sinin 1-2, %15,1'inin 3-4, %16,4'ünün 5-6, %8,2'sinin 7-8 ve %23,3'ünün 9 ve daha fazla etkinliğe katıldığı belirlenmiştir.

Spor etkinliklerine yönelim ölçeğinin demografik bilgilere göre değişimini belirlemek için yapılan bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi sonucunda bilgi arama alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenirken, sosyalleşme ve duygu arama alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Erkeklerin bilgi arama alt boyutu düzeyinin kadınlardan anlamlı derecede daha büyük olduğu belirlenmiştir.

Sosyalleşme ve bilgi arama alt boyutunun medeni duruma, yaşa ve eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenirken, duygu arama alt boyutunun medeni duruma, yaşa ve eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Evli olanların sosyalleşme ve bilgi arama alt boyutu düzeylerinin bekarlara göre anlamlı derecede daha büyük olduğu; sosyalleşme alt boyutu için; 26-35 yaş grubu kişilerin sosyalleşme düzeylerinin 16-25 ve 36-45 yaş grubu kişilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve bilgi arama alt boyutu için 36-45 ve 26-35 yaş grubu kişilerin bilgi arama düzeyinin 16-25 yaş grubu kişilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans ve lisans mezunlarının sosyalleşme düzeylerinin lise mezunlarından, bilgi arama alt boyutunda ise yüksek lisans mezunu kişilerin bilgi arama düzeyinin lise ve lisans mezunlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Spor etkinliklerine yönelim ölçeğinin tüm alt boyutlarının gelir düzeyine ve etkinliğe katılım sayısına göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Sosyalleşme alt boyutunun 4501-5000 TL geliri olanlarda, 3-4 defa etkinliğe katılanlarda en yüksek olduğu; Duygu arama alt boyutunun geliri 5501-6000 TL olanlarda 3-4 defa etkinliğe katılanlarda en yüksek olduğu ve bilgi arama alt boyutunun 5001-5500 TL olanlarda 7-8 defa etkinliğe katılanlarda en yüksek olduğu belirlenmiştir.

Literatüre bakıldığında bu çalışmada kullanılan "Spor Etkinliklerine Yönelim Ölçeği"nin oldukça kısıtlı çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Ciriş ve Başkonuş (2021) öğretmen adaylarında spor etkinliklerine yönelimlerin bazı değişkenlere göre incelemesinde aynı ölçeği kullanmışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda bu çalışmaya paralel olarak bilgi arama alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, ancak sosyalleşme ve duygu arama alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Diğer bir çalışmada Kara ve Çeyiz (2021) yerel yönetim çalışanlarının spor farkındalıkları ile spor yönelimleri üzerine ilişkisel bir araştırma için "Spor Etkinliklerine Yönelim Ölçeği" kullanmışlardır. Çalışmalarında yine bu çalışmaya paralel olarak cinsiyet ile spor etkinliklere yönelim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılığın erkeklerin lehine olduğunu belirlemiştir. Turan (2021) ise Giresun Gençlik Spor İl Müdürlüğü personellerinin spor etkinliklerine yönelik tutumlarını incelemiştir. Diğer çalışmalarda ve bu çalışmada da olduğu gibi cinsiyet ile bilgi arama arasında erkek katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Sosyalleşme alt boyutu ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Ancak bu çalışmadan farklı olarak gelir düzeyi ve medeni durum ile ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Öte yandan aynı ölçeği kullanan ve etkinliğe katılım sayısına göre yönelimi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda daha fazla çalışma yapılması, aynı ya da farklı değişkenlerle, aynı ya da farklı örneklemler üzerinde spor etkinliklerine yönelimin incelenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

Ciriş, V., & Başkonuş, T. (2021). Öğretmen Adaylarının Spor Etkinliklerine Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 141-155.

Çevik, H., Şimşek, K. Y., Mercanoğlu, A. O., & Bayram, A. (2019). Spor Etkinliklerine Yönelim Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, *10*(2), 149-163.

Fairley, S. & Hallmann, K. (2018). Sports Volunteers Around The Globe. *Springer International Publishing*.

Kara, İ., Çeyiz, S. (2021). 55. Yerel Yönetim Çalışanlarının Spor Farkındalıkları İle Spor Etkinliklerine Yönelimleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma: İstanbul İli Örneği. *13 Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi*, Kastamonu Üniversitesi, 27-29 Mayıs 2021.

McGillivray, D., McPherson, G. & Mackay, C. (2013). Events and volunteerism. In P. Robinson, R. Finkel, D. McGillivray, & G. McPherson (Eds.), *Research Themes for Events*, 31-43. CABI

Turan, M. (2021) Giresun Gençlik Spor İl Müdürlüğü Personellerinin Spor Etkinliklerine Yönelim Tutumlarının İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *23*(1), 29-41.

Vecina, M. L., Chacón, F., Marzana, D., and Marta, E. (2013). Volunteer Engagement And Organizational Commitment İn Non Profit Organizations: What Makes Volunteers Remain Within Organizations And Feel Happy? *Journal of Community Psychology* 41, 291–302. doi:10.1002/jcop.21530

**Presentation ID / Sunum No= 29**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-9968-200X

# Fen Öğretiminde Web 2.0 Araçları: Literatür Taraması

**Doktora Öğrencisi Fatih Ortaakarsu[1], Dr. Öğretim Üyesi Yusuf Sülün[2]**
[1]*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, fatihortaakarsu@gmail.com*
[2]*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, syusuf@mu.edu.tr*

**Özet**

Araştırmanın amacı 2010-2021 yılları arasında Yök Tez veri tabanında yer alan ve fen öğretiminde web 2.0 araçları konusunda yapılmış tezlerin incelenmesidir. Literatür taraması yöntemi ile yürütülen çalışmada ilgili yıllar arasında 4'ü doktora, 14'i yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 18 teze ulaşılmıştır. İçerik analizi yapılarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde, yayın tarihlerine göre sıralanan tezler, kullanılan web 2.0 araçları, amaç, katılımcı, veri toplama araçları, yöntem ve sonuç açısından incelenmiştir. Araştırmalarda en çok tercih edilen web 2.0 araçlarının EBA (Eğitim Bilişim Ağı), Kahoot, Vitamin ve Google ürünleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tezlerde yoğunluklu olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanıldığı, ortaokul öğrencileri 6. sınıf öğrencilerine uygulandığı, öğrencilerin motivasyon, fen dersine yönelik tutum ve akademik başarılarının ölçüldüğü belirlenmiştir. İncelenen tezlerde genel olarak deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ve motivasyon ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, Fen dersine yönelik tutum ölçeği puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Öğretimi, Web 2.0 Araçları, Literatür Taraması.

## Web 2.0 Tools in Science Teaching: Literature Search

**Abstract**

The aim of the research is to examine the theses on web 2.0 tools in science teaching in the Yök Thesis database between the years 2010-2021. In the study carried out by the literature review method, a total of 18 theses, 4 of which were doctoral and 14 master's theses, were reached between the relevant years. In the analysis of the data obtained by content analysis, theses listed according to their publication dates were examined in terms of web 2.0 tools used, purpose, participant, data collection tools, method and result. It has been determined that the most preferred web 2.0 tools in the research are EBA (Educational Information Network), Kahoot, Vitamin and Google products. In addition, it was determined that quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used intensively in

theses, it was applied to 6th grade students of secondary school students, and students' motivation, attitudes towards science lesson and academic success were measured. While there was a significant difference in favor of the experimental group between the academic achievement test and motivation scale scores of the experimental and control groups in the theses examined, no significant difference was found in the scores of the attitude scale towards the science lesson.

**Keywords:** Science Teaching, Web 2.0 Tools, Literature Review.

## 1. GİRİŞ

21. yüzyılda eğitim, sadece okullarda sınırlı kalmamakta, bireylerin sınıfta, okulda, evde, medyada ve sokaklarda öğrenmeyi bir yaşam tarzına dönüştürmesini gerekli kılmıştır (MEB, 2018:127). Teknolojinin hızla gelişmesi, FATİH, Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi ve Milli Eğitimi Geliştirme Projesi gibi projelerle bilgisayar destekli ve web tabanlı yazılımlar eğitimle harmanlanmıştır. Böylece Fen derslerinde anlaşılması zor olan soyut kavramlar (Büyükkol Köse ve Çetin, 2018), bilgisayar destekli eğitimle kalıcı hale gelmesi mümkün kılınabilmiştir (Okur ve Ünal, 2010). Mobil cihazlar insanların bilgiye erişmek, elektronik postalarına bakmak, ders notu hazırlamak ya da daha farklı eğitim amaçlı gereksinimlerini karşılamak amacıyla tercih edilmektedir. Bir taraftan çağımızın becerileri arasında yer alan dijital okur yazarlık konusunda öğretmen ve öğrenciler için eğitimler planlanırken (MEB, 2018:72-75), gelişen teknoloji ile mobil uygulamalar eğitim ortamında ihtiyaçları karşılamaya yönelik özelleşmektedir (Özdamar Keskin, 2010). Tek yönlü iletişim sağlayan web 1.0 yerine iletişimi iki yönlü yaparak bireylerin aktif katılımını ve eleştirel düşünebilmesini sağlayan wiki, podcast ve sosyal ağ gibi Web 2.0 uygulamaları ile bireylerin işbirlikçi hareket etmesi sağlanmıştır (Beldarrain, 2006; Thompson 2007). Web 2.0 araçları mobil öğrenmenin yapılabilmesi için gerekli olan ders materyali niteliğini taşımaktadır. Web 2.0 uygulamalarının en önemli özelliği diğer bireylerle etkileşime girmeye imkan vermesidir (Alexander, 2006; Burhanna, Seeholzer ve Salem, 2009; Madden ve Fox, 2006). Web 2.0 araçlarının kullanıldığı eğitim ortamı öğrencilerin derse olan motivasyonları arttırır. Böylece artan etkileşim ve işbirliği sayesinde öğrenciler kendine özgün çalışmalar ortaya koyabilir (Bush ve Holl, 2011).

İlgili alanyazında Biyoloji ve Fen eğitiminde teknoloji kullanılmasını konu alan içerik analizi çalışmalarına (Büyükkol Köse, Çetin ve Yünkül, 2018; Yıldızay, Çetin, 2019), Fen dersinde web tabanlı öğretimin başarı ve tutumuna etkisini içeren meta analiz araştırmasına (Durak Men, 2018) rastlanmış fakat Fen alanında web 2.0 araçlarıyla ilgili içerik analizine rastlanmamıştır. Fen öğretiminde en çok kullanılan web 2.0 araçlarının neler olduğunun ve hangilerinin fen öğrenme ortamına olumlu katkı sağladığının ortaya çıkarılması yönünden araştırma önemlidir. Ayrıca bu çalışma fen öğretmenlerine ve araştırmacılara web 2.0 araçlarının hangisinin kullanılabileceği konusunda fikir verebilir. Bu bilgilerden yola çıkarak araştırmanın amacı 2010-2021 yılları arasında Yök Tez veri tabanında yer alan ve fen öğretiminde web 2.0 araçları konusunda yapılmış tezlerin incelenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerde hangi web 2.0 araçları kullanılmıştır?
4. Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerde katılımcı grupların sınıf düzeyleri ve örneklem büyüklükleri dağılımı nasıldır?
5. Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerde hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
6. Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerde hangi araştırma desenleri kullanılmıştır?
7. Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerde elde edilen sonuçlar nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taramalarında bir konuda, son yıllarda yapılmış araştırmalar incelenerek elde edilen bulgular çeşitli başlıklar altında sunulur (Grant ve Booth, 2009).
Şekil 1'de tezlerin araştırmaya dahil edilişi belirtilmiştir.

Şekil 1: Araştırmaların Dahil Edilme Akışı

Şekil 1'de 24 tezden 3 tanesi derleme olduğundan, 2 tez web 2.0 aracı kullanılmadığından ve 1 teze ulaşılamadığından dolayı 18 tez incelenmiştir.

### 2.1 Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Yazılı belge ve dökümanların incelenmesinde kullanılan içerik analizinde (Patton, 2002) metinlerdeki sözcükler daha küçük kategorilere ayrılarak sistematik olarak özetlenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010:269).
Bu araştırmada incelenen ve Fen öğretiminde web 2.0 araçlarını konu alan tezler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Fen Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanıldığı Tezler

| Hazırlayan | Tez Türü | Kullanılan Web 2.0 Aracı | Amaç | Katılımcı |
|---|---|---|---|---|
| Uysal (2020) | Yüksek lisans | Powtoon | Fen Bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçlarının kullanılmasının öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarına, temel becerilerine, fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini incelemektir. | İlkokul 4. sınıf 55 öğrenci |
| Yıldırım (2020) | Yüksek lisans | Eba, Edpuzzle, Padlet, Plickers, Jigsawpuzzle, Algodoo, Morpa Kampüs, Animaker, Qizizz, Wordart | Fen Bilimleri dersi Işığın Madde ile Etkileşimi ünitesindeki kazanımlara yönelik web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen ders etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. | Ortaokul 7. Sınıf 84 öğrenci |
| Gürleroğlu (2019) | Yüksek lisans | Wix Google form Powtoon Prezi Toondoo Kahoot | Bu çalışmada "Kuvvet ve Enerji" ünitesinin öğretiminde 5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları kullanılmasının, yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, motivasyonlarına, tutumlarına ve dijital | Ortaokul 7. Sınıf 48 öğrenci |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | okuryazarlıklarına etkisi incelenmiştir. | |
| Sarı (2019) | Yüksek lisans | EBA, Google Classroom, Google Drive, Padlet, Autorap, Canva,, Z-Kitap, Humanoid 4D, Kahoot, QR Reader, Vivavideo, Classdojo, Motion Portraid, Wordcloud | Web 2.0 uygulamaları kullanılarak geliştirilen Fen Bilimleri dersinin öğrencilerin iletişim ve etkileşim becerileri, Fen Bilimleri dersi ve teknolojiye karşı tutumları üzerindeki etkisini incelemektir | Ortaokul 6. Sınıf 39 öğrenci |
| Akbaba (2019) | Yüksek lisans | Kahoot, Plikers, Socrative | Fen Bilimleri dersinin teknoloji destekli olarak yürütülmesinin ve gerçekleştirilen Web 2.0 uygulamalarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Fene yönelik tutumlarına ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. | Ortaokul 6. sınıf 48 öğrenci |
| Ormancı (2018) | Doktora | z-kitap | Rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına uygun geliştirilen web destekli fen materyalinin (z-kitabın) uygulama sürecinin ve öğrenciler üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır | Ortaokul 6. sınıf 155 öğrenci |
| Özgen (2017) | Yüksek lisans | Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Vitamin | Web destekli öğretimin fen bilgisi akademik başarılarına, hatırlamalarına ve fene karşı tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. | 6. Sınıftaki 49 öğrenci |
| Ulus (2017) | Yüksek lisans | WISE (Web-Based Inquiry Science Environment) | Web-tabanlı sorgulamaya dayalı fen öğrenme ortamında (WISE) yedinci sınıf Türk ortaokul öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusunda bilgi bütünleştirmelerini geliştirmeye yönelik hazırlanan bir ünitenin kullanımını incelemiştir. | Ortaokul 7. sınıf 75 öğrenci |
| Çetinkaya (2015) | Doktora | Adobe Flash CS6<br>Adobe Dreamweaver CS6 web editörü | Fen ve Teknoloji müfredatında yer alan "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi için geliştirilen web destekli bir ölçme değerlendirme aracının öğrencilerin başarısı, kavram yanılgıları, kalıcılıkları ve fen derslerine karşı olan tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktır. | Ortaokul 6. sınıf 160 öğrenci |
| Aktaş (2013) | Yüksek lisans | Moodle | Web tabanlı uzaktan eğitimin Fen ve Teknoloji "Işık" ünitesinde etkilerinin belirlenmesidir. | Ortaokul 7. sınıf 32 öğrenci |

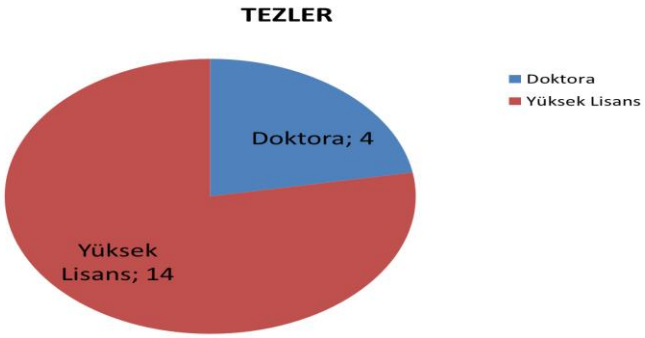
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Acar Kocaoğlu (2012) | Yüksek lisans | Vitamin | Web tabanlı yazılım olan Vitamin programının fen ve teknoloji dersinde öğrenci başarılarını ve tutumlarını ne ölçüde etkilemektedir? | 4. sınıf 36 öğrenci |
| Tezcan (2012) | Yüksek lisans | Adobe Flash CS3 ve CS4 programları | Bu çalışmada eğitilebilir zihinsel engelli çocukların, Web Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi kullanılarak Matematik ve Fen Bilgisi derslerindeki başarılarının arttırılması amaçlanmıştır. | Hafif düzeyde zihinsel engeli olan 20 öğrenci |
| Ünal (2012) | Yüksek lisans | Webquest | WebQuest yönteminin 7. Sınıf fen konularının öğretiminde (Ekosistemler, Güneş sistemi) kullanılarak öğrencinin fen başarı, fen ve teknolojiye yönelik tutumları ile web destekli çalışmaya yönelik tutumlarına yönelik etkilerinin araştırılmasıdır. | Ortaokul 7. sınıf 49 öğrenci |
| Bayrak (2011) | Doktora | Adobe Flash CS4 | Fen ve Teknoloji öğretiminde öğrencilerin daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlayacak, web ortamında problem tabanlı öğretim ile desteklenmiş bir öğrenme ortamı tasarlamak ve bu öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına, kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkilerini ortaya koymaktır. | Ortaokul 8. sınıf 56 öğrenci |
| Çetin (2010) | Doktora | Adobe Flash CS3 Wondershare Quiz Creator Crossword Forge 5.5.3 Wondershare Flash Slayt Show Builder programları www.fenegitimi.net | "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesine yönelik yapılandırmacı (constructivist) düşünceyi temel alan "Çoklu Ortam Tasarım Modeli"ne (Hyper Media Design Model) göre tasarlanmış Web tabanlı öğretim içeriğinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğretme etkinliğine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. | Ortaokul 8. sınıf 60 öğrenci |
| Karagöz (2010) | Yüksek lisans | Animasyonlar -Flash 8, -Adobe Photoshop CS3 www.fenogreniyorum.com | Web destekli öğretim yönteminin öğrencilerinin başarısına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisini saptamaktır. | Ortaokul 7. sınıf 56 öğrenci |
| Özkan (2010) | Yüksek lisans | www.benanlatsam.com | Eeb ortamında fen ve teknoloji dersine yönelik senaryolar kurgulayarak hazırladıkları günceler ve materyallerin akademik | Ortaokul 6. sınıf |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | başarıları, bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algıları, bilgisayara ve fene yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. | 58 öğrenci |
| Bodur (2010) | Yüksek lisans | Vitamin Ağ günlükleri (www.blogcu.com) | Ağ günlüklerinin, işbirlikli Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarıları ile bilgisayara ve fene yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktır. | Ortaokul 8. sınıf 49 öğrenci |

## 3. BULGULAR

Araştırmanın "Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular Şekil 2'de verilmiştir.

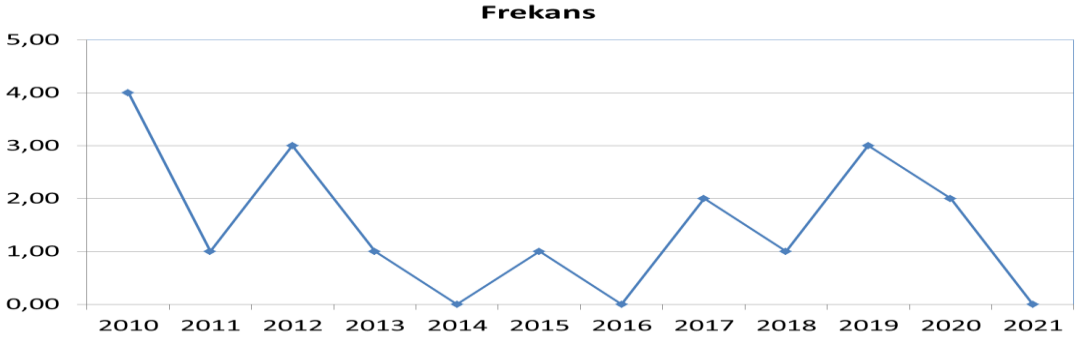
Şekil 2. Araştırmaların yayın türüne göre dağılım frekansı




Şekil 2 incelendiğinde tezlerin büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmanın "Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular Şekil 3'te verilmiştir.

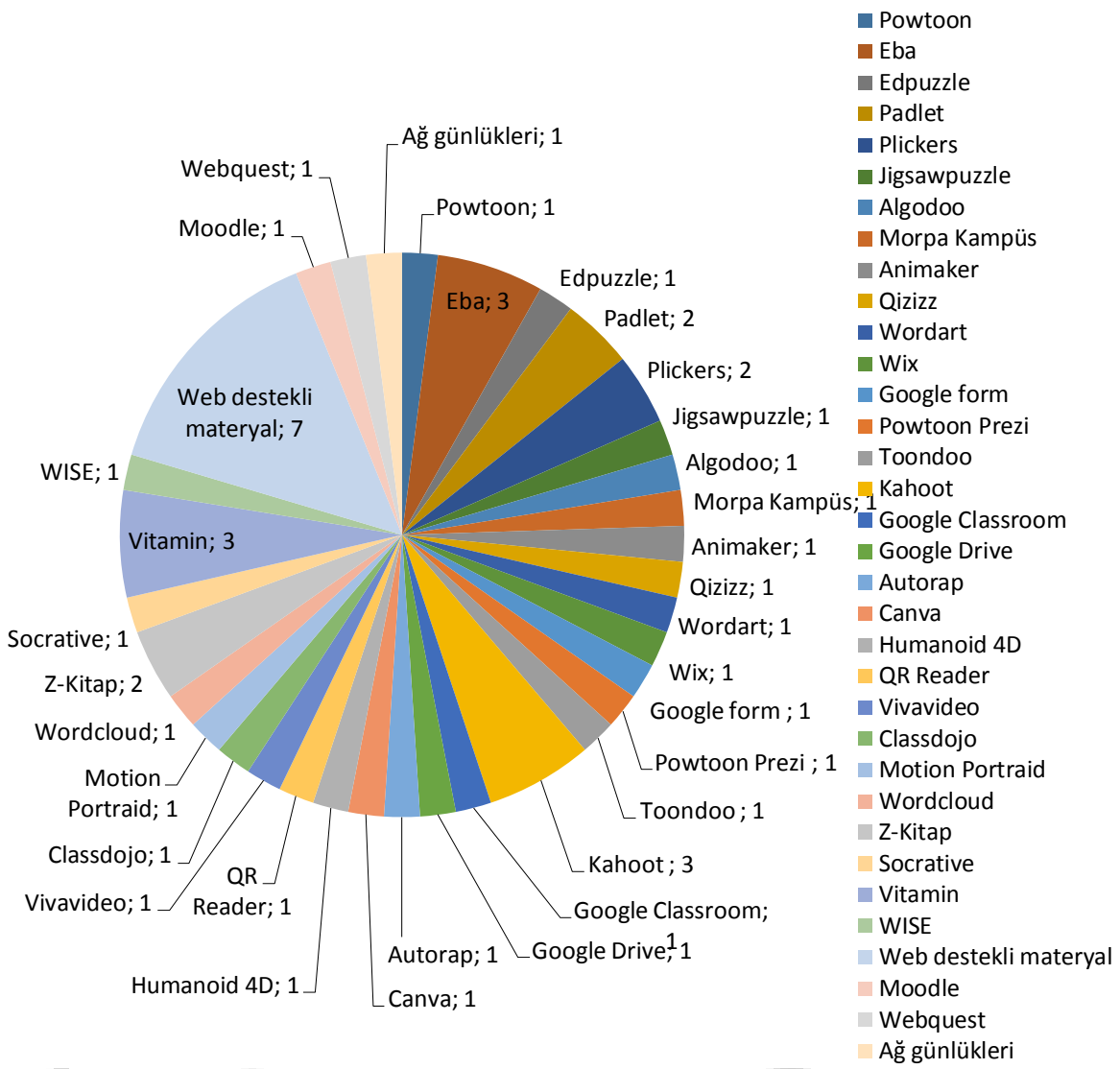
Şekil 3. Fen Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanıldığı Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı




Şekil 3 incelendiğinde en fazla tezin 2010 yılında basıldığı, 2014, 2016 ve 2021 yıllarında ise basılmadığı görülmektedir.

Araştırmanın "Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerde hangi web 2.0 araçları kullanılmıştır?" sorusuna ilişkin bulgular Şekil 4'te verilmiştir.

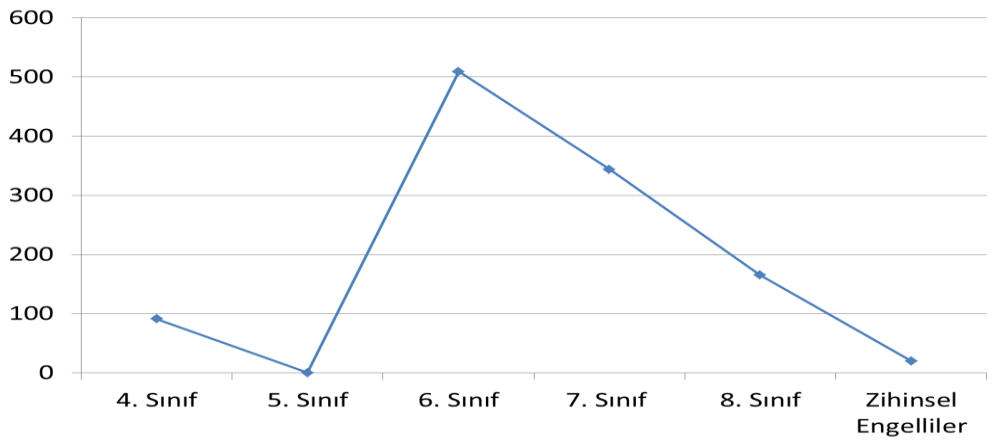
Şekil 4. Fen Öğretiminde Web 2.0 Araçları Alanında Yapılan Çalışmalarda Kullanılan Web 2.0 Araçları




Şekil 4 incelendiğinde çok çeşitli web 2.0 araçlarının kullanıldığı, en çok kullanılanın ise web destekli materyal, EBA, Vitamin ve Kahoot olduğu görülmektedir.

Araştırmanın "Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerde katılımcı grupların sınıf düzeyleri ve örneklem büyüklükleri dağılımı nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular Şekil 5'te verilmiştir.

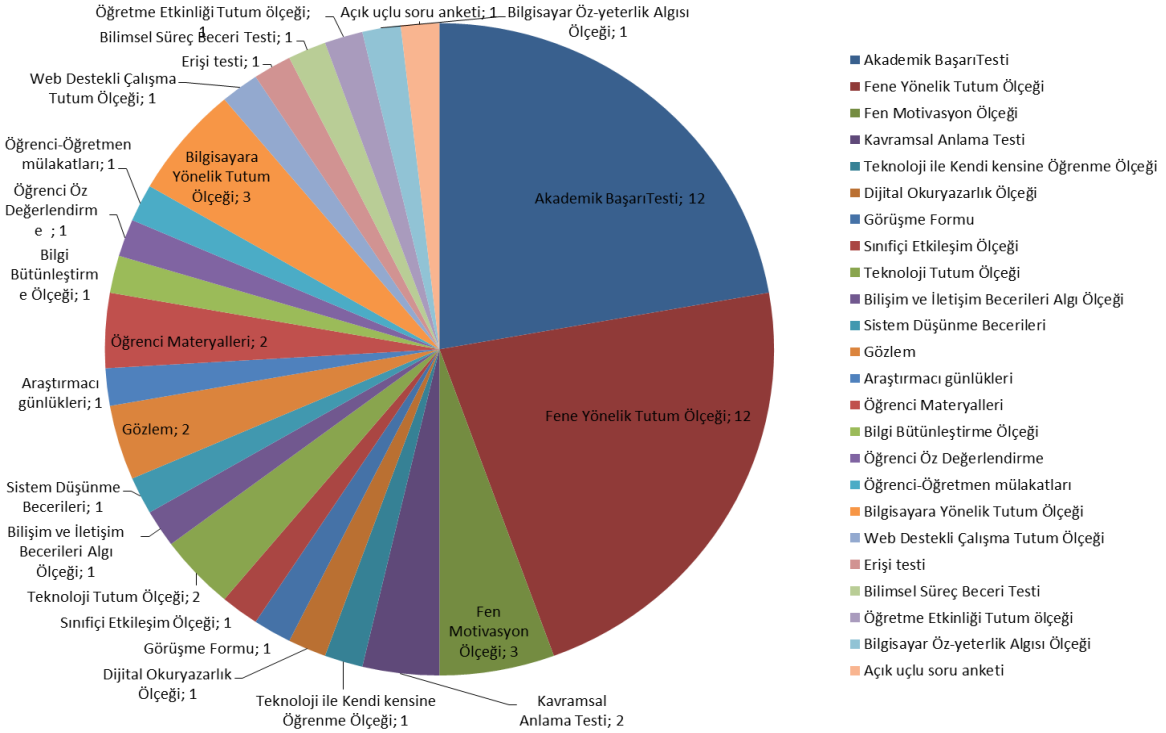
Şekil 5. Fen Öğretiminde Web 2.0 Araçları Alanında Araştırmalarda Katılımcı Grupların Sınıf Düzeyleri Ve Örneklem Büyüklükleri Dağılımı




Şekil 5 incelendiğinde 5. Sınıf düzeyinde çalışılmadığı, en çok 6. Sınıf öğrencileri ile çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir.

Araştırmanın "Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerde hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?" sorusuna ilişkin bulgular Şekil 6'te verilmiştir.

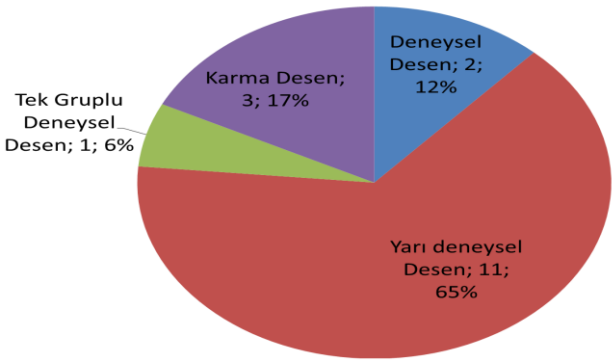
Şekil 6. Fen Öğretiminde Web 2.0 Araçları Alanında Yapılan Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları Dağılımı




Şekil 6 incelendiğinde veri toplama aracı olarak en çok akademik başarı testi ve fene yönelik tutum ölçeği kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmanın "Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerde hangi araştırma desenleri kullanılmıştır?" sorusuna ilişkin bulgular Şekil 7'da verilmiştir.

Şekil 7. Fen Öğretiminde Web 2.0 Araçları Alanında Yapılan Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Desenleri Dağılımı




Şekil 7 incelendiğinde tezlerde en çok yarı deneysel desenlerden yararlanıldığı görülmektedir.

Araştırmanın "Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanıldığı tezlerde elde edilen sonuçlar nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Fen Öğretiminde Web 2.0 Araçları Alanında Yapılan Araştırmalarda Elde Edilen Sonuçlar Dağılımı

| | **Kontrol ve Deney Grubu arasındaki Anlamlı Fark** | | |
|---|---|---|---|
| **Web 2.0 Aracı** | **Deney Grubu Lehine** | **Kontrol Grubu Lehine** | **Yok** |
| Powtoon | Akademik Başarı | YOK | Motivasyon |
| Eba | Akademik başarı(2), Teknoloji ile kendi öğrenme, Fen tutumu(2), teknoloji tutumu, hatırlama düzeyi | YOK | Fen tutumu |
| Edpuzzle | Akademik başarı, Teknoloji ile kendi öğrenme | YOK | Fen tutumu |
| Padlet | Akademik başarı, Teknoloji ile kendi öğrenme, Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | Fen tutumu |
| Plickers | Akademik başarı, Teknoloji ile kendi öğrenme, Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | Fen tutumu |
| Jigsawpuzzle | Akademik başarı, Teknoloji ile kendi öğrenme | YOK | Fen tutumu |
| Algodoo | Akademik başarı, Teknoloji ile kendi öğrenme | YOK | Fen tutumu |
| Morpa Kampüs | Akademik başarı, Teknoloji ile kendi öğrenme | YOK | Fen tutumu |
| Animaker | Akademik başarı, Teknoloji ile kendi öğrenme | YOK | Fen tutumu |
| Qizizz | Akademik başarı, Teknoloji ile kendi öğrenme | YOK | Fen tutumu |
| Wordart | Akademik başarı, Teknoloji ile kendi öğrenme | YOK | Fen tutumu |
| Wix | Akademik başarı, motivasyon | YOK | Öğrenci görüşleri, Fen tutumu, dijital okuyazarlık |
| Google form | Akademik başarı, motivasyon | YOK | Öğrenci görüşleri, Fen tutumu, dijital okuyazarlık |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Powtoon Prezi | Akademik başarı, motivasyon | YOK | Öğrenci görüşleri, Fen tutumu, dijital okuyazarlık |
| Toondoo | Akademik başarı, motivasyon | YOK | Öğrenci görüşleri, Fen tutumu, dijital okuyazarlık |
| Kahoot | Akademik başarı, motivasyon, Fen tutumu(2), teknoloji tutumu(2) | YOK | Öğrenci görüşleri, Fen tutumu, dijital okuyazarlık |
| Google Classroom | Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | - |
| Google Drive | Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | - |
| Autorap | Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | - |
| Canva | Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | - |
| Humanoid 4D | Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | - |
| QR Reader | Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | - |
| Vivavideo | Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | - |
| Classdojo | Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | - |
| Motion Portraid | Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | - |
| Wordcloud | Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | - |
| Z-Kitap | Fen tutumu, teknoloji tutumu, kavramsal anlamaları, sistem düşünme becerileri | YOK | bilişim ve iletişim becerileri algı puanları |
| Socrative | Fen tutumu, teknoloji tutumu | YOK | - |
| Vitamin | Akademik başarı(3), Fen tutum, hatırlama düzeyi | YOK | Fen tutumu |
| WISE | bilgi bütünleştirme | YOK | - |
| Web destekli materyal | Akademik başarı(6), kavramsal anlama, bilimsel süreç becerileri, Fen tutum ölçeği, internete yönelik tutum, | YOK | Fen tutumu(2), bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algısı puanları |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | hatırlama düzeyi, bilgisayara yönelik tutum | | |
| Moodle | Akademik başarı ve bilgisayara yönelik tutum | YOK | Fen tutumu |
| Webquest | Akademik başarı ve web destekli çalışmaya yönelik tutum | YOK | Fen tutumu |
| Ağ günlükleri | Akademik başarı | YOK | - |

Tablo 2 incelendiğinde tezlerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları ise tezlere göre farklılık göstermektedir. Ayrıca tezlerde kontrol grubu lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 2010-2021 yılları arasında Yök Tez veri tabanında yer alan ve fen öğretiminde web 2.0 araçları alanında yapılmış tezler incelenmiştir. Çalışmada 4'ü doktora, 14'ü yüksek lisans olmak üzere toplam 18 adet tez çalışmasının içerik analizi yapılmıştır. Araştırmalarda en çok tercih edilen web 2.0 araçlarının EBA (Eğitim Bilişim Ağı), Kahoot, Vitamin ve Google ürünleri olduğu ortaya çıkmıştır. 2010 ve 2012 yıllarında yapılan araştırmaların genellikle Adobe Flash CS3, CS4 ve CS6 programlarıyla uygulama ve ders materyali geliştirme üzerine olduğu ve 2013-2021 yılları arasında ise halihazırda bulunan web 2.0 araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Bu da günümüzde web 2.0 araçlarının ihtiyaçları karşılamada oldukça çeşitli ve çok sayıda olduğuna işaret etmektedir. Bunun yanında tezlerde yoğunluklu olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bulgular çalışmalarla paralellik göstermektir (Küçüközer, 2016; Yıldızay ve Çetin, 2019). Tez çalışmaları genel olarak ortaokul öğrencileri 6. sınıf düzeyinde uygulanmıştır. 5. sınıf düzeyinde yapılan tez çalışmalarına rastlanmamıştır. Araştırmalarda çoğunlukla öğrencilerin motivasyon, fen dersine yönelik tutum ve akademik başarılarının ölçüldüğü belirlenmiştir. İncelenen tezlerde genel olarak deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ve motivasyon ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, Fen dersine yönelik tutum ölçeği puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bulgular akademik başarı açısından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Büyükkol Köse vd., 2018; Yıldızay ve Çetin, 2019).

Sonraki araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Yurtdışı tezleri dahil edilebilir.
- Birden fazla veri tabanı kullanılarak örneklem sayısı arttırılabilir.
- Makale ve bildiri türü araştırmalar incelenebilir.

## 5. KAYNAKÇA

Acar Kocaoğlu, G. (2012). *Web tabanlı olan vitamin programının öğrencilerin fen ve teknoloji derindeki başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Akbaba, K. (2019). *Fen öğretiminde web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fen bilimleri dersine ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aktaş, M. (2013). *Fen ve Teknoloji dersinde web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning. *Educause Review, 41*(2), 32-34.

Bayrak, B. (2011). *Web ortamında problem tabanlı öğretim ile desteklenmii Fen ve Teknoloji öğretiminin 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kavramsal anlama ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi: asit baz konusu*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends. *Distance Education, 27*(2), 139–153.

Bodur, E. (2010). *Ağ günlüklerinin (blogların) işbirlikli Fen ve Teknoloji dersindeki başarı ve tutumlara etkisi: İlköğretim II. Kademe öğrencileri üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Burhanna, K. J., Seeholzer, J. & Salem, J., Jr. (2009). No natives here: A focus group study of student perceptions of Web 2.0 and the academic library. *Journal of Academic Librarianship, 35*(6), 523-532.

Bush, L. & Hall, J. (2011). Transforming teaching with technology: Using web 2.0 tools to enhance on-line communication, collaboration, and creativity. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* 2011 (pp. 3887- 3890). Chesapeake, VA: AACE. http://www.editlib.org/p/36937, 10.02.2022.

Büyükkol Köse, E., & Çetin, G. (2018). Kalıtım neden zor? UNESAK-2018 Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi. 26-28 Ekim 2018, Balıkesir.

Büyükkol Köse, E., Çetin, G., Yünkül, E. (2018). A content analysis of studies related to educational technologies in biology education. *Journal of Educational Technology & Online Learning, 1*(2), 1-15.

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, O. (2010). *Fen Ve Teknoloji dersinde "çoklu ortam tasarım modeli"ne göre hazırlanmış web tabanlı öğretim içeriğinin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi ile içeriğe yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çetinkaya, M. (2015). *Fen Eğitiminde web destekli ve etkinlik temelli ölçme ve değerlendirmenin öğrenme üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Durak Men, D. (2018). *Web tabanlı öğretimin fen başarısı ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: bir meta analiz çalışması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Grant, M. J. ve Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91-108.

Gürleroğlu, L. (2019). *5e Modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karagöz, F. (2010). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinde web destekli öğretim yönteminin etkililiği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Küçüközer, A. (2016). An overview of the doctoral thesis in science education. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 10*(1), 107- 141.

Madden, M., Fox, S. (2006). Riding the Waves of Web 2.0: More than a Buzzword, but still not Easily Defined (Pew Internet Project). Washington, DC: Pew Research Center.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, 10.01.2022.

Okur, N. ve Ünal, İ. (2010). Fen öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin önemi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 1-12.

Ormancı, Ü. (2018). *Rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına uygun web destekli fen materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi: z-kitap örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Özdamar Keskin, N. (2010). Mobil öğrenme teknolojileri ve araçları. *Akademik Bilişim Konferansı,* Muğla.

Özgen, Y. (2017). *Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde web destekli öğretimin 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, hatırlamalarına ve fene karşı tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özkan F. (2010). *İlköğretim 6. sınıf web destekli Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik algıları, bilgisayara ve fene yönelik tutumları ve akademik başarıları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods,* 3d Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sarı, E. (2019). *Web 2.0 uygulamalarına göre tasarlanmış Fen Bilimleri dersinin etkililiğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Tezcan, C. (2012). *Zihinsel engelli çocuklara web destekli uzaktan eğitim sistemi kurulması: Matematik ve Fen Bilgisi dersleri uygulaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Thompson, J. (2007). Is Education 1.0 ready for web 2.0 students? *Innovate, 3*(4). http://innovateonline.info/pdf/vol3_issue4/Is_Education_1.0_Ready_for_Web_2.0_Students_.pdf, 10.02.2022.

Ulus, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin bilgi bütünleştirmelerinin web tabanlı sorgulamaya dayalı fen öğrenme ortamı (WISE) ile geliştirilmesi,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uysal, M. Z. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Ünal, A. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf fen konularının öğretiminde webquestlerin öğrencilerin fen başarısı, fen ve teknoloji ile web destekli çalışmaya yönelik tutumları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Yıldızay, Y. ve Çetin, G. (2019). Fen eğitiminde eğitim teknolojileri kullanımı: içerik analizi. *International Journal of Computers in Education , 1*(2), 21-33. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijce/issue/42323/508566, 10.02.2022.

Yıldırım, İ. (2020). *7. Sınıf Işığın Madde ile Etkileşimi ünitesinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

**Presentation ID / Sunum No= 36**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-9011-3660

# İslamofobi'nin Önemli Etmeni Olarak *"Die Türkenpredigte - Türk Vaazları"*

**Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Soytürk**[1]
[1]*Karadeniz Teknik Üniversitesi, İİBF, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri*
*mehmetsoyturk@ktu.edu.tr*

**Özet**

Günümüz Avrupa'sında İslamofobi günlük hayatın olağan bir olgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Günlük hayatın olağan bir parçası haline gelmiş olan İslamofobi özellikle siyasi seçim süreçlerinde daha da artmaktadır. İslamofobi'nin birçok nedeni günümüz siyasi gelişmeleriyle açıklanabileceği gibi birçok nedeni de tarihin derinliklerinde saklıdır. Tarihin derinliklerindeki önemli nedenlerden biri Türkenpredigte – Türk vaazları olduğu ifade edilebilir. Türk vaazlarının yoğun bir şekilde 15. ve 16. yüzyıllarda gerçekleştiği elimize ulaşan kaynaklardan anlaşılmaktadır. Bu dönemlerde Osmanlı İmparatorluğu ile Macaristan Krallığı ve Avusturya İmparatorluğu arasında sürekliliği olan savaşlar gerçekleşmekteydi. Ayrıca İstanbul'un Türkler tarafından fethedilmesi ve daha sonrasında Viyana'nın ilk kez kuşatılması bu vaazlara olan ihtiyacı artırmıştır. Türk vaazları, kamuoyunu, Türklere karşı kışkırtıp, yapılacak olan savaşlara motive etmek amacı ile gerçekleştiriliyordu. Bu vaazlarda Türkler ötekileştirilip, son derece nefret ve aşağılayıcı bir dil ile tasvir ediliyordu. Toplumun önde gelen olan ruhban sınıfı tarafından kullanılan nefret, ötekileştirici ve aşağılayıcı dil, halk tarafından kabul görmeye başlamıştır. 21. yüzyılda birçok Avrupa devletinde artmaya devam eden Türk ve Müslüman karşıtlığı ifadeler incelendiğinde, yüzyıllar önce ekilen nefret tohumları İslamofobi'nin önemli nedenlerinden olduğu anlaşılmaktadır. Birincil ve ikincil kaynakların analizi gerçekleştirilerek yapılan bu çalışmanın alanına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İslamofobi, Türk Vaazları, Türk Düşmanlığı, Osmanlı İmparatorluğu

## "Die Türkenpredigte-Turkic Sermons" As An Important Factor of Islamophobia

**Abstract**

Islamophobia is a common phenomenon of daily life in today's Europe. This, which has become a common part of daily life, increases much especially during political election processes. While Islamophobia's many reasons may be explained by the current political affairs, also its many causes are hidden in the depths of history. It may be expressed that one of the significant reasons in the depths of history is Turkish sermons (Türkenpredigte). We understand that Turkish sermons took place intensively in the 15th and 16th centuries, from the sources we have. In these periods, there were perpetual wars

between the Ottoman Empire, the Kingdom of Hungary and the Austrian Empire. Moreover, the conquest of Istanbul (Constantinople) by the Turks and afterwards the first siege of Vienna enhanced the requirement for these sermons. The objective of the Turkish sermons was to incite the public against the Turks and motivate them for the wars to be fought. Turks were otherized and portrayed in an extremely hateful and pejorative language in these sermons. The hatred, the othering and the pejorative language used by the leading clergy of the society have begun to be approved by the people. When anti-Turkish and anti-Muslim statements, which continue to increase in many European states of the 21st century, were examined, we understand that the seeds of hatred were planted centuries ago. This study which was carried out by analyzing primary and secondary sources will make a significant contribution to the literature.

**Keywords:** Islamofobia, Turkish Sermons, Turkish Hostility, Ottoman Empire

## Giriş

Avrupa'daki Türk algısının oluşum sürecindeki en önemli faktörlerden birisi olan ruhban sınıfının Türkleri konu alan vaazları akademik çalışmalarda gerektiği şekilde yer bulamamıştır. Günümüzde Almanya, Avusturya ve Macaristan gibi ülkeler hariç diğer Avrupa ülkelerinde konu ile çok fazla araştırmaya rastlanmamaktadır. Adı geçen ülkelerdeki kaynaklardan elde ettiğimiz bilgilere göre, ruhban sınıfının mensupları tarafından gerçekleştirilen vaazların Avrupa kamuoyunu Türklere karşı motive etmek için son derece önemli olduğu vurgulamaktadır. Papa II. Urban 27 Mayıs 1095 yılında Clearmont Konsili'nde yaptığı çağrı ile Hristiyanlığın kutsal şehri olan Kudüs ve Doğu Akdeniz'in tekrar Hristiyanların kontrolünde olması gerektiğini vurgulamıştır. Papa II. Urban'ın vaazının ne kadar etkili olduğunu dinleyicilerinin atmış oldukları *"deus le volt- tanrı böyle istiyor"* naralarından anlaşılmaktadır (Erdmann, 2009:227). Clearmont Konsili'nde gerçekleşen bu vaaz haçlı seferlerinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu vaaza sebep olan gelişmeler; Bizans ordularının 1071 yılında Malazgirt Meydan Muharebesi'nde Sultan Alparslan'a yenilmeleri, 1077 yılında Kudüs ve 1085 (Geiss, 2000:171) yılında Antakya'nın Türkler tarafından fethedilmesi ile özellikle Niceaa'nın 1075 (Turan, 2005:281) yılında Kutalmışoğlu Süleyman Şah tarafında fethedilip İznik adı ile Selçukluların başkenti yapılması olarak gösterilebilir. Kilisenin bir konsilinde dini motiflerle süslenmiş olan bir vaazın etkisiyle Hristiyan dünyasının orduları birleştirilerek Anadolu ve Orta Doğu'daki Türk-İslâm hâkimiyetine son vermek amaçlanmıştır.

Dinleyici kalabalığın vaazın sonunda "*Deus le volt- Tanrı böyle istiyor"* diye haykırmalarını II. Urban savaş narası olarak kabul etmiş ve yola çıkacak ordunun sancaklarından birisi haline getirmiştir. II. Urban Müslümanları vaazında *şeytan, köpek, hırsız, haydut, kundakçı* ve *katiller* olarak tanımlamıştır. Müslümanların Kudüs'ü yönetmelerinden dolayı Kutsal Kabir Kilisesi'ni de kirlettiklerini söyleyerek Tanrı'nın düşmanları olduklarını iddia etmiştir. Vaazının devamında Tanrı bu kutsal savaşta kendilerine kumandanlık yapacağını, Tanrı düşmanlarına karşı yapılacak olan seferin dünyevi günahlarından temizlenmek için tövbe olacağını da dile getirmiştir (Stange, 2021: 85-86).

Elimizdeki kaynaklardan Türk ve Müslümanlara karşı ilk ve etkili vaaz kesinlikle Papa II. Urban'ın Clearmont'taki vaazı olduğu anlaşılmaktadır. Türkleri vaazlarına dahil edip onlara karşı kutsal savaş çağrısında bulunan ilk papanın II. Urban olduğu böylece ile sabittir. Papa'nın çağrısı üzerine dönemin bütün Avrupa devletleri ile oluşturulan haçlı orduları Hristiyanların en kutsal şehri olarak kabul edilen Kudüs'ün 1099 yılında fethedilip Hristiyan dünyasına dahil etme başarısını göstermiştir. Clearmont'ta Papa II. Urban'ın 11. yüzyıldaki vaazı ile başlayıp 1272 yılındaki son haçlı seferine kadar ki bütün haçlı seferlerinin yegâne amacı kendi kutsal topraklarını ve Kudüs'ü Müslümanlardan kurtarmaktı.

Bu çalışmanın amacı günümüz Avrupa'sındaki Türk ve Müslüman düşmanlığının tarihsel sebeplerinden birini oluşturan *Türkenpredigte- Türk vaazlarını* örnekleri ile incelemektir. Selçukluların 1040 tarihinde Gazneliler ile Dandanakan'da yapmış oldukları savaştan sonra Batı'ya doğru ilerlemeleriyle Avrupalılar ile Müslüman Türkler karşı karşıya gelmeye başlamışlardır. Türk ordularının Anadolu topraklarını fethetmeye başlamalarıyla da Türkler Avrupalıların tarihinde iyice yer almaya başlamışlardır. Bizans ordularının Selçuklulara mağlup olmaya başlamaları da aynı zamanda Hristiyan

ruhban sınıfının vaazları ile bu savaşlara dahil olması anlamına gelmektedir. Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu devletlerinden sonra kurulan Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışına kadar geçen 600 yıllık süreç içerisinde Avrupalılar ile Türkler savaşmaya devam etmiştir. Türkler özellikle 1683 yılındaki II. Viyana Kuşatmasına kadar Avrupa devletlerine karşı askeri anlamda daha üstün oldukları dönemlerdir. Araştırmamızın konusu olan *Türkenpredigte- Türk vaazları* Osmanlı İmparatorluğu ile Avrupa devletleri arasındaki savaşlardan dolayı gerçekleştirilmeye başlanmıştır ve özellikle 17. Yüzyılın başlarına kadar sürekliliği olan bir olgu olarak karşımızda durmaktadır. Ruhban sınıfının vaazları ile savaşlara dahil olması, Papa II. Urban'ın Clearmont'taki vaazı ile başlar fakat vaazlarda özellikle Türk kelimesinin kullanılması Osmanlı İmparatorluğu ile yapılan savaşlar döneminde iyice belirginleşmiştir. Özellikle belirtilmesi gereken bir hususta, bu dönemde Avrupa'da Türk ile Müslüman kelimesinin eş anlamlı kullanılmasıdır. Aradan yüzyıllar geçmiş olmasına rağmen *Türk vaazları*nda kullanılan dilin tesiri günümüz Avrupa'sında aşırı sağ ve ırkçı partili siyasetçilerin Türk ve Müslümanlarla ilgili kullanmış oldukları dilde kendisini göstermektedir. Türk ve Müslüman düşmanlığı kendisini özellikle siyasi seçim dönemlerinde daha fazla ortaya çıkmaktadır. Zamanla toplumsal bilinç altına yerleşmiş olan Türk ve Müslüman düşmanlığı günümüzde aşırı sağ ve ırkçı siyasetçiler tarafından tekrar bilinçli hale getirilmek istenmektedir.

Avrupa'daki Türk imajının oluşum sürecinin başlangıcı uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Papa II. Urban'dan günümüze kadar olan süreçte birçok etmen bu sürece dâhil olmuştur. Günümüzdeki olumsuz halinin şekillenmesindeki önemli etmenlerden biri aşırı sağ ırkçı partilere mensup siyasetçilerin daha önce Türk vaazlarında kullanılan dili söylemlerinde kullanmasıdır. Haçlı orduları oluşturup Türklere karşı savaşmak amacıyla kullanılmaya başlanan Türk ve Müslüman karşıtı söylemlerin benzerleri günümüzde siyasetçiler tarafından dillendirilmektedir. Avrupalıların tarihsel hafızasına kazınmış olumsuz Türk ve Müslüman imajı günümüzde aşırı sağ partilerin en önemli oy kaynağını haline gelmiştir. Çalışmamızın amacı çok fazla bilinmeyen ama döneminde kitleleri yönlendirmede başarılı olan din adamlarını ve onların vaazlarını ele alarak analizler gerçekleştirmektir.

Çalışmamızı gerçekleştirirken öncelikli olarak Almanca kaynaklardan faydalanılmıştır. Sebebi ise özellikle Osmanlı İmparatorluğu ile doğrudan savaşlar gerçekleştirilmiş olmasından dolayı Almanca konuşulan ülkelerde Türk vaazları ile ilgili kaynakların sayıca daha fazla olmasıdır. Avusturya İmparatorluğu'nun dili Almanca olması da bu vaazların Almanca olarak kayda alınmasını sağlamıştır. Türk vaazları ile ilgili kaynaklar Avusturya, Macaristan ve Almanya gibi ülkelerde bulunmaktadır. İslamofobi'nin önemli bir tarihsel etkeni olan Türk vaazlarını birincil ve ikincil yerli ve yabancı kaynak taraması ile analitik bir çalışma yaparak alanına önemli bir kazanım olacağı kanaatindeyiz.

## 1. Osmanlı İmparatorluğu ve Avrupa

Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu dönemlerinde Hristiyan Avrupalılar ile Müslüman Türkler Avrupa toprakları olmayan Anadolu'da karşı karşıya gelerek savaştılar. Bu iki devletin tarihe karışmasında sonra kurulmuş olan Osmanlı İmparatorluğu döneminde durum farklı bir boyuta evirilmeye başladı. Osmanlı orduları Sultan Murat Hüdavendigar'ın liderliğinde Avrupa kıtasına geçmeleri, Türklerin Avrupa kıtasına ayak basmaları ve orada kalıcı olacaklarının başlangıcı olarak kabul edilir. Avrupalılar Müslüman Türkler ile Asya kıtasında değil artık kendi kıtaları olan Avrupa kıtası topraklarında karşılaşmaya başlamışlardı. Bu karşılaşmaların ilklerinde Türklere karşı önemli mağlubiyetlerle karşılaşan Avrupalıları korku salmış ve iyice tedirgin olmaya başlamışlardır. Türkler Avrupalılara birkaç küçük muharebe haricinde 1683 yılındaki II. Viyana Kuşatmasına kadar mağlup olmamışlardır. Savaşarak topraklarını ellerinden alan Türkler bütün Avrupalılar ve dolayısıyla da Hristiyanlığın ezeli düşmanı olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Türklerin Avrupa kıtasındaki varlığı Avrupalılar üzerinde siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel etkilemeler gerçekleştirmiş ve böylece de Avrupalının günlük hayatlarının bir paçası haline gelmiştir.

Asya'dan Avrupa Topraklarına doğru ilerlemeye devam eden Türkler inandıkları din ve yaşamış oldukları kültürleri ile Avrupalı olmadıklarına kanaat getiren Avrupalılar Türkleri Avrupa kıtasından püskürtülmeleri gerektiği düşüncesindeydiler. Katolik dünyasının ruhani lideri olan Papa ve ona bağlı olan ruhban sınıfı Avrupalıları Türklerle savaşa aktif bir şekilde motive etmeye çalışan grupların başında geliyorlardı. Ruhban sınıfının yapmış olduğu savaşa katılma çağrıları ile birçok Avrupalı devletten müteşekkil ordular oluşturulmasına rağmen, Türklere karşı istenilen başarıyı elde edemiyorlardı. Fatih

Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethi Avrupalıları iyice sarsmış ve daha da tedirgin olmalarına sebep olmuştur.

Daha önce birçok kez başarısız bir şekilde kuşatılan İstanbul'un fethedildiğine dair gelen ilk haberlere Avrupalılar inanmakta güçlük çekmekteydiler. Döneminin en sağlam surlarına sahip olan bir şehrin Türkler tarafından fethedilmiş olması, ilk başta insanlara pek inandırıcı gelmemekteydi. Kutsal Roma Cermen İmparatoru Kayzer III. Friedrich İstanbul'un fethi haberini aldığında gözyaşlarına hâkim olamayıp ağladığı söylenmektedir (Dominicus, 1774:318). Şehrin Türklerin eline geçtiği gün güneşin de dayanamayıp karardığından bile bahsedilmiştir. Bu süreçte Türklerle yapılan fiziki mücadelenin yanında Avrupalıların hayatında önemli yer edinmeye başlayan bazı gelişmeler yine bu dönemlerde oluşmaya başlamıştır. Bu uygulamalar biri de Türklerle mücadelelerini finanse edebilmek için bazı Avrupa devletlerinde *Türkensteuer- Türk Vergisi* adı altında yeni bir vergi türünün uygulanmasıdır. Diğer bir yandan da Avrupalıların günlük hayatlarında yer almaya başlayan deyimler karşımıza çıkmaktadır. Bu deyimlerin en önemlileri; *Türkenangst- Türk Korkusu*, *Türkengefahr- Türk Tehlikesi* ve Hristiyan din adamlarının gerçekleştirmiş oldukları *Türkenpredigte- Türkvaazları*'dır.

### 1.1. TÜRKENSTEUER – TÜRK VERGİSİ

Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa'ya geçmesi ile başlamış olan Avrupa'daki Müslüman Türk varlığı Avrupalılar için birçok yenilikler getirmiştir. Bu yenilik ve değişiklikler kendisini savaş meydanlarından bilumum sanat dallarına kadar göstermektedir. Ekonomik alandaki yeniliklerden bahsedecek olursak daha önce benzeri olmayan bir vergi türü olan *Türkensteuer- Türk vergisi* ile devlet bütçesine yeni bir gelir kaynağı oluşturulmuş ama aynı zamanda da tebaaya yeni yükler bindirilmiştir. Türklerle mücadelesi yüz yıllar boyu sürecek olan Habsburg hanedanın hüküm sürdüğü Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu *Türkensteuer-Türk vergisi* (Decker, 2007:23; Fricke, 2007:23) ile devlet bütçesine yeni bir kaynak oluşturmuştur. Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu'nun önemli bir parçası olan Avusturya Arşidüklüğü Osmanlı ile uzun yıllar süren savaşların maliyetini karşılamak amacıyla *Türkensteuer* vergisi hayata geçirilmiştir. Savaşlar ile bütçeleri boşalan devletler üzerlerindeki maddi yükü hafifletmek adına ve yeni savaşlara kaynak oluşturmak amacıyla *Türkensteuer'i* devreye sokulmuşlardır. *Türkensteuer*'in diğer bir önemli özelliği ise, daha önce düzenli vergi sistemi olmayan bu devletlerin böylece tarihlerinde ilk kez düzenli vergi uygulaması başlatmış olmalarıdır (Decker, 2006:42-43). Devletin yeni gelir kaynağı olan *Türkensteuer*'in halk tarafından benimsenebilmesi için ruhban sınıfına önemli bir görev düşmekteydi. Halk nezdinde inanırlıkları yüksel olan din adamlarının kiliselerdeki rutin vaazları ile verginin amacı ve dolayısıyla da Türklerle yapılan savaşların neden ve amaçları anlatılmaktaydı. Böylece *Türkensteuer- Türk vergisi* ile *Türkenpredikte- Türk vaazları* birbirleri ayrı düşünülemeyen Türklerle ilintili iki konu olduğu anlaşılmaktadır.

### 1.2. TÜRKENPREDİGTE – TÜRK VAAZLARI

Dönemin Avrupa'sında Katolik kilisesi insanların günlük hayatlarında sürekli var olan bir kurum olup insanların günlük hayatları üzerinde önemli bir etkisi de bulunmaktaydı. Türk vaazları Orta ve Erken Yakın Çağ Dönemi ile ilgili vermiş oldukları bilgilerden dolayı kilise tarihçilerini, sosyal tarihçileri, dilbilimcileri ve siyaset bilimciler için önemli bir kaynak türü olmuştur. Erken Yakın Çağ döneminde özellikle Türkleri hedef alan ve sürekliliği olan *Türkenpredigte- Türk vaazları* şimdiye kadar olduğundan daha fazla araştırılıp incelenmelidir. Osmanlı İmparatorluğu'nun Macar, Sırp ve Avusturyalılar ile yapılan savaşlar süresince ruhban sınıfı tarafından gerçekleştirilen *Türk vaazları* olağan bir durum olmasına rağmen halen yeterince araştırılmadığı eldeki literatürün genellikle Almanca olmasından da anlaşılmaktadır. *Türk vaazları* Orta Çağ ve Erken Yakın Çağ dönemlerinde Avrupalıların Türkleri nasıl görüp tasvir ettikleriyle ilgili önemli bir kaynak oluşturmaktadırlar. *Türk vaazları* sadece Türklerle ilgili değil aynı zamanda da Hristiyan dünyasının kendisinden olmayanları doğal düşman, putperest, kâfir ve dinsiz olarak tanımladığının ve onlarla nasıl mücadele ettiğinin göstergesidir (Bremer, 2005:232).

Gerçekleştirilen ve yazılı olarak kayıt altına alınan bütün *Türk vaazları*'nın ortak özelliği Türklerin bu vaazların ana konusu olmasıdır. *Türk vaazlarının* bizim konumuz olmasının sebebi ise Avrupalıların Türk ve Müslümanları yüz yıllar önce nasıl tasvir ettikleri ve bu tasvirin günümüz Avrupası'nda ne kadar geçerli olduğu ile ilgilidir. *Türk vaazlarında* Türkler Avrupalılar tarafından kendilerinden olmayanlar, *gaddar*, *vahşi*, *ilkel* ve *Antichrist* yani *deccal* olarak tanımlanmaktadır. Kitleleri etkilemenin

en geçerli metotlardan biri olan insanların duygularına hitap edilmesi yöntemi *Türk vaazlarında* son derece etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Kilisenin tecrübeli hatiplerinin Türkleri olumsuz duygusal kelimelerle tanımlamaları kitleler üzerinde son derece etkili olduğu söylenebilir. Türklerin vahşi ve *antichrist/deccal* olarak nitelendirilmesi ile hem insanların bireysel korkuları hem de Hristiyan dünyasında kitlesel korkular canlandırılmaya çalıştırılmış ve başarılı da olunmuştur. Bu vaazların diğer bir özelliği de sadece kilisenin tutumunu değil ayın zamanda da dönemin krallarının Türklere karşı olan tutumlarının bir yansıması olmasıdır. Matbaanın icadı ile bu vaazların metinleri fasiküller halinde basılarak bütün Avrupa'ya dağıtılmıştır. Bu şekilde *Türk vaazları'nın* metinleri hızlı bir şekilde bütün Avrupa kıtasına dağıtılabilmiş ve Türkler aleyhinde bütün Avrupa'da kamuoyu oluşturulması hızlandırılmıştır. Yukarıda açıklamaya çalıştığımız *Türkensteuer – Türk Vergisi* ile de *Türk vaazlarının* maddi külfeti karşılanmıştır. *Türk vaazları* ile aynı zamanda Hristiyanlara seslenilerek, her bir Hristiyan'ın dinine, kilisesine ve Hristiyanlığa saygı gösterme ve koruma zorunda olduğu vurgulanarak insanların vergi verme motivasyonu da artırılmaya çalışılmıştır (Schwarcz, 2005:234). Orta ve Erken Yeni Çağ dönemlerinde vaazlarının etkisi ile başarıları sayılan ruhban sınıfına mensup birkaç vaizi analiz etmeye çalışacağız.

### 1.2.1. Piskopos Urban Sagstetter

Son derece etkili vaazları ile meşhur olan papazlardan biri Viyana yakınlarındaki bir kasabanın piskoposu olan Urban Sagstetter'dir. Piskopos Urban Sagstetter ruhban sınıfından olmakla beraber aynı zamanda dönemin İmparator I. Ferdinand'ın danışmanı olarak da görev yapmaktaydı. Hayatını etkileyen ve Türklere karşı nefret duyguların oluşmasındaki en önemli sebep, henüz çocuk yaşta iken anne ve babasının Türkler tarafından öldürülmesi olayı gelmektedir. Anne ve babasını kaybettiğinde henüz üç yaşında olan Urban Sagstetter, Pfaffstatten kasabanın yakınlarında bulunmuş ve Gutenstein şatosunun bakıcısı olan Johann Sagstetter tarafından evlatlık edinmiştir. Varlıklı bir aile tarafından evlat edilmesi ile iyi bir eğitim alma imkânına kavuşan Urban, Viyana Üniversitesine kaydını yaptırdıktan iki yıl sonra Viyana Piskoposu Friedrich Nausea tarafında diyakon olarak atanmış ve ardından vaizlik görevine başlamıştır. Kariyer merdivenlerini hızlı bir şekilde çıkan Urban Sagstetter 1556 yılında Kayzer I. Ferdinand tarafından Gurk Piskoposu olarak atanmış, aynı zamanda saray vaizi unvanı almış ve I. Ferdinand'ın danışmanları arasına dâhil olmuştur. Kayzer I. Ferdinand'ın ölümünden sonra tahta geçen Kayzer II. Maximilian'ın döneminde Urban Sagstetter vaazlarına zaman zaman ara vermiş olsa bile saray vaizi görevine devam etmiştir. Saray vaizinin en önemli görevi Viyana Aziz Stephan Katedrali'ndeki ayinleri yönetmek ve burada vaaz vermek gelmekteydi (Gigler, 2005:216-217).

Urban Sagstetter her cuma günü vermiş olduğu vaazlar Türklere karşı yürütülen savaşların manevi temelini oluşturmaktaydı. Saray vaizi Urban Sagstetter vaazlara başlamasından bir sene sonra vaaz metinlerini bastırarak kendisini canlı olarak dinleyen Belediye Başkanı, hâkim, saray danışmanları ve Viyanalıları aşarak daha geniş kitlelere ulaşmayı başarmıştır. Urban Sagstetter vaazları ile iki önemli mesaj vermeye çalışmıştır; tövbe ve dua. Dönemindeki birçok din adamı gibi kendisi de dualarının kabul olunması için önce mevcut günahlarından arınmaları gerektiğine inanmaktaydı. Günahlarından arınıp affedilmeleri dualarının kabul edilmesini sağlayacak ve böylece de Türklerden korunabileceklerdi. Vaazlarının bir bölümünde bir din adamı olarak kendisine emanet edilen Hristiyanları *Türkenangst-Türk korkusuna* karşı teselli etme görevinin kendisine verildiğini iddia ettiği anlaşılmaktadır. Anne ve babasının Türkler tarafından öldürülmüş olması motivasyonunu artırmıştır. Sagstetter'in örnek aldığı ve etkisinde kaldığı kişiler Türk düşmanlıkları ile kendisinden daha önce meşhur olmuş Viyana Başpiskopus'ları Johann Fabri ve Friedrich Nausea ile Franciskan rahibi ve Mainz Katedrali vaizi olan Johnnes Wild'dir (Gigler, 2005:221).

Viyana Başpiskopos'u Johann Fabri 1532 yılında gerçekleştirmiş olduğu toplam 37 vaazda *De Victoria contra Turcas – Türklere karşı zafer* nasıl elde edilebileceğinden bahsetmektedir. Viyana'nın diğer bir Başpiskopos'u olan Friedrich Nausea ise 1537 yılındaki vaazlarında nefret dili ile Türklerin Avrupa için tehlike oluşturduklarından bahsetmiştir. Katolik ve Protestan din adamları vaazlarında Türkleri barbar, vahşi ve gaddar gibi kelimeler ile tanımlayarak bilinçli bir şekilde nefret tohumları ekilmesine sebep olmuşlardır (Kula, 2018:510).

Urban Segstetter vaazlarının diğer bir özelliği de konuları seçerken eski ahitteki tasvirlerden faydalanarak Türklerin nasıl bir tehlike oluşturduklarını dini temellere dayandırarak açıklamaya

çalışmış olmasıdır. Segstetter Türkleri eski ahitteki zalim firavunlarla bir tutarak firavunların zulmüne maruz kalan Yahudileri de Hristiyanlar şeklinde tasvir etmiştir. Böylece Türkleri Hristiyanlığın kutsal kitabı İncil'deki zalim kafirlerle bir tutarak Hristiyanlığın büyük düşmanı olduklarını vurgulamaya çalışmıştır. Hristiyanların günahkâr olmalarından dolayı da Tanrı kendilerini Türklerle cezalandırıldıklarını iddia etmektedir (Gigler, 2005:222). Osmanlılarla yapılan savaşlarda mağlup olmalarının yegâne sebebi günahkâr olmalarıdır. Türklere karşı galip gelebilmek için önce tövbe edip günahlardan arınmaları gerekmektedir. Aksi halde günahkârlıkta ısrar ettikleri sürece tanrı kendilerini Türklerle cezalandırmaya devam edecektir.

Türk milletinin özelliklerini sıralarken bir insanın sahip olabileceği bütün olumsuz karakteristik özelliklerin Türklerde bir araya geldiğini anlatmıştır. Urban Sagstetter'e göre Türkler zalim, kana susamış, Hristiyan sembollerini lekeleyen, ebeveynlerinin yanında kız çocuklarının ve kocalarının yanında kadınların ırzına geçen ve etrafi yakıp yıkan canavarlardır. Canlarını almadıkları düşmanlarını da başka diyarlara götürüp köle pazarlarında satmaktadırlar. Türklerin özelliklerinin bu şekilde olumsuz ve vahşi olarak sıralarken aynı zamanda da devlet yapılarının despotik olduğunu da iddia etmektedir. Kendisine göre Osmanlı İmparatorluğu başka devletlerin topraklarını gasp ederek oluşmuş bir devlettir. Böyle bir devlet ile de ne bir Antlaşma ne de Barış gerçekleştirilemez. Kendisine göre İslamiyet hurafelerden oluşmaktadır ve ilahi bir din değildir. Türk ve Hristiyan toplumlarını kıyaslarken Hristiyanları iyi Türkleri kötü olarak nitelendirmiş ve böylece Türkleri doğrudan kötü ve Hristiyanları doğrudan iyi olarak kategorize etmiştir (Gigler, 2005:226-227). İnsanoğlunun bütün olumsuz sıfatlarını Türklere ve olumlu sıfatlarını da Hristiyanlara yakıştırarak iki toplum arasında kapatılamayacak uçurumların oluşmasına da böylece katkıda bulunmuştur.

Urban Sagstetter ve ruhban sınıfının diğer temsilcilerinin gerçekleştirmiş olduğu vaazları Türklere karşı yürütülen etkili propagandalar sınıfına dahil edilebilir. Bu vaazlar ile aynı zamanda da devlet toplum üzerindeki kontrolü sağlamış ve devlet otoritesinin artmasına katkısı olmuştur. Böylece mevcut devlet düzeni korunmuş ve olası isyanlarda önlenmiştir.

### 1.2.2. Abraham a Sancta Clara

Asıl adı Johann Ulrich Megerle olan Abraham a Sancta Clara, II. Viyana Kuşatması esnasında Avusturya Arşidükü I. Leopold'un saray vaizi olarak görev yapmaktaydı. Vaazlarından I. Leopold döneminin dolayısıyla da Habsburg Hanedanlığının Türklere karşı olan tutumunun genel bir özeti olduğu ifade edilebilir (Eybl, 1992:47). Abraham a Sancta Clara II. Viyana Kuşatması başladığında şehirde değil de Viyana'dan yaklaşık 200 km uzaklıktaki Graz şehrinde yaşamaktaydı. Graz'da bulunduğu zaman içerisinde "*Auf, auf ihr Christen! - Kalkın, kalkın siz Hristiyanlar!*" adlı eserini kaleme almıştır. Sancta Clara vaazlarından oluşan bu eserinde Hristiyanlara seslenerek kan emici Türklere karşı koyabilmek için dik durmaları gerektiğini ifade etmiştir (Sajda, 2009:2). Hristiyanların Türklere karşı ayaklanmaları gerektiğine inanan Sancta Clara eserinin ikinci başlığında Türkleri kan emici caniler olarak tanımlamıştır. Avusturyalı Germanist Franz Eybl'e göre Sancta Clara kitabında Konstantinopel ve Kudüs'ün tekrar Türklerin elinden kurtarılması hem Avusturyalıların hem de Avrupalıların ortak hedefi olarak tanımlamıştır (Eybl, 1992:17).

Abraham a Sancta Clara'nın Hristiyanları Türklere karşı ayağa kalkmaya çağırdığı eseri kısa zaman içerisinde birkaç baskı yapma başarısını göstermiştir. Kendisinin hedef kitlesi sadece Graz veya Viyanalılar değil bütün Hristiyanlardır. Bahsetmeden geçilmemesi gereken bir konu da Sancta Clara'nın eserinde İslam dininin Peygamberi olan Hz. Muhammet'i yalancı peygamber olarak tanımlamasıdır. Kitabın ikinci bölümünde de Türklerin yükselmesinden bahsetmiştir (Schwarcz, 2005:23). Kitap yazıldığı dönemde oldukça fazla ilgi gömüş ve geniş kitleler tarafından okunmuştur.

## Sonuç ve Tartışma

Avrupalıların Türklere karşı mücadelelerin manevi yönünü Hristiyan ruhban sınıfının o dönemlerde Türkleri konu alan *Türkenpredigte – Türk vaazları* oluşturmaktadır. Öncelikli olarak Katolik dünyasına mensup din adamları tarafından gerçekleştirilen bu vaazlar, daha sonra Martin Luther ve kendi öğretisi olan Protestanlık mezhebine mensup rahipler tarafından da kullanıldığını bilinmektedir. Vatikan tarafından 1456 yılında yayınlanan genelge ile bütün Avrupa devletlerinde öğlen saat 12'de ezeli

düşmanla mücadeleyi hatırlatmak amacıyla çanlar çalınmaya başlanmıştır. O dönemde Türklere karşı mücadelenin manevi bölümünü çanların çalınması ve vaazların gerçekleştirilmesi oluşturmaktaydı.

Katolik ve Protestan mezheplerine mensup rahipler tarafından gerçekleştirilen *Türk vaazları* Türklerle mücadelenin önemli bir bölümünü oluşturan manevi tarafı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çanların her öğle vakti bütün kilise ve katedrallerde mütemadiyen çalınması insanların hafızalarında Türk tehlikesinin sürekli canlı kalmasını sağlamaktaydı. Kilise çanlarının bu şekilde Türkleri insanların hafızalarında canlı tutmaları ve akabinde ayinlerdeki vaazlarda yine Türklerin ne kadar vahşi, gaddar ve hatta deccal olduklarının hatırlatılması toplumsal hafızada önemli bir yer edinmiştir. Vurgulanması gereken diğer bir durum ise yapılan bu vaazların dönemin en yetkili ve en etkili din adamları tarafından gerçekleştirilmiş olmalarıdır. Sözlerin bu denli yetkili ve etkili kişilerden gelmesi vaazların etkisini artırdığı kesindir. Böylece Türkler Hristiyan dünyasının sadece yabancısı değil aynı zamanda da doğal düşmanı olduğu kolayca kitleler tarafında kabul edilmesi sağlanmıştır.

Hristiyanlığın Kutsal kitabı İncil'deki hikâyelerdeki vahşi ve kafirler ile Türklerin özdeşleştirilmesi Avrupalıların nezdinde Türklerin geleceğini etkilemiş ve şekillenmesini sağlamıştır. Günümüz Avrupa'sındaki aşırı sağ ırkçı partiler yüzyıllar önce toplumsal hafızaya kazınmış olan Türk imajından faydalanarak oy devşirmeye çalışmaktadırlar. Son 40-50 yıllardaki seçim sonuçları incelendiğinde oldukça başarılı oldukları söylenebilir. Yüz yıllar önce *Türk vaazları* ile şekillendirilmiş olan Türk imajı günümüzde de aşırı sağ ve ırkçı partiler tarafından benzer şekilde öteki, Avrupalı olmayan, vahşi, ilkel ve düşman olarak tasvir edilmektedir. Avrupa ülkelerindeki siyasi seçim süreçlerinde Türk veya Müslümanlar aleyhinde kullanılan dilin analizi gerçekleştirildiğinde yüzyıllar önceki tasvirlerin benzerleri kullanıldığı anlaşılacaktır. Bundan dolayıdır ki, Orta ve Yeni Çağ'da başlayan Türk ve Müslüman imajının şekillenmesi günümüz Avrupa'sında İslamofobi olarak tezahür etmektedir.

Kaynakça

BREMER, K. (2005). Religionsstreitigkeiten, Niemeyer Verlag, Tübingen.

DECKER, C. (2006). Wismar 1665: eine Stadtgesellschaft im Spiegel des Türkensteuerregisters, LIT Verlag, Berlin.

ERDMANN, E. (2009). "Reise in die Vergangenheit, Kreuzzüge in den Orient", (Ed) NOORMANN, H., Arbeitsbuch Religion und Geschichte, Verlag Kohlhammer, Stuttgart.

EYBL, F. (1992). Abraham a Sancta Clara. Vom Prediger zum Schriftsteller, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

FRİCKE, H. R. (2007). Duderstädter HäuserBuch, Mecke Druck und Verlag, Duderstadt.

GEİSS, I (2000). Geschichte im Überblick: Daten und Zusammenhänge der Weltgeschichte, Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

GİGLER, C. M. (2005). Das Osmanische Reich und die Habsburgermonarchie, Marlene Kurz, Martin Scheutz, Karl Vocelka, Thomas Winkelbauer, Oldenbourg Verlag, Wien.

HÄBERLİN, F. (1774). Teutsche Reichs-Geschichte, Bd. 6, Halle.

KULA, G. (2018). Kultur- und Diversitätsdidaktik: Perspektiven für den Literaturunterricht und darüber hinaus, Waxmann Verlag, Münster.

SAJDA, P. (2009). "An Aphoristic Encyclopedia of Christian Wisdom", (Ed.) STEWARD, J. B. Kierkegaard and the Renaissance and Modern Tradions: Theology, Ashgate Publishing, Surray.

SCHWARCZ, İ. (2005). Konfliktverhaltnisse auf dem Balkan, Das Osmanische Reich und die Habsburgermonarchie, Marlene Kurz, Martin Scheutz, Karl Vocelka, Thomas Winkelbauer, Oldenbourg Verlag, Wien.

STANGE, J. (2021). Zur Generalisierung, Klassifizierung und Stigmatisierung der >Frau als Hexe<, Cuvillier Verlag, Göttingen.

TURAN, O. (2005). Selçuklular Tarihi ve Türk-İslam Medeniyeti, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

**Presentation ID / Sunum No= 78**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0002-0204-6868

# Mafya Tipi Suç Örgütü Yapılanmalarına İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları Açısından Bir Bakış

**Dr. Öğretim Üyesi Kemal Çiftyıldız**[1]
[1]*Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Manyas MYO, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü, kemalciftyildiz@gmail.com,*

## Özet

Dünya üzerindeki her ülkelerde az ya da çok sayıda suç örgütleri bulunmaktadır. Sahip olunan hukuki yapı, ekonomik durum, kültür gibi faktörler o ülkedeki mafya tarzı suç örgütü yapılanmalarının miktarını belirleyici temel etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Suç örgütleri ya da mafya tipi yapılanmalar faaliyet alanı ne olursa olsun işleyiş olarak benzer mekanizmalara sahiptirler. Hiyerarşik olarak tıpkı birçok işletmenin kullandığı gibi dikey tarzı bir yapılanmaya sahip oldukları görülür. Ücretleme süreçleri açısından ele alındığında ise üst düzey yöneticilerden başlayarak en üstten en alttaki astlara doğru indikçe ücretler seviyesinin ve diğer ek gelirlerin azalması durumu suç örgütlerinde de benzer bir durum arz etmektedir. Performans yönetimi ve kariyer planlama süreci suç örgütlerinde alt kademe üyelerin üst kademelere geçebilmesi yine belli bir takım görevleri başarı ile icra etme gibi şartlara bağlanmaktadır. İşe alım sürecinde iş görüşmesi yapma ve referans araştırması süreçleri yine ortak noktalar olarak göze çarpmaktadır. Örgütün başaralı olarak görevlerini icra edebilmesi için mutlaka başarılı bir şekilde yönetilebilmesi yani bir anlamda düzenli olarak uygulanan insan kaynakları yönetimi uygulamaları ile doğru orantılıdır. Her ne kadar şeklen çok fazla ortak nokta olsa da süreçlerin işletilme tarzı açısından derin farklılıkların olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

**Anahtar Kelimeler:** İnsan Kaynakları Uygulamaları ve Suç Örgütleri, Suç Örgütleri ve İşletmeler, İşletmeler ve Suç Örgütlerinde Ortak Uygulamalar

## A Perspective to Mafia-Type Criminal Organizations From Human Resources Management Applications

## Abstract

There are more or less criminal organizations in every country in the world. Factors such as the legal structure, economic situation, and culture are the main factors that determine the amount of mafia-style criminal organization in that country. Regardless of the field of activity, criminal organizations or mafia-type organizations have similar mechanisms in terms of operation. Hierarchically, it is seen that they

have a vertical-style structuring just like many businesses use. When considered in terms of remuneration processes, the situation in which the level of wages and other additional incomes decrease as you go down from the top managers to the lowest subordinates, presents a similar situation in criminal organizations. In the performance management and career planning process, the ability of lower-level members to move to higher levels in criminal organizations is again dependent on conditions such as successfully performing certain tasks. In the recruitment process, the processes of conducting job interviews and reference research stand out as common points. In order for the organization to be able to perform its duties successfully, it must be managed successfully, that is, in a sense, it is directly proportional to the human resources management practices that are applied regularly. Although there are many common points in form, it is an undeniable fact that there are deep differences in terms of the way the processes are operated.

**Keywords:** Human Resources Practices and Criminal Organizations, Criminal Organizations and Businesses, Businesses and Common Practices in Criminal Organizations.

## GİRİŞ

Ülkemizde mafya Dünya'daki benzer örgütlerden farklılık göstermektedir. Tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde Türk mafyasının özünü kırsal kesimde eşkıyalık, kentlerde ise külhanbeylik ve kabadayılık oluşturmaktadır. Kırsal alanda faaliyet gösteren eşkıyaların büyük bölümü devletle, devlet baskısı altında kalan yoksul halkın arasında tampon oluşturmuşlar hatta bir kısmı kahraman olmuşlardır. Buna karşılık kentlerde kaba dayılar suç üreten ortamlarda sözü geçen kişiler olarak ortaya çıkmışlardır. Şehir kabadayılarını etkinlikleri kentleşme süreci ile son bulmuş, yerini kısmen daha organize ve daha geniş alanda faaliyet gösteren mafya babaları ve suç örgütlerine bırakmışlardır (Özsoylu, 1999; 10).

Suç örgütleri de tıpkı legal örgütler ya da işletmeler gibi bir hiyerarşik yapıya ve kendi içerisindeki düzeni tesis eden uygulamalara sahiptirler. Yöneticiler, astlar, ücretleme, performans, kariyer planlama gibi fonksiyonlar aslında bazen açık bazen de örtülü olarak işlemektedir. Çalışmamızda hem legal hem de illegal örgüt yapılarında yer alan benzer uygulamalara değinilerek aslında illegal örgütlerin de tıpkı legal örgütler (işletmeler) ile benzer mekanizmalara sahip olduklarının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Mafyatik yapılanmaların da temel amacı gelir elde ederek devamlılığın sağlanması ve büyüme olarak özetlenebilir. Genellikle bölgede faaliyet gösteren birden fazla illegal yapı yer almakta ve bu gruplar arasında kıyasıya rekabet yaşanmaktadır. Rekabet gücünün artması için daha fazla gelir elde ederek güçlenmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için de doğru yönetsel adımları atması, insan kaynakları uygulamalarını bünyesine adapte ederek verimli bir çalışma tarzı dizayn etmesi gerekmektedir. Bu durumun farkında olan gruplar bu yapı içerisinde daha güçlü bir konuma gelmektedir.

Çalışmamızda; hem legal hem de illegal örgüt yapılarında yer alan benzer uygulamalara değinilerek aslında illegal örgütlerin de tıpkı legal örgütler (işletmeler) ile benzer mekanizmalara sahip olduklarının, hem de uygulamadaki farklılıkların ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla hem literatür taraması yapılmış hem de Sakarya ilinde bu tarz bir yapı olarak bilinen bir grubun lideri ile bir mülakat yapılma yoluna gidilmiştir.

### 1.Hiyerarşik Yapı ve Ücretleme Süreci

Suç örgütü ile terör örgütü arasındaki temel fark; amacın para kazanmak olup olmamasıdır. Eğer amaç yasadışı yollardan gelir elde etmek değil de ideolojik ise, o zaman burada bir suç örgütünden değil, terör örgütünden bahsedilmektedir. Çalışmamızın bu kısmındaki konu illegal örgütler içerisindeki para dağılımı olduğundan bizim odak noktamız suç örgütleri olacaktır. Bir suç örgütünü kuran ya da kuranların, böyle bir fiile girişmelerine neden olan etkenler farklı alt başlıklar atında ele alınabilse de, aslında işin temelinde tek bir nedenin var olduğunu söylemek mümkündür ki oda ekonomik çıkar sağlamaktır. Sağlanan çıkar ve elde edilen rantın da mutlaka belli bir sistematik dahilinde dağılımı örgütün devamlılığı açısından esastır. Örgüte katılım öncelikleri statü, saygınlık, değer görme, güç hissi

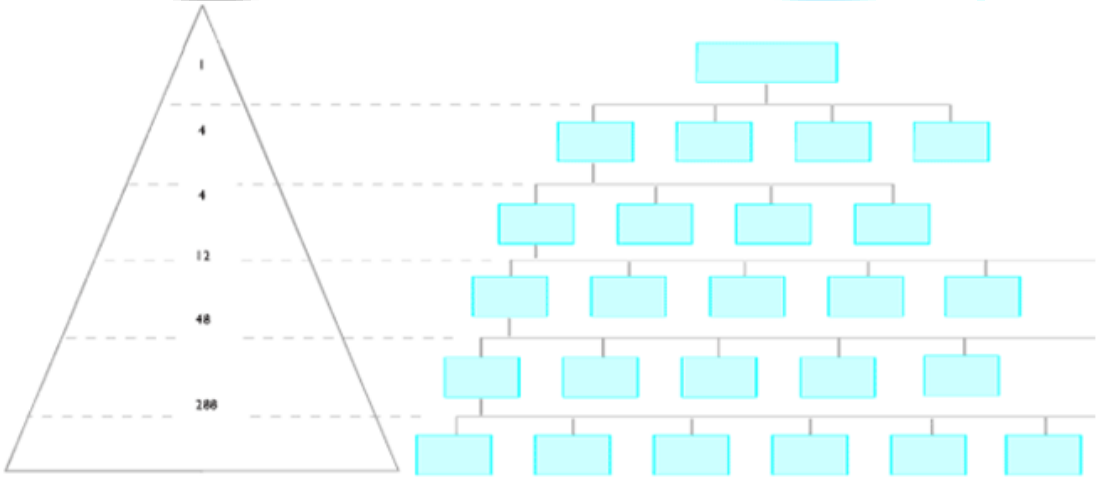
gibi farklılaşsa da tüm üyelerin mutlaka maddi anlamda bir beklentileri de mevcut olmaktadır. Bazı üyeler için bu öncelikli katılım sebebi olurken bazıları için daha ikincil planda kalabilmektedir.

Örgütler elde edilen geliri aslında örgüt içi ve örgüt dışı olmak üzere temelde iki farklı amaçla kullanmaktadırlar.

Örgüt dışı dağıtımda suç örgütlerinin elde ettikleri gelirler, yasa dışı faaliyetlerin rüşvet dağıtımı yolu ile aklanması için harcanmaktadır. Rüşvet alan kurumların başında ise banka ve banka dışı finans kurumları yer almaktadırlar. Bu kurumların başında yer alan kilit konumdaki kişiler aklama sürecine yardım etme karşılığında rüşvet almaktadırlar (Yetim, 2000;176). Örgüt içi paylaşım ise hem mevcut elemanların devamlılığını sağlamak hem de gerekli durumlarda örgüte yeni elemanlar kazandırmada kullanılmaktadır. Suç örgütleri içerisinden hiyerarşik bir yapı mevcut olup hem ilişkilerin yönetiminde hem de elde edilen gelirin dağılımında bu hiyerarşik yapı esas alınmaktadır. Yetki seviyesine paralel olarak gelir dağlımı da aşağıdan yukarı kademelere doğru artış göstermektedir.

Örgüt içi gelir dağılımında adalet algısı suç örgütünün varlığını devam ettirebilmesi açısından oldukça önemlidir. Tıpkı legal alanda faaliyet gösteren ticari örgütlerde olduğu üzere ücret yönetimi sisteminin işletilmesi aşamasında ücret yapısının uygulanmasına yönelik konular; mevcut bireysel ücretlerin öngörülen yapı açısından incelenmesi, yapıya uymayan düşük ve yüksek ücretlerin öngörülen yapıya uyumunun sağlanması ve ücret artış ve ayarlamalarının benimsenen yapıya göre yapılmasıdır (Acar, 2009, 357). Bu durumun tesis edilemediği durumlarda suç örgütünden kopmalar meydana gelebilecek, rakip örgütlere geçişler, itirafçı olma gibi riskleri beraberinde getirecektir.

Şekil 1. Dikey Tip Örgüt Şeması




Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere suç örgütlerinde genellikle dikey bir yapılanma görülür. Buna bağlı olarak üst kademeden alt kademeye doğru geldikçe üye sayısı artmasına karşılık elde edilen gelir seviyesi ciddi bir düşüş göstermektedir. Bu aslında networking marketing denilen saadet zincirlerindeki yapı ile örtüşmektedir. Üst basamaklarda yer alanlar aslan payı diye tabir edilen yüksek meblağları elde ederken gruba sonradan dahil olan alt basamaktaki üyeler ise nispeten düşük gelirler elde etmektedirler. Oysaki iş bölümü açısından hem iş yükü hemde direkt uygulayıcı (eylemi gerçekleştiren) olarak bu alt grup üyeler daha fazla risk üzerlerine almaktadırlar. Bu durum genellikle baskın ve otoriter hiyerarşik yapı ile kontrol altında tutulmaya çalışılmaktadır.

Düzngün işleyen bir ücret sistemini oluşturabilmenin temel koşullarından biri de örgüte ait ve üyelerde bulunması beklenilen temel yetkiniklerin belirlenmesidir ki Spencer ve Spencer yetkinlik özelliklerini beş kategoride ele almıştır (Spencer,1993: 9-10). Bu yetkinlikler göz önünde bulundurularak ücretlerin işlere bağlanması ve işin gerektirdiği nitelik ve sorumluluklar ile karmaşıklığın ücrete yansıtılması ücret

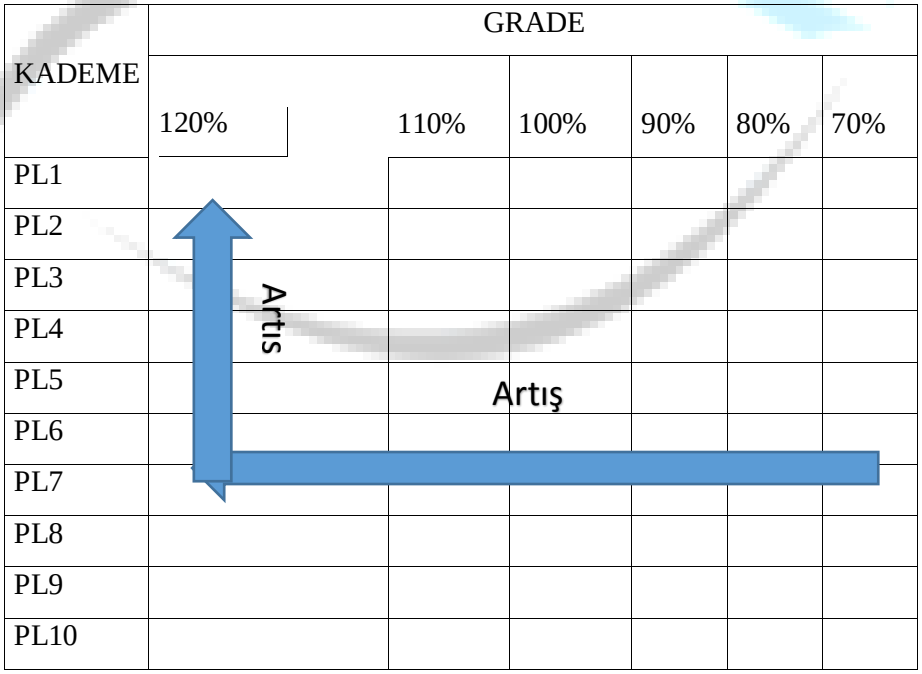
sisteminin tutarlılığı açısından önemlidir. Ücretleri işle ya da sınıflandırmayla ilişkilendirmek çalışanların ücretlerinin nasıl belirlendiğini anlamalarına ve ücret kararlarında rasyonelleşmeye olanak sağlamaktadır. (Marsden, 2004;103, Aktaran, Demir 2007: 46).

Başarılı ve dengeli bir ücret dağılımının kurulması suç örgütü için şu avantajları sağlayacaktır;

- Nitelikli kişileri örgüte çekme
- Mevcut kişileri muhafaza etme
- Ödemede adalet duygusu sağlama
- Beklenen davranışı ödüllendirme
- Maliyetleri kontrol altında tutma

Başarılı bir ücret dağılımı için örgütler çeşitli sistemleri kullanma yoluna gitmektedirler. Bunlardan önemli ve kabul görmüş olan bir tanesi de HAY ücret sistemi olup temel mantığı Adil ve dengeli bir ücret yapısının kurulması ücret ödemelerinin hem işlerle hem de işi yapan personelle ilişkilendirilmesine dayanmaktadır. Bireysel bilgi ve beceriye dayalı bir ücretlendirme fikrinden hareket etmektedir. Dünya standardında bir metodoloji olan iş değerleme sistemi aracılığı ile yapılan işin kurum için yarattığı değer belirlenerek çalışanların toplam gelir paketi oluşturulmaktadır. İşe yeni başlayanlara en alt düzeyden ödenen ücret, bunların işle ilgili yetkinlikleri arttıkça daha üst seviyelere doğru çıkmaktadır.

Ücret yapılarıyla benzer değere haiz olmayan işler için farklı ücret seviyeleri belirlenir ve ücret yapıları aynı zamanda işletmeye sağladıkları fayda da farklılıklar olabileceğini kabul eden bir çerçeve sağlamaktadır. Bazı durumlarda ücret yapıları her biri piyasada ayırt edici bir çizgiye sahip olan yönetici, profesyonel, alt kademe işler gibi belirli iş aileleri (job family) temelinde oluşturulur. Ücret dereceleri yönetimin bakış açısı, piyasa koşulları, rakipler gibi birçok faktörden etkilenebilir (Martocchio, 2001: 197).




Hay ücret sisteminde şekil 1'de görüldüğü üzere pozisyonların işe katkıları değerlendirilerek PL10(en düşük) ile PL1(en yüksek) arasında bir kademeye oturtulmaktadır. Örgüt üyelerinin hangi kademe ve grade içinde yer alacakları hem kişisel bilgi ve yeteneklerine hem de örgüte sağladıkları katkıya bağlı olarak belirlenmektedir. Kişinin üstlendiği sorumluğun artışı ve bireysel performansı bu sistemde üst kademeleri ilerlemenin temel taşını oluşturmaktadır. Bu siteme bağlı olarak kişilerin elde ettikleri kök ücretin yanında performanslarına bağlı olarak değişken ücret elde edebilme ücret tatmini sağlama imkanı bulunmaktadır. Bu tarz bir sistemi benimseyen örgütlerde Nukleus çözüm vektörüne uygun optimum gelir dağılımı sağlanması ve örgüt içi hiyerarşide belli bir noktaya kadar şeffaflık tesis

edilebilecektir. Örgüt üyeleri sağladıkları katkıya paralel bir ücret faydası sağlayarak tatmin elde ederken yapı içerisinde yükselme fırsatını da yakalayacaktır. Bu durum örgüt açısından bakıldığında kritik bilgi birikimine sahip olan üyelerin tatmin ve bağlılıklarını sağlayarak hem örgüt kritik elemanların kaybını önlerken hem de rakiplere transfer nedeniyle nitelikli eleman kaybı ve gizli bilgi transferinin önüne geçmektedir. Ayrıca suç örgütleri açısından kritik noktalardaki eleman kayıpları; örgüt ve faaliyetlerinin güvenlik güçlerine deşifre edilme riski nedeniyle yasal açıdan zor duruma düşme riskini de beraberinde getirmektedir. Uygulama da suç örgütlerinden ayrılmanın çeşitli nedenlere bağlı olarak (baskı, şiddet, ölüm tehtidi vb.) legal örgütlerdeki gibi basit olmadığı da bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte zayıf halka diye tabir edilen ve örgütün işleyişine katkısı düşük kişilerin de ya düşük bir gelir ile örgüte hizmete devam etmelerini ya da örgütten ayrılarak daha verimli üyelerin temininin önünü açma fırsatı oluşturmaktadır.

Bu tarz bir modelleme üzerinden örgüt içi hiyerarşi oluşumu ve gelir dağılımının düzenlenmesi suç örgütünün ömrünü uzatması muhtemel bu tarz bir sisteminin genel yapı itibariyle eğitim düzeyi düşük olan bu yapılar tarafından oluşturulup uygulanabilmesi çokta muhtemel görünmemektedir. Cengiz (2004)'ün çalışmasında yer alan araştırma sonuçları da eğitim seviyesi açısından suç örgütü mensuplarının düşük bir profile sahip olduklarını doğrular niteliktedir. Araştırmaya katılan suç örgütü üyelerinin %66,3'ü ilköğretim, 20,9'u lise, %10'u üniversite mezunu, %2,7 ise okur yazar olmadığı görülmektedir. Bu tablo bize örgüt üyelerinin eğitim düzeyinin oldukça düşük seviyelerde olduğunu ispatlamaktadır.

Yine yıldız(2004)'ün çalışmasına göre eğitim düzeyi düştükçe suça yatkınlığın arttığı ve bu iki kavram arasında bir ilişki olduğu ortaya konmaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça suç eğiliminde azalma olduğu yasa dışı uygulama ve kavramlardan uzak durdukları iddia edilmektedir

Mevcut örgüt yapılarının çoğu daha çok kast sistemini andıran yukarı kademelere doğru yükselmenin pekte mümkün olmadığı sert bir görünüme sahiptirler. Genellikle yukarı kademlerde bulunanlarda kriter olarak daha çok akrabalık ya da hemşerilik gibi etnik kökene dayalı olarak bir yapılanmanın baskın olduğu bilinmektedir. Her iki durum da hem asayişten sorumlu kurumların içeri sızmasını hem de kurum içerisinde yükselme ve buna bağlı katkıya paralel gelir dağılımı adaletini güçleştirmektedir.

Bu tarz örgütlerin içerisine polisin sızması hemen hemen imkansız olup, Avrupa adalet ve güvenlik güçleri karşılarındaki en büyük tehlikenin etnik temelli suç örgütleri olduğunu ifade etmektedirler (Taşkın, 2001;29)

**3- Örgüt İçi Kariyer Süreci ve Seçme Yerleştirme Süreci**

Sistem içerisinde modern İKY prensiplerini benimseyen işletmelerde uygulanan modellerden örneğin HAY kademe sistemine benzer bir yapılanma oluşturulması durumunda hem başarılı üyelerin yükselmesi ve buna bağlı toplam gelirden gelirlerden elde ettikleri kazanç miktarı artacak hem de örgüte olan bağlılıkta bir artış sağlanacaktır. Ayrıca örgüt içerisinde yarar sağlanmayan elemanların tespit edilerek tasfiye edilmesi konusunda da destek sağlayan bir sistem oturtulmuş olacaktır. Ayrıca yine profesyonelce yürütülecek bir seçim süreci daha isabetli eleman seçimleri sağlayabilecektir.

Ancak uygulamada işleyişe bakıldığında aile şirketlerinde görülen yaklaşıma benzer şekilde Özerkmen ve Kahya (2008) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konulan "hemşericilik" kavramının bu camiada eleman seçimi ve terfisinde önemli bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Görevi yerine getirebilme potansiyeli, yetenek, eğitim seviyesi gibi kavramlar geri planda değerlendirilirken hemşehri olma özelliği ciddi anlamda önem atfetmektedir.

Bunun dışında referans kavramı bir diğer önemli seçim kriteri olarak karşımıza çıkmaktadır. İşletmelerde seçme ve yerleştirme sürecinde son aşama olarak referans araştırması yoluna gitmektedirler. Ancak mafya tipi yapılanmalarda referans sürecin başında kimin ile görüşüleceği ve kimin işe alınacağında belirleyici temel unsurlardan biri olarak kullanılmaktadır. Ortak nokta olarak, daha çok küçük işletmelerde gördüğümüz liyakati dikkate almayan ve tamamen eş dost diye tabir edebileceğimiz insanların yönlendirmesi ile işe alım sürecini yürütmekte olan süreçler bu mafya tipi örgütlerin işe alım süreçleri ile benzerlik göstermektedir.

İşe alım sonrası çalışanın hangi pozisyonda göreve başlayacağı ve kendisine verilecek işler de kendisine referans olan kişinin grup içindeki ağırlığına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Mafya içinde üst

konumda olan bir kişinin hemşehrisi ya da referanslısı olma kişiyi daha iyi bor noktaya konumlandırabilmektedir. Profesyonel yönetilmeyen şirketlerde de durum çok faklı değildir. Referans kişinin şirket içindeki pozisyonu yükseldikçe işe başlayan kişinin elde edeceği unvan da yükselebilmektedir.

**4. Bilgi Sistemleri**

Teknolojik gelişime bağlı olarak şirketler gelişen teknolojik ürünleri bünyelerine dahil etme ve verimliliklerini arttırma eğilimindedirler. Bu durum legal örgüt olarak nitelenen işletmeler açısından olumlu bir durum oluştururken illegal örgütlerin de gelişen teknolojileri kullanması istenmeyen bir durum oluşturmaktadır. Onlarda amaçlarına ulaşmak için teknolojik gelişmelerin nimetlerinde faydalanma eğilimindedirler.

İnternet bireyler, şirketler ve kurumlar için olduğu kadar suçlular için de yeni fırsatlar sağlar. İnternetin kriminal eylemler için kullanılması siber suç olarak kavramlaştırılmıştır. İnternet uluslar ötesi suç örgütleri tarafından geniş bir şekilde kullanılmakta ve sorunu uluslararası arenaya taşımaktadır (Tanılır, 2002: 202).

Mafya tipi yapılanmalarda da bilişim konusunda uzmanlaşmış kişilerin istihdam edildikleri ya da bu tarz bilgiye sahip kişilerden belli alanlarda destek alındığı görülmektedir.

**SONUÇ**

Katı ve üst kademeleri geçişi engelleyen klasik modeller yerine performansa dayalı gelişimin önünü açan kademe ve ücret sistemleri örgütlerin yaşam sürelerini uzatabilecektir. Bu tür bir yapılanmanın tesis edilebilmesi için özellikle üst kademlerde yer alan kişilerin eğitim düzeyinin yüksek tutulması ve klasik hemşericilik anlayışınsan kesinlikle uzaklaşılması gerekmektedir. Belirli bir kademe sistemine dayalı ilerleme ve gelir dağılımı adaleti ve bağlılığı beraberinde getirecektir. Bununla birlikte aile ya da etnik köken dışı eleman kaynaklarına yönelim ya da bu kişilere yüksek kademe de yer verilmesi örgütlerin deşifre olma riskini de beraberinde getirebilecektir. Bu noktada profesyonel bir insan kaynağı temin süreci bu gruplarca sakıncalı olabileceği yönünde tereddütle karşılanmaktadır.

Hiyerarşik yapı itibariyle bakıldığında KOBİ'ler ya da aile şirketleri gibi kurumsallaşmamış ya da kurumsallaşma sürecinde olan işletmelere benzer dikey bir yapı görünmektedir.

Ancak detaya inildiğinde kıyaslanmayacak derecede otokratik ve sert bir hiyerarşi hakimdir ki zaman zaman iç hesaplaşmalar şeklinde can güvenliğini dahi tehdit edecek durumlar ortaya çıkabilmektedir.

Bilişim teknolojilerine ilgi bu yapılarda yüksek görünmektedir. Özellikle sosyal medya kullanımı insan kaynakları yönetiminde PR açısından ne kadar önemli ise bu gruplarda da pozitif PR için o derece önem arz etmektedir. Bu sayede kendi hedef kitlesi ve takipçilerine dilediği mesajları gönderebilmektedir.

Rakiplere gönderilecek örtülü mesajlarda da bu kanalların kullanıldığı ifade edilmektedir. Ancak deşifre olmamak için tüm üyelerin kullanım seviyeleri sıkı bir denetim altındadır.

İşletmeler ile birçok noktada dışarıdan bakıldığında benzeyen yapılar görünmekle birlikte detaya inildiğinde uygulama yönüyle birçok farklılıklar vardır.

İşletmeler değişime daha açık iken, mafya tipi yapılar daha temkinli yaklaşmakta ve geleneksel yapıyı koruma eğilimi hakimdir.

Bu çalışmada sadece bir ilde faaliyet gösteren tek bir yapı ile görüşme ve literatürdeki araştırma sonuçları üzerinden değerlendirme yapılma yoluna gidilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda daha farklı bölgelerden farklı gruplar ile görüşme yoluna gidilerek daha geniş bir veri seti elde edilebilir. Böylece insan kaynakları uygulamalarının mafyatik yapılarda ne seviyede uygulandığı ya da uygulanabileceği konusunda fikir verebilir.

**KAYNAKLAR**

ACAR, A. C. (2009,." Ücret yönetimi sistemi ve süreci: Bir model önerisi" 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Osmangazi Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

CENGİZ, M. (2004), "Türkiye'de mafya tipi organize suç şüphelilerinin sosyal profili", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

DEMİR, Serdar (2007), "Performansa dayalı ücret sistemleri" Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ensitüsü, Yönetim ve Oganizasyon Ana Bilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.

MARSDEN, D. (2004), "Employment systems: Workplace HRM strategies and labor institutions". Industrial Relations Research Association Series.

MARTOCCHIO, Joseph J. (2001), "Strategic Compensation: A Human Resource Management Approach" University of Illinois at Urbana-Champaign, Pearson; 2nd press.

ÖZERKMEN, N. ve KAHYA, Y. (2008), "Organize Suç Örgütlerinin Oluşumunda Hemşehrilik İlişkilerinin Rolü", Polis Bilimleri Dergisi. Cilt 10 Sayı 4 s.15-42.

ÖZSOYLU, A. F. (1999), "Yeraltı Ekonomisi", Akçağ Yayınları, Ankara.

SPENCER, L. M. & SPENCER, Signe M. (1993), "Competence at Work: Models for Superior Performance", New York: Wiley.

TAŞKIN, E. (2001), "İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme", Papatya Yayınları, İstanbul. TANILIR, M,N. (2002), "İnternet Suçları ve Bireysel Mahremiyet" Liberte Yayınları, Ankara.

YETİM, S. (2000) "Kara Para Aklama ve Mafyokrasi", Nesil Yayıncılık, İstanbul.

YILDIZ, Z. (2004), "Eğitim Düzeyi İle Suç Türü Arasındaki İlişkinin Araştırılması", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi , 38 (38) , 278-291 .

**Presentation ID / Sunum No= 37**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0001-9733-2172

# Osmanlı'da Metropolitler ve Kanun Dışı Uygulamaları: Samakov Metropoliti Matyos Örneği (1847-1864)

**Dr. Pınar Doğanay**[1]
[1]*Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yakın Çağ Anabilim Dalı*
*snpnrdoganay@gmail.com*

**Özet**

İstanbul'un fethiyle birlikte çeşitli etnik kökene ve dinî kimliğe mensup kimselerden oluşan çoklu bir yapıya dönüşen Osmanlı İmparatorluğu, idaresi altına giren bu toplulukları, "millet sistemi" ile entegre ederek Osmanlı yaşamına dâhil etmiştir. Fatih döneminde uygulanmaya başlandığı kabul edilen bu sistemde, Osmanlı idarecileri, sınırları içerisinde bulunan cemaatlere, devletin egemenliğini tanımaları ve vergi yükümlülüklerini yerine getirmeleri koşuluyla din, dil, eğitim ve hukuk alanında geniş özgürlükler tanımıştır. Her cemaatin ilk olarak kendi milletbaşını seçtiği ve ardından dinî ve hukukî yapılanmalarını bu kimsenin onayına göre yaptığı bu sistemdeki önemli unsurlardan birisi de metropolitlerdir. Bulunduğu bölgedeki tüm kiliselerin sorumluluğunu üstlenen ve Hristiyan reâyâ ile Osmanlı idarecileri arasındaki iletişimin sağlanmasında önemli bir rol oynayan metropolitler, kimi zaman da birtakım kanunsuz davranışlarda bulunarak bölgedeki huzur ve asayişin bozulmasına neden olmuşlardır. Metropolit nedir, görev ve yetkileri nelerdir, kimler metropolit olarak seçilebilir sorularından yola çıkılarak genelden özele doğru bir anlatımın yapıldığı bu çalışmada, Samakov Metropoliti Matyos örneği üzerinden, metropolitlerin kanunsuz davranışları ve cezalandırılmaları gibi birtakım sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır. Başta arşiv kaynakları olmak üzere, Osmanlı Devleti'nde metropolitler ve Gayrimüslim din adamlarını konu alan araştırmalardan yararlanılan bu çalışmada, Samakov Metropoliti Matyos'un görev süresi boyunca farklı suçlara karıştığı ve bu suçları nedeniyle Ayanaroz Adası'ndaki Lavra Manastırı'na sürgün edilerek cezalandırıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı İmparatorluğu, Samakov, Metropolit.

## Metropolitans and Their Illegal Practices in the Ottoman: Example of Samakov Metropolitan Matyos (1847-1864)

**Abstract**

With the conquest of Istanbul, the Ottoman Empire, which turned into a multiple structure consisting of people belonging to various ethnic origins and religious identities, integrated these communities coming under its rule, into the Ottoman life by integrating them with the "millet system". In this system, which was accepted to be implemented during the Mehmed the Conqueror period, Ottoman administrators granted wide freedoms in the fields of religion, language, education and law to the communities within their borders, on the condition that they recognize the sovereignty of the state and fulfil their tax obligations. Metropolitans, who took the responsibility of all the churches in their region and played an important role in ensuring the communication between the Christian people and the Ottoman administrators, sometimes acted illegally and caused the peace and security in the region to deteriorate. In this study made from general to specific, starting from the questions of what is a metropolitan, what are their duties and powers, who can be elected as metropolitan, it has been tried to find answers to some questions such as the unlawful behaviour and punishment of metropolitans through the example of the Samakov Metropolitan Matyos. In this study, which benefited from archival sources and research on metropolitans and non-Muslim clergy in the Ottoman Empire, it was determined that the Metropolitan of Samakov, Matyos, was involved in different crimes during his tenure and was punished by being exiled to the Lavra Monastery on Ayanaroz Island.

**Keywords:** Ottoman Empire, Samakov, Metropolitan.

## 1. GİRİŞ

XIII. yüzyılın sonunda küçük bir beylik olarak ortaya çıkan Osmanlı Devleti, kuruluşundan itibaren yürütmüş olduğu fetih politikası ile birlikte kısa sürede büyüyerek, farklı etnik kökene ve dinî kimliğe mensup kimselerle komşu haline gelmiştir[14] (Emecen, 2011: 13; Güneş, 2015: 6; Kurtaran, 2011: 58 ). İstanbul'un fethiyle birlikte ise çeşitli din, dil, ırk ve kültüre mensup milletlerden oluşan çoklu bir yapıya dönüşen Osmanlı Devleti, bu dönüşümle birlikte hanedanından tebaasına, bürokrasisinden şehirlerine kadar kozmopolit bir hüviyet kazanmıştır (Açık, 2017: 2; Adıyeke, 2014: 2). İdaresi altına giren bu topluluklara karşı yürütmüş olduğu politikalarda[15] da bu çoklu dinî ve ırkî yapıyı dikkate alarak hareket eden Osmanlı Devleti, *"millet sistemi"*[16] ile bu toplulukları entegre ederek Osmanlı yaşamına dâhil etmiştir (Alkan, 2015: 85; Acun, 2002: 1403 ).

Başlangıçtan itibaren Gayrimüslim unsurların ibadet ve ayinlerini serbestlik içerisinde yerine getirmelerine büyük hassasiyet gösteren Osmanlı Devleti, Gayrimüslimlere yönelik izlemiş olduğu politikalarda, İslâm hukukunun zimmîlere[17] ilişkin düzenlemelerinden yararlanmıştır (Emecen, 2011: 21; Kenanoğlu, 2005: 553).[18] İslâm hukukunun zimmîlerin askere alınmamaları, kılık kıyafet konusunda serbest olmaları, ibadetlerini Müslümanları rahatsız etmeyecek şekilde yerine getirmeleri gibi birtakım

---

[14] Osmanlı Devleti, ilk dönemlerinden itibaren Gayrimüslimlerle olan ilişkilerini, "istimâlet" politikası çerçevesinde şekillendirmiştir. Fethedilen yerlerin halkına iyi davranma, onları himaye etme, dış düşmanlara karşı can ve mal güvenliğini sağlama gibi unsurları içeren bu politika aynı zamanda dinî konularda serbestlik verme, vergi hususunda kolaylık gösterme gibi unsurları da içermektedir. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (İlgürel, 2001: 362).

[15] Temelinde İslâmî esaslara bağlılık olan bu politikalar, "millet sisteminin" bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Millet sistemini tarihi ise Fatih dönemine kadar gitmektedir. Öyle ki Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'un fethinin ardından Rum Kilisesine din ve hukuk işlerinde özerklik vererek, Rum milletine kendi Patriğini seçme imkânı tanıdı. Patriğe ise cemaatini idare için gerekli olan yetkileri kullanma imtiyazı tanıyarak, onu tüm Ortodoksların başına getirdi. Aynı imtiyazlar daha sonradan Ermeni ve Yahudi topluluklarına da tanındı. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (Bozkurt, 1996: 10).

[16] Fatih Sultan Mehmet dönemi ile şekillenen ve Tanzimat dönemi ile birlikte modernize edilen bu sistemde, her millet grubu ilk olarak kendi temsilcisini seçer ardından her milletin yönetimi, mali-idari sorumluluğu ve adlî meseleleri, bu milletbaşının sorumluluğuna bırakılırdı. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (Ortaylı, 1985: 997).

[17] Osmanlı Devleti'ne hukukî aynı zamanda siyasî bir bağ ile bağlanmış olan zimmîler, "ehlü dâri'l-İslâm" (İslâm Devleti'nin mensupları) olarak kabul görmüşlerdir. Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren İslâm hukukunun zimmet ve eman kurumları çerçevesinde yönetilmiş olan zimmîler, Ehl-i kitaba hoşgörü ile davranmayı da hukukî bir mecburiyet kabul etmişlerdir. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (Kenanoğlu, 2013: 438).

[18] Şer'i hukukun yanı sıra zaman zaman örfi hukuktan da yararlanılmıştır. Bilindiği üzere Osmanlı'da temel değişmez hukuk, İslâm dini hukuku şeriat idi. Ancak şerîattan bağımsız olarak padişahın iradesine dayanan, örfi hukuk da vardı. XI. yüzyıldan itibaren Türk yönetiminin yayılmasıyla birlikte İslâm hukukun yanında uygulanmaya başlayan bu sistem, kanûn diye bilinen yasalar şeklinde ortaya çıkmış olup, akılcı ilkelere dayanırdı. Ayrıntılı Bilgi için Bkz. (İnalcık, 2011: 76).

düzenlemelerini politikalarında esas alan devlet, aynı zamanda zimmîlerin kendi kilise hukuklarına ait uygulamalarını da kabul etmiştir (Bozkurt, 1996: 4).

Fatih döneminde de benzer uygulamalara devam eden devlet, Gayrimüslimlerle yapılan zimmet anlaşmalarında da İslâm hukukunun devletin dinî alana müdahale etmeme doğrultusundaki prensibini, temel almıştır (Kenanoğlu, 2013: 438-439). Bu hususta, Galata'daki zimmîlerle yapılan anlaşmada, İslâm hukuku gereğince reâyânın din ve mezheplerine müdahale edilmesinin caiz olmadığını ifade eden devlet, eskiden olduğu gibi reâyânın ayin ve ibadetlerini serbestçe yerine getirmeye devam edebileceklerini belirterek, zimmî reâyâya dil ve adetler bakımından serbestlik tanımıştır (Başaran, 2019: 43). Bununla birlikte zimmî reâyâya cizyelerini ödemeye devam ettikleri takdirde her türlü emniyetlerinin sağlanacağının da garantisi veren devlet, ayrıca zimmî reâyâya mal ve mülklerine katiyen dokunulmayacağının, köle ve cariyelerinin ellerinde kalacağının, denizde ve karada diledikleri gibi seyahat edebileceklerinin de sözünü vermiştir. (Kenanoğlu, 2009:108).

Galata'daki zimmîlere yapılan bu anlaşmanın yanı sıra Fatih döneminde çıkarılan bir diğer önemli düzenleme ise Metropolit Kanunnamesidir. 1460'lı yıllara ait olan bu kanunname, Gayrimüslimlerin din olarak benimsedikleri şeylerde serbest bırakılmalarının yanı sıra bu çalışmanın da temelini teşkil eden metropolitler hakkında önemli düzenlemeler içermektedir (Kenanoğlu, 2009: 108). Metropolitlerin hangi koşullarda göreve geldikleri, yetki alanları ve sahip oldukları hak ve ayrıcalıklar gibi pek çok konunun ele alındığını bu kanunnameye göre; metropolitler göreve başlamadan evvel hazineye pîşkeş[19] adı verilen belirli bir ücret öderdi (Satış; Ceyhan, 2015: 688). Bu ücrete mukabil işlemleri başlatılan metropolitler, daha evvel metropolit seçilen kimselerle benzer hak ve yetkilere sahip olurdu. Metropolit rütbesine sahip kimselerden ulah, cerahor, haraç, avarız, tekalif-i diniye adı verilen bazı vergilerin alınmadığının belirtildiği bu kanunnamede ayrıca metropolitlerin kiliselere ait bağ, bahçe ve tarlalardan, selefleri gibi yararlanmaya devam edebilecekleri de yer almaktadır (Demir, 2012: 134-135; Battal, 2017: 59-60). Kanunname uyarınca idare sahalarında bulunan ruhban ve Hristiyanların metropolitliğe ilişkin konularında da tam yetkili kılınan metropolitlerin, bu kadar geniş hak ve yetkilere sahip olması zaman zaman reâyâ ile metropolitler arasında sorunlar yaşanmasına da neden olmuştur. Özellikle metropolitlerin kiliselere ait vergilerin toplanması esnasında usulsüzlük yapması, reâyâ ile metropolitleri karşı karşıya getiren en önemli sorun olmuştur. Bunun yanı sıra metropolitlerin din propagandası yaparak farklı dine mensup kimseleri aldatmaya çalışması da reâyâ ile metropolitler arasındaki bir diğer sorun olmuştur (Kenanoğlu, 2003: 76).

Bu gerçeklikten yola çıkarak hazırlanan bu çalışmada ise Samakov Metropoliti Matyos ve onun kanun dışı uygulamaları ele alınmıştır. Metropolit nedir, kimler metropolit olarak seçilebilir, metropolitlerin görev ve sorumlulukları nelerdir gibi birtakım soruların da cevaplandığı bu çalışmada, Samakov Metropoliti Matyos örneği üzerinden, metropolitlerin görevleri esnasında karşılaştıkları sorunlar ve kanun dışı uygulamalarına değinilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda metropolitlerin hangi durumlarda görevden alındığı, reâyânın metropolitin görevden alınmasında herhangi bir dâhilinin olup olmadığı, metropolitlerin cezalandırılması ve yeniden göreve iade süreçleri de yine bu çalışma kapsamında ele alınmıştır.

Çalışmada temel kaynak olarak, Osmanlı arşivinde yer alan Sadâret Mektubî Kalemi Belgeleri, Meclis-i Vâlâ Riyâseti Belgeleri, Sadaret Mektubi Kalemi Umum Vilayet Evrakı Belgeleri, Divan (Beylikçi) Kalemi Defterleri gibi farklı kataloglardan yararlanılmıştır.[20] Osmanlı arşiv belgelerinin yanı sıra bu çalışmada, Osmanlı'da metropolitler ve Gayrimüslim din adamlarını konu alan çalışmalar ile Osmanlı'da millet sistemini konu alan çalışmalardan yararlanılmıştır. Bilindiği üzere literatürde Osmanlı'da millet sistemi ve Gayrimüslim cemaatleri konu alan çok sayıda çalışma mevcuttur. Bunlardan ilk akla gelen, İlber Ortaylı'nın Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi'nin

[19] Sözlükte "hediye, armağan" anlamına gelen Farsça pîşkeş kelimesi, terim olarak Osmanlı Devleti'nde padişah başta olmak üzere sadrazam ve diğer devlet adamlarına, şehzadelere alt makamlardan takdim edilen hediyeleri ifade eder. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (Karaca, 2007: 294). Ancak zaman içerisinde patriklerin ve metropolitlerin ödedikleri pîşkeşler de kurumsallaşmıştı. Öyle ki Fatih döneminde, Patrik Simeon, hazineye 1.000 filori pîşkeş vermiş, fakat defterdar Simeon'a kendisinden önce patrik seçilen Dionysius'un 2.000 filori pîşkeş ödediğini bu nedenle kendisinden de 2.000 filori ödemesi gerektiğini bildirmiştir. Bunun üzerine Simeon da 2.000 filöri ödemiştir. Bu durum pîşkeşin sultana değil hazineye ödendiğini ve kurumsallaştığını da göstermektedir. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (Kenanoğlu, 2003: 82).

[20] Samakov Şer'iye Sicillerinin Cumhurbaşkanlığı Osmanlı arşivinde yer almaması nedeniyle bu çalışmada şer'iye kayıtlarına yer verilememiştir. Bilindiği üzere Anadolu'nun dışında bir zamanlar Osmanlı egemenliği altında bulunan Avrupa ülkelerindeki kadıların tuttuğu şer'iye kayıtları, bulunduğu ülkenin merkezi bir şehrinde toplanmıştır. Samakov'a ait şer'iye sicilleri de Bulgaristan'daki Sofya Milli Kütüphanesi'nde yer almaktadır. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (Özkaya,1980: 22).

dördüncü cildinde yayımlanan, *"Osmanlı İmparatorluğu'nda Millet"*, başlığını taşıyan makalesidir. Osmanlı'daki milletleri, Rum-Ortodokslar, Ermeniler ve Museviler bağlamında ele alan bu çalışmanın yanı sıra Macit Kenanoğlu'nun bu alandaki çalışmaları, bir hayli kıymetledir. Macit Kenanoğlu'nun 2004 yılında Klasik Yayınları'ndan çıkan, *Osmanlı Millet Sistemi: Mit ve Gerçek,* adlı eseri ile 2005 yılında, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi'nin 3(5) sayısında yayımlanan, *"İslam-Osmanlı Hukukunda Zimmîler"* ve 2009 yılında, Milel ve Nihal Dergisi'nin 6(2) sayısında yayımlanan, *"Osmanlı İmparatorluğu'nda Dinlerarası İlişkiler (14-20. Yüzyıllar)",* adlı makaleleri bu alanda yapılan önemli çalışmalardandır.

Metropolitler meselesi ise Osmanlı millet sistemi ve Gayrimüslim cemaatlere nazaran araştırmaların daha az ilgi gösterdiği konulardandır. Özellikle metropolitler ve kanun dışı uygulamalarını doğrudan konu alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Turan Açık'ın Osmanlı Mirası Araştırma Dergisi'nin 4(10)'da yayımlanan, *"Trabzon Rum Metropolitleri Hakkında Bazı Gözlemler (1610-1670)"* başlığını taşıyan makalesi, bu alanda yapılan önemli çalışmalardan birisidir. Trabzon'da görev yapan metropolitler ve bu metropolitlerin usulsüzlüklerine değinilen bu çalışmanın dışındaki çalışmalar, metropolitlerin usulsüzlüklerine doğrudan yer veren çalışmalar değillerdir. Samakov Metropoliti Matyos örneği üzerinden metropolitlerin kanun dışı davranış ve uygulamalarının ele alındığı bu çalışma ise, metropolitlerin kanun dışı davranış ve uygulamalarının tespitinin yanı sıra metropolitler özelindeki çalışmaların yetersizliğine de dikkat çekmeyi hedeflemektedir.

## 2. METROPOLİTLERİN SEÇİMİ, GÖREV VE YETKİLERİ

Ortodoks Kilisesi'nde[21], patrikle başpiskoposlar arasındaki yetkili kişi olan metropolitler, Bizans döneminde Ortodoks Kilisesi'ni oluşturan din adamlarının oluşturduğu Kutsal Meclis (Sinod)[22] tarafından belirlenen adaylar arasından seçilirdi. Patrikler tarafından belirlenen bu adayların seçimine, alt rütbedeki papazların herhangi bir etkisi bulunmazdı. Osmanlı döneminde de benzer uygulamanın devam ettiği bu sistemde, öncelikle İstanbul Rum Patriği bir aday belirler, (Karahasanoğlu, 2019: 315-317) ardından belirlenen bu aday ödemekle mükellef olduğu pîşkeşi hazineye öderdi (Satış; Ceyhan, 2015: 688). Buradan da anlaşıldığı üzere pîşkeş ödenmeden tayin işlemi gerçekleşmezdi (Kenanoğlu, 2003: 80). Pîşkeşi ödedikten sonra beratını alan metropolitler, eline geçen bu beratla birlikte padişaha müracaat ederek, metropolitlikten doğan yetki ve yükümlerinin belirtildiği bir hüküm talep ederdi. Bunun üzerine bir tanesi metropolite bir tanesi de kadıya gönderilmek üzere iki adet berat hazırlanırdı (Turan, 2017: 6).

Metropolitlerin seçiminde reâyânın bir dâhili olmamasına karşın metropolitler göreve başladıktan sonra şayet reâyâ seçilen metropolitten memnun değilse, merkeze şikâyette bulunarak metropolitin görevden alınmasını sağlayabilirdi (HR. MKT. 310/7. 1). Hatta kimi durumlarda merkez, doğrudan reâyânın istediği bir metropolitin de atanması yapılabilirdi. Bunun yanı sıra haksız yere görevden alınan metropolitin göreve yeniden iade edilmesinde de reâyânın büyük etkisi vardı. Örneğin, Samakov ve tevabii metropoliti Matyos'un görevden alındıktan sonra, görev yerine yeniden iadesinde reâyânın büyük bir etkisi olmuştur (A. MKT. UM. 4/37. 7;MVL. 56/45. 3). Diğer taraftan haksız yere görevden alındığını düşünen metropolit de padişaha müracaat ederek, görev yerine iade edilmeyi talep edebilirlerdi. Bu gibi durumlarda kadılar tarafından bir inceleme başlatılır ve şayet metropolit haklı ise görevine iade edilirdi. Kimi durumlarda ise metropolitin iyi hali göz önünde bulundurularak görev yerine iadesi sağlanırdı. Örneğin, Samakov Metropoliti Matyos, kanun dışı uygulamaları nedeniyle sürgünde bulunduğu dönemlerde, iyi hali göz önünde bulundurularak affedilmiş ve görev yerine iade edilmiştir (HR. MKT. 120/93. 1). Metropolitlerin ölüm durumlarında ise İstanbul Rum Patriği yeni bir aday belirleyerek süreci yeniden başlatılırdı.

Göreve başladıktan sonra idare sahalarında bulunan piskoposlar, papazlar, keşişler ve diğer ruhban sınıfının en başındaki kimse olan metropolitler, bulunduğu bölgedeki zimmîlerin evlilik ve boşanma süreçleri başta olmak üzere ailevi meselelerinin pek çoğunda yetkili kimseydi. Nikâh kıyma işlemi metropolitlerin izni olmadan gerçekleşmezdi. Köylerde bulunan papazlar ancak metropolitlerin izni doğrultusunda nikâh kıyma işlemini gerçekleştirebilirdi (Turan: 2017: 5). Zimmî bir erkek ve

[21] Rum-Ortodoks Patrikhanesi XVI. yüzyılın sonunda bugünkü Fener semtindeki yerini aldı. Patrikhane; dinî, adlî, mali bir yönetim merkezi olarak bütün Balkan ve Anadolu Ortodokslarını yönetiyordu. Ruhani işlerin dışında patrikhanede, vergi ve adlî işler için de kalabalık bir memur kadrosu vardı. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (Ortaylı, 1985: 998).

[22] Kutsal Sinod, Ortodoks Kiliselerde, kilisenin başı olan başrahibin (piskopos ya da patrik) başkanlığında, İsa'nın havarilerini temsilen 12 kişiden oluşan piskoposlar topluluğuna verilen isimdir. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (İnci, 2015: 14).

kadının boşanması durumunda ise iki tarafın arasına metropolitinden başka kimse giremezdi (Eser, 2010: 206; Tosun, 2013: 91). Metropolitlerin bir diğer önemli görevi ise vergi toplamaktı. Mirî rüsûm veya mir-i maktu ve mal-ı mirî adındaki Gayrimüslimlerin senelik olarak ödemek zorunda oldukları vergileri toplamakla görevli olan metropolitler aynı zamanda kiliseye ait olan zitiye, zarar-ı kassâbiye, tasadduk, ayazma, ayasmos, manastır resmi, panayır ve nikâh vergisi gibi vergilerin toplanmasında da yetkili kimseydi (Kenanoğlu, 2003: 76; Açık, 2017: 9).

## 3. METROPOLİTLERİN KANUN DIŞI UYGULAMALARI

Metropolitler yukarıda saydığımız görevleri esnasında kendilerinden ya da reâyâdan kaynaklı bazı problemlerle de uğraşmak zorunda kalmışlardır. Özellikle vergilerin toplanması meselesi, hem reâyâ hem metropolitlerden kaynaklı sorunların ortaya çıkmasındaki en önemli faktördür. Zira reâyâ, ödemesi gereken vergileri zamanında ödememe konusunda metropolitlere sıkıntı yaşatırken, metropolitler de haksız vergi alma konusunda reâyâya sorun çıkarmışlardır. Kimi zamanda da reâyâ sudan bahaneler ile metropolitlerin vazifelerini yerine getirmesine engel olmuştur. Reâyâ bunları yaparken metropolitler ise kendi aralarındaki çekişmelerin bedelini reâyâya ödeterek, reâyâyı maddi ve manevi baskı altına almaya çalışmışlardır. Öyle ki metropolit olmak isteyen bazı rahiplerin kendi aralarındaki çekişmeler nedeniyle reâyâya zulüm ettiği sık sık şikâyetlere konu olmuştur. Örneğin, Trabzon Metropolitliği hususunda hak iddia eden Lefter isimli rahip, reâyânın birçok emval ve erzakını alarak reâyâya zulüm ettiği gerekçesiyle şikâyet edilmiştir (Turan, 2017:9 ).

Merkeze gönderilen şikâyetnamelerde metropolitlerin bu kanun dışı uygulamalarından bahseden reâyânın üzerinde durduğu bir diğer önemli mesele ise metropolitlerin yasak olmasına rağmen dinlerinin propagandasını yapmasıdır. Trabzon Metropolitlerinden Yerasmos, İsmail isimli bir yeniçeriye şarap içmeyi teklif ederek, "dîn bizümdür devr dahi bizümdür sizin dininiz bâtıldır" dediği gerekçesiyle şikâyet edilmiştir (Turan: 2017: 15-16). İşgal döneminde İzmir Metropoliti olan Hrisostomos da dinî görevini kötüye kullanma gerekçesiyle defalarca kez şikâyetlere konu olmuştur[23] (Atalay, 2009: 31-33). Samakov Metropoliti Matyos da aşağıda ayrıntılarıyla göreceğimiz üzere benzer sebeplerle sık sık şikâyetlere konu olmuştur.

Osmanlı arşiv belgelerinde Samakov ve tevabii metropoliti (A. MKT. UM. 4/37. 7) olarak ismi geçen Matyos'un, Samakov'a ilk defa hangi tarihte tayin edildiği tam olarak bilinmemektir. H. 1264/M. 1847 tarihinden önce tayin edildiği tahmin edilen Matyos'un, Osmanlı arşiv belgelerindeki en erken kayıtları da bu döneme rastlamaktadır. Osmanlı arşiv belgelerinde daha ziyade reâyâyı tahrik etmek ve fesat çıkarmak gibi suçlamalarla yer alan Matyos (MVL. 57/64. 1) hakkında bulunan ilk şikâyet kaydı, 11 Rebiülevvel 1264 (16 Şubat 1848) tarihine aittir. Bu şikâyet kaydında Matyos, Siroz Sancağına tabi Razlık Kazasının Bana karyesinde (MVL. 57/64. 14) ikamet eden İsmail Ağa oğlu Ali Ağa'nın hamile zevcesini kaçırmakla suçlanmaktadır (MVL. 57/64. 4, 10). Bu suçlamaların ardından kısa bir süre sonra görevinden alınan Matyos, (MVL. 57/63. 1) kendisine refakat eden Yorakim (A. MKT. UM. 139/87. 1) ile birlikte Bursa'ya sürgün edilmiştir. Ancak Matyos'un Bursa'daki sürgün günleri uzun sürmemiştir (A. MKT. UM. 154/36. 1). Sadece birkaç ay sonra Samakov ahalisi, İstanbul Rum Patrikhanesi'ne başvurarak, metropolitlerinden memnun olduklarını dile getirmiş ve görevine iade edilmesini talep etmişlerdir (A. DVN. 43/53. 1). Ahalinin bu isteği üzerine affedilen Matyos, H. 1266/ M. 1849 yılında yeniden görev yeri olan Samakov'a gönderilmiştir (A. MKT. UM.4/37. 1).

Göreve iade edilmesinin ardından Müslüman ve Gayrimüslim ahali ile bir müddet dostane ilişkiler içinde bulunan Matyos, yaklaşık bir buçuk yıl sonra yeniden reâyâyı tahrik etmek ve fesat çıkarmak suçlamalarıyla şikâyet edilmiştir. Oluşan bu şikâyetin ardından reâyânın bir kısmı ise Matyos hakkında çıkan bu suçlamalara karşı gelerek, Matyos'un ceza almasını önlemeye çalışmıştır. Ancak reâyânın bu çabası yetersiz kalmış, Matyos ahali arasında fesat çıkardığı gerekçesiyle Aynaroz[24]

---

[23] Öyle ki bu dönemde Metropolitler, Osmanlı askerinin moralini bozmak ve savaş sırasında askere alınan Rumları Osmanlı yönetiminden uzaklaştırmak için kiliselerde vaaz ve nasihatler vermeye başlamışlardı. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (Özgören, 2006: 46).

[24] Rumca Hogion Oros (Kutsal Dağ) olarak bilinen (Eyice, 1991: 267) Aynaroz, Güneydoğu Avrupa'da, Yunanistan'ın Selanik şehri yakınlarında yer almaktadır. Aynı zamanda manastırlar şehri olarak da bilinen Aynaroz, Ortodoks mezhebi için din adamı yetiştirmenin yanı sıra sürgün mekânı olarak da kullanılmıştır. Özellikle şehrin manastırlar şehri olması, sürgün misafirlerinin çoğunun Samakov Metropoliti Matyos örneğinde gördüğümüz gibi din adamları olmasına neden olmuştur. Sürgüne sebep olan suçlar ise farklılık arz etmiştir. Örneğin, Uşak Kazası rahiplerinden Kalinikos, ayini kurallarını aykırı yaptığı Aynaroz'a sürgün edilirken Samakov Metropoliti Matyos, reâyâyı tahrik etmek ve fesat çıkarmak suçlamalarıyla sürgün edilmiştir. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (Temizer, 2012: 16).

Adası'na sürgün edilmiştir (HR. MKT. 41/20.1). Matyos'un Ayaroz Adası'na sürülmesinin ardından, Matyos'un sürgüne gönderilmesine ısrarla karşı gelen reâyâ ise bu defa da Matyos'un affedilmesi için mücadele etmeye başlamıştır. Gerekli yerlere ulaşarak Metropolitleri Matyos'un affedilerek görev yeri olan Samakov'a iade edilmesini talep eden reâyânın bu talebi üzerine Matyos, 9 Safer 1268 (4 Aralık 1851) tarihinde affedilerek görev yeri olan Samakov'a gönderilmiştir (A. MKT. UM. 82/70.1. 2; 87/63. 2). Ancak affedildikten sonra da benzer davranışları sergilemeye devam eden Matyos, bu kez de reâyâdan haksız yere vergi almak ve reâyâya karşı uygunsuz davranışlar sergilemek gerekçesiyle şikâyet edilmiştir. Hakkında çıkan bu suçlamaların ardından bir kez daha suçlu bulunan Matyos, İstanbul Rum Patrikhanesi'nden kendisine refakat etmek üzere gönderilen rahip Konstantin (HR. MKT. 108/97. 1; 110/48. 7) ile birlikte Aynaroz Adası'nda bulunan Lavra Manastırı'na[25] sürgün edilmiştir. Matyos'tan boşalan yere ise geçici süreliğine bir piskopos getirilmiştir (HR. MKT. 108/97. 3).

Aynaroz'daki ikinci döneminde birtakım sağlık sorunları[26] ile uğraşan Matyos, Dersaâdet'e ya da görev yeri olan Samakov'a gönderilmek için bir hayli uğraşmıştır. Ancak Matyos'un reâyâ ile arasının bozuk olması nedeniyle bu isteği yerine getirilmemiştir (HR. MKT. 76/26. 1. 3. 4. 6). Matyos'un durumunu yakından takip eden Baba-ı Alî de Matyos'un Lavra Manastırı'nda ikamet ettirilmesine devam edilmesini istemiştir (HR. MKT. 110/48. 1. 5. 7). Samakov ahalisi ise bu yaşananlardan sonra ikiye bölünmüştür. Bir kısım reâyâ Matyos'un cezasını çekmeye devam etmesi isterken (HR. MKT. 113/42. 1), bir kısım reâyâ ise ısrarla Matyos'un affedilerek görevine iade edilmesini istemiştir. Özellikle zimmî taifesinden Dimitri, Matyos'un affedilerek görevine iade edilmesi konusunda başı çeken isimlerdendir. Bu hususta yanına aldığı destekçileri ile birlikte kazada bulunan idarecileri ziyaret eden Dimitri, Matyos'un affedilmesi hususunda onların desteğini almaya çalışmıştır (MVL. 165/73. 3).

Samakov'da bunlar yaşanırken Lavra Manastırı'nda bulunan Matyos ise manastırdan kaçmanın yollarını aramaya başlamıştır. Matyos'un kaçış planının farkına varan manastır idaresi ise manastırdaki önlemleri daha da arttırarak Matyos'un kaçışını engellemeye çalışmıştır (HR. MKT. 108/97. 8). Ancak alınan tüm bu önlemler, Matyos'un firar girişimini engelleyememiştir. Manastırın penceresinden çıkarak firar etmeye kalkışan Matyos, (HR. MKT. 118/31. 1) firar girişiminin ardından yakalandıktan sonra bir müddet daha Lavra Manastırı'nda kalmıştır. Matyos'un Lavra Manastırı'nda bulunduğu günlerde Matyos destekçisi kimi reâyâ ise metropolitlerinden memnun olduklarını dile getirerek, Matyos'un aslında şikâyetlerde bahsedildiği gibi biri olmadığını, onun iftiraya uğradığını, bu nedenle Matyos'un affedilerek görev yeri olan Samakov'a yeniden iade edilmesini istemişlerdir (A.DVN. 131/26. 1. 3). Reâyânın bu isteği üzerine Matyos bir kez daha affedilerek görev yeri olan Samakov'a gönderilmiştir (HR. MKT. 120/93. 1; 130/21. 1. 3).

Reâyânın bir kısmı bu şekilde metropolitlerinin yanında durmaya devam ederken diğer kısmı da metropolitleri hakkındaki şikâyetlerine devam etmişlerdir. Öyle ki H. 1276/M. 1859-1860 yılında Samakov'daki zımmî reâyânın bir kısmı Matyos'un kaza ahalisine karşı uygunsuz hareketlerine devam ettiği gerekçesiyle Rum Metropolitliğine başvurarak görevinden azlini istemişlerdir. Ayrıca metropolitliğe giden şikâyetlerde; Matyos'un köylere yabancı papazlar tayin ettiği, yıllık toplanması

---

[25] Bizans Kralı Nikephoros Phokas tarafından 963 yılında yarımadanın güneybatı kıyısında kurulan L*avra Manastırı*, 1430 yılında Selanik'in Osmanlılar tarafından fethedilmesiyle birlikte Osmanlı idaresine geçmiştir. Osmanlı idaresinde geçtikten sonra mimarî özellikleri bakımından da Türk-İslam medeniyeti ile benzer özellikler sergilemeye başlayan manastırın, ahşap kısımlarında eski Türk evlerindeki yapı unsurları olan cumbalar, geniş saçaklar ve praçollara dayanan geniş çıkmalar vardır. Lavra Manastırı'nın yanı sıra Aynaroz'da bulunan bazı manastırlarının avlularında da XVI. ve XVIII. yüzyıl üslubu ile inşa edilmiş olan Türk çeşmeleri bulunmaktadır. Ayrıca Lavra Manastırı'nın avlusundaki şadırvan tamamen Bizans üslubunda yapılmış olmasına rağmen kubbe kemerlerini taşıyan dört mermer sütununun başlıkları, XVII. yüzyıla ait stalâktitli Türk başlıklarıdır. Bunun yanı sıra Lavra Manastırı'nda bulunan çinilerin büyük kısmı da XVII. yüzyılda İznik çini atölyelerinde hazırlanmıştır. Ayrıca bazı İznik tabakları yapıştırılmak suretiyle manastırın dış cephesinde kullanılmıştır. XVIII. yüzyılın Kütahya çinilerinden ve XIX. yüzyılın Çanakkale tabaklarından da süslemelerde yararlanılmıştır. Ayrıntılı bilgi için Bkz. (Temizer, 2012: 15-16).

[26] Matyos'un sağlık sorunları ile ilgili net bir bilgi bulunmamakla birlikte Aynaroz'daki gündelik yaşama dair önemli bilgiler aktaran Amerikalı gazetecinin aktarımından yola çıkarak bu sağlık sorunlarının temizlik ya da beslenmeden kaynaklanmış olabileceği tahmin edilmektedir. Zira Amerikalı gazetecinin aktarımına göre, Aynaroz'daki manastırda bulunan din adamlarının beslenme ve temizlik konusunda büyük eksiklikleri vardı. Özellikle manastırda bulunan din adamlarının temizlik konusunda bir hayli kötü durumda olduklarını aktaran gazeteci, bu konudaki tespitlerini şu şekilde aktarmıştır: "Manastır papazları yıkanmazlar. Yıkanmak günah addedilir. Onun için vücutları, sakalları ta uzaktan insanın içini bulandıran derin bir koku ile mesturdur. Dünyada pisliği ta'zîz eden ve bunu dinî bir emir telakki eden insanları gördükten sonra Hıristiyanlığa acıdım" (Temizer, 2012: 19).

gereken vergileri gereğinden fazla topladığı ve haksız kazanç elde etmeye çalıştığı gibi bir takım suçlamalar da yer almaktadır (HR. MKT. 310/7. 1. 5). Hakkında çıkan bu suçlamalara rağmen dört, dört buçuk yıl daha görevine devam eden Matyos, H. 1280/M. 1864 yılında bu kez de kaymakamın kendisini çekemediği gerekçesiyle kayıtlarda yer almıştır. Ancak şikâyeti oluşturan Matyos değil, Samakov ahalisidir. Kaymakamın kendilerine ait mühürleri topladığından bahseden ahali, Samakov Metropoliti Matyos'un görevini layıkıyla yerini getirdiğini ve ahali ile arasının çok iyi olduğunu belirterek, Matyos hakkında gelebilecek kötü sözlere itibar edilmemesini istemişlerdir. Aynı zamanda Matyos'a müteşekkir olduklarını da ifade eden ahali, ondan şikâyetçi olmadıklarını belirterek Matyos'un görevine devam etmesini istemişlerdir (MVL. 56/45. 3). Bu durum, Samakov ahalisi ile metropolitlerinin arasının da düzeldiğini göstermektedir. Zira Matyos, bundan önceki süreçte reâyânın sadece bir kısmının desteğini alabilirken, kaymakamla karşı karşıya geldiği bu meselede bugüne kadar yaşananların aksine reâyânın büyük desteği ile karşılaşmıştır. Diğer taraftan bu durum, reâyânın metropolitlerin affedilmesindeki etkisini de bir kez daha ortaya koymuştur.

**SONUÇ**

Samakov Metropoliti Matyos örneği üzerinden metropolitlerin kanun dışı davranışlarının ele alındığı bu çalışmada şu çıkarımlara ulaşılmıştır:

Metropolitlik makamı, Osmanlı İmparatorluğu ile Gayrimüslim unsurlar arasındaki önemli bağlantı noktalarından birisidir. Tayinleri ve azilleri patrikler tarafından gerçekleştirilen metropolitlerin seçiminde, reâyânın doğrudan bir etkisi olmamasına rağmen dolaylı bir etkisi söz konusudur. Dinî görevlerinin yanı sıra kiliseye ait vergilerin toplanmasında görevli olan metropolitler, bu vazifeleri esnasında Gayrimüslim reâyâ ile sık sık karşı karşıya gelmişlerdir. Özellikle metropolitlerin, haksız vergi talebi, reâyâ ile metropolitleri karşı karşıya getiren en önemli unsur olmuştur. Bunun yanı sıra metropolitlerin, reâyânın erzak ve mallarına el koyması, haraç alması, uygunsuz davranışlar sergilemesi ve din propagandası yaparak farklı dine mensup kimseleri aldatmaya çalışması gibi sorunlar da reâyâ ile metropolitleri karşı karşıya getiren önemli meseseler olmuştur. Yaptığı bu kanun dışı davranışlar nedeniyle daha ziyade sürgün cezası ile cezalandırılan metropolitler, kimi zaman iyi halden kimi zaman da reâyânın isteği üzerine affedilerek görev yerine iade edilmişlerdir.

Samakov Metropoliti Matyos örneğinde de görüldüğü üzere, on yedi yıllık görev süresi boyunca fesat çıkarmak, uygunsuz davranışlar sergilemek, reâyâyı tahrik etmek ve haksız vergi almak gibi birden çok kez farklı suça karışmış olan Matyos, karıştığı bu suçlar nedeniyle Bursa ve Aynaroz Adası'ndaki Lavra Manastırı'na sürgün edilmiş olmasına rağmen her seferinde reâyânın isteği üzerine yeniden affedilerek görev yeri olan Samakov'a iade edilmiştir.

**KAYNAKÇA**

**Arşiv Belgeleri**

**Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA).**

**Hariciye Nezâreti Belgeleri**

Mektubî Kalemi Belgeleri (HR. MKT)

310/7. 1; 310/7. 5; 41/20.1; 41/20.1; 108/97. 3; 108/97. 1; 110/48. 7; 76/26. 1.3.4; 6; 110/48. 1.5.7; 113/42. 1; 108/97. 8; 118/31. 1; 130/21. 1. 3; 120/93. 1.

**Sadâret Mektubî Kalemi Belgeleri**

Sadâret Mektubî Kalemi Umum Vilayet Evrakı

4/37. 7; 139/87. 1; 154/36. 1; 4/37. 1; 87/63. 2.

**Divan (Beylikçi) Kalemi ve Bağlı Birimlere Ait Defterler**

Divan (Beylikçi) Kalemi Defterleri (A.DVN)

A.DVN. 131/26. 1. 3; 43/53. 1

**Bâb-ı Âlî Bünyesindeki Diğer Dairelere Ait Belgeler**

Meclis-i Vâlâ Riyâseti Belgeleri (MVL)

56/45. 3; 57/64. 1; 57/64. 14; 57/64. 4. 10; 57/63. 1; 165/73. 3; 56/45. 3.

**Telif Eserler**

ACUN, F. (2002). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Gayrimüslim Din Adamlarına Verilen İmtiyazlar: 16. Yüzyılda Tur-ı Sina Manastırı", *XIV. Türk Tarih Kongresi*, 9-13 Eylül 2002, C. II, Kısım II, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

AÇIK, T. (2017). "Trabzon Rum Metropolitleri Hakkında Bazı Gözlemler (1610-1670)", Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi (OMAD), 4(10): 1-26.

ADIYEKE, N. (2014). "Osmanlı Millet Sistemine Dair Tartışmalar ve Siyasal Bir Uzlaşma Modeli Olarak Osmanlı Millet Sistemi", Yeni Türkiye Dergisi, 60: 1-13.

ALKAN, M. (2015). "Osmanlı'da Millet Sistemi", *Emperyalizm ve Ermeni Meselesi*, ESAM Yayını, Ankara.

ATALAY, B. (2009). "İşgal Döneminde İzmir Metropoliti Hrisostomos", Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1): 31-50.

BAŞARAN, İ. (2019). "Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslimlerin (Hıristiyan ve Yahudi) Statülerinin Din Özgürlüğü Açısından Değerlendirilmesi, Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18: 41-56.

Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı (1994). Bulgaristan'daki Osmanlı Evrakı, Yayın Nu: 17, Ankara.

BATTAL, B. (2017). Şeyhülislam Ebussuûd Efendi Fetvaları Işığında Klasik Dönem Osmanlı Hukukunda Zımmîlik Statüsü, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BOZKURT, G. (1996). Gayrimüslim Osmanlı Vatandaşlarının Hukukî Durumu (1839-1914) Alman-İngiliz Belgelerinin ve Siyasi Gelişmelerin Işığı Altında, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

DEMİR, A. (2012). "Hukuk Tarihimiz Açısından Fatih Sultan Mehmet", *I. Türk Tarihi Kongresi Bildirileri, 21-22 Aralık 2012,* On İki Levha Yayıncılık, İstanbul.

EMECEN, FERİDÜN. M. (2011). Osmanlı Kalsik Çağında Hanedan Devlet ve Toplum, Timaş Yayınları, İstanbul.

ESER, Ü. (2010). "Millet Sisteminin Tarihi Arka Planı: Gayrimüslim Cemaatler İçin Özerk Bir Alan", BAÜ SBED, 13(24): 204-212.

EYİCE, S. (1991). "Aynaroz", Diyanet İslâm Ansiklopedisi, C. 4, İstanbul: 267-269.

GÜNEŞ, G.A. (2015). "Osmanlı Devleti'nin Gayrimüslimlere Bakışı ve Klasik Dönem Millet Sistemi", Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi, 1(2): 1-30.

İLGÜREL, M. (2001). "İstimâlet", Diyanet İslâm Ansiklopedisi, C. 23, İstanbul: 362-363.

İNALCIK, H. (2011). Osmanlı İmparatorluğu Klâsik Çağ (1300-1600), Yapı Kredi Yayınları, Ankara.

İNCİ, S. (2015). "Osmanlı Döneminde Fener Rum Patriklerinin Seçimi", İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 33: 9-58.

KARACA, F. (2007). "Pîşkeş", Diyanet İslâm Ansiklopedisi, C. 34, İstanbul: 294-296.

KARAHASANOĞLU, C. O. (2019). "Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne Fener Rum-Ortodoks Patriğinin Sahip Olması Gereken Nitelikler ve Seçilme Koşulları", Adalet Dergisi, 62(63): 313-332.

KENANOĞLU, M. M. (2013). "Zimmî", Diyanet İslâm Ansiklopedisi, C. 44, İstanbul: 438-440.

KENANOĞLU, M. M. (2009). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Dinlerarası İlişkiler (14-20. Yüzyıllar)", Milel ve Nihal (inanç, kültür ve mitoloji araştırmaları) Dergisi, 6(2): 103-164.

KENANOĞLU, M. M. (2005). "İslam-Osmanlı Hukukunda Zimmîler", Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 3(5): 553-574.

KENANOĞLU, M. M. (2003). "Osmanlı Devleti'nin Gayrımüslim Teb'anın İdaresinde Kullandığı Bir Yöntem Olarak "Ruhanî İltizam" Sistemi", DÎVÂN İlmî Araştırmalar Dergisi, 14(1): 67-84.

KURTARAN, U. (2011). “Osmanlı İmparatorluğu’nda Millet Sistemi”, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(8): 57-71.

ORTAYLI, İ. (1985). “Osmanlı İmparatorluğu’nda Millet” Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi, C.4, İletişim Yayınları, İstanbul: 996-1001.

ÖZGÖREN, A. (2006). Milli Mücadele Döneminde Trabzon Rum Metropolitliği’nin Faaliyetleri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖZKAYA, Y. (1980). “Sofya’da Milli Kütüphane “Nationale Biblioteque” deki Şer’iyye Sicilleri”, 13(24): 21-29.

SATIŞ, İ.; CEYHAN, M. (2015). “Kudüs Rum Patrikhanesi”, Belleten, 79(285): 675-712.

TEMİZER, A. (2012). “Kadınsız Şehir Aynaroz: Tarih, Mekân ve Yaşam” Studies Of The Ottoman Domain, 2(2): 1-22.

TOSUN, M. (2013). XVIII. Yüzyıl Trabzon’da Cemaatlerarası İlişkiler, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Presentation ID / Sunum No= 24**

**Poster Sunum**

ORCID ID:

# Türkiye'nin Su Politikaları

**Araştırmacı Naz Çap[1], Araştırmacı İrem Tekşan[1]**
[1]*İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü*
*E-mail: nazzcap@icloud.com ve teksanirem@gmail.com*

## Özet

Su, kuşkusuz insanoğlunun ikame edilemez en temel ihtiyacıdır. İklim değişikliği, artan nüfus ve endüstriyelleşme ile birlikte su kaynaklarında meydana gelen azalma, ülkeleri bu durum karşısında önlemler almaya mecbur bırakmıştır. Su zengini olmayan Türkiye, azalan su kaynaklarını etkin bir şekilde kullanma amacıyla sürdürülebilir su politikası oluşturmuştur. Türkiye, bu plan dahilinde çeşitli uluslararası anlaşmalara dahil olarak kendi iç politikasını bu doğrultuda şekillendirmiş ve belirli kalkınma planları oluşturmuştur. Türkiye'nin mevcut su kaynakları denizler, göller, akarsular, yeraltı sularıdır. Bunların içinde en önemli kaynaklardan biri akarsulardır. Akarsular; belirli bir akış potansiyeli olması nedeniyle su ikamesi dışında farklı ihtiyaçları da karşılama alanında bir araç oluşturmaktadır. Akarsular, kendi içinde ikiye ayrılmaktadır; ulusal akarsular ve sınır aşan akarsular. Sınır aşan akarsular, -dünyada yaşanan su sorunu nedeniyle- paylaşım ve kullanım konusunda ülkeler arası bazı durumlarda çatışmalara neden olmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Su, Su Politikası, Sınır Aşan Sular, Çevre Politikaları, Su Riskleri.

## Turkey's Water Policies

## Abstract

Water is the most basic and irreplaceable need of human beings. The decrease in water resources with climate change, increasing population and industrialization compelled countries to take measures against this situation. Turkey, which is not rich in water, has established a sustainable water policy in order to use its diminishing water resources effectively. Within this plan, Turkey has shaped its domestic policy in this direction by being included in various international agreements and has created certain development plans. Turkey's current water resources are seas, lakes, streams, underground waters. One of the most important resources among them is rivers. streams; Since it has a certain flow potential, it constitutes a tool in the field of meeting different needs besides water replacement. The rivers are divided into two; national streams and transboundary streams. Transboundary rivers cause conflicts between countries in some cases regarding sharing and use -due to the water problem in the world-.

**Keywords:** Water, Water Politics, Transboundary Waters, Environmental Policies, Water Risks.

**Giriş**

İkamesi olmayan ve sınırlı bir kaynak olan su, insanlık için hayati bir üründür. Bu nedenle devletler, mevcut su kaynaklarını korumak ve en etkin şekilde kullanmak için çeşitli politikalar oluşturmuşlardır. Su politikaları başta mevcut kaynakları sürdürülebilir kılmayı hedeflemektedir. İklimsel değişimler, su politikaları ile ilgili hedefleri değiştirmiştir. Çünkü bu tür değişimler mevcut kaynaklarda azalmaya veya taşkınlara neden olmaktadır.

Sanılanın aksine su zengini olmayan hatta su krizi ile karşı karşıya olan Türkiye'nin mevcut kaynakları gelecek yıllarda kendi ihtiyaçlarını karşılama konusunda eksik kalacağı öngörülmektedir. Bu nedenle akarsular, su politikalarının merkezinde yer almaktadır. Türkiye'nin fizyografik yapısı gereği akarsular, belirli bir alanda hapsedilmektedir. Bu nedenle Türkiye'nin akarsuları havzalara ayrılmıştır. Türkiye'nin 25 akarsu havzası bulunmaktadır, bu havzaların 5 tanesi sınır aşan havzadır. Sınır aşan havzalar, devletlerin mevcut su kaynaklarını koruması açısından uluslararası bir boyutta incelenmektedir. Sınır aşan akarsular –ulusal su olmadığı için- devletler arası anlaşmazlıklara neden olmaktadır. Uluslararası hukukun konu hakkında ilgili bir hükmünün bulunmaması nedeniyle sınır aşan akarsular, devletler arası yapılan ikili veya çoklu anlaşmalar ile paylaşılmaktadır. Hayati ve sınırlı bir kaynak olan suyun paylaşımı hassas bir konu olmuştur. Örneğin Fırat ve Dicle Nehri üzerindeki anlaşmazlık Türkiye ve Suriye'nin siyasal ilişkilerini ve dış politika görüşlerini bile etkilemiştir.

Sulara ilişkin uzun süreli planların belirsizliği ve bu durumun dünyanın sorunu olması nedeniyle küresel çözüm arayışları geliştirilmiştir. Bu çözümler başta uluslararası örgütler olmak üzere ülkeler arası anlaşmalarla da sistemsel hale getirilmiştir. Türkiye, AB'nin sunduğu Su Kullanımı Açısından Sürdürülebilir Çevre Planı'na dahil olarak su risklerini azaltma yoluna gitmiştir. Aynı zamanda Türkiye, su kullanımına ve düzenlemelerine ilişkin planları kanunlaştırmıştır. Bu bağlamda Türkiye'nin su politikaları kalkınma planları ve koruma kanunları çerçevesinde incelenecektir.

## 1. Su Politikası Nedir?

Yaşamımızı devam ettirmenin hiç şüphesiz en önemli unsurlarından biri olan su, tüm dünya için yeri doldurulamayacak en değerli kaynaklardandır. Su sadece insan yaşamı için değil aynı zamanda devletlerin ve toplumların devamı, uluslararası aktörlerin arasında barış ve çatışma durumları içinde oldukça büyük önem teşkil etmektedir. Su her yönden bu kadar önemli ve ikamesi olmayan bir kaynak olduğundan devletler su kaynaklarını korumak için çeşitli politikalar izlerler. Politika, devletin etkinliklerini amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme esaslarının bütünüdür (TDK, 1996). Su kaynakları üzerindeki etkinliklerin yönetimi, amacı, içeriği ve yöntemi için yapılan düzenlemelerin tümüne su politikası denmektedir.

## 2. Türkiye'de Su Kaynakları Nelerdir?

Türkiye'ye yıllık ortalama düşen yağış miktarı 643 mm'dir. Bu miktar dünya yıllık yağış ortalaması olan 2.000'in oldukça altındadır. Devlet Su İşlerine göre tüketilebilecek yüzey suyu miktarı 98 milyar $m^3$ olarak hesaplanmaktadır. Bunun %95'i yurtiçindeki nehirlerden karşılanırken %3'ü komşu ülkelerde doğan nehirlerden karşılanmaktadır. 14 milyar $m^3$ çekilebilir su miktarı da eklenince Türkiye için toplam kullanılabilir su potansiyeli 112 milyar $m^3$ etmektedir (Atçı, 2019).

Havza, nehrin kaynağı ile sonlandığı yer arasında kalan nehre su veren tüm alanı kapsamaktadır. Meriç, Ergene, Gediz, Büyük Menderes, Burdur Gölü, Akarçay, Konya ve Asi Nehri havzalarında yüzey ve yeraltı suyu kullanımı su kaynaklarının kendini yenileyebilme kapasitesini aşmıştır. Bu nedenle havzalar üzerindeki baskı artmış ve bu durum doğal sistem üzerinde büyük bir tehdit haline gelmiştir. Dicle ve Fırat Havzası su potansiyeli bakımından en büyük havzadır. Burdur-Akarçay Kapalı Havzaları ise en düşük su potansiyeline sahip havzalardır.

Tatlı su kaynakları olarak bilinen göller Türkiye'de dört bölgeye ayrılmıştır. Göller Yöresi (Eğirdir, Burdur, Beyşehir ve Acıgöl), Güney Marmara (Sapanca, İznik, Ulubat, Kuş Gölleri), Van Gölü ve çevresi, Tuz Gölü ve çevresi. Türkiye'de dağlardaki küçük göllerle birlikte 140'dan fazla göl bulunmaktadır (Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü,2020).

Su kaynaklarından bir diğeri olan yeraltı su kaynakları, yıllık ortalama yağışın 69 milyar $m^3$'ü tarafından beslenmektedir. Yeraltı sularını besleyen bu miktarın 28 milyar $m^3$'ü pınarlar aracılığıyla

tekrar yeryüzüne çıkmaktadır (Su ve Kanalizasyon İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Özellikle ovalar ve deltalar yeraltı suyu bakımından zengin bölgelerdir.

## 3. Türkiye'nin Su Riskleri

İkamesi olmayan bir kaynak olarak suyun tükenmesi durumu tüm insanlık için bir tehdittir. Artan dünya nüfusunun getirisiyle birlikte tüketim ve üretim ihtiyacı artmıştır. Bu durumda su her geçen yıl daha da fazla tüketilmektedir. Yeryüzünde erişilebilir tatlı su kaynakları toplam su kaynaklarının %2'sinden bile daha azken su tüketiminin giderek artması iklim değişikliği, ekonomik-sosyal büyüme ve gıda güvenliği gibi pek çok sorunun temelinde olan sürdürülebilir suyun gerekliliği öne çıkmaktadır.

Türkiye'de su stresi yaşayan ülkeler grubunda yer almaktadır. 2050'li yıllara kadar nüfus artış hızına göre Türkiye'de kişi başına düşen su miktarı 1000 $m^3$'ün altına kadar düşeceği düşünülmektedir. Bu durumda Türkiye'nin, önümüzdeki yıllarda iklim değişikliği ve nüfus artışı gibi nedenlerle su fakiri ülkeler arasına girebileceği düşünülmektedir. İklim değişikliğinden Türkiye'de en çok Akdeniz Havzası etkilenmektedir. Avrupa'da ve Akdeniz Havzası'nda bulunan 43 ülkenin yer aldığı Hükümetler Arası Akdeniz için Birlik Kuruluşu'nun hazırladığı rapora göre Akdeniz Havzası'nda sıcaklık artışı diğer bölgelere oranla 1,5 kat daha fazladır. Bu durumda su kaybına sebep olmaktadır. Raporun sonucuna göre 2040 yılında Akdeniz Havzası'nda sıcaklık arışı 2,2 dereceyi geçecektir (Ünlü, 2020). Artan sıcaklığın yol açtığı su kaybının önümüzdeki yıllarda su stresi yaşayan insanların sayısını arttırması öngörülmektedir.

Yakın tarihte 2020 yılının sonbaharına bakacak olursak alınan ortalama yağış miktarı 65,8 mm'dir. Bu miktar önceki yılların ortalama yağış miktarı olan 140 mm'nin oldukça altındadır. Bu durum barajlardaki doluluk oranın düşmesine sebep olmuştur. İstanbul'a su sağlayan barajlardan Pabuçdere ve Kazandere Barajları, yağışların azalması ve ormanlardaki ekosistemin tahrip edilmesiyle birlikte kuruma noktasına gelmiştir ( BİA Haber,2021).

## 4. Türkiye'nin Akarsuları

Türkiye'nin fiziki coğrafyası göz önüne alındığı takdirde birçok akarsu havzasına sahip olması dikkat çekmektedir. Türkiye'de bulunan akarsuların bir kısmının göllere bir kısmının da denizlere erişimi bulunmaktadır. Fakat akarsular birbirleri ile birleşmemektedir. Bunun en temel sebebi Karadeniz ve Akdeniz'de dağların denize paralel uzanmasıdır. Türkiye'nin denize ulaşan coğrafyasının dağlık olması akarsuların birleşmesi ve denize uzanması için engel oluşturmaktadır. Türkiye'de bulunan akarsular, diğer ülkelere kıyasla, alçak debiye ve oldukça kısa drenaj alanına sahiptir. Bu nedenle akarsular, kendi havzalarına göre sınıflandırılmıştır.

Akarsu havzası, bir akarsuyun suyunu biriktirdiği alana/ bütün kolları ile kapladığı alana verilen isimdir. Türkiye'nin 25 tane akarsu havzası bulunmaktadır. Bu havzalar; Meriç Havzası, Marmara Havzası, Susurluk Havzası, Ege Havzası, Gediz Havzası, Küçük Menderes Havzası, Büyük Menderes Havzası, Batı Akdeniz Havzası, Orta Akdeniz Havzası, Burdur Gölü Kapalı Havzası, Afyon Suları Kapalı Havzası, Sakarya Havzası, Batı Karadeniz Havzası, Yeşilırmak Havzası, Kızılırmak Havzası, Orta Anadolu Kapalı Havzası, Doğu Akdeniz Havzası, Seyhan Havzası, Hatay Havzası, Ceyhan Havzası, Fırat-Dicle Havzası, Doğu Akdeniz Havzası, Çoruh Havzası, Aras Havzası, Van Gölü Kapalı Havzası. Bu akarsu havzalarından 5 tanesi ise sınır aşan nehir havzalarıdır.

Eğer bir akarsu, bir ülke sınırları içinde doğarak aynı ülke sınırları içinde bulunan denize veya göle dökülüyorsa ulusal su olarak nitelendirilmektedir. Bu tür ülkesel akarsular, bağlı oldukları ülkenin iç hukukuna tabiidir. Fakat bir ülkeden doğan akarsuyun başka bir ülkenin sınırları içine dökülmesi durumunda akarsu, sınır aşan su olarak değerlendirilir. Sınır aşan akarsuyun geçtiği ülkeler ise kıyıdaş olarak adlandırılmaktadır. Bu ülkeler arasında yapılan su paylaşımı ise uluslararası hukukta bir düzenleme bulunmadığı için kıyıdaş ülkeler arasında yapılan sözleşmeler ile sağlanmaktadır (Turan ve Bayrakdar, 2020).

Sınır aşan akarsu havzaları uluslararası düzeyde oldukça önemlidir. İnsanoğlunun en temel ihtiyaçlarından olan su; milletlerin ve devletlerin ikame edemeyeceği bir üründür. Devletler arası bir sorun haline gelebilen su çatışma ve barış ortamını da beraberinde getirebilmektedir. BM Dünya Gıda ve Tarım Örgütü (FAO); çatışma ve şiddet olaylarının gündemde olduğu durumlarda toplumsal düzeni sağlamak veya başka bir ülke tarafından siyasal dengeleri bozmak amacıyla su, kasıtlı olarak silah

statüsünde kullanılabileceğini açıklamıştır (Swein ve Jagerskog, 2016). Özellikle mevcut su kaynaklarının hane halkının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması durumunda iktidara ilişkin istikrarsızlığı meydana getirmektedir. Bu nedenle su, birincil stratejik kaynak olarak politik bir hedeftir. Devletlerin su politikalarına incelendiğinde sınır aşan akarsuların iki veya daha fazla ülke tarafından paylaşılması tartışmalı bir konu olmaktadır. Türkiye'nin Fırat ve Dicle, Çoruh, Kura ve Aras, Meriç ve Asi olmak üzere sınır aşan 5 akarsuyu bulunmaktadır. Bu akarsular akış yönü doğrultusunda da sınıflandırılmaktadır. Buna göre akarsuyun akış yönünün aşağısında bulunan devletler aşağı kıyıdaş; yukarısında bulunan ülkeler ise yukarı kıyıdaştır. Bu sınıflandırmaya göre Türkiye; Fırat-Dicle, Kura-Aras, Çoruh nehirlerine yukarı kıyıdaş, Meriç ve Asi nehirlerine ise aşağı kıyıdaş ülke konumundadır.

Türkiye, sınır aşan sular konusunda üç esas üzerinden politikasını şekillendirmiştir (Kuruçim, 2019);

i. Tek bir nehir halinde denize dökülen Fırat ve Dicle Nehirlerini tek bir havza oluşturmaktadır. 'İki Nehir Tek Havza' Türkiye için vazgeçilmez bir koşuldur.
ii. İki nehrin taşıdığı su potansiyeli kıyıdaş ülkeler için yeterlidir. Türkiye, suların akılcı bir şekilde kullanımını ve kıyıdaş ülkelere 'ciddi zarar' verilmemesini savunmaktadır.
iii. Türkiye, Fırat ve Dicle nehirleri hakkında şeffaf ve doğru veriler kullanmaktadır. Kıyıdaş ülkeler de bilgilerini şeffaf bir şekilde paylaşmalıdır. Nehirlerde meydana gelen herhangi bir değişiklikte Türkiye, görüşmeye hazırdır.

### 4.1. Akarsulara İlişkin Su Problemleri

a) Kuraklık:

İklim değişikliği ile birlikte suyun azalması dünyada yaşanan en temel sorunlardan biridir. Kuraklık sorunu, üretimini doğrudan suyun akış hızından sağlayan HES'ler için büyük sorunları beraberinde getirmiştir. Özellikle 2014 yılında Antalya, Seyhan, Marmara Havzalarında yaşanan kuraklık nedeniyle enerji üretimi bir önceki yıla göre %60 oranında azalmıştır. Bu durum özellikle akarsu tipi Hidroelektrik Santrallerinde yaşanmıştır (Su Riskleri Raporu, 2019). Başka bir deyişle akarsu tipi HES'lerde su potansiyeli uzun süreli akım ölçümleri ile belirlenememektedir. Mevsimsel değişimler, iklim değişikliği veya uzun süreli su potansiyeli değişimlerinde gelecekteki su taşıma potansiyellerinde belirsizlik yaşanmaktadır. Bu değişiklikler suda yaşayan canlıların ölümüne neden olarak ekolojik dengenin bozulmasına varana kadar köklü değişikliklere neden olabilmektedir. Aynı zamanda kuraklık, tarım sulama kapsamında kullanılan barajlar için de önemli bir tehdittir. Örneğin Türkiye'nin tahıl ambarı olarak bilinen ve mevcut su kaynağının %90'ı tarımsal sulamada kullanılan Konya Havzası, kurama tehlikesi ile karşı karşıyadır. Kuraklık, bölgede yetiştirilen ayçiçeği, şeker pancarı, mısır gibi su ihtiyacı yüksek ürünleri kırılgan hale getirmektedir.

b) Taşkınlar:

Yeraltı sularına karışmayı engelleyen geçirimsiz yüzey alanlarının artması sonucu özellikle yağmurlar sonucu su yüzeyde kalarak taşkınlara neden olmaktadır. Nehir yataklarının imara açılması, geçirimli alanların yerleşim alanı olarak kullanılarak geçirimsiz alanlara dönüştürülmesi sonucu taşkın felaketi artmıştır. Özellikle kentlerin içinden geçen akarsuların kurutularak, kanallaştırılarak veya üzeri kapatılarak akarsu yönünün kesilmesi bu sorunun başlıca nedenlerindendir. Örneğin Hatip Çayı, Çubuk Çayı, Dikmen Deresi, Bülbülderesi gibi birçok akarsu kirletilmiş, kanallaştırılmış veya kapatılmıştır. Başka bir deyişle taşkın sorunun çözümü şehirleşme algısının değiştirilmesinde yatmaktadır. Eko-şehircilik stratejisi bir alternatif çözüm önerisi oluşturmaktadır. Eko-şehirleşme su odaklı şehircilik anlayışıdır. Plan geçirimli alanların yüzdesinin arttırılarak taşkınların ve kirliliğin azaltılmasını hedeflemektedir. Aynı zamanda üzeri kapatılmış veya kanal haline getirilmiş akarsuların yeniden doğal işlevine kavuşturulması amaçlanmaktadır. Bu durum su kaynaklarının şehir yaşamlarına entegre edilmesini ve akarsularda yaşanan tahribatın minimalize edilmesini sağlamaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

c) Kirlilik:

Su kaynaklarımız her geçen gün evsel, tarımsal veya endüstriyel atıklarla kirlenmektedir. İçme sularının saflığını bile tehlikeye atabilen böylesi bir durum karşısında Türkiye'de yalnızca 296

belediyenin su arıtma tesisi bulunmaktadır. Kirlenen sular, suda yaşayan canlıları tahrip ederek biyolojik çeşitliliği doğrudan etkilemektedir. Büyük Menderes Nehri, Eğirdir Gölü, Göksu Deltası, Tuz Gölü ve daha birçok su alanı kirlilikten etkilenmektedir. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, su kaynaklarının korunması ve kirliliğin önlenmesi amacıyla 8 havzada (Büyük Menderes, Küçük Menderes, Seyhan, Ceyhan, Batı ve Doğu Akdeniz, Kuzey Ege, Gediz) eylem planı yürürlüğe koymuştur. Aynı zamanda Bakanlık, Altyapı Projelerini Destekleme Protokolü başlatmıştır. ÇEVDES kapsamında belediyelerin içme suyu, atık sular, yağmur suları ve arıtma tesisleri ile ilgili projeye %50 oranında finansman olunmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Kirliliğin başka bir boyutu ise özellikle sınır aşan akarsularda yaşanmaktadır. Kıyıdaş ülkelerin yaptıkları kimyasal içerikli yatırımlar veya projeler, akarsuları kirleterek kıyıdaş ülkelere giden suların kirli olmasına neden olmaktadır. Aşağı kıyıdaş ülkeler, kirlenmiş sudan fayda sağlayamadığı gibi birçok sorunu da beraberinde getirmektedir.

## 5. Türkiye'nin Akarsular Özelinde Su Politikası

Türkiye, orta risk grubunda yer alan ve su problemi yaşama kaygısı olan bir ülkedir (Kurtoğlu, 2018). 2017 verilerine göre Türkiye'de kişi başına düşen yıllık kullanılabilir su miktarı 1.400 $m^3$ iken 2040 yılına gelindiğinde bu rakamın 1.120 $m^3$ olacağı öngörülmektedir (Tarım ve Orman Bakanlığı, 2019). Bu nedenle Türkiye'nin su kaynaklarını sürdürülebilir ve etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Buna ilişkin kalkınma planında su politikasına dair hedefler de bulunmaktadır.

2019-2023 Kalkınma Planı doğrultusunda 'İklim Değişikliği Eylem Planı' bulunmaktadır. Plan, iklim değişikliğinin etkilerini azaltmak amacıyla buharlaşma kaynaklı su kayıplarının önlenmesi için baraj yapımına devam edilmesini ve yeraltı su havzalarının genişletilmesini hedeflemektedir. Plan kapsamında su güvenliğini sağlamak için 25 havzada; su tesis, yönetim, kuraklık, taşkın yönetim planı oluşturulmuştur (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

Türkiye'de mevcut su kaynaklarının kullanımına bakıldığında %74'ü tarımsal sulama, %13'ü içme suyu ve %13'ü endüstriyel amaçlı kullanılmaktadır (Tarım ve Orman Bakanlığı, 2019). Tarımsal sulamada kullanılan su miktarının 3/4'lük bir oranda olması yeraltı su rezervlerini tehdit etmektedir. Bu nedenle Türkiye, akarsulardan faydalanmak istemektedir. Akarsularından faydalanılabilir su miktarı 95 $km^3$, yeraltı su rezervleri 13,66 $km^3$ olup böylece yerüstü ve yeraltı toplam faydalanılabilir su miktarı 108,66 $km^3$'tür (Orman ve Su İşleri Bakanlığı, 2017).

Akarsuların kendini yenileme özelliğinden ve enerji üretme kabiliyetine sahip olması nedeniyle Türkiye, su politikasında akarsuları temel almıştır. Bu doğrultuda 25 akarsu havzasında 820 adet baraja ve hidroelektrik santraline sahiptir. Barajların, 18.623.38 $hm^3$ su depolama hacmi bulunmaktadır (Tarım ve Orman Bakanlığı, 2019). Türkiye, baraj yapımına devam ederek ulusal su potansiyelini genişletmeyi planlamaktadır.

## 6. Türkiye'de Su Yönetimine İlişkin Kanunlar ve Yönetmelikler

Türkiye, İklim değişikliğinin getireceği olumsuz etkilere ve tehditlere karşı 2010-2023 İklim Stratejisi Belgesi hazırlamış ve su tehdidi ile ilgili izlenecek politikayı belirlemiştir. Ek olarak Ulusal İklim Değişikliği Uyum Stratejisi ve Eylem Planı hazırlanmış ve su kaynakları yönetiminde 5 hedef belirlenmiştir. Belirlenen hedefler şunlardır (T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2010);

a. İklim değişikliğinin etkilerine uyumun su kaynaklarının yönetimi politikalarına entegre edilmesi
b. Su kaynaklarının yönetiminde iklim değişikliğine uyum konusunda kapasitenin, kurumlar arası iş birliği ve eşgüdümün güçlendirilmesi
c. Su kaynaklarının yönetiminde iklim değişikliğinin etkilerine uyumun sağlanması için ar-ge ve bilimsel çalışmaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması
d. İklim değişikliğine uyum için su havzalarında su kaynaklarının bütüncül yönetim
e. Yenilenebilir enerji kaynaklarının iklim değişikliğinin etkileri ve iklim değişikliğine direnci artırıcı ekosistem hizmetlerinin sürdürülebilirliği dikkate alınarak planlanması

Türkiye'de su kaynaklarının kullanımı ve korunması konusunda sorumlu olan kurum ve kuruluşlar Çevre ve Orman Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Bayındırlık ve İskân Bakanlığı, Devlet Su İşleri

Genel Müdürlüğü, İller Bankası, Tarım Bakanlığı ve Başbakanlığa bağlı kuruluşlardır. Türkiye'de su yönetimiyle ilgili yürürlükte olan kanunlar ve yönetmelikler şunlardır ( Turan ve Eren, 2021):

a. 618 sayılı Limanlar Kanunu
b. 2872 sayılı Çevre Kanunu
c. 3621 sayılı Kıyı Kanunu
d. 1380 sayılı Su Ürünleri Kanunu
e. 2612 sayılı Sahil Güvenlik Komutanlığı Kanunu
f. 167 sayılı Yeraltı Suları Hakkında Kanun
g. Su Kirliliği Kontrolü Yönetmeliği

Ülkenin yeraltı ve yerüstü su kaynakları potansiyelinin her türlü kullanım amacıyla korunmasını, en iyi biçimde kullanımının sağlanmasını ve su kirlenmesinin önlenmesini ekonomik ve sosyal kalkınma hedefleriyle uyumlu bir şekilde gerçekleştirmek üzere, su kirliliğinin kontrolü esaslarının belirlenmesi için gerekli olan hukuki ve teknik esasları ortaya koymaktadır.

## 7. Sürdürülebilir Su Kullanımı Açısından Avrupa Birliği Çevre Politikalarına Türkiye'nin Uyumu

Çevre Politikaları, Avrupa Birliği'nin en önemli politikalarındandır. Dünya'nın su kıtlığı tehdidi ile karşı karşıya olduğu bu dönemlerde politikalar genellikle sürdürülebilir su üzerinedir. 2009 yılında müzakereler sonucunda oluşturulan su konusunda AB Mevzuatının, Türk Su Mevzuatıyla uyumu için adımlar atılmıştır. Bu adımlar şu şekildedir (Aytuğ, 2018);

i. Su Çerçeve Yönergesine uyum için 2012 yılında Su Havzalarının Korunması ve Yönetim Planlarının Hazırlanması Hakkında Yönetmelik, Yüzeysel Su Kalitesi Yönetimi Yönetmeliği ile İçme Suyu Elde Edilen veya Elde Edilmesi Planlanan Yüzeysel Suların Kalitesine Dair Yönetmelikler yayımlanmıştır.
ii. 2010 yılında Atık su Altyapı ve Evsel Katı Atık Bertaraf Tesisleri Tarifelerinin Belirlemesinde Uyulacak Usul ve Esaslara İlişkin Yönetmelik yayımlanmıştır.
iii. Su kalitesiyle ilgili Birlik düzeyindeki önemli bir düzenleme olan İçme Suyu Yönergesine uyum için 2005 yılında İnsani Tüketim Amaçlı Suyun Kalitesine İlişkin Yönetmelik yayımlanmıştır.
iv. Birlik düzeyindeki tarımsal kaynaklı su kirliliğine yönelik olarak çıkarılmış olan Nitrat Yönergesine karşılık gelen Türk mevzuatındaki 2004 tarihli Tarımsal Kaynaklı Nitratın Neden Olduğu Kirliliğe Karşı Suların Korunması Yönetmeliği tam bir uyum sağlamamakta olup ilerleyen süreçte gerekli uyumlaştırmanın yapılması gerekecektir.
v. Yüzme suları ile ilgili AB mevzuatına uyum için AB'nin Yüzme Suyu Yönergesi, 2006 yılında Yüzme Suyu Kalitesine İlişkin Yönetmelik aracılığıyla Türk mevzuatına aktarılmıştır.
vi. 2012 yılında Birliğin Yeraltı Suları Yönergesine uyum sağlamak için Yeraltı Sularının Kirlenmeye ve Bozulmaya Karşı Korunması Hakkında Yönetmelik yayımlanmıştır.
vii. Su Çerçeve Yönergesiyle birlikte 2013 yılı sonunda ortadan kalkacak olan Tehlikeli Maddelerin Deşarjına Karşın Ortamın Korunması Yönergesine uyum için 2005 yılında Tehlikeli Maddelerin Su ve Çevresinde Neden Olduğu Kirliliğin Kontrolü Yönetmeliği çıkarılmış 2010 yılında ise revize edilmiştir. AB'deki yüzey sularında çevre ve sağlık için önemli bir risk teşkil eden bazı kimyasal maddelerin miktarını sınırlamak amacıyla çevresel kalite standartları belirleyen Yüzey Suyu İçin Geçerli Çevresel Kalite Standartları Yönergesi 'ne uyum sağlamak için 2012 yılında Yüzeysel Su Kalitesi Yönetimi Yönetmeliği yayımlanmıştır.
viii. 2008 yılında AB'nin Kabuklu Canlıların Yaşadığı Sulara İlişkin Konsey Yönergesini ulusal mevzuata aktarmak için Kabuklu Su Ürünlerinin Yaşadığı Suların Kalitesi hakkında Tebliğ yayımlanmıştır.

AB tarafından yapılan raporlandırmalarda su kalitesi konusunda sınırlı bir ilerleme gerçekleştiği ve bu sınırlı ilerleme sonucunda kurumlar arasında sorunlar meydana geldiği belirtilmiştir. 2009'dan bu yana yavaş bir şekilde ilerleyen uyum süreci günümüzde hala tam anlamıyla sağlanmamıştır. Bu uyum sürecinin tam anlamıyla sağlanabilmesi için AB Çevre Hukuku kurallarına tamamen uyulmalıdır.

**SONUÇ**

Küresel iklim değişikliği, artan nüfus ve sanayileşme ile birlikte tüm dünyada suya olan ihtiyaç günden güne artmaktadır. İlerleyen yıllarda da bu durum büyüyerek devam edeceğinden dünya; su kıtlığı ve su stresi ile karşı karşıya kalmaktadır. Suyun sınırlı ve ikame edilemeyen bir kaynak oluşu nedeniyle devletler, ellerindeki kaynağı korumak adına çeşitli politikalar uygulamıştır. Türkiye'nin su politikalarını kısaca özetlemek gerekirse başta sürdürülebilen su politikasını yönetmek, su miktarı ve kalitesinin korunması, kamu yararının gözetilmesi, ekosistemin korunması, sınır aşan su politikasında belirlediği ilkelerden taviz vermemektir. Sınır aşan su politikasında ise suyun akılcı kullanımı, kıyıdaş ülkeler ile faydanın paylaşımı, işbirliğinde araç olarak kullanımı ve kıyıdaş ülkelere ciddi zarar vermeyecek adımların atılması gerektiği anlayışını benimsemiştir. Su stresi ile karşı karşıya olan Türkiye, uzun vadede mevcut su kaynaklarını etkin kullanması halinde kendine yeterliliğini sağlayabilecektir. Türkiye, su politikalarını hedeflediği şekilde hayata geçirebildiği takdirde bölgesel ve küresel anlamda stratejik hamle üstünlüğüne sahip olabilir. Aynı zamanda Türkiye'de suyun en çok kullanıldığı alan olan tarımsal sulamada damlama sulama tekniğinin kullanılması harcanan su miktarının azaltılması sağlanmalıdır. Devlet tarafından bu yöntem teşvik edilerek yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA:


- Adıyaman, Ç., Türkiye'nin Yenilenebilir Enerji Politikaları, 2018, Niğde.
- Atçı, E. B., Türkiye Genelinde Su Kaynaklarının Durumu, İstanbul, 2020,
- Aytuğ, H. K., Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 10, Sayı 2, Artvin,2018,
- Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü, 2019 Resmi Su Kaynakları İstatistikleri, 2020,
- DSİ (Devlet Su İşleri), Faaliyet Raporu, Orman ve Su İşleri Bakanlığı Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü, 2016, Ankara.
- Eryar, Didem, Türkiye 2021'de Su Kıtlığı Yaşayabilir, İstanbul, 2020,
- Gökdemir, M., Kömürcü, M. ve Evcimen U., Türkiye'de Hidroelektrik Enerji ve HES Uygulamalarına Genel Bakış, 2018.
- Gürbüz, A. Ö., Türkiye ve Komşu Ülkeler Arasındaki Su Sorunları, 2020.
- Kuruçim, A. Y., Değişen Stratejiler ve Türkiye'nin Su Politikası, 2019.
- Orman ve Su İşleri Bakanlığı, Su Yönetimi Genel Müdürlüğü, Ulusal Su Kalitesi Yönetimi Strateji Belgesi (2012 – 2023), 2012, Ankara.
- Öktem, A., Türkiye'nin Su Riskleri Raporu, 2019.
- Su ve Kanalizasyon İdaresi Genel Müdürlüğü, Yeraltı Su Kaynakları, 2020, T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, Ulusal Kalkınma Planı (2019-2023)
- T.C. Dışişleri Bakanlığı, Türkiye Su Politikası, 2020.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), 2014, Ankara.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), 2018, Ankara.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, Su Kaynakları Yönetimi ve Güvenliği Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2018, Ankara.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, Su Kaynakları Yönetimi ve Güvenliği Özel İhtisas Raporu, Ankara, 2018.
- T.C. Orman ve Su İşleri Bakanlığı, Ulusal Havza Yönetimi Stratejisi Taslak Raporu, 2013, Ankara.
- T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, Türkiye Su Kaynakları, 2020.
- Turan, F., Türkiye'nin Su ve Toprak Kaynakları Potansiyeli ve Gelişimi, 2002.
- Turan, E., Bayrakdar, E., Türkiye'nin Su Yönetim Politikaları: Ulusal Güvenlik Açısından Bir Değerlendirme, 2020.
- UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Hidroloji İzleme Programı, 2019.

**Presentation ID / Sunum No= 64**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID:

# The Benefits of Integrating Technology in English Language Teaching; Smart Boards in ESL Classrooms

**Ph.D. Rudina Vrioni**[1]

[1]*University of Tirana, Faculty of Foreign Languages*

**Abstract**

This article focuses on the benefits that the SMART Board brings for teachers and students who learn English as a Second Language. This technical tool has prompted controversy in Albania about how effective it is in the classroom. We conducted a brief study to determine how the most affected parties (teachers and students) perceive the situation. We will be able to affirm or deny whether the SMART Board has a good influence in the classroom at the end of the study. The SMART Board is thought to assist teachers in refining their approaches to better suit their 21st-century students. Students, on the other hand, are considered to enjoy the lesson more, be more present in the classroom, and accomplish tasks better. We hope the results of the research instruments we utilized, provide sufficient data to indicate that the SMART Board is a vital tool in today's ESL[27] classroom.

**Keywords**: Technology, Interactive, Education, Second Language, SMART Board

Teaching English as a Second Language is challenging. In addition to keeping students focused and actively participating, ESL teachers sometimes deal with students who do not understand the language. If English is not acquired in context and practiced frequently, it is difficult for students to retain and recall. Traditionally, the focus has been on Grammar and Writing, but in ESL classrooms using the SMART Board, the focus is on all four main skills, as well as other abilities such as Vocabulary and Grammar skills[28].

In the past, teachers have been the primary source of information in the classroom[29]. As a result of the nature of this role, teachers adopt what they consider to be the most efficient instructional method for imparting information in classes - lecturing. Students are rarely asked to process their learning unless the class also carries a discussion or quiz section. Even then, the discussion section is little more than a supplementary or review lecture.

---

[27] ESL is an abbreviation for English as a Second Language.

[28] Tabaku, E.( 2008). *Didaktika e Gjuheve te Huaja* 1. Tirane, pp 155.

[29] Hansen, E. J. and Stephens, J. A. (2000). The ethics of learner-centered education: dynamics that impede the process, *Change*, pp 33 (5): 40-7.

Let's focus on what happens in a typical Albanian ESL classroom. The teacher welcomes the students and takes attendance and then asks students about homework or anything they didn't comprehend from the previous session. The students are next instructed to read the Grammar Section of the book. The teacher then goes into greater detail about it. The exercises in the book are then reviewed. After that, the teacher assigns something for the students to work on in groups or pairs. The teacher concludes the lesson by explaining what they must complete for homework.

In lessons using a SMART Board, on the other hand, the lesson flows quickly from Reading to Listening or Speaking.

The ESL class can have more skills combined, with the use of the SMART Board. It allows the teacher to simply make the lesson engaging and pleasurable for the students.

When students are involved, they employ all of their senses, which helps them understand more and remember more. There's a lot more diversity with the SMART Board, and the lesson never gets boring. And this is precisely what students in the 21- century require and desire[30].

**What is a SMART Board and what are its benefits and limitations?**

SMART boards are a sophisticated replacement for the traditional overhead projector. The digital screen allows images from the computer to be displayed on an electronic board. It can also be modified on the screen itself, using a pen or a highlighting tool. Its touch screen feature allows teachers to run programs directly from the screen simply by tapping the application with their fingers. Over the years, this cutting-edge technology has proved popular for teachers and students of all ages. Using these devices is achieved to have more efficiency in the learning process because a new relationship is created between the learner and teacher. The interactive board turns a typical classroom into a fun learning environment. It enriches classrooms in several ways by providing hands-on collaboration and creating the perfect learning setting.

This new tool has been adopted in some Albanian schools through the government funding called "Modernization of the educational system in Albania through E-Teaching".[31]

The SMART Board, like most equipment, has numerous benefits and limitations, which we will discuss in further detail in the following paragraphs.

**Benefits of Using a SMART Board**

The SMART Board is a one-of-a-kind piece of technology that allows teachers and students to use several approaches as well as access a plethora of information. But how does the SMART Board aid with ESL instruction?

The SMART Board is exceptionally good at grabbing and holding students ' attention for longer periods and other smart technologies are effective at capturing a person's attention. Students are frequently caught looking down at their phones rather than at the book. A SMART Board in the classroom, on the other hand, reduces it[32].

The huge display on the SMART Board allows students to concentrate on the information rather than the teacher or their classmates. It's tough not to be drawn in by its huge display, brilliant colors, and high-quality sound. Furthermore, the SMART Board enables teachers to create resources and then save

---

[30] Bolster, A.S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review* 53(3): 294-308.

[31] Ministry of Education and Science (MASH). (2010*). Annual Statistical Report of Education* 2015. Tirana: Published by MASH.

[32] Glover, D., & Miller, D. (2003). Players in the management of change: Introducing interactive whiteboards into schools. . *Management in Education*, 17.

them for use throughout the session. The SMART Board includes several functions that might assist a creative instructor in explaining a lesson that meets the demands of the students. Furthermore, it has the potential to improve teacher-student engagement. The presence and good use of the SMART Board change the focus of the lesson from the teacher to the students.

Students' learning styles have also changed as a result of the SMART Board's use in the classroom[33]. Because of the huge display, students can concentrate better. It is normal for students to lose focus when listening to the teacher speak in a foreign language. When using a SMART Board in the classroom, however, they quickly recover their attention if they appear to be losing it. Students are less distracted when video and audio are combined in one piece of equipment. It is critical to listen to a lot of English in context when studying English as a Second Language. The integration of audio and video in English classes will help students improve their listening skills more quickly[34].

Recent studies have shown that students learn better when they are given opportunities to practice. With the electronic whiteboard, more activities are feasible, which means students are more engaged and are more likely to remember what they have learned for longer. The SMART Board is a touchscreen device that enables more engaging and educational games, allowing students to enjoy the lesson and simply acquire the language.

**Limitations of using a SMART Board**

With all of the advantages we've discussed, we can't overlook some of the drawbacks that come with this piece of equipment. It is not cheap. Because the electronic whiteboard comes with additional supplies, this is one of the primary disadvantages. Projectors, computers, and interactive pens are just a few examples. Furthermore, the instructor may be concerned when utilizing the SMART Board because they lack confidence in their ability to utilize it and are frightened of damaging it. As a result, instructors must be adequately taught and then given the assistance they need to continue applying the technology at their disposal. This is why ongoing professional development assistance is required. This entails an increase in costs. Furthermore, if practical difficulties such as technical support and the installation of new equipment cannot be addressed rationally, they may become quite problematic[35].

Another issue is that preparing the lesson takes a long time. This is typically the case for teachers who want to offer a solid class and ensure that all students are interested in the course, comprehending the material, and meeting the objectives. Nonetheless, some teachers do not have the time to use classroom tools or they do not want to spend more time planning lessons using them. Another drawback is that only one person can utilize the board at any given time, limiting the amount of interaction that teachers may have with their students at any given time. However, there are now SMART Boards that can accommodate numerous users at the same time.

This equipment, like other modern equipment, can malfunction from time to time. Technical challenges are uninteresting for students, and while the teacher tries to resolve the issue, the students have already lost interest, necessitating more time to get them back on track[36]. However, this is not unique to the

---

[33] Ministry of Education and Science (MASR). *Annual Statistical Report of Education* 2020-2021. Tirana: Published by MASR.

[34] Landis, M. (2005). Eight ways to integrate whiteboard into instruction. *Media and Methods*, pp 41.

[35] Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., & Gall, M. (2004). Transforming teaching and learning: Embedding ICT into everyday classroom practices. . *Journal of Computer Assisted Learning*, pp 413-425.

[36] Lei, J., & Zhao, Y. (2007). Technology uses and student achievement: A longitudinal study. *Computers & Education*, 284-296.

SMART Board, and it does not imply that we should abandon technology because it may fail us at some point.

**Perceptions of teachers and students**

The study was conducted in two classrooms, 12-th grade in "Qemal Stafa" high school. The participants were 57 students in total and their 2 English teachers. The students and the teachers are natives of the Republic of Albania, their mother tongue is Albanian and they study/teach English as a Second Language. All the participants approved of their involvement in this research.

This modest study used a qualitative research method to gain a better understanding of the impact of SMART Boards on teaching and learning English as a Second Language to Albanian students. The SMART Board was only used with the students of one class. In each classroom, two distinct journals were kept 4 times a week.

By using this strategy, we were able to gain a deeper understanding of the SMART Board's influence in the Albanian classroom, as well as how this instrument aided in the teaching and learning of English as a Second Language.

The following are the results of the classroom observation in the Interactive classroom:

**Classroom observation 1**

The teacher appeared to be confident and well-organized. With her excellent communication and language skills, the instructor had earned the respect of her students. The teacher only had one little technological issue in four weeks, and she handled it admirably. There was never a serious issue with the students, and even when one of them was being particularly disruptive, she would answer with a joke.

The teacher was a master of the SMART Board. She had everything prepared ahead of time, and she usually ended the lesson with a game or a fun activity. The teacher encouraged critical thinking through a variety of listening exercises and class discussions.

The teacher was also good at grading students, and she always explained why she graded them the way she did. She would always express gratitude for their responses and provide them with the appropriate feedback.

During the lesson, these students were always attentive and actively participating. Most of them had good or excellent English communication skills. Even the ones who didn't seem to have a good command of English were also fully engaged in the lesson. The students' favorite part was the games/activities, and it was clear that they were all excited to participate.

**Classroom observation 2**

The teacher was knowledgeable and self-confident. She just paid attention to the book, reading the material or doing her homework, then doing some classwork and participating in group discussions. Only half of the students were paying attention. There were a few of them who frequently disrupted the lesson, causing other students to lose focus as well. The teacher would handle them nicely, but if they were not occupied with class activities, they would begin again. During the lesson, some of the students were noisy.

The majority of students would claim they had forgotten their books, while some would claim they had forgotten their workbooks or homework. The students' speaking skills in English were lacking. They could communicate, but only with great difficulty.

Students believed that technology might help them enhance their language skills. Students' behavior had improved, according to the teacher who employed the SMART Board. Both teachers recognized the advantages of using a SMART Board in the classroom and suggested it to other teachers. It is a vital companion in the ESL class for them, and returning to the old method of instruction would be a mistake.

In comparison to the traditional method, which focuses on the book, the new and improved method with the SMART Board helps students in learning the language more effectively and quickly.

**Conclusion**

It is in our human nature to be afraid of change. However, sometimes change is inevitable and we should not fear it anymore but rather embrace it. This is also the case with technology. The implementation of technology in education intimidates traditional teachers who are comfortable with their old methods. On the other hand, students don't seem to think the same. They love technology and they need new methods to fit their learning needs. Today's generation doesn't want to be taught using the last century's methods. They need a fun learning environment with all the available and necessary tools to make it such.

The usage of a SMART Board in the classroom is a new and better 21st-century teaching style.

One thing is certain: despite the high cost and other costs associated with using a SMART Board in Albanian schools, its use has a significant positive impact.

When compared to traditional teaching methods, using a SMART Board to teach English as a Second Language, has a beneficial impact on student learning. Students are more focused, attentive, and engaged in the instruction. Teaching and learning can be improved by combining creativity and hard work with the appropriate tools. More research with a wider range of outcomes can provide a clearer picture of the results students achieve when taught English using a SMART Board.

The SMART Board's most significant limitation is its cost, yet we cannot overlook its benefits simply because we cannot afford such an expenditure. We have to agree that books are obsolete for the students, whereas the SMART Board is a must-have tool for today's teachers and students.

**Bibliography**


1. Hansen, E. J. and Stephens, J. A. (2000). The ethics of learner-centered education: dynamics that impede the process, *Change*, 33 (5): 40-7.
2. Bolster, A.S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review* 53(3): 294-308.
3. Tabaku, E. (2008). *Didaktika e Gjuheve te Huaja* 1. Tirane, pp 155.
4. Ministry of Education and Science (MASR).. *Annual Statistical Report of Education* 2020-2021. Tirana: Published by MASR.
5. Ministry of Education and Science (MASH). (2010*). Annual Statistical Report of Education* 2010. Tirana: Published by MASH.
6. Glover, D., & Miller, D. (2003). Players in the management of change: Introducing interactive whiteboards into schools. . *Management in Education*, 17.
7. Landis, M. (2005). Eight ways to integrate whiteboard into instruction. *Media and Methods*, 41.
8. Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., & Gall, M. (2004). Transforming teaching and learning: Embedding ICT into everyday classroom practices. . *Journal of Computer Assisted Learning*, 413-425.
9. Lei, J., & Zhao, Y. (2007). The technology uses and student achievement: A longitudinal study. *Computers & Education*, 284-296.

**Presentation ID / Sunum No= 44**

**Oral Presentation / Sözlü Sunum**

ORCID ID: 0000-0001-7779-6500

# Öğretmenlerin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerinin ve Zorbalıkla Başetme Stratejilerinin İncelenmesi

**Gamze Tanrıver[1], Dr. Fatma Karaçoban[2], Doç. Dr. Akın Efendioğlu[3]**

[1]*Yüreğir Doğankent Celil Çavuşoğlu İlkokulu, Adana, gamze.pinar@hotmail.com*
[2]*Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fkaracoban@egitim.cu.edu.tr*
[3]*Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, eakin@cu.edu.tr*

## Özet

Bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerinin ele alındığı çalışmaların incelenmesi ve ulaşılan sonuçların anlamlı bir bütün şeklinde sunulması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma türünde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemi altında «ölçüt örnekleme» ile belirlenmiştir. Buna göre örneklem, ulusal alan yazında son 10 yıl içerisinde yayımlanmış, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığını konu alan, öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 15 araştırma makalesi ve lisansüstü tezinden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin akran zorbalıklarını fiziksel, sözel, ilişkisel, cinsel ve siber zorbalık olarak tanımladığı; zorbalığa neden olan faktörleri bireysel, ailesel, çevresel ve okula ait faktörler olarak sınıfladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin zorba davranışlarla baş etmede yapıcı, önleyici ve geleneksel/disipline edici stratejileri tercih ettikleri; akran zorbalığına müdahale yöntemleri kapsamında zorba öğrenciye, okula, kurban/mağdur öğrenciye, disiplin/güvenlik mekanizmalarına, uzman desteğine ve aileye yönelik müdahale yöntemlerine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin işbirliği, denetim, tanıma-yönlendirme ve eğitim içerikli politikalarını belirttikleri; okula, öğrenciye, uzman desteğine, sosyal-kültürel faaliyetlere, öğretmene ve eğitim içerikli uygulamalara yönelik çözüm önerilerine vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Akran zorbalığı, baş etme stratejileri, öğretmen görüşleri, doküman incelemesi.

## Investigation of Teachers' Views on Peer Bullying and Strategies for Coping with Bullying

## Abstract

In this study, it is aimed to examine the studies on the opinions of primary and secondary school teachers about peer bullying and to present the results as a meaningful whole. The research is descriptive research in the type of qualitative research. The sample of the study was determined by "criterion sampling" under the purposive sampling method. Accordingly, the sample consists of 15 research articles and graduate theses, which were published in the national literature in the last 10 years, about

peer bullying in primary and secondary school students and aiming to determine the opinions of teachers about peer bullying. Document analysis technique was used to obtain the data. Content analysis technique was used in the analysis of the data. As a result, teachers defined peer bullying as physical, verbal, relational, sexual, and cyber bullying; It was determined that the factors causing bullying were classified as individual, familial, environmental, and school-related factors. Teachers prefer constructive, preventive, and traditional/disciplinary strategies to deal with bullying; It was determined that they emphasized intervention methods for the bully student, school, victim/victim student, discipline/security mechanisms, expert support, and family within the scope of intervention methods against peer bullying. The teachers stated the policies regarding cooperation, supervision, recognition-direction, and education; It has been determined that they emphasize the solution suggestions for school, student, expert support, social-cultural activities, teachers, and educational applications.

**Keywords:** Peer bullying, coping strategies, teacher opinions, document review.

## 1. GİRİŞ

Çocukların yaşadığı akran zorbalığı ve uygulanan müdahale yöntemleri çocuğun sosyal gelişimi açısından önemlidir. Akran ilişkileri, bireyin bireysel isteklerini, sosyal bir ortamda nasıl yöneteceği ile ilgili olarak çocuğa zengin yaşantılar sunar. Akran ilişkilerinin en yoğun yaşandığı ortamlardan biri de okul ortamıdır (Akay, 2019). Çocuğun okul yıllarında yaşayacağı olumlu ve olumsuz akran ilişkileri, gelecek yaşamında akademik ve sosyal-duygusal gelişimine doğrudan etki edebilmekte, okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, okuldan soğumalarına, hatta okuldan uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Üstündağ Şener vd., 2015).

Akran ilişkilerine bakıldığında, olumsuz ilişkiler genelde saldırganlık olarak tanımlanmaktadır. Saldırganlık ise zorbalık ve şiddet gibi faktörlerden beslenmektedir. Akran zorbalığı, zorba ve kurban arasında öğretmen ve akranların da bulunduğu sosyal ekolojik bağlamda gerçekleşen olumsuz etkileşimlerdir (Kartal ve Bilgin, 2009). Olweus'a (1993) göre zorbalık; kişinin, sürekli ve düzenli bir şekilde bir veya daha fazla kişinin olumsuz davranışlarına maruz kalması olarak tanımlanmaktadır. Pişkin (2002) birçok zorbalık tanımını inceledikten sonra zorbalığı; "bir veya birden çok öğrencinin, kendilerinden daha güçsüz öğrencileri, kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü" olarak tanımlamıştır.

Akran zorbalığının görülme sıklığı ve türleri ülkeden ülkeye, eğitim kademesine, hatta aynı ülke içinde bile okuldan okula değişiklik göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde akran zorbalığının çoğunlukla fiziksel, sözel, ilişkisel zorbalık olarak sınıflandırıldığı (Olweus, 2003), bu türler içerisinde ise en fazla fiziksel ve sözel zorbalığın görüldüğü belirtilmektedir (Yoon ve Kerber, 2003). Günümüzde teknolojinin gelişmesi, internet ve sosyal medya kullanımının artması ile siber/sanal zorbalık adı verilen bir zorbalık türü daha tanımlanmaktadır (Slonje ve Smith, 2008). Siber zorbalık, diğer zorbalık türlerine göre tanımlanması ve müdahale edilmesi daha zor olabilen özellikle ergenlik döneminde yaygın olan yeni bir zorbalık biçimidir (Shetgiri, 2013). Alan yazında yer bulan bir diğer zorbalık türü ise cinsel zorbalıktır. Cinsel zorbalık, fiziksel, sözel veya duygusal olabilir, çevrimiçi veya şahsen gerçekleşebilmektedir (Gordon, 2018). Cinsel zorbalık, cinsellik veya cinsiyetin diğerine karşı bir silah olarak kullanıldığı, fiziksel veya fiziksel olmayan davranış olarak tanımlanmaktadır (Taneri vd., 2018). Alan yazın ışığında ele alınan zorbalık türleri ve türe uygun davranış örnekleri Tablo 1'de özetlenmiştir (Taneri vd., 2018:151).

**Tablo 1.**

*Zorbalık türleri ve davranış örnekleri*

| Zorbalık Türü | Yöntemi / Davranış biçimi |
|---|---|
| Fiziksel zorbalık (doğrudan) | Vurmak, itmek, tekmelemek, boğulmak, zorla kurbandan bir şey almak |
| Sözel zorbalık (doğrudan) | İsimleri takma, tehdit, alay etmek, kötü niyetli şakalar, psikolojik sindirme |
| İlişkisel zorbalık (dolaylı) | Dedikodu, iftira, sabotaj, kasten tahrip etme, hasar verme veya engelleme, mağdurları dışlamak için diğer akranları ikna etmek |
| Siber zorbalık | Elektronik/sanal ortamı kullanarak tehdit, taciz, alay, korkutma |
| Cinsel zorbalık | İstenmeyen/hoşlanılmayan cinsel yorum, sırnaşma, asılma, tekrarlanan çıkma talepleri, cinsel söylenti, cinsel içerikli dokunma |

Araştırmalar akran zorbalığının bireysel özelliklerden kaynaklanan tek yönlü bir problem olmaktan daha çok kişisel faktörler, aile, okul, öğretmen tutumu, yetersiz paydaş işbirliği (aile, öğretmen, öğrenci, idareciler vb.), arkadaş ilişkileri ve içinde yaşanılan kültürü de kapsayan çok boyutlu bir problem olduğunu göstermektedir (Doğan, 2010). Akran zorbalığına neden olan çeşitli faktörlerin incelendiği araştırmalarda, okulda yaşanan şiddet olaylarına ilişkin düşük kontrolün (Kasen, Barenson, Cohen ve Johson, 2004) ve bu olaylara yönelik katı disiplin uygulamalarının (Brand, Felner, Shim, Seitsinger ve Dumas, 2003) olumsuz bir okul iklimi yaratarak okullardaki şiddet olaylarını desteklediği görülmüştür.

Öğrencilerin davranış problemlerini düzenleme noktasında ilk akla gelen kişi öğretmenlerdir. Öğretmenler zorbalık davranışları ile sıklıkla karşılaşırlar. Dolayısıyla zorbalığa karşı öğretmenin görüşü, tutumu, izlediği strateji ve müdahale yolları; zorbalığın engellenmesi ve tekrarının önüne geçilmesi açısından önemlidir. Araştırmacılar, akran zorbalığına yönelik öğretmen tutumlarının ve öğretmenlerin zorbalık hakkındaki bilgi düzeylerinin, önleme ve müdahalede önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır (Şen ve Doğan, 2021). Öğretmenlerin akran zorbalığı hakkındaki farkındalığı, stratejileri ve önleme çalışmaları erken müdahalenin sosyal ve toplumsal açıdan yararları arasında gösterilebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin zorbalığa ve zorbalığın nedenlerine ilişkin görüşlerinin, hangi stratejileri, müdahale yöntemlerini ve politikaları tercih ettiklerinin ve ne tür çözüm önerileri sunduklarının belirlenmesi önemli görülmektedir.

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerle ilgili çok çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmaların konularını çoğunlukla "öğretmenlerin zorbalık olaylarına müdahalesi, zorbalıkla ilgili algıları, tutumları, zorbalıkla başetmedeki rolleri" oluşturmaktadır (Dake ve Price, 2003; Dake, Price, Telljohann ve Funk, 2003; Glover, Gough, Johnson ve Cartwright, 2000). Bununla birlikte yine alan yazında, zorbalıkla mücadelede öğretmenlerin bireysel tepkilerinin önemli olduğuna ilişkin kanıtların arttığı (Yoon, 2004), farklı yaş gruplarında ortaya çıkan akran zorbalığına yönelik öğretmen görüşlerini ve öğretmenlerin baş etme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan betimsel nitelikte çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Aksoy, 2019; Barik, 2020; Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Jale ve Öztürk, 2021; Şen ve Doğan, 2021). Söz konusu çalışmalarda elde edilen bulguların, belli ölçütler kapsamında bir bütün şeklinde incelenmesinin akran zorbalığı ile baş etme noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca akran zorbalığının ilkokullardaki genel görünümü hakkında bilgi edinmenin öğrencilerin ileri yaşlarda karşılaşabilecekleri zorbalık davranışlarının önüne geçebilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda planlanan bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerinin ele alındığı çalışmaların incelenmesi ve ulaşılan sonuçların anlamlı bir bütün şeklinde sunulması amaçlanmıştır. Böylece araştırma sorusu "İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik görüşleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

## 2. YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma türünde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemi altında «ölçüt örnekleme» ile belirlenmiştir. Buna göre örneklem, ulusal alan yazında son 10 yıl içerisinde yayımlanmış, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığını konu alan, öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 15 araştırma makalesi ve

lisansüstü tezinden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına veri toplama yöntemi olabileceği gibi farklı veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Araştırmada ele alınan çalışmalar bağlamında öğretmenlerin belirttikleri akran zorbalıklarının fiziksel, sözel, ilişkisel, cinsel ve siber zorbalık davranışları altında yer aldığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkan zorbalık türleri Şekil 1'de yer almaktadır.

**Şekil 1.** *Öğreten görüşlerine göre ortaya çıkan zorbalık türleri.*

Şekil 1'de görüldüğü gibi ele alınan çalışmalarda öğretmenler tarafından en çok tekrar eden fiziksel ve sözel zorbalık, en az tekrar eden ise siber zorbalık davranışları olmuştur. Çalışma kapsamında bir öğretmen zorbalık türlerini bilmediğini belirtmiştir. Fiziksel zorbalık türünde en fazla ortaya çıkan davranışlar vurma (f:7), itme (f:7), eşyaları izinsiz kullanma (f:4) iken, sözel zorbalık türünde alay etme (f:7) ve tehdit (f:6) davranışları ifade edilmiştir. İlişkisel zorbalık türünde en fazla dışlama/ötekileştirme (f:10) ve psikolojik/duygusal baskı-şiddet (f:6) ortaya çıkmıştır. Bir diğer zorbalık türü olarak ifade edilen cinsel zorbalık türünde taciz (f:7) belirtilmiştir. Siber zorbalık ise iki öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre zorbalığa neden olan faktörler incelendiğinde bireysel, ailesel, çevresel ve okula ait faktörlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.

**Şekil 2.** *Öğretmen görüşlerine göre zorbalığa neden olan faktörler*

Şekil 2'de görüldüğü gibi bireysel faktörler altında psikolojik özellikler (f:3), sevme-sevilme ihtiyacı (f:3) ve üstünlük kurma ihtiyacı (f:3) en fazla tekrar eden faktörler olarak belirtilmiştir. Ailesel faktörler altında ebeveynlik tutumu (f:5) ve düşük sosyo-ekonomik düzey en çok tekrar ederken çevresel faktörler altında en çok ortaya çıkan faktör (TV/internet-Sosyal medya kullanımı (f:6) olmuştur. Okula ait faktörler kapsamında ise otorite eksikliği (f:2) belirtilmiştir.

Öğretmenlerin zorba davranışlarla başetme stratejilerine ilişkin görüşleri bir bütün olarak incelendiğinde yapıcı, önlemsel, geleneksel/disipline edici stratejileri belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgulara Tablo 2'de yer verilmektedir.

**Tablo 2.**

*Öğretmenlerin zorba davranışlarla başetme stratejilerine ilişkin görüşleri*

| Yapıcı stratejiler | f | Önlemsel Stratejiler | f | Geleneksel/Disipline Edici Stratejiler | f |
|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenci görüşmeleri | 11 | Bilgilendirme toplantıları düzenleme (Öğretmen-öğrenci-aile) | 10 | Cezalandırma | 9 |
| Empatik düşünme becerisi kazandırma | 10 | Sosyal etkinlik düzenleme | 8 | Uyarma | 9 |
| Sorunun kaynağını tespit etme | 9 | Gözlem/takibe alma | 8 | Görmezden gelme | 7 |
| Aile ile görüşme | 7 | Eğitsel destek sağlama | 7 | Okul idaresine yönlendirme | 6 |
| Zorba öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirme | 6 | Öğrencilerle kural belirleme/hatırlatma | 5 | Kızma/Azarlama | 3 |
| Rehberlik servisine yönlendirme | 6 | Zorbalığı Önlemeye yönelik Program hazırlama | 4 | Mağduru koruma | 3 |
| Psiko-sosyal destek sağlama | 5 | Risk alanlarını denetim altında tutma | 3 | Özür diletme | 3 |
| Model olma | 5 | Okul kurallarını tavizsiz uygulama | 3 | Emniyet güçlerine bildirme | 2 |
| Öğrencileri bilgilendirme | 4 | Nöbet görevlerine önem verme | 2 | Durumu disiplin kurulunda görüşme | 1 |
| Doğru davranışa yönlendirmek/pekiştirmek | 3 | Zorba öğrenci hakkında öğretmeni bilgilendirme | 2 | Çözümü öğrenciden bekleme | 1 |
| Okul dışından destek alma | 3 | Paydaşlarla işbirliği kurma | 2 | Ortamdan uzaklaştırma | 1 |
| Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine destek olma | 3 | Dijital ortamlarda şiddet görüntülerinden uzak tutma | 1 | Zorba öğrenciyi koruma | 1 |
| Psikoloğa/psikiyatriste yönlendirme | 2 | Sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirme | 1 | Olay tutanağı tutma | 1 |
| | | Sınıf yönetimiyle ilgili önlemler alma | 1 | | |
| | | Okulda bilgilendirme panoları oluşturma | 1 | | |

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin yapıcı stratejiler kategorisinde en fazla öğrenci görüşmelerini (f:11), empatik düşünme becerisi kazandırmayı (f:10) ve sorunun kaynağını tespit etmeyi (f:9) ifade etmişlerdir. Önlemsel stratejiler bağlamında öğretmen-öğrenci-aile arasında bilgilendirme toplantıları (f:10) ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi (f:8) ile öğrencilerin gözlenmesi/takibe alınması (f:8) en fazla belirtilen stratejiler olmuştur. Geleneksel/disipline edici stratejiler kategorisinde ise cezalandırma (f: 9), uyarma (f:9), görmezden gelme (f:7) ile okul idaresine yönlendirme (f:6) en sık tekrar eden strateji olmuştur.

Öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale yöntemleri incelendiğinde en fazla zorba öğrenciye yönelik müdahalelerin farklılaşma gösterdiği bunu okula, kurban/mağdur öğrenciye, disiplin/güvenlik mekanizmalarına, uzman desteği almaya ve aileye yönelik müdahale yöntemlerinin takip ettiği belirlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

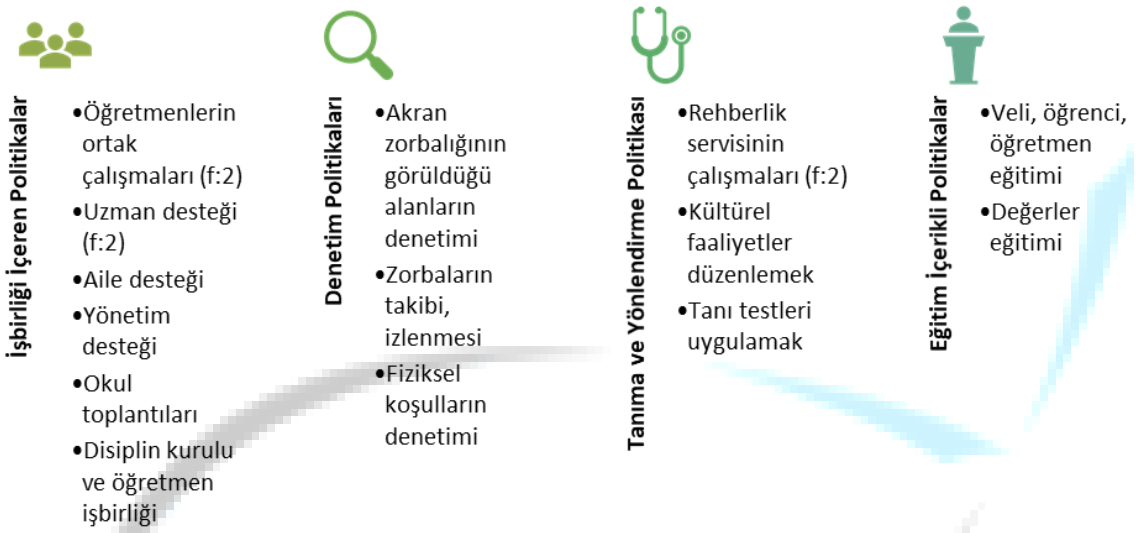
**Tablo 3.**

*Öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale yöntemleri*

| Kategoriler | Kodlar | f |
|---|---|---|
| Zorba Öğrenciye Yönelik | Empati kurmasını sağlama | 6 |
| | Uyarmak | 6 |
| | Müdahale etmeme/Görmezden gelme | 5 |
| | Öğrenci ile konuşma | 4 |
| | Cezalandırma | 4 |
| | Doğru davranışa yönlendirmek/pekiştirmek | 3 |
| | Davranışın nedenini araştırma | 3 |
| | Zararı karşılamasını sağlama/Özür diletme | 2 |
| | Gözlemleme | 2 |
| | Sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirme | 1 |
| | Kendilerini ifade etmelerini sağlama | 1 |
| | Çözümü öğrenciden bekleme | 1 |
| | Arkadaşları ile görüşme | 1 |
| | Ortamdan uzaklaştırma | 1 |
| | Kuralları hatırlatmak | 1 |
| | Öğrenciyi koruma | 1 |
| Okula Yönelik | Bilgilendirme toplantıları düzenleme (Öğretmen-öğrenci) | 7 |
| | Sınıf içi rehberlik etkinlikleri düzenleme | 3 |
| | Model olma | 3 |
| | Öğrencilerle beraber kurallar belirleme/duyurma | 2 |
| | Sınıf yönetimiyle ilgili önlemler alma | 1 |
| | Riskli alanları denetim altında tutma | 1 |
| | Sosyal etkinlikler düzenleme | 1 |
| | Diğer öğretmenlerle iş birliği | 1 |
| | Okul dışından destek sağlama | 1 |
| | Okulda panolar oluşturma | 1 |
| Kurban/Mağdur Öğrenciye Yönelik | Kendini koruması yönünde cesaretlendirme | 2 |
| | Sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirme | 1 |
| | Rehberlik servisine yönlendirme | 1 |
| | Arkadaşları ile görüşme | 1 |
| | Öğrenci ile konuşma | 1 |
| | öğrenciyi koruma | 1 |
| | Aile ile görüşme | 1 |
| | Gözlemleme | 1 |
| Disiplin/Güvenlik Mekanizmalarına Yönelik | Okul idaresine bildirme | 6 |
| | Emniyet güçlerine bildirme | 2 |
| | Durumu disiplin kurulunda görüşme | 1 |
| | Okul kurallarını tavizsiz uygulama | 1 |
| | Öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna yönlendirme | 1 |
| | Olay tutanağı tutma | 1 |
| Uzman Desteği Almaya Yönelik | Rehberlik servisine yönlendirme | 6 |
| | Psikoloğa/psikiyatriste yönlendirme | 2 |
| | Psiko-sosyal ve eğitsel destek sağlama | 1 |
| Aileye Yönelik | Aileyi bilgilendirme | 11 |
| | Velilerle işbirliği kurma | 1 |

Tablo 3'e göre zorba öğrenciye müdahale yönteminde en fazla empati kurmasını sağlama (f:6), uyarma (f:6) ve görmezden gelme (f:5) yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Okula yönelik müdahale yönteminde öğretmenler en fazla bilgilendirme toplantılarının düzenlemesi (f:7) yönünde görüş belirtmişlerdir. Kurban/mağdur öğrenciyi en fazla kendini koruması yönünde cesaretlendirdikleri (f:2) belirlenen öğretmenler disiplin/güvenlik mekanizmaları açısından ise en fazla okul idaresine bildirme (f:6) müdahale yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Uzman desteği kategorisinde en sık başvurulan müdahale yöntemi rehberlik servisine yönlendirme (f:6) olurken aileye yönelik müdahale stratejisi altında aileyi bilgilendirme (f:11) müdahale yöntemleri arasında en fazla tekrar eden müdahale yöntemi olmuştur.

Öğretmen görüşleri okullarda akran zorbalığıyla baş etmede izlenen politikalar açısından incelendiğinde işbirliği içeren, denetim, tanıma ve yönlendirme ile eğitim içerikli politikaların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ulaşılan bulgulara Şekil 3'te yer verilmiştir.




**Şekil 3.** *Okullarda akran zorbalığıyla baş etmede izlenen politikalar*

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin en fazla işbirliği içeren ve tabıma/yönlendirme içeren politikalara vurgu yaptıkları bunun yanında denetim politikalarını ve eğitim içerikli politikaları da benimsemektedirler.

Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik çözüm önerileri okula, eğitim işlerine, öğrenciye, uzman desteğine, sosyal-kültürel faaliyetlere ve öğretmene yönelik olmak üzere farklı kategorilerde ortaya çıkmıştır. Kategorilere ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik çözüm önerileri*

| Kategoriler | Kodlar | f |
|---|---|---|
| Okula Yönelik | Disiplin uygulamalarında etkili düzenleme yapılması | 4 |
| | Okul ve paydaşlara yönelik denetim ve işbirliklerinin arttırılması | 3 |
| | Fiziki imkânların düzenlenmesi/iyileştirilmesi | 3 |
| | Mesleki ortaokulların yaygınlaştırılması | 1 |
| | Okul güvenliğinin arttırılması | 1 |
| | Yönetimin yetki ve sorumluluklarının arttırılması | 1 |
| | Çalışma koşulları ve ücretlerin iyileştirilmesi | 1 |
| Eğitim İşlerine Yönelik | Paydaşlara yönelik eğitim uygulamalarının yapılması | 8 |
| | Değer eğitimleri verilmeli | 1 |
| | Otokontrol ve öfke kontrolü eğitimleri düzenlenmeli | 1 |
| | Empatik iletişim becerilerine yönelik eğitimler verilmeli | 1 |
| | Önleyici eğitim programları verilmeli | 1 |
| | Sınıf içi öğrenme etkinlikleri | 1 |
| Öğrenciye Yönelik | Öğrenciye değerli olduğunu hissettirme | 3 |
| | Öğrencileri uzman desteğine yönlendirmek | 2 |
| | Öğrenciye kendini ifade etme fırsatı/alanı tanımak | 1 |
| | Davranışın nedenini anlamak | 1 |
| | Öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarına göre yönlendirilmesi | 1 |
| Uzman Desteğine Yönelik | Rehberlik eğitim ve hizmetleri etkili kılınmalı | 3 |
| | Zorba öğrenci ve ailesinin uzman desteği alması | 3 |
| | Rehber öğretmen sayısı arttırılmalı | 1 |
| Sosyal-Kültürel Faaliyetlere Yönelik | Kültür-sanat faaliyetler aktif kılınmalı | 2 |
| | TV-İnternet kullanımına düzenleme getirilmeli | 1 |
| Öğretmene Yönelik | Öğretmen eğitimine ve seçimine önem verilmeli | 1 |

Tablo 4 incelendiğinde ortaya çıkan kategoriler altında öğretmenlerin çözüm önerisi olarak en fazla paydaşlara yönelik eğitim uygulamalarının (f:8) ve disiplin uygulamalarında etkili düzenlemelerin yapılmasını (f:4) belirttikleri görülmektedir.

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerinin, ulusal alanda yapılan çalışmalar kapsamında incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğretmenlerin akran zorbalığını fiziksel, sözel, ilişkisel, cinsel ve siber/sanal zorbalık şeklinde sınıflandırdıkları belirlenmiştir. Akran zorbalığına yönelik kuramsal çerçeve dikkate alındığında zorbalığın çoğunlukla fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık şeklinde sınıflandırıldığı belirtilmektedir (Olweus, 2003). Ancak son yıllarda elektronik/sanal ortam kullanılarak gerçekleşen tehdit, taciz, alay, korkutma davranışlarının siber/sanal zorbalık olarak; istenmeyen/hoşlanılmayan cinsel yorum, sırnaşma, asılma, tekrarlanan çıkma talepleri, cinsel söylenti, cinsel içerikli dokunma gibi davranışların ise cinsel zorbalık olarak tanımlandığı vurgulanmaktadır (Gordon, 2018; Slonje ve Smith, 2008; Taneri vd., 2018).

Öğretmen görüşlerine göre akran zorbalığının nedenleri incelendiğinde söz konusu nedenlerin bireysel, ailesel, çevresel ve okula ait faktörlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Akran zorbalığı karmaşık sosyal süreçleri, sosyal ilişkileri ve iletişimi içermektedir (Gürhan, 2017). Alan yazında zorbalık davranışı sergileyenlerin genelde kendi isteklerini karşı tarafa zorla yaptırmak isteyen, saldırgan mizacı bulunan, ailesinde fiziksel güç ile karşılaşan, haksızlıklar ve hakaretlerle karşılaşan, kendilerini ispatlamaya çalışan ve yaptıkları bu olumsuz davranışlar karşısında haz duyan öğrenciler olduğu belirtilmektedir (Özbilen vd., 2017). Akran zorbalığı ile duygusal ve davranışsal bozukluklar arasında anlamlı yönde belirgin bir ilişki bulunması zorbalığın bireysel faktörlerden kaynaklanabildiğini göstermektedir (Ayanoğlu vd., 2019; Gür vd., 2020). Doğan ise (2010), akran zorbalığının bireysel özelliklerden kaynaklanan tek yönlü bir problem olmaktan daha çok aile, okul, öğretmen tutumu, arkadaş ilişkileri ve

içinde yaşanılan kültürü de kapsayan çok boyutlu bir problem olduğunu belirtmektedir. Ailesel faktörler açısından cezalandırıcı, destekleyici olmayan, ilgisiz ebeveynlik söz konusu olduğunda, zorbalık davranışının arttığı yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar arasındadır (Gürhan, 2017). Özkaya'ya (2009) istenmeyen öğrenci davranışları, aile ilgisizliğinden, televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet olaylarından kaynaklanmaktadır. Okulun fiziki özellikleri ve sosyal yapısı (Öztürk, 2019), ergenlik sorunları, okul yönetiminden kaynaklı sorunlar, öğrencilerden kaynaklı sorunlar (Çimen & Karaboğa, 2015), akademik başarısızlık (Cemaloğlu, 2007), fiziksel ve sözel şiddet (Arslan, 2019) bilgi ve iletişim teknolojilerinin kontrolsüz kullanımı (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007) zorbalığa neden olan faktörler arasında belirtilmektedir.

Öğretmen görüşleri zorbalıkla ile başetme stratejileri, zorbalığa müdahale yöntemleri ve politikaları açısından incelendiğinde yapıcı, önleyici ve cezalandırıcı/disipline edici stratejilere vurgu yapıldığı; müdahale yöntemlerinin zorbaya, mağdura, kurbana, okula, aileye yönelik olduğu ve uzman desteği ile disiplin/güvenlik mekanizmalarını içerdiği belirlenmiştir. Zorbalıkla başetmede izlenen politikaların işbirliği, denetim, tanıma-yönlendirme ve eğitim desteği gerektiren politikalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik çözüm önerilerinin ise okula, eğitim işlerine, öğrenciye, uzman desteğine, sosyal-kültürel faaliyetlere ve öğretmene yönelik olmak üzere farklı kategorilerde ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Zorbalığa uğrayan ve zorbalık yapan öğrencileri iyi bir şekilde tespit etmek, öğrencileri ve aileleri bilgilendirmek, okul rehberlik servisi ve okul yönetimi ile işbirliği yapmak bu davranışlarla baş edebilme yöntemlerinden bazıları olarak belirtilmektedir (Özbilen vd., 2017). Zorba davranışlara maruz kalan öğrencilerin eğitim kurumlarında kendilerini güvende hissedebilmeleri ve tekrar özgüvenlerini kazanabilmelerinde ve zorbalıkla baş edebilmelerinde öğretmenlere ve yöneticilere büyük görev ve sorumlulukların düştüğü vurgulanmaktadır (Özbilen vd., 2017). Akran zorbalığında bireylerin ve ailelerin tek başlarına mücadele ve baş etmelerinin zor olması nedeniyle, konunun aile-okul-uzman ve çocuk saç ayağında işbirliği içerisinde dikkatle ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde öğretmen görüşlerine göre zorbalığın yalnızca fiziksel sözel ve ilişkisel zorbalıkla sınırlı olmadığı, cinsel ve siber/sanal zorbalığı da içerdiği anlaşılmaktadır. Her ne kadar cinsel ve siber zorbalığın ergenlik döneminde daha yoğun görüldüğü belirtilse de kendini koruma ve zorbalıkla başetme konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyan ilkokul ve ortaokul öğrencilerine, zorbalıkla ilgili farkındalık eğitimlerinin verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Zorbalığa neden olan faktörler, zorbalıkla başetme stratejileri ve politikaları, zorbalığa müdahale yöntemleri ve çözüm önerilerine ilişkin bulgularda ortaya çıkan kategorilerin çoğunlukla okul-aile-öğrenci-öğretmen ve uzman temelli olduğu belirlenmiştir. Bu durum zorbalığın bu kapsamda ele alınması gerektiğini göstermektedir. Yapılan çalışmada ulusal alan yazında yer alan çalışmalar kapsamında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa ilişkin görüşlerinin bütüncül bir şekilde ele alınması amaçlanmıştır. Ancak zorbalık her yaş grubunda ortaya çıkan bir sorundur. Bu noktada okul öncesi, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi farklı öğretim kademelerinde ortaya çıkan zorbalıkla ilgili çalışmaları dikkate alan derleme çalışmaların alan yazına katkı getirebileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Akay, Y. (2019). İlkokul öğrencilerine yönelik geliştirilen duygusal farkındalık etkinliklerinin akran zorbalığını önlemede etkisi. Eğitim ve Bilim, 44(200), 205-227. doi:10.15390/EB.2019.8093

Akar Çevlik, P. (2013). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumları ve müdahale stratejileri*, Yüksek lisans tezi, Malatya.

Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri*, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aküzüm, C., ve Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi, 61*(61), 1–30.

Arslan, M. (2019). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları yönetme stratejilerine ilişkin bir inceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.

Atiş Akyol, N., Yildiz, C. ve Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ılişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Egitim Dergisi, 33*(2), 439–459. https://doi.org/10.16986/HUJE.2017032926

Ayanoğlu M., Boğa E., Kay M.,A., İnci R., Tarkoçin S., Kaçmaz C., Temiz A. ve Göğebakan Ş. (2019). Çocukluk Döneminde Görülen Duygusal ve Davranışsal Sorunlarla İlgili Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi, 7(2), 196-210. doi: 10.33715/inonusaglik.654600

Barik, E. (2020). *İlkokullarda akran zorbalığını önleme stratejileri ve karşılaşılan güçlüklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., ve Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. Journal of Educational Psychology, 95(3), 570-588. doi:10.1037/0022-0663.95.3.570

Cemaloğlu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. Social Behaviour and Personality, 35(6), 789-802.

Çarkıt, E., ve Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(24), 2545-258. https://doi.org/10.26466/opus.644848

Çimen, K. L. ve Karaboğa, Y. (2015). Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri. International Journal of Science Culture and Sport, 3, 613-628.

Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki şiddet üzerine görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(40), 89–108.

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., ve Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. Journal of School Health, 73(9), 347-355. https://doi.org/10.1111/j.1746- 1561.2003.tb04191.x

Doll, Doğan, A. (2010). Akran zorbalığının ekolojik sistem modeli çerçevesinde incelenmesi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17(3), 149-162. Retrieved from http://www.cogepder.org.tr/images/dosya/149_162.pdf

Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (27). https://www.researchgate.net/profile/Ozgur-Erdur-Baker/publication/324476306_Akran_Zorbaliginin_Yeni_Yuzu_Siber_Zorbalik_Cyber_Bullying_A_New_Face_of_Peer_Bullying/links/5acf21524585154f3f460942/Akran-Zorbaliginin-Yeni-Yuezue-Siber-Zorbalik-Cyber-Bullying-A-New-Face-of-Peer-Bullying.pdf

Gordon, J. U. M. (Ed.). (2018). Bullying prevention and intervention at school: Integrating theory and research into best practices. Springer.

Glover, D., Gough G, Johnson M, ve Cartwright, N. 2000. Bullying in 25 Secondary Schools: Incidence, Impact and Intervention. Educational Research.42(2);141-156.

Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, İ., Sığırlı, D. ve Vural, A., P. (2020). Akran Zorbalığı ile Aile Duygu Dışa Vurumu ve Psikopatoloji Arasındaki İlişki. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21(1),77-86.

Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. Turkiye Klinikleri J Psychiatr Nurs-Special Topics, 3(2), 175-81.

Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(4), 859-880.

Jale, E., ve Öztürk;, A. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 203–226.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (3), 539–562.

Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., ve Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention (pp. 187-210). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (2003). A Profile Of Bullying at School. Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A 60(6):12- 17.

Özbilen, F. M., Canbulat, T., ve Soylu, Y. (2017). Okul zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7(47), 1-15. Retrieved from http://www.pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/126/432

Öztürk, H. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin akran zorbalığı ilişkisinde zorba veya kurban olma durumlarını etkileyen faktörler ve okul sosyal hizmeti, Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2): 531-562.

Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. Advances in pediatrics, 60(1), 33-51.

Slonje, R., ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? Scandinavian Journal of Psychology, 49(2), 147-154.

Şen, Z., ve Doğan, A. (2021). An examination of teachers' attitudes towards bullying, their coping strategies for handling bullying, and perceived school climate. *Eğitim ve Bilim, 46*(207), 43–62. https://doi.org/10.15390/EB.2021.8942

Taneri; P.O., Özbek; Ö. Y., ve Şahin, A. (2018). Sınıfta zorbalık olduğunu öğretmen fark etmezse! https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/77359/2.%20Tebli%C4%9F%20ISMS%20SEMPOZYUM%20TAM%20MET%C4%B0N%20K%C4%B0TABI%20C.%201.pdf#page=164

Türker, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkileyen faktörler*, Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Ünal, Z. H. (2017). *Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşler*i, Yüksek Lisans Tezi, Trakya üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Üstündağ Şener, N., Başar, M., Şen, B., ve Göncü, A. (2015). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin zorba davranışlara başvurma düzeyleri ve öğrenme ortamlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 41*(41), 157–173. https://doi.org/10.15285/ebd.22661

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma (9th ed.). Ankara Seçkin Yayıncılık.

Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. Education and Treatment of Children, 27(1), 37-45.

Yoon, J. S., ve Kerber, K. (2003). Bullying elementary teachers‟ attitudes and intervention strategies. Research in Education, 69 (1), 27–35.