

ISSN: 1308-5298

TO
ID

TARİH
OKULU
DERGİSİ

JOURNAL OF
HISTORY
SCHOOL

JH
OS

Yıl/Year:15, Sayı/Issue:LIX, Ağustos/August 2022



www.johschool.com

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Journal of History School dergisi yılda altı defa yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. *Journal of History School* dergisinde yayınlanan tüm yazıların yayın hakları **Tarih Okulu Dergisi**'ne aittir.

Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Kaynak gösterilmek koşuluyla alıntı yapılabilir.

Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Journal of History School, Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergi olup Dergipark üyesidir. **ULAKBİM Tr Dizin, Index Copernicus, Sobiad, MLA, Semantic Scholar, Scilit, Mendeley, WorldCat, CiteFactor, Paperity, Acarindex, Araştırmak, I20R, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS, Arastirmak, ISAM, Türk Eğitim İndeksi** ve **Academic Research Index** tarafından taranmaktadır.

Journal of History School is an international, six-reviewed in a year journal. JOHS bear the sole legal responsibility for their published works in www.johschool.com.

Journal of History School has the sole ownership of copyright to all published works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of *Journal of History School*. It can be quoted as long as referred to the Johs.

The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.

ISSN: 1308-5298 (Baskı) 2148-4260 (Elektronik)

Yıl/Year: 15 – Sayı/Issue: LIX- Ağustos/August 2022

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Subeditor: Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

E-mail: yenitarihokulu@gmail.com

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Web: <http://www.johschool.com>

JOHSCHOOL

Yıl/Year: 15 – Sayı/Issue: LIX- Ağustos/August 2022

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Subeditor: Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Alan Editörleri

Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ	Eğitim Bilimleri	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin SİS	Filoloji	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Naci İSPİR	İletişim Felsefesi	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. M. Zafer DANIŞ	Sosyal Hizmetler	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN	Uygulamalı İletişim	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Haldun EROĞLU	Genel Türk Tarihi	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali ESGİN	Genel Sosyoloji ve Metodoloji	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Cem ŞAKTANLI	Müzik Eğitimi	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal TUNÇ	Tarih / Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Murat KEÇİŞ	Orta Çağ Tarihi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Muzaffer DEMİR	Eskiçağ Tarihi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur DEMLİKOĞLU	Yeniçağ Tarihi	Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Azmi ÖZCAN	Yakınçağ Tarihi	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT	Eğitim Programları	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Ayhan ÇİNİCİ	Fen Bilgisi Eğitimi	Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Binnaz KOCA	Resim / Grafik	İnönü Üniversitesi
Dr. Ertan ZEREYAK	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Recep ÖZMAN	Arkeoloji	İnönü Üniversitesi
Dr. Arif YILDIZ	İşletme	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Salih TELLİOĞLU	Pazarlama	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Fuat ŞANCI	Sanat Tarihi	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Sevim GÜLLÜ	Beden Eğitimi ve Spor	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU	Türk Dili ve Edebiyatı	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim AKKAŞ	Sosyoloji	Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Eyüp SEVİMLİ	Matematik Eğitimi	Tokat Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Türkçe Eğitimi	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Yabancılara Türkçe Öğretimi	Mersin Üniversitesi
Dr. Fatih DEĞİRMENÇİ	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KINIK	Müzik	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Sevdâ KARACA	Coğrafya	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Munise DURDU	Okul Öncesi Eğitimi	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ALANKA	Gazetecilik	Atatürk Üniversitesi
Dr. Hüsâmettin KARATAŞ	İlahiyat	Fırat Üniversitesi
Dr. Ahmet OKTAN	Radyo Televizyon Sinema	Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. Gabor AGOSTON, Georgetown Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. İsmail AKA, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dilek BARLAS, Koç Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Laurence BROCKLISS, Oxford Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Enver ÇAKAR, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özer ERGENÇ, Bilkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal FIRAT, St. Clements Institute, Kamboçya
Prof. Dr. Mehmet ERSAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paul FREEDMAN, Yale Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Jonathan M. HALL, Chicago Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Şükrü HANİOĞLU, Princeton Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Cemal KAFADAR, Harvard Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Cüneyt KANAT, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Stephen MITCHELL, Exeter Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Alun MUNSLOW, Chichester Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Doğan ÖZLEM, Yeditepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonella ROMANO, Avrupa Üniversitesi Enstitüsü
Prof. Dr. Richard Candida SMITH, Berkeley Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Önhan TUNCA, Liège Üniversitesi, Belçika
Prof. Dr. Dmitriy D. VASILYEV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya
Prof. Dr. Levent YILMAZ, Bilgi Üniversitesi, Türkiye

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

YAYIN KURULU

- Prof. Dr. Seçil Karal AKGÜN, ODTÜ, Türkiye
Prof. Dr. Yusuf AYÖNÜ, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep BOZTEMUR, ODTÜ, Türkiye
Prof. Dr. Şerife CENGİZ, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fevzi DEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Turan GÖKÇE, Kâtip Çelebi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cihat GÖKTEPE, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sadettin GÖMEÇ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müzeyyen GÜLER, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dimitris KYRTATAS, Thesselia Üniversitesi, Yunanistan
Prof. Dr. Abdülkadir ÖZCAN, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman ÖZKAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. John E. WOODS, Chicago Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Mustafa YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Adnan ÇEVİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yuriy AVERYANOV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya
Doç. Dr. Teyfur ERDOĞDU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdülhamit KIRMIZI, İstanbul Şehir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yenal ÜNAL, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yonca KÖKSAL, Koç Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hakan ERDEM, Sabancı Üniversitesi, Türkiye

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Abdulkadir YÜKSEL

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKİYE'DE İŞ AHLAKI KONUSUNDA HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ
TEZLERİN BİBLİYOMETRİK VE METODOLOJİK GÖRÜNÜMÜ
*Bibliometric and Methodological View of Graduate Theses on Business Ethics in
Turkey*

2159-2180

Arda ATEŞ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YAŞAM TARZLARINA BAĞLI OLARAK ALIŞVERİŞ TERCİHLERİNİN
SÜRDÜRÜLEBİLİR TÜKETİME ETKİSİ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE
BİR İNCELEME
*The Impact of Shopping Preferences on Sustainable Consumption in Relation to
Life Styles: University Student Research*

2181-2210

Aşlı YURDİGÜL & Hatice LELOĞLU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE MAHREMİYETİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE
GÖRE FARKLILAŞMASI: INSTAGRAM ÖRNEĞİ
*Differentiation of Privacy and Personality Traits According to Demographic
Characteristics: Instagram Example*

2211-2240

Ayça AKIN & Cem Oktay GÜZELLER

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
THE 500 MOST-INFLUENTIAL ARTICLES IN MATHEMATICS EDUCATION
RESEARCH FOR THE PERIOD 1970-2020: A BIBLIOMETRIC CITATION
ANALYSIS
*1970-2020 Dönemi için Matematik Eğitimi Araştırmalarındaki En Etkili 500 Makale:
Bibliyometrik Atf Analizi*

2241-2270

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Aygün KALINBAYRAK ERCAN & Duygu KALKAN AÇIKKAPI

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

TOKAT'TA BULUNAN 14. YÜZYILA TARİHLENEN BAĞIMSIZ TÜRBELER
ÜZERİNE MİMARİ BİR DEĞERLENDİRME

An Architectural Assessment of the 14th Century

Free Standing Tombs in Tokat

2271-2308

Yunus Emre KARAKAYA & Aykut ŞAHİN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ERKEN DÖNEMDEN GÜNÜMÜZE KADINLARIN SPOR FAALİYETLERİNDEKİ
TEMSİLİ

The Representation of Women in Sports Activities From Early to the Present

2309-2326

Neriman ARAL, Bayram DELEŞ & Emin DEMİR

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING
GAME

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuna İlişkin Algılarının İncelenmesi

2327-2344

Yalçın KARALI, Ömer Varol PALANCIOĞLU & Mert ŞEN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

4+4+4 EĞİTİM SİSTEMİYLE BİRLİKTE RESMİ VE ÖZEL İLKOKUL
İSTATİSTİKLERİNİN İNCELENMESİ

Investigation of Public and Private Primary School Statistics with the 4+4+4 Education System

2345-2368

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

**Ahmet Turan DOĞAN, Fatma Şeyma DOĞAN, Mesut YILDIRIM,
Burhan AKPINAR & Ekrem BEKTAŞ**

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKÇE YAZIM EĞİTİMİNİN İDARİ PERSONELİN RESMİ YAZIŞMA
NİTELİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

*An Investigation of the Impact of Turkish Official Correspondence Training on the
Administrative Staff's Official Correspondence Qualities*

2369-2396

Cansu YILMAZ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
MAURICE VIEUX VE ONURUNA DÜZENLENEN VİYOLA YARIŞMASI
HAKKINDA TARİHSEL BİR İNCELEME

A Historical Review of Maurice Vieux and the Viola Competition in His Honor

2397-2418

Ebru BOZPOLAT & Hatice GÜÇCÜK KURGA

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ, OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ VE OKUMAYA
İLİŞKİN TUTUMLARI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

*Teachers' Opinions on Eighth Grade Students' Critical Thinking Dispositions, Reading
Comprehension Levels, and Attitudes Towards Reading*

2419-2464

Ekrem Yaşar AKÇAY, Halil Emre DENİŞ & Selim KANAT

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
THE DEMOCRATIC PEACE THEORY AND FOUNDING OF THE EUROPEAN
UNION (EU)

Demokratik Barış Teorisi ve Avrupa Birliği'nin (AB) Kuruluşu

2465-2483

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Yusuf AYDIN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
HOW CAN TURKIYE CHARITIES DEVELOP THEIR CAPACITIES IN
PHILANTHROPY?

Türk Hayır Kurumları Hayırseverlik Kapasitelerini Nasıl Geliştirebilir?

2484-2494

Emrah KÖSEOĞLU & Şerife Dilek BOYACI

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÖZ-YÖNETİM BECERİLERİ
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
*Development of the Self-Management Skills Scale for Primary School Students: A
Validity and Reliability Study*

2495-2517

Funda BULUT & Şahin ŞİMŞEK

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNDE TARİH SEVGİSİ VE KÜLTÜREL MİRASIN
KORUNMASI: BİLGİN ADALI'NIN "KARIYE HAZİNESİ" ÖRNEĞİ
*Love of History and Preservation of Cultural Heritage in Children's Literature: The
Example of Bilgin Adalı's "Kariye Hazinesi"*

2518-2540

Hadi BELGE

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
OSMANLI TAŞRASINDA BİR BÜYÜK PAZAR ORGANİZASYONU: ZİLE
PANAYIRI

A Major Market Organization in the Ottoman Province: Zile Fair

2541-2568

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Hakan YÜKSEL

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

TELEVİZYON PROGRAMLARINDA KÜFRÜN KOMEDİ UNSURU OLARAK
KULLANIMI: “ÇOK GÜZEL HAREKETLER 2” ÖRNEĞİ

Use of Swear as a Comedy Factor in Television Programs: The “Cok Guzel Hareketler 2” Example

2569-2587

Kübra OKUMUŞ DAĞDELER

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

EFL INSTRUCTORS’ PERCEPTIONS OF PERSONALIZED LEARNING

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretim Elemanlarının Kişiselleştirilmiş Öğrenme Algıları

2588-2603

İbrahim DEMİRBAŞ & M. Talha ÖZALP

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

TÜRKİYE’DE CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI (1923-1950)

Educational Policies of The Republic Period in Turkey (1923-1950)

2604-2626

Ali ARSLAN & Nurgül ÖZDEMİR

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

EXAMINATION OF SCHOOL BELONGING IN SECONDARY SCHOOL
STUDENT IN THE CONTEXT OF SCHOOL SPORTS

Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyetin Okul Sporları Bağlamında İncelenmesi

2627-2647

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Salih BATAL

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

TANZİMAT DÖNEMİNDEN GÜNÜMÜZE: TÜRKİYE'DE YEREL YÖNETİMLERİN REFORM TARİHİ

Reform History of Local Governments in Turkey from The Tanzimat Period to the Present

2648-2686

Necati ŞİMŞEK, Hanife CANDIR ŞİMŞEK & Salih TELLİOĞLU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

KONAKLAMA İŞLETMELERİNDE ÇALIŞAN KADINLAR AÇISINDAN TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISININ İŞ YAŞAM DENGESİ ÜZERİNE ETKİSİ: ALANYA UYGULAMASI

The Effect of Gender Perception on Work-Life Balance by Women Working in Lodging Enterprises: Alanya Implementation

2687-2707

Elif AKKAŞ & Ömer Selçuk EMSEN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

RUHSAL BOZUKLUKLARIN SOSYOEKONOMİK BELİRLEYİCİLERİ ÜZERİNE UYGULAMALAR

Applications on Socioeconomic Determinants of Mental Disorders

2708-2741

Editörden...

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Haziran 2022 tarihli LIX. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 23 Araştırma makalesi bulunmaktadır. Dergicilikte, özellikle günümüz şartlarında bunun anlamı, gösterilen çabanın karşılığını bulması demektir. Bugüne kadar çıkardığımız sayılar hakkındaki genel izlenim ve değerlendirmeler, Tarih Okulu Dergisi'nin nicel ve nitel olarak farklı ve özgün bir çıkış olduğu yönündedir. Bu niteliğin altında yatan en önemli husus, Tarih Okulu Dergisi'nin hareketi etrafında "hayata bütüncül bakan" bir felsefenin yatmasıdır.

Bugün LIX. sayısı çıkan Tarih Okulu Dergisi'nin, gelecek sayılarla kendi içinde daha derin, daha bilimsel ve daha benimsenir olmak için mesafe kat ederken, aynı zamanda, başta yazarları olmak üzere, dergiye katkıda bulunan tüm ilgili çevresiyle birlikte "bilgi, bilim ve sanat" üreten bir ekolün odağı olacağı umundayız. Vizyonumuz bazı temel kabulleri dikte ettiren ve bu doğrultuda okurlarını etkilemeye çalışan bir tutumun aksine, her bireyin kendi özgürlüğünden hareketle ortaya koyduğu düşünce ve bilgilerin kaynağından beslenecek bir geleceğin inşası yönünde ilerleme imkânının ortaya konulmasıdır.

Derginin editörü olarak bilim dünyasına az da olsa katkı sunmaya çalışmanın heyecanı içerisinde olmakla beraber, bir bayrak yarışı gibi dergiyi daha da ileriye götürmek için Tarih Okulu Dergisinin tüm ekip arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Beraber çıktığımız bu yolda Dergimizin LIX. sayısına destek vererek onurlandıran yazarlarımıza, değerlendirme aşamasında kıymetli vakitlerini ayıran hakemlerimize ayrıca müteşekkirim. Yeni sayımızın bilim dünyasına katkı sağlaması ve diğer Tarih Okulu Dergisi sayılarında buluşmak dileklerimle...

Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62869>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	08.06.2022	Submitted date
Kabul tarihi	11.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yüksel, A. (2022). Türkiye’de İş Ahlakı Konusunda Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik ve Metodolojik Görünümü, *Journal of History School*, 59, 2159-2180.

TÜRKİYE’DE İŞ AHLAKI KONUSUNDA HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK VE METODOLOJİK GÖRÜNÜMÜ

Abdulkadir YÜKSEL¹

Öz

Bu araştırmanın amacı iş ahlakı yazınının önemli yapıtaşlarından olan lisansüstü tezlerin bütüncül olarak analiz edilmesi, eğilimlerinin ortaya konulması, araştırmacılara yeni yol haritaları sunması ve Türk iş ahlakı yazınına katkı sunulmasıdır. Araştırmanın kapsamını Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan iş ahlakı konulu tüm lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu bağlamda erişilebilir durumda olan 64 lisansüstü tez araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan tezler nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi teknikleri kullanılarak bibliyografik ve metodolojik olarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Lisansüstü tezlerin hazırlandığı yıl, üniversite, anabilim dalı, türü, yöntemi, örneklem büyüklüğü ve grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi incelemede ele alınmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılarak elde edilen bulgular çizelgeler ve şekiller eşliğinde sunulmuştur. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; iş ahlakı konusunu ele alan lisansüstü tezlerin 2010 yılı itibari ile görece artış gösterdiği, çoğunlukla yüksek lisans seviyesinde ve işletme anabilim dalında hazırlandığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerde genellikle nicel yöntemlerle araştırmaların yürütüldüğü, örneklem grubunun çalışanlar ve yöneticiler üzerine yoğunlaştığı, veri toplama aracı olarak anket/ölçek tekniğinin sıklıkla kullanıldığı ve verilerin analizinde istatistiksel yöntemlerin tercih edildiği gibi sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları kapsamında yeni araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

¹ Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Şarkışla Aşık Veysel Meslek Yüksekokulu, abdulkadiryüksel@cumhuriyet.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7038-1609

Anahtar Kelimeler: İş Ahlakı, Çalışma Ahlakı, Meslek Ahlakı, Doküman İncelemesi, Bibliyometrik Analiz, Lisansüstü Tez

Bibliometric and Methodological View of Graduate Theses on Business Ethics in Turkey

Abstract

The aim of this research is to analyze postgraduate theses, which are important building blocks of business ethics literature, as a whole, to reveal their trends, to present new road maps to researchers and to contribute to Turkish business ethics literature. The scope of the research consists of all postgraduate theses on business ethics in the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education. In this context, 64 postgraduate theses that are accessible form the scope of the research. The theses included in the research were examined in detail, bibliographically and methodologically, using document analysis techniques, which is one of the qualitative research methods. The year the postgraduate theses were prepared, university, department, type, method, sample size and group, data collection tools and data analysis were discussed in the review. The findings obtained by using percentage and frequency values in the analysis of the data are presented with tables and figures. According to the results obtained from the research findings; It is seen that postgraduate theses on business ethics have increased relatively since 2010, and they are mostly prepared at the master's level and in the department of business administration. In the postgraduate theses, results were obtained such that the research was carried out with quantitative methods, the sample group focused on the employees and managers, the questionnaire/scale technique was frequently used as a data collection tool, and the statistical methods were preferred in the analysis of the data. In addition, suggestions were made to new researchers within the scope of the research results.

Keywords: Business Ethics, Work Ethics, Professional Ethics, Document Review, Bibliometric Analysis, Graduate Thesis.

GİRİŞ

İş ahlakı kavramını kavramsal olarak ele alabilmek için öncelikle ahlak kavramının incelenmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Ahlak kelimesinin etimolojik açıdan kökeni Latince “mos”, Yunanca “ethos” ve Arapça “hulk” kelimelerine dayandığı bilinmektedir (Aydın, 2002; Erbelgin, 2009). Arapça “hulk”, “huy” anlamına gelmektedir. İngilizce’de ahlak kelimesinin karşılığı olarak kullanılan “ethics” kelimesinin kökeni ise Yunanca “ethos” tan yine İngilizce’de ahlak kavramını ifade etmek üzere kullanılan “morality” kelimesi Latince “mos” kelimesinden gelmektedir (Aktan, 1999; Özgener, 2004). Ahlak

kavramına yönelik birçok tanımlama yapılmaktadır. Bu bağlamda Türk Dil Kurumu sözlüğü ahlak kavramını; ” bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları” şeklinde tanımlamaktadır (TDK, t.y.). Ana Britannica Ansiklopesi’ndeki (1986) ahlak tanımı ise biraz daha genişletilerek ifade edilmiştir. Bu tanıma göre; “bireylerin toplumdaki davranışlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla başvurulan kurallar, başka insanların davranışlarını olumlu veya olumsuz biçimde yargılamakta kullanılan kıstaslar” şeklindedir. Meydan Larousse (1990)’deki tanıma göre ise ahlak; insanın doğuştan veya sonradan kazandığı bir takım davranışsal haller, huylar, tavırlar, manevi yoğunluğunu belirten tutum ve tavırlar olarak dile getirilmektedir.

İnsanlık tarihi kadar eski olan ve iyi olarak değerlendirilen davranış biçimlerinin ifadesi olan ahlak işletme ve çalışan davranışlarını yönlendirecek şekilde iş hayatında yer edinmeye başlamıştır (Kurtuluş, 2006). Özellikle 20.yy son çeyreğinde ekonomik ve sosyal hayatın çarpıklaşması, yozlaşması ve çıkara dayalı ilişkilerin şeffafsız hale gelmesi iş ahlakı kavramının üzerine yoğunlaşılmasını sağlamıştır (Kök Bayrak, 2006).

İş ahlakının tarihsel arka planı insanlık tarihi kadar geriye götürülebilir. Fakat 19. yüzyıl Sanayi Devrimi’nden sonra üretim yapısının değişmesi ve artması, ticari ilişkilerin gelişmesi, çalışma ilişkilerinin evrimselleşmesi ve küreselleşme etkisiyle iş hayatında ve alan yazında gündeme alınan bir konu haline gelmiştir. Buna paralel son yıllarda Dünyada ve Türkiye’de yoğunlukla kamu işletmeleri olmak üzere işletmelerde de ortaya çıkan rüşvet ve yolsuzluk iddiaları iş ahlakı kavramının sıklıkla dikkatlere alınmasını gündeme getirmektedir (Demir ve Songür, 1999).

Bireyler ve toplumlar için ahlak değerleri ne kadar önemliyse işletmelerin başarısı ve sürdürülebilirliği açısından da iş ahlakı aynı öneme sahiptir. İş ahlakı, işletmelerde üretim sürecinden başlayarak, çalışanların davranışlarını doğrudan etkilemekte ve belirlemektedir. İş ahlakı iş hayatında karşılaşılan tüm ahlaki davranışları kapsamaktadır. Bu kapsam işçiler arasında, işçiler ile işverenler arasında, tüketiciler ile işletme arasında ya da işletme ile çevresel ve sosyal faktörler arasında olabilir (Uzunçarşılı, 2000). Bu bağlamda iş ahlakını oluşturan üç temel dinamik vardır Bunlar; çalışma ahlakı, meslek ahlakı ve işletmecilik ahlakıdır (Arslan, 2012).

Bireylerin, toplumların ve kurumların ahlak kurallarını belirleyen dinsel, felsefi ve geleneksel değerler aynı zamanda iş ahlakı ilke ve kurallarının da belirlenmesinde temel değerlerdir (Yurtseven, 2000). İş ahlakı veya çalışma hayatındaki ahlaki sorunlar genel ahlaki sorunlardan ayrı bir yöntemle ele

alınmaz (Arslan, 2012). İş ahlakı, evrensel olarak kabul görmüş ya da belirli bir kültürde geçerliliği olan ahlaki kıstaslar sınırlarında, iş hayatına dair işletme içi ve dışı sosyal ve çevresel faktörlerle etkileşime açık her türlü davranışa yön verecek ahlaki yargılar geliştirme ve uygulama şeklidir (Torlak, 2006). İş ahlakı, iş hayatındaki bireylerin ve işletmelerin ahlaki olarak övülmeye değer ve örnek davranışlarını göstermektedir (George, 1999). McHugh'a (1992) göre ise, iş ahlakı iş dünyasında hüküm süren doğru ve yanlış davranışları ele alır.

İş ahlakının sınırlarını keskin çizgilerle belirlemek güçtür. Ahlak kavramsal olarak ele alındığında subjektif bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir ve bireysel ahlak anlayışına göre farklılaşmaktadır. Fakat bireysel ve karşılıklı çıkar ilişkisinin şekillendirdiği iş hayatında ahlak kavramının objektif bir temeli olmak zorundadır (Kaplanhan, 2002). Bir başka deyişle bireysel ahlak kişilerin anlayış tarzına göre farklılık gösterirken iş ahlakı kavramında bu esnekliğin sınırları bulunmak durumundadır. İş hayatındaki ahlak dışı sorunlar genellikle hileli ürünler, rüşvet, para aklama, dolandırıcılık, vergi kaçakçılığı, aldatıcı reklamlar vb. olarak ifade edilebilir.

Sosyal hayatın ve toplumsal yapının tüm katmanlarının huzur, barış, istikrar ve güvenli olabilmesinin en önemli etkeni ahlak kurallara uygun hareket edilmesidir. Bu sebeple bireylerin ve kurumsal yapıların iş hayatında ahlaki ilke ve davranışlara uygun davranması önemli bir görev ve sorumluluktur (Zaim, 2009). Toplumsal barış ve huzurun sağlanmasında hukuk kuralları ne kadar önem taşmaktaysa iş ahlakı da iş hayatında o derece öneme sahiptir. İş ahlakı işletmelere, çalışanlara, sermayedar ve sosyal çevreye yönelik işletmenin imajı ile paralellik gösteren toplumsal olarak kabul edilmiş sorumluluk ve davranışların bütüncül halidir.

İş ahlakının gün geçtikçe giderek önem kazanması; iyi ahlak ve iyi işin özdeş olduğu, işletmelerin mükemmelle ulaşma çabaları, çıkar gruplarının menfaatlerini dengeleme ve işletmelerdeki güven ilişkisinin gerekliliği gibi nedenlere dayanmaktadır (Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2003). Bu sebeple alan yazında iş ahlakı üzerine yapılan araştırmalar büyük bir öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı iş ahlakı yazınının önemli yapıtaşlarından olan lisansüstü tezlerin bütüncül olarak analiz edilmesi, mevcut durumları ve eğilimlerinin ortaya konulması, araştırmacılara yeni yol haritaları sunması ve Türk iş ahlakı yazınına katkı sunulmasıdır. Araştırmada bu ana amaç ekseninde aşağıda yer alan alt amaçlara yanıt aranmıştır.

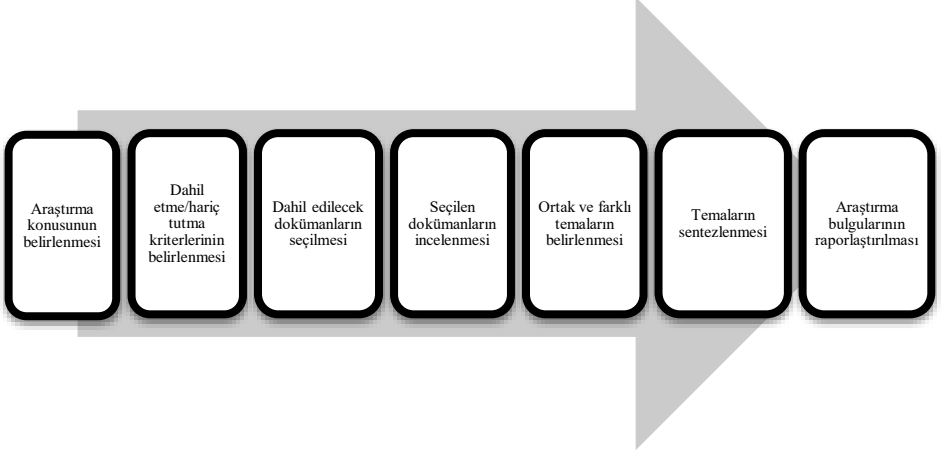
- İş ahlakı konulu tez çalışmalarının;
 - Yıllara göre dağılımı,

- Hazırlandığı üniversite ve anabilim dalları,
- Lisansüstü programı nasıldır/nelerdir?
- Uygulanan araştırma yöntemleri nelerdir?
- Örneklem büyüklüğü ve grupları nelerdir?
- Kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
- Verilerin analizinde kullanılan teknikler nelerdir?

Bu araştırma farklı çalışmaların bütüncül olarak sentezlenmesiyle; mevcut durum fotoğrafının görüntülenmesi, genel bir eğilimin ifade edilmesi ve yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici olma özelliği taşımaktadır. Araştırmacıların iş ahlakı üzerine yapacakları çalışmalarda farklı boyutları ele alabilmek adına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra iş ahlakı konusu üzerine ele alınmış lisansüstü tezlere ulaşma imkânına veya okuma zamanına sahip olmayan araştırmacılara genel bir kaynak olma niteliği göstermektedir.

YÖNTEM

Konusunu “iş ahlakı” olgusunun oluşturduğu lisansüstü tezleri derinlemesine incelenmek ve eğilimlerinin ne şekilde olduğunun betimlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi desenine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar araştırma problemini anlama ve yorumlama amacıyla gerçekleştirilen, varsayım ve kuram ile sonuçlanabilen, sayısallaştırmanın az olduğu ve örüntüleri araştıran bir araştırma yöntemidir (Glesne, 2012). Yıldırım ve Şimşek (2013)’e göre; nitel araştırmalar bir problemin, durumun, olgunun ayrıntılı bir şekilde incelenmesine yardımcı olmaktadır ve araştırmacının derinlemesine bilgi edinmesini sağlamaktadır. Doküman incelemesi, araştırmanın kapsamını oluşturan dokümanların elde edilmesi, ayrıntılı gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak ifade edilebilir (Özkan, 2019). Doküman incelemesi, basılı ve elektronik ortamda bulunan dokümanların sistematik olarak değerlendirme işlemidir (Bowen, 2009). Diğer araştırma yöntemlerindeki gibi, doküman incelemesine göre tasarlanan araştırmalarda da anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve bilgi üretimini sağlayabilmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını sistematik yapmak gereklidir (Bowen, 2009). Bu bağlamda bu araştırmada doküman incelemesi tekniğiyle aynı amaçla yapılmış birden çok araştırma bütüncül bir bakış açısıyla ele alınıp incelenmiştir. Doküman incelemesine yönelik yapılan işlem basamakları aşağıda Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Doküman İncelemesi İşlem Basamakları

Yukarıda Şekil 1’de bu araştırmada takip edilecek olası işlem basamakları açıklanmıştır. İlk olarak araştırma problemi belirlenerek araştırmanın amacının ve alt amaçlarının ifade edilmesi gerekmektedir. İkinci adım olarak araştırma kapsamında incelenecek edilecek dokümanların seçilmesi için dikkate alınacak dâhil etme/hariç tutma kriterleri belirlenmektedir. Üçüncü adımda ise doküman incelemesi çalışmasına dâhil edilecek araştırmaların seçimi yapılmaktadır. Dördüncü adımda seçilen çalışmaların doküman incelemesinin amacına uygun ayrıntılı şekilde incelenmesi yapılmaktadır. Beşinci adımda seçilen çalışmaların ortak ve farklılaşan temaları belirlenmektedir. Altıncı aşamada belirlenen temaların sentezlenmesi ve gruplandırılması işlemleri gerçekleştirilmektedir. Doküman incelemesi çalışmasının yedinci ve son adımında ise sentezleme ile elde edilen bulgular raporlaştırılarak araştırma sonuçlandırılmaktadır.

Araştırmanın Dâhil Etme / Hariç Tutma Kriterleri

Araştırma iş ahlakı konusu üzerine 1 Ağustos 2021 tarihine kadar Türkiye’de hazırlanan lisansüstü tezleri kapsamaktadır. Bu bağlamda çalışma Türkiye sınırlılığına sahiptir. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan ve başlığında “iş ahlakı, çalışma ahlakı veya meslek ahlakı” kavramlarından birisinin kullanıldığı ve erişim izin olan tüm tezler (uzmanlık, yüksek lisans, doktora) araştırmanın kapsamına alınmıştır. Ulusal Tez Merkezi dijital platformunda yapılan taramalarda kelimelerin ilk harflerin büyük ve küçük yazımları kullanılarak oluşabilecek tüm kombinasyonları denenmiştir. Ayrıca Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu’nda “ahlak” olarak ifade edilmesine rağmen “ahlâk” şeklinde de tarama yapılarak ulaşılan tezler çalışmanın kapsamına dâhil

edilmiştir. Araştırmada tezsiz yüksek lisans programları çerçevesinde yapılan projeler/ödevler çalışma kapsamından hariç tutulmuştur.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın dâhil etme/hariç tutma kriterleri doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi üzerinden araştırma kapsamına alınacak çalışmaların taraması yapılmıştır. Büyük/küçük harf ve ahlak kelimesinin olası “â” ile yazılması durumuna karşılık tüm kombinasyonlar kullanılarak tarama yapılmıştır. Tez başlığında olacak şekilde tarama için kullanılan anahtar kelimeler “iş ahlakı, İş ahlakı, İş Ahlakı, iş ahlâkı, İş ahlâkı, İş Ahlâkı, çalışma ahlakı, Çalışma ahlakı, Çalışma Ahlakı, çalışma ahlâkı, Çalışma ahlâkı, Çalışma Ahlâkı, meslek ahlakı, Meslek ahlakı, Meslek Ahlakı, meslek ahlâkı, Meslek ahlâkı, Meslek Ahlâkı” şeklindedir. Anahtar kelimeler kullanılarak yapılan taramalarda toplam 76 lisansüstü tez olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tezlerden 11 tanesi erişim iznine kapalı konumdadır. Ayrıca 1 tez farklı taramalarda kesişim sağlamaktadır. Taramalarda elde edilen toplam lisansüstü tez sayısından erişim izni olmayan ve kesişim gösteren tez sayıları çıkartıldığında araştırmanın kapsamı elde edilmiş olmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın kapsamını 64 lisansüstü tez oluşturmaktadır.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmanın kapsamını oluşturan iş ahlakı konulu 64 lisansüstü tez çalışmasından veri toplama işlemi yapılmıştır. Lisansüstü tez çalışmalarından veri toplamak amacıyla iki farklı şablon oluşturulmuştur. Birinci şablonda incelenen lisansüstü tezin; Ulusal Tez Merkezi’nin verdiği tez numarası, tez adı, yılı, üniversitesi, anabilim dalı, tez türü ve anahtar kelimeleri bilgilerinin toplandığı bibliyografi verileri yer almaktadır. İkinci şablonda ilgili lisansüstü tezin; araştırma türü, araştırma yöntemi, örneklem büyüklüğü, örneklem grubu, veri toplama aracı ve verileri analiz bilgilerinin toplandığı metodolojik verileri yer almaktadır. Bu bağlamda toplanan veriler iki şablon halinde gruplandırılmış ve analiz için hazırlanmıştır. Şablonlarda yer alan veriler grafik ve şekillerle frekans değerleri eşliğinde görselleştirilmiştir. Verilerin analizinde bibliyometrik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bibliyometrik analiz ile bilimsel anlamda hazırlanan çalışmaların içeriğini ve yapısını incelemek hedeflenmektedir (Pendlebury, 2008). Bu bağlamda bibliyometrik analiz; belirli bir amaç doğrultusunda daha önceden yapılmış araştırmaların incelenmesini sağlamak, alan yazına katkıda bulunmak, ilgili alanda yapılacak araştırmalara yol haritası sunmak ve yeni araştırmaların yapılmasına imkân tanımak amacıyla kullanılan bir analiz tekniğidir (Borgman ve Furner, 2005; Hall, 2011).

BULGULAR VE YORUM

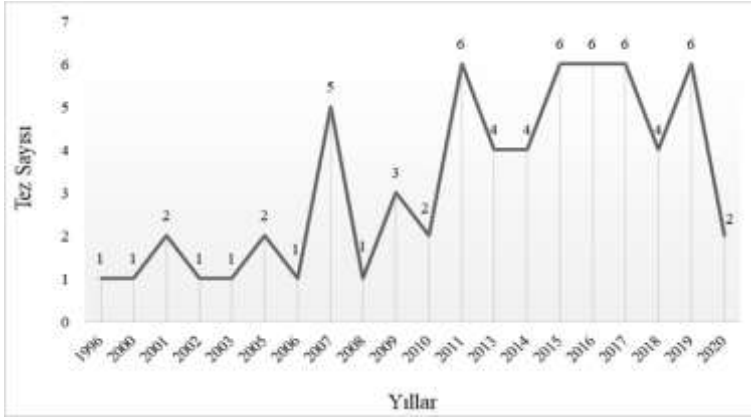
Türkiye’de lisansüstü seviyede hazırlanan iş ahlakı konulu tezlerin eğilimlerinin ortaya konulması ve bu alandaki araştırmacılara bütüncül bir gözlem imkânı sunulması amacıyla hazırlanan bu çalışmada incelenen tezlerin içerik analizlerine ilişkin bulgular bibliyografik ve metodolojik bulgular şeklinde ayrı ayrı sunulmaktadır.

Araştırmanın Bibliyografik Bulguları

Araştırma kapsamında yer alan lisansüstü tezlerin hazırlandığı; yıl, üniversite, anabilim dalı, tez türü ve anahtar kelimelere yönelik yapılan analiz bulguları ayrı başlıklar altında ifade edilmiştir. İçerik analizinden elde edilen bulgular tablo, şekil ve grafikler yardımıyla açıklanmıştır.

İş Ahlakı Konulu Lisansüstü Tezlerin Hazırlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Aşağıda Şekil 2’de iş ahlakı konulu lisansüstü tezlerin hazırlandıkları yıllara göre dağılımları gösterilmektedir.

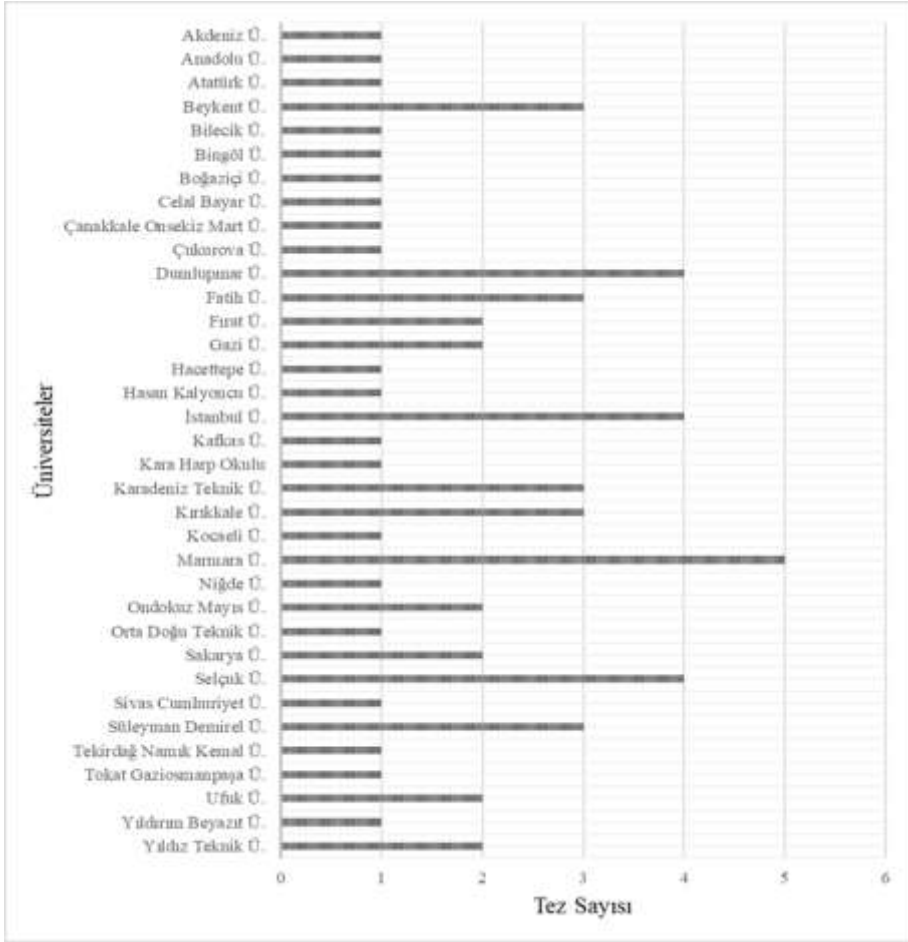


Şekil 2. Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Ulusal Tez Merkezi kayıtlarına göre şekil 2’de görüldüğü üzere iş ahlakı konusunu ele alan ilk tezin 1996 yılında hazırlandığı görülmektedir. Özellikle 2010 yılı sonrasında iş ahlakı konulu tez sayısının geçmiş yıllara göre artış gösterdiği fakat değişken bir ivmeye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

İş Ahlakı Konulu Lisansüstü Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Aşağıda Şekil 3’te iş ahlakı konulu lisansüstü tezlerin hazırlandıkları üniversitelere göre dağılımları gösterilmektedir. Şekil 3’te yer alan üniversitelerin isimleri örnekleme oluşturan lisansüstü tezlerde yer alan üniversite isimleri dikkate alınarak yazılmıştır. Bu bağlamda şekil 3’te yer alan bazı üniversitelerin isimlerinin günümüzde değiştirilmiş olması mümkündür.

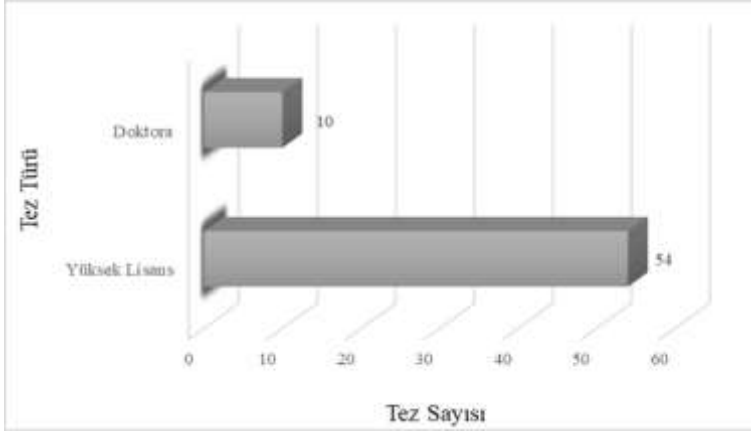


Şekil 3. İş Ahlakı Konulu Lisansüstü Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Şekil 3'te araştırmanın örneklemini oluşturan 64 iş ahlakı konulu lisansüstü tezin hazırlandığı üniversite isimlerine göre dağılımları görülmektedir. Şekle göre; iş ahlakı konulu 5 lisansüstü tez ile Marmara Üniversitesi ilk sıradadır. Sonrasında 4 lisansüstü tezin hazırlandığı; Selçuk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi yer almaktadır.

Lisansüstü Çalışmaların Lisansüstü Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Aşağıda Şekil 4'te iş ahlakı konulu lisansüstü tezlerin lisansüstü eğitim seviyelerine göre dağılımları gösterilmektedir.

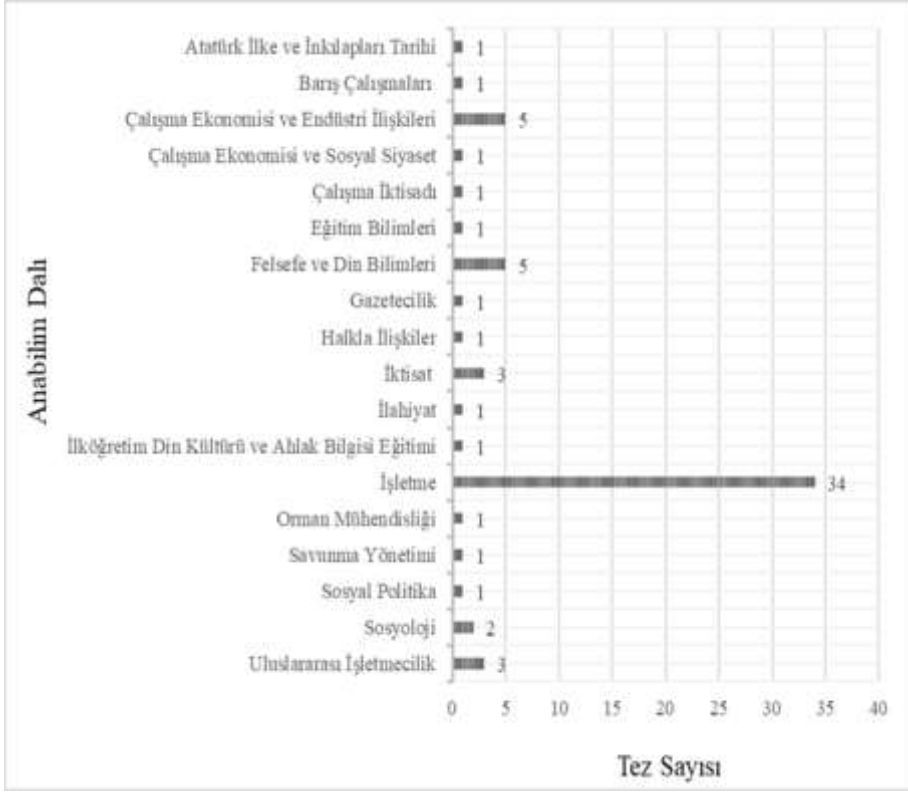


Şekil 4. İş Ahlakı Konulu Lisansüstü Tezlerin Lisansüstü Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımları

Şekil 4'te yer alan araştırmanın örneklemini oluşturan lisansüstü tezlerin hazırlandıkları eğitim seviyelerine göre dağılımlarına bakıldığında; 10 tezin doktora seviyesinde ve 54 tezin ise yüksek lisans seviyesinde olduğu görülmektedir.

Lisansüstü Çalışmaların Hazırlandığı Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Aşağıda Şekil 5'te iş ahlakı konulu lisansüstü tezlerin hazırlandığı anabilim dallarına göre dağılımları gösterilmektedir.



Şekil 5. Lisansüstü Tezlerin Hazırlandığı Anabilim Dallarına Göre Dağılımları

Şekil 5’te araştırmanın örneklemini oluşturan 64 lisansüstü tezin 18 farklı anabilim dalında hazırlandığı görülmektedir. İş ahlakı konusunun en fazla ele alındığı anabilim dalının işletme olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda en yoğun lisansüstü tezlerin; 34 işletme, 5 çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, 5 felsefe ve din bilimleri, 3 iktisat ve 3 uluslararası işletmecilik anabilim dallarında hazırlandığı görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Anahtar Kelimeleri Kelime Bulutu

Aşağıda Şekil 6’da iş ahlakı konulu lisansüstü tezlerin anahtar kelimelerinin kullanılmasıyla elde edilen kelime bulutu yer almaktadır.



Şekil 6. Lisansüstü Tezlerin Anahtar Kelimelerinin Kelime Bulutu

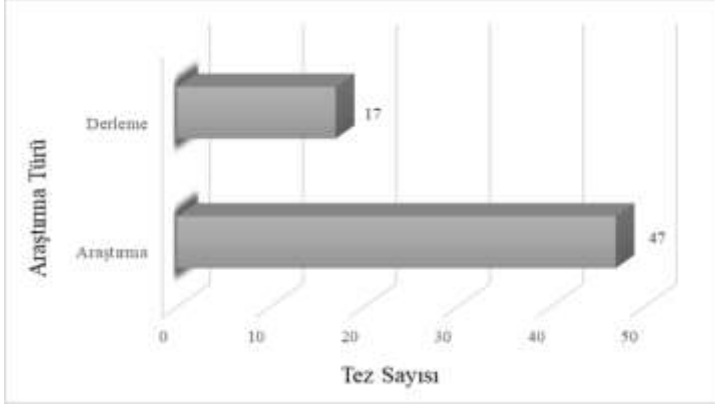
Şekil 6’da araştırmanın örneklem grubunda yer alan lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri tezlerde olduğu şekliyle alınarak kelime bulutu oluşturulmuştur. Kelime bulutu tekniğinde bir kelimenin tekrar sayısı ile yazım puntosu arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle kelimelerin kullanım sıklığı arttıkça yazı puntosu büyümektedir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemine oluşturan lisansüstü tezlerde birbirinden farklı toplam 139 kelimenin yer aldığı anahtar kelime bulunmaktadır. Şekil 6’da yer alan kelime bulutu çıktısına bakıldığında; iş ahlakı (f=35), ahlak (f=20), çalışma ahlakı (f=10), meslek ahlakı (f=8), sosyal sorumluluk (f=6), kurumsal sosyal sorumluluk (f=4), etik (f=4), ahilik (f=3), örgüt kültürü (f=3), işletmeler (f=3) ve örgütsel vatandaşlık davranışı (f=3) kelimeleri sırasıyla en sık kullanılan anahtar kelimelerinden olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Metodolojik Bulguları

Araştırma kapsamında yer alan lisansüstü tezlerin; araştırma türü, araştırma yöntemi, örneklem büyüklüğü, örneklem grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi bilgilerine yönelik yapılan analiz bulguları aşağıda açıklanmaktadır. Metodolojik açıdan ele alınan lisansüstü tezlerin içerik analizi bulguları tablo, şekil ve grafikler yardımıyla açıklanmıştır.

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Aşağıda Şekil 7’de iş ahlakı konulu lisansüstü tezlerin araştırma türlerine göre dağılımları gösterilmektedir.

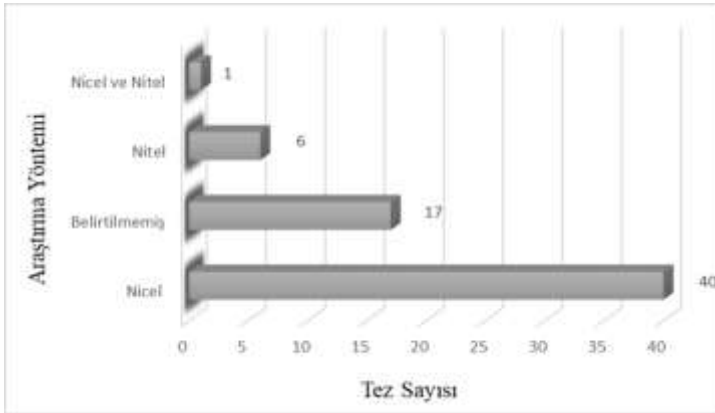


Şekil 7. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Lisansüstü tezler araştırma türlerine göre iki farklı grupta ele alınmaktadır. Birincisi belli bir amaç doğrultusunda alan yazında yer alan çalışmaların toplanarak sistemli olarak düzenlenmesiyle elde edilen bilimsel çalışmalardır. İkincisi ise bilimsel araştırma yöntemleri doğrultusunda nitel, nicel veya karma yöntem desenlerine göre veri toplamak, verileri analiz etmek ve raporlamak süreçlerinin bulunduğu araştırma çalışmalarıdır. Bu bağlamda bu araştırmanın örneklemini oluşturan lisansüstü tezlerin 17 tanesi derleme 47 tanesi ise araştırma tezi statüsündedir (Şekil 7.).

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Aşağıda Şekil 8’de iş ahlakı konulu lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımları gösterilmektedir.

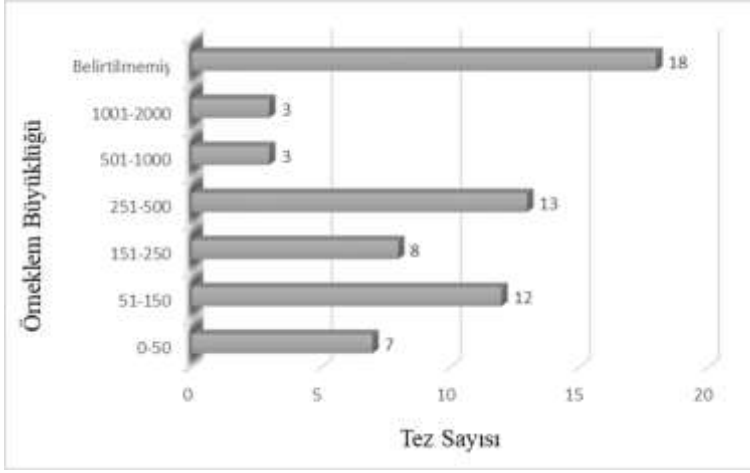


Şekil 8. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemleri incelendiğinde 47 tezde kullanılan yöntem belirtilmişken 17 tezde kullanılan yöntem ifade edilmemiştir. Lisansüstü tezlerde yoğun olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar 6 tezde kullanılırken karma yöntem olarak ifade edilecek nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı 1 tez bulunmaktadır.

Lisansüstü Çalışmaların Örneklem Sayısı ve İçeriğine Yönelik Dağılımı

Aşağıda Şekil 9'da iş ahlakı konulu lisansüstü tezlerin örneklem sayılarına göre dağılımları gösterilmektedir.

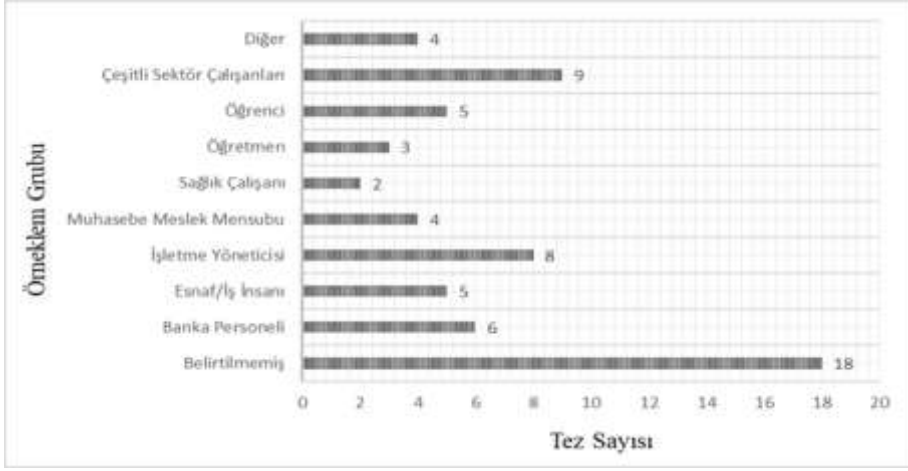


Şekil 9. Lisansüstü Tezlerin Örneklem Sayılarına Göre Dağılımları

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin örneklem büyüklüklerine bakıldığında en fazla katılımcı sayısının 251-500 arasında olduğu 13 tez bulunmaktadır. İkinci olarak katılımcı sayısının 51-150 kişi arasında olan 12 tez olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcı sayısı; 151-250 arasında olan 8 tez, 0-51 arasında 7 tez, 501-1000 ve 1001-2000 arasında 3'er tez bulunmaktadır. Araştırma kapsamındaki 18 tezin örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir. Örneklem büyüklüğü belirtilmeyen tezlerin 17'si derleme niteliği taşımakta ve 1 araştırma tezinde doküman incelemesi sebebiyle örneklem büyüklüğünü bulunmamaktadır.

Lisansüstü Çalışmaların Örneklem Grubuna Yönelik Dağılımı

Aşağıda Şekil 10'de iş ahlakı konulu lisansüstü tezlerin örneklem gruplarına göre dağılımları gösterilmektedir.



Şekil 10. Lisansüstü Tezlerin Örneklem Grubuna Yönelik Dağılımı

Araştırma kapsamındaki tezlerin örneklem gruplarının yapısı incelendiğinde dağılımın farklılaştığı görülmektedir. Yapılan incelemelerde tez araştırmalarının çalışanlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında iş piyasalarına henüz giriş yapmamış öğrencileri örneklem alan 5 tez bulunmaktadır. Ayrıca iş ahlakı kavramına yöneticiler perspektifinden bakarak araştırma yapmayı hedefleyen 8 tez yer almaktadır.

Lisansüstü Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Yönelik Dağılımı

Aşağıda Şekil 11’de iş ahlakı konulu lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları gösterilmektedir.

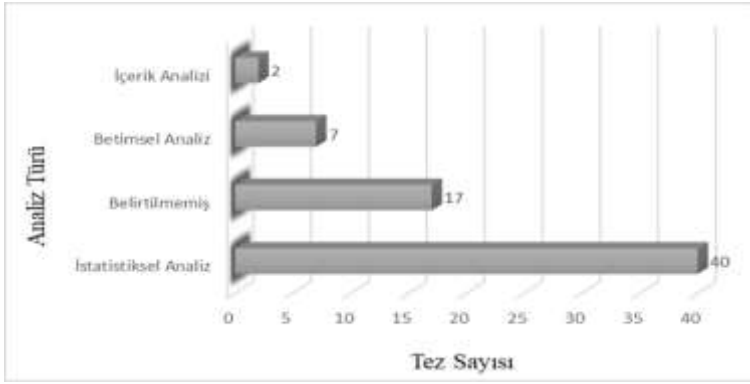


Şekil 11. Lisansüstü Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Yönelik Dağılımı

Şekil 11'e göre araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak çoğunlukla anket/ölçek tercih edilmiştir. Ayrıca nitel araştırmalarda sıklıkla veri toplama aracı olarak tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu da 4 tezde kullanılmıştır. Şekil 11'de toplam veri toplama aracı 65 olmaktadır. Bu durum bir araştırmada hem nitel hem nicel yöntemin kullanılması sebebiyledir.

Lisansüstü Çalışmaların Veri Analizlerine Yönelik Dağılımı

Aşağıda Şekil 12'de iş ahlakı konulu lisansüstü tezlerin veri analizlerine yönelik dağılımları gösterilmektedir.



Şekil 12. Lisansüstü Tezlerin Veri Analizlerine Yönelik Dağılımı

Araştırma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerin araştırmalarında kullandıkları veri analizleri 3 farklı şekilde gruplandırılabilir. Bu bağlamda lisansüstü tezlerden 3'ü içerik analizi, 7'si betimsel analiz ve 40'ı istatistiksel analiz tekniklerinden faydalanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İş ahlakı konusunu ele alan lisansüstü tez çalışmalarının mevcut durumunu doküman incelemesi ve bibliyometrik analiz yardımıyla derinlemesine incelenmek ve bu çalışmaların eğilimlerinin ne şekilde olduğunu ifade etmek amacıyla ele alınan bu araştırmanın alan yazına katkıda bulunması hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın kapsamını Ulusal Tez Merkezinden dâhil etme/ hariç tutma kriterlerine göre tespit edilen ve erişim izni olan 64 lisansüstü tez oluşturmuştur. Bu kapsamda incelenen tezlerin analizlerine ilişkin bulgular bibliyografik ve metodolojik bulgular şeklinde ele alınmıştır.

Ulusal Tez Merkezi kayıtlarına göre iş ahlakı konusunu ele alan ilk tezin 1996 yılında hazırlandığı ve özellikle 2010 yılı sonrasında iş ahlakı konulu tez sayısının artış gösterdiği görülmektedir. Lisansüstü tezlerin hazırlandıkları üniversitelere bakıldığında ilk sırada 5 tez ile Marmara Üniversitesi yer almaktadır. Sonrasında Selçuk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi’nde 4’er iş ahlakı konulu lisansüstü tez hazırlanmıştır.

Araştırmanın kapsamını oluşturan lisansüstü tezlerin hazırlandıkları eğitim seviyelerine göre dağılımlarına bakıldığında yoğunlukla yüksek lisans tezleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 10 tez doktora seviyesinde, 54 tez ise yüksek lisans seviyesindedir. Hazırladıkları anabilim dalları incelendiğinde 18 farklı disiplinde ele alındıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu disiplinler arasında en yoğun lisansüstü tezlerin; 34 işletme, 5 çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, 5 felsefe ve din bilimleri, 3 iktisat ve 3 uluslararası işletmecilik anabilim dallarında hazırlandığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerin 17’si derleme 47’si ise araştırma tezi statüsündedir. Bu bağlamda araştırma yöntemi açısından bakıldığında yoğun olarak nicel araştırma yönteminin tercih edildiği nitel araştırmaların görece az olduğu görülmektedir. Araştırma tezleri içerisinde 40 tezde nicel, 6 tezde nitel ve 1 tezde karma yöntem araştırması teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın kapsamını oluşturan tezlerin örneklem büyüklüklerine bakıldığında en çok 13 tezde 251-500 ve 12 tezde 51-150 arasında katılımcıyla çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca katılımcı sayısı; 151-250 arasında olan 8 tez, 0-51 arasında 7 tez, 501-1000 ve 1001-2000 arasında 3’er tez bulunmaktadır. Lisansüstü tezlerin örneklem gruplarının yapısı incelendiğinde genellikle çalışanlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında iş piyasalarına henüz giriş yapmamış öğrencileri örneklem alan 5 tez bulunmaktadır. Ayrıca iş ahlakı kavramına yöneticiler perspektifinden bakarak araştırma yapmayı hedefleyen 8 tez yer almaktadır.

Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak çoğunlukla anket/ölçek tercih edilmiştir. Ayrıca nitel araştırmalarda sıklıkla veri toplama aracı olarak tercih edilen görüşme formu 5 tezde kullanılmıştır. Lisansüstü tezlerde başvuru veri analizleri 3 farklı şekilde gruplandırılmıştır. Bunlardan 3’ü içerik analizi, 7’si betimsel analiz ve 40’ı istatistiksel analiz tekniklerinden faydalanmıştır.

İş ahlakı üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerden yapılan incelemeler ve ulaşılan sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

• Günümüz dünyasında, ekonomik ve sosyal hayatta, iş ahlakı kavramının önemi bilinmektedir. Araştırmanın dâhil etme hariç tutma kriterlerine göre Ulusal Tez Merkezi'nde 64 teze ulaşım sağlanmıştır. Bu bağlamda iş ahlakı konusu üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin yetersizliği düşünülmekte ve konuyla ilgili araştırmaların teşvik edilmesi önerilmektedir.

• Lisansüstü seviyesi bakımından yapılan incelemede bilgi üretiminin lokomotif olarak ifade edilebilecek doktora tezlerinin görece az olması eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Yeni araştırmalarda doktora seviyesindeki araştırmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

• İş ahlakı tüm disiplinleri ilgilendiren bir kavram olma niteliğine sahiptir. Lisansüstü tezlerin hazırlandıkları anabilim dalları incelendiğinde yoğunluğun işletme anabilim dalında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda farklı disiplinlerde araştırılma yapılmasının alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

• Lisansüstü tezlerin büyük bir bölümünün araştırmaya dayalı olması olumlu değerlendirilmektedir. Fakat araştırma yöntemlerinden nitel ve karma araştırma yönteminin yetersizliği dikkat çekmektedir. Nitel araştırmalar bir konunun derinlemesine incelenmesine imkân sağlayan araştırmalardır. Bu sebeple yeni araştırmacıların nitel veya nitel araştırmayı da kapsayan karma yöntem araştırmalarını tercih etmeleri önerilmektedir.

• Araştırma kapsamındaki tezlerin örneklem gruplarının yapısına bakıldığında yoğunlukla çalışanlar, yöneticiler ve öğrencilerin yer aldığı görülmektedir ve olumlu değerlendirilmektedir. Bu bağlamda veri çeşitlenmesini sağlamak adına farklı gruplardan veri toplanması yöntemiyle karşılaştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma, iş ahlakı yazınında, lisansüstü tezlerin bütüncül olarak incelenmesi ve raporlaştırılmasıyla; konu üzerine yeni araştırmalar yapmayı planlayan araştırmacılara geçmiş araştırmaların bütüncül bir özetini sunma imkânı sağlamaktadır. İş ahlakı üzerine yapılacak araştırmalarda farklı boyutların ele alınarak alan yazının zenginleştirilmesine katkı sunacağı beklenilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aktan C. C. (1999). Meslek ahlakı ve sosyal sorumluluk, ahlaki yeniden yapılanma ve toplam ahlaka doğru. *Arı Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği* Yayını.

Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi (1986). Ana Yayıncılık, Cilt:1.

Türkiye’de İş Ahlakı Konusunda Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik ve...

- Arslan, M. (2012). *İş ve Meslek Ahlakı*. Siyasal Kitabevi.
- Aydın, H. A. (2002). *İşletmelerde İş Ahlakı: İstanbul Su ve Kanalizasyon (İSKİ) Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Borgman, C. L. & Furner, J. (2005). Scholarly communication and bibliometrics. *Annual Review of Information Science and Technology*, (36), 2-72.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Demir, H. ve Songür, N. (1999) Sosyal sorumluluk ve iş ahlakı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3).
- Erbelgin-Cengiz, A. (2009), *İnsan Kaynakları Fonksiyonları Açısından Çalışan Yönetim İlişkilerinde Ahlaki Ölçütler ve Kurumsallık Düzeyi Üzerine İstanbul İli Üretim İşletmeleri Kapsamında Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- George R. (1999). *Business Erhics*. A. Viacom Company Upper Saddle River.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*, (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Hall, C. M. (2011). Publish or Perish? Bibliometric analysis, journal ranking and the assesment of research quality in tourism. *Tourism Management*, 32(1), 16-27.
- Hugh F. Mc. (1992). *Ethics: İş Ahlakı*. Türk sanayicileri ve iş adamları derneği, Detay Basım.
- Kaplanhan, F. (2002). *Esnaf ve İş Adamlarında İş Ahlakı ve Kurumsal Değerler: Kırıkkale Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kök Bayrak, S. (2006). Organizasyonel kurumsallaşmada bir değer boyutu: İş ahlakının kurumsallaşması. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(1), 58-78.
- Kurtuluş, B. (2006). İş ahlakı: Geçmişte ve günümüzde. *Sosyal Siyaset Konferansları: Prof. Dr. Nevzat Yalçıntaş’a Armağan Özel Sayısı*, 737-759.
- Meydan Larousse (1990). Meydan Yayınevi, Cilt:1.

- Özgener, Ş. (2004). *İş Ahlakının Temelleri-Yönetmel Bir Yaklaşım*. Nobel Yayınları.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları için Doküman İnceleme Yöntemi*. Pegem Akademi.
- Pendlebury, D. A. (2008). *White Paper Using Bibliometrics in Evaluating Research, Research Department*. Thomson Reuters.
- Torlak, Ö. (2006). *Pazarlama Ahlakı*. Beta Yayınları.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. ve Erdönmez C. (2003). *Örgütlerde Davranış*. Adım Matbaacılık.
- Uzunçarsılı Ü., Toprak M. ve Ersun O. (2000). *Şirket Kültürü ve İş Prensipleri*. İTO Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurtseven, H. R. (2000). İşletme yönetiminde etik toplum ve işletmeler açısından Çanakkale kenti'nde karşılaştırmalı bir araştırma. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Erciyes Üniversitesi, 25-27 Mayıs, Nevşehir.
- Zaim, H. (2009). İş ahlakı, *MÜSİAD Çerçeve Dergisi*, 49.

EXTENDED ABSTRACT

Aim of the research: The aim of this research is to analyze postgraduate theses, which are important building blocks of business ethics literature, as a whole, to reveal their trends, to present new road maps to researchers and to contribute to Turkish business ethics literature.

Method: This research, which was carried out in order to examine the postgraduate theses, the subject of which is the phenomenon of "business ethics", and to describe their tendencies, was designed according to the document analysis pattern, which is one of the qualitative research methods. Qualitative research is a research method that is conducted for the purpose of understanding and interpreting the research problem, can result in assumptions and theory, is less digitized, and investigates patterns (Glesne, 2012). According to Yıldırım and Şimşek (2013); Qualitative research helps to analyze a problem, situation, phenomenon in detail and provides in-depth information for the researcher. Document review can be expressed as the acquisition, detailed review, questioning and analysis of the documents that constitute the scope of the

research (Özkan, 2019). Document review is the systematic evaluation of printed and electronic documents (Bowen, 2009). As in other research methods, it is necessary to systematically analyze and interpret data in order to make sense, gain understanding and produce knowledge in research designed according to document analysis (Bowen, 2009). In this context, in this research, more than one research made for the same purpose with the document analysis technique was handled and examined from a holistic perspective.

Findings: He created 64 postgraduate theses, which were determined according to the inclusion/exclusion criteria from the National Thesis Center and were granted access. In this context, the findings related to the analyzes of the theses examined were discussed in the form of bibliographic and methodological findings. According to the records of the National Thesis Center, it is seen that the first thesis on business ethics was prepared in 1996 and the number of theses on business ethics increased especially after 2010. Looking at the universities where postgraduate theses are prepared, Marmara University ranks first with 5 theses. Afterwards, 4 postgraduate theses on business ethics were prepared at Selcuk University, Istanbul University and Dumlupınar University. When the distribution of the postgraduate theses that constitute the scope of the research according to the education level they are prepared, it is seen that there are mostly postgraduate theses. In this context, 10 theses are at doctorate level and 54 theses are at master's level. When the departments in which they were prepared were examined, it was concluded that they were handled in 18 different disciplines. Among these disciplines, the most intensive postgraduate theses are; It is seen that 34 business studies, 5 labor economics and industrial relations, 5 philosophy and religious sciences, 3 economics and 3 international management departments are prepared. 17 of the postgraduate theses handled within the scope of the research are in the status of compilation and 47 of them are in the status of research thesis. In this context, in terms of research method, it is seen that qualitative researches in which quantitative research method is preferred intensively are relatively few. Among the research theses, quantitative methods were used in 40 theses, qualitative in 6 theses, and mixed method research techniques in 1 thesis. Considering the sample sizes of the theses that constitute the scope of the research, it is seen that 251-500 participants in 13 theses and 51-150 participants in 12 theses were studied at most. In addition, the number of participants; There are 8 theses between 151-250, 7 theses between 0-51, 3 theses between 501-1000 and 1001-2000. When the structure of sample groups of graduate theses is examined, it is seen that they generally focus on the employees. Apart from this, there are 5 theses that sample students who have not yet entered the job market. In addition, there are 8 theses that aim to research the concept of

business ethics from the perspective of managers. Survey/scale was mostly preferred as data collection tool in postgraduate theses within the scope of the research. In addition, the interview form, which is frequently preferred as a data collection tool in qualitative research, was used in 5 theses. Data analyzes applied in graduate theses are grouped in 3 different ways. 3 of them benefited from content analysis, 7 of them descriptive analysis and 40 of them statistical analysis techniques.

Results: As a result of the examinations made and the results obtained from the postgraduate theses on business ethics, the following suggestions are presented: In today's world, the importance of the concept of business ethics in economic and social life is known. According to the inclusion and exclusion criteria of the research, 64 theses were accessed at the National Thesis Center. In this context, the inadequacy of postgraduate theses on business ethics is considered and it is recommended to encourage research on the subject. In the examination made in terms of graduate level, the relatively few doctoral theses, which can be expressed as the locomotive of knowledge production, are considered as a deficiency. It is recommended to focus on doctoral-level research in new research. Business ethics is a concept that concerns all disciplines. When the departments in which the graduate theses are prepared are examined, it is seen that the density is in the department of business administration. In this context, it is thought that conducting research in different disciplines will contribute to the literature. The fact that most of the postgraduate theses are based on research is considered positive. However, the inadequacy of qualitative and mixed research methods, which is one of the research methods, draws attention. Qualitative research is research that allows for the in-depth examination of a subject. For this reason, it is recommended that new researchers prefer qualitative or mixed methods research, which also includes qualitative research. When the structure of the sample groups of the theses within the scope of the research is examined, it is seen that the employees, managers and students are mostly involved and are evaluated positively. In this context, comparisons can be made by collecting data from different groups in order to ensure data diversity. This research, in the literature of business ethics, with a holistic analysis and reporting of postgraduate theses; It provides an opportunity to present a holistic summary of past research to researchers who plan to conduct new research on the subject. It is expected that researches on business ethics will contribute to the enrichment of the literature by considering different dimensions.

Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 18.04.2022	Submitted date
Kabul tarihi 28.05.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ateş, A. (2022). Yaşam Tarzlarına Bağlı Olarak Alışveriş Tercihlerinin Sürdürülebilir Tüketime Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Journal of History School*, 59, 2181-2210.

YAŞAM TARZLARINA BAĞLI OLARAK ALIŞVERİŞ TERCİHLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR TÜKETİME ETKİSİ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME¹

ArdaATEŞ²

Öz

Günümüzde tüketici grupları, farklı tüketim kültürleri, tercihleri, alışkanlıkları ve yaşam biçimlerine göre alışveriş yapmaktadırlar. Bu araştırmanın amacı, ülkemizin batı, orta ve doğu bölgeleri üniversitelerinde eğitim gören öğrencilerin, farklı yaşam tarzları olacağı varsayılarak, alışveriş tercihlerinin sürdürülebilir tüketime nasıl bir etki bırakacağına araştırılmasıdır. Araştırmanın evrenini, İstanbul, Ankara ve Van illeri üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem çerçevesi 315 öğrenci ile sosyal bilimler, fen bilimleri ve güzel sanatlar fakülteleri öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler, çevrimiçi anket yolu, kolayda basit tesadüfi yöntem tekniği ile 2020-2021 eğitim ikinci döneminde toplanmıştır. Bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini görebilmek için basit doğrusal regresyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkiyi görmek için, Pearson korelasyon analiz teknikleri kullanılmıştır. Bulgu ve analizlere göre; “**H₁**” hipotezi, sürdürülebilir tüketim davranışı ile yaşam tarzı arasında pozitif bir ilişkinin varlığı, “**H₂**” hipotezi, yaşam tarzının, sürdürülebilir tüketim davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Sonuç, sürdürülebilirlik noktasında, çevreye duyarlılık, geri dönüşüm, tasarruf, ihtiyaç dışı satın almama, “evrendeki tüketim alışkanlıklarını pozitif

¹ Araştırmanın etik kurul izni T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonundan 10.03.2022 tarih, 2022/04 sayılı kararı ile alınmıştır.

² Doktora Öğrencisi, İşletme Programı, T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye, ardaates@stu.aydin.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8432-3680

yönde anlamlı etkilemektedir” olarak yorumlanabilir. Bu araştırmanın önemi, üniversite öğrencilerinin yaşam tarzlarından yola çıkarak, sürdürülebilir tüketime nasıl, ne kadar eğilim gösterdiklerinin anlaşılması, hedef kitlenin beklenti ve ihtiyaçlarını gidermek noktasında, pazarlama alanına bir katkı sunmak olarak ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Tarzı, Sürdürülebilir Tüketim, Tüketici Tercihleri, Üniversite Öğrencileri.

The Impact of Shopping Preferences on Sustainable Consumption in Relation to Life Styles: University Student Research

Abstract

Today, consumer groups shop according to different consumption cultures, preferences, habits and lifestyles. This study aims to investigate how the shopping preferences of the students studying at the universities of the western, middle and eastern regions of our country will have an impact on sustainable consumption, assuming that they will have different lifestyles. The population of the research consists of students studying at universities in Istanbul, Ankara and Van. The sample frame consists of 315 students from social sciences, science and fine arts faculties. The data were collected in the second semester of 2020-2021 using the online survey method and the simple random method technique. Simple linear regression analysis was used to identify the effect of the independent variable on the dependent variable, and Pearson correlation analysis techniques were used to see the relationship between the variables. Based on the findings and analysis; it can be said that "H1" hypothesis, there is a positive relationship between sustainable consumption behavior and lifestyle, and "H2" hypothesis, the lifestyle has a significant effect on sustainable consumption behavior. It can be concluded that environmental awareness, recycling, saving, and not buying without necessity have a "positive effect on consumption habits in the study population" in terms of sustainability. The importance of this research can be expressed as understanding the manner and the degree of the tendency of university students towards sustainable consumption based on their lifestyles, and making a contribution to the field of marketing in order to meet the expectations and needs of the target audience.

Keywords: Lifestyle, Sustainable Consumption, Consumer Preferences, University Students.

GİRİŞ

Tüketici davranışlarını anlayabilmek, tercihlerini ön görebilmek ve bir pazarlamacı, işletmeci olarak hazırlıklı olmak, düzenli, sürekli araştırma gerektirmektedir. Pazarlama bilimi araştırmacılarının, pazarlamaya bilimsel, disiplinler, sanatsal bakış açıları, özgün yaklaşımları, ilginin artması, tüketim, sağlık, tüketici refahı, akademik araştırma konularını çeşitlendirmek ve (Irwin

vd., 2008, s.72; MacInnis ve Folkes, 2010, s.900), alana katkı sağlama çabasını arttırmaktadır. Bu araştırmanın amacı, hedef kitlenin (üniversite öğrencilerinin), günümüz koşullarında ki tüketim tercihlerinin değişim ve gelişimlerini izlemek, öğrencilerin yaşam tarzları göz önünde bulundurularak, alışveriş tercihlerinin sürdürülebilir tüketim eğilimlerine ne gibi bir etkisi olabilir ve bir farklılık yaratır mı merak konusudur. Bu araştırmanın önemi, ülkemizin üç farklı ilinin devlet ve özel üniversitelerinde okuyan öğrencilerinin, yaşam tarzlarının farklı olacağı düşünülerek, bulgular ışığında hedef kitleye, daha doğru, ne şekilde ürün ve hizmet verilebilir konusuna katkı sunmak ve araştırma bilgilerinin paylaşılması olarak ifade edilebilir.

Literatür incelemelerinde “yaşam tarzı, sürdürülebilir tüketim, tüketici tercihleri, üniversite öğrencileri” kavramları hakkında kaynak, bilgiye ulaşılabilir. “Yaşam tarzı”, bu çalışmada, tüketici nasıl yaşar, değerleri, inançları, zevkleri nelerdir sorularına ve ortak bir kimlik duygusu (Fang-Yi, 2003, s.5) kavramlarına cevap aramaktadır. “Sürdürülebilirlik ve tüketim” kavramı ise, biyolojik çeşitlilikte kayıplar, çölleşme, iklim değişiklikleri, dünya doğal kaynaklarının ekonomik kullanıma teşviki, temiz su, güvenli gıda, enerji kaynaklarına erişim, tasarruflu yaşam, çevreye duyarlılık, geri dönüşüm (Aracıoğlu ve Tatlıdil, 2009, s.438), gibi kavramlar ile uğraşmaktadır. “Tüketici tercihleri” kavramı ihtiyaçların en doğru şekilde tespiti, tüketici eğitimi, bilinçli tüketim, hedef kitlelerin belirlenmesi ve bu kitlelere yönelik pazarlama stratejilerinin geliştirilmesi, kaynaklarında önemli noktalar olarak değerlendirilmektedir (Aracıoğlu ve Tatlıdil, 2009, s.448; Buğday ve Babaoğlu, 2016, s.191). Hedef kitle olan “üniversite öğrencileri” ve eğitim alanlarının özellikleri (fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar) incelendiğinde, başarı, öğrenme, sınıf düzeyi, çevre konuları bakımından bilinçli olma gibi faktörlerin (Ekinci, 2009, s.79; Aydın ve Kaya, 2011, s.233) yaşam üzerinde etkili olduğu izlenebilmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin, kendilerini başarıya götüren yöntemleri güvence altına almaya çalıştıkları, öğrencilerin yönelim ve eğilimleri değerlendirildiğinde, bu güvencenin, bir ölçüt olarak izlendiği kaynaklarda ifade edilmektedir (Reid vd., 2007, s.757).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yaşam Tarzı

Literatür incelemelerinde yaşam tarzı, artan yaratıcı toplum anlayışının, tüketicilerin satın alma alışkanlıklarını etkilediği düşünülmektedir (Kotler ve Keller, 2018, s.15). Yaşam tarzı, tüketicinin zaman ve parasını harcar iken,

edindiği geçmiş, mevcut deneyimlerinden, demografik özelliklerinden, inanç ve tutumlarından, (Aksu ve Gelibolu, 2015, s.238) kişilik özelliklerinden ortaya çıkan faaliyetler, ilgi alanları ve fikirleridir şeklinde ifade edilmektedir (Kıymıoğlu, 2008, s.152). Yaşam tarzı, tüketicilerin davranışları ile iç içe geçmekte ve sürdürülebilir yaşam noktasında, tüketim ve üretim modellerine dayanmaktadır (Rakic ve Rakic, 2015, s.895). Benzer gelire, eğitim düzeyine, tercihlere sahip, aynı kültürde, aynı aile içinde yetişmiş kişiler bile farklı yaşam tarzına ve tüketim kültürüne (Featherstone, 2013, s.155) eğilim gösterebilmektedirler. Aynı referans grubunda bulunan tüketicilerin, aynı tüketim alışkanlıklarına, benzer ihtiyaçlara, benzer duygulara (Pham, 1998, s.148) benzer alışveriş, eğlence, seyahat tercihlerine sahip oldukları da düşünülmektedir (Ariely ve Levav, 2000, s.288). Diğer yandan, sürdürülebilir yaşam tarzı, tüketicilerin benzer satın alma eylem ve tüketim kalıplarına sahip olduklarını da göstermektedir. Örneğin, benzer hane halklarının, tüketici gruplarının, enerjiyi verimli kullandıkları, çevreci, geri dönüşümcü, (Thøgersen ve Ölander, 2003, s.234) ürünleri tercih ettikleri ve benzer alışveriş eğilimlerini benimsedikleri görülmektedir (Özgül, 2010, s.123). Tüketicilerin yaşam tarzları, mutlulukları, refah düzeyleri, (Nicolao vd., 2009, s.189) kullandıkları markalar, faaliyetleri, eğlence (Holbrook ve Hirschman, 1982, s.138) anlayışları, fikir, düşünce ve uygulamaları ile yaşam tarzlarını belirlemektedir.

Sürdürülebilir Tüketim

2019–2023 T.C. onbirinci kalkınma planı raporunda, sürdürülebilirlik kavramı, “çevre ve doğal kaynakların olduğu gibi veya ölçülü, akıllıca kullanılabilmesi” şeklinde belirtilmektedir. Bu kullanım şekli gerçekleşmiyorsa, üretim ile beraber, tüketimin de çevresel sorunların kaynağını oluşturacağı düşünülmektedir (Özbakır ve Velioğlu, 2010, s.92). Tüketicilerin satın alma güçlerindeki artış ve çeşitlilik ile ortaya çıkan olumsuz çevresel etkiler, bu kez tüketimin sürdürülebilirliği kavramını ortaya koymaktadır (SKD, 2020). İşletmelerin üretim şekilleri bu bağlamda tüketicinin çevrecilik noktasında dikkatine maruz kalmaktadır. Tüketicilerin bisiklet tercih etmeleri, suyu akıtmak yerine bulaşık makinasını kullanmaları, et yerine mevsimsel yeşil gıda tüketmeleri, akaryakıtlı araçlar yerine hibrit araçları tercih etmeleri, yeşil pazarlamanın tüketiciler tarafında destek görmesi, toplu taşıma araçlarının tercih edilmesi gibi eğilimler, sürdürülebilir yaşamı işaret etmektedir. Çağımızda sade yaşam tarzları bilinçli tüketim davranışlarına dönüşmektedir (Kıymıoğlu, 2008, s.160). Diğer yandan, doğa, hayvan dostu, çevreci, geri dönüşümcü tüketiciler, farkındalık yaratmak eğilimindedirler (Corral-Verdugo, 1997, s.135). Küresel ısınma, iklim değişiklikleri, doğal afetler, çevrede yaşanan kirlenme, sınırlı doğal kaynaklar, özellikle yeni nesillerin tüketim konusunda daha sade bir yaşam tarzı

benimsemelerine sebebiyet vermektedir. Doğal kaynakların tükenebileceği endişesi, dikkatleri tüketimin sürdürülebilir nitelikte olmasına çevirmektedir. Bu kapsamda literatürde, “gönüllü sade yaşam tarzı” (GSYT) gibi kavramlar ile karşılaşmaktadır (Özgül, 2010, s.125). Az tüketimi öngören, çevreye karşı sorumlu davranışı teşvik eden GSYT, maddi sadelik, belirleyicilik, ekolojik duyarlılık, insancıl yaklaşım, kişisel gelişim (Ünal ve Erciş, 2014, s.265), uygun teknoloji kullanımı gibi kavramları karşımıza çıkarmaktadır. Literatür taramalarında, gelişmekte olan ülkelerin sürdürülebilir tüketim davranışları noktasında başarılı olduklarını, kendilerini çevresel sorunların çözümlenmesinde daha sorumlu hissettiklerini işaret etmektedir. Gelişmekte olan ülkelerin tüketicilerinin daha ekonomik bir hayat yaşadıkları ve “basit yaşam tarzı” (simplicity Lifestyle) benimsedikleri izlenmektedir. İnsanların daha küçük metrekareli evlerde yaşadıkları, daha çok toplu taşıma kullandıkları, çevreci, geri dönüşümcü ürünler satın almayı tercih ettikleri görülmektedir (Iwata, 2006, s.558; Shama, 1985, s.59). Gelişmiş ülkelerde ki, tüketicilerin ise, bazen büyük mekânlarda ikâmet ettikleri, klima kullandıkları, daha az çevreci ürün, nadiren toplu taşıma araçlarını kullandıkları da izlenmektedir. Diğer yandan, inovasyon, sosyal projeler, ilerleyen teknolojiler, toplumların daha sürdürülebilir yaşamları benimsemelerine olanak sağlamaktadır İkibinli yılların başından beri sürdürülebilir inovasyon çalışmaları, işletmelerin yeni teknoloji ve tasarımları uygulamalarına hız kazandırmaktadır (Açıkalin ve Kayabaşı, 2019, s.200). Psikologlar, kişisel odaklanmanın, sürdürülebilir tüketim noktasında, tutumun, sosyal, kültürel yapıların ve bilinç kapasitesinin önemli olduğuna dikkat çekmektedirler. Sonuç olarak, sürdürülebilir tüketim bilinci, toplum, sosyal, kültürel yapı ve yaşam tarzı ile kesişmekte ve araştırmacılar tarafından da dikkatle izlenmektedir (Bloodhart ve Swim, 2020, s.110). Genel sürdürülebilir tüketim noktası, tüketicilerin daha bilinçli davranışlar benimsediklerini, tüketimde sadeleşme, tüketim davranışlarında değişim anlayışının gelecek nesillerin ihtiyaçlarından ödün vermemek adına, konunun önemine işaret etmektedir (Hayta, 2009, s.144).

Tüketici Tercihleri

Tüketici tercihleri kavramı, literatürde oldukça geniş alan kapsamaktadır. Öyle ki, tüketici tercihleri, kuşaklara, cinsiyete, sosyo kültürel yapıya, ekonomik duruma, eğitim seviyesine, gelir düzeyine, kültürel yapıya, psikolojik duruma ve birçok konuya göre farklılık gösterebilmekte, ayrı ayrı incelenebilmektedir. Günümüzde değişen yaşam koşulları, gelişim, çevredeki uyaranlar, dışsal etkiler, insanların tüketim algısını, tercihlerini değiştirmektedir. Çeşitlilik ve algının çok fazla reklam ve uyarana maruz kalması, insanları doyulmaz bir şekilde tüketim ile karşı karşıya bırakmakta olup, hayvan, bitki, çevreci sembol ve kavramların

temsili kitle iletişim aracı olarak fazla kullanılması da tüketicilerin dikkatinden kaçmamaktadır (Çekiç, 2016, s.341). Tüketici davranışlarını ve yaşam tarzlarını değiştirmeye yönelik her girişim için tüketici tercihlerinin belirleyicilerini iyi anlamak gerekmektedir. Tüketici davranışlarını çevre dostu bir yönde değiştirmeye yönelik girişimler, tüketicilerin yaşam tarzlarında kapsamlı değişiklikler elde etmek, izole alışkanlıklara (örneğin tüketicileri bir geri dönüşüm programına katılmaya, termostatlarını düşürmeye veya su tasarrufu yapmaya ikna etmeye) odaklanmaktadır (Thøgersen ve Ölander, 2003: 225). Tüketiciler zaman zaman neye, ne kadar, ne zaman gereksinim duyduklarını bilemez hale gelebilmekte ve ne istediklerini dahi kestiremez olabilmektedirler (Demir ve Kozak, 2013, s.154). Bugün pazarlamanın amacı, artık sadece ürünü veya hizmeti satılabilmek gayreti değil, bilakis tüketiciyi bilinçli hale getirebilmek, değer, fayda, statü, sorumluluk (Özden, 2019, s.521) yaratabilmek olarak düşünülmektedir. Bu kapsamda sosyolojik, psikolojik faktörler, öğrenme, algılama, inançlar, tutumlar, hedonik meyil, motivasyon çalışmaları etkili, önemli kabul edilmektedir (Sushant ve Rambalak, 2021, s.3). Ürünlerin çok çeşitliliği, seçeneklerin çokluğu, tüketicilerin yeni bir ürünü nereye konumlandırıdıkları, satın alma kararını nasıl verdiklerini anlamak önemlidir, çünkü yeni ürünler de aslında mevcut ürün kategorilerinden türetilmektedir (Lajos vd., 2009, s.122).

Literatür incelemelerinde ilerlendiğinde, Post Keynesyen teorisi (PK) yaklaşımı ve tüketici davranışı kavramı arasında bir bağ kurmak mümkün olarak ifade edilebilir. Keynes'e göre, bireylerin harcamalarını etkileyen faktörler iki sınıfta incelenmektedir, sübjektif (içsel) faktörler ve objektif (dışsal) faktörler. PK teorisi, "ideal tüketiciyi" tanımlamaktan öte, "rasyonel tüketici" davranışını açıklamaya çalışmaktadır (Ethem ve Kostakoğlu, 2016, s.104). Teori, tüketici davranışlarının içsel faktörlerini, yaşam tarzlarına bağlı alışkanlıklar, yetiştirme tarzına bağlı alışkanlıklar, beklentiler, endişeler ve faiz geliri elde etme arzusu olarak sıralamaktadır. Teori, dışsal faktörleri ise, ihtiyaç ilkeleri ile, tatmin edilebilir ihtiyaçlar, ihtiyaçların ayrılabilirliği, ihtiyaçların hiyerarşisi ve ihtiyaçların artması ilkeleri ile açıklamaktadır (Keynes, 2012, s.239). Araştırmanın kavramları olan, yaşam tarzları, alışveriş tercihleri, tüketici davranışları, Keynes'in tüketim teorisi ilkelerine dayandırıldığında, tüketici davranışını etkileyen içsel ve dışsal faktörlere göre, benzer özelliklere sahip tüketiciler benzer eşiktendirler şeklinde yorumlanabilir. Yine benzer tip tüketiciler, ihtiyaçlarını benzer sıra içinde gidermektedirler. Tüketiciler belli bir toplumsal tabakaya veya kendi referans gruplarına özindikçe, tüketim normları, yaşam tarzları, birbirlerini taklide ("dualistically", ikincil, taklitsel) dayanmaktadır (Dow, 2006, s.48). Benzer referans grupları, benzer hane halkları, yine benzer, yaşam tarzlarını benimsemektedirler. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin

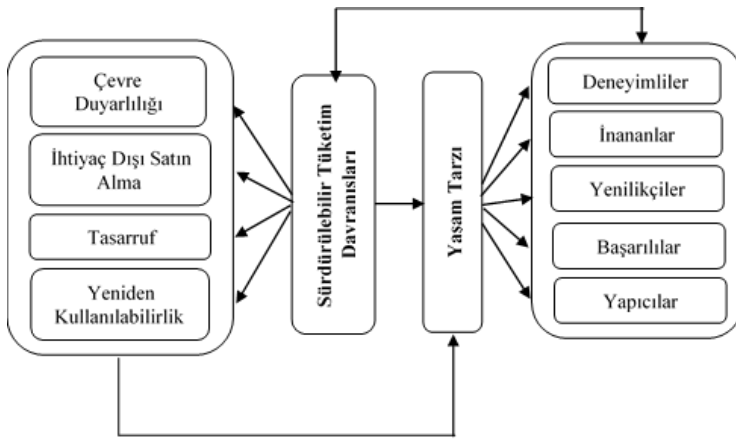
benzer toplumsal tabakaya ait oldukları veya kendi referans gruplarını oluşturdukları, kendi gibi olanlara meyil gösterdikleri düşünülmektedir. Örneğin “Z” kuşağının satın alma karar tarzlarına bakıldığında, ürünün özelliklerini ve fiyatını en çok inceleyen kuşak olarak tespitler dikkat çekmektedir (Gümüş, 2020, s.386). Bu çalışmada tüketici tercihleri, genç kuşaklar, yeni nesil bakış açısı ile incelenmeye, anlaşılmaya çalışılmakta olup, evreni oluşturan üniversite öğrencilerinin geri dönüşümcü, sıfır atık, yeniden kullanılabilirlik, azaltma (Badowska ve Delinska, 2019, s.8-9), ikinci el satın alma, sosyal sorumluluk, doğa, hayvan dostu, tasarruf kavramlarına yaklaşımları dikkat çekmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel yönelimli bir tarama çalışılmaktadır. Nicel araştırma tekniği, sayısal verilerin bir anlam bütünlüğüne dönüştürülmesini temel aldığından, veri toplama yöntemi çevrimiçi anket uygulaması şeklinde, ölçüm araçları da sistematik ve geçerli araçlar olarak araştırma tekniğine uygun varsayılmaktadır (Coyne, 1997, s.626-627; Gegez, 2015, s.50; Gürbüz ve Şahin, 2017, s.127).

Araştırma Deseni

Araştırma, üniversite öğrencilerinin, alışveriş tercihlerinin, sürdürülebilir tüketim davranışları ile yaşam tarzları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ve yaşam tarzlarının, sürdürülebilir tüketim davranışları üzerindeki etkinin varlığını incelemektedir. Bulgular sonucu, betimsel istatistik verilerine uygun olduğu düşünülerek, araştırma deseni Şekil 1.’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Deseni

Araştırma Hipotezleri

Bu araştırmada, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar fakültelerinde okuyan öğrenciler için hipotezler üretilmekte ve ayrı ayrı test edilmektedir. **H₁**: Sürdürülebilir tüketim davranışları (STD) ile yaşam tarzı (YT) arasında anlamlı bir ilişki vardır. **H_{1a}**: Çevre duyarlılığı ile YT arasında anlamlı bir ilişki vardır. **H_{1b}**: İhtiyaç dışı satın alma ile YT arasında anlamlı bir ilişki vardır. **H_{1c}**: Tasarruf ile YT arasında anlamlı bir ilişki vardır. **H_{1d}**: Yeniden kullanılabilirlik ile YT arasında anlamlı bir ilişki vardır. **(Toplam 4 (dört) boyut)** **H_{1e}**: STD ile deneyimliler arasında anlamlı bir ilişki vardır. **H_{1f}**: STD ile inananlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. **H_{1g}**: STD ile yenilikçiler arasında anlamlı bir ilişki vardır. **H_{1h}**: STD ile başarılılar arasında anlamlı bir ilişki vardır. **H_{1k}**: STD ile yapıcılar arasında anlamlı bir ilişki vardır. **(Toplam 5 (beş) boyut)** **H₂**: Sürdürülebilir tüketim davranışlarının yaşam tarzı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. **H_{2a}**: Çevre duyarlılığının YT üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. **H_{2b}**: İhtiyaç dışı satın almanın YT üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. **H_{2c}**: Tasarruffun YT üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. **H_{2d}**: Yeniden kullanılabilirliğin YT üzerinde anlamlı bir etkisi vardır (Toplam 4 boyut).

Katılımcılar

Araştırmanın genel evreni üniversite öğrencileri olup, araştırma evreni (ulaşılabilir evren) ülkemizin batı, orta ve doğu coğrafyalarının üç farklı ilinde bulunan özel ve devlet üniversitelerinin belli fakültelerinde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubu, fen bilimleri (sağlık bilimleri öğrencileri de, bu grup da varsayılmaktadır), sosyal bilimler ve güzel sanatlar fakülteleri öğrencileri olarak çerçevelenmektedir. Araştırmanın ulaşılabilir evreni, kesin çizgileri ile, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileri, Ankara Bilkent Üniversitesi, Fen Bilimleri Fakültesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi öğrencileri, İstanbul, İstanbul Tıp Fakültesi ve Koç Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri olarak belirlenebilmektedir. Örneklem çerçevesi, 102 öğrenci fen bilimlerinden, 175 öğrenci sosyal bilimlerden, 38 öğrenci de güzel sanatlar bölümlerinden oluşturulabilmekte ve örneklem büyüklüğü toplam 315 öğrenci olarak belirlenebilmektedir. Sosyal bilimler araştırmaları için örneklem büyüklüğünün tarama türü araştırmalarda 200 - 300 arasında yeterli olabileceği kaynaklarda ifade edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017, s.128).

Verileri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak çevrimiçi anket tekniği tercih edilmektedir. Çevrimiçi anketin tasarımında daha önce ölçeklendirilmiş ve kullanılmış sorulardan yararlanılmaktadır. Öğrencilerin, anket sorularını kendi öz iradeleri ile doğru anlayarak cevapladıkları varsayılmaktadır. Çevrimiçi anketin uygulanması, 2020 – 2021 ikinci dönemi pandemi Covid-19 sürecine denk gelmesi engeli ve kısıtı ile gerek duyulan etik kurul izni E-88083623-020-45199 no'lu evrak sayısı, 10.03.2022 tarih ve 2022/04 karar ile tedarik edilebilmiştir. Araştırma kaynaklarında, örneklem grup ve çerçevesi (randomization) rastlantısallık kuralına göre sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada “bulduğunu örnekle” felsefesini güden, kolayda ve basit tesadüfi örnekleme tekniği tercih edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017, s.131-132).

Anket tasarımı üç bölümden oluşmaktadır, dokuz soruluk demografik özellikler ölçeği, on yedi soruluk sürdürülebilir tüketim davranışı ölçeği (Doğan vd., 2015, s.672) ve otuzüç soruluk yaşam tarzı ölçeği kullanılmaktadır. Demografik anketin dışında, diğer iki ölçek soruları için 5'li likert tipinde cevaplama şekli, 1=Tamamen katılıyorum, 2=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılmıyorum ve 5=Hiç katılmıyorum şeklinde derecelendirilmektedir. Sürdürülebilir tüketim davranışı ölçeği 17 madde ve 4 boyut olarak, çevre duyarlılığı, ihtiyaç dışı satın alma, tasarruf ve yeniden kullanılabilirlik olarak ifadelendirilmektedir. Değerler ve yaşam tarzı (VALS - value, attitude and lifestyles) ölçeği Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı temel alınarak, SRI (Standford Research Institute) tarafından geliştirilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin beş boyutu kullanılmış olup, deneyimliler, inananlar, yenilikçiler, başarılılar ve yapıcılar olarak ifadelendirilmektedir (Özgül, 2010, s.122). Veri toplama süreci, Covid-19 salgını sebebi ile beklenenden çok daha uzun sürmüş, pandemi bu araştırma için bir **kısıt** oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Anket sonuçlarından elde edilen veriler, excel veri açabilen SPSS-22 sürümü kullanılarak analiz edilmektedir. Veri değerlendirme teknikleri sırası ile, faktör yük ve Cronbach's Alpha değerlerinin tespiti, güvenilirlik, geçerlik analizlerinin tespiti, demografik dağılım frekans analizi tespitleridir. Değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek için Pearson korelasyon analiz tekniği ve hipotez testleri için basit doğrusal regresyon analiz tekniği uygulanarak, test sonuçları yorumlanmaya çalışılmaktadır (Hair vd., 2014; Malhotra ve Birks, 2007).

BULGULAR VE YORUM

Sürdürülebilir tüketim davranışları (STD) ölçeği alt boyutlarının faktör yükleri ve güvenirlik analizleri Tablo 1’de arz edilmektedir.

Tablo 1
STD Ölçeği Faktör Yükleri ve Cronbach’s Alpha Değerleri

Madde	Faktör Yüğü	Varyans Yüzdesi	Cronbach’s Alpha	N
2	.831			
4	.807			
1	.781			
Çevre Duyarlılığı		21,740	.876	5
5	.765			
3	.726			
7	.841			
9	.830			
8	.778			
İhtiyaç Dışı Satın Alma		40,026	.823	5
6	.753			
10	.575			
12	.858			
13	.844			
Tasarruf		41,736	.855	5
11	.818			
14	.595			
15	.504			
17	.590			
Yeniden Kullanılabilirlik		68,434	-	1

KMO=0,871, p=0,000, Genel Cronbach’s Alpha=0,819

Sürdürülebilir tüketim davranışı (STD) ölçeği için KMO 0,871’dir. Barlett testi sonuçları anlamlıdır. Faktörlerin yük dağılımı p=0,50’nın altında kalan ve birden fazla faktörün altına birbirine yakın oranda dağılan bir ifade (Madde 16) bulunmaktadır. STD ölçeği soruları dört faktör altında toplanmaktadır. Dört faktörün birlikte varyansı %68,4 olarak hesaplanmaktadır. Birinci faktörün (çevre duyarlılığı) varyansı %21,7, ilk iki faktörün (çevre duyarlılığı ve ihtiyaç dışı satın alma) birlikte varyansı %40,0, ilk üç faktörün (çevre duyarlılığı, ihtiyaç dışı satın alma ve tasarruf) birlikte varyansı %41,7’dir.

Genel sürdürülebilir tüketim davranışı ölçeğinin (GSTD) güvenirliği 0,819 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizinde Cronbach’s Alpha yöntemine göre değerler 0 ve 1 arasında değişkenlik göstermektedir. Alpha değerinin 0,50’nin üzerinde çıkması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Veri biliminde çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile + 1.5 arasında ise dağılımın normal olduğu bilinmektedir. (Skewness ve Kurtosis, Shapiro-Wilk,

Kolmogorov-Smirnov). Bu araştırmada çarpıklık ve basıklık değerleri GSTD ölçeğinin alt boyutu olan çevre duyarlılığı boyutu için -0,360 ve -0,257, ihtiyaç dışı satın alma alt boyutu için 0,461 ve -0,226, tasarruf alt boyutu için -0,729 ve 0,508 yeniden kullanılabilirlik alt boyutu için ise -0,987 ve 0,171'dir. Çarpıklık ve basıklık değerleri genel STD ölçeğinde -0,762 ve 1,621'dir. Bu analizlerden yola çıkılarak normal dağılım varsayımı kabul edilmekte olarak ifade edilebilir.

Yaşam tarzı (YT) ölçeği alt boyutlarının faktör yükleri ve güvenilirlik analizleri Tablo 2'de arz edilmektedir.

Tablo 2
YT Ölçeği Faktör Yükleri ve Cronbach's Alpha Değerleri

	Madde	Faktör Yüğü	Varyans Yüzdesi	Cronbach's Alpha	N
Deneyimliler	18	.909	19,450	.836	3
	11	.878			
	4	.839			
İnananlar	12	.830	35,441	.761	3
	5	.818			
	20	.734			
Yenilikçiler	2	.753	47,690	.382	3
	16	.740			
	10	.534			
Başarılar	6	.816	59,700	.620	3
	19	.807			
	14	.360			
Yapıcılar	3	.836	68,841	--	1

KMO=0,667, p=0,000, Genel Cronbach's Alpha=0,625

Yaşam tarzı (YT) ölçeği için KMO 0,667'dir. Barlett testi sonuçları anlamlıdır. Faktörlerin yük dağılımı 0,50'nın altında kalan ve birden fazla faktörün altına birbirine yakın oranda dağılan 7 ifade (Madde 1, 7, 8, 9, 13, 15, 17) bulunmaktadır. YT ölçeği soruları beş faktör altında toplanmıştır. Beş faktörün birlikte varyansı %68,8 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktörün (deneyimliler) varyansı %19,5, ilk iki faktörün (deneyimliler ve inananlar) birlikte varyansı %35,4, ilk üç faktörün (deneyimliler, inananlar ve yenilikçiler) birlikte varyansı %47,7, ilk dört faktörün (deneyimliler, inananlar ve yenilikçiler, başarılılar) varyansı %59,7'dir. Genel YT ölçeğinin güvenilirliği 0,625 olarak bulunmuştur. Bu değer göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmaktadır.

Analizlerde çarpıklık ve basıklık değerleri YT ölçeğinin alt boyutu olan deneyimliler boyutu için 0,133 ve -0,873, inananlar alt boyutu için 0,162 ve -1,111, yenilikçiler alt boyutu için 0,095 ve -0,810 başarılılar alt boyutu için ise -0,096 ve 0,761, yapıcılar alt boyutu için -0,033 ve -0,211'dir. Çarpıklık ve basıklık değerleri genel yaşam tarzı ölçeğinde -0,029 ve -0,097'dir. Bu analizlerden yola çıkılarak normal dağılım varsayımı kabul edilmekte olarak ifade edilebilir.

Demografik Özelliklerin Frekans Analizi

Öğrencilerin, cinsiyet, yaş, medeni durum, üniversite seviyesi, üniversite durumu, aylık ortalama gelir, burs öğrenim kredisi alma durumu, çalışma durumu ve fakülte, bilim dalı bakımından frekans ve yüzde dağılımı hakkında bilgi verilmektedir. Ankete katılan öğrencilerin %64,8'i (n=204) kadın, %35,2'si de (n=111) erkek, %62,9'i (n=198) 19-23 yaş arasında, %19,4'ü (n=61) 24-28 yaş arasında, %12,4'ü (n=39) 37 yaş ve üzerinde, %2,9'u (n=9) 29-33 yaş arasında ve geriye kalan %2,5'lik kısım da (n=8) 34-37 yaş arasındadır. Bu öğrencilerin, %89,8'i (n=283) bekar, %10,2'si (n=32) evlidir. Öğrencilerin %85,7'si (n=270) lisans öğrencisi, %11,7'si (n=37) yüksek lisans öğrencisi, %2,5'i de (n=8) doktora öğrencisi, %72,7'si (n=229) devlet, %27,3'ü (n=86) de özel üniversitede okumaktadır. Öğrencilerin %45,4'ü (n=143) 0-999 TL arasında, %23,5'i (n=74) 1000-2000 TL arasında, %16,5'i (n=52) 4000 TL ve üzerinde, %10,5'i (n=33) 2001-3000 TL arasında, %4,1'i de (n=13) 3001-4000 TL arasında ortalama aylık gelir sahibidir. Öğrencilerin %54,9'u (173) burs almakta, %45,1'i de (n=142) burs almamaktadır. Öğrencilerin %72,7'si (n=229) çalışmamakta, %27,3'ü (n=86) çalışmaktadır. Öğrencilerin %55,5'i (n=175) sosyal bilimlerde, %32,4'ü (n=102) fen bilimlerinde ve geriye kalan %12,1'i de (n=38) güzel sanatlarda öğrenim görmektedirler.

Pearson Korelasyon Analizi

Bu bölümde araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkinin tespitini yapmak için Pearson korelasyon analizi tekniğinden yararlanılmaktadır. Ek Tablo 3'de Güzel sanatlar bilimi (GSB) öğrencilerinin, genel yaşam tarzı (GYT) ve alt boyutları ile genel sürdürülebilir tüketim davranışları (GSTD) alt boyutları arasındaki ilişkinin veri sonuçları arz edilmektedir.

Güzel sanatlarda okuyan öğrencilere göre GSTD ile GYT arasında istatistiksel olarak *orta düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,597$, $p=0,000 \leq 0,01$). Bu bilim dalında okuyan öğrencilerin sürdürülebilir tüketim davranışları değiştikçe yaşam tarzları da doğru orantılı olarak değişmektedir. GSTD ile GYT alt boyutu olan "deneyimliler" arasında anlamlı *orta düzeyde pozitif* bir ilişki

vardır ($r=0,692$, $p=0,000 \leq 0,01$). Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin deneyimleri arttıkça doğru orantılı olarak sürdürülebilir tüketim davranışları değişmektedir. GSTD ile GYT alt boyutu olan “başarılılar” arasında anlamlı *düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,408$, $p=0,011 \leq 0,05$). Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin başarıları arttıkça doğru orantılı olarak sürdürülebilir tüketim davranışları da değişmektedir. GSTD alt boyutu olan “çevre duyarlılığı (ÇD)” ile GYT arasında anlamlı *orta düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,509$, $p=0,001 \leq 0,01$). Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin çevre duyarlılığı arttıkça doğru orantılı olarak yaşam tarzları değişmektedir. GSTD alt boyutu olan “çevre duyarlılığı” ile GYT alt boyutu olan “yenilikçiler” arasında anlamlı *düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,364$, $p=0,025 \leq 0,05$). Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin yenilikçi yaşam tarzları değiştikçe çevre duyarlılıkları da doğru orantılı olarak değişmektedir. Yani öğrenciler yenilikçi yaşam tarzını seçtiklerin de, çevre duyarlılıkları da artar. Bunun tam tersi de söz konusu olabilmektedir. Yenilikçi yaşam tarzından uzaklaşan öğrencilerin çevre duyarlılıkları da azalmaktadır şeklinde de yorumlanabilir. GSTD alt boyutlarından çevre duyarlılığı ile GYT alt boyutu olan başarılılar arasında *anlamlı düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,360$, $p=0,026 \leq 0,05$). Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin çevre duyarlılığı arttıkça yaşam tarzları da başarılı özellik içine girmektedir. Bunun tam tersi de söz konusudur. Öğrencilerin başarılı özellik gösteren yaşam tarzları kötüleştikçe çevre duyarlılıkları da azalmaktadır olarak yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan “ihtiyaç dışı satın alma (İDSA)” ile GYT alt boyutu olan deneyimliler arasında *anlamlı orta düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,538$, $p=0,000 \leq 0,01$). Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları arttığında deneyimli yaşam tarzı özellikleri de gelişmektedir. Ya da, öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları azaldıkça deneyimli yaşam tarzı özellikleri de gelişmemektedir olarak yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma ile GYT alt boyutu olan inananlar arasında *anlamlı düşük düzeyde negatif* yönde bir ilişki vardır ($r= -0,347$, $p=0,033 \leq 0,05$). Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları arttığında, inananlar özelliklerini taşıyan yaşam tarzından uzaklaşmaktadırlar olarak yorumlanabilir. Ya da, öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları azaldıkça, inananlar özelliklerini taşıyan yaşam tarzlarını arttırdıkları şeklinde yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma ile GYT alt boyutu olan yenilikçiler arasında *anlamlı düşük düzeyde negatif* yönde bir ilişki vardır ($r= -0,349$, $p=0,032 \leq 0,05$). Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları arttığında, öğrenciler yenilikçi yaşam tarzından uzaklaşmaktadırlar. Ya da, öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları azaldıkça, yenilikçi özelliklerini taşıyan yaşam tarzlarını arttırmış oldukları şeklinde yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan “tasarruf (T)” ile GYT

arasında *anlamli orta düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,503$, $p=0,001\leq 0,05$). Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin tasarruf yapma davranışı arttığında yaşam tarzları da gelişmektedir. Ya da, öğrencilerin tasarruf yapma davranışları azaldıkça, yaşam tarzlarının kötüleşeceği şeklinde yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan tasarruf ile GYT alt boyutu olan deneyimliler arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,450$, $p=0,005\leq 0,01$). Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin tasarruf yapma davranışları arttığında deneyimli özelliğe giren yaşam tarzına yönelmektedirler. Ya da, öğrencilerin tasarruf yapma davranışları azaldıkça, deneyimli özelliklerini taşıyan yaşam tarzlarını azaltmış oldukları şeklinde yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan yeniden kullanılabilirlik (YK) ile GYT alt boyutu olan deneyimliler arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,340$, $p=0,037\leq 0,05$). Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin “yeniden kullanılabilirlik” davranışları arttığında deneyimli özelliğe giren yaşam tarzına yönelmektedirler olarak yorumlanabilir. Ya da, öğrencilerin yeniden kullanılabilirlik davranışları azaldıkça, deneyimli özelliklerini taşıyan yaşam tarzlarını azaltmış oldukları şeklinde ifade edilebilir.

Ek Tablo 4’de sosyal bilimler (SB) öğrencilerininin GYT alt boyutları ile GSTD alt boyutları arasındaki ilişkinin veri sonuçları arz edilmektedir. Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilere göre GSTD ile GYT arasında istatistiksel olarak *düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,368$, $p=0,000\leq 0,01$). Bu bilim dalında okuyan öğrencilerin sürdürülebilir tüketim davranışları değıştikçe yaşam tarzları da doğru orantılı olarak değışmektedir olarak şeklinde yorumlanabilir. GSTD ile GYT alt boyutu olan deneyimliler arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,331$, $p=0,000\leq 0,01$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin deneyimleri arttıkça doğru orantılı olarak sürdürülebilir tüketim davranışları değışmektedir olarak yorumlanabilir. GSTD ile GYT alt boyutu olan inanlar arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,180$, $p=0,017\leq 0,05$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin inançlı yaşam tarzları arttıkça doğru orantılı olarak sürdürülebilir tüketim davranışları da değışmektedir. GSTD ile GYT alt boyutu olan yenilikçiler arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,225$, $p=0,003\leq 0,01$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin yenilikçi yaşam tarzları arttıkça doğru orantılı olarak sürdürülebilir tüketim davranışları da değışmektedir olarak yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı ile GYT arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,226$, $p=0,003\leq 0,01$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin çevre duyarlılığı arttıkça doğru orantılı olarak yaşam tarzlarında da değışme olmaktadır. GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı ile GYT alt boyutu olan inanlar arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,168$, $p=0,026\leq 0,05$). Sosyal bilimlerde

okuyan öğrencilerin çevre duyarlılığı arttıkça doğru orantılı olarak inançlı yaşam tarzlarında da değişme olmaktadır olarak yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı ile GYT alt boyutu olan yenilikçiler arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,267$, $p=0,000\leq 0,01$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin yenilikçi yaşam tarzları değiştikçe çevre duyarlılıkları da doğru orantılı olarak gelişme göstermektedir. Yani, öğrenciler yenilikçi yaşam tarzını seçtiklerinde çevre duyarlılıkları da artar. Ya da, bunun tam tersi de söz konusu olabilmektedir. Yenilikçi yaşam tarzından uzaklaşan öğrencilerin çevre duyarlılıklarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma ile GYT arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,350$, $p=0,000\leq 0,01$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları arttığında, yaşam tarzları gelişmektedir. Ya da, öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları azaldıkça da, yaşam tarzlarının kötüleşmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma ile GYT alt boyutu olan deneyimliler arasında *anlamli orta düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,502$, $p=0,000\leq 0,01$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları arttığında deneyimli yaşam tarzı özellikleri de gelişmektedir. Ya da, öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları azaldıkça, deneyimliler özelliklerini taşıyan yaşam tarzları da azalmaktadır olarak ifade edilebilir. GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma ile GYT alt boyutu olan inananlar arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=-0,181$, $p=0,017\leq 0,05$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları arttığında inananlar özellikli yaşam tarzına yakınlaşmaktadırlar. Ya da, öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları azaldıkça inananlar özelliklerini taşıyan yaşam tarzından uzaklaşmakta oldukları söylenebilir. GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma ile GYT alt boyutu olan başarılılar arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=-0,185$, $p=0,014\leq 0,05$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları arttığında başarılı yaşam tarzından uzaklaşmaktadırlar. Ya da, öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları azaldıkça, başarılı özelliklerini taşıyan yaşam tarzını arttırmış oldukları ifade edilebilir. GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma ile GYT alt boyutu olan yapıcılar arasında *anlamli düşük düzeyde negatif* yönde bir ilişki vardır ($r=-0,162$, $p=0,032\leq 0,05$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları arttığında yapıcı yaşam tarzından uzaklaşmaktadırlar. Ya da, öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları azaldıkça, yapıcı özellikli yaşam tarzını arttırmış oldukları şeklinde yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan tasarruf ile GYT arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,190$, $p=0,012\leq 0,05$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin tasarruf yapma davranışı arttığında yaşam tarzları da gelişmektedir. Ya da, öğrencilerin tasarruf yapma davranışları azaldıkça,

yaşam tarzının kötüleşeceği söylenebilir. GSTD alt boyutu olan tasarruf ile GYT alt boyutu olan yenilikçiler arasında *anlamlı düşük düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,284$, $p=0,000\leq 0,01$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin tasarruf yapma davranışları arttığında yenilikçi özelliğe giren yaşam tarzına yönelmektedirler. Ya da, öğrencilerin tasarruf yapma davranışları azaldıkça, yenilikçi özelliklerini taşıyan yaşam tarzını azaltmış oldukları söylenebilir. GSTD alt boyutu olan tasarruf ile GYT alt boyutu olan yapıcılar arasında *anlamlı düşük düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,152$, $p=0,044\leq 0,05$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin tasarruf yapma davranışları arttığında yapıcı özelliğe giren yaşam tarzına yönelmektedirler. Ya da, öğrencilerin tasarruf yapma davranışları azaldıkça, yapıcı özelliklerini taşıyan yaşam tarzını azaltmış oldukları ifade edilebilir. GSTD alt boyutu olan yeniden kullanılabilirlik ile GYT arasında *anlamlı düşük düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,186$, $p=0,014\leq 0,05$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin yeniden kullanılabilirlik davranışları arttığında yaşam tarzları olumlu anlamda gelişmektedir. Ya da, öğrencilerin yeniden kullanılabilirlik davranışları azaldıkça, yaşam tarzları olumsuz anlamda gelişmektedir olarak yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan yeniden kullanılabilirlik ile GYT alt boyutu olan yenilikçiler arasında *anlamlı düşük düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,254$, $p=0,001\leq 0,01$). Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin yeniden kullanılabilirlik davranışları arttığında yenilikçi yaşam tarzları olumlu anlamda gelişmektedir. Ya da, öğrencilerin yeniden kullanılabilirlik davranışları azaldıkça, yenilikçi yaşam tarzları olumsuz anlamda seyir etmektedir olarak yorumlanabilir.

Ek Tablo 5’de fen bilimleri (FB) öğrencilerinin GYT ve alt boyutları ile GSTD alt boyutları arasındaki ilişkinin veri sonuçları arz edilmektedir. Fen bilimlerinde okuyan öğrencilere göre, GSTD ile GYT arasında istatistiksel olarak *düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,215$, $p=0,030\leq 0,05$). Bu bilim dalında okuyan öğrencilerin sürdürülebilir tüketim davranışları değiştikçe yaşam tarzları da doğru orantılı olarak değişmektedir olarak yorumlanabilir. GSTD ile GYT alt boyutu olan deneyimliler arasında *anlamlı düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,382$, $p=0,000\leq 0,01$). Fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin deneyimleri arttıkça doğru orantılı olarak sürdürülebilir tüketim davranışları değişmektedir olarak yorumlanabilir. GSTD ile GYT alt boyutu olan yapıcılar arasında *anlamlı düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,199$, $p=0,045\leq 0,05$). Fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin yapıcı yaşam tarzları arttıkça, doğru orantılı olarak sürdürülebilir tüketim davranışları da değişmektedir olarak yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı ile GYT arasında *anlamlı düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,225$, $p=0,023\leq 0,05$). Fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin çevre duyarlılığı arttıkça doğru orantılı olarak yaşam tarzlarında da

değişme olmaktadır şeklinde yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı ile GYT alt boyutu olan deneyimliler arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,259$, $p=0,009\leq 0,01$). Fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin çevre duyarlılığı arttıkça doğru orantılı olarak deneyimli özellikteki yaşam tarzında da değişme olmaktadır olarak yorumlanabilir. GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı ile GYT alt boyutu olan yapıcılar arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* bir ilişki vardır ($r=0,232$, $p=0,019\leq 0,05$). Fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin yapıcı yaşam tarzları değiştikçe çevre duyarlılıkları da doğru orantılı olarak değişme göstermektedir. Yani öğrencilerin yapıcı yaşam tarzı çevre duyarlılıklarını artırmaktadır. Bunun tam tersi de söz konusu olabilmektedir. Yapıcı yaşam tarzından uzaklaşan öğrencilerin çevre duyarlılıklarının da azaldığı söylenebilir. GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma ile GYT alt boyutu olan deneyimliler arasında *anlamli düşük düzeyde pozitif* yönde bir ilişki vardır ($r=0,376$, $p=0,000\leq 0,01$). Fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları arttığında deneyimli yaşam tarzı özellikleri de gelişmektedir. Ya da, öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları azaldıkça, deneyimliler özelliklerini taşıyan yaşam tarzı da azaltmaktadır olarak ifade edilebilir. GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma ile GYT alt boyutu olan yenilikçiler arasında *anlamli düşük düzeyde negatif* yönde bir ilişki vardır ($r= -0,227$, $p=0,022\leq 0,05$). Fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları arttığında yenilikçi yaşam tarzından uzaklaşmaktadırlar. Ya da, öğrencilerin ihtiyaç dışı satın alma davranışları azaldıkça, yenilikçi özelliklerini taşıyan yaşam tarzını da arttırmış oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Araştırmaya söz konusu olan hipotezlerin test edilmesine ilişkin regresyon analizleri bu bölümde yorumlanmaktadır. Ek Tablo 6'da Güzel sanatlar bilimi (GSB) öğrencilerinin GYT'nın GSTD üzerindeki etkisine ilişkin veri sonuçları arz edilmektedir. Güzel sanatlar öğrencileri analiz sonuçlarına bakıldığında genel yaşam tarzının genel sürdürülebilirlik tüketim davranışları üzerinde ($p=0,000\leq 0,01$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca GYT'nın güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin GSTD'nı açıklama oranı $0,356$ (R^2) olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak GYT'nın GSTD üzerinde ($\beta=0,597$) pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir. GYT'nın GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı üzerinde ($p=0,001\leq 0,01$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca GYT'nın güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığını açıklama oranı $0,259$ (R^2) olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak GYT'nın GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı üzerinde ($\beta=0,509$) pozitif yönde bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. GYT'nın GSTD alt

boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma üzerinde ($p=0,603 \geq 0,05$) anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. GYT'nın GSTD alt boyutu olan tasarruf üzerinde ($p=0,001 \leq 0,01$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca GYT'nın güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin GSTD alt boyutu olan tasarrufu açıklama oranı $0,253 (R^2)$ olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak GYT'nın GSTD alt boyutu olan tasarruf üzerinde ($\beta=0,503$) pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir. GYT'nın GSTD alt boyutu olan yeniden kullanılabilirlik üzerinde ($p=0,093 \geq 0,05$) anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Ek Tablo 7'de sosyal bilimler (SB) öğrencilerinin, GYT'nın GSTD üzerindeki etkisine ilişkin veri sonuçları arz edilmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında GYT'nın GSTD üzerinde ($p=0,000 \leq 0,01$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca GYT'nın sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin GSTD açıklama oranı $0,135 (R^2)$ olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak GYT'nın GSTD üzerinde ($\beta=0,368$) pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir. GYT'nın GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı üzerinde ($p=0,003 \leq 0,01$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca GYT'nın sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığını açıklama oranı $0,051 (R^2)$ olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak GYT'nın GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı üzerinde ($\beta=0,226$) pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir. GYT'nın GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma üzerinde ($p=0,000 \leq 0,01$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca GYT'nın sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın almayı açıklama oranı $0,122 (R^2)$ olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak GYT'nın GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma davranışı üzerinde ($\beta=0,350$) pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir. GYT'nın GSTD alt boyutu olan tasarruf üzerinde ($p=0,012 \leq 0,05$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca GYT'nın sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin GSTD alt boyutu olan tasarrufu açıklama oranı $0,036 (R^2)$ olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak GYT'nın GSTD alt boyutu olan tasarruf üzerinde ($\beta=0,190$) pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir. GYT'nın GSTD alt boyutu olan yeniden kullanılabilirlik üzerinde ($p=0,014 \leq 0,05$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca GYT'nın sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin GSTD alt boyutu olan yeniden kullanılabilirlik açıklama oranı $0,035 (R^2)$ olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak GYT'nın GSTD alt boyutu olan yeniden kullanılabilirlik davranışı üzerinde ($\beta=0,186$) pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ek Tablo 8'de fen bilimleri (FB) öğrencilerinin, GYT'nın GSTD üzerindeki etkisine ilişkin veri sonuçları arz edilmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında GYT'nın GSTD üzerinde ($p=0,030 \leq 0,05$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca GYT'nın fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin GSTD

açıklama oranı 0,046 (R^2) olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak GYT'nın GSTD üzerinde ($\beta=0,215$) pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir. GYT'nın GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı üzerinde ($p=0,023 \leq 0,05$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca GYT'nın fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığını açıklama oranı 0,051 (R^2) olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak GYT'nın GSTD alt boyutu olan çevre duyarlılığı üzerinde ($\beta=0,225$) pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir. GYT'nın GSTD alt boyutu olan ihtiyaç dışı satın alma üzerinde ($p=0,581 \geq 0,05$) anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. GYT'nın GSTD alt boyutu olan tasarruf üzerinde ($p=0,357 \geq 0,05$) anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. GYT'nın GSTD alt boyutu olan yeniden kullanılabilirlik üzerinde ($p=0,136 \geq 0,05$) anlamlı olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizin üç farklı coğrafya ve ilinde gerçekleştirilen bu araştırmada, evreni oluşturan üniversite öğrencilerinin yaşam tarzlarına bağlı olarak alışveriş tercihlerinin sürdürülebilir tüketime etkisi incelenmektedir. Araştırmanın hipotezi, “**H₁**: genel sürdürülebilir tüketim davranışı (GSTD) ile genel yaşam tarzı (GYT) *arasında* anlamlı bir ilişki vardır” ifadesinin bulgu sonuçları analiz edildiğinde, fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin GSTD ile GYT arasında *düşük* derecede *pozitif* ($p=0,030 \leq 0,05$) bir ilişkinin varlığına ulaşılmakta ve öğrencilerin sürdürülebilir tüketim davranışları değiştikçe, yaşam tarzlarının da doğru orantılı değiştiği şeklinde yorumlanabilmektedir. “**H₁**” sosyal bilimlerde okuyan öğrenciler için analiz edildiğinde, öğrencilerin GSTD ile GYT arasında yine *düşük* derecede *pozitif* ($p=0,000 \leq 0,01$) bir ilişkinin varlığına ulaşılmakta ve öğrencilerin sürdürülebilir tüketim davranışları değiştikçe, yaşam tarzlarının da doğru orantılı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilmektedir. “**H₁**” güzel sanatlarda okuyan öğrenciler için analiz edildiğinde, GSTD ile GYT arasında bu kez *orta* derecede *pozitif* ($p=0,000 \leq 0,01$) bir ilişkinin varlığına ulaşılmakta ve öğrencilerin tüketim davranışları değiştikçe, yaşam tarzlarının doğru orantılı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilmektedir.

Araştırmanın diğer hipotezi “**H₂**: Sürdürülebilir tüketim davranışlarının yaşam tarzı *üzerinde* anlamlı bir etkisi vardır” ifadesinin bulgu analizlerine bakıldığında, GYT'nın GSTD üzerinde ($p=0,000 \leq 0,01$) anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, fen bilimlerinde okuyan öğrencilerin GYT'nın, GSTD üzerinde ($\beta=0,215$) pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir. Sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin GYT'nın, GSTD ($\beta=0,368$) pozitif yönde bir

etkisi olduğu söylenebilir. Güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin GYT'nin, GSTD üzerinde ($\beta=0,597$) pozitif yönde bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada ülkemizin batı, orta ve doğu coğrafyasında yaşayan öğrencilerin tüketim davranışları incelenmiş olup, “ H_1 ” hipotezinin değişkenleri arasında, tüm gruplar için pozitif bir ilişkinin varlığı, “ H_2 ” hipotezinin değişkeni olan GYT'nin, GSTD değişkeni üzerinde tüm gruplar için anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin ülkemizin farklı illerinde, farklı kültürlerinde yaşıyor olmalarına rağmen, yaşam tarzlarına bağlı olarak, alışveriş tercihlerinin, sürdürülebilir tüketime etkisinin anlamlı, pozitif olduğu çıkarımının elde edilebildiği ifade edilebilir. Diğer yandan, çevre duyarlılığı, ihtiyaç dışı satın alma tasarruf ve yeniden kullanılabilirlik boyutları ile sürdürülebilir tüketimin üniversite öğrencileri nezdinde daha bilinçli bir boyuta geldiği, öğrencilerin yaşam tarzı olarak daha duyarlı, daha bilinçli tüketiciler olma yolunda ilerledikleri çıkarımı da ifade edilebilir. Bu araştırmanın sonuçları, hedef kitlenin pazarlamanın tüketici davranışları ve sürdürülebilir tüketim alanlarına, fikir verici olması yönündedir. Diğer yandan, Post Keynesyen (PK) tüketici tercihi teorisine göre, benzer gelirlere, özelliklere sahip tüketiciler aynı eşiktedirler ve ihtiyaçlarını benzer sıra içinde gidermektedirler (Ethem ve Kostakoğlu, 2016, s.105). Burada, öğrencilerin tüketici olarak aynı eşikte oldukları ve ihtiyaçlarını benzer sıra içinde giderdikleri düşünülerek, araştırmanın demografik frekans analizi bulgularına bakıldığında öğrencilerin %45,4'ü (n=143) 0-999 TL arasında gelir sahibi oldukları, %54,9'unun (173) burslu olduğu, %72,7'si (n=229) çalışmıyor olduğu görülerek, teorisinin bu kısmına hitap ettiği düşünülebilir. Yine PK tüketici tercihleri teorisine göre, tüketiciler belli bir toplumsal tabakaya veya kendi referans gruplarına özendikçe, tüketim tercihleri, ihtiyaç hiyerarşileri ve tatmin edilebilir ihtiyaçları birbirlerini taklide dayanacaktır (Drakopoulos, 1999, s.888; Lavoie, 2004, s.641). Benzer, aynı referans gruplarını oluşturan hane halkları, benzer, aynı yaşam tarzlarını yansıtmaktadırlar. Burada fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin, kendilerini benzer referans grupları olarak benimsedikleri düşünülerek, öğrencilerin aynı eşikte, benzer yaşam tarzlarını yansıttıkları çıkarımı elde edilebilir. Diğer yandan, faydacı tüketiciler, teknolojiyi kullanma, tüketim kültürü eğilimleri, üretken olmak, ilerlemek ve kısa sürede fazlasını başarmakla ilgilenmektedirler. Bu ilgi öğrencilerde izlenmekte ve kaynaklarda “verimlilik yönelimi veya eğilimi” olarak karşımıza çıkmaktadır (Anat ve Ran, 2011, s.936).

Literatür incelemelerinde bu araştırmanın benzer yayınlarına bakıldığında (Karaca, 2018, s.418) insanların sürdürülebilir tüketim davranışını, bir yaşam tarzı olarak benimsedikleri görülmektedir. Son ifadeler olarak, sürdürülebilir tüketim vizyonu, sadeleşen tüketime pazarlama alanında yeni stratejiler

geliştirmeye fikir verebilir. Bu araştırmanın bakış açısı, pazarlamanın tüketici davranışları alanına ilgiyi teşvik etmek, araştırma çeşitliliğinin artmasına katkı sunmak olarak ifade edilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Açıkalın, N. ve Kayabaşı, A. (2019). İşletmelerin sürdürülebilir inovasyon faaliyetleri: Pazarlama bakış açısıyla nitel bir inceleme. *Pazarlama Teorisi ve Uygulamaları Dergisi*, 5(2), 191-220.
- Aksu, C. K. ve Gelibolu, L. (2015). Üniversite çalışanlarının sürdürülebilir tüketim açısından tutumlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(9), 235-248.
- Anat, K. & Ran, K. (2011). Productivity orientation and the consumption of collectable experiences. *Journal of Consumer Research*, 37(6), 935-950. <https://doi.org/10.1086/657163>
- Aracıoğlu, B. ve Tatlıdil, R. (2009). Tüketicilerin satın alma davranışında çevre bilincinin etkileri. *Ege Akademik Bakış*, 9(2), 435-461.
- Ariely, D. & Levav, J. (2000). Sequential choice in group settings: Taking the road less traveled and less enjoyed. *Journal of Consumer Research*, 27(3), 279-290. <https://doi.org/10.1086/317585>
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.
- Buğday, E. B. & Babaoğlu, M. (2016). Bilinçli tüketim kavramının boyutları: Bilinçli tüketim davranışının yeniden tanımlanması. *Sosyoekonomi Dergisi*, 24(30), 187-206. <https://doi.org/10.17233/se.2016.10.012>.
- Badowska, S. & Delinska, L. (2019). The zero waste concept from the young consumer's perspective. Does gender matter? *Annales Universitatis Mariae Curie – Skłodowska sectio H. Oeconomia*, 53(1), 7-17.
- Bloodhart, B. & Swim, J. K. (2020). Sustainability and consumption: What's gender got to do with it? *Journal of social issues*, 76 (1), 101-113. <https://doi.org/10.1111/josi.12370>.

- Corral-Verdugo, V. (1997). Dual “realities” of conservation behavior: Self-reports vs observations of re-use and recycling behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 17, 135-145. <http://dx.doi.org/10.1006/jevps.1997.0048>.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposefull and theoretical sampling; merging or clear boundaries. *JAN Leading Global Nursing Research*, 26(3), 623–630. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999.x>.
- Çekiç, A. A. (2016). Türk televizyon reklamlarında hayvan kullanımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 332-351, <https://doi.org/10.17755/esosder.16268>
- Demir, Ş. Ş. & Kozak, M. (2013). Bölüm 2: Kişilik tipleri. *Tüketici Davranışları, Pazarlama ve Üretim Yönetimi*. İnci baskı. Detay Yayıncılık.
- Doğan, O., Bulut, Z. A. & Çımrın, F. K. (2015). Bireylerin sürdürülebilir tüketim davranışlarının ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(4), 659-678.
- Dow, S. C. (2006). Endogenous money: Structuralist. Edited by Philip Arestis & Malcolm Sawyer. *A Handbook of Alternative Monetary Economics*, p.35-51. Edward Elgar Publishing Ltd. <https://doi.org/10.4337/9781847202802>.
- Drakopoulos, S. A. (1999). Post-Keynesian theory of choice. *Encyclopedia of Political Economy*, 2, 887-889.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 74-88.
- Ethem, E. & Kostakoğlu, F. S. (2016). Post Keynesyen tüketici tercihi teorisi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 102-110.
- Fang-Yi L. (2003). *An Analysis of Hospitality Consumer Lifestyles in the United States. A Dissertation in Family and Consumer Sciences Education*. Doctor of philosophy, Texas Tech. University, p.1-123
- Featherstone, M. (2013). Hayat Tarzı ve Tüketim Kültürü. A. Tüketim kültürü., B. Kültürel malların iktisadi ve hayat tarzlarının toplumsal uzamı, s. 149-157. *Postmodernizm ve Tüketim Kültürü*. İstanbul Ayrıntı Yayınları No: 157.
- Gegez, A. E. (2015). Bölüm 2: *Pazarlama Araştırmaları*. Beta Yayınları, 5. Baskı

- Gümüş, N. (2020). Z kuşağı tüketicilerin satın alma karar tarzlarının incelenmesi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 15(58), 381-396. <https://doi.org/10.19168/jyasar.572987>.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). Bölüm 5, s.127, 128, 131, 132. *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, felsefe – yöntem – analiz*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınları. 4. Baskı.
- Hair, Jr. J. F., Black, W. C., Barry J. B. & Anderson, R. E. (2014). Multiple Regression Analysis, p.208. *Multivariate Data Analysis*. Seventh Edition, Pearson Prentice Hall.
- Hayta, B. A. (2009). Sürdürülebilir tüketim davranışının kazanılmasında tüketici eğitiminin rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 143-151.
- Holbrook, M. B. & Hirschman, E. C. (1982). The experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings and fun. *The Journal of Consumer Research*, 9(2), 132-140. <https://doi.org/10.1086/208906>.
- Iwata, O. (2006). An evaluation of consumerism and lifestyle as correlates of a voluntary simplicity lifestyle. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(5), 557-568. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.5.557>.
- Karaca, Ş. (2018). Yaşam tarzının sürdürülebilir tüketim davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 403-425.
- Keynes, J. M. (2012). *Para Üzerine bir İnceleme*. (Çevirmen: Gerçek C.), s.239. T.İş Bankası Yayınları, 6ncı baskı.
- Kımlıoğlu, H. (2008, 30 Ekim – 1 Kasım). *Sürdürülebilir Tüketim ve Tüketimde Sadeleşmenin bir Yaşam Biçimi Olarak Benimsenmesi: Kentli Çalışan Kesim Üzerine bir Araştırma*. 13. Ulusal Pazarlama Kongresi, Adana, s.147-162. <https://arastirma.boun.edu.tr/tr/kimiloglu-h-surdurulebilir-tuketim-ve-tuketimde-sadelesmenin-bir-yasam-bicimi-olarak-benimsenmesi>.
- Kotler, P. & Keller, K. L. (2018). *Pazarlama Yönetimi*. (Çeviri editörü: Prof. Dr. Kırcova İ.). Beta yayım. (Orijinal eserin yayın tarihi 1967).
- Lajos, J., Katona, Z., Chattopadhyay A. & Sarvary, M., (2009). Category activation Model: A spreading, activation network model of subcategory positioning when categorization uncertainty is high. *Journal of Consumer Research*, 36(1), 122-136. <https://doi.org/10.1086/595024>.

- Lavoie, M. (2004). Post Keynesian consumer theory: Potential synergies with consumer research and economic psychology. *Journal of Economic Psychology*, 25(5), 639-649. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2003.02.001>.
- MacInnis, D. J. & Folkes, V. S. (2010). The disciplinary status of consumer behavior: A sociology of science perspective on key controversies. *Journal of Consumer Research*, 36(6), 899-914. <http://dx.doi.org/10.1086/644610>.
- Malhotra, N. K. & Birks, D. F. (2007). *Marketing Research: An applied approach*. Third European edition. Pearson education.
- Irwin, J., Goodman, J. & Nicolao, L. (2008). Happiness for sale: Do experiential or material lead to more consumer happiness? *Association for Consumer Research*, 35, 72-75.
- Özbakır, M. ve Velioglu, M. N. (2010). Pazarlamaya sürdürülebilirlik çerçevesinden bakış ve bir örnek olay analizi. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 2(2),72-98.
- Özden, A. T. (2019). Tüketici yaşam tarzları ile statü tüketimi ilişkisi üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37(3), 517-546. <https://doi.org/10.17065/huniibf.448656>.
- Özgül, E. (2010). Tüketicilerin değer yapıları, gönüllü, sade yaşam tarzı ve sürdürülebilir tüketim üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(2), 117-150.
- Pham, M. T. (1998). Representativeness, relevance and the use of feelings in decision making. *Journal of Consumer Research*, 25(2), 144-159. <https://doi.org/10.1086/209532>.
- Rakic, M. & Rakic, B. (2015). Sustainable lifestyle marketing of individuals: The base of sustainability. *Journal of Amfiteatru Economic*,17(40), 891-908.
- Reid, W. A., Duvall, E. & Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students. *ASME Medical Education*, 41(8), 754-762. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02801.x>
- Shama, A. (1985). The voluntary simplicity consumer. *Journal of Consumer Marketing*, 2(4), 57-63.<https://doi.org/10.1108/eb008146>.
- SKD (2020). Geri kazanım ve geri dönüşüm–yeni dönemde sürdürülebilirlik. *Türkiye Sürdürülebilir Sanayi ve Döngüsel Ekonomi* (içinde).

- Sushant, K. & Rambalak, Y. (2021). The impact of shopping motivation on sustainable consumption: A study in the context of green apparel. *Journal of Cleaner Production*, 295, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126239>.
- Thøgersen, J. & Ölander, F. (2003). Spillover of environment-friendly consumer behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 23(3), 225-236. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00018-5](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00018-5).
- Ünal, S. & Erciş, A. (2014). Pazarın satınalma tarzlarına ve kişisel değerlere göre bölümlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 259-382.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to monitor the changes and developments of the target audience's consumption preferences in today's conditions. Again, considering the trends of sustainable consumption of the target audience (university students), especially in terms of recycling, it is also a matter of interest what impact of students' lifestyles may have on shopping preferences and whether it makes a difference. The importance of this research can be expressed as understanding the manner and the degree of the tendency of university students towards sustainable consumption based on their lifestyles, and making a contribution to the field of marketing in order to meet the expectations and needs of the target audience.

Method: In this study, an online survey with a quantitative orientation is carried out. While the method being followed, as the quantitative research technique is based on converting numerical data into a meaning integrity, the data collection method is planned in the form of an online questionnaire application. Data evaluation technique used in SPSS – 22 Program version are load factor, and reliability analysis, Cronbach's Alpha values and demographic distribution frequency analysis, respectively. Correlation approach and Pearson correlation analysis technique were used to test the relationships between variables, and the simple linear regression analysis was used to test the hypothesis tests in order to interpret the test results.

Findings: Analysis of the findings of the study hypothesis “**H1:** there is a significant relationship **between** sustainable consumption behavior and life style” reveals that there is a positive correlation of low degree between sustainable consumption behaviors and lifestyles for students in physical sciences. When the same hypothesis is tested on students in social sciences, it is seen that there is a

low degree of positive correlation between sustainable consumption behaviors and lifestyles, which can be interpreted to indicate an effect which is in direct proportion to the changes in their life styles. The same hypothesis, in the arts students indicates a moderate level of positive correlation between sustainable consumption behaviors and lifestyles, which can be interpreted as the life styles of students change in direct proportion to the changes in consumption behaviors of students. The findings of the other hypothesis of the research “**H2: Sustainable consumption behaviors have a significant effect on lifestyle**”, indicate that the general lifestyle has a significant effect on the general sustainable consumption behaviors ($p=0.000\leq 0.01$). In this context, it can be said that the general lifestyles of the students studying in the sciences have a **positive effect** on the general sustainable consumption behaviors.

Conclusion and Discussion: As a result, it can be concluded that there is a moderate **positive** relationship **between** the variables for all groups for the “**H1**” hypothesis, and that the general lifestyle, which is the variable of hypothesis “**H2**”, has a **significant effect** on the sustainable consumption behavior in general for moderate all groups. In this context, it is pleasing to conclude that despite living in different provinces and different cultures of the country, the life styles of the students have a positive significant effect on sustainable consumption. On the other hand, it can be concluded that sustainable consumption has reached a more conscious dimension in university students in the society, with environmental sensitivity, prevention of non-necessary purchasing, savings and reusability dimensions, and that people are moving towards becoming more sensitive, more conscious consumers as the lifestyle of students. The results of the research may provide insight into the consumer behavior and sustainable consumption areas of marketing of the target audience (students).

EKLER**Tablo 3**

GSB Öğrencileri GYT Alt Boyutları ile GSTD Alt Boyutları Arası İlişki Verileri

	GYT	Deneyimliler	İnananlar	Yenilikçiler	Başarılılar	Yapıcılar
GSTD	r	.597**	.692**	-.084	.105	.408*
	P	.000	.000	.616	.530	.011
ÇD	r	.509**	.157	.304	.364*	.360*
	P	.001	.347	.064	.025	.026
İDSA	r	.087	.538**	-.347	-.349	.068
	P	.603	.000	.033	.032	.687
T	r	.503**	.450**	.026	.259	.294
	P	.001	.005	.876	.117	.073
YK	r	.276	.340*	-.229	.207	.278
	P	.093	.037	.166	.212	.091

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4

SB Öğrencileri GYT Alt Boyutları ile GSTD Alt Boyutları Arası İlişki Verileri

	GYT	Deneyimliler	İnananlar	Yenilikçiler	Başarılılar	Yapıcılar
GSTD	r	.368**	.331**	.180*	.225**	.131
	P	.000	.000	.017	.003	.083
ÇD	r	.226**	.103	.168*	.267**	.002
	P	.003	.175	.026	.000	.981
İDSA	r	.350**	.502**	.181*	-.101	.185*
	P	.000	.000	.017	.186	.014
T	r	.190*	.102	.027	.284**	.075
	P	.012	.179	.725	.000	.326
YK	r	.186*	.058	.087	.254**	.101
	P	.014	.442	.252	.001	.182

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 5

FB Öğrencileri GYT Alt Boyutları ile GSTD Alt Boyutları Arası İlişki Verileri

	GYT	Deneyimliler	İnananlar	Yenilikçiler	Başarılılar	Yapıcılar
GSTD	r	.215*	.382**	-.033	-.130	.115
	P	.030	.000	.738	.192	.250
ÇD	r	.225*	.259**	-.008	.013	.147
	P	.023	.009	.940	.895	.140
İDSA	r	.055	.376**	-.085	-.227	-.051
	P	.581	.000	.397	.022	.608
T	r	.092	.106	.015	-.081	.080
	P	.357	.291	.881	.417	.425
YK	r	.148	.098	.020	.063	.139
	P	.136	.326	.842	.530	.164

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 6

GSB Öğrencilerinin GYT'nın GSTD Üzerindeki Etki Regresyon Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
GSTD	(Sabit Değer)	.916	.546		1,678	.102
	GYT	.748	.168	.597	4,461	.000
R ² =0,356 F=19,901 p=0,000						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
ÇD	(Sabit Değer)	-.074	1,020		-.073	.942
	GYT	1,112	.313	.509	3,548	.001
R ² =0,259 F=12,591 p=0,001						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
İDSA	(Sabit Değer)	1,526	1,461		1,044	.303
	GYT	.235	.449	.087	.524	.603
R ² =0,008 F=0,275 p=0,603						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
T	(Sabit Değer)	1,082	.854		1,267	.213
	GYT	.915	.262	.503	3,491	.001
R ² =0,253 F=12,186 p=0,001						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
YK	(Sabit Değer)	1,997	1,251		1,596	.119
	GYT	.662	.384	.276	1,724	.093
R ² =0,076 F=2,972 p=0,093						

Tablo 7

SB Öğrencilerinin GYT'nın GSTD Üzerindeki Etki Regresyon Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
GSTD	(Sabit Değer)	1,735	.290		5,988	.000
	GYT	.465	.089	.368	5,199	.000
R ² =0,135 F=27,029 p=0,000						
ÇD	(Sabit Değer)	2,067	.428		4,829	.000
	GYT	.403	.132	.226	3,053	.003
R ² =0,051 F=9,323 p=0,003						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
İDSA	(Sabit Değer)	.475	.435		1,093	.276
	GYT	.659	.134	.350	4,910	.000
R ² =0,122 F=24,104 p=0,000						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
T	(Sabit Değer)	2,549	.429		5,941	.000
	GYT	.337	.132	.190	2,550	.012
R ² =0,036 F=6,500 p=0,012						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
YK	(Sabit Değer)	2,306	.573		4,022	.000
	GYT	.440	.177	.186	2,488	.014
R ² =0,035 F=6,190 p=0,014						

Tablo 8

FB Öğrencilerinin GYT'nın GSTD Üzerindeki Etki Regresyon Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
GSTD	(Sabit Değer)	2,388	.349		6,840	.000
	GYT	.239	.109	.215	2,199	.030
R ² =0,046 F=4,837 p=0,030						
ÇD	(Sabit Değer)	1,778	.612		2,904	.005
	GYT	.441	.191	.225	2,310	.023
R ² =0,051 F=5,335 p=0,023						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
İDSA	(Sabit Değer)	2,222	.532		4,180	.000
	GYT	.092	.166	.055	.554	.581
R ² =0,003 F=0,306 p=0,581						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
T	(Sabit Değer)	3,073	.563		5,455	.000
	GYT	.163	.176	.092	.926	.357
R ² =0,008 F=0,857 p=0,357						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		p
		Katsayılar		Katsayılar	t	
		A	Std. Hata	β		
YK	(Sabit Değer)	2,837	.755		3,760	.000
	GYT	.353	.235	.148	1,501	.136
R ² =0,022 F=2,254 p=0,136						

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.63319>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	29.06.2022	Submitted date
Kabul tarihi	06.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yurdigül, A. & Leloğlu, H. (2022). Kişilik Özellikleri ve Mahremiyetin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması: Instagram Örneği, *Journal of History School*, 59, 2211-2240

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE MAHREMİYETİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE FARKLILAŞMASI: INSTAGRAM ÖRNEĞİ¹

Aslı YURDİGÜL² & Hatice LELOĞLU³

Öz

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler neticesinde ortaya çıkan sosyal paylaşım ağları, toplumların yeni sosyalleşme alanları haline gelmiştir. Bu ağlarda sosyalleşme, geleneksel iletişim yöntemlerine alternatif olarak görsel öğelerin ağırlıkta olduğu bir iletişim biçimiyle gerçekleştirilmektedir. Görmek ve görülmek üzerine şekillenen bu iletişim biçimiyle, bazı toplumsal değerler aşınmaya uğramıştır. Bu değerler arasında yer alan mahremiyet, bireyselliği, sınırları ve ihlalleriyle en fazla tartışılan kavramlardan biridir. Özel hayatın korunması, özel alan/kamusal alan, bilgi gizliliği, ifşa, gözetim gibi hususları ihtiva eden kavram, kültüre, kişiye, zaman ve mekâna göre farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışmada, Instagram kullanıcılarının, kişilik özelliklerinin ve mahremiyet algılarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma, veri toplama yöntemlerinden anket kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, 6 farklı ilde görev yapan çağrı merkezi çalışanlarına kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılarak elde edilmiş ve 1072 anket analize tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre; kişilik özellikleri demografik özelliklere göre farklılaşmıştır. Instagram'ı kullanma süresi ve veri paylaşım sıklığı da bazı kişilik özelliklerine göre farklılık göstermiştir. Mahremiyet algısında demografik açıdan belirgin farklılıklar oluşmamıştır. Bu konuda sadece cinsiyet açısından bir farklılık görülmüştür.

¹ Bu çalışma, devam etmekte olan doktora tez çalışmasından üretilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nde, 08.03.2022 tarih, E.88656144-000- 2200079609 sayı ve 5/71 toplantı numarası ile alınmıştır.

² Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, Temel İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, asliacar@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5333-9751

³ Öğr. Gör., Giresun Üniversitesi Teknik Bilimler MYO, Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, hatice.lelogu@giresun.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3879-4793

Anahtar Kelimeler: Sosyal Paylaşım Ağları, Instagram, Mahremiyet, Kişilik Özellikleri

Differentiation of Privacy and Personality Traits According to Demographic Characteristics: Instagram Example

Abstract

Social networks that emerged as a result of developments in communication technologies have become new socialization areas of societies. Socialization in these networks is carried out with a form of communication in which visual elements are predominant as an alternative to traditional communication methods. With this form of communication shaped by seeing and being seen, some social values have been eroded. Among these values, privacy is one of the most discussed concepts with its individuality, limits and violations. The concept, which includes issues such as the protection of private life, private space/public space, information confidentiality, disclosure and surveillance, may differ according to culture, person, time and place. In this study, it was examined whether the personality traits and privacy perceptions of Instagram users differ according to demographic characteristics. The research was carried out using a questionnaire, one of the data collection methods. The research data were obtained by reaching the call center employees working in 6 different provinces with the convenience sampling method and 1072 questionnaires were analyzed. According to the findings obtained; personality traits differed according to demographic characteristics. The duration of using Instagram and the frequency of data sharing also differed according to some personality traits. There were no significant demographic differences in the perception of privacy. There was only a gender difference in this regard.

Keywords: Social Media Platforms, Instagram, Privacy, Personality Traits

GİRİŞ

Yeni iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte geleneksel iletişim yöntemleri sanal olanlarla yer değiştirmeye başlamıştır. İnternet ağlarının genişlemesi ve ucuzlaması, internetin daha yaygın kullanımına yol açmış bunun sonucunda da yeni sanal ortamlar oluşmaya başlamıştır. Chat programlarıyla başlayan sanal iletişim, sosyal paylaşım ağlarıyla farklı bir boyuta ulaşmıştır. Mark Zuckerberg ve arkadaşlarının 2004 yılında kurduğu ilk sosyal paylaşım ağı olan Facebook, kısa sürede tüm dünyanın kullandığı bir uygulama haline gelmiştir. Facebook'un başarısının ardından tüm dünyada insanları sanal olarak bir araya getiren sosyal ağlar kurulmaya başlanmıştır. Sosyal etkileşimin yeni şekli ve mekânı olan sosyal paylaşım ağları, kullanıcıların zaman ve mekân sınırlaması olmadan görüntü, belge ve bilgi paylaşımına olanak sağlamaktadır. Çevrim içi ilişkilere dayanan bu yeni etkileşim biçimi bireyin sosyal kimlik oluşumuna etki etmekte, aynı zamanda gerçek yaşamda kuracağı ilişkilere ve

sosyal faaliyetlere de aracılık etmektedir. Görüntüye dayalı iletişim faaliyetlerinin ağırlıkta olduğu sosyal paylaşım ağları, görmenin, görülmenin ve gözetle(n)menin bilinciyle bir gösteri alanına dönüşmüştür. Kişiler nasıl bir imaj yaratmak istiyorlarsa o yönde paylaşımlarda bulunmaktadır. Oluşturulan sanal imajlar ve sanal kimlikler, bireyin gerçek yaşamdaki kimliğiyle farklılık gösterebilmektedir. Sosyal ağlarda paylaşım yapma sıklığı ile göz önünde olma ve belleklerde yer etmenin doğru orantılı olduğu düşüncesi, bireyleri yaşantılarının her anını paylaşmaya sevk etmektedir. Bu durum özel hayat ya da mahremiyet gibi bireye özgü alanların dönüşümüne neden olmuştur. Sosyal ağların açık ve özgür yapısının her türlü paylaşım için olanak vermesi ve bu mecralarda yürütülen sanal ilişkilerin yüzyüze ilişkilere nazaran bireyleri daha rahat davranmaya itmesi, mahremiyet sınırlarını genişletmiştir. Sanal ortamlardaki mahremiyet sınırlarının gerçek hayattakinden daha esnek olduğu görülmektedir. Toplumsal normlara aykırı olsa dahi, bireyler var olmak ve görünür kalmak adına her türlü davranışı rahatça sergileyebilmekte veya özel alanlarını rahatlıkla genele açabilmektedirler. Kamusal alan ve özel alan ayırımına dair sorunsalların sıklıkla gündeme geldiği günümüzde sosyal paylaşım ağlarının, özel alanların sınırlarını kaldırarak kamusal alanlara dönüştürmesi, mahremiyet tartışmalarının şiddetini artırmıştır. Sanal ortamlarda şeffaflaşan özel alanlar, gözetime açık hale gelmiştir. Gözetlemek ve gözetlenmek üzerine inşa edilen sanal kimlikler, gördükçe ve görüldükçe varlıklarını ispatlamaktadırlar. Görünür olmak herşeye üstün kabul edilmektedir çünkü bu yolla şöhrete, paraya ve istedikleri kimliklere kavuşmaktadırlar. Daha önceki toplumsal yapılarda aykırı ve ayıp kabul edilen teşhir, ifşa ve röntgencilik gibi eylemler sosyal paylaşım ağlarıyla meşrulaşmıştır. Mahremiyet algısındaki bu dönüşüm, genel itibarıyla tüm toplumda yaşansa da dönüşümün etkisi, kişilik türlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Kültür, zaman ve mekân gibi çeşitli etkenlere bağlı olarak değişen mahremiyet algısında, kişilik özellikleri de belirleyici rol üstlenmektedir.

1. Sosyal Paylaşım Ağları ve Instagram

Sosyal paylaşım ağları, dünyadaki bilgisayar ağlarını birbirine bağlayan elektronik iletişim ağı olarak da adlandırılan, internetteki gelişmelerden sonra ortaya çıkan, bireyleri farklı bireylerle sanal ortamda bir araya getiren web tabanlı hizmetlerdir (Toprak, vd., 2009, s.28). Bireylerin sınırları belirlenmiş bir sistem içerisinde kamuya açık veya yarı açık profil oluşturmalarına olanak tanıyan, bağlantıda oldukları veya paylaşım yaptıkları diğer kullanıcıların listesini görüntüleyen ve aynı sistem içerisinde yer alanların bağlantıda buldukları diğer kullanıcıların listesini de görüntüleyebilen web tabanlı sistemler olarak tanımlanmaktadır (Boyd ve Ellison, 2007).

Bireyler, interaktif olarak katıldıkları sosyal ağlarda hem kendileri hem de iletişim halinde oldukları kişiler tarafından dolaşıma sokulan yazılı, sözlü, sesli, görsel vd. içerikleri görüntüleyebilmektedirler. Sosyal paylaşım ağlarında gerçekleştirilen iletişim sürecinde, görsel unsurların ön planda olduğu ilişki şekilleri dikkat çekmektedir. Dolaşıma sokulan materyalin türü farketmeksizin, metnin yazarı/okuru paylaşılan materyale görsel üzerinden ulaşabilmektedir. Buradan hareketle, bu ağların ve bu ağlardaki kişilerarası ilişkilerin görmek ve göstermek üzerine kurulu olduğu söylenebilir (Toprak, 2009). Sanal uzamdaki görmeye ve göstermeye dayalı bu iletişim şekli sosyal ağlardan sonra belirginleşerek yaygınlaşmıştır.

Günümüzde toplumsal ilişkilerin sürdürüldüğü yeni alanlar haline dönüşen sosyal paylaşım ağlarının hızlı yükselişi ve yaygın kullanımında, teknolojideki gelişmelere ek olarak sosyolojik, psikolojik, ekonomik vb. parametrelerin de etkisi söz konusudur.

Sosyal paylaşım ağları, özellikleri ve kullanım alanları açısından farklılık gösterse de kullanım şekilleri bakımından benzerlik göstermektedirler. Bu paylaşım ağlarını kullanma sürecinde sitelerin içerikleri kullanıcılar tarafından oluşturulmaktadır. Ayrıca kullanıcılar eklenen etiketler (tags) ve reyting'ler yolu ile metadata (veriye ilişkin veri) üretmektedirler (Gürsakar, 2009, s.22). Kullanıcıların ürettiği içerikler olmadığı sürece bu ağlar bir anlam ifade etmemektedir. Video, fotoğraf, metin gibi görseller aracılığıyla deneyimlerini ve bilgilerini paylaşarak sanal dünyada varlıklarını sürdürmeye çalışan kullanıcılar için bir içeriğin üretilmesi ve paylaşılması süreçlerinden ziyade beğeni alması ve gündemde kalması süreçleri daha değerlidir.

Milyonlarca kullanıcısı olan sosyal paylaşım ağlarının, günlük yaşamın bir parçası haline gelmesinin yanı sıra kullanıcılarına kendi içeriklerini üretme olanağı vermesi, yeni anlayışlar oluşmasını sağlamıştır (Büyükşener, 2009). Özellikle milyonlarca sayıda içerik arasından kullanıcıların ilgisini çekmeyi başaranlar, sosyal paylaşım ağları arasında hızla yayılmakta ve içeriği paylaşan bireyler tüm dünyada tanınan şöhrete kavuşmaktadır (Dahan, 2012, s.101).

Sosyal paylaşım ağlarında görsel öğeler ön planda olduğundan fotoğraf ve video en çok paylaşılan içerikler arasında yer almaktadır. Bir fotoğraf paylaşım sitesi olarak kurulan Instagram da bugün dünyada en fazla kullanıcı sayısı olan sosyal paylaşım ağlarından biridir. Zaman içerisinde fotoğrafa ek olarak video, metin, müzik, vb. içerikleri de bünyesine ekleyerek kullanım alanını genişletmiştir.

2010 yılında kullanıma sunulan uygulamanın sahip olduğu fotoğraf düzenleme ve paylaşma uygulamaları, özellikle kaliteli fotoğraf filtreleri diğer paylaşım ağları arasında kısa bir sürede öne çıkmasını sağlamıştır. Diğer sosyal paylaşım ağları ile bağlantılı olarak kullanılıyor olması uygulamanın, hızla yaygınlaşmasına neden olmuştur. Her geçen gün bünyesine yeni özellikler ekleyerek kullanıcılarının bağlılığını artıran uygulamanın tercih edilirliği artmaya devam etmektedir.

Görüntünün bu denli ön planda olduğu bir dönemde görsellerle iletişimi sağlayan uygulama, sözün yerine görüntüyü koyma hatta görüntüyle oynama imkanı sunarak bireylerin göstermenin ve görmenin hazzını yaşamalarına aracılık etmektedir.

Sosyal paylaşım ağlarında uygulamalara özgü birtakım kavramlar önem kazanmaktadır. Instagram'ın kullanımı yaygınlaştıkça dolayısıyla kullanıcı sayısı ve kullanım süreleri arttıkça takipçi sayısı önemli bir kavram haline gelmiştir. Takipçi sayısı kadar önemli olan bir diğer unsur da beğeni (like) sayısıdır. Paylaşılan fotoğraf veya videonun aldığı beğeni sayısı ve hesabın takipçi sayısı prestij olarak kabul edilmektedir. Öyle ki dünya genelinde tanınmış/şöhret olan farklı mecralardan bireyler gerek özel hayatlarını gerekse iş hayatlarını düzenli olarak bu platformda gözler önüne sererek gündemde kalmanın, hayran kitlelerini artırmanın ve şöhretlerinin onaylanmasının hazzını yaşamaktadırlar.

Kullanıcı kitlesi her geçen gün artan uygulama kendi ünlülerini de yaratmaya başlamıştır. “Fenomen” veya “influencer” olarak tanınan kişiler sosyal medyada çeşitli konularda düzenli olarak içerik üretmekte ve paylaşmaktadırlar. Takipçi ve beğeni sayıları arttıkça çeşitli markaların ürünlerini tanıtarak reklam geliri elde etmektedirler. Elde edilen gelirin miktarının büyük oluşu ve şöhretin cazibesi nedeniyle birçok insan bu işi yapmaya öykünmektedir ve sosyal paylaşım ağları yeni bir iş alanı olarak görülmektedir. Bu durum bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. İçerik üretenler izlenme, takip ve beğeni sayısını arttırmak amacıyla özel yaşamlarını gözler önüne sermektedirler. Özel alan/kamusal alan sınırlarının karıştığı ya da kalktığı sosyal ağlarda diğer bireyler de hak mahrumiyetine maruz kalabilmektedirler. Mekân, bilgi ve beden mahremiyeti en fazla tartışılan konular arasında yer almaktadır.

2. Sosyal Paylaşım Ağlarında Mahremiyet

Mahremiyet kavramı, toplumun bir parçası olan bireyin kendi kişisel alanını korumak amacıyla düzenlediği; bireyin algılama biçimine veya anlamlandırmasına göre değişebilen, kesin sınırları olmayan, kişiye özel bir olgudur. Toplumsal süreçlerden ve değişimlerden etkilenen bu kavram, zamana

ve mekâna, kültüre ve bireylere göre farklılık gösteren, değişken bir yapıya sahiptir. Farklı disiplinlere konu olan mahremiyetin, kesin sınırları çizilememekle ve statik tanımı yapılamamakla beraber çok sayıda tanımı da mevcuttur.

Mahremiyet, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “gizlilik” olarak tanımlanmıştır. Lyon ve Bauman’a göre gizlilik mahremiyetin sınırlarını belirlemektedir. Bir kişinin kendine ait özel alanı, bütünlüğünü koruyan özerklik bölgesi ise mahremiyetini oluşturmaktadır. Bu özel alan içerisinde kişi kendi kimliğini belirleme, kararlarının tanınması ve saygıyla karşılanması için mücadele etme hakkına sahiptir (Bauman ve Lyon, 2013, s.41).

Bireylerin yalnız kalabildikleri ve istedikleri şekilde davranabildikleri, diğer insanlarla hangi mekân, zaman ve durumda nasıl etkileşimde bulunacaklarına ve iletişim kuracaklarına karar verebildikleri alan da mahremiyet olarak tanımlanabilir. Bunların yanı sıra bireyin bu alan üzerinde sahip olduğu hak da mahremiyet olarak kabul edilmektedir. Bireylerin günlük yaşantılarında önemli bir yere sahip olan mahremiyet hakkı, diğer insanların tamamen dışarıda bırakılması ya da onlarla tüm ilişkilerin kesilmesi anlamına gelmemektedir. Buradan yola çıkarak mahremiyet hakkı, “kişinin, kendi yaşamının ne kadarını diğer insanlarla paylaşacağını belirlemesidir.” şeklinde tanımlanabilir (Yüksel, 2003, s.182). Bu nedenle bazı bireylerin mahrem olarak görmediği ve diğer insanlarla paylaşılmasında sakınca görülmemeyen şeyler, başka bireyler için özel/mahrem kabul edilebilmektedir. Bu kişisel algılama şekli sosyal paylaşım ağlarındaki gönderiler için de geçerlidir. Neyin mahrem, neyin kamusal olduğu tartışmalı bir konudur.

Kamusal ve özel alan ayrımı, mahremiyet tartışmalarında önemli bir sorunsal olarak sıkça gündeme gelmektedir. Eski çağlardan itibaren ev içi, mahrem/özel alanla; umuma açık, ev dışı alanlar kamusal alanla özdeşleşmiştir. Kadın ve aile üyeleri mahrem alanda, erkekler ise kamusal alanda konumlandırılmışlardır. Ancak kamusal ve özel alan pek çok etken nedeniyle değişime uğramıştır. Bu etkenler arasından öne çıkanlardan biri de kitle iletişim araçları özellikle de yeni iletişim teknolojileridir. Yeni iletişim teknolojilerini kullanan bireyler, bu teknolojilerin doğasına uyum sağlamak uğruna, toplumsal değer yargularından vazgeçerek özel alanlarını kamusal alana açmışlardır. Niedzwiecki, bu durumu bireylerin yalnız kalma kaygısıyla bireyselliklerini tüm dünyaya duyurma çabası olarak değerlendirmiştir. Sosyal paylaşım ağları, bloglar, reality şovlar, webcam kullanımı ile mahremiyetlerini kamusalılaştırdıklarını bunun karşılığında anlam, şöhret ve maddi kazanç aradıklarını da belirtmiştir. Mahremiyet endişesi duyanların sayısı oldukça azdır.

Yapılan araştırmalara göre, birisi hatırlatmadığı sürece bireyler, mahremiyet konusunda kaygılanmamaktadırlar (Niedzviecki, 2019, s.261).

Mahremiyet, yaygın olarak kamusalın karşısı şeklinde tanımlanmaktadır. Kimileri mahremiyeti insani bir hak olarak kabul ederken, kimileri de doğru verilerin doğru kişiler tarafından gerçek amaçlar için kullanılmasını sağlayan insan onurunun, benliğinin ve toplumsallığının önemli bir kaynağı olarak kabul etmektedir. Mahremiyet, iletişim, enformasyon, beden ve yerel olarak birbirinden farklı birçok alanda değerlendirilmektedir (Lyon, 2013, s.287).

Bu tanımdan yola çıkarak sosyal paylaşım ağları, iletişim, enformasyon, beden, mekân vb. birçok farklı alanda paylaşımın yapıldığı ve bu alanlarda mahremiyetin tartışıldığı bir mecra olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal paylaşım ağlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayan bilgisayar ve internet, iletişim alanında tarihsel süreç içerisinde hiçbir iletişim aracının gerçekleştiremediği ölçüde bir dönüşüme yol açmıştır. Bu değişimle birlikte iletişimin yeni biçimi, görmek ve göstermek, gözetlemek ve gözetlenmek üzerine inşa edilmiştir. Görmek, dönüşen iletişim teknolojileriyle diğer duyarların önüne geçmiştir. Önemli olan görmektir. Görmenin, iletişime eşit kabul edildiği bir anlayış hakim olmuştur (Toprak, vd., 2014, ss.155-156).

İletişim alanındaki değişime ek olarak, sosyal paylaşım ağları ile arkadaşlık, özgürlük, güvenlik, gizlilik, şöhret gibi birçok kavram yeni anlamlar kazanmıştır. Sanal ortam ilişkileri, paylaşımları, sanal özgürlükler gerçeğin yeni bir boyut kazanmasına neden olmuştur. Gerçekte var olmayan mış/miş gibi yapılan şeyler gerçek(miş) gibi algılanmaktadır (Peltekoğlu, 2012, s.7).

Bu ağlarda birçok şeyin, gösterildiği için ve görüldüğü kadarıyla var olduğu bir gerçektir. Paylaşılan içeriklerin sergilendiği ve seyredildiği oranda değer kazandığı bir anlayış benimsenmiştir. Her şey birer görüntü haline gelmiştir. Bakılan şeylerle kurulan ilişki sadece seyretmekten ibarettir, sözün kendisi vitrine dönüşmüştür. İnsanlar, böyle bir ortamda adeta vitrinde yaşamaktadırlar (Gürbilek, 1992, s.29).

Sosyal paylaşım ağlarında, karşılıklılık ilkesine dayanan ve işteş gözetleme olarak adlandırılan gözetim şekli hakimdir. Bu ağlarda kullanıcılar, karşılıklı olarak paylaşımlarını ve diğer kullanıcılara açtıkları bilgilerini takip etmektedirler. Karşılıklılığın yanı sıra gönüllülüğün de esas alındığı işteş gözetlemede kullanıcılar, paylaşım yaparken sanal ağlarda var olmayı ve gözetlenmeyi istemekte, hatta bu amaçlar için kendilerini gerçekte olmadıkları şekilde, kurgulayarak sunmaktadırlar. Kullanıcılar, gözetleyerek ve gözetlenerek

yeni toplumsallaşma alanları olan sosyal paylaşım ağlarında kendilerine yer edinmektedirler (Şener, 2016, s.66).

Sosyal ağlar, dijital ortama aktarılan tüm bilgi ve belgeleri depolayan, her türlü belge ve görüntü üzerinde montajın yapılabildiği, en önemlisi tüm verilerin kullanıcıların rızasıyla paylaşıldığı ortamlardır (Peltekoğlu, 2012, s.7). Kişisel verilerin gönüllü ifşası değişen mahremiyet algısıyla bağlantılıdır. Bireyler gözetlenmekten haz almaya başlamışlardır. Önceleri gözetlenmekten kaygı duyan bireyler günümüzde göz önünde bulunmaktan kaygı duymaktadırlar. Görünür kalmalarını ve erişilebilir olmalarını sağlayan yeni iletişim teknolojilerine büyük bir istekle yönelen, her an, her yerde görünür olma kaygısı taşıyan bir teşhir toplumundan söz etmek mübalağa olmayacaktır (Toprak, vd., 2014, s.152).

Hiç kimse bir sosyal paylaşım ağına veya bir çevrim içi ortama katılmaya zorlanmamaktadır. Bireylerin tamamen kendi rızalarıyla gerçekleşen bu katılım sürecinde birçok uygulama, kullanıcıları kişisel bilgilerini (doğum tarihi, ikamet, meslek, cep telefonu numarası vb.) paylaşmaları için yönlendirmekte ancak bilgileri vermelerini zorunlu tutmamaktadır. Buna karşın, kullanıcılar kendilerine ait birçok özel bilgiyi kendi istekleriyle ayrıntılı şekilde paylaşmaktadırlar (Durmuş, vd., 2010, s.45). Buradan hareketle, bireylerin mahrem alanına yönelik ihlaller bazen kendi istekleri ve bilgileri dışında gerçekleşse de çoğunlukla bireyler, kendi rızalarıyla, bilinçli olarak özel yaşamlarını ve bilgilerini kamusal alana açmaktadırlar. Fotoğraf, video, kamera gibi görüntü araçlarıyla özel alanlarını umuma açan bireyler görülmenin ve beğenilmenin hazzını yaşamaktadırlar. Paylaşılan görüntülerin izlenme, beğeni ve yorum sayılarının yüksek olması bireyin tatmin duygusunu artırmaktadır. Teşhir edilen bedenler, bilgiler, özel yaşam alanları mahremiyet algısının ne denli değiştiğinin göstergesidir.

Bauman ve Lyon, internetin ve dolayısıyla sosyal paylaşım ağlarının ortaya çıkmasıyla daha önce yetenek gerektiren becerilere günümüzde her sıradan insanın ulaşabildiği ve bununla bağlantılı olarak yeni medyanın “görünmez olanı görünür yaptığı, ihmal edileni, görmezden gelineni gündeme getirdiği, kişinin dünyadaki var oluşunu somut ve reddedilmez hale getirdiği” yargılarına varmışlardır. Birey için Facebook ve dolayısıyla diğer sosyal paylaşım ağları vasıtasıyla dünyadaki var oluşunu kazanmak emek ve beceri gerektiren şeylere göre daha avantajlıdır çünkü zor beceriler gerektirmeyen, risksiz, yasal, pek çok kişinin tanıdığı, kabullendiği ve saygı duyduğu bir şeydir (Bauman ve Lyon, 2016, s.145). Bunun sonucunda kullanıcı kitlesi her geçen gün artan sosyal paylaşım ağları kendi ünlülerini yaratmaya başlamıştır. “ Fenomen”

veya “influencer” olarak tanınan kişiler sosyal medyada çeşitli konularda düzenli olarak içerik üretmekte ve paylaşmaktadırlar. Takipçi ve beğeni sayıları arttıkça da önemli miktarlarda gelir elde etmektedirler. Elde edilen gelirin miktarı ve şöhretin cazibesi nedeniyle birçok insan bu mecralarda çeşitli şekillerde adını duyurmaya çalışmaktadır ve sosyal paylaşım ağları yeni bir iş alanı olarak görülmektedir.

Niedzviecki, medya, internet ve sosyal paylaşım ağları vasıtasıyla yoğun gözetim ve dikizlemeye maruz kaldığımız çağı “Dikizleme Kültürü Çağı” olarak adlandırmaktadır. İçinde yaşadığımız bu çağda yeni medyada abartılı paylaşımlar yapıldığını ve bu paylaşımların özünde aşırılık olduğunu ileri sürmektedir. Dikizleme çağında birey gözetleyen/dikizleyen olarak özne iken gözetlenen olarak nesne konumundadır. Toplumdaki tüm bireylerin dikizleme kültürünün bir parçası olduğunu ileri süren Niedzviecki bunun sonucunda mahremiyet algısının da değiştiğini ifade etmektedir. Şeffaflaşan özel alanımız nedeniyle sosyal medyada paylaştığımız görüntü, bilgi ve belgelerin bir gün aleyhimize kullanılabilmesinin farkında olmamıza rağmen, bu durum görülmeden aldığımız hazzı etkilememektedir (Niedzviecki, 2019). Benzer şekilde Bauman ve Lyon da gözetlenenlerin bilinçli veya bilinçsiz, kasıtlı veya doğal, sessiz veya gürültülü ancak her ne şekilde olursa olsun güçlü bir işbirliği içinde olmalarını Descartes’in “Düşünüyorum öyleyse varım.” sözünü “Görülüyorum (izleniyorum, farkediliyorum, kaydediliyorum) öyleyse varım.” şeklinde uyarlamışlardır (Bauman ve Lyon, 2016, s.144). Kişi, ne kadar çok insan tarafından görülüyorsa var oluşunun ispatı o denli inandırıcıdır. Ünlü insanlarda olduğu gibi günümüz sıradan insanları için de varlıklarını göstermek önem taşımaktadır. Eylemlerinin ciddiyetinden ve öneminden ziyade, var oluşlarının dikkat çekmesini, herkesin onları görmesini ve onlara bakmasını arzulamaktadırlar. Önemsenmenin görülmeden geçtiğine inanmaktadırlar. Sosyal paylaşım ağları aracılığıyla görünür olmak ve görünür kalmak için, diğer bireylerin dikkatini çekecek her türlü bilgiyi ve görüntüyü paylaşmaktan çekinmeyen bireyler, mahrem olan her şeyi gözler önüne sermektedirler. Görülme sevdası olarak da adlandırılacak bu durum günümüz insanının göz önünde olma çabasının bir göstergesidir (Bauman, 2014, ss.25-26).

3. Kişilik Kavramı

Kişisel farklılıkları inceleyen çalışmaların iki temel konu üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu konulardan birisi insanları benzersiz aynı zamanda tutarlı kılan kişilik özellikleri, diğeri ise bireylerin zekâ düzeyleridir. Erken yaşlarda şekillenmeye başlayan ve yetişkinlik döneminde fazla değişime uğramayan (Can, 2006, s.63) bu özellikler, kişilerin birçok davranışını etkilediği

gibi mahremiyet algıları üzerinde de etkide bulunabilmektedirler. Bu nedenle araştırmanın değişkenleri arasında yer alan kişilik ve kişilik özellikleri çalışmanın bu kısmında açıklanmaya çalışılmıştır.

Kişilik kavramı sosyoloji, psikoloji ve antropoloji başta olmak üzere farklı disiplinlerin üzerinde sıkça durduğu konulardan birisidir, buna rağmen üzerinde uzlaşma sağlanmış bir kişilik tanımı bulunmamaktadır. (Pizur ve Knutson, 2009). Bu durum, insanın çok çeşitli özelliklere sahip olmasıyla açıklanabilmektedir. İnsanın duygu, düşünce, beden ve inanç gibi farklı yönleri vardır ve bu özellikleri onu dünyanın en karmaşık yapısı haline getirmektedir. Bunun bir sonucu olarak, psikologlar birbirinden farklı kişilik kuramları (Örücü ve Üngüren, 2013, s.166) ve tanımları ortaya koymuşlardır.

Kişiliğin Türk Dil Kurumu sözlüğünde; bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü; şahsiyet ve bireyin toplumsal hayatı içinde edindiği alışkanlıkların ve davranışların bütünü olarak iki tanımı mevcuttur. (TDK, <https://sozluk.gov.tr/>). Bireyin doğuştan getirdiği ve yaşantısı sonucu kazandığı özelliklerin tamamı (Doğan, 2013, s.57) olarak da TDK sözlüğündeki iki tanımı bir araya getirebiliriz. Kişilik hem iç hem de dış etkenler sonucu şekillendiğinden bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış ilişki biçimi (Cüceloğlu, 2006, s.404) şeklinde de tanımlanmıştır. Özetle, insanın diğerlerinden ayrılarak “birey” olmasını sağlayan özellikleri toplamı (Polatçı ve Sobacı, 2014, s.64) olarak ifade edilmektedir.

Kişilik tanımlarında genel olarak üç özelliğin vurgulandığı görülmektedir. Bunlar (Özkalp ve Kırel, 2011, s.72; Günel, 2010, s.45); değişmezlik veya durağanlık, benzersizlik veya kendine özgü oluş ve tutarlılıktır.

Değişmezlik veya durağanlık, kişiliğin uzun dönemde durağan bir nitelik taşıması ve her durumda tutarlı biçimde sergilenmesi anlamına gelmektedir (Özkalp ve Kırel, 2011, s.74). Benzersizlik veya kendine özgü oluş, bireyin davranış ve tutumlarının diğer insanlardan farklı oluşunu açıklamaktadır. Bireyi farklı kılan özellikleri, bireyin kişiliğini oluşturmaktadır (Özkalp ve Kırel, 2011, s.72). Tutarlılık, bireyin farklı durum ve ortamlarda dahi benzer davranışlar sergilemesini (Özkalp ve Kırel, 2011, s.73) ve kişilik özelliklerinin süreklilik göstermesini ifade etmektedir (İşcan, 2019, s.33).

Tüm bu tanımlar çerçevesinde kişilik, insanların yaşanan aynı olaylara karşı değişik algı ve çözümler üretmelerinin temel nedenlerinden biri olarak nitelendirilebilir (Erkuş ve Tabak, 2009, s.216) ve bireylerin mahremiyet algılarındaki farklılığa neden olan etkenlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Bireyi diğer bireylerden ayıran özellikler bütünü olan kişiliğin insan yaşamını önemli düzeyde etkilediği genel kabul görmektedir. Bununla birlikte kişiliğin oluşumunu etkileyen faktörleri belirlemek kolay değildir ve bu konuda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Yapılan araştırmalarda geçmişten beri süregelen tartışma; bireyin kişiliğinin kalıtım mı yoksa çevrenin etkisi sonucu mu oluştuğu şeklindedir (Robbins ve Judge, 2011, s.135).

Kalıtım (genetik), ebeveynlerin genetik özelliklerinin (biyolojik, fizyolojik ve psikolojik) kuşaklar boyu yeni nesillere aktarılmasıdır. Kişinin göz ve saç rengi, boyu, kan grubu gibi özellikleri yanında kişilik özellikleri de kalıtımla aileden aktarılmaktadır (Çetin ve Beceren, 2007, s.113). Kişiliğin oluşumu ve gelişimi, kalıtsal faktörlerin yanı sıra çevresel faktörlerin etkisiyle gerçekleşmektedir. Bu kapsamda aile, kültür, eğitim, din, grup üyeliği, sosyal sınıf, hayat deneyimi ve coğrafi ve fiziki etmenler gibi değişkenler kişiliğe etki edebilmektedir (Ergeneli, 2017, s.89; Eryılmaz, 2017, s.85; Özsoy ve Yıldız, 2013, s.5). Çevresel faktörler arasında kişilik üzerindeki etkileri açısından öne çıkanlar; aile, kültür, eğitim ve dini inançlardır.

Kişiliğin oluşumunu ve yapısını net şekilde ortaya koymaya çalışan birbirinden farklı pek çok kuram ve yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımların her birinin tarihsel süreç içerisinde kişiliğin anlaşılmasına katkı sunduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmada, araştırmanın kişilik değişkenine ilişkin veri toplama sürecinde kullanılan ölçeğin temelini oluşturan “Beş Faktör Kişilik Kuramı” açıklanmaktadır. Beş Faktör Kişilik Kuramı'nın açıklanmasında ve çalışmada tercih edilen kişilik modeli olmasındaki neden ise bu kuramın ve kurama konu kişilik özelliklerinin son dönemlerde en çok kabul gören, tercih edilen ve araştırmalarda yoğun olarak kullanılan kişilik modeli olmasıdır.

4. Beş Faktör Kişilik Kuramı

Beş Faktör Kişilik, günümüzde en yaygın olarak kullanılan kişilik yaklaşımıdır ve kişiliği geniş bir açıdan açıklama yeterliliğine sahiptir (Sandy vd., 2000, s.307). Son dönemde gerçekleştirilen çalışmalar, bu modelin kişilikteki önemli farklılıkların önemli bir kısmını içerdiğini göstermektedir (Can, 2006, s.77). Bu boyutlar; dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge (kararlılık), deneyime açıklık şeklinde sıralanmaktadır. Bu özelliklere ilişkin bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.



Şekil 1. Beş Faktör Kişilik ve İlgili Kişilik Özellikleri
(George ve Jones, 2008)

4.1. Dışa Dönüklük

Dışa dönüklük kişilik boyutunda, bireyin kişiler arası ilişkilerdeki sosyallik düzeyi ön plandadır. Dışa dönük bireyler, konuşkan, aktif, heyecan arayan ve girişken kişilerdir. Günlük hayatlarında sosyal ilişkileri kuvvetli olan, ilişki kurmaktan mutlu olan, pozitif bir yapıya sahiptirler (Mc Crae ve John,1992, s.178; Barrick ve Mount,1991, s.4). Bu kişilik özelliğinin karşıt tarafında içe dönüklük kişilik tipi yer almaktadır. Bu kişiler, sessiz, çekingen, içe kapanıktırlar ve yalnızlıktan hoşlanmaktadırlar (Costa vd., 1986, s.641).

4.2. Uyumluluk

Uyumluluk, bireyin çevresi ile olan uyum düzeyini ifade etmek için kullanılan bir özelliktir. Yüksek uyumluluk düzeyine sahip bireyler sakin, ılımlı, iş birlikçi, güvenilir, yardımsever, sempatik, empati yeteneği güçlü bireylerdir. Uyumluluk düzeyi düşük olan bireyler ise soğuk, inatçı, uyumsuz, rekabetçi, çabuk sinirlenen ve şüpheli yapıdadırlar (Özkalp, 2019, s.34; Robbins ve Judge, 2010; McShane ve Von Glinow, 2004, ss.58-59).

4.3. Sorumluluk

Sorumluluk düzeyi yüksek olan bireyler planlı şekilde çalışan, tutarlı, çalışkan, sistematik, hırslı, güvenilir bir yapıya sahiptirler. Başarı odaklı bu kişilik tipine sahip olan bireylerin özdenetimleri yüksektir. Bu özelliğin diğer ucundaki kişiler disiplinsiz, plansız, görev bilincinden yoksun, dikkatsiz ve ihmalkârladırlar (Özkalp ve Kirel, 2011, s.81; McShane ve Von Glinow, 2005, ss.58-59; Costa vd., 1986, s.641).

4.4. Duygusal Denge (Kararlılık)

Genellikle duygusal dengesizlik, kararsızlık anlamındaki nevroitiklik (neuroticism) kavramı ile adlandırılan boyut, bu araştırmada tüm kişilik

boyutlarının pozitif olması nedeniyle duygusal denge şeklinde ele alınmıştır. Bu özelliğe sahip bireyler kendinden emin, sakin, dengeli, stres yönetiminde başarılı ve güven verici kişiler olarak nitelendirilmektedir. Bu kişilik tipinin karşı tarafında nevrotik kişiler bulunmaktadır. Öfkeli, kaygılı, olaylara negatif bakan bu kişiler depresif bir yapıya sahiptirler (Robbins ve Judge, 2010; McShane ve Von Glinow, 2005, ss.58-59).

4.5. Gelişime (Deneyime) Açıklık

Deneyime açıklık, bireyin yeniliklere ve farklı tecrübelerle duyduğu ilgi düzeyini ifade etmektedir. Bu özellikteki bireyler gelenekçi olmayan, yeni tecrübelerle açık ve hazır, yaratıcı, hayal gücü yüksek ve özgür bireylerdir. Gelişime kapalı bireyler ise geleneklere bağlı, analitik düşünemeyen, alışık olduğu düzeni ve standardı korumaya çalışan bireyler olarak nitelendirilmektedir (Özkalp, 2019, s.34; Robbins ve Judge, 2010; Çetin ve Varoğlu, 2009, s.60; McShane ve Von Glinow, 2005, ss.58-59).

Sosyal paylaşım ağlarında beş faktör kişilik özellikleri ve mahremiyet algısı, bağlamında yapılan çalışmalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Akar ve Akar (2021), araştırmada gençlerin mahremiyet algısının sosyal medya kullanımına paralel olarak belirli bir düzeyde değişime uğradığı bunun yanı sıra gençlerin önemli bir kısmının sosyal medyada paylaşım yaparken mahremiyet kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların sosyal medyada paylaşmak istemedikleri içerikler arasında ilk sırada telefon numarası yer alırken, sonrasında gelir durumu ve özel hayat gelmektedir. Bu durum, günümüzde gençlerin mahremiyeti, telefon numarası, gelir durumu ve özel hayat olarak algıladıkları, ancak çoğu insanın mahrem olarak nitelendirdiği, ilişki durumu ve yaşam alanları ile ilgili bilgileri mahremiyet açısından daha önemsiz kabul ettikleri ulaşılan diğer sonuçlardır.

Ülker (2020), sosyal medyanın mahremiyet üzerindeki rolünün değerlendirildiği çalışmada, katılımcıların mahremiyet algılarının sosyal medyada dönüşüme uğradığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanısıra katılımcıların, kişisel bilgilere ve diğer içeriklere kolay erişilebilen bir mecra olması nedeniyle sosyal medyayı mahremiyetlerine yönelik tehdit olarak gördükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Kircaburun, Alhabash, Tosuntaş ve Griffiths (2020), Beş Faktör kişilik özellikleri ve demografik açılardan üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarını inceleyen araştırmanın bulguları, kadınların sosyal medyayı genellikle mevcut ilişkilerini sürdürmek, görev yönetimi aracı olarak, bilgilendirme ve eğitim amacıyla, erkeklerin ise yeni insanlarla tanışmak,

sosyalleşmek ve eğlenmek için kullandıklarını göstermiştir. Kişilik açısından dışadönük bireylerin sosyal medyayı sıklıkla var olan ilişkilerini sürdürmek, zaman geçirmek ve görevlerini yönetmek için kullandıkları, uyumsuz bireylerin ise kendilerini daha popüler olarak ifade etmek veya göstermek için kullandıkları belirlenmiştir. Nevrotik bireylerin sosyal medyayı vakit geçirmek amacıyla kullandıkları, deneyime açık bireylerin ise var olan ilişkilerini sürdürmek, bilgilendirme ve eğitim amaçlı kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada Instagram kullanımının, daha popüler bir benliği ifade etme veya sunma, zaman geçirme ve eğlence güdüleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür.

Şimşek (2019), araştırmada yüksek mahremiyet algısına sahip bireylerin sosyal medya kullanırken kişisel bilgilerini sergilemekten kaçındıkları ve özel bilgilerini diğer bireylerle paylaşmadıkları tespit edilmiştir. Instagram kullanan lise öğrencilerinin mahremiyet kaygılarının, Instagram veya başka bir sosyal paylaşım ağı kullanmayan lise öğrencilerine göre daha düşük olduğu sonucuna erişilmiştir.

Škrinjaric, Budak ve Žokalj (2018), çalışmada, internet kullanıcılarının kişisel özelliklerinin, çevrim içi ortamda mahremiyet kaygılarını etkileyip etkilemediği veya nasıl etkilediği analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, dışadönüklük ve nevrotiklik olmak üzere iki kişilik özelliği boyutunun, çevrim içi gizlilik endişesinin düzeyini önemli ölçüde belirlediğini göstermiştir. Daha enerjik ve dışa dönük internet kullanıcısının, çevrim içi mahremiyeti konusunda daha az endişe duyduğu, daha nevrotik olan kişinin ise daha fazla endişe duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türten (2018), yapılan görüşmelerde, katılımcıların sosyal medyada mahremiyet konusunda bilinçli oldukları ve paylaşım yaparken kişisel bilgilerini paylaşma hususunda dikkatli davrandıkları görülmüştür. Ancak her türlü önleme rağmen mahremiyetleri noktasında kaygı taşıdıkları da tespit edilmiştir.

Kalaman (2017), çalışmaya katılan bireylerin, Facebook'ta mahremiyetlerini ifşa etme düzeylerinin yüksek olduğu, ancak devlet ve ticari şirketler tarafından gözetlendiklerinin ve mahremiyetlerinin ihlal edildiğinin farkında olma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların mahremiyet eğilimleri, demografik özelliklere göre farklılaşmıştır.

Eldeniz ve Sepetçi (2017), sosyal medyada mahremiyet algısı konusunda Instagram üzerinde yaptıkları çalışmada, sosyal medya kullanıcılarının kişisel bilgilerini kendi rızaları ile paylaşsalar da sosyal ağ şirketlerinin ya da üçüncü şahısların bu bilgileri ne şekilde kullandığı konusunda yeterli bilgiye sahip

olmadıkları ve bu nedenle de mahremiyetlerinin ihlalinin onları rahatsız etmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Summer, Byers ve Shearing (2011), çalışmada katılımcıların çevrim içi gizlilik endişeleri, kişilik özellikleri ve Facebook etkinlikleriyle bağlantılı olarak incelenmiştir. Dışa dönüklük ve uyumluluk düzeyine sahip olan katılımcılar, çevrim içi gizlilik konusunda daha düşük endişe düzeyi sergilerken, nevroitiklik seviyeleri yüksek olanların, bu konuda daha endişeli oldukları görülmüştür. Dışa dönüklerin mahremiyet kaygısının az olması daha fazla risk alma eğilimleriyle açıklanmıştır. Uyumluluk düzeyi yüksek kişilerin daha az şüpheli olmaları ve dolayısıyla insanların kişisel bilgilerini kötüye kullanmayacaklarına daha fazla güvenmeleri nedeniyle mahremiyet kaygılarının düşük olduğu görülmüştür. Çalışmaya göre nevrotizm ve mahremiyet kaygıları arasında pozitif ilişki mevcuttur, çünkü nevroitiklik düzeyi yüksek olan kişiler, çevrim içi mahremiyet de dâhil olmak üzere pek çok konuda daha kaygılıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı, mahremiyetin sosyal paylaşım ağlarında, kişilik özelliklerine göre demografik açıdan nasıl farklılık gösterdiği. Sosyal paylaşım ağlarının birbirlerinden farklı özelliklere sahip olması ve sayılarının fazlalığı nedeniyle, dünya genelinde ve Türkiye’de en çok kullanıcı sayısına sahip uygulamalardan biri olan Instagram, çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Çalışma, sosyal medyada, bireylerin kişilik özelliklerine göre mahremiyete bakış açılarını ölçümlendiği için önemlidir. Ayrıca çalışmanın evrenini oluşturan çağrı merkezi çalışanlarının, Instagram’ı en fazla kullanan yaş aralığındaki kitleyi temsil etmesi, ulaşılan veriyi daha değerli kılmaktadır. Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi’nde, 08.03.2022 tarih, E.88656144-000- 2200079609 sayı ve 5/71 toplantı numarası ile alınmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini altı farklı ilde (Çorum, Erzurum, İzmir, Kırıkkale, Mardin ve Trabzon) görev yapmakta olan Instagram kullanıcısı çağrı merkezi çalışanları oluşturmaktadır. Araştırmada, mahremiyet algısının Instagram kullanıcıları üzerinden incelenmesi, konunun sosyal medyayla yakından ilişkili ve kendini bu platform aracılığıyla gösterme veya görünür kılma çabasında olan bir kitle üzerinden incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, hem yürütmekte oldukları işin yeni iletişim teknolojileriyle yakından ilişkili olması hem buldukları sektörün gereklilikleri hem de yaş dağılımlarının Instagram’ı en fazla kullanan yaş aralığındaki kitleyle uyumlu olması

(<https://datareportal.com/reports/digital-2021-turkey>) çağrı merkezi çalışanlarının değerli bir evreni ve bu kapsamda örnekleme oluşturdukları düşünülmektedir.

Katılımcılardan online şekilde veri toplanmıştır. Anket çalışması, ilgili kurumlardan izin ve katılımcıların rızası alınarak gerçekleştirilmiştir. Online bir platformda hazırlanan form, dağıtım linki aracılığıyla katılımcılara dağıtılmıştır. Araştırmada zaman ve maliyet kısıtlılıkları nedeniyle olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde örnekleme, en kolay ulaşılabilecek katılımcılar üzerinden şekillendirilmektedir. Bu kapsamda analizler, toplam 5230 çağrı merkez çalışanını temsilen 1072 çalışandan elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan örnekleme büyüklüğünün, evreni temsil açısından kabul edilebilir bir sayıya ulaştığı (Sekaran, 1992; akt. Altunışık ve ark, 2010, s.135) söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma anketi, çalışmanın 2 değişkeninin ölçümlendiği Mahremiyet Algısı Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve demografik özelliklerin belirlenmesi için oluşturulan kişisel bilgiler bölümünden oluşmaktadır. Katılımcıların görüşlerini değerlendirmek için 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır (1: Kesinlikle Katılmıyorum - 5: Kesinlikle Katılıyorum). Anket formunda yer alan ölçeklere ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Mahremiyet Algısı Ölçeği

Katılımcıların mahremiyet algılarını ölçümlemek için Baruh ve Cemalcılar (2014, s.167) tarafından geliştirilen Mahremiyet Algısı Ölçeği (Privacy Orientation Scale) adlı 4 boyut ve 16 ifadeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçekte yer alan boyutlar; bir hak olarak mahremiyet (HAK), Kendi Bilgi Gizliliğiyle İlgili Endişe (KENDIS), diğerlerine bağlı gizlilik (DIGIZ) ve diğerlerinin mahremiyetine ilişkin endişe (DIEND) olarak isimlendirilmektedir.

Beş Faktör Kişilik Ölçeği

Araştırmaya katılanların kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen Beş Faktör Kişilik Ölçeği (The Big Five Inventory) kullanılmıştır. Toplam 44 ifadeden oluşan ölçeğin 5 boyutu; dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekte yer alan ters ifadeler analizler öncesinde düzenlenmiştir. Literatürde kişilik konusunda genel kabul görmesi nedeniyle tercih edilen ölçek, Schmitt ve arkadaşları (2007) tarafından dünya çapında

yapılan bir çalışma kapsamında Türkçeye de uyarlanmış ve güvenilir sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın Hipotezleri

H1: Instagram kullanıcılarının mahremiyet algıları demografik özelliklere göre farklılaşmaktadır.

H2: Kullanıcıların mahremiyet algısına göre Instagram'ı günlük kullanım süreleri farklılaşmaktadır.

H3: Kullanıcıların mahremiyet algısına göre Instagram'da yapılan paylaşım sıklığı farklılaşmaktadır.

H4: Instagram kullanıcılarının kişilik özellikleri demografik özelliklere göre farklılaşmaktadır.

H5: Kullanıcıların kişilik özelliklerine göre Instagram'ı günlük kullanım süreleri farklılaşmaktadır.

H6: Kullanıcıların kişilik özelliklerine göre Instagram'da yapılan paylaşım sıklığı farklılaşmaktadır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler, SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce veriler kayıp değer ve uç değer açısından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamada 47 adet anket verilerden çıkarılmış, az sayıda eksik değer ise ortalama değerler üzerinden tamamlanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği (çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında; Tabachnick ve Linda, 2001, s.73) görülmüş ve analizlere geçilmiştir. Bu kapsamda öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine (frekans ve yüzde dağılımları) bakılmış ve fark testleri gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada değişkenlerin katılımcıların demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda t-testi (independent samples t-test) ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcıların demografik özellikleri değerlendirildiğinde, cinsiyet bakımından kadınların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Çoğunluğu bekâr bireylerden oluşan katılımcıların yarısından fazlasının 22-29 yaş aralığında toplandığı görülmektedir. Katılımın en yoğun olduğu Trabzon ilini Erzurum ve Kırıkkale takip etmektedir. Mezuniyet durumu ve günlük Instagram kullanma süresi açısından dengeli dağılım gösteren katılımcılar, genel olarak günlük 3 saate kadar kullanım gerçekleştiren; ayrıca ayda/haftada birkaç kez veya nadir paylaşım yapan sosyal medya kullanıcılarından oluşmaktadır.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%	Medeni durum	N	%
Kadın	765	71,4	Evli	364	34,0
Erkek	300	28,0	Bekâr	698	65,1
Eksik veri	7	,6	Eksik veri	10	,9
Toplam	1.072	100	Toplam	1.072	100

Yaş	N	%	Görev yapılan il	N	%
18-21 yaş	85	7,9	Çorum	131	12,2
22- 25 yaş	343	32,0	Erzurum	219	20,4
26-29 yaş	272	25,4	İzmir	117	10,9
30-33 yaş	216	20,1	Kırıkkale	216	20,1
34 yaş ve üzeri	147	13,7	Mardin	85	7,9
Eksik veri	9	,8	Trabzon	304	28,4
Toplam	1.072	100	Toplam	1.072	100

Mezuniyet	N	%	Paylaşım sıklığı	N	%
Lise	242	22,6	Çok sık	85	7,9
Önlisans	398	37,1	Günde birkaç kez	110	10,3
Lisans	392	36,6	Haftada birkaç kez	285	26,6
Lisansüstü	29	2,7	Ayda birkaç kez	253	23,6
Eksik veri	11	1,0	Nadir	282	26,3
			Çok nadir	57	5,3
Toplam	1.072	100	Toplam	1.072	100

Günlük kullanım süresi	N	%	Günlük kullanım süresi	N	%
1 saatten az	232	21,6	4 saat	105	9,8
1 saat	166	15,5	5 saat ve üzeri	160	14,9
2 saat	208	19,4	Eksik veri	9	,8
3 saat	192	17,9	Toplam	1.072	100

Yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın katılımcıların, daha yüksek uyumluluk, sorumluluk, bir hak olarak mahremiyet ve mahremiyet algısı düzeyleri ile erkek katılımcılardan farklılaştıkları görülmektedir. Bu sonucun Türk toplumunun sosyo-kültürel yapısı ve toplumda kadınlara biçilen rollerden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 2
Katılımcıların Cinsiyetine Göre Fark Analizi Bulguları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	P
Uyumluluk	Kadın	765	4,60	,62	2,845	,005
	Erkek	300	4,48	,67		
Sorumluluk	Kadın	765	4,61	,60	3,294	,001
	Erkek	300	4,48	,64		
Bir hak olarak mahremiyet	Kadın	765	4,74	,53	3,415	,002
	Erkek	300	4,60	,69		
Mahremiyet algısı	Kadın	765	4,41	,54	3,130	,005
	Erkek	300	4,28	,67		

Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Fark Analizi Bulguları

Araştırma değişkenlerinin, katılımcıların medeni durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3
Katılımcıların Medeni Durumuna Göre Fark Analizi Bulguları

Değişkenler	Medeni durum	N	\bar{x}	SS	t	P
Deneyime açıklık	Evli	364	4,26	,64	-2,390	,017
	Bekâr	698	4,35	,64		

Tabloda yer alan sonuçlar, bekâr katılımcıların deneyime açıklık düzeylerinin evlilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuca göre, bekâr katılımcıların özellikle aile ve bunun beraberinde getirdiği bazı sorumluluklar konusunda daha esnek olmaları veya bu sorumluluklardan muaf olmaları nedeniyle deneyime daha açık oldukları söylenebilir.

Katılımcıların Mezuniyet Durumuna Göre Fark Analizi Bulguları

Araştırma değişkenlerinin, katılımcıların mezuniyet durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, ANOVA sonuçları mezuniyet durumunun katılımcılar açısından herhangi bir farklılığa neden olmadığını göstermiştir. Bu sonuç, eğitim farkının oluşturabileceği farkların yansımaması nedeniyle beklenenin dışında bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte sonuç, sosyal medyanın, eğitimin bireyler üzerinde yaratabileceği bazı etkileri ortadan kaldırdığı ya da en azından silikleştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların Yaşlarına Göre Fark Analizi Bulguları

Katılımcıların yaşlarına göre değişkenlerin farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve yaş nedeniyle herhangi bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu sonuç, yaş nedeniyle farklılıkların oluşabileceği ön görüşünün aksi yönünde bulgudur. Bunun yanı sıra katılımcıların yaşlarının birbirine çok yakın olması ve aynı jenerasyonda yer almalarının bu sonuca yol açtığı düşünülmektedir.

Katılımcıların Görev Yaptıkları ile Göre Fark Analizi Bulguları

Araştırma değişkenlerinin, katılımcıların görev yaptıkları ile göre farklılık gösterip göstermediği yapılan ANOVA testi ile incelenmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Görev Yaptıkları ile Göre Fark Analizi Bulguları

Değişkenler	Görev yapılan il	N	F	P
Sorumluluk	Çorum	131	3,012	,010
	Erzurum	219		
	İzmir	117		
	Kırıkkale	216		
	Mardin	85		
	Trabzon	304		
Duygusal denge	Çorum	131	2,774	,017
	Erzurum	219		
	İzmir	117		
	Kırıkkale	216		
	Mardin	85		
	Trabzon	304		

ANOVA sonuçlarında yer verilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığı Tablo 4'deki LCD testine yansımaktadır. Bu sonuçlara göre Erzurum'da görev yapmakta olan çağrı merkezi çalışanlarının İzmir, Mardin ve Trabzon'da; Kırıkkale'de görev yapmakta olanların ise Mardin ve Trabzon'da çalışanlara göre daha yüksek sorumluluk düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca Kırıkkale'de görev yapmakta olan çalışanların duygusal denge düzeylerinin Erzurum ve Trabzon'da çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Katılımcıların Görev Yaptıkları İle Göre Fark Analizi Bulguları

Değişkenler	Görev yapılan il	Ortalama farkı	Std. hata	P	
Sorumluluk	İzmir	,14482*	,07066	,041	
	Erzurum	Mardin	,22035*	,07886	,005
		Trabzon	,16599*	,05469	,002
	Kırıkkale	Mardin	,17524*	,07901	,027
		Trabzon	,12088*	,05491	,028
	Duygusal denge	Erzurum	,14398*	,07159	,045
Trabzon		,24581*	,06644	,000	

Katılımcıların Paylaşım Sıklığına Göre Fark Analizi Bulguları

Araştırma değişkenlerinin, katılımcıların paylaşım sıklığına göre göre farklılık gösterip göstermediği yapılan ANOVA testi ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Paylaşım Sıklığına Göre Fark Analizi Bulguları

Değişkenler	Paylaşım sıklığı	N	f	P
Uyumluluk	Çok sık	85	2,441	,033
	Günde birkaç kez	110		
	Haftada birkaç kez	285		
	Ayda birkaç kez	253		
	Nadir	282		
	Çok nadir	57		

Test sonuçlarına yansıyan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla LCD testi yapılmıştır.

Tablo 7

Katılımcıların Paylaşım Sıklığına Göre LCD Testi Bulguları

Değişkenler	Paylaşım sıklığı	Ortalama farkı	Std. hata	p	
Uyumluluk	Haftada birkaç kez	Çok nadir	,20509*	,09267	,027
		Çok sık	,19984*	,07903	,012
	Nadir	Çok nadir	,25784*	,9275	,006

Ulaşılan sonuçlara göre haftada birkaç kez paylaşım yapan çağrı merkezi çalışanlarının, çok nadir; nadir paylaşım yapanların ise çok sık ve çok nadir paylaşım yapanlara göre daha uyumlu kişilik yapısına sahip oldukları söylenebilir.

Katılımcıların Günlük Kullanım Süresine Göre Fark Analizi Bulguları

Çağrı merkezi çalışanlarının günlük Instagram kullanım sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği yapılan ANOVA testi ile incelenmiş ve gruplar arası farklara LCD testi ile bakılmıştır.

Tablo 8

Katılımcıların Günlük Kullanım Süresine Göre Fark Analizi Bulguları

Değişkenler	Günlük kullanım Süresi	N	f	p
Duygusal denge	1 saatten az	232	2,552	,026
	1 saat	166		
	2 saat	208		
	3 saat	192		
	4 saat	105		
	5 saat ve daha fazla	160		

LCD testi sonuçları incelendiğinde, günlük kullanım süresi 1 saatten az ve 2 saat olan Instagram kullanıcısı çalışanların duygusal denge düzeylerinin 3 saat ile 5 saat ve daha fazla kullanım süresine sahip çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Katılımcıların Günlük Kullanım Süresine Göre LCD Testi Bulguları

Değişkenler	Günlük kullanım süresi	Ortalama farkı	Std. hata	p	
Duygusal denge	1 saatten az	3 saat	,19204*	,07309	,009
		5 saat ve üzeri	,20817*	,07698	,007
	2 saat	3 saat	,15345*	,07497	,041
		5 saat ve üzeri	,16958*	,07877	,032

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yeni iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, toplumsal, kültürel, ekonomik ve bireysel boyuttaki değişimleri de beraberinde getirmektedir. Özellikle internet ağlarının tüm dünyayı hızla kuşatması ağ tabanlı yeni iletişim ortamlarının oluşmasına ve bu ortamların insanlığın yeni yaşam alanlarına dönüşmesine zemin hazırlamıştır. Bu alanlardan biri olan sosyal paylaşım ağlarının toplumsal yaşamın bir parçası haline gelmesiyle, bu mecralarda yeniden şekillenen iletişim ve sosyalleşme süreçleri, bireylerin mahremiyet algılarında da değişimlere yol açmıştır. Bireyleri ve dolayısıyla toplumsal hayatı yakından ilgilendiren bu değişimleri farklı yönlerden konu alan çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada da bireylerin sosyal medyadaki mahremiyet algıları

kişilik özellikleri ile demografik açılardan değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmada, kişilik özelliklerinin sosyal medyada değişen mahremiyet algısı üzerinde etkisinin olup olmadığı ve demografik özelliklerin mahremiyet konusunda farklılıklara yol açıp açmadığı konularında alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular katılımcıların demografik özellikleri değerlendirildiğinde, cinsiyet bakımından kadınların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini çağrı merkezi çalışanları oluşturmaktadır ve bu sektörde kadın çalışanların sayısı erkeklere oranla daha yüksektir. Bu durum sonuçlara da yansımıştır. Bekar bireylerin sayısının fazla olması ise sektörün esnek çalışma koşullarına evli olmayanların daha rahat uyum sağladığı yönünde yorumlanabilir. Katılımcıların yarısından fazlasının 22-29 yaş aralığında toplandığı görülmektedir. Bu durum Instagram'ın dünya genelindeki kullanıcılarının, yoğun olarak toplandığı yaş aralığıyla uyusmaktadır (www. <https://datareportal.com/reports/digital-2021>). Her yıl belirli periyotlarla hazırlanan “We Are Social & Hootsuite” işbirliğiyle kamuoyuyla paylaşılan “Digital Global Overview Report” a göre dünya genelinde Instagram'ı en fazla kullanan kitle 16-34 yaş aralığındadır ve kadın kullanıcı sayısı daha fazladır. Bu durum araştırmamızla da örtüşmektedir.

Araştırmaya katılımın en yoğun olduğu Trabzon ilini, Erzurum ve Kırıkkale takip etmektedir. Mezuniyet durumunun dengeli dağılım göstermesi, bu sektörde çalışanları için belirli bir eğitim seviyesinin belirlenmiş olmasındandır. Günlük Instagram kullanma süresi açısından (1 saatten az - 5 saatten fazla aralığında) dengeli dağılım gösteren katılımcılar, haftada birkaç kez, ayda birkaç kez ve nadir paylaşım yapan sosyal medya kullanıcılarından oluşmaktadır. We Are Social Digital 2021 raporuna göre Türk kullanıcılar, günde ortalama 8 saat internet kullanırken, sosyal medyada 3 saat geçirmişlerdir. Benzer şekilde araştırmadaki katılımcıların yarısı, 3 saat ve üzeri günlük Instagram kullanımları olduğunu iletmışlerdir. Instagram'da paylaşım yapma sıklığının, uygulamayı kullanım süresine oranla az oluşu, bu mecraı kullanım amacının diğer kişilerin paylaşımlarını görmek, gözetlemek, seyretmek ve modern şekilde dikizlemek olduğunu düşündürmektedir. Gürbilek'in (1992) ifade ettiği gibi, bakılan şeylerle kurulan ilişki sadece seyretmekten ibarettir, sözün kendisi vitrine dönüşmüştür. Ayrıca bu sonuçlar, Toprak, vd.'nin sosyal medyada iletişimin yeni biçimini, görmek ve göstermek, gözetlemek ve gözetlenmek üzerine kurulu olduğu görüşünü desteklemektedir. Görmenin iletişime eşit kabul edildiği günümüzde, görme eylemi dönüşen iletişim teknolojileriyle diğer duyuların önüne geçmiştir (Toprak vd, 2014).

Kadın katılımcıların, daha yüksek uyumluluk, sorumluluk, bir hak olarak mahremiyet ve mahremiyet algısı düzeyleri ile erkek katılımcılardan farklılaştıkları görülmüştür. Kadın katılımcıların uyumluluk ve sorumluluk özelliklerinin daha yüksek olmasının, Türk toplumundaki ataerkil aile yapısı, sosyo-kültürel yapı ve kadına biçilen toplumsal rollerden kaynaklandığı sonucu çıkarılabilir. Bir hak olarak mahremiyet boyutundaki farklılık, kadın katılımcıların mahremiyet konularının yasalarla güvenceye alınmasına önem verdiğini göstermektedir. Genel olarak mahremiyet konusunda da kadınların daha hassas oldukları ve bu konuya daha fazla önem verdikleri görülmektedir.

Araştırma, bekâr katılımcıların deneyime açıklık düzeylerinin evlilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuca göre, bekâr katılımcıların özellikle aile ve beraberinde getirdiği bazı sorumluluklardan muaf olmaları ya da bireysel hareket etme özgürlüklerinin olması nedenleriyle deneyime daha açık oldukları söylenebilir.

Katılımcılar, mezuniyet ve yaş bakımlarından herhangi bir farklılık göstermemişlerdir. Eğitim durumundan kaynaklı farklılıkların sonuca yansımaması beklenenin dışında bir durumdur. Bu sonuç, sosyal medyanın, eğitimin bireyler üzerinde yaratabileceği bazı etkileri ortadan kaldırdığı ya da en azında silikleştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Katılımcılar arasında yaş kaynaklı herhangi bir farklılık oluşmaması, yaş nedeniyle farklılıkların oluşabileceği öngörüsünün aksi yönünde bir bulgudur. Bunun yanı sıra katılımcıların yaşlarının birbirine çok yakın olması ve aynı jenerasyonda yer almalarının bu sonuca yol açtığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılanların çalıştıkları ve ikamet ettikleri ile göre farklarını değerlendirdiğimizde, Erzurum'da görev yapmakta olan çağrı merkezi çalışanlarının İzmir, Mardin ve Trabzon'da; Kırıkkale'de görev yapmakta olanların ise Mardin ve Trabzon'da çalışanlara göre daha yüksek sorumluluk düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca Kırıkkale'de görev yapmakta olan çalışanların duygusal denge düzeylerinin, Erzurum ve Trabzon'da çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ulaşılan sonuçlara göre, haftada birkaç kez paylaşım yapan çağrı merkezi çalışanlarının, çok nadir; nadir paylaşım yapanların ise çok sık ve çok nadir paylaşım yapanlara göre daha uyumlu kişilik yapısına sahip oldukları söylenebilir. Çok nadir ve çok sık paylaşım yapanların uyumluluk seviyelerinin düşük olması şu şekilde yorumlanabilir: Daha düşük uyumluluk seviyesine sahip olan kişiler, sosyal medyayı kullanırken çekimser kalmayı, paylaşım yapmadan veya kalıtılımcı olmadan pasif katılımcı olmayı tercih etmektedirler. Daha ziyade diğer kullanıcıların paylaşımlarını takip ederek olaylardan haberdar olmakla

yetinmektedirler. Çok sık paylaşım yapanlar ise uyumluluk seviyelerinin düşüklüğünden dolayı, muhalif olmak ya da kendilerini kanıtlamak ve göstermek amaçlarıyla sosyal medyayı kullanmaktadırlar. Bu durum (Kircaburun, vd., 2020)' de yaptıkları çalışma ile uyusmaktadır. Araştırmada, uyumsuz bireylerin kendilerini daha popüler olarak göstermek için sosyal medyayı kullandıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Günlük kullanım süresi 1 saatten az ve 2 saat olan Instagram kullanıcısı çalışanların duygusal denge düzeylerinin, 3 saat ile 5 saat ve daha fazla kullanım süresine sahip çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, Instagram'da geçirilen süre arttıkça duygusal denge durumunda düşüş olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre; H1 kısmen doğrulanmıştır. Mahremiyet algısında demografik açıdan belirgin farklılıklar oluşmamıştır. Bu konuda sadece cinsiyet açısından bir farklılık görülmüştür. H2' yi ve H3' ü doğrulayacak veri oluşmamıştır. Instagram kullanım süresi ve paylaşım yapma sıklığı ile mahremiyet algısı arasında bir fark oluşmamıştır.

H4'ü doğrulayan veriler elde edilmiştir. Kişilik özellikleri demografik özelliklere göre farklılaşmıştır. H5 ve H6 da doğrulanmıştır. Instagram'ı kullanma süresi ve veri paylaşım sıklığı da bazı kişilik özelliklerine göre farklılık göstermiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akar, H. ve Akar, F. (2021). Sosyal medyada mahremiyet algısı: Üniversite öğrencileri araştırması. *Inonu University E-Journal of Faculty of Communication*, 6 (1), 285-297.
- Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a-meta analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Bauman, Z. (2014). *Akışan Modern Dünyadan 44 Mektup*. (2. Basım). Habitus Yayıncılık.
- Bauman, Z. & Lyon, D. (2016). *Akışkan Gözetim*. Çev. Elçin Yılmaz. (2. Basım). Ayrıntı Yayınları.
- Büyükşener, E. (2009). Türkiye'de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. *IVX. Türkiye'de İnternet Konferansı*.
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel Davranış*, Arıkan Basım Yayın Dağıtım.

Kişilik Özellikleri ve Mahremiyetin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması...

- Costa Jr, P. T., Busch, C. M., Zonderman, A. B. & McCrae, R. R. (1986). Correlations of MMPI factor scales with measures of the five factor model of personality. *Journal of Personality Assessment*, 50(4), 640-650.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. (15. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Çetin, F. ve Varoğlu, A. K. (2009). Özellikler bağlamında girişimcinin beş faktör kişilik örüntüsü. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 8(2), 51- 66
- Çetin, N. G. ve Beceren, E. (2007). Lider kişilik: gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 111-132.
- Dahan, G. S. (2012). Sanal dünyada e-ağızdan ağıza pazarlama üzerine bir inceleme. T. Kara & E, Özgen. (Ed.). *Sosyal Medya/Akademi* içinde (s.83-112). Beta Basım Yayım.
- Danah, M. Boyd & Nicole, B. Ellison. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Durmuş, B., Yurtkoru, S., Ulusu, Y. ve Kılıç, B. (2011). *Facebook'tayız' Sosyal Paylaşım Ağlarının Bireylere ve İşletmelere Yönelik İncelenmesi: Facebook Üzerine Bir Araştırma*. Beta Yayınları.
- Eldeniz, L. ve Sepetçi N. (2017). Sosyal medyada mahremiyet algısının çöküşü "Instagram Üzerine Bir Araştırma". N. Akbulut, E. Erdoğan ve M. Mutlugün (Ed.). *Medyayı Okumak* içinde (s.2019-249). Cinius Yayınları.
- Ergeneli, A. (2017). *Örgütsel Davranış. Örgüt ve Birey*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erkuş, A. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanların çatışma yönetim tarzlarına etkisi: Savunma sanayiinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 213-242.
- Eryılmaz, A. (2017). Kişilik psikolojisi. *Psikoloji* içinde (ss.81-99). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- George, J. M. & Jones, G. R. (2008). *Understanding and Managing Organizational Behavior*, (Fifth Ed). Pearson Education.
- Günel, Ö. D. (2010). İşletmelerde yıldırma olgusu ve yıldırma mağdurlarının kişilik özelliklerine ilişkin bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(3), 37-65.

- Gürbilek, N. (1992). *Vitrinde Yaşamak*. Metis Yayınları.
- Gürsakal, N. (2009). *Sosyal Ağ Analizi*. Dora Yayınları.
- İşcan, Ö. F. (2019). Bireysel farklılıklar: Kişilik ve yetenek, *Örgütsel Davranış* içinde (ss. 29-50). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Kalaman, S. (2017). Yeni medya ve mahremiyetin dönüşümü: Facebook Türkiye örneği. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Kış Dönemi (14).
- Kircaburun, K., Alhabash, S., Tosuntaş, Ş. & Griffiths, M. D. (2020). Uses and gratification of problematic social media use among university students: A simultaneous examination of big five personality traits, social media platforms, and social media use motives. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18, 525-547.
- Lyon, D. (2013). *Gözetim Çalışmaları*. (A. Toprak, Çev). Kalkedon Yayınevi.
- McShane, S. L. & Glinow, V. (2004). *Organizational Behavior: Emerging Realities for the Workplace Revolution*, McGraw Hill.
- Niedzviecki, H. (2019). *Dikizleme Günlüğü*. (G.Gündüç, Çev). Ayrıntı Yayınları.
- Örücü, E. ve Üngüren, E. (2013). *Örgütsel Davranış*. Lisans Yayıncılık.
- Özkalp, E. (2019). Örgüt içinde birey ve kişilik. Ç. Kırel & O. Ağlargöz (Ed.). *Örgütsel Davranış* içinde (28-55). Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*, (5.Baskı). Ekin Yayınevi.
- Özsoy, E., ve Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: Bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Peltekoğlu, F. (2012). Sosyal medya, sosyal değişim. T. Kara, E. Özgen (Ed.). *Sosyal Medya/Akademi* içinde (s.3-8). Beta Basım.
- Pizur, B. K. & Knutson, J. (2009). A comparison of the personality dimensions and behavior changes that occur during solitary and cooccupation. *Journal of Occupational Science*, 16(3),157-162.
- Polatcı, S. ve Sobacı, F. (2014). Öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri üzerinde kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 50-71.

- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2010). *Organizational Behavior*. (14th Edition). Prentice Hall.
- Sandy, S.V., Boardman, S.K. & Deutsch, M. (2000). Personality and Conflict. M. Deutsch & P. T. Coleman (Ed.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*.
- Škrinjaric, B., Budak, J. & Žokalj, M. (2018). The effect of personality traits on online privacy concern. *Ekonomski Pregled*, 69(2), 106-130.
- Sumner, C., Byers, A. & Shearing, M. (2011). Determining personality traits & privacy concerns from facebook activity. *Black Hat Briefings*, 11(7), 197-221.
- Şener, N. K. (2016). Eğlence endüstrisi: Eğlencenin gözetleme hali ya da eğlence endüstrisinde görünen ve gören olmak. *TRT Akademi Hakemli Dergi*, 1(1), 65-66.
- Şimşek, T. (2019). Sosyal medyada mahremiyetin ifşası “instagram örneği”. *Sosyolojik Düşün*, 4(1), 10-24.
- Toprak, A., Yıldırım, A., Aygül, E., Binark, M., Börekçi, S. & Çomu, T. (2009). *Toplumsal Paylaşım Ağı Facebook: “Görülüyorum Öyleyse Varım”*. Kalkedon Yayınları.
- Toprak, A. (2009). Yeni medya dolayımıyla çıkılan kamusal alan: Toplumsal paylaşım ağlarında ilişkilene pratikleri. *Evrensel Kültür Dergisi*.
- Türten, E. (2018). Yüksek lisans öğrencilerinin sosyal medyada mahremiyet algısı: Gümüşhane üniversitesi iletişim fakültesi örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 143-162. <https://doi.org/10.31123/akil.460160>.
- Ülker, M. (2020). *Sosyal Medya Kullanımının Kişilerarası İletişimde Bireyin Mahremiyet Algısına Etkileri: Gümüşhane Üniversitesi Örneği*. Yüksek lisan tezi.
- Yüksel, M. (2003). Mahremiyet hakkı ve sosyo-tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58(1), 181-213.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Developments in information and communication technologies around the world have led to the emergence of new formations in many fields. Social networks, which are directly related to both communication and information technologies, are one of these formations. The effect of technological developments on all fields has also led to significant changes in the social field. Real places where individuals communicate and socialize have been moved to virtual environments. In addition to the changing socialization ways, there have also been differences in the perception of some values. Privacy is one of these concepts that has undergone the greatest transformation among these values and has been the most discussed. From this point of view, it is aimed to determine whether the perception of privacy and personality traits in social networks differ according to demographic characteristics in the study. Accordingly, Instagram, which is one of the social networks with the highest number of users worldwide, has been determined as the working area. The age range of the audience that uses Instagram the most was determined by making use of the studies conducted at the global level and target-specific data were collected by reaching this audience with the convenience sampling method.

Method: Questionnaire, one of the data collection tools, was used in the study. The data collection process was carried out online. The fact that the age ranges of the call center employees, who constitute the universe of the study, represent the age range of the audience that uses Instagram the most, makes the data reached valuable. Data obtained from 1072 employees representing 5230 call center employees working in six different provinces were analyzed. The data obtained from the participants were analyzed with the SPSS program. The demographic characteristics (frequency and percentage distributions) of the participants were examined and difference tests were performed. In this context, t-test (independent samples t-test) and one-way variance (ANOVA) analyzes were performed.

Findings: According to the findings obtained as a result of the analysis: 71% of the participants are women. 65% of all participants are single and between the ages of 22-29. The participants, who showed a balanced distribution in terms of daily Instagram usage times, used up to 3 hours a day. Frequency of posting on Instagram is gathered in the range of rare, several times a month/week. It was concluded that single participants were more open to experience than married ones. Participants did not show any difference according to their age and educational status. Emotional balance and responsibility levels of employees in some provinces are higher than those working in other provinces. The frequency

of sharing and daily usage time on Instagram differed according to some personality traits.

Conclusion and Discussion: There were no significant demographic differences in the privacy perception of the participants. There was only a difference in terms of gender. It has been concluded that female participants' perception of privacy and privacy as a right is higher than that of men. In terms of personality traits, female participants' compatibility and responsibility levels are also higher than male participants. There was no difference between the duration of Instagram usage and the frequency of sharing, and the perception of privacy. Personality traits differed according to demographic characteristics. The duration of using Instagram and the frequency of data sharing also differed according to some personality traits.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.58195>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	30.03.2022	Submitted date
Kabul tarihi	24.06.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akın A. & Güzeller C. O. (2022). The 500 Most-influential Articles in Mathematics Education Research for The Period 1970-2020: A Bibliometric Citation Analysis. *Journal of History School*, 59, 2241-2270.

THE 500 MOST-INFLUENTIAL ARTICLES IN MATHEMATICS EDUCATION RESEARCH FOR THE PERIOD 1970-2020: A BIBLIOMETRIC CITATION ANALYSIS¹

Ayça AKIN² & Cem Oktay GÜZELLER³

Abstract

The aim of the study is to identify and assess the 500 most-cited articles in mathematics education research for the period 1970-2020, and then discuss the impact on the evolution of the historical platform by using bibliometric citation analysis. The USA is the most productive country in terms of having the highest percentage of the top 500 papers, researchers, and institutions. The most productive institution is The University of Wisconsin located in the United States. Verschaffel L from KU Leuven in Belgium is the most prolific researcher, with 34 articles. The Journal for Research in Mathematics Education (JRME) is the leading journal. Mathematics achievement is the most studied topic that has garnered the greatest interest in the top 500 articles. Mathematics education research has its origins mainly in the literature of mathematics education, followed by general education, psychology, educational technology, cognition and brain research, and educational psychology. This study also reveals that although all the classic laws of bibliometrics were theorized about 40 years ago, these are still capable of clarifying the current evolution of mathematics education research. Based on these important results, the study portrays a comprehensive understanding of mathematics education research by using bibliometric citation analysis.

Keywords: Mathematics Education, Bibliometrics, Citation Analysis, Productivity, Web of Science

¹ Author impact rate in article writing: 1st author: %55***, 2nd author: %45***.

² Dr., Ministry of Education, aycaakin07@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6107-3487

³ Prof. Dr., Akdeniz University, Tourism Faculty, Department of Gastronomy and Culinary Arts, cemg@akdeniz.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2700-3565

1970-2020 Dönemi için Matematik Eğitimi Araştırmalarındaki En Etkili 500 Makale: Bibliyometrik Atıf Analizi

Öz

Bu çalışmanın amacı, 1970-2020 dönemi için matematik eğitimi araştırmadaki en çok atıf alan 500 makaleyi belirlemek ve değerlendirmek, daha sonra bibliyometrik atıf analizi kullanarak bu tarihsel platformun evrimi üzerindeki etkisini tartışmaktır. Amerika Bileşik Devletleri (ABD) en çok atıf alan 500 makale, araştırmacılar ve kurumlar açısından en yüksek yüzdeye sahip olan en verimli ülkedir. En üretken kurum Wisconsin Üniversitesi olup ABD’de bulunmaktadır. Belçika’daki KU Leuven Üniversitesinden Verschaffel L 34 makalesi ile en üretken yazardır. Journal for Research in Mathematics Education (JRME) ise en önde gelen dergidir. Matematik başarısı, en çok atıf alan 500 makale en çok ilgi gören ve en çok çalışılan konudur. Matematik eğitimi araştırmalarının kökenini esas olarak matematik eğitimi literatürü ardından genel eğitim, psikoloji, eğitim teknolojisi, biliş ve beyin araştırmaları ile eğitim psikolojisi izlemektedir. Aynı zamanda bu çalışma, bibliyometrinin tüm klasik yasalarının yaklaşık 40 yıl önce kuramsallaşmasına rağmen, bu yasaların matematik eğitimi araştırmalarının mevcut evrimini hala aydınlatabildiğini ortaya koymaktadır. Bu önemli sonuçlara dayanarak, bu araştırma bibliyometrik atıf analizi kullanarak matematik eğitim araştırmalarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Bibliyometrik, Atıf Analizi, Üretkenlik, Web of Science

INTRODUCTION

Research in mathematics education includes planning, performing, clarifying, detailing, and re-reporting studies related to mathematics education (Clements and Ellerton, 1996). It is claimed that mathematics education research is a new study area and celebrates its fifty-year anniversary in 2020 (Niss, 2019). While mathematics has been learned and taught for thousands of years, the essence and characteristic of learning and teaching mathematics have not been studied rigorously except for the last century (Kilpatrick, 2014). Early mathematics education research took place in the early 20th century. These studies were about how the nature of mathematics was done (Kilpatrick, 2014; Niss, 2019). Several outstanding psychologists such as Piaget and Vygotsky were interested in how children learn about mathematical concepts in the early studies of mathematics education. Thus, mathematicians and psychologists have made efforts together to recognize mathematics education as a study area (Kilpatrick, 2014).

Crucial debates began between the 1970s and the 1990s about the quality of mathematics education research in the United States. Many scholars argued

that studies associated with mathematics education have so far not been adequate to satisfy the need for real situations (Baki et al., 2011). During this period, mathematics education research occasionally tends to be concerned with papers having a control group and generally presenting teaching experiments related to some quantitative data and its analysis (Niss, 2019). Scandura (1970) stated that the adoption of statistical methods to assess the data of research in mathematics education, especially in experimental studies, was not enough to address and overcome educational problems during the 1970s. According to Tate (1997), research in mathematics education appears to be narrowly oriented, confined to the fields of psychology and mathematics. Therefore, major changes have been requested for the context and approaches related to this research area since the 21st century (Lester, 2005).

When quantitative methods were not sufficient to unveil research problems in mathematics education, researchers tried to find new ways and methods (Sierpinska and Kilpatrick, 1998). Mathematics education researchers have aimed to understand, characterize, and unveil students' mathematics learning in depth by using a large variety of qualitative approaches since the mid-1980s (Barbin and Tzanakis, 2014; Kilpatrick, 2014; Niss, 2019; Sriraman and English, 2005). Although there has been a steady growth in qualitative research with quantitative extensions, qualitative research remains dominant within the scope of mathematics education research (Niss, 2019). Over the last half-century, its growth has grown tremendously not only in the number of studies conducted in mathematics education but also in the number of researchers associated with mathematics education and the places where research studies are carried out within the scope of mathematics education journals (Kilpatrick, 2014). Moreover, many universities around the world provide mathematics education doctoral programs, and novice scholars generally pursue graduate studies in this area (Baki et al., 2011). Therefore, it has been revealed that mathematics education research has continuously grown faster and deepened over the last half-century.

Research topics in mathematics education have varied considerably and have been linked to almost all scientific fields. The topics of mathematics education research have been expanded to include subjects such as mathematics teachers' education, the politics of mathematics education, the history of mathematics education, and gender/class equity in mathematics (Kilpatrick, 2014). Moreover, mathematics education research concentrates on individuals of all ages and all stages from infancy to adulthood (Clements and Ellerton, 1996). Especially in the last 50 years, research in mathematics education has played a key function in many disciplines such as cognitive science, computer science, epistemology, economics, history, linguistics, neuroscience, pedagogy,

philosophy, psychology, political science, statistics, semiotics, social science, and sociology (Kilpatrick, 2014; Presmeg, 2009; Niss, 2019). Because today's mathematics education studies cover research problems inspired by this wide range of disciplines. As a result, mathematics education research has established a unique identity in the context of all scientific fields, depending on all these academic efforts and enterprises (Niss, 2019).

Resulting from the rapid growth of scientific outputs, the sheer volume of articles published by journals related to mathematics education has grown surprisingly. It is not easy to determine how many journals there are now associated with mathematics education research. Because even on specific topics of mathematics education (e.g., mathematics teacher education and school mathematics), there have been numerous journals recently. In the last half-century, a comprehensive description of mathematics education research is no longer possible since the scope of this research area is very extensive and diverse (Kilpatrick, 2014). The general evaluation of research in mathematics education has been primarily focused on methods of meta-analysis or meta-synthesis, which are constrained by statistical tools. Moreover, there have been limited characterizations of the potential of mathematics education research in the literature (e.g., Hanna and Sidoli, 2002; Inglis and Foster, 2018). At this point, different and unusual perspectives are needed to analyze the development and potential of mathematics education research.

A way of examining the meta-analytical literature in study areas would be to focus on using bibliometrics. Bibliometrics is used to elaborately analyze scientific outcomes and elicit the existing publication pattern to comprehend the origin of a discipline or field of specific subjects (Guilera et al., 2013). Bibliometrics can also look into the past to evaluate the trends in specific subject fields. Moreover, bibliometric citation analysis is a crucial way to measure the impact of a research publication. Since it enables the progress of a given study field to be assessed meta-analytically and assists in the identification of main study streams and theoretical frameworks underlying them (Fetscherin and Heinrich, 2015; He et al., 2020). The number of total citations indicates the contribution of an article to its research area and allows an understanding of how efficient it is (He et al., 2020). Therefore, bibliometric citation analysis provides about the usefulness of an article to other research studies in its context (Garfield, 1983). However, applying bibliometric procedures to research in mathematics education is extremely rare (Drijvers et al., 2020). Consequently, it can be argued that bibliometric citation analysis and research in mathematics education have met recently.

To make up for this deficiency, the aim of the study is to determine and assess the 500 most influential articles in mathematics education research for the period 1970-2020 and then discuss the impact on the evolution of the platform by using bibliometric citation analysis. The reason for the selection of the period between 1970 and 2020 is to examine the five decades of mathematics education research. For this reason, the research questions of the study are:

- i. Which are the most cited journals, authors, and articles in mathematics education research?
- ii. Which are the most influential countries and universities in mathematics education research?
- iii. How has mathematics education research progressed within the past few decades regarding the number of the most-influential papers?
- iv. What are the theoretical frameworks or research streams driving this field?

Moreover, the standard bibliometric laws (Bradford's, Lotka's, and Price's laws) have been analyzed to investigate the development of meta-analytic literature in this context. As far as we know, this is the first research to examine meta-analytical publications in the context of mathematics education using bibliometric citation analysis. Therefore, our research analysis has the potential to contribute considerably to our colleagues who are interested in mathematics education research.

METHOD

In this study, the 500 most influential articles in mathematics education research are identified and evaluated by using bibliometric citation analysis. Bibliometric citation analysis reveals leading papers and shows scientifically the relations between and among papers on a particular subject of study and presents the publication by analyzing the number of times cited in other published papers (Fetscherin and Usunier, 2015). The research data from bibliometric citation analysis are also helpful in evaluating popularity as well as in determining the impact of scholars and their papers in their context (Fetscherin and Heinrich, 2015). This research is regarded as a scanning model because its aim is to identify and illustrate all the facets of an existing situation in terms of unveiling the most cited journals, authors, and articles (Frankel and Wallen, 2006).

Data Collection

In this study, the Web of Science (WoS) database was searched for the years between January 1970 and December 2020 for articles associated with mathematics education research. Moreover, the selection of articles was determined by considering the PRISMA protocol for Systematic reviews and Meta-analysis based on a four-stage filtering process (identification, evaluation, eligibility, and inclusion) by the researchers (Moher et al., 2009). Records determined by the WoS search engine yielded 7072 primary research. Moreover, records were excluded ($n = 707$) based on exclusion criteria. For example, only articles relating to mathematics education were considered. Therefore, articles associated with science, engineering, and pure mathematics were excluded. Duplicate articles were removed ($n = 103$) based on title and author information. Within the scope of mathematics education research, articles were ranked in descending order by the number of total citations. In conclusion, the 500 most-influential articles were identified in this bibliometric citation analysis. Besides, both researchers coded these articles separately and reached a nearly excellent agreement regarding Cohen's kappa coefficient being 0.935 (see Figure 1). In this study, ethics committee approval was not obtained. Because data was not collected in a way that required ethics committee approval.

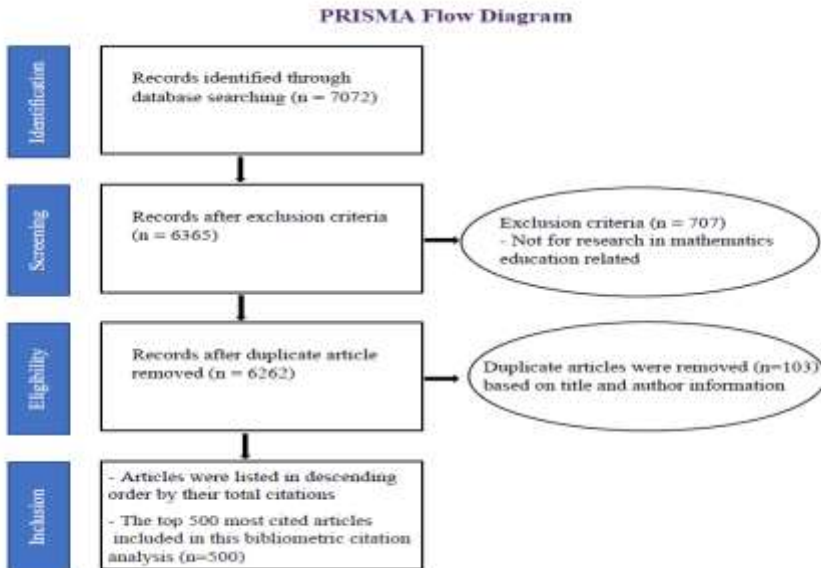


Figure 1 -Conducting the Process of Search Planning Based on the PRISMA Flow Diagram

Data Analysis

Data analysis was performed by the Biblioshiny interface of the Bibliometrix tool, which was installed into the R-Studio integrated development platform under R version 4.0.3. Bibliometrix is a leading-edge tool that pursues the conventional bibliometric workstream (Aria and Cuccurullo, 2017). This tool allowed us to obtain descriptive findings, generate graphical results, and calculate bibliometric indicators (i.e., Bibliometric laws and Collaboration Index). Moreover, it gives researchers the opportunity to use metrics such as the h-index in the BibTex file containing the data of the top 500 most cited articles (e.g., author's name, keywords, journal's name, number of citations, and year of publication) imported to Biblioshiny. Bibliometric laws were handled in this research. Therefore, the bibliometric indicators were considered to examine the academic growth over years, the productivity of journals and authors, the distribution of academic papers across journals, and the influence of authors, articles, and journals. Foremost among them, Price's Law puts forward that the growth of academic literature over years resembles an exponential function (Price, 1963). The exponential regression model was applied to evaluate if our data were consistent with Price's Law. Secondly, Bradford's law portrays how the academic papers in a particular field accumulated across journals. Additionally, Bradford Zonal Distribution proposes a model for homocentric efficiency zones with a reduced knowledge intensity (Guilera et al., 2013). Therefore, Bradford's law was applied to test whether the data fitted this law. Moreover, the α index was performed in this study to compare journals with various times of life (Guilera et al., 2013). The α index is used to examine the academic impact of papers in the most productive journals regardless of publication age (Abt, 2012). Lastly, Lotka's law was applied to test whether the data fitted this law. According to Lotka's law, most scientific fields are grouped around a handful of researchers (Pao, 1985). The collaboration index was also calculated using Zamorano's (2003) formula in the context of author productivity. Finally, to determine topic distribution among the 500 most-cited articles in mathematics education research the log-likelihood ratio (LLR), mean silhouette values, and the term frequency-inverse document frequency (TFIDF) were obtained by using CiteSpace (Chen et al., 2010). Additionally, the findings were obtained by conducting fine-grained analyses in this research through VOSviewer, which allows the creation of bibliographic matching/network maps and density maps (van Eck and Waltman, 2017).

FINDINGS AND INTERPRETATION

The number of total citations of the 500 most-influential articles in mathematics education research ranged from 37 to 1716. The study indicated that the mean number of citations per article was 85.62, and the average number of citations per year per article was 5.354. Additionally, the number of references was 17651. The top 500 articles were released between 1981 and 2018. These articles were published in 82 journals. The articles with multiple authors ($n = 773$) were more apparent than those with a single author ($n = 140$). The total number of authors, author appearances, and author's keywords were 913, 1225, and 849, respectively. This research also revealed that the mean number of articles per author was 0.548, the mean number of authors per article was 1.83, and the mean number of co-authors per article was 2.45. Moreover, the overall collaboration index was 2.29.

The trend of research in mathematics education maintained a positive growth rate of 3.28% per year, but declines were observed in some years, as seen in Figure 2. The 2000s ($n = 190$) in which the highest number of most-cited papers published was the most productive period for mathematics education research, followed by the 1990s ($n = 136$) and 2010s ($n = 135$), respectively. Additionally, the analysis of the study revealed that the exponential regression model explained a significant proportion (21%) of the total variance. Therefore, the research data showed a good fit in terms of the validity of Price's law.

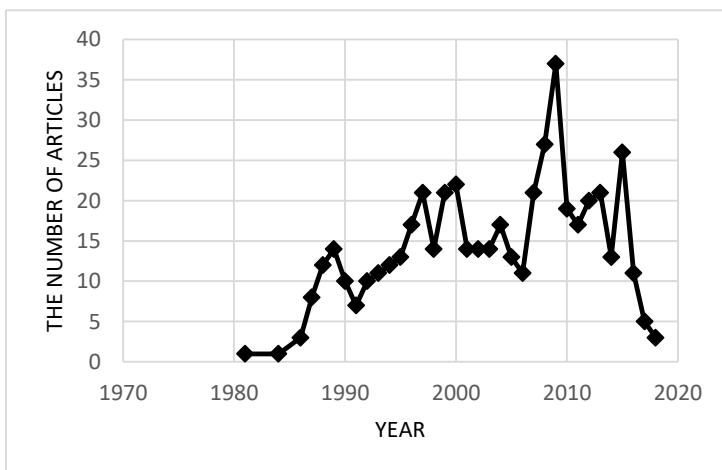


Figure 2 -Temporal Evolution of Mathematics Education Research

Countries

A total of 22 countries all over the world contributed to the top 500 articles in mathematics education research. Table 1 showed that ten countries had more than six articles in the context of the 500 most-cited papers. A large proportion of articles (64.2%) originated from the United States, with 321 of the top 500 papers, and 29821 citations. Moreover, researchers in this country collaborated with researchers in 18 countries, followed by Belgium (34 articles [6.8%], 2547 citations, and not collaborated with researchers in other countries), Canada (26 articles [5.2%], 2270 citations, and collaborated with researchers in 7 countries), the United Kingdom (24 articles [4.6%], 2141 citations and collaborated with researchers in 8 countries), and Australia (20 articles, [4%], 1116 citations and collaborated with researchers in 7 countries). All other countries had participated in a total of 12 articles.

Table 1
Countries Origin of the Top 500 Articles in Mathematics Education Research

Countries	Articles	Citations	Average citations per article
USA	321	29821	92.9
Belgium	34	2547	74.91
Canada	26	2270	87.3
United Kingdom	23	2141	93.1
Australia	20	1116	55.8
Netherlands	17	1174	57.6
Israel	14	1139	81.4
Germany	11	678	61.6
South Africa	6	397	66.2
Spain	6	282	47

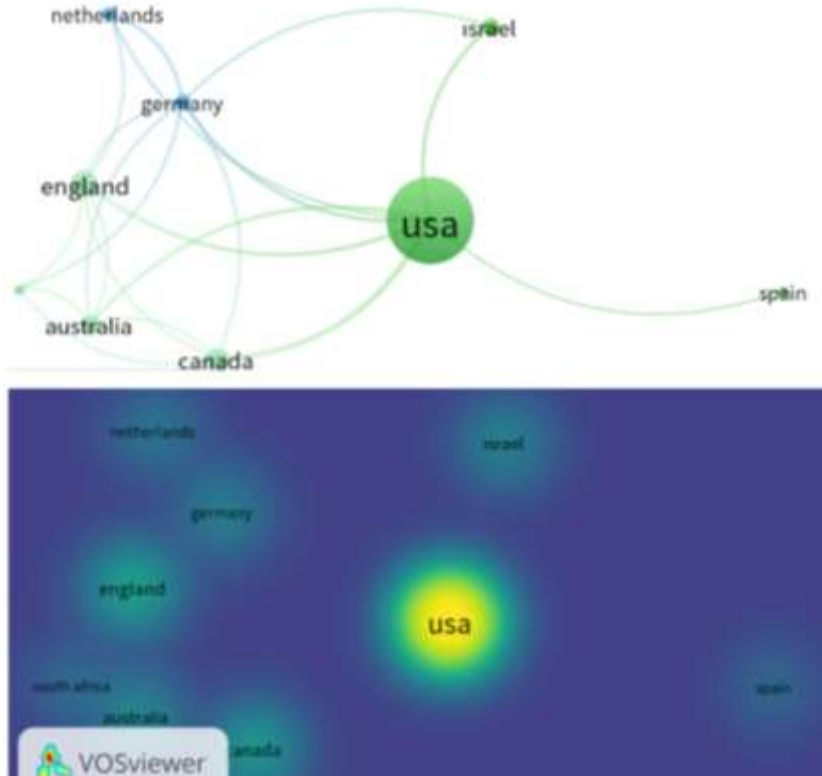


Figure 3-The Network Map and Density Map of The Most Productive Countries

In the bibliographic matching analysis, it is seen that the most productive country is the USA (see Figure 3). The existence of cooperation between countries in the context of productive countries is clearly seen in the bibliographic matching analysis. On the other hand, this analysis revealed that there was no cooperation between Belgium and other countries. This shows that authors from Belgium only do academic studies within themselves. In the density visual, it was revealed that the USA was again the most powerful and productive country in terms of mathematics education.

Institutions

347 different institutions were credited among the 500 most-cited articles. Table 2 describes a brief summary of the most prominent institutions in

The 500 Most-influential Articles in Mathematics Education Research for The Period...

mathematics education research. The University of Wisconsin is the institution that provided the greatest number of articles ($n = 47$) to the top 500 papers. Vanderbilt University ($n = 37$), KU Leuven ($n = 34$), Michigan State University ($n = 32$), and Harvard University ($n = 29$) are the next ranking of four institutions that made an important contribution to this field. Moreover, the vast majority of prominent institutions are located in the United States and only a few are in Belgium, Canada, and the Netherlands.

Table 2

Most Prominent Institutions of Top 500 Articles in Mathematics Education Research

Institution	Articles	Country
University of Wisconsin	47	USA
Vanderbilt University	37	USA
KU Leuven	34	Belgium
Michigan State University	32	USA
Harvard University	29	USA
University of Michigan	28	USA
Northwestern University	22	USA
San Diego State University	18	USA
University of Delaware	18	USA
University of Pittsburgh	16	USA
Purdue University	15	USA
University of California, Los Angeles	15	USA
Utrecht University	15	Netherland
University of Illinois	14	USA
University of Colorado	13	USA
Carnegie Mellon University	13	USA
The Pennsylvania State University	12	USA
The University of Georgia	10	USA
University of California, Irvine	9	USA
University of Toronto	9	Canada

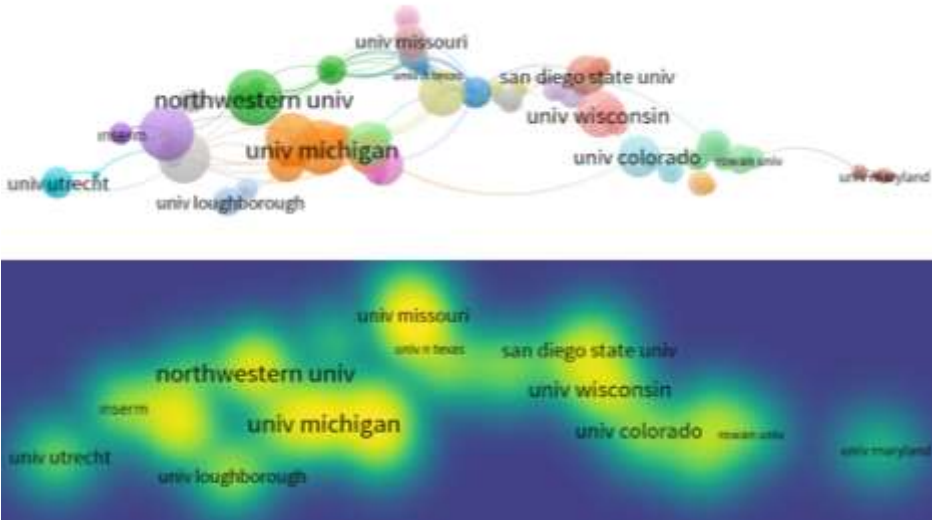


Figure 4- The Network Map and Density Map of The Most Prominent Institutions

In the bibliographic matching analysis, it is seen that the most prominent institutions originate from the USA (see Figure 4). In the context of mathematics education, the University of Wisconsin, the University of Michigan, Northwestern University, and the University of Missouri are the most prominent institutions in terms of cooperation or networking. In terms of density map, the strongest and most productive institutions were the University of Michigan, Northwestern University, the University of Wisconsin, and the University of Missouri, respectively. Therefore, this research has revealed that most of the institutions located in the United States have strong cooperation between themselves.

Journals

The list of ten leading journals and their bibliometric information are presented in Table 3. Almost 76% of all articles were published in these journals. The Journal for Research in Mathematics Education (JRME) produced the most articles and had the greatest number of total citations ($n_{\text{article}} = 281$ [56%] and $n_{\text{citations}} = 25994$). The International Journal of Science and Mathematics Education was the second-ranked journal with 17 [3.4%] papers and 734 citations, followed by the Educational Studies in Mathematics ($n_{\text{article}} = 16$ [3.2%]

and $n_{\text{citations}} = 812$). Moreover, the JRME is the most productive one in terms of having the greatest a index (i.e., 22.49). The impact factor of the Learning and Instruction was the highest one out of the 82 journals. The journal categories were general education ($n = 31$), psychology ($n = 17$), educational technology ($n = 8$), cognition and brain research ($n = 8$), educational psychology ($n = 6$), mathematics education ($n = 5$), special education ($n = 4$), and curriculum, policy, and evaluation ($n = 3$). A strong relationship ($r = 0.84, p < 0.05, R^2 = 0.71$) was found between the impact factor and the a index of the journal only associated with mathematics education research (e.g., JRME, ESM, and ZDM), showing that the 500 most-cited articles provide a great contribution to these journals' status. The findings from the research also indicated that all of the articles were distributed in two zones based on Bradford's Law. As shown in Figure 3, the first five leading journals were involved in the Nucleus and Zone 1. The JRME with 281 articles was in the nucleus, followed by four journals with 57 articles in Zone 1, and 77 journals with 162 articles in Zone 2.

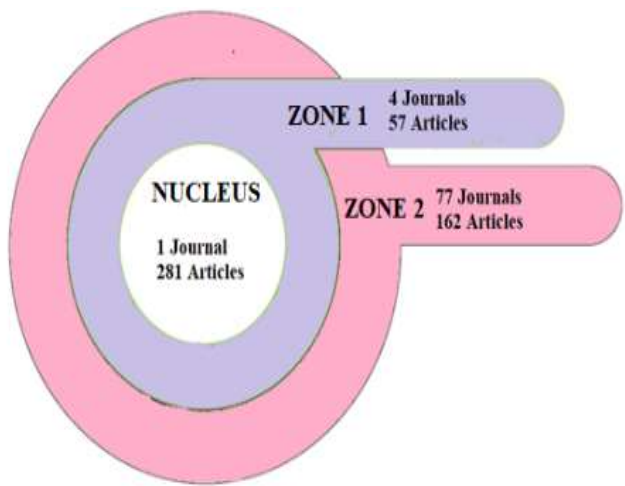


Figure 5 - The Distribution of Journals Based on Bradford's Law

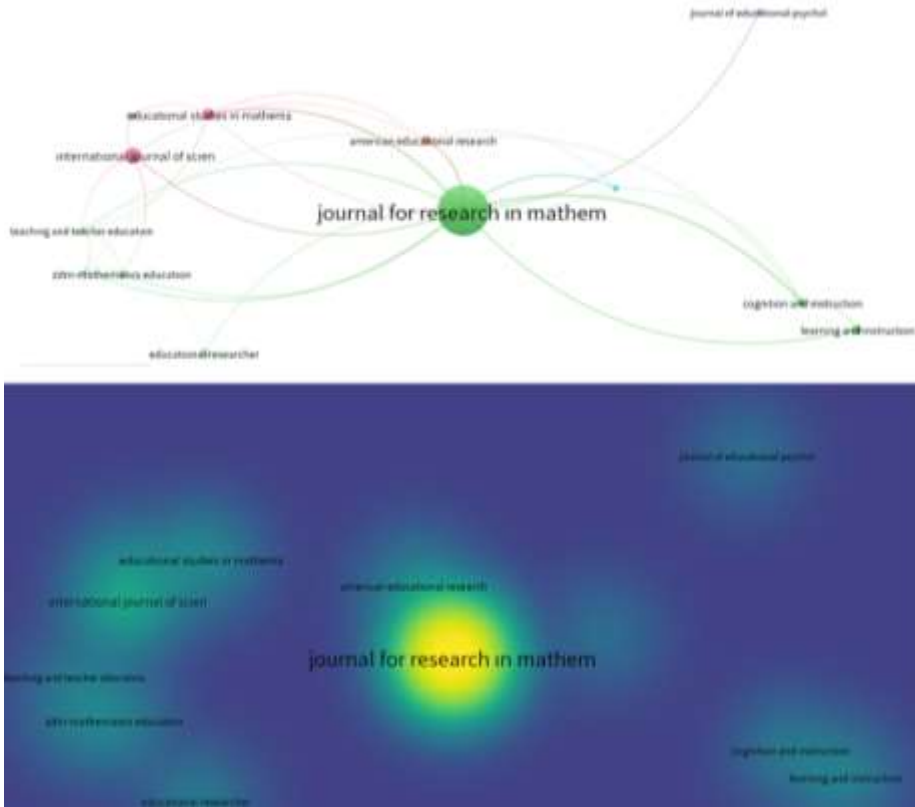


Figure 6 - The Network Map and Density Map of Leading Journals

In the bibliographic matching analysis, the leading journals focusing exclusively on mathematics education are JRME, the International Journal of Science and Mathematics Education, ESM, and ZDM, respectively. Other leading journals focusing on mathematics education and other disciplines are American Education Research, Learning & Instruction, Cognition & Instruction, Education Researcher, and Journal of Educational Psychology (see Figure 6). It was observed that the most productive journal was JRME again in terms of density map.

Authors

The most productive authors with more than ten articles out of the 500 most-cited articles are shown in Table 4. Verschaffel L ranked first having

The 500 Most-influential Articles in Mathematics Education Research for The Period...

published 34 articles with 2271 citations in mathematics education research. Both Clements DH and Rittle-Johnson B were the second-ranking authors having 23 articles with 1897 and 2436 citations, respectively. The third-ranking author was Cobb P who published 22 articles with 2949 citations. The first most-cited author was Ball DL ($n_{\text{citations}} = 5814$) followed by Hill HC ($n_{\text{citations}} = 3298$), Fennema E ($n_{\text{citations}} = 2988$), and Colb P ($n_{\text{citations}} = 2949$).

Table 3
The Most Prolific Researchers in the Top 500 Articles

Authors	Articles	CI	Citations	Affiliation	Country
Verschaffel L	34	3.15	2271	KU Leuven	Belgium
Clements DH	23	1.52	1897	Univ. of Denver	USA
Rittle-Johnson B	23	1.44	2436	Vanderbilt Univ.	USA
Cobb P	22	1.18	2949	Vanderbilt Univ.	USA
Star JR	16	1.69	1331	Harvard Univ.	USA
Fennema E	16	2.81	2988	Univ. of Wisconsin	USA
Hiebert J	16	1.63	1476	Univ. of Delaware	USA
Alibali MW	16	1.88	1947	Univ. of Wisconsin	USA
Decorte E	16	1.25	1008	KU Leuven	Belgium
Fuson KC	14	1.33	918	Northwestern Univ.	USA
Sarama J	14	2.29	1321	Univ. of Denver	USA
Ball DL	14	1.29	5814	Univ. of Michigan	USA
Hill HC	14	1	3298	Harvard Univ.	USA
Carpenter TP	12	2.16	1766	Univ. of Wisconsin	USA
Franke ML	12	1.92	1692	UCLA	USA
Nathan MJ	12	1.5	1144	Univ. of Wisconsin	USA
Van Dooren W	11	1.88	636	KU Leuven	Belgium
Ginsburg HP	11	1.36	699	Columbia Univ.	USA
Sherin MG	10	1.5	1658	Northwestern Univ.	USA
Wood T	10	2.2	1018	Purdue Univ.	USA
Koedinger KR	10	2.5	1547	Carnegie Mellon Univ.	USA

Note: CI [Collaboration Index]

Verschaffel, who generally studied with scholars at the KU Leuven in Belgium and did not publish any of the articles alone, obtained the highest CI (3.15) among the most prolific researchers while Hill HC has the lowest CI (1) and with many of her articles published alone. The presence of a regular collaboration between Verschaffel L and Van Dooren W, between Clements DH

and Sarama J, and between Rittle-Johnson B and Alibali MW were observed in this study. Similarly, a regular collaboration has been observed between Ball DL and Hill HC, between Cobb P and Wood T, and among Carpenter TP, Fennema E, and Franke ML. The social circles of Carpenter, Verschaffel, Cobb, and Clement are also portrayed in Figure 4. It is, therefore, possible to argue that the most prolific researchers in mathematics education have risen together.

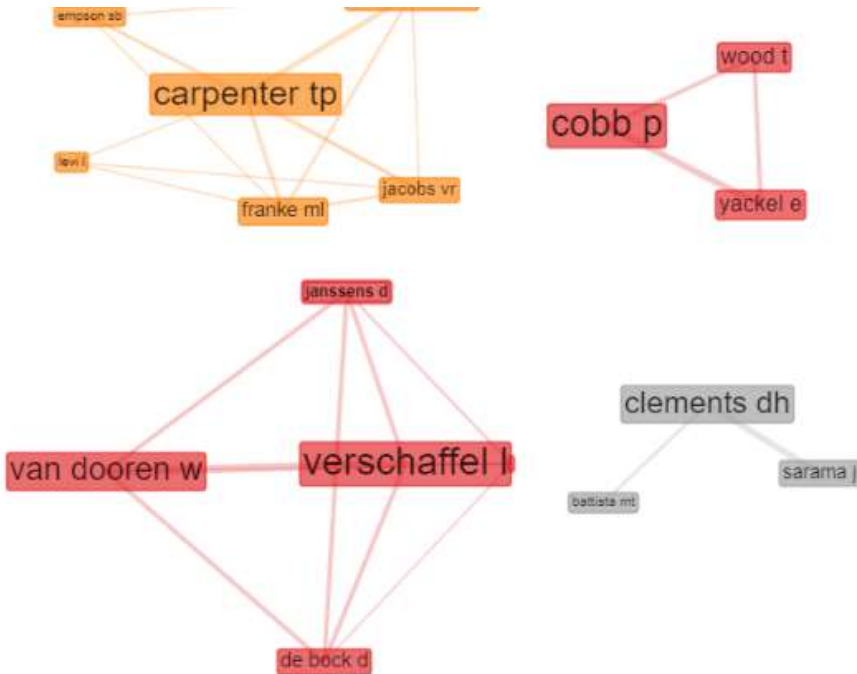


Figure 7
The Social Circles of Several Productive Authors

The 500 Most-influential Articles in Mathematics Education Research for The Period...

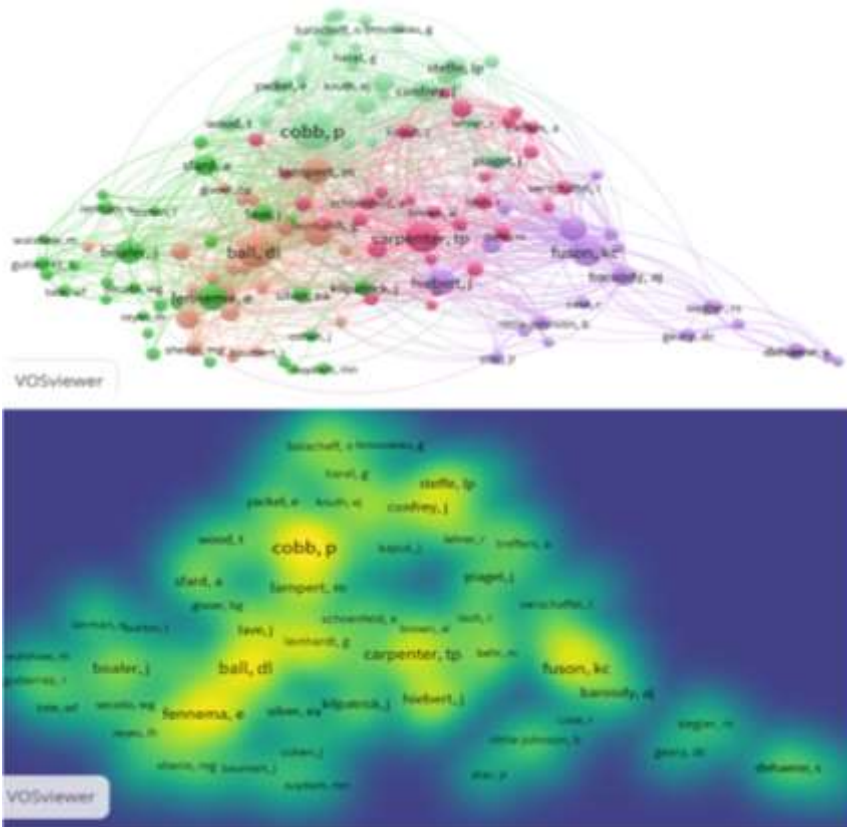


Figure 8 - The Network Map and Density Map of The Most Prolific Researchers

In the bibliographic matching analysis and density mapping, it is seen that the most prolific researchers generally originate from the USA (see Figure 8). In the context of mathematics education, Ball DL, Cobb P, Fennema E, Carpenter TP, and Fuson KC are the most prolific researchers in terms of cooperation, networking, and density mapping. Therefore, these analyses revealed that the vast majority of the most prolific researchers are of US origin, while the rest are of European origin.

Regarding the productivity of researchers, the law of Lotka is considered in this research. Lotka's law portrays the dispersion of prolificacy among authors. Based on this law, it is argued that the majority of the literature is under the domination of a few authors while most of the authors provide a relatively limited number of articles.

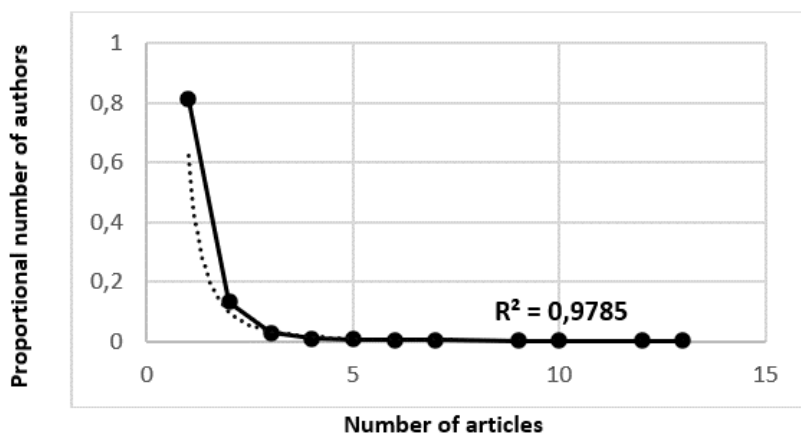


Figure 9 - Lotka's Law of Productivity

As shown in Figure 9, concerning the productivity of researchers, the results indicated that 81.2% of them provided only one thing to mathematics education research. To evaluate whether the data complied with Lotka's law, the n value was 2.66 based on the least-squares approach, and the C value was obtained 0.62. The critical value was 0.039 using the non-parametric Kolmogorov–Smirnov goodness-of-fit test. Moreover, the maximum difference between the observed and the estimated accumulated frequencies (D_{\max}) was 0.007, and it was under the critical value. Additionally, the analysis revealed that a multiple correlation index of $R^2 = .978$ was obtained. Therefore, the research data showed a good fit in terms of the validity of Lotka's law.

Topics

The log-likelihood ratio (LLR), mean silhouette values, and the term frequency-inverse document frequency (TFIDF) were computed using CiteSpace to identify the topic clusters among the 500 most-cited articles in mathematics education research.

Table 4
 Topic Clusters with Highest Size in the Top 500 Articles

Cluster	Size	Mean Silhouette	Label (TFIDF)	Label (LLR)	Average Citation Year
0	90	0.89	Performance	Mathematics achievement	2000
1	74	0.85	Mathematics learning	Radical constructivism	2000
2	73	0.91	Mathematics classroom	Problem centered mathematics	1995
3	65	0.87	Student thinking	Students' reasoning in mathematics	1997
4	60	0.92	Mathematics teachers	Professional development	2005
5	57	0.83	Motivation	Affective factors in mathematics	1995
6	55	0.81	Numerical skills	Arithmetic competence	2009

Topic clusters in the top 500 articles in the context of mathematics education research were grouped into sixteen sub-clusters. As seen in Table 6, mathematics achievement (n = 90) was the most studied research topic, followed by radical constructivism (n = 74), problem-centered mathematics (n = 73), students' reasoning in mathematics (n = 65), professional development (n = 60), affective factors in mathematics (n = 57), and arithmetic competence (n = 55). The most trend topics in terms of average citation year were arithmetic competence (2009) and professional development (2005). The network of topic clusters was compatible since the mean silhouette values of topic clusters ranged from 0.81 to 0.92.

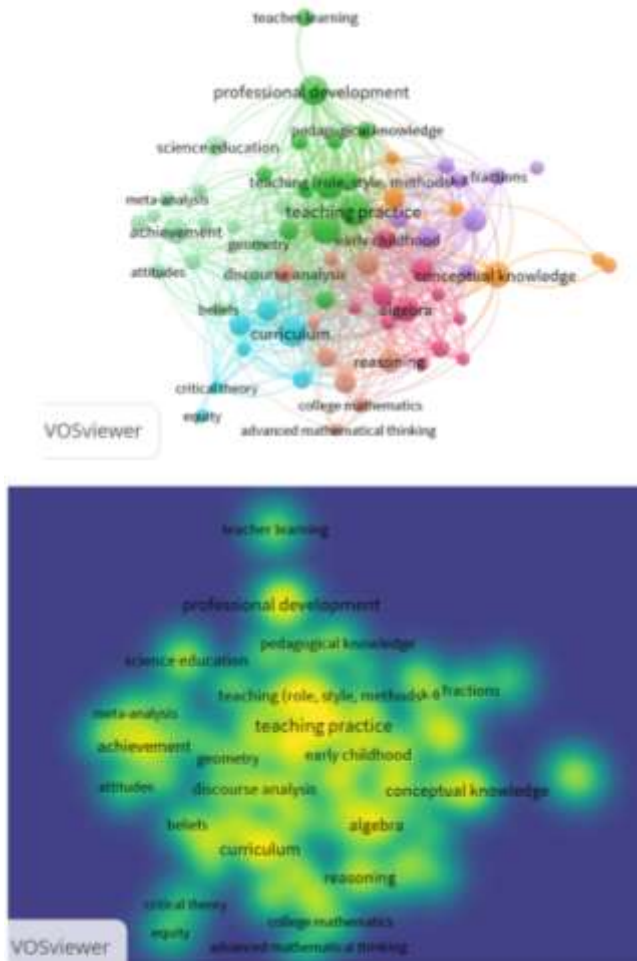


Figure 10 - The Network Map and Density Map of The Authors' Keywords

In the bibliographic matching analysis and density mapping, it is seen that the most commonly used authors' keywords were mathematics, professional development, teaching (role, style, methods), teaching practice, achievement, curriculum, conceptual learning, and algebra, respectively (see Figure 10). As a result, it has been shown that the most focused issue in terms of both topic clusters and authors' keywords in the context of mathematics education is professional development.

ARGUMENT, RESULT AND RECOMMENDATIONS

In this study, the 500 most-influential articles in the context of mathematics education research were examined using bibliometric citation analysis. The USA is the most productive country, with the highest percentage of the top 500 papers, researchers, and institutions. The most productive institution is The University of Wisconsin located in the United States regarding the greatest number of the 500 most-influential articles. Moreover, the most leading journal is the JRME with the greatest numbers of the top 500 articles and total citations.

Verschaffel L from KU Leuven in Belgium is the most prolific researcher, with 34 articles. Professor Verschaffel L has published numerous articles on many different topics of mathematics education such as “problem-solving, conceptual change, strategy choice and strategy change, metacognitive and affective aspects of learning especially in early and elementary mathematics education” (e.g., Verschaffel et al., 1994; Verschaffel et al., 1999). The authors with the second greatest number of these top papers are Clements DH and Rittle-Johnson B from the US. Professor Clements, who is renowned for his pioneer research associated with “spatial and geometric reasoning in early childhood education”, is one of the popular mathematics education researchers (e.g., Clements et al., 1999; Clements and Sarama, 2007). Professor Rittle-Johnson who is a well-known educational psychologist in the US has been interested in the topics of conceptual and procedural knowledge in problem-solving and mathematics learning (e.g., Rittle-Johnson and Alibali, 1999; Rittle-Johnson et al., 2001). The third-ranking author is Cobb from Vanderbilt University. Professor Cobb is renowned for his pioneer studies related to design research and socio-mathematical perspectives in the context of radical constructivism (e.g., Cobb et al., 1992; Cobb, 1994).

The study of Ball et al. (2008) is the most cited article ($n_{\text{citations}} = 1716$). The second-most cited article with 1035 citations is the study of Hill et al (2005). Both articles are associated with the topic of mathematics teachers’ knowledge base in the US context. Additionally, these articles portray the framework of mathematical knowledge for teaching and pedagogical content knowledge. Therefore, these both studies are the most popular articles in terms of providing the theoretical framework to research focusing on mathematics teacher education. The reason why these two studies are the most-cited articles is that the articles focusing on mathematics teachers are one of the most studied topics within the scope of mathematics education research. Hyde et al’s (1990) article is the third greatest number of total citations in the top 500 papers. This article examines gender differences in mathematics attitudes in the US context. The results of the

study reveal that articles focusing on affective factors in mathematics was one of the most-studied topics, particularly in educational psychology journals.

In this study, the most studied research topic is mathematics achievement that has garnered the greatest interest in the top 500 articles. Radical constructivism, problem-centered mathematics, students' mathematical reasoning, and professional development are some of the other most studied topics in mathematics education research. One of the key features of bibliometric citation analysis is that it portrays the current state of the study concerning several underestimated topics (Kumar et al., 2020). Current trend topics associated with research in mathematics education such as professional noticing, proving and argumentation, dynamic geometry environment, mathematical discourse, and others are not determined as study streams in this study. These research topics are still in their infancy regarding the number of total citations in the 500 most-influential articles. Therefore, these results provide the editors of mathematics education journals opportunities to determine topics that can be called for special issues.

Mathematics education research has various origins in the literature, which reveals that it has evolved not from a single discipline, but a variety of disciplines. Regarding journals, the results of the research reveal that 35% of the 500 most-cited articles have been published in journals such as general education, psychology, and interdisciplinary. Moreover, many authors of the 500 most-cited articles have had an affiliation with, such as psychology and human-computer interaction, apart from mathematics education (e.g., Rittle-Johnson, Alibali, and Koedinger). These results support the argument that mathematics education research has a crucial impact on many discipline areas (Niss, 2019). Although mathematics education research has an interdisciplinary nature, journals with a narrower focus, like the JRME, the ESM, and the ZDM make the most contribution in this context. On the other hand, journals with a broader focus such as the Learning and Instruction, the American Educational Research Journal, and the Educational Researcher are influential ones within the scope of mathematics education research. Additionally, other journals associated with psychology like Cognition and Instruction, the Journal of Educational Psychology, and Developmental Psychology are important ones in terms of contributing to many high-quality articles in mathematics education research. These results allow us to conclude that mathematics education research has its origins mainly in the literature of mathematics education, followed by general education, psychology, educational technology, cognition and brain research, and educational psychology. Moreover, the essential characteristics of the top 500 papers are a wide range of readers among educational researchers, psychologists, and

cognitive scientists. Another feature of these articles is their applicability to many study areas. This study also reveals that although all the classic laws of bibliometrics were theorized about 40 years ago, these are still capable of clarifying the current evolution of mathematics education research.

The study portrays a comprehensive understanding of mathematics education research by using bibliometric citation analysis. The results of this study reveal that an overwhelming number of articles come from the United States, and the US researchers contribute the most to the emergence of academic identity for mathematics education research. It can be argued that an article is more likely to be published if it is of US origin. This is an expected result since the USA dominates various scientific fields for many years (He et al., 2020). However, several studies reveal that reviewers from the US have a bias towards articles from the US, they prefer American articles for high-quality journals, and authors from the United States are inclined to cite local articles from the US (e.g., Campbell, 1990; Link, 1998).

In the context of mathematics education, North American and Eurocentric perspectives have had a substantial influence on mathematics teaching, curriculum, educational policy, and assessment in many developing countries (Clements and Ellerton, 1996; Kilpatrick, 2014). On the other hand, North American and Eurocentric studies do not reflect enough on Asian, Asia-Pacific, and African contexts and focus too much on the Western context. Oddly enough, the mathematics performance of East Asian countries is overwhelmingly superior to North American and Western countries in the PISA assessment (Jerrim, 2015). For this reason, Ben and Burton (1996) criticize that North American and Eurocentric studies have not just characterized the nature of mathematics but have still infused current research in mathematics education with groundless elicits and racist styles of practices. Moreover, several researchers, such as Clements and Ellerton (1996), emphasize that the North American and Eurocentric authority of mathematics education research needs to terminate. These researchers have criticized and focused on the dominance of North American and Eurocentric researchers in the discipline of mathematics education. On the other hand, this research has revealed that the most cited studies are closely associated with the North American and European-based perspectives.

There are some limitations in this research. The study has been limited to high-quality journals and articles. Therefore, prestigious conference papers related to the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME) did not include in this research. Since the results of the study have a dynamic nature, findings may change over time depending on the increase in the

number of citations of recent articles. Future research can be conducted by including other journals and conference papers focusing on mathematics education research in this context based on other databases such as Scopus and Science Direct.

REFERENCES

- Abt, H. A. (2012). A publication index that is independent of age. *Scientometrics*, 91, 863–868. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0525-4>
- Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, Y. & Çakıroğlu, Ü. (2011). Trends in Turkish mathematics education research: From 1998 to 2007. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 40(40), 57-68.
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Barbin, E. & Tzanakis, C. (2014). History of mathematics and education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 255-260). Springer Reference.
- Benn, R. & Burton, R. (1996). Absolutism and Eurocentrism in mathematics and the access alternative. *International Journal of Mathematical Education*, 27(3), 405-411. <https://doi.org/10.1080/0020739960270311>
- Campbell, F. M. (1990). National bias: a comparison of citation practices by health professionals. *Bulletin of the Medical Library Association*, 78(4), 376-382.
- Chen, C., Ibekwe-SanJuan, F. & Hou, J. (2010). The structure and dynamics of cocitation clusters: A multiple-perspective co-citation analysis. *Journal of the American Society for information Science and Technology*, 61(7), 1386-1409. <https://doi.org/10.1002/asi.21309>
- Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M. A. Z. & Sarama, J. (1999). Young children's concepts of shape. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(2), 192-212. <https://doi.org/10.2307/749610>

The 500 Most-influential Articles in Mathematics Education Research for The Period...

- Clements, D. H. & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(2), 136-163. <https://doi.org/10.2307/30034954>
- Clements M.A. & Ellerton N.F. (1996). *Mathematics Education Research: Past, Present and Future*. UNESCO. <http://unesco.org/publicat/acid.htm>.
- Cobb, P., Yackel, E. & Wood, T. (1992). A constructivist alternative to the representational view of mind in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics education*, 23(1), 2-33. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.23.1.0002>
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23(7), 13-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X023007013>
- Drijvers, P., Grauwijn, S. & Trouche, L. (2020). When bibliometrics met mathematics education research: The case of instrumental orchestration. *ZDM*, 52,1455-1469. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01169-3>
- Fetscherin, M. & Heinrich, D. (2015). Consumer brand relationships research: A bibliometric citation meta-analysis. *Journal of Business Research*, 68(2), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2014.06.010>
- Frankel J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (8th ed.). Graw Hill Companies.
- Garfield E. (1983). Mapping science in the third world. *Science and Public Policy*, 10(3), 112-127. <https://doi.org/10.1093/spp/10.3.112>
- Guilera, G., Barrios, M. & Gómez-Benito, J. (2013). Meta-analysis in psychology: A bibliometric study. *Scientometrics*, 94(3), 943-954. <https://doi.org/10.1007/s11192-012-0761-2>
- Hanna, G. & Sidoli, N. (2002). The story of ESM. *Educational Studies in Mathematics*, 50(2), 123-156. <https://doi.org/10.1023/A:1021162617070>
- He, L., Fang, H., Wang, X., Wang, Y., Ge, H., Li, C., ... & He, H. (2020). The 100 most-cited articles in urological surgery: A bibliometric analysis. *International Journal of Surgery*, 75, 74-79. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2019.12.030>

- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>
- Hyde, J. S., Fennema, E. & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.139>
- Inglis, M. & Foster, C. (2018). Five decades of mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(4), 462-500. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.49.4.0462>
- Jerrim, J. (2015). Why do East Asian children perform so well in PISA? An investigation of Western-born children of East Asian descent. *Oxford Review of Education*, 41(3), 310-333. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1028525>
- Kilpatrick, J. (2014). A history of research in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 267–272). Springer, Cham.
- Kumar, S., Sureka, R. & Vashishtha, A. (2020). The Journal of Heritage Tourism: A bibliometric overview since its inception. *Journal of Heritage Tourism*, 15(4), 365–380. <https://doi.org/10.1080/1743873X.2020.1754423>
- Lester, F. K. (2005). On the theoretical, conceptual, and philosophical foundations for research in mathematics education. *ZDM*, 37(6), 457-467. <https://doi.org/10.1007/BF02655854>
- Link A. M. (1999). US and non-US submissions: An analysis of reviewer bias. *JAMA*, 280, 246–247. <https://doi:10.1001/jama.280.3.246>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7), 1-7. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Niss, M. (2019). The very multi-faceted nature of mathematics education research. *For the Learning of Mathematics*, 39(2), 2-7. <https://www.jstor.org/stable/26757463>
- Pao, M. L. (1985). Lotka law-A testing procedure. *Information Processing and Management*, 21(4), 305–320. [https://doi.org/10.1016/0306-4573\(85\)90055-X](https://doi.org/10.1016/0306-4573(85)90055-X)

The 500 Most-influential Articles in Mathematics Education Research for The Period...

- Presmeg, N. (2009). Mathematics education research embracing arts and sciences. *ZDM*, *41*(1), 131-141. <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0136-6>
- Price, D. J. (1963). *Little Science, Big Science*. Columbia University Press.
- Rittle-Johnson, B., Siegler, R. S. & Alibali, M. W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of Educational Psychology*, *93*(2), 346-362. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.346>
- Rittle-Johnson, B. & Alibali, M. W. (1999). Conceptual and procedural knowledge of mathematics: Does one lead to the other? *Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 175-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.175>
- Scandura, J. M. (1970). A research basis for mathematics education. *The High School Journal*, *53*(5), 264-280.
- Sierpinska, A. & Kilpatrick, J. (1998). Continuing the search. In A. Sierpinska & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity* (pp. 527-548). Kluwer.
- Sriraman, B. & English, L. D. (2005). Theories of mathematics education: A global survey of theoretical frameworks/trends in mathematics education research. *ZDM*, *37*(6), 450-456. <https://doi.org/10.1007/BF02655853>
- Tate, W.F. (1997). Race-ethnicity, SES, gender, and language proficiency in mathematics achievement: An update. *Journal for Research in Mathematics Education*, *28*, 652-679. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.28.6.0652>
- Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2017) Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*, *111*, 1053-1070. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2300-7>
- Verschaffel, L., De Corte, E. & Lasure, S. (1994). Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problems. *Learning and Instruction*, *4*(4), 273-294. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90002-7)
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H. & Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, *1*(3), 195-229. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0103_2

Zamorano, M. A. D. (2003). Análisis bibliométrico sobre depresión infantil en España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(3), 645-653.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of the study is to identify and assess the 500 most-cited articles in mathematics education research for the period 1970–2020, and then discuss the impact on the evolution of the historical platform by using bibliometric citation analysis. The reason for the selection of the period between 1970 and 2020 is to examine the five decades of mathematics education research.

Method: In this study, the 500 most influential articles in mathematics education research are identified and evaluated by using bibliometric citation analysis. Bibliometric citation analysis reveals leading papers and shows scientifically the relations between and among papers on a particular subject of study and presents the publication by analyzing the number of times cited in other published papers (Fetscherin and Usunier, 2015). The research data from bibliometric citation analysis are also helpful in evaluating popularity as well as in determining the impact of scholars and their papers in their context (Fetscherin and Heinrich, 2015). This research is regarded as a scanning model because its aim is to identify and illustrate all the facets of an existing situation in terms of unveiling the most cited journals, authors, and articles (Frankel and Wallen, 2006).

Findings: The number of total citations of the 500 most-influential articles in mathematics education research ranged from 37 to 1716. The study indicated that the mean number of citations per article was 85.62, the average number of citations per year per article was 5.354, and the number of references was 17651. Moreover, the top 500 articles were released between 1981 and 2018. These articles were published in 82 journals. The articles with multiple authors ($n = 773$) were more apparent than those with a single author ($n = 140$). The total number of authors, author appearances, and author's keywords were 913, 1225, and 849, respectively. This research also revealed that the mean number of articles per author was 0.548, the mean number of authors per article was 1.83, and the mean number of co-authors per article was 2.45. Additionally, the overall collaboration index was 2.29.

The trend of research in mathematics education maintained a positive growth rate of 3.28% per year, but declines were observed in some years, as seen in Figure 2. The 2000s ($n = 190$) in which the highest number of most-cited papers published was the most productive period for mathematics education research,

followed by the 1990s ($n = 136$) and 2010s ($n = 135$), respectively. Moreover, the analysis of the study revealed that the exponential regression model explained a significant proportion (21%) of the total variance. Therefore, the research data showed a good fit in terms of the validity of Price's law.

A large proportion of articles (64.2%) originated from the United States, with 321 of the top 500 papers, 29821 citations, and researchers in this country collaborated with researchers in 18 countries, followed by Belgium (34 articles [6.8%], 2547 citations, and not collaborated with researchers in other countries), Canada (26 articles [5.2%], 2270 citations, and collaborated with researchers in 7 countries), the United Kingdom (24 articles [4.6%], 2141 citations and collaborated with researchers in 8 countries), and Australia (20 articles, [4%], 1116 citations and collaborated with researchers in 7 countries). The University of Wisconsin is the institution that provided the greatest number of articles ($n = 47$) to the top 500 papers. Vanderbilt University ($n = 37$), KU Leuven ($n = 34$), Michigan State University ($n = 32$), and Harvard University ($n = 29$) are the next ranking of four institutions that made an important contribution to this field. Moreover, the vast majority of prominent institutions are located in the United States and only a few are in Belgium, Canada, and the Netherlands.

The Journal for Research in Mathematics Education (JRME) produced the most articles and had the greatest number of total citations ($n_{\text{article}} = 281$ [56%] and $n_{\text{citations}} = 25994$). The International Journal of Science and Mathematics Education was the second-ranked journal with 17 [3.4%] papers and 734 citations, followed by the Educational Studies in Mathematics ($n_{\text{article}} = 16$ [3.2%] and $n_{\text{citations}} = 812$). Verschaffel L ranked first having published 34 articles with 2271 citations in mathematics education research. Both Clements DH and Rittle-Johnson B were the second-ranking authors having 23 articles with 1897 and 2436 citations, respectively. The third-ranking author was Cobb P who published 22 articles with 2949 citations. The first most-cited author was Ball DL ($n_{\text{citations}} = 5814$) followed by Hill HC ($n_{\text{citations}} = 3298$), Fennema E ($n_{\text{citations}} = 2988$), and Colb P ($n_{\text{citations}} = 2949$). Mathematics achievement ($n = 90$) was the most studied research topic, followed by radical constructivism ($n = 74$), problem-centered mathematics ($n = 73$), students' reasoning in mathematics ($n = 65$), professional development ($n = 60$), affective factors in mathematics ($n = 57$), and arithmetic competence ($n = 55$). The most trend topics in terms of average citation year were arithmetic competence (2009) and professional development (2005).

Result and Argument: The study portrays a comprehensive understanding of mathematics education research by using bibliometric citation analysis. The

results of this study reveal that an overwhelming number of articles come from the United States, and the US researchers contribute the most to the emergence of academic identity for mathematics education research. Moreover, this research indicates that the most cited studies are closely associated with the North American and European-based perspectives. It can be argued that an article is more likely to be published if it is of US origin. These results allow us to conclude that mathematics education research has its origins mainly in the literature of mathematics education, followed by general education, psychology, educational technology, cognition and brain research, and educational psychology. Additionally, the essential characteristics of the top 500 papers are a wide range of readers among educational researchers, psychologists, cognitive scientists, and applicability to many study areas. This study also reveals that although all the classic laws of bibliometrics were theorized about 40 years ago, these are still capable of clarifying the current evolution of mathematics education research.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.63381>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	30.06.2022	Submitted date
Kabul tarihi	18.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kalınbayrak Ercan, A. & Kalkan Açikkapı, D. (2022). Tokat'ta Bulunan 14. Yüzyıla Tarihlenen Bağımsız Türbeler Üzerine Mimari Bir Değerlendirme, *Journal of History School*, 59, 2271-2308.

TOKAT'TA BULUNAN 14. YÜZYILA TARİHLENEN BAĞIMSIZ TÜRBELER ÜZERİNE MİMARİ BİR DEĞERLENDİRME¹

Aygün KALINBAYRAK ERCAN² & Duygu KALKAN AÇIKKAPI³

Öz

Türkler'in Anadolu topraklarındaki hâkimiyeti sonrası Anadolu'da yaygınlaşan İslami anıt mezar geleneği ile çok sayıda türbe inşa edilmiştir. Türbeler, yaptırın kişinin ve/veya ailesinin genellikle gömülü olduğu küçük boyutlu ve kişiye özel yapılar olması sebebiyle, form, yapı malzemesi, yapım tekniği ve süsleme açısından çok çeşitlilik gösteren bir yapı tipi olmuştur. Bu çalışmada; inşa edildikleri dönemdeki olası kültürel etkilenmelerin türbe mimarisine yansımalarını incelemek üzere, günümüzde Tokat şehir merkezinde bulunan bağımsız türbeler arasında inşası Tokat'ın İlhanlı hâkimiyetinde bulunduğu 14. yüzyıla tarihlenen Burgaç Hatun Türbesi, Erenler Türbesi ve Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi ele alınmıştır. Nitel araştırma yönteminden yararlanılarak oluşturulan bu çalışmada, seçilen türbelerin mimari ve sanatsal açıdan özellikleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında literatür taraması yapılmış, Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü'nden yapılarla ilgili belge, bilgi, çizim, fotoğraf ve raporlar temin edilmiş ve arazi çalışması yapılarak yapılar yerinde incelenmiş ve bugünkü durumları fotoğraflanarak kayıt altına alınmıştır. Sonuç olarak, Burgaç Hatun Türbesi, Anadolu'nun en erken altıgen türbelerinden biri olması ve Bizans mimarisinde yaygın olarak kullanılan taş-tuğla almaşık tekniği ve yonca biçimli süs çömlerinin uygulanmış olması dolayısıyla diğer iki türbeden farklılaşmaktadır. Erenler Türbesi'nin ise baldaken tipi türbelerin ilk örneklerinden biri olarak Anadolu'da İslamiyet öncesi ve sonrası yapı

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar %50, 2. yazar %50.

² Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, aygun.ercan@gop.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8365-7088

³ Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, duygu.kalkan@amasya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5463-1786

örneklerinin İnan ve Orta Asya'dan gelen mimari ve sanatsal etkilerle yorumlanmış bir örneği olduğu anlaşılmaktadır. Tuğladan inşa edilmiş, yıldız planlı piramidal külahıyla dikkat çeken Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi ise doğu cephesinde yer alan barok karakterli pencere süslemesi ile özelleşmektedir. Bu üç türbe birlikte değerlendirildiğinde, Bizans mimarisi ve sanatı etkisi, Anadolu Selçuklu geleneklerinin devam ettirildiği ve 13. yüzyılın ikinci yarısından sonra gerçekleşen Moğol baskısıyla Anadolu'ya gelmiş olan grupların sanatsal tesirleri altında kaldıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İslam Mimarisi, Türbe, Burgaç Hatun Türbesi, Erenler Türbesi, Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi, Tokat.

An Architectural Assessment of the 14th Century Free Standing Tombs in Tokat

Abstract

Following the Turkish conquest, many tombs were built in Anatolia as the Islamic monumental tomb architecture became widespread. Since tombs were small-scale and private structures in which the donors were usually buried with or without their family, monumental tombs became a building type with a wide range of variety in terms of form, building material, construction technique and decoration. In this paper, Burgaç Hatun Tomb, Erenler Tomb and Nurettin İbn-i Esentimur Tomb from Tokat city center, which are freestanding tombs dated to the 14th century when Tokat was under Ilkhanid rule, were examined in terms of their architectural features to assess possible cultural interactions in tomb architecture. In this study, which adopted qualitative research method, the architectural and artistic features of the selected tombs were examined comparatively. Within the scope of the research, a literature review was conducted, documents, information, drawings, photographs and reports related to the buildings were obtained from the Tokat Regional Directorate of Foundations, and the buildings were examined on-site, and their current conditions were photographed and recorded during the field study. As a result, Burgaç Hatun Tomb differs from the other two in terms of being one of the earliest hexagonal tombs in Anatolia and reflecting elements of Byzantine art and architecture, such as alternating brick-stone masonry and quatrefoil ceramoplastic decorations. Erenler Tomb is one of the first examples of baldachin-type tombs, reflecting an interpretation of pre- and post-Islamic architecture in Anatolia together with architectural and artistic influences from Iran and Central Asia. Nurettin İbn-i Esentimur Tomb, which attracts attention with its star-shaped pyramidal brick cone, is distinguished by its baroque window decoration on its eastern façade. An overall assessment shows that, all three tombs were under the influence of Byzantine architecture and art, the Anatolian Seljuk architectural traditions and the artistic influence of the groups that came to Anatolia following the Mongolian pressure that took place after the second half of the 13th century.

Keywords: Islamic Architecture, Tomb, Burgaç Hatun Tomb, Erenler Tomb, Nurettin İbn-i Esentimur Tomb, Tokat.

GİRİŞ

İslam kültüründe türbe geleneği 10. yüzyılda Horasan ve Türkistan taraflarında ortaya çıkmış, İran'da yayılmış, buradan Anadolu'ya ulaşmıştır (Daş, 2003, s. 3-9). Anadolu'da türbe inşası, Anadolu Selçuklu Devleti döneminde yaygınlaşmış, 13. yüzyılın ortasında gerçekleşen Moğol isyanının ardından Anadolu'da siyasi, dini, kültürel ve sosyal ortamın değişmesiyle artmıştır (Bates, 1971).

Türbeler, bireysel ve kamudan bağımsız yapılar olarak dönemin tipolojik kısıtlamalarını aşarak daha özgürce tasarlanmış, buldukları yerin yerel ve kültürel gelenekleri ile kişisel beğeni ve tercihler doğrultusunda çok çeşitli örneklerinin türetildiği bir yapı tipi olmuştur.

11. yüzyıldan itibaren Türkler'in hakimiyetine girmiş olan Tokat, türbe mimarisinin çeşitlendiği önemli bir Anadolu kentidir. Tokat merkezde Anadolu Selçukluları ve Osmanlı dönemi arasına tarihlenen yirmiyeye yakın türbe⁴ bulunmaktadır. Bunların büyük bir kısmının münferit halde, bağımsız yapılar olarak tasarlandığı, geri kalanlarının ise zaviyelerin bitişiğinde yer aldığı görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Tokat merkezde günümüze ulaşmış bağımsız türbeler arasında 14. yüzyıla tarihlenen ve Tokat'ın İlhanlı hakimiyeti altında bulunduğu dönemle ilişkilendirilen Burgaç Hatun Türbesi, Erenler Türbesi ve Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi'nin mimari ve sanatsal özelliklerini değerlendirmektir.⁵ Bu türbeler daha önce birçok çalışmada irdelenmiş olsalar da üç türbeyi birlikte ele alarak dönemin mimari ve sanatsal özelliklerine odaklanan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile Anadolu coğrafyasının siyasi dönüşümler içerisinde bulunduğu 14. yüzyılda Tokat'taki mimari ve sanatsal eğilimlerin İslami anıtsal mezar mimarisi özelinde irdelenmesi hedeflenmektedir.

Çalışma iki bölümde ele alınmış, birinci bölümde dönemin siyasi tarihi ve türbe mimarisi hakkında genel bilgi verilmiştir. İkinci bölümde ise çalışmaya konu olan üç türbe mimari ve sanatsal tesirler açısından ele alınmıştır.

⁴ Tokat merkezde yer alan diğer türbeler için "Tokat Merkez ve İlçeleri Taşınmaz Kültür ve Tabiat Varlıkları Envanteri"ne (2010) bakınız.

⁵ Çalışmanın konusu olan türbeler halk arasında ve bilimsel çalışmalarda farklı isimlerle anılabilmektedir. Bu çalışmada türbelerin "Tokat Merkez ve İlçeleri Taşınmaz Kültür ve Tabiat Varlıkları Envanteri"nde (2010) kullanılan isimlerine yer verilmiş, diğer isimleri ise ilgili bölümlerde belirtilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada kullanılan yöntem nitel araştırma yöntemidir. Öncelikle, çalışma konusu çerçevesinde incelenen yapılar olarak, Tokat kent merkezinde bulunan, 14. yüzyıla tarihlenen, günümüze iyi bir şekilde ulaşmış, bağımsız türbe yapıları belirlenmiştir. Alan araştırması ile bu yapıların günümüz durumları fotoğraflanarak kayıt altına alınmıştır. İncelenen yapılara ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi'nde yapılara ait rölöve ve restorasyon projelerine ilişkin belgelere ve fotoğraflara erişilmiş ve bu çalışmada kullanımları hususunda gerekli izinler alınmıştır. Fransız Kültür Bakanlığı'nın Fonds Albert Gabriel INHA, Médiathèque du patrimoine et de la photographie dijital arşivinden, çalışmada 21 numaralı görselde yer verilen Albert Gabriel'e ait tarihi fotoğrafın kullanım izni alınmıştır. Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi'nden elde edilen belgeler ve alan çalışmasında edinilen gözlem ve fotoğraflardan birincil kaynak olarak, bu konuya ilişkin yapılan diğer bilimsel araştırmalardan ise ikincil kaynak olarak yararlanılmıştır. Arazi çalışmasından elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması, araştırma konusu ve yapılarla ilgili daha önceden yapılan çalışmaların incelenmesi ve arşivlerden elde edilen belgelerin analizi ile mimari ve sanatsal etkilenmelerin türbe mimarisine yansması ortaya konularak, karşılaştırmalı olarak bir değerlendirme yapılmıştır.

1. Dönemin Siyasi Tarihi ve Türbe Mimarisi Üzerine

Bu bölümde, ilk kısımda çalışmanın yapıldığı Tokat kentinin, 11. ve 14. yüzyıllar arasındaki yönetim değişikliklerini içeren siyasi tarihi ele alınmıştır. İkinci kısımda ise, yapım maliyeti ve yapım süresi bakımından diğer yapı türlerine göre daha kolay bir şekilde inşa edilebilen, banisinin toplumun çeşitli kesimlerinden olabilmesi nedeniyle mimari dili çeşitlenebilen türbe yapılarının mimari üslubu, tipolojisi, inşa edilme sebepleri üzerinde durulmuştur.

1.1. Tokat ve Çevresinin 11. ve 14. Yüzyıllar Arası Siyasi Tarihi

Büyük Selçuklu Sultanı Alparslan 1071 Malazgirt Zaferi sonrasında, Bizans hakimiyeti altında olan Anadolu topraklarını İslamiyet'in yayılması ve bu toprakların Türk yerleşimi haline gelmesi için emirlerine ikta olarak vermiştir. Bu süreçte Sivas, Tokat, Niksar, Amasya ve Kayseri çevresi Danişmend Gazi'ye verilmiş ve böylece bu bölgeler Danişmendli hakimiyetine girmiştir (Göde, 1987). Danişmendliler, 1080-1178 yılları arasında Sivas-Tokat bölgesinde hakimiyet kurmuş olup (Özaydın, 1993), bu süreçte Tokat, Emir Danişmend tarafından 1074 yılında egemenlik altına alınmıştır (Açıkel, 2012). 1175 yılında II. Kılıçarslan'ın (1155-1192) Danişmendliler üzerinde hakimiyet kurması ile

Tokat Anadolu Selçuklu Devleti hakimiyetine girmiştir. Tokat, 1184 yılında II. Kılıçarslan'ın büyük oğlu Rükneddin II. Süleyman Şah'ın yönetimine verilmiş; 1205 yılında Gıyaseddin I. Keyhüsrev, oğlu Alaeddin Keykubad'ı Tokat'a melik tayin etmiştir (Açıkel, 2012).

Anadolu'da çok sayıda beyliğin hakimiyeti sonucunda parçalı bir yönetim biçimi ve sürekli savaş tehditlerinin olması nedeniyle Anadolu Selçuklu Devleti gücünü koruyamamıştır. 1243 Köseadağ Savaşı sonrası Moğollar'a mağlup olan Anadolu Selçukluları idari yönetimden hemen çekilmemiş, bunun yerine Selçuklu sultanları iktidarda kalırken Moğollar çeşitli vilayetlere vali atamıştır (Bates, 1978, s. 23). Bu süreçte Anadolu Selçuklu Devleti'nin idari sisteminde, Anadolu dahil olmak üzere Yakınoğu'da fethedilen toprakları yönetmek amacıyla Moğollar tarafından 1256'da Tebriz merkezli kurulan İlhanlı Devleti'nin temsilcileri vezir ve üst düzey yöneticiler olarak hizmet vermeye başlamıştır (Yuvalı, 2000).

Süreç içerisinde İlhanlı Devleti mensubu vezir ve üst düzey yöneticiler göreve getirildiklerinde sıkı kontrollerin olmaması nedeniyle kendi çıkarları için çalışmalar yapmışlardır (Dalkesen, 2018, s. 149). İlhanlı Devleti'ni temsilen Vezir Muînüddin Süleyman Pervâne'ye Tokat ve çevresinin iktâ olarak verilmesiyle şehir, İlhanlı hakimiyetine girmiştir (Açıkel, 2012). 1258 yılında Tokat'a gelen Vezir Muînüddin Süleyman Pervâne, 1261 yılında IV. Kılıçarslan'ın veziri olmuştur. 1266 yılında edinmiş olduğu güç ve yakın ilişkiler sayesinde Sultan IV. Kılıçarslan'ın öldürülmesini ve yerine III. Gıyaseddin Keyhüsrev'in çıkarılmasını sağlamıştır (Kesik, 2020). Vezir Muînüddin Süleyman Pervâne'nin 1277 yılında İlhanlılar'a karşı yapılan savaşta Memluklu Sultanı ile anlaşma yaptığının fark edilip idam edilmesi sonrasında İlhanlılar, Anadolu'yu idari ve askerî açıdan yakından takip etmeye başlamıştır. 1276 yılında Nureddin Cibril idaresinde bulunan Tokat, son Selçuklu hükümdarları devrinde muhtelif emirler tarafından yönetilmiştir. 1308 yılında Sultan II. Mesud'un ölümüyle Anadolu Selçuklu Devleti yıkılmıştır (Dalkesen, 2018, s. 149). İlhanlı valisi Timurtaş'ın 1327 yılında Mısır'a kaçması, ardından 1335 yılında Ebu Said Bahadır Han'ın vefatı ile Tokat Eretnalılar idaresine geçmiştir (Açıkel, 2012). Eretna Beyliği'nin veziri Kadı Burhanettin, 1381'de çıkan taht kavgaları sırasında Eretna Beyliği'ne son vermiş ve kendi adını taşıyan Kadı Burhanettin Devleti'ni kurmuştur. Kadı Burhanettin'in 1398 yılındaki ölümünün ardından Sivas, Kayseri ve Tokat Osmanlı hakimiyetine geçmiştir (Özaydın, 2001).

1.2. İslamiyet Sonrası Anadolu'da Türbe Mimarisi (12.-14. Yüzyıllar)

Anıt mezar geleneği tarih öncesi kültürlerdeki dolmenlerden Mısır piramitlerine, klasik dönemdeki anıtsal mezarlardan günümüze kadar tarih boyunca tüm kültürlerde çeşitlenerek karşımıza çıkmaktadır. Anadolu'da da çeşitli medeniyetlerden günümüze ulaşmış birçok anıtsal mezar yapısı bulunmaktadır. Türkler'in Anadolu'ya gelmesinden sonra da bu yapı çeşitliliği kültürel karşılaşmalar, malzeme farklılıkları ve yapım tekniği vb. etkilenmelerin de katkısıyla devam ettirilmiştir.

Önkal (1996, s. 1), türbenin İslam dünyasında Türkler tarafından yaygınlaştırılan bir yapı tipi olduğunu belirterek, İslami mezar anıtlarının kubbe, künbed, meşhed, makbere veya ravza gibi birçok isimle anıldığına, türbe kelimesinin ise daha kapsamlı olduğuna dikkat çekmektedir.

Türbe kelimesinin anlamı Arapça trb kökünden gelen turbat ,karpot" ربة kabir" sözcüğünden gelmektedir (Nişanyan, 2022). Grabar (1966) İslam dünyasında çeşitli amaçlarla mezar üzerine inşa edilen anma yapıları için kubbe ve kümbet (*qubbah ve gunbadh*), mezar için türbe (*turbah*), imam mezarları için imamzade, Sufi mezarları için veli ve marbat (*wali ve marbat*), kutsal sayılan bir kişinin mezarının bulunduğu yer için makam (*maqam*), kutsal sayılan bir kişinin şehit olduğu, defnedildiği yerlerdeki mezar ve türbeler için meşhed (*mashhad*) terimlerinin kullanıldığını belirterek bu çeşitliliğe dikkat çekmektedir.

Türbelerin mimari özellikleri incelendiğinde, kısmen zemin altında kalan kısımda dışarıdan erişilebilen bir kapısı olan ve kripta olarak da adlandırılan mezar odaları; ana kısımlarında ise zemin seviyesinden başlayarak yapının formunu oluşturan odadan oluşan, konik ya da piramidal bir külahla örtülü bir mekanları bulunmaktadır. Türbelerin anıtsal ve yontulmuş olarak vurgulanan dikey formunun, mezar taşlarına benzerlik gösterdiğin belirten Bates (1971), Anadolu Selçuklu Dönemi'nde inşa edilen türbe yapılarının mimari formunda belirgin bir sembolizmin yer aldığını da söylemektedir. Bates, ayrıca, bu dönemde inşa edilen yapıların işlevini anlamak konusunda hiçbir zaman şüpheye düşülmeyeceğine, mezar mimarisinde kullanılan strüktürel elemanların çarpıcı bir biçimde birbirine benzer olduğuna ve çoğu yapının ortak bir tema çerçevesinde hafif değişiklikler içerdiğine değinmiştir (Bates, 1971, s. 74).

Bates (1971), anıtsal mezar yapılarının manevi ve sembolik yapılar olup içinde her zaman gömü bulunmayabileceğini belirtmektedir. Bates (1971), türbelerin İran'da bulunan anıtsal mezar formu ile Anadolu'da yer alan daha önceki geleneklerden gelen yapılar ve yerel yapım tekniklerinin de harmanlanmasıyla oluşturulan, Anadolu Selçuklu Dönemi'nde inşa edilen bir

anıtmsal mezar türü olduğunu belirtmektedir. Bu anıt mezarların plan, gövde ya da üst örtülerinde görülen farklılaşmaların biçimsel açıdan çok çeşitlilik gösterdiği, bağımsız yapılar olarak inşa edildiği gibi, cami, medrese ya da zaviye gibi yapıların içerisinde ya da bitişiğinde yer aldığı da görülmektedir. Bu mezar yapıları, silindirik gövdeli dairesel, kare tabanlı, poligonal gövdeli altıgen, ongen, onikigen gibi çokgen planlı olarak çeşitlenmektedir.

İslamiyet sonrası Anadolu'da biçimsel açıdan türbe mimarisi, öncelikle 1150 yıllarında İran'daki Selçuklu mezar yapıları örnek alınarak gelişmiştir. Yapıda kullanılan mimari elemanlar sıklıkla yerel Anadolu öncüllerini sergilemekle birlikte, türbe olarak bilinen yapı sınıfının Anadolu'da İran öncesi bir prototipi bulunmamaktadır (Bates, 1971).

1220'li yıllardan itibaren batıya doğru artan Moğol istilaları sonucunda çeşitli gruplar Anadolu'ya taşınmıştır. Manevi liderler Doğu'dan güneybatı Asya'ya ve özellikle o zamanlar nispeten istikrarlı ve Moğol istilalarından etkilenmeyen Anadolu'ya gelmiştir. Bu insanlar, Anadolu'nun siyasi ve sosyal yapısına yeni boyutlar getirmiş ve bu durum da anıt mezar mimarisini etkilemiştir. 1250 yıllarında inşa edilen türbelerin sayısında ani bir artış ve mevcut tipler üzerinde yapılan varyasyonlarda zenginleşme meydana gelmiştir (Bates, 1971).

1300 yılına kadar inşa edilen ve Anadolu kentlerinde banisinin izini bırakan anıtların Anadolu Selçuklu hanedanı yönetici sınıfı, aileleri ve ileri gelenlerinden, İlhanlılar'ın topraklarının yönetimi kendilerine verilen ancak başında bulunmayan yöneticilerinden ve onların kendi yerlerine atadıkları valilerine kadar birçok farklı birey ve grup dinamiklerinin etkisi altında olduğu anlaşılmıştır (Blessing, 2017, s. 201). Moğollar sonrası Anadolu'da, 1330'lu yıllar sonrasında, önceki valiler, Sufi toplulukları (Sufi tarikatları) ve yerel Türkmen aşiretlerin başa geçmesiyle mimaride yerel etkilerin devam etmesi sağlanmıştır (Blessing, 2017, s. 201).

1150-1400 yılları arasında Anadolu'da çok sayıda türbe inşa edildiğine dikkat çeken Bates (1971), bu yapıların çok az bir kısmının kamu eliyle yapıldığını, çoğunlukla bireysel ya da grup olarak yaptırıldığını söylemekte ve türbelerin banilerinin dini amaçla, hayırseverlik ya da kendini yüceltme amacıyla kişisel bağışları doğrultusunda bu yapıları inşa ettirdiklerini belirtmektedir. Sultanlar, hanedan üyeleri, devlet adamları gibi yönetici kadrosunun inşa ettirdiği anıtmsal nitelikteki yapılar, yaptırılan kişinin ve ailesinin güçlerini göstermekte ve ailelerin prestijlerini arttırmaktadır. İlhanlılarla birlikte dini ve sosyal çeşitliliğin artması, bölgesel ve kültürel gelişmelerin yaşanması türbe yapımına da yansımıştır. Anıt mezarlar, yalnızca yönetici sınıf ve hanedan üyeleri için değil,

din alimleri için de inşa edilmeye (Bates, 1971), türbe mimarisi ve süslemesinde İlhanlı etkileri görülmeye başlanmıştır.

Bates (1971), türbelerde yer alan kaligrafinin yalnızca tasarımındaki benzersiz soyut niteliği ile değil, aynı zamanda okur yazarlar için bir iletişim aracı olarak da kullanılabilmesi açısından önemli bir yere sahip olduğunu söylemektedir. Yazı hem süsleme hem de bilgilendirme açısından temsil edildiğinde, Hristiyan yapılarındaki ikonografik nitelikle benzerlik göstermeye başlamıştır (Bates, 1971, s. 76). İthaf metinlerinde çoğu durumda türbe sahiplerinin isimleri, unvanları, ölüm tarihleri ve türbenin inşa tarihi yer almaktadır. Bu metinler, anıt mezarların tarihlendirilmesi ve sahiplerinin anlaşılması açısından toplumsal ve tarihi bir belge niteliğindedir. Bununla birlikte verilen tarihler mimari öğelerin kronolojik olarak sınıflandırılmasında yardımcı olmaktadır (Bates, 1971, s. 76).

Blessing (2017), I. Bayezid'in 1402 yılında Timur'a yenilmesi sonrası Osmanlı birliğinin bozulmasının, Orta ve Doğu Anadolu'da Moğol hakimiyetinin bitmesine rağmen yöneticilerin bir süre daha etkisini sürdürmesine neden olduğuna dikkat çekmektedir. Orta ve Doğu Anadolu'da Moğol egemenliği sona erse de yöneticiliği ele alan hanedanlar kendi hâkimiyet alanları içerisinde banilik süreçlerini devam ettirmiş, yerel mimarinin etkisi, yerel yapım teknikleri, yerel malzemenin kullanılması ile hâkimiyet sürdürdükleri şehirlerde anıtlar inşa etmeye devam etmişlerdir.

2. Tokat'ta 14. Yüzyıla Tarihlenen Bağımsız Türbeler

Yapılan literatür taraması sonucunda, Tokat kent merkezinde İlhanlı hakimiyeti esnasında inşa edilmiş olabileceği üzerinde durulan üç adet bağımsız türbe belirlenmiştir. Bu bölümde, Burgaç Hatun Türbesi, Erenler Türbesi ve Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi olarak anılan bu üç türbe, mimari ve sanatsal özellikleri ve detayları incelenerek karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

2.1. Burgaç Hatun Türbesi

Burgaç Hatun Türbesi Ali Paşa Mahallesi'nde, Gaziosmanpaşa Bulvarı üzerinde, Ali Paşa Camii'nin güneydoğusundaki arka avluda bulunmaktadır.⁶ Farklı kaynaklarda ayrıca Bulgaç Hatun, Burhaç Hatun, Bibi Hatun, Dudu Hatun Türbesi gibi isimlerle anılan türbe, 2000'li yıllara harap halde ve gövdenin büyük bir kısmı toprağa gömülü olarak ulaşmıştır (Görsel 1). 2005 yılında Tokat

⁶ Burgaç Hatun Türbesi tescil kararı 08.09.1978 / A.1273 (Akyüz, 2010, s. 41).

Vakıflar Bölge Müdürlüğü tarafından yapılan çalışmalarla türbenin etrafındaki yaklaşık 2 metrelik dolgu toprak kaldırılarak taban seviyesine ulaşılmış, yapıda sağlamlaştırma ve restorasyon çalışmaları yapılmış ve yapı yarı açık üst örtü ile doğa koşullarına karşı korumaya alınmıştır. Bugün dar bir koridorla çevrili olan türbenin giriş seviyesine merdivenlerle inilmektedir (Görsel 2).

Türbe, her kenarı yaklaşık 3,8 m olan altıgen bir tabana oturan tek katlı gövde ve kubbeli üst örtüden oluşmaktadır (Görsel 3). Yapının inşasında kesme taş, kaba yonu taş ve tuğla kullanılmıştır. Gövde kaba yonu taştan inşa edilmiş olup iki renkli düzgün kesme taşla kaplanmıştır. Mevcut yapıdaki kesme taş kaplamanın büyük kısmı yapıya onarımlar sırasında uygulanmıştır. Taş sıralarının arasına düzensiz aralıklarla birkaç kez üç sıra tuğla dizilmiştir (Görsel 4).

Gövdenin üst kısmı tuğla ve pencerelerle hareketlendirilmiştir. Her cephede dikey dizilmiş tuğlalardan oluşturulan sağır kemerlere yer verilmiş ve kemerlerin içine cepheyi ortalayacak şekilde birer adet dar ve kemerli pencere yerleştirilmiştir (Görsel 5, 6). Tuğla kemerlerin alt ve üstüne birer sıra pişmiş topraktan yonca biçimli süsleme öğeleri harç içine yerleştirilerek dizilmiştir (Görsel 6, 7). Kasnaktan itibaren yaklaşık 4 m iç yüksekliğe ulaşan kubbe taş ve tuğla almaşık duvar tekniği ile inşa edilmiştir. Her cephede gövdeden kubbeye geçiş, tuğladan inşa edilmiş üçgen alınlıklarla vurgulanmıştır (Görsel 8). Cephelerin hepsinde aynı mimari ve dekoratif öğelerin tekrarlandığı görülmektedir. Kuzey cephede bulunan ve yapının içine girişi sağlayan kapı dışında mimari özellikleriyle farklılaşarak öne çıkan bir cephe bulunmamaktadır.

Cephedeki tuğla kemerler türbe içinde vurgulanarak kasnakta belirginleştirilmiştir (Görsel 9). Gövdeden kubbeye geçiş, bu kemerler arasında kalan boşluklara uygulanmış olan pandantiflerle sağlanmıştır. İç mekân tamamen sıvanmış olup pencereli ve kemerli kasnak dışında mekâna hareket katan bir diğer öğenin, girişin karşısında, güney duvarda bulunan yarım daire tabanlı ve süslemesiz mihrap nişi olduğu görülmektedir (Görsel 9).

Türbeye ait bir kitabe bulunmadığından türbenin kime ait olduğu ya da yapım tarihi hakkında kesin bilgiye erişilememiştir. Türbenin banisi olduğu iddia edilen Burgaç Hatun'un kim olduğu hakkında tarihi kaynaklardan herhangi bir bilgiye ulaşılamamaktadır. Türbenin aynı zamanda Bibi Hatun Türbesi olarak anılmasından yola çıkılarak, tarih yazarı İbn Bibi'nin annesi ve Anadolu Selçuklu Devleti Sultanı I. Alaeddin Keykubad'ın Münecim Başu olan Bibi Hatun'a ait olabileceği öne sürülmüşse de henüz bunu kanıtlayacak herhangi bir veri elde edilmemiştir (Bekmez, 2016, s. 156-157; Kara, 2019, s. 58-59).

Yapım tarihi tam olarak bilinmeyen türbe, yapım tekniği değerlendirildiğinde 14. yüzyıla tarihlenmektedir. Roma Dönemi'nde taş ve tuğla sıralarının birlikte kullanıldığı *opus mixtum* adı verilen duvar örgüsü tekniğinin devamı niteliğinde olan taş-tuğla almaşıklığı, Bizans mimarisinde yüzyıllar boyunca kullanılmış bir yapım tekniğidir (Adam, 2005, s. 277-288; Bardill, 2008, s. 337-339). Anadolu Selçuklu mimarisinde uygulanmamış olan taş-tuğla almaşıklığının Batı ve Orta Anadolu'da 14. yüzyıldan itibaren yaygınlaşmaya başladığını belirten Arık (1967, s. 93), bu nedenle türbenin bu yüzyıldan daha önce yapılmamış olabileceğini öne sürmektedir.⁷ Kutlu (2017, s. 136), 14. yüzyılda, Erken Dönem Osmanlı mimarisinde bu tekniğin yaygınlaşmasını, Batı Anadolu'ya hâkim olmaya başlayan Osmanlı Devleti'nin Bizans mimarisi etkisinde kalmasıyla açıklamaktadır. Tokat aynı dönemde İlhanlı hakimiyetindedir. Tokat ve çevresinin, önceleri önemli Bizans yerleşimlerine ev sahipliği yaptığı göz önüne alındığında, Burgaç Hatun Türbesi'nin mimarisinde kullanılan taş-tuğla almaşıklığı tekniği, o dönemler Tokat'ta mevcut olan Bizans mimarisinden etkilenilmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Burgaç Hatun Türbesi plan şeması ile çalışmada değinilen diğer türbelerden ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra türbe, altıgen plan tipi ile Tokat'ta günümüze ulaşan tek örnek olarak bilinmektedir (Aksulu, 2012, s. 206). Anadolu Selçuklu türbelerinde başta sekizgen ve onikigen olmak üzere poligonal plan tipi yaygın olarak uygulanmış, ancak henüz altıgen plana sahip bir türbeye rastlanmamıştır (Arık, 1967, s. 67-72; Önkal, 1996). Altıgen planlı türbelerin 15. yüzyıldan itibaren sayıca arttığını belirten Arık (1967, s. 95), bu bakımdan 14. yüzyıla tariheddiği Burgaç Hatun türbesinin altıgen plan tipine sahip türbelerin öncülerinden olduğunu vurgulamaktadır.

Burgaç Hatun Türbesi, cephede tuğla kemerlerin etrafında tekrarlanan yonca biçimli süs çömleri ile de dikkat çekmektedir. Bu süs çömlerinin örneklerine Tokat ve çevresinde yapılan çeşitli çalışmalarda rastlanmıştır. Örneğin, Almus'taki Dumanlı yaylasında bulunan bir kilise kalıntısında, Komana'da yürütülen arkeolojik çalışmalarda açığa çıkarılan 11. ve 12. yüzyıla ait iki Orta Çağ kilisesi kalıntısında, Komana antik kenti çevresinde yapılan yüzey araştırmalarında, Niksar'ın Gökçeoluk Köyü ve Almus'un Çevreli Beldesi Yıldızlı Mezrası Kaplanlı mevkiinde kaçak kazı sonrası Tokat Müzesi tarafından yapılan çalışmalarda benzer tipte süsleme öğelerine rastlanmıştır.⁸

⁷ Yavi (1986, s. 50) ise herhangi bir açıklama sunmadan türbeyi 13. yüzyıla tarihlenmektedir.

⁸ Bu buluntulara dair referanslar için Ermiş (2019, s. 197-197) tarafından konu hakkında yapılmış detaylı çalışmaya bakınız.

Benzer tipte yonca biçimli süsleme öğelerine İstanbul'da Tekfur Sarayı ve Saint Benoit kilisesinde, Amasra'daki Kilise Mescidi'nde ve Manisa'daki Sardis antik kenti E kilisesinde rastlanmış, ayrıca benzer örnekler Kefken, Çorum Mecitözü ve Ankara Gündül'de bulunmuştur (Ermiş, 2019, s. 197; Eyice, 1961, s. 26). Anadolu dışında ise bu süsleme öğeleri Yunanistan, Bulgaristan, Makedonya, Sırbistan ve Romanya gibi Balkan ülkelerinde özellikle 12. ve 14. yüzyıllar arasına tarihlenen bazı kiliselerde görülmektedir.⁹ Buradan yola çıkarak, nasıl ortaya çıktığı ve yayıldığı kesin olarak bilinmese de bu süsleme biçiminin Bizans mimarisinde kullanılan bir öğe olduğu anlaşılmaktadır (Ermiş, 2019, s. 198; Eyice, 1961, s. 27-28). Burgaç Hatun Türbesi'nin cephelerinde bulunan yonca biçimli süsleme öğelerinin Bizans sanatı etkisi altında olduğunu vurgulayan Eyice, yapıdaki süsleme öğelerinin devşirme olarak kullanılmış olabileceğini de öne sürmüştür (Eyice, 1961, s. 27-28).

2.2. Erenler Türbesi

Erenler, diğer adıyla Kiçi Hatun Türbesi,¹⁰ Tokat kalesinin güney eteklerinin üst kesiminde yer alan ve Danişmendliler Dönemi'nden itibaren mezarlık olarak kullanılmaya devam ettiği düşünülen Erenler Mezarlığı'nın girişi karşısında bulunmaktadır (Görsel 10).¹¹ Günümüze oldukça harap halde ulaşmış olan türbeye ait röhlöve, restitüsyon ve restorasyon projeleri Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü tarafından hazırlanmış ve türbe 2009 yılında restorasyon geçirmiştir (Akyüz, 2010, s. 57) (Görsel 11).

İsmail Hakkı Uzunçarşılı tarafından okunmuş ancak bugün kayıp olan kitabesine göre türbenin 1310 yılı Kasım ayında vefat eden Hacı Hızır Bek Bahadır'ın kızı Kiçi Hatun'a ait olduğu bilinmektedir (Uzunçarşılı, 1927, s. 55). Hacı Hızır Bek Bahadır ya da kızı Kiçi Hatun hakkında tarihi bilgi olmamakla birlikte kitabeden elde edilen tarih bilgisine dayanarak türbe İlhanlı devrine atfedilmektedir (Kılıcı, 2007, s. 43).

Yaklaşık olarak 5,25 x 5,30 m ölçülerindeki kare planlı türbe, gövde ve üst örtü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Görsel 12).¹² Gövdenin dört cephesine sivri kemerli açıklıklar açılarak türbe, dört adet L formunda ayak

⁹ Örnekler ve referanslar için bkz. Ermiş (2019, s. 196-197).

¹⁰ Erenler Türbesi tescil kararı 08.09.1978 / A.1273 (Akyüz, 2010, s. 57).

¹¹ Erenler Mezarlığı tescil kararı 16.08.1989 / 461. (Akyüz, 2010, s. 248).

¹² Akın restorasyon sırasında türbenin toprak altında kalan kısmında tonozlu bir kripta yani mezar odasının açığa çıkarıldığını belirtir (Akın, 2009, s. 71). Tokat Merkez ve İlçeleri Taşınmaz Kültür ve Tabiat Varlıkları Envanteri'nde, toprak altında kaldığından türbenin mezar odasına ya da sandukasına ulaşamadığı belirtilmektedir (2010, s. 57). Kripta, Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü tarafından hazırlanan projelerde belirtilmemiştir. Bkz. Görsel 12.

üzerine oturtulmuştur (Kılıcı, 2007, s. 42) (Görsel 10, 12). Kesme taştan inşa edilmiş olan kemerler dışta üç silme ile süslenmiş olup ortadaki silme yere kadar üç kollu yarım yıldızla bezenmiştir (Kılıcı, 2007, s. 169) (Görsel 13, 14, 15). Kemerlerde uygulanan silmeler Anadolu Selçuklu mimarisinde yaygın olarak kullanılmış bir uygulama olup oyma yarım yıldız da sıkça tekrarlanmış bir süslemedir (Ögel, 1966, s. 93). Özellikle portal süslemesinde kullanılan yarım yıldız oymalar Niğde Alaaddin Camii, Amasya Gökmedrese, Aksaray Ağzıkara Han, Konya Zazadin Han, Konya Sırçalı Medrese gibi 13. yüzyıl Anadolu Selçuklu yapılarının portallerinde görülmektedir (Ögel, 1966, s. 14, 27, 37 44).

Erenler Türbesi'nin tüm cepheleri aynı şekilde süslenmiş olup, süsleme açısından öne çıkan bir cephe bulunmamaktadır. Gövde ayakları moloz taştan, gövdenin üst kısmı tuğladan inşa edilmiş, dış cephe ise kesme taş ile kaplanmıştır (Görsel 10, 16, 17). Restorasyon öncesi türbenin dış kaplamasının sadece 3-4 sırası günümüze ulaşmıştır (Görsel 11).

Türbenin üst örtüsü, kubbe ve kubbenin dışını örten piramidal külahtan oluşmaktadır. Kare plandan kubbeye geçilirken kübik gövdenin köşeleri kemer üzengi seviyesinde iki yönlü pahlanarak, bir başka deyişle Türk üçgenleri kullanılarak, sekizgen bir kasnak oluşturulmuştur (Kılıcı, 2007, s. 156) (Görsel 17, 18). Kasnakta her kemerin üzerine denk gelecek şekilde sivri kemerli nişlere yer verilmiştir (Görsel 17, 18). Kubbe kasnağı ve kubbe de üst gövde gibi tuğla olup (Görsel 18, 19), orijinali günümüze ulaşmamış olan külah, restorasyon sırasında kesme taştan inşa edilmiştir.

Yapının restorasyon öncesi durumu üzerinden yorum yapan Kılıcı (2007, s. 42), sekizgen kasnak ve Türk üçgenleriyle oluşturulmuş geçiş sisteminin iki türbede de bulunmasından dolayı Erenler Türbesi'yle Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi'nin benzer olduklarını, bu nedenle Erenler Türbesi'nin üst örtüsünün de piramidal külah olabileceğini söylemektedir. Nitekim, restorasyon sırasında Erenler Türbesi'nde de Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi'nde olduğu gibi külah şeklinde üst örtü uygulanmış, kübik gövde ile sekizgen kasnağın birleşiminde köşelerde oluşan boşluklara üçgen prizma şeklinde dış tromplar yerleştirilmiştir.¹³

Erenler Türbesi, baldaken tarzı türbeler kategorisine girmektedir. Kılıcı (2007, s. 19), baldaken tarzı türbeleri "kareden çokgene çeşitli plan özellikleri gösteren, üst örtüsü ayak ve sütunlarla taşınan üstü kapalı, yanları açık türbeler"

¹³ Bu uygulama ile detaylı bilgi için ilgili bkz. 2.3. Bölüm, Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi.

olarak tanımlamaktadır.¹⁴ Baldaken kelimesi, Farsça çār-tāq (Çahār-tāq) kelimesinin yerine kullanılmaktadır (Canbulat, 2021, s. 9).¹⁵ Kelime anlamıyla “dört kemer” anlamına gelen çār-tāq, en temel tanımıyla, dört köşesinde yer alan sütunların arasında kemer ya da kısa beşik tonoz bulunan, tromplar üzerine oturtulmuş bir kubbe ile örtülü, kare planlı yapı birimini ifade etmektedir (Huff & O’Kane, 1990). Kökeni MÖ geç 3.-erken 2. binyıl Mezopotamya mimarisi ile ilişkilendirilen çār-tāq, Sasani İmparatorluğu döneminde (MS 224-651) İran’da yaygınlaşmıştır (Huff & O’Kane, 1990). İslamiyet öncesi yaygın olarak kullanılan bu yapı biriminin tam olarak ne zaman İslam mimarisinde kullanılmaya başlandığı bilinemese de zamanla İran mimarisinde eyvandan sonra en çok kullanılan mimari form olmuş, cami, türbe, saray ve bahçe pavyonlarında sıklıkla kullanılmıştır (Huff & O’Kane, 1990). İran ve Orta-Asya’da bulunan çār-tāq formundaki türbelerin en erken tarihlieleri 10. yüzyıla kadar gitmektedir (Huff & O’Kane, 1990).

Anadolu’da baldaken formun ilk örnekleri Roma Dönemi mezar anıtlarında görülmektedir (Eliüşük, 2016). Bizans Dönemi’nde kilise mimarisinde kullanılan baldaken, Anadolu Selçukluları devrinde kervansarayların köşk mescitlerinde yaygın olarak kullanılmış ancak türbe yapımında uygulanmamıştır (Kılıcı, 2007, s. 28-29). Günümüze ulaşmış en eski baldaken tipi türbeler, 14. yüzyıla, dolayısıyla Anadolu Selçuklu Devleti’nin yıkılmasını takip eden Beylikler Dönemi’ne tarihlenmektedir (Kılıcı, 2007). Bu anlamda Erenler Türbesi, erken dönem baldaken tipi türbeler arasında yer almaktadır.

2.3. Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi

Halk arasında Sivri Tekke olarak bilinen Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi, Tokat merkezde, Gazi Osman Paşa Bulvarı üzerinde bulunmaktadır. Bugün yol seviyesinin altında kalmış olan türbe, bir peyzaj düzenlemesi içerisinde yer almaktadır (Görsel 20, 21).¹⁶ Kaynaklarda ayrıca Nureddin bin (ibn) Sentimur Türbesi olarak anılan türbe, 1935 yılında onarım geçirmiştir (Karagülle ve Savuran, 1931-1955, aktaran Bilgen, 2014, s. 308).

¹⁴ Fransızca “baldaquin” kelimesinin okunuşu olan baldaken, İtalyanca Bağdad ipeği anlamına gelen “baldacchino” kelimesinden türemiştir (Kılıcı, 2007, s. 18).

¹⁵ Canbulat (2021, s. 9) çār-tāq kelimesinin zamanla bir ahşap yapı anlamına gelen çardak kelimesine dönüştüğünü, bu nedenle ayaklarla taşınan, üstü kapalı, yanları açık yapı tipi için Fransızca’dan “baldaken” kelimesinin devşirilmiş olabileceğini vurgular. Canbulat (2021, s. 10), Prof. Dr. Ömer İskender Tuluk’la yaptığı görüşmeden edindiği bilgiye göre baldaken teriminin “kubbeli çardak” olarak Türkçeleştirildiğini de belirtir.

¹⁶ Nureddin İbn-i Esentimur Türbesi tescil kararı 14.09.1984 / 379 (Akyüz, 2010, s. 88).

Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi, her bir kenarı dıştan yaklaşık 6,5 m genişliğinde olan kübik bir gövde ve üst örtüden oluşmaktadır (Görsel 22).¹⁷ Moloz taştan inşa edilip kesme taşla kaplanmış olan gövdenin güney cephesinde bir portal, diğer üç cephesinde ise birer adet demir parmaklıklı ve ahşap çerçeveli pencere bulunmaktadır. Portalde, hafif konkav bir silmeyle çerçeve içine alınmış olan kapı boşluğu iki renkli taşlardan örülmüş basık bir kemere sahip olup (Aslanapa, 1989, s. 196) (Görsel 23), girişin üstündeki tek satırlık Arapça kitabede “Her nefis ölümü tadacaktır” anlamına gelen ayet (Al-i İmran 3/185) yazılmıştır (Demircan, 2007, s. 257). Kuzey ve batıdaki pencereleri sade olarak düzenlenmiş olan türbenin kuzey penceresi tamamen süslemesizken, batıdaki pencere boşluğunun iki kenarında birbirine dolanmış üç şerit oymalı iki sütunçe kabartması bulunmaktadır (Görsel 24).

Gövdenin en dekoratif ögesinin, doğu cephedeki hacet penceresi olduğu görülmektedir (Görsel 25). Oyma yarım yıldız süslemeli bir bordürle üç yönden çevrelenmiş olan pencere iki yanında birer sütunçe bulunan sivri kemerli bir niş içine alınmıştır. Sütunçelerin palmetlerle süslenmiş başlıkları ve kaideleri yerlerinde bulunurken sütunları günümüze ulaşmamıştır. Oyma yarım yıldız süslemeli bordür ve sivri kemer arasında kalan üçgen satırların her birinin köşesinde birer adet pişmiş topraktan yapılmış dekoratif blok bulunmaktadır. Güneydeki blok zarar görmüş durumda iken, kuzeydeki blokta yüksek kabartma şeklinde yapılmış palmet motifi görülmektedir. Sivri kemerin iç kısmında, üzeri palmet dizisi ile süslenmiş bir sivri kemer daha bulunmaktadır. Bu kemerin alınlığında mermere kazınmış iki sıra halinde Arapça bir kitabe yer almaktadır. Kitabeye göre türbenin, 1314 yılı, Mart ayında vefat eden Emir Nurettin İbn-i Esentimur’a ait olduğu anlaşılmaktadır (Karagülle ve Savuran, 1931-1955, aktaran Bilgen, 2014, s. 307). Moğol emirlerinden biri olabileceği iddia edilen türbe sahibi hakkında başka bilgi bulunmamaktadır (Önkal, 1996, s. 304).

Dikdörtgen formdaki pencere açıklığının köşelerine, batı penceredeki iki sütunçe kabartmasının benzerleri yerleştirilmiştir. Bu sütunçeler pişmiş topraktan yapılmış dikdörtgen biçimdeki pencere lentosunu taşımaktadır. Zincir geçmelerden oluşan bir bordür, pencere boşluğunun etrafındaki sütunçeler ve toprak bloğun etrafını sararak bir çerçeve oluşturmaktadır.

Pencere lentosu olarak işlev gören pişmiş toprak blok zengin bir süsleme ile kaplanmıştır. Bu süslemenin, yapı üzerinde bulunan en görkemli dekoratif öge olduğu görülmektedir (Görsel 26). Bloğun içine yapılan kemer şeklindeki

¹⁷ Arık (1967, s. 76), türbenin altında, içine girilemeyen bir mezar hücresi yani kripta olduğundan bahseder. Erenler türbesinde olduğu gibi Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi’nin Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü tarafından hazırlanan rölöve projesinde kripta belirtilmemiştir. Bkz. Görsel 22.

düzenlemenin üzerine Selçuklu neshiyle kabartma biçimde Firdevsi'nin Farsça bir dörtlüğü yazılmıştır (Demircan, 2007, s. 257). Köşelerde iri rumi kabartmalar, alınlıkta ise yüksek kabartma şeklinde yapılmış iri palmet ve filizler bulunmaktadır.

Anadolu Selçuklu mimarisi taş süsleme sanatında alçak kabartmalı geometrik desenler ile bitkisel figürlerin yaygın olduğu bilinmektedir (Ögel, 1966, s. 75-103). Ancak 13. yüzyılın ikinci yarısından itibaren süslemede bitkisel figürlerin daha çok kullanıldığı ve kabartmaların dolgunlaşarak barok bir karakter kazandığı görülmektedir (Öney, 1992, s. 10). Bu üslubun oluşmasında Moğol baskısı sonrası Anadolu'ya taşınan dini, tasavvufi ve sanatsal akımların ve göç eden sanatçıların etkisi olduğu düşünülmektedir (Bekmez, 2022, s. 193-199; Şaman Doğan, 2003).

Anadolu Selçuklu mimarisinde yaygın olarak kullanılan süslemelerden yarım kollu oyma yıldız, zincir geçmeler, palmet ve rumi motifleri (Ögel, 1966), Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi'nin doğu penceresinin süslemesinde uygulanmıştır. Öte yandan, pişmiş toprak bloklarda uygulanan yüksek kabartmalı bitkisel bezemeler ise barok akımın uygulandığını böylece dönemin sanatsal akımlarının izlendiğini göstermektedir. Öte yandan Demircan (2007, s. 258), süslemeli pişmiş toprak blokların Anadolu mimarisinde ender kullanıldığını, bu işçiliğin kökeninin İran ve çevresinden geldiğini belirtmektedir. Ticaret yollarının kesişimde bulunan ve zengin tarım alanlarıyla yerleşime müsait olan Tokat, Moğol baskısı sonucu oluşan göçlerden etkilenmiştir (Demircan, 2004, s. 108). Bu nedenle Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi'nin süsleme detaylarının Tokat'a doğudan gelen ustaların elinden çıkmış olabileceği düşünülmektedir (Demircan, 2004, s. 108).

Türbenin üst örtüsü içte kubbe ve dışta onu örten, tuğladan örülmüş yıldız planlı piramidal bir külahdır (Görsel 22, 27). Koshenova (2016), yıldız planlı piramidal külahın uygulandığı bilinen en eski örneğin Kazakistan'ın Talas şehrinde bulunan ve 11. yüzyıla tarihlenen Babacı Hatun Türbesi olduğunu belirtmektedir. Erken Dönem Karahanlı Mimarisi örneklerinden olan yapıda uygulanmış olan bu üst örtü sistemi, daha sonraları Selçuklu türbe mimarisinde yer bulmuştur (Koshenova, 2016). Gövdeden külahı geçiş yine tuğladan inşa edilmiş sekizgen bir kasnak ile sağlanmıştır (Görsel 27). Yapının içinde kubbeğe geçişte köşeler pahlanarak Türk üçgenleri oluşturulmuştur (Görsel 22). Kasnağın cephelere denk gelen yüzlerinde, cephelerin ana aksı hizasında yuvarlak kemerli nişler yerleştirilmiştir.

Kübik gövde ile sekizgen kasnağın birleşiminde köşelerde oluşan boşluklar üçgen prizma şeklinde dış tromplarla doldurulmuştur (Önkal, 1996, s.

302). Arık (1967, s. 95), bu yapıım sisteminin 13. yüzyılın ikinci çeyreğinde ortaya çıkıp 14. yüzyılda bölgede yaygınlaştığını, ilk örneğin ise yine Tokat'ta bulunan ve 1234 yılına tarihlenen Ali Tusi Türbesi'nde uygulanmış olduğunu belirtmektedir. Restorasyon sırasında benzer formun uygulandığı Erenler Türbesi'nin soyulmuş üst örtüsünün restitüsyonu yapılırken de bu iki türbenin referans olmuş olabileceği düşünülmektedir.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

İslam mimarisinde anıt mezar geleneğinin Türkler'in Anadolu'ya gelmesinden önce İran ve Orta Asya başta olmak üzere Müslüman ülkelerde yaygın bir şekilde uygulandığı belirtilmektedir (Grabar, 1966). Anadolu'nun Türkleşmesi ile İslami anıt mezarlar Anadolu'da da yayılmaya başlamış, 13. yüzyılda başlayan Moğol baskısının ardından ise sayıca çoğalmıştır (Bates, 1978, s. 24). Bates (1978, s. 25, 29), bu artışın arkasında Moğol istilasıyla doğudan batıya doğru sürülen dervişlerin ve müritlerin Anadolu'ya gelerek dini entelektüel ortamı etkilemeleri olduğunu söylemektedir. Öte yandan, aynı göç dalgasıyla gelen yapı ustaları ve sanatçılar mimari ve süsleme biçimlerinde etkili olmuşlardır (Bekmez, 2022; Şaman Doğan, 2003). Köseadağ savaşından sonra Anadolu'da hâkimiyet kuran Moğol asıllı İlhanlı Devleti de Anadolu'nun doğu ile etkileşimini sürdürmüştür. Moğol etkisiyle başlayan bu yeni akım, Anadolu'daki mimari ve sanatsal geleneklerle harmanlanarak 13. yüzyılın ikinci yarısı ve 14. yüzyılın başlarında, türbe mimarisini de içine alacak şekilde dönemin mimarisinde oldukça etkili olmuştur.

Bu çalışma kapsamında incelenen ve 14. yüzyıla tarihlenen, Tokat'taki Burgaç Hatun, Erenler ve Nurettin İbn-i Esentimur Türbeleri'nin dönemin mimari ve sanatsal detaylarını yansıttıkları görülmektedir. Kitabelerine göre, Erenler ve Nurettin İbn-i Esentimur Türbeleri sırasıyla, 1310 yılında vefat eden Hacı Hızır Bek Bahadır'ın kızı Kiçi Hatun ve 1314 yılında vefat eden Emir Nurettin İbn-i Esentimur'a atfedilmiştir. Kitabelerinde bulunan tarihler türbelerin tarihlenmesini mümkün kılmakta, türbelerin mimari ve dekoratif özellikleri ise bu tarihlemeyi desteklemektedir. Kitabesi bulunmayan ve halk arasında Burgaç Hatun Türbesi olarak bilinen türbe ise, yine mimari ve dekoratif özellikleri ile 14. yüzyıla tarihlenmektedir. Anadolu'nun çeşitli bölgelerinden günümüze ulaşan türbe kitabelerinden anlaşıldığı üzere 1250 yılı öncesi inşa edilen erken dönem İslami anıtsal mezarların neredeyse tamamının yönetici üst sınıfa ait olduğu anlaşılmaktadır (Bates, 1971, s. 78-80; 1978, s. 25). Moğol istilası sonrası yaptırılan mezar yapılarının ise yöneticilerin yanı sıra dini kanaat önderleri, düşük rütbeli yöneticiler ve askerler gibi farklı sosyo-kültürel düzeylerden gelen

sosyal gruplara atfedildiği görülmektedir (Bates, 1971, s. 81-82; 1978, s. 25). Bu durum, çalışmada incelenen türbelerin olası sahipleri Burgaç Hatun, Hacı Hızır Bek Bahadır'ın kızı Kiçi Hatun ya da Nurettin İbn-i Esentimur gibi halk arasında bilinen ya da türbelerin kitabelerinde adı okunan ancak haklarında bilgi bulunmayan kimselerin neden günümüze ulaşan başlıca tarihi kaynaklarda yer almadığının bir açıklaması olabileceğini düşündürmektedir.

Çalışma konusunu oluşturan Burgaç Hatun, Erenler ve Nurettin İbn-i Esentimur Türbeleri'nin her biri mimari ve dekoratif öğelerinin kendine özgü özellikleriyle öne çıkmaktadırlar.

Burgaç Hatun Türbesi, Anadolu'nun en erken altıgen planlı türbelerinden biri olması ile özelleşmektedir. Altıgen planlı türbelerin 15. yüzyıldan itibaren sayıca arttığını belirten Arık (1967, s. 95), bu bakımdan 14. yüzyıla tariheddiği Burgaç Hatun türbesinin altıgen plan tipine sahip türbelerin öncülerinden olduğunu vurgulamaktadır. Burgaç Hatun Türbesi gibi 14. yüzyıla tarihlenen altıgen planlı türbelere örnek olarak Kayseri'deki Suyu Kanmış Hatun Türbesi ile Nevşehir Ürgüp'teki Taşkın Paşa (Damsa) Külliyesi içinde bulunan Hızır Bey Türbeleri verilebilir. Kitabesi bulunmayan türbelerin her ikisi de kesme taştan inşa edilmiş olup, altıgen planlı, baldaken kuruluşlu, sivri kemer açıklıklı ve piramidal külahlıdır. Süslemesi olmayan Suyu Kanmış Hatun Türbesi'nin saçak altında, Ali İmran Suresi'nin 18-21. ayetlerinin bulunduğu bir kitabe şeridi bulunmaktadır (Özbek & Arslan, 2008, s. 452). Kılıcı, Selçuklu ve Beylikler Dönemi'nde görüldüğünü iddia ettiği bu yazı kuşağına dayanarak türbeyi 14. yüzyıla tarihlemekte ve İlhanlı Devri'ne atfetmektedir (Kılıcı, 2007, s. 47-48). Kayseri Kültür Envanterinde türbe, plan tipi ve Kayseri çevresindeki benzer yapılara bakılarak 14. yüzyılın 3. çeyreğine tarihlenmektedir (Özbek & Arslan, 2008, s. 452-453). Karamanoğulları ya da Eretna Beyliği'ne atfedilen Hızır Bey Türbesi ise türbe içinde bulunan ve Hızır Bey'e ait olan en erken tarihli sandukanın kitabesine göre 1351 yılına tarihlenmektedir (Altın, 2019, s. 385; Kılıcı, 2007, s. 48-50). Genel olarak sade bir süslemeye sahip olan Hızır Bey Türbesi'nin güney cephesindeki kemer açıklığında, Anadolu Selçuklu mimarisinde görülen silme, mukarnas, sütunçe ve kabara gibi dekoratif öğelerle taç kapı vurgusu yapılmıştır (Uykur, 2003, s. 64-65). Anadolu türbe mimarisinde altıgen plan tipinin öncülerinden olan bu üç türbe karşılaştırıldığında, Burgaç Hatun Türbesi, kapalı gövde formu ve Bizans mimarisi ve sanatı ile ilişkilendirilen süsleme biçimiyle, baldaken kuruluşlu ve genel olarak Anadolu Selçuklu sanatından etkilenildiği görülen süslemelere sahip olan diğer iki türbeden ayrılmaktadır.

Burgaç Hatun Türbesi'nin inşa ve süslemesinde Bizans mimarisinde yaygın olarak kullanılan taş-tuğla almaşık tekniği ve yonca biçimli süs çömlerinin uygulanmış olması, Bizans mimarisi ve sanatı etkisini göstermektedir. Bates'in (1978, s. 31) dikkat çektiği gibi, 14. yüzyıldan itibaren Anadolu'daki İslam mimarisinde etkili olmaya başlayan Bizans mimarisi, İslam mimarisinin ve dolayısıyla da türbe mimarisinin İran başta olmak üzere Doğu'nun etkilerinden farklılaşmasına sebep olmuştur. Bugün kayıp olan kitabesine göre 1385 yılında ölen Mehmed Bin Malkoç'a ait Gebze'deki Malkoçoğlu Mehmet Bey Türbesi de taş-tuğla almaşık tekniğinin kullanıldığı 14. yüzyıl türbelerindedir (Seçkin, 2013, s. 980-981). Baldaken formunda, dört ayak üzerinde taşınan kare planlı türbenin gövdesi üç sıra tuğla, bir sıra kesme taştan oluşan almaşık duvar tekniği ile örülmüş, gövdenin üzeri kubbe ve külahla örtülmüştür (Kılıcı, 2007, s. 51-52; Seçkin, 2013). Her cephenin ortasında bulunan Bizans mimarisinden devşirme bir sütun, iki adet yarım kemerle ayaklara bağlanmıştır (Kılıcı, 2007, s. 51-52; Seçkin, 2013). Osmanlı Devleti'nin başlarında yapılmış olan bu türbenin Erken Osmanlı Dönemi mimarisini önemli ölçüde etkileyen taş-tuğla almaşık duvar tekniği ve devşirme kullanımını ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu anlamda Burgaç Hatun Türbesi'nin de Tokat'taki türbe mimarisinde Bizans etkisini temsil eden yapılardan olduğu görülmektedir. Öte yandan, örnekleri genellikle kilise mimarisinde rastlanan yonca biçimli süs çömlerinin Burgaç Hatun Türbesi'nin süslemesinde kullanılması bu iddiayı desteklemektedir.

Erenler Türbesi, baldaken formu ile dikkat çekmektedir. Baldaken tipi türbelerin 14. yüzyılda ortaya çıkışı, Moğol istilası ardından türbe sayısının ve çeşitliliğinin artmasıyla eş zamanlı olarak yorumlanmaktadır (Kılıcı, 2007, s. 171). Her ne kadar baldaken tipi türbelerin esin kaynağı konusunda kesin bir yargıya varılamasa da Anadolu ve çevresinde bulunan İslamiyet öncesi ve sonrası baldaken kuruluşlu yapı örneklerinin, İran ve Orta Asya'dan gelen mimari ve sanatsal etkilerle özümşenerek yorumlandığını söylemek mümkündür (Bates, 1971, s. 75; Kılıcı, 2007, s. 172).

Kılıcı'nın (2007), tarihlenebilir baldaken tarzı türbeleri kronolojik olarak incelediği çalışmasında Erenler Türbesi, kare planlı baldaken türbelerin ilk örneği olarak listelenmiştir. Benzer bir erken dönem türbe, Kayseri'deki Dörtayak (Kırk Kızlar) Türbesi'dir (Kılıcı, 2007, s. 45-47). Yapı, baldaken kuruluşlu, kare planlı bir türbe ile dikdörtgen planlı bir eyvan türbenin bir araya gelmesinden oluşmuştur. Baldaken kuruluşlu türbe, sivri kemerli bir gövde, sekizgen kasnak ve pandantiflerle geçiş sağlanan bir kubbe ve külahla sahiptir (Kılıcı, 2007, s. 45). Kitabesi olmayan türbe, yapım tekniğine bakılarak Kılıcı tarafından olasılıkla 14. yüzyılın başlarına, İlhanlı Dönemi'ne tarihlenmektedir (Kılıcı, 2007, s. 45).

Yukarıda bahsi geçen ve 14. yüzyılın son çeyreğine tarihlenen Gebze'deki Malkoçoğlu Mehmet Bey Türbesi de kare planlı baldaken türbelerdendir. Öte yandan altıgen planlı Suya Kanmış Hatun ve Hızır Bey Türbeleri, baldaken formun poligonal plan tipleriyle denenmesi açısından örnek teşkil etmektedir. Bu bilgiler ışığında, Erenler Türbesi'nin baldaken kuruluşlu türbeler arasında kare planlı olup kesme taş kullanımının görüldüğü erken örneklerden olduğu anlaşılmaktadır.

Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi mimari kuruluşu, yıldız planlı piramidal külâhı ve özellikle de süslemeleriyle dönemin öne çıkan türbelerindedir. Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi'nde görülen, kübik gövde üzerinden sekizgen tambura geçiş ve geçişin dışta tromplarla vurgulanması uygulamasının Anadolu'da bilinen en eski örneği olan yine Tokat'ta bulunan ve 13. yüzyılın ilk yarısına tarihlenen Ali Tusi Türbesi'dir. Neredeyse bir asır önce uygulanmış olan bu teknik, Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi ile çok yakın tarihlerde yapılmış olan Erenler Türbesi'nde de görülmektedir. Benzer kuruluş tekniği, sırasıyla 1330 ve 1349-1350 yıllarına tarihlenen Ankara'daki Ahi Şerafettin ve Tire'deki Süleyman Şah Türbeleri'nde görülmektedir (Acun & İnci, 2016, s. 33; Önkâl, 2006, s. 368). İki türbede de kare planlı gövdeden sekizgen kasnağa geçilmektedir ancak dış tromplar bulunmamaktadır (Acun & İnci, 2016, s. 33; Önkâl, 2006, s. 368).

14. yüzyıla tarihlenen ve benzer kuruluşlu Erenler, Ankara Ahi Şerafettin ve Tire Süleyman Şah Türbeleri süsleme açısından Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi ile kıyaslandıklarında sadedirler (Acun & İnci, 2016, s. 33; Önkâl, 2006, s. 368). Dönemin süsleme açısından en benzersiz örneği Niğde'deki Hüdavend Hatun Türbesi'dir. Anadolu Selçuklu Sultanı IV. Rükneddin Kılıç Arslan'ın kızı olan ve Abaka Han'ın gelini olarak İlhanlı Sarayı'na giden Hüdavend Hatun, eşi Argun Han'ın ölümünden sonra yurda dönmüş ve 1312 yılında kendisi için Niğde'de bir türbe yaptırmıştır (Parla, 2019, s. 1011-1013). Sekizgen bir kaide üzerine oturan türbenin yine sekizgen bir gövdesi, on altı kenarlı kasnağı ve piramidal bir külâh bulunmaktadır. Kaidesi, kasnağı, taç kapısı ve pencere bulunan cepheleri oldukça süslenmiş olan türbede, mukarnas, bitkisel ve geometrik figürler ve sütunçelerin yanı sıra baroklaşmış iri palmet ve rumi motifleri ile hayat ağacı, yaratıklar, çift başlı kartal, aslan ve insan figürleri gibi kozmolojik öğeler dikkat çeker (Önkâl, 1996, s. 174-179; Parla, 2019). Türbenin süslemelerinin, Hüdavend Hatun'un İlhanlı kültürü etkisinde kalmasının bir sonucu olarak şekillendiği düşünülmektedir (Parla, 2019, s. 1028-1029). Nitekim, Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi'ndeki toprak blok üstüne işlenen barok süslemenin dönemin siyasi olayları sonucu doğudan Anadolu'ya gelen ustalar tarafından yapılmış olabileceği söylenebilir.

Önkal'ın (1996, s. 466) belirttiği gibi, İran'da Büyük Selçuklular zamanında yaygın bir biçimde hem yapı malzemesi hem de süsleme ögesi olarak kullanılan tuğla, Anadolu Selçuklu mimarisinde yerini taş malzemeye bırakmıştır. Çalışma konusu olan üç türbenin inşasında kesme ve kaba yonu taş kullanımının Selçuklu mimarisinin etkisi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Erenler Türbesi'nin kasnağı ve kubbesinde, Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi'nin ise hem kasnağı hem de yıldız planlı külahında tuğla kullanılmış olması, tuğlanın tamamen terk edilmediğini, İran geleneğinin bir uzantısı olarak sürdürüldüğünü göstermektedir. Bu türbelerdeki tuğla kullanımında, Tokat'ta tamamen tuğladan inşa edilmiş olan Ali Tusi Türbesi'den esinlenilmiş olabileceği gibi, Moğol baskısı ve İlhanlı hâkimiyetiyle birlikte gelen İran etkisiyle de gerçekleşmiş olabileceği öne sürülebilir.

Sonuç olarak, 14. yüzyıla tarihlenen Burgaç Hatun, Erenler Türbesi ve Nurettin İbn-i Esentimur Türbeleri birlikte değerlendirildiğinde Bizans mimarisi ve sanatı, Anadolu Selçuklu gelenekleri, İran ve Orta Asya mimarisi etkileri ile 13. yüzyılın ikinci yarısından sonra gerçekleşen Moğol baskısıyla, devamında da İlhanlı hakimiyetiyle Anadolu'ya gelmiş olan mimari ve sanatsal akımların etkisinde kaldıkları görülmektedir. Bu durum, İlhanlı hakimiyeti sırasında Tokat'ta mimari ve sanatsal açıdan oldukça yaratıcı, İslamiyet öncesi ve sonrası, yerel ve dışarıdan gelen etkilerin harmanlandığı bir mimari ortamın oluştuğuna tanıklık etmektedir.

GÖRSELLER¹⁸

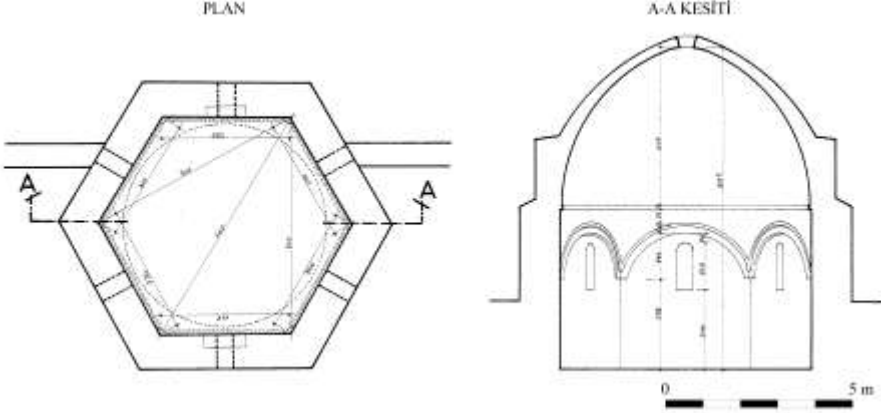


¹⁸ Aksi belirtilmedikçe görseller yazarlara aittir.

Görsel 1. Burgaç Hatun Türbesi, restorasyon öncesi durumu (Kaynak: Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi)



Görsel 2. Burgaç Hatun Türbesi, restorasyon sonrası durumu



Görsel 3. Burgaç Hatun Türbesi, restorasyon projesinden plan ve kesit (Kaynak: Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi'nden alınan projeden işlenerek)



Görsel 4. Burgaç Hatun Türbesi, gövdede kullanılan kesme taş ve tuğla sırası



Görsel 5. Burgaç Hatun Türbesi, cephe



Görsel 6. Burgaç Hatun Türbesi, cephedeki sağır kemerler ve yonca biçimli pişmiş toprak süslemeler



Görsel 7. Burgaç Hatun Türbesi, yonca biçimli pişmiş toprak süslemeler detayı



Görsel 8. Burgaç Hatun Türbesi, üçgen alınlıklar ve kubbe



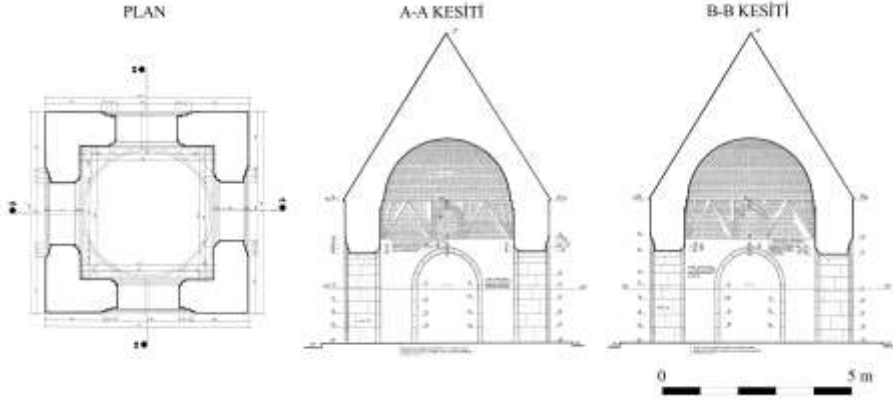
Görsel 9. Burgaç Hatun Türbesi, mihrap



Görsel 10. Erenler Türbesi, restorasyon sonrası güncel durumu



Görsel 11. Erenler Türbesi, restorasyon öncesi durumu (Kaynak: Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü)



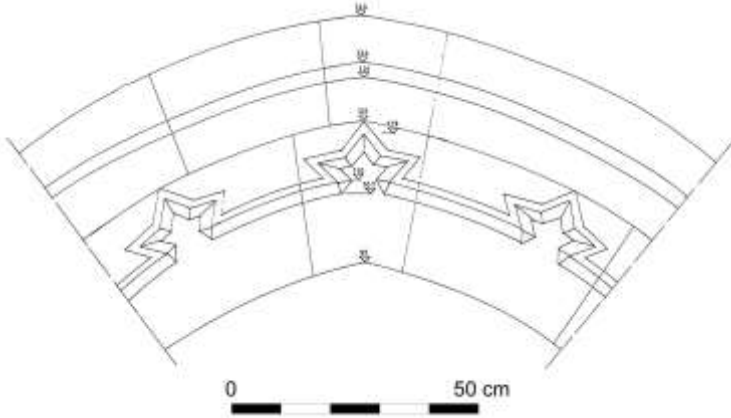
Görsel 12. Erenler Türbesi, restorasyon projesinden plan ve kesitler (Kaynak: Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi'nden alınan projeden işlenerek)



Görsel 13. Erenler Türbesi, kuzey cephedeki kemerli açıklık



Görsel 14. Erenler Türbesi, kuzey cephedeki kemer üzerinde bulunan üç kollu yarım yıldız süsleme detayı



Görsel 15. Erenler Türbesi, rölöve projesinden üç kollu yarım yıldız süsleme detayı (Kaynak: Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi'nden alınan projeden işlenerek)



Görsel 16. Erenler Türbesi, moloz taştan inşa edilen kemer ayağı



Görsel 17. Erenler Türbesi, türbe içinden görünüm. Moloz taş ve tuğla kullanımı



Görsel 18. Erenler Türbesi, kubbe kasnağı



Görsel 19. Erenler Türbesi, kubbe

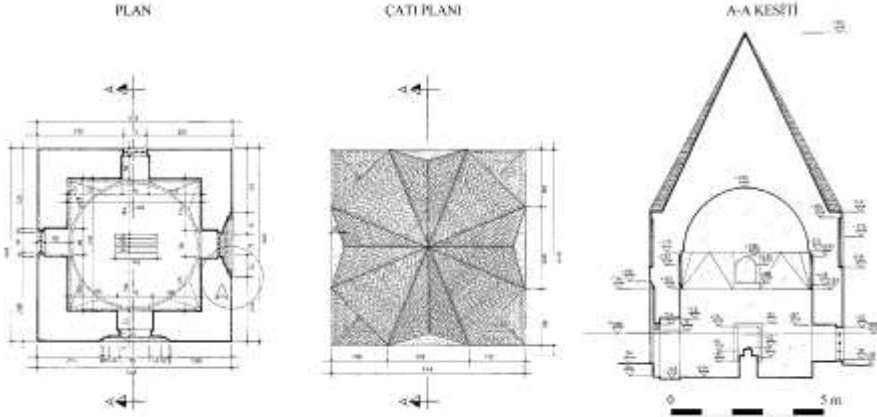


Görsel 20. Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi



Görsel 21. Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi, yaklaşık 1908-1934 (Kaynak: Fonds Albert Gabriel INHA, Médiathèque du patrimoine et de la photographie, tous droits réservés)

Tokat'ta Bulunan 14. Yüzyıla Tarihlenen Bağımsız Türbeler Üzerine Mimari Bir...



Görsel 22. Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi, rölöve projesinden plan, kesit ve çatı planı (Kaynak: Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi'nden alınan projeden işlenerek)



Görsel 23. Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi, portal



Görsel 24. Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi, kuzey ve batı pencereler



Görsel 25. Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi, doğu cephedeki hacet penceresi

Tokat'ta Bulunan 14. Yüzyıla Tarihlenen Bağımsız Türbeler Üzerine Mimari Bir...



Görsel 26. Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi, doğu cephedeki hacet penceresinde bulunan kabartmalı pişmiş toprak blok



Görsel 27. Nurettin İbn-i Esentimur Türbesi, üst örtü detayı

KAYNAKÇA /REFERENCES

- Acun, H., & İnci, U. (2016). Ankara Ahi Şerafettin Zaviyesi. *Vakıflar Dergisi*, 45, 29-57.
- Açikel, A. (2012). Tokat. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 41, s. 219-223). <https://islamansiklopedisi.org.tr/tokat>, Erişim tarihi: 20.06.2022
- Adam, J. P. (2005). *Roman Building Materials and Techniques*. Routledge.
- Akın, E. S. (2009). *Tokat Kenti'nin Fiziksel Gelişimi, Anıtsal ve Sivil Mimari Örneklerinin Analizi ve Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aksulu, I. (2012). Tokat anıtsal yapılarının tanımlama ve değerlendirme sorunu. A. Açikel, S. Başol, A. O. Solmaz, & M. Hanılçe (Ed.), *Tokat Sempozyumu. 2-3 Kasım 2012 Tokat, Bildiriler* içinde (s. 185-210). Tokat Valiliği Özel İdaresi.
- Akyüz, A. (2010). *Tokat Merkez ve İlçeleri Taşınmaz Kültür ve Tabiat Varlıkları Envanteri*. İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.
- Altın, A. (2019). Taşkın Paşa (Damsa) Külliyesi içerisinde yer alan Hızır Bey Türbesindeki Sandukalar. *SUTAD*, 45, 383-408.
- Arık, M. O. (1967). Erken Devir Anadolu - Türk mimarisinde türbe biçimleri. *Anadolu*, 11, 57-100.
- Aslanapa, O. (1989). *Türk Sanatı*. Remzi Kitabevi.
- Bardill, J. (2008). Building materials and techniques. E. Jeffreys, J. Haldon, & R. Cormack (Ed.), *The Oxford Handbook of Byzantine Studies* içinde (s. 335-352). Oxford University Press.
- Bates, Ü. Ü. (1971). An introduction to the study of the Anatolian Türbe and its inscriptions as historical documents. *Journal of Art History*, 4, 74-86.
- Bates, Ü. Ü. (1978). The impact of the Mongol Invasion on Turkish architecture. *International Journal of Middle East Studies*, 9(1), 23-32.
- Bekmez, A. (2016). *Anadolu Selçuklu Döneminde Kadınların Mimari Etkinlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Bekmez, A. (2022). *Anadolu Selçuklu Çağı Mimarisinde Moğol İstilas Sonrası Değişim, Dönüşüm ve Süreklilik*. Pegem Akademi.

- Bilgen, Ç. (2014). *Erken Cumhuriyet Dönemi'ne Ait Bir Kitap Taslağı: Tokat Kent Tarihi Çalışmaları Tokat Müzesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Blessing, P. (2017). All quiet on the Eastern frontier? The contemporaries of Early Ottoman Architecture in Eastern Anatolia. P. Blessing, & R. Goshgarian (Ed.), *Architecture and Landscape in Medieval Anatolia, 1100-1500* içinde (s. 200-223). Edinburgh University Press Ltd.
- Canbulat, İ. (2021). “ÇĀR-TĀK”TAN (چار طاق) “ÇARDAK”A (چاردق) sözcüğün tarihsel semantiği üzerine bir monografi. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 11(1), 195-225.
- Dalkesen, N. (2018). Türk-Moğol tarihindeki vezirlik kurumunun İlhanlı Hanedanlığındaki uygulamaları çerçevesinde yeniden düşünmek. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 148-170.
- Daş, E. (2003). *Erken Dönem Osmanlı Türbeleri (1300-1500)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi.
- Demircan, Z. (2004). Orta Anadolu'daki İlhanlı dönemi Mimari eserleri. N. Başgelen (Ed.), *Sanat Tarihinde Gençler Semineri 2003. Bildiriler* içinde (s. 100-119). Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Demircan, Z. (2007). Nureddin b. Sentimur Türbesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 33, s. 257-258). <https://islamansiklopedisi.org.tr/nureddin-b-sentimur-turbesi>, Erişim tarihi: 20.6.2022
- Eliüşük, M. (2016). *Anadolu'daki Roma Dönemi Baldaken Tipli Mezar Anıtları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Ermiş, Ü. M. (2019). Niksar'dan Bizans dönemine ait Keramoplastik ve çini örnekleri. *Art-Sanat*, 12, 193-204.
- Eyice, S. (1961). Bizans mimarisinde dış cephelerde kullanılan bazı keramoplastik süsler (Süs Çömlükleri). *Ayasofya Müzesi Yıllığı* içinde (s. 25-28). Ayasofya Müzesi Yayınları.
- Göde, K. (1987). XIV. yüzyıl Eratnalılar döneminde Tokat. *Türk Tarihinde ve Kültüründe Tokat* içinde (s. 17-22). Gelişim Matbaası.
- Grabar, O. (1966). The Earliest Islamic Commemorative structures, notes and documents. *Ars Orientalis*, 6, 7-46.

- Huff, D., & O’Kane, B. (1990). ČAHĀRTĀQ. *Encyclopædia Iranica* içinde (Cilt. 4, Sayı 5, s. 634-642). <http://www.iranicaonline.org/articles/cahartaq>, Erişim tarihi: 14.6.2022
- Kara, D. (2019). *Türkiye'nin Selçuklu Çağı Kadın Türbeleri (1071-1318)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eskişehir Üniversitesi.
- Kesik, M. (2020). Muinüddin Süleyman Pervane. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 31, s. 91-93). <https://islamansiklopedisi.org.tr/muinuddin-suleyman-pervane>, Erişim tarihi: 20.06.2022.
- Kılıcı, A. (2007). *Anadolu Türk Mimarisinde Erken Devir (XIV-XV. Yüzyıl) Baldaken Tarzı Türbeler*. Vakıflar Genel Müdürlüğü.
- Koshenova, G. (2016). Kazakistan, Taraz’da Babacı Hatun Türbesi. *Bilig*, 77, 183-202.
- Kutlu, M. (2017). 14-15. yüzyıllara ait Osmanlı camilerinde görülen Tuğla-Taş almasıklığı üzerine gözlemler. *Sanat Tarihi Dergisi*, 26, 131-153.
- Nişanyan, S. (2022). Türbe. *Nişanyan Sözlük*. <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/t%c3%bcrbe>, Erişim tarihi: 05.06.2022.
- Ögel, S. (1966). *Anadolu Selçuklularının Taş Tezyinatı*. Türk Tarih Kurumu.
- Öney, G. (1992). *Anadolu Selçuklu Mimari Süslemesi ve El Sanatları*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Önkal, H. (1996). *Anadolu Selçuklu Türbeleri*. Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Önkal, H. (2006). Türbeler. A. U. Peker, ve K. Bilici (Ed.), *Anadolu Selçukluları ve Beylikler Dönemi Uygurluğu (Mimarlık ve Sanat)* içinde (Cilt 2, s. 351-370). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Özaydın, A. (1993). Danişmendliler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 8, s. 469-474). <https://islamansiklopedisi.org.tr/danishmentliler#1>, Erişim Tarihi: 20.06.2022.
- Özaydın, A. (2001). Kadı Burhâneddin Devleti. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 24, s. 74-75). <https://islamansiklopedisi.org.tr/kadi-burhaneddin>, Erişim tarihi: 20.06.2022.
- Özbek, Y., & Arslan, C. (2008). *Kayseri Taşınmaz Kültür Varlıkları Envanteri* (Cilt 1). Kayseri Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Parla, C. (2019). Niğde Hüdavend Hatun Türbesi'nde ikonografik yaklaşım. *Turkish Studies Social Sciences*, 14(3), 1007-1032.

Tokat'ta Bulunan 14. Yüzyıla Tarihlenen Bağımsız Türbeler Üzerine Mimari Bir...

- Seçkin, S. (2013). Gebze Malkoçoğlu Türbesi'nin yapım özellikleri ve üst örtü problemine dair öneriler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 979-991.
- Şaman Doğan, N. (2003). Bezemeye bakış: Anadolu'da İlhanlı izleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20(1), 150-166.
- Uykur, R. (2003). *Ürgüp Damsa Köyü Taşkın Paşa Külliyesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1927). *Tokat, Niksar, Zile, Turhal, Pazar, Amasya Vilayet, Kaza ve Nahiye Merkezlerindeki Kitabeler*. İstanbul Milli Matbaa.
- Yavi, E. (1986). *Tokat (Komana)*. Güzel Sanatlar Akademisi.
- Yuvalı, A. (2000). İlhanlılar. *Türkiye diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 22, s. 102-105). <https://islamansiklopedisi.org.tr/ilhanlilar>, Erişim tarihi: 20.06.2022.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to evaluate the architectural and artistic features of Burgaç Hatun Tomb, Erenler Tomb and Nurettin İbn-i Esentimur Tomb which are among the independent tombs that have survived in the city center of Tokat. All tombs are dated to the 14th century and associated with the period when Tokat was under Ilkhanid rule. These tombs have been previously the subject of various studies, however an overall study which examines them together and focuses on the architectural and artistic features of the period is currently lacking. With this study, it is aimed to explore the architectural and artistic characteristics in Tokat during the 14th century when Anatolia was experiencing political transformation, within the context of Islamic monumental tomb architecture.

Methodology: Within the scope of the research, first, literature review was conducted. Then, documents, photographs and reports related to the tombs were obtained from the Tokat Regional Directorate of Foundations. Finally, field study was carried out during which the tombs were examined and photographed in situ. The documents obtained from the Tokat Regional Directorate of Foundations., and on-site observation and photographs acquired during the field survey are used as primary sources, and all other outcomes of scientific research on this subject are used as secondary sources.

Findings: Burgaç Hatun Tomb, Erenler Tomb and Nurettin İbn-i Esentimur Tomb, which are examined in the study and dated to the 14th century, stand out with their unique architectural and decorative features. Burgaç Hatun Tomb differs from the other two in terms of being one of the earliest hexagonal tombs in Anatolia and reflecting elements of Byzantine art and architecture, such as alternating brick-stone masonry and quatrefoil ceramoplastic decorations. Erenler Tomb is one of the first examples of baldachin-type tombs, reflecting an interpretation of pre- and post-Islamic architecture in Anatolia together with architectural and artistic influences from Iran and Central Asia. Nurettin İbn-i Esentimur Tomb, which attracts attention with its star-shaped pyramidal brick cone, is distinguished by its baroque window decoration on its eastern façade.

Conclusion: Islamic monumental funerary architecture was widespread in Muslim countries, especially Iran and Central Asia. After the Turkish conquest of Anatolia, Islamic mausoleums began to spread in the region. The number of Islamic tombs increased following the transformation of the religious and intellectual environment as a result of the migrations of religious leaders and their followers, who were driven from east to west by the Mongol invasion in the 13th century. Moreover, the builders and artists who came with the same wave of immigration were influential in the architectural and artistic interaction. Located at the intersection of trade routes and suitable for settlement with its rich agricultural lands, Tokat was eventually affected by these migrations.

An overall assessment shows that, all three tombs were under the influence of Byzantine architecture and art, the Anatolian Seljuk architectural traditions, the architectural and artistic influence of Iran and Central Asia, and the artistic influence of the groups that came to Anatolia following the Mongolian pressure that took place after the second half of the 13th century. This situation witnesses an architectural environment in Tokat, which was very creative architecturally and artistically, blending pre-Islamic and post-Islamic, local and external influences in Tokat during the Ilkhanid rule.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57495>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	04.02.2022	Submitted date
Kabul tarihi	18.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Karakaya, Y. E. & Şahin, A. (2022). Erken Dönemden Günümüze Kadınların Spor Faaliyetlerindeki Temsili. *Journal of History School*, 59, 2309-2326.

ERKEN DÖNEMDEN GÜNÜMÜZE KADINLARIN SPOR FAALİYETLERİNDEKİ TEMSİLİ¹

Yunus Emre KARAKAYA² & Aykut ŞAHİN³

Öz

Kadının spordaki yeri ve spor tarihinde nasıl konumlandığıyla ilgili araştırmalar hala güncelliğini korumaktadır. Sporun karakteristik özellikleri, kulüplerin kuruluşları ve yönetim anlayışları, erkeklerin eylemlerine ve üstünlüğüne, ayrıca toplumların beklentilerine göre şekillenmektedir. Toplumsal düzende kadınlara kendi iradeleri dışında biçilen roller hayatın diğer alanlarında da benzer şekilde görülmektedir. Kadınlar erken dönemden günümüze spor faaliyetlerine katılım sürecinde bir varoluş mücadelesi ortaya koymuşlardır. Bu çalışma, erken dönemden günümüze kadınların spor faaliyetlerine katılımı ve erken dönemden günümüze Türklerde kadınların spor faaliyetlerindeki gelişimini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler, birincil ve ikincil kaynaklar ışığında retrospektif yöntemle değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, kadınların spor organizasyonlarına erkeklerle eşit seviyede katılım hakkı elde etmede bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Sporda kadınların erkeklerle aynı düzeyde temsil edilmesi, hayatın diğer alanlarındaki tüm kadınlara da örnek teşkil edecektir. Böylece bir toplumsal dönüşüme de katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kadınlar, Spor, Erken Dönem, Modern Sporlar, Türkler, Olimpik Oyunlar, Spor Tarihi.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

²Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, emrekarakaya@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9858-2103

³Arş. Gör., Munzur Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, aykutsahin@munzur.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3654-6550

The Representation of Women in Sports Activities From Early to the Present

Abstract

Researches on the place of women in sports and how they are positioned in the history of sports are still up-to-date. The characteristics of sports, the organizations of clubs and their understanding of management are shaped according to the actions and superiority of men, and also the expectations of the societies. The roles assigned to women against their will in the social order are seen in other areas of life in a similar way. This study was carried out to examine the participation of women in sports activities from the early period to the present, and the development of women in sports activities in Turks from the early period to the present. The data obtained within the scope of the study were evaluated with the “*retrospective method*” in the light of primary and secondary sources. As a result, it has been determined that women have shown an improvement in gaining the right to participate in sports organizations at the same level as men. Representing women in sports at the same level as men will set an example for all women in other areas of life. Thus, it will also contribute to a social transformation.

Keywords: Women, Sports, Early Period, Modern Sports, Turks, Olympic Games, Sport History

GİRİŞ

Kadının spordaki yeri ve spor tarihinde nasıl konumlandığıyla ilgili araştırmalar hala güncelliğini korumaktadır (Osborne ve Skillen, 2015). Alanyazın incelendiğinde erkek egemen bir spor tarihinin olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Özellikle kadınların bir sporda ağırlık merkezi haline geldiği durumlar, sporun karakteristik özellikleri, kulüplerin kuruluşları ve yönetim anlayışları erkeklerin eylemlerine ve üstünlüğüne göre şekillendirilmiştir (Osborne, 2005). Sage (1998), spor faaliyetlerinin erkek üstünlüğüne ve egemenliğine ortam hazırlayacak bir kültürel alan olduğunu belirtmektedir. Ayrıca organizasyonların gelenekleri, sembolleri ve değerlerinin kadınların toplumdaki ikincil konumunu korumaya yönelik olduğunu vurgulamıştır. Nitekim bu konuda yapılmış bazı araştırmalarda da sporun erkek egemen bir yapı olduğunu doğrular niteliktedir (Theberge, 1985; Messner, 1990).

Kadınların kamusal alana girişi çok geç olduğundan dolayı, aynı zamanda sporla tanışması da geç ve sancılı olmuştur. Sporda yer almasında yalnızca spor faaliyetlerine katılmak değil, eşit koşullarda yarışabilmesi de amaçlanmıştır (Billings vd., 2010). Örneğin, 1885 yılında Hamburg Alster’de tüm topluma açık olan yüzme yarışmalarında kadınlara yönelik kurallar konulmuştur. Kadınlar geniş elbiselerle yüzebilirken, sırt üstü yüzmeleri yasak olmuştur. Sırt üstü

Erken Dönemden Günümüze Kadınların Spor Faaliyetlerindeki Temsili

yüzdüğü görülen kadınlar, polis kayıklarıyla kıyıya alınırken, erkeklerin kıyıya 300 metreden daha yakın durması ve izlemesine de izin verilmemiştir. 1896 yılına gelindiğinde ise kadınların yüzmesi yasak hale gelmiştir (Karacan, 2003, s.145-153).

Kadınların sporda 1900'lü yılların başından itibaren olumlu yönde büyük mesafe almıştır. 1900'lü yılların sonuna doğru ise kadının spordaki etkisinde büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Bu etkinin artmasında sosyolojik anlamda geleneksel cinsiyet rollerine karşı ortaya konulan fikirlerin, kadının sportif organizasyonlarda yer alması için oluşturulan yasal ve politik kararların ve toplumsal sağlık açısından fiziksel aktivitenin önemi konusunda yapılan farkındalık hareketlerinin payı büyüktür (Theberge, 2000). Günümüz toplumlarında ise spor, kadınlara güç, özgüven, cesaret, sağlık, zindelik ve mutluluk kazandırarak onların toplumdaki rollerini güçlendirmelerine ve değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Gopinathan, 2020). Theberge ve Birrell (1994) yaptıkları çalışmada, spor faaliyetlerine katılımın dışında, kadın ve erkeklerin sağlık ve zindelik açısından fiziksel aktivitelere katılımlarının eşit şekilde teşvik edildiğini ve kadınların fiziksel aktivitelere katılımlarının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Kadının spor faaliyetlerindeki katılımında meydana gelen bu gelişmeler hem spor faaliyetlerine katılım sağlayan kadın sayısında artışa hemde kadınların yer aldığı spor kategorilerinde çeşitliliğe neden olmuştur. Erkeklerin egemen olduğu spor organizasyonlarına karşı yaşanan bu gelişmeler tarihsel dönem içinde hem bir meydan okuma hem de bir varoluş mücadelesi olarak nitelendirilebilir. Bu çalışmada, erken dönemden günümüze kadınların spor faaliyetlerine katılımı ve erken dönemden günümüze Türklerde kadınların spor faaliyetlerindeki gelişimi incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmada şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır: *“Kadınlar erken dönemden günümüze spor faaliyetlerine katılım açısından ne aşama almıştır?”*, *“Erken dönemden günümüze Türklerin spor faaliyetlerinde kadınların katılımı ne düzeyde olmuştur?”* ve *“Modern olimpiyat oyunları tarihinde kadınların spor faaliyetlerinde yer almasında nicel olarak nasıl bir gelişim sağlanmıştır?”*.

Erken Dönemden Günümüze Dünyadaki Spor Faaliyetlerinde Kadın

Geçmiş dönemlerde spor, şehir yaşamında gençlerin yetiştirilmesinde büyük bir rol almıştır (Başgelen, 2009, s.7). Urartular üzerinde yapılan araştırmalarda, bazı kemerler üzerinde düğün ve ziyafet sahneleri, dansçılar, akrobatlar ve müzisyenler yer almaktadır. Savaş ve av sahnelerinin yer aldığı, erkeklerin taktıkları kemerlere göre daha dar olan bu kemerlerin kadınlar

tarafından da kullanıldığı görülmektedir. Urartular, avcılığa hem dinsel hem de politik anlam yükleyen Asurlar ile benzeşmektedir (Belli, 2007).

Hititlerde savaş ve çarpışma gösterilerinin yanında gülle atma, koşu, halat çekme ve araba yarışları türünde atletizm yarışmaları da yapılmıştır (Carter, 1988). Hititlerde av yada seyirlikleriyle atletik yarışmalar, daima tanrılara sunulmuş ve tanrılara insani özellikler yakıştırılmıştır. Atletik oyunlar, belli bir kapsamda müzik ve dansla tanrıların eğlenmesine hizmet etmiştir. Hititlerle ilgili bulunan kabartmalarda kadınlarında atletizmle uğraştıkları görülmektedir (Hiçyılmaz, 1995, s.15; Yıldırım ve Gültekin, 2012, s.51).

M.Ö. 350 yıllarında düzenlenen olimpiyat oyunlarında yalnızca 18 yaşından büyük özgür Yunan vatandaşları yer alabilirdi. Olimpiyat Oyunları'yla aynı zamanda olimpiyat alanının dışarısında Tanrıça Hera'nın onuruna kadınlar arasında da spor yarışları yapılmış olsa da, sporcular çıplak bir şekilde yarışmasından dolayı erken dönemdeki bu oyunlara evli kadınların yarışmacı veya seyirci olarak katılım sağlamaları ve oyunlar sırasında Olimpia'ya gelmeleri yasaktı. Gizli bir şekilde bu oyunları izlerken yakalandıkları zaman yüksek kayalardan aşağıya atılarak öldürülmüşlerdi (Tekin ve Tekin, 2014, s.132). Decker (1995, s.129), evli kadınlardaki bu yasağın kült-dinsel sebeplerle alakalı olduğu görüşünü savunmaktadır. Ana tanrıça kültürünün sembolik bir temsili için Demeter rahibesine bu oyunları seyretme imtiyazı tanınmıştır.

Bazı Elisli kadınları organize ettiği Hera festivalinde evlilik yapmamış kadınlar, 160 metre mesafelik stadyum pistinde koşu yarışması yapardı. Pausanias'a göre bu kadınlar, çözülmüş saçları, dizlerini örten ve sağ omuzlarından göğüslerine kadar olan açık kıyafetlerle yarışlardı (Kannicht, 1997, s.48). Üç yaş kategorisinde organize edilen yarışlarda kazanan kadınlara erkeklerdeki gibi zeytin dalından yapılmış olan bir çelenk verilirdi. İstedikleri takdirde Hera tapınağına yaptırdıkları resimlerini astırabilirdi (Alpman, 1972, s.99). Olimpiyat oyunlarını kendileri izlemeseler dahi atın sahibi olan kadınların erkekler olimpiyatlarında atları galip geldiği zaman şampiyon sayılırlardı (Yıldırım, 2014, s.560). Roma İmparatorluğu döneminde ise gymnasiumlar büyük değişiklikler geçirmiştir. Onların hamam geleneğıyle birleştirilerek Romalıların kültürel yapısına uygun yeni bir yapı oluşmuştur. Önceleri beden eğitimi, yapılan açık alanlar halindeyken, özellikle Roma döneminde soyunma odaları, hamamlar, antrenman yapılan özel kısımlar ve yarışma alanlarının yapılmasıyla gymnasiumlar görkemli yapılara dönüşmüşlerdir. Gymnasiumların bakımı ve yönetimi devletin kontrolü altında ve her türlü ihtiyaçların karşılanabilmesi için belli oranda devlet kaynağı ayrılmaktaydı. Gymnasiumlar,

halkın buluşma, kültürlerini koruma ve yayma amacını taşıyan günümüzdeki anlamıyla antik dönemde bir enstitü işlevi taşımaktaydı (Bingül, 2013).

Modern olimpiyatların 1896 yılında başlaması kadının spor faaliyetlerinde yer almasına neden olmamıştır. Nitekim modern olimpiyat oyunlarının kurucusu olan Pierre de Coubertin kadınların spor yapmasına karşı olmuştur. Coubertin, düşüncesini şu sözleriyle dile getirmiştir (Karacan, 2003, s.146-147): “*Kadın sporları, doğanın kanunlarına aykırıdır. Kadınların rolü, erkeklerin galibiyetlerini taktir etmektir. Kadın sporcuların görünüşlerinin korkutucu olduğu vurgulanmalıdır ve olimpiyat oyunları erkeklere ayrılmalıdır.*” Modern olimpiyat oyunlarına kadınların katılımını biyolojik faktörlerle açıklamaya çalışan Coubertin, kadınların fiziksel olarak yarışmalarda performans ortaya koyacak atletik yapıya sahip bir şekilde yaratılmadıklarını ve yüksek atletik performans gerektiren oyunların kadınlar için uygunsuz olacağını ifade etmiştir. Coubertin kadınların toplumun diğer zayıf üyeleri olan çocuk, hasta ve yaşlılar kategorisinde değerlendirilmesi gerektiğini bu nedenle yüksek atletik performans gerektiren sporların yerine halk sağlığı merkezleri tarafından yapılan beden eğitimi faaliyetlerine katılmalarının daha uygun olacağını belirtmiştir. Modern olimpiyat oyunlarının Pierre de Coubertin tarafından 1896 yılında Avrupa aristokrat ve erkeksi değerlerini yaymaya teşvik etmek için tasarlandığı, kadınların ilk olimpiyat oyunlarına alınmamasının sebebi olarak değerlendirilmektedir. (Carpentier ve Lefevre, 2006). Coubertin, 1935 yılında radyodaki konuşmasında gerçek bir olimpiyat kahramanı “*yetişkin erkek birey*” olarak belirtmiş ve kadınların herkese açık olan yarışlara katılım sağlamasını onaylamadığını ifade etmiştir. Olimpiyat oyunlarında kadınların rolünün tıpkı Antik oyunlardaki gibi kazananlara çelenk takmak olması gerektiğini vurgulamıştır (Coubertin, 1993). Coubertin, olimpiyat oyunlarının salt bir sportif etkinlik buluşması olmadığını bizzat kendisine ait sosyal, felsefik ve sportif anlamlar yüklediği olimpizm olgusuyla açıklamıştır (Yıldırım, 2014, s.266). Coubertin’e rağmen kadınların modern olimpiyatlara katılımı, 1900 Paris Olimpiyat Oyunlarında yüksek tabaka kadınlarının oynadıkları spor branşlarından tenis ve golf branşında olmuştur (Simri, 1984, s.162-163). 1921 yılında ise ilk defa kadınlar olimpiyatı düzenlenerek mevcut olimpiyata karşı etkili bir güç haline gelmiştir. Coubertin’in ölümünden sonra bu süreç Uluslararası Olimpiyat Komitesi tarafından olimpiyat oyunlarına kadının katılmasının önündeki engellerin giderek kaldırılmasına yol açmıştır (Yıldırım, 2014, s.566).

Erken Dönemden Günümüze Türklerde Kadın ve Spor Faaliyetleri

Erken dönem Türklerde, Türk kadınının rolü erkekler ile paralellik göstermiştir. Türklerde kadınlar, henüz çocuk yaştaiken erkek çocuklardaki gibi binicilik ve okçuluk gibi eğitimleri alırdı. Türklerde Yuğ ve Toy merasimlerinde erkeklerin yaptığı bütün spor faaliyetlerin kadınlarda da aynı şekilde organize edilmişti (İmamoğlu, 1998, s. 24). Erken dönem Türklerde kadınların mezarlarında erkeklerdeki gibi kılıçlara rastlanırdı. Macar Tarih Bilimcileri'nden Hampel bunu şu şekilde belirtmektedir (akt. Yıldız, 2002, s.60): “*Kılıçlar bir ev aracı değildir. Kadınların mezarlarında bulunması bunu savunma aracı olarak kullandıklarını kanıtlar. Çünkü, Türk kadını da erkeği gibi silahı çok iyi kullanmayı, küçük yaşlarda öğrenmeye başlar.*”

Kadınlarda iştirak ettikleri çeşitli top oyunları (futbol, golf ve polo gibi) Hunlar zamanında oynanırdı (Kafesoğlu, 1995, s.275). Hunlarda ve Göktürklerde yılın önemli günlerinde erkek ve kızlar bir araya gelerek toy yaparlardı. Bu bayramlarda ortaya konulan spor branşlarında kadınlar usta bir şekilde yarışır ve aynı branşlarda bazen erkeklere karşı kazanmışlardı. O dönemlerde ve sonraki birkaç yüzyıl sonra kadınlarında “*Tepük*” oyunu oynadığını ifade eden birçok kaynağa ulaşılmaktadır (İmamoğlu, 1998, s.26). Eski Çin yazarı Soy-Wer'den alıntı yapan Yıldız (2002, s.21) şu şekilde belirtmektedir: “*Orta Asya'da, Kıvışka'da, üç gün üç gece süren şölenlerde, pehlivanlar güreşir, gençler koşar, atlar koşturulur, kılıç-kalkan gösterileri yapılır, top oynanır ve oklar atılırdı. Bir atlas üzerine konulan küçük bir hedefe, okunu nişanlayan kişi, o ülkenin, bir günlük hükümdarı ilan olunur ve o gün için, hükümdarın tüm hak ve yetkilerini kazanırdı. Oku, kadınlar ve erkekler birlikte atardı. Başarılı olan erkek “Başbuğ”, kadın ise “Ece” ilan edilirdi. Top oyununda, topa elle dokunulmaz, ayak ya da başla vurulurdu. Bu oyunu, kadın ve erkekler, karşı karşıya veya yan yana oynarlardı.*”

Göktürkler döneminde, kadınlarında ata bindiği, güreş tuttuğu, ok fırlattığı ve erkeklerle yarıştığı belirtilmektedir. Corneto'nun, Qurciola bölgesinde bulunan mezar resimlerinde de kadın ve erkeklerin karışık bir şekilde spor yaptıkları görülmektedir. Türk kızları Dede Korkut Destanı'nda, Türk erkekleriyle beraber her türlü spor aktivitesini icra ettiği belirtilmektedir. Bunlar, ata binmekten ok atmaya, av eğlencesinden güreşmeye kadar çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca Kaşgarlı Mahmud'un eseri olan Divan-ı Lügat-it Türk'te “*Kız birle güreşme, kısrak birle yarışma*” sözü Türk kızlarının ne kadar güçlü olduğunu ve iyi güreş tuttuklarının göstergesidir. 703 yılında Arap Gezginini Mehmet Bin İbrahim Tancı'nın yazdığı “*Seyahatname*”de Türk kadınlarının

Erken Dönemden Günümüze Kadınların Spor Faaliyetlerindeki Temsili

bedenle ilgili oyunlara katılımı hakkında ayrıntılı bilgi vermektedir (Yıldız, 2002, s.27-60).

Türkler Müslümanlığı 8. yüzyılın başından itibaren kabul etmeye başladıktan sonra, İslamiyeti yaymayı da kendilerine hedef ve vazife edindiler. Müslüman Selçuklu Devleti, erken dönemde kurulan Türk devletlerinin bazı karakteristik özelliklerini edinmişse de pek çok farklılığı da barındırmıştır. Hem eski Türk geleneklerini devam ettirmiş, hem de İslamiyet'ten etkilenerek yeni bir tarz ve yaşam biçimi ortaya koymuştur (Erim, 2007, s.2). Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti'nde kadınların yaşam tarzlarında İslamiyeti kabulden önceki dönemdeki bazı uygulamaları terk edilmiş ve kadınların spor faaliyetlerindeki bazı sınırlılıklara da yol açmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte 1926 yılında Türk kadını modern anlamda atletizm pistlerinde görülmeye başladı (Atabeyoğlu, 1981, s.107). Osmanlı sefirlerinden Asım Turgut Bey'in kızı Leyla Hanım ise yüzmede başarı sağlamıştır. Aynı yıllarda yönetmelikteki eksiklik nedeniyle Fenerbahçe Erkek Voleybol Takımı'nda sporcu olan Sabiha Rıfat Hanım da erkeklerle birlikte spor yapmıştır. Kuşadası'nda 1931 yılında Emine Pehlivan'ın Bulgar Dimky'le yaptığı güreş de uluslararası Türkiye'yi temsil etmesi anlamında önem taşımaktadır. Cavidan Erbelger ve Leyla Asım Turgut ilk defa milli formayı giyen ilk Türk kadınlar olmuş ve Türkiye'yi 1933 yılında Sovyetleri Birliği'nde temsil etmişlerdir. 1935 yılından itibaren Azade (Tezcan) Hanım, radyodan kadınlar için cimmastik hareketleri anlatmış ve yaptırmıştır. 1936 Berlin Olimpiyat Oyunlarına Halet Çambel ve Suat Fetgeri katılım sağlayan ilk Türk kadınları olmuşlardır. Ayrıca, Selim Sırrı (Tarcan) Bey'in çabalarıyla Çapa Öğretmen Okulu için İsviçre'den kadın beden eğitimi öğretmeni getirilerek kadın beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmiştir. Buradan başarı elde eden Türk kadınlarının daha sonra eğitimlerini geliştirmeleri amacıyla Avrupa ülkelerine gönderilmişlerdir (Yıldız, 2002, s.182-185; Atabeyoğlu, 1981, s.108).

YÖNTEM

Bu çalışmada, erken dönemden günümüze kadınların spor faaliyetlerine katılımı ve erken dönemden günümüze Türklerde kadınların spor faaliyetlerindeki gelişimi ulaşılan birincil ve ikincil kaynaklar ışığında, retrospektif yöntemle değerlendirilmiştir. Retrospektif yöntem, geriye dönük ya da geçmişle ele alan yöntem olarak tanımlanmaktadır (Baker, 2003; Gümüşçü, 2014). Çalışmada döküman analizi yöntemi de kullanılmıştır. Döküman analizi yöntemi bilimsel araştırmada kullanılan diğer araştırma yöntemlerinin bir tamamlayıcısı olarak kullanılmasının yanında, tek başına bir teknik olarak da

kullanılabilmektedir. Bu analiz basılı ya da elektronik kaynakların taranması, gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi için kullanılan sistematik bir prosedürdür (Stinson, 2021; Altheide, 2000; Bowen, 2009).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, 1896 yılında başlayan modern olimpiyat oyunlarında kadınların spor faaliyetlerine katılımı ve Türklere kadınların bu oyunlara katılımı kavramsal bir çerçevede verilmiştir.

Tablo 1
Modern Olimpiyat Oyunlarında Kadın Sporcuların Gelişim Süreci

Olimpiyat Yılı	Kadın Kategori Sayısı	Toplam Kategori Sayısı	Kadın Kategori Yüzdesi	Kadın Sporcu Sayısı	Toplam Sporcu Sayısı	Kadın Sporcu Yüzdesi
1900	2	95	% 2.1	22	997	% 2.2
1904	3	95	% 3.2	6	651	% 0.9
1908	4	110	% 3.6	37	2008	% 1.8
1912	5	102	% 4.9	48	2407	% 2.0
1920	8	156	% 5.1	63	2624	% 2.4
1924	10	126	% 7.9	135	3089	% 4.4
1928	14	109	% 12.8	277	2883	% 9.6
1932	14	117	% 12.0	126	1332	% 9.5
1936	15	129	% 11.6	331	3963	% 8.4
1948	19	136	% 14.0	390	4104	% 9.5
1952	25	149	% 16.8	519	4955	% 10.5
1956	26	151	% 17.2	376	3314	% 11.3
1960	29	150	% 19.3	611	5338	% 11.4
1964	33	163	% 20.2	678	5151	% 13.2
1968	39	172	% 22.7	781	5516	% 14.2
1972	43	195	% 22.1	1059	7134	% 14.8
1976	49	198	% 24.7	1260	6084	% 20.7
1980	50	203	% 24.6	1115	5179	% 21.5
1984	62	221	% 28.1	1566	6829	% 22.9
1988	72	237	% 30.4	2194	8391	% 26.1
1992	86	257	% 33.5	2704	9356	% 28.9
1996	97	271	% 35.8	3512	10318	% 34.0
2000	120	300	% 40.0	4069	10651	% 38.2
2004	125	301	% 41.5	4329	10625	% 40.7
2008	127	302	% 42.1	4637	10942	% 42.4
2012	140	302	% 46.4	4676	10568	% 44.2
2016	145	306	% 47.4	5059	11444	% 44.2
2020	174	339	% 51.3	5386	11040	% 48.8

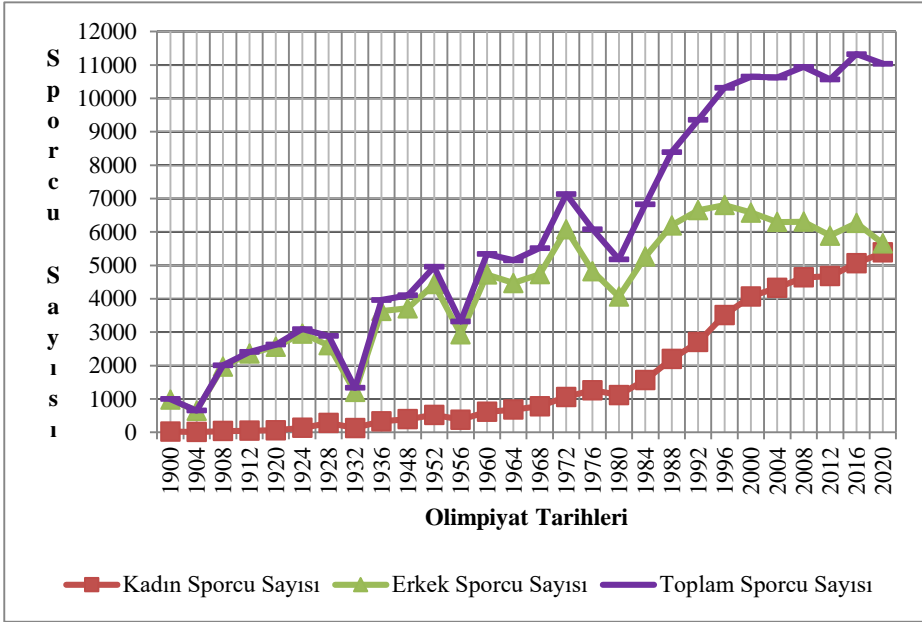
(IOC, 2021)

Erken Dönemden Günümüze Kadınların Spor Faaliyetlerindeki Temsili

Kadınların spor organizasyonlarında yer alması oldukça uzun süreçler ve gelişmelerden sonra sağlanabilmiştir. İlk modern olimpiyat oyunlarından günümüze kadın sporcuların olimpiyat oyunlarına katılım oranları ve yarıştıkları kategori sayıları incelendiğinde, zamanla kadın sporcu sayısının arttığı tespit edilmiştir. 1900 yılında olimpiyat oyunlarında %2,2 oranında kadın sporcu yer alırken, 1952 yılında bu oran %10.5, 1976 yılında %20.7 ve 2020 yılında ise 5386 kadın sporcu sayısı ile % 48.8'e ulaştığı görülmektedir (Tablo 1).

Şekil 1

Cinsiyetlere Göre Olimpiyat Oyunlarına Katılan Sporcu Sayılarındaki Değişim



Modern olimpiyat oyunlarına katılan toplam sporcu sayısı, erkek sporcu sayısı ve kadın sporcu sayısının gelişim grafiği incelendiğinde, kadınlara yönelik olumlu değişimi görmek mümkündür (Şekil 1).

Tablo 2

Modern Olimpiyat Oyunlarına Katılan Türk Kadınlarının Yıllara Göre Gelişim Süreci

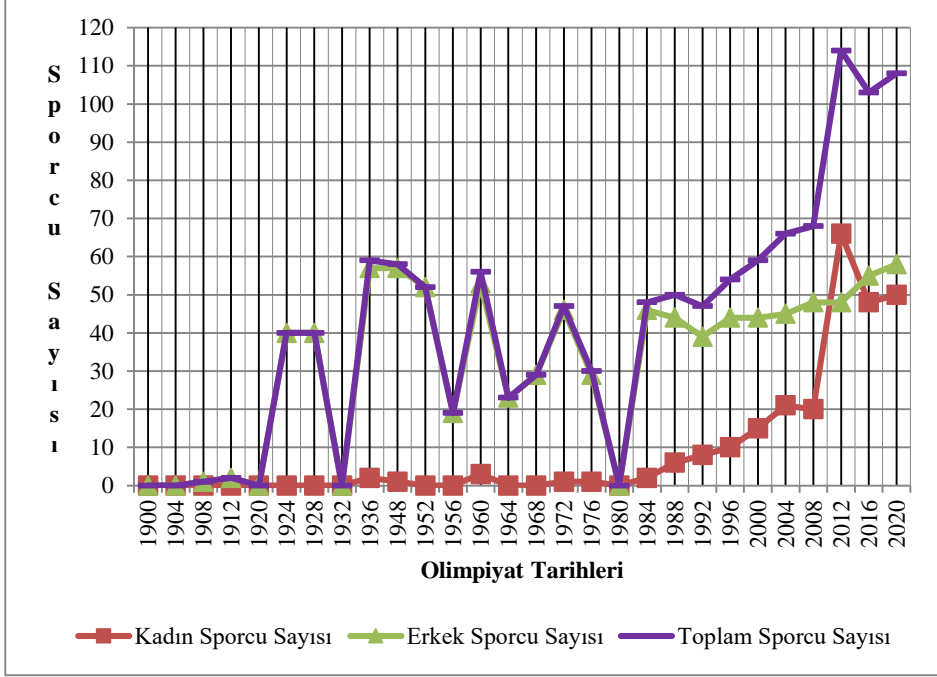
Olimpiyat Yılı	Kadın Sporcu Sayısı	Erkek Sporcu Sayısı	Toplam Sporcu Sayısı	Kadın Sporcu Yüzdesi
1900	-	-	-	-
1904	-	-	-	-
1908	-	1	1	-
1912	-	2	2	-
1920	-	-	-	-
1924	-	40	40	-
1928	-	40	40	-
1932	-	-	-	-
1936	2	57	59	% 3.4
1948	1	57	58	% 1.7
1952	-	52	52	-
1956	-	19	19	-
1960	3	53	56	% 5.4
1964	-	23	23	-
1968	-	29	29	-
1972	1	46	47	% 2.1
1976	1	29	30	% 3.3
1980	-	-	-	-
1984	2	46	48	% 4.2
1988	6	44	50	% 12.0
1992	8	39	47	% 17.0
1996	10	44	54	% 18.5
2000	15	44	59	% 25.4
2004	21	45	66	% 31.8
2008	20	48	68	% 29.4
2012	66	48	114	% 57.9
2016	48	55	103	% 46.6
2020	50	58	108	% 46.3

(Olimpiyat Komitesi, 2021)

Modern olimpiyat oyunları tarihi boyunca cinsiyete göre Türk sporcuların modern olimpiyat oyunlarında temsil edilme sayılarındaki değişim verilmiştir (Tablo 2). Kadın sporcuların yıllara göre değişimi incelendiğinde, ilk defa 1936 yılındaki olimpiyat oyunlarında iki sporcuyla temsil edilmiştir. Ancak 1952, 1956, 1964 ve 1968 yıllarında düzenlenen olimpiyat oyunlarında Türk kadın sporcular olimpiyat oyunlarına katılmamıştır. Daha sonraki yıllarda kadın sporcuların sayısında artış görülmüştür. Özellikle 2012 yılında düzenlenen Londra Olimpiyat Oyunlarında kadın sporcuların erkek sporculardan daha fazla sayıda olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 2

Cinsiyetlere Göre Olimpiyat Oyunlarına Katılan Türk Sporcularındaki Değişim



Olimpiyat oyunlarında Türk sporcuların cinsiyetlerine göre değişim grafiği verilmiştir (Şekil 2). Kadın sporcuların son yıllarda yapılan olimpiyat oyunlarında erkek sporcular kadar temsil edildiği görülmektedir. 2016 yılında Brezilya'nın Rio de Janeiro kentinde organize edilen olimpiyat oyunlarında kadın sporcuların erkek sporcularla yaklaşık olarak aynı sayıda temsil edildiği belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kadınların spor organizasyonlarına katılmalarında modern olimpiyat oyunlarının ilk dönemlerinde yaşadıkları problemler düşünüldüğünde, bugün gelinen noktada kadın sporlarının organizasyonlardaki değerinin yadsınamayacak bir yere sahip olduğu görülmektedir.

“*Sporta Cinsiyet Eşitliği*” sloganıyla kadınların ve erkeklerin spor organizasyonlarında eşit haklara sahip olduğunu ortaya koyan Uluslararası

Olimpitay Komitesi (IOC), kadınların tarihsel süreç içerisinde yaşadıkları problemleri ortadan kaldırmayı ve eşit şartlarda katılımla ve eşit şartlarda yarışmayı amaç edinmiştir. Çünkü, IOC sporun cinsiyet eşitliğini teşvik etme ve kadınların spora katılmalarını sağlamak için en güçlü platformlardan biridir (IOC, 2021). IOC'un sorumluluğunu 2. madde 5. paragrafında “*kadın erkek eşitliğini uygulamak amacıyla kadınların sporda her düzeyde ve tüm yapılarda tanıtımını teşvik etmek ve desteklemek*” olarak belirtmiştir (Olympic Charter, 2003). Nunes (2019), olimpiyat oyunlarındaki kadın sporcular konulu çalışmasında, kadın sporcuların olimpiyat tarihindeki varoluş mücadelesinde elde ettikleri kazanımların sadece sportif başarı kazanmak değil, toplumdaki kadın rollerinin de olumlu anlamda değişmesine neden olduğunu ifade etmiştir.

Spor, kadınlara toplumsal rollerini geliştirme ve kadına olan bakış açısında meydana gelen değişimlere öncülük etme gibi önemli sosyolojik ilerlemelerin önünü açan platform olmuştur. İlk olimpiyat oyunlarından günümüze kadar olan süreçte kadınların sporda elde ettikleri başarılar tüm dünyanın dikkatini çekmiştir. Örneğin, 2012 yılında Londra’da düzenlenen olimpiyat oyunlarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, halk arasında kadın sporlarına olan ilginin artmasını beraberinde getirmiştir (O’Neill ve Mulready, 2015). Kadınların sporda kendini kabul ettirmesi ve spor organizasyonlarına eşit şartlarda katılım gösterebilmesi adına bu gelişmenin büyük fayda sağladığı söylenebilir. Nitekim İngiltere’de dönemin Kültür, Medya ve Spor Bakanı ve aynı zamanda Kadın ve Eşitlik Başkanı olan Maria Miller, medya temsilcileriyle bir araya gelerek olimpiyatlarla ilgili haberleri için teşekkürlerini iletmiş ve kadın spor haberlerini daha fazla öne çıkarmalarını talep etmiştir (Wright, 2012). Yaşanılan bu gelişmeler, sporda kadının eşit şekilde yer alması konusunda bir farkındalık oluşturmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Özbey ve Güzel (2011) olimpiyat oyunlarının kadınların sporun her alanında araştırmacı, lider, yönetici, antrenör, sporcu, gazeteci vb. pozisyonlardaki gelişimini sağladığını ifade etmiş ve sporda kadın farkındalığının artmasına ve sınırlarının genişlemesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu nedenle olimpiyat hareketi ve kadın konusu üzerine daha fazla çalışmanın yapılmasının kadının spordaki yeri üzerine geliştirilecek stratejileri ortaya koyabilmek adına önemini vurgulamıştır. Olimpiyat hareketinde kadınların durumuna ilişkin ortaya konan fikirler, aynı zamanda spor alanyazınının temelini oluşturmuştur. Konunun önemi ve olimpiyat oyunlarının tarihsel büyüklüğünden, halkın ve akademisyenlerin ilgisinden ve kadınların sporda temsil edilmesinin büyük bir mücadeleye dayanmasından kaynaklanmaktadır (Wilson, 1996).

5-8 Mayıs 1994 tarihleri arasında İngiltere’nin Brighton kentinde yapılan “*Women, Sport and the Challenge of Change (Kadınlar Spor ve Değişimin*

Erken Dönemden Günümüze Kadınların Spor Faaliyetlerindeki Temsili

Meydan Okuması)” adlı konferans, kadınların spora katılımında çok önemli bir organizasyon olarak kabul görmüştür. Bu konferansa sekseni aşkın ülkenin spor kuruluşlarında temsilcilik yapan 280 delege katılmış ve kadınların sportif organizasyonlara katılımı konusunda önemli bir mesafe kat edilmiştir (Matthews, 2021). 1996 yılının mayıs ayında Amerika’da yapılan “*1. Kadın ve Spor Konulu Dünya Konferansı*”nda, kadınların spordaki yeriyle alakalı, farkındalık yaratmak, cinsiyet eşitliğinde kaydedilen ilerlemeyi değerlendirmek ve kadınların spor organizasyonlarına katılmalarını teşvik etmek için geleceğe yönelik programları tanımlamak gibi amaçları belirtilmiştir (IOC, 2021).

Ülkemizde ise kadınların spora katılımı konusunda kültürden kaynaklanan birçok farklılıklar görülmektedir. Fasting ve Prister (1999, s.76-85), kadınların spora Türkiye’deki aktif bir şekilde katılımı konusundaki araştırmasında; ikamet yeri, sosyal statü, okul başarısının önemi, aile ilişkileri, sporun erkeğe yönelik bir aktivite görülmesi, çalışma koşullarının ağırlığı, kadınların sporu bir eğlence olarak algılamaması, ailenin önemi, beden ve güzellik algısı ve örtünme gibi nedenler kadınların spora katılımını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca Grant (2007, s.310) ise kadınların spora katılımının özellikle ve spor kurum/kuruluşlarında temsil edilmesinin çok az olduğu islam ülkelerinde dinsel inanışların önemli bir payının olduğunu da ifade etmiştir.

Sonuç olarak, ortaya konulan bilgiler, modern olimpiyat oyunlarına katılım süreciyle ilgili bulgular kapsamında, kadınların spordaki temsilinin spor faaliyetlerine hiç katılım gösterememe durumundan erkeklerle eşit seviyede katılım hakkı etmeye yönelik bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Spor mekanlarının erkeklerin ve kadınların birlikte spor aktivitelerine katılım sağlayabileceği şekilde inşa edilmesi yada programların bu kapsama göre oluşturulması, kadınların spor faaliyetlerine katılımında artış sağlayacaktır. Sporda kadınların erkeklerle aynı düzeyde temsil edilmesi, hayatın diğer alanlarındaki tüm kadınlara da örnek teşkil edecek, bir toplumsal dönüşümü de katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Alpman, C. (1972). *Eğitimin Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Altheide, D. L. (2000). Tracking discourse and qualitative document analysis. *Poetics* 27(4),287–299. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(00\)00005-X](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(00)00005-X)
- Atabeyoğlu, C. (1981). *Atatürk ve Spor*. Hisarbank Kültür Yayınları.

- Baker, A. R. (2003). *Geography and History: Bridging the Divide*. Cambridge university press.
- Başgelen, N. (2009). *Antikçağ Kent Yaşamında Kamusal Spor-Eğitim Mekanları ve Hellenistik Çağ Anadolu Gymnasi*. Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Belli, O. (2007). *Urartularda Kadın ve Müzisyen ve Dansçılar: Belkis Dinçol ve Ali Dinçol'a Armağan Kitabı*. Ege Yayınları.
- Billings, A. C., Angelini J. R. & Duke, A. H. (2010). Gendered profiles of Olympic History: Sportscaster dialogue in the 2008 Beijing Olympics. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/08838150903550352>
- Bingül, A. (2013). *Antik Dönemde Gymnasiumun Önemi Ve Pergamon Gymnasiumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji Anabilim Dalı.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Carpentier, F. & Lefèvre, J. P. (2006). The modern Olympic Movement, women's sport and the social order during the inter-war period. *The International Journal of the History of Sport*, 23(7), 1112-1127. <https://doi.org/10.1080/09523360600832387>
- Carter, C. (1988). Athletic contests in Hittite religious festivals. *Journal of Near Eastern Studies*, 47, 185-197.
- Coubertin, P. de. (1993). *Modern Olimpizmin Felsefi Dayanakları*. (1. Baskı). (M Atıcı, Çev.). Olimpik Akademi.
- Decker, W. (1995). *Sport in der Griechischen Antike: Vom Minoischen Wettkampf bis zu den Olympischen Spielen*. Beck.
- Erim, D. (2007). *Türkiye Selçuklu Devletinde Spor ve Eğlence Hayatı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fasting, K. & Pfister, G. (1999). *Opportunities and Barriers for Women in Sport: Turkey*. Women of diversity productions Inc.

Erken Dönemden Günümüze Kadınların Spor Faaliyetlerindeki Temsili

- Gopinathan, P (2020). *Women Empowerment through Sports. Women Empowerment*, (s.24-32). <https://www.drnishikantjha.com/papersCollection/Women%20Empowerment%20.pdf#page=33>, Erişim tarihi: 24.05.2021
- Grant, J. (2007). *Sport, Culture and Society: An Introduction*. Routledge.
- Gümüüşçü, O. (2014). *Tarihi Coğrafya*. Yeditepe Yayınları.
- Hiçyılmaz, E. (1995). *Türkiye 'de Spor*. Yeni Yüzyıl Kitaplığı Yayınları.
- Imamoğlu, H. (1998). Türk spor kültüründe kadın unsuru. *Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu 1. Spor Kongresi Bildirisi*, 24-26.
- International Olympic Committee/IOC. (2021). *Factsheet Women in The Olympic Movement*. <https://olympics.com/ioc/gender-equality>, Erişim tarihi: 01.08.2021
- Kafesoğlu, İ. (1995). *Türk Milli Kültürü*. (7. Baskı). Boğaziçi Yayınları.
- Kannicht, R. (1997). Die Olympischen Spiele im alten Griechenland. *Olympischer Sport: Rückblick und Perspektiven* (s.29-52). Hofmann.
- Karacan, S. (2003). Kadınların spor etkinliklerine katılımlarının tarihsel gelişimi. *Türk Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 145-153.
- Matthews, J. J. (2021). The Brighton conference on women and sport. *Sport in History*, 41(1), 98-130.
- Messner, M. (1990). Men studying masculinity: Some epistemological issues in sport sociology. *Sociology of Sport Journal*, 7(2), 136-153.
- Nunes, R. A. (2019). Women athletes in the Olympic Games. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(3), 674-683. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.143.17>
- Olimpiyat Komitesi (2021). *Olimpiyat Oyunları*. <https://www.olimpiyatkomitesi.org.tr/Olimpiyat-Oyunlari/1/1>, Erişim tarihi: 10.10.2021
- Olympic Charter (2003). *Olympizm*. <https://www.joc.or.jp/olympism/charter/pdf/olympiccharter200300e.pdf>, Erişim tarihi: 10.10.2021
- O'Neill, D. & Mulready, M. (2015). The Invisible Woman? *Journalism Practice*, 9(5), 651-668. <https://doi.org/10.1080/17512786.2014.965925>
- Osborne, C. A. & Skillen, F. (2015). Forum: Women in Sport. *Women's History Review*, 24(5), 655-661. <https://doi.org/10.1080/09612025.2015.1028207>

- Osborne, C. A. (2005). *Gender and the Organisation of British Climbing, c.1857–1955 Identifies Key Club Formations Which Have Found Little if Any Mention in Published Academic Research About Development of the Sport*. Doctorate thesis, Lancaster Üniversitesi.
- Özbey, S. & Güzel, P. (2011). Olimpik hareket ve kadın. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 1-18.
- Sage, G. (1998). *Power and Ideology in American Sport: A Critical Perspective*. Human Kinetics.
- Simri, U. (1984). Frauen und Olympia-Sport und Emanzipation. In *Sport und Olympische Spiele* (s. 162-183). Rowohlt.
- Stinson, P. M. (2021). Document Analysis. JC Barnes, David R. Forde (Ed.), *The Encyclopedia of Research Methods in Criminology and Criminal Justice* içinde (s.392–394).
- Tekin, A. & Tekin, G. (2014). Antik Yunan dönemi: Spor ve Antik Olimpiyat oyunları. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(18), 121-140.
- Theberge, N. & Birrell, N. (1994). The sociological study of women and sport. D. M. Costa & S. R. Guthrie (Ed.), In *Women and Sport: Interdisciplinary Perspectives* (p.323–330). Human Kinetics.
- Theberge, N. (1985). Toward a feminist alternative to sport as a male preserve. S. Birrell & C. L. Cole (Ed.), in *Women, Sport, and Culture* (p.181–192). Human Kinetics.
- Theberge, N. (2000). Gender and sport. J. Coakley, & E. Dunning (Ed.), in *Handbook of Sports Studies* (p.323-334). SAGE. <https://www.doi.org/10.4135/9781848608382.n20>.
- Wilson, W. (1996). The IOC and the status of women in the Olympic Movement: 1972–1996. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(2), 183-192. <https://doi.org/10.1080/02701367.1996.190707942>
- Wright, O. (2012). New culture secretary wants more coverage of women's sports. *The Independent*, September 15.
- Yıldıran, İ. (2014). Antikiteden moderniteye olimpiyat oyunları: İdealler ve gerçekler. *Hece (Batı medeniyeti Özel Sayısı)*, 18(210-212), 560-570.
- Yıldıran, İ. ve Gültekin, T. (2012). *Anadolu Uygarlıklarında Spor*. Spor Yayınevi ve Kitapları.

Yıldız, D. (2002). *Çağlarboyu Türklerde Spor*. Telebasım Yayıncılık, Mart Matbaacılık.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: Researches on the place of women in sports and how they are positioned in the history of sports are still up-to-date. When the literature is examined, it is clearly seen that there is a male-dominated sports history. Especially the situations where women become the center of gravity in a sport, the characteristic features of sports, the establishment of clubs and their management understanding have been shaped according to the actions and superiority of men. As a matter of fact, some studies on this subject confirm that sports is a male-dominated structure.

Since women's entry into the public sphere was too late, their introduction to sports was also late and painful. It is aimed not only to participate in sports activities, but also to compete under equal conditions in taking part in sports. For example, in the Hamburg Alster in 1885, rules were set for women in swimming competitions open to the whole community. While women could swim in large dresses, they were forbidden to swim on their backs. The women, who were seen swimming on their backs, were taken ashore in police boats, while the men were not allowed to stand and watch closer than 300 meters from the shore. By 1896, women were prohibited from swimming.

Since the beginning of the 1900s, women have made great progress in sports in a positive way. Towards the end of the 1900s, great changes occurred in the influence of women in sports. In the increase of this effect, there are ideas put forward against traditional gender roles in the sociological sense. Legal and political decisions made for women to take part in sportive organizations, and awareness movements about the importance of physical activity in terms of social health have a great share. In today's societies, on the other hand, sports help women strengthen and change their role in society by giving them strength, self-confidence, courage, health, vitality and happiness.

In this study, the participation of women in sports activities from the early period to the present and the development of women in sports activities from the early period to the present were examined. In this context, the following questions were tried to be answered in the study: "*What stage have women taken in terms of participation in sports activities from the early period to the present?*", "*What is the level of participation of women in sports activities of Turks from the early period to the present?*", and "*What kind of quantitative development has been*

achieved in the participation of women in sports activities in the history of the modern Olympic Games?".

Method: In this study, the participation of women in sports activities from the early period to the present and the development of women in sports activities from the early period to the present were evaluated with the "retrospective method" in the light of primary and secondary sources. The document analysis method was also used in the study.

Findings: Women's participation in sports organizations was only possible after long processes and developments. When the participation rates of female athletes in the Olympic games and the number of categories they compete in, from the first modern Olympic games to the present, are examined, it has been determined that the number of female athletes has increased over time. While there were 2.2% of female athletes in the Olympic Games in 1900, this rate reached 10.5% in 1952, 20.7% in 1976, and 48.8% in 2020 with 5386 female athletes (Table 1). When the change of female athletes according to years is examined, the Turks were represented for the first time in the Olympic Games in 1936 with two athletes. However, Turkish female athletes did not participate in the Olympic Games held in 1952, 1956, 1964 and 1968. There has been an increase in the number of female athletes in the following years. Especially in the London Olympic Games held in 2012, it has been determined that female athletes are more numerous than male athletes (Table 2). In addition, it has been observed that female athletes in the Turks are represented as much as male athletes in the Olympic games held in recent years. It has been determined that in the Olympic Games organized in Rio de Janeiro, Brazil in 2016, female athletes are represented approximately the same number of times as male athletes (Figure 1)

Conclusion and Recommendations: When the problems experienced by women in the early stages of the modern Olympic games are considered in their participation in sports organizations, at the point reached today, it is seen that women's sports have an undeniable place in organizations. As a result, the information revealed is within the scope of the findings related to the participation process in the modern Olympic games: It has been determined that the representation of women in sports has progressed from not being able to participate in sports activities at all to equal participation with men. Constructing sports venues in a way that men and women can participate in sports activities together or creating programs according to this scope will increase the participation of women in sports activities. Representing women in sports at the same level as men will set an example for all women in other fields of life and will contribute to a social transformation.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.59767>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Gelis tarihi	04.04.2022	Submitted date
Kabul tarihi	26.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aral N., Deleş, B. & Demir, E. (2022). Examination of Preschool Teachers' Perceptions Regarding Play. *Journal of History School*, 59, 2327-2344.

EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING GAME¹**Neriman ARAL², Bayram DELEŞ³ & Emin DEMİR⁴****Abstract**

In this study, it is aimed to examine the perceptions of preschool teachers about the game. Descriptive research method and scanning model were used in the research. The study group of the research consisted of 145 preschool teachers working in independent kindergartens and kindergartens affiliated to the Ministry of National Education. Research data were collected with "General Information Form" and "Game Perception Scale". Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that female teachers' levels of freedom and purpose of the game and game perception levels were significantly higher than male teachers. It was determined that the function of the game and the level of interest/curiosity/exploration in the game were significantly higher than the teachers working in private schools. It was concluded that the teachers who received training on the game had higher the function of the game, their level of interest/curiosity/exploration and the perception of the game in the game. In this context, depending on the fact that the perception levels of the teachers who receive training about the game are significantly higher, trainings for the game that include large masses can be made.

Keywords: Preschool Education, Play, Perception of Play, Preschool Teacher.

¹ This article was presented as an oral presentation at the International Congress of Early Childhood Outdoor Practices (ICECOP), which was held in Sakarya, Turkey, on March 24-25th, 2021. The necessary permission was obtained from the Ethics Committee of Ardahan University dated 03.04.2021 and decision no:E-67796128-000-2100006225. The authors of the article contributed equally to the study.

² Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, aralneriman@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9266-938X

³ Lect., Erzincan Binali Yıldırım University, Vocational School of Health Services, Department of Child Care and Youth Services, delesbayram@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7507-240X

⁴ Res. Asst., Tarsus University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, emindemir033@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9438-2921

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuna İlişkin Algılarının İncelenmesi

Öz

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anasınıflarında ve anaokullarında görev yapan 145 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri "Genel Bilgi Formu" ve "Oyun Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre oyunun özgürlüğü ve amacı ile oyun algısı düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kamuda çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin oyunun işlevi ve oyunda ilgi/merak/keşif düzeyleri ile oyun algısı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda oyunla ilgili eğitim alan öğretmenlerin oyuna ilişkin algı düzeylerinin anlamlı derecede yüksek çıkmasına bağlı olarak geniş kitleleri içine alan oyuna yönelik eğitimler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Oyun, Oyun Algısı, Okul Öncesi Öğretmeni.

INTRODUCTION

The first six years of life are a critical period in which basic knowledge and skills are acquired as a preparation for life. Moreover, since brain development is largely completed in the first three years of age, exposing the child together with rich environmental stimuli in this process contributes to the development of the child's cognitive, language, social, emotional, and self-care skills (Aral & Sağlam, 2016; Marklund, 2022; Resnick, 2016). In this context, it is of great importance that all individuals who are interested in the care and education of children, especially families, know the developmental periods, individual differences, and needs of children. In this process, the most effective method to get to know children and take part in their world is the plays (Deleş & Aral, 2021, Lord & McFarland, 2010; Kahya Canli & Demirarslan, 2020).

Play, which is an effective method, has a history as long as human history. It is an important tool that allows children to explore their environment, to learn actively and naturally, to improve their social skills, creativity and ability to describe, and to contribute to their learning about daily life (Dietze & Kashin, 2019). Children mostly engage in plays, and in general, child plays are considered to be fun activities, without any purpose, which allow children to have a pleasant time (Keung & Cheung, 2019). However, plays are the most important learning tool that allows children to combine their inner world and the events around them

Examination of Preschool Teachers' Perceptions Regarding Game

and prepares children for life in every aspect. As in all periods, plays are of critical importance in the preschool period (Bento & Dias, 2017, Durualp & Aral, 2018).

Plays have an important role in pre-school education, which covers the period up to the beginning of basic education. However, it has a critical role in children's later life. It provides a systematic environment that shapes the social, emotional, physical, cognitive, language, moral and sexual development of children in the education and development process (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). Preschool education contributes positively to the productive, creative, and compatible development of children. Therefore, the knowledge, skills, and attitudes of preschool teachers, who support children in all aspects, are of great importance for the healthy development of children (Kang, Jun & Park, 2022; Marklund, 2022; Pistav Akmese & Kayhan, 2017). The game, which provides the opportunity for children to experience themselves and the worlds of others, plays an important role in the development of children in the pre-school period, as it does in every period. Parents and teachers, who are aware of the fact that play has an important place in the development of the child, offer different materials and playgrounds, contributing to the children's being happy, healthy and productive individuals (Goldstein, 2012). The presence of teachers who can offer new opportunities to children and design plays for different environments is considered important in terms of being able to take part in the children's world and support personality development (Marklund, 2022; Resnick, 2016; Gozum & Kandir, 2020).

Based on this idea, investigating the play-related perceptions of preschool teachers, who support children, in all aspects is of great importance for the development of children (Kang, Jun & Park, 2022; Marklund, 2022; Dong, 2018). The more positive the preschool teacher's perception of play is, the more opportunities it is expected to allow children to explore new opportunities. The study aims to investigate the relationship between the variables of gender, age, years of service, level of education, socioeconomic level of preschool teachers, and their perceptions of playing. In accordance with the purpose of the research, the answers to the following subproblems were sought:

In the perception levels of preschool teachers about the game,

- Gender
- Age
- Education level
- Type of school
- Year of service
- Is training about the game effective?

METHOD

In this section, the research model, study group, data collection tools, data collection process and statistical analysis used in data analysis are included.

Research Type

In this research, the survey method was used Among the descriptive research methods, which aims to reveal the play perceptions of preschool teachers. Screening models are types of research aimed at uncovering various features of a particular study population or sample group without any other intervention (Faulkner & Faulkner, 2018).

The Study Group

The study group of the research consists of 145 preschool teachers working in kindergartens affiliated with the Ministry of National Education, and independent kindergartens, in the spring semester of the 2020-2021 academic year. The random sampling method was used, and the teachers who agreed to participate voluntarily were included in the study. Considering the distribution of the teachers participating in the study according to the variables, it was found that 84.8% of the teachers was female, 15.2% was male, 31.7% was 22-25 years old, 24.1% was 26-30 years old, 26.9% was 30-35 years old, and 17.2% was 36 years old and above. In terms of educational status, it was found that 4.8% of the teachers had an associate degree, 64.1% had a bachelor's degree and 31% had a postgraduate degree. Of the teachers, 81.4% was working in the public, 18.6% in private schools, 50.3% was working for 0-5 years, 23.4% was working for 6-10 years, 18.6% for 11-15 years, and 7.6% was working for 16 years and above. It was found that 73.8% of the teachers received training related to the plays, while 26.2% did not.

Data Collection Instruments

The "*General Information Form*" and the "*Play Perception Scale*" were used for the collection of the research data. The permissions were obtained from the authors of the scales.

General Information Form: The form includes questions about the gender, age, educational level of the teachers, the institution they worked in, working years, and the status of having received play-related training.

Play Perception Scale: The scale developed by Gunes, Tugrul, and Demir Ozturk (2020) consists of 20 items. The scale is a 5-point Likert-type scale. The scale consists of three sub-scales: "The function of the play and

Examination of Preschool Teachers' Perceptions Regarding Game

interest/curiosity/discovery in the play, the originality and purpose of the play, and the nature and source of the play". The scale was developed to investigate the play perceptions of preschool teachers. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was .72. The first sub-scale, which is the function of the play and interest/curiosity/discovery in the play, gives insight into the discovery processes and outcomes of the participant's own plays; the second sub-scale, which is the originality and purpose of the play, gives insight about the play experiences, toys and memories of participant's own play history; and, the third sub-scale, the nature and source of the play, gives information about the favorite plays in the participant's memories of plays or the new plays they discovered with excitement.

Ethical Aspect of the Study

In order to conduct the research, permits were first obtained from preschool educational institutions. Moreover, the necessary permission was obtained from the Ethics Committee of Ardahan University dated 03.04.2021 and decision no:E-67796128-000-2100006225. The purpose of the study was explained to the teachers participating in the study and their consent was obtained.

Data Collection

Permission to use was obtained from the authors who developed the scale for the research. Then, the consent form and data collection tools were submitted to teachers via Google Forms due to COVID-19. In the study, the collection of data online and therefore the inability to reach a vast number of teachers constitutes the limitation of the study. The data collected from teachers online were checked, and the incomplete data were not included in the study.

Data Analysis

In the analysis of the research data, the SPSS data analysis program was used. The normal distribution of the data was analyzed by the Kolmogorov Smirnov test and as a result of the analysis, it was determined that the data did not show normal distribution ($p < .05$). In this regard, non-parametric statistical techniques were used in the analysis of the data. In this regard, the Kruskal Wallis H test, and the Mann-Whitney U test was used to compare the research variables with scale scores. For determining the significant difference in the analyses, the confidence interval was selected as 95% ($p < .05$).

FINDINGS

The tables present the findings of the study, which was carried out to investigate whether the perceptions of preschool teachers towards plays change

in terms of gender, age, level of education, type of school served, working years, and status of having received/not received a play-related training.

Table 1
Comparison of the Play Perception Scale Scores of the Teachers According to Gender

	Gender	n	R.A.	R.T.	u	p
The function of the play and interest/curiosity/discovery in the play	Female	123	70.50	8672.50	1046.50	0.08
	Male	22	86.93	1912.50		
The originality and purpose of the play	Female	123	79.07	9726.00	606.00	0.00
	Male	22	39.04	859.00		
The nature and source of the play	Female	123	75.35	9269.00	1063.00	0.10
	Male	22	59.81	1316.00		
Scale Total	Female	123	76.97	9468.50	863.50	0.00
	Male	22	50.75	1116.50		

R.A.: Row Average, R.T.: Row Total

The scores obtained by the teachers in the play perception scale were compared using the Mann-Whitney U test according to gender. Accordingly, it was found that there was no significant difference in the scores obtained in the sub-scales of "The function of the play and interest/curiosity/discovery in the play", and "The nature and source of the play", in terms of gender ($p > .05$). Yet, it was found that the "Originality and purpose of the play" sub-scale and scale total score averages of the teachers were found to significantly differ in favor of females (Originality and purpose of the play: $U=606$, $p < .05$, scale total: $U=863$, $p < .05$). When the average scores of the order of the significant difference were examined, it was found that the levels of the originality and purpose of the play and the play perception were significantly higher in female teachers than in male teachers.

The scores obtained by the teachers on the play perception scale were compared using the Kruskal Wallis-H test according to their age. Accordingly, there was no significant difference in the scores obtained by teachers on the play perception scale according to age ($p > .05$).

Examination of Preschool Teachers' Perceptions Regarding Game

Table 2
Comparison of the Play Perception Scale Scores of the Teachers According to Age

	Age	n	R.A.	sd	x ²	p
The function of the play and interest/curiosity/discovery in the play	22-25 age group	46	71.88	3	4.816	0.18
	26-30 age group	35	81.21			
	30-35 age group	39	76.41			
	36 years and above age group	25	58.24			
The originality and purpose of the play	22-25 age group	46	76.85	3	5.418	0.14
	26-30 age group	35	59.54			
	30-35 age group	39	80.90			
	36 years and above age group	25	72.44			
The nature and source of the play	22-25 age group	46	67.21	3	2.609	0.45
	26-30 age group	35	70.43			
	30-35 age group	39	81.32			
	36 years and above age group	25	74.28			
Scale Total	22-25 age group	46	72.36	3	5.355	0.14
	26-30 age group	35	66.74			
	30-35 age group	39	85.28			
	36 years and above age group	25	63.78			

R.A.: Row Average

Table 3.
Comparison of the Play Perception Scale Scores of the Teachers According to Their Level of Education

	Education	n	R.A.	sd	x ²	p
The function of the play and interest/curiosity/discovery in the play	Associate degree	7	41.71	2	4.601	0.10
	Bachelor's degree	93	72.97			
	Graduate education	45	77.93			
The originality and purpose of the play	Associate degree	7	86.86	2	2.669	0.26
	Bachelor's degree	93	75.67			
	Graduate education	45	65.32			
The nature and source of the play	Associate degree	7	68.50	2	.125	0.93
	Bachelor's degree	93	72.74			
	Graduate education	45	74.23			
Scale Total	Associate degree	7	68.71	2	.295	0.86
	Bachelor's degree	93	74.38			
	Graduate education	45	70.82			

R.A.: Row Average

Kruskal Wallis-H test was used to compare the scores of the teachers on the play perception scale according to their level of education. As a result of the analysis, no significant difference was found in the scores taken by teachers on the play perception scale in terms of their educational status ($p>.05$).

Table 4.

Comparison of the Play Perception Scale Scores of the Teachers According to School Type

	Type of School	n	R.A.	R.T.	u	p
The function of the play and interest/curiosity/discovery in the play	Public	118	76.10	8979.50	1227.50	0.02
	Private	27	56.30	1605.50		
The originality and purpose of the play	Public	118	74.82	8829.00	1378.00	0.06
	Private	27	65.04	1756.00		
The nature and source of the play	Public	118	75.24	8878.50	1328.50	0.27
	Private	27	63.20	1706.50		
Scale Total	Public	118	76.82	9065.00	1142.00	0.17
	Private	27	56.30	1520.00		

R.A.: Row Average, R.T.: Row Total

The scores obtained by the teachers in the play perception scale were compared according to the type of school. As a result of the Mann Whitney U test, no difference was found in the "Originality and purpose of the play" and "Nature and source of the play" sub-scale scores and the total scores of the teachers in terms of school type ($p>.05$), but, there was a significant difference in the "Function of the play and interest/curiosity/discovery in the play" sub-scale scores in favor of the teachers working in the public schools ($U=1227.5$, $p<.05$).

Examination of Preschool Teachers' Perceptions Regarding Game

Table 5.

Comparison of the Play Perception Scale Scores of the Teachers According to Working Years

	Working Years	n	R.A.	sd	x ²	p
The function of the play and interest/curiosity/discovery in the play	0-5 years	73	76.42	3	1.319	.72
	6-10 years	34	72.34			
	11-15 years	27	67.70			
	16 years and above	11	65.32			
The originality and purpose of the play	0-5 years	73	71.24	3	1.583	.66
	6-10 years	34	69.16			
	11-15 years	27	78.11			
	16 years and above	11	84.00			
The nature and source of the play	0-5 years	73	71.05	3	.705	.87
	6-10 years	34	76.68			
	11-15 years	27	71.19			
	16 years and above	11	79.00			
Play Perception Scale Total	0-5 years	73	73.34	3	.116	.99
	6-10 years	34	72.60			
	11-15 years	27	71.30			
	16 years and above	11	76.10			

R.A.: Row Average

The scores obtained by the teachers in the play perception scale were compared using the Kruskal Wallis-H test according to the year of service. As a result of the analyses, no significant difference was found on the play perception scale scores of the teachers in terms of the working years ($p > .05$).

Table 6.

Comparison of the Play Perception Scale Scores of the Teachers according to their Status of Training Received related to Plays

	Status of Training Received	n	R.A.	R.T.	u	p
The function of the play and interest/curiosity/discovery in the play	Yes	107	78.07	8353.50	1490.50	0.01
	No	38	58.72	2231.50		
The originality and purpose of the play	Yes	107	75.93	8125.00	1719.00	0.15
	No	38	64.74	2460.00		
The nature and source of the play	Yes	107	71.16	7614.50	1836.50	0.37
	No	38	78.17	2970.50		
Scale Total	Yes	107	76.92	8230.00	1614.00	0.05
	No	38	61.97	2355.00		

R.A.: Row Average, R.T.: Row Total

The Mann-Whitney U-test was used in the comparison of the play

perception scale scores of the teachers according to their status of training received related to plays. Accordingly, it was found that there was no significant difference in the scores obtained by the teachers from the "Originality and purpose of the play" and "Nature and source of the play" sub-scales in terms of the type of school ($p>.05$). In contrast, it was found that the "Function of the play and interest/curiosity/discovery in the play" sub-scale and total scale score averages of the teachers were found.

DISCUSSION

The purpose of preschool education is to contribute to the support of the children's development from an early age. In this context, it is considered important for preschool teachers to be able to offer new opportunities to children, design new plays for different environments, to be able to participate in the children's world, and support learning (Garzon Artacho et al, 2020). Based on this idea, the study aims to investigate the perceptions of preschool teachers about the plays according to some variables.

In the study, the perceptions of female teachers about the originality and purpose of the play were found to be higher than male teachers. Similarly, in the studies conducted by Cheung (2008), Koc (2015), and Uygur Celep (2020), it was found that female teachers have high levels of play-related self-efficacy. It has been stated in some studies that the attitudes of teachers toward the play do not significantly differ according to gender, despite higher perceptions of female teachers towards plays (Deleş & Aral, 2021, Kadim, 2013). In this context, the different results in the studies carried out can be explained by the different working levels of the teachers included in these studies, and their status of having received play-related training (Kang, Jun & Park, 2022). In the research conducted by Marklund (2018), Swedish preschool teachers' perceptions of digital play in the context of workplace learning were examined. In the research, it was concluded that the participants identified opportunities related to social, content, workplace practice and digital game at the social-cultural level in the context of workplace-learning.

In the study, it was found that teachers who work in the public sector and who received play-related training have higher scores in the function of the play and interest/curiosity/discovery in the play. Considering the literature related to the type of school, it is seen that the results differ from our findings. In this context, it has been concluded that teachers working in private schools have positively improved their attitudes toward plays (Keung & Cheung, 2019; Uygur Celep, 2020), art activities (Celik & Tugluk, 2020) and that their self-efficacy

Examination of Preschool Teachers' Perceptions Regarding Game

regarding the teaching of plays has not been affected (Pistav Akmeses & Kayhan, 2017). Looking at the different results obtained, this can be explained by the physical conditions of the working environment and the play-related training received by the teachers in the past. Looking at the literature on the field of game-related education, the studies by Leuszler (2015) and Pistav Akmeses & Kayhan (2017) concluded that the attitudes of teachers, who received play-related training, towards the plays were positively affected. Thanks to the training received by a play, it may be easier for teachers to plan and implement the play process. Moreover, along with the training received, the teachers' skills in applying different plays in the classroom environment can be improved. In this context, this situation can be explained by the increase in awareness and applicability thanks to the training received.

As a result of the research, there was no significant difference in teachers' play perceptions according to their age, level of education, and working years. In the studies, no significant difference was found in the teachers' perceptions of plays according to their age (Dietze & Kashin, 2018; Akmeses & Kayhan, 2017, Arikan, 2020, Gomleksiz & Serhatoglu, 2013, Turak & Demir, 2019) and educational level (Kadim, 2012, Uygur Celep, 2020, Turak & Demir, 2019). In this context, the fact that the perspective toward the plays among teachers does not differ according to age groups and educational level can be explained by the fact that the plays exist in all periods of life and have different importance. There are various results in the literature regarding the working years. Aslan (2019), Koc (2015), Trawick Smith, & Dziurgot (2010) concluded that teachers' adequacy in teaching plays increased as professional seniority increased, whereas Dickey (2017), Leuszler (2015), Semerci & Uyanik Balat (2008), Tschannen Moran & Woolfolk Hoy (2007) concluded in their research that professional seniority does not affect teachers' self-efficacy. In this context, these differences revealed in the studies can be explained by the fact that teachers who work at different levels, received or did not receive play-related training in the past. Moreover, the increase in self-efficacy in plays in line with the increase in the working years can be explained by the fact that teachers have a better understanding of the developmental characteristics of children in direct proportion to the time they spend with children and their understanding regarding the types of plays that can produce more efficient results for each age group.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In the study, it was concluded that women had higher perceptions of the function and purpose of the game than male teachers. It has been observed that

the age, education level and professional seniority of the teachers do not affect the perception of the game. On the other hand, it was determined that the educational status of the game and the perceptions of the teachers working in public schools about the function of the game were higher.

Based on the research findings and the literature, the following recommendations are included;

In order for teacher candidates to start the system with improved game teaching skills, it is important to add pre-school activities and educational lessons through games to the education program of universities.

It may be beneficial to provide in-service theoretical and practical trainings about the game to improve the self-efficacy levels of teachers.

It can be ensured that teacher candidates' university internship periods are included in activities for planning and implementing teaching activities through games.

In addition, activity books prepared using game-based teaching can be given to teachers as additional resources.

As a result, it can be ensured that teachers' game perceptions and educational competency levels about the game are further developed.

REFERENCES

- Aral, N. & Saglam, M. (2016). Child and childhood concepts in the historical process. *Child and Civilization*, 2, 43-56.
- Arikan, G. (2020). Examination of game perception and self-efficacy levels of physical education and sports, classroom, pre-school teachers. *Journal of Sport ans Recreation Researches*, 2(2), 1-13.
- Aslan, H. (2019). *Examination of Pre-School Teachers' Self-Efficacy Regarding Game Teaching (Nevsehir Province Sample)*. Master Thesis, Aksaray University Social Science Institute.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160.
- Buyukozturk, S. (2012). *Manual of Data Analysis for Social Sciences*. Pegem.

Examination of Preschool Teachers' Perceptions Regarding Game

- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473–490.
- Celik, G. & Tugluk, M. N. (2020). Determination of preschool teachers' attitudes towards art activities and perceptions of self-sufficiency. *Ulakbilge, 51*, 900–915.
- Cheung, R. H. P. & Leung, C. H. (2013) Preschool teachers' beliefs of creative pedagogy: Important for fostering creativity. *Creativity Research Journal, 25*(4), 397-407.
- Coban, B. & Nacar, E. (2015). *Educational Games in Secondary Schools*. Nobel.
- Deles, B. & Aral, N. (2021). Examination of teachers' attitudes towards mind games in terms of some variables. *10th International Congress of Social Humanities and Educational Sciences Full Text Book*, 282-290.
- Dickey, A. (2017). *Exploring the Relationship Between Special Education Administrative Support and The Self-Efficacy of Special Education Teachers*. Doctorate thesis, California State University, Fresno.
- Dietze, B., & Kashin, D. (2019). Perceptions that early learning teachers have about outdoor play and nature. *LEARNIng Landscapes, 12*(1), 91-105.
- Dong, C. (2018). Preschool teachers' perceptions and pedagogical practices: Young children's use of ICT. *Early Child Development and Care, 188*(6), 635-650.
- Durualp, E. & Aral, N. (2018). Investigation of the effect of play activities on fine and gross motor development of children. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences, 20* (1), 243-258.
- Garzon Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martin, J. L., Marin Marin, J. A., & Gomez Garcia, G. (2020). Teacher training in lifelong learning—The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability, 12*(7), 2852.
- Goldstein, J. (2012). *Play in Children's Development, Health and Well-Being*. Toy Industries of Europe.
- Gomleksiz, M. & Serhatoglu, B. (2013). Preschool teachers' views on self-efficacy beliefs. *Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(7), 201-221.

- Gozum, A. & Kandir, A. (2020). Investigation of game tendency and concentration levels of preschool children according to their digital game playing time. *Journal of Ataturk University Kazim Karabekir Education Faculty*, 41, 82-100.
- Gunes, G., Tugrul, B. & Demir Ozturk, E. (2020). Development of game perception scale: Validity and reliability study. *Journal of Early Childhood Studies*, 4(1), 29-51.
- Gungormus, G. (2007). *The Effect of Games Used in Web-Based Education on Success and Permanence*. Master Thesis, Gazi University Educational Science Institute.
- Isci, T.G. (2018). *The Use of Digital Game Development Software in Social Studies Teaching and the Opinions of Social Studies Teacher Candidates About It*. Master thesis, Cumhuriyet University Educational Science Institute.
- Kadim, M. (2013). *Investigation of Preschool Teachers' Self-Efficacy Regarding Game Teaching*. Master thesis, Abant Izzet Baysal University Educational Science Institute.
- Kahya Canli, S. & Demirarslan, D. (2020). Historical development of children's playgrounds. *Journal of Child and Development*, 3(6), 60-75.
- Kang, B., Jun, H. J., & Park, S. (2022). Korean early childhood teachers' perceptions of the importance and performance of the "Play environment". *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 16(1), 1-14.
- Keung, C. P. C., & Cheung, A. C. K. (2019). Towards holistic supporting of play-based learning implementation in kindergartens: A mixed method study. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 627-640.
- Koc, F. (2015). *Examination of Pre-School Teachers' Self-Efficacy Beliefs about Activities in Pre-School Education Program*. Master thesis, Yuzuncu Yil University Educational Science Institute.
- Leuszler, L. (2015). *Teacher Knowledge and Self-Efficacy for the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders in The Regular Classroom*. Master thesis, Nipissing University.
- Lord, A., & McFarland, L. (2010). Pre-service primary teachers' perceptions of early childhood philosophy and pedagogy: A case study examination. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 1-13.

Examination of Preschool Teachers' Perceptions Regarding Game

- Marklund, L. (2022). Swedish preschool teachers' perceptions about digital play in a workplace-learning context. *Early years, 42*(2), 167-181.
- Ogretir, A. D. (2008). Play and play therapy. *Gazi University Journal of Industrial Arts Education Faculty of Education, 22*, 94-10.
- Oztemiz, S., & Onal, H. I. (2013). Teachers' views on primary school students gaining reading habits with game technique: Ankara Beytepe Primary School example. *Bitlis Eren University Journal of Social Sciences, 2*(1), 65- 79.
- Pistav Akmese, P. & Kayhan, N. (2017). Examination of special education teachers' self-efficacy levels regarding game teaching. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 18*(01), 1-26.
- Resnick, M. (2016). *Pre-Service Student-Teachers' Perceptions of Play in The Early Childhood Classroom After Research Analysis with Discussion-Case Application: A Sequential Explanatory Mixed Methods Approach*. Rowan University.
- Sahin, M. (2015). *The Effect of Gamified Game-Based Learning on Students' Science Course Achievement and Attitudes towards the Course*. Master thesis, Bahcesehir University Educational Science Institute.
- Semerci, D., & Uyanik Balat, G. (2008). Examining the relationship between preschool teachers' classroom management skills and self-efficacy perceptions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19*(3), 494-519.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2010). Untangling teacher–child play interactions: Do teacher education and experience influence “good-fit” responses to children's play? *Journal of Early Childhood Teacher Education, 31*, 106–128.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944-956.
- Turak, E. T. & Demir, M. K. (2019). Evaluation of the game and teaching competencies of teachers working in pre-school education institutions. *Ihlara Journal of Educational Research, 4*(2), 274– 287.

Turan Guntepe, E.T. & Donmez Usta, N. (2017). Educational computer games from the perspective of pre-school teachers. *Centennial University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 1095-1116.

Uygur Celep, M. (2020). *Examination of Self-Efficacy and Creative Personality Traits of Teachers Working in Pre-School Special Education in Game Teaching*. Master thesis, Marmara University Educational Science Institute

Yavuzer, H. (2017). *Child Psychology*. Remzi Bookstore.

EXTENDED ABSTRACT

Plays have an important role in preschool education, which covers the period up to the start of basic education, and have a critical role in the children's later life, enabling their social, emotional, physical, cognitive, language, moral, and sexual development in a systematic environment that shapes their personality in a process of education and development (Caprara, Barbaranelli, Steca and Malone, 2006). Preschool education contributes positively to the productive, creative, and compatible development of children. Therefore, the knowledge, skills, and attitudes of preschool teachers, who support children in all aspects, are of great importance for the healthy development of children (Pistav Akmese and Kayhan, 2017). The more positive the preschool teacher's play perception, the more opportunities he/she will give children to explore new opportunities. The presence of teachers who can offer new opportunities to children and design plays for different environments is considered important in terms of being able to take part in the children's world and support personality development (Gozum and Kandir, 2020). In this way, it is believed that children will be protected against digital game addiction and supported to act collaboratively and socialize. Based on this idea, investigating the play-related perceptions of preschool teachers, who support children, in all aspects is of great importance for the development of children. The study aims to investigate the relationship between the variables of gender, age, years of service, level of education, socioeconomic level of preschool teachers, and their perceptions of playing. Among the descriptive research methods, the screening method was used in this study, which aims to reveal the play perceptions of preschool teachers. Screening models are types of research aimed at uncovering various features of a particular study population or sample group without any other intervention (Faulkner and Faulkner, 2018). In this research, the survey method was used Among the descriptive research methods, which aims to reveal the play perceptions of preschool teachers. Screening models are types of research aimed at uncovering various features of a

Examination of Preschool Teachers' Perceptions Regarding Game

particular study population or sample group without any other intervention. The study group of the research consists of 145 preschool teachers working in kindergartens affiliated with the Ministry of National Education, and independent kindergartens, in the spring semester of the 2020-2021 academic year. The random sampling method was used, and the teachers who agreed to participate voluntarily were included in the study. Research data were collected with "General Information Form" and "Game Perception Scale". Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that female teachers' levels of freedom and purpose of the game and game perception levels were significantly higher than male teachers. It was determined that the function of the game and the level of interest/curiosity/exploration in the game were significantly higher than the teachers working in private schools. It was concluded that the teachers who received training on the game had higher the function of the game, their level of interest/curiosity/exploration and the perception of the game in the game. Kruskal Wallis-H test was used to compare the scores of the teachers on the play perception scale according to their level of education. As a result of the analysis, no significant difference was found in the scores taken by teachers on the play perception scale in terms of their educational status. The scores obtained by the teachers in the play perception scale were compared using the Kruskal Wallis-H test according to the year of service. As a result of the analyses, no significant difference was found on the play perception scale scores of the teachers in terms of the working years. The Mann-Whitney U-test was used in the comparison of the play perception scale scores of the teachers according to their status of training received related to plays. Accordingly, it was found that there was no significant difference in the scores obtained by the teachers from the "Originality and purpose of the play" and "Nature and source of the play" sub-scales in terms of the type of school.

In the study, the perceptions of female teachers about the originality and purpose of the play were found to be higher than male teachers. Similarly, in the studies conducted by Cheung (2008), Koc (2015), and Uygur Celep (2020), it was found that female teachers have high levels of play-related self-efficacy. It has been stated in some studies that the attitudes of teachers toward the play do not significantly differ according to gender, despite higher perceptions of female teachers towards plays (Deles & Aral, 2021, Kadim, 2013). In this context, the different results in the studies carried out can be explained by the different working levels of the teachers included in these studies, and their status of having received play-related training (Kang, Jun & Park, 2022).

In this context, depending on the fact that the perception levels of the teachers who receive training about the game are significantly higher, trainings for the

game that include large masses can be made. In order for teacher candidates to start the system with improved game teaching skills, it is important to add pre-school activities and educational lessons through games to the education program of universities. It may be beneficial to provide in-service theoretical and practical trainings about the game to improve the self-efficacy levels of teachers. It can be ensured that teacher candidates' university internship periods are included in activities for planning and implementing teaching activities through games.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54717>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	23.11.2021	Submitted date
Kabul tarihi	02.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Karalı, Y., Palancıoğlu, Ö. V. & Şen, M. (2022). 4+4+4 Eğitim Sistemiyle Birlikte Resmi ve Özel İlkokul İstatistiklerinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 59, 2345-2368.

4+4+4 EĞİTİM SİSTEMİYLE BİRLİKTE RESMİ VE ÖZEL İLKOKUL İSTATİSTİKLERİNİN İNCELENMESİ¹

Yalcın KARALI², Ömer Varol PALANCIOĞLU³ & Mert ŞEN⁴

Öz

Teknolojik ve bilimsel gelişmeler toplumların ihtiyaçlarını da değiştirmiştir. Değişen bu ihtiyaçları karşılamanın en temel yolu ise eğitim olmuştur. Artan eğitim talebi devlet tarafından açılan resmî kurumlar ve sayısı gün geçtikçe artan özel kurumlar tarafından karşılanmaktadır. Bu noktada resmî ve özel okulların mevcut durumlarının bilinmesi ve karşılaştırmalar yapılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada eğitim sisteminin temelini oluşturan ilkökul verilerini Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine dayalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya konu olan istatistikler 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte MEB istatistiklerinde ilkökul sayılarının müstakil olarak verilmesinden dolayı ele alınmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden durum deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman olarak 2012-2020 yılları arasında yayımlanan MEB istatistik raporları kullanılmıştır. Bu raporlar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklemeyle seçilmiştir. Araştırmada kurum sayılarının resmî ilkökullarda azalmasına karşın özel ilkökullarda arttığı, derslik sayıları ve öğretmen sayılarının hem resmî ilkökullarda hem de özel ilkökullarda arttığı, öğrenci sayılarının resmî ilkökullarda azaldığı, özel ilkökullarda ise arttığı, kadın öğretmen sayısının hem resmî hem de özel ilkökullarda erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

¹ Makale yazar etki oranı: 1.yazar: %35, 2. yazar: %35, 3. yazar: %30.

² Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, yalcin.karali@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8977-5034

³ Doktora Öğrencisi, Millî Eğitim Bakanlığı, Emine Nezihe Parlak İlkokulu, v.palanci@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3858-3486

⁴ Arş. Gör., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, mert.sen@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0427-5135

Anahtar Kelimeler: 4+4+4 Eğitim Sistemi, Resmi İlkokul, Özel İlkokul, Derslik, Öğrenci, Öğretmen.

An Examination of Official and Private School Statistics With the 4+4+4 Education System

Abstract

Technological and scientific developments have also changed the needs of societies. The most basic way to meet these changing needs has been education. Increasing demand for education is met by public institutions opened by the state and private institutions, the number of which is increasing day by day. At this point, it is important to know the current situation of public and private schools and to make comparisons. In this study, it was aimed to examine primary school data based on MEB statistics. Statistics that are the subject of the research have been handled since the number of primary schools is given separately in the MEB statistics due to the transition to the 4+4+4 education system as of the 2012-2013 academic year. In this study, the case design, which is one of the qualitative research methods, was used. In the study, document analysis was carried out and MEB statistical reports published between 2012-2020 were used as documents. These reports were selected by criterion sampling from purposive sampling methods. In the research, it was found that although the number of institutions decreased in public primary schools, it increased in private primary schools, the number of classrooms and the number of teachers increased both in public primary schools and private primary schools, the number of students decreased in public primary schools, but increased in private primary schools, and the number of female teachers was higher than male teachers in both public and primary schools.

Keywords: 4+4+4 Education System, Public Primary School, Private Primary School, Classroom, Student, Teacher.

GİRİŞ

İnsanoğlunun var olduğu günden beri eğitime olan ihtiyacı her geçen gün daha da artmıştır (Başaran, 2008). Sanayi devrimi sonrası bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte insan yetiştirmeye daha fazla önem verilirken kendine ve topluma katkı sağlayan insan sermayesine yapılan yatırım da artmaya başlamıştır (Bademci, 2001). İnsana yapılan yatırımın en belirgin örneği düzenli biçimde sürdürülen eğitim-öğretim etkinlikleridir. Bu etkinliklerin yürütülmesinde toplumdaki bireylerin eğitilmesi görevini üstlenen birincil kurumlar okullardır (Erden, 2005). Okullarda yürütülen eğitim- öğretim faaliyetleri, devlet eliyle açılan resmî kurumlarca ve gün geçtikçe sayıları artan özel okullar vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Devlet okulları giderleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından

genel bütçeden karşılanan ulusal amaçlara göre eğitim verilen kurumlar (Kırmızı, 2014), özel okullar ise Türk vatandaşı veya yabancı gerçek veya tüzel kişilerce açılan, devlet tarafından denetlenen ve gözetlenen, hesaplanan bir ücret karşılığı hizmet veren öğretim kurumlarıdır (Subaşı ve Dinler, 2003).

Devlet, eğitimde birlik ilkesi gereği her tür ve düzeydeki eğitimi uzun yıllar üzerine almış, bunun sonucu olarak topluma verilecek eğitimin büyük maliyetini de üstlenmiştir. Bu büyük maliyet karşısında eğitim yatırımlarını artırmanın yanı sıra özel sektörün de okullar açarak devlete destek olmalarının yolu açılmıştır (Uygun, 2003). Özel okullar artan eğitim talebinden, devlet tarafından karşılanamayan ihtiyaçlardan ve eğitsel taleplerden dolayı ortaya çıkmıştır (Açıkalin, 1989). Devlet okullarında verilen eğitimin sınırlı kalması, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, maddi olarak eğitim yatırımlarının sınırlı olması ve hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmada yaşanan sorunlar, maddi durumları yerinde olan ailelerin çocuklarını özel okullara göndermeye başlamasına neden olmuştur (Çelik, 2006).

Özel okulların Türkiye'deki tarihi gelişimi, batılılaşma hareketinin başlangıcı olarak kabul edilen Tanzimat dönemiyle birlikte yabancı ve azınlık okulları ile başlamıştır. Bu okullar bulunduğu dönemde devlet politikalarının dışında etkinliklerde bulunmuşlardır (Uygun, 2003). Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından önce ve sonra bu okullara yönelik bazı tedbirler alınmıştır. Osmanlı döneminde özel okulların açılması ile ilgili hususlarda ilk olarak 1869'de Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Akyüz, 2016) daha sonra ise 1915'te Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi ile çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Cumhuriyet döneminde çıkarılan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türklerle beraber yabancıların ve azınlıkların sahip oldukları özel okullar da devlet tarafından kontrol edilmeye başlanmış (Ayhan ve Arslan, 2016), eğitimde merkezileşmeye dönük ilk adım atılarak (Soydan, 2013) eğitim-öğretimde birlik ve bütünlük sağlanmıştır (Subaşı ve Dinler, 2003). Başlangıçta çok düşük sayılarda olan özel okullar sadece büyükşehirlerde bulunmaktaydı (Gürler, 2020). 1960'lı yıllara kadar olan süreçte gelişimi sınırlı kalan özel okulların sayıları bu tarih itibarıyla artmaya başlamış, 1985 yılından itibaren devlet tarafından gerçek ve tüzel kişiler tarafından daha fazla açılmaları teşvik edilmeye başlanmıştır (İnal, 2019; Subaşı ve Dinler, 2003). 1965 yılında çıkarılan 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 08.02.2007 tarih ve 5580 sayılı Özel Eğitim Kurumları Kanunu ile yürürlükten kaldırılmıştır (Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 2007). Bu kanun ve 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnemenin 13'üncü ve 36'ncı maddelerine dayanılarak hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği her derece ve türdeki özel öğretim

kurumlarının açılış ve işleyişiyle ilgili usul ve esasları düzenlemeyi amaçlamıştır (Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2012). 2000’li yıllardan sonra özel okulların sayıları ekonomik gelişmişliğin getirdiği talep artışı ile düzenli olarak artmaya devam etmiştir (Gürler, 2020; İnal, 2019). Özellikle 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren çocuklarını özel okula gönderenlere belirli şartları taşımaları koşuluyla verilen devlet teşviki, özel okullar konusunda devletin belirli bir politika izlediğini ortaya koymaktadır (Akyol ve Yılmaz, 2016). Özel okulların devlet tarafından desteklenmesinin altında eğitim kalitesinin artırılması için rekabet sağlanması anlayışı yatmaktadır (Ergen ve Altın, 2019).

Özel okulların veliler tarafından tercih edilmesinde; verilen eğitimin kaliteli ve nitelikli olması, nitelikli öğretmen kadrosu, öğrenci ve velilerle iyi iletişim kurulması, çağın gereğine uygun olarak teknolojik gelişmeleri takip edilmesi, yabancı dil öğretimi, öğrencilerin ruhsal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayan sosyal, sportif ve eğitsel faaliyetler, laboratuvar, spor salonu, yemekhane, tiyatro ve konferans salonu gibi okulun zengin ve çeşitli fiziksel şartlara sahip olması, öğrencilere ve velilere yol gösterici rehberlik hizmetleri, düzenli beslenme ve servis imkânları, temizlik ve güvenlik standartları, yüksek akademik başarı, sınıflarda az sayıda öğrenci bulunması, eğitim-öğretimin tam gün olması gibi talepler ve beklentiler yer almaktadır (Açıkalın, 1989; Akhan, 2009; Dikbaş, 2008; Hesapçioğlu ve Nohutçu, 1999; Mermertaş, 2014; Çelikten, 2010; Pulat, 2019; Green vd., 2012). Özel okulların devlet okullarına göre eğitim-öğretimin niteliği ve elde edilen çıktılar bakımından bazı üstünlükleri olduğu görülmektedir. Merkezi olarak yapılan sınavlarda, TÜBİTAK gibi projelerde, ulusal ve uluslararası yarışmalarda, sanat, spor gibi etkinliklerinde çoğu başarının özel okullara ait olduğu görülmektedir (Çelikten, 2010). Özel okulların birçok bakımdan üstünlükleri olmasına karşın, son yıllarda okulların yapısal dönüşümü ve “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” (FATİH) projesi gibi eğitim politikalarına yönelik uygulamalar devlet okullarının da etkinliğini ve başarı düzeyini artırmış; bununla birlikte devlet okulları eğitim için gerekli olan teknolojiye ulaşmış ve özellikle büyük merkezlerde özel okullar seviyesine ulaşmıştır (Mermertaş, 2014).

Özel okulların eğitim yükünün bir kısmını karşılaması eğitim sistemi açısından çeşitli faydalar sağlamaktadır. Öncelikle özel okullar devletin üzerindeki eğitim harcamasını azaltmakta ve bu sayede devlet, elindeki eğitim bütçesini ihtiyaç olan diğer alanlarda yatırıma dönüştürebilmektedir (Çelik, 2006). Ödedikleri vergiler ile devlete gelir (Kırmızı, 2014), verilen burslarla zeki ve çalışkan çocukların iyi eğitim almasını (Uygun, 2003), üniversitelerden mezun olan öğretmen adaylarına istihdam olanağı sağlamanın yanında temizlik ve yemekhane hizmeti, büro işleri, okul servisi gibi birçok alanda insan kaynaklarına

iş imkânı sağlamaktadır (İnal, 2019). Ayrıca, ortaya koydukları ve toplumda oluşturdukları eğitim vizyonu ile rekabetin getirdiği daha iyi hizmet sunma anlayışıyla takip edilen eğitsel ve teknolojik gelişmeler eğitim kalitesini artmasına katkı sunmaktadır (Çelikten, 2010). Ancak eğitim sistemine katkısının yanında özel okullara yönelik eleştirilerde bulunmaktadır. Kâr amaçlı ve ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına eğitim vermeyi hedeflemeleri ve haksız rekabete sebep olmaları, eğitimde fırsat eşitliğini engellemelerine yönelik görüşler bu eleştirilerin başında gelmektedir (Uygun, 2003). Ayrıca bireye sağladığı ayrıcalık ve başarının özel bir okula devam edenlere bahsedildiği fikri, politik olarak tartışma konusu olmaya devam etmektedir (Green vd., 2012). Ancak özel okulların sağladığı faydalar düşünüldüğünde eğitim sistemi içinde eleştirilere rağmen itici bir güç olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada eğitim sisteminin temelini oluşturan ve gelecek eğitim basamakları hakkında büyük ölçüde fikir veren ilkokul verilerini MEB istatistiklerine dayalı olarak incelemek amaçlanmıştır. 2012 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklikle zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkmış, eğitim sistemi 4+4+4 olarak düzenlenmiştir (Odabaşı, 2014). Eğitim sisteminde meydana gelen bu yapılanma ile toplumun ortalama eğitim süresinin uzatılması ve eğitim sisteminin bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılacak şekilde düzenlenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2012). Araştırmaya konu olan istatistikler 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte MEB istatistiklerinde ilkokul sayılarının müstakil olarak verilmesinden dolayı ele alınmıştır. Devlet ilkokulları ve özel okullar; kurum, derslik, öğrenci ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre yıllık değişimleri incelenmiş ve bu değişimler yorumlanmıştır.

Eğitim verilerinin incelenmesi, eğitime yatırılan insan ve finansal kaynaklar, eğitim ve öğretim sistemlerinin nasıl işlediği, geliştiği ve eğitime yapılan yatırımların getirileri hakkında bilgi sağlar. Veriler tematik olarak eğitim politikasını etkileyen bağlamsal faktörleri inceleyen bir çerçeve içinde düzenlenir ve yorumlanır. Ayrıca zaman perspektifi eğitim sistemlerinin gelişiminin dinamik yönlerini görselleştirmeyi mümkün kılmaktadır (OECD; 2021). Dünyadaki teknolojik, bilimsel ve toplumsal değişimle birlikte bireylerin ve toplumların eğitime olan ihtiyacı ve ilgisi her geçen gün artmaktadır. Bu ihtiyaç devlet tarafından açılan kurumlar ve sayıları gün geçtikçe artan özel okullar aracılığı ile yürütülmektedir. Bu noktada devlet okullarının ve özel okulların mevcut durumlarının bilinmesi ve karşılaştırmalar yapılması önem arz etmektedir. Araştırma son yıllarda devlet okulları ve özel okulların istatistiksel olarak karşılaştırılan güncel çalışmaların sayısının sınırlı olması, araştırmacılara,

politika uygulayıcılara fikir vermesi ve zaman içerisinde değişim ve gelişimin izlenebilmesi bakımından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden durum deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılarak olayların doğal ortamlarındaki durumlarını gerçekçi bir şekilde ortaya koymak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması, araştırmacının sınırlı bir zaman içerisinde bir ya da birkaç durumla ilgili çoklu veri toplama araçları (gözlem, görüşme, görsel ve işitsel kaynaklar, belgeler, raporlar) ile ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanarak yapılan ve gerçek ortamda neler olduğunun ortaya koyulduğu bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Bu araştırmada doküman olarak 2012-2020 yılları arasında yayımlanan MEB istatistik raporları kullanılmıştır. Bu raporlar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklemeyle seçilmiştir. Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından oluşturulan ya da önceden belirlenen ölçütlere göre çalışma grubu oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın ölçütleri 2012-2020 yılları arası resmi ve özel ilkökul istatistikleri olarak belirlenmiştir. Bu yıllar arasının seçilme nedeni 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkökullara ilişkin istatistiklerin raporlarda ayrı olarak ele alınmasıdır.

Çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan olgu veya olgularla ilgili bilgilerin bulunduğu yazılı ya da belge özelliği taşıyan görsel materyallerin incelenmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada doküman analizi yapılarak MEB istatistiklerine dayalı olarak resmi ve özel ilkökullar karşılaştırılmıştır. Forster'a (1995) göre doküman analizi; 1) dokümanlara ulaşma, 2) orijinalliği kontrol etme, 3) dokümanları anlama, 4) veriyi analiz etme ve 5) veriyi kullanma basamakları olmak üzere beş aşamada yapılmaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dokümanlara ulaşma ve orijinallikleri kontrol etme basamaklarında MEB resmi sayfasından orijinal belgelere ulaşılmıştır. Diğer basamaklarda ise MEB istatistikleri, resmi ve özel ilkökullar bağlamında araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Eğitim sistemlerinin gelişimi, işleyişi ve etkisinin birçok önemli özelliğinin ancak öğrenme çıktılarının ve bu çıktıların bireyler ve kurumlar düzeyinde girdi ve süreçlerle ilişkilerinin anlaşılmasıyla değerlendirileceği giderek daha fazla kabul görmektedir. Bu değerlendirmeyi yapabilmek için de i) bir bütün olarak eğitim sistemini ii) eğitim hizmetleri sağlayıcılarını (kurumlar, okullar) ve bu kurumlar içindeki öğretim ortamını (sınıflar, öğretmenler) iii) eğitim ve öğrenimde bireysel katılımcıları (öğrenciler) hesaba katmak gerekmektedir (OECD, 2021). Bu bağlamda araştırmada ilkökullarla ilgili MEB istatistiklerine temel oluşturan

kurum, derslik, öğrenci ve öğretmen sayıları bakımından değerlendirilmiş, elde edilen veriler ile grafikler oluşturularak yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesini ifade etmektedir. İç geçerlikte ise araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin yapılan yorumlar gerçeği yansıtmakta mıdır sorusuna cevap aranmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın iç geçerliğini yani inandırıcılığını artırmak için incelenen rapordaki veriler bulgular kısmında doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir. Veri toplama aracı olarak sadece doküman kullanılması iç geçerliliği sınırlandıran bir etken olarak gösterilebilir.

Dış geçerlilik araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkindir. Araştırma sonuçları benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyorsa, yani aktarılabiliriyorsa dış geçerliğinin olduğu söylenebilir (Aslan ve Bektaş, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dış geçerliliği artırmak için ise araştırma deseni, incelenen dokümanlar, veri toplama araçları, elde edilen verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ilgili bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliğini yani tutarlılığını artırmak için raporlar üç ayrı uzman tarafından incelenip yorumlanmıştır. Araştırmacıların bireysel incelemeleri sonucunda fikir birliğine varılarak tutarlılık sağlanması amaçlanmıştır. Raporlarda yer alan rakamlar değiştirilmeden grafik olarak sunulmuştur. Araştırmanın dış güvenilirliği artırmak amacıyla araştırma verileri sonuç bölümünde uygun bir şekilde tartışılmıştır. Sonuç ve bulgular bölümünün tutarlılık olup olmadığı araştırmacılar arasında tartışılmış ve görüş birliği sağlanmıştır.

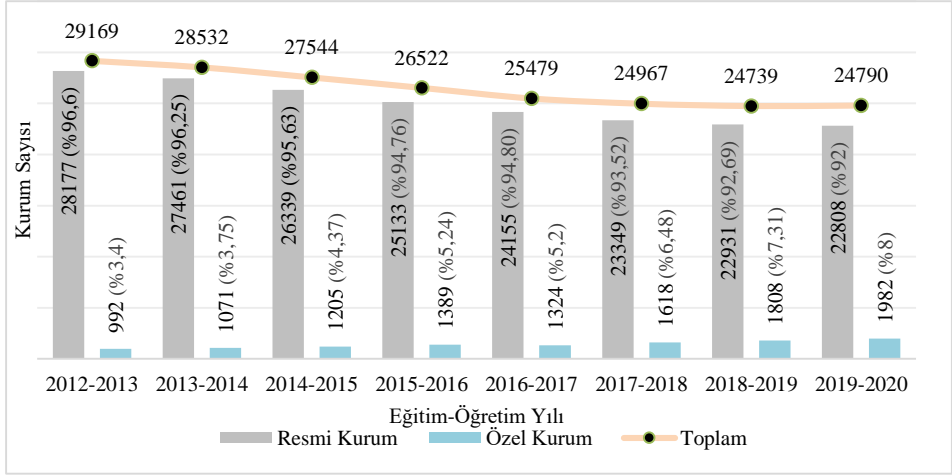
BULGULAR VE YORUM

MEB istatistikleri incelenerek resmi ve özel ilkokullara ilişkin kurum, derslik, öğrenci ve öğretmen sayılarına ilişkin bulgular grafikler halinde aşağıda verilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel statüde yer alan ilkokulların sayısında yıllara göre değişimler görülmüştür. 2013 yılında 29169 olan toplam ilkokul sayısı 2020 yılında %15'in üzerinde azalarak 24790'a gerilemiş, en fazla düşüş 1043 ilkokul ile 2016-2017 eğitim-öğretim yılında gerçekleşmiştir. Özel ilkokulların sayısı 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 992 iken 8 yıllık süreçte iki katına yakın bir oranda artarak 1982'ye ulaşmıştır. Sadece 2016-2017 istatistiklerinde düşüş gözlenen özel ilkokul sayısı bunun dışındaki yıllarda düzenli olarak artmıştır. Aynı süreçte resmi ilkokulların sayısında belirgin bir azalma görülmüştür. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 28177 olan resmi ilkokul

sayısı 2019-2020 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde %19'un üzerinde azalarak 22808'a düşmüştür. Ancak 2012 ile 2019 yılları arasında resmi ilkökul sayısında gerçekleşen dikkat çekici azalma son raporda görece olarak durağan bir değişim göstermiş, 2020 yılında sadece 123 azalmıştır. 2013'te %96,6 olan resmi okul oranı 2020 yılında %92'ye düşmüştür. Aynı süreçte özel ilkökul oranı %3,4'ten %8'e yükselmiştir.

Kurum Türünün Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular



Grafik 1. Kurum Türünün Yıllara Göre Dağılımı

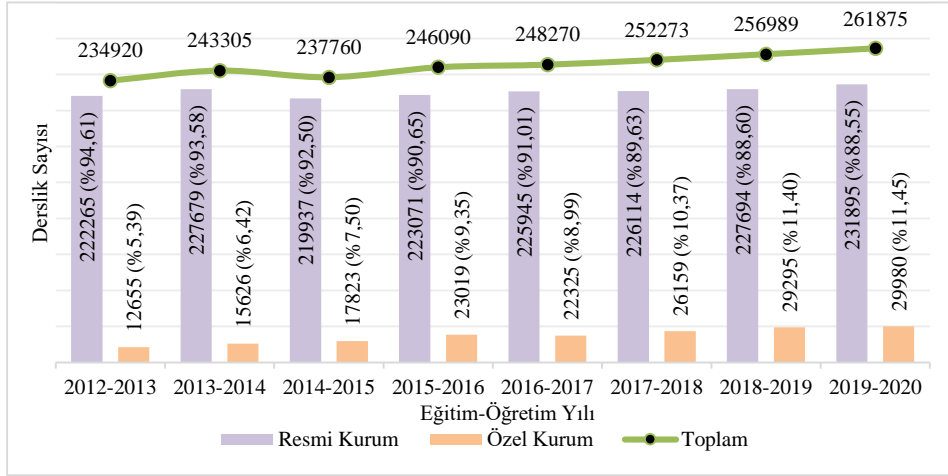
8 yıllık süreçte Türkiye'deki resmi ilkökul sayıları azalırken, özel ilkökulların sayısı ise artmıştır. Bu durumun devletin eğitim-öğretim yükünün bir kısmını özel kurumlara devrederek kaliteyi artırmayı amaçlayan politikalar izlemesinden ve velilerin özel okulların sağladığı eğitsel-sosyal-gelişimsel imkânlarla dayalı olarak eğitimi, çocuklarının geleceğini garanti altına alma düşüncesine yönelik bir yatırım olarak görmesinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Derslik Sayısının Kurum Bazında Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İlkokullardaki 8 eğitim-öğretim dönemini içeren raporlar incelendiğinde derslik sayılarının da değişim içinde olduğu görülmektedir. İlkokullardaki toplam derslik sayısı 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 234920 olarak kaydedilirken 2019-2020 eğitim öğretim yılında %11'in üzerinde bir artışla 261875'e yükselmiştir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı raporunda sayısı 222265 olan resmi ilkökul derslikleri %94,61 oranındayken 2019-2020 raporunda artarak 231895

4+4+4 Eğitim Sistemiyle Birlikte Resmi ve Özel İlkokul İstatistiklerinin İncelenmesi

olmasına rağmen oranın %88,55'e düştüğü görülmektedir. Resmi ilkokullardaki derslik sayılarında yıllara göre benzer artışlar meydana gelirken sadece 2014-2015 raporunda 7742'lik bir azalmanın olduğu dikkat çekmektedir. Bu süreçte özel ilkokulların derslik sayılarında ise 2 katından fazla bir artış göze çarpmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen ilk raporda özel ilkokullarda, 12665 ile %5,39 olan derslik oranı 2020 yılına gelindiğinde iki katından fazla artış göstererek 29980 derslik sayısı ile %11,45'e ulaşmıştır. Derslik sayılarındaki yıllara göre artış özel ilkokullarda da devam ederken 2016-2017 eğitim öğretim yılında bir miktar azalma görülmüştür.



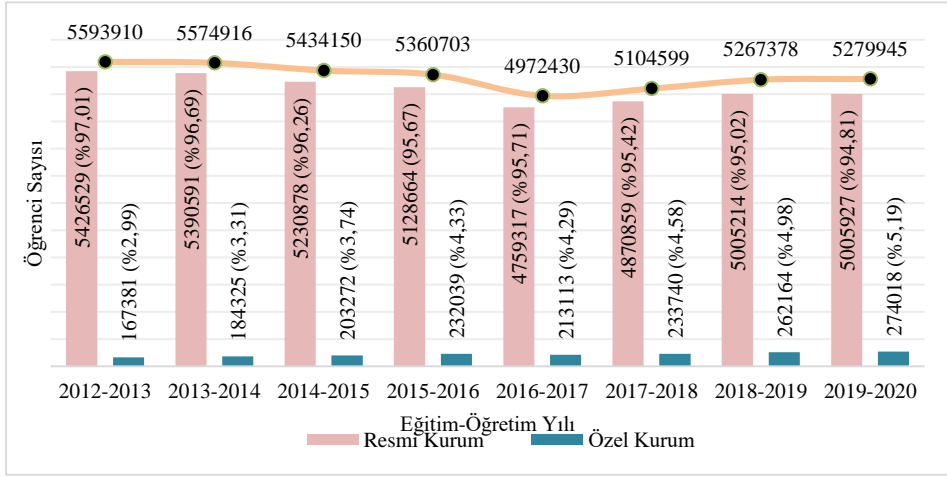
Grafik 2. Derslik Sayısının Kurum Bazında Yıllara Göre Dağılımı

Resmi ilkokullarda azalan kurum sayısına karşın 2014-2015 eğitim-öğretim yılı hariç derslik sayısı artmıştır. Bu durum, resmi ilkokullardaki yapısal dönüşümün sonucu olarak yeni yapılan binaların daha büyük ve derslik sayısının daha fazla olması ile açıklanabilir. Ayrıca 8 yıllık süreçte özel ilkokullarda derslik sayısında meydana gelen 2 katından fazla artış, bu okullara olan talebin sürekli arttığına bir göstergesidir.

Öğrenci Sayılarının Kurum Bazında Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Türkiye’de ilkokullarda örgün eğitime devam eden öğrencilerin toplam sayısı 8 eğitim-öğretim yılının sonunda düşüş göstermiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılına kadar öğrenci sayısında düzenli bir azalış gözlenirken bu yıldan itibaren belirginleşen artış eğilimi 2019-2020 raporunda önceki yıllara oranla sınırlı bir artış göstermiştir. Toplam öğrenci sayılarının değişiminde, ağırlığından dolayı belirleyici bir faktör olan resmi ilkokullardaki öğrenci sayılarının durumu

toplam öğrenci sayıları ile benzer bir değişim göstermiştir. Resmi ilkokullarda 5426529 olan öğrenci sayısı %97,01'ken 2019-2020 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde %8'e yakın bir azalış göstererek 5005927 ile %94,81 olmuştur. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında özel ilkokullardaki öğrenci sayısı 167381 ile %2,99'ken 2019-2020 eğitim-öğretim yılında %61 artışla 274018'e ulaşarak toplam ilkokul öğrenci sayısındaki oranı %5,19 olarak gerçekleştirmiştir. Ancak 8 yıllık süreçte artış eğiliminde olan özel ilkokullardaki öğrenci sayısı sadece 2016-2017 eğitim-öğretim yılında azalış göstermiştir. Değerlendirmeye alınan raporlar dikkate alındığında 8 yılın sonunda resmi ilkokullardaki öğrenci sayısı azalırken özel ilkokullardaki öğrenci sayısı artış göstermiştir.



Grafik 3. Öğrenci Sayılarının Kurum Bazında Yıllara Göre Dağılımı

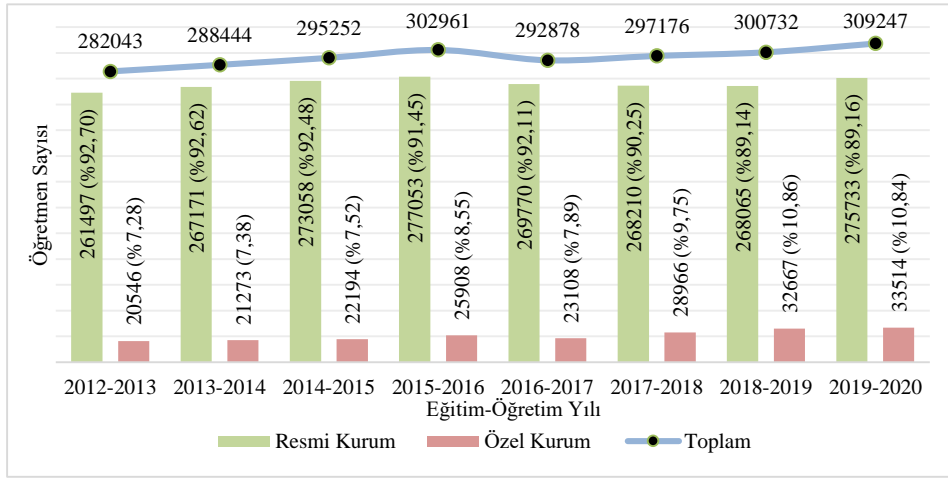
Resmi ilkokullarda 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci sayısındaki düzenli azalış, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren yerini nisbi bir artışa bırakmıştır. Bu durum 2016-2017 raporunda yabancı uyruklu öğrencilerin istatistiklere dâhil edilmemesi (MEB, 2021) ile açıklanabilir. Nitekim araştırmaya konu olan zaman aralığındaki yıllarda Türkiye'nin nüfus artış oranı azalmaktadır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2021).

Öğretmen Sayılarının Kurum Bazında Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

MEB istatistiklerine göre ilkokullarda görev yapan 282043 öğretmen sayısı 8 yıllık süreçte %10'a yakın bir oranda artarak 309247 olmuştur. Sadece 2016-2017 eğitim-öğretim yılında azalma gösteren öğretmen sayısı bunun dışındaki yıllarda düzenli bir artış göstermiştir. Resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı ilk raporda 261497 iken son raporda %5 artışla 275733

4+4+4 Eğitim Sistemiyle Birlikte Resmi ve Özel İlkokul İstatistiklerinin İncelenmesi

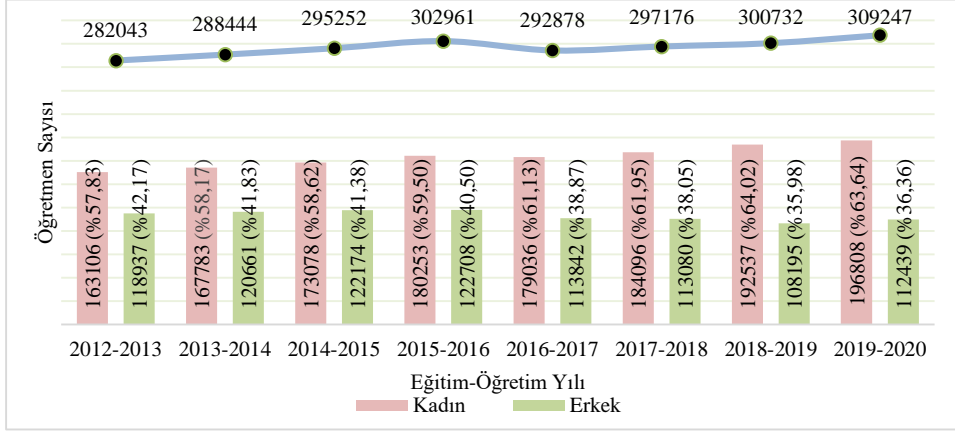
olmuştur. Aynı süreçte özel ilkokullarda görev yapan öğretmen sayısında büyük oranda artış görülmüştür. Özel ilkokul kurumlarında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 20546 olan öğretmen sayısı %63 artış göstererek 33524'e ulaşmıştır. Resmi ilkokullardaki öğretmen sayısı 2015-2016 eğitim-öğretim yılına kadar artarken sonraki üç eğitim-öğretim yılında düşüşe geçmiş, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında tekrar artışa geçmiştir. Özel ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sayısı sadece 2016-2017 eğitim öğretim yılında azalırken diğer tüm yıllarda düzenli olarak artmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde ilkokul öğretmelerinin yaklaşık %89'unun resmi, %11'inin ise özel ilkokullarda görev yaptığı görülmüştür.



Grafik 4. Öğretmen Sayılarının Kurum Bazında Yıllara Göre Dağılımı

Resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sayısının özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden 8 kat fazla olmasına karşın 2017-2020 yıllarını kapsayan son 3 raporda resmi ilkokullarda istihdam edilen öğretmen sayısı 5963 artarken özel ilkokullardaki istihdam artışı 10406 olmuştur. Özel ilkokulların artan talebi karşılayabilmek için öğrenmen istihdamını arttırdıkları görülmektedir. Ancak bu artışta resmi ilkokullarda sınıf öğretmeni dışında sadece İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branş öğretmenlerinin, özel ilkokullarda ise bu iki branşa ek olarak Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Müzik derslerinin giren branş öğretmenlerinin de öğretmen sayısının toplamına dahil edildiğini dikkate almak gerekmektedir.

Öğretmenlerin Cinsiyet Açısından Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular



Grafik 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Açısından Yıllara Göre Dağılımı

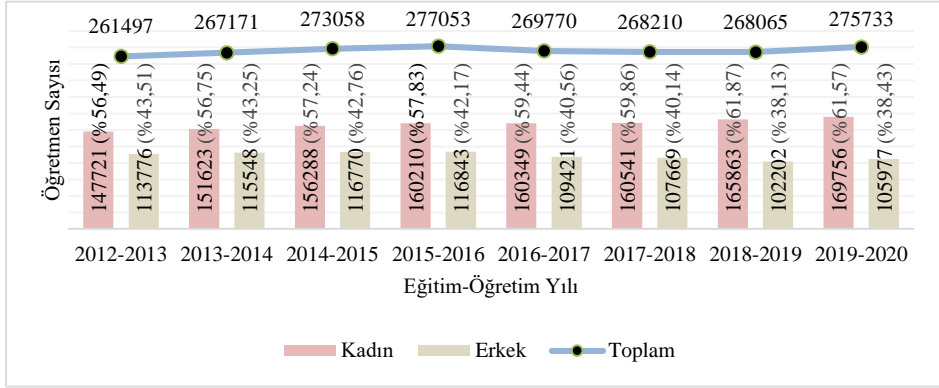
Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan kadın öğretmenlerin sayısı yıllar içinde belirgin bir şekilde artarken erkek öğretmenlerin sayısında düzensiz ve sınırlı bir değişim görülmüştür. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 8 yıllık süreçte ilkokullarda görev yapan kadın öğretmen sayısı 163106'dan 196808'e yükselmiştir. Erkek öğretmenlerin sayısı ise 118937'den 112439'a gerilemiştir. Kadın öğretmenlerin toplam öğretmen sayısına oranı %57,83'ten %63,64'e yükselirken erkek öğretmenlerin oranı %42,17'den %36,36'ya gerilemiştir.

2012-2020 yıllarında kadın öğretmenlerin sayılarının ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasında arttığı görülmektedir. Çocukların ilk öğretmenleri anneleri olduğundan erken çocukluk ve temel eğitim döneminde görev yapan öğretmenlerin çoğunun kadın olmasının doğal bir durum olduğu söylenebilir.

Resmî İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyet Açısından Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

MEB istatistiklerine göre 2015-2016 eğitim-öğretim yılına kadar resmî ilkokullarda görev yapan öğretmen sayısı artarken sonraki 3 yıl süresince azalmış, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ise tekrar yükselmiştir. 8 yıllık süreçte resmî ilkokullarda görev yapan kadın öğretmen sayısı 147721'den 169756'ya yükselirken erkek öğretmenlerin sayısı 113776'dan 105977'ye düşmüştür. Resmî ilkokullardan görev yapan kadın öğretmenlerin oranı %56,49'dan %61,57'ye yükselirken erkek öğretmenlerin oranı %43,51'den %38,43'e düşmüştür.

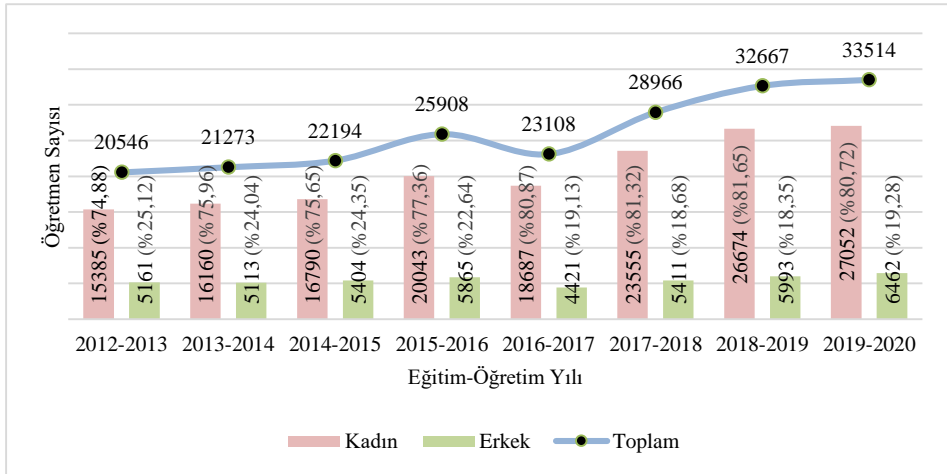
4+4+4 Eğitim Sistemiyle Birlikte Resmi ve Özel İlkokul İstatistiklerinin İncelenmesi



Grafik 6. Resmi İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyet Açısından Yıllara Göre Dağılımı

Resmi ilkokullarda kadın öğretmenlerin sayısındaki artış Cumhuriyetle birlikte öğretmenliğin bir kadın mesleği olarak yaygınlaşması ve çalışma şartlarının evdeki sorumluluklarla birlikte sürdürülebilmesine uygun olması bakımından kadınların öğretmenlik mesleğine olan eğilimini artırması ile açıklanabilir.

Özel İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyet Açısından Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular



Grafik 7. Özel İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyet Açısından Yıllara Göre Dağılımı

Özel ilkokullarda görev yapan kadın öğretmen sayısı yıllar içinde 15385'ten 27052'ye, erkek öğretmen sayısı ise 5161'den 6462'ye yükselmiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında özel ilkokulda görev yapan öğretmenlerin %80,72'sini kadınlar, %19,28'ini ise erkekler oluşturmuştur.

Değerlendirmeye alınan veriler içerisinde en dikkat çekici istatistikler özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarında görülmüştür. Tüm eğitim-öğretim yıllarında özel ilkokullar tarafından ağırlıklı olarak kadın öğretmenler tercih edilmiştir. Bu durumun özel sektörde cinsiyet açısından kadın öğretmenlerin daha fazla istihdam edilebilmelerinin önünü açtığı, özel ilkokullarda okul yönetimlerinin ve velilerin daha çok kadın öğretmenleri tercih ettiklerinin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. İlköğretim içinde birlikte ele alınan eğitim istatistikleri ilkokullar ve ortaokulların ayrılmasıyla her iki okul kademesi için ayrı değerlendirilmeye başlanmış ve ilkokul istatistikleri ayrıntılı olarak ulaşılabilir hale gelmiştir. Bu çalışmada ilkokullar, MEB istatistiklerine dayalı olarak ilkokullarla ilgili verilerin temelini oluşturan kurum, derslik, öğrenci ve öğretmen sayıları bakımından resmi ve özel kurum bağlamında değerlendirilmiştir.

Sekiz yıllık süreçte Türkiye'deki ilkokullar kurum bazında değerlendirildiğinde düzenli bir azalmanın olduğu görülmektedir. Resmi ilkokul sayıları genel ilkokul kurum toplamına paralel olarak azalmıştır. Özel ilkokullarda ise durum tersi bir seyir izlemiştir. Kurum sayılarına bakıldığında düzenli olarak artan özel ilkokul sayılarının sadece 2016 yılında azalması dikkat çekmektedir. Söz konusu yılda meydana gelen darbe girişimi sonucu oluşan olağanüstü şartlarda kanun hükmünde kararname vasıtasıyla aralarında özel ilkokulların da bulunduğu çok sayıda eğitim kurumunun faaliyetlerine son verilmiştir. Ancak yıllar içinde özel ilkokullara olan talep artışı devam etmiştir. Bu talebin artmasında bir taraftan devletin eğitim-öğretim yükünün bir kısmını özel kurumlara devrederek kaliteyi artırmayı amaçlayan politikalar izlemesinin diğer taraftan velilerin eğitimi; çocuklarının geleceğini garanti altına alma düşüncesine yönelik bir yatırım olarak görmesinin etkili olduğu ifade edilebilir. Burada özel okulların özellikle öğrencilere sağladığı eğitsel-sosyal-gelişimsel imkânlar tercih sebebi olarak ön plana çıktığı söylenebilir.

Özel okulların Türk Milli Eğitimini amaçları doğrultusunda eğitimin kalitesini artıran kurumlar olmalarının yanı sıra ticari birer kurum olmaları da göz

ardı edilmemelidir (Akyüz, 2016). Bu nedenle ticari kaygıların eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilecek bir faktör olduğu her zaman dikkate alınmalıdır. Özel kurumların devamlılığında ve sürdürülebilmesinde en önemli faktör olan ekonomik şartlarla birlikte kurumsal olarak kökleşmeyi sağlayan en önemli etkenler: kurumun oluşturduğu eğitim kültürü, vizyon ve misyonudur. Bu bağlamda oluşturulacak kurumsallaşma, özel okulların varlığını devam ettirmesini sağlarken eğitim çıktılarında da katkıda bulunacaktır.

İlkokullarda kurum sayıları azalırken derslik sayıları 8 yıllık süreçte artmış, sadece 2014-2015 eğitim-öğretim yılında düşüş göstermiştir. Söz konusu yılda 4+4+4 eğitim sistemine geçişle birlikte ilkokul ve ortaokul binaları müstakil kurumlara dönüştürülerek kademeli olarak ayrılmaya başlamıştır (İnal, 2019). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak gerçekleşen bu dönüşümden resmî ilkokullar daha fazla etkilenmiş ve derslik sayısı azalmıştır. Resmi ilkokullarda 2014-2015 eğitim-öğretim yılındaki istisna durum haricinde azalan kurum sayısına karşın derslik sayısı artmıştır. Bu durumu, resmi ilkokullardaki yapısal dönüşümün sonucu olarak yeni yapılan binaların daha büyük ve derslik sayısının daha fazla olması da etkilemiştir. Derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılması kapsamlı bir eğitim politikası ve finansal yatırım gerektirmektedir (Bakioğlu ve Polat, 2002; Yaman, 2006). Resmi ilkokullarda yıllara yayılan derslik sayısındaki bu artış ve ilkokul öğrenci sayısındaki değişim derslik başına düşen öğrenci sayısının da azalmasına neden olmuştur. Bunun sonucu olarak resmi ilkokullarda yürütülen eğitim-öğretim hizmetlerinin olumlu etkileneceği söylenebilir. Türkiye genelinde derslik başına düşen öğrenci sayısı 2012-2013 raporunda ortalama 30'ken 2019-2020 raporunda 24 olmuştur. OECD ülkelerinde derslik başına düşen öğrenci sayısının 21 olduğu görülmektedir (OECD, 2021). Eğitimde bütçe imkânlarının artmasıyla birlikte derslik başına ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı uluslararası ortalamalara yaklaşmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Yine 2012-2013 raporunda derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı İstanbul'da 43, Şanlıurfa'da 48, Diyarbakır'da ise 42'dir. Ancak yapılan eğitim yatırımları sonucunda derslik başına düşen öğrenci sayısındaki azalmaya karşın 2019-2020 raporunda iller bazında farklılaşmalar görülmektedir. Örneğin; derslik başına düşen öğrenci sayısının Gaziantep'te 35, Kilis ve Şanlıurfa'da 31, İstanbul ve Diyarbakır'da 30, Eskişehir'de 22, Erzincan ve Kütahya'da 15, Tunceli ve Bayburt'ta 14 olduğu görülmektedir (MEB, 2021). Bu ortalamaların öncelikli nedenleri arasında yurt içi iller arası ve köyden kente göçle birlikte yurt dışı düzensiz göçmenlere bağlı olarak bölgelere göre farklılaşan nüfus yoğunluğu gösterilebilir. 80'li yıllardan itibaren köyden kente doğru hızlı bir şekilde meydana gelen göç hareketleri şehirlerde nüfus yoğunluğunu artırmıştır (Yıldırım, 2003). Hızla artan nüfus

yoğunluğu, okul binalarının yetersiz kalmasına, sınıfların kalabalıklaşmasına ve eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Özel ilkokullarda ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılı dışında derslik sayıları kurum sayılarındaki artışa bağlı olarak artmaya devam etmiştir. Ancak toplam kurum ve derslik sayısı dikkate alındığında özel ilkokulların derslik sayısı oranının kurum sayısı oranından her zaman daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel ilkokullarda kurum başına düşen derslik sayısının resmî kurumlara göre daha fazla olması velilerin genellikle daha az öğrenci mevcudu olan sınıf talebinden kaynaklanmaktadır (Akhan, 2009; Aydoğan, 2012; Demir, 2000; Dikbaş, 2008). Derslik başına düşen öğrenci sayısı her bir öğrenciye ayrılan zamanı, sınıf yönetimini (Kandemir, 2015), öğrenci sorunlarıyla ilgilenme düzeyini (Koç, 2019), rehberlik faaliyetlerini (Gürler, 2020), sosyal etkinliklerin çeşitliliğini (İnal, 2019) olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca son iki rapor özel ilkokul bina yapılarındaki değişim ile ilgili ipuçları vermektedir. Özel ilkokulların kurum sayısı artarken derslik sayıları sınırlı olarak artmıştır. İşletme maliyetlerine yönelik farklılaşmalar özel ilkokulların daha büyük ve çok derslikli kurumlar yerine daha küçük, derslik sayısı az ve işletme maliyeti düşük “butik okul” olarak adlandırılan kurumların sayısının çoğalmasına yol açmıştır.

Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan ve 2012-2017 yıllarını kapsayan ilk 5 raporda ilkokullara devam eden toplam öğrenci sayıları azalırken 2017-2020 yıllarını kapsayan son 3 raporda artış göstermiştir. 5 eğitim-öğretim yılını kapsayan azalma sürecinin son istatistiği olan 2016-2017 raporunda yabancı uyruklu öğrencilerin istatistiklere dâhil edilmemesi (MEB, 2021) söz konusu yılda ilkokul öğrenci sayısındaki azalmayı belirginleştirmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yabancı uyruklu öğrenciler istatistiklere dâhil edilmesine rağmen gözlenen artış bir önceki raporda göze çarpan azalışı giderecek miktarda olmamıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler verilere dâhil edilmediğinde ilkokul çağındaki Türk öğrencilerin sayısının azalmaya devam edeceği görülmektedir. Nitekim araştırmaya konu olan zaman aralığındaki yıllarda Türkiye'nin nüfus artış oranı azalmaktadır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2021). Buna bağlı olarak ilkokul çağ nüfusunda yaşanan ve istatistiklere de yansıyan azalmaya karşın 2017-2020 yıllarını kapsayan son 3 raporda ilkokul öğrenci sayıları artmıştır. Gözlenen bu artış, resmi istatistiklere dâhil edilen yabancı uyrukluların doğum oranlarının artışıyla beraber ilkokul eğitime katılmalarıyla açıklanabilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin son 3 yılda istatistiklere dâhil edilmesi özel ilkokulların öğrenci sayılarındaki belirgin artışın oransal olarak verilere yeterince yansımamasına yol açmıştır. Son 3 raporda yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı istatistiklere dâhil edilmemiş olsaydı ilkokul çağındaki Türk öğrencilerin sayılarındaki azalmanın nüfus artış hızının düşüşüne bağlı olarak devam edeceği

görülmektedir. İlkokul çağındaki Türk öğrenci sayısındaki azalmaya rağmen özel ilkokullardaki öğrenci sayısındaki artış dikkate alındığında özel ilkokullara devam eden öğrenci sayısının toplam ilkokul öğrenci sayısına oranının daha da yüksek olacağı söylenebilir.

İlk 4 raporda ilkokullarda görev yapan öğretmen sayısı düzenli bir artış gösterirken araştırma kapsamında ele alınan 2016-2017 eğitim-öğretim yılının istatistiklerini içeren 5. raporda belirgin bir azalma görülmüştür. Daha sonraki 3 raporda öğretmen sayıları artmaya devam etmiştir. Son 3 eğitim-öğretim yılında özel ilkokullarda istihdam edilen öğretmen sayısı artışta belirleyici faktör olmuştur. Bu süreçte özel ilkokullarda istihdam edilen öğretmen sayısının resmi ilkokullara atanan öğretmen sayısının 2 katına yakın olması dikkat çekmektedir. Devletin eğitim politikaları sonucunda artan derslik ve öğrenci sayısına karşın resmi ilkokullarda görev yapan öğretmen sayısındaki artışın sınırlı olduğu görülmektedir. Özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin toplam öğretmen sayısına oranı %10,84'ken özel ilkokullara devam eden öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranının %5,19 olduğu görülmüştür. Bunun sonucu olarak özel ilkokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı oldukça düşük kalmıştır. Ancak resmi ilkokullarda sınıf öğretmeni dışında sadece İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branş öğretmenleri öğretmen sayısının toplamına dahil edilmektedir. Özel ilkokullarda ise bu iki branşa ek olarak Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Müzik derslerini de branş öğretmenleri verebildiğinden dolayı öğretmen başına düşen öğrenci sayısı daha az görülebilmektedir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun yıllar içinde artarak kadın öğretmenler olduğu görülmüştür. Çocukların ilk öğretmenleri anneleri olduğundan erken çocukluk ve temel eğitim döneminde görev yapan öğretmenlerin çoğunun kadın olması doğal bir durumdur. Cumhuriyetle birlikte öğretmenliğin bir kadın mesleği olarak yaygınlaşması ve çalışma şartlarının evdeki sorumluluklarla birlikte sürdürülebilmesine uygun olması kadınların öğretmenlik mesleğine olan eğilimini artırmıştır. Özel sektörde cinsiyet açısından tercih olanağının olması kadın öğretmenlerin daha fazla istihdam edilebilmelerinin önünü açmıştır. Bu durum özel ilkokullardan okul yönetimlerinin ve velilerin daha çok kadın öğretmenleri tercih ettiklerini de göstermektedir.

Özel ilkokullar eğitim alanında rekabeti artırırken beraberinde eğitimin kalitesinin yükselmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bu rekabet, eğitimde fırsat eşitliğinin önünde bir engel olarak da risk oluşturmaktadır. Bununla birlikte son yıllarda devlet tarafından temel eğitime ciddi yatırımlar yapılmaktadır. Fırsat eşitsizliğinden kaynaklanabilecek risklerin en aza

indirilerek toplumun tüm kesimlerinin nitelikli eğitim imkânlarına erişiminin sağlanması için eğitim hizmetlerinin büyük bir oranını karşılayan resmi ilkokullara yapılan yatırımın nicelik boyutuyla birlikte özellikle niteliksel açıdan daha da artırılması gerektiği görülmektedir.

Öneriler

1. Resmi ilkokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı yapılan yatırımlara ideal sayıya yaklaştığı görülmekle birlikte özellikle şehir merkezlerinde bu sayısının beklenenin çok üstünde olduğu görülmektedir. Bu noktada eğitimin kalitesini önemli ölçüde etkileyen öğrenci sayılarını azaltacak planlamalar yapılabilir.
2. Özel ilkokullarda olduğu gibi resmi ilkokullarda da velilerin özel okul tercihlerinde etkili olan eğitsel, sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

- Açıkalm, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 85-91.
- Akhan, A. (2009). *Velilerin Özel İlköğretim Okullarından Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri: İstanbul Avrupa Yakası Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, B., & Yılmaz, T. (2016). Özel okullarda markalaşma: Aydın ilindeki özel okulların markalaşma politikaları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 385-407.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 29-43.
- Ayhan, İ., & Arslan, S. (2016). Cumhuriyet Dönemi'nden önce ve sonra özel Türk okullarının gelişim süreci. *8th World Conference on Educational Sciences*, 4-6.
- Bademci, V. (2001). *Türkiye'deki Okullar Ne İşe Yarar?*. Alp Yayınevi.

4+4+4 Eğitim Sistemiyle Birlikte Resmi ve Özel İlkokul İstatistiklerinin İncelenmesi

- Bakioğlu, A., & Polat, N. (2002). Kalabalık sınıfların etkileri: Bir ön araştırma çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (7), 147-156.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ekinoks Yayınevi.
- Creswell, J. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Siyasal Kitabevi.
- Çelik, Y. (2006). *Özel Okulların Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Katkılarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikten, S. B. (2010). *Özel Okul Velilerinin Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2021). *Çevresel Göstergeler*. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. <https://cevreselegostergeler.csb.gov.tr/nufus-artis-hizi-i-85616>. Erişim tarihi: 28.08.2021
- Demir, Z. (2000). *Öğrenci Velilerinin Beklentileri Açısından Özel ve Resmi İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması: Niğde İl Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dikbaş, İ. (2008). *Veli Beklentileri ve Karşılanma Düzeyleri: Özel Vakıf Okulları Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Epsilon Yayınevi.
- Ergen, H., ve Altınar, T. (2019). Özel okullarda öğrenci başına devlet desteği konusunda öğretmen görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 6(2), 70-87. <https://doi.org/10.21666/muefd.531607>
- Green, F., Machin, S., Murphy, R., & Zhu, Y. (2012). The changing economic advantage from private schools. *Economica*, 79(316), 658-679.
- Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Hesapçioğlu, M., ve Nohutçu, A. (1999). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 183-202.

- İnal, O. (2019). *Kamu Politikası Açısından Türkiye'de Özel Okullar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalkınma Bakanlığı. (2018). *Eğitim Sisteminde Kalitenin Artırılması*. Kalkınma Bakanlığı.
- Kandemir, Y. (2015). *Devlet Okulu Öğretmenlerinin Özel Okullara İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırmızı, R. (2014). *Özel Liselerin Türk Eğitim Sistemindeki Yerinin İktisadi ve Mali Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Koç, A. F. (2019). *Okul Kültürünün Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uygulamalarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim: Sorular - Cevaplar*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/14*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/15*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015/16*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/18*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018/19*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/20*. Milli Eğitim Bakanlığı.

4+4+4 Eğitim Sistemiyle Birlikte Resmi ve Özel İlkokul İstatistiklerinin İncelenmesi

- Mermertaş, M. F. (2014). *Özel Eğitim Kurumlarının Tercih Nedenleri ile Öğrencilerin Memnuniyeti Arasındaki İlişki: Şırnak Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Odabaşı, B. (2014). Türk eğitim sisteminde yeni kanun (4+ 4+ 4) değişikliği üzerine düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 103-124.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Öğülmüş, S., & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenci üzerine etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(2).
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu. (2007). *T.C. Resmi Gazete*, 26434, 14.2.2007.
- Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. (2012). *T.C. Resmi Gazete*, 28239, 20.03.2012.
- Pulat, A. (2019). *İlkokul Velilerinin Özel Okul Tercihlerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Soydan, T. (2013). Osmanlı'dan cumhuriyet dönemine Türkiye'de temel eğitimin gelişmesi ve finansmanı sorunu. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 53-71.
- Subaşı, B., & Dinler, A. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de Özel Okullar*. İstanbul Ticaret Odası.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(1-2), 107-120.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2003). Sosyolojik yapı ve öğretmenlik. M. Karlı (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde. Öğreti Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, it was aimed to examine primary school data based on MEB statistics.

Method: In this study, case design from the qualitative research method was used. MEB statistical reports published between 2012-2020 were used as documents in the research. These reports were selected by criterion sampling from purposive sampling methods. The criteria of the research were determined as official and private primary school statistics for the years 2012-2020. In the study, document analysis was carried out. In the steps of accessing the documents and checking their originality, the original documents were accessed from the official page of the Ministry of National Education. In other steps, the Ministry of National Education statistics were examined by researchers in the context of public and private schools; The institutions were evaluated in terms of the number of classrooms, students and teachers, and the data obtained were interpreted by creating graphics.

Results: There has been a decrease in the number of primary schools since 2013. The official school rate, which was 96.6% in 2013, decreased to 92% in 2020. In the same period, the rate of private primary schools increased from 3.4% to 8%. The total number of classrooms in primary schools increased between 2012 and 2020. In the first report included in the research, it is seen that official primary school classrooms are from 94.61%, and by 2020 it has decreased to 88.55%. In private primary schools, the rate of classrooms, which was 5.39%, increased more than twice and reached 11.45%. The total number of students attending formal education in primary schools in Turkey decreased at the end of 8 academic years. While the number of students, which was 5426529 in official primary schools, was 97.01%, it decreased by nearly 8% in the 2019-2020 academic year and became 94.81% with 5005927. While the number of students in private primary schools was 167381 and 2.99% in the 2012-2013 academic year, it reached 274018 with an increase of 39% in the 2019-2020 academic year, and its ratio in the total number of primary school students was 5.19%. According to the Ministry of National Education statistics, the number of teachers working in primary schools has increased by nearly 10% over the 8-year period. While the number of teachers working in official primary schools was 261497 in the first report, it increased by 5% to 275733 in the last report. In the same period, there was a great increase in the number of teachers working in private primary schools. The number of teachers in private primary schools, which was 20546 in the 2012-2013 academic year, increased by 63% and reached 33524. While the number of female teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National

Education has increased significantly over the years, an irregular and limited change has been observed in the number of male teachers. While the rate of female teachers working in official primary schools increased from 56.49% to 61.57% during the 8-year period, the rate of male teachers decreased from 43.51% to 38.43%. In all academic years, predominantly female teachers were preferred by private primary schools. In the 2019-2020 academic year, 80.72% of the teachers working in private primary schools were women and 19.28% were men.

Conclusion and Discussion: When primary schools in Turkey are evaluated on an institutional basis, it is seen that there is a regular decrease in the 8-year period. The number of official primary schools decreased in parallel with the general primary school institution total. In private primary schools, the situation followed a reverse course. In the increase of this demand, on the one hand, the state's implementation of policies aiming to increase the quality by transferring a part of the education-training burden to private institutions; on the other hand, the education of the parents; It is effective that they see it as an investment in the idea of guaranteeing the future of their children. Here, the educational-social-developmental opportunities that private schools provide especially to students come to the forefront as the reason for preference. While the number of institutions decreased in primary schools, the number of classrooms increased in the 8-year period and decreased only in the 2014-2015 academic year. In the said year, with the transition to the 4+4+4 education system, primary and secondary school buildings were transformed into independent institutions and started to be separated gradually (İnal, 2019). This situation was also affected by the fact that the newly constructed buildings were larger and the number of classrooms was higher as a result of the structural transformation in official primary schools. This increase in the number of classrooms spread over the years in official primary schools and the change in the number of primary school students have also led to a decrease in the number of students per classroom. As a result, it can be said that the education-teaching services carried out in official primary schools will be positively affected. The fact that the number of classrooms per institution is higher in private primary schools than in public institutions is due to the parents' demand for classes with fewer students (Aydoğan, 2012; Akhan, 2009; Demir, 2000; Dikbaş, 2008). While the total number of students attending primary schools decreased in the first 5 reports evaluated within the scope of the research, it increased in the last 3 reports. As a matter of fact, the population growth rate of Turkey is decreasing in the years in the time interval that is the subject of the research (Ministry of Environment and Urbanization, 2021). The increase observed in the last 3 reports can be explained by the increase in birth rates of

foreign nationals included in the official statistics and their participation in primary school education.

The number of teachers working in primary schools has increased regularly, except for the 2016-2017 academic year. It is noteworthy that the number of teachers employed in private primary schools in the last 3 academic years has been close to twice the number of teachers assigned to public primary schools. It has been observed that the majority of teachers working in primary schools have increased over the years and become female teachers. Since the first teachers of children are their mothers, it is natural that most of the teachers working in the early childhood and basic education period are women. The fact that there is a choice in terms of gender in the private sector has paved the way for female teachers to be employed more. This situation also shows that school administrators and parents from private primary schools mostly prefer female teachers.

While private primary schools increase competition in the field of education, they play an important role in increasing the quality of education. However, this competition also poses a risk as an obstacle to equality of opportunity in education. However, in recent years, serious investments have been made by the state in basic education. In order to minimize the risks that may arise from inequality of opportunity and to ensure that all segments of the society have access to quality education opportunities, it is seen that the investment made in official primary schools, which provide a large proportion of education services, should be further increased in terms of quantity, especially in terms of quality.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62125>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	22.04.2022	Submitted date
Kabul tarihi	10.06.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Doğan, A. T., Doğan, F. Ş., Yıldırım, M., Akpınar, B. & Bektaş, E. (2022). Türkçe Yazım Eğitiminin İdari Personelin Resmi Yazışma Niteliklerine Etkisinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 59, 2369-2396.

TÜRKÇE YAZIM EĞİTİMİNİN İDARİ PERSONELİN RESMİ YAZIŞMA NİTELİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ¹

**Ahmet Turan DOĞAN², Fatma Şeyma DOĞAN³, Mesut YILDIRIM⁴,
Burhan AKPINAR⁵ & Ekrem BEKTAŞ⁶**

Öz

Bu çalışma, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapan bölüm sekreteri, yazı işleri ve personel işleri elemanlarına resmî yazışma konusunda Türkçe yazım eğitimi verilmesi ve bu eğitimin çeşitli bilimsel ölçütlerle değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Deneysel desenli bu çalışma çerçevesinde öncelikle bu eğitimi alacak personel tespit edilmiş ve söz konusu üniversitenin çeşitli birimlerinden onar adet resmî yazı örneği istenmiştir. Bu resmî yazılar Türkçenin cümle, ifade; yazım ve noktalama özellikleri bakımından değerlendirilmiş ve personelin bu yazılardaki Türkçe yazım durumuna göre bir ön test hazırlanmıştır. Bu ön teste ve daha önce alınan resmî yazı örneklerine göre personelin ihtiyacı olan bir eğitim planı yapılmıştır. Bu eğitimde teorik bilginin sunulmasının yanında birimlerden alınan yazılar ışığında örnekler üzerinden uygulamalar da yapılmıştır. Ayrıca, bu eğitimlerde personelin

¹ Bu çalışma, Harran Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen aynı adlı proje çerçevesinde üretilmiştir. Makalenin yazar etki oranı: 1. yazar %40, 2. yazar %20, 3. yazar %20, 4. yazar %10, 5. yazar %10'dur. Bu makalenin etik kurul onayı Harran Üniversitesinde 11.01.2022 tarih, 2022/06 sayılı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ahmetturandogan@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9173-7558

³ Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, fsdogan@harran.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2904-802X

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, mesutyildirim@harran.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4875-2469

⁵ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, bakpinar@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3509-0475

⁶ Prof. Dr., Harran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ebektas@harran.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9205-2913

Türkçe yazım ve noktalama kurallarıyla ilgili her zaman ulaşılabilecekleri internet adresleri de tanıtılmıştır. Personelin sorularla aktif olarak da katıldığı bu eğitimlerin ardından onlara son test uygulanmıştır. Bu testin üzerinden belli bir zaman geçtikten sonra yine söz konusu üniversitenin birimlerinden onar adet resmî yazı örneği istenmiştir. Böylece eğitim öncesi ve sonrasında elde edilen veriler kendi aralarında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu analizlere göre verilen Türkçe yazım eğitiminin etkili olduğu ve ilgili personelin cümle, ifade; yazım ve noktalama konularında bir gelişim gösterdiği ortaya konmuştur. Bunun yanında, personelde Türkçe yazım konusunda bir duyarlılığın oluştuğu da gözlemlenmiştir. İhtiyaca dayalı bu tarz resmi yazışma eğitimlerinin yazışma kalitesi ve personel farkındalığının artmasına katkı sağladığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Resmî Yazışma, Cümle, Yazım, Noktalama.

An Investigation of the Impact of Turkish Official Correspondence Training on the Administrative Staff's Official Correspondence Qualities

Abstract

This study was carried out in order to provide Turkish official correspondence training to the administrative staff including the secretaries of different departments and editorial staff working at a public university in the south-east part of Turkey and to evaluate the effectiveness of this training within the framework of various scientific criteria. Within the framework of this experimental study, first of all, the administrative staff who will receive this training were determined and ten official writing samples were requested from various units of the university. These official writings were evaluated in terms of sentence, orthography and punctuation features. According to these evaluations, a pre-test was prepared. Taking into consideration official writing samples and the results of the pre-test, the training programme was determined and organized in accordance with the writing needs of administrative staff who are responsible for official correspondence. In this training, in addition to the presentation of theoretical knowledge related to official correspondence rules, practices related to these rules were also made, considering samples taken from different units. Moreover, the internet addresses related to official correspondence rules and Turkish orthography and writing rules that the administrative staff can always have access to and make use of were introduced. After these trainings in which the staff had the chance to participate actively, ask and discuss their questions, a post-test was applied. After a certain time passed after this test, ten official writing samples were requested from the units. Thus, the data obtained before and after the training were analyzed comparatively. The results showed that the official correspondence training within the scope of this study was effective and the administrative staff improved their writing skills relatively in terms of sentence, orthography and punctuation. Also, it was observed that writing awareness of the staff raised after the training. It can be said that this type of official correspondence trainings based on the need analysis can contribute to the process of improving correspondence quality and increasing the administrative staff's writing awareness level.

Keywords: Turkish, Official Correspondence, Sentence, Orthography, Punctuation.

GİRİŞ

Kamu kurum ve kuruluşlarının kendi aralarında ve tüzel kişiliğe sahip kuruluşlar ve gerçek kişiler arasında çeşitli amaçlarla yaptığı yazışmalara resmî yazışma denir (Hasan, 2002, s. 85). Yazışmalar, bir kurumdaki çalışanları kurumla ilgili çeşitli iç ve dış gelişmeler hakkında bilgilendirmek, onları bir hedefe yönlendirip harekete geçirmek için kullanılır (Tutar ve Ayyıldız, 2008). Her kurum ve kuruluşta belge üretimi, yazışmalara dayanmaktadır. Bu sebeple yazışmaların etkin ve hızlı olması tüm resmî ve özel kurumların istediği bir durumdur (Özdemirci ve Odabaş, 2005). Kurumlarda belli bir şekil düzenine göre hazırlanan yazışmaların etkin ve hızlı olmasının yanında cümle, ifade, yazım ve noktalama konularında da düzgün olması gerekir. Bunun iyileştirilmesi için çeşitli araştırma ve çalışmalar da yapılmalıdır. Bu nedenle, Özdemirci ve Odabaş (2005)'a göre yazışma denetimi, kurum ve kuruluşlarda yapılan işlemlerin azaltılmasını, aksamadan yürümesini, işgücünden tasarruf edilmesini, yazışmaların nitelikli bir biçimde üretilmesini, harcanan sabit gider ve malzemedan tasarruf edilmesini sağlamaktadır (Özdemirci ve Odabaş, 2005, s. 2). Özellikle cümle, ifade; yazım ve noktalama konusunda yaşanacak aksaklıklar bir yazıda belirtilen hususun anlaşılmasını ve dolayısıyla da uygulanmasını etkileyecek ve hem işleyiş hem de işgücü bakımından birtakım sorunları beraberinde getirecektir. Bu açıdan bakıldığında kamudaki kurum içi ve kurum dışı uyuşmazlıkların büyük oranda yazılı iletişimdeki sorunlardan kaynaklandığı görülmektedir (Özdemirci, 1996, s. 92). Söz konusu sorunları gidermenin en etkili yolu ise çalışanlar arasında etkin bir yazılı iletişim anlayışını geliştirmektir (Kayalı, Şimşek ve Uysal, 2021, s. 3).

Genelde tüm yazılarda, özelde ise resmî yazışmalarda karşılaşılabilecek içerik sorunları birkaç başlık altında toplanabilmektedir. Bu konuda Robek, Brown ve Maedke (1987), yazı yazarken genel olarak dikkat edilmeyen hususları şöyle sıralanmıştır:

1. Gereğinden çok uzun cümle ve paragraflar kullanma
2. Uzun ve anlaşılmayan kelime ve terimler kullanma
3. Soyut ve birden fazla anlama gelebilecek isimler kullanma
4. Aşırı oranda teknik terim kullanma
5. Çok fazla edilgen fiil kullanma (Robek, Brown ve Maedke, 1987, s. 472, akt. Özdemirci ve Odabaş, 2005)

Yukarıda bahsedilen hususlara ek olarak özne-yüklem uyuşmazlıkları, tamlama yanlışlıkları, yeterince açık olmayan cümleler, yanlış kelimeler ve

noktalama yanlışları gibi hususlar da yazışmaların kalitesini düşürmektedir. Bu sebeple, buradaki maddeler çerçevesinde özellikle resmî kurumlarda ilgili personelin Türkçe yazım konusunda eğitilmesi ve bu eğitimlerin de bilimsel ölçütler çerçevesinde değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Türkiye'deki yazım eğitimine bakıldığında söz konusu eğitimin Cumhuriyet dönemi Türkçe programlarının hiçbirinde başlı başına bir öğrenme alanı olarak yer almadığı görülmektedir (Demir, 2018, s. 122). Genel dil bilgisi konuları içerisinde detayına inmeden değinilen bu konuyla ilgili yanlışların yüksek öğretim ve sonrasındaki iş alanlarında devam ettiği görülebilmektedir. Dolayısıyla yukarıda dikkat çekilen yanlışlıkların gerek kamu gerekse de özel kuruluşların yazışmalarında ortaya çıkması kaçınılmazdır.

Bu çalışma çerçevesinde hazırlanan Türkçe yazım eğitimi, temelde cümle, ifade; yazım ve noktalama kısımlarından oluşmaktadır. Cümle ve ifade kısmı, bir yazının kendisini oluşturduğu için en önemli kısım olarak görülebilir. Bu kısmın Türkçe cümle kurma özelliklerine göre oluşturulması her türlü yanlış anlaşılmanın, yeterince anlamamadan kaynaklanan kafa karışıklıklarının veya bir şey anlamamanın önüne geçecektir. Ayrıca, bu kısmın Türkçe cümle ve ifade özelliklerine uygun olmaması, sonrasında dikkat edilecek olan yazım ve noktalama hususlarına bakmayı da anlamsız hâle getirmektedir. Dolayısıyla, resmî yazışmalarda dikkat edilecek ilk önemli şey, cümle ve ifade kısmının kısa, doğal, bilgilendirici, yoruma kapalı ve anlaşılır olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında çalışma çerçevesinde söz konusu üniversite personelinin eğitim öncesi yazışma örnekleri incelendiğinde eksik veya fazla kelime, yanlış tamlama, yanlış ibare kullanmadan kaynaklanan ifade düşüklüklerine, uzun ve karmaşık cümlelere rastlanmıştır. Uygulanan ön test sonuçları da ilgili personelin bu konularda eksikliklerini ortaya koymuştur. Bunlarla ilgili istatistiksel veriler ileriki bölümlerde paylaşılabacaktır.

Bir yazıdaki cümle ve ifade kısmından sonra ikinci olarak dikkat edilmesi gereken husus, onun yazım kurallarına uygun olup olmadığı kısmıdır. Yazım, bir dilin belli kurullarla yazıya geçirilmesidir (Türkçe Sözlük, 2005, s. 2155). Bu kurullar, konuşma dilindeki ifadelerin bir sisteme bağlanmasını sağlayan kurullar (Demir, 2018, s. 124) olduğu için bunların öğretimi de yazışmalar için önem arz etmektedir. Günümüzde azalsa da, Türkçede "imla" olarak da adlandırılan bu konu, büyük harflerin yazımı, sayıların yazımı, kelimelerin bitişik veya ayrı yazımı gibi başlıkları içermektedir. Söz konusu yazım özellikleri de Türk Dil Kurumunda bir komisyon tarafından hazırlanan Türkçe Yazım Kılavuzu'nda örnekleriyle yer almaktadır. Türkiye'de resmî yazıdan, akademik yazıya, edebî yazıdan özel yazıya kadar her türlü yazı, yazım konusunda bu Kılavuz'a tabidir.

Bu çalışma çerçevesinde eğitime tabi tutulan personelden eğitim öncesi ihtiyaç analizi için alınan resmî yazı örnekleri incelendiğinde yazım konusunda çeşitli yanlışlara ve tutarsızlıklara rastlanmıştır. Özellikle büyük harflerin kullanımında, çeşitli birleşik kelimelerin yazımında ciddi hatalarla karşılaşmıştır. Bunlarla ilgili detaylı bilgilere ileriki bölümlerde yer verilecektir.

Üçüncü olarak bir yazıda noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılması gerekir. Genel olarak bakıldığında yazım öğretiminin önemli bir kısmını noktalama kurallarını iyi bir biçimde öğretme ve uygulama becerisi kazandırma oluşturmaktadır (Bağcı ve Karagül, 2013, s. 314). Noktalama, en küçüğünden en büyüğüne tüm yazılarda cümlelerin birbirinden ayrılması, ifadenin doğru anlaşılması, örneklerin verilmesi vb. sebeplerle kullanılan nokta, virgül, ünlem işareti, soru işareti, tırnak işareti gibi işaretlerdir. Türkçede bunların kullanımlarıyla ilgili bilgiler de Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Yazım Kılavuzu'nun başında yer almaktadır. Dolayısıyla Türkçede noktalama konusunda da birliği sağlamak için söz konusu Kılavuz'un esas alınması gerekir.

Söz konusu çalışmanın hedef kitlesini oluşturan personelin yazı örnekleri incelendiğinde onlarca noktalama işareti içerisinden belli başlı noktalama işaretlerini çoğunlukla kullandıkları görülmektedir. Bu sebeple, ihtiyaç analizi çerçevesinde örnekler üzerinden ilgili personelin kullandığı noktalama işaretleri konusunda bir eğitim verilmiştir. Böylece, pek çok noktalama işareti hakkında bilgi aktarma yerine personelin işine yarayacak noktalama işaretlerine yoğunlaşarak öğrenmeyi üst seviyelere çıkarma hedeflenmiştir. Bu konuda, birçok çalışma hizmet içi eğitimlerin planlanmasında ihtiyaçların belirlenmesinin ve eğitimlerin bu ihtiyaçlara göre yapılmasının öneminden bahsetmektedir (Baykan ve Oktay, 2016; Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010; Şahin ve Güçlü, 2010; Yalın, 2001; Yılmaz ve Düğenci, 2010). Dolayısıyla hem noktalama konusunda hem diğer yazım konularında personel ihtiyaçları dikkate alınmıştır.

Yukarıda belirtilen Türkçe yazım eğitimi içerikleri yanında resmî yazışma ilkelerini içeren “Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” de personele tanıtılmış ve şekli uygulamaların dışında Türkçe cümle, ifade; yazım ve noktalamayla ilgili kısımları örnekler üzerinden personele anlatılmıştır. Tüm bu eğitimlerin sonucunda ön test/son test, ön örnek/son örnek verileri karşılaştırılarak eğitim etkisi değerlendirilmiştir. Bunun yanında, eğitim alan personele yöneltilen sorulardan da Türkçe yazım eğitimiyle ilgili veriler elde edilmiştir.

Hizmet içi eğitimler ve bu eğitimlerin değerlendirilmesi hemen hemen her meslek grubunda karşılaşılan bir durumdur. Özellikle alan bilgisinin güncellenmesi gerekliliğinin arttığı günümüzde bu türden çalışmalar giderek

çoğaltmaktadır. Özel kurumlarda olduğu gibi kamu kurumlarında da hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmektedir. Devlet görevlerinde farklılaşmalar ve kalifiye eleman ihtiyacı gibi durumlar özellikle kamu kurumlarında hizmet içi eğitimleri zorunlu kılmaktadır (Kestane, 2001). Ayrıca, bu türden faaliyetlere katılan personel, sürekli değişen güncel yöntemlerden haberdar olmanın yanında üstlendiği görevle ilgili çeşitli bilgilere ulaşabilmekte ve bu konuda beceri, davranış ve tutum kazanabilmektedir (Boydak-Özan ve Dikici, 2001; Buğdaylı ve Akyürek, 2017; Kayabaş, 2008). Bu açıdan bakıldığında hizmet içi eğitimlerin gerekliliği daha iyi ortaya çıkmaktadır.

Personel eğitimlerinin masrafları olmasından ve bu eğitimlerin kurum hizmetlerine etki etmesinden dolayı bu türden eğitimlerin etkililiğini ölçmek de gerekmektedir (Caldwell, 1965). Bu açıdan bakıldığında Türkiye’deki hizmet içi eğitimlerin çeşitli açılardan verimlilik ve etkililik değerlendirmeleri farklı alanlarda yapılmıştır. Bu açıdan bakıldığında hizmet içi eğitim ve motivasyon, hizmet içi eğitimde verimlilik, hizmet içi eğitim ve etkileri gibi konularda çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Ay Türkmen ve Kılıç, 2020; Maden ve Önal, 2021; Öztürk ve Sancak, 2007; Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009; Görmüş ve Kahya, 2014).

Resmî yazışmalardaki Türkçe yazım konusuyla ilgili çeşitli kurum ve kuruluşlarda hizmet içi eğitimlerin verildiği görülmektedir. Ancak, bu faaliyetlerin genel olarak eğitim boyutunda kaldığı, verilen eğitimlerle ilgili çeşitli veriler ve bunların analizleri yönünde bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu açıdan söz konusu üniversite örneğinde gerçekleştirilen bu çalışma, resmî yazışmalar temelinde verilen Türkçe yazım eğitiminin niteliğinin çalışma boyunca elde edilen nicel ve nitel verilerin analiziyle ortaya konması bakımından farklılık arz etmektedir. Bu doğrultuda çalışma çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. “Türkçe yazım eğitimi” öncesi resmî yazışmalarda Türkçe yazımla ilgili mevcut durum nedir?
2. İdari personelin resmî yazışmalara yönelik ihtiyaçları nelerdir?
3. “Türkçe yazım eğitimi” alan idari personelin yazışma nitelikleri başarı testleri olan ön test / son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. “Türkçe yazım eğitimi” alan idari personelin eğitim sürecine ilişkin memnuniyet düzeyi nedir?
5. “Türkçe yazım eğitimi” sonrası resmî yazışmalarda cümle, ifade; yazım ve noktalama ile ilgili mevcut durum nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada deneysel desenden yararlanılmış olup, bu kapsamda tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Bu desende müdahale öncesi ve sonrası bağımlı değişken ölçülerek farklılaşma düzeyi belirlenir (Akbaş, 2019). Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1

Deneysel Desen

Deneysel Desen		Ö	M	S
Ö: Ön test	M: Müdahale	S: Son test		

Bu çalışmada ilgili personel için Türkçe yazım eğitimi çerçevesinde cümle, ifade; yazım, noktalama ve resmî yazışma yönetmeliği konularında eğitim verilir çeşitli araçlardan bu eğitimin niteliği değerlendirilmiştir.

Deneysel Süreç

Çalışmanın deneysel süreci kapsamında, her biri yaklaşık 60 dakika süren eğitimler, alanında uzman iki farklı eğitmen tarafından üç oturumda verilmiştir. Söz konusu eğitimlerden cümle ve ifade konularında Türkçeyle ilgili hazırlanmış çeşitli dil bilgisi kaynakları (Delice, 2018; Ergin, 2009; Karahan, 2008; Özkan ve Sevinçli, 2015) esas alınmış ve buradaki bilgiler çerçevesinde eğitim sunusu hazırlanmıştır. Bu sunularda teorik bilgiden çok eğitim öncesinde alınan resmî yazı örneklerindeki cümle ve ifade bozuklukları örnekleri üzerinden bir anlatım gerçekleştirilmiştir. Böylece, ilgili personelin kendi yazıları üzerinden yazışmalarda sıklıkla karşılaştıkları ve yanlış yaptıkları durumlar ve bunlara çözüm yolları gösterilerek bir odak noktası oluşturulmuştur. Böylece, özellikle yüksek yaş düzeyine sahip personel için teorik bilgi yoğunluğu içerisinde eğitimlerin monotonlaşması engellenmeye çalışılmıştır.

Resmî yazışma usul ve esaslarının belirlendiği yönetmelik olarak Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik’in 10.06.2020 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan biçimi esas alınmıştır. Eğitimin konusu sebebiyle bu Yönetmelik’te özellikle “metin” başlığı altındaki bilgiler personele aktarılmıştır.

İki ayrı eğitim olarak verilen yazım ve noktalama konusunda Türk Dil Kurumunun hazırlanmış olduğu Yazım Kılavuzu’ndaki bilgiler esas alınmıştır. Söz konusu Kılavuz’da yer alan bilgilere internet üzerinden ulaşım da uygulamalı olarak personele gösterilmiştir. Bunun yanında, eğitim sonunda ilgili personele

Türk Dil Kurumunun 2021 baskısı olan Yazım Kılavuzu verilerek anlatılan konulara resmî yazışmalar sırasında ulaşımları kolaylaştırılmaya ve eğitimde verilen bilgilerin etki süresi artırılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın hazırlanış aşamasında eğitimlerin yüz yüze veya çevrimiçi olarak yapılacağı belirtilmiş, bu doğrultuda içinde bulunulan mevcut durumdan ve personel kaynaklı sebeplerden ötürü eğitimler çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş birtakım önem ölçütlerini karşılayan birimlerin örnekleme dahil edildiği bir yöntemdir (Yıldırım, 2019). Bu kapsamda araştırmada örnekleme (çalışma grubu) olarak seçilme ölçütü “Söz konusu üniversite bünyesinde yazı işleri, personel işleri veya bölüm sekreteri olarak idari personel statüsünde çalışıyor olmak” şeklinde belirlenmiştir. Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizinde katılımcıların en az bir etkinliğe katılmış olması ve ön test ile son testin her ikisine de katılmış olması devam ölçütü olarak belirlenmiştir.

Çalışma çerçevesinde ilgili üniversitenin yazı işleri, personel işleri veya bölüm sekreteri olarak görev yapan toplam 79 personel tespit edilmiştir. Bu personel grubu içerisinde 66 kişi, araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerin en az birine katılım sağlamıştır. Çalışmaya katılan söz konusu personele ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2
Katılımcı Personele İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler	Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kadın	28	42,4
	Erkek	38	57,6
Tecrübe	0-5 yıl	3	4,5
	6-10 yıl	11	16,7
	11-15 yıl	20	30,3
	16-20 yıl	6	9,1
	20+ yıl	21	39,4
Öğrenim Durumu	Ön lisans	32	48,5
	Lisans	30	45,5
	Lisansüstü	4	6,1
Daha önce resmî yazışma eğitimine katılım durumu	Evet, katıldım	16	24,2
	Hayır, katılmadım	50	75,8

f= Sıklık, %= Yüzde

Tablo 2'ye bakıldığında çalışmada yer alan personelin cinsiyet bakımından %42,4'ü (f=28) kadın, %57,6'sı (f=38) erkektir. Mesleki tecrübe bakımından %4,5'inin (f=3) 0-5 yıl, %16,7'sinin (f=11) 6-10 yıl, %30,3'ünün (f=20) 11-15 yıl, %9,1'inin (f=6) 16-20 yıl, %39,4'ünün (f=21) ise 21 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olduğu görülür. Eğitim durumu bakımından personelin %48,5'inin (f=32) ön lisans, %45,5'inin (f=30) lisans, %6,1'inin (f=4) lisansüstü mezuniyetine sahiptir. Son olarak, ilgili personelin %24,2'sinin (f=16) daha önce resmî yazışma eğitimi aldığı, %75,8'inin (f=50) ise herhangi bir resmî yazışma eğitimi almadığı anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, söz konusu üniversitedeki birimlerden alınan 100 adet resmî yazı, bir rubrik oluşturularak cümle, ifade; yazım ve noktalama bakımlarından incelenmiş ve buradaki durum çerçevesinde çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bir ön test uygulanmıştır. Ayrıca, çalışmada inceleme konusu olan personelin demografik bilgilerini ve Türkçe yazım konusundaki durumunu belirlemek için personele çevrimiçi olarak sorular yöneltilmiştir. Böylece katılımcıların Türkçe yazım konusundaki ihtiyaçları belirlenmiş ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim tasarım süreci dikkate alınarak belli hedefler çerçevesinde eğitimler hazırlanmıştır.

Her biri 60 dakikadan oluşan üç oturumda verilen eğitimin ardından son test uygulanmış ve iki test arasındaki başarı ortalaması ilişkilendirilmiştir. Gerçekleştirilen eğitimin niteliğini değerlendirmek adına son olarak her birimden onar adet resmî yazı örneği alınmış ve bu yazılardaki cümle, ifade, yazım ve noktalama hususları eğitim öncesinde alınan örneklerle karşılaştırılmıştır. Son olarak ise eğitim sürecinin personel gözünden değerlendirilmesi için çevrimiçi olarak sorular yöneltilmiştir. Buralardan elde edilen bilgiler ise bulgular ve tartışma başlığı altında verilmiştir.

Çalışma çerçevesindeki ön ve son testler de çevrimiçi olarak gözetimli bir biçimde hedef kitleye uygulanmıştır. Bu testler aşağıdaki maddelerde belirtilen biçimlerde hazırlanmıştır:

1. Resmî yazışmalarda sıklıkla karşılaşılan cümle kurulumu hataları dolayısıyla oluşan anlatım bozukluklarını içeren çoktan seçmeli sorular,
2. Üniversitenin resmî yazışmalarda sıklıkla geçen bölüm adlarının, anabilim dalı, fakülte adlarının, kişi adlarının, unvanların vb. yazımlarıyla ilgili çoktan seçmeli sorular,
3. Üniversitenin resmî yazışmalarda sıklıkla geçen eğitim-öğretim, dönem, yıl vb. kelimelerinin yazımlarıyla ilgili çoktan seçmeli sorular,

4. Yazışmalarda sıklıkla kullanılan nokta, virgül, kesme gibi işaretlerle ilgili çoktan seçmeli sorular.

5. Bir üst yazı yazmalarıyla ilgili açık uçlu soru.

Çalışmada ön test ve son test olarak uygulanan soru formları 3 uzman (2'si alan uzmanı ve 1'i program geliştirme uzmanı) tarafından incelenmiş ve soruların kapsam itibariyle verilen eğitim içeriğiyle uyumlu oldukları belirlenmiştir.

Bu çalışma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 11.01.2022 tarih ve 2022/06 sayılı karar gereği Etik Kurul onayı alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında yer alan personelin eğitimden önceki ve sonraki durumlarını görmek ve dolayısıyla Türkçe yazım eğitiminin niteliğini ilişkili olarak ölçebilmek için eğitim öncesi ve sonrası uygulanan testlerin her ikisine birden giren 44 personel örneklem grubu olarak seçilmiş ve bu kişilerin ön test ve son test sonuçları karşılaştırılırken eşli gruplar t-testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışma çerçevesinde toplanan verilerin değerlendirilmesiyle birtakım bulgular elde edilmiş ve bunlar üzerinden bazı sonuçlara varılmıştır. Öncelikle, araştırmanın hedef kitlesini oluşturan personelin Türkçe yazımla ilgili genel durumunu tespit etmek için yöneltilen soruların cevaplarına bakıldığında; ilgili personelin %15,2'sinin (f=10) yazdıkları resmî yazıların cümle, ifade; yazım ve noktalama bakımlarından yanlışlar içermesi sebebiyle amirleri tarafından hiç geri gönderilmediğini, %78,8'inin (f=52) nadiren geri gönderildiğini, %4,5'inin (f=3) genellikle geri gönderildiğini, %1,5'inin (f=1) ise her zaman geri gönderildiğini belirttiği görülür. Bunun yanında, resmî yazışmalarda tereddüde düştükleri noktalarda kullandıkları kaynaklar bakımından personelin %7,6'sının (f=5) Türkçe Sözlük, %34,8'inin (f=23) Yazım Kılavuzu ve yine %34,8'inin (f=3) internette herhangi bir siteyi kullandığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, %10,6'sı (f=7) arkadaşlarına sorduğunu, %12,2'si (f=8) ise hiç kaynak kullanmadığını belirtmiştir. Bu sebeple, kaynak kullanımı konusunda Yazım Kılavuzu ve Türkçe Sözlük kullananların oluşturduğu %42,4'lük (f=28) kesim dışarıda bırakıldığında %45,4'lük (f=30) kesimin güvenilir kaynaklar kullanmadıkları görülür. Buna %12,2 (f=8) ile hiç kaynak kullanmayanlar da eklendiğinde %57,6'lık (f=38) kesimin kaynak konusunda yeterli olmadığı ortaya çıkar. Son olarak; personelin resmî yazışmalarda en çok zorlandıkları alanlara

bakıldığında; %7,6'sının (f=5) büyük harflerin yazımı, %13,6'sının (f=9) noktalama işaretlerinin kullanımı, %30,3'ünün (f=20) bitişik veya ayrı yazılan kelimelerin yazımı, 48,5'inin (f=32) ise yabancı kelimelerin yazımında zorlandığı görülür. Personelin eğitim öncesinde Türkçe yazımla ilgili durumu, eğitim öncesi ve eğitim sonrası birimlerden alınan ve cümle, ifade; yazım ve noktalama bakımlarından değerlendirilen resmî yazı örneklerindeki yanlışlarla karşılaştırıldığında özellikle büyük harflerin yazımı konusunda büyük bir uyumsuzluğun olduğu ortaya çıkar. Yukarıda yapılan değerlendirmede büyük harf yanlışının eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere toplam 367 yanlış içerisinde %28,34'lük (f=104) bir yüzdeye sahip olduğu görülür. Tek başına bir alt yanlış kategorisinin bu denli yüksek bir yüzdeye sahip olması, personel cevaplarındaki %7,6'lık (f=5) yüzdeyle karşılaştırıldığında personelin bu konuda Türkçe yazım bilgileriyle ilgili farkındalık düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Çalışmada içerik analizinde kullanılmak üzere söz konusu üniversitenin birimlerinden hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında alınan resmî yazı örneklerinin değerlendirmesi yapılmıştır. Eğitim öncesinde 10 farklı birimden ekleriyle birlikte (Söz konusu üniversitenin idari personelinin yazmadığı yazılar değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.) toplam 100 resmî yazı incelenmiştir. Eğitimden yaklaşık iki ay sonra birimlerden istenen yazı örnekleri içerisinde de 10 farklı birime ait 100 resmî yazı değerlendirilmiştir. Aşağıdaki Tablo 3'te "cümle ve ifade yanlışları", "yazım yanlışları" ve "noktalama yanlışları" olmak üzere toplam üç ana başlık altında ilgili yazılardaki yanlışlar eğitim öncesi ve eğitim sonrası olmak üzere karşılaştırmalı olarak verilmiştir:

Tablo 3'te görüldüğü üzere birimlerden eğitim öncesinde ve sonrasında alınan yüzer adet resmî yazı örneği üç ana yanlış kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu ana yanlış kategorileri de kendi içerisinde alt yanlış kategorilerine ayrılmaktadır. Eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere her yanlış kategorisine tek tek bakıldığında *cümle ve ifade yanlışları* kategorisinde eğitim öncesinde 41, eğitim sonrasında 11; *yazım yanlışları* kategorisinde eğitim öncesinde 152, eğitim sonrasında 117; *noktalama yanlışları* kategorisinde eğitim öncesinde 33, eğitim sonrasında 13 yanlış tespit edilmiştir. Dolayısıyla eğitim öncesi ve sonrası arasında en fazla iyileşmenin *cümle ve ifade yanlışları* kategorisinde olduğu görülürken, ikinci olarak *noktalama yanlışları*, son olarak ise *yazım yanlışları* kategorisinde olduğu görülür. *Cümle ve ifade yanlışları* kategorisinde özellikle *tamlama yanlışları* ve *eksik, fazla veya yanlış ek kullanımı* alt kategorilerinde büyük bir düşüş tespit edilmiştir. Buna karşılık *büyük harf yanlışları* alt kategorisinde ise ciddi bir değişikliğe rastlanmamıştır.

Tablo 3**Birimlerden Eğitim Öncesi ve Sonrasında Alınan Resmî Yazılardaki Yanlışlar**

	Yanlış Türleri		Eğitim Öncesi		Eğitim Öncesi Toplam		Eğitim Sonrası		Eğitim Sonrası Toplam		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cümle ve İfade Yanlışları	Cümle ve İfade Yanlış Türleri											
	Tamlama Yanlış	14	34,15			1	9,09					
	Eksik, Fazla veya Yanlış Ek Kullanımı	10	24,39			2	18,18					
	Eksik, Fazla veya Yanlış Kelime veya Kelime Öbeği Kullanımı	10	24,39			7	63,64					
	Uzun ve Gereksiz Cümle Kullanımı	2	4,88			-	-					
	Tekrarlı Kullanım	4	9,76			1	9,09					
	Birbiriyle Doğrudan Alakasız İfadelerin Bağlantılı Kullanımı	1	2,43			-	-					
	Toplam	41	100	41/18,14	11	100	11/7,80	52/14,17				
Yazım Yanlışları	Yazım Yanlış Türleri											
	Büyük Harf Yanlış	54	35,53			50	42,73					
	Ayrı veya Bitişik Yazılan Ek veya Kelime Yanlış	12	7,89			4	3,42					
	Saat ve Ona Getirilen Ek Yanlış	3	1,98			-	-					
	Kelimenin Yanlış Yazımı	13	8,55			1	0,85					
	Noktalama İşaretlerinden Sonra Boşluk Bırakılmaması	66	43,42			58	49,58					
	Kesme İşaretinden Sonra Boşluk Bırakılması	4	2,63			4	3,42					
	Toplam	152	100	152/67,26	117	100	117/82,98	269/73,30				
Noktalama Yanlışları	Noktalama Yanlış Türleri											
	Nokta Yanlış	1	3,03			-	-					
	Virgül Yanlış	7	21,21			2	15,38					
	Kesme İşareti Yanlış	16	48,49			8	61,54					
	İki Nokta Yanlış	2	6,06			-	-					
	Kısa Çizgi Yanlış	7	21,21			3	23,08					
	Toplam	33	100	33/14,60	13	100	13/9,22	46/12,53				
Genel Toplam	226		226/100	141		367						

Özellikle bu yanlış türü bakımından idarî personelin niteliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu yanlışın en önemli sebebi de “Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi” gibi bir kullanımda bazı veya bütün kelimelerin gereksiz yere büyük harfle başlatılmasıdır. Bu yazım yanlışının resmî yazılarda neredeyse kalıplaşarak kör nokta hâline geldiği söylenebilir. Bu sebeple eğitim öncesine göre eğitim sonrası yanlışlarının toplam oranlarında diğer iki kategoride bir düşüş varken *yazım yanlışları* kategorisinde %67,26’tan %82,98’e bir yükseliş söz konusudur. Son olarak ise eğitim öncesi değerlendirmelerinde görülen hatalar olarak eğitim sonrası değerlendirmelerinde *cümle ve ifade yanlışları* kategorisinin *uzun ve gereksiz cümle kullanımı, birbiriyle doğrudan alakasız ifadelerin bağlantılı kullanımı* alt kategorilerinde; *yazım yanlışları* kategorisinin *saat ve ona getirilen ek yanlışları* alt kategorisinde; *noktalama yanlışları* kategorisinin *nokta yanlışları* ve *iki nokta yanlışları* alt kategorilerinde hiç yanlışın olmadığı görülür. Genel olarak bakıldığında eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere resmî yazı örneklerinde farklı kategorilerde olmak üzere toplam 367 yanlış tespit edilmiştir. Bunların 226’sı eğitim öncesi, 141’i ise eğitim sonrası yazılarına aittir. Bu açıdan bakıldığında üç kategorideki toplam yanlışlar bakımından eğitim öncesi ile sonrası arasında %37,61’lik (f=85) bir iyileşmenin olduğu görülür. Eğitim öncesi ve sonrası tüm yanlışlar ele alındığında yanlışlar içerisinde en büyük oranın %73,30 (f=269) ile yazım yanlışları kategorisine ait olduğu görülür. İkinci sırada %14,17 (f=52) ile cümle ve ifade yanlışları gelirken, son sırada ise %12,53 (f=46) ile noktalama yanlışlarına ait olduğu ortaya çıkar. Araştırmanın ilk ve son sorusu çerçevesinde eğitim öncesi durumu ortaya koymak ve eğitim sonrasıyla karşılaştırmalı olarak vermek böyle mümkündür. Aslında ilgili personelde görülen bu durum daha önceki eğitim-öğretim süreçlerindeki bazı eksikliklerin de yansımasıdır. Bu konuda Ungan (2007), okullarda yazılı anlatım dersinden istenen verimin alınması için öğretmenlerde yazım öğretimi bilincinin artırılması, yeni müfredatların oluşturulması gibi bazı önerilerde bulunmaktadır. Demir (2018) de, yazım eğitimiyle ilgili bir programın yapılması ve bu programın ilkokul, ortaokul ve liselere yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Böylece temelden iyi bir yazım eğitiminin verilmesi mümkün olacaktır.

Tablo 3’te verilen sayısal değerlerin yanında eğitim öncesinde birimlerden alınan yazı örneklerindeki cümle, ifade; yazım ve noktalama yanlışlarını birkaç örnekle şöyle göstermek mümkündür:

1. Eğitim Öncesi Yanlışlar

1.1. Cümle ve İfade Yanlışları

1.1.1. Tamlama Yanlışları

Ahmet Turan DOĞAN, Fatma Şeyma DOĞAN, Mesut YILDIRIM...

Meslek Yüksekokulumuz Tekstil Teknolojisi Programı ve Pazarlama Program ile ilgili alınan (...) (Bu örnekteki ikinci program adında tamlamayı oluşturan 3. teklik kişi iyelik eki kullanılmamıştır. Dolayısıyla doğrusunun “Tekstil Teknolojisi Programı ve Pazarlama Programı” biçiminde olması gerekir).

Yüksekokulumuz Aşçılık İkinci Öğretim Programı ... nolu 1.sınıfı öğrencisi ... 'un, 2020/2021 Eğitim -Öğretim bahar yarıyılına ait yatırmış olduğu katkı payının iadesiyle ilgili dilekçesi yazımız ekinde sunulmuştur (Bu örnekteki “1.sınıfı” kullanımı sıfat tamlaması olduğundan “1. sınıf” biçiminde olmalıdır).

1.1.2. Eksik, Fazla veya Yanlış Ek Kullanımı

... Meslek Yüksekokulu Tekstil Giyim Ayakkabı ve Deri Bölümü/Tekstil Teknolojisi Programının durumunu görüşüldü (Bu örnekteki cümlelerin yüklemi edilgen olmasına rağmen “durumunu” kelimesinde belirtme durumu eki kullanılmıştır. Hâlbuki, söz konusu kelimenin “durumu” biçiminde olması gerekmektedir).

Ara sınav programınızı belirtilen usul ve esaslara göre güncelleyip dekanlığa gönderilmesi, (...) (Türkçede yan cümlelerin yüklemisizi edilgen ise cümledeki bazı eklerin de ona göre düzenlenmesi gerekir. Dolayısıyla, söz konusu örneğin “Ara sınav programının belirtilen usul ve esaslara göre güncellenip dekanlığa gönderilmesi” biçiminde olması gerekirdi).

1.1.3. Eksik, Fazla veya Yanlış Kelime veya Kelime Öbeği Kullanımı

... vermek üzere Fakültenizden bir tane Öğretim Elemanının görevlendirilmesi hususunda; (Türkçede “tane” ismi resmî yazışmalarda kişiler için kullanılmaz. Ayrıca, “tane” isminin kullanımına bu cümlede gerek de bulunmamaktadır. Dolayısıyla hem yanlış hem de gereksiz kelime kullanımından ortaya çıkan bir ifade hatası bulunmaktadır. Doğrusu, “bir öğretim elemanı” biçimidir).

Bölümümüz Öğr. Gör. ... 'ın görev süresini uzatma formu ve dilekçesi yazımızın ekinde sunulmuştur. (Yukarıdaki kullanım ile aynı durum burada da söz konusudur. Ancak, “Öğr. Gör.” unvanının tamlama biçiminde olması bu hatanın daha çok yapılmasını beraberinde getirmektedir. Bu kullanımın da “Bölümümüz öğretim elemanlarından Öğr. Gör. ... 'ın” biçiminde olması gerekir).

1.1.4. Uzun ve Gereksiz Cümle Kullanımı

Yüksekokulumuz ... Bölümü bünyesindeki Yapı Denetimi programının yetiştirmeyi amaçladığı öğrencilerin işyeri eğitimi ve staj imkanları çoğunlukla Yapı Denetim firmalarında olmaktadır. Bu firmaların neredeyse tamamı

Şanlıurfa il merkezinde bulunduğundan, öğrencilerin, mesleğin gerektirdiği bilgi beceri ve yetkinliklere ve donanıma sahip olmaları, ayrıca sektörün ihtiyaç duyduğu ara eleman ihtiyacını yerinde karşılamak amacıyla, öğrencisi ve öğretim elemanı bulunmayan Yüksekokulumuz ... Bölümü, Yapı Denetim programının, Şanlıurfa il merkezinde bulunan, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü İnşaat Bölümü'ne aktarılmasının kabulüne ve kararın üniversitemiz senatosunda görüşülmesi için Personel Daire Başkanlığına ve Öğrenci İşleri Daire başkanlığına bildirilmesine (...) (Uzun bir ifadeye sahip bu örneğin resmî yazışma kuralları çerçevesinde birkaç cümleye bölünüp daha anlaşılır olması sağlanmalıydı).

1.1.5. Tekrarlı Kullanım

Bu nedenle Biriminizce bu kapsamda talep edilen eleman varsa ekteki alan listesi ve dikkat edilecek hususlar da dikkate alınarak ve ekteki form formatına uygun bir şekilde ilgili formun Milli Eğitim Bakanlığına bildirilmek üzere doldurulması (...) (Bu örnekte “dikkat” kelimesi yakın aralıklarla kullanılmıştır. Hâlbuki, aynı kelimelerin yakın aralıklarla kullanılması, yani tekrarlar, ifadenin akıcılığı için uygun değildir. Bu sebeple “dikkate alınarak” ifadesinin “göz önünde bulundurulacak” ifadesiyle değiştirilmesi daha uygundur).

İlgi yazı ile, 1416 sayılı Kanun kapsamında Milli Eğitim Bakanlığınca verilen burs ile öğrenim görmek üzere yurt dışına öğrenci gönderilmesinin planlandığı belirtilerek ekte gönderilen alan listesi dikkate alınarak talep edilecek alan ve kontenjan bilgilerinin ekteki forma işlenerek gönderilmesi istenmektedir. (Kelimelerin tekrarlarının yanında belirli eklerin de yakın aralıklarla tekrarlanması ifadenin akıcılığı için uygun değildir. Bu örnekte de -ArAk eki “belirtilerek”, “dikkate alınarak”, işlenerek” örneklerinde görüldüğü üzere yakın aralıklarla tekrarlanmıştır. Dolayısıyla, ortadaki kullanımın, yani “dikkate alınarak” örneğindeki ekin aynı işlevdeki -ıp ekiyle değiştirilip “dikkate alınıp” biçiminde yazılması yakın tekrarları ortadan kaldıracaktır).

1.1.6. Birbiriyle Doğrudan Alakasız İfadelerin Bağlantılı Kullanımı

Söz konusu ürünün bertaraf olmaması için Haziran ayının 15-20 sine kadar süre verilmesi amacıyla Eyyübiye Belediyesi ve TOKİ nezdinde, yüklenici firmaya gerekli bilginin verilerek, girişimde bulunulması, ayrıca aynı alanda iki kuyu bulunmaktadır (Bu örnekte “girişimde bulunulması” kullanımından sonra birdenbire ilk kısım doğrudan alakalı olmayan “ayrıca aynı alanda iki kuyu bulunmaktadır.” ifadesi çıkmaktadır. Dolayısıyla bu ikinci kısmın bağlantılı olarak değil, ayrı bir cümlede verilmesi ifade açısından uygun olmalıdır).

1.2. Yazım Yanlışları

1.2.1. Büyük Harf Yanlışı

Yüksekokulumuz Aşçılık İkinci Öğretim Programı ... nolu 1.sınıfı öğrencisi ... 'un, 2020/2021 Eğitim -Öğretim bahar yarı yılına ait yaturmuş olduğu katkı payının iadesiyle ilgili dilekçesi yazımız ekinde sunulmuştur (Bu örnekteki “Eğitim-Öğretim” kullanımının büyük harfle başlamasını gerektiren herhangi bir durum yoktur. Dolayısıyla “eğitim-öğretim” biçiminde yazılması gerekirdi).

Ara sınav programınızı belirtilen usul ve esaslara göre güncelleyip dekanlığa gönderilmesi, (...) (Bu örnekteki “dekanlığa” kelimesinin belirli bir birime işaret etmesinden dolayı “Dekanlığa” biçiminde büyük harfle başlatılması gerekir).

... vermek üzere Fakültenizden bir tane Öğretim Elemanının görevlendirilmesi hususunda; (Bu örnekteki “Öğretim Elemanı” tamlamasının herhangi bir özeli isme karşılık gelmemesinden dolayı büyük harflerle başlatılması yanlıştır).

1.2.2. Ayır veya Bitişik Yazılan Ek veya Kelime Yanlışı

Anabilim dalımızın ... nolu öğrencisi ... 'ın daha önce kabul edilen tez önerisinin değişmesi ile ilgili dilekçesi (...) (Bu örnekteki “Anabilim” ibaresinin TDK Yazım Kılavuzu’na göre “Ana Bilim” biçiminde ayrı yazılması gerekir).

Aşağıda açık kimliği yazılı, 03.08.2016 Tarihinde ... Meslek Yüksekokulu emrine görevlendirilmiş olup, halen Yüksekokulumuzda ki görevine devam etmektedir (Türkçe “ki” ekinin yazımı en çok hatanın yapıldığı örneklerden biridir. Bu örnekte de “Yüksekokulumuzda ki” şeklinde ayrı yazılmış “ki” ekinin bitişik yazılması gerekirdi).

1.2.3. Saat ve Ona Getirilen Ek Yanlışı

(...) 13:00’da Yerleşkemiz güvenlik sorunları hakkında toplantı düzenlenecektir (TDK Yazım Kılavuzu’na göre saatten sonra dakika yoksa sıfır rakamları okunmaz ve dolayısıyla da saatten sonraki ek de ona göre getirilir. Bu sebeple söz konusu örnekte kullanımın “13.00’te” biçiminde olması gerekirdi).

(...) Cuma günü saat 15.00’da (...) (“15.00’te” biçiminde olması gerekirdi).

1.2.4. Kelimenin Yanlış Yazımı

İlgi yazı ile, Üniversitemiz Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (...) (“Fakültesi” kelimesi yanlış yazılmış).

1.2.5. Noktalama İşaretlerinden Sonra Boşluk Bırakılmaması

Ek:Tablo (Bu örnekte iki nokta işaretinden sonra bir boşluk bırakılmadığı görülmektedir).

1.2.6. Kesme İşaretinden Sonra Boşluk Bırakılması

... *T.C. kimlik numaralı A. S. ' in (...)* (Bu örnekte kesme işaretinden sonra gelen ekle kesme işareti arasında boşluk bırakılmaması gerekirdi) .

Bölümünüz Öğr. Gör. H. A. ' in görev süresi uzatma formu ve dilekçesi yazımızın ekinde sunulmuştur (Bu örnekte kesme işaretinden sonra gelen ekle kesme işareti arasında boşluk bırakılmaması gerekirdi).

1.3. Noktalama Yanlıları:

1.3.1. Nokta Yanlı:

İlgi yazı gereği. Meslek Yüksekokulumuzca (...) (Bu örnekte nokta işareti gereksiz kullanılmıştır).

1.3.2. Virgül Yanlı

Fakültemiz, idari hizmet işlerinde kullanılmak üzere 1 (bir) adet yazı ile 1 (bir) adet tarayıcıya ihtiyaç vardır. (Bu örnekte kullanılan virgül işareti gereksizdir. Çünkü, “Fakültemiz idari hizmet işleri” bir isim tamlamasıdır ve tamlamalarda tamlayan ile tamlanan arasına herhangi bir noktalama işareti girmez).

Konunun teknik bir ekip tarafından incelenerek, gereğinin yapılmasını arz ederim (Eğer ifade açısından bir karışma olmayacaksa fiilimsi eklerinden sonra noktalama işareti kullanılmaz. Dolayısıyla “incelenerek” kelimesinden sonra kullanılan virgül gereksizdir).

1.3.3. Kesme İşareti Yanlı

1416 sayılı Kanun kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'nca verilen burs ile (...) (Yazım Kılavuzu'nda belirtilen kurala göre kurum ve kuruluş isimlerinden sonra gelen çekim ekleri kesme işaretiyle ayrılmaz. Dolayısıyla ilgili kullanımın “Millî Eğitim Bakanlığınca” biçiminde olması gerekmektedir).

Söz konusu ürünün bertaraf olmaması için Haziran ayının 15-20 sine kadar süre verilmesi amacıyla Eyyübiye Belediyesi ve TOKİ nezdinde, yüklenici firmaya gerekli bilginin verilerek, girişimde bulunulması, (...) (Rakamla yazılan sayılardan sonra gelen ekler kesme işaretiyle ayrılmalıdır. Dolayısıyla bu örnekteki kullanımın “15-20'sine kadar” biçiminde olması gerekir).

(...) Üniversitemiz “... Üniversitesi Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atanma Yönergesi”nin bir örneği ekte gönderilmektedir (Tırnak işaretinden sonra kesme işareti kullanılmadan ilgili kelimeye gelen ek tırnak işaretinden sonra yazılır. Bu sebeple söz konusu örnekteki tırnak işaretinden sonra kullanılan kesme işareti gereksizdir).

1.3.4. İki Nokta Yanlışı

(...) 13:00’da Yerleşkemiz güvenlik sorunları hakkında toplantı düzenlenecektir (TDK Yazım Kılavuzu’na göre saatle dakika arasına iki nokta değil, nokta konur. Dolayısıyla bu örnekteki kullanımın “13.00” biçiminde olması gerekirdi).

1.3.5. Kısa Çizgi Yanlışı

Üniversitemiz Önlisans ve Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği ile eğitim öğretime yönelik yönergelerde (...) (Türkçede “ve, ile” karşılığı olarak “eğitim-öğretim” kelimeleri arasına kısa çizgi konmalıdır. Ancak, bu örnekte ilk kullanımda kısa çizgi varken ikinci kullanımda yoktur).

İlgi yazı ile, Üniversitemiz Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (...) (“Fen-Edebiyat” biçiminde arada kısa çizgi olacak şekilde yazılmalı).

2. Eğitim Sonrası Yanlıklar

Eğitim sonrasında birimlerden alınan resmî yazı örnekleri cümle, ifade; yazım ve noktalama bakımlarından incelendiğinde eğitim öncesinde alınan resmî yazı örneklerine göre belirgin bir biçimde düzelmenin olduğu görülmektedir. Bu yazılardaki cümle, ifade; yazım ve noktalama yanlışlarına bazı örnekler şunlardır:

2.1. Cümle ve İfade Yanlıkları

2.1.1. Tamlama Yanlışı

Bölümümüzden 3.30/4 ortalamayla 1. (birincilik) derecesiyle mezun olmuştur (Bu örnekteki “1. derecesi” tamlaması yanlıştır. Söz konusu tamlamanın “1. olarak” veya “1. dereceyle” olması gerekir).

2.1.2. Eksik, Fazla veya Yanlış Ek Kullanımı

(...) öğrenci işleri personelimiz F. D.’in Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı bünyesinde Yenişehir merkezi otomasyon şubesi müdürlüğünde öğrenci işleri birim yöneticisi olarak görevlendirilmiştir (Bu örnekte “F.D. ’in” kullanımındaki “in” eki fazladır).

Son 1 (bir) yılı içerisinde çeşitli nedenlerden dolayı (...) (Bu örnekteki “yılı” sözcüğünde bulunan “ı” eki fazla kullanılmıştır).

2.1.3. Eksik, fazla veya Yanlış Kelime veya Kelime Öbeği Kullanımı

İlgi yazı gereği; Bölümünüz Dr. Öğr. Üyesi Ö. A. 'nun 2547 sayılı Kanununun 39. Maddesi uyarınca (...) (Bu örnekteki kullanımın “Bölümünüz öğretim elemanlarından Dr. Öğr. Üyesi Ö. A. 'nun” biçiminde olması gerekirdi).

(...) son yapılan DGS sınavında bazı sınıflarda arızaların meydana gelmesi, (...) (Bu örnekte DGS kısaltmasının açılımı “Dikey Geçiş Sınavı” olduğundan sonrasında “sınavında” yazmak gereksizdir. Dolayısıyla “DGS’de” olmalıydı).

2.1.4. Tekrarlı kullanım

Üniversitemiz ile Şanlıurfa Büyükşehir Belediyesi iş birliği ile (...) (“ile” kelimesi yakın aralıklarla tekrarlanmıştır. Dolayısıyla “Üniversitemiz ve Şanlıurfa Büyükşehir Belediyesi iş birliği ile” biçiminde olmalıdır).

2.2. Yazım Yanlışları

2.2.1. Büyük Harf Yanlışı

Bu sistemin takibi için daha önce öğrenci işlerimizi takip eden, dış hekimliği yönergesine hâkim ve kadrosu da fakültemizde bulunan (...) (“Dış Hekimliği Yönergesi’ne” ve “Fakültemizde” biçimlerinde olmalıydı).

Bölümümüzde görevli Arş. Gör. M. O. 'ın İzmir İli, Aliğa İlçesi'nde (...) (Bu örnekteki “İli” ve “İlçesi” kelimelerinin “ili” ve “ilçesi” biçiminde küçük harfle başlaması gerekir).

Fakülte Binamızın dış cephesinde boya ve bakım onarım ihtiyacı bulunmaktadır. (Bu örnekteki “Binamızın” kelimesinin “binamızın” olacak şekilde küçük harfle başlatılması gerekirdi).

2.2.2. Ayırık veya Bitişik Yazılan Ek veya Kelime Yanlışı

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı (Bu örnekteki “Anabilim” ifadesinin “Ana Bilim” biçiminde ayrı yazılması gerekir).

2.2.3. Kelimenin Yanlış Yazımı

2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi itibariyle Bölümümüzden mezun olan (...) (Bu örnekteki “itibariyle” kelimesinin “itibariyle” biçiminde yazılması gerekirdi).

2.2.4. Noktalama İşaretlerinden Sonra Boşluk Bırakılmaması

İlgi yazı gereği; Bölümünüz Dr. Öğr. Üyesi Ö. A. ' nun 2547 sayılı Kanununun 39. Maddesi uyarınca (...) (Bu örnekteki kullanımın (Dr. Öğr. Üyesi Ö. A. 'nun" biçiminde olması gerekirdi).

Ek: İlgi yazı (Resmî yazılarda çok karşılaşılan bu yanlışın doğru biçimi "Ek: İlgi yazı" şeklindedir).

2.2.5. Kesme İşaretinden Sonra Boşluk Bırakılması

İlgi yazı gereği; Bölümünüz Dr. Öğr. Üyesi Ö. A. ' nun 2547 sayılı Kanununun 39. Maddesi uyarınca (...) (Bu örnekteki kullanımın "Dr. Öğr. Üyesi Ö. A. 'nun" biçiminde olması gerekirdi).

Fakültemiz sürekli işçi kadrosunda görev yapan H. K. ' a ait izin formu (...) (Bu örnekteki "H. K. ' a" biçiminde kesme işaretinde sonra boşluk bırakılan kullanımın boşluksuz olarak "H. K'a" biçiminde olması gerekirdi).

2.2.3. Noktalama Yanlışları

2.3.1. Virgül Yanlışı

Fakültemizde kurulması planlanan ders muafiyeti inceleme komisyonuna, bölümümüzden görevlendirilen öğretim elemanı isim listesi aşağıda belirtilmiştir (Bu örnekte kullanılan virgül işaretinin herhangi bir gerekliliği bulunmamaktadır).

2.3.2. Kesme İşareti Yanlışı

Bölümümüzde görevli Arş.Gör. M. O. 'ın İzmir İli, Aliğa İlçesi 'nde (...) (Bu örnekteki "İlçesi 'nde" kelimesinde kullanılan kesme işareti yanlıştır. Çünkü, "ilçesi" ismi özel bir ad olmadığı gibi kendisine gelen çekim eki de kesme işaretiyle ayrılmaz).

Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Yönetim Hizmetleri Genel Müdürlüğü 'nün staj seferliği (...) (Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Yazım Kılavuzu'na göre kurum ve kuruluş adlarına gelen çekim ekleri kesme işaretiyle ayrılmaz. Dolayısıyla, bu örnekteki kullanımında "Müdürlüğün" biçiminde olması gerekir).

2.3.5. Kısa Çizgi Yanlışı

Bölümümüz 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonunda (...) (Bu örnekteki "eğitim öğretim" kelimelerinin "eğitim-öğretim" biçiminde arada kısa çizgi olacak şekilde yazılması gerekirdi).

Çalışma çerçevesinde ön test ve son test sonuçları nicel veri analizi olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu ön teste eğitime dahil edilen personelden toplam 66 kişi girmiştir. Son teste ise personel kaynaklı sebeplerden ötürü toplam 49 kişi girebilmiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında uygulanan testlerden elde edilen veriler ışığında hem ön teste hem de son teste giren personel sayısının 44 olduğu görülmüştür. Çalışma verilerinde eşleştirme amacı güdüldüğünden her iki teste de giren 44 kişinin verileri nicel analize dâhil edilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve yapılan Shapiro-Wilk testine göre ($n < 50$) verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Shapiro-Wilk test değeri ön test için .953 ($p = .072$; $sd = 44$); son test içinse .959 ($p = .123$; $sd = 44$) olarak belirlenmiştir. Bu dağılımın ardından ön test ve son test verileri üzerinde eşli gruplar t-testi analizi yapılmasına karar verilmiştir. Aşağıdaki Tablo 4'te katılımcıların ön test ve son test başarı puanları farkına yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Ön Test ve Son Test Başarı Puanları Farkına Yönelik Bulgular

Ölçüm	\bar{X}	N	S	sd	t	p
Ön test	50,68	44	17,93	43	-6.487	.000
Son test	69,43	44	18,53			

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan personelin ön test başarı puan ortalamasının 50,68; son test başarı puan ortalamasının ise 69,43 olduğu görülmüştür. Katılımcıların ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı eşli gruplar t-testi ile ölçülmüş ve puan ortalamalarında son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla da çalışma çerçevesinde verilen Türkçe yazım eğitiminin personelin resmî yazışmalardaki cümle, ifade; yazım ve noktalama kullanımlarına olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir. Kayalı, Şimşek ve Uysal'ın (2021) kurum ve kuruluşlardaki resmi yazışmaların etkin olarak yürütülmesinin önemli etkenlerinden birinin eğitim olduğunu ifade etmesi de bu çalışmadaki bulguyu desteklemektedir.

Eğitimlerin ardından idari personele yöneltilen sorulara verilen cevaplara bakıldığında personelin %91,5'inin eğitimin faydalı olduğunu belirttiği görülmüştür. İhtiyaca dayalı olarak uygulamalı bir hizmet içi eğitimin yapılması bu sonuç üzerinde etkili olmuştur. Baykan ve Oktay (2016) da hizmet içi eğitimlerin pratik, uygulamalı ve söz konusu ihtiyaçlara göre yapılmasıyla çalışanların verilen eğitimden memnun kaldığını ifade etmiştir. Bunun yanında, personelin %57,4'ünün eğitimden sonra resmî yazışmalardaki cümle, ifade; yazım ve noktalama kullanımlarına üst düzeyde dikkat etmeye başladığı,

%36,2'sinin orta düzeyde dikkat etmeye başladığı, %6,4'ünün ise herhangi bir değişiklik yaşamadığı tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında söz konusu çalışma çerçevesinde verilen eğitimin ve çeşitli etkinliklerin ilgili personelin %93,6'sında Türkçe yazımla ilgili bir duyarlılık oluşturduğu ifade edilebilir. Bu sonuç, Kirkpatrick'in (2009) hizmet içi eğitimdeki memnuniyet, öğrenme ve uygulamaya yansımaya seviyeleri açısından değerlendirildiğinde çalışmanın amacına göre olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülür. Bu konuda Baykan ve Oktay'ın (2016) da ihtiyaca dayalı hizmet içi eğitimde çalışanların memnun olduğu, bilgi ve becerilerinden elde ettiği kazanımları iş ortamında kullandığı sonucuna ulaştıkları görülür.

Sonuç olarak, ihtiyaç analizine dayalı hizmet içi eğitimlerin mevcut personeli ilgili alanda olumlu yönde değiştirme ve iyileştirme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Bu da mevcut kurumun resmî yazışma süreçlerinin verimli bir biçimde ilerlemesini sağlayacaktır. Olaniyan ve Ojo (2008) da personel eğitimi ve gelişiminin bir kurumun ilgili konuda verimini artırmak için kilit öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Kurumlarda verimliliğin artırılması evrensel bir ihtiyaçtır ve bu da etkili ve yeterli bir eğitimle mümkün kılınabilecektir (Olaniyan ve Ojo, 2008, s. 327). Ancak, Yılmaz ve Dügenci'nin (2010) de belirttiği gibi bu eğitimlerin belirlenen bir konunun tamamıyla ilgili değil, personelin ihtiyaç duyduğu kısım ile ilgili olması önem arz etmektedir. Bu durum da söz konusu çalışmada personelin resmî yazışmalardaki durumu ortaya konma ve ardından da personelin yazışmalardaki durumu çerçevesinde resmî yazışmalar içerisinde daha belirli bir konuda eğitim verme gerekliliğiyle uyumaktadır. Bunun yanında, personelin hizmet içi eğitimleri saf teorik bulduğu ve bunların uygulama boyutlarının da olmasını istedikleri görülmektedir (Baykan ve Oktay, 2016, s. 180). Bu çalışmada da personelin yazıları üzerinden uygulamalı çalışmalar yapılmış ve bu durum da yazışmalardaki bir iyileşme olarak eğitim sonrası örneklerle yansımıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapan bölüm sekreteri, yazı işleri ve personel işleri elemanlarına verilen Türkçe yazım eğitiminin niteliği üzerine bir çalışma yürütülmüştür. Deneysel desenli bu çalışmada toplanan verilerin analizleri yapılmış ve bu analizler neticesinde bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda tartışmalı olarak verilmiş ve bu sonuçlara göre bazı önerilerde bulunulmuştur.

Eğitim öncesi ve sonrası resmî yazı örneklerinin değerlendirilmesinde cümle ve ifade yanlışları, yazım yanlışları ve noktalama yanlışları olmak üzere temelde üç yanlış türü belirlenmiştir. Bu yanlış türlerinin de kendi içerisinde alt yanlış türleri bulunmaktadır. Birimlerden alınan resmî yazı örnekleri bu yanlış türleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Eğitim öncesi değerlendirmesinde 100 resmî yazı örneğinde toplam 226 yanlış tespit edilmiştir. Bu yanlışların %18,14'ü (f=41) cümle ve ifade yanlışlarına, %67,26'sı (f=152) yazım yanlışlarına, %14,60'ı (f=33) ise noktalama yanlışlarına aittir. Görüldüğü üzere, tüm yanlışlar içerisinde en yüksek oran yazım yanlışlarına aittir. Bunda Türkiye'de yazım eğitimiyle ilgili ciddi bir değerlendirme yapılmadan konuların programlara yerleştirilmesinin (Demir, 2018, s. 129) etkili olduğu söylenebilir. Görüldüğü üzere ciddi bir yazım yanlış oranı vardır. Bunun yanında, yazım yanlışlarının kendi içerisindeki dağılımına bakıldığında %43,42 (f=66) ile en yüksek oranın "noktalama işaretlerinden sonra boşluk bırakılmaması" alt grubuna ait olduğu görülür. Onu %35,53 (f=54) ile "büyük harf yanlış" takip etmiştir. Eğitim sonrasına ait 100 resmî yazı örneğinin değerlendirmesinde toplam 141 yanlış tespit edilmiştir. Bu yanlışların %7,80'i (f=11) cümle ve ifade yanlışlarına, %82,98'i (f=117) yazım yanlışlarına, %9,22'si (f=13) ise noktalama yanlışlarına aittir. Bu yanlışlar içerisinde de %82,98 ile en yüksek oranın yazım yanlışları grubuna ait olduğu görülür. Burada da %49,58 (f=58) ile "noktalama işaretlerinden sonra boşluk bırakılmaması" ve %42,73 (f=50) ile "büyük harf yanlış" başı çekmektedir. Söz konusu iki yanlış türünde eğitim öncesine göre bir azalma yaşanmış olsa da diğer yanlış türlerinde daha fazla bir düşüş olduğu için bunların oranlarında artış meydana gelmiştir. Son olarak genel toplama bakıldığında toplam 367 yanlışın yazı örneklerinde yer aldığı görülmektedir. Genel toplam içerisinde en fazla yanlış %73,30 (f=269) ile yazım yanlışları kategorisine aittir ve onu sırayla %14,17 (f=52) ile cümle ve ifade yanlışları ve %12,53 (46) ile noktalama yanlışları takip etmektedir. Öteden beri programların hiçbirinde yazım ve noktalama öğretimi konusunda pedagojik açıdan hedef kitlenin anlama-kavrama düzeylerinin incelenmemiş olması (Demir, 2018, s. 130) göz önünde bulundurulduğunda geline noktada üniversite yazı işleri personelinin dahi bu düzeye gelene kadar aldığı onca eğitim-öğretime rağmen azımsanmayacak oranda yanlışlar yapması anlaşılmaktadır. Şahin ve Topuzkanamış (2008) da araştırmasında öğretmen adaylarının %50'den fazlasının yazım ve noktalama konusunda yanlışlar yaptığını ortaya koymuştur.

Personelin geliştirilmesi gereken eksikliklerine bakıldığında tüm yanlışlar içerisinde oranı %73,30 (f=269) olan yazım yanlışları içerisinde büyük harflerin yazımı ve noktalama işaretlerinden sonra boşluk bırakılmaması konusunun ilgili personel için geliştirilmesi gereken yazım konuları olduğu anlaşılmaktadır. Bu

konuyla ilgili dönütlerin bundan sonra da söz konusu personele verilmesi gerekmektedir.

Üç yanlış türüne tek tek bakıldığında eğitim öncesi verilerine göre “cümle ve ifade yanlışları” başlığı altında 14 yanlış ile en fazla yanlışın “tamlama yanlışları”nda yapıldığı görülür. Bunda da ilgili personelin bölüm, fakülte, yüksekokul gibi birimlerdeki personelin unvanları ile genel unvanları karıştırması etkili olmuştur. Örneğin; “Bölümümüz Dr. Öğr. Üyesi A. B., Yüksekokulunuz Öğr. Gör. B. C.”. Ancak, bu yanlışın verilen eğitimler neticesinde birimlerden alınan resmî yazı örnekleri incelendiğinde 1’e düştüğü görülür. “Yazım yanlışları” başlığına bakıldığında ise “büyük harf yanlış” ve “noktalama işaretlerinden sonra boşluk bırakılmaması” alt gruplarının başı çektiği ortaya çıkar. Üçüncü olarak, “noktalama yanlışları” başlığı altında “kesme işareti yanlış” alt grubunun en yüksek yanlış sayısına sahip olduğu görülür. Eğitim öncesi alınan resmî yazılarda 16 olan bu yanlışın eğitim sonrası resmî yazılarında %50 azalarak 8’e düştüğü görülmüştür.

Nicel analizde hem ön teste hem de son teste giren 44 kişinin ön test başarı puan ortalamasının 50,68; son test başarı puan ortalamasının ise 69,43 olduğu görülür. Eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre ilgili personelin ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında çalışma çerçevesinde verilen Türkçe yazım eğitiminin personelin resmî yazışmalardaki cümle, ifade; yazım ve noktalama kullanımlarına olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir.

İlgili personelde gerek Türkçe yazım eğitimi gerekse de çalışma çerçevesindeki çeşitli etkinlikler sayesinde resmî yazışmalardaki cümle, ifade; yazım ve noktalama konularına dikkat etme noktasında bir duyarlılığın olduğu görülmektedir. Bu sonucu, eğitim sonrasında personele yöneltilen sorulara verilen cevaplar da desteklemektedir. Eğitime katılan personelin %91,5’i eğitimin faydalı olduğunu, %93,6’sı da eğitim sonrasında resmî yazılardaki cümle, ifade; yazım ve noktalama konularına dikkat etmeye başladığını belirtmiştir.

Söz konusu üniversitenin idari kadrosunda bulunan bölüm sekreteri, yazı işleri ve personel işleri personeli özelinde hazırlanan bu çalışma, hem verilen Türkçe yazım eğitiminin niteliği hem de Türkçe yazım açısından personelin eğitim öncesi, eğitim süreci ve eğitim sonrası durumunu ortaya koyma bakımından önemli veriler sunmuştur. Söz konusu personelin verilen eğitimin niteliğinin bir göstergesi olarak belli oranda bir ilerleme kaydettiği ortaya çıkmıştır. Ancak, bir durumu iyileştirme ve geliştirme süreç gerektiren bir iştir. Bu sebeple kurum personelinin Türkçe yazım konusundaki durumunun belli

aralıkla kontrol edilmesi ve gerekli dönütlerin verilmesinin resmi yazışmaların kalitesini artırmadaki önemi öne çıkmaktadır. Aynı zamanda bu tarz çalışmalar üniversitelerdeki resmi yazışmalar konusunda zaman, enerji ve emek tasarrufu sağlayacaktır. Bu doğrultuda, ülkemizdeki üniversitelerde resmi yazışma konusunda sadece teorik bilgiye dayalı değil aynı zamanda uygulamayı da içeren hizmet içi eğitimlerin düzenli aralıklarla verilmesi ve bu eğitimlerin verimliliğinin değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akbay, T. (2019). Deneysel araştırmalar. *S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.) Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 155-179). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ay Türkmen, M. & Kılıç, F. (2020). Hizmet içi eğitim ve verimlilik ilişkisi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 130-158.
- Baykan, P. & Oktay, M. (2016). İhtiyaca dayalı hizmet-içi eğitim etkinliği uygulaması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 169-183.
- Boydak-Özan, M. & Dikici, A. (2001). Hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi (Fırat, Marmara Üniversitesi ve TÜBİTAK örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 225-240.
- Buğdaylı, G. & Akyürek, Ç. (2017). Hemşirelerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri: Bir üniversite hastanesi örneği. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 19(1), 14-25.
- Caldwell, K. L. (1965). Personel eğitimini ölçmek ve değerlendirmek. (Çev. Oğuz Onaran). *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 20(3), 263-271.
- Delice, H. İ. (2018). *Türkçe Sözdizimi*. Asitan Kitap.
- Demir, C. (2018). Okullarımızda yazım eğitimi ve sorunları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 121-135.
- Görmüş, A. Ş. & Kahya, V. (2014). Hizmet içi eğitim programlarının kamu çalışanlarının motivasyonuna etkisi: Eti maden işletmelerinde bir uygulama. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 37-49.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Hasan, T. (2002). *Mesleki Yazışma Teknikleri*. Nobel Yayıncılık.

- Karahan, L. (2008). *Türkçede Söz Dizimi*. Akçağ Yayınları.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Kayalı, N., Şimşek, M. U. & Uysal, M. (2021). Resmî yazışmalarda uygulanacak usul ve esaslar hakkında yönetmelik: yeni uygulamaların ve hükümlerin bilgi ve belge yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Arşiv Dünyası*, 8(1), 1-13.
- Kestane, D. (2001). Modern kamu yönetiminin tamamlayıcı bir unsuru olarak hizmet içi eğitim ve Türk kamu kesiminde sistemin görünümü. *Maliye Dergisi*, 136, 36-48.
- Kirkpatrick, D. L. (2009). *Implementing the Four Levels: A Practical Guide for Effective Evaluation of Trainig*. Berrett-Koehler.
- Maden, S. & Önal, A. (2021). Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme (2001-2017 arası). *Millî Eğitim*, 50(229), 295-318.
- Olaniyan, D. A. & Ojo, L. B. (2008). Staff training and development: A vital tool for organisational effectiveness. *European Journal Scientific Research*, 24(3), 326-331.
- Özdemirci, F. (1996). *Kurum ve Kuruluşlarda Belge Üretimini Denetlenmesi ve Belge Yönetimi*. Türk Kütüphanecileri Derneği İstanbul Şubesi Yayınları.
- Özdemirci, F. & Odabaş, H. (2005). *Yazışma Yöntemi ve Dosyalama İşlemleri*. Alter Yayıncılık.
- Özkan, M. & Sevinçli, V. (2015). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. Akademik Kitaplar.
- Öztürk, M. & Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yaşar University*, 2(7), 761-794.
- Robek, M. F., Gerald, F. B. & Maedke, W. O. (1987). *Information and Records Management*. Glencoe Publishing Co.
- Selimoğlu, E. ve Biçen Yılmaz, H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5(1), 1-12.
- Şahin, G. & Topuzkanamış, E. (2008). Öğretmen adaylarının imla ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri üzerine bir araştırma, Balıkesir Üniversitesi örneği. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*.

Türkçe Yazım Eğitiminin İdari Personelin Resmî Yazışma Niteliklerine Etkisinin...

Şahin, L. & Güçlü, C. F. (2010). Genel olarak hizmet içi eğitim. Ülker şirketler topluluğu hizmet içi eğitim süreci ve uygulamaları. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 59, 217-270.

Tutar, H. & Ayyıldız, F. (2008). *Mesleki Yazışma ve Rapor Hazırlama Teknikleri*. Seçkin Yayıncılık.

Türkçe Sözlük (2005). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

Yalın, H. İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 150, 58-68.

Yılmaz, H. & Düğenci, M. (2010). Hizmet içi eğitime farklı bir yaklaşım: E-hizmet içi eğitim. *Akademik Bilişim '10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 67-74.

Yazım kılavuzu (2021). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 61-93). Nobel Akademik Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

This study was carried out in order to provide Turkish official correspondence training to the administrative staff including the secretaries of different departments and editorial staff working at a public university in the south-east part of Turkey and to evaluate the effectiveness of this training within the framework of various scientific criteria. Within the framework of this mixed method study, first of all, the administrative staff who will receive this training were determined and ten official writing samples were requested from various units of the university. These official writings were evaluated in terms of sentence, orthography and punctuation features. According to these evaluations, a pre-test was prepared. Taking into consideration official writing samples and the results of the pre-test, the programme of training was determined and organized in accordance with the writing needs of administrative staff who are responsible for official correspondence. In this training, in addition to the presentation of theoretical knowledge related to official correspondence rules, practices related to these rules were also made, considering samples taken from different units. Moreover, the internet addresses related to official

correspondence rules and Turkish orthography and writing rules that the administrative staff can always have access to and make use of were introduced. After these trainings in which the staff had the chance to participate actively, ask and discuss their questions, a post-test was applied. After a certain time passed after this test, ten official writing samples were requested from the units. Thus, the qualitative and quantitative data obtained before and after the training were analyzed comparatively.

In the pre-training evaluation, 226 mistakes were found in 100 official writing samples. 18,14% (f=41) of these mistakes belong to sentence and expression mistakes, 67,26% (f=152) to orthographic mistakes, 14,60% (f=33) to punctuation mistakes. As can be seen, the highest rate of all mistakes belongs to the orthographic mistakes. Among the orthographic mistakes, the highest rate with 43,42% (f=66) belongs to the subgroup of "not leaving any spaces after punctuation marks". It was followed by "capital mistake" with 35,53% (f=54). In the evaluation of 100 official writing samples after the training, 141 mistakes were found. 7,80% (f=11) of these mistakes belong to sentence and expression mistakes, 82,98% (f=117) to orthographic mistakes, 9,22% (f=13) to punctuation mistakes. Among these mistakes, it is seen that the highest rate with 82,98% belongs to the group including orthographic mistakes. "Not leaving a space after punctuation marks" with 49,58% (f=58) and "capital letter mistakes" with 42,73% (f=50) are the most common ones. Although there was a decrease in these two types of mistakes compared to pre-training, there was an increase in their rates since there was a greater decrease in other types of mistakes. Finally, considering all of the mistakes, it is seen that 367 mistakes are found in the writing samples. Among all mistakes, the most common mistake type belongs to the category of orthographic mistakes with 73,30% (f=269), followed by sentence and expression mistakes with 14,17% (f=52) and punctuation mistakes with 12,53% (f=46) respectively. It is understood that the spelling of capital letters and not leaving a space after punctuation marks among the orthographic mistakes, the rate of which is 73,30% (f=269) among all mistakes, are the writing problems that need to be paid attention and require to be improved.

In the quantitative analysis, it is seen that the pre-test achievement score average of 44 people who took both the pre-test and the post-test was 50,68, and the post-test success average was 69,43. According to the results of the paired samples t-test, it was revealed that there was a significant difference between the pre-test and the post-test mean score. From this point of view, it can be said that the Turkish correspondence training given within the framework of the study contributed positively to the use of sentences and expressions, orthography and punctuation in official correspondence.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	02.06.2022	Submitted date
Kabul tarihi	12.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yılmaz, C. (2022). Maurice Vieux ve Onuruna Düzenlenen Viyola Yarışması Hakkında Tarihsel Bir İnceleme..*Journal of History School*, 59, 2397-2418.

MAURICE VIEUX VE ONURUNA DÜZENLENEN VİYOLA YARIŞMASI HAKKINDA TARİHSEL BİR İNCELEME

Cansu YILMAZ¹

Öz

Araştırmada, viyola çalgısının tarihsel gelişim sürecinde büyük bir yere sahip olan ünlü viyolacı Maurice Vieux ve adına düzenlenen viyola yarışması hakkında tarihsel incelemeye yer verilmiştir. Paris Konservatuarı'nda oluşturmuş olduğu viyola sınıfı ve bestelemiş olduğu viyola eserlerinin yanı sıra aktif bir performans hayatı içerisinde yaşamış olan Vieux, viyola çalgısının keman ile örtüştürülmesi algısını yıkmayı hedeflemiş bir isim olmuştur. Viyolanın teknik gelişimine katkı sağlamış olan etüd kitapları yazmış, önemli orkestra eserlerindeki viyola partileri üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Fransa'da bir grup viyolacı tarafından kurulmuş olan Les Amis de l'Alto viyola topluluğu da aynı hedef çerçevesinde bir vizyona sahip olmuş ve Maurice Vieux onuruna düzenledikleri viyola yarışması ile büyük bir yeniliğe imza atmışlardır. Bu çalışma içerisinde Maurice Vieux'un yaşamı hakkında bilgi aktarılmış, viyolanın gelişimine katkı sağlamış olan girişimleri araştırılmış ve Les Amis de l'Alto kuruluşunun hedefleri kapsamında düzenlenmiş Maurice Vieux yarışması hakkında detaylı bir incelemeye yer verilmiştir. Aynı zamanda, diğer önemli uluslararası viyola yarışmaları araştırılmış, tarihsel olarak sıralanmış şekilde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Maurice Vieux, Les Amis del'Alto, Viyola, Maurice Vieux Viyola Yarışması.

A Historical Review of Maurice Vieux and the Viola Competition in His Honor

Abstract

In the research, a historical review is given about the viola competition organized on behalf of the famous violist Maurice Vieux, who has a great place in the historical

¹ Sanatta Yeterlik, cansu.viola@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3747-6718

development of the viola instrument. Vieux, who lived in an active performance life in addition to the viola class he created at the Paris Conservatory and the viola works he composed, became a name that aimed to destroy the perception of matching the viola instrument with the violin. Vieux, wrote study books that contributed to the technical development of the viola and carried out studies on viola parts in important orchestral works. Les Amis de l'Alto viola ensemble, which was founded by a group of viola players in France, had a vision with in the frame work of the same goal and they made a great innovation with the viola competition they organized in honor of Maurice Vieux. In this study, information about Maurice Vieux's life was given, his attempts that contributed to the development of the viola were researched, and a detailed examination was given about the Maurice Vieux competition, which was organized. At the same time, other important international viola competitions are researched and presented in chronological order.

Keywords: Maurice Vieux, Les Amis de l'Alto, Viola, Maurice Vieux Viola Competition.

GİRİŞ

Viyolanın tarihsel gelişiminde ünlü viyola yorumcularının etkisi büyüktür. Viyolanın tanınması hedefiyle kurmuş oldukları kuruluşlar, oluşturdukları viyola sınıfları, viyola repertuvarına katkı sağlayacak besteler yapmaları/yaptırmaları ve konser organizasyonları sayesinde viyola çalgısı bugünkü yerine ulaşmıştır denilebilir. Bu gelişim ile paralel olarak, çalgı yapımcılarının viyola ve viyola arşesi yapımına olan ilgileri artmıştır. Ünlü viyola yorumcularının sipariş ile normalden farklı boyutlarda yaptırmış oldukları viyolalar, çalgı yapımcılarının viyolada “daha büyük ses” arayışına girmelerine önayak olmuştur.

Viyolanın, solo enstrüman olarak tercih edilmesi, diğer yaylı çalgılar ile kıyaslandığında daha geç gerçekleşmiştir. Şekil itibariyle keman ile benzerliklere sahip olduğu için, geçmişte “keman tekniği” adı altında gelişme göstermiştir. Viyolanın, kemandan bağımsız bir teknik anlayışla öğretilmeye başlandığı tarihler, 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarına denk gelmektedir. Böylece viyola ekolleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Viyola için yazılmış metotlar çoğalmış, keman için yazılan etüt ve kaprislerin viyola transkripsiyonları yapılmaya başlamıştır. Lionel Tertis, Maurice Vieux, William Primrose gibi dönemin ünlü viyolacıları, bu sürecin gelişimine yön veren en önemli isimlerdendir. Vieux’a göre, 20. yüzyıl viyola eserleri teknik açıdan oldukça zordur. Bu eserlerin iyi çalınabilmesi için en büyük ihtiyaç, viyola metotlarının artmasıdır. Paris Konservatuvarı’ndaki ilk viyola sınıfının kurulmasıyla, bu zorlukların aşılabileceği bir ortam oluşturulmuştur (Vieux, 1928).

Günümüzde kullanılan viyolaların teknik özellikleri, çalış tekniği ile paralel olarak gelişme göstermiştir. Viyolanın fiziksel ve tekniksel özelliklerinin kemandan bağımsız olduğunun farkına varmış olan çalgı yapımcıları da, viyolayı daha farklı bir bakış açısıyla ele almaya başlamışlardır. Bu gelişme, keman ile paralel şekilde gerçekleşmiş olsa da keman ve viyola arasındaki farklılıkların dikkate alınmasında etkili olmuştur.

Araştırmada, Fransız Ekolünün kurucusu ünlü viyolacı Maurice Vieux'un, viyolanın gelişimine katkıları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. *Les Amis de l'Alto* topluluğu ve Maurice Vieux adına düzenlenen uluslararası viyola yarışmasının tarihsel süreci araştırılmış; yarışma programı, kazananlar listesi ve ödüller hakkında bilgilere yer verilmiştir. Düzenlenen diğer önemli uluslararası viyola yarışmalarına, düzenlendiği tarihler bazında yer verilmiştir.

Bu çalışma, viyolanın tarihsel gelişimine katkısı olmuş önemli yorumcuların ve günümüzde bu yorumcuların adına düzenlenen prestijli yarışmaların sunulduğu bir kaynak olmayı hedeflemiştir. Ancak kaynak taraması aşamasında, viyola çalgısının tarihsel olarak gelişimde katkısı olmuş ünlü viyolacılardan özellikle Maurice Vieux hakkında detaylı araştırmanın yer aldığı kaynak yetersizliği ile karşılaşmıştır. Bu nedenle, araştırmada, Maurice Vieux, *Les Amis de l'Alto* ve Maurice Vieux viyola yarışması konuları ele alınmıştır. Kaynak taraması, makalenin hangi konuda detaylandırılacağı ile ilgili yön belirlemede faydalı olmuştur.

Makalenin, viyola icracılarının entelektüel gelişimine fayda sağlamasının yanı sıra, öğrencilerin yarışmalara yönlendirilmesi, bu yarışmalarda karşılaşabilecekleri prosedürlerin ne şekilde olacağı ile ilgili bir kaynağa erişim sağlayabilmelerine katkı sağlaması amaçlanmıştır. Önemli viyola virtüözlerinin de katılmış ve derece almış olduğu M. Vieux Viyola Yarışması hakkında verilen bilgilerin, viyola icracılarının yarışmalara bakış açılarını olumlu olarak etkilmesi hedeflenmiştir.

1.Maurice Vieux'nun Viyolanın Gelişimine Katkıları

1884-1957 yılları arasında yaşamış Fransız viyolacı Vieux, Modern Fransız Viyola Okulu'nun kurucusu olarak kabul edilmektedir. Babası şiire ve müziğe ilgili bir demiryolu çalışanı olan Vieux, Paris Konservatuarı'nda Theophile Laforge (1863-1918) ile ilk çalışmalarına başlamıştır. 1902 yılında Paris Ulusal Müzik Konservatuarı'nın yapmış olduğu yarışmada birinciliğe layık görülmüştür (Rokosny, 2019, s.16).

Aşağıdaki resimde, bu yarışmanın ardından hocası Laforge ve kendisi hakkında yayınlanan haberin görseline yer verilmiştir. İçeriğinde Laforge'nin

konservatuvardaki en parlak sınıflardan birine sahip olduğuna değinilmiş, okullarında M. Vieux gibi önemli bir viyola virtüözünün var olmasından dolayı duydukları memnuniyetten bahsedilmiş ve kendilerine övgülerde bulunulmuştur.



Şekil 1: Laforge ve Vieux hakkında yayınlanan yazılar, <https://tarisio.com/cozio-archive/cozio-carteggio/maurice-vieux/>, Erişim tarihi:13.02.2022

1903-1921 yılları arasında Paris Konservatuarı'nın konser topluluğu içinde, ilk solo viyola olarak yer almıştır. 1905 yılında, *Parent Quartet*, *Double Quintet*, *Joachim Chaigneau Quartet* ve *Touche Quartet*'in üyesi olarak konserler vermiştir. 1909 yılında, Paris Operası'na viyola grup şefi olarak kabul edilmiştir. 1918 yılında, Paris Konservatuarı'ndaki ilk viyola sınıfının kurucusu T. Laforge'nin ölümüyle, bölüm başkanı olarak göreve getirilmiştir. En büyük amacı, viyola bölümündeki standartların yükselmesi olmuştur. Vieux'nun öğrencileri, farklı yarışmalarda toplamda 103 tane birincilik kazanmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısının neredeyse tüm iyi viyola icracıları Vieux'un öğrencisi olmuştur. Viyola bölümü ve öğrencileri için yapmış olduğu çalışmalar şu şekilde sıralanabilir:

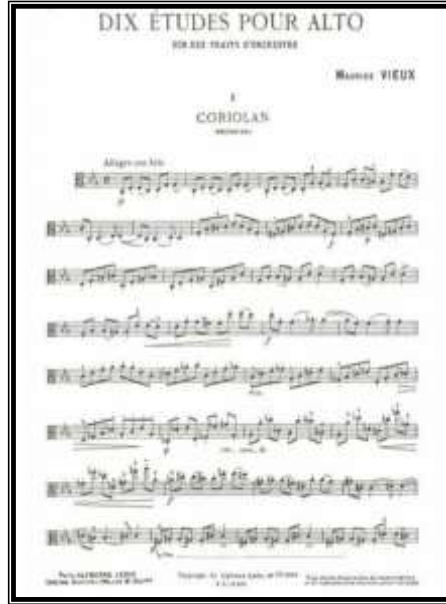
1. “*Vingt études pour Alto*” (Viyola için 20 Etüd) isimli etüd kitabındaki 20 bölüme, 1928 yılına kadar öğretmenlik yapmış olduğu 20 öğrencisinin adını vermiş ve onları onurlandırmıştır.
2. Öğrencilerine, önemli orkestra parçalarını çok iyi öğrenmelerini öğütlemiş ve bu eserler üzerinde ustalaşmalarını sağlamıştır. 1928 yılında bestelediği “*Dix Etüdes pour Alto sur des traits d'orchestre*” (Orkestra eserlerinde viyolanın yeri için on etüd) içerisinde, önemli viyola pasajları üzerine arşe ve parmak numarası çalışmaları yapmıştır (Riley, 1991). Üzerinde çalışma yapmış olduğu orkestra eserleri tablo 1'de sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1

Vieux'un üzerinde çalışma yaptığı orkestra eserleri

Besteci Adı	Eser Adı
Ludwig van Beethoven (1770-1827)	Coriolan
Carl Maria von Weber (1786-1826)	Preciosa
Gioachino Rossini (1792-1868)	Sevil Berberi
C.M. von Weber	Euryanthe
L. van Beethoven	9. Senfoni
Hector Berlioz (1803-1869)	Benvuto Cellini
Felix Mendelssohn (1809-1847)	Fingal'in Mağarası
Bedrich Smetana (1824-1884)	Satılmış Nişanlı
Richard Wagner (1813-1883)	Tannhauser

Vieux'nun, L. Beethoven'ın *Coriolan* eserindeki viyola partisi üzerine yapmış olduğu arşe ve parmak numarası çalışması **şekil 2**'de yer almaktadır.



Şekil 2: Vieux'un *Dix Études pour Alto sur des traits d'orchestre* kitabında yer alan Beethoven'ın *Coriolan* eseri üzerine yapmış olduğu çalışma, <https://www.sheetmusicplus.com/title/dix-etudes-pour-alto-sheet-music/20743967>, Erişim tarihi: 18.02.2022

3. Viyola ve piyano için “*Etudes de concert*” (Konser Etütleri) isimli altı küçük parça bestelemiştir. Beş tanesini öğrencilerine ithaf etmiştir. İçlerinden bir tanesini (sonrasında Detroit Senfoni Orkestrası şefi olarak görev yapmış) Valter Poole (1903-1984) için bestelemiştir.
4. 1928 yılında viyola ve piyano için *Scherzo* küçük parçasını bestelemiştir.
5. 1928 yılında yayınlanan “*Reflections on the technique of the viola*” (Viyola Tekniği Üzerine Düşünceler) isimli makalesinde, viyolacıların en büyük ihtiyaçlarının, 20. yüzyıl kemancıları ile eşit seviyede teknik gelişim göstermeleri olduğunu vurgulamıştır. Bu makalesi 1991 yılında revize edilerek *American Viola Society* (Amerika Viyola Topluluğu) dergisinde tekrar yayınlanmıştır.



Şekil 3: Vieux'un *On the Viola Technique* makalesi, 1928 (solda), *American Viola Society*'nin 1991 yayımı (sağda), <https://americanviolasociety.org/wp-content/uploads/2022/02/JAVS-15.2.pdf>, Erişim tarihi: 08.02.2022.

6. 1931 yılında bestelediği *Dix Etudes Pour Alto Sur Les Intervalles* (Viyoladaki aralıklar için on çalışma) adlı etüd kitabı, kromatik, ikili, üçlü, oktav gibi aralık çalışmaları üzerinedir.
7. Giuseppe Tartini'nin (1692-1770) bestelediği yaylı çalgılar ve iki korno eşliğindeki Re Majör keman konçertosunun viyola düzenlemesini yapmıştır.

Maurice Vieux ve Onuruna Düzenlenen Viyola Yarışması Hakkında Tarihsel...

8. Pablo Casals, Eugene Ysaye ve Jacques Thibault gibi ünlü isimler ile oda müziği çalışmaları yapmış, ancak öğrencilerini ihmal etmemek için turnelere katılmayı reddetmiştir. Viyola repertuarına katkılarından çok, yetiştirdiği iyi öğrenciler ile hatırlanmaktadır. Öğrencilerinden bazıları, *Calvet Quartet*'in viyolacısı Maurice Husson, Micheline Lemoine, Boston Senfoni Orkestrası'nda görev alan Jean Cauhape, *Parrenin Quartet*'in viyolacısı Serge Collot gibi önemli viyolacılarıdır.



Şekil 4:Vieux, Paris Konservatuvarı'ndaki öğrencileriyle, <https://tarisio.com/cozio-archive/cozio-carteggio/maurice-vieux/>, Erişim Tarihi: 13.02.2022

9. Solist olarak yer aldığı konserlerde, özellikle çağdaş Fransız bestecilerinin eserlerini tanıtmaya özen göstermiştir. Kendisine ithaf edilmiş viyola eserleri tablo 2'de sıralanmıştır.

Tablo 2

Maurice Vieux'a İthaf Edilen Besteler

Besteci Adı	Eser Adı
Armand Bournonville (1890-1957)	Appassionata
Eugene Cools (1877-1936)	Andante Serio Op:96
Philippe Gaubert (1879-1941)	Ballade
Gabriel Grovlez (1879-1944)	Romanze, Scherzo et Finale
Reynaldo Hahn (1875-1947)	Siloloque et Forlane
Rene Jullien (1878-1970)	Lied Op:36
Paul Raugnon (1846-1934)	Fantasie Caprice, Leduc
Georges Sporck (1870-1943)	Allegro de Concert
Joseph Jongen (1873-1953)	Fa minör Trio (Op:30), Viyola ve Orkestra için Süit (Op:48), Viyola ve Piyano için Allegro Appassionata (Op:79), Viyola ve Piyano için Introduction and Dance (Op:102)
Stan Golestan (1875-1956)	Arioso et Allegro de Concert
Max Bruch (1838-1920)	Romance
Henri Büsser	Viyola ve Orkestra için Catalane sur des airs populaires Op. 78
Desire Emile Inghelbrecht	Viyola ve Piyano için Impromptu in F minor
Jules Magellan	Nocturne et Rondeau, Costallat
J.M.L. Maugüe	Viyola ve Orkestra için Allègre, lent et scherzo
Florent Schmitt	Viyola ve Orkestra için Legende

10.1956 yılında *Dix nouvelles études for viola solo* (Viyola solo için on yeni çalışma) isimli etüd kitabını yazmıştır.

1902 yılında, Paris Konservatuvarı'nda kazanmış olduğu *Premier Prix*'in (İlk Ödül) karşılığı olarak kendisine hediye edilmiş olan Albert Caressa (1866-1939) yapımı viyola (40.10 cm) ve 1931 yılında Eugene Nicolas Sartory (1871-1946) arşe ile çalmıştır. Sartory, bu arşeyi Vieux'a adadığını arşenin topuk kısmına yazdırtmıştır.

Vieux'nun günümüzde ulaşılabilir olan az sayıda ses kaydı bulunmaktadır. Philippe Gaubert (1879-1941) *Ballade*, Stan Golestan (1875-1956) *Arioso et Allegro de Concert*, Franz Anton Hoffmeister (1754-1812) viyola konçertosunun *Rondo* bölümü, Gabriel Faure (1845-1924) Piyanolu Quartet Op. 15- Op:45 bu kayıtlarında seslendirdiği eserlerdir.

Maurice Vieux ve Onuruna Düzenlenen Viyola Yarışması Hakkında Tarihsel...

Vieux, iyi bir icracı olmasının karşılığında 1930 yılında Fransız Lejyonu, 1932 yılında Belçika *Leopold* Nişanı ve Tunus Zafer Nişanı, 1935 yılında ise Romanya Kültürel Liyakat Nişanı'na layık görülmüştür.



Şekil 5: Vieux'un viyolası ve arşesi, <https://tarisio.com/event-2/auctions-fine-instruments/preview-october-2018-london-highlights/>, Erişim tarihi: 13.02.2022

19. yüzyılın sonlarına kadar çok az viyola virtüözü ortaya çıkmıştır. Her ne kadar Niccolo Paganini'nin (1782-1840) isteği üzerine bestelenmiş, Berlioz'un *Harold in Italy* (Harold İtalya'da) gibi bazı önemli eserler olsa da, çoğu besteci için viyola, solo bir çalgı olmamış, bu durum da repertuar anlamındaki gelişimi engellemiştir. Vieux, bu durumu değiştirebilmek adına oldukça fazla girişimde bulunmuştur. 1907 yılında viyola için bir sonat bestelemesi için Theodore Dubois'e (1837-1924) yazmış olduğu mektup, Vieux'un girişimlerine ait ilk yazılı örnek olarak kabul edilmektedir.

Vieux'un geliştirmeyi hedeflediği en önemli nokta, viyola tekniği ve yorumlama üzerine olmuştur. Kemancıların yapabildiği tüm teknikleri bir viyolacının da yapabilmesi üzerine yoğunlaşmış ve öğrencilerini bu öğreti doğrultusunda yetiştirmiştir. Bestelemiş olduğu eserlerinde de bu teknik gelişmenin sağlanabilmesini hedefleyen bir zorluk derecesi dikkat çekmektedir.

2. Les Amis de l'Alto

Les Amis de l'Alto (Viyola arkadaşları), 19 Haziran 1979 yılında Fransa'da kurulmuş bir dernektir. Kurucu üyelerinden bazıları: Lion Konservatuvarı'nda viyola profesörlüğü yapmış Paul Hadjaje, Paris Konservatuvarı'nda profesörlük yapmış Colette Lequin- Potet ve Serge Collot (Maurice Vieux'un öğrencisi),

Castres Belediyesi Müzik Okulu'nun yöneticiliğini yapmış olan Marc Carles, Tarbes Konservatuarı'nda viyola profesörlüğü yapmış Louis Daverede, Cambrésienne Senfoni Topluluğu üyesi Frederic Saily, Paris Konservatuarı'nda profesörlük yapmış olan Christos Michalakakos'dur.

Derneğin kuruluş amacı, viyolanın daha çok tanınan bir çalgı haline gelmesi için yapılabilecek etkinliklerin organizasyonu üzerine çalışmak olmuştur. Profesyonel ve amatör viyolacıların, viyola öğretmenlerinin, bestecilerin, çalgı ve arşe yapımcılarının bir arada olabileceği, pedagojik seminerler, konferanslar, konserler, ulusal ve uluslararası yarışmalar düzenlemek bu etkinlikler listesinin en başında yer almıştır. Bu sayede, çalgı ve arşe yapımcılarının kişiye uygun yeni viyola modelleri ve viyola arşeleri yapmalarında olumlu etkide bulunmak, bestecileri viyolaya eserler yazmaları için teşvik etmek, basımevlerinin bu eserleri yayınlaması için ortam hazırlamak ve dergilerde yayınlanabilecek viyola konulu makalelerin yazılmasını desteklemek amaçlanmıştır (Riley, 1991, s.174).

Les Amis de l'Alto tarafından düzenlenen ilk viyola yarışması 1981 yılında CNR Versailles Konservatuarı'nda gerçekleşmiştir. İkinci yarışma 1983 yılında Saint Maur'da, üçüncü yarışma ise 1984 yılında Bordeaux'da gerçekleşmiştir. Düzenlenen ilk viyola konulu konferans ve kongreler 1980 yılında Bougival'de, 1981 yılında Versailles'de, 1983 yılında "viyola haftası" adı altında CNR Boulogne Konservatuarı'nda gerçekleşmiştir. Düzenli bir şekilde gerçekleşen bu konferans ve kongrelerin 1990 yılında 18. si düzenlenmiştir. Çalgı yapımcıları ve arşe yapımcıları ile iletişim halinde kalarak, daha büyük boyuttaki viyolaların yapımında etkili olmuştur. Viyolaların sesi üzerine düzenlenen yarışmalara ev sahipliği yapmış, çalgı yapımcılarını yeni viyolalar yapmaya teşvik etmiştir.



Şekil 6: 1984-*Les Amis de l'Alto* tarafından Moskova'da düzenlenen ilk seminer, <http://amisdelalto.over-blog.fr/article-voyage-a-moscou-des-amis-de-l-alto-1-moscou-leningrad-par-ervino-puchar-114689543.html>, Erişim tarihi: 16.02.2022.

Les Amis de l'Alto, Maurice Vieux adına düzenlediği uluslararası yarışma ile viyola için yapılan az sayıdaki yarışma listesine önemli bir katkı sağlamıştır. Günümüzde *International Viola Society*'nin (Uluslararası Viyola Topluluğu) Fransa'daki kolu olarak faaliyetlerini sürdüren dernek, viyola eserlerinin basımına, makalelerin yayınlanmasına, uluslararası kongrelerin organize edilmesine, konserlerin düzenlenmesine ve önemli viyola yarışmalarının gerçekleşmesine destek vermektedir.

2.1. Maurice Vieux Uluslararası Viyola Yarışması

Maurice Vieux Uluslararası Viyola Yarışması, *Les Amis de l'Alto*'nun desteği ile ilk olarak 15-20 Mart 1983 tarihleri arasında Paris'te düzenlenmiştir. Çalınması istenmiş eserler ile ilgili detaylı bir program bulunmamaktadır. Yarışmanın sonucunda Tabea Zimmerman (Almanya) birinciliğe, Marius Nichiteanu (Romanya) ikinciliğe, Pascal Cocherli (Fransa) üçüncülüğe ve Pascal Robault (Fransa) dördüncülüğe layık görülmüştür.

İlk yarışmanın başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinin ardından, ikincisi de *Les Amis de l'Alto*'nun desteğiyle 2-7 Eylül 1986 tarihleri arasında Fransa'nın Lille şehrindeki Lille Opera Evi'nde gerçekleşmiştir. Jüride, Betsy Jolas

Cansu YILMAZ

(Amerika), Emile Cantor (Almanya), Clude Ducrocq (Fransa), Paul Hadjaje (Fransa), Georges Longree (Belçika), Erwin Schiffer (Hollanda) ve Maurice Riley (Amerika) yer almıştır. Yarışma üç aşamadan oluşmuştur (Riley, 1991).

İlk aşamanın programı: Darius Milhaud (1892-1974) viyola konçertosu No:1,1.-2. ve 4. bölümleri, Johann Sebastian Bach (1685-1750) 5. çello süitinin tamamından oluşmaktadır (viyola için düzenlenmiş versiyonu).

İkinci aşamanın programı: Betsy Jolas (1926-...) *Episode* No:6, Johannes Brahms (1833-1897) Op:20 Viyola ve Piyano Sonatları'ndan birisinin tamamı ve yarışmacının seçeceği 5-10 dk uzunluğunda herhangi bir eser.

Üçüncü aşamanın programı: Benjamin Britten (1913-1976) Op:48 *Lachrymae, Reflections on Song by Dowland*, Pierre Max (1930-1995) *Dubois Suite of Dances* ve *Vieux 20 Etüdes for viola* kitabının 18. etüdünden oluşmuştur.

Yarışmaya farklı ülkelerden gelen toplam 16 viyolacı katılmıştır. Birincilik Lars Andres Tomter'a (Norveç), ikincilik Teodor Coman'a (Romanya) ve üçüncülük Sabine Toutain'e (Fransa) verilmiştir.

Yarışmanın ilk gününde, çalgı yapımcılarının 30'dan fazla viyolası ve 40'dan fazla viyola yayı sergilenmiştir. Dördüncü gün, sergilenen viyolaların müzikal tonu hakkında bilgi sahibi olunması için jüride yer alan Serge Collot ve Claude Ducrocq tarafından çalınmış ve puanlanmıştır. En yüksek puanı alarak birinciliğe layık görülmüş çalgı yapımcısı Christophe Landon olmuştur.

Yarışmanın birincisi Lars Andres Tomter'in ödülleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Christophe Landon tarafından yapılmış ve birinciliğe layık görülmüş viyola
2. Şef Jean-Claude Casadesus yönetimindeki Lille Ulusal Orkestra ile konser performansı
3. Paris'te resital
4. Şef Patrick Fournillier yönetimindeki Lille Oda Orkestrası ile konser performansı

Yarışmanın ikincisi ve üçüncüsüne kendi seçtikleri birer arşe hediye edilmiştir.



Şekil 7: 2. Maurice Vieux Viyola Yarışması kazananları (üst) ve Jüri (alt), (Riley, 1991, s.177-178)

Maurice Vieux yarışmasının üçüncüsü 7-12 Mart 1989 yılında Fransa'nın Orleans şehrinde düzenlenmiştir. Jüride, Claude-Henry Joubert (Fransa), Yuri Bashmet (Rusya), Marc Carles (Fransa), Thomas A. Guilissen (Belçika), Ulrich Koch (Almanya), Bruno Pasquier (Fransa) ve Tabea Zimmerman yer almıştır.

Yarışma, bir öncekinde olduğu gibi üç aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada sorumlu olunan eserler; Paul Hindemith (1895-1963) solo sonat Op:25, No:1 ve Hoffmeister etüd No:1 olarak belirlenmiştir. İkinci aşamaya 16 viyolacı seçilmiştir.

İkinci aşamanın programında George Enesco (1881-1955), *Concertstuck*, yarışmacılar tarafından tercih edilen iki parçadan bir tanesi ve Vieux Etüd No:15 yer almıştır. Bu aşama sonunda final için beş yarışmacı seçilmiştir.

Final programında, Carl Stamitz (1745-1801) re majör viyola konçertosu ve bu yarışma için özel olarak bestelenmiş Claude Henri Joubert'in viyola konçertosu yer almıştır.

Yarışmaya farklı ülkelerden toplamda 62 viyolacı başvurmuş, içlerinden 20 kişi bazı sebeplerden dolayı katılamamıştır. 42 viyolacının yarıştığı yarışmanın kazananları ve ödülleri şu şekildedir:

Cansu YILMAZ

1. Andre Gridtchouk (Sovyetler Birliği) birinciliğe layık görölmüştür. Ödülleri; 5000 Frank, Kültür Bakanlığı tarafından sunulan viyolalar içinden kendi seçtiği bir viyola. (Yarışmacı bu ödölü almamıştır)
2. Tomoko Ariu (Japonya) ikinciliğe layık görölmüştür. Ödülleri; 2500 Frank ve arşe olmuştur.
3. Pierre Lenert (Fransa) üçüncü olarak seçilmiştir. Ödüller; 1500 Frank, Jean Bauer isimli arşe.
4. Jaubert viyola konçertosunun en iyi yorumcusu ödölü olan 5000 Frank Gilad Karni'ye (İsrail) verilmiştir.
5. Diederik Suys (Belçika), Jüri Özel Ödölüne layık görülerek 2500 Frank ödöl kazanmıştır.

Yarışmaya 21 çalđı yapımcısı ve yedi arşe yapımcısı katılmıştır. Jüri, çalđı yapımcılarının viyoları içinden yedi tanesini seçmiştir. Üçüncüsü düzenlenen Maurice Vieux yarışması, ilk iki yarışma kadar başarı elde etmiş, lüthiye ve arşe yapımcılarının katılımları ile uluslararası seviyede bir yer edinmeye devam etmiştir. Böylece, *Les Amis de l'Alto* derneğinin hedefleri içerisinde yer alan “viyolanın gelişimine ve tanınmasına katkı sağlamak” prensibinin karşılandığı bir yarışma olmayı sürdürmüştür. Katılım sağlayan viyolacıların müzikal ve teknik seviyelerinin yüksek olması, yarışmanın viyolacılar açısından da geliştirici nitelikte olmasının bir göstergesi olmuştur.

4. Maurice Vieux Viyola Yarışması 2-8 Mart 1992 tarihinde Fransa'nın Senart şehrinde gerçekleşmiştir. Jüride Sabine Toutain (Fransa), Emile Cantor, Serge Collot, Ulrich Koch, Yfrah Neaman (Lübnan) ve Dionisio Rodriguez Suarez (İspanya) yer almıştır. Erişim sağlanmış kaynaklar içerisinde dördüncü yarışmaya dair program ve ödöl bilgisi yer almamaktadır. Aynı zamanda, yarışma sonucunda birinci seçilmemiştir. Yarışmada Hiroto Tobisawa (Japonya) ikinciliğe, Benoit Marin (Fransa) ise üçüncülüğe layık görölmüştür. 4.'süne kadar her üç yılda bir düzenlenen yarışma, 11 yıl boyunca gerçekleşmemiş ve nedeni ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır.

5. Maurice Vieux Viyola Yarışması, 11 yıl aranın ardından *Les Amis de l'Alto* bünyesinde 14-20 Nisan 2000 tarihinde Paris Konservatuarı'nda gerçekleşmiştir. Jüride, Gerard Causse (Fransa), Bruno Pasquier, Michael Levinas (Fransa), Tabea Zimmermann, Thomas Riebl (Avusturya) ve Jesse Levine (İngiltere) yer almıştır.

Maurice Vieux ve Onuruna Düzenlenen Viyola Yarışması Hakkında Tarihsel...



Şekil 8: 5. Maurice Vieux Viyola Yarışması Jürisi (soldan sağa; Bruno Pasquier, Thomas Riebl, Gerard Causse, Tabea Zimmermann, Jesse Levine ve Michael Levinas), <http://amisdelalto.over-blog.fr/tag/concours%20international%20maurice%20vieux/>, Erişim Tarihi: 03.02.2022

Yarışmacılardan ses kaydı istenilmiş ve bu şekilde bir ön eleme gerçekleştirilmiştir. Ön eleme için istenilen programda bulunan eserler şu şekildedir:

1. Bach çello süitlerinden ya da keman partitalarından birisinin tamamı
2. Yarışmacının belirleyeceği bir eser.

Bu ön eleme sonunda yarışmacılara mail yoluyla bilgi verilmiştir. 72 kayıt içerisinde 54 kişi yarışmaya katılmaya hak kazanmıştır. Ancak 44 viyolacı yarışmaya katılmıştır. İlk aşamanın programında yarışmacılar, Vieux, Hoffmeister, Pierre Rode (1774-1830) ve Robert Schumann'a (1810-1856) ait birer eser yorumlamakla yükümlü olmuşlardır.

İkinci aşamada, viyolacılar Brahms viyola ve piyano sonatı Op:120, Rebecca Clarke (1886-1979) viyola ve piyano sonatı veya Franz Schubert (1797-1828) *Arpeggione* eserlerinden bir tanesinden, kendi seçtikleri çağdaş döneme ait herhangi bir eserden ve Hindemith solo veya piyano eşlikli sonatların bir tanesinden sorumlu tutulmuşlardır (Potter,2000).

Cansu YILMAZ

Finalde ise William Walton (1902-1983) viyola konçertosu veya Krzysztof Penderecki (1933-2020) viyola konçertosu yarışmacılar tarafından tercih edilmiştir. Finale kalan dört yarışmacı da seçmiş oldukları konçertoları Paris Konservatuvarı Orkestrası eşliğinde icra etmişlerdir.

Yarışmanın sonucu ve ödülleri aşağıda yer almaktadır:

1. Aroa Sorin (Romanya) ve Antonie Tamestit (Fransa) birinciliği paylaşmışlardır. Aroa Sorin'e 60000 Frank değerinde bir viyola ve 10000 Frank ödül verilmiştir. Antonie Tamestit'e 70000 Frank ödül verilmiştir.
2. Yarışmada ikinci seçilmemiştir.
3. Yarışmanın üçüncüsü Lawrence Power (İngiltere) olmuştur. 20000 Frank ödül almıştır.
4. Antonie Tamestit en iyi yorumcu ödülüne layık görülmüş ve 20000 Frank ödül almıştır.
5. Stine Hasbirk (Danimarka) *Vilecroze* Müzik Akademisi ödülü olan viyola- oda müziği master kursu ve CD kaydı kazanmıştır.
6. Agathe Blondel (Fransa) 20000 Frank değerindeki jüri özel ödülünü almıştır.



Şekil 9: Yarışmanın birincileri (soldan sağa) Antonie Tamestit, Aroa Sorin
<http://amisdelalto.over-blog.fr/tag/concours%20international%20maurice%20vieux/>
Erişim tarihi: 03.02.2022

Yarışma sonunda elenmiş olan adaylar, jüri ile iletişime geçerek tavsiyeler alma olanağına sahip olmuşlardır. Jürinin ortak yorumu, yarışmaya genel olarak yüksek seviyedeki viyolacıların katılmış olmaları yönünde olmuştur.

Maurice Vieux yarışması 2000 yılından bu yana gerçekleşmemiştir. Gerçekleşmeme nedeni hakkında bir bilgiye ulaşılamamıştır. Ancak, gerçekleşmiş olan beş yarışma sayesinde viyola çalgısının, birçok viyola

icracısının, viyola/arşe yapımcılarının ve viyola için eserler bestelemiş bestecilerin tanınmasında önemli bir rol oynamıştır.

3.Diğer Önemli Uluslararası Viyola Yarışmaları

Viyola çalgısının tanınması, viyola repertuarının gelişmesi ve viyolacıların bir araya gelerek bağlantı oluşturabildikleri bir ortamın yaratılması açısından yarışmaların düzenlenmesi çok yararlı olmaktadır. Yarışmalara katılmak isteyen viyolacılar, uzun bir süreyi yarışmaya hazırlanmak için değerlendirmektedirler. Dünyaca ünlü viyolacılardan ve müzisyenlerden oluşan bir jürinin önünde neredeyse kusursuz bir performansın sağlanabilmesi için uzun bir süreye ve disiplinli çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Dikkatli, özverili ve disiplinli bir çalışma sürecini gerektiren bu viyola yarışmalarının her birisinin ayrı bir programı, aşamaları ve ödülleri bulunmaktadır.

Belirli bir seviyeye ulaşmış iyi viyola icracılarının tanınmasında oldukça önemli bir yere sahip olan viyola yarışmalarından en önemlileri gerçekleştikleri tarihler dâhilinde tablo 3’de sıralanmıştır.

Tablo 3
Önemli Uluslararası Viyola Yarışmaları

Yarışma Adı	Yarışmanın Yapıldığı Tarihler
Geneva Uluslararası Viyola Yarışması	1942, 1948, 1955, 1959, 1962, 1968, 1972, 1977, 1982, 1987, 2005.
ARD Uluslararası Müzik Yarışması / Viyola	1962, 1967, 1971, 1976, 1980, 1983, 1989, 1993, 1997, 2000, 2004, 2008, 2013, 2018.
Jan Rakowski Uluslararası Viyola Yarışması	1975, 1980, 1985, 1988, 1993, 1998, 2003, 2008, 2013.
Markneukirchen Uluslararası Müzik Yarışması/ Viyola	1977, 1981, 1985, 1989, 2001, 2007, 2013, 2017
William Primrose Uluslararası Viyola Yarışması	1979, 1987, 1989, 1991, 1993, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2008, 2011, 2014, 2018, 2021.
Lionel Tertis Uluslararası Viyola Yarışması	1980, 1984, 1988, 1991, 1994, 1997, 2000, 2003, 2006, 2010, 2013, 2016, 2019.
Naumburg Uluslararası Viyola Yarışması	1982, 1991, 2006.
Yuri Bashmet Uluslararası Viyola Yarışması	1993, 1995, 1997, 2000, 2006, 2010, 2013, 2018.
Johannes Brahms Uluslararası Yarışma/ Viyola	1994- 2022 (her yıl)
Paul Hindemith Uluslararası Viyola Yarışması	1996, 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017, 2021.
Tokyo Uluslararası Viyola Yarışması	2009, 2012, 2015, 2018, 2021.
Anton Rubinstein Uluslararası Viyola Yarışması	2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020.
Cecil Aronowitz Uluslararası Viyola Yarışması	2017, 2020, 2021

Yukarıdaki listede yer alan uluslararası viyola yarışmalarının dışında, yeni düzenlenmeye başlanan birçok viyola yarışması bulunmaktadır. Yarışmalardan bazıları, müzik yarışması adı altında düzenlenmiştir. Bu yeni yarışmaların devamlılığının olup olmayacağı ile ilgili net bilgilere ulaşılamamıştır. Bu nedenle yukarıdaki listeye eklenmemiş ve ayrı bir tablo şeklinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

Diğer Viyola Yarışmalarından Bazıları

Yarışma Adı
Kanada Uluslararası Müzik Yarışması
Kodaly Yarışması
Budapeşte Uluslararası Müzik Yarışması
Oskar Nedbal Uluslararası Viyola Yarışması
Viyana Klasik Müzik Akademisi Uluslararası Müzik Yarışması
MAP Uluslararası Müzik Yarışması

SONUÇ

Viyolanın tarihsel gelişimine katkısı olan birçok yorumcu, kuruluş, besteci ve çalgı- arşe yapımcısı vardır. Makalede, bu önemli kişiler içinden, viyolanın gelişimine hem besteci kimliği ile hem de viyolacı olarak büyük katkılar sağlamış Maurice Vieux üzerine bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Paris Konservatuarı'nda viyola hocalığı yaptığı süre içerisinde öğrencileri ile yakından ilgilenmiş, çok iyi bir icracı olmasına rağmen derslerini aksatmamak adına birçok turne teklifini geri çevirmiş, repertuvara katkı sağlamak ve öğrencilerine faydalı olabilmek için besteler yapmış olan Vieux, bir viyola sınıfı oluşturmanın en önemli noktalarını gerçekleştirmiş örnek bir yorumcudur. Öyle ki, Vieux'nun ölümünden 22 yıl sonra kurulmuş *Les Amis de l'Alto* topluluğu, Vieux adına bir yarışma düzenleyerek kendisini onurlandırmıştır. *Les Amis de l'Alto*, günümüzde varlığını sürdüren *International Viola Society*'nin var olmasında büyük bir yere sahip olmuştur. *International Viola Society*, *Les Amis de l'Alto*'nun hedeflerinin sürdürmekte ve bu hedefler doğrultusunda organizasyonlar gerçekleştirmektedir.

Toplamda beş kez düzenlenmiş olan Maurice Vieux Viyola Yarışması günümüzde gerçekleştirilmemektedir. Ancak viyolanın tarihsel gelişimine çok büyük katkıları olmuştur. Birçok iyi viyola icracısının tanınmasına katkı sağlamıştır. Yarışma olarak değerlendirilmesinin yanı sıra, farklı ülkelerden viyolacıların bir araya geldiği bir kuruluş olmuştur. Çalgı ve arşe yapımcılarının viyola için sağladıkları katkılar yadsınamaz derecede fazladır. Jüri üyeleri, yarışma için yapılmış viyolaları denemiş, teknik detaylar ve ton hakkında yorumlar yapmış, viyola yapımında çalgı yapımcılarına farklı bir bakış açısı sağlamada faydalı olmuşlardır. Tüm bu olumlu gelişmelerin yanında, yarışma sayesinde, besteciler viyolaya eser yazma konusunda teşvik edilmiş ve böylece viyola repertuarı yeni eserler ile tanışmıştır.

Viyola yarışmalarının düzenlenmesi, viyolanın daha iyi bilinen bir çalgı olmasında oldukça etkili olmuştur. Günümüzde oldukça fazla viyola yarışması düzenlenmektedir. Bu sayede birçok yeni viyola icracısı tanınma fırsatı bulmaktadır. Her bir yarışmanın programı, aşamaları ve ödülleri değişiklik göstermektedir. Bu çeşitliliğin sağlanması, viyola repertuarının daha geniş ölçüde değerlendirilebilmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmada yer alan Maurice Vieux yarışmasına ek olarak, diğer önemli viyola yarışmalarına ve gerçekleşme sıklıklarına yer verilmiştir. Böylece, önemli uluslararası viyola yarışmalarına tek bir kaynak altında ulaşım sağlanması mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Atanasova, E. (2019). *Sounds Of The Twentieth Century: Music For Viola By Women Composers*. Doctorate thesis, University of Georgia.
- Dalton, D., (1987). XV International viola congress. *Journal of The American Viola Society*, 3(1), 1-4.
- Hadjaje, P. (1984). *Voyage a Moscou des Amis de l'Alto(1): Moscou- Leningrad par Ervino Puchar*. <http://amisdelalto.over-blog.fr/article-voyage-a-moscou-des-amis-de-l-alto-1-moscou-leningrad-par-ervino-puchar-114689543.html>, Erişim tarihi: 03.02.2022.
- Hart, S. M. (2015). *The Violist As Composer*. Doctorate thesis, University of Maryland.
- Kievman, L. (1975). The first international viola congress of the viola research. *American String Teacher*, 25(4), 26-27.
- Potter, T. (2000). Alto amour. *The Strad*, 111(1323), 744.
- Riley. M. W. (1985). XIII International viola congress. *American String Teacher*, 35(4),30-31.
- Riley. M. W.(1991). *The History of The Viola (Volume II)*. Braun-Brumfield.
- Rokosny, D. M. (2019). *From Third Fiddle To Center Stage: How Lionel Tertis, Maurice Vieux And Fyodor Druzhinin Expanded The Role of The Viola in The Twentieth Century*. Doctorate thesis, University of Maryland.
- Steely, K. (Ed.). (1999). Maurice vieux international viola competition, *Journal Of The American Viola Society*, 15(2), 13.
- Vieux, M. (1991). On violatechnique. *Journal of The American Viola Society*, 7 (2), 5-6.

Vieux, J.C. (2018). Maurice Vieux. <https://tarisio.com/cozio-archive/cozio-carteggio/maurice-vieux/>, Erişim tarihi: 13.02.2022.

EXTENDED ABSTRACT

The viola was preferred as a solo instrument later when compared to other string instruments. Since it has similarities with the violin in terms of shape, it has developed under the name of violin technique in the past. The dates when the viola began to be taught with a technical understanding independent of the violin coincide with the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. Thus, viola schools began to emerge. The methods written for the viola multiplied, and the viola transcriptions of the etudes and caprices written for the violin began. Famous violists of the period such as Lionel Tertis, Maurice Vieux, and William Primrose are among the most important names shaping the development of this process. The technical features of the violas used today have developed in parallel with the playing technique. Realizing that the physical and technical characteristics of the viola are independent of the violin, the instrument makers also began to approach the viola from a different perspective. Although this development took place in parallel with the violin, it was effective in considering the differences between the violin and the viola. This study aims to be a source where important performers who have contributed to the historical development of the viola and the prestigious competitions organized on behalf of these performers today are presented. However, during the literature review, a lack of resources was encountered, including detailed research on the famous viola player, especially Maurice Vieux, who has contributed to the historical development of the viola instrument. Therefore, in the research, the viola competition issues of Maurice Vieux, Les Amis de l'Alto and Maurice Vieux were discussed. The literature review has been helpful in determining the direction on which subject the article will be detailed. The study deals with the contributions of the famous composer and violist Maurice Vieux to the historical development of the viola instrument and the objectives of the competition held in his honor. The reasons for the establishment of Les Amis de l'Alto, which contributed to the organization of the competition and became the pioneer of the International Viola Society, are included. The research was conducted with the aim of being a single source of information about Maurice Vieux. Maurice Vieux, who made great contributions to the development of the viola both as a composer and as a viola player, took great care of his students during his time as a viola teacher at the Paris Conservatory. Vieux, who has composed pieces to be useful,

is an exemplary performer who has realized the most important points of creating a viola class. Les Amis de l'Alto made an important contribution to the list of the few competitions for viola with the international competition it organized on behalf of Maurice Vieux. Continuing its activities as the French branch of the International Viola Society today, the association supports the publication of viola works, publication of articles, organization of international congresses, concerts and the realization of important viola competitions. The Maurice Vieux Viola Competition, which was organized five times in total under the sponsorship of Les Amis de l'Alto, is not held today. However, this competition made great contributions to the historical development of the viola. It contributed to the recognition of many good viola players. In addition to being considered as a competition, it has become an organization where violists from different countries come together. The contributions of instrument and bow makers to the viola are undeniably high. The jury members tried the violas made for the competition, made comments on the technical details and tone, and were helpful in providing a different perspective to the instrument makers in viola making. In addition to all these positive developments, thanks to the competition, composers were encouraged to write works for the viola, and thus the viola repertoire was introduced to new works. There are many famous violists who contributed to the historical development of the viola. Maurice Vieux, who is included in the research, contributed to the development of the viola as both a good violist and a good teacher. Established 22 years after Maurice Vieux's death, the Les Amis de l'Alto ensemble set aims for the development of the viola and honored itself with the competition organized on behalf of Vieux. Organizing viola competitions has been very effective in making the viola a better known instrument. Nowadays, quite a lot of viola competitions are held. In this way, many new viola players find the opportunity to be recognized. The program, stages and awards of each competition vary. Ensuring this diversity helps the viola repertoire to be evaluated more broadly. In addition to the Maurice Vieux competition included in the research, other important viola competitions and their frequencies are included. Thus, it will be possible to provide access to important international viola competitions under a single source.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62118>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	21.04.2022	Submitted date
Kabul tarihi	26.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bozpolat, E. & Güccük Kurga, H. (2022). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okumaya İlişkin Tutumları Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Journal of History School*, 59, 2419-2464.

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ, OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ VE OKUMAYA İLİŞKİN TUTUMLARI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Ebru BOZPOLAT² & Hatice GÜCCÜK KURGA³

Öz

Bu araştırmanın amacı; sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya ilişkin tutumları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Sivas ili Merkez ilçesinde yer alan 25 farklı ortaokulda görev yapan toplam 27 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, eğitim durumu) belirlemeye yönelik maddeler, ikinci bölümünde öğretmenlerin sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, okuduğunu anlama düzeylerine, okumaya ilişkin tutumlarına, eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye, eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiye; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini, okuduğunu anlama düzeylerini ve okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından yapılması

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale Bozpolat danışmanlığında, Güccük Kurga tarafından 2021 yılında tamamlanan “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

² Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ebozpolat@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1890-8167

³ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, hatice.kurga@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-0358-1050

gerekenlere ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 8 açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin çoğunluğu sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu, okumaya karşı olumsuz bir tutum içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arttıkça ve okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirdikçe eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmada, öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini, okuduğunu anlama düzeylerini ve okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenleri ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Okuduğunu Anlama, Okumaya İlişkin Tutum, Ortaokul.

Teachers' Opinions on Eighth Grade Students' Critical Thinking Dispositions, Reading Comprehension Levels, and Attitudes Towards Reading

Abstract

The purpose of this research is to determine the opinions of Turkish teachers about eighth grade students' critical thinking dispositions, reading comprehension levels, and attitudes towards reading. The case study model was preferred in the study, in which the qualitative research method was used. The study group of the research consists of 27 Turkish teachers working in 25 different secondary schools located in the central district of Sivas province in the 2018-2019 academic year. In the research, the data were collected with the semi-structured interview form prepared by the researcher. The interview form consists of two parts. The first part contains items to determine teachers' personal details (gender, professional seniority, graduated faculty and department, educational attainment). The second part includes 8 open-ended questions for determining teachers' opinions of eighth grade students' critical thinking dispositions, reading comprehension levels, attitudes towards reading, the relationship between their critical thinking dispositions and reading comprehension levels, the relationship between their critical thinking dispositions and attitudes towards reading, action to be taken teachers, parents, and students in order to improve students' critical thinking dispositions, reading comprehension levels, and positive attitudes towards reading. The data obtained in the research were analyzed by content analysis method. As a result of the research, the majority of the teachers stated that the eighth-grade students had low critical thinking dispositions and reading comprehension levels and they had a negative attitude towards reading. All of the teachers stated that as students' reading comprehension levels increase and they develop a positive attitude towards reading, their critical thinking dispositions also increase. Teachers also emphasized the actions to be taken by teachers, parents, and students in order to improve students' critical thinking dispositions, reading comprehension levels, and positive attitudes towards reading.

Keywords: Critical Thinking, Reading Comprehension, Attitude Towards Reading, Secondary School.

GİRİŞ

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren toplumsal bir çevre içerisinde yer alır. Bu toplumsal çevre ise sürekli bir değişim içerisindedir. Toplumsal alanda yaşanan değişim, toplumun bireyden beklentilerinin zamanla değişmesine neden olmuştur. İnsanların zamana ayak uydurabilmek ve çağın gerektirdiği bilgi birikimini elde edebilmek için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü kendini geliştirmeyen insan olduğu yerde kalmaz, zamanla zamanın gerisinde kalır. Bu durumda, toplumsal alanda yaşanan değişime ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek ve zamanın gereklerine uygun insan gücünü sağlamak ancak eğitimle mümkündür (Başbay, 2011, s. 67).

Bir toplumun gelişmesi o toplumu oluşturan bireylerin gelişmesi ile mümkündür. Türk toplumunun gelişmesi, Atatürk'ün deyişiyle “muasır medeniyetler seviyesine çıkarılması”, toplumu oluşturan bireylerin gelişmesiyle sağlanabilir. Atatürk'ün bu hedefi, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) 2. maddesinde yer alan genel amaçlarda daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bireyin; beden, zihnen, ahlaken, ruhen ve duygusal açıdan sağlıklı ve dengeli bir kişiliğe ve mizaca sahip olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bireyin; başta kendisine, ailesine, vatanına, milletine ve insanlığa faydalı bir birey olması beklenir. Bu da ancak özgür ve bilimsel düşünebilen, insan haklarına saygılı, olaylara farklı bakış açılarından bakmayı sağlayan geniş bir dünya görüşüne sahip, farklı kişisel özelliklere değer veren ve saygı duyan, kendini topluma karşı sorumlu hisseden, yapıcı, üreten ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirmeleriyle mümkündür. Yeni nesillerde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorumluluk alma, karar verme ve iş birliği yapma gibi becerilerin geliştirilmesi bu hedefe ulaşma yolunda atılacak önemli adımlardan biridir.

Fisher'e (2005, s. 6) göre eğitim sistemlerinin amaçları arasında araştıran, sorgulayan yani kısacası eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Günümüzde genç bireylerin sosyal medya ve iletişim araçlarını aktif bir biçimde kullanmaları; eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasını ve bireylerde bu becerinin geliştirilmesini bir ihtiyaç haline getirmiştir. Çünkü eleştirel düşünebilen bir birey ulaştığı bilginin doğruluğuna şüpheyle yaklaşacak, sorgulayacak, başka kaynaklardan araştırarak, farklı bakış açılarıyla kıyaslayacak ve nasıl bir düşünceyi benimseyeceğine karar verecektir. Bu sayede bireyde yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve üst düzey düşünme becerisi gelişecektir (Karadüz, 2010, s.1567).

Eleştirel düşünmenin ilk olarak 1962 yılında Robert Ennis tarafından eleştirel düşünme, bireyin neye inanacağına ve ne yapılacağına karar vermeye

odaklanmış mantıklı ve yansıtıcı düşünme biçimi olarak tanımlandığı bilinmektedir (Ennis, 1985, s. 47). Eleştirel düşünce, bireyin okuma veya dinleme yoluyla edindiği bilginin doğruluğuna ilişkin deliller bulmaya çalışması, bir bilgiye dair iddia ve düşünceleri ayırt edebilmesi, kabul etmeden önce sorgulayıcı bir tavırla kanıtlar araması olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2005, s. 3). Başka bir deyişle eleştirel düşünme; bir konuda kesin bir yargıya varmadan, o konu hakkında farklı seçenekler olabileceğini düşünmektir (Kökdemir, 2003, s. 4). Eleştirel düşünme eğilimi ise bireyin eleştirel düşünmeye karşı istekli ve gönüllü olmasıdır ve eleştirel düşünme becerisinin önkoşuludur (Yıldırım ve Şensoy, 2011, s. 525).

Bireyde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle bireyin o konuyla ilgili bilgisinin olması gerekir. Bu çerçevede, eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretim yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Aizikovitsh-Udi ve Cheng, 2015; Burkhart, 2006; Eğmir ve Ocak, 2017; McGuire 2010; Miri, David ve Uri, 2007; Sönmez, 2016; Yang ve Chung, 2009; Walker ve Finney, 1999). Bireyin yeni bilgi edinmesi ise dil becerilerinden olan okuma veya dinleme ile mümkündür. Bu açıdan düşünüldüğünde bir düşünme biçimi olan eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi süreci, dil becerilerinin işlerliğiyle mümkündür. Eleştirel düşünme eğilimi bireye dil becerilerinin gelişimi süreciyle kaynaştırılarak kazandırılır. Dil becerilerinin birinde gerçekleştirilmesi amaçlanan kazanımların eleştirel özellik göstermesi, bireyde düşünme becerisinin gelişmesine paralel olarak dil gelişimini de olumlu yönde etkiler. Eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma çalışmaları öğrencilerin sorgulama, araştırma, problem çözme, iletişim kurma ve eleştirel düşünme gibi düşünsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Karadüz, 2010, s. 1567). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımların eleştirel bir nitelikte olması eleştirel düşünmeyle mümkündür (Bağcı ve Şahbaz, 2012, s. 2). Yapılan araştırma sonuçları da eleştirel düşünmenin dil becerileriyle olan ilişkisini ve bu becerilerin birbirleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır (Basmaz 2017; Emiroğlu 2014; Kıran 2019; Özensoy, 2011).

Eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerisi her ne kadar farklı kavramlar olsalar da birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Birey okuduğu oranda düşünür, düşündükçe kendini yeniler ve geliştirir. Birey yeni bilgileri çözümler, değerlendirir, öncekilerle karşılaştırır, her ikisi arasında neden-sonuç ilişkilerini belirler ve bu yolla sorgular, eleştirel düşünür. Okuma bu yollar içerisinde en çok kullanılanıdır. Bu nedenle bireyin eleştirel düşünme becerisini kazanabilmesinin ön koşulu okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesidir. Bireylerin farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgiyi süzme ve güvenilirliğini değerlendirme

gerekliliği ile ortaya çıkan eleştirel düşünme becerisi, okuma becerisini her zamankinden daha önemli hale getirmiştir. Çünkü birey kazandığı bilgilerin büyük çoğunluğunu okuma yoluyla elde etmektedir (MEB, 2015, s. 91).

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisi, öğrenmede en çok kullanılan yöntemdir. Okumanın pek çok farklı tanımı bulunmakla birlikte Karatay'a (2009, s. 59) göre okuma bazı görsel sembollerin (harf, resim, sözcük ve grafik gibi), duyu organları aracılığıyla algılanarak önceki öğrenilenler doğrultusunda tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanması süreçlerini kapsayan karmaşık bir süreçtir. Okumanın amacı anlamaktır. (Akyol vd., 2013, s. 41). Okuduğunu anlama ise okunan metinde yer alan sözcüklerin anlamlarını kullanıldıkları bağlama göre tahmin etme, okuduklarında yer alan sebep sonuç ilişkilerini kavrama, olayları sorgulama ve olabileceklere ilişkin tahminde bulunma, yazarın düşünce dünyasını yansıtan ifadeleri fark edebilme, nesnel bir şekilde metni özetleyebilme, metinden alıntı yapma, metinde yer alan bir bilgiyi doğru bir şekilde aktarma, bir işle ilgili işlem basamaklarını kavrama ve sırasıyla uygulama, doğrudan veya dolaylı atıfta bulunma bir konuda birbirine ters düşen düşüncelerin öznel mi yoksa nesnel mi olduklarını belirleme gibi pek çok beceriyi kapsayan karmaşık bir beceridir (MEB, 2018, s. 14). Okuma, öğrenmenin en temel yollarından biridir. Bu sebeple sadece Türkçe dersi için değil, tüm derslerin öğrenilmesinde de bir araç durumundadır. Bu aracın işlerlik kazanması ise okuduğunu anlamayla mümkündür. Bireyin okuduğunu anlama düzeyi geliştikçe, tüm ders alanlarındaki başarı durumu da paralel bir gelişme gösterecektir (Sever, 2004, s. 15). Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireyler; okuduğu metni anlama, yorumlama ve okuma amacını belirlemede başarılıdır. Benzer şekilde eleştirel düşünme ile okuduğunu anlama düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Akbiyık ve Seferoğlu,2006; Aloqaili, 2012, s. 39; Basmaz, 2017; Karimi ve Veisi, 2016; Fahim, Barjesteh ve Vaseghi, 2012, Usta, 2019).

Çağdaş eğitim programlarının hedeflerinden olan eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerileri bireylere kazandırılmalı ve bu becerilerin bireyde geliştirilmesi hedeflenmelidir (Basmaz, 2017, s. 11). Yeni anlayışa göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarıyla bireye hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı, bireysel ve sosyal açıdan gelişmesini sağlayacak zihinsel beceriler ile kendisini ifade etmesini sağlayacak dil becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin yanı sıra bireyde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi de Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP)'nin amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2015, s. 3). 2018'de hazırlanan TDÖP'de sözlü iletişim (konuşma ve dinleme), okuma ve yazma öğrenme alanlarına ilişkin her sınıf düzeyine göre farklılaşan kazanımlar yer almaktadır.

Dil eğitim sürecinde dil becerileri bir bütün olarak yani birbirinden ayrıştırılmadan geliştirilmeye çalışılmalıdır (Çavuşoğlu, 2006, s. 42; Kuzu, 2004, s. 56).

Bireyin öğretim sürecine katılırken olumlu bir tutum sergilemesi öğretimin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracaktır (Şahinli, 2008, s. 27). TDÖP'nin hedeflerinden biri de öğrencilerin derse ve okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktır (MEB, 2006). Temel dil becerilerinden okuma öğrenme alanının amaçları arasında öğrencinin okumaya karşı ilgi duyması, istekli olması ve okuma alışkanlığı kazanması yer almaktadır (Topuzkanamış, 2009, s. 27). Bu amaç, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlamak olarak adlandırılabilir. Okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmanın okuduğunu anlamayı da olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, sekizinci sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, okuduğunu anlama becerilerinin ve okumaya ilişkin tutumlarının birbiriyle ilişkili olduğu ve bu konuda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasının hem öğrenci hem de öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının eğitim politikalarının düzenlenmesinde ve eğitim-öğretim sürecinde niteliği artırmada yol gösterici olması bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca mevcut araştırma bu alanda yapılmış çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandırması ve alanyazındaki araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak benzer ve farklılıklarının ortaya konmasına imkân tanınması açısından önem arz etmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın amacı; sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya ilişkin tutumları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve nedenlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ve nedenlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve nedenleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki ve nedenleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki ve nedenleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Okuduğunu Anlama...

6. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
7. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
8. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya ilişkin tutumlarına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması modelinde; bir veya daha fazla olay, sosyal grup, program veya diğer birbirine bağlı sistemler detaylı bir şekilde incelenir. Ayrıca, durum çalışması ile bir olayı oluşturan detaylar tanımlanır, açıklanır ve değerlendirilir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 21).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Sivas ili Merkez ilçesinde yer alan 25 farklı ortaokulda görev yapan toplam 27 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde, amaca dayalı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece, çalışmada Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan okullar arasından her eğitim bölgesinden okullar olmasına dikkat edilmiş ve araştırmaya bu okullarda görev yapan öğretmenlerin katılımı sağlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin araştırmaya katılımında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	22	81.4
Erkek	5	18.6
Mezun Olunan Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	21	77.8
Fen Edebiyat Fakültesi	6	22.2
Mezun Olunan Bölüm	f	%
Türkçe Eğitimi	21	77.8
Türk Dili ve Edebiyatı	6	22.2
Eğitim Durumu	f	%
Lisans	24	88.9
Yüksek Lisans	3	11.1
Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl arası	6	22.2
6-10 yıl arası	10	37.0
11-15 yıl arası	5	18.6
16-20 yıl arası	4	14.8
21 yıl ve üzeri	2	7.4
Toplam	27	100

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların % 81.4'ünün kadın, % 18.6'sının erkek olduğu; % 77.8'inin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, % 22.2'sinin Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu olduğu; % 88.9'unun lisans, % 11.1'inin yüksek lisans mezunu olduğu; % 22.2'sinin 1-5 yıl arası, % 37'sinin 6-10 yıl arası, % 18.6'sının 11-15 yıl arası, % 14.8'inin 16-20 yıl arası, % 7.4'ünün 21-25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında, görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği, olayların kendi doğal ortamında ve bütünlük içerisinde izlenmesine imkân tanıdığı için gerçekçi veriler elde edilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 41). Bu yöntemde esas olan katılımcıların algı, duygu, düşünce, yorum ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla görsel ve sözlü iletişim araçları kullanılır (Karasar, 2014, s. 165-166). Görüşme sürecinde cevabı aranan sorular aracılığıyla katılımcılardan veri toplanır (Büyükköztürk vd., 2014, s. 150).

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından öncelikle konuyla ilgili detaylı bir alanyazın taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme

formu, alanında uzman Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden bir Dr. Öğr. Üyesi ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden bir Dr. Öğr. Üyesi olmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Böylece; görüşme formunun birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, eğitim durumu) belirlemeye yönelik maddeler, ikinci bölümünde öğretmenlerin sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, okuduğunu anlama düzeylerine, okumaya ilişkin tutumlarına, eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye, eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiye; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini, okuduğunu anlama düzeylerini ve okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 8 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme esnasında öğretmenlerin gönüllülüğü esas alınmış ve her bir görüşme için yaklaşık olarak 20 dakika süre ayrılmıştır. Görüşmelerde; öğretmenlere kimliklerinin gizli tutulacağı, bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı belirtilerek gerçekçi ve güvenilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini ve bu verilerde yer alan kavram ve temaların açıklanmasını esas alan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 89). İçerik analizi yapılırken öncelikle veriler betimlenir yani elde edilen bilgiye ilişkin temel özellikler tanımlanır. Daha sonra özellikleri açıklanan veriler kodlanır ve kodlama dışında kalan veri olup olmadığı kontrol edilir. Sonraki aşamada birbiri ile ilişkili olan veriler gruplandırılarak bütünleştirilir (Özdemir, 2010, s. 330). Metin içindeki belli kelimelerin ve kavramların varlığını belirlemek, anlamını yorumlamak, birbiriyle olan ilişkilerini belirlemek ve metinde verilmek istenen mesaja yönelik çıkarımda bulunmak amaçlanır. Araştırma verilerine ilişkin amaçlar belirlendikten sonra, konulara göre veriler sınırlanır, veriler arasında mantıksal bir bağ kurulur, kategoriler belirlenir ve veriler bu kategorilere göre kodlanır, bu kategoriler düzenlenerek alt kategorilere ayrılır. Kodlanan verilerin frekans ve yüzdelik değerleri belirlenir ve bir tablo halinde görselleştirilen veriler yorumlanarak çıkarımda bulunulur (Büyüköztürk, 2014, s. 246-250).

Araştırmanın nitel verileri, 27 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme sorularına verilen yanıtlar not

edilerek kayıt altına alınmıştır. Sonrasında her öğretmenin cevapları ayrı bir form şeklinde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme formundaki sorular, soru sırası takip edilerek dikkatli bir şekilde okunmuş ve tek tek çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 226). Betimsel açıdan çözümlenen soruların daha derinlemesine incelenmesini sağlamak ve ilk bakışta fark edilmeyen kavram ve ilişkilere ulaşılabilmesi için; içerik analizi yapılarak önce öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar kodlanmış, sonra bu kodların frekansları belirlenmiştir. Elde edilen kodlardan temalar oluşturularak bu temalar tablolar halinde verilmiştir (Ekiz, 2013, s. 85). Oluşturulan temalar bir alan uzmanıyla birlikte tekrar gözden geçirilmiş, uzmanın görüşleri de dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Böylelikle; yapılan analizin daha derinlemesine incelenmesi, doğru ve sağlıklı olması, elde edilen sonuçlara ulaşmada ve yorumlamada tutarlılığa ve geçerliğe katkı sağlaması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 268). Görüşme sorularının çözümlenmesinde, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak ve görüşlerin çarpıcılığını göstermek adına katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplardan değiştirilmeden doğrudan alıntılar yapılmıştır (Ekiz, 2013, s. 63; Karasar, 2014, s. 172).

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalar geçerlik ve güvenirlik konusu oldukça önemlidir. Nitel araştırmalar, tanımlama, test etme ve nesnel bir yöntemin olmaması gibi sebeplerden ötürü nicel araştırmalara göre geçerlik ve güvenirlik konusunda daha dezavantajlı bulunsa da araştırmacının veri toplama sürecinde alacağı tedbirler bu sorunun ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmacının alacağı tedbirler arasında; doğal ortamda gözlem yapmak, farklı stratejiler kullanarak görüşmeye farklı sorular eklemek, topladığı verileri detaylı bir şekilde rapor etmek, farklı veri toplama araçları ile topladığı verilerin doğruluğunu kontrol etmek ve sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamak sayılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 255-256). Ayrıca, belirlenen kategoriler ve bu kategorilere ilişkin yorumlar var olan gerçekle örtüşüyorsa araştırmada iç geçerliğin sağlandığı söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 251). Araştırma verilerinin bulgularla ve bu bulgulardan hareketle yapılan tahmin, çıkarım ve genellemelerle tutarlı olması iç geçerliğin ölçütlerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 257). Geçerliğin bir diğer türü olan dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının benzer gruplarda veya ortamlarda benzer sonuçlar vermesi olarak tanımlanabilir. Nitel araştırmalarda nicel araştırmaların aksine örneklem grubu geniş değil dardır. Bu nedenle nicel araştırmalarda olduğu gibi sonuçlar hakkında genelleme yapmak mümkün değildir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 252). Nitel araştırmalarda örneklemin çeşitlendirilmesi, olay ve olguların değişkenlik gösteren özelliklerinin ortaya çıkarılabilmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinin tercih edilmesi, araştırma

konusuyla ilgili ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılması ve ayrıntılı betimlemeler yaparak durumun tüm açıklığıyla ortaya konulması dış geçerliği sağlamaya yönelik alınabilecek önlemler arasında sayılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 270). Bu araştırma sürecinde de iç geçerliğin sağlanması için toplanan veriler ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmış, kategorilere ayrılmış, kodlamalar yapılmış ve bu kodlamalara kaynaklık eden öğretmenlerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara kaynaklık eden doğrudan alıntılar tırnak içerisinde ve italik yazı stiliyle verilmiştir. Araştırmada katılımcıların kimlik gizliliğinin sağlanması adına doğrudan alıntılarında “Gr-Ö2-K” (“Gr” = Görüşme, “Ö2” = Öğretmen-2, “K” = Kız) şeklinde açıklayıcı kodlamalar kullanılmıştır. Böylece, bulgular ve yorumların kategorilerle uyumlu, elde edilen verilerin de kendi içinde tutarlı olduğu görülmüştür. Dış geçerliğin sağlanması için de amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış, farklı okullardan farklı özelliklere sahip öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve araştırma sürecine ilişkin yapılanlar detaylı bir şekilde okuyucuya aktarılmıştır.

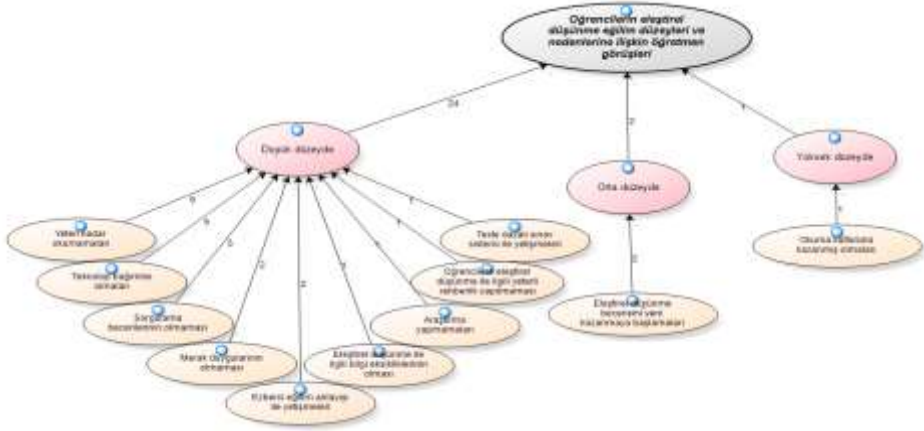
Araştırma verilerinin gerçekçi olduğunun bir diğer göstergesi ise güvenilirliktir. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak iç güvenilirliği ve dış güvenilirliği sağlamakla mümkündür. İç güvenilirliği sağlamak için yapılacak işlemlerden biri veriler üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan aktarımının sağlanması ve elde edilen sonuçların birbiriyle tutarlı olmasıdır (Büyüköztürk, 2014, s. 251; Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 270). Bunun yanı sıra, veri toplama aracında kullanılan soruların da birbiriyle tutarlı olması ve aynı amaca hizmet etmesi araştırmanın güvenilirliğine etki etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 272). Dış güvenilirliği sağlamak için araştırmacının araştırma sürecindeki her aşamayı (katılımcı kişileri, verilerin nasıl topladığını, nasıl kaydettiğini, verileri nasıl analiz ettiğini ve kendi rolünü) ayrıntılı bir şekilde açıklaması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 260). Dış güvenilirliğin sağlanmasında dikkate alınan bir diğer konu ise teyit edilebilirliktir. Teyit edilebilirlik; toplanan verilerin, başka bir araştırmacı tarafından analiz edilmesi ve araştırmacıyla benzer bir sonuca ulaşmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 272). Bu doğrultuda, dış güvenilirliğin sağlanması için toplanan veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın her aşamasında uzman görüşleri alınarak dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında, öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların oluşmasına kaynaklık eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve nedenlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ve Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde, “**Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve nedenleri**” ana temasının kendi içerisinde “**Düşük düzeyde**” (f: 24), “**Orta düzeyde**” (f: 2) ve “**Yüksek düzeyde**” (f: 1) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, öğretmenlerin bu alt temalara ilişkin nedenleri de ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “**Düşük düzeyde**” olduğunu belirten öğretmenler bu durumun nedenlerini en fazla frekanstan en az frekansa doğru “Yeteri kadar okumamaları” (f: 9), “Teknoloji bağımlılığı olmaları” (f: 5), “Sorgulama becerilerinin olmaması” (f: 5), “Merak duygularının olmaması” (f: 2), “Ezberci eğitim anlayışı ile yetişmeleri” (f: 2), “Eleştirel düşünme ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması” (f: 1), “Araştırma yapmamaları” (f: 1), “Öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili yeterli rehberlik yapılmaması” (f: 1) ve “Teste dayalı sınav sistemi ile yetişmeleri” (f: 1) şeklinde sıralarken; **Orta düzeyde** olduğunu düşünen öğretmenler bu durumun nedenini “Eleştirel düşünme becerisini yeni kazanmaya başlamaları” (f: 2) şeklinde, “**Yüksek düzeyde**” olduğunu düşünen bir öğretmen ise bu durumun nedenini “Okuma kültürünü kazanmış olmaları” (f: 1) şeklinde ifade etmişlerdir.

“Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve nedenleri” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Düşük düzeyde” olduğunu belirten öğretmen görüşlerinden örnekler

Gr-Ö8-K “Az okudukları için eleştirel düşünme eğilimleri eksik.”

Gr-Ö16-K “Okuma alışkanlıkları olmadıkları için eleştirel düşünme becerileri yok.”

Gr-Ö27-K “Teknoloji bağımlılığı da buna etki ediyor.”

Gr-Ö22-K “İçinde bulunduğumuz teknoloji çağı sebebiyle çocuklarımız teknolojik aletler sayesinde bilgiye çok çabuk ulaşmakta ulaştıkları bilgileri sorgulayıp araştırmadan, doğruluğunu sorgulamadan kabul etmektedir.”

“Orta düzeyde” olduğunu belirten öğretmen görüşlerinden örnek

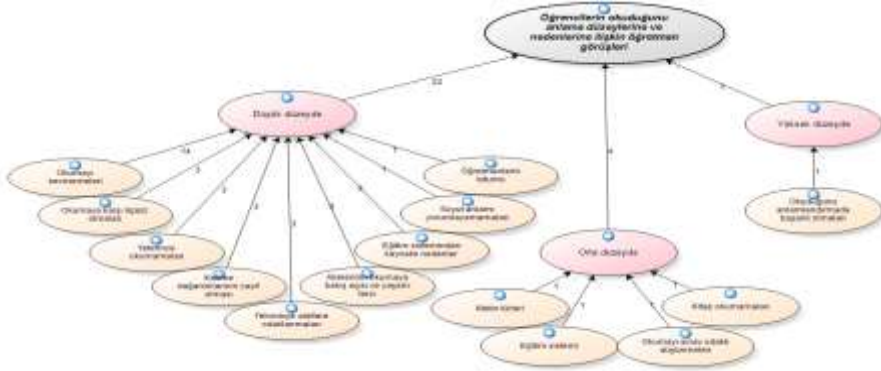
Gr-Ö14-K “Eleştirel düşünme düzeyleri orta düzeyde, çünkü sekizinci sınıf öğrencilerinin bu düşünme becerisini henüz yeni kazanmakta olduğunu düşünüyorum.”

“Yüksek düzeyde” olduğunu belirten öğretmen görüşünden örnek

Gr-Ö2-E “Okuma kültürü oluşturan öğrenciler eleştirel düşünme konusunda başarılılar.”

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ve nedenlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde; “**Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve nedenleri**” ana temasının kendi içerisinde “**Düşük düzeyde**” (f: 22), “**Orta düzeyde**” (f: 4) ve “**Yüksek düzeyde**” (f: 1) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, öğretmenlerin bu alt temalara ilişkin nedenleri de ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Şekil 2’de görüldüğü gibi; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin “**Düşük düzeyde**” olduğunu belirten öğretmenler bu durumun nedenlerini en fazla frekanstan en az frekansa doğru “Okumayı sevmemeleri” (f: 14), “Okumaya karşı ilgisiz olmaları” (f: 3), “Yeterince okumamaları” (f: 3), “Kelime dağarcıklarının zayıf olması” (f: 3), “Teknolojik aletlere odaklanmaları” (f: 3), “Ailelerinin okumaya bakış açısı ve yaşam tarzı” (f: 3), “Eğitim sisteminden kaynaklı nedenler” (f: 2), “Soyut anlamı yorumlayamamaları” (f: 1) ve “Öğretmenlerin tutumu” (f: 1) şeklinde sıralarken; **Orta düzeyde** olduğunu düşünen öğretmenler bu durumun nedenlerini “Metin türleri” (f: 1), “Eğitim sistemi” (f: 1), “Kitap okumamaları” (f: 1) ve “Okumayı sınav odaklı düşünmeleri” (f: 1) şeklinde, “**Yüksek düzeyde**” olduğunu düşünen bir öğretmen ise bu durumun nedenini “Okuduğunu anlamlandırmada başarılı olmaları” (f: 1) şeklinde ifade etmiştir.

“Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve nedenleri” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden görüşlerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“Düşük düzeyde” olduğunu belirten öğretmen görüşlerinden örnekler
Gr-Ö1-K “Okuduğunu anlama düzeyi maalesef çok düşük. Öğrenciler paragraf gibi uzun sorularda takılıp kalıyor. Okuma sevgisi kazanamamış öğrencilerde bu sorunla daha sık karşılaşılıyor.”

Gr-Ö26-K “Öğrencilerimiz okumaya karşı ilgisizler. Çünkü onlara kitaplardan daha cazip gelen şeyler var”

Gr-Ö18-K “Genel olarak herkesin bulması gereken ana fikir ve yardımcı fikirleri 30 kişilik bir sınıfta en fazla 5 kişi bulabiliyor. Tabi çeşitli sebepleri var. Kelime dağarcığının zayıf olması, öğrencinin ilgi alanına girmemesi.”

“Orta düzeyde” olduğunu belirten öğretmen görüşlerinden örnekler
Gr-Ö4-E “Olay yazılarında anlama düzeyi ile ilgili bir sıkıntı yokken özellikle düşünce yazılarında evrensel nitelikteki ifadeleri anlamakta sıkıntılar olabiliyor.”

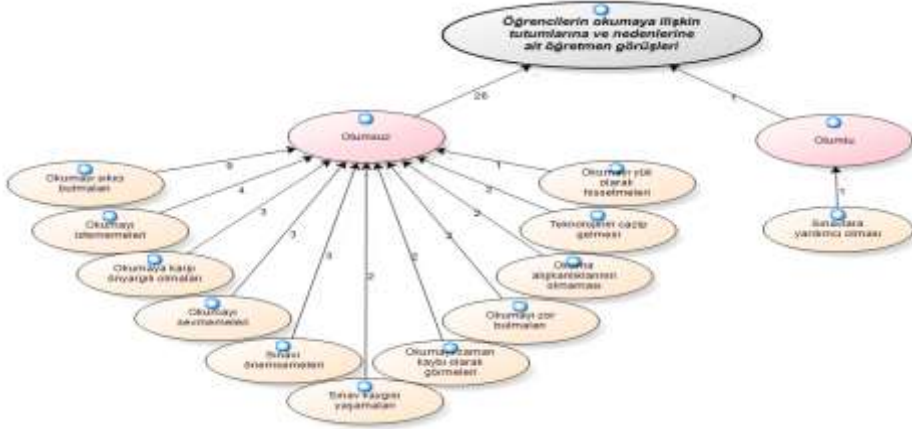
Gr-Ö5-K “Çocukların belli bir kısmı hâlâ okuduğunu anlama sıkıntısı çekmektedir. Eğitim sisteminden gelmektedir.”

“Yüksek düzeyde” olduğunu belirten öğretmen görüşünden örnek

Gr-Ö2-E “Birçok öğrenci okuduğunu anlamlandırma konusunda başarılı göstermektedir.”

Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Ait Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve nedenleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 3’te yer verilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına ve Nedenlerine Ait Öğretmen Görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde; “Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve nedenleri” ana temasının kendi içerisinde “Olumsuz” (f: 26) ve “Olumlu” (f: 1) olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, öğretmenlerin bu alt temalara ilişkin nedenleri de ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Şekil 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının “Olumsuz” olduğunu belirten öğretmenler bu durumun nedenlerini en fazla frekandan en az frekansa doğru “Okumayı sıkıcı bulmaları” (f: 9), “Okumayı istememeleri” (f: 4), “Okumaya karşı önyargılı olmaları” (f: 3), “Okumayı sevmemeleri” (f: 3), “Sınavı önemsemeleri” (f: 3), “Sınav kaygısı yaşamaları” (f: 2), “Okumayı zaman kaybı olarak görmeleri” (f: 2), “Okumayı zor bulmaları” (f: 2), “Okuma alışkanlıklarının olmaması” (f: 2), “Teknolojinin cazip gelmesi” (f: 2) ve “Okumayı yük olarak hissetmeleri” (f: 1) şeklinde sıralarken; “Olumlu” olduğunu belirten bir öğretmen bu durumun nedenini “Sınavlara yardımcı olması” (f: 1) şeklinde ifade etmiştir.

“Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve nedenleri” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Olumsuz” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler

Gr-Ö7-K “Öğrencilerimiz kitap okumayı alışkanlık haline getirememişlerdir. Okumayı eğlenceli değil sıkıcı bulmaktadırlar.”

Gr-Ö25-K “Okumaya ilişkin tutumları genel itibarıyla olumsuzdur. Okumakta isteksiz davranışlar göstermekte ve çabuk sıkılmaktadırlar.”

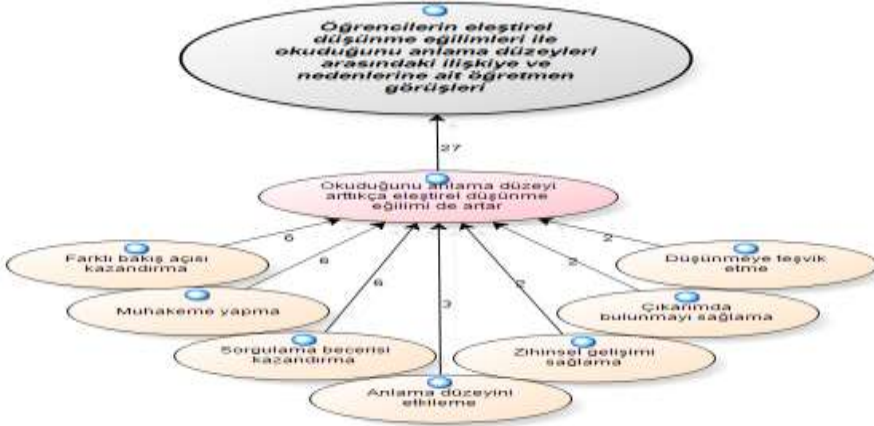
Gr-Ö1-K “Özellikle bazı öğrencilerde okuma isteği çok az.”

“Olumlu” alt temasına ilişkin öğretmen görüşüne örnek

Gr-Ö4-E “Okumaya olumlu yaklaşıyorlar. Daha çok test sorularındaki sözcük, cümle ve parçada anlam test sorularına katkısı olduğu için okumayı tercih etmekte.”

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki ve nedenleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkiye ve Nedenlerine Ait Öğretmen Görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde, **“Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki”** ana temasının **“Okuduğunu anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar”** (f: 27) alt temasından

oluştugu görülmektedir Yapılan detaylı inceleme sonucunda, öğretmenlerin bu alt temalara ilişkin nedenleri de ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Şekil 4'te görüldüğü gibi; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye ait **“Okuduğunu anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar”** şeklinde görüş belirten öğretmenler bu durumun nedenlerini “Farklı bakış açısı kazandırma” (f: 6), “Muhakeme yapma” (f: 6), “Sorgulama becerisi kazandırma” (f: 6), “Anlama düzeyini etkileme” (f: 3), “Zihinsel gelişimi sağlama” (f: 2), “Çıkarımda bulunmayı sağlama” (f: 2) ve “Düşünmeye teşvik etme” (f: 2) şeklinde sıralamışlardır.

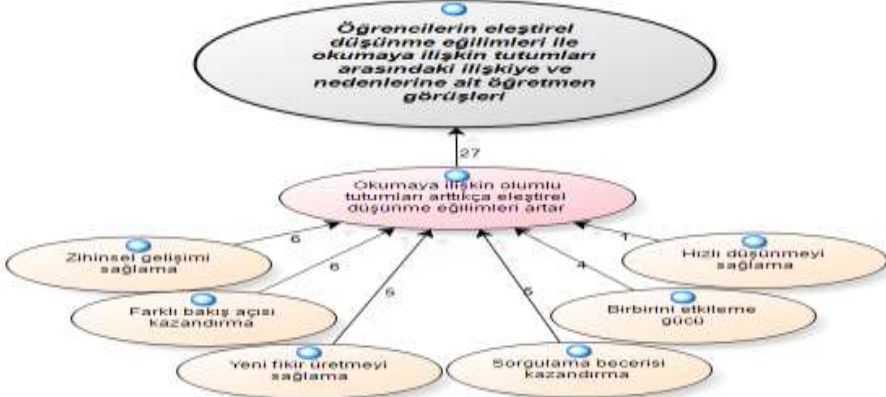
“Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

Gr-Ö3-E “Okumak zihni geliştirir ve düşünmeye sevk eder. Hayata bakış açısını değiştirir. Zamanla olayları farklı görür, eleştiri yapmaya başlar.”

Gr-Ö15-K “Okuduğunu anlayan çocukta metinle ilgili doğru-yanlış ve iyi-kötü muhakemesi artar.”

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki ve nedenleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde; **“Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki”** ana temasının **“Okumaya ilişkin olumlu tutumları arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri artar”** (f: 27) alt temasının oluşturulduğu görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin nedenleri de ortaya koyduğu görülmektedir.

Şekil 5’te görüldüğü gibi, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiye ait **“Okumaya ilişkin olumlu tutum arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artar”** şeklinde görüş belirten öğretmenler bu durumun nedenlerini “Zihinsel gelişimi sağlama” (f: 6), “Farklı bakış açısı kazandırma” (f: 6), “Yeni fikir üretmeyi sağlama” (f: 5), “Sorgulama becerisi kazandırma” (f: 5), “Birbirini etkileme gücü” (f: 4) ve “Hızlı düşünmeyi sağlama” (f: 1) şeklinde sıralamışlardır.

“Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Gr-Ö3-E “Okumaya olumlu yaklaşan kişi düşünür, zihnini çalıştırır, sorgular ve eleştirir.”

Gr-Ö23-K “Olumlu okuma tutumu davranışa dönüştükçe kişinin düşünme yelpazesi genişleyecek bakış açısı değişecektir.”

Gr-Ö27-K “Okumaya karşı istekli bireyler okumaktan zevk alır. Okumaya, öğrenmeye ve araştırmaya açıktır. Birey öğrendiklerinden hareketle yeni fikirler üretir ve eleştirel düşünebilir.”

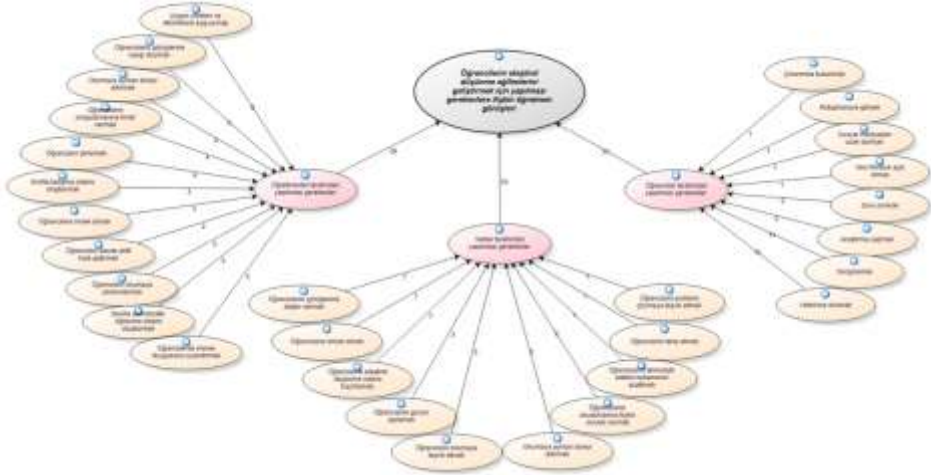
Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirilmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 6’da yer verilmiştir.

Şekil 6 incelendiğinde; **“Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenler”** ana temasının kendi içerisinde **“Öğretmenler tarafından yapılması gerekenler”** (f: 39), **“Veliler tarafından yapılması gerekenler”** (f: 34) ve **“Öğrenciler tarafından yapılması gerekenler”** (f: 33) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin **“Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler”** alt temasında, en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Uygun yöntem ve etkinliklere başvurmalı” (f: 8), “Öğrencilerin görüşlerine saygı duymalı” (f: 5), “Okumaya ayrılan süreyi artırmalı” (f: 4),

“Öğrencilerin sorgulamasına fırsat vermeli” (f: 4), “Öğrencileri dinlemeli” (f: 4), “Sınıfta tartışma ortamı oluşturmali” (f: 3), “Öğrencilere örnek olmalı” (f: 3), “Öğrencileri derste aktif hale getirmeli” (f: 2), “Öğrencileri okumaya yönlendirmeli” (f: 2), “Derste demokratik öğrenme ortamı oluşturmali” (f: 2) ve “Öğrencilerde merak duygusunu uyandırmalı” (f: 2) önerileri; **“Veliler tarafından yapılması gerekenler”** alt temasında sırasıyla “Öğrencisinin görüşlerine değer vermeli” (f: 7), “Öğrencisine örnek olmalı” (f: 7), “Öğrencisine eleştirel düşünme ortamı hazırlamalı” (f: 7), “Öğrencisine güven aşılmalı” (f: 3), “Öğrencisini okumaya teşvik etmeli” (f: 3), “Okumaya ayrılan süreyi artırmalı” (f: 2), “Öğrencisinin okuduklarına ilişkin sorular sormalı” (f: 2), “Öğrencisinin teknolojik aletleri kullanımını azaltmalı” (f: 1), “Öğrencisini takip etmeli” (f: 1) ve “Öğrencisini problem çözmeye teşvik etmeli” (f: 1) ve **“Öğrenciler tarafından yapılması gerekenler”** alt temasında sırasıyla “Yeterince okumalı” (f: 13), “Sorgulamalı” (f: 11), “Araştırma yapmalı” (f: 3), “Soru sormalı” (f: 3), “Yeni fikirlere açık olmalı” (f: 1), “Sosyal medyadan uzak durmalı” (f: 1), “Kütüphaneye gitmeli” (f: 1) ve “Çıkarımda bulunmalı” (f: 1) önerileri yer almaktadır.



Şekil 6. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

“Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenler” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenler tarafından yapılması gerekenler” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler

Gr-Ö14-K “Eleştirel düşünmeyi geliştirecek yöntem tekniklerle öğrencilere etkinlikler hazırlanabilir.”

Gr-Ö24-K “Soru soran öğrenci, bir şeyleri sorgulayan merak eden öğrenci susturulmamalı, öğrenci görüşlerine saygı duyularak sonuna kadar dinlenmelidir.”

“Veliler tarafından yapılması gerekenler” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler

Gr-Ö3-E “Bir şeye karar verirken ona da danışmak, düşüncelerine değer ve önem vermek.”

Gr-Ö10-K “Öğrencilere örnek olmak adına okuma yapmalı, kitap üzerine tartışmalılar.”

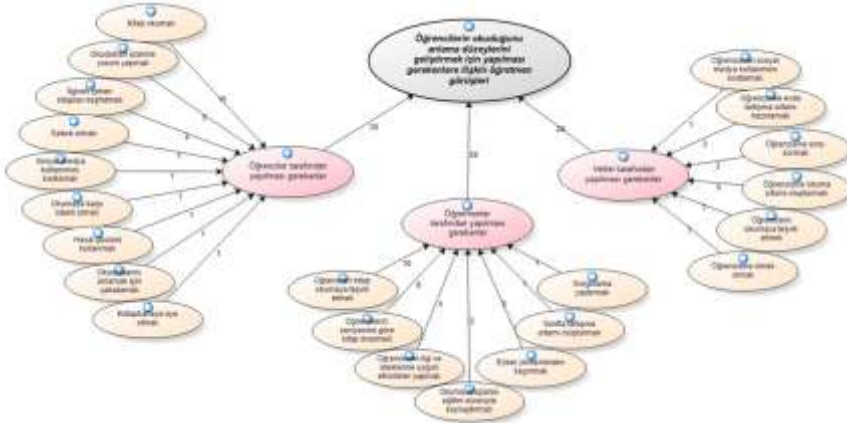
“Öğrenciler tarafından yapılması gerekenler” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler

Gr-Ö1-K “Çok okumalı, araştırmalı ve düşünmeli.”

Gr-Ö27-K “Öğrenciler var olan bilgiyle yetinmemeli. Her bilginin yanlış olabileceğini düşünüp sorgulayabilmeli.”

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirilmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şekil 7 incelendiğinde; “**Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için yapılması gerekenler**” ana temasının kendi içerisinde “**Öğrenciler tarafından yapılması gerekenler**” (f: 30), “**Öğretmenler tarafından yapılması gerekenler**” (f: 28) ve “**Veliler tarafından yapılması gerekenler**” (f: 26) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 7’de görüldüğü gibi; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin “**Öğrenciler tarafından yapılması gerekenler**” alt temasında, en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Kitap okumalı” (f: 15), “Okudukları üzerine yorum yapmalı” (f: 5), “İlgisini çeken kitapları keşfetmeli” (f: 4), “Sabırlı olmalı” (f: 1), “Sosyal medya kullanımını kısıtlamalı” (f: 1), “Okumaya karşı istekli olmalı” (f: 1), “Hayal gücünü kullanmalı” (f: 1), “Okuduklarını anlamak için çabalamalı” (f: 1) ve “Kütüphaneye üye olmalı” (f: 1) önerileri; **Öğretmenler tarafından yapılması gerekenler**” alt temasında sırasıyla “Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmeli” (f: 10), “Öğrencilerin seviyesine göre kitap önermeli” (f: 8), “Öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun etkinlikler yapmalı” (f: 4), “Okuma araçlarını eğitim süreciyle kaynaştırmalı” (f: 2), “Ezber yönteminden kaçınılmalı” (f: 2), “Sınıfta tartışma ortamı oluşturmali” (f: 1) ve “Sorgulama yaptırmalı” (f: 1) önerileri ve “**Veliler tarafından yapılması gerekenler**” alt temasında sırasıyla “Öğrencisine örnek olmalı” (f: 7), “Öğrencisini okumaya teşvik etmeli” (f: 7), “Öğrencisine okuma ortamı oluşturmali” (f: 5), “Öğrencisine soru sormalı” (f: 3), “Öğrencisine evde tartışma ortamı hazırlamalı” (f: 3) ve “Öğrencisinin sosyal medya kullanımını kısıtlamalı” (f: 1) önerileri yer almaktadır.

“Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için yapılması gerekenler” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“**Öğrenciler tarafından yapılması gerekenler**” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler

Gr-Ö6-K “Düzenli kitap okumalıdır.”

Gr-Ö19-K “Sınıfta aynı kitabı okuyup yorumlamalı, üzerine konuşmalı ve soru hazırlamalıdır.”

“**Öğretmenler tarafından yapılması gerekenler**” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler

Gr-Ö14-K “Öğrencileri okumaya teşvik edici faaliyetler düzenlemeli.”

Gr-Ö2-E “Düzeylerine uygun kitaplar öğrencilere okutulmalıdır.”

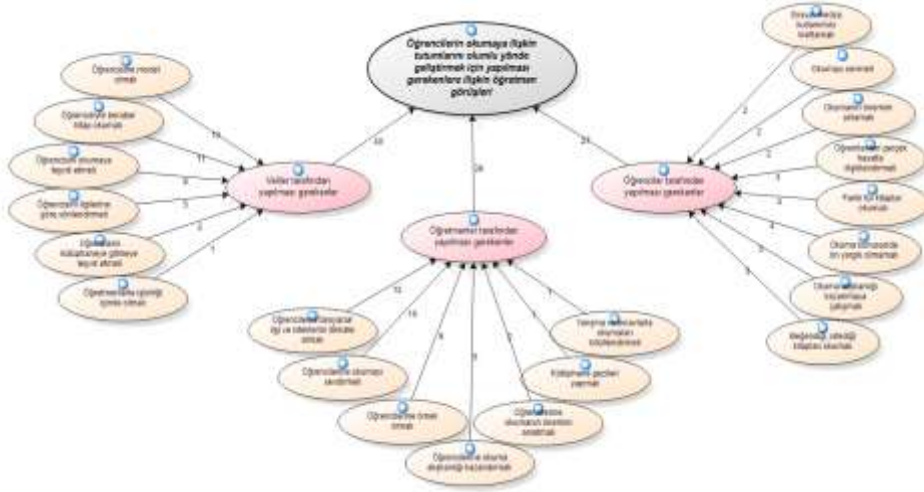
“**Veliler tarafından yapılması gerekenler**” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler

Gr-Ö10-K “Veliler de okumalı, örnek olmalı”

Gr-Ö16-K “Evde okuma ortamı oluşturmali.”

Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarını Yönde Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirilmek için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 8’de yer verilmiştir.



Şekil 8. Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarını Olumlu Yönde Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şekil 8 incelendiğinde; **“Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için yapılması gerekenler”** ana temasının kendi içerisinde **“Veliler tarafından yapılması gerekenler”** (f: 40), **“Öğretmenler tarafından yapılması gerekenler”** (f: 39) ve **“Öğrenciler tarafından yapılması gerekenler”** (f: 27) olmak üzere üç alt tema ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 8’de görüldüğü gibi öğrencilerde okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için yapılması gerekenlere ilişkin **“Veliler tarafından yapılması gerekenler”** alt temasında en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla **“Öğrencisine model olmalı”** (f: 13), **“Öğrencisiyle beraber kitap okumalı”** (f: 11), **“Öğrencisini okumaya teşvik etmeli”** (f: 8), **“Öğrencisini ilgilerine göre yönlendirmeli”** (f: 5), **“Öğrencisini kütüphaneye gitmeye teşvik etmeli”** (f: 2) ve **“Öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı”** (f: 1) önerileri; **“Öğretmenler tarafından yapılması gerekenler”** alt temasında sırasıyla **“Öğrencilerini tanyarak ilgi ve isteklerini dikkate almalı”** (f: 12), **“Öğrencilerine**

okumayı sevdirmeli” (f: 10), “Öğrencilerine örnek olmalı” (f: 8), “Öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmalı” (f: 5), “Öğrencilerine okumanın önemini anlatmalı” (f: 2), “Kütüphane gezileri yapmalı” (f: 1) ve “Yarışma ve sınavlarla okumaları ödüllendirmeli” (f: 1) önerileri ve **“Öğrenciler tarafından yapılması gerekenler”** alt temasında sırasıyla “Beğendiği, istediği kitapları okumalı” (f: 5), “Okuma alışkanlığı kazanmaya çalışmalı” (f: 5), “Okuma konusunda ön yargılı olmamalı” (f: 4), “Farklı tür kitaplar okumalı” (f: 4), “Öğrenilenleri gerçek hayatla ilişkilendirmeli” (f: 3), “Okumanın önemini anlamalı” (f: 2), “Okumayı sevmeli” (f: 2) ve “Sosyal medya kullanımını kısıtlamalı” (f: 2) önerileri yer almaktadır.

“Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için yapılması gerekenler” ana temasının oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Veliler tarafından yapılması gerekenler” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler

Gr-Ö14-K “İyi bir rol model olmalı. Kitaplara ve okumaya verdiği değerini çocuğu tarafından anlaşılmasını sağlamalı.”

Gr-Ö25-K “Çocuklarına örnek olmak adına birlikte okuma saatleri düzenlemelidirler. Özellikle akşamları veliler televizyonu kapatıp birlikte kitap okumalıdır.”

“Öğretmenler tarafından yapılması gerekenler” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler

Gr-Ö1-K “Öğretmen öğrencisini tanımaya çalışarak ona sevebileceği kitap türlerini öğretmeli.”

Gr-Ö24-K “Okumayı bir baskı ya da tehdit unsuru olarak değil de sevdirecek kazandırmaya çalışmalı.”

“Öğrenciler tarafından yapılması gerekenler” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler

Gr-Ö14-K “Kitap okumayı bir zorunluluk duygusundan sıyrılarak okumalı. Kendi sevdiği kitap türlerinden başlayarak her gün belirli bir süre kitap okumalı.”

Gr-Ö25-K “Her gün belirli saatlerde düzenli olarak kitap okuyarak kitap okuma alışkanlığı edinebilirler.”

Gr-Ö27-K “Öğrenciler okumaya ilişkin önyargılarından kurtulmak için sevebileceği türde kitaplarla okumaya başlamalıdır. Okumayı sevmeyen yoktur, sevdiği kitabı bulamamış insan vardır.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya ilişkin tutumları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada öncelikle öğretmenlerin sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük düzeyde” olduğunu belirtmiş ve bu durumun nedenlerini yeteri kadar okumamaları, teknoloji bağımlısı olmaları, sorgulama becerilerinin olmaması, merak duygularının olmaması, ezberci eğitim anlayışı ile yetişmeleri, eleştirel düşünme ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması, araştırma yapmamaları, öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili yeterli rehberlik yapılmaması ve teste dayalı sınav sistemi ile yetişmeleri olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini yeni kazanmaya başladıkları gerekçesiyle eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin “orta düzeyde” olduğunu; bir öğretmen ise okuma kültürü kazanmış öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “yüksek düzeyde” olduğunu belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte ortaokul öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşan birçok araştırma (Açıkgöz Ayrancı, 2011; Akar, 2007; Bataineh ve Alazzi, 2009; Ersoy ve Başer, 2012; Görücü, 2014; İbrahimoğlu, 2010; Kahraman, 2008; Kayagil, 2010) olduğu görülmüştür. Ayrıca, bazı araştırmalarda ortaokul öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde (Bayındır, 2015; Çağlayan Öztürk, 2013; Korkmaz ve Yeşil, 2009; Kutlu Kalender, 2015; Ocak ve Kutlu Kalender, 2017), bazı araştırmalarda ise yüksek düzeyde (Demir, 2006; Kalkan, 2008; Karabacak, 2011; Köksal ve Çöğmen, 2018; Yıldız, 2011) olduğuna ilişkin sonuçlara rastlanmıştır. Benzer şekilde lise düzeyinde yapılan araştırmalarda da, öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde (Baydar, 2012) ve düşük düzeyde (Demir ve Aybek, 2014) olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yetersiz olması; öğrencilerin okumayı sevmemesi, istememesi, okumaya karşı olumsuz bir tutum içerisinde olması, okumayı eğlenceli bulmaması, sosyal medya, internet, oyun veya teknolojik cihazları gereğinden fazla zaman ayırması vb. nedenlerden kaynaklanabileceği gibi eleştirel düşünmenin soyut düşünmeyi gerektiren bir beceri olması ve öğrencilerin bu olgunluğa istenen düzeyde erişememiş olmasından da kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin görüşlerinin neler olduğudur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin “düşük düzeyde”

olduğunu belirtmiş ve bu durumun nedenlerini öğrencilerin okumayı sevmemeleri, okumaya karşı ilgisiz olmaları, yeterince okumamaları, kelime dağarcıklarının zayıf olması, teknolojik aletlere odaklanmaları, ailelerinin okumaya bakış açısı ve yaşam tarzı, eğitim sisteminden kaynaklı nedenler, soyut anlamı yorumlayamamaları ve öğretmenlerin tutumu olarak ifade etmişlerdir. Birkaç öğretmen ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin görüşlerinin “orta düzeyde” olduğunu ve bu durumun nedenlerini metin türleri, eğitim sistemi, kitap okumamaları ve okumayı sınav odaklı düşünmeleri olarak ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise öğrencilerin okuduğunu anlamlandırmada başarılı oldukları için okuduğunu anlama düzeylerinin “yüksek düzeyde” olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde; benzer şekilde Yantır (2011) tarafından yapılan çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve sözcük kullanma becerilerinin hedeflenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Karadayı Atalar (2017) çalışmasında altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları en düşük puanın 15 ve en yüksek puanın 95 olduğunu, öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalamasının ise 48,79 olduğunu tespit etmiştir. Mete (2016) sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada; öğrencilerin okuma seviyelerinin ve okuduğunu anlama başarılarının düşük düzeyde olduğunu, Bloom taksonomisine göre öğrencilerin anlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında başarısız olduklarını, uygulanan okumaya adanmışlık modeli uygulamasının sonucunda ise okuma seviyeleri artan öğrencilerin okuma başarılarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile okumaya adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çakır (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli olmadığını ve öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini iyileştirmek için farklı etkinlikler yapmak gerektiğini belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Batmaz ve Erdoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada ise dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Deveci (2019) öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ise öğretmenlerin çoğunluğunun okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu düşündükleri ve okul öncesi dönemden itibaren ebeveynlerde okuma bilincinin geliştirilmesi, okul-aile işbirliğinin sağlanması, öğretmenlerin okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumlarının da gelişeceği yönünde görüş içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen bir başka soru ise öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına yönelik sorudur. Çalışmada, bir öğretmen hariç diğer tüm

öğretmenlerin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının “olumsuz” olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Öğretmenler bu durumun nedenlerini okumayı sıkıcı bulmaları, okumayı istememeleri, okumaya karşı ön yargılı olmaları, okumayı sevmemeleri, sınavı önemsemeleri, sınav kaygısı yaşamaları, okumayı zaman kaybı olarak görmeleri, okumayı zor bulmaları, okuma alışkanlıklarının olmaması, teknolojinin cazip gelmesi ve okumayı yük olarak hissetmeleri şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları hakkındaki görüşünü “olumlu” şeklinde bildiren bir öğretmen ise bu durumun nedenini sınavlara yardımcı olması olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin okumaya ilişkin olumsuz bir tutum içerisinde olmaları; öğrencilere okuma bilinci kazandırılmamasından, sosyal medya, internet vb. ortamlarında çok fazla zaman geçirmelerinden, ebeveynlerin ve öğrencilerin evde okuma ortamı oluşturulmamasından ve okumaya yeterince vakit ayıramamasından kaynaklanıyor olabilir. Bu görüşleri destekler nitelikte Akkaya ve Özdemir (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile okumaya ayrılan süre ve okudukları kitap sayısı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu; Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının cinsiyet, sınıf, aile gelir düzeyi, evde kütüphane / kitaplık bulunup bulunmaması, yılda okunan kitap sayısı ve evde kitap okuyan birinin olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; Aytaç ve Kaygısız (2019) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının cinsiyet ve evde kitaplık bulunma değişkenleri bakımından kız öğrenciler ve evde kitaplığı bulunan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ateş vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada; ebeveyn ve öğretmenlerin yeterince okumadıkları, okuma konusunda çocuklara model olmak yerine daha çok okumanın yararları konusunda çocuklara tavsiyede bulunarak çocukları okumaya yönlendirdikleri, okulda ve evde yapılan okuma etkinliklerinin öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum oluşturamadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler okuyan bir çevrede eğlenceli okuma etkinlikleri ile okumaya ilgilerinin artacağını yönünde görüş bildirmişlerdir. Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017) tarafından yapılan çalışmada ise ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eğlence için okuma tutumlarının “biraz mutsuz”, akademik okuma tutumlarının ise “biraz mutlu” düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Bu durum öğrencilerin hem eğlence için okumada hem de akademik amaçlı okumada kendilerini çok mutlu hissetmediklerini ve okumadan keyif almadıklarını göstermektedir. Bunun aksine literatürde öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu ve yüksek düzeyde tutuma sahip olduğunu gösteren birçok çalışma olduğu da tespit edilmiştir. Sallabaş (2008) tarafından yapılan çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin okumaya karşı duygusal,

zihinsel ve davranışsal açıdan olumlu bir yaklaşım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları ile akademik başarı ve okumaya ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Balcı (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının büyük oranda (%81.3) yüksek düzeyde olduğu ve okuduğunu anlama ile okumaya yönelik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başaran ve Ateş (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiğini tespit edilmiştir. Bağcı (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının Türkçe dersini seven, Türkçe dersi başarı puanı yüksek olan, bir kütüphaneye üye olan, kitap okumayı seven, okuma alışkanlığını kazandığını düşünen ve kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ürün Karahan ve Taşdan (2016) tarafından yapılan araştırmada, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, okumaya yönelik tutumun okuduğunu anlamayı yordamadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, okumaya ilişkin tutuma ait farklı sonuçlara ulaşılmış olması örneklem grubunun farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlere öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri sorulduğunda; öğretmenlerin tamamı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığını ve bu durumun nedenlerinin de farklı bakış açısı kazandırma, muhakeme yapma, sorgulama becerisi kazandırma, anlama düzeyini etkileme, zihinsel gelişimi sağlama, çıkarımda bulunmayı sağlama ve düşünmeye teşvik etme olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde; araştırma sonucunu destekler nitelikte öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki olduğunu ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006; Aloqaili, 2012; Basmaz, 2017; Fahim vd, 2012; Han, 2020; Karimi ve Veisi, 2016; Kıran, 2019; Stambaugh, 2007; Sun, 2017; Usta, 2019; Yetgin, 2020). Bu sonucu destekler nitelikte, Basmaz (2017) tarafından ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada, okuduğunu anlama düzeyi değişkeninin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini yordayan en önemli değişken olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlere öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri sorulduğunda; öğretmenlerin tamamı öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumları arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu durumun nedenlerini zihinsel gelişimi sağlama, farklı bakış açısı kazandırma, yeni fikirler üretmeyi

sağlama, sorgulama becerisi kazandırma, birbirini etkileme gücü ve hızlı düşünmeyi sağlama olarak ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak yükseköğretim düzeyinde sınıf öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile okumaya ilişkin tutumları arasında ilişki olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır (Gökkuş ve Delican, 2016; Kırmızı vd., 2014; Koçak vd., 2015). Yapılan araştırmalar doğrultusunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma ilişkin tutum arasında bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlere öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek için yapılması gerekenler sorulduğunda; öğretmen, veli ve öğrencilerin yapması gerekenlere ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Öğretmenler; öğretmenler tarafından yapılması gerekenleri uygun yöntem ve etkinliklere başvurmalı, öğrencilerin görüşlerine saygı duymalı, okumaya ayrılan süreyi artırmalı, öğrencilerin sorgulamasına fırsat vermeli, öğrencileri dinlemeli, sınıfta tartışma ortamı oluşturmalı, öğrencilere örnek olmalı, öğrencileri derste aktif hale getirmeli, öğrencileri okumaya yönlendirmeli, derste demokratik öğrenme ortamı oluşturmalı ve öğrencilerde merak duygusunu uyandırmalı; veliler tarafından yapılması gerekenleri öğrencisinin görüşlerine değer vermeli, öğrencisine örnek olmalı, öğrencisine eleştirel düşünme ortamı hazırlamalı, öğrencisine güven aşılmalı, öğrencisini okumaya teşvik etmeli, okumaya ayrılan süreyi artırmalı, öğrencisinin okuduklarına ilişkin sorular sormalı, öğrencisinin teknolojik aletleri kullanımını azaltmalı, öğrencisini takip etmeli ve öğrencisini problem çözmeye teşvik etmeli; öğrenciler tarafından yapılması gerekenleri yeterince okumalı, sorgulamalı, araştırma yapmalı, soru sormalı, yeni fikirlere açık olmalı, sosyal medyadan uzak durmalı, kütüphaneye gitmeli ve çıkarımda bulunmalı şeklinde yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde; yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretim yapılmasının (Aizikovitsh-Udi ve Cheng, 2015; Burkhart, 2006; Eğmir ve Ocak, 2017; Lumpkin, 1992; McGuire 2010; Miri vd., 2007; Sönmez, 2016; Yang ve Chung, 2009; Yıldırım ve Şensoy, 2011; Walker ve Finney, 1999); aktif öğrenme (Aydede ve Kesercioğlu, 2010; Dam ve Volman, 2004; Koç, 2011), probleme dayalı öğrenme (Cantürk Günhan ve Başer, 2009; Dam ve Volman, 2004; Erdem ve Genç, 2015; Lapuz ve Fulgencio, 2020; Wechsler vd., 2018), işbirlikli öğrenme (Dam ve Volman, 2004; Devi vd., 2015; Fung ve Howe, 2012; Gelici, 2011), otantik öğrenme (Doğan Dolapçioğlu, 2015) gibi yöntemlerin kullanılmasının, dönüşümsel öğrenme (Koç Akran ve Epçaçan, 2018), Waldmann (Balta, 2011) gibi modellerden yararlanılmasının, disiplinlerarası

yaklaşım ile öğretim yapılmasının (Elliott, 1999), derste güncel olaylardan yararlanılmasının (Dam ve Volman, 2004; Gürdoğan Bayır, 2010), yansıtıcı düşünme etkinliklerinin (Erdoğan ve Şengül, 2018) kullanılmasının, bilgisayar oyunu geliştirme (Doğan, 2015), kapsamlı okuma programı (Husna, 2019) ve çevrimiçi tartışma uygulamalarına (Cheong ve Cheung, 2008) yer verilmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Şentürk (2009) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini geliştirmek için öğretmenlerin; okullarda teknolojik alt yapı oluşturulmalı, gerekli olan materyaller temin edilmeli ya sınıf mevcutları azaltılmalı ya da kalabalık sınıflarda grup çalışması yaptırılmalı, okul yönetimi tarafından çeşitli faaliyetler (teknik gezi, sportif etkinlikler vs.) düzenlenmeli şeklinde görüşleri tespit edilmiştir. Adams (2013) tarafından yapılan araştırmada; ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşüncülerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin soracağı üst düzey düşünmeye yönelik soruların, eleştirel düşünmeyi geliştiren strateji yöntem ve teknikleri kullanmanın, öğrenciyi yansıtıcı düşünmeye ve tartışmaya yöneltecek etkinlikler yapmanın, işbirlikli çalışmayı destekleyen sınıf ortamları oluşturmanın olumlu katkısı olduğu belirtilmiştir. Yodkhumlue (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin derste kullanacağı üst düzey soruların öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte; Koç Erdamar ve Bangir Alpan (2017) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin derste uyguladıkları bazı etkinliklerle (soru sorma, öğrenci görüşlerini ortaya çıkarma, sorgulama ve araştırma, örnek olay analizi, beyin fırtınası tartışma, araştırma ödevleri, yapılandırılmamış problemler, değerlendirme ve düşünme ödevleri) öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini geliştirmek için sundukları öneriler arasında; öğretmenlere yönelik olarak öğrencilere rol model olma, öğrencilerin görüşlerine değer verme, kendini yenileme ve geliştirme, düşünmeye ve sorgulamaya yönelik etkinlikler hazırlama, yeniliklere açık olma, öğrencilerin safsataya düşmesini engelleme ve demokratik öğrenme ortamları oluşturma gibi önerilerin yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilere yönelik sundukları öneriler; tek cevapla yetinmemeli, sürekli araştırmalı ve sorgulamalı, okumaya, öğrenmeye, bilgi edinmeye ve öğrendiklerini kullanmaya istekli olmalı, meraklı olmalı, farklı görüşlere saygılı olmalı ve çevresine karşı duyarlı olmalı şeklinde ifade edilmiştir. Ailelere yönelik getirilen öneriler; çocuklarına saygı duymalı, çocuklarına olumlu rol model olmalı, önemli kararlar alırken çocuklarının da fikrini almalı, demokratik bir aile tutumuna sahip olmalı, eleştirilere açık olmalı, öğretmenlerle iş birliği içinde olmalı ve çocuğunun olumlu davranışlarını desteklemeli şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Özsevec ve Altun (2015)

tarafından yürütülen araştırmada da öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini destekleyen unsurlar araştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini destekleyen unsurlar; öğretmenlerin öğrencinin derste aktif olmasını sağlaması, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi, öğrenmeyi alternatif ortamlarda gerçekleştirmesi, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerinin ne düzeyde olduğu belirlemesi, özdeğerlendirme ve akran değerlendirmeyi öğrenme süreciyle bütünleştirilerek kullanması, dönüt-düzeltilme yapması, sınıf içi oturma düzeninde esneklik sağlaması, öğrenciye söz hakkı vererek kendini ifade etme imkânı sunması, dersin içeriğine uygun yöntem ve teknikleri seçmesi, farklı görüşlere saygı duyması, öğrenciler arasında olumlu iletişim ve etkileşimi artıracak tedbirler alması, sınıf içinde özgür ve demokratik bir ortam oluşturması, öğrenciyi cesaretlendirmesi, zihinsel olgunluk gerektiren etkinlikler planlaması, öğrencileri farklı kaynakları okumaya ve sosyal etkinliklere katılmaya teşvik etmesi olarak belirlenmiştir. Görüldüğü gibi, araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlere öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılması gerekenler sorulduğunda ise öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin yapması gerekenlere ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Öğretmenler; öğrenciler kitap okumalı, okudukları üzerine yorum yapmalı, ilgisini çeken kitapları keşfetmeli, sabırlı olmalı, sosyal medya kullanımını kısıtlamalı, okumaya karşı istekli olmalı, hayal gücünü kullanmalı, okuduklarını anlamak için çabalamalı, kütüphaneye üye olmalı; öğretmenler öğrencileri kitap okumaya teşvik etmeli, öğrencilerin seviyesine göre kitap önermeli, öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun etkinlikler yapmalı, okuma araçlarını eğitim süreciyle kaynaştırmalı, ezber yönteminden kaçınmalı, sınıfta tartişma ortamı oluşturmalı ve sorgulama yaptırmalı; veliler öğrencisine örnek olmalı, öğrencisini okumaya teşvik etmeli, öğrencisine okuma ortamı oluşturmalı, soru sormalı, evde tartişma ortamı hazırlamalı ve öğrencisinin sosyal medya kullanımını kısıtlamalı şeklinde yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde; yapılan araştırmalarda hikâye haritası (Bozkurt, 2005; Bozpolat, 2012), okuma çemberi (Balantekin ve Pilav, 2017), eleştirel ve tartişarak okuma (Erdem ve Işık Aydın, 2017), incele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir (İflazoğlu Saban ve Ayçin, 2011) ve işbirlikli öğrenme (Güngör ve Açıkgöz, 2005; Kılıç, 2004), yöntem/tekniklerinin kullanmanın, derste videolardan yararlanmanın (Ocak, 2004), kelime oyunları oynamanın (Özaslan, 2006), okuma stratejileri (Benzer ve Bozkurt, 2020; Özbilgin, 2018; Pilten, 2007; Yantır, 2011) ve hızlı okuma teknikleri öğretiminin (Benzer ve Bozkurt, 2020; Dedebali, 2008) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit etmiştir. Çam (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin okuduğunu

anlama becerisi ile görsel okuma becerisi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş ve görsel okuma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerektiğine değinilmiştir.

Son olarak, öğretmenlere öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını geliştirmek için yapılması gerekenler sorulduğunda ise velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin yapması gerekenlere ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Öğretmenler; veliler öğrencisine model olmalı, öğrencisiyle beraber kitap okumalı, öğrencisini okumaya teşvik etmeli, öğrencisini ilgilerine göre yönlendirmeli, öğrencisini kütüphaneye gitmeye teşvik etmeli ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı; öğretmenler öğrencilerini tanıyarak ilgi ve isteklerini dikkate almalı, öğrencilerine okumayı sevdirmeli, öğrencilerine örnek olmalı, öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmalı, öğrencilerine okumanın önemini anlatmalı, kütüphane gezileri yapmalı, yarışma ve sınavlarla okumaları ödüllendirmeli; öğrenciler ise beğendiği, istediği kitapları okumalı, okuma alışkanlığı kazanmaya çalışmalı, okuma konusunda ön yargılı olmamalı, farklı tür kitaplar okumalı, öğrenilenleri gerçek hayatla ilişkilendirmeli, okumanın önemini anlamalı, okumayı sevmeli ve sosyal medya kullanımını kısıtlamalı şeklinde yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerini ortaya konmuştur. Alanyazın incelendiğinde; öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyen pek çok uygulama yapıldığı görülmüştür. Gunner vd. (1999) tarafından 3. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumun geliştirilebilmesi için deney grubu öğrencilerine dengeli okuma programı uygulanmış; sesli okuma, bağımsız okuma, yönlendirmeli okuma ve ev-okul programı gibi öğrencilere edebiyatla ilgili eleştirel ve düşünsel bir bakış açısı kazandırmayı amaçlayan etkinlikler düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Dean ve Trent (2002) tarafından yapılan çalışmada 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları öğrenci, veli ve öğretmen bakış açısından incelemiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya karşı ilgisiz oldukları ve sınıfta bu konuyla ilgili yeterli sayıda etkinlik yapılamadığı yönünde sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada öğrencilerin özgüvenlerinin ve özsaygılarının düşük olmasının okumadan zevk almalarına engel olduğu, boş zamanlarında okumaya dayalı etkinlikler yapmayan öğrencilerin okuma becerilerinin zayıfladığı belirlenmiş ve bu sorunun çözümü için öğretmenin sesli okuma, yönlendirmeli okuma, öğrencinin kendi seçtiği materyali bağımsız okuması, öğrencinin arkadaşının okuması ve sözcükler üzerinde çalışma gibi etkinlikleri yapması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yapılan etkinliklere katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişme olduğu, öğrencilerin tüm

okuma materyallerine daha fazla ilgi ve heyecanla yaklaştığı gözlenmiştir. Eminoğlu ve Bağçeci (2020) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmek için yapılması gerekenler incelenmiş ve okuma tutumunu geliştirmek için anne babaların kitap okuyarak örnek olma, evde okuma saati yapma, çocuğun ilgisine göre kitap almaları gerektiği; öğretmen ve okul idarecilerinin öğrencilerin okuma ve yazma tutumunu geliştirmek için model olma ve özendirici etkinlikler yapması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini geliştirmek için derste bilimsel çalışmalarla kanıtlanmış eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklere daha fazla yer verilmelidir. Derslerde öğrencileri düşünmeye, tartışmaya ve eleştirel bakış açısıyla sorgulamaya yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.
2. Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirmek eleştirel düşünebilen öğretmenler yetiştirmekle mümkündür. Bu çerçevede, öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde bu beceriyi kazanmaları ve kazandıkları bu beceriyi öğrencilerine nasıl aktaracağı yönünde eğitim almaları gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim fakülteleri ders programlarına eğitim sürecinde eleştirel düşünme öğretimine yönelik dersler ve etkinlikler konulması önerilir. Bununla birlikte; tüm derslerde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, tartışma, kendini ifade etme ve ifade edilen düşünceleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme vb. becerileri kazanmalarını sağlayacak yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
3. Öğrencilerde okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için okumayı hayatlarının bir parçası haline getirmek gerekir. Evde ve okulda okuma saatleri düzenlenerek öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilere model olmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler kitap okumaya teşvik edilmeli, öğrencilerin kitaba ulaşımını kolaylaştırmak için halk ve okul kütüphaneleri zenginleştirilmelidir.
4. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için öğrencilere okumayı sevdirecek etkinlik ve uygulamalar yapılmalıdır. Ayrıca öğrencilerde okuma kültürü oluşturmak, okumaya karşı olumlu bir tutum oluşturmak için okuma alışkanlığı kazandırmayı sağlayacak etkinlik, proje ve ödüllü yarışmalar düzenlenmesi önerilmektedir.
5. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. Bu nedenle sınıfta okuduğunu anlamayı geliştirecek etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

6. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda, öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum artıkça eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. Bu nedenle sınıfta okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirecek etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
7. Öğretmenler kendilerini geliştirmeli, okumaya ilişkin olumlu tutum ve eleştirel düşünme eğilimi konularında öğrenciye rehberlik etmelidir. Bu doğrultuda, uzmanlar tarafından ilgili konuda seminerler, hizmet içi eğitimler vb. düzenlenerek öğretmenlere ve öğrencilere bilgi verilmelidir.
8. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, öğretmen görüşleri incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak eğitimin diğer paydaşlarının da (öğrenci, veli, öğretmen adayı) görüşlerinin incelenmesi alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Açıkgöz Ayrancı, S. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleriyle Matematik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adams, J. W. (2013). *A Case Study: Using Lesson Study to Understand Factors That Affect Teaching Creative and Critical Thinking in the Elementary Classroom*. Unpublished PhD Thesis, Drexel University.
- Aizikovitsh-Udi, E. & Cheng, D. (2015). Developing critical thinking skills from dispositions to abilities: mathematics education from early childhood to high school. *Creative Education*, 6, 455-462. doi: 10.4236/ce.2015.64045
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.

- Aloqaili, A. S. (2012) The relationship between reading comprehension and critical thinking: a theoretical study. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 24, 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.01.001>
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerine göre ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 377-394.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 14-22.
- Aytaç, A. ve Kaygısız, N. (2019). Lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(8), 2240-2255.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2018-2033.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N.K. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Balantekin, M. ve Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Education Sciences*, 4(4), 1308-1330.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann Modeli ile Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Basmaz, I. (2017). *Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenci, Aile ve Ev Ortamları Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başaran, M. & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.

- Başbay, M. (2011). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde* (s. 67-79). Pegem Akademi.
- Bataineh, O. & Alazzi, K. F. (2009). Perceptions of Jordanian secondary schools teachers towards critical thinking. *International Education*, 38(2), 56-72.
- Batmaz, O. ve Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449. <https://doi.org/10.17755/esosder.529255>
- Baydar, S. (2012). *Öğrenme Stillere Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayındır, G. (2015). *Critical Thinking Dispositions of Primary School Secondary Stage Students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Benzer, A ve Bozkurt, B. (2020). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29. <https://doi.org/11.11111/ted.xx>
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Burkhart, L. M. (2006). *Thinking Critically about Critical Thinking: Developing Thinking Skills among High School Students*. Unpublished PhD Thesis, Claremont Grade University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cantürk Günhan, B. & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(7), 451-482.
- Cheong, C. M & Cheung, W. S. (2008). Online discussion and critical thinking skills: A case study in a Singapore secondary school. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(5), 556-573.

- Çağlayan Öztürk, Ç. (2013). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, E. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Seçilmiş Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri (Tercan Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Dam, G. T. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Dean, S. J. & Trent, J. A. (2002). *Improving Attitudes Toward Reading*. Mastyer Project. Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Program. (Eric number: 471 784)
- Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.
- Demir, R. ve Aybek, B. (2014). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 122-140.
- Deveci, C. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Bu Sürece İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Devi, A. P., Musthafa, B. & Gustine, G. G. (2015). Using cooperative learning in teaching critical thinking in reading. *Journal of English Education*, 4(1), 1-14.
- Doğan, U. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinde Bilgisayar Oyunu Geliştirme Sürecinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Algoritma Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik Dersinde Otantik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2017). Eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeylerine etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 138-156. <https://doi.org/10.30831/akukeg.335388>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Anı.
- Elliott, B. M. (1999). *The Influence of an Interdisciplinary Course on Critical Thinking Skills*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of North Texas, Texas.
- Eminoğlu, N. ve Bağçeci, B. (2020). Öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-11.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel Okuma Öğretiminin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, A. R. & Genç, G. (2015). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 32-44.
- Erdem, İ. & Işık Aydın, R. (2017). Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. İ. Erdem ve E. Aycan (Ed.), *IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s. 34-50). İnönü Üniversitesi.

- Erdoğan, F. & Şengül, S. (2018). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen Dünyada Eğitim içinde* (s. 395-414). Pegem Akademi.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 106-115.
- Fahim, M., Barjesteh, H. & Vaseghi, R. (2012). Effects of critical thinking strategy training on male/female EFL learners' reading comprehension. *English Language Teaching*, 5(1), 140-145.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think* (2nd edition). Nelson Thornes.
- Fung, D. & Howe, C. (2012). Liberal studies in hong kong: a new perspective on critical thinking through group work. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 101-111.
- Gelici, Ö. (2011). *İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Cebir Öğrenme Alanındaki Başarı, Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökkuş, İ. & Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10-28. <https://doi.org/10.30703/cije.321381>
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gunner, A. S., Smith, J. A. & Smith, S. D. (1999). *Improving reading comprehension and attitude toward reading using a balanced reading approach*. Published Master's Action Research Project. Saint Xavier University and IRI / Skylight. (Eric number: 435 095)
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.

- Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olaylardan Yararlanmanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Husna, N. (2019). Developing students' critical thinking through an integrated extensive reading program. *Teflin Journal*, 30(2), 212-230. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i2/212-230>
- İbrahimoglu, Z. (2010). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Olay Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı, Derse Karşı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İflazoğlu Saban, A. & Ayçin, A. A. (2011). İncele- sorgula- oku- tekrar et-gözden geçir tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 197-228.
- Kahraman, (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi (Erzurum İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadayı Atalar, Ü. (2017). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeylerinin incelenmesi. İ.Erdem ve E. Aycan (Ed.), *IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s. 90-97). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Karimi, L. & Veisi, F. (2016). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian intermediate efl learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1869-1876. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0609.21>
- Kayagil, S. (2010). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Matematik Başarısını Yordaması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırmızı, F. S., Fenli, A. ve Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367. <https://doi.org/10.7884/teke.267>
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 28-37.
- Koç Akran, S. & Epçaçan, E. (2018). Dönüşümsel öğrenme modelinin 6. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve bilişötesi farkındalıklarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 538-571. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506469>
- Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan, G. (2017). Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800. <https://doi.org/10.17755/esosder.305631>
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(61), 211-227.

- Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, N. ve Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.] doi: 10.9779/PUJE.2018.218
- Kutlu Kalender, M. D. (2015). *6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Karşı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-57.
- Lapuz, A. M. & Fulgencio, M. N. (2020). Improving the critical thinking skills of secondary school students using problem-based learning. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research*, 4(1), 1-7.
- Lumpkin, C. (1992). Effects of teaching critical thinking skills on the critical thinking ability. *Journal of Research in Education*, 2(1), 8-12.
- McGuire, L. A. (2010). *Improving Student Critical Thinking and Perceptions of Critical Thinking Through Direct Instruction in Rhetorical Analysis*. Unpublished PhD Thesis, Capella University.
- Mete, G. (2016). *Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim.

- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete 14/06/1973 tarih ve 14574 sayılı*.
- Miri, B., David, B. & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37, 353-369.
- Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim Online*, 3(2), 19-25.
- Ocak, İ. ve Kutlu Kalender, M. D. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbilgin, E. (2018). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S. (2005). *Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsevec, T. & Altun, E. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 66-95. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.414>
- Pilten, G. (2007). *Anafikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Anafikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(9), 141-155.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stambaugh, T. (2007). *Effects of the Jacob's Ladder Reading Comprehension Program on Reading Comprehension and Critical Thinking Skills of Third, Fourth, and Fifth Grade Students in Rural Title I Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of William and Mary.
- Sun, L. (2017). Critical encounters in a middle school english language arts classroom: using graphic novels to teach critical thinking & reading for peace education. *Multicultural Education*, 25(1), 22-28.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Esen Aygün, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330246>
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usta, M. (2019). *Sınıf Öğretmenleri ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Walker, P. & Finney, N. (1999). Skill development and critical thinking in higher education. *Eachink in Higher Education*, 4(4), 531-547.
- Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C. & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: independent or overlapping components? *Thinking Skills And Creativity*, 27, 114-122.
- Yang, S. C. & Chung, T. (2009). Experimental study of teaching critical thinking in civic education in taiwanese junior high school. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 167-179. <https://doi.org/10.1348/000709907X238771>
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda Okuduğunu Anlama Yaratıcı Okuma Eleştirel Düşünme ve Üstbilişsel Farkındalık: İlişkisel Tarama Modelinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri*. Seçkin.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.
- Yıldız, N. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve teknoloji Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yodkhumlue, B. (2012). A case study of teacher's questioning and students' critical thinking in college eel reading classroom. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 199-206. doi:10.5539/ijel.v2n1p199

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this research is to determine the opinions of Turkish teachers about eighth grade students' critical thinking dispositions, reading comprehension levels, and attitudes towards reading.

Method: The case study model was preferred in the study, in which the qualitative research method was used. The study group of the research consists of 27 Turkish teachers working in 25 different secondary schools located in the central district of Sivas province in the 2018-2019 academic year. While determining the study group, the maximum diversity sampling method, which is one of the purpose-based sampling methods, was used. In the research, the data were collected with the semi-structured interview form prepared by the researcher. The interview form consists of two parts. The first part contains items to determine teachers' personal details (gender, professional seniority, graduated faculty and department, educational attainment). The second part includes 8 open-ended questions for determining teachers' opinions of eighth grade students' critical thinking dispositions, reading comprehension levels, attitudes towards reading, the relationship between their critical thinking dispositions and reading comprehension levels, the relationship between their critical thinking dispositions and attitudes towards reading, actions to be taken teachers, parents, and students in order to improve students' critical thinking dispositions, reading comprehension levels, and positive attitudes towards reading. During the interview, the volunteering of the teachers was taken as the basis and approximately 20 minutes were allocated for each interview. The data obtained in the research were analyzed by content analysis method.

Results: As a result of the research; majority of the teachers stated that students' critical thinking dispositions were at a "low level" and the reasons for this were that they did not read enough, they were addicted to technology, lack of questioning skills and curiosity, grew up with a rote learning approach, lack of knowledge about critical thinking, not doing research, lack of adequate guidance for students on critical thinking and they were catching up with the test-based examination system. Again, the majority of the teachers stated that the students' reading comprehension levels were at a "low level" and the reasons for this were the students' dislike for reading, their indifference to reading, not reading enough, their weak vocabulary, their focus on technological tools, their parents' perspective on reading and their lifestyle, reasons arising from the education system, inability to interpret abstract meaning, the attitude of the teachers. In addition, in the study, all teachers, except one teacher, stated that the students had a negative attitude towards reading because they found reading boring, did not

want to read, prejudiced against reading, disliked reading, cared about lack of reading habits, attracted by technology, and felt reading as a burden. All of the teachers stated that as students' reading comprehension levels increase and they develop a positive attitude towards reading, their critical thinking dispositions also increase. Teachers also emphasized the actions to be taken by teachers, parents, and students in order to improve students' critical thinking dispositions, reading comprehension levels, and positive attitudes towards reading.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62633>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	25.05.2022	Submitted date
Kabul tarihi	09.06.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akçay, E. Y., Deniz, H. E. & Kanat, S. (2022). The Democratic Peace Theory and Founding of the European Union. *Journal of History School*, 59, 2465-2483

THE DEMOCRATIC PEACE THEORY AND FOUNDING OF THE EUROPEAN UNION (EU)¹

Ekrem Yaşar AKÇAY², Halil Emre DENİŞ³ & Selim KANAT⁴

Abstract

The Democratic Peace Theory covers empirical findings and most theoretical implications for which democracies will hardly ever fight each other. Democratic Peace Theory, which entered the International Relations Discipline in the 1980s, argues that democracies will not fight each other and that, historically, except for exceptions, peace between democratic states is guaranteed. Democratic Peace Theory indicates that economic development is also effective in ensuring and developing peace and democracy, and in later studies, it is indicated that states will avoid war because they are economically interdependent. This study will examine the establishment process of the European Union, the reasons for its establishment and its existence today within the framework of the Democratic Peace Theory. Considering the establishment process and development of the European Union, this study will try to conclude that the democratic European states came together because they both came together with common norms and gained more economic gain than they would gain by fighting, by solving the problems between them.

Keywords: Democratic Peace Theory, Peace, Democracy, Economic Development, European Union, European Integration.

¹ Author effect quotient: 1st author: 40%, 2nd author 30%, 3rd author 30%.

² Assoc. Prof. Dr., Hakkari University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Political Science and International Relations, ekremyasarakay@hakkari.edu.tr , Orcid: 0000-0001-9157-6133

³ Assist. Prof. Dr., Hakkari University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Political Science and International Relations, halilemredenis@hakkari.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9830-5624

⁴ Assist. Prof. Dr., Suleyman Demirel University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of International Relations, selimkanat@sdu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2663-3757

Demokratik Barış Teorisi ve Avrupa Birliği'nin (AB) Kuruluşu

Öz

Demokratik Barış Teorisi, ampirik bulguları ve demokrasilerin birbirleriyle neredeyse hiç savaşmayacakları çoğu teorik sonucu kapsar. 1980'lerde Uluslararası İlişkiler Disiplini'ne giren Demokratik Barış Teorisi, demokrasilerin birbirleriyle savaşmayacağını ve tarihsel olarak, istisnalar dışında, demokratik devletlerarasında barışın garanti altına alındığını savunur. Demokratik Barış Teorisi, ekonomik kalkınmanın barış ve demokrasinin sağlanması ve geliştirilmesinde de etkili olduğunu belirtmekte ve daha sonraki çalışmalarda devletlerin ekonomik olarak birbirine bağımlı oldukları için savaşın kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada Avrupa Birliği'nin kuruluş süreci, kuruluş nedenleri ve bugünkü varlığı Demokratik Barış Teorisi çerçevesinde incelenecektir. Bu çalışmada, Avrupa Birliği'nin kuruluş süreci ve gelişimi göz önüne alındığında, demokratik Avrupa devletlerinin her ikisinin de ortak normlarla bir araya geldikleri ve aralarındaki sorunları çözerek, savaşarak kazanacaklarından daha fazla ekonomik kazanç elde ettikleri için bir araya geldikleri sonucuna varılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Demokratik Barış Teorisi, Barış, Demokrasi, Ekonomik Gelişme, Avrupa Birliği, Avrupa Bütünleşmesi.

INTRODUCTION

Throughout history, Europe has been an important place in determining world politics. Europe, which suffered heavy losses because of the two great World Wars, has become the area of interest for the great powers. The European continent has been an important market area for powers that desire to develop politically and economically. The great powers such as the US and the Soviet Union that were in danger of security wanted to strengthen and use Europe as a buffer zone between them (Hoffman, 2012, p. 603).

The Second World War caused great destruction in every sense in Europe. Millions of people died in this war. This situation turned the economic, social and political structure of Europe upside down. The war also destroyed towers, water channels, and roads in Europe. Agricultural areas were filled with mines, factories were destroyed, and the lack of labor damaged working conditions. For example, after the Second World War, 30 million people died in Europe; almost all the infrastructures of European states were destroyed, and their Gross National Product (GNP) decreased by 25% (Hogan, 1987, p. 30). This situation also reduced the purchase of goods and services by European countries. However, after the Second World War, there was serious inflation in Europe, and financial resources could not be found for operation of the factories that survived the war (Lak, 2013, p. 343).

The Democratic Peace Theory and Founding of the European Union (EU)

After the definitive defeat of Germany, developments between the US and the Soviet Union led to the emergence of the Cold War. In this new era, the US understood Europe needed to be developed again in order not to be weak in all aspects to carry out its trade economically, politically, socially and culturally against the Soviet Union. In this context, the US contributed to laying the foundations of the structure known as the European Union today through the Marshall Plan applied by US in 1948 (Denitch, 1990, p. 24).

After the foundation of the European Union was laid, Europe developed rapidly in economic terms. Commercial relations between the member countries have led to interdependence on each other and the problems, especially between Germany and France, have been resolved. When member states gained profits through trade and the coal and steel in the region were opened to the common use of members, there was nothing to fight for since they came together around common interests and values such as democracy, rule of law, free market and cultural tolerance bound them to each other and war between member states was no longer inevitable. Democratic states did not fight each other in the new order they created (Borchardt, 1987, p. 16).

In this study, this situation is discussed to explain it. In the study, the European integration process after the Second World War will be discussed, and the change experienced by European states after the founding of the EU will be discussed. With the enlargement of the European Union, there is a democratic deficit and it continues to increase, and suggestions such as a Roadmap for a More United, Stronger and More Democratic Union have been put forward (European Commission, 2017). There are also discussions on problems with enlargement and democracy in the European Union (Crombez, 2003, p. 104). Despite this, this study argues that the states that have been integrated into the system that the EU has created since its establishment are governed by democracy and that they form a structure in which they do not fight each other. Therefore, leaving the debates about democratic legitimacy in the EU aside, it acts with the claim that the EU member states do not fight each other within the framework of the Democratic Peace Theory argument after they gather under the roof of the EU. The study will be handled within the framework of the Democratic Peace Theory. The study comprises of two parts. In the first part, Democratic Peace Theory will be discussed. In the second part, the establishment of the EU will be discussed, and an evaluation will be made within the framework of the democratic peace theory. The study will act on the claim that the democratic countries in Europe did not fight because they came together within the framework of certain values by solving the problems between them after the second world war and earned more through trade than they would gain by fighting.

DEMOCRATIC PEACE THEORY

The Democratic Peace Theory, which has been discussed in the International Relations Discipline since the 1980s, dates back to Immanuel Kant's study, *Perpetual Peace: A Philosophical Sketch*, written in 1795 (Gartzke, 2000, p. 167). For example, Kant, in his work, talked about the conditions necessary for achieving lasting peace between states. Talking about the republican regime under these conditions, Kant stated that in the republican regime, the people would not want war in any way other than the state's own defense, and in such a case it would be difficult for the state to take a war decision (Doyle, 1997, p. 30). Some thinkers, other than Kant, have established a relationship between democracy and peace. For example, Jean Jacques Rousseau believed that a confederal republic to be established between states would end conflicts and said that wherever there is a republic, there will be a peaceful environment. In 1912, Norman Angell said in his work, *The Great Illusion*, that international conflicts would not be possible with interdependence between states (Angell, 2005, p. 17). In 1983, Michael Doyle emphasized the peaceful aspect of free trade. This situation has affected many thinkers (Doyle, 1983, p. 210). Especially after the Second World War, these ideas became dominant among the elites of Western states. But the Democratic Peace Theory has become a theory that has been considered with the work of Melvin Small, David Singer, and Michael Doyle. Democratic Peace Theory basically asserts that democratic states use weapons and are powerless in their relations with each other (Grayson, 2003, p. 16). It argues that the spread of democracy will contribute to world peace and that democratic states are more peaceful than states with other political regimes. Democratic Peace Theory, which entered the International Relations Discipline in the 1980s, says that democratic states rarely fight each other (Kinsella, 2005, p. 4). Because democratically established political systems are more peaceful in their relations with other democratic states. But maintaining peaceful relations with non-democratic regimes is more difficult. Democratic Peace Theory, which emerged as a reaction to realism's view of states as billiard balls, is also a liberal product that rejects the distinction between realism's domestic-foreign policy and tries to show that domestic politics affects foreign policy (Pugh, 2005, p. 4).

The development of computers and technology played an important role in the establishment of Democratic Peace Theory in International Relations Discipline. Statistical studies have shown that democratic states engage in fewer wars among themselves. This situation, in time, increased interest in the Democratic Theory of Peace (Rummel, 1983, p. 15). According to the first argument of this theory, there is such a thing as democratic peace. Second, democratic states have hardly or never fought in history. The reason for ensuring

The Democratic Peace Theory and Founding of the European Union (EU)

peace is that of the democratic regimes of the countries. Third, with the increase of democratic states, the field of democratic peace will expand, and when all states become democratic, lasting peace will be achieved in the world (Henderson, 1999, p. 203).

Those who put forward the Democratic Peace Theory have seen that it is difficult for a leader to make a war decision, primarily because of the mechanisms of the democratic system. War causes great and devastating cost. For this reason, in states with a republican regime, the people will not consent to war because they are active, and decision-makers will seek ways to maintain their relations in peaceful ways instead of fighting in order not to lose people's votes (Tomz and Weeks, 2011, p. 20). Here, leaders will use the war option when there is broad social support for the war.

Supporters of the Democratic Peace Theory consider war unnecessary in democratic states. Although these states may interfere with other states, they interfere and are less likely to intervene than non-democratic states (Rosato, 2003, p. 585). Democratic states are less violent, both in their international relations and in their internal structures. Democratic states think each other as friends with common values and principles. This situation causes states to solve their problems peacefully (Gobetti, 2009, p. 30). Values and norms of democratic states such as the rule of law, democracy, human rights, freedom of expression and cultural tolerance cause democratic states to resolve their relations peacefully (Farnham, 2003, p. 400). The reason why this situation does not reflect on non-democratic states is related to the patterns of these states. Because the problems of non-democratic states are zero-sum, they are solved with violence because they cause distrust and fear. Democratic states also intervene in non-democratic states so that the norms they create among themselves are not damaged (Dixon, 1994, p. 14-32).

When the Democratic Peace Theory first emerged, its principal argument was that democracies would not fight each other. What they understand by democracy is the elected government, the existence of free, fair and periodic elections, freedom of expression, institutional autonomy, political participation of citizens, and the existence of alternative sources of information (Dahl, 2015, p. 88-95). Those who defend the Democratic Peace Theory, who see democracy as a sufficient element for peace, argue that democratic states will fight non-democratic states, saying that democratic states will solve their problems in peaceful ways rather than fighting each other. But over time, when it was understood that democratic states were also fighting with each other, conflict and war became a possibility (Layne, 1994, p. 30).

Democratic Peace Theory has become a theory accepted by leaders and being an academic theoretical study. For example, Bill Clinton, one of the former President of the US, said in a speech he made in 1994 that the development of democracy in the world should be supported in order to keep the US safe and to ensure lasting peace in the world. Because Clinton stated democratic states do not attack each other (Washington Post, 1994). Condoleezza Rice, a former US Secretary of State, also said in her speech in 2005 titled Promises of Democratic Peace that democratic institutions in that country should be supported and developed to solve the problems in that country (Rice, 2005).

Supporters of the Democratic Peace Theory have suggested that not only democracy and peace but also the economy are effective in the relations between states over time. Economic developments in democratic states, increasing education levels, a developing middle class, and an organized working class are reported to increase democratization and ensured the survival of democratic regimes (Owen, 1994, p. 100). This situation has affected the state of war and peace between democratic states. The interdependence arising from trade between the economically developing states has accepted war between these states as an unthinkable element. Because these states in question earned more by trading with each other than they would gain by fighting, they sought peaceful solutions to their problems instead of using the element of war (Ray, 1998, p. 27).

Realists have made serious criticisms of the Democratic Peace Theory. Realists, who find the discourses of the defenders of the Democratic Peace Theory about war and democracy inconsistent, said that if a wider and more consistent analysis is made, wars between democratic states will also be seen. With the emergence of this situation, at the point reached today, since it is seen that there is war between democratic states, there have been some changes in theory, and the phrase that they do not fight each other has been replaced by the phrase that they rarely fight each other (Rise, 1995, p. 495).

However, realists have expressed that peace between democratic countries stems from common interests arising from threat perceptions rather than the political regimes of these states. Realists have argued that the failure of democracies to fight each other is because of the threat of the Soviet Union and NATO, and that this situation is unique to the Cold War era (Lemke and Reed, 1996, p. 148). Structuralist theories, similarly, explained the Democratic Peace Theory within the common interest, but reduced this situation to the threat of the Soviet Union. Structuralist Approaches, which attributed the causes of wars to systemic dissatisfaction, indicated that democratic states rarely fight each other

The Democratic Peace Theory and Founding of the European Union (EU)

because there is no need for them to fight among themselves (Henderson, 2002, p. 6).

Critics of the Democratic Peace Theory have argued that the cause-and-effect relationship between democracy and peace is incorrectly established. They emphasized that the theory did not explain democracy and the state of war in relations between states, and argued that other factors were ignored. They also emphasized that there is a bilateral rather than a one-sided relationship between democracy and peace (Bordens and Abbotti 2005, p. 98).

However, critics of the Democratic Peace Theory have weakened the argument that democratic states are peaceable by emphasizing their imperialist past (MacMillan, 2003, p. 235). They said that democratic states have violated human rights throughout history because of their imperialist past. They also stated that democratic states use the heaviest mass weapons, including nuclear weapons (Gartzke, 2007, p. 170).

UNDERSTANDING THE FOUNDING OF THE EUROPEAN UNION THROUGH THE DEMOCRATIC PEACE THEORY

When Germany ensured its national unity, it defeated France with the Battle of Sedan and captured the Alsace-Lorraine. Germany, which entered the colonial race as soon as it achieved national unity, caused the First World War, which broke out in 1914 and lasted for four years. Although France gained superiority against Germany, which had been defeated in the First World War, it developed several policies to get rid of the Versailles Treaty, signed after the First World War, especially with Adolf Hitler's coming to power in Germany and the arms race, and it took its place in the international system as a threat again. On September 1, 1939, the invasion of Poland by Germany, together with the Soviet Union, caused the Second World War, and this war caused much greater destruction than the first (Halle, 1967, p. 11).

The Second World War seriously affected Europe, and after the war, the world was divided into two between the Soviet Union and the US, and the process called the Cold War began. For the first time in European history, both the Americans and the Soviets gained a strategic foothold on the continent. American, British and Soviet troops settled on the territory of defeated Germany. While the Soviet Union was active in Eastern Europe, the US was active in Western Europe (Leffler, 1994, p. 7).

After the war, especially, the rapid progress of the Soviet Union in Eastern Europe worried the US and other Western countries, and the necessity to fight

against communism was emphasized. Europe suffered great from the war. Suggestions were put forward that there should be a Union for its development and strengthening again. For example, on September 19, 1946, Churchill stated that there should be a Union on a federative line under the leadership of Germany and France in Europe (Young, 1985, p. 927). The Union of European Federalists was founded on December 2, 1946. Two suggestions were put forward here. The “European Federalist Movement” under the leadership of Altiero Spinelli suggested the creation of a constitution by the European Constituent Assembly and the establishment of a full political union according to it. However, the “La Federation” movement, with a Neo-Functionalist perspective, suggested that first economic integration be followed by political integration (Weisberger, 1985, p. 89).

After the Second World War, French leaders first tried the punishment strategy. Here, it was aimed at neutralizing German power by reducing Germany's heavy industry production (Jacobson, 1983, p. 82). Because in the 1950s, it was widely believed among foreign policy officials that no country could go to war without a strong, independent coal and steel industry. However, American resistance to reducing German industrial production meant that France could not dismantle German heavy industry. Another plan was proposed for this (Eilstrup-Sangiovanni and Verdier, 2005, p. 110).

The plan, known as the Monnet Plan, published in March, 1946, included an agreement in which the Allies would limit German steel production and increase Germany's coal shipments to France by 20 million tons per year. The plan was financed by a loan to be managed by the US Eximbank and the World Bank for the years 1946-1949. The Monnet Plan failed to rein in German steel production. Because, in 1947, the Americans demanded that German production be increased to the French level to support Europe's defense against the Soviet Union (Wagner, 1980, p. 160). The US is especially focused on the development and improvement of Europe as a whole. Because the only place whose industry continued to work during the Second World War was the US. In the US industry, which continued to work after the war, surplus goods accumulated. Because the war hit the Europe hard (Brager, 1949, p. 12). In a report submitted by the US authorities to the President, it was claimed that the US economy would collapse because of the continuation of the situation. For this reason, the US took action for the collective development of Europe. For this reason, France abandoned the punitive plans and tried to develop a cooperation plan that put European Peace and European integration at the forefront. Besides, Western European countries also needed urgent financial aid to save and develop their economies destroyed

The Democratic Peace Theory and Founding of the European Union (EU)

during the war. In addition, Western Europeans wanted to get economic aid from the US (Howorth, 2000, p. 212).

George Marshall, US Secretary of State, announced the plan that bears his name in his speech at Harvard University on June 5, 1947. According to Marshall plan, European countries should first engage in economic cooperation among themselves and should make up for each other's shortcomings. If any deficit persists after overall cooperation, the United States should help close the gap (Tarnoff, 2018, p. 1-3). After the meeting, the Organization for European Economic Co-operation (OEEC) was established among 16 states. In May 1948, the European Congress convened, and a report called Message to Europeans was presented. In this report, an integration in Europe where people, capital, services and goods can move freely is mentioned (Guzetti, 1995, p. 74). Thus, the conflict between Germany and France in Europe will be put to an end. The power of the Western Bloc and Europe would increase in the struggle against Communism, and Europe would become stronger economically and heal the wounds of the war. However, with Marshall Aid, German industry developed rapidly and France saw itself as a recent threat as it lagged Germany. Thereupon, Jean Monnet put forward a plan, and this plan was announced by Robert Schuman on May 9, 1950. This plan, known as the Schuman Declaration, stated that, instead of destroying Germany, it should be taken under control within Europe, and the European order should be preserved (Trachtenberg, 2003, p. 1). For this, it has been understood that coal and steel in the Alsace-Lorraine and Ruhr regions, which are the subject of war between the two states, should be used properly all over Europe. The leaders, who understood that the integration movement thought in Europe would not happen all at once, thought that it would be more helpful to use coal and steel under the control of a higher authority. In this context, the European Coal and Steel Organization (ECSC) was established by signing the Paris Agreement between Germany, France, Italy, Belgium, the Netherlands and Luxembourg on April 18, 1951 (Jopp, 1996, p. 153).

European Integration, founded technically and economically, shifted to the field of defense because of some events in the first years of the Cold War. It was up to the US and the Soviet Union to ensure the security of Europe, which was devastated after the Second World War. Over time, Western European states established a supra-national structure to which they transferred their sovereignty for the development and re-strengthening of Europe. After the ECSC, in which coal and steel production in Europe was transferred to the upper authority, European states also thought of going for an integration in the fields of defense, security and foreign policy. The Berlin Blockade in 1948 and the start of the

Korean War in 1950 showed how weak European security is, even if NATO is involved in a war (Saint Paul, 2013, p. 3).

The proposal to found the European Defense Community (EDC) was put forward by the French Prime Minister Renee Pleven. According to this plan, a European Minister of Defense was to be appointed by the taking part states and to be responsible for the troops, equipment and armament that the member states of the Community would give to a common European Army. It included the political institutions of a united Europe for the common defense of Europe, whose expenses would be met from the common budget (Kanter, 1970, p. 207). Realizing that the idea of a European army could not be implemented without a common foreign policy, France proposed a Council of Ministers, a Court of Justice and a bipartite parliament, which aimed to create a federal or confederal structure, as a prerequisite for the establishment of a new structure in defense between the parties at the approval stage of the EDC (Lee, 2004, p. 112). This plan put forward the idea of European Political Community as a political project planned to include EDC and ECSC in the long term, and this proposal was accepted by other states. As an ECSC-like structure, EDC was also envisaged to be a supranational structure. This status, adopted unanimously on March 10, 1953, was presented to the national parliaments on May 27, 1952 and was adopted by the parliaments of the Benelux states and Germany. The French parliament rejected the EDC on August 28, 1954 because of the reaction to the rearmament of Germany and the provisions in the EDC Treaty on the EDC-NATO connection (Ruane, 2000, p. 12).

After the failure of the EDC, Jean Monnet left the ECSC High Authority Presidency and continued to contribute to the integration process with the Action Committee for the United States of Europe. The most important initiative of the group was the proposal to establish an organization within European integration to develop the use of nuclear energy for peaceful purposes. The integration process that started with coal and steel would continue with nuclear weapons. However, the high cost of studies on this subject hindered rapid progress (Dinan, 1994, p. 31). Thereupon, Belgium, the Netherlands and the Federal Republic of Germany suggested that the integration process be economical and the creation of a European Customs area. This recommendation was made by the Belgian Foreign Minister Paul Spaak. Spaak and Monnet, who wanted to combine the integration of proposals on energy and economy issues, came together on May 20, 1955 and prepared a memorandum. According to this memorandum, two different societies were established on energy and Customs Union (Yondorf, 1965, p. 890).

The Democratic Peace Theory and Founding of the European Union (EU)

In June 1955, the ECSC Foreign Ministers met in Messina to elect the Head of the High Authority. The future of Europe was discussed at the meeting. France, which proposed integration on atomic energy, remained distant to integration on the Customs Union. While France was worried about rapid progress in integration after the EDC, the Benelux countries and Germany showed a willingness to integrate into the Customs Union. Thereupon, France proposed the establishment of an Intergovernmental Committee to examine both issues and prepare a report, and it was accepted. The coordinator of the committee was also Paul Spaak (Bertrand, 1965, s. 459). On January 2, 1956, the French Parliament approved the government's position in Messina, and the Spaak Commission prepared a report. The document on this subject was first discussed in Venice on May 29, 1956 and in Brussels on June 26, 1956. The report recommended the establishment of two separate communities and the conclusion of two separate treaties. The basis of European integration should be the Customs Union, and then a wider economic integration should be achieved. Within this framework, EURATOM and the European Economic Community were established with the Treaty of Rome signed on March 25, 1957, and then European integration continued to develop (McIver, 2011, p. 7). This integration has expanded both geographically and spread to different areas. Today, the EU accounts for 31% of the world's total GDP with a GDP of 17 trillion dollars. The EU is the world's largest exporter, second largest exporter. In such a situation, the democratic states that make up the EU have become a tool that cannot be used in warfare among themselves, as they earn much more through trade than they can gain by fighting (European Union, 2022).

With this integration between European states, thanks to the EU, member states have come together around common norms and values. These values have been formed by the experience gained by EU member countries for centuries. These emerging principles are values such as democracy, rule of law, social welfare, freedom, market economy and freedom of enterprise, human rights, which are necessary for the establishment of lasting peace and integrating Europe (Dratwa, 2014, p. 90). The EU actively supports human rights and democracy. Historically, the emergence of nation-states in Europe took place after the French Revolution of 1789. By the end of the Second World War, all monarchies, kingdoms and empires in Europe were replaced by nation states. Because of the industrial revolution, which first emerged in England in the 17th century and then spread all over Europe, democracies based on liberal economies were established in European states. By 1949, all European countries had adopted liberal-democratic values. When the EU emerged, it was seen that there were democratic states based on liberal economy in Europe (Forsyth, 1981, p. 30). Over time, other

values, especially democracy, have also been included in the EU acquires. For example, on April 8, 1978, the EU Council of Ministers published the Copenhagen Declaration on democracy. Respect for human rights through parliamentary democracy in all member states has been an essential element of membership to the Union, and respect for human rights through parliamentary democracy has become a membership criterion (European Council, 1978). Similarly, according to Article 2 of the EU Treaty, the Union was founded on the principles of human dignity, freedom, equality, democracy, rule of law, respect for human rights, including minority rights. According to Article 49 of the Treaty, it is stated that every European state that adopts these values and serves its development can also become a member of the EU (Official Journal of the European Union, 2012).

The EU is a sui generis organization that aims to integrate the peoples of Europe politically, economically, socially and culturally, and has both a supranational and an intergovernmental structure (Brack, Coman and Crespy, 2019, p. 7). With this structure, it has created a system that is unique in the world and connects all member states and their citizens to the same extent. Because of this structure, EU member states, which depend on democracy, have become independent through trade and with some values and norms. This situation has made the war between the EU member democratic states unavoidable (Bifulco and Nato, 2020, p. 26). Unsuccessful attempts such as the European Defense Community in the integration process of Europe were also sought for peaceful ways that could not be resolved by war.

CONCLUSION

Europe, with a deep-rooted history, has been a place where there have been powerful states and great wars and conflicts throughout history. Great kingdoms and empires were destroyed in the Second World War, and democratic nation-states were established instead. Europe, having suffered a great destruction after the war, economically, politically, socially, and culturally faced difficulties in many areas. During the Cold War period, started between the US and the Soviet Union after the war, the US considered it necessary to re-develop and develop Europe by considering its own economic situation and development. Otherwise, Europe, as its most important trade partner, will experience an economic difficulty because of the inability to buy goods and services from it and will remain weak against the Soviet Union. However, the centuries-old conflicts between Germany and France have been one of the biggest obstacles to this situation.

The Democratic Peace Theory and Founding of the European Union (EU)

The main problem between the two sides was because of the natural resources in Alsace-Lorraine, Ruhr and Saar regions. To solve this problem, with the initiative of Jean Monnet and Robert Schuman, the European Coal and Steel Organization was established and the natural resources in the regions that caused the problem between Germany and France were opened to the common use of European states. This process continued with the foundation of the European Economic Organization and the Union, which was established as an economic organization, has also become a political organization by taking the name of the EU. With this organization, Europe developed again economically and became interdependent with trade between European states, and this made it unnecessary for European states to fight. Because in these states, governed by democracy, the public does not look at the war warmly because they take part in the political process, and the governments act according to the attitude of the public to stay in power. These states earned much more through trade than they would gain by fighting.

However, thanks to the EU, which was founded on values such as democracy, human rights, rule of law, equality and freedom, European states act in a common interest by adopting these basic values. This situation made war between European states inevitable. The democratic European states, which were at war with each other before, stopped fighting because of their political regimes, their commercial relations with each other and the common values, norms and interests they accepted, and tried to achieve lasting peace in Europe. The spread of European values and their assertion of these values and norms as a condition for becoming a European state led to the expansion of the field of economic development and democratic peace in Europe. In this sense, democratic states in Europe have developed economically and stopped fighting because of the values they have met on a common ground and the trade they have made with each other.

REFERENCES

- Angell, N. (2005). *The Great Illusion*. Obscure Press.
- Bertrand, R. (1956). The common market proposal. *International Organization*, 10(4), 459-474.
- Bifulco, R. & Nato, A. (2020). *The Concept of Sovereignty in the EU – Past, Present and the Future*. Reconnect.
- Borchardt, K. D. (1987). *European Unification The Origins and Growth of The European Community*. Office for Official Publications of the European Communities.

- Bordens, K. & Abbott, B. B. (2005). *Research Design and Methods: A Process Approach*. McGraw Hill.
- Brack, N., Coman, R. & Crespy, A. (2019). Sovereignty conflicts in the European Union. *Les Cahiers du Cevipol*, 4(4), 3-30.
- Brager, B. L. (1949). *The Iron Curtain: The Cold War in Europe*. Chelsea House.
- Crombez, C. (2003). The democratic deficit in the European Union: Much ado about nothing? *European Union Politics*, 4(1), 101-120.
- Dahl, R. A. (2015). *On Democracy*. Yale University Press.
- Denitch, B. (1990). *The End of the Cold War: European Unity Socialism and the Shift in Global Power*. University of Minnesota Press.
- Dinan, D. (1994). *Ever Closer Union: An Introduction to European Integration*. Lynne Rienner.
- Dixon, W. J. (1994). Democracy and the peaceful settlement of international conflict. *The American Political Science Review*, 88(1), 14-32.
- Doyle, M. W. (1983). Kant, liberal legacies and Foreign affairs. *Philosophy and Public Affairs*, 12(3), 205-235.
- Doyle, M. W. (1997). *Ways of War and Peace: Realism, Liberalism and Socialism*. W.W. Norton & Company.
- Dratwa, J. (2014). How values come to matter at the European Commission ethical experimentations of Europe. *Politique Européenne*, 45(3), 86-121.
- Eilstrup-Sangiovanni, M. & Verdier, D. (2005). European integration as a solution to war. *European Journal of International Relations*, 11(1), 99-135.
- European Commission. (2017). Roadmap for a more united, stronger and more democratic union. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/roadmap-soteu-factsheet_en.pdf, Accessed date: 3.03.2022.
- European Council. (1978). *Déclaration sur la Démocratie (Copenhague, 7 et 8 avril 1978)*. https://www.cvce.eu/en/collections/unit-content/-/unit/d5906df5-4f83-4603-85f7-0cabc24b9fe1/12e59e7b-f565-44af-9872-59105089a94b/Resources#c054acb7-0d62-466b-81ed-30c40f097567_fr&overlay, Accessed date: 17.01.2022.
- European Union. (2022). Trade. https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/trade_en_ Accessed date: 16.01.2022.

The Democratic Peace Theory and Founding of the European Union (EU)

- Farnham, B. (2003). The theory of Democratic Peace and threat perceptions. *International Studies Quarterly*, 47(3), 395-415.
- Forsyth, M. G. (1981)., *Unions of States: The Theory and Practice of Confederation*. Leicester University Press.
- Gartzke, E. (2000). Preferences and Democratic Peace. *International Studies Quarterly*, 44(2), 191-212.
- Gartzke, E. (2007). The capitalist peace. *American Journal of Political Science*, 51(1), 166-191.
- Gobetti, Z. (2009). A revision of the theory of democratic peace. *Peace and Human Security*, (23), 21-50.
- Grayson, K. (2003). Democratic peace theory as practice: (Re)Reading the significance of liberal representations of war and peace. *YCISS Working Paper* (Report No.22). YCISS.
- Guzetti, L. (1965) *A Brief History of European Union Research Policy*. European Commission.
- Halle L. J. (1967). *The Cold War as History*. Harper&Row.
- Henderson, E. A. (2002). *Democracy and War: The End of an Illusion?* Lynne Rienner Publishers.
- Henderson, E. A. (1999). Neo-idealism and the Democratic Peace. *Journal of Peace Research*, 36(2), 203-231.
- Hoffman, P. T. (2012). Why was it Europeans who conquered the World? *The Journal of Economic History*, 72(3), 601-633.
- Hogan, M. J. (1987). *The Marshall Plan: America, Britain and the Reconstruction of Western Europe 1947-1952*. Cambridge University Press.
- Howorth, J. (2000). *European Integration and Defence: The Ultimate Challenge?* Institute for Security Studies Western European Union.
- Jacobson, J. (1983). Strategies of French foreign policy after world war I. *The Journal of Modern History*, 55(1), 78-85.
- Jopp, M. (1996). *The Defence Dimension of the European Union: The Role and Performance of the WEU: Foreign Policy of the European Union From EPC to CFSP and Beyond*. Stanford University Press.

- Kanter, A. (1970). The European Defense Community in the French national assembly: A roll call analysis. *Comparative Politics*, 2(2), 203-228.
- Kinsella, D. (2005). No rest for the democratic peace. *American Political Science Review*, 22(46), 453-457.
- Lak, M. (2013). Reflections on the second world war in Europe. *The Journal of Slavic Military Studies*, 26(2), 341-346.
- Layne, C. (1994). Kant or Cant: The mythe of the Democratic Peace. *International Security*, 19(2), 5-49.
- Lee, J. S. (2004). The French road to European Community: From the ECSC to the EEC (1945-1957). *Journal of International and Area Studies*, 11(2), 107-123.
- Leffler, M. P. (1994). *The Specter of Communism: The United States and the Origins of the Cold War 1917-1953*. Hill and Wang.
- Lemke, D. & Reed, W. (1996). Regime types and status Quo evaluations: Power transition theory and the Democratic Peace. *International Interactions*, 17(1), 143-164.
- MacMillan, J. (2003). Beyond the separate Democratic Peace. *Journal of Peace Research*, 40(2), 233-243.
- Mclver, I. (2011). The European Union-A brief history. *SPICe Brief* (Report No. 11/44), SPICe.
- Official Journal of the European Union (2012). *Consolidated version of the Treaty on European Union*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF, Accessed date: 16.01.2022.
- Owen, J. M. How Liberalism produces Democratic Peace. *International Security*, 19(2), 87-125.
- Pugh, J. (2005). Democratic peace theory: A review and evaluation. *CEMPROC Working Paper Series* (Report No. 12). CEMPROC.
- Ray, J. L. (1998). Does democracy cause peace? *Annual Review of Political Science* 1, 27-46.
- Rice, C. (2005). The promise of democratic peace. <https://2001-2009.state.gov/secretary/rm/2005/57888.htm>, Accessed date: 13.01.2022.

The Democratic Peace Theory and Founding of the European Union (EU)

- Risse, T. (1995). Democratic Peace-Warlike Democracies? A social constructivist interpretation of the Liberal argument. *European Journal of International Relations*, 1(4), 491-517.
- Rosato, S. (2003). The flawed logic of Democratic Peace Theory. *American Political Science Review*, 97(4), 585-602.
- Ruane, K. (2000). *The Rise and Fall of the European Defence Community: Anglo-American Relations and the Crisis of European Defense 1950–55*. Palgrave MacMillan.
- Rummel, R. J. (1983). Libertarianism and interstate violence. *Journal of Conflict Resolution*, 27(1), 27-71.
- Saint P. G. (2013). 50th anniversary of the Elysee Treaty: The Franco-German couple's golden wedding celebration. *Foundation Robert Schuman Policy Paper* (Report No. 263). Foundation Robert Schuman.
- Tarnoff, C. (2018). The Marshall plan: Design, accomplishments, and significance. *Congressional Research Service Report* (Report no. 45079). Congressional Research Service.
- Tomz, M. & Weeks, J. L. P. (No date) *The Democratic Peace: An Experimental Approach*. Annual Meeting of the American Political Science association.
- Trachtenberg, M. (2003). *Between Empire and Alliance: America and Europe During the Cold War*. Rowman & Littlefield Pub.
- Wagner, R. H. (1980). The decision to divide Germany and the origins of the Cold War. *International Studies Quarterly*, 24(2), 155-190.
- Washington Post. (1994). *1994 State of the Union address*. <https://www.washingtonpost.com/wp-srv/politics/special/states/docs/sou94.htm>, Accessed date: 16.01.2022.
- Weisberger, B. A. (1985). *Cold War Cold peace: The United States and Russia Since 1945*. American Heritage.
- Yondorf, W. (1965). Monnet and action committee: The formative period of the European Communities. *International Organization*, 19(4), 885-912.
- Young, J. W. (1985). Churchill's 'no' to Europe: The 'rejection' of European Union by Churchill's post-war government 1951-1952. *The Historical Journal*, 28(4), 923-937.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: Throughout history, Europe has been an important place in determining world politics. Europe, which suffered heavy losses because of two great World Wars, has become the area of interest in the great powers. The European continent has been an important market area for the powers that want to develop politically and economically. Great powers under a security threat, such as the US and the Soviet Union, wanted to strengthen Europe and use it as a buffer zone between them. The Second World War caused great destruction in every sense in Europe. Millions of people died in this war. This situation turned the economic, social, and political structure of Europe upside down. The war also destroyed towers, waterways, and roads in Europe. Agricultural fields were filled with mines, factories were destroyed, and labor shortages damaged working conditions. For example, 30 million people died in Europe after the Second World War; Almost all the infrastructures of European states were destroyed, and Gross National Product (GNP) decreased by 25%. This situation also reduced the purchase of goods and services by European countries. However, after the Second World War, there was serious inflation in Europe, and financial resources could not be found for the operation of the factories that survived the war.

Method: In this study, the foundation and development process of the European Union is discussed within the framework of the Democratic Peace Theory. In the study, the European integration process after the Second World War was discussed, and the change experienced by the European states after the foundation of the EU was examined.

Results: After the decisive defeat of Germany, developments between the US and the Soviet Union gave rise to the Cold War. In this new period, the US understood that in order to carry out its trade with the Soviet Union economically, politically, socially, and culturally, Europe had to be developed again so that it would not be weak in every respect. In this context, the US contributed to laying the foundations of the structure known today as the European Union with the Marshall Plan implemented in 1948.

After the foundations of the European Union were laid, Europe developed rapidly economically. The trade relations between the member countries have led to mutual dependence and the problems between Germany and France have been resolved. When the member states make a profit through trade when the coal and steel in the region are made available for the common use of the members, there is nothing to fight for as they come together around common interests and values such as democracy, rule of law, free-market and cultural tolerance, and war

between the member states is no longer inevitable. Democratic states did not fight each other in the new order they created.

Conclusion and Discussion: When the historical development of the European Union is examined, a democratic deficiency has been experienced and continues to increase with the enlargement of the European Union, and suggestions such as a More United, Stronger, and More Democratic Union Roadmap have been put forward. Besides, there are also discussions on the problems related to enlargement and democracy in the European Union. Despite this, this study has argued that the states that have been integrated into the system that the EU has established since its establishment are governed by democracy and that they form a structure in which they do not fight each other. Therefore, this study leaves the debates on democratic legitimacy in the EU aside, and the Democratic Theory of Peace, which was discussed in the International Relations Discipline in the 1980s after being gathered under the roof of the EU, is the second war because democracies will not fight each other and democratic states that are economically interdependent will gain more by trade than by fighting. evaluated within the framework of the arguments they put into the plan. The study comprises two parts. In the first part, the Democratic Peace Theory was discussed, in the second part, the establishment of the EU and its development process were discussed and an evaluation was made within the framework of the democratic peace theory. The study has acted on the claim that the democratic countries in Europe did not fight because they came together within the framework of certain values by solving the problems between them after the Second World War and gained more through trade than they would gain by fighting.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.63244>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	24.06.2022	Submitted date
Kabul tarihi	30.06.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aydın, Y. (2022). How Can Türkiye Charities Develop Their Capacities in Philanthropy. *Journal of History School*, 59, 2484-2494.

HOW CAN TURKISH CHARITIES DEVELOP THEIR CAPACITIES IN PHILANTHROPY?

Yusuf AYDIN¹

Abstract

The number of Turkish NGOs operating in the aid sector is increasing by the day. In 2020, Türkiye's foreign aid for development and humanitarian purposes amounted to \$ 8.8 billion. About \$401.87 million of this amount was contributed by various Turkish NGOs. In this paper, I delve deeper into this to try to answer some critical questions such as: Are Turkish NGOs capable of developing their own capacities mechanism and capacities in light of these large figures of donations? Can they run effective fundraising campaigns? And are they able to develop proper mechanisms to mobilize their volunteers properly? The case study design, one of the qualitative research designs, was used in the research. The data of the research were analyzed using descriptive analysis technique. Turkish charities cannot develop their own capacities adequately and correctly. Turkish charities often fail to promote their campaigns to various categories including young as well as old donors. The most important feature of Turkish aid associations is that they have branches and representative offices in all provinces. In addition, the large number of volunteer armies enables them to act quickly in fundraising campaigns.

Keywords: Volunteerism, Fundraising, Philanthropy Turkish Charities.

¹ The Lilly Family School of Philanthropy, Indiana University/ Indiana – USA, Orcid: 0000-0001-7286-2476.

Türk Hayır Kurumları Hayırseverlik Kapasitelerini Nasıl Geliştirebilir?

Öz

Yardım sektöründe faaliyet gösteren Türk STK'larının sayısı her geçen gün artmaktadır. 2020 yılında Türkiye'nin kalkınma ve insani yardım amaçlı dış yardımı 8,8 milyar doları bulmuştur. Bu miktarın yaklaşık 401.87 milyon doları çeşitli Türk STK'ları tarafından sağlanmıştır. Bu araştırmada Türk STK'ları, büyük bağış rakamlarıyla kendi kapasitelerini geliştiriyor mu, etkili bağış toplama kampanyaları yürütebiliyorlar mı ve gönüllülerini uygun şekilde harekete geçirmek için uygun mekanizmalar geliştirebiliyorlar mı” sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre Türk hayır kurumları kendi kapasitelerini yeterince ve doğru bir şekilde geliştirememektedir. Türk hayır kurumları, kampanyalarını genç ve yaşlı bağışçılar da dahil olmak üzere çeşitli kategorilere tanıtmakta genellikle başarısız olmaktadır. Ancak Türk yardım derneklerinin en büyük özelliği tüm illerde şube ve temsilciliklerinin olmasıdır. Ayrıca gönüllü ordularının çok olması fundraising kampanyalarında hızlı hareket etmelerini sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gönüllülük, Hayırseverler, Türk Yardım Kuruluşları.

INTRODUCTION

The number of Turkish NGOs operating in the aid sector is increasing by the day. According to the data of the Ministry of Interior, the number of active associations operating in various fields as of 2022 is 122170. Among these, the number of NGOs operating in the field of humanitarian aid is 5779. This figure was 4904 and 5203 in 2019 and 2020, respectively (<https://www.siviltoplum.gov.tr/>). These NGOs carry out various projects not only in Türkiye but also in many other countries and continents. In 2020, Türkiye's foreign aid for development and humanitarian purposes amounted to \$ 8.8 billion. About \$401.87 million of this amount was contributed by various Turkish NGOs (TIKA, 2020, p. 12). In this paper, I delve deeper into this to try to answer some critical questions such as: Are Turkish NGOs capable of developing their own capacities mechanism and capacities in light of these large figures of donations? Can they run effective fundraising campaigns? And are they able to develop proper mechanisms to mobilize their volunteers properly?

I argue throughout the paper that relief Turkish NGOs need some development in certain areas. I explain that they need to give some weight and importance to external as well as internal factors to implement successful fundraising campaigns. Although they have some shortcomings, Turkish charities

are able to raise awareness around some important issues. In this context, I will draw a general picture and focus on the pros and cons of Turkish charities and then I will demonstrate how Turkish charities carry out a successful fundraising campaign.

METHOD

Research Design

The case study design, one of the qualitative research designs, was used in the research. The most basic feature of the case study is the in-depth investigation of one or more cases. In other words, the factors related to a situation (environment, individuals, events, processes, etc.) are investigated with a holistic approach and focused on how they affect the relevant situation and how they are affected by the relevant situation (Yıldırım and Şimşek, 2018, p. 73).

Data Analysis

The data of the research were analyzed using descriptive analysis technique. In the descriptive analysis technique, the data obtained are summarized and interpreted according to the previously determined themes. Direct quotations are frequently used in order to reflect the views of the interviewed or observed individuals in a striking way (Yıldırım and Şimşek, 2018, p. 239).” The data obtained in this study were summarized and interpreted according to six themes determined within the framework of the research questions, and it was aimed to reveal the views of Turkish teacher candidates on the subject studied in a striking way by giving direct quotations.

Data Collection Tool

The first part of the paper will examine fundraising campaigns conducted by NGOs in detail focusing on internal and external factors that can contribute to the success of the campaign. By so doing, I will analyze which areas are advantageous and which ones require improvement. The second part will discuss how to manage volunteers who will be in charge of fundraising campaigns in the field. It is important to note that this paper is based on examples from well-established NGOs and associations in Türkiye – for that, I employ my experiences derived by the participant observation method. I conclude that Turkish charities need to develop their capacities in two main areas as specified in the paper. This, as shown, will make them well-established and more compatible with global philanthropy.

Validity and Reliability

The validity and reliability of the research design, data collection tool and data analysis affect the credibility and acceptance level of the research (Baltacı, 2019). In this study, the opinion of an expert who had knowledge about the subject of the research and qualitative research was sought in order to ensure validity and reliability.

Shortcomings, Strengths, and Suggestions for Improvement

This section discusses at length the main strengths, shortcomings as well as the areas that Turkish charities should improve in order to catch up with other global philanthropic organizations in the Global North. To begin with, I should stress the fact that Turkish NGOs are in urgent need of independent units and departments that can successfully carry out fundraising campaigns. It does little sense for someone who works in accounting or human resources departments to conduct the planning for fundraising. Worse is that many Turkish NGOs hire untrained volunteers to do this particular work. In my view, this is not an appropriate or professional practice. Paid and well-trained fundraisers are generally capable to achieve the goals because they possess the skillset and expertise (Greenfield, & Brown, 2016, p. 323). Professional fundraisers who are equipped with the skills can manage the whole process from the beginning to the end of the campaign, deal with any obstacle, and build a constructive dialogue with the donors. Having professional staff members who are able to maintain professional and productive relationships with donors and partners is one of the main priorities for many successful charities (Pettey, 2013, p.36). While volunteers communicate with each donor in a monotonous way, professional fundraisers act with each donor according to their category. The methods employed to contact small donors are different than the ones used to contact large donors. The Donor Pyramid, which is discussed widely by Tempel, categorizes an organization's potential donors to build more professional and lasting relationships over time. They recommend various fundraising strategies that fit each category of donors (Tempel, Seiler, & Burlingame, 2016, p. 219-220) . I believe that Turkish charities must employ professional, self-confident, and well-trained fundraisers. These fundraisers can be good ambassadors for the organization and can promote it well. In their interactions with donors, they stress the strengths and the reputation of their organization without having to feel embarrassed (Tempel, Seiler, & Burlingame, 2016, p. 312). This will enable them to ensure a professional fundraising practice. Turkish charities would be able to categorize their current and potential donors and create long-lasting relationships with them with effective fundraising practices in place.

Therefore, one can argue that professional and well-trained fundraisers are an indispensable element of any philanthropic organization. “They are essential members of the nonprofit workforce, responsible for building philanthropic support through annual giving, major giving, and planned giving strategies (Shaker, Rooney, Bergdoll, Nathan ve Tempel, 2020).”

Another intrinsic issue that must be tackled by charity organizations in Türkiye is promoting the need for donations before launching fundraising campaigns. Raising awareness about the need for donations and giving is one of the cornerstones of philanthropic work. People need to be aware that they are being asked for help and support (Bekkers, & Wiepking, 2016, p. 67-72). However, in order to receive support from the donors, the project and its objectives should be presented to them in a clear and detailed manner. One should not forget that the success of any fundraising campaign depends primarily on the intelligible introduction of the project in question.

To give an example, in the 2020 annual report of the Turkish Diyanet Foundation (TDV), one of the main philanthropic organizations in Türkiye since 1975, it is stated that the construction of 226 water wells and fountains has begun. According to the report, more than 150 of these wells have been completed and put into use (Turkish Diyanet Foundation Activity Report, 2020, p.49-50). However, my critique of the report is that it does not provide adequate information about some critical details of this huge project. For instance, it does not make mention how many people will benefit from the project, in which village the project will be implemented, the duration needed to construct the wells, and for how long will the wells serve the village inhabitants. If I were a donor, I would have the right to learn about all of these details and nuances. I deserve to know how the money is being used so that my trust in the organization is not shaken. Therefore, charity organizations must be transparent and report how the money was used in an efficient way. A similar example comes from the Turkish Red Crescent, which is perceived to be a more established organization. The Turkish Red Crescent in collaboration with the Ministry of National Education implemented the Orphan Support Project. According to their 2020 annual report, clothing aid was given to 950 children in total (Türk Kızılayı Activity Report 2020, p. 89). Details about the age range of these children, their grades, the ratio of boys and girls are missing. More information should be given to the donors in coordination with the fundraising team. Once the need for donations is promoted, fundraisers should explain the campaign professionally and properly to the target audience and donors. Professional fundraisers are the ones who determine how potential donors should be reached. They are the ones who mostly determine who to send, for instance, a promotional brochure of a

How Can Türkiye Charities Develop Their Capacities in Philanthropy

project for young or old people. They are also involved in promoting a project that will interest a certain category of donors on social media platforms. As noted earlier, Turkish charities should categorize potential donors by forming a donor pyramid. Communication and contact with donors are built according to their categories.

I want to elaborate on that further by giving an example from my own experience. In one of the events that once attended, I stopped by a promotional stand for a charity organization and came to learn about the orphanages they support. I provided them with my contact because I showed some interest, but then I started to receive phone texts and emails regularly. I felt that they were so insistent and not doing their job the right way. That is why I think donors, in this case, would be hesitant to make donations. I believe that charity organizations, as well as fundraisers, should find proper ways to contact their donors. I came to notice that many Turkish charities have some difficulties in their modes of communication with their potential donors, especially young people. One should note that technology is advancing very quickly every day and young people are the pioneers of this technological transformation – they are principal actors. Charities that fail to build good relationships with young donors may be risking their future. The adaptation to the new technologies and modes of communication has become key to the success of philanthropic organizations (Tempel, Seiler, & Burlingame, 2016, p. 309). Sticking to conventional modes of communication and promotion will lessen the scope of work of such organizations.

One of the main strengths of Turkish charities, in my opinion, is their profound organizational power. Most charities have branches and offices in various provinces. The Turkish Red Crescent, for instance, carries out its relief activities throughout Türkiye with 260 branches and 240 representatives (Türk Kızılayı Activity Report 2020, p. 13). Similarly, IHH (The Foundation for Human Rights and Freedoms and Humanitarian Relief) employed more than 720 personnel at its headquarters and branches as of 2020. With the help of 60,250 volunteers, they carried out philanthropic projects in 81 Turkish provinces (IHH Activity Report, 2020, p. 2). TDV, on the other hand, continues its charitable activities with around 1000 branches and 25,000 volunteers (Turkish Diyanet Foundation Activity Report, 2020, p.1-20). Therefore, having branches and offices to organize philanthropic work is essential for the success of charities, especially the big ones. Oftentimes, fundraising fails due to issues related to organization and coordination between various branches (Tempel, Seiler, & Burlingame, 2016, p. 307). The greatest strength of Turkish NGOs is their good organizational power with the number of branches, representations and volunteers in all provinces. This could be one of the strengths that can help them

have more rigorous fundraising activities. However, this power needs to be translated into professionalism. In order for this to happen, corporate fundraising departments and units should be incorporated into charitable organizations as discussed above. This is how a charity can implement effective fundraising campaigns and increase the number of its donors.

The Understanding of Volunteerism in Turkish Charities

Volunteering involves organized aid activities that focus on problem solving and relief. A person who does unpaid work for an organization in general terms is called a volunteer (Musick & Wilson, 2008, p.13-26). One would ask whether Turkish NGOs train their volunteers and teach them the required strategies or do they restrict the mention of the volunteers in their report without further details about training? According to my observations on Turkish charities, the term volunteer is not perceived in the same way by everyone or between cultures. Charities need to employ the concept of volunteering in a proper way. Organizations must value their volunteers by engaging them in their operation and management activities. For instance, they can put some on its board or use them efficiently in serious operations in the field. One should note that “voluntary” carries the meaning of non-compulsory and more engagement would make them feel more valued and appreciated (Anheier, 2014, p. 73). At the same time, they should be frequently reminded that what they do is done out of free will. To encourage them, some organizations give their volunteers some low wages for the work they do. This does not meet the basic definition of volunteering. The sacred core of volunteering is donating time and effort without return. Organizations such as the Turkish Red Crescent, IHH, and TDV hire permanent staff to administer their large numbers of volunteers that amount to tens of thousands (Türk Kızılayı Activity Report 2020, p. 12). Thus, volunteers can be mobilized and their participation in activities can be better structured (Anheier, 2014, p. 120). This will make the management process smoother and the overall work and operations easier to control. This profound organization in turn will boost the trust of donors in these charities. Sargeant argues that “as people interact with the organization and its employees, they tend to be strongly attached to them.” This type of emotional connection can create strong donor retention (Sargeant, 2013). What distinguishes Turkish charities too, is that they often send their volunteers to some operation fields abroad, which gives volunteers great motivation. Other international organizations such as Oxfam and Care do not take volunteers to activities abroad. Instead, they prefer to take their professional employees who have experience in their own offices to the regions (Schnable, 2021, p .63). Apart from that, NGO leaders personally go to the field

How Can Türkiye Charities Develop Their Capacities in Philanthropy

to examine the projects on site. This provides the volunteers with an extra source of motivation.

CONCLUSION

Turkish charities cannot develop their capacities adequately and correctly. The main reason why fundraising campaigns are weak is the lack or absence of corporate fundraising units. “While non-governmental organizations carry out their activities mostly through volunteers, less salaried employees also contribute to the activities compared to the number of volunteers. (Demir, 2021)” Therefore, NGOs reduce costs by employing volunteers. However, in a non-professional NGO, disruptions occur due to volunteerism. When this is the case, the need for paid fundraisers becomes pressing. Without professional fundraisers, it will not be easy to select the target audience correctly; identifying the needs and the donors cannot be categorized correctly. Turkish charities often fail to promote their campaigns to various categories, including young and old donors. One should note that these two groups can be accessed through different means. For instance, younger donors are more accessible to reach out to via social media platforms, while many old donors are still reliant on more conventional tools. The nature, importance and purpose of non-governmental organizations should be effectively explained to people through communication channels, especially social media, and philanthropy and donations should be followed up periodically, their effects should be measured, and problems should be identified. NGOs should hold conferences, present papers, bring groups from many different segments together and create platforms where people bounce off new ideas.

I should also stress that one of the main features that characterize Turkish NGOs is their high organizational qualities. In addition, NGO leaders are at the head of many activities, providing great motivation to employees and volunteers. These two points are the distinctive strength characteristics of Turkish NGOs. Turkish charities need to invest more time in improving their volunteer management programs. That will help in framing a more comprehensive understanding of a practical application. Afterwards, the necessary units should be established and volunteers should be mobilized with the coordination of professional employees.

As a result, when we evaluate Turkish NGOs in general, the fact that NGOs operate in several categories prevents them from being successful; instead, they need to specialize in a single field. If Turkish charities, which have been doing great work with great effort for years, train and develop themselves more

in certain areas mentioned above, they will perform more effectively in humanitarian aid. To emphasize, Turkish charities need to invest more effort in developing their capacities in training and professional staffing. In addition, the number of salaried employees should increase to ensure institutionalization and professionalism. By so doing, they will improve their weakness and transform them into strengths. That will only happen by employing professional experts who can lead urgently needed training programs.

REFERENCES

- Anheier, H. (2014). *Nonprofit Organizations: Theory, Management, Policy*. Routledge.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır ? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>.
- Bekkers, R. & Wiepking, P. (2016). Eight mechanisms that drive charitable giving. M. Moody & B. Breeze (Eds.). In *The Philanthropy Reader*. (p. 67-72). England, Routledge.
- Demir, Y. (2021). *Sivil Toplum Kuruluşlarının Sosyal Yardımlardaki Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greenfield, J. M. & Brown, M. S. (2016). Budgeting for and evaluating fundraising performance. E.R. Tempel, T.L. Seiler, & D.F. Burlingame (Eds.). In *Achieving Excellence in Fundraising*, fourth edition. (p. 323). John Wiley & Sons.
- <https://www.siviltoplum.gov.tr/> Access date: 20.04.2022.
- IHH (2020). *IHH Activity Report*. <https://ihh.org.tr/public/publish/0/154/faaliyet-raporu0.1.pdf>., Access date: 20.04.2022.
- Musick, M. A., & Wilson, J. (2008). *Volunteers: A Social Profile*. Indiana University Press.
- Petty, J. G. (2013). *Nonprofit Fundraising Strategy: A Guide to Ethical Decision Making And Regulation For Nonprofit Organizations*. 2nd ed.. John Wiley & Sons Inc.

How Can Türkiye Charities Develop Their Capacities in Philanthropy

- Sargeant, A. (2013, August 15). *Donor Retention: What Do We Know & What Can We Do About It?* Nonprofit Quarterly. <https://nonprofitquarterly.org/donor-retention-nonprofit-donors/>.
- Schnable, A. (2021). *Amateurs Without Borders - The Aspirations and Limits of Global Compassion*. University of California Press.
- Shaker, G. G., Rooney, P. M., Bergdoll, J., Nathan, S. K., & Tempel, E. R. (2020). Professional identity and the determinants of fundraisers' charitable behavior. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 49(4), 677–706.
- Tempel, E. E., Seiler, T. L. & Burlingame, D. (2016). *Achieving Excellence in Fundraising* (Fourth Edition). John Wiley & Sons Inc.
- TIKA (2020). *Türkiye Development Assistance Report* [Türkiye Kalkınma Yardımları Raporu] <https://www.tika.gov.tr/upload/sayfa/T%C3%BCrkiyeKalk%C4%B1nmaYard%C4%B1mlar%C4%B1Raporu2020%2010.55.pdf>. Access date: 20.04.2022.
- Turkish Diyanet Foundation (2020). *Turkish Diyanet Foundation Activity Report-2020* <https://tdvmedia.blob.core.windows.net/tdv/MedyaOdas%C4%B1/Raporlar/TDV%20-%20Faaliyet%20Raporu%20-%202020.pdf>. Access date: 23.04.2022.
- Türk Kızılayı (2020). *Türk Kızılayı Activity Report 2020*. https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/kizilay_fr_2020_tr_web-01-07-2021-48114193.pdf. Access date: 24.04.2022.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The number of Turkish NGOs operating in the aid sector is increasing by the day. In 2020, Türkiye's foreign aid for development and humanitarian purposes amounted to \$ 8.8 billion. About \$401.87 million of this amount was contributed by various Turkish NGOs. In this paper, I delve deeper into this to try to answer some critical questions such as: Are Turkish NGOs capable of developing their own capacities mechanism and capacities in light of these large figures of donations? Can they run effective fundraising campaigns? And are they able to develop proper mechanisms to mobilize their volunteers properly? The case study design, one of the qualitative research designs, was used in the research.

Method: Research Design, The case study design, one of the qualitative research designs, was used in the research. The most basic feature of the case study is the in-depth investigation of one or more cases. In other words, the factors related to a situation (environment, individuals, events, processes, etc.) are investigated with a holistic approach and focused on how they affect the relevant situation and how they are affected by the relevant situation (Yıldırım and Şimşek, 2018, p. 73).

Data Analysis, The data of the research were analyzed using descriptive analysis technique. In the descriptive analysis technique, the data obtained are summarized and interpreted according to the previously determined themes. Direct quotations are frequently used in order to reflect the views of the interviewed or observed individuals in a striking way (Yıldırım and Şimşek, 2018, p. 239).” The data obtained in this study were summarized and interpreted according to six themes determined within the framework of the research questions, and it was aimed to reveal the views of Turkish teacher candidates on the subject studied in a striking way by giving direct quotations.

Conclusion: Turkish charities cannot develop their capacities adequately and correctly. The main reason why fundraising campaigns are weak is the lack or absence of corporate fundraising units. “While non-governmental organizations carry out their activities mostly through volunteers, less salaried employees also contribute to the activities compared to the number of volunteers. (Demir, 2021)” Therefore, NGOs reduce costs by employing volunteers. However, in a non-professional NGO, disruptions occur due to volunteerism. When this is the case, the need for paid fundraisers becomes pressing. Without professional fundraisers, it will not be easy to select the target audience correctly; identifying the needs and the donors cannot be categorized correctly. Turkish charities often fail to promote their campaigns to various categories, including young and old donors. One should note that these two groups can be accessed through different means. For instance, younger donors are more accessible to reach out to via social media platforms, while many old donors are still reliant on more conventional tools. The nature, importance and purpose of non-governmental organizations should be effectively explained to people through communication channels, especially social media, and philanthropy and donations should be followed up periodically, their effects should be measured, and problems should be identified. NGOs should hold conferences, present papers, bring groups from many different segments together and create platforms where people bounce off new ideas.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62591>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	23.05.2022	Submitted date
Kabul tarihi	28.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Köseoğlu, E. & Boyacı, S.D. (2022). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-yönetim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *Journal of History School*, 59, 2495-2517.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÖZ-YÖNETİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Emrah KÖSEOĞLU² & Şerife Dilek BOYACI³

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir öz-yönetim becerileri ölçeği geliştirmektir. Bu amaçla araştırmacı tarafından alanyazına dayalı olarak 72 soruluk madde havuzu oluşturulmuş ve kapsam geçerliği ile dile uygunluk gibi konular açısından taslak ölçek 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan 62 soruluk deneme ölçeği formu kullanılarak 54 öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliği ve dile uygunluğu değerlendirilen ölçek formu, pilot uygulama ve uzman görüşlerine dayalı olarak 49 maddeye düşürülmüştür. Son biçimi verilen ölçek formu Şanlıurfa iline bağlı Eyyübiye, Karaköprü ve Viranşehir ilçelerinde 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplam 954 ilkokul 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Eksik ve yanlış doldurulan formlar çıkarıldıktan sonra 901 ölçek formu üzerinden veri analizleri yapılmıştır. Ölçek formunda açıklayıcı faktör analizi/AFA ve doğrulayıcı faktör analizi/DFA sonucunda 6 faktörlü 20 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. AFA'da elde edilen modelin uyumluluğu DFA ile test

¹ Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yürütülmekte olana doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Makale yazımı etki oranı 1. yazar: %50, 2. yazar: %50. Makale için Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni (30.12.2020 tarih ve 72720 Protokol Nolu kararı) ve MEB onayı (17.02.2021 tarihli E-47377298-44-20791694 sayılı numaralı) alınmıştır.

² Öğretim Görevlisi, Harran Üniversitesi, Viranşehir Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, e.koseoglu21@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9836-0490

³ Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, sdbelet@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6050-1718

edilmiş ve elde edilen uyum indisleriyle desteklenmiştir. Ölçeğin geneli için elde edilen güvenilirlik katsayısı da .818 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beceri, Öz-yönetim, İlkokul, Ölçek Geliştirme

Development of the Self-Management Skills Scale for Primary School Students: A Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable self-management skills scale for primary school 3rd grade students. For this purpose, an item pool of 72 questions was created by the researcher based on the literature, and the draft scale was presented to 5 experts in terms of issues such as content validity and language compatibility. A pilot study was carried out with 54 students by using a 62-question trial scale form created in line with expert opinions. The scale form, whose content validity and conformity to language were evaluated, was reduced to 49 items based on the pilot application and expert opinions. The final form was applied to 954 primary school 3rd grade students in the spring term of the 2020-2021 academic year in Eyyübiye, Karaköprü and Viranşehir districts of Şanlıurfa province. After removing the missing and incorrectly filled forms, data analyzes were made on 901 scale forms. As a result of explanatory factor analysis/EFA and confirmatory factor analysis/CFA in the scale form, a structure consisting of 20 items with 6 factors was reached. The compatibility of the hand model in EFA was tested with DFA and supported by the obtained fit indices. The reliability coefficient obtained for the overall scale was calculated as .818.

Keywords: Skill, Self-management, Primary School, Scale Development.

GİRİŞ

Hızlı değişim ve gelişmelerin yaşandığı 21. yüzyılda bireylerden beklenen, karşılaştıkları farklı durumları etkili bir şekilde değerlendirip bu durumlara hızlı bir biçimde uyum gösterebilmeleridir. 21. yüzyıldaki bu dinamik yaşam döngüsü bireylere bir yandan yeni ve işlevsel olanaklar sunarken bir yandan da insanlığı savaşlar, çevre felaketleri, küresel çaptaki salgınlar, çevre ve nüfus sorunları gibi tehlikelerle karşı karşıya bırakabilmektedir. Bu sebeple ülkeler hem değişim ve gelişimlere ayak uydurabilecek insanlara hem de bu değişim ve gelişimlerin yol açtığı sorunlarla mücadele edebilecek bireyler yetiştirmeye gereksinim duymaktadır. Bu noktada şüphesiz en kritik görev ülkelerin eğitim sistemlerine düşmektedir.

Eğitim sistemleri süregelen bir şekilde, değişen dünya koşullarını irdeleyerek ve var olan olanakları göz önünde bulundurarak bireylerin gereksinim duyabilecekleri beceri ve yeterlikleri belirlemektedir. Bu çerçevede eğitim sistemleri daha önce olduğu gibi 21. yüzyılda da bu döneme özgü beceri ve yeterlikleri bireylere kazandırmayı hedeflemektedir. 21. yüzyılda öğrencilerden beklenen sadece bilgiye ulaşabilen değil, aynı zamanda bilgiyi üreten ve kullanan, iş birliği ve takım çalışması yapabilen, zorluklarla mücadele edebilen, çevresindeki olgu ve olayları sorgulayabilen, sorumluluk alabilen, sözlü ve yazılı iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, esnek, araştırmacı ve problem çözebilen birer birey olmalarıdır (Kılıç, 2015; Aydın, 2019). Ancak bu özellikteki bireylerin yetişmesi erken yaşlardan itibaren kazandırılacak becerilerle mümkün olabilmektedir. Bu hususta eğitimin ilk kademesi olan ilkokul dönemi, bu becerileri kazandırabilecek potansiyel bir dönemdir.

İlkokul süreci bireyin yaşamına ilişkin becerileri edindiği veya bu becerilerini geliştirdiği, bununla beraber yaşama ilişkin temel öğrenmelerin gerçekleştiği bir dönemdir. Bu dönemde bireylerin, başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını başarılı, mutlu ve sağlıklı bir biçimde sürdürebilmeleri için gerekli olan becerileri edinmeleri sağlanır. Günümüzde ise bu becerilerin başında 21. yüzyıl becerileri gelmektedir. Çeşitli uluslararası kuruluşlar [P21 (Partnership for 21st Century Learning), ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), EU (European Union), NETS/ISTE (International Society for Technology in Education)] tarafından 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan beceriler (Voogt ve Roblin, 2010), Türkiye’de ilkokul dönemindeki derslerde temel yaşam becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kılıç ve Gültekin, 2015). Temel yaşam becerileri bireylerin günlük yaşamda hayatlarını rahat sürdürebilmeleri için gerekli olan temel becerilerdir. Dünya Sağlık Örgütü/WHO (1997, 1999) yaşam becerilerini “bireylerin günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları zorluklar ve olumsuzluklar karşısında yükledikleri sorumluluklar, uyum gösterebilme ve olumlu davranışlar sergilemelerini sağlayan beceriler” olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler genel olarak problem çözme, karar verme, iş birliği, iletişim kurma, teknoloji kullanımı, öz-yönetim, zaman yönetimi, kendini tanıma sağlığını koruma, kaynak kullanımı, doğayı koruma gibi becerilerden oluşmaktadır. Temel yaşam becerilerinden biri olan öz-yönetim becerisi bireylerin kişisel gelişimi ve hayat boyu öğrenme yolculuklarında, kendilerini düzenleme ve kontrol etme noktasında önemli bir rol üstlenmektedir (Goleman, 2011).

Öz yönetim becerisinin alanyazında öz kontrol/*self control* (Kanfer, 1970), öz-öğrenim/*self-instruction* (Meichenbaum, 1977), öz düzenleme/*self-regulation* (Bandura, 1991), yaşam biçimi düzenleme/*lifestyle organization* (Williams vd.,

1992) biçiminde çeşitli kavramlarla ifade edildiği görülmektedir (Akt: Mezo ve Heiby, 2004). Goleman (2011) ise öz-yönetim kavramını duygusal zekanın bir alt alanı olarak detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Benzer şekilde Boyatzis ve Sala (2004) da, öz-yönetimi, “kişinin kendi duygularını anlaması ve bunları yönetmesi, hedeflerine ulaşmak için motive olması, ne hissettiğini bilmesi ve bu hislerini yönetmesi” şeklinde tanımlamıştır. Ancak öz-yönetimi sadece duygusal açıdan düzenlemeyle ifade etmeye çalışmak bu kavramın tam karşılığı olmayabilir.

Alanyazın incelendiğinde öz-yönetimle ilgili öz kontrol, öz düzenleme, öz değerlendirme gibi kavramlar da sıkça karşımıza çıkmaktadır. Öz kontrol, beklenmedik bir durumda ortaya çıkan ya da ertelenmesi gereken zorlu bir durumda dikkati, duyguları ve davranışı düzenleme becerisini gerektirir (Baumeister vd., 2007; Duckworth vd, 2019). Öz düzenlemeli öğrenmede ise ilerlemeyi izlemek, geri bildirim almak, sosyal, duygusal ve akademik hedeflere ulaşmak için kullanılan farklı stratejilere odaklanılır (Cole vd., 2018). Bununla birlikte Bandura (1991), öz yönetimle ilgili olarak öz düzenleme yapısı içerisinde yer alan öz izleme, öz değerlendirme ve öz güçlendirmeye öz yeterliği de ilave ederek bu becerilere daha geniş bir teorik bakış açısı getirmiştir. Bu noktada öz-yönetim becerilerinin bilişsel ve davranışsal stratejilerle ilişkili olduğu sonucu da ortaya çıkmaktadır (Ercoşkun, 2016). Kişinin karşılaştığı sorunlar karşısında yeterli düzeyde öz kontrol, özgüven ve esneklik gösterebilmesi de öz-yönetim tanımının içinde yer alır (Maboçoğlu, 2006). Zimmerman’a (1989) göre öz-yönetim, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine üst bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin bir biçimde katılım gösterebilme derecesidir (Akt: Koçdar, 2015). Benzer şekilde bireyin karşılaştığı olumsuzluklarla mücadele etme yeterliliği ve bu yeterlikleri düzenlemesi (Mayer vd., 2004), bireyin kendisini bir hedefe ulaşmak için harekete geçirebilmesi (Doleman, 2007) gibi ifadelerin de öz-yönetim kavramının tanımı kapsamında olduğu söylenebilir. Tüm bu tanımlar birleştirildiğinde öz-yönetim kavramı daha kapsayıcı bir şekilde “bilişlerin, duyguların ve davranışların kontrol edilmesi, yönetilmesi ve planlanması” olarak ifade edilebilir (McClelland ve Cameron, 2011).

Öğrencilerin potansiyellerini ideal bir şekilde geliştirmek için akademik hayatlarını düzenleyebilmek eğitim sistemlerinden beklenen önemli bir görevdir. Bu noktada öğrencilere öz-yönetim becerilerini kazandırmak ya da bu doğrultuda var olan potansiyellerini geliştirmek de oldukça önem arz etmektedir. Çünkü öz-yönetim becerilerine sahip bireyler hem kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmekte hem de sosyal yaşamın bir parçası olmaktadır. Bununla birlikte öz değerlendirmeler yapıp ulaşılabilir amaçlar da belirleyebilmektedirler. (Berger, 2003; King-Sears ve Bonfils, 1999; Medland, 1990). Dolayısıyla öğrencilere öz-

yönetim becerilerinin kazandırılması noktasında öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varacağı, toplumsal ve çevresel olaylara yönelik farkındalıklarının artacağı, toplumun etkin bir parçası olacakları, kendi yaşamlarını daha sağlıklı ve mutlu bir biçimde sürdürebilecekleri düşünülmektedir. Bu sebeple küçük yaşlardan itibaren öğrencilere öz-yönetim becerilerini kazandırılması veya bu becerilerini geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda özellikle ilkokul döneminde edinilen bilgi ve becerilerin sonraki yaşam için bir temel oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu bilgi ve becerilerin ne düzeyde kazandırıldığı belirlenebilmesi için ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu çerçevede ilkokul öğrencilerine kazandırılması planlanan önemli becerilerden biri de hiç şüphesiz öz-yönetim becerileridir. Bu hususta öz-yönetim becerilerinin hem öğrencilerde ne düzeyde olduğunu hem de çeşitli uygulamalar sonrasında öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığını belirleyebilmek için öz-yönetim becerileri ölçeğine gereksinim bulunmaktadır. Türkiye’de ve dünyada bu konuda geliştirilmiş ölçek sayısı sınırlı olmakla beraber (Mezo, 2009; Kılıç, 2015; Ercoşkun, 2016) geliştirilen ölçeklerin öğrenci seviyelerine uygunluğu, kültürel ve sosyo-ekonomik gerçeklikler de önemlidir. Bu sebeple Türkiye koşullarına uygun ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği” ile öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin belirlenebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği”nin geliştirilmesini amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın bu kısmında araştırma evreni ve örnekleme, ölçek geliştirme sürecine, veri toplama ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Evren ve örneklem

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında yürütülen bu çalışmanın evrenini Türkiye’nin Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir ilin üç ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören ilkokul 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında ulaşılması gereken örneklemin ne kadar olması gerektiğiyle ilgili kesin bir görüş birliği olmamakla birlikte (Field, 2009), örneklemin mümkün olduğunca büyük olmasının iyi olacağı belirtilmektedir (Pallant, 2016). Bununla birlikte ölçek geliştirme çalışmalarında örneklemin en az 300 katılımcıdan oluşması gerektiğini belirtenler de bulunmaktadır (Nunnally

1978, Akt: Pallant, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu çalışmada örneklem seçilirken olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede katılımcılar, belirli bazı özellikleri dikkate alınarak evreni temsil edecek biçimde seçilir (Ekiz, 2009). Bununla birlikte tabakalardan basit tesadüfi bir şekilde örnekleme yoluna gidilir (Balcı, 2010). Bu doğrultuda çalışmanın örneklemi 537'si kız, 417'si erkek olmak üzere 954 ilkokul 3. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin % 56.3'ü kız, %43.7'si erkektir. Öğrencilerin yaşları ise 8-9 ($\bar{x}=8.54$) arasında değişmektedir.

Ölçek geliştirme süreci

Çalışma kapsamında ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

Ölçek maddelerinin oluşturulması

Ölçek madde havuzu oluşturulmadan önce hem öz-yönetim becerileri hem de ölçek geliştirme süreciyle ilgili literatür detaylı bir şekilde taranmıştır (Baumeister vd, 2007; Berger, 2003; Büyüköztürk, 2012; DeVellis, 2014; Duckworth vd, 2019; Ercoşkun, 2016; Erkuş, 2012; Kılıç, 2015; Kılıç ve Gültekin, 2015; King-Sears ve Bonfils, 1999; Koçdar, 2015; Maboçoğlu, 2006; McClelland ve Cameron, 2011; Medland, 1990; Mezo, 2009; Mezo ve Heiby, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2015). Ayrıca İlkokul Hayat Bilgisi öğretim programları ve ders kitapları da incelenmiştir. Literatür taraması neticesinde varolan ölçeklerden (Kılıç, 2015; Mezo, 2009; Ercoşkun, 2016) de faydalanılarak araştırmacılar tarafından öz-yönetim becerilerine ilişkin ifadelerin yer aldığı 72 maddelik bir ölçek soru havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelerin 62'si olumlu, 10'u olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Olumsuz ifadeler alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda taslağa yerleştirilmiştir.

Ölçek soru havuzu 1 Türkçe öğretmeni, 2 Sınıf öğretmeni ve 2 Alan uzmanı (sınıf eğitimi alanında çalışan akademisyen) tarafından hem dile uygunluk hem de öğrenci seviyesi açısından incelenmiştir. Gerekli inceleme ve düzeltmelerden sonra soru havuzundaki madde sayısı 54'e düşürülerek ölçek formuna dönüştürülmüştür. Ölçek formu Türkiye'deki 4 farklı devlet üniversitesinde görev yapan 12 alan uzmanına (9'u Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi ve 3'ü Ölçme ve Değerlendirme alanlarında çalışan), uzman görüşü için gönderilmiştir. Ölçek formundaki her bir madde için açıklama kısmı bırakılmış ve uzmanlar tarafından bu kısımlara maddenin uygunluğu noktasında görüşler belirtmeleri istenmiştir. Bu uzmanlardan 9'u (7'si Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi ve 2'si Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanı) geri dönüt sağlamıştır. Uzman

görüşleri doğrultusunda bazı maddeler formdan çıkarılmış, bazı maddeler ise farklı iki maddeye dönüştürülmüştür. Ayrıca bazı uzmanlar ölçek soru havuzu için maddeler de önermiştir. Görüşler çerçevesinde madde sayısı 62 olarak revize edilmiştir.

Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi

Uzman görüşleri doğrultusunda 62 maddelik soru havuzu 3'lü likert tipi ölçek formatına dönüştürülerek dil ve kapsam geçerliğinin kontrol edilmesi bağlamında 54 öğrenciye pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Öğrencilerden ölçekteki her bir ifade için “hiçbir zaman”, “bazen” ve “her zaman” şeklinde işaretleme yapmaları istenmiştir. Pilot uygulama esnasında öğrenci ve öğretmenlerden alınan sorular ile geri bildirimler neticesinde genel uygulama için bazı değişiklikler yapılmıştır. Uygulama esnasında, öğretmenlerden öğrencilerin ölçeği cevaplama esnasında en çok hangi maddelerle ilgili sorular sorduklarını not etmeleri istenmiştir. Belirlenen bu sorular daha sonra uzmanlara da sorulmuştur. Ayrıca maddelerin madde-toplam korelasyonuna da bakılmış ve 0,30 altında olan maddeler belirlenmiştir. Gerek madde-toplam korelasyonu 0.30'un altında olan maddelerin varlığı gerekse bazı maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılmadığının tespit edilmesi neticesinde taslak formu tekrar gözden geçirilmiştir. Böylece bazı maddelerin uzman görüşlerine tekrar başvurularak ölçek formundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda ölçek formundaki madde sayısı nihai olarak 49'a düşürülmüştür.

Ölçeğin uygulanması ve ölçeğe son şeklinin verilmesi

Pilot uygulama sonrasında 49 maddeye düşürülen ölçek formu esas uygulama için 954 ilkokul 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Toplanan tüm ölçek formları incelendikten sonra eksik cevap verme, birden fazla kodlama gibi sebeplerden dolayı 53 öğrencinin formu analiz dışı bırakılmıştır. Toplam 901 öğrencinin formu veri analizine tabi tutulmuştur. Bu formların 454'ü Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), 447'si Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. AFA neticesinde ulaşılan sonuçlar DFA ile test edilmiştir. Elde edilen boyutlar uzman görüşleri çerçevesinde isimlendirilmiştir. Tüm bu işlemler neticesinde “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz-yönetim Becerileri Ölçeği”ne son şekli verilmiştir.

Verilerin toplanması

Ölçek geliştirme çalışmaları için ilgili uygulamalar 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde hem yüz yüze hem de online olarak gerçekleştirilmiştir. Online formlar için okul müdürleri ve 3. sınıf

öğretmenleriyle ölçek linki paylaşılmıştır. Şanlıurfa iline bağlı Eyyübiye, Karaköprü ve Viranşehir ilçelerindeki farklı devlet okullarında gerçekleştirilen uygulamalarda, 171'i online 783'ü yüz yüze olmak üzere toplam 954 öğrenciden veri toplanmıştır. Eksik cevap verme, birden fazla kodlama gibi sebeplerden dolayı 53 öğrencinin formu analiz dışı bırakılmış ve 901 öğrencinin formu analiz edilmiştir.

Verilerin analizi

Ölçek formlarını eksiksiz bir şekilde dolduran 901 öğrenciden elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirlik analizlerine tabii tutulmuştur. Toplanan verilerin normallik dağılımına ve bu verilerin faktör analizine uygunluğuna ilişkin bazı istatistikler yapılmıştır. Bu doğrultuda normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık (Skewness-Kurtosis) katsayıları incelenmiş ve bu katsayıların -1 ile +1 arasında olmasına (Muthen ve Kaplan, 1985; Kline, 2011) dikkat edilmiştir. Faktör analizine uygunluk için ise Barlett Testi (Barlett's test of sphericity) uygulanmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerlerine bakılmıştır. "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği"nin yapı geçerliğini belirlemek ve doğrulamak amacıyla sırasıyla AFA ve DFA yapılmıştır. Ölçeğin ve ölçek alt boyutlarının güvenilirliği için ise Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Veri analizleri için SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) ve AMOS 24 (Analysis of Moment Structures) paket programları kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular üç ana başlık altında sunulmuştur:

Verilerin faktör analizine uygunluğu

Veriler üzerinde faktör analizine başlamadan önce normallik dağılımına bakılmıştır. Bu doğrultuda Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş ve bu değerler sırasıyla -0.380 ve -0.557 bulunmuştur. Bu değerlerin normalliği karşılması için -1.0 ile +1.0 arasında değer alması gerektiği belirtilmektedir (Muthen ve Kaplan, 1985; ve Kline, 2011). Verilerin normallik varsayımını karşıladığı belirlendikten sonra veri setlerinin büyüklüğü; yani katılımcı sayısının uygunluğu değerlendirilmiştir. Faktör analizi için 300 katılımcının yeterli olduğunu (Tabachnick ve Fidell, 2015) belirtenler olduğu gibi her bir madde için 10 katılımcı (Nunnally, 1978, Akt: Pallant, 2016) olması gerektiğini belirtenler de bulunmaktadır. Yine Tabachnick ve Fidell (2015) katılımcı sayısının en az 100

olmakla beraber her madde için 5 katılımcı oranını da faktör analizi için koşul olarak belirtmektedir. Tüm bu görüşler incelendiğinde çalışmadaki katılımcı sayısının (N=901) faktör analizi için gerekli koşulları sağladığı söylenebilir. Verilerin faktör analizine uygunluğuna ilişkin diğer değerlendirmeler ise Barlett Testi ve KMO örneklem yeterliliğinin ölçülmesidir. Bu doğrultuda veriler üzerinde KMO ve Barlett Küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda KMO değerinin iyi olduğu (.869), Barlett Küresellik testinin ise anlamlı (p=.000) çıktığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2012; Field, 2009; Karaca, 2020; Karasar, 2010; Pallant, 2016; Tabacnick ve Fidell, 2015).

Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin geçerliğine ilişkin olarak yapı geçerliği çalışmaları kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA):

454 öğrenciden toplanan formlar uç değer analizine tabi tutulmuş ve 5 uç değer çıkarılarak 449 kişinin formu ile AFA gerçekleştirilmiştir. Normallik varsayımı için verilerin çarpıklık ve basıklık (Skewness-Kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Bu değerler sırasıyla -.436 ve -.566 bulunmuştur. Muthèn ve Kaplan (1985) ve Kline (2011) çarpıklık ve basıklık katsayılarının normalliği karşılması için -1.0 ile +1.0 arasında değer alması gerektiğini belirtmektedir. Normallik varsayımından sonra maddelerin madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Madde-toplam korelasyonun .30 ve üzerinde olan maddelerin öğrencileri daha iyi ayırt ettiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 1
Madde-Toplam Korelasyonları

Madde-toplam korelasyonu	Madde-toplam korelasyonu	Madde-Toplam korelasyonu	Madde-toplam korelasyonu	Madde-toplam korelasyonu
m1 .404	m11 .418	m21 .360	m31 .461	m41 .457
m2 .364	m12 .411	m22 .342	m32 .400	m42 .378
m3 .327	m13 .411	m23 .421	m33 .409	m43 .314
m4 .303	m14 .389	m24 .371	m34 .461	m44 .406
m5 .270**	m15 .478	m25 .472	m35 .261**	m45 .377
m6 .388	m16 .385	m26 .404	m36 .402	m46 .412
m7 .389	m17 .466	m27 .491	m37 .403	m47 .401
m8 .397	m18 .409	m28 .350	m38 .369	m48 .318
m9 .379	m19 .525	m29 .393	m39 .493	m49 .093**
m10 .425	m20 .423	m30 .342	m40 .411	

Madde toplam korelasyonu .30 altında olan üç madde (m5,m35,m49) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 46 maddenin ayırt ediciliğinin belirlenmesi için ham puanlar büyüken küçüğe doğru sıralanmış, alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların puan ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. 46 madde de anlamlı fark ($p=.00$) bulunmuştur. Bu durum maddelerin ayırt ediciliği sağladığını göstermektedir. Daha sonra maddelerin değişkene özgü varyanslarına ve madde faktör yüklerine bakılmıştır.

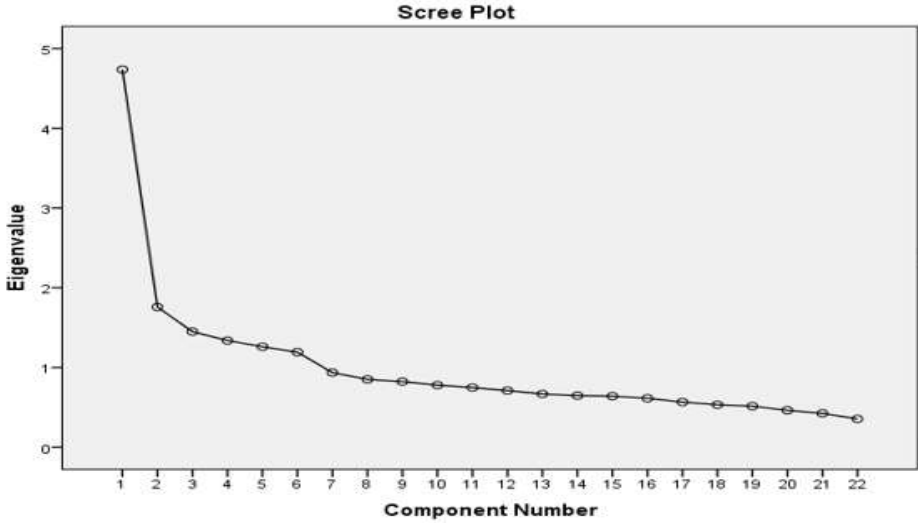
Ölçek maddeleri ile yapılan ilk açılımlayıcı faktör analizinde faktör sayısına herhangi bir sınırlandırma getirilmemiştir. Bu analiz sonucunda 46 madde, 13 faktör altında toplam varyansın % 58.906'sını açıklayacak biçimde toplanmıştır. Daha sonra Promax Eğik Döndürme tekniği ile maddelerin faktörlere dağılımı incelenmiştir. Döndürme yönteminin seçimi araştırmacıların amacına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Hazırlanan ölçekte faktörler arasında bir ilişki olduğu düşünülüyorsa eğik döndürme metotlarının kullanılması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015; Pallant, 2016). Ölçekteki faktörlerin bir beceriye ilişkin alt becerilerden oluştuğu ve birbiriyle ilişkili olduğu düşünüldüğü için eğik döndürme yöntemi seçilmiştir. Sık kullanılan eğik döndürme metotları Direct Oblimum ve Promax döndürmedir. Promax metodu dik ve eğik döndürmelerin bir melezi olarak kabul görmektedir. Bu metot birbiriyle ilişkili faktörleri ortaya çıkarırken eğik döndürme yönteminden ziyade dik açılı döndürmeyi uygular (Rennie, 1997).

Maddelerin faktör yüklerini belirlenmesinde en az .30 değeri kabul edilmiştir (Pallant, 2001). Bu doğrultuda maddelerin tek faktör altında toplanmasına ve faktör yüklerinin de .40 üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca birden fazla faktör altında yer alan maddelerden (binişik maddeler) faktör yük değerleri arasında fark en az .10 düzeyinde olan maddelerden başlanarak silme işlemine geçilmiştir. Madde silme işlemleri yapıldıktan sonra öz-yönetim becerileri ölçeği 6 faktör altında 22 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin KMO değeri .822 bulunmuştur. Altı faktör altında toplanan 22 maddenin açıkladığı varyans ise %53.334 olarak belirlenmiştir. Çok faktörlü ölçeklerde bu değer %40-%60 arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2005). Maddelerin açıkladığı toplam varyans miktarları ve faktörlere ait Scree Plot grafiği sırasıyla Tablo 2 ve Şekil 1' de sunulmuştur:

Tablo 2
Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktör	Başlangıç öz değerleri			Toplam faktör yükleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif	Toplam	Varyan %	Kümülatif
1	4.737	21.533	21.533	4.737	21.533	21.533
2	1.758	7.991	29.525	1.758	7.991	29.525
3	1.450	6.590	36.114	1.450	6.590	36.114
4	1.338	6.081	42.196	1.338	6.081	42.196
5	1.259	5.725	47.920	1.259	5.725	47.920
6	1.191	5.414	53.334	1.191	5.414	53.334
7	.935	4.252	57.586			
....			
22	.354	1.611	100.000			

Şekil 1. Maddelerin Yığılmasına İlişkin Scree Plot Grafiği



Maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için yapılan Promax eğik döndürme analizi sonuçları ise Tablo 3’de sunulmuştur.

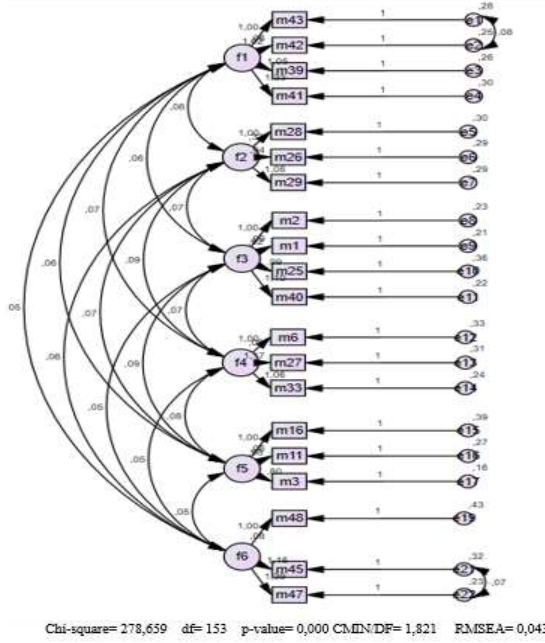
Tablo 3
Faktör Analizi Sonucu Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
m43	.726					
m42	.726					
m39	.644					
m41	.610					
m28		.823				
m26		.782				
m29		.767				
m2			.763			
m1			.672			
m25			.546			
m40			.478			
m6				.755		
m27				.614		
m33				.440		
m16					.736	
m11					.677	
m3					.498	
m12					.434	
m48						.769
m21						.645
m45				.422		.614
m47						.527

Ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlarda yüklendikleri yük değerleri incelendiğinde bu değerlerin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. En düşük madde yük değerinin 0.434; en yüksek madde yük değerinin 0.823 olduğu belirlenmiştir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan altı faktörlü yapıyı test etmek amacıyla 447 öğrencinin verisi üzerinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda altı faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ancak beşinci ve altıncı faktörlerdeki birer madde (m12 ve m21) ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan DFA sonucunda altı faktörlü yapı altı faktör 20 madde ile doğrulanmıştır. DFA’da gerçekleşen modele ilişkin grafik ve uyum indisleri sırasıyla Şekil 2 ve Tablo 4’te sunulmuştur.



Şekil 2. DFA'ya İlişkin model

Tablo 4
Ölçeğe İlişkin DFA Uyum İndisleri

	Ölçek değerleri	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Sonuç
CMİN/DF (χ^2/sd)	1,821	≤ 3	4-5	İyi uyum
GFI	0,942	$\geq 0,90$	(0,89-0,85)	İyi uyum
AGFI	0,921	$\geq 0,90$	(0,89-0,85)	İyi uyum
NFI	0,896	$\geq 0,95$	(0,94-0,90)	Kabul edilebilir uyum
NNFI (TLI)	0,903	$\geq 0,95$	(0,94-0,90)	Kabul edilebilir uyum
CFI	0,922	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	0,043	$\leq 0,05$	(0,06-0,08)	İyi uyum
SRMR	0,019	$\leq 0,05$	(0,06-0,08)	İyi uyum

GFI:Uyum İyiliği İstatistiği, AGFI: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İstatistiği, NNFI= Normlaştırılmamış Uyum indeksi, CFI= Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü, SRMR: Standardize Ortalama Hataların Karekökü (Bollen ve Lennox, 1991; Hu ve Bentler, 1999; Joreskog and Sorbom, 1993; Kline, 2011; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004).

Tablo 4’te yer alan DFA sonuçlarına göre ölçeğin CMİN/DF, GFİ, AGFİ, RMSEA ve SRMR uyum indekslerinin iyi, diğer indislerin ise kabul edilebilir değerler aldığı görülmüştür. Bu doğrultuda ölçek maddelerinin 6 faktörlü yapıyı desteklediği yargısına ulaşılmıştır.

AFA ve DFA sonrasında “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz-yönetim Becerileri” ölçeğine son halini vermek için faktör isimlendirilmesi yapılmıştır. Bu çerçevede ölçek formu altı faktörlü son haliyle 3 uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde faktörler sırasıyla “Doğayı Koruma ve Kaynak Yönetimi”, “Mekânı ve Konumu Algılama”, “Sorumluluk Alma”, “Etik Davranma”, “Öğrenmesini Yönetme” ve “Kendini Tanıma ve Karar Verme” olarak isimlendirilmiştir. Faktörlerde yer alan maddeler ve faktör isimleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5
Faktör İsimleri ve Faktörlerdeki Maddeler

Faktör Adı	Madde Sayısı	Maddeler
Doğayı Koruma ve Kaynak Yönetimi	4	43,42,39,41
Mekânı ve Konumu Algılama	3	28,26,29
Sorumluluk Alma	4	2,1,25,40
Etik Davranma	3	6,27,33
Öğrenmesini Yönetme	3	16,11,3
Kendini Tanıma ve Karar Verme	3	48,45,47

Ölçekteki faktörler arasındaki anlamlılığı belirlemek amacıyla korelasyon analizi de yapılmıştır. Bu doğrultuda Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler	Doğayı Kor. ve Kaynak Yön	Mekânı ve Konumu Algılama	Sorumluluk Alma	Etik Davranma	Öğrenmesini Yönetme	Kendini Tan. ve Karar Verme
Öz-Yönetim Bec. Toplam	.653**	.549**	.688**	.674**	.640**	.562**
Doğayı Kor. ve Kaynak Yön.		.241**	.409**	.452**	.377**	.337**
Mekânı ve Konumu Algılama			.269**	.296**	.246**	.216**
Sorumluluk Alma				.410**	.453**	.327**
Etik Davranma					.406**	.328**
Öğrenmesini Yönetme						.266**
Kendini Tan. ve Karar Ver.						

** p<.001 *p<.005

Ölçeğin faktörleri arasındaki anlamlılığı belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda faktörler arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği'nin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı .818 bulunmuştur. Elde edilen bu değer, ölçeğin öz-yönetim becerilerini ölçme noktasında güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010; Şencan, 2005).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 6 faktör ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin amacına uygun olarak hazırlanan 72 maddelik soru havuzu kapsam geçerliliği için toplamda 15 uzmanın (Temel Eğitim alanında çalışan akademisyenler, Ölçme-Değerlendirme uzmanları, sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri çerçevesinde 62 maddeden oluşan ölçek formunun 54 öğrenciyle pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında yapılan istatistikler neticesinde ve uzman görüşleri doğrultusunda madde sayısı 49'a düşürülmüştür. 49 maddeden oluşan ölçme aracı ise toplamda 954 ilkokul 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Veri toplama sürecinin ardından 896 veri üzerinde faktör analizleri (AFA ve DFA) yapılmıştır. Bununla birlikte madde-toplam korelasyonları, madde ayırt edicilikleri, faktörler arası korelasyon ve güvenilirlik katsayısına da bakılmıştır. Yapılan bu analizler çerçevesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

Bununla birlikte madde-toplam korelasyonları, madde ayırt edicilikleri, faktörler arası korelasyon ve güvenilirlik katsayısına da bakılmıştır. Yapılan bu analizler çerçevesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- İlkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen öz-yönetim becerileri ölçeğinin Eigen değeri ölçütüne göre altı faktörün açıkladığı toplam varyans %53.334'dür. Promax eğik rotasyon sonucunda maddelerin faktör yüklerinin 0.434 - 0.823 değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. DFA uyum indisleri 6 faktörlü yapıyı 20 maddede doğrulamıştır.

- Belirlenen faktörler sırasıyla "Doğayı Koruma ve Kaynak Yönetimi", "Mekân ve Konumu Algılama", "Sorumluluk Alma", "Etik Davranma",

“Öğrenmesini Yönetme” ve “Kendini Tanıma ve Karar Verme” olarak adlandırılmıştır.

• Ölçeğin tümü için Cronbach α katsayısı .818 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60; en düşük puan ise 20’dir. Tüm bu sonuçlar neticesinde geliştirilen ölçeğin öz-yönetim becerilerini ölçme noktasında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Öz-yönetim becerileri bireylerin kendi yaşamlarının sorumluluğunu alıp kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönetmelerini sağlayan becerilerdir. 30 yılı aşkın bir süredir öz-yönetim becerileri ve bu becerilerin doğası üzerine çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmalarla hem bu kavramın tanımı geliştirilmekte hem de farkı alanlara teorik ve pratik katkılar sağlanmaktadır (Mezo, 2009). Öz-yönetim becerilerinin çalışıldığı alanlardan biri de hiç şüphesiz eğitimidir. Çünkü bu beceriler eğitim sürecinde öğrencilerin okullarda uygun davranışlarını arttıran, istenmeyen davranışlarını azaltan, öğrencilerin kendi davranışlarını genelleştirip denetlemelerini sağlayan ve akademik performanslarına katkı sağlayan stratejilerdir (Todd, Horner ve Sugai, 1999). Bu doğrultuda bireylerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesi ve incelenmesi için ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde bu amaçla geliştirilmiş ölçme araçlarının yetersiz olduğu görülmektedir. Mezo (2009) tarafından geliştirilen “The Self-Control and Self-Management Scale (SCMS)” isimli ölçeğin daha çok yetişkinlere (lise ve üniversite öğrencileri) hitap ettiği görülmektedir. Türkçeye uyarlaması Ercoşkun (2016) tarafından yapılan bu ölçek “kendini ayarlama”, “kendini pekiştirme” ve “kendini değerlendirme” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ulusal alanyazında bu hususta yapılan bir diğer çalışma ise Kılıç (2015) tarafından geliştirilen öz-yönetim becerileri ölçeğidir. Bu ölçeğin 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan öz-yönetim becerileri (etik davranma, farklılıklara saygı duyma, mekânı ve zamanı doğru algılama, eğlenme, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, amaç belirleme, kariyer planlama, liderlik, sorumluluk, öğrenmeyi öğrenme, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması, duygu yönetimi) kapsamında hazırlandığı belirtilmektedir (Kılıç, 2015). Bu ölçek “etik davranma”, “öğrenmeyi öğrenme ve amaç belirleme”, “kariyer planlama ve sorumluluk”, “zamanı ve mekânı algılama”, “katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması yapma” ve “farklılıklara saygı duyma” olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır.

Bu çalışmada ilkökul 3. sınıf öğrencilerine yönelik bir öz-yönetim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen bu ölçekte “etik davranma”, “sorumluluk alma” ve “mekanı ve konumu algılama” alt boyutlarının

Kılıç (2015)'ın ölçeğindeki alt boyutlarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde “kendini tanıma ve karar verme” ve “öğrenmesini yönetme” alt boyutlarının ise Mezo (2009) tarafından geliştirilen ve Ercoşkun (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan öz-kontrol ve öz-yönetim (SCMS) ölçeğindeki “kendini değerlendirme” alt boyutuyla benzer yapıları desteklediği söylenebilir.

Temel yaşam becerileri Türkiye’de ve dünyada üzerinde önemle durulması gereken becerilerdir. Nitekim bu becerilerden biri de öz-yönetim becerileridir. Değişim ve gelişimlerin çok değişken ve hızlı olduğu 21. yüzyılda öğrencilerin bu becerilere sahip olması, kendi potansiyellerinin farkına varmaları ve bu potansiyellerini geliştirmeleri noktasında oldukça önemlidir. Ayrıca bu becerilerin küçük yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılması veya geliştirilmesi de oldukça elzemdir. Bu doğrultuda geliştirilen bu ölçeğin konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yardımcı olacağı ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aydın, A. (2019). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Görüşleri Çerçevesinde Öğretmen Eğitiminde 21.Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355.
- Berger, D. S. (2003). *The Effects of Learning Self-Management on Student Desire and Ability to Self- Management, Self-Efficacy, Academic Performance, and Retention*. Unpublished doctoral thesis, Albany State University.
- Bollen, K., & Lennox, R. (1991). Conventional wisdom on measurement: A structural equation perspective. *Psychological Bulletin*, 110(2), 305.
- Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). The Emotional Competence Inventory (ECI). In G. Geher (Ed.), *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy* (pp. 147–180). Nova Science Publishers.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem A Yayıncılık.
- Cole, P. M., Ram, N., & English, M. S. (2018). Toward a unifying model of self-regulation: A developmental approach. *Child Dev. Persp.* 79, 555–556. <https://doi.org/10.1111/cdep.12316>.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar*. (Çev. Ed.: Tarık Totan). Nobel Yayıncılık.
- Doleman, G. (2007). An el-based theory of performance. *The Emotional Intelligent Workplace*. C. Cherniss, ve D., Goleman (Eds.) içinde (ss. 27-44). Jossey-Bass.
- Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 373-399. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230>
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Ercoskun, M. H. (2016). Adaptation of self-control and self-management scale (SCMS) into Turkish culture: A study on reliability and validity. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1125-1145.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Pegem Akademi.
- Field, A. P. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. SAGE.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemli?* (Çev. Banu Seçkin Yüksel). Varlık/ Bilim.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Basım). Asil Yayın Dağıtım.
- Karaca, E. (2020). *Sosyal Hizmet Araştırmalarında Ölçek Geliştirme ve Bu Süreçte SPSS Kullanımı*. Nisan Kitabevi.

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: ...

- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Arastırma Yöntemi*, (21. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, Z. (2015). *Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkin Öğrenme Uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kılıç, Z. ve Gültekin, M. (2015). Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 261-281.
- King-Sears, M. E., & Bonfils, K. A. (1999). Self-management instruction for middle school students with LD and ED. *Intervention in school and clinic*, 35(2), 96-107.
- Kline, R. B. (1998). Software review: Software programs for structural equation modeling: Amos, EQS, and LISREL. *Journal of psychoeducational assessment*, 16(4), 343-364.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd Edition). The Guilford Press.
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal Zeka ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (133), 29-44.
- Medland, B. M. (1990). *Self-Management Strategies, Theory, Curriculum and Teaching Procedure*. Praeger Press.
- Mezo, P. G. & Heiby, M. E. (2004). A comparison of four measures of self control skills. *Assessment*, 11(3), 238-250.
- Mezo, P. G. (2009). The self-control and self-management scale (SCMS): Development of an adaptive self-regulatory coping skills instrument. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(2), 83-93.

- Muthén, B. & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non- normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 171-189.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Kullanım Kılavuzu. SPSS ile Adım Adım Veri Analizi. (Çev. S. Balcı & B. Ahi)*. Anı Yayıncılık.
- Rennie, K. M. (1997). *Exploratory and Confirmatory Rotation Strategies in Exploratory Factor Analysis*. Austin.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayınev.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ekinoks Basın Yayın Dağıtım Ltd Şti
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı (Çev.Ed.: M. Baloğlu)*. Nobel Yayıncılık.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. APA.
- Voogt, J. & Roblin, P. N. (2010). 21st century skills. [http://encore.oise.utoronto.ca/download/attachments/5374189/Voogt+Robin+21 CS+2010.pdf](http://encore.oise.utoronto.ca/download/attachments/5374189/Voogt+Robin+21+CS+2010.pdf), Acces date: 20.12.2021.
- World Health Organization (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*.
- World Health Organization (1999). Partners in life skills education—Conclusions from a United Nations interagency meeting (Report No. WHO/MNH/MHP/99.2). http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf Acces date: 20.12.2021.

EK: İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği

	Maddeler	Hiçbir Zaman (1)	Bazen (2)	Her Zaman (3)
43.	Yaşadığım çevredeki diğer canlılara (ağaçlar, hayvanlar gibi) zarar vermem.			
42.	Yaşadığım çevreyi ve doğayı temiz tutarım zarar vermem.			
39.	Okulun eşyalarını ve kaynaklarını (sıra, masa, lavabolar gibi) özenli kullanırım.			
41.	Herkesin kullandığı ortak eşyaları (parktaki oyuncaklar, okuldaki eşyalar, duvardaki baskılar gibi) özenli kullanırım.			
28.	Okuluma krokiyi çizebilirim.			
16.	Evinim krokiyi çizebilirim.			
29.	Yaşadığım mahallenin krokiyi çizebilirim.			
2.	Ödümü dağıtımında tekrar düzenlerim.			
1.	Evdeki kuralara uymaya dikkat ederim.			
25.	Kendime ait ders çalışma planı hazırlarım.			
40.	Aileme karşı sorumluluklarımı yerine getiririm.			
6.	Arkadaşlarım arasındaki anlaşmazlıklarda doğruları söylemekten kaçınmam. *			
27.	Arkadaşlarımın haklarına saygı gösteririm. (Onlar konuştuğunda dinlerim, konuşma sırasını beklerim gibi.)			
33.	Ailemdeki kişilere her konuda doğruları söylerim.			
16.	Etkili öğrenmek için farklı yolları (tekrar etme, not alma, soru sorma, hikayeleştirme gibi) kullanırım.			
11.	Bir şey üzerinde çalıştığım zaman tüm dikkatimi ona veririm.			
3.	Ödevlerimi dikkatle yaparım.			
48.	Ödevlerimi yapacağım zamana kendim karar veririm.			
45.	İstemediğim bir durumda hayır diyebilirim.			
47.	Kendi isteğimle kişisel temizliği yaparım.			

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of this research is to develop a valid and reliable self-management skills scale for primary school 3rd grade students in Turkey.

Method: The sample from which the data were collected within the scope of the scale development study consisted of 954 primary students who were at 3rd grade. While 537 of the students are girl students, 417 of them are boys. Before the scale item pool was created, the literature on both self-management skills and the scale development process was reviewed in detail. As a result of the literature review, a 72-item scale question pool was created, including statements about self-management skills. The scale question pool was reduced to 62 within the framework of expert opinions and transformed into a 3-point Likert type scale form. The prepared form was applied to 54 students as a pilot application. During the pilot application, some changes were made for the general application as a result of the questions and feedback received from the students and teachers. The application instruction of the scale was corrected, and it was decided to remove some items from the scale form by consulting the expert opinions again. Accordingly, the number of items in the scale form was reduced to 49. The scale form, which was reduced to 49 items after the pilot application, was applied to 954 primary school 3rd grade students for the main application. After

examining all the collected scale forms, 53 students' forms were excluded from the analysis due to reasons such as missing answers and more than one coding. The total of 901 students' forms were subjected to data analysis. Of these forms, 454 were used for Exploratory Factor Analysis (EFA), and 447 for Confirmatory Factor Analysis (CFA). Some statistics were made regarding the normality distribution of the collected data and the suitability of these data for factor analysis. In this direction, the skewness and kurtosis (Skewness-Kurtosis) coefficients were examined for the assumption of normality. For the convenience of factor analysis, Barlett's test of sphericity was applied and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) values were checked. Cronbach Alpha coefficient was calculated for the reliability of the scale. SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) and AMOS 24 (Analysis of Moment Structures) package programs were used for data analysis.

Findings: Before starting the factor analysis on the data, the normality distribution was checked. Accordingly, Skewness and Kurtosis values were examined and these values were found to be $-.380$ and $-.557$, respectively. It is stated that these values should take values between -1.0 and $+1.0$ in order to meet normality (Muthèn & Kaplan, 1985; and Kline, 2011). Other evaluations regarding the suitability of the data for factor analysis are the measurement of sample adequacy of the Barlett Test (Barlett's test of sphericity) and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). In this direction, Kaiser Mayer-Olkin (KMO) and Barlett Sphericity tests were applied on the data. It was observed that the KMO value was good ($.869$) and the Barlett Sphericity test was significant ($p=.000$) (Büyüköztürk, 2012; Field, 2009; Karaca, 2020; Karasar, 2010; Pallant, 2016; Tabacnick & Fidell, 2015). Regarding the validity of the scale, EFA and CFA were conducted within the scope of construct validity studies. After the normality assumption, the item-total correlations of the items were examined. Three items (m5, m35, m49) that were below $.30$ in the item-total correlation were excluded. In order to determine the distinctiveness of the remaining 46 items, the raw scores were ranked from largest to smallest, and the mean scores of the groups comprising the lower 27% and upper 27% were compared with the independent groups t-test. Significant difference ($p=.00$) was found in 46 items. This shows that the items provide discrimination. Then, the variable-specific variances and item factor loadings of the items were examined. It was paid attention to whether the variance and factor loads of the items were over $.40$ and it was determined that all items had $.40$ variance and factor loadings.

After item deletion, the self-management skills scale consisted of 22 items under 6 factors. The KMO value of the scale was found to be $.822$. The variance explained by 22 items gathered under six factors was determined as 53,334%. It

is stated that this value is between 40% and 60% in multifactorial scales (Tavşancıl, 2005).

In order to test the six-factor structure that emerged as a result of the exploratory factor analysis, Confirmatory Factor Analysis was performed on the data of 447 students. As a result of the analysis, the six-factor structure was confirmed. However, one item (m12 and m21) in the fifth and sixth factors was removed from the scale. As a result of the CFA, the six-factor structure was confirmed with 20 items ($\chi^2=278.659$, CMIN/DF=1.821, RMSEA= 0.043, GFI=0.942, AGFI=0.921, NFI=0.896, NNFI (TLI)=0.903, CFI=0.922, RMSEA=0.043, SRMR=0.019). According to the CFA results, it was seen that the CMIN/DF, GFI, AGFI, RMSEA and SRMR fit indices of the scale were good and the other indices had acceptable values.

After EFA and CFA, factor naming was done to finalize the scale as "Self-Management Skills for Primary Students who were at 3rd Grade ". In this framework, the scale form with six factors was sent to 3 experts in its final form. Within the framework of expert opinions, the factors were named as "Nature Conservation and Resource Management", "Perceiving Space and Location", "Taking Responsibility/Observing the Rules", "Behaving Ethically", "Managing Your Learning" and "Self-Knowledge and Decision Making".

For the reliability of the scale, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was checked. The reliability coefficient for the overall scale was found to be .818. This value shows that the scale is a reliable measurement tool for measuring self-management skills (Kalaycı, 2010; Şencan, 2005).

Discussion & Conclusion: As a result of all the these results, it can be said that the developed scale is a valid and reliable measurement tool for measuring self-management skills. In this century, where change and development are very rapid and variable, it is very important for students to have these skills, to realize their own potential and to develop this potential. In addition, it is essential that these skills are acquired or developed by students in early ages. It is thought that this scale which was developed in this direction, will help researchers in studies to be carried out on the subject and contribute to the literature.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.58062>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	21.03.2022	Submitted date
Kabul tarihi	28.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bulut, F.& Şimşek, Ş.(2022). Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Tarih Sevgisi ve Kültürel Mirasın Korunması: Bilgin Adalı'nın "Kariye Hazinesi" Örneği, *Journal of History School*, 59, 2518-2540

ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNDE TARİH SEVGİSİ VE KÜLTÜREL MİRASIN KORUNMASI: BİLGİN ADALI'NIN "KARIYE HAZİNESİ" ÖRNEĞİ¹

Funda BULUT²& Şahin ŞİMŞEK³

Öz

Geçmiş, şimdi ve gelecek arasında bağ kurmayı sağlayan tarih, kurgusal metinlerle çocuk edebiyatına taşındığında çocukların öğrenme merakını ve araştırma isteğini arttırarak değer gelişimine katkıda bulunabilmektedir. Çocuklar, okudukları eserler yoluyla içinde yaşadıkları toplumun geçmişini, ülkelerinin zengin tarihsel mirasını tanıyarak onları koruma bilincine de sahip olmaktadır. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Millî Kültürümüz" teması işlenmesi zorunlu temalardan biridir ve bu başlık altında kültürel miras, şehirlerimiz, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz gibi birçok önemli konuya yer verilmektedir. Bahsi geçen konular açısından değerlendirildiğinde Bilgin Adalı'nın *Kariye Hazinesi* adlı eserinin, Millî Kültürümüz temasının kazanımlarını destekleyecek nitelikte bir eser olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, Bilgin Adalı'nın *Kariye Hazinesi* adlı eserinin hangi yönleriyle kültürel mirasa sahip çıkma değerine katkı sağladığını, eserde tarih sevgisinin nasıl işlendiğini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, çalışmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiş, elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. İstanbul'un Fatih Sultan Mehmet tarafından fethedildiği günlerden kalma bir hazinenin peşine düşen bir grup çocuğun maceralarının anlatıldığı eser, doğrudan kültür varlıkları ve onları koruma konusunda bilgi veren kazanımlarla tarih, kültür ve

¹ Bu makale, 27-30 Ekim 2021 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen "Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU-2021)"nde sunulan aynı adlı bildirinin genişletilmiş hâlidir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

² Dr., Kastamonu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, fbulut@kastamonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7101-3496.

³ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ssmsek@kastamonu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4433-0004.

miras öğrenme alanında farkındalık yaratmaktadır. *Kariye Hazinesi*'nde tarih sevgisi ve merakı da öğrencilerine kültür varlıklarının sahip olduğu değerler konusunda bilgi ve bilinç kazandırma hevesindeki idealist öğretmen Erdal karakteri üzerinden aktarılır. Eserde Erdal öğretmenin çocuklarla kurduğu ders içi ve ders dışı etkin iletişim biçimi, öğretim yöntemleri ve müze kültürü dikkat çekici diğer eğitimsel öğelerdir. Çalışma sonucunda eserin genç nesillerde tarih sevgisi ve merakı oluşturabilecek kültürel mirasın aktarılması ve korunması adına birçok unsura yer verdiği bulgusuna ulaşılmış ve bunlar örneklendirilmiştir. Bulgularda çocukların kültür varlıklarının nasıl yok olduğu ve nasıl korunabileceği konularında bilgilendirilmesi, müze kültürü, araştırma merakı gibi millî kimlik ve tarih bilinci oluşturulmasına katkı sağlayacak ve bu konuda farkındalık oluşturacak noktalar da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Tarih Bilinci, Kültürel Miras, Müze Kültürü, Bilgin Adalı.

Love of History and Preservation of Cultural Heritage in Children's Literature: The Example of Bilgin Adalı's "Kariye Hazinesi"

Abstract

When history, which provides a link between the past, present and future, is transferred to children's literature with fictional texts, it can contribute to value development by increasing children's learning curiosity and research desire. Through the works they read, children become aware of the past of the society they live in and the rich historical heritage of their country, and they also have the awareness of protecting them. In this context, the theme of "Our National Culture" in the Turkish Language Curriculum is one of the mandatory themes to be covered, and many important subjects such as cultural heritage, our cities, historical places, historical figures, and our historical works are included under this title. When evaluated in terms of the aforementioned subjects, it has been seen that Bilgin Adalı's work named *Kariye Hazinesi* is a work that will support the achievements of the theme of our National Culture. The aim of this study is to reveal in which aspects Bilgin Adalı's work named *Kariye Treasure* contributes to the value of protecting the cultural heritage and how the love of history is processed in the work. Qualitative research method was used in the study, the data of the study were obtained by document analysis technique, and the obtained data were interpreted with content analysis. The work, which tells the adventures of a group of children who are chasing a treasure from the days when Istanbul was conquered by Fatih Sultan Mehmet, raises awareness in the field of learning history, culture and heritage, with gains that directly inform cultural assets and their preservation. In *Kariye Hazinesi*, his love and curiosity for history is conveyed through the character of Erdal, an idealist teacher who is eager to give his students knowledge and awareness about the values of cultural assets. In the work, the effective communication style, teaching methods and museum culture established by Erdal teacher with children in and out of the classroom are other educational elements that attract attention. As a result of the study, it has been found that

the work includes many elements that can create a love and curiosity for history in young generations, in order to transfer and protect the cultural heritage, and these are exemplified. In the findings, points that will contribute to the formation of national identity and historical awareness, such as informing children about how cultural assets are destroyed and how they can be preserved, museum culture, research curiosity, and raise awareness on this issue have also been determined.

Keywords: Children's Literature, Historical Awareness, Cultural Heritage, Museum Culture, Bilgin Adalı.

GİRİŞ

Edebiyat, insanı duygu, düşünce ve tasavvur yönünden yükselten, ona sınırlı ömründe yaşaması imkân dâhilinde olmayan hayatlar sunarak algısını ve ferasetini geliştiren, empati kurmayı öğreten, hayatın ayrıntılarını fark ettirerek incelikleri, duyarlılıkları öğreten, bir dil ve duygu işçiliği olduğu için okuyucusuna estetik zevkler edindiren bir sanat dalıdır. Prof. Dr. Orhan OKAY, edebiyatı; “Duygu, düşünce ve hayallerin okuyucuda heyecan, hayranlık ve estetik zevk uyandıracak şekilde sözle ifade edilmesi sanatıdır.” şeklinde tanımlamıştır (Karataş, 2001, s. 120).

Çocuk edebiyatı ise hedef kitlesi çocuklar olan edebiyatın adıdır. Çocukların gelişim dönemlerine göre bile ihtiyaçları farklılaştığına göre çocuğun yetişkinden ilgileri, ihtiyaçları, zevkleri yönlerinden tamamen apayrı düşünülmesi, küçük yetişkinler olarak görülmekten vazgeçilip kendi başına bir fert olarak algılanması gerekmektedir. Bu nedenle çocuklar, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden, hayal güçlerini zenginleştiren, okurken keyif aldıkları, yeni bilgiler öğrendikleri, konuştukları dilin ustaca yazımını görerek dil gelişimlerine katkı sağladıkları edebiyat ürünlerine ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaç ancak çocuk edebiyatı ürünleri ile giderilebilmektedir.

Temizyürek (2003, s. 161), çocuk edebiyatının muhteviyatını “çocuğun; hayal dünyasına hitap eden, üstün nitelikleri olan, estetik bir boyut taşıyan, kelime hazinesine uygun, ana dilini geliştirebilecek özellikte, ulusal ve evrensel değerleri içeren, psiko-sosyolojik gelişimine katkı sağlayan, severek dinlediği/okuduğu, zevk aldığı yazılı ve sözlü edebiyat mahsulleri” şeklinde ifade etmiştir.

Batı’da 16. yüzyıldan itibaren çocuk fikrinin ortaya çıkmaya başlaması ile birlikte çocuk ve çocukluk üzerine eğilme çabaları artmış, çocuğu minyatür bir yetişkin olarak görmek yerine kendine has zevkleri, ilgileri olan, anne babasına benzemek zorunda olmayan, kendi kıyafet tercihini yapabilen fertler olarak görülmeye başlanmış, bu gelişmeler çocuk edebiyatını da gündeme getirmiştir

(Şirin, 2016, s. 16). Çocuk edebiyatı, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına hitap eden; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmanın yanında sanat ve estetik yönünden gelişmesine de katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı olarak tanımlanır (Şirin, 2007, s. 16).

Edebiyat yahut özelinde çocuk edebiyatının konu alanlarından biri de tarihtir. “Tarih öğretiminin temel amacı, çocuğun içinde yaşadığı hayata uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Tarih öğretiminden maksat yalnızca eski olayları öğretmek değil insanlığın günümüze gelene kadar geçirdiği evreleri meydana çıkararak şimdikiyi daha iyi anlamasını sağlamak ve geleceğe ışık tutmaktır” (Sungu, 1927, s. 153)

Tarih, Misalli Büyük Türkçe Sözlük’te “Toplumların, milletlerin başından geçen olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bunların sebep ve sonuçlarını, birbirleriyle olan ilişki ve bağlantılarını inceleyen ilim” şeklinde ifadesini bulmaktadır (Ayverdi, 2008, s. 3072). İnsanlığın kolektif hafızasını var eden tarih, geçmiş ve bugün birlikteliğinin somutlaşmasının en önemli aktörlerindedir. Her ne kadar, gelişen iletişim teknolojileri, ulaşımdaki kolaylıklar dünya üzerinde insanları birbirlerine yaklaştırsa da geleneksellik yerini evrenselliğe bırakıyor gibi görünse de dünya küresel bir köy olarak addedilip sınırların önemini yitirdiğinden dem vurulsa da bugün 21. yüzyılda dahi şahit olduğumuz savaşlar bizlere millet olma bilincinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Emperyalizm gözünü diktiği ülkeleri içten ve dıştan çökertme gayesinden hiç vazgeçmemektedir. Millet olma bilincine sahip toplumları içten yahut dıştan çökertmek, parçalamak zordur. Millet olma bilincinin kazandırılmasında tarih eğitimi vermek, tarih sevgisi kazandırmak başat unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Pek çok ülkede okullarda öğretilen tarih resmî tarihtir ve bu öğretim tarih bilinci ve ulus kimliği kazandırma amacına hizmet etmektedir. Tarih eğitimi ile toplumun müşterek değerleri, hisleri yeni nesillere aktarılma imkânı bulmaktadır. Ortak bir geçmişe sahip olmak millet olma bilincinin yaşatılmasında ve korunmasında, milletin devamı için gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. Genç nesiller içinde yaşadıkları toplumu en iyi bir şekilde o toplumun tarihini, kültürünü ve değerlerini öğrenerek ve benimseyerek tanıyabilirler. Tarih eğitiminin önemli amaçlarından biri, genç nesillerin içinde yaşadıkları toplumu tanımalarını sağlamak için onlara geçmişlerini öğretmektir. Tarih eğitimi, bunu yaparken sadece eskiden yaşanmış olaylar hakkında bilgi vermek maksadını gütmeyiz; insanlığın tarih boyunca geçirmiş olduğu evreleri ortaya çıkararak bugün ulaşılan merhaleyi göstermeyi

ve geçmişin iyi analiz edilmesi ile şimdinin daha iyi anlaşılmasını ve geleceğe dair planların daha iyi yapılmasını amaç edinir.

Tarih eğitimi ile fertlere üst düzey düşünme becerileri de kazandırılmaktadır. Çünkü tarih geçmişte yaşayanların tecrübeleri, taktikleri, problem çözme becerileri ile doludur. Bizden önce yaşayanların tecrübelerinden yararlanmak sınırlı insan ömründe yapılan hataları tekrarlamamak, bilakis geçmişin hatalarından ders çıkarıp insan neslini daha iyi bir konuma getirmek, birikim ve deneyimlerimizi geliştirerek ilerlemek için tarih öğrenmeye ihtiyaç vardır.

Tarih derslerinin olgu aktarımı esasına dayanan bir anlayışla öğretilmeye çalışılması, öğrencilerin yaşadıkları dönemlerden çok uzak bir zaman dilimiyle ilgili salt bilgi verilerek, konuların sade sözlü bir anlatım yöntemi kullanılarak soyut biçimde aktarılacak istenmesi tarih öğretiminde karşılaşılan en önemli problemlerden biridir. Bu çeşit bir eğitim, bazı öğrencilerin ilgi ve meraklarını istenilen düzeyde uyandıramamakta ve derse karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olmaktadır (Demircioğlu, 2014). Ülkemizde tarih öğretimi ile ilgili her öğretim kademesinde “kuru bilgi yığını”, “sıkıcı”, “yaşamla ilişkisi kopuk” (Safran, 1993, s. 199) şeklinde dile getirilen durumun önüne geçmek, çocukların ve gençlerin tarih dersine karşı olumsuz tutumlarını değiştirmek için yapılabileceklerden biri, onları ders kitaplarının haricinde tarihle kurgunun başarılı bir şekilde harmanlandığı eserlerle karşılaştırmak olabilir.

Tarihi öğretmek için edebiyattan faydalanılması yeni değildir. İyi ve erdemli birer vatandaş olma konusunda rol model teşkil edecek karakterleri barındıran, bireylerin zaferlerini gösteren öyküler 19. yüzyılda okulların müfredatının merkezindedir. Son on yılda tarih öğretiminde edebiyatın kullanılması ile ilgili çok sayıda bilimsel ve popüler makale yayımlanmıştır (Nelson ve Nelson, 1999'dan akt. Öztaş, 2018, s. 28).

“Tarih bilimi veya tarihçi, genelde insanlığın, özelde toplumların geçmişte karşı karşıya kaldığı önemli olayları ayrıntısına girmeden konu edinir. Edebiyat ise daha çok tarihin anlatmadığı sıradan kişi ve olaylarla, bunların bıraktığı izlerin ayrıntılarıyla ilgilenir” (Erol, 2012, s. 60). Kurguda tarihi, bir arka plan olarak kullanan edebî ürünler tarihsel dönemi, tarihî unsurları bir evrak gerçekliği ile ele almaz; onu kendi yaratım gücünü de kullanarak kurgunun imkânları doğrultusunda yeniden şekillendirir.

İnan'a (1938'den aktaran Ocak, 1997, s. 11) göre edebî ürünler “kazılarda elde edilen çanak çömleklerden daha mühimdirler; çünkü bunlar toprak altında ölü kalan kırıntılar değil, cemiyetin ruhunda binlerce yıl yaşayan vesikalardır.”

Dilin imkânlarının en iyi şekilde, okuyanda estetik duygusu ve heyecan uyandıracak biçimde kullanılmasıyla oluşan edebî eserler; bünyelerinde barındırdığı tarihî unsurları belki yüzyıllarca belki daha fazla kendinde muhafaza ederek aynı dili konuşan toplumların gelecek yıllarda da bu tarihî birikimi bir kurgu içinde okuyarak hatırlamalarına, yaşamalarına olanak vererek tarihî mirasın gelecek nesillere aktarımını da bu sayede sağlamış olacaktır. Tarih nesnel bir gerçeklik olarak insanlığın sosyokültürel gelişimine paralel bir gelişme gösterirken edebiyatçılar bu gerçekliği kendi muhayyileleri, zihniyetleri ve yorumları ölçüsünde öznel bir hâle getirirler. Öğretmek yerine bilinç düzeyine getirerek, öğretilen nesnel bilgilerin gerçek hayatta karşılığını göstererek bilginin içselleştirmelerini sağlamaktadırlar.

Şimşek'e (2006, s. 75) göre; "Geçmişteki günlük yaşantıların tasvirini yaparak tarihsel figürleri daha canlı kılan tarihsel roman, değer aktarımı ve ulusal bir tarih bilincinin yaratımında okul dışı tarih öğretimi için etkili bir eğitim/öğretim aracı olabilir. Bireylerin eleştirel düşünce becerilerini sekteye uğratmayacak, kaba ideolojik yaklaşımların dışında bir söylemle tarihsel gerçeklere atıfta bulunacak, onların zihinsel ve özellikle de duygusal gelişimlerine katkı sağlayabilecek tarihsel romanlar, eğitim açısından önemli bir değere sahiptir." Tarihsel romana geçmeden evvel çocuk edebiyatı eserlerinde işlenen önemli tarihî karakterler, tarihî mekânların dekor olarak kullanımı, tarihte yaşanmış bir olayın sade bir kurgu içinde verilmesi gibi karşımıza çıkan tarih, çocuk okuyucusuna tarih bilinci ve tarih sevgisi kazandırmada ders kitaplarında gördüğü salt tarihi daha iyi anlamasında yardımcı olabilmektedir.

2013 yılında yayımlanan ve 27 değer belirtilen Millî Eğitim Bakanlığı, Değerler Eğitimi Yönergesinde ilk kez "kültürel mirasa sahip çıkma" değeri dile getirilmiştir. Bu değer, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da hem "Değerlerimiz" başlığı altında belirtilen 10 kök değerden biri olan "vatanseverlik" değeri ile ilgilidir hem de "Temalar ve Konu Önerileri" başlığı altında "Millî Kültürümüz" temasının konularından biridir. "Kültürel miras" şeklinde programda yer alan bu tema ayrıca "tarihî mekânlar", "tarihî şahsiyetler", "tarihî eserlerimiz" gibi diğer konular ile de yakın durmaktadır.

Bir toplumun kültürel mirası pek çok unsurun birleşiminden meydana gelmektedir. Gümüşçü (2018, s. 108), kültürel mirası; "insanın yaşadığı tüm zamanlar boyunca oluşturduğu, biriktirdiği; geliştirerek yeni sentezlerle zenginleştirdiği ve sürekliliğini sağlayarak kendinden sonraki nesillere aktardığı tüm bilgi, inanç ve davranışlar bütünü ile bu bütünün parçası olan nesnelere" şeklinde tanımlamıştır. Kültürel miras, toplumların geçmişteki sosyoekonomik yapıları, hayat felsefeleri, estetik duyarlılıklarına ilişkin detaylar barındıran, aynı

toplumda yaşayan insanların ortak mazilerine dair somut yahut soyut öğeler içeren, toplumların gelecekleri için birleştirici ve bütünleştirici bir mahiyet taşıyan zenginlikler bütünüdür.

Bilgin (2011, s. 41) Hartog'a (2003) gönderme yaparak daha önceleri geçmişle ilgilenmenin ve kültürel mirası yüceltmenin etnosantrizmle⁴ alakası olduğuna inanılırken bugün bu tutumun değişerek kültürel mirası korumanın o toplumun geçmişine ve şimdiki zamanına karşı bir borcu olarak görüldüğünü ve bunun evrensel bir koruma bilincinin emaresi sayılması gerektiğini ifade eder.

Tarih; geçmiş üzerine düşünmek, sorgulamak, çıkarımlar yapmak için hazır bir hâlde bekleyen, bireylere âdeta örnek olay incelemesi imkânı sunan insanlık için çok önemli bir çalışma/ araştırma alanıdır. Bıraktığı somut yahut somut olmayan kültürel miras öğeleri ile genç bireylere bir yandan kendi tarihleri en iyi şekilde, delilleriyle öğretilme imkânı bulunurken bir yandan da tarih sevgisi ve bilinci oluşturularak milletin fertleri arasında birlik ve beraberlik gerçekleştirilmektedir. Kültürel miras bir toplumda genç nesillere atalarının sanatta, edebiyatta, mimaride ve çeşitli alanlarda ulaştığı merhaleyi göstererek daha iyisini yapmak ve yaratmak konusunda ilham olmaktadır.

Tarihi öğretmek ve sevdirmek, öğrencilerde tarih bilinci, kültürel mirası koruma duyarlılığı oluşturmak için okullarda derslerde verilen konuların ders dışında da pekiştirilmesi gerekmektedir. Edebi ürünlerde okuyucusunun karşısına çıkan tarih hem okullarda öğretilen tarih bilgisini pekiştirmekte, hem okura mevcudu bulunduğu toplumun geçmişini tanıtarak tarih bilincine sahip olmasını sağlamakta hem de tarihe karşı bir sevgi uyandırmaktadır. Tarih bilinci kazanan, yaşadıkları toplumun geçmişini öğrenen, aidiyet hissettikleri milletin bir ferdi olmaktan gurur duyan her birey kendi kültürüne sahip çıkacak, kültürel mirasın değerini kavrayacak, korumak ve gelecek nesillere sağlam bir şekilde ulaşmasını sağlamak için elinden geleni yapacaktır. Bu bilinçle hareket ederek eserlerinde tarih sevgisi ve kültürel mirasın değerini kimi zaman doğrudan kimi zaman örtük bir dille aktaran isimlerden biri de Bilgin ADALI'dır.

Bilgin ADALI, 11 Aralık 1944 tarihinde Karabük ilinin Safranbolu ilçesinde dünyaya gelmiştir. Babasının görevi nedeniyle Antalya, Alanya ve Mersin ve İstanbul'da yaşamış, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Basın Yayın Yüksek Okulunda radyo ve televizyon programcılığı alanında öğrenim görmüş, Ege Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sinema Televizyon

⁴ "1906'da William Graham Sumner tarafından ortaya çıkarılan etnosentrizm (etnosantrizm) kavramı, iç ve dış grupların varlığına ve kişinin kendi grubunun daima en üstte, merkezde yer aldığı düşüncesine dayanmaktadır. İlaveten kişinin kendi grubu dışındakilere daima saygısızlıkla baktığı ve hep daha aşağıda görülmesini ifade etmektedir." (Alkan ve Erdem, 2021, s. 636).

Bölümünde yüksek lisansını tamamlamıştır. 1973 yılında Türk Dil Kurumu üyeliğine seçilmiş olan Adalı, şiir ve öykü yazmaya çok küçük yaşlarda başlamış, ilk şiir ve öykü denemeleri, 1959-1962 yılları arasında, Kıbrıs'ta çıkan *Beşparmak* dergisi ile Mersin'de birkaç arkadaşıyla birlikte çıkardığı *Kızı* dergisinde yayımlanmıştır. 60'lı yıllarda *Devinim 60*, *Dönem*, *Yordam* gibi edebiyat dergilerinde görev almış; öykü, şiir ve eleştiri türlerinde eserler yayımlamıştır. 70'li, 80'li yıllarda çeşitli dergilerde o dönemin izlerini taşıyan öykü ve şiirler yazmış, 1968-1976 yılları arasında TRT Ankara Televizyonu'nda Kurtuluş Savaşı, Atatürk ve Atatürk devrimlerini konu alan belgesel filmler, kültür ve sanat programları, çocuk ve gençlik programları hazırlamıştır. Ağırlıklı olarak roman olmak üzere hikâye, tiyatro, efsane, destan, şiir, inceleme ve diğer dillerden yaptığı çeviri eserleriyle birlikte yayımlanmış 71 kitabı bulunan yazar, şair, çevirmen, eğitmen ve yönetmen Bilgin Adalı, 30 Eylül 2012'de yaşamını yitirmiştir (Yağcı Demirkıran, 2022, s. 24-25).

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Bilgin ADALI'nın *Kariye Hazinesi* adlı eserinin hangi yönleriyle kültürel mirasa sahip çıkma değeri katkı sağladığını, eserde tarih sevgisinin nasıl işlendiğini ortaya koymaktır. Yapılan alan yazın taramasında Bilgin ADALI'nın üzerine bu kavramsal çerçevede yapılmış bir araştırma bulunmaması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problemi, Bilgin ADALI'nın *Kariye Hazinesi* eserinde tarih sevgisi nasıl verilmiş, kültürel mirasa sahip çıkma değeri nasıl yer almıştır? şeklinde ifade edilir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemlerinden nitel araştırmanın temelinde bazı olguları kendi içinde çalışmayı, kendine has unsurları ile değerlendirmeyi, ilişkilendirmeyi, anlamlandırmayı ve kişilerin bu olgulara ne gibi anlamlar yüklediğini açıklamayı amaçlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005). Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi ya da belgesel tarama Karasar'a (2012, s. 77) göre "belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar."

Verilerin Analizi

Çalışmanın evrenini, Bilgin ADALI'nın *Kariye Hazinesi* adlı eseri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olduğundan evrenin tamamı örneklem olarak alınmıştır. Doküman incelemesi tekniği ile elde edilen veriler, betimsel analiz kullanılarak tahlil edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır. İstanbul'un Fatih Sultan Mehmet tarafından fethedildiği günlerden kalma bir hazinenin peşine düşen bir grup çocuğun maceralarının anlatıldığı eser, doğrudan kültür varlıkları ve onları koruma konusunda bilgi veren kazanımlarla tarih, kültür ve miras öğrenme alanında farkındalık yaratmaktadır. *Kariye Hazinesi* adlı kitapta “*Bir Amacı Vardı Onun, Savaş, Zafer ve Sonrası, Fetihden 554 Yıl Sonra (29 Mayıs 2007), Kariye Müzesi, Duvardaki Gözler, Planın Öteki Yarı, Müzedeki Esrarengiz Ziyaretçi, Dedenin Öyküsü, Erdal Öğretmen, Harabenin Gizi, Baskın Planı, Baskın, Yağmurluklu Adam*” olmak üzere toplam 14 hikâyeye yer almaktadır. Ayrıca kitapta okuru bilgilendirmek amacıyla ek hâlinde Fatih Sultan Mehmet, Kariye Müzesi, Mimar Sinan'ı anlatan kısa bölümler de bulunmaktadır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için adı geçen eser her iki araştırmacı tarafından iki ay ara ile ikişer kez okunmuş, elde edilen ve tasnif edilen verilerin ilk okuma ve son okuma neticesinde değişmediği görülmüştür. Elde edilen verilerin analizi ile ilgili uzman görüşüne de başvurulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

1. Tarih Merakı ve Sevgisi

*“Evvelâ millete tarihini,
asil bir millete mensup bulunduğumu,
bütün medeniyetlerin anası olan
ileri bir milletin çocukları olduğumu öğretmeliyiz.”*

Atatürk

Farklı yönleriyle birey ve toplum ilişkisine yer veren edebî eserde bireyin dünü, bugünü ve yarını, toplumsal zemin, zaman ve yapısı içinde bulunduğu kültür ve değerler dünyasıyla birlikte anlatılır. Tarihî olay ve kişilerle örülü nitelikli edebî metinler, tarih öğretmek gibi bir göreve sahip olmasa da çocukta geçmişini anlama, öğrenme, araştırma isteği uyandırarak çocuğun tarih sevgisi ve merakı kazanmasında etkin bir rol üstlenir. Bir başka deyişle “edebî eserin tarih öğretmek gibi bir işlevi olmasa da tarih ilmini anlama ve sevdirmeye yolunda etkin

bir rolü vardır. Bu bağlamda tarihçinin yazdıklarıyla sunulan bir tarihî olay veya şahsiyet, edebiyat ve edebî mahsuller vasıtasıyla ilgi alanı haline getirilebilir (...) Gayesi güzellik duygusu uyandırmak olan bilhassa kurmacaya dayalı sanat eseri, aynı zamanda konu edindiği alanı okuyucuya sevdirmede, dolayısıyla okuyucunun bu alanda bilgi sahibi olmasının önünü açmasında büyük rol oynar.” (Erol, 2012, s. 60-61). Ayrıca tarihi konu edinen edebi eserler, çocuğun mensup olduğu topluluğun özelliklerini anlamasına, geçmişle bağ kurmasına, tarihî ve kültürel değerleri tanıyıp keşfetmesine yardımcı olarak çocuğun hayata bakış açısını zenginleştirir. Özellikle de tarihî karakterleri ve yaşamları tanıtarak çok çeşitli uygarlıkları keşfetmesine, birbirinden zengin değerleri saygı ve hoşgörü ile kabullenmesine imkân sağlar. Bu bağlamda İstanbul fethini kurguya farklı şekilde yerleştiren Bilgin ADALI'nın *Kariye Hazinesi* adlı eserinde İstanbul'un Fatih Sultan Mehmet tarafından fethedildiği günlerden kalma bir hazinenin peşine düşen bir grup çocuğun maceraları anlatılır. Eserde tarih sevgisi ve merakı, öğrencilerine kültür varlıklarının sahip olduğu değerler konusunda bilgi ve bilinç kazandırma hevesindeki idealist öğretmen Erdal karakteri üzerinden verilmeye çalışılır.

Kariye Hazinesi'nin idealist karakterlerinden Erdal öğretmen, derste İstanbul'un fethedilmesini anlatırken 7. sınıf öğrencilerinin dikkatini çekmek isteğiyle Kariye Müzesi'nde kayıp olan bir hazinenin varlığından söz eder. Öğrencilerin oldukça ilgisini çeken bu ders sonunda Can ve arkadaşları kayıp olan hazinenin peşine düşerek araştırmaya başlar. Bu süreçte birçok tarihî konuyu araştıran çocuklar, İstanbul'un fethi başta olmak üzere Kariye'nin yapımı ve geçirdiği evreler, geçmiş dönemdeki mimari yapılar hakkında derin bilgi sahibi olurlar: “Çocuklar ben sizi bu konularda araştırmaya teşvik etmek için böyle kurmaca bir hazine öyküsü anlatmıştım. Sizin gidip müzeyi gezeceğinizi, araştırma falan yapacağınızı ama müzede bir şey bulamayınca benzer başka konulara eğileceğinizi düşünmüştüm” (Adalı, 2021, s. 89).

Erdal öğretmenin tutumu, çocukları ders dışı öğrenme ortamlarında eğlenerek öğrenmeye sevk etmiş; araştırma becerilerini geliştirerek merak duygusunu tetiklemiştir. Eserde Erdal öğretmen bilgiyi oyun hâline getirerek tarih konusunda farkındalık ve öğrenme isteği yaratmayı amaçladığının altını çizmiştir.

2. Kültürel Mirasa Sahip Çıkma

2. 1. Kültürel Mirasın Yasalar Çerçevesinde Korunması

Doğrudan kültür varlıkları ve onları koruma konusunda bilgi veren kazanımlara sahip olan *Kariye Hazinesi* adlı eser çocukların tarih, kültür ve kültür

varlıkları öğrenme alanında farkındalık kazanmasına ve tüm toplumlar için oldukça önemli ve kaçınılmaz noktalardan biri olan koruma bilincinin kazanılmasına olanak sağlar. Kültürel mirasa sahip çıkılması teması üzerine kurgulanan eser, kanun çerçevesinde kültürel mirasın korunarak define avcılarına ya da kötü niyetli olan tarihî eser kaçakçılara fırsat verilmemesi konusunda önemli iletiler taşır. Kitabın önsözünde bu konuya değinen yazar, kültürel mirasın korunması gerekliliğini hatırlatarak çocuklara şöyle seslenir: “*Yasalarımızın yasaklamasına karşın suç olduğunu bile bile gizlice define arayanlar yurdumuzun toprakları altında çok eski çağlardan günümüze ulaşmış hazineleri bulup yabancılara satmaya çalışanlar hâlâ var günümüzde. Bir gün bir define bulursanız kendi başınıza çıkarmaya kalkışmayın sakın. Yetkililere haber verin. O buluntuların zarar görmeden gün ışığına çıkmasına yardımcı olun. Böyle yaparsanız ödüllendirecektir sizi devletimiz*” (Adalı, 2021, s. 10).

Kitapta hem Can’ın dedesinin hem de Erdal öğretmenin anlattığı hikâyede kültürel varlıkların bir ülkenin belleğini oluşturduğuna dikkat çekilerek bu zenginliğe nasıl sahip çıkılması gerektiği hatırlatılır. Üzerinde hassasiyetle durulan bu konuyla ilgili olarak eserin estetik ve tarihî değerini korumak amacıyla bütünlüğü bir anlayışla hareket edilmesi ve yetkililerle iş birliği hâlinde olunması gerektiği ifade edilir. İlk hikâyede-Can’ın dedesinin Can’a anlattığına göre- eserlerine bir kilit taşı gizleyen Mimar Sinan’ın bu kilit taşının yanına bir not ve bir torba altın bırakmasından söz edilir. Hikâyeye göre yıllar sonra kilit taşı ufalanınca bir genç mimar onu oradan çıkarır; ama ne yapması gerektiğini bilemediği bir sırada Mimar Sinan’ın notunu görür. Notta eserin nasıl düzeltileceğini açıklayan Mimar Sinan, işin masraflarını karşılarsın diye bir miktar da altın bırakmıştır. Genç mimar onun tavsiyesine uyar; ama altınları kullanmaz. Tarihî eser niteliği taşıyan altınları devlete teslim eder.

Erdal öğretmenin anlattığı hikâyede ise define olduğunu düşünerek evini kazan bir adam, evini yıkmakla kalmaz kendi de bu yapının altında kalır. Hazine merakıyla evinden olan adam canını zor kurtarır. Bu hikâyelerle Can ve arkadaşlarına bir uyarıda bulunulan eserde hazineyi arayacak kişilerin bunu yasalar çerçevesinde yapmaları gerektiğinin altı şu sözlerle çizilir:

“*Yalnız bu işin bir de yasalarla ilgili yanı var, onları da biliyor musunuz?*”

“*Neymiş o dede?*”

“*Yasalara göre her önüne gelen kendi kafasına göre define arayamaz. İlgili yerlere bu konudaki kanıtları gösterip izin almak gerekir. Bulunan hazine müzelere kaldırılarak koruma altına alınır. Bulana da hazinenin değeri ölçüsünde bir ikramiye verilir*” (Adalı, 2021, s. 51-52).

“Gerçekten de ustaların arasında paylaştırmışlar mı o altınları?”

“Olur mu hiç? Tarihi değeri olduğu için o paraları hemen müzeye kaldırmışlar” (Adalı, 2021, s. 64).

Eserin ana karakteri Can, Kariye'nin kayıp hazinesini bulmak istediğini dedesine söyleyince dedesi torununa kanunlar çerçevesinde hareket etmelerini söyler. Onlarla birlikte ipucu arar ve bulduklarını, yetkililere haber verme şartıyla onlara yardım eder. Eserde kültürel mirasın yasalar çerçevesinde korunmasının önemi örnek hikâyeler aracılığıyla okura aktarılırken bu bilincin kazanılması gerektiğinin de altı çizilir.

2. 2. Kültürel Yapıların Estetik Değerinin Korunması ve Restorasyonun Önemi

Bilgin ADALI, *Kariye Hazinesi*'nde tarihî yapıların restore edilmesi konusunun önemine de değinmiştir. Eserde kültürel yapıların korunup korunmadığı ve restorasyonun uygulanıp uygulanmadığı gibi durumlara yer verilerek iki durum arasındaki fark, karşılaştırmalı şekilde ortaya konmuştur. Koruma ve restorasyonun bir bütün olduğuna dikkat çekilen eserde bu bilincin eksikliğinde kültürel değerlerin yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılmasında sorun yaşanacağı da belirtilir.

Kariye Hazinesi adlı eserde harabeye dönen tarihî yapıların tekinsiz, suç işlenebilecek yerlere dönüştüğüne dikkat çekilir. Kitapta estetik değerine zarar vermeden kültürel varlıkların restore edilebileceğine dikkat çekilerek tarihî yapıların bozulmadan korunması gerekliliği çocuklara farklı noktalarla sezdirilmektedir.

Örneğin eserde Can ve arkadaşları, Kariye Müzesi'ni gezerken tarihî yapının zaman içerisinde değiştiğini fark ettikten sonra tarihî yapının restorasyon sürecini araştırarak yapının ilk ve son hâlini şöyle kıyaslarlar:

“Bu da yirminci yüzyıl başlarındaki hâli.”

“Ama bunda minare değişik.” diye bağırdı İrem.

“Evet, öyle. Ama bu konuda bilgi bulamadım. Bir depremde şerefesi yıkılmış olmalı. Yeniden yapılarırken böyle yapmışlar.”

“Eskisi daha güzelmiş” (Adalı, 2021, s. 38).

Eserin bir başka bölümünde ise Kariye Müzesi'nin çevresini gezerken bir sokakta eski İstanbul evlerine yer verilir ve bu kısımda da kültürel özelliğın korunarak tarihî yapıların restore edilmesinin önemine gönderme yapılır. Erdal öğretmenin Antalya'da Kaleiçi'ni anlatması ve oradan bahsederken özgün

yapısının hâlâ korunuyor olmasına dikkat çekmesi de konuyla ilgili bir diğer örnektir.

“Bir şeyler bulabilmek umuduyla müzenin çevresini dolaştılar, sokaklarda gezindiler biraz. Bir tek sokakta eski İstanbul evleri korunmuş, daha doğrusu özgün planlarına göre yeniden inşa edilmişti” (Adalı, 2021, s. 58).

“Haliç kıyısında öyle bir sürü çok eski yapı var, harabe hâlinde duruyor” (Adalı, 2021, s. 66).

“Kentin eski zamanlarından kalma Kaleiçi bölgesinde yeni yapı hemen hemen hiç yoktur. Büyük çoğunluğu ahşap, eski evlerdir oradakilerin. Geleneksel Anadolu mimarisinin özgün örnekleri hâlâ yaşar orada” (Adalı, 2021, s. 69).

“Solda Rum Kilisesi’nin az ötesinde bin yıldır insan eli değmemiş gibi görünen, harap bir yapı duruyordu” (Adalı, 2021, s. 71).

“Valla patron, bu gece malları gizlice kıyıya indirmek için en güvenli yer burası.” diyordu bir adam. “İyi de ya biz buradan götürmeden birileri gelirse? Berduşun biri gelip burada uyumak isterse?” (Adalı, 2021, s. 74).

Tarihi ve kültürel yapıları korumak, ne yazık ki korunamayıp zamana direnemeyenlerin ise aslına uygun olarak yenilenmesini sağlamak ve bir şekilde o mirası yaşatmak tarih bilinci ve kültürel duyarlılığa sahip her yurttaşın vatandaşlık görevidir. Kültürel yapıların estetik değerinin farkında olan bireyler geçmişin emanetini geleceğe taşıyabilen bireyler olacaklardır.

2. 3. Kültürel Varlıkların Belgesel Değeri ve Bilginin Etkili Şekilde Kullanılması

Cemiyetin ruhunu yansıtan kültürel varlıklar aynı zamanda düşünmek, sorgulamak, o dönemi iyi analiz etmek için çok iyi birer vesika konumundadırlar. “Bir kültür varlığının en önemli değeri belgesel değeridir. O varlık, salt fiziksel bir varlık olmaktan öte, içerdiği ve günümüz toplumuna aktardığı bilgiler nedeniyle önemlidir. Bir kültür varlığı incelendiğinde, onu yaratan/ kullanan ve zaman içinde değiştiren toplum(lar)ın niteliklerini öğrenmek olasıdır. O toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik niteliklerinin yanı sıra, teknik düzeyleri, moda ve beğenileri, estetik yaklaşımları, yaşam biçimleri, ritüelleri, sosyal/ toplumsal normları bu fiziksel tanımları doğru yorumlamakla anlaşılabilir, öğrenilebilir” (Asatekin, 2004, s. 49). *Kariye Hazinesi* kitabında Can ve arkadaşları esere konu olan “Kariye Müzesi”ni tanımaya çalışırken kültürel varlıkların belgesel değerinin de farkına varırlar. Araştırmaya meraklı çocuk kahramanlar, Kariye’nin tarihçesi yanında bu kültürel yapının sosyal, kültürel,

politik özellikleri ve İstanbul için önemi hakkında bilgi edinirler ve bu bilgi edinme süreci eserde şöyle aktarılır:

“Boynuna asılı küçük çantadan bir tomar kâğıt çıkardı Can. Epeyi bilgi edindim. Önce tarihçesine bir göz atalım. Özetleyerek anlatacağım. (...) Bakın bu da eski bir fotoğrafı caminin. 19. yüzyıldan kalma” (Adalı, 2021, s. 35, 37).

“(...) Şu planı getirsene ben de bir bakayım.” “Gel de ekranda bak dede. Ekranda büyütebiliyorum, daha iyi görünüyor” (Adalı, 2021, s. 50).

“Önce İnternette indirip bastığı Balat haritasını gösterdi Can, dedesine. Bilgisayarda Google Earth sitesini buldu Can. Dönmekte olan dünya üzerinde, Türkiye’yi işaretledi. Görüntüyü yaklaştırıp İstanbul’u seçti. Daha da yaklaştırıp Balat’ı buldu. Yukarıdaki bir yere tıklayıp uzaklık penceresini açtı ve Kariye’den Haliç’e olan uzaklığı ölçtü” (Adalı, 2021, s. 65).

Bilgi edinme süreci içerisinde Kariye müzesi planını ve müzenin çevresindeki dehlizleri internette araştıran çocuklar, Google Earth sitesini kullanmayı da öğrenirler. Bilimsel bilgiler ve fotoğraflar toplayarak araştırma yapma heyecanını yaşayan ve deneyimleyen çocuklar, edindikleri bilgiyi birbirleriyle paylaşma zevkini de tatmış olurlar. Bu yönüyle *Kariye Hazinesi* adlı eser, çocuklara araştırma merakı ve bilinci kazandırma, bilimsel yol ve yöntemlerin önemini öğretme, teknolojinin iyi yönde ve bilgi kaynaklarının ise etkili bir şekilde kullanma konusunda da iyi bir örnek niteliği taşımaktadır.

2. 4. Kültürel Varlıkların Değerleri ve Kaynakların Güvenilirliğini Sorgulama

Kültür varlıkların belgesel başta olmak üzere tarihî, estetik, mimari hatta ekonomik değeri bulunmaktadır. Kültürel mirasın değeri bilindikçe kültür varlıkları korunacak ve yaşatılacaktır. Bu nedenle özellikle genç kuşaklar, somut ve soyut kültürel miras konusunda bilinçlendirilmeli, farklı kademe ve düzeydeki eğitim programları bu konuya yer vermeli, kültürel varlıkların gerçek değerini ortaya koyan bilgiler sağlıklı ve güvenli bir şekilde gelecek kuşaklara aktarılmalıdır.

Kariye Hazinesi kitabında araştırma yapan çocuklara bilginin kaynağıyla birlikte, elde edilen bilgiyi sorgulamanın önemli olduğu kültürel varlıklar üzerinden öğretilir. Kariye Müzesi ile Haliç arasındaki dehlizleri internet üzerinden araştıran Can, internetteki bilgilerin yanlış ve geçersiz olduğunu görür. Kitapta bu konu şöyle dile getirilir:

“Bir başka sitede ise, bir ucu Ayasofya öteki ucu Kariye’de bulunan bir dehlizin birleşerek Yedikule’nin az ötesinde, surların denize dayandığı yerde denize açıldığı yazıyordu. Bir başka yazıda ise Kariye’den Haliç’e inen bir dehlizin sözü ediliyordu. Bunların hiçbirisi güvenilir kaynak ve bilgi değildi. Ama yine kitapta okuduğu söz geldi aklına: Efsanelerin hepsinde bir gerçeklik payı vardır” (Adalı, 2021, s. 54).

“Çocuklar üzgünüm ama size kötü bir haber vereceğim. Kariye hazinesi diye kayıp bir hazine yok. Yeni okuduğum bir tarih kitabına göre, Fatih’in orduları İstanbul’u kuşatınca din adamları (...) öteki kiliselerde bulunan tüm hazineleri Ayasofya’ya taşımışlar.”

“Ama dedeee!” dedi Can, “İnterneti didik araştırdım, öyle bir bilgiye ulaşamadım.”

“Eeee, ne yapalım? Demek ki bilgi bulunmuyor senin İnternette. Şimdilik, kitaplar daha güvenli bilgi kaynağı. İyi bir araştırmacıysan, bilgisayardan ulaşamayacağın pek çok bilgiye kitaplarla ulaşmayı mutlaka deneyeceksin. Bilgi kaynaklarını iyi değerlendirmek gerek” (Adalı, 2021, s. 78-79).

İnternetteki sitelerin dehliz yerlerini farklı göstermesi ve yine Kariye’de kayıp bir hazinenin olmadığı bilgisinin internetteki sitelerde yer almaması bilgi kaynağının güvenilirliğini kontrol etme konusunu gündeme getirir. Can’ın dedesinin araştırmayı kitaplarla sürdürmesi güvenli ve doğru bilgi kaynağına başvurmanın önemini göstermesi açısından önemlidir. Sahaftan alınan eski bir kitapta doğru bilgilerin bulunması, çocuklara kitabın güvenli bir kaynak olduğunu ve bir şeyin araştırılacağında mutlaka kitaplara da bakılması gerektiğini sezdirerek öğretir.

3. Müze Kültürü

Kültürel varlıklar konusunda bilgi edinmenin en önemli yollarından biri keşif, gözlem ve deneyimdir. “İletişim süreci terminolojisi açısından konumuna baktığımızda müzeler belirli bir bağlamdan hareketle mesajını çeşitli kanallar aracılığıyla alıcılara (ziyaretçilere) ileten kaynaklardır. Müzeler öğretmene, ders kitabına, televizyon ve gazetelere ve daha pek çok kaynağa alternatif ve onları tamamlayıcı bir kaynaktır. Bir kurum olarak müzeler, hayatın hemen her alanında insanlığın geçmişten günümüze birikimlerini yansıtan, insanların ‘nereden başlayıp, nereye geldiğini’ gösteren, ama ana parçaların eksik olduğu yap-bozlar gibidir” (Ata, 2003, s. 342). Tarihî döneme açıklık getiren her türlü nesnenin sınıflandırılarak sergilendiği mekân olmanın ötesinde müzeler, bireye farklı ve çok yönlü öğrenme olanağı sunmaktadır. Özellikle öğrencilerin taşınır

kültür varlıklarına ilişkin bilgi birikiminin müze gezme oranıyla bağlantılı olduğu söylenebilir (Asatekin, 2004, s. 165). Okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzeler, çocuğun tarihî bilgisini ve merakını pekiştirerek tarihsel zaman, mekân arasında bağ kurma becerisini geliştirir. Bunun yanında kültürel değişim, dönüşüm ve sürekliliğin algılanmasını kültürel mirasın tanınmasını ve korunmasını sağlayan müzeler ayrıca tarihî, kültürel ve çevresel farkındalığın artması noktasında da olumlu etkilere sahiptir.

Kariye Hazinesi'nin ana mekânlardan biri olan Kariye Müzesi, eserde olayların da geçtiği başlıca yerlerden biridir. Can ve arkadaşları çıktığı keşif yolculuğunda nesneden öğrenme temeline dayanan müze eğitimini deneyimleyerek bu konuda özel bir kültür sahibi olmuşlardır. Eserde müze kültürü oluşturabilecek bölümler şöyle yer alır:

“On dakika güle eğlene yürüdükten sonra müzeye gelmişlerdi bile. Gerçekten de çok güzel, görkemli bir yapıydı. Selin hemen fotoğraf çekmeye koyuldu” (Adalı, 2021, s. 38).

“Müze açılalı epeyi olmuştu ama gezmeye gelen kimse yoktu. Onları tanıyan biletçi, bilet kesmedi bu kez. Düün de gelmiştiniz siz. Eksik bıraktığınız yerler kaldı anlaşılan.” diyerek içeri aldı onları” (Adalı, 2021, s. 55).

Yazar, çocukların müze girişindeki görevliden bilet almaları, eserleri incelemeleri, gördükleri yapıların fotoğraflarını çekmeleri gibi birçok faaliyetle farklı duyuları da harekete geçirerek aktif öğrenme sürecini etkin kılmak adına müze kültürüne yer vermiştir.

4. Kültürel Mirasın Diğer Önemli Unsurları

4.1. Sahaf

Eski kitapların alınıp satıldığı yer olan sahaflara *Kariye Hazinesi* adlı kitapta kısaca şöyle yer verilmiştir: *“Sahaflardan eski bir Osmanlı Tarihi kitabı buldum. İstanbul'un fethiyle ilgili bilgileri okuyorum kuzucuk”* (Adalı, 2021, s. 70). Can'ın dedesi, Kariye'de kayıp bir hazine olmadığını sahaftan aldığı eski bir tarih kitabından öğrenmiştir.

4.2. Eskici

Kariye Hazinesi'nde eski eşyaların alınıp satılmasıyla uğraşan kişiler olarak tanımlanan eskicilere de değinilir. Eskiden sokaklarda arabasıyla dolaşan, eşya takası yapan günümüzde pek rastlanmayan eskiciler, kitapta yerel söyleyiş kullanımıyla dikkat çekmektedir:

“Eskiiiii! Eeeskiler alıyom! Eeeeskiiii!” diye bağıarak bir eskici geçti yan sokaktan” (Adalı, 2021, s. 76).

5. İnsan Yaşamına ve İnsan Haklarına Saygı ve Hoşgörü

Kültürün kendi içinde bir bütün olduğu öngörülürse gelecek kadar geçmişin de düşünülmesi, geçmişe ve onun kültürel mirasına sahip çıkılması ve değerlerin korunması gereklidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde kültürel yapıların korunması, aynı zamanda hem tarihin sevilmesi hem de insan yaşamına ve insan haklarına saygılı olunması anlamına gelir.

Kariye Hazinesi adlı eserde dikkat çeken bir diğer önemli başlık da insan yaşamına ve insan haklarına saygı ve hoşgörü değeridir. Bu değer, hem kültürel eserlerin korunması başlığıyla hem de önemli bir tarihî kimliğin sergilediği tutum ve davranışlar üzerinden anlatılır. Eserin giriş kısmında Erdal öğretmen İstanbul kuşatmasını anlatırken bir komutandan öte lider kimliğindeki Fatih Sultan Mehmet’in fetih sırasındaki tutum ve davranışlarını da ayrıntılı şekilde aktarır. Fatih Sultan Mehmet’in İstanbul’u kuşatmadan önce ve kuşatma sırasında orada yaşayan halka can ve mal güvencesi vermesi, aynı zamanda askerlerine halka zarar vermeme konusunda ikazda bulunması ve yine kuşatmadan sonra korkan halkı rahatlatıp isterlerse mesleklerini aynen icra edebileceklerini söylemesi insan hayatına ve onuruna saygı gösterdiğinin bir kanıtıdır:

“Sultan II. Mehmet son bir kez daha barışçıl bir yol izlemek istedi. 24 Mayıs günü, imparatora bir elçi yolladı. Kenti daha fazla savaştan teslim ederse ne kendisinin ve ailesinin ne de halkının canına ve malına dokunulmayacağını, kendisine Mora yöneticiliğinin verileceğini, halkın da gitmekte ya da kalmakta özgür olacağını bildirdi (Adalı, 2021, s. 20).

“(…) Bulacağınız para, altın, gümüş, mücevher sizin olsun. Ama mülkler benimdir. Evleri, konakları, sarayları, kiliseleri yakıp yıkmayın. Özellikle kiliselere ve oraya sığınmış insanlara zarar verenler, anında öldürülecektir bilesiniz. Aman dileyene, silahını bırakana kılıç çalmayasınız, yoksa gazabım gelir sizi bulur” (Adalı, 2021, s. 24).

“Bugünden itibaren yaşamınız ya da özgürlüğünüz konusunda en küçük bir korkunuz olmasın, artık benim güvencem altındasınız.” dedi. Savaş nedeniyle kentten kaçanların dilerlerse geri dönüp mesleklerini sürdürebileceklerini söyledi” (Adalı, 2021, s. 26).

Can ve arkadaşları Kariye Kilisesi üzerine araştırma yaparken Can, bu yapının uzun bir süre daha kilise olarak kullanıldığını şu sözlerle ifade eder:

“1296’daki büyük depreme dayanan bina, Fatih Sultan Mehmet’in İstanbul’u alması ardından, bir süre daha kilise olarak kullanılmış, 1511 yılında camiye dönüştürülmüş.”Yani Fatih kiliseye dokunmamış mı?” diye sordu İrem. Hayır, kilise olarak bırakmış burayı, 1453’ten 1511’e kadar kilise olarak kullanılmış.” (Adalı, 2021, s. 36).

Fatih Sultan Mehmet’in Osmanlı tarihinde İslam dışındaki dinlere oldukça hoşgörülü olan padişahların başında geldiği bilinmektedir. Fatih Sultan’ın bu yönüne gönderme yapılan *Kariye Hazinesi*’nde padişahın bu hoşgörülü tutumuna değinilir. Fatih Sultan Mehmet’in İstanbul’u aldıktan sonra Kariye Kilisesi’ni uzun bir süre halkın kilise olarak kullanmasına imkân tanınması, Kariye Kilisesi’ndeki papazların -Fatih’e güvenerek- kiliselerdeki hazineleri toplayıp Ayasofya Kilisesi’ne götürmeleri, farklı dinlere mensup insanlara karşı saygılı davranılması bu bağlamda vurgulanan noktalardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuklar, okudukları eserler yoluyla içinde yaşadıkları toplumun geçmişini, ülkelerinin zengin tarihsel mirasını tanıyarak onları koruma bilincine de sahip olmaktadır. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Millî Kültürümüz” teması işlenmesi zorunlu temalardan biridir ve bu başlık altında kültürel miras, şehirlerimiz, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz gibi birçok önemli konuya yer verilmektedir. Bahsi geçen konular açısından değerlendirildiğinde Bilgin Adalı’nın *Kariye Hazinesi* adlı eserinin Millî Kültürümüz temasının kazanımlarını destekleyecek nitelikte bir eser olduğu görülmüştür.

Kariye Hazinesi adlı eserinde bir grup çocuğun gözünden define avcılığı ve tarihî eser kaçakçılığını işleyen Bilgin ADALI; kültür varlıkları ve onları koruma konusunu ele almıştır. Eserinde araştıran, sorgulayan, özgüveni yüksek, tarihe meraklı, insani ve kültürel değerleri daima öne alan bireyler yetiştirmenin önemine dikkat çeken yazar; tarih ve kültürel mirası öğrenme alanında farkındalık yaratmaya çalışmıştır. Tarih ve kültürel miras gibi iletiler açısından çok zengin olan kitap, kültürel yapıların korunması noktasında birçok önemli noktaya değinmiştir. Kanun dışı define arama, tarihî eserleri yabancılara satma gibi birçok mesele olay örgüsüne eklenen küçük hikâyelerle kurguya dâhil edilmiştir. Tarihî yapıların restore edilmesi konusunun önemine de değinilen eserde koruma ve restorasyonun uygulanıp uygulanmadığı durumlara yer verilerek iki durum arasındaki fark karşılaştırmalı şekilde ortaya konmuştur. Koruma ve restorasyonun bir bütün olduğuna dikkat çekilen eserde bu bilincin

eksikliğinde kültürel değerlerin yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılmasında sorun yaşanacağı da belirtilmiştir. Kitapta estetik değerine zarar vermeden kültürel varlıkların restore edilebileceği ve tarihi yapıların bozulmadan korunması gerekliliği çocuklara farklı noktalarla sezdirilmektedir.

İletileri kimi zaman doğrudan vermek yerine kurgu üzerinden sezdirme yolunu tercih eden yazar, hem tarih sevgisi ve merakı hem de kültür varlıklarının sahip olduğu değerler konusunda bilgi ve bilinç kazandırmayı hedeflemiştir. *Kariye Hazinesi*'nde tarih sevgisi ve merakı öğrencilerine kültür varlıklarının sahip olduğu değerler konusunda bilgi ve bilinç kazandırma hevesindeki idealist öğretmen Erdal karakteri üzerinden anlatılmıştır. Erdal öğretmenin tutumu, çocukları ders dışı öğrenme ortamlarında eğlenerek öğrenmeye sevk etmiş, müze kültürü edinmeye teşvik etmiş, araştırma becerilerini geliştirerek merak duygusunu tetikleyerek örnek bir davranış oluşturmuştur. Erdal öğretmenin bu tutumuyla bilgiyi oyun hâline getirerek tarih konusunda farkındalık ve öğrenme isteği yaratmanın önemi gösterilmek istenmiştir. Eserde Erdal öğretmenin çocuklarla kurduğu ders içi ve ders dışı etkin iletişim biçimi, öğretim yöntemleri ve müze ile eğitim eserde dikkat çekici diğer eğitimsel öğelerdir.

Kitapta deyim, atasözleri ve ikilemeler dışında sanat tarihi ve mimarlıkla ilgili terimler de dikkat çekici yoğunlukta karşımıza çıkmaktadır. Frenk, fresk, dehliz, balat, mozaik, şapel, ayazma, kervansaray, su kemeri, medrese, kilit taşı, kubbe, levent gibi kelimelerinin yanında Ayasofya, Mihrimah Sultan Camii, Şehzade Camii, Süleymaniye Camii, Mimar Sinan Camii, Drina Köprüsü gibi birçok özel isim kullanılarak dil ile kültür aktarımı yapılmış çocuklarda tarih merakı uyandırılmaya çalışılmıştır.

Kültür varlıklarının değeri bilindikçe kültürel miras korunacak ve yaşatılacaktır. Bu eserlerin, belgesel başta olmak üzere tarihsel, estetik, mimari hatta ekonomik değeri bulunmaktadır. Bu nedenle özellikle genç kuşaklara tarih sevgisi ve merakı yanında kültürel mirası koruma bilincinin aşılması için örgün eğitimde farklı kademe ve düzeydeki öğretim programlarına kazanım olarak konulmalı, başta Sosyal Bilgiler, Türkçe gibi dersler olmak üzere diğer derslerde de disiplinler arası bir yaklaşım olarak kültürel mirasa sahip çıkma değeri işlenmelidir.

Çocuklara kültürel mirasın korunması konusunda farkındalık kazandırmak için anaokullarından başlayarak eğitim verilmeli, örgün eğitimde mevcut bulunan derslerin ötesinde bağımsız bir ders de konularak sanat tarihi ve kültürel miras konularında dikkat çekici etkinliklerle kalıcı bir öğrenme sağlanmalı ve böylelikle tarih duyarlılığına sahip kültürel varlıklarını koruyan bilinçli bir toplumun temelleri atılmalıdır.

KAYNAKÇA/ REFERENCES

- Adalı, B. (2021). *Kariye Hazinesi*. Can Sanat.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Alkan, F.& Erdem, R. (2021). Etnosentrizm ve meslek merkezcilik: Kavramsal bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 12 (30), 635-651.
- Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece Dergisi* (Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı 2. Baskı), 51-63.
- Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler eğitiminde müzelerin önemi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (3. Baskı) içinde (s. 342-354). Pegem Akademi.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 16-19.
- Ayverdi, İ. (2008). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (Gözden geçirilmiş 3. Baskı). Kubbealtı.
- Bilgin, N. (2011). Sosyal düşüncede kent kimliği. *İdeal Kent Dergisi*, 2(3), 20-47.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Anı
- Denzin, N. K.& Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage.
- Erol, K. (2012). Tarih-edebiyat ilişkisi ve tarihî romanların tarih öğretimine katkısı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 59-70.
- Gül Asatekin, N. (2004). *Kültür ve Doğa Varlıklarını Neyi, Niçin, Nasıl Korumalıyız?* T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Gümüüşçü, O. (2018). Tarihî coğrafya ve kültürel miras. *Erdem Dergisi*, (75), 99-120. <https://doi.org/10.32704/erdem.496740>.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel.
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. Perşembe Kitapları.
- MEB (2013). *Değerler Eğitimi Yönergesi*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf, Erişim tarihi: 20.04.2022.

- Mutlu, B. ve Çağlayan, Ö. (2018). Gelişim alanlarına uygunluğu açısından Bilgin Adalı'nın çocuk romanları. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 24(96),77-95.
- Ocak, A. Y. (1997). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıbnâmeler: Metodolojik bir Yaklaşım*. Türk Tarih Kurumu.
- Öztaş, S. (2018). Tarih derslerinde bir öğretim materyali: Edebî ürünler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 27-41.
- Safran, M. (1993). (1993), Değişik öğrenim basamaklarında tarih becerisine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 35-40.
- Sungu, İ. (2002). Tarih öğretimi hakkında. (Bahri Ata Çev.). *Millî Eğitim Dergisi*, 53(154), 52-59.
- Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 143-157.
- Şimşek, A. (2006). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilig Dergisi*, (37), 65-80.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü/ Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı*. Kök.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12-31.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XIII, 161-167.
- Yağcı Demirkıran, T. (2022). *Bilgin Adalı'nın Fantastik ve Bilim Kurgu Türündeki Eserlerinin Çocuk Eğitimine Katkısının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Aim and Scope: The aim of this study is to reveal in which aspects Bilgin Adalı's work named *Kariye Hazinesi* contributes to the value of protecting the cultural heritage and how the love of history is processed in the work. The fact that there is no research on Bilgin Adalı in this conceptual framework in the literature review reveals the importance of the research.

Method: The study is a descriptive study in the scanning model of qualitative research methods. In this study, document analysis technique was used to obtain data. The universe of the study is Bilgin Adalı's work named *Kariye Hazinesi*. Since it is possible to reach the entire universe, the entire universe was taken as a sample. The data obtained by the document analysis technique were analyzed using descriptive analysis. In order to ensure the validity and reliability of the study, the aforementioned work was read twice by both researchers with an interval of two months, and it was observed that the obtained and classified data did not change as a result of the first reading and the last reading. Expert opinion was also sought regarding the analysis of the obtained data.

Findings and Comments

1. Curiosity and Love for History: Erdal teacher, one of the idealistic characters of the *Kariye Hazinesi*, talks about the existence of a lost treasure in the Chora Museum, in order to attract the attention of the 7th grade students while describing the conquest of Istanbul in the lesson. At the end of this lesson, which attracts the attention of the students, Can and his friends begin to search for the lost treasure. In this process, children who research many historical subjects have deep knowledge about the construction and phases of Chora, especially the conquest of Istanbul, and the architectural structures of the past.

2. Protecting Cultural Heritage: The work named *Kariye Hazinesi*, which has gains that directly inform cultural assets and their protection, allows children to gain awareness in the field of learning history, culture and cultural assets, and to gain awareness of conservation, which is one of the most important and inevitable points for all societies. The work, which is built on the theme of protecting the cultural heritage, carries important messages about protecting the cultural heritage within the framework of the law and not giving an opportunity to treasure hunters or malicious historical artifact smugglers.

Bilgin Adalı also mentioned the importance of restoring historical buildings in the *Kariye Hazinesi*. In the work, the difference between the two situations is presented in a comparative way, by including situations such as whether the cultural structures are preserved or not and whether the restoration is applied. In the work, which draws attention to the fact that conservation and restoration are a whole, it is also stated that in the absence of this awareness, there will be problems in keeping cultural values alive and transferring them to future generations.

3. Museum Culture

Chora Museum, one of the main places of the *Kariye Hazinesi*, is one of the main places where the events take place in the work. During his journey of discovery, Can and his friends experienced the museum education based on learning from the object and gained a special culture in this regard. There are sections in the work that can create a museum culture.

Conclusion and Suggestions

Through the works they read, children become aware of the past of the society in which they live and the rich historical heritage of their country, and have the awareness of protecting them. In this context, the theme of "Our National Culture" in the Turkish Language Curriculum is one of the mandatory themes to be covered, and many important subjects such as cultural heritage, our cities, historical places, historical figures, and our historical works are included under this title. When evaluated in terms of the aforementioned subjects, it has been seen that Bilgin Adalı's work named *Kariye Hazinesi* is a work that will support the achievements of the theme of our National Culture.

Bilgin Adalı, who deals with treasure hunting and historical artifact smuggling through the eyes of a group of children in his work named *Kariye Hazinesi*; cultural assets and the issue of protecting them. The author draws attention to the importance of raising individuals who research, question, have high self-confidence, are curious about history, and always prioritize human and cultural values; tried to raise awareness in the field of learning history and cultural heritage. The book, which is very rich in terms of messages such as history and cultural heritage, touched on many important points in terms of the protection of cultural structures. Many issues such as illegal treasure hunting and selling historical artifacts to foreigners are included in the fiction with small stories added to the plot. In the work, where the importance of restoring historical buildings is also mentioned, the difference between the two situations is presented in a comparative way by giving place to the situations whether protection and restoration are applied or not.

As the value of cultural assets is known, cultural heritage will be protected and kept alive. These works have historical, aesthetic, architectural and even economic value, especially documentary. For this reason, in order to instill a love of history and curiosity, as well as awareness of cultural heritage protection, especially in young generations, it should be included in curricula at different levels and levels in formal education. should be processed.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.63592>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	15.07.2022	Submitted date
Kabul tarihi	15.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Belge, H. (2022). Osmanlı Taşrasında Bir Büyük Pazar Organizasyonu: Zile Panayırı, *Journal of History School*, 59, 2541-2568.

**OSMANLI TAŞRASINDA BİR BÜYÜK PAZAR ORGANİZASYONU:
ZİLE PANAYIRI****Hadi BELGE¹****Öz**

Tarihi kökenleri İlk Çağ'a kadar uzanan panayırları, içerdikleri etkinliklere göre ticarî, dinî veya sosyal panayırlar; çevreyle etkileşimlerine göre de bölgesel ya da uluslararası panayırlar olarak sınıflandırmak mümkündür. Osmanlılar zamanında imparatorluğun Balkan ve Anadolu topraklarında bu nitelikleri örnekleyen çok sayıda panayır kurulmuştur. Panayırlar 19. yüzyılın gelişen ulaşım, üretim ve pazar imkânları içerisinde özeldir gelişme eğilimindeki kentlerin, genelde ise ülke ekonomisinin önemli bir faaliyeti olarak Osmanlı iktisadi hayatında kabul görmüştür. Panayırlar üzerine yapılan araştırmalar, panayırların süreleri ile ekonomik büyüklükleri arasında bir paralellik olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan panayır incelemeleri Osmanlı toplumunun sosyo-ekonomik yapısının daha iyi anlaşılmasına vesile olabilecek bazı alt başlıkları içermektedir. Panayır bürokrasisi, vergileri, memurları, ticareti, güvenlik tedbirleri, tüccarların nitelikleri, eğlence ve kültürel faaliyetleri üzerinde durulması gereken bu başlıkların bazılarıdır. Bu çalışmada yalnızca Osmanlılar döneminin değil Anadolu tarihinin en köklü panayırlarından biri olan Zile Panayırı ele alınmıştır. Yapraklı (Çankırı) Panayırı ile birlikte Anadolu'nun en eski panayırlarından biri olduğu bilinen Zile Panayırının, resmi olarak 15 gün ve bazı özel durumlarda bir aya kadar uzayan süresiyle ve ticari kapasitesiyle Anadolu'da kurulan beş büyük Osmanlı panayırından biri olduğu anlaşılmaktadır. Daha önce halkbilimsel açıdan incelenen Zile Panayırı bu çalışmada Osmanlı dönemine ait çeşitli arşiv belgeleri üzerinden ve tarihi bir perspektif ile ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Ekonomi Tarihi, Panayır, Zile, Ticaret

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, hadi.belge@amasya.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9387-3799.

A Major Market Organization in the Ottoman Province: Zile Fair

Abstract

Fairs, whose historical origins date back to the Antiquity, are commercial, religious or social fairs according to the activities they involve; It is possible to classify them as regional or international fairs according to their interaction with the environment. During the Ottoman period, many fairs were established in the Balkan and Anatolian lands of the empire, exemplifying these characteristics. Fairs were accepted in the Ottoman economic life as an important activity of the cities that tended to develop in particular, and of the country's economy in general, within the developing transportation, production and market opportunities of the 19th century. Research on fairs reveals that there is a parallelism between the duration of fairs and their economic size. On the other hand, the fair studies include some sub-titles that can be instrumental in better understanding the socio-economic structure of the Ottoman society. Fair's bureaucracy, taxes, officials, trade, security measures, qualifications of merchants, entertainment and cultural activities are some of these topics that should be emphasized. In this study, Zile Fair, which is one of the most rooted fairs not only in the Ottoman period but also in Anatolian history, is discussed. Zile Fair, which is known to be one of the oldest fairs in Anatolia together with Yapraklı (Çankırı) Fair, is understood to be one of the five great Ottoman fairs established in Anatolia, with a commercial capacity of 15 days, and in some special cases up to a month. Zile Fair, which was previously examined from a folkloristic perspective, is discussed in this study through various archival documents belonging to the Ottoman period and with a historical perspective.

Keywords: Ottoman Empire, Economic History, Fair, Zile, Trade

GİRİŞ

İlk Çağ'dan itibaren gerek yerel ihtiyaçların karşılanması gerekse bölgenin ya da uluslararası ticaretin canlandırılması amacıyla büyük pazarların oluşturulduğu ve bu faaliyetlerin bir süre sonra her yıl tekrarlanan organizasyonlar haline geldiği görülmektedir. İlk defa Mezopotamya'da yaşayan Asurlarda görüldüğü bilinen büyük pazar organizasyonlarının "panayır" olarak isimlendirilmesi ise Yunan tarihi ile ilişkilendirilir (Mortan ve Küçükerman, 2007, s. 3-5). Zira bu faaliyet Yunancada "kutsal gün, bayram" anlamına gelen *ponegyris* kelimesiyle karşılık bulmuştur (Akarpınar, 2014, s. 27).

Panayırlar, günlük ya da haftalık semt pazarlarına göre daha büyük ölçekli organizasyonlardır. Bu nedenle hem ticaret hacmi hem de yılda bir kez kurulmaları nedeniyle farklılık gösterirler. Aynı şekilde *sergi*, *fuar* gibi diğer ekonomik faaliyetler de kapsam ve amaçları itibarıyla panayırlardan farklılık

arz ederler (Ülgen, 2012, s. 362; Özcan, 2007, s. 207 ve Akarpınar, 2014, s. 27-29).

Tarihi süreç incelendiğinde Arap coğrafyasında yaşayan değişik etnik kökene, din ve mezhebe mensup toplumların da bu kültüre uzak olmadıkları görülür. *Dümetü'l- Cendel, Muşakkar Suhar, Debâ, Şıhr, Aden* ve *Ukaz* Arabistan Yarımadası'nın İslam öncesi dönemde çok rağbet gören panayırlarıdır ki, bunların çoğu İslam döneminde de belli bir zamana kadar işlevsel kalmışlardır (Sarıcık, 2013, s. 109-110).

11. yüzyılda Anadolu'ya gelen ve buradan birkaç asır içinde gerçekleştirdiği fetihlerle güneyde Arap yarımadasına batıda Balkanlara ve Avrupa'ya doğru egemenlik alanını genişleten Türkler, çok geniş bir sahayı tek ve merkezi bir devletin yönetimi altında birleştirmişlerdir. Bu siyasal bütünlüğün elbette sınırları belirtilen coğrafyanın ekonomik faaliyetlerine etkileri olmuştur. Tarihi İpek ve Baharat Ticaretlerinin Ön Asya'daki yol güzergâhları ile limanları, Türk egemenliğinde kaldığı sürece çok etkin biçimde işletilmiştir (Tabakoğlu, 2005, s. 274-277). Bu süreçte stratejik konumda bulunan kentlerde ve bazı kavşak noktalarında uzun asırlar boyunca kurulan panayırlar kesintisiz biçimde faaliyetlerine devam etmişlerdir. Dahası yeni kentsel yerleşimlere, demografik değişimlere, ihtiyaçlara, serbest ticaret anlayışının yaygınlaşmasına paralel olarak bu tür organizasyonlara yenileri de eklenmiştir (Küpel, 1999, s. 491-492).

Bilindiği üzere Türk-İslam Devletleri, İslam prensipleriyle ve kendi egemenlik anlayışlarıyla çelişmediği sürece, hâkimiyetleri altındaki coğrafyalarda yaşayan gayrimüslim unsurların dinî, kültürel ve iktisadi geleneklerini devam ettirmişlerdir (Ortaylı, 2002, s. 218). Osmanlılar zamanında gerek Anadolu'da gerekse Balkanlarda aktif biçimde işleyen onlarca kadim panayırın varlıklarını sürdürmüş olması bu çerçevede değerlendirilmelidir. Ancak kültürel geçmişleri antik döneme kadar uzanan bazı panayırların ait oldukları çağın hâkim inanışları olan ateş kültü, putperestlik ya da paganist unsurlarıyla varlıklarını sürdüremeyecekleri, en azından bu niteliklerini koruyamayacakları çok açıktır. Dolayısıyla gerçekte kadim panayırlar olup Selçuklular ya da Osmanlılar zamanında halen aktif olan panayırların bazıları tarihsel süreçte bir dönüşüme maruz kalmışlardır. Çalışmamız içinde detaylarından bahsedeceğimiz Zile Panayırının bu tür panayırları örneklediğini belirtmeliyiz.

İşlevleri, nitelikleri ve yapısal özellikleri bakımından panayırları belli başlıklar altında incelemek mümkün görünmektedir. Bu meyanda tarihsel panayırlar içerdiği etkinliklere göre *ticarî* veya *ticarî-dinî-sosyal panayırlar* ya

da panayırın etki alanına göre; *bölgesel (ulusal) panayırlar* veya *uluslararası panayırlar* şeklinde karakterize edilmişlerdir (Şen, 1996, s. 9-11).

Bu çalışmada ele alınacak olan Zile Panayırı, başlangıçta dinî-ticarî bir faaliyet olarak başlamış ancak zaman içinde gerek sosyo-kültürel değişimler gerekse Anadolu'nun egemen toplumunun farklılaşması sonucu dinî niteliğini kaybetmiştir. Bununla birlikte Zile Panayırı daha İlk Çağ'dan itibaren uluslararası niteliğe sahip, kent ve ülke ekonomisine katkı sunan, ticaret hacmi son derece geniş ve uzun süreli bir panayır olarak Osmanlılar zamanında da tarihsel önemini korumuştur.

1. Zile Panayırının Doğuşu ve Tarihsel Süreçteki Evrimi

Orta Karadeniz Bölgesi'nin iç kesiminde ve bugünkü Tokat ilinin sınırları içinde yer alan Zile, Perslerden Roma ve Pontus'a; Selçuklulardan Osmanlılara kadar pek çok uygarlığı tecrübe etmiştir (Altındal, 2011, s. 19-20). Bu uygarlıkların hatıralarını bünyesinde barındıran kent, Antik Çağ haritalarında "Asya Minor" olarak tanımlanan Anadolu'nun çok önemli bir kültür, din ve ticaret merkezi olmuştur. Bu durumun tarihsel derinliğinde kuşkusuz şehrin tam ortasında yer alan Zile Kalesi'ndeki kutsal *Anaitis Tapınağı*'nda gerçekleşen ayinlerin zamanla gelenekselleşip yakın ve uzak coğrafyalardan insanların katılım sağladığı geniş çaplı bir etkinlik programı haline gelmesinin payı vardır (Şahin, 2013, s. 211).

Anaitis Tapınağı'nın karşısına bir ateşgede yapan Persler, burada Babil'de tertip edilen merasimlerin bir benzeri olan *Sacaia Bayramı*'nı (Babil Geceleri Törenleri) kutlamışlardır. Kutlama etkinliklerinde Pers Tanrısı *Omanos*'un ağaçtan bir tasvirinin Zile (Zela) sokaklarında merasim eşliğinde gezdirilmesi adet haline getirilmiştir. *Sacaia Bayramı* ile aynı mevsime denk gelen Zile Panayırının *Omanos töreninin* kalıntısı olduğu düşünülmektedir (Tutar, 2009, s. 285).

Antik dönemde Zile'ye egemen olan güç zaman zaman değişse de tapınağa izafe edilen kutsallık özünden bir şey kaybetmemiştir. Nitekim Perslerin ardından Pontus egemenliğinde de Zile Kalesi'ndeki tapınak aynı saygınlığı korumuştur. Strabon bu tapınağın kent sakinleri ve Pontus halkı için ifade ettiği anlamdan şu cümlelerle bahseder:

Semiramis Tepesi üzerinde, Tanrıça Anaitis'e atfen yapılan bir tapınak ve bu tepe etrafında tahkim edilmiş Zela kenti bulunmaktadır. Zela'nın manevi yönü o derece güçlüdür ki; bu şehri eski krallar bir kent olarak değil de Pers tanrıalarının kutsal bir alanı olarak idare etmişlerdi. Burada yapılan ayinler Pontus halkı için de önemliydi. Bütün Pontus halkı önemli meseleleri ile ilgili yeminlerini burada yaparlardı (Strabon, 1993, s. 37).

Zile Kalesi'ndeki mabet çevresinde gelişen ateş kültürünün Roma'nın Hristiyanlığı kabul etmesinin ardından zayıflamış olabileceğini düşünmekteyiz. Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşması sürecinde ise artık bu coğrafyada paganizmin ya da ateşe tapmayı gerektiren inanışlarının yaşama şansı kalmamıştır. Dolayısıyla Zile kenti bu süreçte tapınak merkezli bir inanç merkezi olma özelliğini yitirmiş olmalıdır.

Anadolu Selçukluları devrinde ticaret odaklı politikalar takip edilmesinin Anadolu'daki pazar ve panayır faaliyetlerine olumlu yansımaları olmuştur. Özellikle fetihlerin, mevcut ticaret ağını liman şehirlerine ulaştıracak şekilde planlanması, ticaret sigortasının uygulanması, belirli aralıklarla kervansarayların inşa edilmesi bölgesel ticaretin canlanmasını sağladığı gibi aynı zamanda yabancı tüccarların nazarında Anadolu pazarlarının çekiciliğini de artırmıştır. Bu devirde başkent Konya'nın da bulunduğu Niğde, Kayseri gibi Orta Anadolu şehirlerinin canlı bir ticaret hayatına sahip olduğu gözlemlenmektedir. Sayılan bu şehirlerdeki tüccar hanlarının ve kervansarayların çokluğu ve elbette zamanın en öne çıkan pazar organizasyonlarından biri olan *Yabanlı Panayırı* bu gerçekliğin tarihsel kanıtı gibidir (Sümer, 1985, s. 15-18). Diğer taraftan doğu-batı ve kuzey-güney eksenli işleyen ticaret yolları üzerinde bulunan Tokat ve Amasya gibi şehirlerin civarında da yine pazar özelliği gösteren merkezlerin bulunduğunu görmekteyiz. Amasya-Tokat şehirleri arasında yer alan *Azine Pazarı (Ezinepazarı)* bunlardan en çok bilinenidir (Koray, 2006, s. 206-207). Ayrıca Tokat-Zile arasında bulunan *Pazar* ilçesinin varlığı ve ilçe yakınlarındaki henüz üzerinde yeterince akademik çalışma bulunmayan *Mahperi Hatun Kervansarayı*, bölgenin tarihsel dönemdeki ticaret potansiyelini göstermesi bakımından son derece dikkat çekicidir (Taştan, 2010, s. 48-50).

Bilindiği gibi Anadolu toplumu Orta Çağ'da Haçlıların ve Moğolların; Yeni Çağ başlarında ise Safevilerin ve Şiiilerin tehdidi altında kalmıştır. Dolayısıyla bu devirlerde Zile'nin kentsel ve ekonomik gelişimi siyasal ve mezhepsel çekişmelerinin arasında ve bir beka tehdidinin gölgesi altında sürdürülmeye çalışılmıştır (Şahin, 2013, s. 220). Bu badirelerin atlatılmasında ve asırların getirdiği siyasal koşulların şehir ekonomisi üzerinde oluşturduğu olumsuzlukların giderilmesinde panayır faaliyetin telafi edici bir etkisi olmalıdır. Nitekim her şeye rağmen Osmanlı devrinin ilerleyen asırlarında Zile'nin gelişmeye açık ticaret potansiyelini koruduğu, hanları, çarşı ve

dükkânlarıyla Halep ile kıyaslanan bir ticaret şehri görünümüne kavuştuğu anlaşılmaktadır (Zillioğlu, 1966, s. 185-188).²

Zile, zamanla ana ticaret güzergâhlarının biraz uzağında kalmasına karşın yılın belli aylarında ulusal ve uluslararası ölçekte iş yapan pek çok tüccarı pazarına çekebilmiştir. Aynı neden 19. yüzyılda Batı'dan Doğu'ya ya da İran ve Kafkasya'dan Osmanlı başkentine seyahat eden gezginlerin bir kısmını da güzergâhları üzerinde küçük değişiklikler yapmaya zorlamıştır. Zira panayır zamanlarında Amasya-Tokat-Sivas hattında yolculuk yapan seyyahlar bu etkinliğe katılım sağlamak ve gözlemlemek üzere küçük bir rota değişikliği ile (Turhal üzerinden) ana güzergâhtan ayrılarak Zile'ye ulaşmışlardır. Bu seyyahlardan bazılarının almış oldukları notlar, Zile Panayırının Osmanlılar zamanındaki köklerinin ne derece eskilerde olduğunu ortaya koymaktadır. Aşkale, Kelkit, Şirvan, Şebinkarahisar, Koyulhisar, Tokat, Turhal istikametini izleyerek 1838 yılının Ekim ayında Zile'ye gelen İngiliz diplomat ve tüccarı *Henry Suter*, burada "her yıl kasım ayının ortalarında başlayan panayır" için yapılan hazırlıklara şahit olmuştur (Suter, 1840, s. 434, 439-440). Zile Panayırının Osmanlılar zamanındaki varlığına kanıt oluşturan en eski tarihli arşiv belgesi ise panayırdaki değerli madeni paraların devlet adına satın alınmasını ve hazineye kazandırılmasını konu alan 1846 tarihli bir Osmanlı arşiv belgesidir (BOA.A.DVN. 18/33).

2. Panayır Organizasyonu

2.1. Panayır Bürokrasisi ve Vergiler

Osmanlılar zamanında, bir çoğu Balkanlarda olmak üzere Anadolu'da ve Rumeli'de otuzdan fazla panayır kurulmuştur (Salname-i Vilayet-i Sivas, H.1288-M.1871/72, s. 3-15). Faaliyet süreleri 3 ile 22 gün arasında değişen ve çoğunlukla kurulduğu bölgenin ya da şehrin ismini alan panayırların bazılarının mazisi Türk hâkimiyetinden önceki asırlara hatta İlk Çağ'a kadar uzanırken, bazıları ise değişen sosyo-politik ve ekonomik şartların bir sonucu olarak Osmanlı devrinde açılmıştır. Osmanlılar zamanında Balkanlardaki aktif panayırların en ileri gelenleri İslimye, Serfice ve Nevrekop panayırları ile 22 günlük süreleri bulunan Luka ve Siroz panayırlarıdır. Anadolu'da ise Kastamonu, Silivri ve Tekirdağ, Balıkesir, Gönen, Çan, Çankırı-Yapraklı, İzmir-Buca ve Zile Panayırları öne çıkmaktadır (Erdoğan, 1996, s. 50-54, 340-342 ve Şen, 1996, s.143 ve Küpeli, 1999, s. 442).

² Evliya Çelebi, Zile'nin üç büyük hana ve içerisinde 800 kadar dükkân bulunan çarşılaraya sahip olduğunu belirtmiştir. Seyyah mevsiminde bulunmadığı için olsa gerek notlarında Zile Panayırından bahsetmemiştir (Zillioğlu, 1966, s. 185-188).

Osmanlı Taşrasında Bir Büyük Pazar Organizasyonu: Zile Panayırı

Rumeli'de ya da Anadolu'da faaliyet gösteren büyüklü küçüklü onlarca panayırın bir düzen ve emniyet içerisinde gerçekleşmesi ve ayrıca açılış ve kapanış vakitleri yönünden birbirleriyle uyumlu olması bunların merkezi hükümet tarafından planlanmasını gerekli kılmıştır (Karaca, 2017, s. 51 ve Küpeli, 1999, s. 442). Aynı şekilde panayır öncesi ve sonrasında tüccarların geçeceği yol güzergâhları üzerinde eşkıyalara ve hırsızlara karşı güvenlik güçlerinin görevlendirilmesi, panayır sırasında asayişin sağlanması, panayır mekânının ayarlanması, salgınlara karşı önlem alınması, tüccarlara güvenli depo imkânının sunulması, yerli ve yabancı esnafın piyasayı manipüle eden kötü niyetli tüccardan korunması, panayırda tedavül eden altın ve gümüş para üzerinde hazine kontrolünün sağlanması, varsa hazine ihtiyaçlarının giderilmesi, alınacak verginin tespiti ve bunların toplanması taşra idarecileri ile merkezi hükümet arasında yoğun bir bürokrasinin yaşanmasına neden olmuştur.³ Bilhassa büyük ticaret kapasitesine sahip uluslararası nitelikli panayırlarda bu bürokratik yoğunluğun daha fazla olduğu görülmektedir.

Panayırların süresi, ticaret hacmi, yerli ve yabancı tüccarların sayısı ve oranı, panayır organizasyonun büyüklüğünü belirleyen başlıca unsurlardır. Sayılan bu özellikler yönünden kapasitesi en yüksek panayırlar elbette uluslararası nitelikte kurulanlardır (Şen, 1996, s. 193). Bu tür organizasyonlar, kültürel ve sportif etkinlikleri, eğlence seçenekleri, sebep oldukları nüfus hareketliliği, mal değişimi ve para dolaşımı bakımından yalnızca kurulduğu şehrin değil aynı zamanda bölgenin ve ülkenin de ekonomisine katkı sağlamışlardır. Panayırların bu etkisinin zamanla Osmanlı toplumu tarafından iyi anlaşıldığını gösteren bazı tarihi belgeler mevcuttur. Dahası, bu tür organizasyonların şehrin ekonomisine ve ahalinin servetine yapmış olduğu katkıları fark eden kent sakinlerinin resmi kurumlara kendi şehirlerinde de panayır açılması için müracaat ettiklerini ve başvurularını gerekçelendirirken Zile ve Çankırı (Yapraklı) Panayırlarını örnek gösterdiklerini görmekteyiz. Nitekim Ziya Paşa'nın Amasya mutasarrıflığı yaptığı 1865 yılında liva (sancak) meclisinde şehirde neden bir panayıra ihtiyaç duyulduğu kent ileri gelenleri tarafından şu cümlelerle ifade edilmiştir:

Sivas Vilayeti idaresi altında bulunan Zile, 1000 – 1.500 haneli bir kasaba olarak *orada ne muntazam ve yeterli çarşı ne de eşya barındıracak sokaklar olmadığı ve Kengri (Çankırı) dâhilinde bulunan Yapraklı, adeta kırsal bir bölge bulunduğu halde buralarda her yıl açılan panayırlara halk alışmış olduğundan her birine Halep ve Diyarbekir ve Konya ve Ankara ve Sivas ve Kastamonu ve*

³ Burada sıralanan hassasiyetler, Zile Panayırı ile ilgili arşiv belgeleri üzerinden bu çalışmada örneklenecektir.

Sinop ve Samsun ve Trabzon ve belki Dersaadet (İstanbul) taraflarından pek çok tüccar gelerek yüklü miktarda alış-veriş yapılmaktadır (Belge, 2021, s. 143).

Aynı şekilde 1875 yılında Maraş'ta bir panayırın açılmasını konu alan yazışmalarda “*Zile ve Kengri (Çankırı) Panayırları gibi Maraş'ta dahi bir panayır açılması*” ifadesi kullanılırken de bu iki panayırın Osmanlı iktisadi hayatındaki şöhreti açıkça hissedilmektedir (BOA.ŞD. 2214/24).

Tarihi çok eskilere dayanan (*mine'l-kadim*) panayırların yanında yenilerinin açılması işlemi Osmanlı bürokrasisinde “*panayır ikamesi*” olarak tanımlanmıştır (Erdoğan, 1996, s. 345,356). Bu işlem taşradaki kent meclislerinden ve çoğu zaman halkın bir isteği olarak başlatılmakta ve bürokrasinin çeşitli kademelerinde hayli yazışmalara neden olduktan sonra hükümet merkezinde padişah iradesiyle son bulmaktadır. Osmanlılar zamanında özellikle ulaşım imkânlarının ve üretim ilişkilerinin değişip geliştiği 19. yüzyılda bu tarz taleplerin bir sonucu olarak mevcutlara ilaveten yeni panayırlar ikame edilmiştir (Erdoğan, 1994, s. 51-55).

Zile 1880 yılına kadar Sivas Eyaleti sınırları içinde Amasya Sancağına bağlı bir kaza olarak idare edilmiştir. 20. yüzyıl başlarında neredeyse Tokat ve Amasya sancaklarının her birisine denk bir nüfusu barındıran kazada, Müslümanlar ve Hristiyanlar asırlardır bir arada ve huzur içinde yaşamaktaydı (Yücel, 2011:203-204). Tabur merkezi olduğundan askerî açıdan da önemli sayılan kentin tüccar ve ahalisinin İstanbul ve daha başka kent ve kasabalarla güçlü ticarî ilişkileri bulunmaktaydı (BOA.Y.PRK.UM.3/21). Panayır etkinliği ise kazanın pazar potansiyelini yakındaki kentlere göre benzersiz bir konuma taşımaktaydı. Öyle ki 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar bağlı olduğu Amasya Sancağı'nın sınırları içindeki tek panayır organizasyonuna sahip yerleşim yeri Zile idi.⁴

Osmanlı idaresi altında gerçekleşen her ekonomik faaliyette olduğu gibi panayır faaliyeti de vergiye tabi olmuştur. Osmanlı Devleti'nde pazarlar ve panayırlar devletin himaye ve denetimi altındaydı. Panayırlarda aynı veya nakdî mübadeleler, bir başka deyişle mal ve para değişimleri bir arada gerçekleşirdi.

⁴ Zile Panayırı'ndan başka sancak içinde açılan ikinci panayır 1865 yılında açılmasına karar kılınan Amasya Panayırı'dır. Ardından ticarî konumunu ve hayvan yetiştiriciliğindeki potansiyelini kullanmak isteyen Havza'da 1892 yılında, afyon alım-satımının pazar merkezi haline gelmeye çalışan Gümüşhacıköy'de 1909 yılında panayır ikame edilmiştir. İkame edilen panayırlar, taşradaki panayır programlarına eklenirken Zile ve Çankırı panayırları gibi öteden beri var olan panayırların güzergâhında, açılış ve kapanış tarihlerine bir aksamaya neden olmayacak şekilde planlanmış, mevcut panayırların ticaret hacmine halel gelmeyecek şekilde ve tüccar akışkanlığını sağlayacak şekilde yürütülecek olmasına bilhassa özen gösterilmiştir (Belge, 2021, s. 145-146).

Osmanlı Taşrasında Bir Büyük Pazar Organizasyonu: Zile Panayırı

Panayır için tahsis edilen açık ve kapalı mekânlar, dükkânlar, mağazalar, hayvan alım satım alanlarının ayarlanması ile asayişin sağlanması işlerinden vergi alınır bu vergiler sorumluluk ve hizmet alanlarına göre ya belediyeye ya da devlet hazinesine gelir olarak yazılırdı (Tabakoğlu, 2005, s. 128).

19. yüzyıl itibarıyla geleneksel panayırların (vergi toplama) imtiyazı, iltizam sisteminin bir parçası olan açık artırma ve peşin olarak kiralama usulü ile en çok parayı teklif eden kişiye verilir, ihaleyi kazanan kişi ise bu meblağı panayır esnafından ve tüccardan üzerine bir miktar katkı payı ilave etmek suretiyle tahsil ederdi.⁵ Her bir panayır organizasyonu bir sonrakinden bağımsız olarak ihale edilir yani ihalelerin süreleri bir yıl ile sınırlı tutulurdu (BOA.C.ML. 677/27757).⁶ 1847 yılında Zile Panayırının imtiyaz sahibi (mültezim) *Mehmed Ağa* ve 1848 yılındaki mültezimi *Pekmezoğlu Oseb Efendi* 'ye dair bilgiler, bu kişilerin genellikle sarraflık yapan, servet sahibi ya da nüfuzlu kimseler olduğunu göstermektedir. Panayır vergilerinin başlıca konusu alış-veriş için ayrılan dükkânların kiralari olmuştur. Organizasyon için oluşturulan çadır, baraka vb. geçici yapılar için *dükkân yevmiyesi* adıyla kimi zaman esnafça kazançlarına göre yüksek bulunan bir vergi istenmiştir. Çarşıda zaten mevcut olan dükkân ve mağazaların günlük kiralari ise panayır zamanlarında artmaktaydı. Yüksek kira bedelleri, 1847 ve 1848 Zile Panayırı organizasyonunda olduğu gibi, bazen tüccarın ödeme yapmayı reddedecek kadar ileri gitmesine neden olmuştur ki bu defa da büyük paralar vererek panayır ihalesini alan mültezimlerin zarar etme durumları oluştuğundan sürece hükümet müdahalesi gerekmiştir (BOA.A.MKT.MHM. 4/91).

Yerli ve yabancı esnafın bu tür büyük organizasyonlardan başlıca beklentisi kazançtı. Ancak görüldüğü gibi, II. Mahmut dönemi reformlarına rağmen iltizam sisteme dair uygulamaların Osmanlı taşra ekonomik sisteminde halen sonlandırılmamış olması yerli ve yabancı tüccarın ve gelişme arzusundaki kent ekonomilerinin aleyhine sonuçlar doğuracak şekilde işlemeye devam etmiştir. Sakıncaları açıkça görülen bu sistemin devamı yönündeki devlet politikalarının arka planında hazineye peşin, zahmetsiz ve masrafsız şekilde para akışı sağlama düşüncesi yatmaktadır. Cumhuriyet dönemi

⁵ Yeni ikame edilen panayırlarda ise organizasyonun ticari kapasitesi henüz bilinemediğinden emanet usulü uygulanmış dolayısıyla ilk yıl organizasyonu devlet üstlenmiş, takip eden yıldan itibaren ihale ve kiralama usulüne geçilmiştir. Emanet usulünü örnekleyen Amasya Panayırı ile ilgili örnek belge için bkz. (BOA.İ.MVL. 565/25377-2). İltizam usulünü örnekleyen Zile Panayırı ile ilgili örnek belge için bkz. (BOA.C.ML. 677/27757).

⁶ Örneğin 1854/55 yılı Zile Panayırı vergisi Mart 1854'ten Şubat 1855'e kadar geçerli olmak üzere *Sivas Eyaleti Mutasarrıfı Mirimiran Mehmed Paşa*'ya ihale edilmiş, bu yetki bir ferman ile tasdik edilmiştir bkz. (BOA.C.ML. 677/27757).

panayırlarında bu sistem devam etmediği gibi 1935'te gerçekleşen bir düzenleme ile uluslararası panayırlar bütün vergilerden muaf tutulmuştur (Resmî Gazete, 1935, 3023/2761).

2.2. Panayır Mekânı

Mekân konusu, Osmanlı dönemi panayır organizasyonlarında hazırlık sürecinin önemli basamaklarından birini oluşturmaktadır. Özellikle yeni panayır açılacak şehirlerde tercih edilecek alanın has, vakıf ya da şahıs arazisi olmamasına özen gösterilmiş, panayır bürokrasisinin yürütüldüğü aşamada başvurular bu yönden mutlaka kontrol edilmiştir (BOA.A.MKT.NZD. 305/55).⁷

Şehrin, bütün tüccarların ihtiyaçlarına cevap verecek dükkân ve mağazalara, mallarını güven içinde saklayacağı kapalı mekânları barındıran çarşılara ve tabii tüccarların huzur içinde uyuyup dinlenebilecekleri konforlu hanlara sahip olması ziyaretçilerin memnuniyeti için önemsenmiştir. Geleneksel panayırlar her yıl düzenli olarak tekrarlandığından kurumsal nitelik kazanmışlar ve bu tür ihtiyaçları imkânları doğrultusunda en iyi biçimde karşılayacak girişimlerde bulunmuşlardır. Bu noktada Amasya gibi bazı şehirlerde panayırlar için özel olarak iş hanları inşa edilmek istenmiştir (Serbestoğlu, 2018, s. 106-107).

Zile'de panayır için kalıcı ve kapalı ticaret mekânları oluşturulmamış ancak çarşı içinde bulunan bazı dükkânlar şehir dışından gelen tüccarlara kiralanmıştır. Panayır hazırlıklarının başladığı Ekim ayında Zile'ye gelen İngiliz konsolosluk görevlisi Henry Suter'in seyahat notlarında bahsettiği, "yalnızca panayır zamanlarında kullanılan fakat diğer zamanlarda içleri boş olarak bekletilen dükkânlar" bu işlevi yerine getirmişlerdir (Suter, 1840, s. 441). Panayır, çarşı merkezindeki işyerlerine hareketlilik kazandırmakla birlikte asıl etkinlik alanı şehir merkezi dışında seçilen düzlüklerdir. 1861 yılında özellikle gözlemlemek istediği panayırları gezmek üzere şehre gelen Georg Perrot'un "arabamızla panayırın kurulduğu açık alana gittik" ifadesini kullanmış olması bu düşüncüyü doğrulamaktadır. Seyyahın yer ismi belirtmediği bu alanda sergi tezgahları kurulmak suretiyle geçici panayır mekanlarının kurulduğu anlaşılmaktadır (Tuzcu, 2013, s. 328-329). Zile'de Cumhuriyet döneminde

⁷ Maraş'ta bir panayırın açılması gündeme geldiğinde panayırın şehrin kuzey tarafındaki *Ahur Dağı* başında bulunan *Küçük Göl* adı verilen mevkiye kurulması uygun görülmüş, ancak inceleme aşamasında bu arazinin bir yaylak olduğu anlaşılmış bu defa da yaylağın herhangi bir kişinin tasarrufunda olup olmadığına bakılmıştır (BOA.ŞD. 2214/24-5).

kurulan panayırların görüntüsü, bu geleneksel mekan alışkanlığının devam ettirildiğini göstermektedir (Girgeç, 2008, s. 25-26, 30).⁸

Bazı panayır organizasyonlarında panayır kapsamı içindeki mal-emtia alış verişi, hayvan pazarı ve eğlence faaliyetleri aynı zaman diliminde ancak ayrı mekânlarda gerçekleştirilecek şekilde planlanmıştır. Bunlardan hayvan alım satımı ve eğlence faaliyetleri, şehir dışında daha geniş alanların ayarlanmasını adeta zorunlu kılmıştır. Zira Zile Panayırı'nda güreş, at yarışları ve cirit gibi ata sporlarının düzenlenmesi bir gelenek halini almış ve bu gelenek Cumhuriyet döneminde de uzunca bir zaman yaşatılmıştır. Ayrıca yine panayır alanında canbaz gösterisi ve çadır tiyatrosu gibi sahne ve seyir sanatları da icra edilmiştir. Diğer taraftan Zile Panayırı, aşıkların buluştuğu, yöresel yemeklerin yarıştığı, el sanatları ürünlerinin sergilendiği, kısacası hem halk kültürünün yaşatıldığı hem de insanların sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı bir platform olmuştur (Girgeç, 2008, s. 81-89).⁹

Panayır alanının şehir yerleşiminin dışında bir noktaya taşınmasının daha başka sebepleri de bulunmaktadır. Salgın hastalıklar elbette bu nedenlerden biridir. Vebanın Osmanlı taşrasında ve bu arada Amasya ve Tokat çevresinde, 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar etkili olduğu bilinmektedir. Aynı yüzyılın ikinci yarısından sonra ise *kolera morbus* toplumun sağlığını tehdit eder hale gelmiştir (Genç, 2020, s. 61-65). Ticari ve kültürel etkinlikleriyle farklı coğrafyalardan tüccarları ve toplulukları bir araya getiren uluslararası nitelikli panayırlar, salgınların başka bölgelere üstelik çok hızlı biçimde taşınmasına aracılık etmişlerdir. Bu nedenle salgın ihtimalinin belirdiği bazı durumlarda panayırların daha başlamadan iptal edildiğine ya da ertelendiğine şahit olmaktadır (Altunsoy, 2014, s. 202).

Tarihsel süreç için de Zile Panayırı salgınların korkutucu etkisiyle yüzleşmiştir. Nitekim 1860 yılındaki organizasyonda beliren gizemli bir hastalık, yetkililerde bir endişe yaratmış ve hastalığı tetkik etmek üzere Amasya Sancağı'ndan bir doktor görevlendirilmiştir. Hekim *Yordanoğlu*'nun incelemeleri sonucunda hastalığın kolera olmadığı, ölüm vakasının

⁸ Girgeç tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Cumhuriyet dönemindeki organizasyonlarda Zile'de panayır kurulacak alan genellikle oluşturulan bir komisyon tarafından belirlenmiş ve yıllara göre değişkenlik göstermiştir. Muharrem Efendi Kabristanlığı'nın bulunduğu alan, şehir stadyumunun çevresi, Altınordu İlkokulu'nun önündeki alan, Bahçelievler mevkii geçmişte panayır alanı olarak kullanılan yerlerin bazılarıdır (Girgeç, 2008, s. 25-26, 30).

⁹ Zile Panayırı'nda düzenlenen eğlenceler ve panayırın halk kültürü içerisindeki yeri, Nurgan Girgeç'in 2008 yılında tamamladığı "Zile Panayırı Üzerine Halkbilimsel Bir İnceleme" adlı yüksek lisans tezinde incelendiğinden tekrara düşmemek adına konunun bu yönü üzerinde fazlaca durulmayacaktır bkz. (Girgeç, 2008).

yaşanmadığı, yiyecek ve içecekler itina göstermemekten kaynaklanan bir hastalık olduğu tespit edilmiştir (BOA.A.MKT.NZD. 305/55 ve BOA.A.MKT.MHM. 175/86).

2.3. Panayır Süresi

Panayır mekânının tespiti kadar, süresinin belirlenmesi ve ilan edilmesi de panayır öncesi hazırlıklarının önemli bir parçasını oluşturmuştur. Taşradaki onlarca panayırın bir düzen ve intizam içinde gerçekleşmesi, özellikle aynı güzergâh üzerinde yer alan pazar noktalarındaki tüccar akışının sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi bu organizasyonların merkezi idarece programlanmasını gerektirmiştir (Özcan, 2007, s. 207). Taşrada bulunan şehirler, panayır programlarının açılış ve kapanış tarihlerinin birbirleriyle çakışmaması için bağlı buldukları sancaklar ve eyaletler (vilayet) aracılığıyla başkentin ilgili kurumlarıyla haberleşmişlerdir. Zile Panayırını organizasyonu şehrin 1880 yılına kadar bağlı olduğu Amasya Sancağı ve Sivas Eyaleti üzerinden yürütülmüştür (BOA.MVL. 285/72).¹⁰

Osmanlı panayırları için bütün dönemleri kapsayacak belirgin ve sabit bir zaman aralığı tespit etmek gerçekten zor görünmektedir. Panayırların asırlar içinde hatta bazen aynı yüzyıl içinde açılış tarihleri ile toplam sürelerinin değiştiği izlenmektedir. Aynı değişkenlik, Zile Panayırını için de söz konusudur. Zira H.1288 (M.1871/72) tarihli Sivas Vilayet Salnamesi'ne göre Zile Panayırını Kasım ayının dördüncü haftasında başlayıp on beş gün boyunca devam eden bir organizasyon iken, H.1321 (M.1903/04) tarihli salnameye göre aynı panayır Kasım ayının dördüncü haftasında açılmakta ve bir ay boyunca devam etmektedir (Salname-i Vilayet-i Sivas, H.1288/M.1870-71, s.11. ve H.1321/M.1903, s. 309).¹¹ Bununla birlikte Zile Panayırını'nın genel itibarıyla her yıl Kasım ayının üçüncü veya dördüncü haftasında açıldığı ve bazı yıllar bir

¹⁰ Osmanlı taşrasında yönetim birimleri 1864 Tuna Vilayet Nizamnamesi'nden sonra yeniden tanımlanmıştır. Nizamname ile eyaletler vilayetlere dönüşürken, Osmanlı taşrasında kaza, sancak ve vilayetlerin sınırları da daha kolay idare edilebilir birimler olacak şekilde, genelde küçültülerek, yeniden belirlenmiştir. Bu çerçevede Sivas Eyaleti, Sivas Vilayeti'ne dönüşmüştür. Revizyon, uzun soluklu bir değişim dönüşüm süreci olarak yeni nizamnameler ve düzenlemelerle 19. yüzyılın sonuna kadar sürmüştür. Bu kapsamda 1880 yılına kadar Amasya Sancağı'na bağlı olan Zile Kazası da Tokat Sancağı'na bağlanmıştır. Zile'nin 1880 yılında Tokat Sancağı'na bağlı olduğunu gösteren örnek belge için bkz. (BOA.Y.PRK.UM. 3/21).

¹¹ Nitekim Hicri 1321 tarihli Sivas Vilayet Sâlnâmesi'nde yer alan Zile'de "Beher sene tesrin-i sâninin onunda panayır kurulup bir ay kadar devam eder" ifadesi panayırın bazı yıllar uzun süreli tasarlandığını ortaya koymaktadır (Salname-i Vilayet-i Sivas, H.1321/M.1903, s. 309).

ay olacak şekilde planlandığı anlaşılmaktadır. Benzer değişkenlikler Yapraklı Panayırı gibi Anadolu'nun diğer köklü panayırları için de geçerlidir.¹²

Salgınlar, afetler ve savaş gibi olağanüstü durumlar dışında panayırların organizasyon tarihlerini ve toplam süreleri etkileyen en önemli etkenlerden biri de yakın çevredeki panayırlardır. Birbirine yakın iki noktada ve birbirini takip eden sürelerde kurulan panayırlardan biri sona erdikten sonra tüccarların diğer panayıra katılım sağlamaları için gerekli süreler yeterli ve iyi ayarlanmış olmalıdır. Bir panayırdaki alış-verişlerini tamamlayan tüccarların mallarını toparlayıp harekete hazır gelmesi, nakliye vasıtalarını ayarlaması, yabancı ise belki bir rehber kiralaması çağın şartlarında oldukça meşakkatli ve zaman alan bir iştir. Benzer şekilde tüccarın bir sonraki panayır etkinliğinin yapılacağı kente vardığında burada konaklama ve dükkân gibi ihtiyaçlarını gidermesi için de zaman ihtiyacı olduğu düşünülürse bütün bunlar için makul bir süreye ihtiyaç duyulacağını anlamak zor olmayacaktır. Dolayısıyla bir güzergâhta birbirine eklemlenen panayırlar arasındaki süreler, ne tüccarların bu hazırlıkları yürütemeyeceği kadar kısa, ne de onları gereğinden fazla bekletip masraflarını artıracak ve neticede onları kaçırarak kadar uzun olmamalıdır. Osmanlılar zamanında Anadolu'da kurulan uzun süreli panayırlar, bir tablo üzerinde incelendiğinde hem Zile Panayırı'nın diğer panayırlar arasındaki konumu hem de yukarıda değinilen hassasiyetler çok daha rahat biçimde anlaşılacaktır.

¹² Zira 19. yüzyılın ortalarına doğru Yapraklı Panayırı için Rumi takvimde Ağustos'un 15'i (Miladi olarak 27 Ağustos) işaret edilirken yüzyılın sonuna doğru örneğin 1898 yılında panayırın açılış tarihi olarak Rumi takvimde Eylül'ün 11'i (Miladi 23 Eylül) işaret edilmiştir Yapraklı panayırının değişik yıllardaki açılış kapanış tarihleri için bkz. (BOA.İ.MVL. 468/21235, BOA.MVL. 172/74 ve BOA.DH.MKT. 2090/31).

Tablo 1

Osmanlılar Zamanında Anadolu’da bir Hafta ve Daha Uzun Süre ile Kurulan Panayırlar.¹³

Panayır Adı	Şehri	Başlama Tarihi		
		Hicri/Rumi	Miladi	gün
Mudanya	Bursa	10 Şaban	25 Ekim	15
Balıkesir ¹⁴	Karesi Sancağı	Şevval	Eylül	15
Zile	Amasya	15 Şaban	28 Kasım	15
Sivas	Sivas	25 Ra.	14 Temmuz	15
Amasya	Amasya	15 Tş.evvel	27 Ekim	15
Ankara	Ankara	5 Şevval	18 Aralık	9
(Zile Dönüşü)				
Karasu	Mecidiye/Bursa	25 Rb.evvel	14 Haziran	8

Tablo 1’de de görüleceği üzere Zile Panayırı süresi itibariyle Anadolu’nun beş büyük panayır organizasyonundan biridir. Öte yandan Amasya, Zile ve Ankara gibi birbirini takip eden panayırlarının aralarında 5 günden bir haftaya kadar esneklik imkânı sağlayan bir süre bırakıldığı fark edilmektedir. Bu nedenle örneğin 1866 yılının Kasım ayında “Amasya Panayırı tamamlandığında tüccarlar, buradan doğruca Zile Panayırı’na gitmek üzere” yeterli zamana sahip olabilmişlerdir (BOA.MVL. 728/56). Panayır öncesi ve sonrasında bırakılan bu boşluklar ihtiyaç halinde panayırların bir miktar daha uzatılmasına imkân vermiştir. Kanaatimizce faaliyet süresi resmîyette 15 gün görünen Zile Panayırı’nın, uygulamada 20 gün ya da bir ay kadar sürmesi ya da seyyahların anlatımlarında daha uzun süreli bir organizasyon olarak bahsedilmesi de bu esnekliği sağlayan sürelerin bazen panayır süresine ilave edilmesindedir.

2.4. Panayırın Güvenliği

Panayırlar, altın ve gümüş başta olmak üzere her türlü paranın dolaştığı, değerli mal ve eşyanın değiş tokuş edildiği, aylarca verilen emeğin karşılığı olan

¹³ Tablo H.1288 (M.1871/72) Tarihli Sivas Vilayeti Salnamesi ve bazı Osmanlı arşiv belgelerinden edilen bilgiler doğrultusunda oluşturulmuştur bkz. (Salname-i Vilayet-i Sivas, H.1288/M.1870-71, s. 3-15).

¹⁴ Balıkesir Panayırı ilgili zaman bilgisi tabloda sıralanan diğer panayırların arasında yer almayıp, Osmanlı arşiv belgesinden elde edilmiştir. Belgeye göre 1849 yılındaki panayır Balıkesir içindeki çarşıda Hicri takvimde Şevval ayının sonunda ve Rumi takvimde Eylül ayının başında açılmış ve iki haftalık süreyi biraz da aşarak (17 gün) tamamlanmıştır bkz. (BOA.MVL. 80/25). Bir başka belgeye göre 1862 yılı Eylül ayının sonlarında açılan panayırdaki toplamda “27 yük ve 90.000 kuruş” alışveriş olmuştur. Bu veriler, Balıkesir Panayırı’nın süre ve işlem hacmi yönünden Osmanlı panayırları arasındaki güçlü konumuna işaret etmektedir.

Osmanlı Taşrasında Bir Büyük Pazar Organizasyonu: Zile Panayırı

ürünlerin satılarak paraya çevrildiği büyük iktisadi organizasyonlardır. Özellikle uluslararası niteliğe sahip ve şöhreti uzak diyarlarda dahi bilinen büyük Osmanlı panayırlarına memleketin her tarafından servet sahibi tüccarlar gelmiştir. Bazen aynı seyahatte birden fazla panayır etkinliğine katıldıkları için birkaç ayı bulan uzun yolculuklar yapmak zorunda kalan tüccarlar, yollarında servet değerinde mal veya para taşıdıklarından büyük risk altındaydılar. Bu nedenle panayır öncesinde ve sonrasında yol güzergâhlarında, haydutlara, hırsızlara ve eşkıyalara karşı onların emniyetli bir şekilde panayıra ulaşmasını, panayır bittiğinde de yine canlarına ve mallarına halel gelmeden evlerine dönmelerini sağlamak hayati derecede önemliydi (BOA.A.MKT.MHM. 254/15). Bu durum tüccarların can ve mal güvenlikleri kadar panayırların sürdürülebilirliği için de önemli görülmüştür. Ayrıca panayır güvenliği yalnızca yolların emniyetiyle sınırlı değildi. Panayır müddetince tartışma ve kavgalardan uzak huzur içinde bir alış-veriş ortamı sağlamak, panayıra getirilen değerli eşyayı korumak, alıcı ve satıcıları, tüccar görünümlü dalavereci ve üçkâğıtçı kişilerin hilelerinden sakınmak dikkat edilmesi gereken başka hassasiyetlerdi (Belge, 2021, s. 146). Bu tarz büyük organizasyonların güvenliği ancak yeterli sayıda kolluk kuvveti ile sağlanabilirdi. Güvenlik konusu zaten alınan vergilerin karşılığı olarak devletin sorumluluğu altındaydı.

Osmanlı taşrasında açılan hemen her panayır etkinliğinde az ya da çok kolluk kuvveti bulundurulmuştur ancak süresi uzun, etki alanı (Hinterland) geniş büyük uluslararası panayırlar için çok daha kapsamlı güvenlik önlemleri alınmıştır. Zile’de kurulan panayır için hemen her yıl Ekim ve Kasım aylarını kapsayacak şekilde toplamda iki aylık bazen biraz daha fazla bir süre için bir güvenlik gücü görevlendirilmiştir Doğrusu Osmanlı Anadolu’sunda bu derece geniş bir zaman dilimi için asker görevlendirilen panayır pek nadirdir (BOA.MVL. 285/72).¹⁵

Panayırın açılış tarihi tam olarak belirlendiğinde kazanın bağlı olduğu sancak ve eyalet yöneticilerinin bilgisi dâhilinde bu görevlendirme yapılır, birlik genellikle Sivas Valisi’nin emri altında hizmet eden askerlerden seçilerek oluşturulurdu. Ancak asayişin fazlaca sorunlu görülmediği yıllarda Zile Kazası’nın yerel zabıta kuvvetleri arasından teşkil edildiği de olmuştur. 20 atlı asker (süvari) ve bir kır serdarından oluştuğu anlaşılan kuvvet içindeki süvarilere 200 kuruş kır serdarına ise 250 kuruş maaş verilmiştir

¹⁵1858 yılı için bu birliğin görev süresi Eylül-Kasım aylarını kapsarken, 1859 yılında Ekim-Kasım ayları için görevlendirilmiştir (BOA.A.AMD. 85/65; BOA.MVL. 572/2 ve BOA.A.MKT.MVL. 115/8). Güvenlik önlemlerinin boyutu hakkında kesin hükümlere varmak ve mukayeseli değerlendirmeler yapmak için başta Mudanya ve Balıkesir Panayırları olmak üzere diğer büyük organizasyonların incelenmesi gerekmektedir.

(BOA.A.MKT.MHM.254/15-3 ve BOA.İ.DH.265/16539). Bu kadar kalabalık bir güvenlik gücünün uzunca bir süre görev yapması mali açıdan ciddi bir külfet getirdiğinden, bu durum bazı yıllar masrafların yerel bütçeden mi yoksa hazineden mi karşılanacağı konusunda tartışmalara neden olmuştur. Örneğin 1858 yılında böyle bir belirsizlik yaşanmış, ancak gerçekten ihtiyaç duyulduğu için istihdam edildiği anlaşılan bu birliğin masraflarının bu defalık hazineden karşılanmasına karar verilmiştir (BOA.İ.MVL.398/17342).

Yeterli mal ve ürün çeşitliliğinin sağlanması panayırların tercih edilirliliğini artırmak için önemliydi. Bu ancak Osmanlı ülkesinin farklı coğrafyalarından değişik ürünlerin alım-satımını yapan tüccarların bu tür büyük pazarlara katılım sağlamalarıyla mümkün olabilirdi ve bunun için panayıra ulaşan işlek ticaret yollarının güvenliğini sağlamak şarttı. Osmanlılar zamanında Zile Panayırının tüccarların dünyasında böyle bir çekim gücüne sahip olduğunu söylemeliyiz. Zira ülkenin güneyinden, doğusundan, batısından çok sayıda yerli ve yabancı tüccar panayır zamanlarında Zile'ye adeta akın etmekteydi. Böyle anlarda yolların emniyeti her zamankinden daha fazla önemsenmiştir. Nitekim 1854 yılı panayır etkinliği için *Şam* ve *Halep* ve *Bağdat* ve daha başka pek çok yerden çok sayıda tüccarın Zile'ye geleceği işitildiğinden panayıra ulaşan yolların emniyeti için tedbirlerin artırılması gereği hissedilmiştir (BOA.MVL.285/72-1). Burada dikkat çekici bir başka husus da Zile Panayırının güvenliği konusunda 1853 ve 1859 yılları arasına ait belgelerin çokluğudur. Kırım Savaşı'nın (1854-1856) Osmanlı taşrasında oluşturduğu muhtemel asayiş zaaflarının bu duruma neden olabileceğini düşünmekteyiz. Zira taşrada eşkıyalığın ve haydutların böyle zamanlarda arttığı artık bilimsel verilerle ortaya konulmuştur (Taşkın, 2007, s. 93-95).

Zile Panayırının güvenliği için görevlendirilen birlik olay olduğunda müdahale eden bir kuvvet olmaktan ziyade, sürekli yapılan yol kontrolleriyle herhangi bir asayiş olayının yaşanmasını daha baştan önlemeye çalışan bir askeri güç görünümündedir. Bunun için değişik yönlerden Zile'ye ulaşan ana ve tali yollarda ve geçit özelliği gösteren noktalarda denetim amaçlı dolaşmışlardır. Örneğin bu seyyar kuvvet 1859 yılında *Karahisar-ı Behramşah* kazasının (Akdağmadeni) yakınında bulunan Deveci Dağlarından Zile'ye uzanan yolda ve güneybatıda *Sorgun*'a kadar olan bölgede tüccarlara zarar verebilecek kaçakları, hırsız ve eşkıyaları yakalayarak bu görevi yerine getirmiştir (BOA.MVL.583/62). 1862 yılında ise bu defa Amasya ve Zile arasındaki antik yol üzerinde geçit özelliği gösteren *Altağaç* mevkiinde tüccarlara zarar vermek amacıyla toplandıkları haber alınan bir kısım eşkıya ile çatışmaya girilmiştir (BOA.A.MKT.MHM. 254/15-1).

Osmanlı Taşrasında Bir Büyük Pazar Organizasyonu: Zile Panayırı

Zile Panayırına giden ya da dönen özellikle Zile-Ankara arasındaki yolun çeşitli noktalarında zaman zaman soyuldukları veya eşkıyalar tarafından rahatsız edildikleri görülmektedir. Çorum bu noktalardan biridir (Taşkın, 2007, s. 94). 1853 yılında Zile Panayırından satın alarak gönderdiği malları Ankara yakınlarında *Karapürçek* mevkiinde soyulan *Secioğlu Agop Efendi*'nin, 1857 yılında kafilesi Kırıkkale yakınlarındaki *Keskin* mevkiinde haydutların gadrine uğrayan *Hacı Bey*'in başına gelenler, panayır ticaretinin ne denli zor koşullar altında yapıldığını anlamak için yeterlidir (BOA.A.MKT.MVL. 67/31 ve BOA.A.MKT.UM. 280/69).

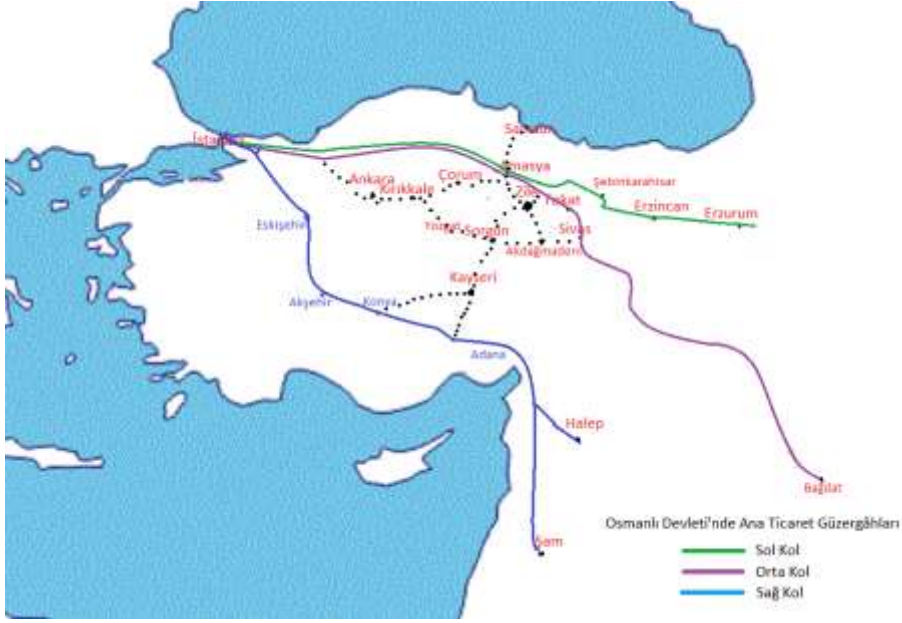
Panayıra ulaşma isteyen tüccarlardan maddi zararlara uğrayanların yanında hayatını kaybederek daha ağır bedeller ödeyenler de olmuştur. Nitekim Zile Panayırı'na gitmek üzere Amasya'dan hareket eden Kayserili beş tüccar, Zile'ye giden antik yol üzerinde ve bugünkü Belmebük Köyü yakınlarında bulunan *Bağırsak Deresi* civarında eşkıyaların saldırısına maruz kalmışlardır. Tüccarlardan biri hemen oracıkta can verirken biri de ağır yaralanmış ve daha sonra yaşamını yitirmiştir (BOA.A.MKT.UM. 125/71).¹⁶

Yukarıda belirtilen asayiş olaylarına rağmen Zile Panayırı alınan güvenlik tedbirleri sayesinde çoğu zaman huzur içinde ve herhangi bir uygunsuzluk yaşanmadan tamamlanmıştır. Olaysız tamamlanan panayır etkinliklerinden sonra yerel makamlardan Sivas Valisi'ne ve Babıali'ye raporlar eşliğinde teşekkür yazıları yazılmıştır (BOA.İ.DH. 265/16539).¹⁷

Zile Panayırı için oluşturulan emniyet gücünün görev yaptıkları noktalar, tarihsel dönemde tüccarların Zile'ye ulaşmak üzere tercih etmiş oldukları ticaret yollarını göstermesi ve ayrıca panayırın hinterlandı, bir başka deyişle etki alanı hakkında fikir vermesi bakımından önemlidir.

¹⁶ Bu olayın faileri olarak yakalanan Varay Kazasının Gafarlı Köyü'nden ve Tencirli aşiretinden Ali Yusuf oğlu Yusuf ve kardeşi İbrahim'in aslında daha önce birçok suçla karşılaşan, pranga cezası almış firarı kişiler olduğu anlaşılmış ve bu olayda suçlarını inkâr etmiş olsalar da Tersane-i Amire'de 7 yıl müddet ile kürek cezasına çarptırılmışlardır (BOA.A.MKT.MVL.64/83).

¹⁷ Örneğin 1855 yılında güvenlik gücünden sorumlu Yüzbaşı Suphi Ağa'nın civar güvenliğini sağlaması ile panayırın huzur içinde son bulduğuna dair yazı için bkz. BOA.MVL.285/72-2, Panayırın emniyet içinde tamamlandığına dair diğer yazışmalar için bkz. BOA.A.MKT.MHM.254/15-5 ve BOA.A.MKT.MHM.53/5.



Harita 1: Zile Panayırının Ana Ticaret Güzergâhları ile Etkileşimi

Zile Panayırına güney yönünden yaklaşmak niyetindeki tüccarların karşılarına çıkan doğal engellerden bir tanesi Deveci Dağlarıdır. Bu noktadan geçen yollar eşkıyanın mesken tuttuğu tehlikeli geçitlerle dolu olduğundan Akdağmadeni Kazası'nın yaklaşık 10 km kuzeyinde (bugünkü Sivas-Ankara karayolunun yakınında) bulunan *Karahisar-ı Behramşah* Kalesi bir çeşit karakol vazifesi görmüştür (Haniççe, 2017, s. 143-144). Bu noktadan başlayarak Zile'ye uzanan yolların eşkıyalardan ve hırsızlardan arındırılmaya çalışılması ise panayıra imparatorluğun güney vilayetlerinden yaklaşarak gelen tüccarlardan bir kısmının bu tali yolu kullandıklarını göstermektedir. Bu tüccar gurubu içerisinde Bağdat gibi Arap memleketlerinden yola çıkıp Orta kol güzergâhını kullanan tüccarların olması da mümkündür.

Güvenlik gücünün Sorgun'da görev icra etmesi, panayırın güney yönünde Kayseri'ye doğru uzanan hatta bir tüccar yoğunluğu olduğunu göstermektedir. Zile Panayırını ile ilgili asiyeş belgelerinde ya da alacak-verecek davalarında çokça Kayseri esnafının isminin geçmesi bu durumu teyit eder niteliktedir. Diğer taraftan panayıra Şam ve Halep'ten yola çıkarak ulaşmak isteyen tüccarlar, Adana'ya kadar Sağ kol güzergâhını kullanıp, buradan Kayseri

yoluyla (bugünlerde Yozgat'a bağılı olan) Sorgun ya da Akdağmadeni üzerinden Zile'ye ulaşmış olmalıdırlar.

Çorum, Keskin/Kırıkkale ve Karapürçek/Ankara noktalarında gerçekleşen asayiş olayları ise aynı şekilde Zile ile Anadolu'nun önemli şehirlerinden biri olan Ankara tüccarları arasında yakın ticari ilişkilerin varlığına işaret etmektedir.

3. Panayırdaki Ticaret

Zile Panayırı, açıldığı mevsimde kent ekonomisine canlılık kazandırmış, tüccarların, esnafın, ziyaretçilerin ve gezginlerin panayıra ilgisi aynı zamanda ciddi bir demografik hareketliliğe de neden olmuştur. Savaş yıllarında ve aşağıda belirteceğimiz bazı özel durumların etkili olduğu sezonlarda bu ilgi biraz azalmış olsa da Zile Panayırı Osmanlılar zamanında Anadolu'da düzenlenen panayırların en çok önemsenen organizasyonlarından biri olarak uzaktan ve yakından çok sayıda tüccarın akınına uğramıştır. Şehirde haftalar öncesinde başlayan panayır hazırlıkları ve yine organizasyonun bir-iki hafta öncesinde gelen kervanlardaki tüccarların kentte hanlara yerleşmek ve dükkân kiralamaya dair telaşları da programın büyüklüğünü gösteren argümanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Panayırın kent halkının sosyal ve ekonomik yaşamına etkileri bazı gezginlerin seyahat notlarına da yansımıştır. Örneğin panayır hazırlıklarının başladığı bir zamanda (16 Ekim 1838) Zile'ye ulaşan Sutter'in tespitleri dikkate değerdir:

Kasabaya girmeden hemen önce ara sokaklardan geçtik ve kasabanın kuzeyinden akan küçük bir dereyle karşılaştık. Şehrin ortasında yükselen bir zemin üzerine inşa edilmiş olan kasabaya hâkim bir kalesi bulunan Zile'nin, 150'si Ermeni olmak üzere yaklaşık 2000 aileyi barındırdığı söyleniyor. Hanlar büyük ve sayısızdır. Sadece yıllık panayır döneminde işgal edildikleri için neredeyse boş olan iyi dükkânların olduğu sokaklar vardır. Bu, Kasım ayının ortasında gerçekleşir ve on beş ila yirmi gün sürer. Küçük Asya ve Suriye'nin tüm ticari şehirlerinden 40.000 veya 50.000 kişi tarafından ziyaret edilir ve kasaba aşırı derecede kalabalıklaşır (Suter, 1840, s. 441).

Panayırdaki ziyaretçi sayısı bazı yıllar beklentilerin altında kalmıştır. Nitekim 1840 ve 1841 yıllarında Zile Panayırı, istenilen ölçüde ziyaretçi çekememiştir. İngiliz konsolosluğunda görevli olan R. W. Stevens'a göre bunun birçok nedeni bulunmaktaydı. Mehmet Ali Paşa isyanının neden olduğu askeri ve siyasal gerginliğin savaş vergilerinde belirgin bir artışa neden olması, ağır kış koşulları ve ardından kurak geçen yaz, nakliye ücretlerinin çok maliyetli olması

panayır üzerinde olumsuz etki oluşturmuştur.¹⁸ Stevens'in gözlemlerine göre, Ankaralı büyük tüccarların, vadeli, kredili ve taksitli alış-veriş imkânları sunması, hatta 1841 yılı panayırın süresinin 15 gün daha uzatılması dahi panayırın canlanmasına yetmemiştir (Tuzcu, 2013, s. 328-329).

1861 yılının Kasım ayı sonunda veya Aralık başlarında Zile'ye gelen bir başka gezgin olan Perrot panayırın güçlü ve zayıf yönlerine dair analizlerde bulunmuştur. Perrot, kent dışındaki açık alana taşınan panayır etkinliğinin şehir merkezinde yer alan (bugün *Uzun Çarşı* olarak bilinen) alışveriş merkezindeki ticari faaliyetlere de olumlu yansıdığını belirtmektedir. Fransız gezginin bizzat gözlemlediği bu alanda, esnafın çeşitli meslek kollarına göre sıralandığı bölünmüş uzun sokaklarda ve vitrinleri muntazam şekilde düzenlenmiş kapalı dükkânlarda pahalı ama kaliteli ürünler, yerli -yabancı tüccarlar nezdinde rağbet görmektedir. Asıl panayır alanında ise Ankaralı ve Kayserili Ermeni tüccarlar hemen dikkati çekmektedir ve iyi ürünlerle donatılmış tezgâhlarıyla ziyaretçilere adeta görsel bir şölen sunmaktadırlar. Ziyaretçilerin beğenisine sunulan ürünler arasında İngiliz ve Fransız fabrikalarında dokunarak etiketlenmiş ürünler de bulunmaktaydı. Perrot'a göre 1838 yılındaki Osmanlı-İngiliz ticaret anlaşmasının sonucu olan bu durum, yerli dokuma sanayisinin durumunun giderek kötüleşmesine sebep olmaktadır. Panayırda tüccarların memnuniyetine gölge düşüren bazı şeyler vardı. Uzak memleketlerden gelen tüccarlar dükkân ve depo ücretlerinin fazlalığından şikâyetçiydiler. Bunun dışında bir iş hanında suni bir yangın çıkararak bir kısım tüccarın mallarını alıp kayıplara karışan hırsızların yakalanamamaları da olumsuz bir hava estirmişti. Bütün bu can sıkıcı gelişmelere karşın Perrot'a göre o yıl (1861) panayırda elde edilen kârlar her kesim için tatmin ediciydi ve yerinde tedbirler alınırca gelecekte daha cazip bir organizasyon halini alabilirdi (Tuzcu, 2013, s. 328-329).

Panayır her şeyden evvel kendi üretim ve ticaret potansiyelini kullanabilmek için Zile esnafına, tüccarına ve çiftçisine önemli bir pazar imkânı sunmaktaydı. Ovalık bir coğrafya üzerinde konumlanan Zile kazası, 20. yüzyıl başlarında 70.105 parçadan oluşan ve toplamda 500 bin dönümü bulan bir ekilebilir araziye sahipti. Bir kısmını *Şekerab (Çekerek)* ırmağının suladığı bu arazinin verimlilik derecesi bire altı (1/6) olup, her tür hububat, sebze ve meyve

¹⁸ Stevens'in aktardığı bilgilere göre; Amasyalı bir tüccarın ticari eşyasını Samsun'a nakletmesi 6 Şilin, oradan deniz yoluyla İstanbul'a taşınması ise 24 Şilindi. Şayet acentelerin taşıma ücretleri 20 Şilinin altında bir rakama gerçekleşebilseydi Zile Panayırını tüccar yönünden daha canlı olabilirdi (Tuzcu, 2013, s. 328-329).

yetiştirmeye elverişliydi.¹⁹ Leblebisi ve pekmezi gayet nefis ve meşhurdu. Tekstil ürünlerinden oda takımlarına, köseleden sahtiyana geniş bir yelpazede üretilen ürünler her tarafta alıcı bulur ve nakledilirdi (Salname-i Vilayet-i Sivas, H.1321/M.1903, s. 308-309).

Çeşitli üretim sektörleri ihtiyaçları olan hammadde ile kimyasal maddeleri bu panayırdan temin etmiştir. Bu nedenle panayırdaki ticaretin bir kısmı takas olarak yürütülmüştür. Halepli tüccar, kumaşlarını Amasya ipeği, çivit (indigo), eğirilmiş İngiliz pamuğu ile; Tokatlı tüccar ise keten baskı patiskalarını ve damgalı mendillerini bunların imalatında gerekli olan müslin ve renklendirici maddelerle değiştirdi. Adana'dan gelen pamuk ve Amasya'dan gelen ipek dışında, iç mekânın ham ürünlerinin çok azı bu fuara getirilmekteydi. Suter'e göre fuar süresince çok miktarda iş yapılıyordu, ancak diğer zamanlarda Zile'de ticaret durağanlaşıyordu. Yerliler esas olarak (Adana pamuğundan, yerinde eğirilmiş), ülkenin her yerinde büyük ölçüde kullanılan kaba, dayanıksız bir kumaşın imalatında istihdam edilmişlerdi (Suter, 1840, s. 441).

Tokat'ın bakırdan üretilen eşyaları, peştemalleri ve yazmaları ile Amasya'nın ipekli dokumalarının da panayıra taşınmasıyla panayırdaki ürün çeşitliliği tüccarların memnuniyetini artıracak boyuta ulaşmaktaydı (Boşdurmaz, 2021, s.51, 101, 137). Bu nedenle Zile Panayırı, bilhassa tekstil sektörünü bakımından tüccarlara farklı seçenekler sunabilmiştir. Bu ürün çeşitliliği, Avrupa'nın fabrikalarında dokunmuş mamullerden, Zile,²⁰ Tokat ve Amasya'da bulunan imalathanelerde hatta Şam ve Halep esnafının el emeği ile ürettiği dokumalarına kadar farklı iklim, kültür ve coğrafyaların ürünlerini içermekteydi. Dolayısıyla panayırın ziyaretçileri ve tacirleri kendi yaşadığı yerde bulunmayan ve talep gören malları bu pazardan temin edebilmekteydiler. (Tuzcu, 2013, s. 312-314). Anadolu'daki bu tür büyük pazarlardan Mısır ve Suriye'nin kent ve kasabalarına yüklü miktarlarda madeni eşya, ipekli, tiftik dokuma, pamuklu dokuma, halı gibi ürünler ihraç edilirken, bu yerlerden de baharat, çivit, keten, pirinç, şeker ve sabun gibi mallar ithal edilmekteydi (Tabakoğlu, 2005, s. 272).

Zile Panayırı'ndaki ticarete ilişkin meydana gelen bazı alacak-verecek meseleleri ile asayiş olayları, panayıra gelen tüccarların etnik kökenleri,

¹⁹ Kırım Savaşı'nın etkilerinin görüldüğü 1855 yılında Osmanlı ordusunun Anadolu birliklerinden bir kısmının zahire ihtiyacı Zile'den mübayaa yolu ile (devlet tarafından satın alınarak) karşılanmıştır. Bu bilgi şehrin hububat üretiminde de hatırı sayılır bir konumda olduğunun işaretidir (BOA.MVL.285/72-1).

²⁰ Zile'de 1455'ten itibaren varlığı bilinen ve gelirleri yıldan yıla artan boyahanenin, şehirdeki pamuklu dokuma üretiminin başlamasında ve gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir (Boşdurmaz, 2021, s.72).

Hadi BELGE

memleketleri, alım satıma konu olan ticari eşyanın niteliği ve panayırdaki deveren eden paranın gerçekte ne derece büyük meblağlar olduğunu ortaya koyan bilgiler içermektedir.

Bu tüccarlardan bazıları orta halli esnaf olup genellikle manifatura işi ile meşguldüler. Nitekim Zile Panayırı dönüşünde Keskin kasabası (Kırıkkale) yakınlarında hırsızlarca yolu kesilen Ankara esnafından Hacı Bey'in 9300 kuruş değerindeki gasp edilen malları panayırdan satın aldığı kumaşlardı (BOA.A.MKT.DV. 105/100). Benzer şekilde Ermeni milletinden *Secioğlu Agop*'un Zile Panayırından gönderdiği ve Karapürçek yakınlarında hırsızlar tarafından el konulan malları da Amerikan bezi ve basma türünden kumaşlardan oluşmaktaydı (BOA.A.MKT.MVL. 67/31).

Bazı Halep tüccarları Osmanlı pazar ve panayırlarında iş yapabilmek için Anadolu kentlerinde oturmayı tercih etmişlerdir. Onlardan biri olan ve Tosya'da ikamet eden *Bardakçioğlu Hacı Yusuf* 1856 yılında Zile Panayırı'nda *Kayserili Ateşoğlu Dimitri*'ye bir sene vade ile 3500 kuruşluk Halep malı vermiş ancak firar ederek kayıplara karışan Dimitri'den parasını geri alamamıştır (BOA.A.MKT.UM. 421/36).

Büyük ölçekli ticaret yapan, tüccar toptancı ya da şirketlerin doğrudan ya da dolaylı olarak Zile Panayırındaki ticaret ile ilgilendiklerini gösteren belgeler de mevcuttur. Örneğin 1860 yılında Yunan vatandaşı olan tacir Yorgi Vasilyadi'nin Osmanlı tebaasından *Hacı Yuvanoğlu Anesti Şirketi*'nde 2620 adet Mecidi lirası alacağını bulduğu, bu alacağın karşılığı olarak kendisine Adana ve Mersin ile Zile Panayırında bulunan mallarını gösterdiğini, buna karşın henüz borcun ödenmediğini ifade ederek bu mallara el konulmasını istemiştir (BOA.HR.MKT. 359/64).

Bir başka dava Osmanlı panayırlarının Doğu ülkelerinin tüccarları ile ilişkisini göstermektedir. Sivas'ta görev yapan İran konsolos vekili Hasan Ağa 1870 yılında Zile Panayırında Nevşehirli iki tüccara 40.000 kuruş değerinde nargile tütünü (tönbakü) vermiş ancak üzerinden beş yıl geçmesine rağmen parasını tahsil edememişti (BOA.HR.MKT. 880/78). Bu durumu panayırların, İran'da üretilen tütün ürünlerinin Orta Anadolu'nun pazarlarına dağılmasında üstlendiği aracılık rolünü göstermesi bakımından son derece anlamlı bulmaktayız.

Dolandırıcı kişilikli tüccarların bir kısmı, vurgunlarla kazandıkları büyük paraları hem vurgun bölgesinden uzaklaştırmak hem de bir yatırım olarak değerlendirip büyütme için Zile Panayırı'nda kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu tür durumlar panayıra servet değerinde bir para ve mal akışı sağlamıştır. Bu

Osmanlı Taşrasında Bir Büyük Pazar Organizasyonu: Zile Panayırı

meyanda Kayserili manifaturacı *David oğlu Karabet*, birçok Avrupalı tüccarı dolandırarak elde ettiği 100.000 kuruşu Zile ve Yozgat Panayırlarında kullanılmak üzere sevk etmiş, aynı şekilde Kayserili *Baloğlu Parsih* de İstanbullu tüccarlar *Manokoğlu Manok* ve *Keşişoğlu Karabet*'ten aldıkları toplamda 55.000 kuruşun üzerinde bir parayı geri ödemeyerek Zile Panayırı'ndaki ticaretleri için kullanmışlardır (BOA.HR.MKT. 54/62 ve BOA.A.MKT.DV. 214/4).

Tarihi kayıtlarda Zile Panayırı'nın ticaret hacmi 19. yüzyıl sonları itibariyle “beş yük kuruş” olarak belirtilmiştir (Salname-i Vilayet-i Sivas, H.1307/M.1890, s.308). Osmanlı para sisteminde yük tabiri 100.000 akçeyi ifade etmekte kullanılmıştır (Pakalın, 1983, s. 639). Bunun kuruş olarak karşılığını bulmak, asırlara ve asırların şartlarına göre değişkenlik içeren ayrı hesaplar yapmayı gerektirir. Ancak her mevsim aynı olmamakla birlikte Zile Panayırı'nın işlem hacminin birkaç yüz bin kuruş ile ifade edilebilecek bir değer taşıdığı çok açıktır.

Zile Panayırı'nda kağıt ve madeni paralar ve çevre ülkelerden gelen tüccarların kullandığı değişik türden ve değerli paralar aynı mekânda tedavül etmiştir. Osmanlı hazinesinden sorumlu yöneticiler, böyle organizasyonları hazinenin altın başta olmak üzere değerli maden ihtiyacı karşılama konusunda bir fırsat olarak kullanmışlardır. Bunda devrin şartları içinde altın madenini bulup çıkarmanın hem çok zor ve hem de maliyetli bir iş olmasının payı olmalıdır. Bu nedenle Zile Panayırı'na gelen her cins Frenk (Avrupa) altın ve gümüş para görevlendirilen memurlar tarafından hazine adına satın alınmıştır. Bu iş için İstanbul'dan ayrıca bir memur görevlendirilmemiş, Osmanlı hazinesini temsilen Tokat'ta bulunan Oseb'e yetki verilmiştir (BOA.A.DVN. 18/33). Görev çerçevesi bir merkezi idarece belirlenen Oseb, 1846 ve 1849 yılları arasında Zile'de kurulan panayırlarda hazine adına bu sorumluluğu üstlenmiştir (BOA.A.DVN. 40/69; BOA.A.DVN. 29/84 ve BOA.A.DVN. 51/38).

SONUÇ

Kuruluşunda antik dönem inanışlarının etkisi görülen Zile Panayırı zamanla dinsel özelliklerini kaybetmiş olsa da Osmanlılar zamanında ticari-sosyal nitelikli ve uluslararası bir panayır olarak varlığını korumuştur. Panayırın Osmanlılar dönemindeki mazisini yazılı belgeler eşliğinde 1840 yılına kadar götürebilmekteyiz.

Maraş ve Amasya panayırları örneğinde görüldüğü üzere Zile Panayırı, ekonomik açıdan gelişme çabası içerisinde olan Osmanlı taşrasındaki birçok kentte yeni panayırlar açılmasına ilham kaynağı olmuştur.

Zile Panayırı, 15 günlük süresi ile tüm Osmanlı ülkesindeki on, Anadolu'daki beş büyük panayır arasında yer almıştır. Ayrıca panayırın güvenliği için görevlendirilen birliğin iki ya da üç ay gibi oldukça uzun süreler için görev yapması, Anadolu kent ve kasabaları yanında Arap ve İran toprakları ile Avrupa'dan gelen tüccarlar ile beslenmesi, birkaç yüz bin kuruşu bulan işlem hacmi Zile'de kurulan panayırın Osmanlı Anadolu'sundaki en büyük pazar organizasyonlarından biri olduğunu gösteren güçlü emarelerdir.

Panayır zamanı yaklaştıkça dikkate değer bir demografik hareketlilik yaşanmakta, kentin nüfusu ziyaretçilerin ve tacirlerin hareketliliği ile neredeyse iki katına çıkmaktadır. Arşiv belgeleri Zile'deki panayıra en çok Ankara, Kayseri ve Halep tacirlerinin ilgi gösterdiklerini işaret etmektedir. Aynı belgelerde, panayıra küçük ve orta ölçekli esnafın yanında burjuva özelliği gösteren büyük tacirlerin de katılım sağladığı, bunların ekseriyetinin Ermeni kökenli Osmanlı vatandaşı olduğu ve bazılarının şirketleştikleri anlaşılmaktadır.

Panayıra kent dışından katılım sağlayan tüccarlar kendi bölgelerinin öne çıkan ürünlerini Zile Panayırı'na taşımışlar, buna karşın Zile çevresine ait mamulleri de başka pazarlara götürmüşlerdir. Dolayısıyla panayırlar, çevresel ve bölgesel etkileşimleriyle Osmanlı taşrasındaki ekonomik faaliyetlerin bütünleşmesine katkı sağlamışlardır. Diğer taraftan çevre ülkelerden gelen bazı malların iç pazarlara dağılmasında Zile Panayırı'nın aracılık rolü oynadığını gösteren somut örnekler mevcuttur.

Zile Panayırı bölge halkının yalnızca ekonomik ihtiyaçlarını değil aynı zamanda sosyal ihtiyaçlarını da karşılamış, bu anlamda çadır tiyatroları, meddahlık ve aşıklık geleneği gibi geleneksel kültürün unsurlarının yaşatılmasına ve cirit, güreş ve at yarışları gibi ata sporlarının gelişimine ve bugünlere ulaşmasına hizmet etmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arşiv Kaynakları

Türkiye Cumhuriyeti, Devlet Arşivleri Başkanlığı, Osmanlı Arşivi (BOA)

A.AMD. (Sadaret, Amedi Kalemli Evrakı): 85/65

A.DVN. (Sadaret, Divan Kalemli Evrakı): 18/33 ; 29/84 ; 40/69 ; 51/38

Osmanlı Taşrasında Bir Büyük Pazar Organizasyonu: Zile Panayırı

A.MKT.DV.(Sadaret, Deavi Evrakı): 105/100 ; 214/4

A.MKT.MHM.(Sadaret, Mühimme Kalemi Evrakı): 175/86 ; 254/15; 4/91; 53/5

A.MKT.MVL.(Sadaret, Meclis-i Valâ Evrakı):115/8 ; 64/83 ; 67/31

A.MKT.NZD. (Sadaret, Nezaret ve Deveair Evrakı): 305/55

A.MKT.UM. (Sadaret, Deavi Evrakı)125/71 ; 280/69; 421/36

C.ML.(Cevdet, Maliye Evrakı): 677/27757

HR.MKT.(Hariciye, Mektubi Kalemi Evrakı): 359/64 ; 359/64 ; 54/62 ; 880/78

İ.DH. (İrade, Dahiliye Evrakı): 265/16539

İ.MVL. (İrade, Meclis-i Valâ Evrakı): 398/17342 ; 565/25377

MVL. (Meclis-i Valâ Evrakı): 285/72 ; 572/2 ; 583/62 ; 728/56 ; 80/25

ŞD. (Şura-i Devlet Evrakı): 2214/24

Y.PRK.UM. (Yıldız, Umumi Evrakı): 3/21

Gazeteler

Resmî Gazete, 1935, Sayı:3023, s. 2761

Salnameler

Salname-i Vilayet-i Sivas, H.1288- M. 1871/72, 2.def'a.

Salname-i Vilayet-i Sivas, H.1321 - M. 1903/04, Sivas Vilayeti Matbaası.

İnceleme Eserler

Akarpınar, B. (2014). Tarım toplumundan sanayii toplumuna geçişte panayir, fuar, sergi ve festivalin durumu: Türkiye örneği. *Milli Folklor Dergisi*, 16 (64), 25-36.

Altunsoy, N. (2014). *Amasya Vilayet Gazetesi (1922-1928)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, M. A. (1996). 18. ve 19. yüzyıl Osmanlı panayirları ve hafta pazarlarına dair belgeler –I. *OTAM*, (V), 49-129.

- Erdoğru, M. A. (1996). 18. ve 19. yüzyil Osmanlı panayirlari ve hafta pazarlarına dair belgeler-II. *OTAM*, 7 (7), 339-384, https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000151.
- Mehmed Zillioğlu, Evliya Çelebi (1966). *Evliya Çelebi Seyahatnâmesi* (Sad. N.Aktas, T. Temelkuran), Cilt III-IV, Üçdal Neşriyat Yayınları.
- Genç, S. (2020). Amasya Sancağında karantina teşkilatının kurulması, ortaya çıkan salgılar (1812-1918). *ASOBİD*, (8), 43-87.
- Gırgeç, N. (2008). *Zile Panayırı Üzerine Halkbilimsel Bir İnceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haniş, M. (2017). Yozgat ilinde iki Osmanlı Kalesinin dünü ve bugünü Karahisar-ı Behramşah (Müşalim) Kalesi ve Akçakale. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 3(3), 141-164.
- Karaca, M. (2017). *Türkiye’de Panayır Kültürü ve Çankırı Panayirları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küpeli, Ö. (1999). Osmanlı Devleti’nde panayir organizasyonları ve Gönen Hacı İsa panayirinin tarihine dair. *Osmanlı*, III, 490-497.
- Mortan, Ö. & Küçükerman, M. (2010). *Çarşı, Pazar, Ticaret ve Kapalıçarşı*. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özcan, K. (2006). Anadolu’da Selçuklu dönemi yerleşme tipolojileri -I- Pazar ya da panayir yerleşmeleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 205-224.
- Pakalın Z. M. (1983). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. Cilt III.
- Serbestoğlu, İ. (2018). *XIX. Yüzyılda Amasya Sancağı*. Amasya Belediyesi Kültür Yayınları.
- Strabon (1993). *Antik Anadolu Coğrafyası (Geographika: XII-XIII-XIX)*. (Çev. Adnan Pekman). 3.bs., Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Suter, H. (1840). Notes on a journey from Erz-Rum to Trebizond, by Way of Shebb-Khaneh, Kıra Hışar, Sivas, Tokat, and Şamşun, in October, 1838. *Journal of the Royal Geographical Society of London*, (10), 434-444.
- Sümer, F. (1985). *Yabancı Pazarı: Selçuklular Zamanında Milletlerarası Büyük Bir Fuar*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Şahin, M. (2013). İlk ve Ortaçağlarda Zile. *History Studies*, 5(3), 207-222.

- Şen, Ö. (1996). *Osmanlı Panayırları (18.-19.Yüzyıl)*. Eren Yayınları.
- Tabakoğlu, A. (2005). *Türk İktisat Tarihi*. 7.bs., Dergâh Yayınları.
- Taşkın, F. (2007). *Kirim Savaşı'nın Osmanlı İmparatorluğu'na Ekonomik Etkileri ve İşe Sorunu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taştan, Ali (2010). *Türkiye Selçukluları Zamanında Tokat ve Çevresindeki Kervansaraylar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutar, A. (2009). 19. yüzyılın sonlarında Zile'nin dini ve sosyal yapısı. M. Yardımcı (Haz.), *Tarihi ve Kültürü ile Zile Sempozyumu Bildiriler kitabı içinde* (ss.284-289), Zile Belediyesi Kültür Yayınları.
- Tuzcu, A. (2013). *Seyahatnamelerde Amasya*. Amasya Belediyesi Kültür Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2002). Osmanlı İmparatorluğu'nda millet sistemi. *Türkler*, 10, 216-220. Yeni Türkiye Yayınları.
- Ülgen, P. (2012). Geç Ortaçağ Avrupasında pazar ve panayir ilişkisinin ticaret hayatındaki rolü ve Türk İslam dünyasındakilerle karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(21), 359-381.
- Yücel, E. (2011). *Salname-i Vilayet-i Sivas: 1288-1289-1292-1298/1871-1872-1875-1876-1880*, 2. Cilt, Buruciye Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

During the Ottoman period, many fairs were established in the Balkan and Anatolian lands of the empire. Fairs were accepted in the Ottoman economic life as an important activity of the cities that tended to develop in particular, and of the country's economy in general, within the developing transportation, production and market opportunities of the 19th century. Research on fairs reveals that there is a parallelism between the duration of fairs and their economic size. On the other hand, the fair studies include some sub-titles that can be instrumental in better understanding the socio-economic structure of the Ottoman society. Fair's bureaucracy, taxes, officials, trade, security measures, qualifications of merchants, entertainment and cultural activities are some of these topics that should be emphasized. In this study, Zile Fair, which is one of the most rooted fairs not only in the Ottoman period but also in Anatolian history, is discussed. The time frame of the study was determined as the 19th century, and the documents in the Ottoman Archive were mostly based on. Although the Zile Fair, which was influenced by ancient beliefs in its establishment, lost its religious characteristics over

time, it preserved its existence as a commercial-social fair and international fair during the Ottoman period. Since a larger area is needed for social, cultural and sportive activities, a wide and flat area outside the city settlement was preferred for the fairground area. Temporary exhibition areas and shops have been created here. There are other reasons for moving the fairground out of the city. Epidemics are, of course, one of these reasons. For the historical process, Zile Fair has faced the frightening effect of epidemics. As a matter of fact, it is seen that a mysterious disease appeared in the organization in 1860. Zile Fair, with its 15-day period, was among the ten great fairs in the entire Ottoman country and the five in Anatolia. The fact that the unit assigned for the security of the fair served for a very long time such as two or three months, the arrival of many traders from Arab and Iranian lands and Europe to the fair, a transaction volume of hundreds of thousands of kuruş, indicates that Zile Fair was the one of the most important organizations in Anatolia during the Ottoman period. As the fair time approaches, there is a remarkable demographic activity, and the population of the city almost doubles with the mobility of visitors and traders. For this reason, a security force was assigned to the fair that was established in Zile for a total of two months, sometimes a little more, covering the months of October and November every year. There are very few fairs in Ottoman Anatolia where soldiers were assigned for such a wide period of time. The points where the security forces work are important in terms of showing the interaction of the fair with the main trade routes and the economic area (Hinterland) in which it is effective. This situation is explained with a map created in the study. Archival documents indicate that the traders of Ankara, Kayseri and Aleppo showed the most interest in the fair in Zile. In the same documents, it is understood that small and medium-sized tradesmen, as well as large merchants with bourgeois characteristics, participated in the fair, the majority of them were Ottoman citizens of Armenian origin, and some of them were company owners. The merchants who participated in the fair from outside the city brought the prominent products of their region to Zile Fair, but they also took the products of the surrounding Zile to other markets. Therefore, fairs contributed to the integration of economic activities in the Ottoman provinces with their environmental and regional interactions. On the other hand, there are concrete examples showing that Zile Fair played an intermediary role in the distribution of some goods from neighboring countries to the domestic markets. The product variety in the fair increased with the transportation of Tokat's copper goods, printing calico, Amasya's silk fabrics and Aleppo fabrics to the fair. It is seen that most of the fabric trade is done in the fair. Zile Fair, whose commercial capacity was determined as 500,000 kuruş, inspired the opening of new fairs in many cities in the Ottoman provinces, which were trying to develop economically. In the case of Maraş and Amasya fairs, they are reflections of this interaction. Zile Fair met not only the economic needs of the people of the region, but also their social needs, in this sense, provided the elements of traditional culture such as tent theaters, meddah and bard tradition, and served the development of ancestral sports such as javelin, wrestling and horse races.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	11.04.2022	Submitted date
Kabul tarihi	24.06.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yüksel, H. (2022). Televizyon Programlarında Küfrün Komedi Unsuru Olarak Kullanımı: “Çok Güzel Hareketler 2” Örneği. *Journal of History School*, 59, 2569-2587.

TELEVİZYON PROGRAMLARINDA KÜFRÜN KOMEDİ UNSURU OLARAK KULLANIMI: “ÇOK GÜZEL HAREKETLER 2” ÖRNEĞİ**Hakan YÜKSEL¹****Öz**

Televizyon programları, içerikleri itibarıyla birçok farklı türü izleyiciye sunmaktadır. Komedi içerikleri de bunlardan birisidir ve komedi programları izleyiciyi eğlendiren yapımlar olarak kabul edilmektedir. Bu programlarda güldürü öğesi olarak küfür eylemine başvurulması da mümkündür. Nitekim mizansenin bir parçası olarak küfürlü diyaloglara yer verilebilmektedir. Mevcut çalışmada da, küfürlü içeriklerin televizyon programlarında komedi unsuru olarak nasıl ve ne ne şekilde kullanıldığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda “Çok Güzel Hareketler 2” programının örneklem alınan bölümleri içerik analiziyle incelenerek veriler elde edilmeye çalışılmaktadır. İncelenen her bölümde küfrün birçok farklı biçiminin tercih edildiği görülmektedir ve dolayısıyla komedinin bir parçası olan ve izleyiciyi güldüren bir küfür-güldürü ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Televizyon, Komedi, Küfür, Çok Güzel Hareketler 2

Use of Swear as a Comedy Factor in Television Programs: The “Cok Guzel Hareketler 2” Example**Abstract**

Television programs offer many different types of content to the audience. Comedy content is one of them and comedy programs are accepted as productions that entertain the audience. It is also possible to use swear as a comedy element in these programs. As a matter of fact, abusive dialogues can be included as part of the humor. In the present

¹ Öğr. Gör. Dr., Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, hakanyuksel25@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4560-6685

study, it is aimed to reveal how abusive content is used as a comedy element in television programs. In this direction, the sampled parts of the "The Cok Guzel Hareketler 2" program are analyzed by content analysis and data is tried to be obtained. It is seen that many different forms of swearing in each section. Therefore, it is understood that there is a swear-comedy relationship that is a part of comedy and makes the audience laugh.

Keywords: Television, Comedy, Swear, The Cok Guzel Hareketler 2

GİRİŞ

Televizyon, izleyiciye bilgi ve içerik aktaran bir görsel medya aygıtıdır ve bu niteliğiyle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren insan hayatını doğrudan etkilemektedir. Neredeyse her evde bulunan ve gelişen teknolojilere rağmen etkisini yitirmeden medyanın güçlü bir aracı olarak konumlanan televizyon, aynı zamanda eğlendirici yönüyle cazip gelmektedir. Nitekim Neil Postman'ın da değindiği gibi; televizyon kendi kültürel ve entelektüel ortamını inşa eden bir metafor durumundadır (Postman, 1999, s.99). Dolayısıyla kendi kültürü oluştururken popüler kültür öğelerini kullanarak izleyiciyi tahakkümü altına alan bir televizyon gerçeği söz konusudur. Eğlence içerikli yapımlar da izleyicinin boş zamanını doldurarak zihinsel anlamda rahatlatmaktadır ve başka şeyler düşünmesinin önüne geçerek bir anlamda bağımlılık oluşturabilmektedir. Ayrıca her geçen gün televizyon yapımlarının kalite ve içerik olarak gelişmesi ve birçok farklı kanalda çeşitli programlar sunularak alternatifler oluşturulması, izleyicinin ekran bağımlılığını kalıcı kılmaktadır.

Komedi programları da bu anlamda televizyon yayıncılığının önemli bir parçasıdır. Televizyon iletişiminin ileti içeriği olan televizyon programlarının farklı tür ve formatlardaki program yapısı dikkate alındığında (Kars, 2012, s.545), komedi yapımlarının öncesini, esasını ve sonrasını kapsayan aşamalar ayrı bir çaba gerektirmektedir. Bununla birlikte komedi yapımlarında diğer yapımlardan farklı olarak sürekli bir güldürü ihtiyacı oluşması, mizansen oluşturmak anlamında birtakım zorlukları beraberinde getirmektedir. Günümüzde birçok şey gibi komik içeriklerin de çabucak tüketilmesi ve denilebilirse "*modası geçen esprilere*" artık gülünmemesi, yeni güldürü öğelerinin ortaya konulmasını gerektirebilmektedir. Bu noktada argo içeriklerin sıkça kullanılması ve hatta bu içeriklerin küfür eylemine dönüşmesi ekranlarda rastlanabilen bir durum olarak görülebilmektedir.

Bu çalışmada da, küfür içeriklerinin televizyon programlarında ve bu bağlamda komedi formatlı yapımlarda nasıl yansıtıldığını öne çıkarmak hedeflenmektedir. Çalışmanın kavramsal çerçevesinde küfür kavramına, küfrün tarihesine ve televizyon-komedi ilişkilendirilmesine yer verilmektedir. İçerik

Televizyon Programlarında Küfrün Komedi Unsuru Olarak Kullanımı: “Çok Güzel...

analizi uygulanan yöntem kısmında ise programın örneklem olarak alınan bölümleri detaylı olarak incelenmektedir. İlgili bölümlerdeki sahneler ve diyaloglar tek tek incelenerek öncelikle ifadelerin argo mu, hakaret mi yoksa küfür mü olduğu ayrımı yapılmaktadır. Diyalogların öncesi, sonrası ve sunum biçimi dikkate alınarak küfür olduğu belirlenen kısımlar veri analizi kısmında sunulmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda savunulan varsayımlar da, çalışmanın sonuç kısmında ayrıca değerlendirilmektedir.

1. Küfür Kavramı

Küfür; hakaret içeren, uygunsuz görülen ve muhatabı tarafından kabul edilemez olarak değerlendirilen bir söylem biçimidir (Fagerslen, 2012, s.3). Bu söylem biçimi sözlü olarak gerçekleşebileceği gibi sözsüz ve yazılı olarak da eyleme dönüşebilir. Her ne kadar küfrün evrenselliği olmasa da, bazı söz ve hareketler dünyanın her yerinde tepki çekebilmektedir. Dolayısıyla kişiyi ya da kişileri rencide edebilecek ve aşağılayıcı içerikler taşıyan eylemler küfrü tanımlamaktadır. Ayrıca küfür edilerek karşı tarafın kimliğine saldırılması ve psikolojik şiddetle başlayan küfür eyleminin zamanla fiziksel şiddete dönüşebilmesi, bu eylemin tahribatını göstermektedir (Demircan, 1994, s.264).

Muhatabını aşağılayan, değersizleştiren ve ruhsal anlamda yıpratıcı bir eylem niteliğindeki küfür; genel olarak ise hakaret etmek ve alaycı yaklaşım amacıyla gerçekleşmektedir. Bu durum küfrü eden kişide anlamsız bir üstünlük hissiyatı oluşturabileceği gibi küfre maruz kalan tarafı itibar kaybına uğratabilmektedir. Bu bağlamda kızgınlık, nefret ve kıskançlık gibi hallerde yaşanabilen küfür eylemi, aynı zamanda duygusal bir patlamanın neticesi olarak her iki tarafı da (*küfür eden ve edilen*) farklı düzeyde etkilemektedir (Yalçın ve Bozkurt, 2020, s.830). Fakat bu hoş olmayan söz ve davranışlar karşısında utanma duygusu, hem küfreden hem de küfre uğrayan kişi ve kişilerde söz konusu olabilmektedir (Sarı, 2016, s.3).

Küfür eylemi birçok farklı duyguyu dışarı vurma biçimi olduğu gibi, toplum içerisinde mizah unsuru olarak da öne çıkabilmektedir (Stapleton, 2010, s.289). Nitekim her toplumda küfre verilen tepki düzeyi farklı olabilmektedir. Ancak küfrün aynı zamanda toplumsal cinsiyete gönderme yapması ve kadın kimliğini aşağılayıcı bir içerik taşıması, gündelik yaşamın olağan ritüeli gibi görülen bu eylemi tartışılır kılmaktadır (Aslan, 2021). Sinkaf içerikli küfürlerin öznesi olarak dolaylı da olsa hakarete maruz kalan kadınların bu maruzatı ciddi boyutlara ulaşmış durumdadır. Zira küfür artık her yerdedir ve sanat dünyasından medya ve edebiyat alanına kadar yaygın bir etkiye sahiptir. Ayrıca televizyon ekranlarında küfür içerikleri biplenerek sansürlenmeye çalışılsa da internet

ortamında küfrün aleni olarak yansıtılması, durumun vahametini göstermektedir (Uzunoglu, 2015).

Küfür eylemine sanatsal olarak yaklaşılması ise; bu eylemin tiyatro sahnelerinde, sinema perdelerinde ve televizyon yapımlarında sıkça görülmesine yol açmaktadır. Öyle ki küfür artık “oyuncunun” karakter özelliğiyle ilişkilendirilerek serbestçe yansıtılabilmektedir (Shirley, 1979, s.11). Bu noktada da, kadın kimliğinin değersizleştirilmesi ve erkek egemenliğinin öne çıkarılması durumu mevcuttur. Çünkü toplum nezdinde küfür eylemi otoriterliğin göstergesi olarak kabul görebilmektedir ve küfreden tarafın yani erkeğin yadırganmadığı bir anlayış gelişebilmektedir. Aksine küfür eylemiyle erkeğin iktidarının güçlendiği düşünülebilmektedir (Yalçın ve Bozkurt, 2020, s.830). İnsanın dil uzvunun karanlık yüzünü teşkil eden küfür eylemi (Mohr, 2015, s.13), sosyolojik bir iletişim dili olarak da işlev kazanmaktadır. Ayrıca küfrün birçok psikolojik işlevi de bulunmaktadır. Bu işlevler arasında; saldırma, savunma, güvenlik, rahatlama ve yıldırma işlevleri yer almaktadır (Aslan, 2021).

Elif Şafak’a göre ise, küfür eyleminin üç ayrı hali vardır (Şafak, 2013):

- İlk olarak küfrün katı hali söz konusudur. Bu hal, küfrün en yıpratıcı, yaralayıcı ve hasar verici olanıdır. Sosyal yaşam içerisinde, ideolojik çatışmalarda ve siyasi gerilimlerde öne çıkan küfrün katı haliyle, yine anneler ve bacılar küfrün hedefi olmaktadır. Dolayısıyla ağız dolusu küfürler ederek hakaret savuruculuğunun baş aktörü olan erkeklerin eylem ve söylemleriyle, kadınlar vahim bir şekilde incitilmeye devam etmektedir.
- Küfrün bir diğer hali ise, hedefsizliği ve kanadı kırıklığıdır. Bu küfür kendi kendine edilebildiği gibi; hayatın zorluklarına, şehrin kaotik düzenine ve yolunda gitmeyen her duruma yönelik olabilmektedir.
- Mizah içerikli olan ve karşı tarafı duygusal anlamda incitmeyen küfür de, üçüncü bir haldir. Bu durum aynı zamanda küfrün gaz halidir ve bulut gibi ağırlık yapmadan uçup gitmektedir. Ayrıca küfrün bu hali, söylenemeyenlerin dile getirilmesini ve baskılara karşı isyan edilmesini temsil etmektedir. Her ne kadar bu küfür hali biçim olarak ‘yanlış’ olsa da kötü niyet taşımamaktadır.

2. Küfrün Tarihçesi

Tarih boyunca toplumsal anlamda hoş karşılanmadığı gibi dini açıdan da tasvip edilmeyen küfür eylemi; sinir, telaş, korku ve hayal kırıklığı durumlarında tepkisel olarak oluşabilmektedir (Devellioğlu, 1996, s.533). Köken olarak ise iki bin yıl öncesinin Roma dönemine kadar uzanan küfür eylemi, farklı kültürlerde değişken anlamlar taşıyarak günümüze kadar gelmektedir. Bununla birlikte

Televizyon Programlarında Küfrün Komedi Unsuru Olarak Kullanımı: “Çok Güzel...

cinselliğe bakış açısıyla her dönem farklı şekilde evrilen ve dolayısıyla tarihsel dönemlere göre ayrıca tartışılması gereken bir küfür eylemi söz konusudur (Uzunoglu, 2015).

Eski Yunan’da ve Antik Roma’da topluluklar arasında bir iç dökme eylemi olarak görülen küfür eylemi, özellikle Roma döneminde askeri güce gönderme yapmak adına tercih edilmiştir. Ayrıca dobra konuşmanın, baskın bir karakter oluşturmanın ve Latince dilinin zenginliğinden yararlanarak mizansen oluşturmanın göstergesi olan küfür (Mohr, 2015), ilgili dönemlerde sıkça kullanılmıştır. Etnik kökenleri aşağılama ve bireylerin kimlik olgularına zarar verme niteliği de taşıyan küfür eylemi, tarih boyunca bu hususların merkezinde kalmıştır. Ayrıca dini konularda da gerilim ve çatışma doğuran ve adeta küfür kültürü oluşmasına zemin hazırlayan bir durum mevcuttur (Aslan, 2021).

Kerem Görkem, küfür eylemini etnik konular ve cinsellik altyapısı ile ilişkilendirmektedir ve coğrafi faktörleri de göz önünde bulundurarak şu değerlendirmeyi yapmaktadır (Görkem, 2015):

“Küfür nasıl bir şeydir? Aslına bakıldığında, bu sorunun yanıtı coğrafyayla birebir ilgilidir. Ufak istisnalar dışında, küfrün nasıl bir şey olduğu, neye ve niye küfür edildiği, küfür bilinci ve küfür kültürü gibi kavramları aynı coğrafyada ortak cevaplarla açıklayabiliyoruz. Bu elbette küfre özgü bir durum değil. Tamamen ortak kültürlerin ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Yani, vakti zamanında aynı kültür havuzunda yıkanmış, sonraları birbirinin havuzuna su kaçırmış ve hâlâ, bile isteye, avucuna doldurduğu suyla ötekini ıslatmaya yer arayan toplumların ettikleri küfürler birbirine benziyor. Anadolu coğrafyasını ele alacak olursak, bu coğrafyada konuşulan dillerdeki küfür yapıları büyük oranda aynı. Bir Ermeni, Bir Türk, bir Kürt ve hatta bir Yunan, aynı niyetle küfrediyor ve karşdakini aynı yerlerden vurmaya hedefliyor. O malum yerlerden. Cinsel bir altyapısı var yani Anadolu coğrafyasında küfrün. Yalnız Anadolu coğrafyasında mı, değil tabii! Biçim değişiyor elbette ama niyet baki. Laf burada bir başka soruya götürüyor insanın aklını: Küfür hakikaten niyetlenen bir şey midir? Ben bu noktada, bir niyetten öte öğrenilmiş bir toplumsal refleks olduğunu düşünüyorum küfrün. Öğrenilmiş ve normalleştirilmiştir.”

3. Televizyon ve Komedi

Komedi, bir türdür ve medyanın birçok aracında farklı mizansenlerle inşa edilebilmektedir. Dolayısıyla komedi türü bir anlatı biçimi olarak öne çıkmaktadır ve komedi sanatçılarının becerileri doğrultusunda kurgulanarak toplumsal olaylara gönderme yapabilmektedir (Neale, 2000, s.59). Komedi denince gülme eylemi de gerçekleşmektedir. Gülme eyleminin televizyon, radyo ve sinema gibi çeşitli alanlarda yer alan komedi öğeleriyle gerçekleşmesi mümkündür. Bu nedenle gülme, güldürü ve komedi artık her yerdedir (Karademir, 2015, s.28).

Daha çok televizyon ekranlarında görülen komedinin mizah içerikli programlarla izleyiciye sunulması ve toplumsal olaylara mizahi açıdan yaklaşarak stres azaltıcı bir rol üstlenmesi, komedi yapımlarını ayrıca öne çıkarmaktadır. Televizyon kanallarının yayın politikasına göre ise, komedinin sunum biçimi değişebilmektedir (Baloğlu, 2019, s.227). Her ne kadar gelişen teknolojiler bağlamında internet faktörü dikkat çekici olsa da, televizyonun yaygın kitlelere hitap eden bir araç olma niteliğini devam ettirmesi (Giddens, 2005, s.415), komedi ve diğer türleri ekranlarda görünür kılmaktadır.

Popüler kültürün inşa ettiği potansiyel tüketicileri ekranlarda sunulan özendirici içeriklerle etki altına alan televizyonların bu cazibesi (Zorlu, 2016, s.96), izleyici tarafından rol model alınan yeni ekran yüzleri doğurmaktadır. Komedi içerikli yapımlarda da bu yüzler aracılığıyla hem güldürülen hem de bilinçaltı mesajlarla reklama, show dünyasına, kurgusal hayatlara vb. maruz bırakılan bir izleyici profili oluşturulmaktadır. Böylece ürün ve hizmet pazarlaması devam ettiği gibi, izleyiciyi ekranlara bağımlı kılan bir yaklaşım geliştirilmektedir.

Gündelik yaşamın sıradanlığından kaçış için de tercih edilen komedi içeriklerinin, bundan dolayı televizyon yayın akışlarında sıkça yer bulduğu düşünülmektedir (Çelenk, 2010, s.86). Fakat komedi içeriklerinde yine gündelik yaşam konularının ele alınması, aslında komedi yapımlarının toplumun aynası olduğu savının bir göstergesidir. Nitekim komedi, güncel olandan beslenmektedir ve sosyal yaşam koşulları değiştikçe güldürü öğeleri de değişim göstermektedir (Abisel, 1989, s.59).

Komedi aynı zamanda durum tespitidir ve olağan gelişen durumların komik yönlerini yansıtmaktadır. Televizyon ekranlarında da durum komedisiyle bu yansıma süreci gerçekleştirilmektedir. Ayrıca izleyicinin ilgisini çeken ve ters köşe oluşturan gülünç durumlara komedi içeriklerinde yer verilmektedir (Sunal, 2012, s.520). İzleyicinin komedi yapımlarına olan ilgisi ise, bu yapımların

Televizyon Programlarında Küfrün Komedi unsuru olarak kullanımı: “Çok Güzel...

popülerliliğini belirlemektedir. Popüler olanı ve popüler yapılmak isteneni ekranlarda işleyen televizyonların rolü bu anlamda önemlidir (Erdoğan ve Alemdar, 2005, s.101).

Komedi yapımlarının sunumunda geniş bir kitleye hitap eden televizyonların etkisi, dijital medya gerçeğine rağmen güçlü bir şekilde devam etmektedir. Zira televizyonlar her yaşta izleyiciye ulaşan ve hikâye anlatıcı görevi üstlenerek birçok farklı yapımla türünü kitlelerle buluşturan medya aracıdır. Televizyonlar aynı zamanda renkli ve eğlenceli bir ekran dünyasının temsilcisidir (Alpaslan, 2021, s.206). Bu ekran dünyasında komedi yapımlarının dizi, yarışma ve eğlence gibi programlarda yer bulması ise, olağan bir durumdur.

Televizyon yapımlarının izleyici üzerindeki etkisinde; sosyal, kültürel ve ekonomik koşulların rolü de önemlidir. Öyle ki izleyicilerin mevcut yaşam koşulları, kültürel değerleri ve mali güçleri televizyon içeriklerinden etkilenme düzeyini belirlemektedir (Meder, 1991, s.20). Dolayısıyla komedi yapımları da tüm insanlık için salt bir güldürü niteliği sunmamaktadır. Her ne kadar televizyon ekranlarında çeşitli mizansenler ile güldürü içerikleri oluşturulsa da, bireylerin o anki ruh haliyle komediye tepki verilmektedir.

Komedi içeriklerinin sunumunda, sosyal yaşam biçimlerinin yanı sıra ülkelerin siyasi yapıları da belirleyici rol teşkil etmektedir. Bu nedenle komedi olarak işlenen konuların siyasi iklime göre değişebilirliği söz konusudur (Uluyağcı, 2015, s.143). Ayrıca toplumsal cinsiyet hususu da komedi yapımlarının içeriğinde bir mesaj taşımaktadır. Erkek ve kadın kimliğinin temsili bakımından komedi yapımları birtakım göndermelerde bulunabilmektedir. Zira ataerkil söyleme yer verildiği gibi erkek egemenliğini eleştiren mesajlar da ekranlardaki komedi yapımlarında işlenebilmektedir (Baloğlu, 2019, s.230).

Komedi yapımları televizyon izleyicisinin eğlence ihtiyacını gideren bir yapımla türü olarak da kabul görmektedir. Çünkü televizyonlar eğlence faktörüyle birlikte bilgi ve haber gibi ihtiyaçları da karşılayan bir medya aracıdır. İzleyiciler ise, bu ihtiyaçlara cevap veren televizyon akışının katılımcı parçası konumundadır (Aytekin, 2014, s.139). Kamusal alan işlevi taşıyarak izleyiciyi bilgilendiren ve aynı zamanda eğlendiren televizyonların bu fonksiyonu (Devran ve Özcan, 2019, s.144), izlerkitle için ayrıca değerlidir.

YÖNTEM

Çalışmada yöntem olarak içerik analizi kullanılmaktadır. İçerik analizi, incelenen metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya

konulduğu bir araştırma tekniği olarak kabul edilmektedir (Latif ve Karkış, 2018, s.124). Bu yöntemin tercih edilmesinin amacı ise, komedi yapımlarında küfrün kullanım düzeyini daha net ortaya koyabilmektir. Dolayısıyla çalışmada “Çok Güzel Hareketler 2” adlı programın örneklem alınan bölümleri incelenerek veri analizi yapılmaktadır.

1. Amaç ve Problem

Küfür eylemi, televizyon programlarında rastlanabilen bir söz ve hareket biçimidir. Bu eylemin komedi programlarında nasıl ele alındığını ve işlendiğini ortaya çıkarmak, mevcut çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Küfür eyleminin komedi programlarında güldürü öğesi olarak nasıl bir etkiye sahip olduğunun yanıtını aramak ise, çalışmanın problemi olarak öne çıkmaktadır. Bu problem doğrultusunda incelenen program içerikleri, veri analizi sürecinde ayrıca değerlendirilecektir.

2. Evren ve Örneklem

Çalışmada ‘Çok Güzel Hareketler 2’ programı incelendiği için, bu programın yayınlanmış olan 97 bölümü çalışma evrenini oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise ‘uygun örnekleme’ modeline başvurulmaktadır ve evreni temsil etmesi bakımından 5 bölüm ele alınmaktadır. Bu bölümler çalışma güncelliğini yakalamak amacıyla son 5 bölüm üzerinden belirlenmektedir. Dolayısıyla programın 93-97 arasındaki bölümleri örneklem olarak incelenmektedir.

3. Veri Toplama Süreci

Çalışma hazırlandığı süreçte ilk 97 bölümü yayınlanmış olan ve Kanal D ekranlarında toplam 109 bölüm devam ettikten sonra final yapıp Star TV ekranlarına geçen ‘Çok Güzel Hareketler 2’ programı, yayıncı kuruluşun resmi internet sitesi üzerinden takip edilmiştir. Bu bağlamda ‘Çok Güzel Hareketler 2’ adlı komedi programının 93-97 arasındaki bölümleri “[https:// kanald.com.tr/cok-guzel-hareketler-2](https://kanald.com.tr/cok-guzel-hareketler-2)” internet adresinden izlenerek küfür kullanımına yer verilen sahneler ayıklanmıştır.

4. Verilerin Analizi

Tablo 1

Çok Güzel Hareketler 2 Programının İncelenen Bölüm Verileri

Program Bölümü	Program Tarihi	Program Süresi
93. Bölüm	4 Ekim 2021	108 Dakika
94. Bölüm	11 Ekim 2021	111 Dakika
95. Bölüm	18 Ekim 2021	116 Dakika
96. Bölüm	25 Ekim 2021	124 Dakika
97. Bölüm	1 Kasım 2021	115 Dakika

Analiz aşamasında ilk olarak “Çok Güzel Hareketler 2” programının 93. bölüm sahneleri incelenmektedir. Bu bağlamda 4 Ekim 2021 tarihinde yayınlanan ve 93. bölümün 57. dakikasında gerçekleşen sahne şu şekilde işlenmektedir:

Skeç Adı: “Olga’n Mafyası”

Kadın: *Bir dakika ya! Siz şimdi bizim kocalarımızı tanıyor musunuz?*

Pavyon Görevlisi: *Tekinsiz Tekin, Sinyalci Yavuz*

Diğer Kadın: *Peki Sabri?*

Pavyon Görevlisi: *Onu söylemeyeyim yenge.*

Diğer Kadın: *Yok söyle! Merak ettim.*

Pavyon Görevlisi: *Yok söylemeyeyim.*

Diğer Kadın: *Söyle oğlum söyle!*

Pavyon Görevlisi: *G.t Sabri!*

Sabri: *Ama beyefendiyi küfür etmeye zorladın şu anda! Yani hiç öyle küfür edesi yoktu!*

ve ardından yükselen kahkahalar...

Aynı skecin devamında bu defa Kartal ve Olga karakteri arasında şu diyalog geçer:

Kartal: *Haa, yazıklar olsun sana! Hepimizi kandırdın!*

Olga: *Eee, işini bilmeyen çavuşlar, döner g.tünü avuçlar!*

ve yine ardından yükselen kahkahalar...

Skecin sonuna doğru ise içeri kapıcı girer ve sahne devam eder:

Kapıcı: *Ne oluyor ya, apartman şikâyet... der ve Olga’ya görür.*

Olga: *Susar ve şaşkın şekilde kapıcıya bakar.*

Kartal: *Ya si.tir artık be!*

ve kahkahalarla, alkışlarla skeç tamamlanır.



Görsel 1. 93. Bölüm Sahne Görseli (Olga'nın Mafyası)

Programın 93. bölümünün 84. dakikasında ise, şu ifadelerle küfür içerikleri diyaloglar yer almaktadır:

Skeç Adı: “Ali'nin Körü”

Erkek Oyuncu: *Babaanne kaç vesaitte geldin ya?*

Babaannesi: *Dinlene dinlene geldim. Ne oldu? Kaldın g.t gibi!*

Sahnenin Devamı...

Erkek Oyuncu: *Al ne oldu!*

Babaannesi: *İyi de sen g.t oldun!*

Aynı skecin bir diğer sahnesinde Beden Eğitimi dersi yapılır ve skeçteki iki erkek arasında şu diyaloglar geçer:

Erkek Oyuncu 1: *Ben daha iyi atlarım hocam!*

Erkek Oyuncu 2: *An.nı Avra.ını! Git manyak, Kışt!*

Skecin sonuna doğru ise iki erkek oyuncu arasında şu sahne gerçekleşir:

Erkek Oyuncu 1: *Lan hırsız mı oldun manyak!*

Hırsız: *Ne yapayım be, şartlar diyelim. Ee ne demişler. Zaman kötü, kollayacaksınız g.tü! Ohh kolladım g.tü. Oh, oh, oh!*

Bu sahnenin hemen ardından “Pilavcı” karakteri oyuna girer ve şu replikleri kullanır:

Pilavcı: *Ne gömelim, ne gömelim, Pilav gömelim! Ya da si.tir edin diyete girelim!*

Televizyon Programlarında Küfrün Komedi Unsuru Olarak Kullanımı: “Çok Güzel...

Programın örneklem bağlamında bir diğer bölümü olan ve 11 Ekim 2021 tarihinde yayınlanan 94. bölümünün ilk skecinde de (12. dakikada) küfür ögesinin şu repliklere yansıdığı görülmektedir.

Skeç Adı: “Semtsel Dönüşüm 8”

Çatlak Dilber: *Ekmeğimi almadan şuradan şuraya gitmeyeceğim!*

Market Çalışanı: *Allah'ını seversen bir sus artık, tamam yeter ya!*

Çatlak Dilber: *Ekmeğ... Ekmeğ!*

Market Çalışanı: *Al! Ekmeğ.*

Çatlak Dilber: *Şimdi de ben almıyorum. P.çlık değil mi, almıyorum!*

Bu skeçteki bir diğer sahnede ise tartışma mizansenini yaşanır ve şu diyaloglar izleyiciye aktarılır:

Market Çalışanı: *Lütfen başka bir yerde kavga eder misiniz?*

Mahalle Genci: *Bir dakika, sen bir çekil, sen karışma bakayım!*

Market Çalışanı: *Sen bir dakika, ne hareket yapıyorsun lan! Bana bak, senin gezdiğin yollara asfalt döker hepimize yalaturum ha! Canınızı dişinize, emaneti g.tünüze takarım lan!*



Görsel 2. 94. Bölüm Sahne Görseli (Semtsel Dönüşüm 8)

94. bölümün bir diğer skecindeki küfür içerikli sahnede de şu konuşmalar geçmektedir:

Skeç Adı: “Sükutu Game”

2 Numaralı Oyuncu: *Sen kime şekil şükül yapıyorsun?*

[2579]

Hakan YÜKSEL

Oyun Karakteri: *Beyaz Gül!*

2 Numaralı Oyuncu: *Ben seni var ya!*

Oyun Karakteri: *Kırmızı... Beyaz Gül... De si.tir*

94. bölümde yer alan bir başka skeç içeriğinde ise şu sahne işlenmektedir:

Skeç Adı: “Üniversite Öğrencisi Belgeseli”

Öğrenci Annesi: *Müdür Bey koşullarınız nelerdir?*

Müdür Bey: *Valla koşullarımız... yatak var... yatak var. İki tane ya, o yüzden söyledim. Yemek veriyoruz çocuklara.*

Temizlik bizden. Her şeyimiz tertemizdir. Bakın mis! An.nı Avra.ını!

Çok Güzel Hareketler 2 programının 18 Ekim 2021 tarihli 95. bölümü incelendiğinde, 65. dakikadaki şu konuşmalarda kısaltma ifadeleri bağlamında küfür içeriğine rastlanmaktadır.

Skeç Adı: “Sosyal Çöküş”

Anne: *Arkadaşlar H.G*

Misafirler: *H.B, S.A*

Anne: *A.S*

Baba: *A.Q!*



Görsel 3. 95. Bölüm Sahne Görseli (Sosyal Çöküş)

95. bölümün bir diğer skeç içeriğinde ise şu diyaloglar dikkat çekmektedir:

Skeç Adı: “Pert Shop”

Oyuncu 1: *Ya git ya! Baba, boş yaptı yine! İstemiyorum ben bu köpeği!*

Oyuncu 2: *Ne, köpek mi! İ. oğlu i. Sensin köpek’*

Televizyon Programlarında Küfrün Komedi Unsuru Olarak Kullanımı: “Çok Güzel...

Programın 25 Ekim 2021 tarihli 96. bölümü incelendiğinde, sahne akışı şu şekilde gelişmektedir:

Skeç Adı: “Yalan Hikâyesi”

Enişte: *10 bin tamam ya Allah Allah! Ödeyeceksin ama borcumu!*

Baba: *Ödeyeceğim lan! 10 bin ödeyeceğim. 10 dakika boyunca yalan söyleme!*

Enişte: *Tamam! Yalancının?*

Baba: *Yalancının An.nı Avra.ını!*

Anne: *Çocuk etkileniyor Nihat!*

Baba: *Nasıl etkileniyor ya? Hemen de etkilenir mi?*

Çocuk: *Şuraya da bir küçük ana avra. çizelim! (Çocuk resim yaparken)*

İlgili skecin devamında ise sahne şu şekilde ilerlemektedir:

Baba: *Döveyim mi lan! Borcunu ödeyeceğim. Yalan söyle! Beni seviyor musun?*

Enişte: *Yapma bunu işte ya! Yapma bunu, söyleyemem!*

Baba: *Seviyor musun beni? Yalan söyle!*

Enişte: *Sevmiyorum! G.t!*



Görsel 4. 96. Bölüm Sahne Görseli (Yalan Hikâyesi)

96. bölümün bir başka skeç içeriğinde şu konuşmalar öne çıkmaktadır:

Skeç Adı: “Aşkına Evliya”

Evliya: *Tuğçe ben bayağı düşündüm. Bu ilişkiye çok emek verdim ama olmuyor! Gerçekten, kendine çok iyi bak!*

Hakan YÜKSEL

Tuğçe: Boşuna dememişler. Erkekler tahterevalli gibidir. Sen değer verdikçe g.tü kalkar!

Aynı bölümün bir diğer skecinde ise emlak işletmecisi rolündeki oyuncu telefon konuşması yapmaktadır ve sahne şu şekilde devam etmektedir:

Emlak İşletmecisi: Ya sen demedin mi ben İstanbul'un kalabalığından sıkıldım! Tamam, bak şöyle yapalım. Çorum nasıl? Sensin lan leblebi. Kapat lan şu telefonu. Yav.ak!

Programın örneklem bağlamında incelenen son bölümü olan ve 1 Kasım 2021'de Kanal D ekranlarında yayınlanan 97. bölümü incelendiğinde, şu diyaloglar ekrana verilmektedir:

Skeç Adı: "Hafıza Kaybı"

Anne: Ben bir bardak su getireyim. Sen burada bekle. Sonra hastaneye gidelim, tamam mı?

Baba: Rica ederim, ben kendim alırım!

Anne: Hastanenin önünden geçenin ağızına s.çşınlar!



Görsel 5. 97. Bölüm Sahne Görseli (Hafıza Kaybı)

Mevcut bölümün bir diğer skecinde, hareket halindeki arabada yer alan karı ve kocanın konuşmalarına yer verilmektedir:

Skeç Adı: "İspat Külfeti"

Erkek: Dur bir aşkım! Ne yapıyorsun? Manyak mısın ya? Kaza yapacaktık. Allah korusun ya!

Kadın: Bana bak! Ağır geliyorsa benimle yaşam. Çek sağa ikile paşam.

Erkek: O nasıl bir laf ya!

Kadın: Ölüme gidelim dedin de mazot mu yok dedik!

Televizyon Programlarında Küfrün Komedi Unsuru Olarak Kullanımı: “Çok Güzel...

Erkek: *Tamam hayatım bir dakika aaa! Sen de yani!*

Kadın: *Geleceği olmayanın geçmişini si....!*

İncelenen bölümde yer alan başka bir skeç ise metro içerisinde geçmektedir ve şu diyaloglar yaşanmaktadır:

Skeç Adı: “Bizde Çok Sakat Var”

Anne: *Yapma yavrum, yapma annecim! Anam ne yapıyorsun sen ya! Bak abi kızıyor! Kızıyorsun değil mi abisi?*

Genç: *Evet kızıyorum! Himm, yapma annene öyle!*

Ergen Çocuk: *Si.tir lan!*

Öte yandan programda özellikle argo ifadeler sıkça kullanılmaktadır ve “lan”, “şerefsiz”, “aptal”, “manyak”, “geri zekâlı” gibi söylemler çok tercih edilmektedir. Bu ve benzeri ifadelerin argo mu yoksa hakaret mi olduğu hususu, sahne akışından anlaşılmaktadır. Ancak çalışmada küfür ve komedi unsurları üzerinden hareket edildiği için, doğrudan küfür niteliği taşıyan ifadeler öne çıkarılmaktadır. Sahne içeriklerinde güldürü niteliği taşıyan repliklere seyircinin kahkaha ile reaksiyon vermesi ve bu reaksiyonun özellikle küfür içerikli sahnelerin devamında şiddetini artırması ayrıca dikkat çekmektedir.

SONUÇ

Küfür eylemi toplum içerisinde bireylerin birçok farklı durumda başvurduğu ve genellikle öfke anında kullanılan söz ve hareketlerdir. Küfrü diğer söz ve hareketlerden ayıran temel nokta ise, sosyolojik anlamda ayıp karşılanması ve dinî açıdan da günah olarak kabul edilmesidir (Yılmaz, 2019, s.347). Küfür içeriklerinin televizyon ekranlarına yansması da artık olağan karşılanan bir durum haline gelmektedir. Her ne kadar sansürle biplenmiş ve ekran buzlamasıyla kapatılmaya çalışılan bir yaklaşım benimsense de, dizilerden eğlence programlarına kadar birçok farklı yapımda küfürlere sıkça rastlanmaktadır. Bu çalışmada da, televizyon programları bağlamında komedi programları incelenmiştir ve ‘Çok Güzel Hareket 2’ programının örneklem olarak ele alınan programı üzerinden küfrün kullanımı analiz edilmiştir. Karşı tarafı rahatsız etme anlamında küfürden daha basit bir dil sapması olarak değerlendirilebilen argo kullanımı da (Demirci 2014, s.299) mevcut komedi programında çok fazla karşılaşılan bir dil tercihi olmuştur.

İncelenen beş ayrı bölümde de küfür içerikli sahnelerin yer alması, programın komedi unsuru olarak küfür faktöründen yararlandığını göstermiştir. Sahne çözümlenmelerinde sinir ve gerginlik anında kullanıldığı görülen küfür eyleminin program izleyicisinden yoğun kahkaha ile geri dönüş alması ayrıca

dikkat çekmiştir. Programın bant yayın olarak sunulması ve belirli montaj aşamalarından sonra ekrana verilmesi, kullanılan küfürlerin öncesi ve sonrasını muğlak bırakmıştır. Nitekim sahne çekimlerinde daha fazla ve daha ağır küfürler kullanılıp kullanılmadığı sorusu bu anlamda yanıtız kalmıştır. Buna rağmen biplenerek ekranlarda paylaşılan ve internet ortamında sansürsüz olarak sunulan bölümlerde küfre yer verildiği anlaşılmıştır. Erkek, kadın, yaşlı, genç ve çocuk fark etmeksizin sahne gereği tüm bu karakterlerin küfre başvurusu ise, dikkat çeken bir başka husus olmuştur.

Sonuç olarak, ‘Çok Güzel Hareket 2’ programı örneği bağlamında küfrün ekranlara kolayca yansıtılabildiği yargısına varılmıştır. Diğer taraftan izleyicilerin sahnedeki küfür eylemini kahkahalar ile karşılaması ve bu eylemi komedinin bir parçası olarak destekleyen görünüm sunması, neredeyse her bölümde küfre başvurulmasının alt nedeni olarak değerlendirilmiştir. Küfürle birlikte argo ve hakaret ifadeleri de göz önünde bulundurulduğunda, komedi programlarında bu söylem biçimlerinin artık sıradanlaştığı anlaşılmıştır. Ekranlardaki diğer dizi yapımlarında ve programlarda, dijital içerik üreten platformlarda ve sinema sahnelerinde belki küfrün daha yoğun ve şiddetli olduğu düşünülse de, bu çalışmada komedi programları üzerinden hareket edildiği için çalışma ‘Çok Güzel Hareket 2’ programı ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla bahsi geçen diğer yapımların küfür, argo ve hakarete başvurma düzeyleri ayrıca tartışılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abisel, N. (1989). *Sessiz Sinema*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Alpaslan, B. A. (2021). Televizyon üzerine. *Uluslararası Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli Dergisi*, 4(1), 206-210.
- Aytekin, M. (2014). Postmodern bir kitle iletişim aracı olarak televizyon. *Atatürk İletişim Dergisi*, (7), 127-142.
- Baloğlu, U. (2019). Televizyon dizilerinde komedinin araçsallaşması. B. Şahin (Ed.), *İletişim etiği: Kavramlar, Olgular ve Tartışmalar içinde*. Literatürk.
- Çelenk, Z. (2010). Yerli durum komedilerinde sürdürülebilirlik problemi: Avrupa yakası örneği. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 81-114.
- Demircan, Ö. (1994). İletişim açısından hakaret ve küfür. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 5, 264-273.
- Demirci, K. (2014). *Türkoloji İçin Dilbilim*. Anı Yayınları.

- Televizyon Programlarında Küfrün Komedi Unsuru Olarak Kullanımı: “Çok Güzel...
- Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Aydın Kitabevi.
- Devran, Y. & Özcan, Ö. F. (2020). Dil, nihilizm ve televizyon. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 10 (39), 136-148.
- Erdoğan, İ. & Korkmaz, A. (2005). *Popüler Kültür ve İletişim*. Erk Yayınları.
- Fagerslen, K. B. (2012). *Who’s Swearing Now? The Social Aspects of Conversational Swearing*. Scholars Publishing.
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji*. (C. Güzel, Çev.). Ayraç Yayınları.
- Görkem, K. (2015). *Bir ‘Şey’ olarak küfür*. Erişim adresi: <https://evrensel.net/haber/259994/bir-sey-olarak-kufur>, Erişim tarihi: 19.03.2022
- Karademir, E. (2015). *Türk Sinemasında Güldürü: İlyas Salman Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Lefke Avrupa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Araştırma Enstitüsü.
- Kars, N. (2012). Bir televizyon program türü olarak sitcom. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 545-558.
- Latif, Ö. B. & Karkış, Ö. İ. (2018). Sosyal medya reklamları üzerinden kadının toplumdaki konumlandırılmasına ilişkin bir içerik analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (10), 114-134.
- Meder, M. (1991). *Bir Eğitim Vasıtası Olarak Televizyonun Ekonomik ve Sosyal Hayata Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mohr, M. (2015). *Küfür Etmenin Kısa Tarihi*. (Z. D. Abacı, Çev.). Aylak Kitap.
- Neale, S. (2000). *Genre and Hollywood*. Routledge.
- Postman, N. (1999). *Televizyon Öldüren Eğlence: Gösteri Çağında Kamusal Söylem*. (O. Akınhay, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Sarı, İ. (2016). *Ölüye Söven Küfürbazlar*. Nokta E-Book Publishing.
- Shirley, F. A. (1979). *Swearing and Perjury in Shakespeare’s Plays*. George Allen Unwin Publishing.
- Stapleton, K. (2010). *Interpersonal Pragmatics*. De Gruyter Mouton Broadcast.
- Sunal, G. (2012). Kemal Sunal güldürülerinde karakterlerin temsili. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 519-526.
- Şafak, E. (2013). *Küfrün üç hali*. <https://haberturk.com/yasam/haber/841617-kufrun-uc-hali>, Erişim tarihi: 19.03.2022.

- Uluyağcı, C. (2015). Türk sineması güldürüyor. Y.Özkoçak (Ed.), *Türlerle Türk Sineması içinde*. Derin Yayınları.
- Uzunoğlu, S. (2015). *Dilin Kırbacı: Küfür*. <https://t24.com.tr/k24/yazi/dilin-kirbaci-kufur,245>, Erişim tarihi: 19.03.2022.
- Yalçın, İ. & Bozkurt, K. (2020). Küfrün süje ve objesi olan şair: Nef'î. *Ulakbilge*, (50), 829–851.
- Yılmaz, İ. (2019). 39 ve 41 numaralı Konya şer'iyeye sicillerinde küfür sözleri. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3(3), 346-353.
- Zorlu, Y. (2016). Türkiye'de bir popüler kültür aracı olarak televizyon. *Erciyes İletişim Dergisi*, 4(3), 84-98.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, it is aimed to highlight how swearwords are reflected in television programs and in comedy-format productions. Conceptual framework of the study includes the concept of swearing, the history of swearing, and television-comedy association. In the content analysis method section, sampled parts of the program are examined in detail. The scenes and dialogs in the relevant sections are examined one by one to determine whether the expressions are slang, insults or profanity. Parts that can be determined as abusive based on the pre-, post-dialog and presentation format are presented in the data analysis section. Assumptions defended based on the obtained data are also evaluated in the conclusion part of the study.

Method: Content analysis is used as the method. Content analysis is regarded as a research technique in which valid interpretations derived from the text reviewed are revealed after a number of transactions. The purpose of this method is to make the use of sweariness more clearly evident in comedy productions. Therefore, the study analyzes data by examining the sampled parts of the program "Cok Güzel Hareketler 2".

Profanity is a word and gesture that can be found on television programs. It is the aim of the current work to find out how this action is discussed and processed in comedy programs. In order to find the answer to how swearing acts affect comedy programs as a part of a comedy, it stands out as a problem of working. The program contents analyzed in line with this problem will be evaluated separately during the data analysis process.

Televizyon Programlarında Küfrün Komedi Unsuru Olarak Kullanımı: “Çok Güzel...

The study reviewed the "Cok Güzel Hareketler 2" program and 97 of the published program constitute the working universe. As an example, the sampling method is used and five sections are discussed as it represents the universe. These sections are determined over the last five sections to keep up-to-date. The program sections 93-97 are examples.

Finding Data: On the other hand, slang expressions are used a lot of the time and words like "asshole," "stupid," "maniac," "retard" are used a lot of the time. The flow of the stage tells whether these and similar expressions are slang or insulting. Nevertheless, since the study uses profanity and comedy, directly swear words come to the fore. It is also striking that the audience reacts with laughter to the comic replicas in the scene and this reaction increases its intensity especially in the rest of the scenes with swear content.

Result: The five separate sections examined included scenes with abusive content, showing that the program benefits from profanity as a comedy. It was also striking that the swear act, which appeared to be used in scene analyzes during rush and tension, returned from the program viewer with intense laughter. The introduction of the program as a tape broadcast and the release of the program after certain mounting stages have left the pre- and post-abusive of the abuses used in the process ambiguous. As a matter of fact, the question of whether more and heavier swears were used in the stage shots remained unanswered in this sense. Despite this, it has been revealed that the parts, which are biased and shared on the screens and presented uncensored on the internet, contain swear. Another point that stands out is the fact that all these characters, whether they are men, women, elderly, young or children, resort to swear on stage.

In conclusion, it was concluded that swearing can be easily reflected on the screens in the context of the example of the "Cok Güzel Hareketler 2" program. On the other hand, the viewers greeted the scene's swearing action with laughter and provided an appearance that reinforces this action as part of the comedy, which was considered the sub-reason for using swears in almost every section. These discourses are now commonplace in comedy programs, considering the expressions of slang and insult as well as swearing. Perhaps the swearing is thought to be more intense and severe in other TV series productions and programs, platforms that produce digital content, and cinema scenes, but because this study is carried out through comedy programs, the work is limited to the "Cok Guzel Hareketler 2" program. The level of swear, slang and insults of the other productions could therefore also be disputed.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52645>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	21.09.2022	Submitted date
Kabul tarihi	07.07.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Okumuş Dağdeler, K. (2022). EFL Instructors' Perceptions of Personalized Learning. *Journal of History School*, 59, 2588-2603.

EFL INSTRUCTORS' PERCEPTIONS OF PERSONALIZED LEARNING

Kübra OKUMUŞ DAĞDELER¹

Abstract

Technology has a great opportunity for providing personalization in education. Thus, personalized learning has come to the agenda more than ever. However, it is not known how educators perceive personalized learning. Hence, this study aimed at identifying EFL (English as a Foreign Language) instructors' perceptions of personalized learning and personalized language learning. The study adopted a qualitative research and 8 EFL instructors participated in the study. An open-ended questionnaire form that was developed by the researcher was used in order to collect data. The data were gathered in an online setting. The data were analyzed through content analysis. The findings showed that the instructors defined personalized learning as a learning approach that was regulated to the learners' needs, interests, paces, strengths and weaknesses. On the other hand, the instructors of this study thought that individualized learning and personalized learning were the same concepts as both of them took learners' needs and interests into consideration. Moreover, they believed that technology provided lots of tools for personalized learning so its contribution was very important.

Keywords: Personalized Learning, Personalized Language Learning, EFL, Perception, Technology

¹ Assist. Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, English Language Teaching, kokumus@cumhuriyet.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3781-3182. Ethics committee approval of this article was received at Sivas Cumhuriyet University, dated 04.08.2021 and with the number of E-60263016-050.06.04-72423.

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretim Elemanlarının Kişiselleştirilmiş Öğrenme Algıları

Öz

Teknoloji, eğitimde kişiselleştirme için büyük fırsat sağlamaktadır. Bu yüzden, günümüzde kişiselleştirilmiş öğrenme her zamankinden daha fazla gündeme gelmiştir. Ancak eğitimcilerin kişiselleştirilmiş öğrenmeyi nasıl algıladıkları bilinmemektedir. Bu nedenle, bu çalışma İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının kişiselleştirilmiş öğrenme ve kişiselleştirilmiş dil öğrenimi algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel bir araştırmayı benimsemiştir ve çalışmaya 8 İngilizce öğretim elemanı katılmıştır. Veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Çevrimiçi ortamda toplanan veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bulgular, öğretim elemanlarının kişiselleştirilmiş öğrenmeyi öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına, öğrenme hızlarına, güçlü ve zayıf yönlerine göre düzenlenmiş bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımladıklarını göstermiştir. Öte yandan, öğretim elemanları, her ikisi de öğrenenlerin ihtiyaç ve ilgilerini dikkate aldığından bireyselleştirilmiş öğrenme ve kişiselleştirilmiş öğrenmenin aynı kavramlar olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, katılımcılar teknolojinin kişiselleştirilmiş öğrenme için birçok araç sağladığına ve bu nedenle katkısının çok önemli olduğuna inanmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Kişiselleştirilmiş Öğrenme, Kişiselleştirilmiş Dil Öğrenimi, Yabancı Dil Olarak İngilizce, Algı, Teknoloji

INTRODUCTION

It has been well-known for many years that individual differences play a key role in teaching and learning process. Thus, the approaches of personalized learning (PL, hereafter) and personalized language learning (PLL, hereafter) have been a topic of research. Although it is agreed on that PL is important for learning, there is not an explanation of PL which is mostly agreed upon. Basham vd. (2016) believe that a few people know what personalized learning really is, and fewer can create and implement personalization in education. According to Bulger (2016), definitions of personalized learning include many possibilities such as student-centered classrooms, learning management systems, customized interfaces and adaptive tutors. It seems that it is not easy to comprehend and describe personalized learning. However, some definitions are worthy of note to address here. For instance, U.S. Department of Education (2017) defines PL as follows:

“Personalized learning refers to instruction in which the pace of learning and the instructional approach are optimized for the needs of each learner.

Learning objectives, instructional approaches, and instructional content (and its sequencing) may all vary based on learner needs. In addition, learning activities are made available that are meaningful and relevant to learners, driven by their interests and often self-initiated” (p. 1).

The definition above shows that PL provides a learning process where learner needs are the center of this process. Personalized learning is an educational approach in which the learner differences and preferences are taken into consideration as enabling individuals or groups to achieve pre-determined goals (Kukulka-Hulme, 2016). PL creates intrinsic motivation for success by engaging students in learning process and taking their abilities, interests, and aptitudes into consideration (Hughey, 2020). Personalization in education provide learners to experience learning in diverse locations, review their own learning and access to educational resources related to their skills and abilities (Petersen et al., 2009). The key of personalized learning is the individuality and learner-centeredness. The core elements of personalized learning are individual differences, personal needs and personal development (Peng, Ma & Spector; 2019). In PL, although the educational objectives are the same, the ways to achieve these goals are peculiar to individual. In a class where each student has the same educational goals and objectives, learners follow their own pace and paths and learn according to their own needs. In the same direction wit PL, PLL provides learning regulated to learner needs, pace and interests in learning language. In the process of language learning, the needs, abilities, interests, and learning speed of learners are taken into account and learners learn language in a way that is adjusted for them.

The literature is lack of studies focusing on PL and PLL. Literature about the adaptive technologies which provides personalized English language learning is highly limited (Kerr, 2016). In literature, some studies developing some personalized language learning systems can be found. Some of these studies propose and implement some PLL systems (e.g. Jung & Graf, 2008; Fu, 2008; Hsu, 2008; Petersen et al,2009; Hsu & Hwang & Chen, 2013; Griol et al., 2014; Yeung & Lee, 2018; Troussas et al., 2018). Moreover, some attitude and perception studies related to personalized learning and personalized learning environment can also be seen in literature although they are highly limited. Some of these studies focus on students’ attitudes and result in that students’ attitudes are positive towards PL. (Sahin & Kislak, 2016; Doğan & Çakır, 2019). As this study focused on instructors’ perceptions, here the practitioners’ attitudes and perceptions were highlighted. For example, Hurtienne (2017) conducted a case study with four teachers who made a transition from traditional learning to PL. She explored that the teachers regarded PL beneficial for students although it was

difficult to give the control to the students. Dinkins (2017) expressed that teachers believed that they did not have sufficient knowledge and skills to implement PL although they had enough resources. Arnesen et al (2019) found that pre-service teachers experienced PL had positive attitudes towards PL and they understood the importance of personalization in student development and motivation. Pre-service teachers find personalized learning environments easy and practical (Şahin & Uluçol, 2016; Bunting et al.; 2021). Bunting et al. (2021) interviewed teachers for personalized language learning technologies. The participants regarded PLL technologies “a promising way to mitigate the competence differences in the children’s English” (p. 9). Underwood & Banyard (2008) found that teachers regarded PL as “the need to recognize pupil voice and autonomy” (p. 245). Courcier (2007) found that teachers believed that PL was good but difficult to implement. Moreover, Courcier (2007) explored that the teachers had some confusion about what personalized learning, individualized learning and differentiation were.

Literature shows that there are some studies identifying attitudes and opinions of teachers towards/on PL but there is lack of study exploring what teachers mean by personalized learning. As learning is a personalized experience that helps individuals to expand their knowledge, perspective, skills, and understanding personalized learning models can provide to meet individual needs and goals (Shemshack & Spector, 2020). However, even the literature is confused about what personalized learning is. The review study of Shemshack & Spector (2020) discussed that personalized learning, individualized instruction and customized instruction were used interchangeably in scientific research. In such a mess, it is important to know how teachers who are the implementers of PL perceive PL. Thus, this research focused on the following research questions:

- How do EFL instructors perceive PL?
- How do EFL instructors perceive PLL?

METHOD

The research design, participants and data analysis of the study were explained below.

Research Design

This study adopted phenomenology, one of the qualitative research methods. In the studies using phenomenology “the meaning for several individuals of their lived experience of a concept or a phenomenon” is expressed

(Creswell, 2007, p. 57). In this study, the concepts of PL and PLL was defined and described through the eyes of EFL instructors, so phenomenology was preferred as the research design.

Participants

The study group consisted of 8 EFL instructors from three universities in Turkey. The group showed variety in terms of age, title and teaching years. The information related to the group was presented below.

Table 1

Profile of Participants

Participants	Gender	Age	Title	Teaching years
P1	M	41-50	Assist. Prof. Dr	11-20
P2	F	31-40	Lecturer	6-10
P3	F	41-50	Lecturer	20-30
P4	F	22-30	Research Assistant	1-5
P5	F	31-40	Lecturer	11-20
P6	F	51-60	Assist. Prof. Dr.	20-30
P7	M	41-50	Assoc. Prof. Dr.	20-30
P8	M	51-60	Assist. Prof. Dr.	30+

Data Collection

The data were collected through an open-ended questionnaire form which was prepared by the researcher. Firstly, the questions were prepared based on the literature review. Then, two researchers, which one of them was expert in ELT and the other one was expert in personalized learning, were consulted to get their opinions. Based on the expert opinions, the form was improved and then sent to the target group through Google Forms. The participation in the study was completely voluntary. Ethics committee approval of this article was received at Sivas Cumhuriyet University, dated 04.08.2021 and with the number of E-60263016-050.06.04-72423.

Data Analysis

The data were analyzed through content analysis. The data were read and re-read by the researcher and themes and codes were identified. In data analysis,

numerical data were not preferred; only words and phrases underpinned the data analysis.

In order to provide validity and reliability, the approaches of credibility and trustworthiness of Creswell & Miller (2000) and Lincoln & Guba (1985) were adopted. The techniques of member check and peer debriefing were applied. According to Lincoln & Guba (1985) member check is the most important technique of credibility. In member checking, the data and interpretations are shown to the participants and asked them if they confirm the credibility of information (Creswell & Miller, 2000). In this study, two of the participants checked and confirmed the data and interpretations. Moreover, in order to provide peer debriefing which “provides an external check of the research process” (Creswell, 2007, p. 208), one researcher who studies personalized learning reviewed the whole process. Characteristics of research such as aim, questions, method, data, and analysis procedure were explained to the reviewer. The reviewer confirmed the research process.

RESULTS

The findings related to the EFL instructors’ personalized learning perceptions were presented below. While presenting data, the key words that form the codes were used in italics. Moreover, a table was used for presenting data that included many codes.

What Does Personalized Learning Mean?

In order to identify PL perceptions, firstly a description of PL through the eyes of instructors were done. It was observed that the participants defined PL in a similar way although there were some differences. 3 of the participants defined PL using the term of “*learners’ needs*”. The instructors perceived PL as learning adapted to the *learners’ needs, weaknesses, strengths and learning styles*. For example; P7 stated that:

“Personalized learning can be defined as a type of learning that considers the needs, strengths and weaknesses of each learner and a plan is made according to the results.”

PL was regarded as a learner-centered, autonomous, individual-centered and self-directed learning by P1 and P2. Moreover, P5 and P6 preferred the term of “*customization*” in their definitions.

“It is the customization of learning according to learners needs, learning (cognitive) styles, strengths, weakness and expectations”. (P5)
“That is customized learning for each student depending on their needs and interests.” (P6)

Only one instructor described PL by addressing technology as follows:

“Nurturing each individual’s social, emotional and physical development. Additionally, systematic use of IT and adaptive software can be analyzed within this concept.” (P8)

The main similarity among the descriptions was that participants grounded their definition on individual differences such as learners’ needs, paces, strengths and weaknesses. It was observed that EFL instructors comprehended PL similarly.

Definition of Individualized Learning

The question of “How can you define individualized learning” was asked to the instructors. The instructors used the terms of *learners’ needs, paces, strengths and weaknesses* also defining individualized learning. 4 instructors made definition based on learners’ needs. Some of the excerpts were given below:

“It refers to the approach that aims to realize the teaching-learning process based on individuals' needs, interests, weaknesses, strengths and skills.” P1

“We have to look the students' performance to know what they require and build on that.” P6

“Individualized learning can be teaching according to the needs of the individual students.” P7

Two instructors believed that PL and individualized learning were the same things.

“The same as 'personalized' and 'autonomous', self-directed learning.” (P2)

“I think individualized learning and personalized learning refer to the same thing” (P4)

One instructor used “technology” in his definition. The same instructor also described PL by benefitting form use of technologies.

“It refers to the peace of learning in terms of content and instructional technology.” (P8)

These definitions showed that EFL instructors did not differentiate PL from individualized learning. They described both concepts with the same or similar ideas.

Definition of Personalized Language Learning

The definitions of PLL were in parallel with the definitions of PL. In general, descriptions focused on adjusting *learners' needs, strengths, weakness, and interests* to the language learning process. Some excerpts from the participants were given below.

"Language learning through a learner-centered approach, considering learners' needs, deficiencies, skills, strengths, motivation for learning and so on." P1

"Learning a language based on learner's specific needs, interest or planning learning by considering the learner's prior knowledge about that language" P3

"Knowing what learners' strengths and the areas they need to improve to help them foster better learning that suits them." P5

"Personalized language learning can be defined as tailoring language teaching according to individual needs, strengths, weaknesses, skills and learning styles of learners. and monitoring their performance." P7

All of the instructors focused on individual differences and the need for addressing these differences as defining PLL while not all of the instructors mention these needs, interests and performance in their definition of PL. Moreover, some notions such as autonomous and self-directed that were stated in PL definitions were not observed in PLL perceptions. Lastly, none of the instructors defined PLL by relating it to the technology.

The Characteristics of Personalized Learning

The characteristics of PL which provided more comprehension of PL were shown by using Table 2.

According to the participants, one of the most important characteristics of PL was the learning process where the learners participated in the different steps of learning process. The excerpts from the participants reflect their opinions as follows:

"It focuses on individuals. Students are a part of the process. They have concise objectives to achieve" (P1).

“Further searching, reading, watching about the given topic and reflecting on it. Practising and taking part in interactive tools” (P2).

“Involving students in the creation of learning activities and relying on students’ personal interests. The intent is to create engaged students who have learned how to learn” (P8).

Table 2
Characteristics of PL

Themes	Codes
Positive aspects	Independent learning
	Flexible
	Specific
	Target oriented
	Individual
	Autonomy
	Customization
	Active participation of students in learning process
Negative aspects	Assessing learners' skills, performances continuously and redesigning teaching.
	The number of students
	Cultural issues
	apatethic students
	The need for one to one tutoring

Some participants believed that learning provided learner autonomy. According to P5, the main characteristics of PL was autonomy. He stated that:

“Autonomy, taking responsibility for one’s own learning, knowing what works best, working out communicative and compensatory strategies on their own.”

The participants related PL to specific, target-oriented, flexible, individual and independent learning.

Some participants mentioned about some challenges such as cultural issues and apathetic students of PL. Moreover, P3 and P5 addressed the high number of students. P5 stated that:

“The application of personalized learning requires one-on-one tutoring for every student based on their interests and it is the most challenging part of this process”

As the classes are crowded and PL requires to regulate learning to the individual differences, the lecturers find PL difficult to implement. The

participants were asked if they were benefiting from PL in their teaching and 5 of the stated that they did not use. And one participant using PL stated that *"I try to respond to students' needs and interests, and teach them to manage their own learning"*. Another participant using PL said that *"I read articles, watch Youtube videos, share my experineces with my colleagues and students"*. These statements showed that almost none of participants really utilized PL in their teaching process. However, the participants who did not use PL at that moment stressed that they would implement it in future.

Relationship Between Technology and PL

Instructors answered the question about the relation between technology and PL. They believed that technology provided many *tools, sources and applications* for PL. Some excerpts were given below:

"I think technology provides incredible tools for personalized language learning. It provides useful tools to improve all aspects of the language learning." P2

"Technology is inevitable. Learners have the chance to choose online activities or applications according to their needs." (P3)

"Technology gives both teachers and learners a great chance to benefit from different tools, web pages, sources in language learning. There are numerous mobile applications that learners can use and maintain their own learning process. Students can make practice and also track their own learning through online quizzes, games, flashcards etc." (P4)

"Very effective. In this ever-shrinking world, people can have access to information from all around the world. They have anything they are interested in at their fingertips, and with a click on their mouths they might have easy access to it." (P6)

"It contributes a lot to personalized learning because there are a lot of apps that can be used for personalized learning." (P7)

Technology provides many instructional tools and resources for learning. Thus, it *makes PL easier* to implement. P5 expressed that:

"It can facilitate personalized language learning; make it more practical and accomplishable".

DISCUSSIONS AND CONCLUSIONS

It has been known for many years that individuals have different interests and needs and that education should be organized to address these interests and

needs. However, factors such as crowded classroom environments make personalized teaching difficult. On the other hand, the development of technology day by day and access to millions of educational resources bring personalized learning to the agenda again. Despite the importance of personalized learning and its facilitation by technology, it is seen that it does not take place enough in the literature and practice. In particular, practitioners' awareness of PL and their use are unknown. However, educators play a key role in the effective use of PL. Therefore, PL awareness and perceptions of the instructors who will perform the teaching are very important. Thus, the EFL instructors' perceptions of PL and PLL were analyzed in this study.

Although there is little understanding of PL in literature as it is confused with adaptive learning, individualized learning, differentiated instruction and customized learning, there is an agreement that PL is something related to learners' need, styles, interests etc. The participants of this study also perceived PL as a learning approach that were optimized to the learners' needs, interests, pace, strengths and weaknesses. This perception of instructors is parallel with the definitions found in literature. For example, Patrick et al. (2013, p.4; cited in Arnesen et al., 2019) defined PL as:

“Personalized learning is tailoring learning for each student’s strengths, needs and interests—including enabling student voice and choice in what, how, when and where they learn—to provide flexibility and supports to ensure mastery of the highest standards possible.”

The pace of learning is another key concept of PL. Each learner has a different learning pace, and it is important to take it into consideration in learning process. PL attaches much importance to the differences in pace of learning. The instructors of this study highlighted this while defining PL. U.S. Department of Education also emphasizes this in their definition as follows: *“personalized learning refers to instruction in which the pace of learning and the instructional approach are optimized for the needs of each learner”* (p. 1).

As expressed before, the literature is unsure about the concepts of PL and individualized learning. The participants of Courcier (2007) were confused about these terms. The same finding was observed in this study. Some of the participants expressed that PL was equal to individualized learning and some other defined individualized learning almost the same with PL. The review study of Schemsack & Spector showed that individualized learning, PL and customized learning were used in the articles interchangeably. The confusion that was seen in researchers was also observed in the practitioners which were EFL instructors in this study.

Although PL definitions vary, the common themes are student-centeredness, flexibility, student agency, holistic perspective to the learner (DeMonte, 2019). Similarly, participants of this study, regarded PL as a flexible, autonomous, customized, independent and learner-centered approach by the instructors. The teachers participated in the study of Underwood & Banyard (2008) also highlighted autonomy as describing PL.

It was observed that none of the participants properly implemented PL in their teaching even though they regarded it positively. One of the reasons can be the negative aspects that they expressed such as crowded classes and the need one-for one tutoring. PL was found to be difficult to implement by teachers (Courcier, 2007; Hurtienne, 2017) as they believed that providing right kind of support for each learner would lead excessive burden to them (Bunting et al, 2021). Another reason can be the lack of knowledge related to the PL, which was concluded based on their perceptions of PL.

After technology begins to affect education profoundly, PL has been directly related to technology. *“Personalized learning is characterized by the promotion of 21st century skills and the use of technology to create instructional pathways that incorporate students’ needs, interests, and aspirations”* (Hannover Research, 2014, p. 4). Thus, instructors’ opinions about the relation between technology and PL were interrogated. While only one instructor included technology in his definition of PL, all of the instructors accepted the importance of technology in providing PL. They believed that technology provided incredible number of resources and tools for PL, which makes PL easier to implement. Basham et al. (2016) state that technology is a tool for supporting the implementation of PL but implementing PL requires more than technology. PL can be defined without touching on technology, but it is a fact that technology plays a crucial role in personalization of learning especially today’s world. Thus, a description of PL without technology can be insufficient for our age. Twyman & Redding (2015) define PL by highlighting use of technology as follows:

“Personalized learning varies the time, place, and pace of learning for each student, enlists the student in the creation of learning pathways, and utilizes technology to manage and document the learning process and access rich sources of information” (p. 3).

Based on these findings and interpretations, it is concluded that there is need for understanding of PL and PLL. With the light of the possible effects of PL to students’ success, the practitioners’ perceptions and knowledge of PL become more of an issue. Thus, further studies may focus on digging PL

perceptions by including more participants like teachers, instructors and students as this study was limited to eight instructors.

REFERENCES

- Arnesen, K. T., Graham, C. R., Short, C. R., & Archibald, D. (2019). Experiences with personalized learning in a blended teaching course for preservice teachers. *Journal of Online Learning Research*, 5(3), 251–274.
- Basham, J. D., Hall, T. E., Carter, R. A., & Stahl, W. M. (2016). An operationalized understanding of personalized learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126-136. <https://doi.org/10.1177/0162643416660835>
- Bulger, M. (2016). *Personalized Learning: The Conversations we're Not Having*. <https://datasociety.net/library/personalized-learning-the-conversations-were-not-having/>, Access date: 07.08.2021.
- Chen, C. M., & Hsu, S. H. (2008). Personalized intelligent mobile learning system for supporting effective English learning. *Educational Technology & Society*, 11(3), 153–180.
- Courcier, I. (2007). Teachers' perceptions of personalised learning. *Evaluation & Research in Education*, 20(2), 59-80. <https://doi.org/10.2167/eri405.0>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd Ed.) Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Doğan, P. ve Çakır, Ö. (2019). İngilizce öğretiminde kişiselleştirmenin üniversite öğrencilerinin başarılarına etkisi ve uygulamaya dair öğrenci görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (4), 3266-3285.
- Dinkins, T. M. (2017). Teacher's perceptions of implementing personalized learning in urban elementary school classrooms in *ProQuest LLC*. ProQuest LLC.
- Fu, T. (May, 2008). Personalized knowledge-aware framework for language learning in pervasive learning environment. Paper presented in *Grid and Pervasive Computing Workshops*, Kunming, China.

- Griol D., Baena I., Molina J.M., de Miguel A.S. (2014) A multimodal conversational agent for personalized language learning. In: Ramos C., Novais P., Nihan C., Corchado Rodríguez J. (eds) *Ambient Intelligence - Software and Applications*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07596-9_2
- Hsu, M. H. (2008). A personalized English learning recommender system for EFLs. *Expert Systems with Applications*, 34(1), 683–688.
- Hsu, C.-K., Hwang, G.-C., & Chang, C.-K. (2013). A personalized recommendation-based mobile learning approach to improving the reading performance of EFL Students. *Computers & Education*, 63, 327-336. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.004>
- Hughey, J. (2020). Individual personalized learning. *Educational Considerations*, 46(2).
- Hurtienne, L. E. (2017). Middle school teachers' perceptions of the impact of transitioning to personalized learning in *ProQuest LLC*. ProQuest LLC.
- Jung, J., & Graf, S. (July, 2008). An approach for personalized web-based vocabulary learning through word association games. Paper presented in *International Symposium on Applications and the Internet*, Turku, Finland.
- Kerr, P. (2016). Personalization of language learning through adaptive technology. *Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge University Press.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Petersen, S. A.;Markiewicz, J. K. & Bjørnebekk S. S: (2009). Personalized and contextualized language learning: choose when, where and what. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 4(1), 33-60. <https://doi.org/10.1142/S1793206809000635>.
- Redding, S. (2013). Through the student's eyes: A perspective on personalized learning and practice guide for teachers in *Center on Innovations in Learning, Temple University*. Center on innovations in learning, Temple university.
- Sahin, M., & Kislal, T. (2016). An analysis of university students' attitudes towards personalized learning environments. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 15(1), 1-10.

- Şahin, S. & Uluyol, Ç. (2016). Preservice teachers' perception and use of personal learning environments (PLEs). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2), 141-161.
- Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, 7(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
- Troussas C., Chrysafiadi K., Virvou M. (2018). Machine learning and Fuzzy logic techniques for personalized tutoring of foreign languages. In: Penstein Rosé C. et al. (eds) *Artificial Intelligence in Education*. AIED 2018. *Lecture Notes in Computer Science*, 10948. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93846-2_67
- Underwood, J., & Banyard, P. (2008). Managers', teachers' and learners' perceptions of personalised learning: Evidence from Impact 2007. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 233-246. <https://doi.org/10.1080/14759390802383850>
- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology (2017). *Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Plan Update*. U.S. Department of Education.
- Yeung, C-Y. & Lee, J. (2018). Personalized text retrieval for learners of Chinese as a Foreign Language. in *Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics* (pp.3448-3455).

EXTENDED ABSTRACT

It has been well- known for many years that individual differences play a key role in teaching and learning process. Thus, the approaches of personalized learning and personalized language learning have been a topic of research. Literature shows that there are some studies identifying attitudes and opinions of teachers towards/on PL but there is lack of study exploring what teachers mean by personalized learning. As learning is a personalized experience that helps individuals to expand their knowledge, perspective, skills, and understanding personalized learning models can provide to meet individual needs and goals (Shemshack & Spector, 2020). However, even the literature is confused about what personalized learning is. The review study of Shemshack & Spector (2020) discussed that personalized learning, individualized instruction and customized instruction were used interchangeably in scientific research. In such a mess, it is important to know how teachers who are the implementers of PL perceive PL.

Hence, this study aimed at identifying EFL (English as a Foreign Language) instructors' perceptions of personalized learning and personalized language learning.

This study adopted phenomenology, one of the qualitative research methods. In the studies using phenomenology “the meaning for several individuals of their lived experience of a concept or a phenomenon” is expressed (Creswell, 2007, p. 57). In this study, the concepts of PL and PLL was defined and described through the eyes of EFL instructors, so phenomenology was preferred as the research design. The study group consisted of 8 EFL instructors from three universities in Turkey. The data were collected through an open-ended questionnaire form which was prepared by the researcher. The data were analyzed through content analysis. In order to identify PL perceptions, firstly a description of PL through the eyes of instructors were done. It was observed that the participants defined PL in a similar way although there were some differences. 3 of the participants defined PL using the term of “*learners' needs*”. The instructors perceived PL as learning adapted to the *learners' needs, weaknesses, strengths and learning styles*. Moreover, EFL instructors did not differentiate PL from individualized learning. They described both concepts with the same or similar ideas. Although PL definitions vary, the common themes are student-centeredness, flexibility, student agency, holistic perspective to the learner (DeMonte, 2019). Similarly, participants of this study, regarded PL as a flexible, autonomous, customized, independent and learner-centered approach by the instructors. The teachers participated in the study of Underwood & Banyard (2008) also highlighted autonomy as describing PL. It was observed that none of the participants properly implemented PL in their teaching even though they regarded it positively. One of the reasons can be the negative aspects that they expressed such as crowded classes and the need one-for one tutoring. PL was found to be difficult to implement by teachers (Courcier, 2007; Hurtienne, 2017) as they believed that providing right kind of support for each learner would lead excessive burden to them (Bunting et al, 2021). Another reason can be the lack of knowledge related to the PL, which was concluded based on their perceptions of PL. In this study, EFL instructors' opinions about the relation between technology and PL were also interrogated. While only one instructor included technology in his definition of PL, all of the instructors accepted the importance of technology in providing PL. They believed that technology provided incredible number of resources and tools for PL, which makes PL easier to implement.

Based on these findings, it was concluded that there was need for understanding of PL and PLL. With the light of the possible effects of PL to students' success, the practitioners' perceptions and knowledge of PL become more of an issue.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52645>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	27.01.2022	Submitted date
Kabul tarihi	26.07.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Demirbaş, İ., & Özalp, M. T. (2022). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları (1923-1950). *Journal of History School*, 59, 2604-2626.

TÜRKİYE’DE CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI (1923-1950)¹

İbrahim DEMİRBAŞ² & M. Talha ÖZALP³

Öz

Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun büyük çoğunluğu kırsalda yaşamakta, köyler geri kalmış tarımsal yöntemlerin uygulandığı ve savaş yıllarının yokluğu ve tahribatının hayatın her kademesinde görüldüğü bir yerd. Anadolu eğitim faaliyetleri açısından tamamen ihmal edilmiş bir haldeydi. Bu dönemde Misak-ı Maarif genelgesi, Birinci Heyeti İlmîye toplantısı, yabancı uzmanların ülkeye davet edilmesi ve Tevhidi Tedrisat Kanunu eğitim alanının yapılmaya çalışılan dönüşümün ilk adımları olmuştur. Harf İnkılabı’nın gerçekleştirilmesi ve yeni alfabenin halka öğretilmesi için başlatılan Millet Mektepleri seferberliği Cumhuriyet döneminin eğitime ve halka bakışını yansıtmaktadır. Köy Enstitüleri, Cumhuriyet aydınlanmasının eğitim alanındaki en önemli faaliyetidir. Fikri alt yapısı 1935’te başlatılıp 1937’de denemesine girişilen enstitülerin, 1940’da çıkan kanunla devletin temel eğitim yöntemi olduğu görülmektedir. 1923-1950 arasındaki eğitim politikaları, yıllarca savaşlarda aslı unsur olarak kullanılan ve hep ihmal edilen Türk milletine karşı gereken ilginin gösterilmesi ve Anadolu’nun eğitilmesiyle Cumhuriyetin ilkelerinin kalıcılığı ve bu ilkelere sahip çıkılması amacını sağlamaya yönelik olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Tarihi, Cumhuriyet Dönemi, Eğitim Politikası, Eğitim Seferberliği, Türkiye.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40.

² Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, idemirbas@gmail.com, Orcid: 000-0002-8692-1059

³ Arş. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mtozalp@nevsehir.edu.tr, Orcid: 000-0002-8564-7254

Educational Policies of The Republic Period in Turkey (1923-1950)

Abstract

In the first years of the republic, the majority of the population lived in the countryside, the villages were a place where backward agricultural methods were applied and the absence and destruction of the war years was seen in all stages of life. Anatolia was completely neglected in terms of educational activities. In this period, the Misak-ı Maarif (national education system) circular, the First Delegation of Science meeting, the invitation of foreign experts to the country and the Tevhidi Tedrisat Kanunu (Law of Unification of Education) were the first steps of the transformation in the field of education. The National Schools mobilization, which was initiated for the realization of the Alphabet Revolution and the teaching of the new alphabet to the public, reflects the view of the Republic period on education and the public. Village Institutes is the most important activity of the Republican enlightenment in the field of education. It is seen that the institutes, whose intellectual infrastructure was started in 1935 and tried in 1937, became the basic education method of the state with the law enacted in 1940. The education policies between 1923 and 1950 were aimed at ensuring the permanence of the principles of the Republic and the purpose of protecting these principles by showing the necessary attention to the Turkish nation, which was used as an essential element in the wars for years and always neglected, and by educating Anatolia.

Keywords: Education History, Republican Period, Education Policy, Education Mobilization, Turkey.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin kişisel ve akademik gelişimlerini sağlamanın yanında toplumsal olarak da gelişim, değişim ve ilerlemenin anahtarı niteliğindedir. Bir toplumun şekillendirilmesi eğitim aracılığı ile mümkündür. Ertürk (2013) eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlarken; Sönmez (1994) de eğitimi, benzer bir tanımlama ile “çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme süreci” olarak tanımlamıştır. Durkheim ise eğitimi, genç kuşakların toplumsallaştırılması olarak tanımlamıştır (Tezcan, 2001). Durkheim’a göre eğitim, çocuğa hayat sürdüğü sosyal çevrenin ve dâhil olduğu siyasi topluluğun kendisinden talep ettiği ahlaki, zihinsel ve fiziksel davranışları edindirmelidir (Izgar ve Gürsel, 2001). Eğitim başka bir yönüyle sosyal bir kavramdır. Toplum için ideal insan tipinin yetiştirilmesi ve kültür aktarımında önemli bir araçtır. John Dewey de eğitimin sosyal işlevini esas alarak eğitimin hayata hazırlık değil, hayatın bizzat kendisi olduğunu belirtmektedir. Dewey, eğitimi yaşantıların sürekli olarak yeniden ortaya çıkışı ve gelişimi yönüyle sosyal bir süreç olarak tanımlamıştır (Varış, 1985). Eğitim tarihi ise bir toplumun

eğitim tecrübelerini, geçmişten günümüze yaşanan gelişmeleri ve değişimleri ele alan bir bilim dalıdır (Koçer, 1980). Ergün (2008) eğitim tarihinin önemini geçmişteki eğitim tecrübelerinden yararlanılarak günümüz eğitim sisteminin daha sağlıklı bir biçimde şekillendirilmesi ve etkili eğitim planlamaları yapılması için bir ihtiyaç olarak ifade etmektedir. Bu sebeple eğitim geçmişimizi tanımak, farklı dönemlerde yaşanan gelişmeleri ele almak günümüz eğitim politikalarının değerlendirilmesinde ve eğitim adına atılacak adımların belirlenmesinde önemli bir unsurdur (Akyüz, 2009; Ergün, 2008; Güven, 2014; Kamer, 2013). Bu önemden yola çıkılarak hazırlanan bu çalışmada Cumhuriyet dönemi (1923-1950) eğitim politikalarında yaşanan gelişmeler ele alınmıştır. Çalışmanın eğitim ve bilimin kesiştiği nokta Türk Eğitim Tarihi (Akyüz, 2009) literatürüne mütevazı bir katkı sunması beklenmektedir.

Amacı doğrultusunda bu araştırma nitel araştırma araştırma yöntemlerinden tarihsel yöntem esas alınarak hazırlanmıştır. Tarihsel yöntem geçmiş zaman dilimindeki olay ve olguların araştırılmasıdır (Ekiz, 2009). Bu yöntemde veriler sistematik bir şekilde işlenerek geçmişin eleştirisi, analizi ve tanımlanması yapılır. Cohen, Manion ve Morrison (2000), tarihsel araştırma yönteminde araştırmanın konusu ya da problemine bağlı olarak alanın ve tarihlerin sınırlandırılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu araştırma 1923 ve 1950 (Cumhuriyet Dönemi) tarihleri arasında ve eğitim politikaları konusunda sınırlandırılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak da dönemin gazeteleri, zabıt cerideleri, resmi yazı ve yazışmalarının yanında araştırma konusu ile ilgili yapılmış önceki çalışmalar kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Verma ve Malick, 1999).

“İstendik yönde davranış değişikliği” olarak ifade edilen eğitim ile buna bağlı olarak toplumu şekillendirerek ideal insan tipini yetiştirme amacıyla ortaya çıkan eğitim politikaları “Osmanlı İmparatorluğu”ndan “Milli Mücadele Dönemi”ne, “Cumhuriyet Dönemi”nden günümüze her dönemde değişikliğe uğramıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nun ilk dönemlerinde eğitim, toplumsal katmanlaşmanın en üstünde yer alan küçük bir askeri sınıfı yetiştirmeyi ve ona dini bir temelde meşruiyet kazandırmayı amaçlıyordu (Tekeli ve İlkin, 1993). Daha sonra 17. ve 18. yüzyılda Avrupa çok önemli bir bilim ve düşünce devrimi yaparak aydınlanma çağı yaşarken Osmanlı eğitim ve bilgi üretim sistemi, özellikle Müslüman kesimde önemli bir değişiklik geçirmeden varlığını sürdürmüştür. Müslüman olmayan milletlerin eğitiminde ulusçuluk hareketlerinin gelişmesine paralel olarak kitleye yönelme, laikleşme ve bir yenileşmenin başladığı, eğitim sistemine yeni bilimsel terim ve kavramların girdiği görülmektedir. Müslüman kesimde de eğitimin önce yükseköğretim düzeyinden başlayarak, daha sonra ilk ve orta eğitime dönüştüğünü, 19. yüzyılın

Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (1923-1950)

ikinci yarısında, eğitimin kitleye dönük, laik hale gelerek Osmanlı aydınlanmasının yaşanmaya başlandığı görülmektedir (Tekeli ve İlkin, 1993). Türk eğitim ve öğretiminin gelişmesi genel olarak “Tanzimat öncesi (Medrese devri), Tanzimat sonrası (Mektep devri), Cumhuriyet devri (Okul devri)” olarak ifade edilir (Kodaman, 1991).

Cumhuriyet döneminde bilimsellikle ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik şartlara göre yapılandırılmaya çalışılan eğitim faaliyetleri, faydacı bir yol izlenerek yerine getirilmeye çalışılır. Cumhuriyet yönetiminin halk tarafından kabul edilmesi yönünde bir araç görevi de yüklenmiştir. Cumhuriyet’in temellerini oluşturan Atatürk’ün dünya görüşü Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışı ve politikalarına da kaynaklık etmiştir. 23 Nisan 1920’de TBMM’nin (Türkiye Büyük Millet Meclisi) kurulmasının hemen ardından bir eğitim komisyonu oluşturulmuştur. Bu komisyonun yaptığı çalışmalar neticesinde TBMM’nin ilk hükümet programında “milli bilinci geliştirme”, “kendine güven duyma”, “girişim gücüne ve üretici fikirlere sahip olma” ve “milli kimliğe uygun programlar geliştirme” gibi günümüzde modern eğitimde dahi kullanılmaya devam eden temel ilkeler yer almıştır (Alp, 2011). Birinci Dünya Savaşı’nda emperyalist bir saldırı ile karşılaşan Türkiye halkı Anadolu’da varlığını ve geleceğini korumak için son çaba ile Milli Mücadele’ye atılmıştır. Türk Ulusu Misak-ı Milli ile belirlediği sınırlarını istilacıların elinden kurtarmaya çalışırken bir yandan da kabuk değiştirmeye çalışmış böylece güçlü ve zengin devletlerin ayakları altında ezilmemek için askeri olduğu kadar kültürel alanda da güçlenmek zorunda olduğunu idrak etmiştir. Bu anlamda 1921 Maarif Kongresi yeni bir kültür atılımının eğitim alanına yansımadır. Kongrede Mustafa Kemal; “Eski devrin bütün hurafelerinden arınmış, Şark’tan ve Garp’tan gelen ecnebi tesirlerden uzak seciyei milliyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum.” şeklinde görüşlerini ifade ederek Milli Mücadele döneminde eğitimin de yönünü işaret etmiş oluyordu (Sarıhan, 2009). Bu dönemde meclis çıkardığı bir kanunla öğretmen, öğrenci ve medrese mensuplarının askerlik görevlerini tecil ederek (Akyüz, 2009) böyle zor günlerde bile eğitime verilen önemi üst düzeyde tutmuştur.

Misak-ı Milli’nin, milli mücadelenin nasıl yapılacağını belirlemesi gibi dönemin Maarif Vekili İsmail Safa Bey’in 8 Mart 1923’te yayınladığı genelge Misak-ı Maarif de eğitim ve kültür devriminin ilkeleri ve amaçlarını belirlemiştir (Alp, 2011). Cumhuriyetin ilanından önce tertiplenen diğer bir eğitim faaliyeti 15 Temmuz 1923’te Ankara’da toplanan ve 40 kişiden oluşan Birinci Heyeti İlmiye, altı komisyona ayrılarak çalışmalara başlamıştır. Her komisyon, kendi konuları için kanunlar, yönetmelikler ve çalışma programları hazırlamıştır (Akyüz, 2009). Komisyonların çalışmaları 15 Ağustos 1923’te tamamlanmıştır. Çalışmaların

tamamlanmasından bir gün önce mecliste okunan hükümet programında, eğitime uzun bir bölüm ayrılmıştır (Tanır ve Aslan, 2009). Bu bölümde “Maarif-i umumiye icraat programı, ilköğretim programları, tedrisatı iptidaiye kararname, milli maarif icra programı, milli kültür, istatistik umum müdürlüğü, milli büyük bir sözlük hazırlanması, milli tarih kitaplığı kurulması gibi konular ele alınmıştır. Milli tarih ve coğrafya enstitüleri, etnografya müzesi ve lise izcilik teşkilatı kurulmasına yer verilmiştir. Ayrıca Ankara’da yüksek düzeyde dersler verilmesinden, İstanbul kız ve erkek öğretmen okullarında orta kısım açılmasından, Galatasaray Lisesi teşkilat ve programlarından ve din eğitimi esaslarından da bahsedilmiştir. Bu bölümde mevzu bahis olan tüm konu başlıkları ile ilgili komisyon raporları hazırlanmıştır. Hazırlanan raporlar genel kurulda tartışılmış ve büyük bir kısmı uygulamaya konulmuştur (Özalp ve Ataünel, 1983). Aynı gün Tevhidi Tedrisat’ın ilk basamağı olarak kabul edilen, şehit çocuklarını himaye eden Darüleytamlar ve askeri okulların Maarif Vekâleti’ne devredilmesi kararları da alınmıştır (Alp, 2011). 3 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe giren Tevhidi Tedrisat Kanunu’nun 1. maddesi ile ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları Maarif Vekâleti’ne bağlanmıştır. 2. Maddesi ile Şer’iye ve Evkaf Vekâleti ya da özel vakıflarca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâleti’ne bağlanmıştır. 3. Maddesi ile Şer’iye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan paranın maarif bütçesine geçirilmesine karar verilmiştir. 4. maddesi ile Maarif Vekâleti yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek için de ayrı mektepler açılmasına karar verilmiştir. 5. maddesi ile Milli Savunma Bakanlığına bağlı olan askeri rüştiyeler ile şehit yakınları için açılan ve Sağlık Bakanlığına bağlı olan Darüleytamlar bütçeleriyle beraber Maarif Vekâletine bağlanmıştır (Resmi Gazete, 6 Mart 1924, Sayı: 63 s.229). İki farklı yapıdaki eğitim, toplumda da iki farklı insan tipi anlamına gelmekteydi. Duygu ve düşünce birliği, milli birliktelik için sakıncalı olan bu durum, devletin eğitim politikasında ortak his ve ortak düşünce açısından birliği sağlamak yönünde atılan en önemli adımlardan biri olan Tevhidi Tedrisat Kanunu ile sonlandırılarak eğitim öğretimdeki ikilik ortadan kaldırılmıştır (Alp, 2011).

8 Mart 1924 – 21 Kasım 1924 arasında 8 ay civarında Maarif Vekilliği yapan Vasfı Çınar, Ağustos 1924’te Ankara’da ilk Türkiye Muallimler Birliği Kongresi’ni toplamıştır (Alp, 2011). Bu kongrede Atatürk öğretmenlere hitaben yaptığı konuşmasında; “Muallimler; Yeni nesli; Cumhuriyetin fedakâr muallim ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır. Hiçbir zaman hatıralarımızdan çıkmasın ki, Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister.” diyerek görüşlerini ifade etmiştir (ATAM, 2021,

s.179). Vasfı Çınar’ın Maarif Vekilliği döneminde Atatürk’ün davetlisi olarak 19 Temmuz 1924’de ünlü eğitimci “John Dewey” Türkiye’ye gelmiştir. Türkiye’deki eğitim sistemini iki ay boyunca incelemiş ve bu inceleme neticesinde iki adet rapor ortaya koymuştur. Mustafa Necati’nin Maarif Vekilliği döneminde, Dewey’in görüş ve önerilerinden oldukça faydalanılmıştır (Ata, 1998). Dewey, raporlarında; mesleki okullarda çeşitli bölgelerin gereksinimlerine göre ticaret ve tarım kursları açılmasını önermiştir (Doğan, 2005). Bu dönemde üretime yönelik eğitim anlayışı, Cumhuriyet öğretisinin milletçe kabulü, ulus birliği oluşturma ve Cumhuriyet devleti kurma girişimleriyle beraber yol alıyordu. Avrupa ve ABD’de 19. yüzyılda bu yapıların benzerleri oluşturulmuştu. Kapitalist ekonomi temelini yerleştirilen milletleşme süreci, eğitim alanında iş eğitimi, pozitivist eğitim, giderek de pragmatist eğitim çizgisinde belirginleşmişti. Almanya’da Kerschenstener ABD’de ise Dewey bu eğitim düşüncesinin öncüleri olarak ortaya çıkmışlardı. Türkiye’de de böyle bir eğitim sistemi kurulmak ve devam ettirilmek isteniyordu. Kapitalist ekonominin eğitim felsefeleri, Cumhuriyet öğretisi içinde dönüştürülmeye çalışılıyordu. Batı’dan ve ABD’den çağrılan uzmanlar, bu oluşumun en belirgin kanıtıydı (Gülbahar, 2006). Dewey hazırladığı raporunda Maarif Vekâleti merkez örgütünün ülkedeki eğitimin liderliğini üstlenmesi doğrultusunda önerilere yer vermiştir Dewey’e göre bakanlık merkez örgütü merkeziyetçi ve bürokratik bir yapıdan ziyade ülkedeki eğitim sisteminin beyni olarak tüm eğitim kurumlarına yön veren bir kurum olmalıdır (Başgöz, 2005). Mustafa Necati Bey’in bakanlığı döneminde Dewey’in bu önerisi dikkate alınarak merkez örgütünü yapılandıran ilk yasa kabul edilmiştir (Bozkurt, 2007).

Tevhidi Tedrisat Kanunu ile Maarif Vekâleti’ne verilmiş olan bütün eğitim faaliyetlerinin nasıl ve ne şekilde verileceği bir esasa bağlamak için 1926 yılında “Maarif Teşkilatına Dair Kanun (Resmî Ceride, 25 Mart 1926, Sayı: 338, s.2766)” çıkarılmıştır. Bu kanuna göre Türk dili ve ilmi meselelerle iştigal etmek üzere “Dil Heyeti” kurulmuştur. 10 uzmandan oluşan Talim Terbiye Kurulu ihdas edilmiştir. Bu kurulun ihdasında da en büyük katkı Dewey’e aittir (Kirby, 2010). Daha sonra İlkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olarak iki kısma ayrılmış ve 8 yıl mecburi hizmet getirilmiştir. Öğretmenlere yönelik eğitim hizmetinde esas olanın öğretmenlik olduğu belirtilerek ilkokul ve orta seviyedeki okul öğretmenlikleri kanunla bir esasa bağlanmış ve öğretmen olacakların nitelikleri ortaya konulmuştur. Buna göre “Türkiye’de hiç bir mektep Maarif vekâletinin ruhsat ve muvafakati olmaksızın açılmayacağı” belirtilmiştir. Ayrıca “Türkiye maarif teşkilâtı itibariyle mıntikalara ayrılmış ve bir veya bir kaç vilâyetten teşekkül eden her mıntıkada bir maarif emini bulunacağı, her vilâyette ayrıca bir maarif müdürü

veya memurunun da olacağı” belirlenmiştir. Cumhuriyet döneminde “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”la Maarif Vekâleti teşkilatının tüm öğretim kademelerinin düzenlenmesi çalışmaları ilköğretimi eğitim politikaları içinde önemli ve öncelikli hale getirmiştir (Benli, 2020).

Cumhuriyet döneminde yapılan bir diğer yenilik olan alfabenin değiştirilmesi konusunda tartışmalar oldukça eskiye uzanmaktadır. Tanzimat döneminin önemli isimlerinden biri olan Münif Efendi, 1 Mayıs 1862’de kurucusu olduğu Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye’de yaptığı bir konuşmada alfabe değişikliği konusunu ele almış ve Arap harfleriyle okuma yazmayı kolaylaştırmak düşüncesiyle Arap harflerinin ıslah edilmesi gerektiğini dile getirmiştir (Doğan, 1991, s.27). Tanzimat döneminden sonra basın faaliyetlerinin yaygınlaşması Osmanlı aydınlarını dil alanında yenileşmeye ve çağdaşlaşmaya yönlendirmiştir. Bu dönemde Avrupa’da yaşama fırsatı bulan Şinasi, Avrupa’da kullanılan Latin harfleriyle, Osmanlı’nın kullandığı Arap harflerini karşılaştırma imkânı elde etmiştir (Çelik, 2009). Alfabe değişikliği tartışmaları II. Meşrutiyet döneminde daha çok yoğunlaşmıştır. Hüseyin Cahit Yalçın, Kılıçzâde Hakkı, Abdullah Cevdet, Celâl Nuri gibi dönemin önde gelen fikir insanlarının bu konuyla ilgili tartışmaları dönemin basınında geniş yer bulmuştur. Ziya Gökalp ve arkadaşları da konuyla yakından ilgilenmişler alfabe değişikliği ve dilde sadeleşme üzerine pek çok makaleler yazmışlardır. Kamus-ı Türki’yi hazırlayan Şemsettin Sami de Latin harflerine geçilmesini savunan dönemin önde gelen isimlerinden olmuştur (Güz, 1989; Doğan, 1991).

Latin harflerinin kabulü 1925-1928 tarihleri arasında tüm üç yıl boyunca tartışılmış; karşıt görüşler siyasi kadroları, basını, aydınları sürekli meşgul etmiştir. Atatürk, 8-9 Ağustos 1928’de Sarayburnu Parkı Gazinosu’nda halk için düzenlenmiş bir eğlencede yaptığı konuşmada yeni harflerden bahsetmiştir. Yeni harflerle yazılmış kâğıdı Falih Rıfkı Bey’e okutarak yeni yazıları okumaktaki kolaylığı göstermek istemiştir. Atatürk bu konuşmasında; “Çok işler yapılmıştır. Bugün yapmak zorunda olduğumuz çok daha değerli bir iş vardır. Yeni Türk Harflerini çabuk öğrenmek... Bu millet utanmak için değil övünmek için yaratılmıştır. En çok bir - iki yıl içinde bütün sosyal topluluğumuz yeni harfleri öğrenecek düşüncesiyle olduğu gibi yazısı ile de uygarlık dünyasının yanında olduğunu gösterecektir.” şeklinde harf inkılabı konusundaki görüşlerini ifade etmiştir (Goloğlu, 2011). Bu konuşmadan iki ay önce Haziran 1928’de Ankara’da Maarif Vekâleti’nde toplanan, Ahmed Cevat, İbrahim Necmi Dilmen, Ragıp Hulusi, Falih Rıfkı Atay gibi önemli isimlerin yer aldığı “Türk Dil Encümeni” bir ayda öğrenilebilecek, biçimleri ve seslendirilmeleri kolay bir “Gramer Layihası (Dilbilgisi Önergesi)” hazırlamıştır. Bu rapordan başka okullar için ayrı, halk için ayrı alfabeler de yapılmıştır (Alp, 2009). Cumhuriyet Halk Fırkası yeni Türk

harflerinin kabulünün görüşülmesi ve sonuca bağlanmasını 1 Kasım 1928 günü kabul etmiştir. Bu tarihte meclise gelen Mustafa Kemal, yaptığı konuşmada (TBMM Zabıt Ceridesi, c.5, Birinci İnikat, 1.11.1928, s.4.): “Aziz arkadaşlarım; her şeyden evvel her inkişafın ilk yapı taşı olan meseleye temas etmek isterim. Her vasıttan evvel Büyük Türk Milletine onun bütün emeklerini kısır yapan çorak yol haricinde kolay bir okuma yazma anahtarı vermek lâzımdır. Büyük Türk Milleti cehaletten az emekle kısa yoldan ancak kendi güzel ve asil diline kolay uyan böyle bir vasıta ile sıyrılabilir. Bu okuma yazma anahtarı ancak Latin esasından alınan Türk Alfabesidir. Basit bir tecrübe Latin esasından Türk harflerinin, Türk diline ne kadar uygun olduğunu şehirde ve köyde yaşı ilerlemiş Türk evlâtlarının ne kadar kolay okuyup yazdıklarını güneş gibi meydana çıkarmıştır.” demiştir. Meclisteki konuşmalardan sonra TBMM’ye sunulan Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki hakkındaki 1353 sayılı kanun kabul edilmiştir. 11 maddelik kanun tasarısı 3 Kasım 1928’de 1030 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 3 Kasım 1928). 8 Kasım 1928 günü Maarif Vekâleti bütçesine 400 bin liralık ödenek eklenmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, c.5, Üçüncü İnikat, 8.11.1928, s.3.). Bu hususta başvekil İsmet Paşa (Malatya): “Muhterem efendilerim, ...Türk harflerinin bütün vatandaşlara kapılarının önünde ve işlerinin başında öğretilmesi için daha bu sene içinde millet mektepleri teşkilatı yapacağız. Bu teşkilat şehir ve köy, bütün yurdu kaplayacak, vatandaşların işlerinin maişetlerinin en müsait devirlerinde ve yanlarında ya iki aylık ya dört aylık kurslar açılacak, şehirde ve köyde mektepler, muayyen içtima mahallerine gelmeye vakitleri müsait olmayan vatandaşlar için seyyar muallim teşkilatı yapılacak. Devletin en büyüğünden en küçüğüne kadar bütün memurları millet mektepleri teşkilatının ihtiyaca göre çalışacakları Reisicumhurumuz Hz. millet mektepleri teşkilatının Umumi Reisliğini ve Başmuallimliğini kabul buyurmuşlardır.” şeklinde konuşarak Gazi’nin ve Cumhuriyet idaresinin bu konuda ne kadar kararlı olduklarını ortaya koymuşlardır (TBMM Zabıt Ceridesi, c.5, Üçüncü İnikat, 8.11.1928, s.26).

Bakanlar Kurulunda, 11 Kasım 1928 tarihinde, Millet Mektepleri Talimatnamesi kabul edilmiş ve bu Yönetmelik 24 Kasım 1928 tarihli ve 1048 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 24 Kasım 1928, Sayı:1048, s.6102.). Böylelikle Millet Mektepleri resmen kurulmuştur. Millet Mektepleri bütün halkın yeni Türk harflerinin kolay bir şekilde okuyup yazılabilmesi için kurulmuştur. Böylelikle milletin kısa zaman da okuryazar olması hedeflenmiştir. Bu durum yönetmeliğin birinci maddesinde (Resmi Gazete, 24 Kasım 1928, Sayı:1048, s.6102): “Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından Türk dilinin ferdi ve umumi, hususi ve resmi bilcümle muharreratta Türk harfleriyle tespiti kanunen kabul edilmiş olmasından, Türk

harflerinin kısa bir zamanda ve kolay surette her ferde okuyup yazabilmek imkânını bahşeden mahiyetinden Türk milletini azami surette istifade ettirmek ve büyük halk kitlelerini süratle okuryazar bir hale getirmek maksadıyla Millet Mektebi Teşkilatı yapılmıştır.” şeklinde ifade edilmektedir. 1929 yılında eğitimlerine başlayan Millet Mektepleri A ve B adı verilen dörder aylık iki kurs halinde başlamıştır. A kursuna hiç okuyup yazması olmayanlar, B kursuna ise okuma yazma bilenlerle, eski yazıyı öğrenmiş olanlar kabul edilmiştir. Mevcut okul binası bulunan şehir ve kasabalarda kurslar okul binalarında verilmiştir. Okulu olmayan yerlerde ise kurslar gezici olarak verilmiştir. Varsa uygun bir odada ya da açık havada çalışılmıştır (Çelik, 2009). 15 ile 45 yaş arasında okuma yazması olmayanların kurslara gelmesi zorunlu tutulmuştur. 45 yaşını geçenlere ise bu kurslara zorunlu değil gönüllülük esasına dayalı olarak katılım imkânı verilmiştir. Millet Mektepleri’ndeki kurslar ayrı bir ücret karşılığında öğretmenler tarafından idare edilmiştir (Başgöz, 2005). Millet mektepleri ilk dört yıl içinde okuma ve yazmanın yaygınlaşmasında büyük rol oynamıştır. Dört yılın sonunda, 1,2 milyon okuryazar sayısına 1,4 milyon okuryazar daha eklenmiş, böylece okuma yazma bilenlerin oranı kısa süre içinde bir kat daha arttırılmıştır. Millet Mektepleri’nin 1928 ve 1932 tarihleri arasındaki mezun sayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1
İlk Dört Yıl (1928-1932) İçinde Millet Mektepleri Mezun Sayısı

Yıl	Mezun Sayısı
1928-1929	602,927
1929-1930	488,051
1930-1931	167,162
1931-1932	185,855

Tablo incelendiğinde millet mekteplerinin ilk açıldığı yılda 602, 927 mezun verildiği bu mezun sayılarının sonraki yıllarda giderek azaldığı görülmektedir. Dönemin şartları göz önüne alındığında millet mekteplerinin ilk dört yılındaki mezun sayısının azımsanmayacak bir sayı olduğu düşünülebilir. 1928 - 1929 eğitim-öğretim yılında yılında, 20 binin üstünde dersane açılmıştır. Bu dersanelerde 17 bine yakın öğretmen görev yapmıştır. 600 bine yakın vatandaşa okur-yazarlık diploması verilmiştir. 1930 yılından itibaren ise dersanelere devam edenlerin sayısı ilk yıllara göre azalmıştır. Daha sonraki yıllarda bu Millet Mektepleri, Halk Evleri’ne dönüştürülmüştür (Öztürk, 2005).

II. Meşrutiyetten sonra ve Balkan Savaşlarıyla birlikte Osmanlı İmparatorluğu içinde yaşayan azınlıkların ayrı devlet olma düşüncesiyle milli bilinçlerini uyandırmak için açmış oldukları yabancı okullar ve azınlıklara ait olan cemiyetler devlet kurarak Osmanlı İmparatorluğu’nu bölmeye yönelik faaliyetlerde bulunmuşlardır. Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğu’nun bölünmesi ve parçalanması planlarına karşın fiilî olarak 3 Temmuz 1911’de, resmi olarak da 25 Mart 1912 günü Türk Ocakları kurulmuştur. Türk Ocaklarının kuruluş amacı, 1912 tarihli nizamnamesinde “Cemiyetin maksadı akvam-ı İslâmiyenin bir rükn-ü mühimi olan Türklerin milli terbiye ve ilmi, içtimai, iktisadi seviyelerinin terakki ve ilâsıyla Türk ırk ve dilinin kemaline çalışmaktır.” şeklinde ifade edilmiştir. 1918 yılı nizamnamesinde ise dönemin değişen şartlarına göre belirgin bir değişiklik yapılmış ve ocağın maksadı, “Türklerin harsi birliğine ve medeni kemaline çalışmak” (Sarınay, 1994, s.137) olarak belirlenmiştir. O günlerde yapılan bu önemli değişiklik ile ocağın ülküsü siyasetten kültüre yani Türkler arasında kültür birliğinin oluşturulması fikrine kaydırılmıştır (Bayındır, 2010). Türk Ocakları Birinci Dünya Savaşı ve Milli Mücadelede oldukça etkili olmuş, Cumhuriyetin ilk yıllarında, yeni Türk devletinin kurulup gelişmesinde Türk Ocaklarının yetiştirdiği kuşaklardan geniş ölçüde yararlanılmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında da etkili olan Türk Ocaklarının 1926’da düzenlenen çalışma programlarına bakıldığında, “Türk halkının bilgisini artırmak amacıyla, çeşitli konularda konferanslar düzenlemek, her ocakta bir kütüphane ve çalışma salonu oluşturmak, Türk dili ve Türk folkloru hakkında derleme çalışmaları yapmak, kültür müzeleri açmak, beden eğitimine önem vermek” gibi önemli hedefler yer almıştır. Milletleşme çabalarında büyük fayda sağlayan, Türk Ocakları 10 Nisan 1931’de Ankara’da yapılan genel kurulda kendini feshetmiştir. Türk Ocakları’nın kapanma sebebine dair farklı iddialar bulunsa da en güçlü kapanma nedeni olarak Türkiye sınırlarını aşan milliyetçilik ideolojisi gösterilmiştir. Başka bir iddiaya göre de kapatılma nedeni Cumhuriyet Halk Partisi’nin siyasi alanda tek güç olmak istemesidir (Kıroğlu, 2008). Ocaklar kapatıldıktan sonra yerine 19 Şubat 1932’de Halkevleri açılmıştır. Halk Evleri hakkında 20 Şubat 1932’de Cumhuriyet Halk Fırkası Genel Sekreteri Recep Peker; “Cumhuriyet Halk Fırkasının Halkevleriyle takip ettiği gaye; milli şuurlu, birbirini anlayan, birbirini seven, ideale bağlı bir halk kütlesi halinde teşkilatlandırmaktır.” demiş ve Halkevlerinin;

- 1- Dil, Tarih, Edebiyat Şubesi
- 2- Güzel Sanatlar Şubesi
- 3- Temsil Şubesi
- 4- Spor Şubesi
- 5- Sosyal Yardım Şubesi
- 6- Halk Dershaneler ve Kurslar Şubesi

- 7- Kütüphane ve Yayın Şubesi
- 8- Köycülük Şubesi
- 9- Müze ve Sergi Şubesi

şeklinde dokuz şubeye ayrıldığını belirtmiştir (Recep Bey'in Nutku, 1932). Türk Ocakları ile aynı amaca hizmet eden Halkevleri öncelikle Türk halkının sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmesine yönelik faaliyetlerde bulunmuştur. Halkevlerinin kurulmasıyla ülkeye tam on dokuz sene hizmet veren ocaklardan sonra Türkiye, yoluna kültür tarihine bir on dokuz sene daha hizmet edecek olan başka bir kuruluş olan Halkevleri ile devam etmiştir.

Türk Milletinin büyüklüğüne ve üstün medeniyet yeteneklerine içten inanmış olan Atatürk, son yüzyılların aşağılık duyguları içinde kendine güven ve inancını yitirmiş olan Türk milletine yalnız savaş alanında değil, uygarlık alanında da büyük millet olduğunu anlatmıştır. Atatürk Türk Milletinin medeni ulusların seviyesine yükselmesi için ilk önce tarihini bilmesine ve tarihini yabancıardan değil, ilk kaynaklardan kendisinin araştırarak öğrenmesi gerektiğine inanmıştır. Özellikle Avrupalıların Türkler için ikinci sınıf bir millet (secondaire) iddiaları, “barbarlar” olarak tanımlayarak istilacı bir kavim şeklinde göstermeye çalışmaları ve çocuklarını bu öğretilerle yetiştirmelerine karşı çıkmaktaydı. Bu iddiaların geçersiz olduğunu dünya tarihinde en eski çağlardan beri Türklerin asıl yerinin ve dünya medeniyetine sağladığı katkıların araştırılması gerektiğini düşünmüştür (Türk Tarih Kurumu, 2021). Gazi, Türkiye Cumhuriyeti’ni kurduğu anda, milletinin tarih temelini sağlamlaştırmak amacını da taşımıştır. Anadolu, “Mondros Mütarekesi” ve “Sevr Anlaşması”nda işgal edilmek istenirken, Kadim Türk Milletinin tarih ve medeniyeti de reddedilmiştir. Şüphesiz bu durumun birinci muhataplarından olan Atatürk, “sulh ve sükûn devrine” ulaşan Türk Milletini, Türk topraklarındaki yerinin haklı sahibi olduğunu düşünmektedir. Tarih biliminin yeni yöntemleriyle bu gerçeğin açıklanması ve tüm dünyaya duyurulmasını hedeflemiştir. Çünkü Anadolu’ya göçler ve istilalar, tarihi dönemlerde olduğu gibi tarih öncesi çağlarda da olmuştur. Bu durumda Atatürk’e göre göçler zincirinin halkalarını tamamlamak ve Türk Milletiyle ilişkisini ortaya çıkarmak önemli bir gerekliliktir. Çünkü Atatürk’e göre “Bugün Türkiye’de yaşayan halk, bütün bu eski medeniyetlerin varisleri” idiler. Özellikle Anadolu’daki tarihi temelimizi derinliklerde aramak gerekmektedir (Yüzer, 2006). Türk Tarih Kurumu’nun kurulması 1930’da Ankara’da toplanan Türk Ocakları VI. Kurultayı’nda ilk kez söz konusu olmuştur. Toplantının 28 Nisan 1930 tarihli oturumunda konuşan Afet İnan, Türk tarihinin eksikliğinden ve Türklerin kurduğu uygarlıklardan bahsederek, kırk imzalı bir önerge vermiştir. Bu önerge ile “Türk tarih ve medeniyetini ilmi bir surette tetkik etmek için hususi ve daimi bir heyetin teşkiline karar verilmesi ve

heyet azası seçiminin merkez heyetine bırakılması” istendi. Verilen önerge kabul edilerek, Türk Tarih Heyeti kuruldu. Böylece Türk Tarih Kurumu’nun çekirdeği oluşturulmuştur (Titiz, 2012). Türk Tarih Kurumu 29 Mart 1931 tarihinde Türk Ocakları’nın VII. Kurultayı’nda kapatılma kararı alınınca, bu defa 12 Nisan 1931’de “Türk Tarihi Tedkik Cemiyeti” adı ile yeniden teşkilatlanmış ve 1930’daki ilkeler temel alınarak faaliyetlerine devam etmiştir. Kurumun adı 1935 yılında “Türk Tarihi Araştırma Kurumu” olarak değiştirilmiş, daha sonra ise “Türk Tarih Kurumu”na çevrilmiştir (Türk Tarih Kurumu, 2021).

1927 yılında Atatürk’ün büyük nutku okuduğu dönemde alfabe tartışmaları büyük bir ivme kazanmıştır. 20 Mayıs 1928 tarihinde Maarif Vekili Mustafa Necati, başbakanlığa bir yazı göndererek alfabe çalışmaları konusunda bir dil heyeti oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır (Akalin, 2007, s.7): “*Lisanımızda Latin harflerinin suret ve imkân-ı tabikini düşünmek üzere, mebus Falif Rıfki, Yakup Kadri, Ruşen Eşref, Darülfünun Müderris Muavini Ragıp Hulusi ve sabık Darülfünun muallimlerinden Ahmet Cevat ve muallimlerden Fazıl Ahmet, hariciye memurlarından İbrahim Grandi; Talim ve Terbiye Reisi Mehmet Emin, azadan İhsan Beylerden mürekkep bir heyetin teşkili muvafık görülmektedir.*” Başbakanlığın 27 Mayıs 1928 tarihindeki onayından sonra “Dil Heyeti” oluşturulmuştur. Dil Heyeti, 26 Haziran 1928 tarihinde ilk toplantısını yapmıştır. 9 Ağustos 1928’de Atatürk, bir programda yaptığı konuşmada alfabenin değişeceğinden ilk kez söz etmiştir (Türk Maarif Vekaleti, 1946) Bundan sonra da Türkiye genelinde yaptığı gezilerde yeni alfabeyi halka tanıtmaya çalışmıştır. Latin harflerinden oluşan yeni Türk alfabesinin kabulünden sonra da Dil Heyeti dağılmamıştır. Yeni üyelerin de heyete katılımıyla büyüyerek çalışmalarına daha güçlü devam etmiştir. Sonraki yıllarda, Dil Heyeti “Dil Encümeni”, “Dil İstişare Heyeti” ve “Türk Dili Lügati Encümeni” gibi isimlerle anılmıştır. Yürütülen çalışmalarda harf ve dil sorunu gündeme getirilmiştir (Korkmaz, 1974). Yeni alfabenin 1928 yılının sonlarında kabulüyle harf sorunu ortadan kalkmıştır ve dil sorunu ele alınmaya başlanmıştır. Aynı yılın Aralık ayı başında Dil İstişare Heyeti bilimsel terimlerin Türkçeleştirilmesi sorununu görüşmek üzere, İstanbul Darülfünunu’nda Darülfünun Rektörü Prof. Dr. Neşet Ömer İrdelp’in başkanlığında toplanmış ve yabancı dilde ifade edilen bilimsel terimlere bulunan Türkçe karşılıklar bulunmuştur. Dil İstişare Heyeti’nin ilk icraatı, yeni harflerin kabulünden sonra, eski Dil Heyeti’nin ele aldığı “İmla Lügati” çalışmalarına hız vermek olmuştur. Çalışmaların başında, bu iş için Şemseddin Sami tarafından kaleme alınan Kamus-u Türkî ve Mehmet Baha’nın Yeni Türkçe Lügati kaynak olarak kullanılmıştır. 29 Ekim 1928 tarihine kadar 25.000 kelimelik bir hacme ulaşan bu imla lügati, her hafta beş formalık fasiküller halinde yayımlanmış ve 12 Aralık 1928 tarihinde bir önsözle birlikte kitap olarak yayımlanmıştır

(Çiçekler, Can ve Yılmaz, 2018). Harf devriminden sonra dil devriminin gerçekleşebilmesi için kurumsal ve köklü yapılanma gereksinimi ortaya çıkmıştır. Konu 12 Nisan 1931’de Türk Tarihi Tedkik Cemiyeti’nin kurulmasından sonra gündeme gelmiştir. Zira Mustafa Kemal Atatürk, tarih çalışmalarına eş zamanlı olarak dil çalışmalarının yürütülmesini de öngörmüştür. Bu öngörü doğrultusunda 11 Temmuz 1932’de Tarih Kongresi’nin kapanışının yapıldığı gün Atatürk ile Cumhuriyet aydınları buluşmuşlardır. Buluşmaya Afet İnan, Yusuf Akçura, Samih Rifat, Hikmet Bayur, Yusuf Ziya, Hasan Cemil, Sadri Maksudi, İhsan Sungu, Hamid Zübeyr, Hüseyin Namık ve Ruşen Eşref” gibi aydınlar katılmışlardır (TDK, 1972). Atatürk bu buluşmada konu ile ilgili olarak şu cümleleri sarf etmiştir (Tan, 2001, s.15-16): “Dil işlerini düşünecek zaman da gelmiştir. Ne dersiniz? ... Öyle ise, Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti gibi bir de ona kardeş bir dil cemiyeti kuralım. Adı; Türk Dili Tetkik Cemiyeti olsun”. Böylece dil hususunda çalışması düşünülen kurumun ilk oluşum adımları bu toplantıda atılmıştır. Cemiyetin görev ve fonksiyonu hususunda kararlar alınmış ve 12 Temmuz 1932’de Türk Dil Tedkik Cemiyeti kurulmuştur (TDK, 2021).

Türkiye’de yeni yükseköğretim müessesesi kurma teşebbüsleri 19. yüzyılın ortalarına doğru başlamıştır. 1846’da Meclis-i Maarifi Umumiye İstanbul’da bir “Darülfünun” kurulmasına karar verdi. İtalyan mimar Gaspare Fossati’yle anlaşılması üzerine 125 odalı 3 katlı bina yapımına başlandı. Darülfünun açılıncaya kadar burada okutulacak kitapların telif ve tercümesini sağlamak ve Osmanlıcaya yeni eserler kazandırmak bir “cemiyet” kurulması amacıyla 1851’de Encümen-i Daniş” kurulmuştur (Tekeli ve İlkin, 1993). Yıllarca inşaatın bitmemesi üzerine sınıflarında “Ders-i Âm” denen serbest konferanslar 1863’te başladı (Ayni, 1995). 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile “Darülfünun-i Osman-i’nin” açılmasına karar verilerek 18 Şubat 1870’te eğitime başladı (Tekeli ve İlkin, 1993). Darülfünun-i Osman-i’nin 1872’de kapatılmasından sonra Galatasaray’da “Darülfünunu Sultani” 1874’te açılmıştır (Ayni, 1995). Sultan Abdülhamit’in tahta çıkışının 25. yılı sebebiyle, 1 Eylül 1900’de “Darülfünun-u Şahane” açılmıştır. Osmanlı’nın üniversite kurma denemeleri arasında en başarılı ve en uzun süreli olanı 1908 tarihli ve II. Meşrutiyet’in ilanından hemen sonra kurulan İstanbul Darülfünunu olmuştur. Cumhuriyet’in ilk yıllarında yükseköğretim kurumlarının özerkliğini savunanların yanında bir de yükseköğretimde reform fikrini savunanlar bulunmaktadır. Bu iki farklı görüş tartışmaları devam ederken üniversite içindeki gerginlikler ile öğrenci-müdürlük çatışmaları sık sık gazetelere gündem olmuştur. Bu dönemde Mustafa Kemal Atatürk’ün çok önem verdiği Türk dili ve Türk tarihi hareketleri de yükseköğretimden beklenen desteği görememiştir. 1932 yılında toplanan Birinci Tarih Kongresi’nde darülfünunun bazı öğretim elemanları,

Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (1923-1950)

Atatürk’ün özel ilgi ve alaka gösterdiği resmî dil ve tarih politikalarını eleştirmeleri üzerine Darülfunun’un kapatılması hükümet tarafından bir zaruriyet olarak görülmüştür (Başgöz, 2005). Bunun üzerine 14 maddeden oluşan İstanbul Darülfünununun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanun (Resmi Gazete, 1 Nisan 1933, Sayı: 2420, s.2634.) ile 31 Temmuz 1933’te İstanbul Darülfünunu kapatılmış ve yerine 1 Ağustos 1933’te İstanbul Üniversitesi açılarak 1 Kasım 1933’te eğitime başlamıştır (Yaman, 2005).

Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılması, Milli Mücadelenin kazanılması, hilafetin kaldırılması, Cumhuriyetin ilanı ve “Tevhidi Tedrisat Kanunu” ile birlikte öğretimde birlikteliğin sağlanması ile köklü değişiklikler yapılmış ve devrim gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyet kurulduktan sonra en önemli meselelerinden biri eğitim olmasının nedeni ise halkın büyük çoğunluğunun okuma-yazma bilmemesinden ve yapılan inkılâpların köylüye ulaşmasının tek ve en etkili yolu olmasından dolayıdır. Bu sebeplerden ötürü de eğitime daha fazla ağırlık verilmiştir. Mustafa Kemal, Milli Mücadele kazanıldıktan sonra asıl savaşın bundan sonra başladığı ve bu savaşın cehalete karşı yürütüleceğini her fırsatta dile getirmiştir. Çünkü saltanattan Cumhuriyet’e geçildiğinde halkın %80’i köylerde yaşıyor, kadınların %98’i okuma-yazma bilmiyordu. Tevhid-i Tedrisattan Harf İnkılabına eğitim alanında bir dizi devrim gerçekleştirilmiştir. Ancak çoğunluğu köylerde yaşayan halka öğretmen göndermek ve köyleri okula kavuşturmak bir türlü mümkün olmuyordu. Ancak Cumhuriyet’in korunması ve yaşatılması ancak Türk halkının aydınlatılmasıyla sağlanabilirdi (Durmaz ve Yıldız, 2016). Bu yıllarda şehir ve kasabalarda oturan ve mecburi öğretim yanında bulunanların %61’i, köylerdekilere ise sadece %19’u üç ve beş sınıflı ilkokullara devam edebilmekteydi (Arsalan, 2004). 1935 yılında Atatürk’ün silah arkadaşı olan Saffet Arıkan geçerli bir köy eğitimi kurma emri ile Maarif Vekilliği’ne atanmıştır. Arıkan ilk iş olarak köy eğitiminde yetkili ve güvenilir birini aramıştır. Arayışın sonunda doğru ismin İsmail Hakkı Tonguç olduğu kanaatine varmıştır ve Tonguç ivedilikle İlköğretim Genel Müdürlüğü’ne vekâleten atanmıştır (Akkafa, 2010). Arıkan tarafından köy eğitiminde öncelikle köyün kendi kaynaklarından yani askerliğini çavuş ve onbaşı olarak yapmış yetenekli köylülerden yararlanılması önerilmiştir. Atatürk de bu köylülerin bir kısmını savaş alanlarından tanıyor ve onlara güveniyordu. Ayrıca Atatürk köy eğitimlerini verecek bu insanlar için “eğitmen” ünvanını önermiştir (Aktaş, 2006). İlk eğitmen kursu da 1937 yılında Eskişehir - Çifteler’de açılmıştır. Bu kurslarda üç yıl boyunca genel derslerin yanında köy hayatında işlerine yarayacak dersler de verilmiştir (Kirby, 2010). Köy Eğitmen Kursları, nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek,

ziraat işlerinin fennî bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere köy eğitimcileri istihdam maksadıyla açılmıştır. Eğitimcilerin sosyal ve ekonomik hakları da 1937 yılında çıkarılan “Köy Eğitimcileri Kanunu” ile belirlenmiştir (Resmî Gazete, 15 Nisan 1937, Sayı:3639, s.982). Eskişehir Çifteler ve İzmir Kızılçullu’da açılan köy öğretmen okullarının başarılı olmasıyla Köy Enstitüleri’nin kurulmasına karar verilmiştir (Arayıcı, 1999).

17 Temmuz – 13 Temmuz 1939’da toplanan I. Milli Eğitim Şurası’nda Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, Köy Enstitüleri ve öğretmen yetiştirilmesinin, köye yönelik eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hızlandırılacağına işaretlerini vermiş ve gelecekte hem eğitim öğretim politikasını hem de siyasetçilerin iç politikadaki temel konularından biri olacak olan Köy Eğitimi ve Köy Enstitülerinin temel yapısı hakkında da hem kendi bakanlığının hem de şahsi planlarını açıklamıştır (Kirby, 2010). 1935 sayımına göre nüfusun %81’i kırsal alanda yaşamaktadır. Fakat ilköğretim çağındaki çocukların okula gitme oranı kent ve kasabalarda %80 iken köylerde %26 idi. Üstelik mevcut 40.000 köyün 31.000’inde öğretmen bulunmazken toplam 20.000 öğretmen açığı bulunmaktadır (Ateş, 2011). Tüm bu sorunların üstesinden gelmek için 1937 yılında çıkarılan “Köy Eğitimcileri Kanunu”ndan sonra 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı “Köy Enstitüleri Kanunu” çıkarıldı (Kirby, 2010). Bu kanun önceki deneme okullarının enstitüye dönüştürülmesini ve ayrıca 17 yeni Köy Enstitüsü kurulmasını öngörüyordu. 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu’nun 1. maddesinde; “köy öğretmeni ve köye yarayım diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, maarif vekilligince Köy Enstitüleri açılacağı” ibaresi yer almıştır. 3. maddesinde; “Enstitülere tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş sıhhatli ve müstait köylü çocuklar seçilerek alınmasına ve enstitülerin tahsil müddetleri en az beş yıl olacağı” kararı verilmiştir. 6. maddesinde; “Köy Enstitülerinden mezun öğretmenler, tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görürler. Ziraat işlerinin fennî bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini temin edecekleri” belirtilmiştir. 11. maddesinde; “Köy Enstitülerinden mezun öğretmenlere istihsale yarayıcı âletler, ıslah edilmiş tohum, çift ve irad hayvanları, cins fidan gibi istihsal vasıtaları, köy öğretmenlerinin tayin edildikleri okulların demirbaşına geçirilmek suretiyle devletçe parasız olarak verileceği” ifade edilmiştir. 12. maddesinde; “Köy öğretmenlerinin tayin edildikleri okullara, köy hududu içindeki ziraat işlerine elverişli araziden köy kanununa göre satın alınarak öğretmenin ve ailesinin geçimine, okul talebesinin ders tatbikatına yetecek miktarda arazi tahsis edileceği” ifade edilmiştir. 14. maddesinde; “Köy okuluna ait her türlü demirbaş eşya, hayvan ve saire okulun malı olup bu

işletmeden elde edilecek hasılat, öğretmene aittir. Ancak öğretmenin ayrılışında bu demirbaşlar yeni gelen öğretmene, bu mümkün olmadığı hallerde yeni öğretmen gelinceye kadar köy ihtiyar heyetine, işletilmek üzere, aynen teslim edileceği” ifade edilmiştir. 17. maddesinde; “Köy Enstitülerine yüksekokul ve üniversite fakülteleri mezunları, Gazi Terbiye Enstitüsü mezunları, öğretmen okulları mezunları, ticaret liseleri ve orta ziraat okulları mezunları, erkek sanat okulları ve kız enstitüleri mezunları, köy enstitüleri mezunları, inşaat usta okulları mezunları ile bunlardan başka her türlü teknik ve meslekî okullar mezunlarının öğretmen tayin edileceği” açıklanmıştır (Resmi Gazete, 20 Nisan 1940, Sayı: 4491, s.13682).

1930’ların başlarında ortaya çıkan ve somut sonuçlar doğurmayan köycülük fikri 1937’den itibaren eğitimcilerin köylere gönderilmesiyle bir hareket haline gelmiş, 1940 yılında “Köy Enstitüleri”nin açılmasıyla da hem teoride hem de uygulamada zirve noktasına ulaşmıştır. Bu uygulamaların başladığı 1936-1937 yıllarına kadar, niceliksel bir ilerleme kaydedilemeyen köy eğitimi meselesinde bu tarihlerden sonra binlerce eğitimci köylere gönderilebilmiş, binlerce köy okulla ilk defa tanışmıştır. Uzun süren arayışların sonunda 1936-1937 öğretim yılında eğitimci kurslarıyla başlayan ve ucuz yoldan, köylüyü köyünden soğutmadan rejime bağlamak ve daha üretici olarak yetiştirmeyi amaçlayan bu politika 1940’da açılmaya başlayan “Köy Enstitüleri”yle daha ileri bir boyuta taşınmıştır (Kanbolat, 2015). Köy Enstitüleri, Türkiye’de köy okullarına eğitimci yetiştirmek ve köyün kalkınmasına hizmet etmek için kurulan ortaöğretim kurumudur. Faaliyette oldukları 1940-1950 yılları arasında toplam 21 Köy Enstitüsü’nde 17.341 köy eğitimcisi diploma almıştır (Ateş, 2011). Ülke, her biri dört ili kapsayan 21 eğitim bölgesine ayrılmış, tüm halkı kapsayan bir eğitim faaliyeti halkçılık ilkesinin göstergesi olmuştur. Enstitülerinin tepeden inme biçiminde kurumlardan olmayıp, toplumun içinden doğmuş önemli kurumlar olarak nitelendirilebileceği görülür. Köy Enstitüleri zamanındaki konservatuar, klasiklerin çevirisi, Halkevleri’nin kültür ve sanat çalışmaları gibi birçok girişim kendi alanlarında Türk devriminin gelişmesine ve gerçekleşmesine doğru atılan adımdır. Köy eğitimci uygulaması ve Köy Enstitüleri’nin bütünü yalnızca eğitimsel değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir hareket durumuna gelme özelliği taşır. Enstitü hareketi ile daha bir kuşak geçmeden, Meşrutiyet ve Cumhuriyet aydınlarının o kadar özledikleri ama o kadar da imkânsız gözükken toplumsal değişim ve kültürel yaratıcılık yönünde, elle tutulur sonuçlar gözlenmeye başlandı. Köy Enstitüleri’nde ahlâkî, manevi ve ideolojik değerleriyle Türk devriminin özleyişlerine daha uygun özellikleri bulunan yeni bir toplum şekli yaratılmakta olduğunu göstermiştir (Kirby, 2010).

SONUÇ

Osmanlı İmparatorluğu'nun Balkanlarda toprak kaybetmesinin ardından I. Dünya Savaşı, Sevr Anlaşması, Mondros Mütarekesi ve Anadolu'nun işgaliyle toprak kaybetmeye alışmış ve galibiyeti unutmuş olan Türk milleti Milli Mücadelenin kazanılması ile yeniden özgüven kazanmıştır. 1923'te Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok yenilik meydana gelmiştir. Bu yapılan yenilikler tıpkı Osmanlı İmparatorluğu'nun mağlup komutanlarının Milli Mücadele'de kazandığı zafer gibi Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde harf inkılabının temelini atılması, Devlet-i Aliyi Osmaniye'nin yeniden nasıl canlandırılacağı üzerine kafa yoran aydın ve düşünürlerinin düşünsel anlamda birikimlerinin neticesi de denilebilir. Yine Tanzimat Dönemi'nde yabancı okullara verilen imtiyazın bir sonucu olarak Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun ortaya çıkmasını sağlamıştır. Mustafa Kemal ve arkadaşları Cumhuriyet dönemi öncesinde ortaya çıkan düşünsel temel ve Milli Mücadelenin kazanılması ile ortaya çıkan ruh ile eğitim yoluyla yeni bir ulus inşa etmeye çalışmışlardır. 1921 Maarif Kongresi'nde Mustafa Kemal'in "Eski devrin bütün hurafelerinden arınmış, Şark'tan ve Garp'tan gelen ecnebi tesirlerden uzak seciye milliyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum." sözü ile bu politikaların nasıl belirleneceğinin işaretini vermiştir. 1923 – 1950 arasındaki eğitim politikaları, Anadolu'nun eğitilmesiyle Cumhuriyet'in ilkelerinin kalıcılığı ve bu ilkelere sahip çıkılması sağlamaya yönelik olmuştur. Aynı zamanda Halkevlerinin ve Köy Enstitülerinin faaliyete geçirilmesi, yıllarca savaşlarda asli unsur olarak kullanılan ve hep ihmal edilen Türk milletine karşı gereken ilginin gösterilmesi anlamına da gelmiştir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

- Akalın, Ş. H. (2007). Yetmiş beş yılda Türk Dil Kurumu. *Türk Dili Dergisi*, 667, 7-8.
- Akkafa, Y. (2010). *Köy Eğitimcileri Kanunu ve Türk milli eğitiminde uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2009)* (14.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alp, H. (2009). *Tevhid-i Tedrisattan Harf İnkılabına ilköğretim (1924-1928)*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (1923-1950)

- Alp, H. (2011). Erken cumhuriyet dönemi eğitim ve ilköğretime genel bir bakış (1923-1929). *Türkoloji Kültür Dergisi*, 4(7), 97-110.
- Arayıcı, A. (1999). *Kemalist Dönem Türkiye’sinde eğitim politikaları ve Köy Enstitüleri*. Ceylan Yayınları.
- Arsalan, M. (2004). Cumhuriyet Dönemi Aydınlanma Hareketi ve Köy Enstitüleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Dergisi Köy Enstitüleri Özel Sayısı*, 2(26), 57-66.
- Ata, B. (1998). John Dewey ve Türkiye’de ilköğretimde tarih öğretimi (1923-1930). *Atatürk’ün Cumhuriyetin İlanından Sonraki Hedefleri Sempozyumu*. Kocaeli Üniversitesi ile Atatürk Araştırma Merkezi, 57-77. <https://dspace.gazi.edu.tr/handle/20.500.12602/191176>, Erişim tarihi: 18.12.2021.
- ATAM. (2021). *Muallimler Birliği Kongresi Üyelerine*. <https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/muallimler-birligi-kongresi-uyelerine>, Erişim tarihi: 18.12.2021.
- Ateş, A. E. (2011). *1940-1946 Yılları Arasında Türkiye’de Köylü Eğitimi: Ulus-Devlet İnşasında Köy Enstitülerinin Yeri*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayni, M. A. (1995). *Darülfünun Tarihi*. Pınar Yayınları.
- Başgöz, İ. (2005). *Türkiye’nin Eğitim Çıkması ve Atatürk*. Pan Yayınevi.
- Benli, F. (2020). İlkokullara öğretmen yetiştirme (1923-2018). *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 71-105. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824834>, Erişim tarihi: 22.12.2021.
- Bozkurt, B. (2007). *Cumhuriyet Halk Partisi’nin Eğitim Politikaları (1923-1950)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge.
- Çelik, A. (2009). *Harf İnkılabına Giden Süreç (1923-1928)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Çiçekler, A. N., Can, T., ve Yılmaz, M. Y. (2018). Türk Dil Devrimi ve Amerikan Dil Planlaması: Mukâyeseli Bir İnceleme. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 58(2), 323-343.

- Doğan, H. M. (2005). *Türkiye Cumhuriyeti'nin Eğitim Politikası ve Mersin'de Eğitim (1923-1950)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, İ. (1991). *Tanzimat'ın İki Ucu: Müinif Paşa ve Ali Suavi*. İz Yayıncılık.
- Durmaz, A., ve Yıldız, Ö. (2016). Türkiye'deki eğitim politikasına genel bir bakış (1920-1930). *Electronic Turkish Studies*, 11(19). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10012>
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme (6. baskı)*. Edge Akademi Yayınları.
- Goloğlu, M. (2011). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi-I 1924-1930. Devrimler ve tepkileri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin FELSEFİ TEMELLERİ*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, İ. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi.
- Güz, N. (1989). Harf inkılabı ve basına etkileri. *G.Ü. Basın - Yayın Yüksekokulu Dergisi*, 10, 89-117.
- Izgar, H., & Gürsel, M. (2001). *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kamer, S. T. (2013). *Türk Eğitim Sisteminde Karma Eğitime İlişkin Fikirler, Tartışmalar ve Uygulamalar (1908-1950)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanbolat, E. (2015). *Harf Devrimi'nden Köy Enstitülerine Türkiye'de İlköğretim (1928-1940)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Kıroğlu, Y. (2008). *Harf İnkılabının Atatürk Devrimlerinin Yayılmasına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Kirby, F. (2010). *Türkiye'de Köy Enstitüleri*. Tarihçi Kitabevi.
- Koçer, H.A. (1980). *Eğitim Tarihi (ilk Çağ) I*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. TTK Yayınları.

Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (1923-1950)

- Korkmaz, Z. (1974). *Cumhuriyet Döneminde Türk Dili*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Yayınları.
- Özalp, R., & Ataunal, A. (1983). *Milli Eğitimde Kongreler ve Şuaralar, Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. MEB Yayınları.
- Recep Bey’in Nutku. (1932, 2 Şubat). *Hâkimiyeti Milliye*.
- Resmi Ceride, 25 Mart 1926, Sayı: 338, s.2766.
- Resmi Gazete, 6 Mart 1924, Sayı: 63, s.229.
- Resmi Gazete, 3 Kasım 1928, Sayı: 1030, s.921.
- Resmi Gazete, 24 Kasım 1928, Sayı:1048, s.6102.
- Resmi Gazete, 1 Nisan 1933, Sayı: 2420, s.2634.
- Resmi Gazete, 15 Nisan 1937, Sayı:3639, s.982.
- Resmi Gazete, 20 Nisan 1940, Sayı: 4491, s.13682.
- Sarıhan, Z. (2009). *1921 Maarif Kongresi*. MEB Yayınları.
- Sarınay, Y. (1994). *Türk Milliyetçiliğinin Tarihî Gelişimi ve Türk Ocakları: 1912-1931*. Vol. 82. Ötüken.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (7. Basım). Anı Yayıncılık.
- Tanır, E. D., & Aslan, C. (2019). Birinci Heyet-i İlmiye ve çalışma esasları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(1), 251-276.
- TBMM Zabıt Ceridesi, c.5, Birinci İnikat, 1.11.1928, s.4.
- TBMM Zabıt Ceridesi, c.5, Üçüncü İnikat, 8.11.1928, s.3.
- TBMM Zabıt Ceridesi, c.5, Üçüncü İnikat, 8.11.1928, s.26.
- Tekeli, İ., & İlkin, S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu’nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşum ve Dönüşümü*. TTK Yayınları.
- Tezcan, M. (2001). *Eğitim Sosyolojisi*. Hatiboğlu Basım Yayım.
- Titiz, H. (2012). *Cumhuriyet Döneminde Halkevlerinin Eğitim ve Tarih Çalışmaları (1932-1951) (Akdeniz Bölgesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

- Türk Dil Kurumu. (1972). *Türk Dil Kurumunun 40 Yılı*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Tarih Kurumu (2021). *Türk Tarih Kurumu Tarihçesi*. <https://www.ttk.gov.tr/tarihce/>, Erişim tarihi: 22.12.2021.
- Türkiye Maarif Vekâleti. (1946). *Cumhurbaşkanları Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri*. Millî Eğitim Basımevi.
- Variş, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları.
- Verma, G., & Mallick, K. (2005). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. Routledge.
- Yaman, S. (2005) *Türkiye’de Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği Tartışmaları: 1993 Darülfünun Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. Y. (2013). *Türk Dil Planlaması Bağlamında Türk Dil Kurumu (1932-1951)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Yüzer, A. (2006). *Atatürk Döneminde Türk Tarih Kurumu Tarafından Yapılan Çalışmalar (1931-1938)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

In the early periods of the Ottoman Empire, education aimed to train a small military class at the top of social stratification and to legitimize it on a religious basis (Tekeli and İlkin, 1993). Later, in the 17th and 18th centuries, while Europe was experiencing an age of enlightenment by making a very important scientific and intellectual revolution, the Ottoman education and information production system continued its existence without any significant changes, especially in the Muslim section. It is seen that in parallel with the development of nationalist movements in the education of non-Muslim nations, mass orientation, secularization and an innovation began, and new scientific terms and concepts entered the education system. It is seen that education in the Muslim section started from higher education level and then turned into primary and secondary education. The development of Turkish education and training is generally expressed as pre-Tanzimat (Madrasah era), post-Tanzimat (School era), Republic era (School era) (Kodaman, 1991).

Aim: The aim of this study is to examine and present the educational policies of the Republican period in Turkey in detail, based on the literature.

Findings: Faced with an imperialist attack in the First World War, the people of Turkey embarked on the National Struggle with the last effort to protect their existence and future in Anatolia. While the Turkish Nation tried to save the borders it had determined with the National Pact from the invaders, it also tried to change its shell, so it realized that it had to become stronger in the cultural field as well as in the military field in order not to be crushed under the feet of powerful and rich states. In this sense, the 1921 Education Congress is the reflection of a new cultural breakthrough in the field of education.

Famous educator John Dewey came to Turkey on July 19, 1924, at the invitation of Atatürk, during the time of Vasfı Çınar’s Ministry of Education. He wrote two reports as a result of his research and analysis on the educational situation of Turkey, which lasted for 2 months. These views and suggestions were greatly benefited from during Mustafa Necati’s Ministry of Education (Ata, 1998). In 1926, the Law on the Education Organization (Law No. 789 on the Education Organization, 1926) was enacted in order to base on how and in what form all the educational activities given to the Ministry of Education with the Unification of Education Law. According to this law, the Language Committee was established to deal with Turkish language and scientific issues. A Board of Education, consisting of 10 experts, was established. The greatest contribution to the establishment of this board belongs to Dewey (Kirby, 2010).

Another innovation made in the Republican period is the change of the alphabet. The adoption of the Latin script was debated for all three years between 1925 and 1928; opposing views have constantly occupied the political cadres, the press, and the intellectuals. The Republican People’s Party group convened on October 31, 1928, and accepted the discussion and finalization of the new Turkish letters in the Assembly on November 1, 1928.

The National Schools Regulation was accepted by the Council of Ministers on November 11, 1928, and this regulation came into force after being published in the Official Gazette dated November 24, 1928 and numbered 1048 (Millet Schools Regulation, Ministry of Education, 1928). Thus, the National Schools were officially established. Nation Schools were established according to the regulation put into effect on November 24, 1928, in order to make the whole nation benefit from the easy reading and writing of the new Turkish letters and to make large masses of people literate quickly.

With the success of Village Educator and Village Teacher Schools, it was decided to establish Village Institutes (Arayıcı, 1999). In the 1st National Education Council convened on 17 July – 13 July 1939, Deputy Minister of Education Hasan Ali Yücel indicated that village institutes and teacher training, education and training activities for the village will be accelerated, and it is one of the main issues of both education and training policy and politicians in domestic politics in the future. He also explained both his own ministry and his personal plans about the basic structure of Village Education and Village Institutes that will be built (Kirby, 2010). Between 1940 and 1950, 17,341 village teachers received diplomas in 21 Village Institutes in total (Ateş, 2011). The country is divided into 21 education regions, each of which covers four provinces, and an education activity that covers the entire population has become an indicator of the principle of populism. Village educator practice and the whole of the Village Institutes are not only educational, but also have the feature of becoming a social and cultural movement.

Results: Following the Ottoman Empire's loss of territory in the Balkans, the Turkish nation, accustomed to losing territory with the First World War, the Treaty of Sèvres, the Armistice of Mudros and the occupation of Anatolia, and forgot the victory, regained self-confidence with the victory of the National Struggle. With the proclamation of the Republic in 1923, many innovations occurred in the field of education, as in many other fields. These innovations, just like the victory of the defeated commanders of the Ottoman Empire in the National Struggle, can be said to be the result of the intellectual accumulation of intellectuals and thinkers who pondered on how to revive the Ottoman Empire, laying the foundation for the alphabet reform in the Tanzimat and Constitutional Monarchy periods. Again, as a result of the privilege given to foreign and foreign schools in the Tanzimat Period, the Law of Unification of Education emerged. Mustafa Kemal and his friends tried to build a new nation through education with the intellectual basis that emerged before the Republic period and the spirit that emerged with the victory of the National Struggle. In the 1921 Education Congress, Mustafa Kemal said, "I mean a culture that is free from all the superstitions of the old age, and is free from foreign influences from the East and West, and is compatible with our nationality." With his promise, he gave the signal how these policies will be determined. The education policies between 1923 and 1950 were aimed at ensuring the permanence of the principles of the Republic and the protection of these principles by educating Anatolia. At the same time, the activation of Community Centers and Village Institutes also meant showing the necessary attention to the Turkish nation, which was used as an essential element in wars for years and was always neglected.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62863>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	08.06.2022	Submitted date
Kabul tarihi	22.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Arslan, A. & Özdemir, N. (2022). Examination of School Belonging in Secondary School Student in The Context of School Sports. *Journal of History School*, 59, 2627-2647.

EXAMINATION OF SCHOOL BELONGING IN SECONDARY SCHOOL STUDENT IN THE CONTEXT OF SCHOOL SPORTS¹**Ali ARSLAN² & Nurgül ÖZDEMİR³****Abstract**

The purpose of this research is to examine secondary school students' belonging to school within the framework of school sports. The study is a descriptive research in scanning model in terms of describing students' belonging to school. The sample of the research consists of 400 secondary school students, 218 girls and 182 boys. The Sense of Belonging to School Scale, which was developed by Goodenow (1993) and adapted to Turkey by Sarı (2011), was used to collect the research data. The reliability coefficient of the scale, which consists of two sub-dimensions, is R=.86. In the study, a personal information form prepared by the researchers was also used to collect personal information. By using SPSS 21.00 statistical package program in the analysis of the data; Statistical techniques such as descriptive statistics, t-test, and one-way anova test were used. As a result of the research, it was observed that the students in the school sports teams had a higher sense of belonging to the school and a lower level of rejection. It was also observed that the female students felt rejected at a lower level than the boys. It has been observed that students who are interested in individual sports and team sports do not differ in terms of belonging to the school and feeling of rejection.

Keywords: The Sense Of School Belongings, School Sports, Secondary School, Physical Education

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı İzmir Demokrasi Üniversitesi'nde 04.06.2020 tarihinde 2020/15-04 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu makale Ali ARSLAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyetin Okul Sporları Bağlamında İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² İzmir Democracy University, Institute of Health Sciences, Department of Sports Sciences, Graduate Student- Orcid Id: 0000-0001-8041-4892- aliarslan1996@hotmail.com

³ Doç.Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Egzersiz ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı, nurgul.ozdemir@idu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6124-6982

Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyetin Okul Sporları Bağlamında İncelenmesi

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okula aidiyetlerinin okul sporları çerçevesinde incelenmesidir. Çalışma öğrencilerin okula aidiyetini betimlemesi bakımından tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini 218 kız, 182 erkek olmak üzere 400 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Goodenow (1993) tarafından geliştirilmiş, Sarı (2011) tarafından Türkiye'ye uyarlaması yapılmış Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. İki alt boyuttan oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı $R=.86$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ayrıca kişisel bilgilerin toplanması için araştırmacılar tarafından düzenlenmiş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.00 istatistiksel paket programı kullanılarak; betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü anova testi gibi istatistik tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda okul spor takımlarında yer alan öğrencilerin okula aidiyetlerinin daha yüksek, reddedilmişlik düzeyinin daha düşük olduğu gözlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre daha düşük düzeyde reddedilmiş hissettikleri görülmüştür. Bireysel spor ve takım sporları ile ilgilenen öğrencilerin okula aidiyet ve reddedilmişlik duygusu bakımından farklı olmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okula Aidiyet Duygusu, Okul Sporları, Ortaokul, Beden Eğitimi

INTRODUCTION

Maslow stated that needs are the basis of motivation and that these needs can be grouped into two categories. According to this distinction, primary motives are; while the secondary motives consist of the vital needs of the organism such as hunger and thirst, the secondary motives consist of the social needs of the individual such as loving-being loved, belonging and being approved in the socio-cultural structure he is in (Selçuk, 2000). Therefore, psychological needs may vary from community to community. Baumeister and Leary (1995), on the other hand, defined the need to belong, which is a psychological need, as universal, and they considered meeting this need as important as meeting the need for food (Gören, 2019). Naturally, there is no necessity or life-threatening deficiency like physiological needs in meeting psychological needs. However, in cases where psychological needs cannot be met, psychological problems occur in the individual over time, which is not a desired situation in terms of the individual's well-being (Ercoşkun and Nalçacı, 2005). The sense of belonging is accepted as one of the 4 basic needs in the hierarchy of needs, and according to Maslow (1962), it is not possible for real learning and the individual to reveal their full potential unless this need is met (Sarı and Özgök, 2015). Maslow stated

that if this need is not met, the individual may encounter feelings of loneliness and hopelessness and may even become depressed. It is stated that if the need for belonging is met, the individual can socialize and the feeling of hopelessness will be replaced by the feeling of hope (Atabey, 2020).

While Fromm (1956) sees belonging as a result of the individual's effort not to lose himself in society, Glasser (1999) emphasizes that the individual sees himself more valuable through belonging (Aydın,2018). While Duru (2007) states that an individual will feel rootless and insecure when he loses his sense of belonging, Baumeister and Tice (1990) stated that lack of a sense of belonging may increase the possibility of an individual to resort to violence and suicide. The individual's feeling of belonging to the environment he is in; It is an important determinant of a happy, healthy and balanced life. Ercoşkun and Nalçacı (2005) emphasized that if this need is met, the individual will adapt optimally to his environment and lead a healthy life. Duru (2015) stated that the need to belong can be satisfied within the context of interpersonal relationships and emphasized that people differ from each other in terms of the level of belongingness needs. Some people may need less meaningful relationships and ties to meet this need, while others may need more meaningful relationships and ties. Therefore, people can be in social and emotional relationships with different frequencies in order to meet their need for belonging (Duru,2015). At the same time, as a result of these social, emotional and cultural interactions, the sense of belonging may weaken or strengthen (Alptekin,2011). Belonging is the individual's seeing himself as valuable as a result of feeling that he has a place in the community and that he is accepted. When the studies are examined, it is seen that belonging is conceptualized as a basic human need. Belonging can be felt towards a family, an institution or a group, a party or an ideology, or a place of residence. Belonging to the school, which is of great importance in the life of the individual and where they spend most of their time, expresses the individual's subjective perception of the level of acceptance, respect and attention at school. This perception may increase or weaken depending on the experiences, situations and results related to the school. Schools aim to provide children and young people with the knowledge, skills and understanding that will enable them to take their place in social life, where education programs are applied formally; Ultimately, they are institutions that aim at the individual's self-realization. According to Yavuzer (2002), schools can be considered successful as long as they enable individuals to learn the subjects and behavioral patterns they need in order to adapt to the society and be happy (Bellici,2015). The sense of belonging, which is accepted as a social (psychological) need, gains importance in the school, which is the first social institution in the socialization process. School belonging refers to the

individual's subjective perception of the level of acceptance, respect and attention at school (Goodenow and Grady,1993). Osterman (2000) defines the sense of belonging to the school as the emotional state that students gain as a result of social relations with their friends and teachers, and that they are personally accepted and supported by others in the social environment of the school. The social support perceived by the student from the social environment at school can also be considered as an indicator of belonging to the school. Murray and Greenberg (2000) used this concept as school bonding, Meloro (2005) as school connectedness, and Goodenow (1993) as a sense of school membership (Uslu 2012). Expressing this concept as school belonging, like Voelkl (1997), Finn (1989) defined it as the understanding that students are a part of the school environment and stated that this feeling develops gradually according to the situation and results related to the school. Belonging to the school is seen as an important issue in terms of raising healthy individuals in all aspects as well as achieving academic results in the education process.

Schools are not just about the courses taught for the academic development of students. In addition to academic courses, schools; It aims at the holistic development of students by providing social, cultural and sportive opportunities both inside and outside the classroom. Physical education lesson, which is used synonymously with school sports as a word, and school sports teams, which are an important part of this lesson, play an important role in supporting the holistic development of schools. Schools cover most of the factors (manager, teacher, physical environment, etc.) that play a role in ensuring efficiency in education (İpek 1999). For this reason, school climate comes to the fore in ensuring efficiency in education and students' attitudes towards school. Ozdemir et al. (2010) stated that students' commitment to school is related to school climate and school satisfaction. The quality of interpersonal relationships, which is an important factor in the school climate, will affect students' sense of belonging to their school. Schools are not just about the courses given for the academic development of students. Bouchard and Berg (2017) stated that extracurricular activities will encourage belonging to the school. Alaca (2011) mentioned that in order to create a sense of belonging in individuals in the school environment, the student should have a unique sovereignty or an environment in which he or she behaves comfortably and freely. Sevinç and Gizir (2014) stated that friendship relations, benefiting from social, cultural and sportive opportunities and leisure time in terms of social cohesion in university students affect the students' belonging to the university positively. Extracurricular social activities to be organized can contribute to students' positive feelings towards school (Uslu,2012). Booker (2007) stated that students' sense of belonging develops

through extracurricular activities and positive social practices with their friends and teachers (Gören,2019).Aksoy (2017) found that the students who are members of the educational club have a higher sense of belonging to the school, a lower sense of rejection and school burnout than the students who are not members of the educational club. As a matter of fact, it is thought that school sports may also be effective in the formation of a sense of belonging to the school. School sports competitions in which schools participate in order to spread the sports culture in schools and to spread it throughout the country stand out among these sports activities. These competitions are held in many branches as individual and team sports. Students, on the other hand, participate in these competitions on behalf of their schools and fight for both their own success and the success of their school.

School sports teams are realized as a product of physical education and sports activities carried out in schools. Considering that school sports teams are the peak point of physical education and sports activities carried out in schools, it can be said that it may be appropriate to evaluate in-school and out-of-school sports activities specifically for school sports teams. Because for school sports teams, sometimes 2-3 years, the same students participate in both in-school training and then they participate in competitions outside the school. At the same time, the fact that students represent their schools through school sports teams plays a strong role in associating them with school belonging. Although there are suggestions among the suggestions of many studies that extracurricular activities will increase the belonging to the school, it is seen that the number of studies examining the relationship between school belonging and the extracurricular activities program in the school is low in the literature. For this reason, in this study, it is aimed to examine the school belonging in secondary school students in the context of school sports.

METHOD

Model of the Research

This research is a descriptive study in the scanning model in which quantitative data collection technique is used, in terms of describing the sense of belonging of secondary school students to school in the context of school sports. In descriptive studies, it is a question of trying to explain and describe what the current event, object, entity, institution, group or situation is, by means of questionnaires, interviews, observations, without any intervention. The screening model is a research approach that reveals a past or present situation without

changing it. The survey model conducted on large groups is the research that deals with the attitudes of individuals about a phenomenon or event (Karasar,2008).

Population and Sample of the Research

The study population of the research is 400 secondary school students, 218 girls and 182 boys, studying in the 6th, 7th and 8th grades, consisting of different schools and volunteering to participate in the research, formed the sample of this study.

"Sense of Belonging to School" and "Personal Information Form", developed by Goodenow (1993) and adapted to Turkey by Sarı (2011), were used to collect the data of this study. Information on these measurement tools is given below.

Personal Information Form

This form, which was prepared by the researcher, was used to collect the personal information of the students participating in the research (your gender, class level, are you in the school team, in which branch or branches do you compete in the school team, do you play sports in the sports club, what is your sports experience, did you go to kindergarten, do you smoke? do you, what is the education level of your parents, your family's monthly income, what is your last term grade point average, how many days you were absent from your last term, have you ever thought of leaving school, are you afraid of being punished at school) consists of 15 questions.

School Belonging Scale

Psychological Sense of School Membership Scale developed by Goodenow (1993) and adapted to Turkey by Sarı (2011); A five-point Likert-type (1. Not at all true, 2. Not true, 3. Undecided, 4. True, 5. Completely True) measurement consisting of 18 items developed to determine the students' sense of belonging to the school and how they feel accepted and valued at school. tool. The scale consists of statements containing subjective evaluations of students' sense of belonging to the school. There are 18 items in the scale, 13 of which are positive and 5 of which are negative. Some of these items are "I feel like a real part of the school.", "Sometimes I feel like I don't belong in this school.", "Other students here like me for who I am." is in the form. In addition, five negative items in the scale are scored by reversing, and the total scale score can be calculated as well as the scores on the basis of sub-dimensions. The lowest score to be taken from the scale is 18, and the highest score is 90. A high score from the scale indicates that the student has a high sense of belonging to the school. In the process of adapting the scale to Turkish, according to the factor analysis

performed by Sari (2011) and the factor analysis performed again during the research process, it was observed that the scale items were collected in two factor groups. The first of the factor groups was named as the Sense of Belonging to the School and includes 13 positive items in the scale. The other factor group, which is expressed as Feeling of Rejection, consists of 5 negative items. Cronbach Alpha reliability coefficients for the whole scale and its sub-dimensions in the reliability analysis performed during the research process are given in Table 1.

Table 1
Reliability Analysis Results of the School Belonging Scale

Scale Sub-Dimensions	Items	N	Cronbach Alpha (α)
Sense of Belonging to the School	1,2,4,5,7,8,10,11,13,14,15,17,18	13	.84
Feeling of Rejection	3,6,9,12,16	5	.70
Total	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18	18	.86

$p < .001$

Data Collection

For the research data, first of all, necessary permissions were obtained from the Konya Provincial Directorate of National Education. The “Sense of Belonging to School Scale” and “Personal Information Form” were distributed by the researcher in the schools where the students studied and necessary information about the study was conveyed. Within the scope of the coronavirus epidemic measures and due to the limited time spent by the students at school, after the necessary explanations were given to the students about how to fill in the scale, the students were asked to fill in the scale at home and bring it. In this process, considering the possible questions of the students, the researcher contact information included in the form was used, and the students participating in the research were provided to find answers to their questions by contacting the researcher when they felt the need.

Analysis of Data

Research data were analyzed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21.00 package program. In the analysis process, various statistical techniques were used to find answers to the hypotheses of the research. Before the aforementioned analyses, it was examined whether the data fulfilled the

normality assumptions. In the analysis of the data in the research, descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation) for defining the level of Sense of School Belonging were compared with t-test in comparisons made according to two-group variables; in comparisons consisting of more than two groups, one-way anova test; Scheffe analysis was used to examine between which groups the difference was, and correlation analysis statistical techniques were used to examine whether there was a relationship between continuous variables. The significance level was taken as $p < .05$.

Ethics of Research

In order to carry out the study, ethics committee approval was obtained from the Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee of Izmir Democracy University Health Sciences Institute on 04/06/2020 with the decision number 2020/15-04.

RESULTS

In the study, the level of belonging to the school of secondary school students was examined with the independent groups t-test according to the variable of being a school sports team player, and the results of the analysis are given in Table.2.

Table 2

T-Test Analysis Results of Secondary School Students' Levels of School Belonging to the Variable of Being a School Sports Team Player

Scale Sub-Dimensions	Status of Being a School Sports Team Player	N	X	SS	t	P
Sense of Belonging to the School	School Sports Team Athletes	79	4.06	.56	2.73	.00
	Not in the School Sports Team Athletes	301	3.86	.58		
Feeling of Rejection	School Sports Team Athletes	79	1.85	.66	-.83	.40
	Not in the School Sports Team Athletes	301	1.92	.66		
Total	School Sports Team Athletes	75	4.07	.52	2.09	.03
	Not in the School Sports Team Athletes	284	3.92	.54		

$P < .05$

Examination of School Belonging in Secondary School Student in The Context...

When Table.2 is examined, it is seen that there is a statistically significant difference between the mean scores of secondary school students, in the "Sense of Belonging to the School" sub-dimension of the scale, and in the total scores of "PADS" according to the variable of being a school sports team player, and the said difference is in favor of the school sports team students. In the "Feeling of Rejection" sub-dimension of the scale, there was no statistically significant difference according to the variable of being a school sports team player. In the study, secondary school students' level of belonging to school was examined by independent groups t-test according to their gender, and the results of the analysis are given in Table.3.

Table 3

T-Test Analysis Results of Secondary School Students' Levels of School Belonging by Gender

Student Group	Scale Sub-Dimensions	Gender	N	X	SS	t	P
School Sports Team Player Students	Sense of Belonging to the School	Female	41	4.06	.55	.04	.96
		Male	41	4.06	.57		
	Feeling of Rejection	Female	41	1.83	.62	-.27	.78
		Male	41	1.87	.70		
Students who are not School Sports Team Players	Sense of Belonging to the School	Female	176	3.86	.55	.15	.87
		Male	141	3.85	.57		
	Feeling of Rejection	Female	176	1.84	.62	2.43	.01
		Male	141	2.02	.70		
Total	Sense of Belonging to the School	Female	217	3.90	.55	.05	.96
		Male	182	3.90	.63		
	Feeling of Rejection	Female	217	1.84	.62	2.26	.02
		Male	182	1.99	.69		

P<.05

When Table.3 is examined, it is seen that there is a statistically significant difference in the "Feeling of Rejection" sub-dimension between secondary school students who are not a school sports team player and in total, according to gender, and the said difference is in favor of female students. At the same time, among the average scores of secondary school students who are players of the school sports team, in the "Sense of Belonging to the School" and "Sense of Rejection"

sub-dimensions of the scale, in the "Sense of Belonging to the School" sub-dimension of the secondary school students who are not players of the school sports team, "Sense of Belonging to the School" and It is seen that there is no statistically significant difference in the total scores of "MAPS" according to gender.

In the study, the level of belonging to the secondary school students, who are the players of the school sports team, was examined by the independent groups t-test according to the type of sports branch (individual sports-team sports), and the analysis results are given in Table.4.

Table 4

T-Test Analysis Results of School Affiliation Levels of Secondary School Students, Players of School Sports Team, by Sports Branch

SportsBranchType	ScaleSub-Dimensions	N	X	SS	t	p
Team Sport	Sense of Belonging to the School	73	4.05	.53	1.46	.32
Individual Sports		5	4.41	.39		
Team Sport	Feeling of Rejection	73	1.85	.65	.98	.08
IndividualSports		5	1.56	.29		
Team Sport	Total	73	4.07	.50	1.53	.12
Individual Sports		5	4.42	.34		

P<.05

When Table.4 is examined, it is seen that there is no statistically significant difference between the mean scores of secondary school students, who are players of the school sports team, in the sub-dimensions of "Sense of Belonging to School" and "Feeling of Rejection", and in the total scores of "PADS", according to the type of sports branch.

DISCUSSION

There is a statistically significant difference in favor of school sports team player students in the "Sense of Belonging to School" sub-dimension of the scale and in the total scores of "PADS" according to the secondary school students' sense of belonging to the school, depending on whether the students are a school

sports team player; It was observed that there was no statistically significant difference in the "Feeling of Rejection" sub-dimension. This finding is also consistent with other research results; Indeed, in his study, Yanik (2017) found that students who participate in extracurricular activities and school sports activities have a higher level of school engagement than others. In the studies of Hallinan (2008) and Slaten (2016), it was stated that students who participate in extracurricular activities have a higher sense of belonging to the school compared to their peers. In another study, Smith and Sandhu (2004) revealed that students who participated in various activities and activity groups at school felt more supported, happy, belonged, and accordingly performed better.

Adolescence is the developmental period in which the individual's efforts to gain an identity come to the fore. Accordingly, school sports teams can be counted among the activities that can best respond to the individual's effort to gain an identity during adolescence. Therefore, it is thought that the belonging of the adolescent, who defines himself as a part of the school sports team, to the school will also increase.

Alaca (2011) mentions that for the development of a sense of belonging to the school, learning environments where students can express themselves comfortably and act freely should be created. As a matter of fact, the fact that students who are school sports team players feel a higher sense of belonging to the school can be explained by the fact that they are in a learning and socialization atmosphere in which they can express themselves comfortably and act freely in the school sports team. expressed their happiness as not being able to find the social atmosphere. In the study, it was seen that there was no statistically significant difference between the school sports team player students' sense of belonging to the school and the mean scores of the "Sense of Belonging to School" and "Feeling of Rejection" sub-dimensions of the scale, according to the gender of the students. It was observed that there was no statistically significant difference between the mean scores of the students who were not players of the school sports team, in the "Sense of Belonging to the School" sub-dimension of the scale, and in the total scores of the "Sense of Belonging to the School" sub-dimension, and in the total scores of the students, according to the gender of the students. Similar to the findings of the study, there are studies in the literature in which no statistically significant difference was observed between the scores of sense of belonging to school according to gender (Cemalcılar,2010; Sarı 2013; Yıldız,2019). Although no statistically significant difference was observed between the mean scores of the sense of belonging to the school in the study, it was observed that the mean score of "PADS" of female students was higher than that of male students. Fullarton's (2002) Voelkl'in (1997), Alaca's (2011), Sarı's

(2012), Özgök's (2013), Özgök and Sarı's (2016), Günalan's (2018), In the studies of Bellici's (2015), Yüksel's (2020), Tural's (2022) it was found that the school belonging of female students is higher than that of male students. In another study, Yüksek (2006) found that the level of school alienation of male students is higher than that of girls. reveals its lowness from another perspective. Studies that found a difference in favor of male students are more limited. Arıkan (2015) and Niemi & Hotulainen (2016) found that male students have higher belongingness in their studies. In the study, it was observed that although the school belonging of male students was lower than that of female students, the level of rejection was higher than that of female students. In fact, similar results were observed in Good's (2018) study. Studies in the literature in which male students are more alienated from school support this finding (Yüksek, 2006). Gender roles have an impact that shapes behavior in adolescence as well as throughout life. It can be said that the reason why girls have a higher sense of belonging to school is related to the fact that girls have less opportunity to socialize and establish friendship bonds outside of school than boys. At the same time, it can be thought that schools provide a safe environment for female students where they can act more freely and more comfortably than outside of school. For all these reasons, it can be said that female students feel more belonging to higher school. Considering that students who do not feel like they belong to their school and do not see themselves as a valuable and respected part of the school will experience both academic and emotional and behavioral problems, efforts should be made to provide a differentiated educational environment enriched with different activities in which all students, regardless of gender, will feel included.

There was a statistically significant difference in favor of female students in the sense of belonging to the school according to gender in the "Feeling of Rejection" sub-dimension of the scale and the "Feeling of Rejection" sub-dimension of the students who were not a school sports team player. In other words, female students feel less rejected at school than male students. The reason why female students feel less rejected at school than male students may be that schools provide a more fair and equal environment for female students than the out-of-school environment. Similarly, the fact that gender inequality against female students is less common in schools can be considered as the main source of this difference. When the students' level of belonging to the school is examined according to whether the sports branch is team sports or individual sports, there is no statistically significant difference between the sub-dimensions of the scale and the average scores in the whole. In Gezer's (2010) study investigating the social skills of students who do team sports and individual sports, it was found that students who do team sports have better social skills than students who do

individual sports. In Findık's (2016) study, there was no statistically significant difference between students' sense of belonging to school in terms of social skill level compared to team sports and individual sports. In Şahin's (2012) study, it was concluded that although the students who do team sports and individual sports have high communication skills, there is no statistically significant difference between the average scores in terms of belonging to the school.

Individuals who do sports can socialize by participating in dynamic social environments. In this aspect, sports; contributes to the establishment, reinforcement and communication processes of new friendships. It has been investigated whether the type of sports branch has an effect on the level of belonging to the school, since team sports have more cooperation, solidarity and communication skills than individual sports. In the study, there was no statistically significant difference between the mean scores of school belonging according to whether the sports branch is team or individual sports.

CONCLUSION

As a result of the research; It was observed that the students who play the school sports team have a higher sense of belonging to the school and a lower sense of rejection than the students who are not players of the school sports team. In the study, it was observed that female students felt less rejected at school than male students. In the research; The difference between the students' sense of belonging to school according to the variables of the type of sports branch (team sports - individual sports), sports club, sports experience, kindergarten, parent education level, family income level, feeling worried about being punished at school, school location (centre-periphery) no statistically significant difference was found. In line with these results obtained from the research;

- School sports teams, which are one of the activities in the hidden curriculum, which is the complement of the curriculum in schools, are thought to have an effect that improves the sense of belonging of the students towards the school and increases the quality of school life. It would be a good step to encourage them to join their team,

- Increasing the number of extracurricular social, sportive and cultural activities that students can participate in voluntarily while being comfortable and happy at schools,

- It would be beneficial to organize family trainings in order to increase the awareness of families that participating in school sports teams has an effect that

increases their motivation and belonging to the school instead of negatively affecting the academic skills of the students,

- Including more diverse sports activities in the hidden curriculum and planning the hidden curriculum at the beginning of the year, just like the planning in the curriculum, will eliminate the randomness in terms of students' participation,

- Provincial National Education or Sports Provincial Directorates provide trainer support for the education region in order for the school sports teams to function more healthily,

- Increasing and diversifying the physical areas of schools and providing material support will create effective results in order for the sports activities in schools to reach more students,

- In this study, belonging to school has been tried to be examined by using quantitative research methods. It is suggested that qualitative research methods to be used in future studies can reveal different variables related to sportive activities that affect school belonging.

REFERENCES

- Aksoy, M. (2017). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği İle Okul Aidiyetleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından Araştırılması*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alaca, F. (2011). *İki Dilli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okul Yaşam Kaliteki Algısı Ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal Aidiyet ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Examination of School Belonging in Secondary School Student in The Context...

- Arıkan, G. (2015). *Spor Lisesi ve Anadolu Lisesi Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu ve Okul Yaşam Kalitesinin İncelenmesi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Atabey, N. (2020). Lise öğrencilerinin okula aidiyet duygularının yordayıcısı olarak gelecek beklentileri ve özyeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 125-141.
- Aydın, R. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyeti ile Okul Memnuniyeti Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baumeiste, RF. & Tice, DM. (1990). Point-Counterpoints: Anxiety and Social Exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 165-195.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychol. Bull.* 117, 497-529.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 48-65.
- Booker, K.C. (2007). Likeness, comfort, and tolerance: Examining african american adolescents' sense of school belonging. *The Urban Review*, 39(3), 301-317.
- Duru, E. (2007). Sosyal bağlılık ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *EJER*, (26), 85-94.
- Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, (44), 37-47.
- Ercoşkun, MH. Ve Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 353-370.
- Fındık, M. (2016). *Takım Sporunu Yapanlarla Bireysel Spor Yapanların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Finn, J. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.

- Fromm, E. (1956). Love and its Disintegration. *Pastoral Psychology*, 37-44
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: Individual and school-level influences. *The Australian Council for Educational Research*, 7(1), 27
- Gezer, ED. (2010). *Farklı Spor Branşlarındaki Sporcuların Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Good, J.A. (2018). *Gender-Related Effects of Advanced Placement Computer Science Courses on Self-Efficacy, Belongingness, and Persistence*. Michigan State University.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Gören, S. (2019). *Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hallinan M.T. (2008). Teacher influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- İpek, C. (1999). Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 411-442.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. NobelYay.Dağ.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.,
- Meloro, P.C. (2005). *Do High School Advisory Programs Promote Personalization? Correlates of School Belonging*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Rhode Island.
- Murray, C., & Greenberg M.K. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of Social Psychology*, 38, 423-445.
- Niemi P.M., & Hotulainen, R. (2016). Enhancing students' sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish lower-secondary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 43-58.

- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2020). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusunun Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgök, S. ve Mediha, S. (2016). Ortaokul öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 71-86.
- Sarı, M. (2011). *Adaptation of the Psychological Sense of School Membership Scale to Turkish*. Unpublished manuscript.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 147-160.
- Sarı, M. (2015). Adaptation of the psychological sense of school membership scale to Turkish. *Global Journal of Human-Social Science: G Linguistics & Education*, 15(7), 58-64.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevinç, S. ve Gizir, C.A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1285-1308.
- Slaten, C.D., Ferguson, J.K., Allen, K.A., Brodrick, D.V. & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental*, 33(1), 1-15.
- Smith C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 287-293.
- Şahin, N. (2012). Elit düzeyde takım sporu ve bireysel spor yapan iki grubun iletişim becerilerinin karşılaştırılması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 13-16.

- Tutal, K. A. (2022). *Ortaokul Öğrencilerinin Empati ve Öz Saygı Düzeylerinin Okula Aidiyet Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Voelkl, K.E. (1997). Identification with School. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.
- Yanık, M. (2017). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *Spormetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(1), 73-78.
- Yavuz, H.Ç. (2015). *Investigation of The Factors Affecting Economically Disadvantaged Senior High School Students' Academic Resilience*. Unpublished master's thesis, Ankara University.
- Yüksek Ö. U. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyodemografik Değişkenlerin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, Z. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Aidiyet Düzeyi. *Dini Araştırmalar*, 23(57), 173- 193.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: School sports teams are realized as a product of physical education and sports activities carried out in schools. Considering that school sports teams are the peak point of physical education and sports activities carried out in schools, it can be said that it may be appropriate to evaluate in-school and out-of-school sports activities specifically for school sports teams. Because for school sports teams, sometimes 2-3 years, the same students participate in both in-school training and then they participate in competitions outside the school. At the same time, the fact that students represent their schools through school sports teams plays a strong role in associating them with school belonging. Although there are suggestions among the suggestions of many studies that extracurricular activities will increase the belonging to the school, it is seen that the number of studies examining the relationship between school belonging and the extracurricular activities program in the school is low in the literature. For this reason, in this

was no statistically significant difference in the "Feeling of Rejection" sub-dimension. This finding is also consistent with other research results; Indeed, in his study, Yanık (2017) found that students who participate in extracurricular activities and school sports activities have a higher level of school engagement than others.

In the study, it was seen that there was no statistically significant difference between the school sports team player students' sense of belonging to the school and the mean scores of the "Sense of Belonging to School" and "Feeling of Rejection" sub-dimensions of the scale, according to the gender of the students. It was observed that there was no statistically significant difference between the mean scores of the students who were not players of the school sports team, in the "Sense of Belonging to the School" sub-dimension of the scale, and in the total scores of the "Sense of Belonging to the School" sub-dimension, and in the total scores of the students, according to the gender of the students. Similar to the findings of the study, there are studies in the literature in which no statistically significant difference was observed between the scores of sense of belonging to school according to gender (Cemalcılar 2010, Sarı 2013, Yıldız 2019). Although no statistically significant difference was observed between the mean scores of the sense of belonging to the school in the study, it was observed that the mean score of "PADS" of female students was higher than that of male students. In the studies in which the difference according to gender was observed in the literature, it was determined that the said difference was in favor of female students (Voelkl 1997, Alaca 2011, Sarı 2012, Özgök 2013, Özgök and Sarı 2016, Günalan 2018).

There was a statistically significant difference in favor of female students in the sense of belonging to the school according to gender in the "Feeling of Rejection" sub-dimension of the scale and the "Feeling of Rejection" sub-dimension of the students who were not a school sports team player. In other words, female students feel less rejected at school than male students. The reason why female students feel less rejected at school than male students may be that schools provide a more fair and equal environment for female students than the out-of-school environment. Similarly, the fact that gender inequality against female students is less common in schools can be considered as the main source of this difference. When the students' level of belonging to the school is examined according to whether the sports branch is team sports or individual sports, there is no statistically significant difference between the sub-dimensions of the scale and the average scores in the whole.

Examination of School Belonging in Secondary School Student in The Context...

Individuals who do sports can socialize by participating in dynamic social environments. In this aspect, sports; contributes to the establishment, reinforcement and communication processes of new friendships. It has been investigated whether the type of sports branch has an effect on the level of belonging to the school, since team sports have more cooperation, solidarity and communication skills than individual sports. In the study, there was no statistically significant difference between the mean scores of school belonging according to whether the sports branch is team or individual sports.

As a result of the research; It was observed that the students who play the school sports team have a higher sense of belonging to the school and a lower sense of rejection than the students who are not players of the school sports team. In the study, it was observed that female students felt less rejected at school than male students. In the research; The difference between the students' sense of belonging to school according to the variables of the type of sports branch (team sports - individual sports), sports club, sports experience, kindergarten, parent education level, family income level, feeling worried about being punished at school, school location (centre-periphery) no statistically significant difference was found.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.58134>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	25.03.2022	Submitted date
Kabul tarihi	05.07.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Batal, S. (2022). Tanzimat Döneminden Günümüze: Türkiye’de Yerel Yönetimlerin Reform Tarihi. *Journal of History School*, 59, 2648-2686.

TANZİMAT DÖNEMİNDEN GÜNÜMÜZE: TÜRKİYE’DE YEREL YÖNETİMLERİN REFORM TARİHİ

Salih BATAL¹

Öz

Günümüzde halka en yakın hizmet üreten yönetim birimleri yerel yönetimlerdir. Yerel yönetimler günümüzdeki haline, Osmanlı Devleti döneminde ilk ortaya çıktığı andan itibaren geçirdiği birçok mevzuat değişikliği sonucunda ulaşmıştır. Osmanlı Devleti’nde yerel hizmetlerin görülmesi için oluşturulan yapı, Tanzimat döneminin meydana getirdiği birçok değişikliğe ve yeniliğe cevap verememiştir. Bu nedenle Tanzimat döneminde ilk yerel yönetim birimi oluşturulmuştur. Bu birim günümüze kadar olan süreç içerisinde birçok kez yapısal ve kurumsal değişikliğe uğramıştır. Çalışma, yerel yönetimlerin ilk ortaya çıkışından Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi’ne kadar olan süreçte geçirdiği değişiklikleri ve reform hareketlerini incelemek için ele alınmıştır. Bu makale ile Osmanlı döneminden günümüze kadar olan süre içinde meydana gelen reform hareketleri kronolojik olarak ortaya konulmuş ve reform hareketlerinin nedenleri irdelenmiştir. Ayrıca söz konusu süreçte oluşturulan mevzuatlarda yerel yönetimlerin konumu, farklılıkları ve benzerlikleri çalışmada yer almıştır. Yerel yönetimler alanında meydana gelen reformların yalın ve öz bir şekilde sunulmasıyla, reform hareketlerinin tam olarak anlaşılabilmesi çalışmanın amaçlarından biridir. Çalışmada literatür taraması yolu ile elde edilen veriler kullanılarak bir bütün halinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yerel Yönetimler, Belediyeler, İl Özel İdareleri, Köyler, Reform, Tarih.

¹ Doç. Dr., Yalova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, salihbatal@gmail.com, Orcid:0000-0002-3822-7417

Reform History of Local Governments in Turkey from The Tanzimat Period to the Present

Abstract

Today, the administrative units that produce the closest service to the public are the local governments. Local governments have reached their current state as a result of many legislative changes since the first emergence in the Ottoman Empire period. The structure created to provide local services in the Ottoman Empire could not respond to many changes and innovations brought about by the Tanzimat period. For this reason, the first local government unit was established in the Tanzimat period. This unit has undergone structural and institutional changes many times in the process until today. The study is discussed in order to examine the changes and reform movements of local governments in the process from the first emergence to the Presidential Government System. In this study, the reform movements that took place from the Ottoman period to the present are chronologically put forward and the reasons for the reform movements are examined. In addition, the position, differences and similarities of local governments in the legislation created in this process were included in the study. One of the aims of the study is to fully understand the reform movements by presenting the reforms in the field of local governments in a simple and concise manner. In the study, the data obtained through the literature review were presented as a whole by collating.

Keywords: Local Governments, Municipalities, Special Provincial Administrations, Villages, Reform, History.

GİRİŞ

Günümüzde; belediye, köy ve il özel idarelerinden oluşan yerel yönetim birimlerinin temeli 19. Yüzyılda, Tanzimat Döneminde meydana gelen hareketlenmelere dayanmaktadır. Tanzimat öncesinde de çeşitli kuruluşlar aracılığı ile yerel hizmetler görülmüş ancak yeterli fayda sağlanılamamıştır. Osmanlı Devleti’nde yerel hizmetlerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için yerel yönetim birimleri oluşturulmuştur. Ancak kurulan birimlere yeterli ölçüde yetki ve kaynak aktarımı sağlanmadığı için istenilen verim elde edilememiştir.

Cumhuriyet döneminde de Osmanlı devletinin devamı olarak yerel yönetimler alanında faaliyetler yürütülmüştür. Bu nedenle merkeziyetçiliğin ağır bastığı yerel yönetim birimleri oluşturulmuştur. 1921 Anayasası ile yerel yönetimlere diğer anayasalara kıyasla daha fazla imkân tanınmıştır. 1921 Anayasasından sonra günümüze kadar olan süreçte 1924, 1961 ve 1982

Anayasaları çıkarılmıştır. Yerel yönetimler alanında istenilen reform ise 1999 sonrası Avrupa Birliğine uyum süreci çalışmaları ile yeniden ele alınmıştır. Avrupa Birliğine uyum süreci yerel yönetimler alanında birçok mevzuatın oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Çıkarılan kanunlar ile yerel yönetimler, idari vesayetin denetiminin önceki mevzuatlara göre nispeten azaltıldığı, yetki ve görevleri kanunlarla çizilen, idari ve mali yönden özerk yapılar haline gelmişlerdir.

1.TÜRKİYE'DE YEREL YÖNETİMLER

Türkiye'de kamu yönetimi yapılanması, 'Yerinden Yönetim' ve 'Merkezden Yönetim' olarak ikiye ayrılmaktadır. Yerinden yönetim ise iki farklı biçimde yapılanmaktadır. Siyasi yerinden yönetim ve idari yerinden yönetimidir.

Siyasi yerinden yönetim, yerel yönetimlerle merkezi yönetim arasında siyasi gücün bölüşümü olarak tabir edilmektedir. Bu yönetim biçiminde merkez, yerel yönetim birimlerine yasama ile yürütme alanlarında kısmi bir bağımsızlık tanımaktadır (Berkün, 2017, s.643). 'Federal devlet sistemini' siyasi yerinden yönetim modeli doğurmuştur. Federalizm, üniter devlet sisteminin karşıtı bir yönetim modelidir. Üniter devlet sisteminde, vatandaş ile hükümet arasında giren egemenlik gücü bulunan başka bir yönetim birimi yoktur. Merkezi yönetim ve yerel yönetim olarak ikili bir yapı bulunmaktadır. Ancak, federal sistemde merkez ve yerel arasında eyalet yönetimi bulunmaktadır.

İdari yerinden yönetim ise, kamu yönetiminin içinde tüzel kişiliği olan bazı kurum ve kuruluşlardır (Kızılkaya ve Anbarlı Bozatat, 2016, s.615). İdari yerinden yönetim kendi içinde fonksiyonel yerinden yönetim ve coğrafi yerinden yönetim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Fonksiyonel yerinden yönetim, merkezi idareden bazı işlevlerin özerk kuruluşlara aktarılmasıdır. Coğrafi yerinden yönetim, merkezin bazı hizmetlerin yürütülmesi için merkezi idareye bağlı olmayan ancak merkezi idare tarafından denetlenen, karar organları seçmenler tarafından seçilen, faaliyetleri belirli bir coğrafi alan ile kısıtlı olan yönetim birimlerine vermesidir. Coğrafi yerinden yönetim; Belediyeler, il özel idareleri ve köylerden oluşmaktadır.

Belediyeler; belde sakinlerinin ortak ihtiyaçlarını karşılayan, seçim yoluyla karar organları oluşturulan, idari özerkliği ve mali özerkliği bulunan kamu tüzel kişileridir (Belediye Kanunu, Madde: 3). Nüfus 750.000'in altında bulunan belediyeler 5393 sayılı belediye kanununa tabidir. Nüfusu 750.000'den fazla olan belediyeler ise büyükşehir belediyesi statüsünde yer aldığı için 5216 sayılı büyükşehir belediye kanununa tabidir. Yerel yönetim kuruluşları içerisinde

belediyeler, en önemli kuruluş niteliği taşırlar. Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde yaşayan halkın yaklaşık olarak %80’i belediye sınırları içerisinde yer almaktadır (Tiyek, 2012, s.62). Belediyeler; belediye başkanı, belediye meclisi ve belediye encümeninden oluşmaktadır.

İl özel idareleri; 5302 Sayılı kanuna tabi olan il özel idareleri, idari ve mali yönden özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir. Karar organları seçilerek oluşturulan il özel idarelerinin temel görevi il sakinlerinin mahalli müşterek nitelikteki ihtiyaçlarını karşılamaktır. Büyükşehir olmayan illerde kulan il özel idarelerinin görev alanı tüm il sınıırını kapsar. İl özel idareleri; vali, il genel meclisi ve il encümeninden oluşmaktadır (İl Özel İdaresi Kanunu, Madde: 3-4-5).

Köyler, insanların toplu bir şekilde yaşama ihtiyaçlarının ve alışkanlıklarının sonucunda ortaya çıkmış küçük yerleşim birimleridir. 442 sayılı kanuna tabidirler ve nüfusları 2000’den azdır (Köy Kanunu, Madde:1-2). Köy idareleri; muhtar, köy derneği ve ihtiyar meclisinden oluşmaktadır.

2. TÜRKİYE’DE YEREL YÖNETİMLERİN REFORM TARİHİ

Türkiye’de ilk yerel yönetim yapılanmaları Osmanlı Devleti döneminde görülmektedir. Osmanlı Devleti yerel yönetim hizmetlerini; kadı, muhtesip, subaşı, loncalar ve vakıflar aracılığı ile gerçekleştirmiştir. Osmanlı döneminde yerel yönetimler Tanzimat öncesi olarak bilinen geleneksel dönemde faaliyetlerini sürdürürken Tanzimat’la birlikte değişikliklere uğramaya başlamıştır. Tanzimat dönemi, Osmanlı Devleti’nde hem toplumsal yapıyı hem de fiziksel yapıyı değiştirmiştir. 1839 yılında tekstile dayalı sanayide Osmanlı-İngiliz Ticaret antlaşmasının sonlandırılması toplumsal yapının değişimini tetiklemiştir. Bu antlaşmanın bitmesi ile tamamıyla liberalize olan dış ticaret ve gayrimüslimler ile yabancılardan oluşan bir kent burjuvazisini ortaya çıkarmıştır (Tekeli, t.y., s.7). Tanzimat’ın getirdiği mülkiyet haklarının korunması ve toprak kanunu ile toplumda servete dayalı katmanlaşma meydana gelmiştir. Mülkiyetin güvence altına alınması kadastro ve sigorta şirketlerinin oluşması için talepleri beraberinde getirmiştir. Özellikle liman kentlerinde yeni iş ilişkileri ve yeni bir ticaret biçimi oluşmuştur. Yeni iş ilişkileri, yabancı şirket ofisleri, sigorta şirketleri ve bankaların oluşmasına zemin hazırlamış ve yeni bir iş merkezi ortaya çıkmıştır. Batılı devletler ekonomik ilişki kurdukları Osmanlı liman kentlerindeki düzenin, sosyal ve ekonomik yaşama uyumlu olmasını istemişlerdir. Ticari ilişkilerin artması kentlerde yapısal dönüşümün başlamasına neden olmuştur. Özellikle Akdeniz liman kentlerindeki nüfus hem çeşitlilik kazanmış hem de

artmıştır (Seyitdanlıoğlu, 2010, s.2-3). Bu yapısal değişim kentlere uygun idari örgütlenmelere yönelik ihtiyacı arttırmış, belediyelerin kurulmasını hızlandırmıştır.

Tanzimat'la birlikte başlayan reform hareketleri yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti döneminde de devam etmiş ve günümüz haline bürünmüştür. Bu nedenle meydana gelen reform hareketleri Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi olarak iki ana başlık altında incelenmiştir. Osmanlı Dönemi geleneksel dönem ve Tanzimat sonrası dönem olarak ele alınmıştır. Cumhuriyet dönemi ise, Osmanlı Devleti'nin yıkılış tarihi olarak bilinen 1908 yılından günümüze kadar olan süreç içerisinde değerlendirilmiştir.

2.1. Osmanlı Dönemi Belediye Reformları

Osmanlı Devleti Tanzimat'a kadar olan süreç içerisinde yerel hizmetleri geleneksel kurumlar ile sağlamıştır. Ancak Tanzimat döneminde kültürel, askeri ve sosyal alanda birçok değişiklik yaşanmasıyla birlikte yerel hizmet sunumları yetersiz kalmıştır. Bu nedenle Tanzimat Döneminde yerel hizmetleri etkin ve verimli sunabilmek için ilk belediye yapılanması olan şehremaneti oluşturulmuştur. Şehremaneti, oluşumundan Cumhuriyetin ilanına kadar olan süreçte birçok değişiklik yaşamıştır. Osmanlı Devleti'nde yerel hizmet sunumları iki ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan ilki, geleneksel dönem belediye hizmetleridir. Bu başlıkta, Tanzimat öncesinde yerel hizmet sunumlarının nasıl ve kimler tarafından gerçekleştirildiği anlatılmaktadır. İkincisi ise, Tanzimat dönemi ve ilk belediye yapılanması: Şehremaneti ve Altıncı Daire-i Belediye'dir. Burada ise ilk belediye yapılanmasının kuruluşu ve Cumhuriyet dönemine kadar ne gibi değişikliklere uğradığı izah edilmiştir.

2.1.1. Geleneksel Dönem Belediye Hizmetleri

Geleneksel dönemde Osmanlı Devleti, kadılar, vakıflar, loncalar, muhtesipler, subaşılar ve şehir mimarları aracılığı ile beledi hizmetleri gerçekleştirmiştir (Ulusoy ve Akdemir, 2004, s.149). İstanbul'un dışında kalan yerleşim yerleri merkezi yönetimin taşra teşkilatlanması içerisinde değerlendirilmiştir. Bu da Osmanlı devletinin kent, kasaba ve diğer yerleşim birimlerinin hukuksal açıdan bir varlıkla tüzel kişiliğe sahip olmamasına ve yerel hizmetlerin merkez tarafından atanan görevlilerce yerine getirilmesine sebep olmuştur. Osmanlı devletinde yerel hizmetlerin görülmesinde başlıca sorumlu olan yapılar şunlardır;

•**Kadılık Kurumu:** Osmanlı Devleti’nde, bir kent fethedildikten sonra o kente hemen bir kadı tayin edilmektedir. Özel hukuk ve ceza hukukuna ilişkin davaları gören kadılar (Uluçay ve Alp, 2020, s.334) insanlar arasında oluşan hukuki anlaşmazlıkların çözüldüğü yer, kural ve kanunları uygulamakla mükellef olan yargı merciidir. Osmanlı hukukunda yargı gücü otoritesi padişaha aittir. Padişahlar da bu yetkiyi kadılara vekalet vererek kullanmışlardır. Padişahın kadı üzerinde denetimi, gerekli gördüğünde kararlarını iptal etme, yeniden yargılama yapmasının kararını verme gibi görevlendirme yetkilerine sahiptir. Geleneksel dönemde kent yönetiminin başında kadılar yer almaktadır (Demir ve Bozatay, 2014, s.76). Kadılar yerel yönetimler alanında şu görevleri yapmakla sorumlu tutulmuştur; Pazar yerlerinin kontrolünü sağlamak, esnaf loncalarının denetimini yapmak, çevre temizliğini ve şehrin genel düzenini sağlamak, okul, vakıf ve cami yönetimlerini denetlemek, halkın gereksinimi olan temel ihtiyaç kalemlerinin karaborsaya düşmesini engellemek, bölgede imar ve düzenleme faaliyetlerinde bulunmak emir ve yasalara uymayanları cezalandırmak. Ayrıca halk ile devlet arasında ilişki kurmak, karşılıklı yazıları alıp vermek ve padişahı gelen emirler ile fermanları halka duyurmak gibi görevleri de bulunmaktadır (Arık, 1997, s.25).

Çevre düzeni, imar ve denetim alanında üstlendiği sorumluluklar günümüzde yürürlükte olan 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu’nun 7. Maddesinin ‘b, c, k, t’ fıkralarında yer almaktadır. Bu bağlamda büyükşehir belediyelerinin birtakım sorumluluklarını geleneksel dönemde kadıların üstlendiğini söylemek mümkündür.

•**Vakıflar:** Vakıflar kuruluşları itibariyle, servetini bir vakfa bağışlayan kişinin bu servetin kullanım amacını gösteren bir Vakfiye düzenlemesi, bunu şahit kılınan kişilerin yanında imzalaması ve bu belgenin kadıya onaylatılması gerekmektedir (Ersoy, 2003, s.137). Toplumsal nitelikli birçok hizmet, vakıflar aracılığı ile yürütülmüştür. Bu hizmetler; cami, okul, yol, köprü, hastane, çeşme, imaret gibi kurumlardır. Yapıların yanı sıra güçsüz insanlara maddi yardımda bulunma, muhtaç kimseleri okutma, doyurma ve barındırma gibi birçok sosyal hizmette vakıflar eliyle gerçekleşmiştir. Birçok kültürel ve sosyal kamu hizmeti gerçekleştiren vakıflar, devleti büyük bir mali külfetten kurtarmıştır (Eren, 1987, s.196-197).

Vakıfların gerçekleştirdiği hizmetler günümüzde 5216 sayılı kanunun 7 maddesinde, ‘g, n, v’ fıkralarında yer almaktadır. Ayrıca 2008 yılında 5737 sayılı Vakıflar Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunla vakıfların faaliyetleri, yönetimi ve denetimi gibi konular yasal çerçeve altına alınmıştır. Geleneksel dönemde yerel hizmet alanında önemli rol oynayan vakıflar, günümüzde de büyük bir önem teşkil etmektedir.

•**Lonca Teşkilatı:** Lonca, esnaflar arasında dayanışma sağlamak için kurulan ve devlet tarafından denetlenen organizasyonların bulunduğu yere denilmektedir. Loncalar, merkezi yönetim ile vatandaş arasında diyalog kuran, tüketici haklarının korunmasına yardımcı olan kurumlardır. Bakırcılar Çarşısı, Demirciler Çarşısı gibi farklı çarşılarında faaliyet gösteren esnafların loncaları kendi adlarıyla bulunmaktadır. Ayrıca her loncanın kendi simgesini taşıyan bir bayrağı vardır. Kurulan loncanın belli şartları taşıması gerekmektedir. Bunlardan ilki, yeni kurulan loncada üretilen mallara halkın talebinin olması ve malların halkın ihtiyacını karşılar nitelikte olmasıdır. Bunun haricinde üretim sağlayacak işgücünü ve sermaye kurulan loncada mevcut olmalıdır (Akbaş, Bozkurt ve Yazıcı, 2018, s.183). Ayrıca loncaların, mesleki eğitim faaliyetlerinde bulunarak meslek edindirmeyi sağlamak, buldukları bölgelerdeki sosyal ve mesleki meselelerle alakadar olmak, üretilen malların pazarlanmasını sağlamak ve kalite kontrollerini yapmak gibi görevleri bulunmaktadır.

5393 sayılı belediye kanununun 14 maddesinde “...meslek ve beceri kazandırma” hizmetini loncalar görmektedir.

•**Muhtesip:** Osmanlı Devleti’nde, kadı atanan her kentte muhtesipte görev almaktadır. Kentin büyüklüğüne göre muhtesip sayısı arttırıla biliniyordu. Muhtesiplerin temel görevleri esnafları denetlemek ve vergileri tahsis etmektir. Ayrıca, ihalelerde öngörülen bedeli devlet hazinesine teslim ettikten sonra kalanı tahsil işlemlerinin karşılığı olarak muhtesip almaktadır (Oktay, 2008, s.129). Muhtesipler kentte, ürünlerin fiyat denetimini yapmak, fiyat denetimine uymayan esnafları saray yetkililerine bildirmek, haksız rekabeti önleyici tedbirler almak, yıllık ve aylık vergileri tahsis etmek gibi görevlerden sorumlu tutulmaktadır.

Günümüzde 5393 sayılı belediye kanununun 51. Maddesinde yer alan zabitanın görev ve yetkilerini geleneksel dönemde muhtesipler görmektedir.

•**Subaşı:** Sancakbeyi ve beylerbeyinin kendi yetki bölgesinde güvenliği sağlamakla görevli olarak tayin ettiği kişilere Subaşı denilmektedir. Subaşılardan vergi toplamaya ve toplumsal ahlakı korumaya yönelik başlıca iki görevi bulunmaktadır. Burada toplumsal ahlakı korumak görevi ile, topluma zarar veren ya da rahatsız eden davranışların Subaşılardan tarafından engellemesi ifade edilmektedir. Genel güvenlik ve düzenden sorumlu olan Subaşılardan; merkezin emirleri ile kadının hükümlerini uygulamak, suç işlenmesini engellemek, suç işlendiği zaman suçlunun yakalanmasını sağlamak ve kadının hükmünü yerine getirmekle mükelleftir (İnan, 2004, s.42-43). Subaşılardan, Osmanlı Döneminde ilaç imalatı, tütün içme, doktorların teftişi, hayvanlara fazla yük yüklenmesi, dilencilik engelleme, hasarlı binaların tespiti gibi sorumlulukları bulunmaktadır.

Günümüzde görev tanımı olarak kolluk kuvvetleri ve belediye memurları ile denk düşmektedir. Ayrıca günümüzde 5393 sayılı belediye kanununun 51 maddesinde ve 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanununun 7. Maddesinin k bendinde yer alan hizmetlerin görülmesinden Subaşılar sorumlu olmuştur.

•**Şehir Mimarları:** Osmanlı Devleti’nde kentlerin imar düzeninin sağlanması ve geliştirilmesiyle ilgili kamu görevlilerin başında ‘Hassa Mimarlar Ocağı’na bağlı mimarlar gelmektedir. Saray bünyesinde yer alan ocağın başındaki Mimarbaşı unvanına sahip kişi İstanbul’un baş mimarı sayılmaktadır. Şehir mimarlarının görevinin sonlanması ve göreve başlaması halkın isteği ile gerçekleşmektedir. Bundan dolayı şehir mimarları görevden alınmamak için sorumluluklarını hakkıyla yerine getirmişlerdir. Şehir mimarları, Osmanlı Devleti’nde hanedanın ve devlet hazinesi ile karşılanan yapıların; plan, proje ve inşaatlarını gerçekleştirmektedir. Şehir mimarlarının, inşaat ve imar düzeni için normlar hazırlamak, inşaatlarla ilgili ruhsat vermek ve denetim yapmak, malzeme standartlarını ve fiyatlarını denetlemek gibi görevleri de bulunmaktadır (Oktay, 2008, s.131) Ayrıca, yapı bitişine yapılan bir inşaat nedeniyle zarar gören duvarların ya da bina kısımlarını tespit etmek, inşaat esnafının meslek haklarını korumak da görev tanımlarının arasında yer almaktadır (Taş, 2003, s.208-209).

Günümüzde 5393 sayılı Belediye Kanunu’nda 15. maddenin s ve c bendinde yer almaktadır. Ayrıca 5393 sayılı kanuna 6360 sayılı kanun gerekçesiyle ek olarak getirilen 18. Maddenin 1. Bendinde şehir mimarlarının günümüzdeki görevleri yer almaktadır. Ek olarak 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanununun 11 maddesinde şehir mimarlarının sorumlulukları tanınmaktadır.

2.1.2.Tanzimat Dönemi ve İlk Belediye Yapılanması: İstanbul Şehremaneti ve Altıncı Daire-i Belediye

1839 yılında Tanzimat Fermanının ilan edilmesi ile devlet yönetiminde benimsenen geleneksel yapı terk edilmiştir. Batı ülkelerinde oluşan yeniliklere benzer reformlar bu dönemde oluşmuş (Eryılmaz, 2006, s.92) devlet yönetiminde yeniden yapılanma fikri egemen olmuştur (Yaşamış, 2001, s.11). Bu dönemde devletin işlevsiz kalan kurumları yeniden kurulmuş, devletin; idari mali ve adli alanlarda düzenli bir yapı kurarak merkezi otorite sağlamlaştırılmaya çalışılmıştır (Ortaylı, 2000, s.16)

Osmanlı Devleti’nin bu döneminde yönetimin önemli kademelerinde bulunanların çoğunluğu batıda eğitim görmüştür. Bu nedenle bürokratlar, batıda görülen belediye teşkilatlanmalarının benzerini Osmanlı Devleti’nde

uygulayarak düzenli ve modern kentlerin oluşması için çaba göstermeye başlamışlardır (Kalabalık, 2005, s.53). Bürokratlar modern ve düzenli kentlerin yanı sıra, hizmetlerin iyi görülmesi, vergilerin düzenli bir şekilde toplanması, ekonomik gücün gelişmesi ve asayişin sağlanmasını da istemişlerdir (Sunay, 2008, s.38). Bu ekseninde idari tarafı ağır basan, merkezi yönetimin kontrolü ve denetimi altında olan bir yerel yönetim modeli oluşturulması amaçlanmıştır (Eryılmaz, 1995, s.340).

Tanzimat'ın ilanından sonra yönetim anlayışında bürokrasi egemen olmaya başlamıştır. Merkezi eğilimde gelişen devlet anlayışı bürokrasiyi oluşturmuştur. Bürokrasi ile devlet yönetiminde bireysellikten ve keyfilikten uzaklaşmıştır. Bu dönemde memurların hakları sorumlulukları görev ve yetkileri hukuki olarak tanımlanmıştır. Meydana gelen değişiklikler devlet memuriyeti anlayışının gelişmesine yol açmıştır (Cemaloğlu, 2005, s.155). Merkezileşmeye gidilen bu dönemde merkezi yönetime yardımcı kuruluşlar oluşturulmuştur. Bunların başında 1938 yılında kurulan Mustafa Reşit Paşa'nın çabalarıyla kurulan Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye gelmektedir. Meclis-i Vâlâ, 1938 ve 1954 yılları arasında Tanzimat'ın getirdiği reformları denetleyen ve planlayan bir kurum olmuştur. 1854 yılında Meclisin, yasama görevini yerine getiren Meclis-i Tanzimat kurularak Meclis-i Vâlâ ikiye ayrılmıştır. 1861 yılında Meclis-i Tanzimat'ın yerine Hatt-ı Hümayın kurulmuştur (Demirel, 2011, s.101). Tanzimat döneminde ortaya çıkan Meclis-i Vâlâ geçirdiği değişimlerden sonra 1868 yılında günümüzdeki Türk Danıştay'ı olarak son biçimine kavuşmuştur (Seyitdanlıoğlu, 1994, s.33-55).

Osmanlı Devleti, yerel hizmetlerin görülmesi alanındaki yapılanmanın ilk adımını 1855'de atmıştır. Kırım Savaşı nedeniyle yerel hizmet açığının daha da arttığı ve problemlerin Avrupa kamuoyuna taşındığı bir ortamda 'Şehremaneti' adıyla bir kurum oluşturulmuştur (Türkiye Belediyeler Birliği, 2013, s.433). Şehremaneti, şehrin emanet edildiği güvenilir kimse demektir. Kelime anlamı itibariyle şehir ve emanet kavramlarını barındırmaktadır. İstanbul'un temizliği, güzelleştirilmesi ve korunması gibi sorumlulukları bulunan şehremaneti iki organdan oluşmaktadır. Bunlar şehremini ve şehir meclisidir. Şehremini, şehirde emin olunan insan anlamına gelmektedir. Şehremanetinde belediye başkanı olarak görev yapmıştır. Şehir meclisleri ise, günümüz belediye encümenlerine denk gelmekte ve on iki üyeden oluşmaktadır. Kendine ait bir bütçesi olmayan şehremaneti, devlet resim ve vergilerini toplamakla mükellef idi (mevzuatdergisi.com, 2022). İstanbul Şehremanetine merkezi yönetimin onayında olmak suretiyle birçok görevler verilmiştir. Fakat bürokratik yapı, henüz yolun başındayken örgütü işleyemez duruma teftiş dışında getirmiş

kendisinden beklenen görevleri yapmakta yetersiz kalmıştır. (Ortaylı, 2000, s.139). Şehremaneti üç yıl sonra lağvedilmiştir.

Belediye alanında var olan boşluk nedeniyle, Padişah’ın yazılı izni ile 1855’de İntizam-ı Şehir Komisyonu kurulmuştur. 1857 yılına kadar İntizam-ı Şehir Komisyonu çalışmalarına devam etmiştir. Kanalizasyon ile su yollarının oluşturulması, sokak temizliklerinin sağlanması, sokakların yeterli miktarda aydınlatılması ve mümkün olduğu ölçekte genişletilmesi gibi birtakım öneriler getirmiştir. (Vural, 2004, s.188). Komisyonun sunduğu en önemli öneri, Nizamname-i Umumi olmuştur. Padişah tarafından onaylanan bu tüzük İstanbul’da on dört belediye dairesi oluşturulmasını öngörmüştür. Ancak örnek teşkil edecek bir belediye dairesinin kurulması kararlaştırılmıştır. 1858 yılında gayrimüslim halkın çoğunlukta olduğu Galata ve Beyoğlu’nda, ‘Altıncı Daire-i Belediye’ kurulmuştur. Galata-Beyoğlu, yaşam biçimleri farklı olan, paranın ve refahın var olduğu bir semt olması nedeniyle batıdaki kentlerin mikro örneğini oluşturmaktadır. Burada hem batı tarzında bir belediye yapılanmasının talep edilmesi hem de belde sakinlerinin belediye hizmetlerden anlayan kişiler olması uygulamada güçlük olmayacağı kanaati oluşturmuştur (Ortaylı,2000, s.143). 1958 yılında Altıncı Daire-i Belediye’sinin görevlerini çerçeveleyen bir nizamname oluşturulmuş ve merkeze bağlı olarak çalışmalarını sürdürmüştür.

2.1.3. Tanzimat Sonrasından Cumhuriyet Dönemine Belediye Reformları

Altıncı Daire-i Belediye’nin kurulması birtakım gelişmelere zemin hazırlamıştır. Altıncı Daire-i Belediye’nin tüm İstanbul’a yaygınlaştırılması kararlaştırılarak 1868 yılında Dersaadet İdare-i Belediye Nizamnamesi oluşturulmuştur. Bu nizamnameyle şehremaneti revize edilmiş ve İstanbul’da on dört belediye dairesinin oluşturulmasına karar verilmiştir. Ancak dairelerin örgütlenmeleri tamamlanamamış on dört daireden sadece dört tanesine belediye kurulmuştur (Eryılmaz, 2007, s.188).

I. Meşrutiyetin ilanıyla 1876 yılında ilk yazılı anayasa olan Kanuni Esasi yürürlüğe girmiştir. Kanunun ilk maddesinde Devlet-i Osmaniye’nin tek vücut olduğu ve hiçbir şekilde ayırım kabul edilemeyeceği belirtilmiştir. İlk madde, devletin bütünlüğünün idarenin de bütünlüğü olduğu anlamı taşımaktadır. Ayrıca ilk madde ile yerel yönetimler üzerinde merkezîyetçi bir devlet anlayışının egemen olacağı anlaşılmaktadır (Özmen, 2012, s.172). Kanunun 108. Maddesinde vilayetlerin, yetki genişliği ve görevlerin ayrılığı ilkesine göre yönetileceği ifade edilmiştir (Killi ve Gözübüyük, 200, s.54). 1977’de Kanuni Esaside Dersaadet Belediye Kanunu düzenlenerek İstanbul’a şehremaneti, yirmi

belediye dairesi ve Cemiyet-i Umumiye-i Belediyeden oluşan bir organizasyon yapısı getirilmiştir. Ayrıca Dersaadet Belediye Kanunu ile Altıncı Daire-i Belediye'nin sahip olduğu ayrıcalıklar kaldırılmıştır. Kanunda belirtilen hususta belediyeler; belediye meclisi, belediye reisi ve belediye cemiyeti olmak üzere üç organa sahiptir. Belediyenin, klasik görevleri haricinde, bugün merkezi idarenin üstlendiği nüfus sayımı ve emlak yazımı gibi görevleri de bulunmaktadır (Çelik, 1995, s.592). 1976 Osmanlı- Rus savaşının olumsuz etkilerinden dolayı kanunda kararlaştırılan yapı uygulanamamıştır. Bunun yerine İstanbul'da oluşan otorite boşluğunu giderebilmek amacıyla 1880 yılında şehremaneti ile on belediye dairesinden oluşan bir yapı kurulmuştur. 1908 yılın da Dersaadet Belediye Kanunu uygulamaya konularak İstanbul'da yirmi belediye dairesi oluşturulmuştur (Oktay, 2019, s.28).

Daha sonra yaşanan İkinci Meşrutiyet döneminde ise 1912'de "Dersaadet Teşkilatı Belediyesi Hakkında Kanunu Muvakkati"yla belediye yapılanması İstanbul'da yeniden düzenlenmiştir. Bu değişikliklerle birlikte şehremini meclisi yerine 'encümen' organı kurulmuş, belediye daireleri kaldırılarak belediye şubelerine dönüştürülmüştür (Dönmez, 1995, s.170).

İstanbul dışındaki yerleşim merkezlerine yönelik ilk düzenleme 1871 yılında 'İdare-i Umumiye-i Vilayet Nizamnamesi' olmuştur. Bu nizamnameyle taşradaki belediyelerin yasal temeli atılmıştır (Eryılmaz, 2006, s.212). 1875 yılındaysa "Nahiyeler Nizamnamesi" ile köylerde ve kasabalarda belediye yapılanmaları kurulması istenmiş ancak bu istek hayata geçirilmemiştir. 1877 yılında Vilayetler Belediye Kanunu'nun ve Dersaadet Belediye Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle birlikte 1930 yılına kadar İstanbul dışında uygulanacak bir yapı geliştirilmiştir. Vilayetler Belediye Kanunu'yla bu yapının İstanbul'un dışındaki teşkilatlanmasının zemini sağlanmıştır. Bu yapı nüfusa oranla sayısı 6-12 arasında değişen ve seçimle iş başına gelen belediye meclisi, hükümet tarafından atanan bir belediye başkanından oluşmaktadır. Bununla birlikte belediyelere tüzel kişilik tanınmıştır. Bilhassa ilk kez 1877 Belediye Kanunu tek kademeli seçimi getirerek gizli oy açık tasnif esasına dayandığını belirtmiştir.

1913 yılında İdare-i Umumiye-i Vilâyât Kanun-u Muvakkati geçici bir kanun olarak çıkarılmıştır. Geçici olmasına karşın Cumhuriyet döneminde de varlığını sürdürmüş 74 yıl yürürlükte kalarak 1987 sayılı 3360 sayılı kanunla İl Özel İdaresi Kanunu olarak değiştirilmiştir (içişleri.gov.tr., 2022). İl özel idarelerinin temeli olan kanun, özel idarelerini yetkili ve girişimci makamlara dönüştürebilmek için çıkarılmıştır (Koçak ve Kavsara,2012, s.64).

Tanzimattan Günümüze: Türkiye’de Yerel Yönetimlerin Reform Tarihi

Tablo 1

Tanzimat’tan Cumhuriyet Dönemine Kadar Gerçekleşen Mevzuat Çalışmaları

Yıl	Yaşanan Gelişme	Açıklama
1855	Şehremaneti	Şehremini ve Şehir Meclisinden oluşan bir yapı olarak kuruldu. Büyükşehir Belediye modelinin ilk örneğini temsil etti.
1855	İntizamı Şehir Komisyonu	1857 yılına kadar devam etti. Şehremanentinin yanında on dört belediye dairesi oluşturulması önerildi.
1858	Altıncı Daire-i Belediye	Galata Beyoğlunda kuruldu. Günümüz belediyeciliğinin ilk örneği oldu.
1868	Dersaadet İdare-i Belediye Nizamnamesi	Şehremaneti, on dört belediye dairesi ve Cemiyeti Umumiye Belediye’den oluşan bir yapı geliştirildi.
1875	Nahiyeler Nizamnamesi	Köy ve kasabalarda belediye kurulması istendi ancak hayata geçirilemedi.
1876	Kanuni Esasi	*İstanbul ve taşra için ayrı ayrı geniş kapsamlı kanunlar oluşturuldu. *Dersaadet Belediye Kanunu çıkarıldı. *Vilayetlerin yetki genişliği ve görevler ayrılığı ilkesi ile yönetilmesi kararlaştırıldı. *Şehremaneti, yirmi belediye dairesi ve Cemiyeti Umumiye’den oluşan bir yapı geliştirildi.
1877	Dersaadet Belediye Kanunu	*Belediyelere tüzel kişilik tanındı. *Osmanlı-Rus savaşından dolayı 1908 tarihine kadar uygulanamadı.
1877	Vilayet Belediye Kanunu	İstanbuldaki yapının İstanbul dışına uygulanmasının zemini hazırlandı.
1980	Savaş Nedeniyle Otorite Boşluğu	Dersaadet Belediye Kanunu’nun uygulanamaması nedeniyle Şehremaneti ve on belediye dairesinden oluşan bir yapı getirildi.
1912	Dersaadet Teşkilatı Belediyesi Hakkında Kanunu Muvakkati	Şehremini Meclisi yerine encümen kuruldu. Belediye daireleri kaldırılarak belediye şubelerine dönüştürüldü.
1913	İdare-i Umumiye-i Vilâyât Kanun-u Muvakkati	İl özel idareleri kuruldu.

Osmanlıda, Tanzimat Dönemi içinde 1855 yılında başlayan yerel yönetimlerde reform hareketleri 1913 yılına kadar sürmüştür. 58 yılda 11 adet kanun değişikliği yaşanmıştır. Bu değişikliklerin nedenlerinden biri, Osmanlı-Rus savaşının ülkeye olumsuz etkilerinin yansması ve kanunlarda belirtilen kurumların bu nedenle oluşturulamamasıdır. İkincisi ise, oluşturulan kurumların beklentileri karşılamamaları bu yüzden revize edilerek tekrar oluşturulmaya çalışılmasıdır.

2.2. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Belediye Reformları

1920 yılında İstanbul, İtilaf Devletleri tarafından resmen işgal edilmiştir (Can Erdem, 2005, s.679). Bu nedenle işgale kadar kurulu olan Osmanlı Meclisi Mebusan feshedilmiş yerine 23 Nisan 1920 tarihinde olağan üstü yetkileri olan yeni bir kurucu meclis oluşturulmuştur. Meclis 1923 yılına kadar faaliyetlerini sürdürmüştür (Eren, 2020, s.35). Faaliyetlerini sürdürdüğü yıllar içerisinde 21 maddeden oluşan 1921 Anayasasını çıkarmıştır. Anayasanın 10. Maddesinde taşra örgütünün nahiye, kaza ve vilayetlerden oluştuğu belirtilmiştir. 11. Maddesinde kamusal sorumluluklar ikiye bölünerek merkezi yönetim ve vilayet yerel yönetimine bırakılmıştır. Bu anayasa ile vilayetlere ve ilçeleri oluşturan bucaklara tüzel kişilik tanınarak özerklik sağlanmıştır. Ancak vilayeti oluşturan ilçelere tüzel kişilik tanınmamıştır (Uygun,2015, s.6-7). Bu anayasa 1924 yılında çıkarılan yeni anayasa nedeniyle yürürlükten kaldırılmıştır.

Cumhuriyetin ilanından sonra çıkarılan 1924 sayılı anayasada illerle birlikte köylere ve belediyelere tüzel kişilik tanınırken ilçe ve bucaklara tüzel kişilik tanınmamıştır. 1924 Anayasasında belediyelere yönelik bir hüküm bulunmamış bu nedenle 1877 tarihli Vilayet Belediye Kanunu 1930 yılına kadar uygulanmaya devam etmiştir. Bu kanunla birlikte yaşanan bir diğer gelişme Ankara'da olmuştur. 1924 tarih ve 417 sayılı kanunla Ankara'nın ismi 'Ankara Şehremanetine' dönüştürülmüştür. Bu kanunla özel bir yönetim şekline sahip olan Ankara, kentsel politikaların geliştirildiği belediye uygulamalarında öncülüklerle şahit olmuştur. 417 sayılı kanuna göre, Ankara İçişleri Bakanlığı tarafından bir şehremini atanmıştır. Şehreminin yönetimi ile bir encümeni emanetle 24 üyenin olduğu Cemiyeti Umumiye-i Belediye'den oluşmuştur. Bütçe, bu cemiyet tarafından hazırlanacak ve İçişleri Bakanlığı'nın onayına tabi tutulmuştur. Zabıta hizmetleri ise polisler tarafından yürütülecek ve devletin atamış olduğu memurların maaşları İçişleri Bakanlığı, diğerlerinin ödemesini ise Şehremaneti yapmıştır (Dönmez, 1995, s.171). Ankara uygulamaları Türkiye Cumhuriyeti'nde önemli bir yere sahip olmuştur. Buradan çıkarılan sonuçlar 1580 sayılı Belediye Kanunu'nun hazırlanmasında rol oynamıştır (Çelik, 1995, s.593).

1924 tarihinde köylüye yönelik de önemli adımlar atılmıştır. Bu adımlardan biri 442 sayılı Köy Kanunu'nun çıkarılması olmuştur. 442 sayılı kanunla nüfusu 2.000'den az olan yerleşim yerlerine köy, 2.000-20.000 arasında olan yerlere kasaba ve 20.000'den fazla olan yerlere şehir denilmesi kararlaştırılmıştır. Köy kanununda köyün yönetim biriminden imamına kadar birçok konuya temas edilmiştir. 1929 tarihinde ekonomik bunalımın meydana gelmesi ve II. Dünya Savaşının oluşması 442 sayılı kanunun uygulanmasını

geciktirmiştir. Savaş sonrasında köy gelirlerinin yetersiz kalması nedeniyle su, okul ve yol gibi hizmetler devlet tarafından ele alınmıştır (Sarı, 2014, s.514). Günümüzde hala geçerliliğini koruyan 442 sayılı köy kanunu hali hazırda yerel yönetimler alanında en eski kanundur.

2.2.1. 1930 ve 1950 Yılları Arasında Meydana Gelen Reformlar

1930 yılında 1924 anayasasında önemli bir gelişme olarak nitelendirilen 1580 sayılı Belediye Kanunu çıkarılmıştır. 1580 sayılı Belediye Kanunu, büyük oranda Fransız belediyeciliğinden ilham alınarak düzenlenmiştir. Bu kanunla İstanbul ve Ankara’ya ayrı bir statü kazandırılırken diğer belediyeler kendi aralarında eşit kabul edilmiştir. Merkezi yönetimin denetimi altında olan belediyelere etkinlik özgürlüğü verilmiştir. Bu sayede belediyelerin hizmet alanları genişlemiş ve birçok kamu hizmetinin görülmesinde belediyelere yetki verilmiştir (Kırışık ve Sezer, 2006, s.16). 1580 sayılı Belediye Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle Vilayet ve Dersaadet Belediye Kanunu kaldırılmıştır. 1924 tarihli Ankara Şehremaneti Kanunu da bu kapsamda lağvedilmiştir. Tek parti anlayışının takip edildiği bu dönemde parti ve devlet bütünlüğünden dolayı merkezîyetçilik artmış ve devletçilik ilkesi belediye uygulamalarına yansımıştır. İmtiyazlı şirketlerin sağladığı su, havagazı, elektrik gibi birçok hizmet bu dönemde belediyelere verilmiştir. (Bostanoğlu, 1989, s.81). Bu bağlamda devlet tarafından sanayileşme temel amaç haline gelmiştir. (Sunay, 2008, s.59).

1933 yılında 1593 Sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu ve imar alanında yenilikler barındıran 2290 sayılı Belediyeler Yapı ve Yollar Kanunu çıkarılmış ve belediyeler için önemli düzenlemeler meydana gelmiştir. Bu dönemde çıkarılan 2301 sayılı kanunla belediyelere avans ve kredi sağlayabilmek için Belediyeler Bankası kurulmuştur. İlerleyen süreçte Belediyeler Bankası, İller Bankasına dönüştürülmüştür. 1948 yılında 5237 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunla belediyelerin borçlanma olanakları arttırılmış, gelirleri daha derli toplu bir duruma getirilmeye çalışılmıştır.

2.2.2. 1950 ve 1980 Yılları Arasında Meydana Gelen Reformlar

1950 seçimlerinde Demokrat Partinin iktidara gelmesiyle ülke hızlı bir şekilde kalkınma sürecine girmiştir. Ekonominin dış dünyaya açılması teşebbüslerine girilerek devletçilik politikası terk edilmiştir. Bu gelişmelerle birlikte 1961 Anayasası çıkarılması reform hareketlerini hızlandırmıştır. 1961 Anayasasında yerel yönetimlerin birer kamu tüzel kişiliğine sahip oldukları açıklanmış, karar organlarının halk tarafından seçilmesi hükmü yer almıştır.

Merkezi yönetimin, yerel yönetimler üzerinde sahip olduğu vesayet denetimi hafifletilmiştir. Seçimle iş başına gelen organların, organlık sıfatını kazanma ve bu sıfatı kaybetmeleri konusundaki denetim yargı organına verilmiştir. 1961 Anayasası ile yerel yönetimlere görevleriyle orantılı gelir ve kaynakların sağlanması esası getirilmiştir. İlk kez bu anayasa ile ‘merkezi idare’ ve ‘mahalli idare’ kavramları net bir şekilde vurgulanmıştır. Anayasanın 115. Maddesinde yer alan idari düzenlemede iller esas alınmış ve bunlar diğer kademeli bölümlere ayrılmıştır (Özmen, 2012, s.174).

1950 ve 1980 arasındaki dönemde kent nüfusu artmaya başlamıştır. Kırdan kente kontrolsüz göçün oluşmasının bir sonucu olarak belediye sınırları içerisinde çarpık kentleşme ve gecekondulaşma sorununu doğurmuştur. Gecekondu; bir araziye yasal olmayan bir şekilde yapı inşa edilmesidir. Belediyelerin sosyal ve fiziki yapıları geleneksel kent merkezlerinden bu nedenle farklılaşmıştır. Kentler, üretilen malın dışarı açılmasında kilit işlev gören, karar verme gücünü elinde bulunduran kurumların yer aldığı alanlara dönüşmüştür (Karadağ, 2003, s.147). Belediyelerde ciddi sorunlara dönüşen bu problemler, 18. Yüzyılda Avrupa’da Sanayi Devriminin meydana getirdiği sorunlardan ayrı değildir. Sanayi Devrimi, hızlı nüfus artışını, kentleşmeyi, sosyal ve ekonomik alanlarda değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu nedenle hızlı kentleşmenin neden olduğu sosyal problemler, yerel yönetimlerin işlevlerinde de bir artış gereksinimine neden olmuştur (Köse, 2004, s.18). Gecekondulaşma sorununa yönelik 1966 yılında çıkarılan 775 sayılı Gecekondu Kanunu’nu ile birtakım düzenlemeler getirilmiştir.

1973–1980 arasında bulunan dönemde ise belediye uygulamalarında idari yönden yetkiler arttırılmaya ve demokratikleşmeye yönelik adımlar atılsa bile bu süreç tamamlanamamıştır. 1978 yılında Yerel Yönetim Bakanlığı kurulmuş ancak 22 ay sonra kaldırılmıştır. Bakanlık faaliyet içerisinde olduğu dönemde belediyeler birliklerinin kurulmasını desteklemiş ve kapsamlı belediyeler birliklerinin (Karadeniz Belediyeler Birliği, Marmara ve Boğazları Belediyeleri Birliği) kurulmasına olanak sağlamıştır (Varcan, 2013, s.46). Bakanlık hizmet verdiği yıllar içinde merkezi yönetimin yerel yönetimler üzerindeki denetimini ve gözetimini azaltmaya çalışmış ve belediye gelirlerini arttırıcı girişimlerde bulunmuştur. Bu dönemde Türkiye Belediyeler Birliği’nin kurulması içinde çalışmalar başlatılmış ancak 12 Eylül 1980 müdahalesinden dolayı çalışmalar durdurulmuştur. Yerel Yönetim Bakanlığı, yerel yönetimlerin idari ve mali yönden daha etkili kılınmasına yönelik yasal değişiklikler hazırlamış ancak bu değişiklikler hükümet tarafından kabul edilmemiştir. Bu durum, Yerel Yönetim Bakanlığına yönelik başarısızlık söylemlerine neden olmuştur. ‘Belediyeler Bakanlığı’ olarak nitelendirilen bakanlık, özerklik söylemi altında belediyeleri

denetleyen bir yapı halini aldığı için eleştirilmiştir. Bu nedenlerden dolayı 43. Hükümet Yerel Yönetimler Bakanlığının kurulmasına izin vermemiştir (Kızılboğa Özasan ve Alıcı, 2015, s.357).

2.2.2.1. 1960 ve 1991 Arasında Reform İçin Oluşturulan Projeler

1960 sonrasında planlı kalkınma dönemi başlamıştır. Bu dönemde Türk uzmanlar tarafından merkezi yönetimin ve yerel yönetimlerin mali ve idari yönden yeniden yapılandırılmasına yönelik önemli ve kapsamlı reform çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- 1961 yılında “İdari Reform ve Reorganizasyon Hakkında Ön Rapor”
- 1963 yılında “Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırması Raporu (MEHTAP)”
- 1972 yılında “İdarenin Yeniden Düzenlenmesi İlkeler ve Öneriler Raporu (İYD)”
- 1991 yılında “Kamu Yönetimi araştırma Projesi (KAYA)”

MEHTAP, İYD ve KAYA Projeleri farklı zamanlarda ve farklı toplumsal koşullar da hazırlanmışlardır. Ancak bu projeler birbirini tamamlayan çalışmalarlardır (Türkoğlu ve Demirhan, 2013, s.320).

• İdari Reform ve Reorganizasyon Hakkında Ön Rapor (1961)

1960 yılında askerlerin yönetime el koyması ile birlikte yeni bir süreç başlamıştır. Bu yeni süreçle, Devlet Planlama Teşkilatı ve Milli Birlik Komitesi’nden mevcut yönetimi geliştirmeye yönelik rapor hazırlama talebi üzerine Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) tarafından bu çalışma yapılmıştır. Çalışma ile daha sonra yapılacak olan kapsamlı reform projeleri için bir taslak metin hazırlanması amaçlanmıştır. Raporla idari reforma yönelik çalışmaları yürütecek kurumlar, TODAİE, Devlet Planlama Teşkilatı ve Devlet Personel Dairesi belirtilmiştir. Buna ek olarak, reform çalışmalarını merkezi düzeyde yönetmekle yükümlü olan, Başbakan Yardımcısına bağlı ‘İdari İslahat Komitesi’ oluşturulması önerilmiştir. Taslak metin 1961 yılında Milli Birlik Komitesine sunulmuştur. 1960 sonrası ve planlı dönemde yapılan çalışmaların başlangıcını oluşturması bakımından bu ön rapor önem arz etmektedir (Mamur Işıkcı, 2017, s.173).

• Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP, 1963)

Proje, 13 Şubat 1962 tarihinde 6-209 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla hayata geçmiştir. Bu proje ile planlı dönemde yönetim yapısında hızlı bir şekilde ekonomik gelişmeyi sağlayacak değişiklikler yapılması amaçlanmıştır.

MEHTAP Raporu, Türk uzmanlar tarafından Türk idaresi üzerinde yapılan en geniş çaplı ilk araştırma olması bakımından önem arz etmektedir (Sezik ve Ağır, 2016, s.231). Raporunda iktisadi işletmeler ve üniversiteler araştırma konusu dışında bırakılarak genel idarenin sivil cephesi ele alınmıştır. Genel idareye dahil olarak bakanlık, kurumların ve dairelerin iç yapıları da hükümetin kararı ile inceleme dışında tutulmuştur. Rapor temel itibarıyla, bakanlıkla daireler arasında görev dağılışı, hizmetlerde eksiklik, genel idare ile halk arasında iletişim gibi konular ele alınarak tavsiyeler oluşturulmuştur (Sevinç, 2014, s.737). Bu raporun sonucunda Başbakanlığa şu öneriler sunulmuştur; merkez, merkezin taşra teşkilatı ve yerel yönetimler arasında görev dağılımı, yerel yönetim birimlerinin kaynakları, yetkileri ve teşkilatlanmalarına yönelik önemli bir inceleme alanı teşkil etmektedir. Bu konuların ayrı ayrı ele alınıp incelenmesi gerekliliği bulunmaktadır. Ayrıca öneriler arasında merkezi yönetim ile yerel yönetimlerin ilişkilerinin incelenmesi gerekliliği de yer almıştır (Türkoğlu ve Demirhan, 2013, s.321). MEHTAP projesi oldukça önemli öneriler sunmasına karşın, çalışma ampirik bir araştırmaya dayanmadığı için masa başında hazırlanmaktan öteye gidememiştir (Yayman,2005, s.266). Bu projeden sonra hazırlanan çalışmalar ve idari reform önerileri MEHTAP projesinden esinlenilmiştir. Rapor, 24 Nisan 1963'de Başbakanlığa sunulmuş ve çalışma tamamlanmıştır.

• İdarenin Yeniden Düzenlenmesi İlkeler ve Öneriler Raporu (İYD, 1972)

Bakanlar Kurulu tarafından 29 Mayıs 1971 tarihinde çıkarılan 7/2527 sayılı kararla kurulan İdari Reform Danışma Kurulu, İdarenin Yeniden Düzenlenmesi İlkeler ve Öneriler raporunu hazırlamıştır. Bu rapor 1972 yılında Başbakanlığa sunulmuştur. Hazırlanan raporda yönetimin yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalar tekrar ele alınmıştır. Merkez, merkezin taşra teşkilatı ve mahalli idarelerin mali ve personel yönetimi, kamu iktisadi teşebbüsleri konuları incelenmiştir. İdari Reform Danışma Kurulu raporu hazırlarken yeni bir araştırma yapmamış, o güne kadar yapılan çalışmaların genel değerlendirmesini yaparak izlenecek yol ve örgütlenme konularında görüş belirtmiştir (TODAİE, 1972, s.2-3). Raporu hazırlamakla görevli olan kurul, raporu tamamlayıp hükümete teslim ettikten sonra dağılmıştır (Yayman, 2008, s.246). Raporunda sunulan tavsiyeler Devlet Planlama Teşkilatı tarafından dikkate alınmıştır. Rapor daha sonra tüm bakanlık ve kuruluşlara gönderilmiş ve görüş istenmiştir. Bazı bakanlıklarda ve kuruluşlarda yeniden düzenleme çalışmaları başlamıştır. Yeniden düzenleme konusunda Devlet Planlama Teşkilatı 'da tedbirler almaya başlamıştır (Yayman, 2005, s.70).

• **Kamu Yönetimi Araştırma Projesi (KAYA, 1991)**

Kamu Yönetimi Araştırma Projesi, Türkiye ve Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü gerçekleştirdiği, Türkiye’de yönetim sistemini geliştirmek için yapılan çalışmaları ve uygulamalarını inceleyen bir projedir. 1991 yılında Başbakanlığa sunulmuştur. Projenin amacı merkezi yönetimin merkez ve taşra teşkilatıyla yerel yönetimlerin nitelikli, verimli, ekonomik, süratli ve etkili bir şekilde hizmet görmesini sağlamaktadır. Ayrıca gelişen çağdaş standartlara kamu yönetiminin uyumunu sağlamak, kamu yönetiminin yetki, görev, personel yapısı ve kaynak kullanımında var olan sorunları tespit ederek, yapılması gerekenleri teklif etmek ve incelemek bu projenin amaçları arasında yer almıştır (Urhan, 2008, s.88).

Kaya projesi tamamlanmış ancak elde edilen sonuçlarla beklentiler tam olarak karşılanamamıştır. 1980’ler sonrası meydana gelen küreselleşme, yerelleşme ve yeni sağ gibi değişimler proje hazırlanırken yeterince ön planda tutulmamıştır. Bu nedenle proje, kendinden önce oluşturulan projelerin tekrarı olmaktan öteye gidememiştir (Kaya, 2016, s.178).

2.2.3. 1980 ve 2000 Yılları Arasında Meydana Gelen Reformlar

1980 yılından günümüze kadar olan süreçte mahalli idarelere yönelik önemli değişiklikler meydana gelmiştir. 1980 askeri müdahaleyle 5237 Sayılı Belediye Gelirleri Kanunu kaldırılmıştır. Bu kanunun yerine 1981 yılında 2464 Sayılı Belediye Gelirleri Kanunu getirilmiştir.1982 yılında çıkarılan yeni anayasanın 123. ve 127. maddelerinde mahalli idareler düzenlenmiştir. 1982 anayasasının 123. Maddesinde ‘idarenin bütünlüğü ilkesi ’ne değinilmiştir. Bu ilke gereği, idare kuruluş ve görevleri bakımından bir bütün olduğu ve ancak kanunla düzenleneceği ele alınmıştır.

1982 Anayasası’nın 127. Maddesinde yerel yönetimler, il, belediye ve köy halkının mahalli müşterek nitelikte ihtiyaçlarını karşılaması için kurulan, karar organları seçimle iş başına gelen kamu tüzel kişileri olarak tanımlanmıştır. Ayrıca aynı madde de yerel yönetimlerin seçimlerinin beş yılda bir yapılacağı, merkezi yönetimin yerel yönetimler üzerinde idari vesayet denetim yetkisine sahip olacağı, yerel yönetimlere görevleriyle orantılı gelir tahsis edileceği, yerel yönetimlerin kendi aralarında Bakanlar Kurulunun²izniyle birlik kurabileceğinden bahsedilmiştir. Daha sonra 1984 yılında büyük yerleşim

² 2/7/2018 tarihinde çıkarılan 700 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin 166. Maddesine gereğince ‘Bakanlar Kurulu’ İbaresini ‘Cumhurbaşkanı’ olarak değiştirilmiştir (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, Madde 4)

merkezleri için özel yönetim biçimlerinin oluşturulabilmesine yönelik 3030 sayılı kanun çıkarılmıştır. Bu kapsamda ilk defa İstanbul, Ankara ve İzmir'e büyükşehir belediyesi kurulmuştur (Yetkin, 2020, s.6).

1982 Anayasası'nda karar organlarının seçimle iş başına gelmesi hükmü yerel yönetimlere idari alanda özerklik tanımaktadır. Bu özerklik ile yerel yönetimlerle ilgili kararların yerel yönetim organlarının haricinde bir yapı tarafından yerine getirilmemesi demektir (Demirkol, 1994, s.23) Özerklik alanında yerel yönetimleri güçlendiren diğer durum 1985 yılında Avrupa Konseyi'nin kabul ettiği 'Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı' olmuştur. Avrupa Birliği süreciyle birlikte merkezden ziyade yerele ve halka yönelik bir yapılanma sürecine girilmiştir. Bu süreçte 'subsidiarity' yerellik yani hizmette halka yakınlık ilkesi gelişim göstermeye başlamıştır. Avrupa Birliği ile üye devletler arasındaki yetkileri kullanımını düzenleyen bu ilke 1985 Avrupa Yerel Özerklik Şartı'nda yer almıştır (Yıldırım vd., 2014, s.5). Bu şart, 1991 yılında Türkiye tarafından bazı maddelerine çekince eklenerek onaylanmıştır. Maddelerden ilki, yerel yönetimlerin kendilerine ilişkin tüm konularda planlama yapma ve karara bağlama gibi konularda yerel yönetimlere danışılma zorunluluğudur. Diğer çekince maddeleri, yerel yönetimler üzerindeki denetimin sınırlandırılması, mali olanaklarının güçlü ve esnek olması gerekliliği, yerel yönetimlerin uluslararası derneklere üye olma hakları, başka bir ülkenin yerel yönetim birimiyle iş birliği yapabilme ayrıcalığı başta olmak üzere 10 maddeye çekince koymuştur (Acar, 2019, s.286). Maddelere çekince koyulmasının nedenleri; yerel yönetimlerin hareket özgürlüğünün artması, merkezin yerel yönetimler üzerinde ki denetiminin azalması, örgütlenme yapılarının yerel yönetimlerin kendi organlarıncaya belirlenmesi, uluslararası birliklere katılma hakkının sağlanması olmuştur (Taştekin ve Akça, 2020, s.601).

1998 tarihinde çıkarılan kanun tasarısı ile merkez-yerel arasında bulunan görev dağılımında merkezin etkinliği azaltılmıştır. Yerel yönetimleri, daha şeffaf, katılımcı, mali olanakları güçlü ve daha demokratik kurumlar haline getirebilmek bu tasarının amacını oluşturmuştur (Ökmen, 1999, s.143-144).

Yerel yönetimlerin güçlendirilmek istendiği yasada yerel yönetimlerin özerkliğini zedeleyecek bazı kararlar da alınmıştır. Seçilen üyelerden oluşan belediye meclisinin aldığı kararların atanmış amir tarafından denetlenmesi ve incelenmesi bu duruma örnek olarak verilebilmektedir (Polatoğlu, 200, s.17). Ayrıca, küçük belediyelerde yaşanan kaynak sorununu aşmak için belediye kurulmada aranan 2.000 nüfus şartı 5.000'e çıkarılmıştır (Sezer ve Torlak, 2005, s.518).

Tanzimattan Günümüze: Türkiye’de Yerel Yönetimlerin Reform Tarihi

Tablo 2

Cumhuriyet Döneminden 2000 Yılına Kadar Gerçekleşen Mevzuat Çalışmaları

Yıl	Yaşanan Gelişme	Açıklama
1924	1924 Anayasası	Köylere ve belediyelere tüzel kişilik tanındı.
1924	447 sayılı Ankara Şehremaneti Kanunu	İstanbul'daki yapılanma Ankara'da kuruldu.
1924	442 sayılı Köy Kanunu	Nüfusu 2.000'den az yerler köy olarak adlandırıldı. Kanun günümüzde geçerliliğini korumaktadır.
1930	1580 sayılı Belediye Kanunu	İstanbul ve Ankara'ya ayrı bir statü kazandırıldı ve diğer belediyeler kendi aralarında eşit kabul edildi.
1933	1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu	Sağlık alanında belediyeler için önemli düzenlemeler sağladı.
1933	2290 sayılı Belediyeler Yapı ve Yollar Kanunu	İmar alanında belediyeler için önemli düzenlemeler sağladı.
1933	2301 sayılı Belediyeler Bankası Hakkında Kanun	Belediyelere avans ve kredi sağlandı.
1948	5237 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu	Belediyelerin borçlanma olanakları artırıldı.
1961	1961 Anayasası	* Yerel yönetimlere tüzel kişilik tanındı. *Seçimle iş başına gelen organların, organlık sıfatını kazanma ve bu sıfatı kaybetmeleri konusundaki denetim yargı organına verildi. *Merkezi idare, mahalli idare kavramları ilk kez anayasada yer aldı.
1961	İdari Reform ve Reorganizasyon Hakkında Ön Rapor	Mevcut yönetimi geliştirmek için hazırlandı.
1963	Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırması Raporu (MEHTAP)	Türk uzmanlar tarafından Türk İdaresi üzerine yapılan ilk en geniş çaplı rapor oldu.
1966	775 sayılı Gecekondu Kanunu	Gecekondulaşmaya yönelik düzenlemeler gerçekleşti.
1972	İdarenin Yeniden Düzenlenmesi İlkeler ve Öneriler Raporu (İYD)	Merkez, merkezin taşra teşkilatı ve mahalli idarelerin mali ve personel yönetimi, kamu iktisadi teşebbüsleri konuları incelendi. *22 Ay görevde kaldı.
1978	Yerel Yönetim Bakanlığı Kuruldu	*Karadeniz Belediyeler Birliği, Marmara Boğazları Belediyeler Birliğinin kurulmasını sağladı. *Yerel yönetimleri idari ve mali yönden güçlendiren çalışmalar yapıldı.
1980	1980 Anayasası	5237 Sayılı Belediye Gelirleri Kanunu Kaldırıldı.
1981	2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu	Kaldırılan 5237 sayılı kanunun yerine getirilmiştir.
1982	1982 Anayasası	*Anayasanın 127 ve 123. maddelerinde yerel yönetimlere yer verildi ve tanımı yapıldı. *Yerel yönetimlere görevleri ile orantılı gelir tahsis edildi. *Yerel seçimlerin 5 yılda 1 yapılması kararı verildi.

Salih BATAL

1984	3030 sayılı Kanun	İstanbul, Ankara ve İzmirde ilk defa Büyükşehir Belediyeleri kurulmuştur. *Merkezin denetimindeki belediyelere etkinlik özgürlüğü sağlandı. *Belediyelere birçok kamu hizmetinin görülmesinde yetki verildi. *Vilayet ve Dersaadet Belediye Kanunu kaldırıldı. *447 Sayılı Ankara Şehremaneti Kanunu kaldırıldı. *Havagazı, su, elektrik hizmetleri belediyelere verildi.
1991	Kamu Yönetimi araştırma Projesi (KAYA)	Merkez, merkezin taşra teşkilatı ve mahalli idarelerin mali ve personel yönetimi, kamu iktisadi teşebbüsleri konuları incelendi.

1924'den 1991 yılına kadar yerel yönetimler alanında 20 adet değişiklik meydana gelmiştir. Bu değişikliklerin 16'sı mevzuata yönelik değişiklikler olmuştur. 67 yılda 16 mevzuat düzenlemesiyle yerel yönetimleri daha güçlü yapılar haline getirebilmek ve mevzuatta bulunan eksikleri giderebilmek amaçlanmıştır. Ayrıca bu süre içinde ayrıca iki anayasa çıkarılmıştır. 1961 anayasası yerel yönetimlere güçlü yetkiler tanımış ancak uygulamada yine merkeze bağlı birimler olarak faaliyetlerini gerçekleştirmelerine neden olmuştur. 1980 anayasası ise yerel yönetimlerin 80 öncesi artan gücünü, merkez tarafından kontrol altına almaya yönelik yasal düzenlemeler içermiştir. Ayrıca yerel yönetimler alanında yaşanan sorunları tespit edebilmek amacıyla birtakım projeler hayata geçirilmiştir. Bu projeler 1960 ve 1991 yılları arasında hazırlanan raporlardan oluşmaktadır. Raporlar, yerel yönetim uygulamalarında meydana gelen problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik tespitlerde bulunmuş ve çözüm önerileri sunmuştur.

2.2.4. 2000 ve 2012 Yılları Arasında Meydana Gelen Reformlar

1999 yılında Helsinki'de gerçekleştirilen Avrupa Birliği Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesinde, Türkiye'nin Avrupa Birliğine tam üyeliğinin tescil edilmesi, yeni bir dönem başlatmıştır (ab.gov.tr., 2022). Bu dönem sonrasında kamu yönetiminin yeniden yapılanmasına yönelik önemli çalışmalar gerçekleşmiştir. Bu çalışmaların başlangıcını "Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı" oluşturmuştur. Bu kanun yerel yönetimler alanında çıkarılan kanunların zeminini hazırlamıştır. (Yıldırım vd., 2019, s.7).

Yerel yönetimlerin denetiminin etkin bir şekilde sağlanabilmesi için, 2003 yılında 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (KMYKK) çıkarılmıştır. Bu kanun, kamu kaynaklarının verimli, etkili ve ekonomik bir şekilde elde edilmesi ve kullanılması, mali yönden saydamlığı ve hesap

Tanzimattan Günümüze: Türkiye’de Yerel Yönetimlerin Reform Tarihi

verilebilirliği sağlanması ve kamu mali yönetiminin işleyişi ile yapısının kontrol edilebilmesi için oluşturulmuştur. KMYKK, yerel yönetim birimlerinin de içinde bulunduğu kamu harcamaları alanında yeni uygulamalar getirmiştir. Bu uygulamaların başında; ön mali kontrol uygulaması, iç denetim sistemine geçilmesi ve harcama öncesinde dış denetimin kaldırılması yer almıştır. Öte yandan Sayıştay’ın gerçekleştirdiği dış denetimde, ilgili idarelerin performans denetiminin de gerçekleştirilmesi bir diğer önemli yenilik olarak görülmüştür (Kara ve Karakılıç, 2016, s.728).

2004 yılında yerel yönetimlerin denetimini pekiştirecek nitelikte olan 5227 Sayılı ‘Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanunu’ TBMM Genel Kurulu’nda kabul edilmiştir. Bu kanunda bulunan 42. Madde, Mahalli İdareler Halk Denetçisi başlığını taşımış ve maddede “*Her ilde, mahalli idareler ve bunlara bağlı kuruluşlar ile bu idareler tarafından kurulan birlik ve işletmelerin, kurum dışı gerçek ve tüzel kişilerle ilgili işlem ve eylemlerinden kaynaklanan anlaşmazlıkların çözümüne yardımcı olmak üzere bir halk denetçisi seçilir*” ibaresi yer almıştır (Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanun, Madde:42). Bu şekilde görev alanı işlevsel ve coğrafi olarak belirtilen yerel yönetim ombudsman kurumuyla ilgili 42. Maddenin diğer fıkralarında da ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Kanun, Halk Denetçisi ’ne yerel yönetimler, yerel yönetimlere bağlı kuruluşlar, yerel yönetimler tarafından kurulmuş birlik ve işletmeler hakkında, menfaati ihlal edilenler tarafından başvuru yapılmasına olanak tanımıştır. Konusu açık olmayan, somut iddia içermeyen, Halk Denetçisinin yetkisi dışında kalan, yargıya taşınmış olan başvuruların işleme alınmaması kanunda yer almıştır (Karcı, 2018, s.188). Ancak kanun 2004 yılında Cumhurbaşkanı tarafından veto edilmiştir. Veto edilmesinin temel vurgusu, “Kamu Hizmetleri Açısından Yerel Yönetimlerin Genel Görevli, Merkezi Yönetimin Özel Görevli Sayılması” ile Anayasa’nın 126. ve 127. maddelerine aykırılık taşıdığı gerekçeleri olmuştur. Kanun daha sonra tekrar gündeme gelmemiştir.

2004 yılında 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu yürürlüğe girmiş ve 3030 sayılı kanun kaldırılmıştır.5216 sayılı kanunla nüfusu en az 750.000 olan yerleşim yerlerine Büyükşehir Belediyesi kurulabilme şartı getirilmiştir. Hizmet sınırlarında da değişim meydana gelerek İstanbul ve Kocaeli’nde Büyükşehir Belediye sınırı il mülki sınırına eşitlenmiştir. 2004 yılında bir diğer reform Belediye Kanunu’nda meydana gelmiştir. 1884 tarihinde Fransız Belediye Kanunu’ndan esinlenilerek hazırlanan 1580 sayılı belediye kanunun yerine 5215 sayılı Belediye Kanunu Tasarısı hazırlanmıştır. Hazırlanan 5215 sayılı Belediye Kanunu Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından Cumhurbaşkanıya gönderilmiş ancak cumhurbaşkanı kanunu bir daha görüşülmek üzere TBMM’ye geri

göndermiştir (Dursun, 2007, s.360). TBMM' 5215 sayılı kanun hakkında gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra Cumhurbaşkanına tekrar gönderilmiştir. Cumhurbaşkanı gelen kanunu 2004 tarihinde 5272 sayılı Belediye Kanunu olarak yayımlamış ve 1580 sayılı Belediye Kanunu bu tarihten itibaren kaldırılmıştır. Ancak Anayasa Mahkemesi tarafından 5272 sayılı Belediye Kanunu'nu şekil yönünden Anayasaya aykırı bulunmuştur. Bu nedenle Belediye Kanunu 3. Kez TBMM tarafından görüşülmüştür. 2005 tarihinde 5393 sayılı Belediye kanunu ile yeni bir düzenlemeye tabi olmuştur.

2005 yılında çıkarılan 5393 sayılı Belediye Kanunu'nda belediyelerin yetki ve görevleri yeniden düzenlenmiş ve belediyelerin yetki ve görevleri önceki kanunlara oranla arttırılmıştır (Erol, 2021, s.128). Bu kanunla birlikte, belediye meclisi, üye tam sayısının salt çoğunluğu ile toplanmaktadır ve katılanların salt çoğunluğu ile karar alınmaktadır. Ayrıca belediye meclis kararlarının mülki amirin onayına tabi tutulma zorunluluğu kaldırılmıştır. Bu durum idari ve mali özerklik açısından önemli bir gelişme olarak görülmektedir. Belediyelerin yönetim alanını genişletebilmek için kent konseyleri ve halkın yönetime katılmasına yönelik adımlar bu kanun ekseninde atılmıştır.

Temeli 1864 yılında “Vilayet Nizamnamesi ile atılan il özel idarelerinin zaman içerisinde güncelliğini kaybetmesinden dolayı 2005 yılında 5302 sayılı İl Özel İdaresi Kanunu çıkarılmıştır. Kanunla birlikte il özel idarelerinin yönetim anlayışında değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişiklikler; yönetimde şeffaflığın, etkinliğin ve verimliliğin sağlanarak vatandaş odaklı bir yönetim anlayışının geliştirilmesine dayanması olmuştur. Kanununun 11. Maddesinde “*il genel meclisi seçim sonuçlarının ilanını izleyen beşinci gün kendiliğinden toplanır. Bu toplantıda meclise en yaşlı üye başkanlık eder*” ifadesiyle valinin karar organı olan il genel meclisi başkanlığına son verilmiştir. Bunun nedeni, 1982 Anayasasında yerel yönetimlerin karar organlarının seçmenler tarafından seçilerek oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak, seçilmiş bir organ olan il genel meclisinin başında atanmış bir kişi olarak valinin olması Anayasaya aykırı bir durum doğurmuştur. Bu nedenle valinin başkanlık sıfatına son verilmiştir (Demirel, 2004, s.175). Bu yeniliklere ek olarak bütçede aranan İçişleri Bakanlığının onayı bu kanun çerçevesinde kaldırılarak, il genel meclisinin kararıyla bütçenin yürürlüğe girmesine karar verilmiştir (Erol, 2021, s.128).

Bu dönemde meydana gelen bir diğer reform belediyeler arasında iş birliğinin yasal zeminini hazırlamak olmuştur. 2006 yılında 5355 sayılı Mahalli İdare Birlikleri kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunda Mahalli İdare Birliği: “Birden fazla mahallî idarenin, yürütmekle görevli oldukları hizmetlerden bazılarını birlikte görmek üzere kendi aralarında kurdukları kamu tüzel kişisi” (Mahalli

İdare Birlikleri Kanunu, Madde:3) olarak tanımlanmıştır. Bu kanun yerel yönetimlerin maliyetlerini düşürmek, hizmetlerin verimliliğini arttırmak ve yatırımların daha etkin olmasını sağlayabilmek açısından önem arz etmektedir (Turan, 2015, s.78).

2.2.5. 2012 ve 2021 Arasında Meydana Gelen Reformlar

2012 yılında çıkarılan 6360 sayılı “On Dört İlde Büyükşehir ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile merkez- yerel ilişkilerinde yerel yönetimlerin lehine gerçekleşen değişimler yaşanmıştır. Belediyelerin sınırlarının il mülki sınırı olarak belirlenmesi, seçmenlerin oyu ile seçilen belediye başkanını daha yetkili ve güçlü bir konuma getirmiştir. Bu durum devletin ildeki temsilcisi olan valiyi daha güçsüz bir duruma çekmiş ve kaymakamlar gibi valileri de merkezi yönetimin ildeki görevlisi ve temsilcisi konumuna getirmiştir (Yılmaz vd., 2020, s.62). 6360 sayılı kanunla birlikte Büyükşehir Belediyeleri içinde yer alan il özel idarelerinin ve belde belediyelerinin tüzel kişiliklerine son verilmiştir. Büyükşehir içerisinde bulunan köylerin de tüzel kişiliği kaldırılmış, köylere mahalle statüsü verilmiştir. Büyükşehir belediyesi kurulan il sayısı 30’a yükselmiştir. 6360 sayılı kanunla genel bütçe vergi gelirlerinden aldıkları paylarda da değişim yaşanmıştır. Büyükşehir ilçe belediyelerinin aldıkları pay %2,50’den %4,50’ye çıkarılmıştır. Büyükşehirlerin genel bütçe vergi gelirlerinden aldıkları pay %5’den %6’ya çıkarılmıştır. Ancak il özel idareleri ayrılan paylarda düşüş yaşayan birimler olmuştur. İl özel idareleri, %1,15’lik bir pay alırken 6360 sayılı kanunla birlikte aldıkları pay %0,50’ye düşürülmüştür (Yetkin, 2020, s.9). 6360 Sayılı kanun çerçevesinde büyükşehir olmayan 51 ilde nüfusu 2.000’ın altında olan belde belediyeleri kaldırılmıştır.

2017 yılında Anayasa Referandumu ile Parlamenter Sistemden Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçiş yapılması Türkiye’de yönetim alanında yeni bir dönem başlatmıştır. 2018 yılında sistem Türkiye’de uygulanmaya başlamıştır. Bu dönemde yaşanan değişimler yerel yönetimlere de yansımıştır. Bu değişikliklerden ilki Anayasa’nın 127. Maddesinde gerçekleşmiştir. Referandum öncesinde yerel yönetimlerin kendi aralarında birlik kurmalarına Bakanlar Kurulu izin verirken referandum sonrasında izin makamı Cumhurbaşkanı olmuştur.

İl özel idarelerinde de 2 ayrı değişiklik meydana gelmiştir. Bunlardan ilki 5302 sayılı İl Özel İdareleri Kanununun 27. Maddesinde yer alan “Vali kanun ve diğer mevzuat hükümleri ile il genel meclisi kararlarına aykırı gördüğü encümen

kararının bir sonraki toplantıda tekrar görüşülmesini isteyebilir” ibaresinde yer alan tüzük, yönetmelik ve” ibaresi “ve diğer mevzuat hükümleri ile” şeklinde değiştirilmiştir (İl Özel İdaresi Kanunu, Madde:27). Diğerisi ise, 5302 sayılı kanunun 51 maddesinde meydana gelmiştir. “İl özel idarelerinin ileri teknoloji ve büyük tutarda maddi kaynak gerektiren alt yapı yatırımlarında Cumhurbaşkanınca kabul edilen projeleri için yapılacak borçlanmalar (d) bendindeki miktarın hesaplanmasında dikkate alınmaz.” İfadesinde yer alan “Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığının teklifi üzerine Bakanlar Kurulunca” ibaresi kaldırılmıştır (İl Özel İdaresi Kanunu, Madde:51).

Yeni sistemle birlikte köylerin işleyişinde de birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. 5393 sayılı Belediye Kanunu’nun 4. Maddesinde bulunan ‘Danıştay’ın görüşü alınarak müşterek kararname;’ ifadesi çıkarılmış yerine “köylerin veya muhtelif köy kısımlarının...İşlem dosyası valinin görüşü ile birlikte...” ifadesi getirilmiştir. Yine aynı madde bir yere belediye kurulabilmesi için ‘İçişleri bakanlığının önerisi ile müşterek kararnameyle” ifadesi çıkarılmış yerine ‘... bir yerleşim yerinde, Cumhurbaşkanı kararı ile belediye kurulabilir’ ifadesi getirilmiştir (Öner, 2019, s.310)

2018 yılında 703 sayılı kanun hükmünde kararname ile İçişleri Bakanlığı bünyesinde bulunan Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü kaldırılmıştır. Bunun yerine 2018 tarihinde çıkarılan 30474 sayılı Resmî Gazete Yayınlanan 1 sayılı ‘Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’nin 100. maddesi uyarınca Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığının bir ana hizmet birimi olarak Yerel Yönetimler Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Müdürlüğün; mahalli idareler personelinin hizmet içi eğitimini planlamak, uygulamak, araç, teşkilat ve kadro standartlarını tespit etmek, mahalli idarelerin geliştirilmesi amacı ile araştırmalar gerçekleştirmek, mahalli idarelerin iş ve işlemlerine ilişkin mevzuatta verilen görev ve hizmetleri yapmak, takip etmek, geliştirmek gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2020, s.16)

30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Cumhurbaşkanlığı Politikalar Kurulları oluşturulmuştur. 1 No’lu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Cumhurbaşkanlığı bünyesinde oluşturulan kurullar arasında Yerel Yönetimler Politikalar Kuruluda yer almaktadır. Bu kurul, yerel yönetimler alanında merkezi yönetime yardımcı olmak ve görüş bildirmek için oluşturulan bir kuruldur (Batal ve Çakıcı, 2019, s.183). Cumhurbaşkanı, Yerel Yönetimler Politikalar Kurulu Başkanlığını temsil etmektedir. En az üç üyeden oluşan kurulun üyeleri Cumhurbaşkanı tarafından atanmakta ve görevden alınmaktadır (Akman, 2019, s.2512). Cumhurbaşkanı

Tanzimattan Günümüze: Türkiye’de Yerel Yönetimlerin Reform Tarihi

kurul üyelerinden herhangi birini başkanvekili olarak görevlendirebilmektedir. Kurul, yerel yönetimler ve kentleşme alanlarında strateji ve politika önerilerini geliştirmek, akıllı şehir konularında araştırmalar yaparak önerilerde bulunmak, İskân ve göç konularında politika önerilerini geliştirmek, gibi görevlerle sorumlu tutulmuştur. Öncelikli görevi yerel yönetimler alanında stratejik politikalar üretip Cumhurbaşkanına sunmaktır.

Yerel Yönetim Politikaları Kurulunun görev ve yetkilerinden dolayı; Tarım ve Orman Bakanlığı, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı başta olmak üzere birçok bakanlıkla yakın ilişki kurmakta ve koordineli bir şekilde çalışmaktadır (Kaya, 2020, s.2273). Kurul 2018 tarihinde Çankaya Köşkü’nde (tccb.gov.tr., 2022) 2020 tarihinde ise Beyoğlu Belediyesinde toplanmıştır (beyoglu.bel.tr, 2022). Kurulun şu ana kadar yaptığı çalışmalara dair bir bulguya rastlanılmamıştır.

2003 yılından 2018 yılına kadar geçen 15 yılda 7 kanun değişikliği, 1 KHK, 1 Kararname ve hükümet sistem değişikliği yaşanmıştır. Avrupa Birliği üyelik sürecine tam kabul, yerel yönetimler alanında yeni kanunların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu doğrultuda yerel yönetimlerin görev, yetki ve sorumluluklarının kapsamlı bir şekilde ele alındığı yasal düzenlemeler gerçekleşmiştir. Ayrıca 2018 yılında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçilmesi ile yerel yönetimlerin bağlı olduğu üst kuruluşlarda da değişiklikler yaşanmıştır. Örneğin; önceleri İçişleri Bakanlığına bağlı olan Yerel Yönetimler Genel Müdürlüğü yeni sistemle Çevre, Şehircilik ve İklim Bakanlığına bağlanmıştır. Bakanlar Kurulunun yerel yönetimler üzerindeki yetkileri Cumhurbaşkanlığına devredilmiştir. Ayrıca yayınlanan Cumhurbaşkanlığı kararnamesi ile de Yerel Yönetimler Politikalar Kurulu oluşturulmuştur.

Tablo 3
2000 Sonrası Gerçekleşen Mevzuat Çalışmaları

Yıl	Yaşanan Gelişme	Açıklama
2003	5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (KMYKK)	Kamu kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılması amaçlandı.
2004	5227 sayılı Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanunu	Yerel yönetimler halk denetçisine yer verildi. 2004 yılında Cumhurbaşkanı tarafından Veto edildi.
2004	5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu	*3030 sayılı kanun kaldırıldı. *Nüfusu en az 750.000 olan yerlere Büyükşehir Belediyesi kurma şartı getirildi. *İstanbul ve Kocaelinde Büyükşehir Belediye sınırları il mülki sınırına eşitlendi.
2005	5393 sayılı Belediye Kanunu	*Belediyelerin yetki ve görevleri artırılarak yeniden düzenlendi. *Belediye meclis kararının, mülki idari amirin onayına tabi tutulması kaldırıldı. *Kent Konseyleri oluşturuldu.
2005	5302 sayılı İl Özel İdaresi Kanunu	*İl özel idarelerinde şeffaflık, etkinlik, verimlilik amaçlandı. *Valinin il genel meclisi başkanlık sıfatına son verildi.
2006	5355 sayılı Mahalli İdare Birlikleri	Mahalli idarelerin birlik kurmalarına yönelik temel çerçeve belirlendi.
2012	6360 sayılı On Dört İlde Büyükşehir ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun	*Belediyelerin sınırları il mülki sınırına eşitlendi. *Valilerin gücü azaltıldı, belediye başkanlarının gücü artırıldı. *Genel bütçeden ayrılan paylar revize edildi. *Büyükşehir olan il sayısı 30'a yükseldi. *Büyükşehir içinde yer alan il özel idarelerinin, belde belediyelerinin ve köylerin tüzel kişiliğine son verildi. *Büyükşehir içinde yer alan köyler mahalleye dönüştürüldü.
2018	Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi	*Yerel yönetimlerin birlik kurmaları için onay makamı Cumhurbaşkanı oldu. *5302 sayılı İl Özel İdareleri Kanununun 27. ve 51. maddesinde değişiklik yaşandı. *5393 sayılı Belediye Kanununun 4. maddesi değişti.
2018	703 Sayılı KHK	*Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Kaldırıldı. Bunun yerine Yerel Yönetimler Genel Müdürlüğü kuruldu.
2018	30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi	Yerel Yönetimler Politikalar Kurulu kuruldu.

SONUÇ

Osmanlı Devleti’nde yerel hizmetler çeşitli kurumlar tarafından görülmüştür. Ancak zamanla bu hizmetlerde aksaklıklar olması yerel yönetimler alanında yeni bir yapılanmaya gidilmesi gerekliliğini doğurmuştur. Yönetimde yer alan bürokratların eğitimini batılı ülkelerde alması ve ülkelerine döndüklerinde batıda gördükleri yönetim tarzını uygulamak istemeleri bu sürece ivme kazandıran etkenlerden biridir. Yerel yönetimlerin reformuna yönelik atılan en belirgin adımlar, şehremanetin ve altıncı belediye dairesinin kurulması ile olmuştur. Kurulan bu yapılar yerel demokrasiyi güçlendirmek, halkın yönetime katılma kanallarını çoğaltmak ve yerel özerkliği sağlamak gibi amaçlar barınmıştır. Ancak bu amaçlar tam olarak gerçekleşmemiş aksine kurulan yerel yönetim birimleri, merkezi yönetimin bir uzantısı olarak görülmüştür. Yerel yönetimler, merkez tarafından sıkı bir denetim altında varlığını sürdürmüştür. Günümüze kadar gelen süreçte, çıkarılan Anayasa ve kanunlarda zaman zaman idari vesayet denetimi azalsa da yerel yönetimlerin genel anlamda merkezin denetimi ve gözetimi altında faaliyet yürüttüğünü söylemek mümkündür. Osmanlı dönemindeki yerel yönetim algısı, Cumhuriyet döneminde de varlığını sürdürmüştür.

Cumhuriyetin ilanından önce çıkarılan 1921 Anayasası, kendinden sonra oluşturulacak anayasalara oranla yerel yönetimlere en geniş yetki ve hakları tanıyan anayasa olmuştur. 1924 Anayasası, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kurulma aşamasında yıkılma riskiyle karşılaşmaması için merkeziyetçi yönü ağır basan bir düşünce alt yapısı ile oluşturulmuştur.

1961 ve 1982 Anayasaları darbe sonucunda iktidara gelen geçici hükümetlerin çıkardığı darbe anayasaları olarak bilinmektedir. 1960 Anayasası yerel yönetimlerin ilk kez tüzel kişilik tanındığı anayasa olmuştur. Bu anayasa ile birlikte yerel yönetimlerin görev ve yetkileri artırılmıştır. 1960 Anayasası ile birlikte belediye başkanlarının, serbest ve nispi temsil esasına dayanan bir seçimle göreve gelmeleri kararlaştırılmıştır. Seçilmiş organların organlık sıfatını kaybetme ve kazanma konusundaki denetimde yargı yolu açılmıştır. 1960 Anayasası yerel yönetimlere çok fazla yenilik tanısa da uygulamada bu yeniliklerin gerçekleşmediği görülmektedir. Yerel yönetimlerin hizmetlerini gerçekleştirirken merkezin yoğun denetimi altında faaliyetlerini gerçekleştirmiştir.

1980 darbesi de yerel yönetimlerin önünün kesildiği bir anayasa olarak adlandırılmaktadır. Nitekim, 1978 yılında kurulan ve yerel yönetimler alanında birçok çalışma gerçekleştiren Yerel Yönetim Bakanlığına 12 Eylül 1980 darbesinden sonra kurulan hükümet tarafından yer verilmemesi bunu doğrular

niteliktedir. Yerel Yönetim Bakanlığının, yerel yönetimlerin idari ve mali yönden güçlü kılacak düzenlemeler gerçekleştirmesi ve birliklerin kurulmasını sağlaması bakanlığının kapatılmasıyla askıya alınmıştır. Birliklerin kurulması Bakanlığın onayına tabi tutulmuştur. Bu durum merkeziyetçiliğin anayasada yer bulmasına örnek teşkil etmektedir. 1980 Anayasası yerel yönetimlere Anayasanın 123 ve 127 maddesinde kabaca yer vermiştir. Yerel yönetimlerin kuruluşu, faaliyetleri ve yetkileri 1961 anayasasına göre kısıtlanmıştır. Darbe anayasalarında merkeziyetçilik kanun düzenlemelerinde yer bulmuş ve Türkiye uzun yıllar boyunca merkezi vesayetin gölgesinde hareket etmek zorunda kalmıştır.

1980 Anayasasının yoğun merkeziyetçi yapısı 1999 yılında Türkiye'nin Avrupa Birliği üyelik sürecine tam kabulüyle kırılmaya başlamıştır. Bu kabul sonrasında Avrupa Birliğinin geleneklerinin bir parçası olan yerelleşme hareketi Türkiye'de yerel yönetimler üzerinde uygulanmıştır. 2000 sonrası yerel yönetimler alanında çıkarılan 5216, 5393, 5302 sayılı kanunlarda Avrupa Birliği sürecinin izleri görülmektedir. Bu kanunlarda yerel yönetimlere daha fazla yetki aktarılmış, ana hatları kanunlarla daha belirgin hale gelmiş ve hizmette yerellik ilkesi daha fazla vurgulanmıştır.

1999 yılında Helsinki'de yapılan AB Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesinde Türkiye'nin Avrupa Birliği üyelik sürecine tam kabulü gerçekleşmiştir. Üyeliğe tam kabulün ardından 6 yılda yerel yönetimler alanında çok önemli kanun düzenlemeleri yapılmıştır. Avrupa Birliği süreci günümüz yerel yönetimlerin oluşmasında mihenk taşı olarak nitelendirilmektedir. Yerel yönetimlerin merkezin denetimi altından gözle görülür ölçüde çıkarak güçlü birimler haline gelmesini sağlamıştır.

2012 yılında çıkarılan 6360 sayılı kanunla yerel yönetim bütçelerinde değişiklik gerçekleştirmiştir. Büyükşehir Belediyeleri için %1'lik bir artış, Büyükşehir İlçe Belediyeleri için %2'lik bir artış gerçekleşmiştir. Bu artışlar yerel hizmet sunumlarında daha etkin sonuçlar alınabilmesi için yeterli görülmemektedir. Ayrıca, büyükşehir olmayan belediyelerin pay oranlarında da iyileştirilmeler yapılması yerel yönetimler arasında meydana gelen hizmet farklarını önemli ölçüde azaltacağı düşünülmektedir. Kanun ile seçimle işbaşına gelen belediye başkanlarının gücü arttırılmış, valilerin gücü ise azaltılmıştır. Bunun sonucunda ilde yerel yönetimler merkezi yönetime oranla daha güçlü konumda bulunmuştur.

2017 yılında Anayasa Referandumu ile Parlamenter Sistemden Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçiş yapılması Türkiye'de yerel yönetimlerin lehine gelişmeler yaşanmasını sağlamıştır. Sistem değişikliği, yerel yönetimler alanında gerçekleşen yeniliklerin mevcut dönüşümünü tamamlaya

Tanzimattan Günümüze: Türkiye’de Yerel Yönetimlerin Reform Tarihi

yönelik olmuştur. Belediyecilik kökenli Cumhurbaşkanlığı Sistemi yerel yönetimler alanında daha köklü değişimlerin yaşanması için bir şans olarak değerlendirilmektedir. Sistem değişikliği yerel yönetimlerin hareket alanını çoğaltmış ve vesayet denetimi azaltmıştır. Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi 4 yıldır uygulanmaktadır. 4 yıl yerel yönetimler alanında oluşan değişikliği gözlemlemek için yeterli bir süreç değildir. Sistemin tam anlamıyla Türkiye’ye adapte olması ve sonrasında gerçekleşecek ampirik çalışmalar daha somut veriler elde edilmesini sağlayacaktır. Sisteme yönelik yapılan yorumlar öngörü niteliği taşımaktadır.

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde idari vesayetin ağır bastığı yönetim birimleriyken günümüzde, yetkileri ve hakları anayasayla tanımlanan, idari ve mali yönden güçlüğü artan kurumlar haline gelmişlerdir. Ayrıca Cumhuriyetin ilk yıllarında merkezin yerel yönetimler üzerinde kullandığı vesayet denetimi de günümüzde gözle görülür şekilde azalmıştır. Özellikle İl’de valinin gücünün azaltılıp belediye başkanının gücünün artırılması merkez- yerel dengesinde yerel yönetimlerin daha ağır basan birimler olmasını sağlamıştır.

2000 sonrası oluşan her yeni reform hareketi kendisinden bir önceki reform hareketini tamamlamış ve güncel gelişmeleri ekleyerek ilerlemiştir. Günümüze en yakın reform hareketi Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçiş ile birlikte yaşanmıştır. Bu geçiş ile Cumhurbaşkanlığına bağlı Yerel Yönetimler Politikalar Kurulu oluşturulmuş ve daha önce İçişleri Bakanlığına bağlı olan Yerel Yönetimler Genel Müdürlüğü Çevre ve Şehircilik Bakanlığına bağlanmıştır. Kurulun ve müdürlüğün yerel yönetim yapısında var olan eksikliklerin tespit edilerek çözüm üretilebilmesi için MEHTAP ve KAYA benzeri projeleri tekrarlaması önemlidir. Yeni oluşturulan projeler ekseninde mevcut sorunların kalıcı bir şekilde çözüme kavuşturulması amaçlanmalıdır. Fakat projeler hazırlanırken geçmişte yapılan hatalar göz önünde tutulmalı ve saha çalışmaları yapılmalıdır. Bu sayede nitelikli raporlar ve sorun çözümleri elde edilmiş olacaktır.

Sonuç olarak Tanzimat’tan bugüne kadar 163 yılda yerel yönetimler alanında 41 adet değişiklik yapılmıştır. Söz konusu değişikliklerin 34 tanesi mevzuata yönelik değişikliklerdir. Bununla birlikte yerel yönetimler alanında 4 rapor, 1 KHK ve 1 Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi yayınlanmıştır. Hükümet sisteminde meydana gelen değişim de reform hareketlerinin içinde sayılmıştır. Yerel yönetimlerin ilk yapılması olarak baz alınan Şehremaneti teşkilatlanması, günümüzde 5393 ve 5216 sayılı mevzuatlarla faaliyetler yürüten belediye kurumlarına dönüşmüştür.

Ülkemizde yerel yönetimler alanında en yakın düzenleme 5 yıl önce hükümet sistemi değişikliği ile gerçekleşmiştir. Düzenlenmenin yakın bir zamanda gerçekleşmesi ülkemizin hala bir arayış içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, dünya düzeninde hızlı değişimlerin meydana gelmesiyle ilişkilendirilebilir. Dünyanın değişim hızına bağlı olarak Türkiye'nin de buna yönelik düzenlemelerde bulunması normal olarak kabul edilebilir. Öyle görünüyor ki söz konusu arayış bir son değıldir ve bu en iyiyi arama çabası her daim devam edecektir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Kitaplar

- Demirkol, F. (1994). *Yerel Yönetimlerin Anayasal Güvenceleri*. Kazancı Kitap.
- Eryılmaz, B. (2007). *Kamu yönetimi*.
- Eryılmaz, B. (2006). *Tanzimat ve Yönetimde Modernleşme*. İşaret Yayınları.
- Kalabalık, H. (2005). *Avrupa Birliği Ülkeleri ile Karşılaştırmalı Yerel Yönetim Hukuku*. Seçkin Yayıncılık.
- Kili, S. & Gözübüyük, A. Ş. (2000). *Türk Anayasa Metinleri (Sened-İ İttifaktan Günümüze)*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Oktay, T. (2008). *Belediye Kurumunun Tarihsel Gelişimi*. Nobel Basım Evi.
- Oktay, T. (2019). *Belediye Organları: Meclis, Encümen, Başkan*. Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2000). *Tanzimat Devrinde Osmanlı Mahalli İdareleri 1840-1880*". Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Seyitdanlıoğlu M. (1994). *Tanzimat Devrinde Meclis-İ Vâlâ (1838- 1868)*, Türk Tarih Kurumu.
- Seyitdanlıoğlu M. (2010). *Tanzimat Döneminde Modern Belediyeciliğin Doğuşu*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sunay, C. (2008). Türkiye'de Yerel Siyasetin Tarihi Gelişimi. T. S. Limon (Ed.), *Yerel Siyaset* içinde (s.32-67). Okutan Yayıncılık.
- TODAİE (1972). *İdarenin Yeniden Düzenlenmesi İlkeler ve Öneriler*. Sevinç Matbaası.
- Ulusoy, A. & Akdemir, T. (2004). *Mahalli İdareler Maliyesi*. Seçkin Yayınları.

Yayman, H. (2008). *Türkiye’nin İdari Reform Tarihi*. Turhan Kitabevi.

Varcan, N. (2013). *Yerel Yönetimler*. Anadolu Üniversitesi Web-Obset Tesisleri.

Makaleler

Acar, A. (2019). Avrupa yerel yönetimler özerklik şartı ve Türkiye’ye yansımaları. *Bitli Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 277-293.

Aktaş, H. E., Bozkurt, S. & Yazıcı, K. (2018). Osmanlı Devleti’nde lonca teşkilatı yapısı ve yönetim düşüncesi ile karşılaştırılması. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 165-202.

Akman, Ç. (2019). Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde yerel yönetimler yapbozu: Gelişmeler ve öneriler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.594624>

Anbarlı Bozatay, Ş. & Demir Konur, A. (2014). Osmanlı adli ve idari sisteminde kadılık: kurumsal bir değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 71-89

Artık, F.Ş. (1997). Osmanlı’da kadılık müessesesi. 1-72

Berkün, S. (2017). Kamu açısından yönetim. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(16), 638-663

Bostanoğlu, Ö. (1989). Türk belediyeciliğinde güncel tarihsellik. *Amme İdaresi Dergisi*, 2(3), 75-93.

Can Erdem, Ş. (2005). İtilaf Devletleri’nin İstanbul’u resmen işgali ve faaliyetleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 62(21), 677-694.

Cemaloğlu, N. (2005). Osmanlı Devleti’nde yapılan Tanzimat reformlarının eğitim sistemine etkileri, uygulamaları ve sonuçları (1839-1876). *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 153-165.

Çelik, B. (1995). Türk belediyeciliğinin tarihsel gelişimi. *Yeni Türkiye*, 4, 588-597.

Demirel, S. (2014). Yeni yönetimin ana unsurları: Yerelleşme, demokratikleşme ve İl Özel İdaresi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 173-187.

Demirel, D. (2011). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e kamu yönetiminde yeniden yapılanma (1839-1923). *Türk İdare Dergisi*, 473, 97-111.

- Dönmez, M. (1995). Türkiye’de belediyeciliğin tarihsel gelişimi. *Türk İdare Dergisi*, 406, 165-173.
- Dursun, H. (2007). Belediye dizgesine getirilen yeniliklere genel bir bakış. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*,70, 359-426
- Eren, A. (2020) Büyük Millet Meclisinin kurucu meclis niteliği. *Anayasa Yargısı*, 37(1), 33–76.
- Eren, F. (1987). Osmanlı dönemi vakıfları. *Vakıf Haftası Dergisi*, 5. Vakıf Haftası, 195-201.
- Erol, V. (2021). Türk yerel yönetimlerinin yasal ve yapısal dönüşümünde Fransa ve İngiltere örneklerinin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 70, 123-139. <https://doi.org/10.51290/dpusbe.982072>
- Ersoy, N. (2003). Anadolu’da sivil toplum örgütlenmesinin tarihsel gelişimi. *Türk İdare Dergisi*, 438, 129-157.
- Eryılmaz, B. (1995). Yerel yönetim sendromu. *Yeni Türkiye*, 4, 340-346.
- İnan, K. (2004). Trabzon’da yönetici yönetilen ilişkileri (1643-1656). *Osmanlı Araştırmaları XXII*, 23-60.
- Karcı, Ş.M. (2018). Türkiye’de Mahalli İdareler Halk Denetçisi Düzenlemesi Üzerine Bir Değerlendirme. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 184-198.
- Kara, H. & Karakılçık, Y. (2016). 5018 sayılı kanun kapsamında yerel yönetimlerin denetimi: Getirdiği yenilikler, uygulamalar ve karşılaşılan eksiklikler. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 727-738.
- Karadağ, A. (2003). Osmanlıdan günümüze Türk kentinin değişen kimliği. *Türk İdare Dergisi*, 442, 147-162.
- Kaya, F. (2016). Türkiye Cumhuriyeti’nde yapılan idari reform çalışmalarının karşılaştırmalı analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 165-181.
- Kaya, R. (2020). Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde kamu politikası aktörü olarak politika kurulları: Yerel yönetim politika kurulu üzerinden bir değerlendirme. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(63), 2266-2276.
- Kırışık, F. & Sezer, Ö. (2006). Türk anayasalarında yerel yönetimler. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 15(2), 5-30.

- Kızılböğü Özasan, R. & Alıcı, O. V. (2015). Türkiye’de yerel yönetim bakanlığı deneyimi ve günümüzdeki gerekliliğinin sorgulanması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(1), 611-630. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7627>
- Kızılkaya, K. & Anbarlı Boztaş, Ş. (2016). Merkezden yönetim-yerinden yönetim tartışmalarının odağında bir düzenleme: 6360 sayılı yasa hakkındaki değerlendirmeler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Çankırı Karatekin Dergisi*, 6(1), 609-637.
- Koçak, S. Y. & Kavşara, V. (2012). 5302 sayılı kanun sonrasında İl Özel İdarelerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 61-92.
- Köse, Ö. (2004). Yerel yönetim olgusu ve küreselleşme sürecinde yükselişi. *Sayıştay Dergisi*, 52, 3-42.
- Mamur I. Y. (2017). Türkiye’de idari reform çalışmalarının tarihsel perspektif açısından değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 167-191.
- Ökmen, M. (1999). Yerel yönetimlerde yeniden düzenlenme girişimleri ve reform tasarısı üzerine bazı düşünceler. *Türk İdare Dergisi*, 422, 132- 151.
- Öner, Ş. (2019). Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminin yerel yönetim mevzuatına etkileri. *ÇOMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 303-332. <https://doi.org/10.31454/usb.634731>
- Özmen, A. (2012). Osmanlı’dan Cumhuriyet’e anayasalarda merkezi yönetim-yerel yönetim ilişkileri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 2(2), 171-175,
- Polatoğlu, A. (2000). Yerel yönetim reformu üzerine düşünceler. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 9(1), 3-24.
- Sarı, M. (2014). 442 sayılı köy kanunu çerçevesinde Cumhuriyet Dönemi köye yönelik çalışmalar. *Tarih Okulu Dergisi*, 19, 509-534. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh603>.
- Sevinç, H. (2014). Değişim ve kurumsal yapılandırma süreci: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 730-747.
- Sezer, Y. & Torlak, E. (2005). Belediye ve Büyükşehir Belediyesi kuruluş kriterleri. *AÜEHFD*, 9, 515-531.

- Sezik, M. & Ağır, O. (2016). Türkiye'nin kamu yönetimini değiştiren faktörler: batılılaşma ve küreselleşme. *International Journal of Social Science*, 49, 225-240. <http://dx.doi.org/10.9761/jasss33634>
- Tiyek, R. (2012). Yerel yönetimlerin sosyal politika uygulamalarındaki rolü: İstanbul Büyükşehir Belediyesi sosyal yardım birimi rneği. *Yerel Politikalar*, 2, 53-84.
- Turan, H.T. (2015). 5355 sayılı yasaya göre Türkiye'de birlikler: hizmet sunumunda âdem-i merkezietçi ve katılımcı yaklaşım. *Strategic Public Management Journal (SPMJ)*, 2, 72-87.
- Taş, M. (2003). Osmanlı'dan günümüze yapı üretiminde mimarlık meslek örgütlenmesinin gelişimi. *Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 8(1), 203-214.
- Taştekin, A. & Akça, H. (2020). Avrupa yerel yönetimler özerklik şartı'na Türkiye'nin koyduğu çekincelerin yeniden değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(3), 594-609.
- Türkoğlu, İ. & Demirhan, Y. (2013). Yerel yönetim gelir ve giderleri bağlamında Türkiye'de idari reformlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 315- 332.
- Tekeli, İ. (T.Y.). Yerel Yönetimlerde Demokrasi ve Türkiye'de Belediyelerin Gelişimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 16, 3-22.
- Uluçay, H. & Alp, ř. (2020). Osmanlı kent yönetiminde kadı. Araştırma makalesi. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 329-358.
- Urhan, V.F. (2008). Türkiye'de yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılması. *Sayıştay Dergisi*, 70, 85-102.
- Uygun, O. (2015). Yerel yönetim reformu için anayasal ilkeler. *Strategic Public Management Journal (Spmj)*, 2, 1-27.
- Vural, T. (2004). Osmanlı İmparatorluğu'nda yerel yönetimler. *Türk İdare Dergisi*, 444, 179-193.
- Yaşamış, F.D. (2001). Osmanlı devlet yönetimi başlangıç yılları. *Türk İdare Dergisi*, 432, 1-32.
- Yetkin, O. (2020). Türkiye'de büyükşehir belediyelerinin yapısı ve geleceği. *Akademik Düşünce Dergisi*, 1, 4-16.

Tanzimattan Günümüze: Türkiye’de Yerel Yönetimlerin Reform Tarihi

- Yılmaz, A., Güler, T., & Güven, Y. (2020). Parlamenter sistemden Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçiş sürecinde Türkiye’de mülki idare sisteminin dönüşümü. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 29(4), 45-71.
- Yıldırım, U., Belli, A., Ateş, Nuh., & Kılıç, M. S. (2014). AB yerel yönetim anlayışının yerele yansımaları: Kahramanmaraş Belediyeleri örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-19.

Tezler

- Yayman, H. (2005). *Türkiye’nin İdari Reform Politikası*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi (Yönetim Bilimi) Anabilim Dalı.

Konferans ve Sempozyum Bildirileri

- Batal, S. & Çakıcı, K. (2019). Yerel yönetimler açısından Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi: Yerel Yönetim Politikaları Kurulu üzerine bir değerlendirme. 17. Kamu Yönetimi Forumu (Kamu Yönetiminde Yapısal ve İşlevsel Dönüşüm).
- Türkiye Belediyeler Birliği (2013). Merkezi yönetim yerel yönetim ilişkileri: özerklik. 5. Ulusal Yerel Yönetimler Sempozyumu.

İnternet Kaynakları

- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Yerel Yönetimler Genel Müdürlüğü, 2020 Yılı Mahalli İdareler Genel Faaliyet Raporu, https://webdosya.csb.gov.tr/db/yerelyonetimler/icerikler/2020_yili_mahall-_idareler_genel_faal-yet_raporu-20210621180102.pdf , Erişim tarihi: 08.03.2022
- İller İdaresi Genel Müdürlüğü, İdare-i Umumiye-i Vilayat Kanun-u Muvakkati. <https://www.icisleri.gov.tr/illeridaresi/ozel-idare1>, Erişim tarihi: 08.03.2022.
- Mevzuat dergisi: <https://www.mevzuatdergisi.com/2009/03a/02.html>, Erişim: 15.02.2022
- Yerel Yönetimler Politikalar Kurulu Toplantısı, Beyoğlu Belediyesi, <https://beyoglu.bel.tr/haberler/cumhurbaskanligi-yerel-yonetim-politikalari-kurulu-beyoglundata-toplandi/>, Erişim tarihi: 09.03.2022.

Yerel Yönetimler Politikalar Kurulu Toplantısı, Çankaya Köşkü, <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/99586/yerel-yonetim-politikalari-kurulu-cumhurbaskani-erdogan-baskanliginda-toplandi>, Erişim tarihi: 09.03.2022.

Türkiye-AB İlişkilerinin Tarihçesi, https://www.ab.gov.tr/turkiye-ab-iliskilerinin-tarihcesi_111.html, Erişim tarihi: 12.03.2021

Kanunlar

Resmî Gazete, 23 Temmuz 2004, Sayı:25531, 5216 Sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5216.pdf>

Resmî Gazete, 15 Temmuz 2004, 5227 Sayılı Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanun, <https://www.tccb.gov.tr/basin-aciklamalari-ahmet-necdet-sezer/1720/6352/5227-sayili-kamu-yonetiminin-temel-ilkeleri-ve-yeniden-yapilandirilmesi-hakkinda-kanun.html>

Resmî Gazete, 4 Mart 2005, Sayı:25745, 5302 Sayılı İl Özel İdaresi Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5302.pdf>

Resmî Gazete, 11 Haziran 2005, Sayı:25842, 5355 Sayılı Mahallî İdare Birlikleri Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5355.pdf>

Resmî Gazete, 13 Temmuz 2005, Sayı:25874, 5393 Sayılı Belediye Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5393.pdf>

Resmî Gazete, 7 Nisan 1924, Sayı:68, 442 Sayılı Köy Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.442.pdf>

EXTENDED ABSTRACT

Aim: With this study, it is aimed to reveal chronologically by examining the changes and reform movements of the local governments that emerged for the first time in the Ottoman Period. In addition, the position, differences and similarities of local governments in the legislation created in the said process are included in the study. It is one of the aims of the study to be able to fully understand the reform movements by presenting the reforms in the field of local administrations in a simple and concise manner.

Method: The information in the study was formed as a result of the analysis of the data obtained through the literature review.

Results: Today; The foundation of local government units consisting of municipalities, villages and special provincial administrations is based on the movements that took place in the 19th century, during the Tanzimat Period. Before the Tanzimat, local services were provided through various organizations, but sufficient benefit could not be provided. For this reason, local government units were established during the Tanzimat period. The most obvious steps taken towards the reform of local governments were the establishment of the city hall and the sixth municipal office. The established local governments continued to exist under strict control by the center. Although the control of administrative tutelage has decreased from time to time in the Constitution and laws enacted until today, it is possible to say that local governments generally operate under the control and supervision of the center. The perception of local government in the Ottoman period continued its existence in the Republican period as well. The 1921 Constitution, which was enacted before the proclamation of the Republic, was the constitution that gave the broadest powers and rights to local governments compared to the constitutions that would be created after it. The 1924 Constitution was created with a centralist thinking infrastructure so that the newly established Republic of Turkey would not face the risk of collapse during the establishment phase. After the 1924 Constitution, the 1961 and 1982 Constitutions were enacted. The desired reform in the field of local administrations was achieved with the efforts of the European Union harmonization process after 1999. The process of harmonization with the European Union has laid the groundwork for the creation of many legislations in the field of local governments. With the enacted laws, local governments have become administrative and financial autonomous structures, where the control of administrative tutelage has been relatively reduced compared to previous legislation, whose powers and duties are determined by laws. The closest reform movement to the present has been experienced with the transition to the Presidential Government System. With this transition, the Local Administrations Policy Board was established under the Presidency and the General Directorate of Local Administrations, which was previously affiliated to the Ministry of Interior, was subordinated to the Ministry of Environment and Urbanization.

41 changes have been made in the field of local governments in 163 years since the Tanzimat. 34 of these amendments are amendments to the legislation. In addition to this, 4 reports, 1 Decree Law and 1 Presidential Decree were published in the field of local governments. The change in the government system was also included in the reform movements. The organization of Şehremaneti, which was taken as the basis for the first structuring of local governments, has turned into

municipal institutions that carry out activities with the legislations numbered 5393 and 5216

Conclusion and Discussion: Local governments in Turkey have undergone 41 changes in the process from the moment they were established to the present day. In our country, the closest regulation in the field of local governments was realized with the change of government system 5 years ago. The fact that the regulation took place in the near future shows that our country is still in a quest. This situation can be associated with rapid changes in the world order. Depending on the pace of change in the world, it can be considered normal for Turkey to make arrangements for this. It seems that the search in question is not the end and this search for the best will always continue.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.63230>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	23.06.2022	Submitted date
Kabul tarihi	08.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Şimşek, N., Candır Şimşek, H. & Telliöğlü S. (2022). Konaklama İşletmelerinde Çalışan Kadınlar Açısından Toplumsal Cinsiyet Algısının İş Yaşam Dengesi Üzerine Etkisi: Alanya Uygulaması. *Journal of History School*, 59, 2687-2707.

KONAKLAMA İŞLETMELERİNDE ÇALIŞAN KADINLAR AÇISINDAN TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISININ İŞ YAŞAM DENGESİ ÜZERİNE ETKİSİ: ALANYA UYGULAMASI¹

Necati ŞİMŞEK², Hanife CANDIR ŞİMŞEK³ & Salih TELLİÖĞLÜ⁴

Öz

Çalışma yaşamında birçok zorlukla mücadele etmek durumunda kalan kadınların varlığı bilinen bir gerçektir. Toplumsal cinsiyet kalıplarının çoğu zaman çalışma yaşamında kadınların varlığını belirlemede etkili olduğu gerçeğini göz ardı etmek mümkün değildir. Öte yandan iş yaşam dengesini kurmakta daha çok zorlananların yine kadınlar olduğunu yapılan çalışmalar ortaya koymaktadır. İş yaşam dengesi farklı bağlamlarda akademik çalışmalarda kendisine yer bulmaya devam ederken toplumsal cinsiyet perspektifinden ele alındığı çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Konuya toplumsal cinsiyet perspektifinden bakılması isteği bu çalışmanın hayata geçirilmesinde belirleyici olmuştur. Bu bağlamda çalışmada amaçlanan toplumsal cinsiyet algısının iş yaşam dengesine olan etkisini ortaya koymaktır. Araştırma turizm sektöründe konaklama işletmelerinde çalışan kadınlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışma kapsamında Alanya’da faaliyeti gösteren 3, 4 ve 5 yıldızlı işletmelerde çalışan 172 kadına anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar arasında çalışmaya katılan kadınların yönetim kademelerinde yalnızca erkeklerin bulunmasını olumsuz karşıladıkları ve iş yaşam dengesini sağlamada genel itibariyle başarılı oldukları ve bunun sektörde edinilen

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: % 40, 2.yazar: %30, 3.yazar: %30. Bu makalenin etik kurul onayı Doğuş Üniversitesi’nde 05.05.2021 tarih, E-42435178-050.06.04- sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, Doktora Öğrencisi, necatisimsek1876@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4702-5590

³Öğretim Görevlisi Dr., Doğuş Üniversitesi MYO, İş Sağlığı ve Güvenliği Programı, hsimsek@dogus.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0603-4407

⁴Doç. Dr. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi ALTSO Turizm MYO, Turizm ve Otel İşl. Programı, slhtellioglu@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6510-110X

tecrübeyle ilişkili olduğu, medeni duruma göre toplumsal cinsiyet algısında farklılıkların olduğu ve son olarak toplumsal cinsiyet farkındalığının iş yaşam dengesi kurmada olumlu etkisi olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Turizm, Konaklama işletmeleri, Kadın işgücü, Toplumsal cinsiyet, İş yaşam dengesi

The Effect of Gender Perception on Work-Life Balance by Women Working in Lodging Enterprises: Alanya Implementation

Abstract

It is a known fact that there are women who have to struggle with many difficulties in working life. It is not possible to ignore the fact that gender stereotypes are often effective in determining the presence of women in working life. On the other hand, studies reveal that it is women who have more difficulties in establishing a work-life balance. While work-life balance continues to find its place in academic studies in different contexts, studies that deal with gender perspective are quite limited. The desire to look at the subject from a gender perspective has been decisive in the implementation of this study. In this context, the aim of the study is to reveal the effect of gender perception on work-life balance. The research was carried out on women working in accommodation businesses in the tourism sector. Within the scope of the study carried out with the quantitative research method, a questionnaire was applied to 172 women working in 3, 4 and 5 star businesses operating in Alanya. Among the results obtained, it was seen that the women participating in the study negatively perceived the presence of only men in the management levels, and they were generally successful in providing work-life balance, and this was related to the experience gained in the sector. On the other hand, it has been found that there are differences in gender perception according to marital status and that gender awareness has a positive effect on establishing work-life balance.

Keywords: Tourism, Lodging Enterprises, Female Workforce, Gender, Work-Life Balance.

GİRİŞ

Kadınların ekonomik kalkınmaya katılımının öneminin anlaşılmasıyla turizm sektörü kadınlar için istihdam oranlarının her geçen gün arttığı bir iş sahasına dönüşmektedir. Buna rağmen sektörde cinsiyete yönelik eşitsiz durumların varlığı dikkat çekmektedir. Genel itibariyle sektörde erkekler daha iyi ücret ve pozisyonlara sahipken kadınlar daha düşük ücretle, daha fazla çalıştırılmaktadır (Alrwajfah, vd., 2020; Ferguson ve Alarcón, 2015). Cinsiyet eşitliğine yönelik bugüne kadar kaydedilen küresel ölçekli ilerlemelere karşın kadınların sektörde karşılaştıkları engeller hala ortadan kaldırılamamıştır. Genel olarak erkek

egemenliğinin ağırlıkta olduğu bu sektörde ortaya çıkan sorunların kökeninde toplumsal cinsiyet anlayışının hüküm sürdüğü düşünülmektedir (Koç ve Uşaklı, 2022, s. 591).

Diğer yandan cinsiyete dayalı işbölümünden ötürü kadınlar için iş ile yaşam arasında denge kurma daha zor olabilmektedir (Kozak, 2020). Bilindiği üzere turizm sektöründe konaklama işletmeleri yapısal olarak yoğun ve uzun çalışma saatleri, sürekli hizmet sunumu ile çalışanların iş ve özel yaşamlarını dengede tutmaları konusunda zorluk oluşturabilmektedir. Özellikle de sektörde çalışan kadınların yaşadığı çatışma ve dengesizlik, sektöre ait nitelikler dolayısıyla daha güç olabilmektedir (Küçükusta, 2007, s. 243-245).

Buradan yola çıkarak turizm sektöründe çalışan kadınlar üzerine yapılan yerli ve yabancı araştırmalara bakıldığında, çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Fakat bunların daha ziyade cinsiyete dayalı farklılıkların kabulü ve niteliksel çeşitliliğin avantaja dönüştürülmesi, cinsiyet eşitsizliği, kariyer beklentileri ve zorbalık, cinsel taciz ve psikolojik çalkantılar ile iş aile çatışması konularında yoğunlaştığını söylemek mümkündür (Koç ve Uşaklı, 2022, s. 591). Toplumsal cinsiyetin akademik yazında pek çok alanda ele alınarak tartışılmakta olan bir mesele olarak güncelliğini koruduğu bilinmektedir. Bu minvalde turizmde toplumsal cinsiyet araştırması, bu sektördeki toplumsal cinsiyet rolünün mevcut durumunu açıklamak açısından önemlidir. Bununla birlikte turizmin gelişimi ve cinsiyet arasındaki ilişkinin hala geniş çapta anlaşılmadığı açıktır. Literatürde çok az çalışma turizmde toplumsal cinsiyete ve bunun turizm üzerindeki etkisine ve önemine odaklanmıştır (Alrwajfah, vd., 2020; Costa, vd., 2017; Ferguson ve Alarcon, 2015; Tucker ve Boonabaana, 2012).

Bu bağlamda turizm alanında iş yaşam dengesi ile ilgili birçok konunun çalışılmış olduğu görülmekle birlikte toplumsal cinsiyet perspektifinden durumun ele alındığı çalışmaların oldukça sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda çalışmada amaçlanan turizm sektöründe toplumsal cinsiyet algısının iş yaşam dengesine olan etkisini incelemektir. Çalışma, turizmde emek yoğun faaliyet gösteren konaklama işletmelerinde çalışan kadınlar özelinde ele alınmaktadır. İş yaşam dengesi literatürünü toplumsal cinsiyet bakış açısıyla zenginleştirileceği düşünülen çalışmada ilk olarak kavramsal çerçevede toplumsal cinsiyet ve iş yaşam dengesinden bahsedilecek, ardından konuyla ilgili yapılmış doğrudan/dolaylı araştırmalara yer verilecektir. İlerleyen aşamada alan araştırmasından elde edilen bulgular paylaşılarak sonuç kısmında değerlendirmeye tabi tutulacaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Günümüzde kadınların istihdamdaki sayılarının artışıyla birlikte iş ile aile yaşamı arasındaki dengenin öneminin giderek arttığı görülmektedir (Seval, 2017, s. 187). Bu doğrultuda 1960'lerden bu yana esas olarak kadınları temel alan ve iş ile aile rolleri arasındaki bağlantılar üzerine yapılan çalışmaların çoğaldığını söylemek mümkündür. Bu süreçte iş-aile çatışması, iş-aile uyumu, iş-aile tazminatı, iş-aile segmentasyonu, iş-aile zenginleşmesi, iş-aile genişlemesi ve nihayetinde iş-aile dengesi gibi yeni kavramların gelişimi söz konusu olmuştur. İş-aile dengesi kavramı, iş-yaşam dengesinden önceliklidir ve bireylerin iş ve aile rollerine eşit derecede katılma ve bunlardan eşit derecede tatmin olma derecesini ifade etmektedir (Greenhaus ve Singh, 2003, s. 2). Burada her iki role de eşit öncelik verilerek, çatışmanın hızla çözülebileceği öne sürülmektedir. Bununla birlikte aile sorumlulukları olan çalışanlara odaklanıldığında, iş-aile dengesi kavramının pratikte işyerinde ebeveyn olmayanlar arasında bir tepkiyi tetiklediği düşünülmüştür (Haar ve Spell, 2003).

Bu doğrultuda ilk olarak 1970'lerin ortalarında kişinin işi ile özel yaşamı arasındaki dengeyi tanımlamak için kullanılan (Gregory ve Milner, 2009) 'iş-yaşam dengesi' terimi ise, İngilizce araştırma ve politika alanlarında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanarak istihdam araştırmalarında iş dışı kaygıların daha geniş bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır. Kavramı “gelirin temelde emek piyasaları vasıtasıyla üretildiği ve dağıtıldığı toplumlarda kurumsal ve kültürel zamanlar ile iş ve iş dışı alanlar arasındaki ilişki” olarak tanımlamak mümkündür (Felstead, 2002, s. 56). Bireylerin işleri ile iş dışı görev ve sorumlulukları arasında gidip gelmekte zorlanmasıyla kişisel ve mesleki yaşam arasında bir denge kurulması toplumlarda önemli bir konu haline gelmiştir (Gregory ve Milner, 2009).

Bu açıdan iş-yaşam dengesi, iş ve iş dışı faaliyetlerin uyum gösterdiği ve bireyin mevcut yaşam önceliklerine uygun olarak büyümeyi desteklediğine dair bireysel algı olarak ifade edilmektedir (Kalliath ve Brough, 2008).

İş-yaşam dengesi terimi 1986 yılında üretilmiştir. II. Dünya Savaşı'ndan önce, W.K. Kellogg Şirketi'nin üç tane sekiz saatlik vardiya sisteminin, dört farklı altı saatlik vardiya sistemine dönüştürülmesi çalışanların morallerinin ve verimliliklerinin artmasını sağlamıştır. Kurum ve kuruluşlar 1980'lerde ve 1990'larda iş-yaşam dengesini sağlamaya yönelik programlar sunmaya başlamışlardır. Bu programlar ilk önce sadece çocuklu kadınları kapsarken, günümüzde cinsiyete dayalı ayırım yapılmaksızın, aile ve tüm üyelerini kapsamaktadır. Fakat geleneksel olarak iş-yaşam dengesine kadın istihdamı merceğinden bakılmaktadır (Lockwood, 2003, s. 2).

Ancak iş-yaşam dengesinin geleceği kadın ve erkeğin ücretli istihdam ve ev hayatından gelen taleplerini müzakere etmesini içerecek şekilde genişlemiştir. Kadınların işgücüne katılım oranlarının önemli ölçüde artmasına rağmen işyerinde ve ailede emeğin örgütlenmesi aynı oranda değişmemiştir. Ayrıca kadınlar hala ev ve çocuk bakımından birinci derecede sorumlu tutulmakta ve işverenler beklentilerini çalışmayan bir eşin varlığını varsayan bir erkek modeline göre yönlendirmeye devam etmektedir (Borah ve Bagla, 2016).

Günümüzde iş yaşam dengesi hem erkekler hem de kadınlar için önemli olsa da ekonomik olarak aktif kadınlar, çocuklara ve diğer bakımla yükümlü oldukları yaşlılara yönelik ailevi ve bakım sorumlulukları nedeniyle bu dengeye erkeklere göre daha fazla ihtiyaç duyma eğilimindedir. Bu durum ise cinsiyetin iş yaşam dengesinin merkezinde oluşunu açıklamaktadır (Adisa, vd., 2018, s. 20). Ev içi emek hâlâ ağırlıklı olarak kadınların işi olduğundan, "aile dostu" işyeri politikaları esas olarak kadınların ev içi taahhütlerini desteklemeye hizmet etmektedir. Kadınlar dengeyi yönetmekten sorumlu tutulmaktadır. Bu koşullar altında "denge" idealinin kendisi tartışmaya açıktır (Connell, 2005).

Bununla birlikte bu paralelde toplumsal cinsiyet kavramına değinilmesi gerekmektedir. Toplum odaklı ortaya çıkan toplumsal cinsiyet (gender) kavramı, kişinin biyolojik cinsiyet kimliğini toplumsal yaşantı sonucunda kazandığı özelliklerle bütünlemesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kavram günümüzdeki anlamıyla ilk kez 1970'li yılların başında feminist hareket aracılığıyla dile getirilmiş ve kadın ile erkek arasındaki eşitsizliklerin kökeninde biyolojik özelliklerin bulunmadığını ispat etmek için kullanılmıştır (Sayer, 2011, s. 9).

Toplumsal cinsiyet toplumun genelinde yaygın bir düşünce yoluyla oluşturulmuş, toplumca sorgulanmadan, doğuştan getirilen bir gerçeklikmiş gibi görülen ve kabul edilen duygu, düşünce ve davranışları şekillendiren kalıp yargılardan oluşan bir kavram olarak tanımlanabilir (Dumanlı, 2011, s.148). Toplumsal cinsiyetle temellendirilen cinsiyete dayalı iş bölümü kadının ve erkeğin neler yapabilecekleri ya da yapamayacakları konularında toplumun yüklediği değerler bağlamında kadına ve erkeğe farklı rol ve sorumluluklar yüklemektedir (Urhan, 2015, s. 22). Dolayısıyla toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler söz konusu olmaktadır. Farklı alanlarda ortaya çıkabilen eşitsizliklerden önce geleni kadının ev içi çalışmasının değerlendirme dışı bırakılması yahut eksik değerlendirilmesi, diğeri kadının çalışma hayatına girse dahi ev ile ilgili sorumluluklarının devam etmesi ve son olarak emek piyasasına giren kadınların kendilerine biçilen rolleri gereği yapmak durumunda oldukları işler dolayısıyla mesleki ayrıma tabi tutulmalarıdır (Eyüboğlu, 2000, s. 13).

Geleneksel aile yapısının değişimi ve kadının işgücü piyasasında artan varlığı ile iş aile yaşam dengesi bir mesele haline gelmektedir. Kadının bir taraftan geleneksel rollerini yapması beklenirken diğer taraftan da çalışma hayatında erkeklerle aynı iş yükünü sırtlanması söz konusudur. Günümüzde bu değişimle birlikte bireylerin maruz kaldığı çatışma, rekabet ve kaygılar artmaktadır. Bu durum ise kısıtlı zamana sahip bireylerin kendilerini zorlayarak mesleki ve kişisel sorumluluklarını gereğiyle yerine getirmeye çalışmalarına yol açmakta ve dolayısıyla bireylerin uyum sorunu yaşamalarına, çatışmaların şiddetlenmesine, hayat kalitelerinin azalmasına yol açmaktadır (Yamuç ve Türker, 2015, s. 390).

LİTERATÜR İNCELEME

İş yaşam dengesi hakkında yapılan birçok araştırmanın genel olarak verimlilik konusuna ya da meslekle iş yaşam dengesi ilişkisine ve bunun yanı sıra kadın çalışanlar üzerine odaklandığı görülmektedir. Öte yandan kadınlara atfedilen sorumluluklarından ve kadınlara farklı toplumsal roller yüklenmesi sebebiyle cinsiyetin iş yaşam dengesinin merkezinde olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Bakıcı ve Aydın, 2020, s. 84). Yapılan araştırmalar iş ve özel yaşam arasında denge kurmakta zorlanan çalışanların daha az etkili performans gösterdiğine işaret etmektedir. İşyerindeki talepler ile evdeki görevler arasında yaşanan çatışmalar ve gerilimler çalışanlar üzerinde moral bozucu bir etki yapmakta ve sağlık sorunları riskini artırmaktadır. Öte yandan doğum oranlarının düşmesine ve işgücü piyasasında kadınlara karşı devam eden ayrımcılığa, refah ve yaşam kalitesi üzerindeki kısıtlamalara da yol açabilmektedir (Abendrothy, 2011, s. 235).

Bu doğrultuda yapılan güncel çalışmalara bakıldığında ilk olarak (Umutlu, 2020) 633 kadın akademisyen ile gerçekleştirilen ve kadın akademisyenlerin iş yaşam dengesi ve iş aile yaşam dengesi kurmalarının tükenmişlik üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgulardan iş yaşam uyumu ile yaşamı ihmal etme arasında negatif, yaşamı ihmal etme ile kendine zaman ayırma arasında pozitif, işin aileyi olumsuz etkilemesi ve ailenin işi olumsuz etkilemesi arasında pozitif, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma arasında pozitif, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme ile kişisel başarı arasında negatif bir kovaryans olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın akademisyenler için iş yaşam dengesini sağlamada etkili faktörlerin belirlenmesinin lojistik regresyon analizi yöntemiyle yapıldığı bir başka benzer çalışmada ise çoğunluk (%72,4) iş yaşam dengesi kuramadığını beyan etmiştir. İş yaşam dengesi varlığı üzerinde yüksek riskten düşüğe göre sırasıyla; kaç çocuk olduğu, eş desteğinin varlığı, medeni hal, bakmakla yükümlü olunan bireyin

varlığı, ailenin desteği, yardımcı kişinin varlığı ve yaş istatistiki açıdan anlamlı ve önemli olarak ortaya çıkmıştır (Altıok Gürel, 2018).

Yine farklı meslek grupları arasında gerçekleştirilen araştırma örneklerinde cerrahlarla yapılan bir araştırma sonucunda iş yaşam dengesi zorlukları erkekler ve kadınlar arasında benzer olarak ortaya çıkmış fakat daha fazla kadın fiziksel zamana daha çok ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Kadınların ayrıca mesleklerinin bir aileye sahip olmayı desteklemediğini düşünme olasılıkları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda kadın cerrahlar için işe kendini adama ve ailevi sorumluluklar arasında çatışma söz konusu olmaktadır (Rasmussen vd., 2020). Diğer açıdan ise yapılan bir diğer ampirik araştırmada iş yaşam dengesinin doktorların iş tatmin düzeyine olumlu katkıda bulunduğu yönünde sonuç elde edilmiştir (Kaliannan, vd., 2016). Bankada çalışan kadınlar üzerinde yapılan bir başka çalışma ile iş ve aile yaşamı dengesi konusunda zaman zaman uzayan iş saatlerinin sıkıntı olduğu ve küçük çocukların bakımı hususunda ise akrabaların desteğinin kadınlar açısından iş ve aile dengesi sağlamada önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır (Topgül, 2016). Lübnan bankacılık sektöründe yapılan ampirik bir başka araştırma ise yarısı kadın çalışan olmak üzere 320 banka çalışanına uygulanmıştır. Çalışma ile iç ve dış kontrol odağı, işte algılanan stres seviyeleri ve iş yaşam dengesi arasındaki bileşik ilişkide cinsiyetin rolünü keşfetmeye odaklanılmıştır. Çıkan sonuç çalışan kadınların geleneksel algısına kadar uzanmaktadır. Zira bu doğrultuda ilgili çoğu yönetici ve denetçinin aile talep ve ihtiyaçlarını karşılamak için işten ayrılma ihtiyaçları konusunda erkeklere kıyasla kadınlara karşı daha bağışlayıcı ve anlayışlı olduğu görünmektedir (Karkoulian, vd., 2016).

Öte yandan öğretmenlik mesleğine mensup kişiler üzerinde yapılan bir çalışmada iş yaşam dengesi algılarının kadın ve erkek öğretmenler arasında önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durum hala ev ve çocuk bakımından öncelikli olarak kadınların sorumlu tutulduğu yönünde yorumlanmaktadır (Borah ve Bagla, 2016). Ataerkilliğin kadınların iş yaşam dengesi üzerine olan etkisini araştırmak üzere gerçekleştirilen nitel bir çalışmada ortaya konulan sonuç da ataerkil toplum yapısının kadınların iş yaşam dengesini sağlamada zorluklar ortaya çıkardığı yolundadır (Adisa, 2019). Benzer şekilde çalışan kadınların toplumun önyargılarından ve aile sorumluluklarından ötürü olumsuz şekilde etkilenmelerinin üzerinde durulduğu bir diğer ampirik araştırma kadın girişimciler üzerinde uygulanmıştır. Bulgulardan ise kadın girişimcilerin iş ve aile yaşamı tatmini arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, iki unsuru dengede tutamadıkları sonucu elde edilmiştir. Yine kadın girişimcilerin demografik özelliklerinin iş aile yaşamı, aile yaşamı tatmini ile hissettikleri duygular üzerinde bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Gökçil, 2019).

METODOLOJİ

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmada konaklama işletmelerinde çalışan kadınlar açısından toplumsal cinsiyet algısının iş yaşam dengesi üzerine olan etkilerini belirlemek amaçlanmaktadır. Konaklama işletmeleri emek yoğun yapısının yanı sıra kadın işgücünün giderek artan oranda istihdam edildiği sektörler arasındadır. Nicelik olarak artışların yanı sıra nitelik açısından olumsuz örneklerin söz konusu olduğu sektöre toplumsal cinsiyet algısı göz önünde bulundurularak bakmak doğru bir yaklaşım olacaktır. Zira sektörde cinsiyete yönelik farklı uygulamalar söz konusudur. Öte yandan iş yaşam dengesinin sağlanması çalışma yaşamında giderek önemli hale gelen bir mesele olmakla birlikte literatür bilgileri bize kadınların işgücü piyasasında iş yaşam dengesi konusunda daha zorlandığı gerçeğini göstermektedir. Durumun bu şekilde vücut bulmasının kökeninde toplumsal cinsiyet meselesi görmezden gelmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Buradan hareketle konaklama sektöründe iş yaşam dengesinin ele alındığı çalışmaların toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirilmesi gereği çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni Alanya’da faaliyet gösteren 3, 4 ve 5 yıldızlı konaklama işletmelerinde istihdam edilen kadın çalışanlardan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında Mayıs ve Haziran 2021 tarihlerinde çevrimiçi anket çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda 172 anketten olumlu geri bildirim elde edilmiştir. Fakat anketlerden 5 tanesi eksik veya hatalı doldurulması sebebiyle kapsam dışı bırakıldığı için çalışma 167 anket ile tamamlanmıştır.

Yöntem ve Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel araştırma yöntemi esas alınmıştır. Verilerin elde edilebilmesi için anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada 2 farklı anket formu kullanılmıştır. Bunlar Altınova, Duyan (2013) tarafından geliştirilen “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği” ile Apaydın (2011) tarafından geliştirilen “İş -Yaşam Dengesi Ölçeği”dir.

Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinde puanın yüksek olması toplumsal cinsiyet algısının yüksek olduğu, düşük olması ise toplumsal cinsiyet algısının düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek bireylerin değişik alanlara ilişkin toplumsal cinsiyet rollerini nasıl algıladıkları konusunda tutumlarını ölçme özelliğine sahiptir (Altuntaş ve Altunova, 2015, s. 89).

BULGULAR

Araştırmadan elden edilen bulguların analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi'nden (SPSS) faydalanılmıştır. Analizin ilk aşamasında katılımcıların demografik niteliklerine yer verilmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla ölçeğin içsel tutarlılığını gösteren alfa katsayısı (Cronbach's Alpha) kullanılmıştır. Bulguların katılımcıların demografik özelliklerine ve çalıştığı işletme türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi ve Anova analizi yapılmıştır. Nihayetinde veriler araştırmanın amacı doğrultusunda korelasyon ve çoklu regresyon analizlerinden faydalanılarak sonuçlandırılmıştır.

Tablo 1

Demografik Bilgiler

Medeni Hal	n	%	Eğitim Düzeyi	n	%
Bekar	83	49,7	İlköğretim	12	7,2
Evli	84	50,3	Lise	61	36,5
Yaş	n	%	Ön Lisans	22	13,2
18-24 yaş arası	49	29,3	Lisans	60	35,9
25-34 yaş arası	48	28,7	Lisansüstü	12	7,2
35-44 yaş arası	34	20,4	Kaç Yıldır Çalışıyor	n	%
45-54 yaş arası	33	19,8	1 Yıldan Az	10	6,0
55 yaş ve üstü	3	1,8	1-5 Yıl Arası	57	34,1
Çocuk Sayısı	n	%	6-10 Yıl Arası	35	21,0
0	91	54,4	11-15 yıl Arası	19	11,4
1	27	16,2	15 yıl ve üstü	46	27,5
2	40	24,0			
3 ve fazlası	9	5,4			

Araştırmada elde edilen demografik bulgularda Tablo 1'de görüleceği üzere evli (% 50,3) ve bekar (% 49,7) katılımcı oranlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Yaş aralığına göre bakıldığında ise (%29,3) ile en fazla 18-24 yaş arası katılımcı bulunurken en düşük yaş aralığı ise %1,8 ile 55 yaş ve üstündeki katılımcılara aittir. Çocuk sayısına göre de (%54,4) gibi önemli bir oranının çocuk sahibi olmadığı görülürken 3 ve daha fazla çocuğa sahip olanların oranının ise %5,4 olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi açısından (%36,5) ile lise ve (%35,9) ile lisans düzeyinde katılımcı bulunurken en az katılımcının olduğu eğitim düzeyinin ise ilköğretim (%7,2) ve lisansüstü (%7,2) olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan çalışma süreleri açısından değerlendirildiğinde de katılımcıların önemli bir oranının 1-5 yıl arasında (%34,1), çok düşük bir oranının ise 1 yıldan daha az (%1,6) süreye sahip olduğu görülmektedir.

Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 2

Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Faktör Analizi

KMO	,810	
Bartlett's Test of Sphericity	,940	sig: 0,00
Güvenilirlik Kat Sayısı	,650	

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan toplumsal cinsiyet algısı ölçeğine de faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değeri 0,810 çıkmıştır. $0,81 > 0,60$ olduğundan örnek büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin güvenilirlik katsayısını ölçmek için kullanılan Cronbach's Alpha değeri analiz sonucunda 0,650 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonucun kabul edilen değerin ($\alpha = ,60$) üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği”nin faktör yüklerini belirlemek için açılımlı faktör analizi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmektedir. Ölçek iç tutarlılığını olumsuz etkilediği için 1, 5 ve 10 nolu sorular çıkarılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlara göre öz değeri 1’den büyük üç faktör bulunmuştur. Bu faktörlere göre açıklanan toplam varyans %47,812. “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği”nin faktör yükleri araştırmada belirlenen alt sınır olan 0,30’dan büyük çıkmış ve ölçeğinin maddeleri faktör yüklerine göre sıralanmıştır. Ölçek maddeleri incelendiğinde ise katılımcılar için en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Kadınlar yönetici olabilir.” ($\bar{X}=4,87$) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplara göre en düşük ortalamaya sahip maddenin ise “Toplumun liderliği genellikle erkeklerin elinde olmalıdır.” ($\bar{X}=1,40$) olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcıların toplumsal cinsiyet algısı ile ilgili görüşlerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını analiz etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre de ölçeğin cinsiyet ayrımcılığı ve kadının özgürlüğü alt boyutu ile medeni durumların arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Konaklama İşletmelerinde Çalışan Kadınlar Açısından Toplumsal Cinsiyet Algısının...

Tablo 3
Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği	X	SH	Faktör yükleri	Öz Değerler	Varyans %
Cinsiyet Ayrımcılığı				5,05	28,065
Bir ailenin gelirini erkekler sağlamalıdır	2,05	1,34	,771		
Erkek her zaman evin reisi olmalıdır.	1,81	1,30	,755		
Bir kadın kocasından fazla para kazanmamalıdır.	1,45	1,04	,735		
Toplumun liderliği genellikle erkeklerin elinde olmalıdır.	1,40	1,08	,729		
Kadınların birinci görevi ev işlerini üstlenmektir.	1,52	1,10	,661		
Kadın kocasından yaş olarak daha küçük olmalıdır.	2,26	1,43	,645		
Kadın sadece ailesinin ekonomik sıkıntısı varsa çalışmalıdır.	1,52	1,11	,503		
Kadınlar kendi başına ticarethane gibi yerler (kafe, market, emlakçı gibi) açmamalıdır	1,50	1,18	,464		
Kadınlar erkekler tarafından her zaman korunmalıdır.	2,59	1,63	,428		
Kadının İş Hayatı				2,04	11,306
Çalışan bir kadın hayattan daha çok zevk alır.	4,53	,974	,762		
Çalışan bir kadın çocuklarına daha iyi anne olur.	3,84	1,30	,760		
Kadınlar yönetici olabilir.	4,87	,554	,621		
Erkekler de çamaşır bulaşık gibi ev işlerini yapmalıdır	4,71	,830	,558		
Kadınlar anne olduktan sonra çalışmalıdır.	4,62	,617	,397		
Kadının Özgürlüğü				1,52	8,441
Kocasını izin vermiyorsa da kadın çalışmalıdır.	4,43	1,21	,371		
Kız çocuklarına da erkek çocuklar kadar özgürlük verilmelidir.	4,54	1,06	,858		
Kadınlar evlendikten sonra çalışmalıdır.	4,48	1,18	,642		
Bir kadın kendi haklarına sahip olabilmesi için gerekirse kocasına karşı çıkabilmelidir.	4,41	1,14	,600		

Katılımcıların yaş grupları, çocuk sayısı, eğitim durumu ve turizm sektöründe çalışma sürelerine yönelik olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek için anova analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre yaş gruplarında kadının özgürlüğü alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu anlamlı farklılıkların hangi yaş grupları arasında

olduğunu görebilmek için scheffe analizi yapılmış ve farklılığın 45-54 yaş aralığı ile diğer yaş aralıkları arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Algılarının T-Testi Analizi

Toplumsal Cinsiyet Algısı	Medeni Durum	n	x	St. sapma	t	p
Cinsiyet Ayrımcılığı	Bekar	83	1,8509	,82141	2,296	0,023
	Evli	84	2,1741	,98864		
Kadının İş Hayatı	Bekar	83	3,9181	,46752	1,345	0,180
	Evli	84	3,8119	,54869		
Kadının Özgürlüğü	Bekar	83	4,6928	,53580	3,655	0,000
	Evli	84	4,2411	,99202		

Tablo 5

Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Toplumsal Cinsiyet Algılarının Anova Analizi

Toplumsal Cinsiyet Algısı	Yaş Grupları	n	x	ss	t	p
Cinsiyet Ayrımcılığı	18-24	49	1,762	0,749	2,404	0,52
	25-34	48	1,927	0,868		
	35-44	34	2,132	1,061		
	45-54	33	2,348	0,947		
	55 yaş ve üstü	3	2,375	1,515		
Kadının İş Hayatı	18-24	49	3,959	0,334	,932	0,447
	25-34	48	3,888	0,414		
	35-44	34	3,782	0,717		
	45-54	33	3,794	0,607		
	55 yaş ve üstü	3	3,667	0,305		
Kadının Özgürlüğü	18-24	49	4,790	0,335	9,880	0,000
	25-34	48	4,688	0,517		
	35-44	34	4,346	0,725		
	45-54	33	3,818	1,308		
	55 yaş ve üstü	3	4,083	0,803		

Tablo 6

İş Yaşam Dengesi Faktör Analizi

KMO	,911	
Bartlett's Test of Sphericity	1.541,872	sig:0,00
Güvenilirlik Kat Sayısı	,645	

Araştırmada kullanılan iş yaşam dengesi ölçeğine faktör analizi uygulanmıştır. Ölçek iç tutarlılığını olumsuz etkilediği için 41 nolu sorular çıkarılmıştır. Analiz sonucunda KMO değeri 0,911 çıkmıştır. $0,911 > 0,60$ olduğundan örnek büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu söylemek mümkündür. İş yaşam dengesi ölçeğinin güvenilirlik katsayısını ölçmek için kullanılan Cronbach's Alpha değeri analiz sonucunda 0,645 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonucun kabul edilen değerin ($\alpha = ,60$) üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmadan kullanılan "İş Yaşam Dengesi Ölçeği"nin faktör yüklerini belirlemek için açılımlı faktör analizi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre açıklanan toplam varyans %59,74 ve öz değeri 1'den büyük üç faktör bulunmuştur. "İş Yaşam Dengesi Ölçeği"nin faktör yükleri araştırmada belirlenen alt sınır olan 0,30'den büyük çıkmış ve ölçeğin maddeleri faktör yüklerine göre sıralanmıştır. Ölçek maddeleri incelendiğinde katılımcılar ile ilgili yüksek ortalamaya sahip maddenin "İş yükümü oldukça iyi yönettiğime inanıyorum." ($\bar{X}=4,07$) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplara göre en düşük ortalamaya sahip madde ise "Kendimi sadece çalışmayı bilen, yaşamın geri kalan kısmını yaşamayan biri olarak görüyorum." ($\bar{X}=2,50$) olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcıların iş yaşam dengesi ölçeği ile ilgili görüşlerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını analiz etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre de iş yaşam dengesi ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların yaş grupları, çocuk sayısı, eğitim durumu ve turizm sektöründe çalışma sürelerine yönelik olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek için Anova analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların turizm sektöründe çalışma süreleri ile işe yoğunlaşma ve iş-yaşam dengesi alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Anlamlı farklılıkların hangi çalışma süreleri arasında olduğunu tespit edebilmek için de Scheffe analizi uygulanmış ve 15 yıl ve üstü ile diğer çalışma süreleri aralarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Tablo 7 - İş Yaşam Dengesi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

İş Yaşam Dengesi Ölçeği	X	SH	Faktör yükleri	Öz Değerler	Varyans %
İşe Yoğunlaşma				8,071	42,479
Sıradan bir gün içinde, zamanımı ve enerjimi hangi işlere vereceğim konusunda sağlıklı kararlar veriyorum.	2,83	1,41	,807		
İşlerimin yoğunluğuna yetişemiyorum.	2,69	1,34	,762		
Yaşamımın ideal yaşam biçimini yansıttığımı düşünsem de, bir şeyleri kaçırdığım düşüncesiyle yaşıyorum.	3,52	1,38	,735		
İşimden kaynaklanan gerginlikler özel yaşamımı olumsuz yönde etkiliyor.	2,98	1,40	,724		
“Beni mutlu edecek işlerle uğraşsaydım, belki daha mutlu olurum” diye düşünüyorum.	3,32	1,59	,633		
Gün içinde basit şeyler için bile zaman bulamıyorum.	3,03	1,37	,628		
Yaşamı geriden izlediğimi düşünüyorum.	2,85	1,57	,527		
Kendimi sadece çalışmayı bilen, yaşamın geri kalan kısmını yaşamayan biri olarak görüyorum.	2,50	1,52	,424		
İş-Yaşam Dengesi				1,987	10,459
İşim ve kişisel yaşamım arasında bir denge kurabiliyorum.	3,89	1,31	,810		
Yaşamımı iyi planlayarak her işimi yapabiliyorum	3,60	1,38	,786		
İşimde ve özel yaşamımda hoşlandığım etkinlikleri yapıyorum	3,50	1,34	,779		
Hem iş hem özel yaşamıma zamanımı uygun biçimde dağıttığımı düşünüyorum.	3,43	1,32	,774		
İş yükümü oldukça iyi yönettiğime inanıyorum.	4,07	1,17	,774		
İş yaşamımda önceliklerimin neler olduğuna karar veriyor ve bu doğrultuda hareket ediyorum.	4,00	1,21	,743		
Hafta sonlarını eşimle ve/veya arkadaşım ile birlikte bir şeyler yaparak geçiriyorum.	3,66	1,43	,692		
İşe Adanma				1,292	6,802
İşime harcadığım zamandan dolayı iş dışındaki etkinlikleri özlediyorum.	3,05	1,50	,506		
Çok fazla işi aynı anda yapmaya çalıştığım için uyku, düzenli beslenme ve hareket etme gibi temel yaşamsal etkinliklerden fedakârlık ediyorum.	3,17	1,55	,316		
Hafta sonları aralıksız çalışmaya devam ediyorum.	2,57	1,53	,844		
İş yerinden çoğunlukla geç saatlerde çıkıyorum.	2,82	1,49	,621		

Tablo 8

Katılımcıların Çalışma Sürelerine Göre İş Yaşam Dengesinin Anova Analizi

İş Dengeşi	Yaşam	Çalışma Süreleri	n	x	ss	t	p
İşe Yoğunlaşma		1 Yıldan Az	10	3,525	0,730	2,915	0,023
		1-5 Yıl Arası	57	2,998	0,942		
		6-10 Yıl Arası	35	2,818	1,236		
		11-15 yıl Arası	19	3,454	1,198		
		15 yıl ve üstü	46	2,679	0,914		
İş Yaşam Denge		1 Yıldan Az	10	3,429	0,957	3,043	0,019
		1-5 Yıl Arası	57	3,650	0,951		
		6-10 Yıl Arası	35	3,453	1,176		
		11-15 yıl Arası	19	3,699	1,373		
		15 yıl ve üstü	46	4,155	0,718		
İşe Adanma		1 Yıldan Az	10	3,575	1,374	1,167	0,327
		1-5 Yıl Arası	57	2,925	0,920		
		6-10 Yıl Arası	35	2,914	1,446		
		11-15 yıl Arası	19	2,973	1,438		
		15 yıl ve üstü	46	2,696	1,124		

Korelasyon ve Regresyon Analizi

Değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların toplumsal cinsiyet algı ortalamaları 2,61, iş yaşam dengesi ortalamaları ise 3,23’tür.

Tablo 9

Korelasyon Analizi

	\bar{X}	SH	Toplumsal Cinsiyet	İş Yaşam Dengesi	Cronbach’s Alpha
Toplumsal Cinsiyet Algısı	2,61	0,47	1	0,32	0,650
İş Yaşam Dengesi	3,23	0,51	,323**	1	0,645

**p < 0.01, SH: Standart Hata

Tablo 9’da gösterilen Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre iş yaşam dengesi ile toplumsal cinsiyet arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,32$). Her iki ölçeğin de iç tutarlılık kat sayısının 0,60’in üzerinde olması ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 10

Regresyon Analizi

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Sabit	2,333	,209		11,158	,000
Toplumsal Cinsiyet	,345	,079	,323	4,381	,000
R ²	0,104				
Düzeltilmiş R ²	0,099				
F	19,191, p < 0,05				
Bağımlı Değişken: İş Yaşam Dengesi					

Toplumsal cinsiyet algısının iş yaşam dengesini üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla regresyon analizi uygulanmıştır. Tablo 10'a bakıldığında kurulan regresyon analizi sonucuna göre model anlamlı bulunmuştur. ($R^2 = 0,104$, $F = 19,191$ $p < 0,05$). Düzeltilmiş R^2 değeri 0,099 olarak bulunmuştur. Tablo 8'de yer alan regresyon modelinin beta katsayısı incelendiğinde, toplumsal cinsiyet algısında bir birimlik standart sapma olduğunda iş yaşam dengesi standart sapmasında yaklaşık 0,32'lik artış olacağını göstermektedir. Bu sonuca göre iş yaşam dengesindeki %32'lik varyansın toplumsal cinsiyet algısına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Değişkenler arasında basit doğrusal ilişkiye ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir: $y = 2.333 + 0,323 * (\text{Toplumsal cinsiyet algısı}) + e$

SONUÇ

Kadınların çalışma yaşamına katılımının artırılması için ülkelerin genel olarak çaba gösterdiğini görmekteyiz. Fakat kadınlar, işgücü piyasasında temelinde toplumsal cinsiyet algısına dayalı olduğu düşünülen birçok zorlukla baş etmek zorunda bırakılmaktadır. Bununla birlikte günümüzde giderek önemli hale gelen iş ve yaşam arasında denge kurabilme politikaların hayata geçirilmeye çalışıldığı bilinmektedir. Bu iki gerçek birlikte ele alındığında literatür bilgisi kadın çalışanların durumu iç açıcı görünmediğini göstermektedir. Kadınların nicelik olarak ağırlıkta olduğu sektörler arasında yer alan turizm sektöründe konaklama işletmelerinde çalışan kadınlar açısından durumun ne yönde olduğu çalışmanın hayata geçirilmesinde belirleyici olmuştur. Buradan hareketle toplumsal cinsiyet algısının iş yaşam dengesi üzerine etkisini araştırmak için yapılan bu çalışmada toplumsal cinsiyet algısı ve iş yaşam dengesi olmak üzere iki farklı ölçekten faydalanılmıştır. Elde edilen verilerden ulaşılan dikkat çekici sonuçlar arasında ilk olarak "Kadınlar yönetici olabilir." maddesinin ($\bar{X}=4,87$) ile yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Kadınların çoğunluğu hemcinslerinin yönetim pozisyonlarında yer almasını olumlu olarak

değerlendirmektedir. Yine sonuçlarda en düşük ortalamanın ise “Toplumun liderliği genellikle erkeklerin elinde olmalıdır.” maddesinde olduğu görülmektedir. ($\bar{X}=1,40$). Kadınlar yönetimde liderlik gibi önemli konuların yalnızca erkekler tarafından yerine getirilmesi fikrine olumsuz yaklaşmaktadır. Bu sonuç da ilk bulguyu destekler niteliktedir. Bu duruma benzer şekilde başka bir çalışma da kadınların, kadın yönetici ile çalışmayı istemeyeceği yönündeki toplumdaki genel algıdan farklı olarak kadınların çoğunluğunun kadın yönetici ile çalışmak istediği sonucuna ulaşmıştır (Ak ve Okur Çakıcı, 2018). Ulaşılan bir diğer önemli bulgu da çalışmada medeni duruma göre toplumsal cinsiyet algısında farklılıkların olduğudur. Konuyla ilgili cinsiyet ayrımcılığı ve kadının özgürlüğü alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgu bekarların toplumsal cinsiyet algılarının evlilere göre daha olumlu olduğunun tespit edildiği bir çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir (Tekin, 2017). Yine partnerleri ile birlikte yaşayan kadınların toplumsal cinsiyet algılarının evli olan kadınlara göre daha olumlu olduğunun tespiti söz konusudur (Ayçiçek, 2020). Bu durum ise evlilik sonrasında artan sorumlulukların kadınların toplumsal cinsiyet algısını olumsuz etkilediği yönünde değerlendirilmektedir.

Çalışmada iş yaşam dengesi konusunda ulaşılan bulgularda ise katılımcılar ile ilgili yüksek ortalamaya sahip maddenin “İş yükümü oldukça iyi yönettiğime inanıyorum.” ($\bar{X}=4,07$) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların verdiği cevaplara göre en düşük ortalamaya sahip maddenin ise “Kendimi sadece çalışmayı bilen, yaşamın geri kalan kısmını yaşamayan biri olarak görüyorum.” ($\bar{X}=2,50$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar birlikte ele alındığında çalışmaya katılan kadınların iş yaşam dengesi konusunda genel itibariyle başarılı oldukları yönünde değerlendirilmektedir. Öte yandan çalışma süresi açısından 15 yıl ve üzerinde çalışan kadınların işe yoğunlaşma ve iş yaşam dengesi alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu durum kişiler meslekte tecrübe kazandıkça iş yaşam dengesi kurma konusunda daha iyi sonuçlar aldığı yönünde değerlendirilebilir.

Bununla beraber araştırma kapsamında yer alan katılımcıların toplumsal cinsiyet algı ortalamaları 2,61, iş yaşam dengesi ortalamaları ise 3,23 olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgular bizi sektörde çalışan kadınların toplumsal cinsiyet konusunda farkındalıklarının düşük olduğu yönünde değerlendirmeye sevk etmektedir. Keza bulgularda görülen kadının iş hayatında yer alması ve kadının özgürlüğü ile ilgili sorular katılımcıların verdiği cevapların ortalaması sırası ile 4,51 ve 4,47 çıkarken, cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalaması 1,79’dur. Uygulanan korelasyon analizine göre ise toplumsal cinsiyet algısı ile iş yaşam dengesi arasında pozitif yönlü orta dereceli bir ilişki tespit edilmiştir. Bu doğrultuda toplumsal cinsiyet algısı bir birim arttığında iş yaşam

dengesinde %32'lik bir artış meydana gelmesi iş yaşam dengesi kurmadaki değişkenliğin %32'sinin toplumsal cinsiyet algısından kaynaklandığını göstermektedir. Bu kapsamda toplumsal cinsiyete yönelik farkındalığın artışı kadınların iş yaşam dengesini sağlamaları yönünde olumlu sonuçlar sağlayacaktır. Son olarak belirtmek gerekirse çalışmanın ele aldığı konu açısından literatürde yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan gelecek çalışmalara sektörde toplumsal cinsiyet algısı ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi ele alacak nicel ve nitel araştırmalar önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abendroth, A. K. & Dulk, L. (2011). Support for the work-life balance in Europe: the impact of state, workplace and family support on work-life balance satisfaction. *Work, Employment and Society*, 25(2) 234–256.
- Adisa, T. A., Abdulraheem, I. & Isiaka, S. B. (2019). Patriarchal hegemony: Investigating the impact of patriarchy on women's work-life balance. *Gender in Management: An International Journal*, 34 (1), 19-33.
- Ak, M. ve Okur Çakıcı, F. (2018). Çalışan kadınların toplumsal cinsiyet algısı: Gümüşhane'de çalışan kadınlar üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 22 (9), 253-276.
- Alrwajfah, M. M., Almeida-García, F. & Cortés-Macías, R. (2020). Females' perspectives on tourism's impact and their employment in the sector: The case of Petra, Jordan. *Tourism Management*, 78, 104069.
- Altıok Gürel, P. (2018). İş-yaşam dengesini sağlayan faktörlerin kadın akademisyenler için belirlenmesi: Lojistik regresyon analizi. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, (16), 31-44.
- Altınova, H. H. ve Duyan V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 24 (2), 9-22.
- Altuntaş O. ve Altınova, H. H. (2015). Toplumsal cinsiyet algısı ile sosyo-ekonomik değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 10(6), 83-100.
- Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim Üyelerinin İşe Bağımlılık Düzeyi ile İş-Yaşam Dengesi ve İş-Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Konaklama İşletmelerinde Çalışan Kadınlar Açısından Toplumsal Cinsiyet Algısının...

- Ayçiçek, V. (2020). *Kadınlarda Toplumsal Cinsiyet Algısı, Psikolojik İyi Oluş Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bakıcı, B. & Aydın, E. (2020). Türkiye’de kadın çalışanların iş yaşam dengesini şekillendirmede ataerkilliğin rolü. *Economics, Business and Organization Research*, 2(2), 82-98.
- Borah, N. & Bagla, N. (2016). Work-life balance: Assessing perceptions. *Journal of Indian Management*, 13(3), 112-119.
- Connell, R. W. (2005). Work/life balance, gender equity and social change. *Australian Journal of Social Issues*, 40(3), 369-383.
- Costa, C., Bakas, F. E., Breda, Z. & Durao, M. (2017). ‘Emotional’ female managers: How gendered roles influence tourism management discourse. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 33, 149–156.
- Dumanlı, D. (2011). Reklamlarda toplumsal cinsiyet kavramı ve kadın imgesinin kullanımı; bir içerik analizi, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* (2), 133-149.
- Eyüboğlu, D. (2000). *Bankacılık Sektöründe Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık*. KSSGM Yayınları.
- Felstead, A., Jewson, N., Phizacklea, A. & Walters, S. (2002). Opportunities to work at home in the context of work–life balance. *Human Resource Management Journal*, 12 (1), 54–76.
- Ferguson, L. & Alarcon, D.M. (2015). Gender and sustainable tourism: Reflections on theory and practice. *Journal of Sustainable Tourism*, 23(3), 401-416.
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M. & Shaw, J. D. (2003). The relation between work– family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behaviour*, 63 (3), 510–31.
- Gökçil, T. (2019). *Girişimcilik ve Kadın Girişimciliği İş Yaşam Dengesinde Engel ve Fırsat Analizi: Konya İli Örneği*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gregory, A. & S. Milner (2009). Editorial: Work–life balance: A matter of choice? *Gender, Work and Organization*, 16(1), 1-13.
- Haar, J. & Spell, C. S. (2003). Where is the justice? Examining work–family backlash in New Zealand: the potential for employee resentment. *New Zealand Journal of Industrial Relations*, 28 (1), 59–75.

- Kalliath, T. & P. Brough, P. (2008). Work-life balance: A review of the meaning of the balance construct. *Journal of Management & Organization*, 14(3), 323-327.
- Kaliannan, M., Perumal, K. & Dorasamy, M. (2016). Developing a work-life balance model towards improving job satisfaction among medical doctors across different generations. *The Journal of Developing Areas*, 50(5), 343-351.
- Karkoulian, S., Srour, J. & Sinan, T. (2016). A gender perspective on work-life balance, perceived stress, and locus of control. *Journal of Business Research*, 69(11), 4918-4923.
- Koç, B. & Uşaklı, A. (2022). Kadın çalışanların turizm sektöründen ayrılma nedenleri: Keşifsel bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 10(1), 589-609.
- Kozak, E. (2020). *Çalışan Kadınların İş Yaşam Dengesi Üzerine Sosyolojik Bir Analiz: Turizm Sektörü Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükusta, D. (2007). Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesi sorunları ve çözüme yönelik yaklaşımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 243-268.
- Lockwood, N. R. (2003). Work/life balance: Challenges and solutions. *HR Magazine*, 2, 2-10.
- Rasmussen, J. M., Najarian, M. M., Ties, J. S., Borgert, A. J., Kallies, K. J. & Jarman, B. T. (2021). Career satisfaction, gender bias, and work-life balance: a contemporary assessment of general surgeons. *Journal of Surgical Education*, 78(1), 119-125.
- Sayer, H. (2011). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Erkeklerin Katılımı*. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Seval, H. N. (2017). Çalışan kadınların en büyük sınavı: İş-aile yaşamı dengesizliği ve kadın sağlığına etkisi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 184-193.
- Tekin, A. Ö. (2017). Turizm sektöründe toplumsal cinsiyet algısı: Beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 669-684.

Konaklama İşletmelerinde Çalışan Kadınlar Açısından Toplumsal Cinsiyet Algısının...

- Topgül, S. (2016). İş ve aile yaşamı dengesi(zliği)nin kadın çalışanlar üzerindeki etkileri. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 217-231.
- Tucker, H. & Boonabaana, B. (2012). A critical analysis of tourism, gender and poverty reduction. *Journal of Sustainable Tourism*, 20(3), 437-455.
- Umutlu, S. (2020). *Çalışan Kadınların İş-Yaşam ve İş-Aile Yaşam Dengesinin Tükenmişlik Üzerine Etkisi: Kadın Akademisyenler Üzerine bir Uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Urhan, B. (2015). Toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü ve işçi sendikalarında izdüşümleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 15 (56), 22-29.
- Yamuç, V. A. ve Türker, D. (2015). Örgütsel stres kaynaklarının analizi: Bir üretim işletmesinde kadın ve erkek çalışanlar üzerine inceleme. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 389-423.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: In the study, it is aimed to examine the effect of gender perception on work-life balance in the tourism sector.

Methodology: The study was based on the quantitative research method. Questionnaire technique was used to obtain the data. Two different questionnaires were used in the research, namely the gender perception scale and the work-life balance scale. The study is applied to women working in accommodation businesses that operate labor-intensively in tourism. Within the scope of the study a questionnaire was applied to 172 women working in 3, 4 and 5 star businesses operating in Alanya. It is thought that the study will enrich the work-life balance literature from a gender perspective. In this context, first of all, gender and work-life balance will be mentioned in the conceptual framework, and then researches on the subject will be included. In the next stage, the findings obtained from the field research will be shared and evaluated in the conclusion.

Findings and Results: Among the results obtained it was seen that the women participating in the study negatively perceived the presence of only men in the management levels, and they were generally successful in providing work-life balance, and this was related to the experience gained in the sector. On the other hand, it has been found that there are differences in gender perception according to marital status and that gender awareness has a positive effect on establishing work-life balance.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.63491>

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	06.07.2022	Submitted date
Kabul tarihi	02.08.2022	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.08.2022	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akkaş, E. & Emsen, Ö. S. (2022). Ruhsal Bozuklukların Sosyoekonomik Belirleyicileri Üzerine Uygulamalar. *Journal of History School*, 59, 2708-2741.

RUHSAL BOZUKLUKLARIN SOSYOEKONOMİK BELİRLEYİCİLERİ ÜZERİNE UYGULAMALAR¹**Elif AKKAŞ² & Ömer Selçuk EMSEN³****Öz**

Ruhsal bozuklukların yaygın hale gelmesi bu bozuklukların ülkelere büyük bir ekonomik yük oluşturmaktadır. Genel olarak ruhsal bozuklukların genetik unsurlardan kaynaklanmasının yanı sıra bireyin bulunduğu sosyoekonomik koşulların da önemli etkisi olduğuna dair literatür yaygınlaşmaya başlamaktadır. Dolayısıyla çalışmada ruh sağlığının sosyoekonomik belirleyicilerinin kanıtlarına ve sonuçlarına odaklanılmıştır. Çalışma konuyu üç bölümde ele almaktadır. Birinci bölümde; ruh sağlığına, ruhsal bozuklukların yaygınlığına ve ülkelere ekonomik yük oluşturduğuna dair küresel kanıtlar sunulmaktadır. İkinci bölümde; ruhsal bozuklukların, sosyoekonomik faktörler ile arasında bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalardan kanıtlar sunulmaktadır. Üçüncü bölümde gerek teorik gerekse ampirik literatürden hareketle ruhsal bozukluklara etki edeceği hususunda model oluşturulması yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda uygun veri setine sahip seçilmiş 17 gelişmiş, 18 gelişmekte olan ve 16 az gelişmiş ülkeden oluşan toplam 51 ülkede, 1991–2019 dönemi için panel veri analizlerine gidilmiştir. Bu doğrultuda, kişi başı GSYİH, gelir dağılımı eşitsizliği, işsizlik oranı, eğitim düzeyi ve siyasal göstergelerden oluşan sosyoekonomik belirleyiciler ile ruhsal bozukluklar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Panel veri yaklaşımında serilerin ikinci nesil birim kök

¹ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden çıkarılmıştır. Makale yazar katkı oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

² Arş. Gör. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Sağlık Ekonomisi ve Politikaları Ana Bilim Dalı, elif.akkas@erzincan.edu.tr, 0000-0002-9555-7340.

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat Bölümü, osemisen@atauni.edu.tr, 0000-0002-1809-0513.

sınamaları sonucunda eş bütünleşme analizlerine gidilmiştir. Elde edilen ampirik bulgular, uzun dönemde Gini katsayısı, işsizlik oranı, kişi başı gelir, eğitim endeksi ve siyasal göstergelerin ruhsal bozuklukları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Gini katsayısı ve işsizlik oranındaki artışlar ruhsal bozuklukları artırırken, kişi başı gelir, eğitim ve siyasal göstergelerdeki artışlar ise ruhsal bozuklukları azaltmaktadır. Bu bağlamda sosyoekonomik belirleyicilerin, ruhsal bozukluklar üzerinde önemli bir etkisi olduğu açık bir şekilde ortaya koyulurken, dünya genelinde ülkelerin istihdamı ve dolayısıyla gelir artışlarını önceleyen, gelir dağılımında adaleti sağlayan, eğitimde nitel ve nicel boyutlarda iyileşmeler sağlayan ve siyasal açıdan daha demokratik bir yaşam sunan politikalarının ruhsal bozuklukları azaltıcı etkiler yaratacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ruhsal Bozukluklar, Ruh Sağlığı, Sosyoekonomik Belirleyiciler, Panel Veri Analizleri.

Applications on Socioeconomic Determinants of Mental Disorders

Abstract

The prevalence of mental disorders and these disorders create a great economic burden on countries. In general, the literature is beginning to spread that mental disorders are caused by genetic factors as well as the socioeconomic conditions of the individual. Therefore, the study focused on the evidence and consequences of socioeconomic determinants of mental health. The study deals with the subject in three parts. In the first part; Global evidence is presented on mental health, the prevalence of mental disorders and the economic burden on countries. In the second part; Evidence from studies showing a relationship between mental disorders and socioeconomic factors is presented. In the third chapter, based on both the theoretical and empirical literature, a model has been created that will affect mental disorders. In this direction, panel data analyzes were conducted for the period 1991-2019 in a total of 51 countries, consisting of 17 developed, 18 developing and 16 underdeveloped countries, selected with appropriate data sets. In this direction, the relationships between socioeconomic determinants consisting of GDP per capita, income distribution inequality, unemployment rate, education level and political indicators and mental disorders were examined. In the panel data approach, cointegration analyzes were carried out as a result of the second generation unit root tests of the series. The empirical findings revealed that the long-term Gini coefficient, unemployment rate, per capita income, education index and political indicators affect mental disorders. Accordingly, while increases in the Gini coefficient and unemployment rate increase mental disorders, increases in per capita income, education and political indicators decrease mental disorders. In this context, while it is clearly revealed that socioeconomic determinants have a significant impact on mental disorders, the policies that prioritize employment and therefore income increases, ensure justice in income distribution, provide qualitative and quantitative improvements in education, and offer a

Ruhsal Bozuklukların Sosyoekonomik Belirleyicileri Üzerine Uygulamalar

more democratic life politically, are clearly demonstrated. It can be said that it will create effects in reducing the disorders.

Keywords: Mental Disorders, Mental Health, Socioeconomic Determinants, Panel Data Analysis.

GİRİŞ

Ruh sağlığı, sağlık ve esenliğin ayrılmaz bir parçasıdır ve bir dizi biyolojik, sosyal, ekonomik ve çevresel faktör tarafından belirlenmektedir. Ruhsal bozuklukların biyolojik veya kalıtsal nedenleri olmasına rağmen aynı zamanda sosyal, ekonomik ve çevresel faktörlerden etkilenmektedirler.

Tüm bireyler veya toplumlar için ruhsal, fiziksel ve sosyal sağlık, yaşamın hayati ve iç içe geçmiş zincirleridir. Bu anlayış ruh sağlığının bireylerin, toplumların ve ülkelerin genel refahı için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ruh sağlığı bireylerin yeteneklerini fark etmelerine ve hayatın normal streslerinin üstesinden gelmelerine, üretken ve verimli çalışmalarına ve içinde buldukları topluma katkıda bulunmalarına yardımcı olmaktadır. Ancak, dünyanın pek çok yerinde ruh sağlığına ve ruhsal bozukluklara, fiziksel sağlıkta olduğu gibi aynı derecede önem verilmemektedir. Aksine ya görmezden gelinmekte ya da ihmal edilmektedir.

Dünya çapında ruhsal bozukluklar yaygın olmakla birlikte kronik ve engelleyici sağlık durumları arasındadır. Dolayısıyla pek çok ülkede ruhsal bozukluklar önemli ölçüde ekonomik ve sosyal bir yük getirmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, dünya çapında insanlar, ruhsal bozukluklara karışı bağışık değildir ancak kalıtsal faktörlerin yanı sıra düşük gelirli, işsizler, düşük eğitimli kişiler, evsizler, şiddet mağdurları, göçmenler, mülteciler, istismara uğramış kadınlar ve ihmal edilen yaşlılar gibi kişiler arasında ruhsal bozukluk ortaya çıkma riski daha yüksektir.

Fiziki sağlıktaki aksaklıkları elimine etme çabalarının ruh sağlığında yeterli düzeyde ele alınmaması, yalnızca ruhsal bir bozukluğu olan kişiler için değil, tüm ülkeler için endişe kaynağıdır. Diğer bir ifadeyle ruh sağlığı sorunları yalnızca bir kesimi değil, toplumu bir bütün olarak etkilemektedir. Bu nedenle küresel kalkınmayı da olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle tedavi ve önleme faaliyetleri için kaynakların tahsisinden kaynaklanan doğrudan maliyetlerin yanı sıra tedavi süresince ortaya çıkan işgücü ve buna bağlı kayıplar dolaylı maliyet olarak ortaya çıkmaktadır. Yani ekonomik yük yalnızca hastalığın doğrudan sağlıkla ilgili etkisini değil, aynı zamanda da kayıp iş veya boş zaman ve aile veya bakıcı yükü gibi diğer ekonomik sonuçları da kapsamaktadır. Kısaca ruhsal

bozukluklar bireylere, hanelere, işverenlere ve bir bütün olarak topluma çeşitli yükler (malîyetler) getirmektedir. Bu malîyetler; tedavi ve bakım malîyetleri, iş performansının bozulmasından kaynaklanan üretkenlik kayıpları, aile üyeleri ve arkadaşlar tarafından yapılan resmi olmayan bakım girdileri, tedavi yan etkileri ve ölüm dahil olmak üzere potansiyel olarak önemli ekonomik malîyetleri temsil eden bir dizi başka malîyetlerden oluşmaktadır.

Ruhsal bozuklukları etkili bir şekilde önlemek ve neden olduğu bu ekonomik ve toplumsal malîyetleri azaltmak için sosyoekonomik faktörlerin bu bozukluklara neden olma ve sürdürme de oynadığı rolü göz önünde bulundurmaya gerekmektedir. Söz konusu sosyoekonomik faktörler insanların doğdukları, büyüdükları, yaşadıkları, çalıştıkları yer ile sağlık ve esenliğini etkileyen yaşam koşullarıdır. Dolayısıyla sosyoekonomik faktörler ruhsal bozukluklardan ayrı düşünülemez. Başlıca sosyoekonomik faktörler olan eğitim, gelir, gelir dağılımı eşitsizliği, işsizlik, siyasal göstergeler ruh sağlığını etkilemektedir. Ayrıca ruhsal bozukluklar ile sosyoekonomik faktörler arasında çift yönlü bir ilişki söz konusudur. Ruhsal bozukluklar gelirin ve istihdamın azalmasına yol açar. Bu da yoksulluğu güçlendirir ve dolayısıyla ruhsal bozukluk riskini artırır. Sosyoekonomik faktörler ruh sağlığını yaşam boyu etkiler, başka bir deyişle kuşaktan kuşağa aktarılır. Bu durum sosyoekonomik faktörlerin ruh sağlığı açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik faktörlerin ruh sağlığındaki bir diğer önemi ise değiştirilebilir olmalarıdır. Bu da ruhsal bozuklukları önlemek ve ülkeler üzerindeki yükü azaltmak için önemli bir unsurdur. Buradan hareketle çalışmada değiştirilebilir sosyoekonomik faktörlerin ruhsal bozukluklar üzerindeki etkisinin araştırması amaçlanmıştır.

LİTERATÜR İNCELEMESİ

Gresenz vd. (2001), ABD’de gelir ve ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. En düşük gelir dilimindeki bireyler arasında ruhsal bozukluk olasılığının çok daha yüksek olduğunu kanıtlamışlar ancak gelir eşitsizliğinin kötü ruh sağlığı sonuçlarıyla ilişkili olduğuna dair hiçbir kanıt elde edilememiştir.

Steptoe vd. (2007), 23 ülkede üniversite öğrencilerinde depresif belirtilerin sosyoekonomik arkaplanını araştırmışlardır. Zayıf sosyoekonomik geçmişin her ülkede depresif belirtilerle ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bireysel düzey etkilerine bağlı olarak, daha fazla gelir eşitsizliği içeren ülkelerde daha yüksek depresif belirtilerin olduğunu kaydetmişlerdir. Cifuentes vd. (2008), 2002-2003 döneminde 65 ülkede majör depresif dönemlerin gelir eşitsizliği ve insani gelişme endeksi ile ilişkisini araştırmışlardır. Orta derecede gelişmiş

Ruhsal Bozuklukların Sosyoekonomik Belirleyicileri Üzerine Uygulamalar

ülkelerin en düşük majör depresif dönemlerin prevalansına sahip olduğunu, bunu yüksek ve düşük gelişmiş ülkelerin izlediğini bulmuşlar. Yalnızca yüksek insani gelişme endeksine sahip ülkeler arasında Gini endeksi, majör depresif dönemlerle pozitif olarak ilişkili olduğunu bulmuşlar. Gelir eşitsizliğinde %1'lik bir artışla bağlantılı bir ülkede yaşayan bir kişi için Majör depresif dönemlerin riskinde %4'lük bir artış olduğunu göstermişlerdir. Goetz vd. (2015), ABD'de 2002-2008 dönemi ruh sağlığının ilçe düzeyinde belirleyicilerini araştırmışlardır. Yoksulluk oranı ve Gini eşitsizlik katsayısının her ikisi de zayıf ruh sağlığı arttırdığı ve yoksulluğun etkisinin eşitsizliğin etkisinden daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Nowatzki (2012),2000 yılı 14 OECD ülkesinde gelir eşitsizliği ile sağlık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Gelir eşitsizliğinin zayıf nüfus sağlığı ile ilişkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Turan ve Şimşek (2020), 1991-2015 dönemi 15 Avrupa ülkesinde intiharın ekonomik ve sosyal belirleyicilerini incelemişlerdir. Kişi başına düşen reel GSYİH'nin intihar oranları ile negatif ilişkili olduğu ve Gini endeksinin intihar oranları üzerinde doğrusal bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Dierckens vd. (2020),17 ülkenin 2010,2014 ve 2018 yıllarında servet ile sosyoekonomik eşitsizliklerin ergen ruh sağlığı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Artan ulusal varlığın (WI) ortalama psikolojik ve somatik belirtileri azalttığı ve sosyoekonomik eşitsizliklerin azaldığını ortaya çıkarmışlardır. Buna karşılık, yüksek ulusal Gini, daha kötü ortalama psikolojik ve somatik semptomlarla ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Inagaki (2010), Japonya'da 1951-2007 döneminde intihar oranı ile gelir eşitsizliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gelir eşitsizliği ve işsizlik oranının Japonya'daki intihar oranıyla pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu gösterilmiş ve Japonya'nın intihar oranındaki dalgalanmalar kısmen gelir eşitsizliği ile açıklandığı ortaya koyulmuştur. Dooley vd. (2000), Kaliforniya'da 1992-1994 döneminde eksik istihdam ile depresyon arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İşsiz ve eksik istihdam edilen grupların istihdam edilen gruplara daha fazla depresyon bildirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Talala vd. (2008), Finlandiya'da psikolojik sıkıntı ile sosyoekonomik faktörler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Psikolojik sıkıntı ile sosyoekonomik faktörlerin ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Eğitimin ters ve tutarsız olduğunu, işsizliğin ise artan psikolojik sıkıntıyla ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Paul ve Moser (2009), Almanya'da işsizliğin ruh sağlığını bozduğu hipotezini araştırmışlardır. Bir işi kaybetmenin ruh sağlığındaki olumsuz değişikliklerle ilişkili olduğunu ve bir işsizlik döneminden sonra yeniden iş bulmanın akıl sağlığının iyileşmesi ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Jefferis vd. (2011),2003-2004 dönemi altı Avrupa ülkesi ile Şili'de işsizlik ve majör depresif bozukluk arasındaki ilişkiyi araştırmış ve işsizlerde depresyon prevalansının arttığına dair kanıtlar bulmuşlardır. Depresyonlu yetişkinlerin daha sonra işsizlik riski altında olma

eğilimi göz önüne alındığında ise işsiz yetişkinlerin, majör klinik depresyonun başlangıcı için özellikle risk altında olduğunu ileri sürmüşlerdir. Fukuda ve Hiyoshi (2012), Japonyada gelir ve istihdamın psikolojik sıkıntı ve depresyon tedavisi üzerindeki etkilerini araştırmışlar ve düşük gelir ve işsizliğin daha yüksek bir psikolojik sıkıntı ve depresyon tedavisi yaygınlığı ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Kawakami vd. (2012), erken başlangıçlı ruhsal bozukluklar ile yetişkin hane geliri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Erken başlangıçlı ruhsal bozukluklar, yüksek ve üst-orta gelirli ülkelerde önemli ölçüde azaltılmış hane geliri ile ilişkili iken, düşük/düşük-orta gelirli ülkelerde bu ilişki söz konusu olmamıştır. İşsizlik oranları ile intihar oranları arasındaki ilişki ise belgelenmiştir. Frieters vd. (2014), Avustralya’da ruh sağlığının istihdam üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Ruh sağlığının kötüleşmesinin istihdamın önemli ölçüde azalmasına yol açtığına dair sağlam kanıtlar bulmuşlardır. Ignatyev vd. (2014), Kazakistan’ın dezavantajlı kentlerinde psikolojik sıkıntının sosyoekonomik özelliklerini araştırmışlardır. İşsizlik ve düşük kişisel gelirin psikolojik sıkıntı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yüksek eğitim dereceleri ise daha düşük psikolojik sıkıntı seviyeleri ile ilişkilendirilmemiştir. Lazzarino vd. (2014), Tayland ve İngiltere’de psikolojik sıkıntı ile düşük sosyoekonomik durum arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yüksek psikolojik sıkıntı ile düşük sosyoekonomik durum arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Linander vd. (2014), İsveç’te psikolojik sıkıntı ile düşük sosyoekonomik durum arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. mali sıkıntı, sosyal refah veya işsizlik sigortasıyla yaşamak, psikolojik sıkıntı ile ilişkilendirdiler. Düşük eğitimin daha sonraki psikolojik sıkıntı ile önemli ölçüde ilişkili olmadığı sonucuna varmışlardır. Buffel vd. (2015), Avrupa’da istihdam edilenler, işsizler ve istihdam edilmeyenler arasında ekonomik krizin akıl sağlığı sonuçlarını incelemişlerdir. Krizden en çok etkilenen ülkelerde işsizlik ve ardından gelen depresyon duygularının daha yaygın hale geldiğini ve işsizliğin yüksek oranda arttığı ülkelerde, iş arayanların daha çok depresyonda olduğunu, son olarak erkek öğrenciler, engellilik veya hastalık nedeniyle işsiz erkekler ve evde çalışan erkekler ve kadınlarda işsizliğin arttığı ülkelerde daha fazla depresyonun olduğunu bildirmişlerdir. Depresyon ile ulusal işsizlik oranlarındaki artış arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Torre vd. (2018), İspanya’da majör depresif bozukluk yaygınlığının bireysel ve sosyoekonomik faktörlerle ilişkisini incelemiş ve majör depresif bozukluk yaygınlığının her iki cinsiyette işsizler ve dezavantajlı sosyoekonomik konumdakiler arasında daha yaygın olduğunu bulmuşlardır. Schmitz (2011), Almanya’da işsizliğin sağlık üzerindeki nedensel etkisini araştırmış ve işsizliğin ruh sağlığı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğuna dair kanıt bulamamıştır. Berchick vd. (2012), ABD’de istemsiz iş kaybıyla depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İş kaybı, takipteki

Ruhsal Bozuklukların Sosyoekonomik Belirleyicileri Üzerine Uygulamalar

depresif belirtiler ile pozitif olarak ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Mevcut işsizlik durumunun depresif belirtilerle önemli ölçüde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Sosyoekonomik göstergelerinden, yalnızca eğitim kazanımı ve gelir, daha düşük bir depresyon ile anlamlı şekilde ilişkilendirilmiştir. Kelly ve Doherty (2013), İrlanda'da ekonomik sorunların ruh sağlığı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. İşsizlik oranındaki artışın (2006'da %4'ten 2011'de %14'e) ve 2010 ile 2011 arasında intiharlardaki %7'lik artış meydana getirdiğini ortaya çıkarmışlardır. İrlanda'nın ekonomik sorunlarının ardından intihardaki belirgin artışın, İrlanda'nın ekonomik sorunlarının başlamasından birkaç yıl sonra, yalnızca 2011'de ortaya çıktığını ve bu eğilimden yola çıkarak, gelecek yıllarda depresyon ve anksiyete bozuklukları için birinci basamak sağlık hizmetlerine başvurularda benzer artışlar olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Schröder (2013), Almanya'da istemsiz iş kaybının sağlık üzerindeki uzun vadeli sonuçlarını araştırmıştır. Tesis kapanması deneyimi olan bireylerin uzun vadede acı çektiği, erkeklerin depresyona girme olasılığının daha yüksek olduğu, kadınların genel sağlık durumlarında ve daha fazla sayıda kronik rahatsızlıkta daha zayıf sağlık durumuna sahip oldukları bildirilmiştir. Barth vd. (2011), 1993-2007 dönemi 18 sanayileşmiş ülkenin sosyoekonomik faktörler ile intihar oranları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sosyoekonomik faktörlerin (GSYİH, işsizlik oranları, işgücüne katılım oranları ve boşanma oranları) intihar oranları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Chang vd. (2013), 2000-2009 dönemi için 27 Avrupa, 18 Amerika, 8 Asya ve 1 Afrika ülkesinin 2008 ekonomik krizinin uluslararası intihar eğilimleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 2008 ekonomik krizinden sonra, incelenen Avrupa ve Amerika ülkelerinde, özellikle erkeklerde ve daha yüksek iş kaybı olan ülkelerde intihar oranlarının arttığı sonucuna varmışlardır. Phillips ve Nugent (2014), 50 ABD eyaletinde 2007-2009 döneminde büyük durgunluğun intihar oranlarındaki artışın oluşmasında ekonomik faktörlerin rolünü incelemişlerdir. İşsizlik oranları ile toplam intihar oranları arasında güçlü bir pozitif ilişki bulmuşlardır. Golberstein vd. (2016), ABD eyaletlerinde ekonomik koşullar ile çocuk ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ekonomik koşullar kötüleştikçe ruh sağlığı durumunun düştüğünü ve bu sonucun, iş kaybı yaşama olasılığı en düşük olan aileler de dahil olmak üzere incelemiş oldukları hemen hemen her alt grupta yaygın olduğu sonucuna varmışlar. Eriksson vd. (2010), Danimarka'da 1980-1993 döneminde işsizlik ve ruhsal bozukluklar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Uzun ve orta vadeli işsizlik deneyimlerinin, bireyin ilk kez bir psikiyatri hastanesine kabul edilme olasılığının arttığını bulmuşlardır. Iglesias-García vd. (2017), İspanya'da 1999-2013 döneminde intihar, işsizlik ve ekonomik durgunluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Erkeklerde kriz öncesi (1999-2007), dönemde işsizlik ve intihar arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulmuşlardır. O dönemde işsizlikteki her yıllık %1'lik artışın toplam nüfustaki

yıllık intihar varyasyonunda %6,90'lık bir artışla ve çalışma çağındaki erkeklerde yıllık intihar varyasyonunda %9.04'lük bir artışla ilişkilendirilmiştir. Kikuzawa (1998), Japonya'da sosyoekonomik faktörler ile akıl hastalığı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sosyoekonomik faktörler ile akıl hastalığı arasındaki ters ilişkinin geçerli olmadığı bulunmuştur. Ruhsal bozukluk yaşayan üst beyaz yakalılarının sayısının alt beyaz yakalılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Skapinakis vd. (2006), Birleşik Krallık'ta sosyoekonomik durum ile yaygın ruhsal bozukluklar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Düşük sosyoekonomik gruplardaki bireylerde yaygın ruhsal bozukluklarda artışa sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ancak kalıcı tekrarlayan vakalarda sosyo-demografik değişkenlerin önemsiz hale geldiğini bildirmişlerdir. Depresyonun mali zorluklar ile önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Lorant vd. (2007), Belçika'da depresyonun sosyoekonomik risk faktörlerini belirlemek için araştırma yapmışlardır. Maddi sıkıntı, yoksunluk ve yoksulluk gibi maddi zorluklarda 1 yıllık artışların depresif belirtiler riskinde ve sıklıkla majör depresyon riskinde artışa yol açtığını bulmuşlardır. Orpana vd. (2009), Kanada'da psikolojik sıkıntıyla düşük gelir arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Düşük gelirli kişilerin önemli ölçüde daha yüksek psikolojik sıkıntı riski altında olduğu sonucunu tespit etmişlerdir. Butterworth vd. (2009), Avustralya'da mali zorluk ve sosyoekonomik durumun ile depresyon arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Mali zorluğun depresyonla ilişkili olduğu doğrulanmıştır. Depresyonun eğitimsel kazanım, işsizlik, çocukluk yoksulluğu, konutta kalma süresi ve önceki mali zorluk gibi diğer sosyoekonomik konum ölçülerinden daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Caron ve Liu (2011), Kanada'da düşük gelirli nüfus ile düşük gelirli olmayan nüfus arasındaki psikolojik sıkıntı seviyesini karşılaştırmışlardır. Düşük gelirli nüfusta psikolojik sıkıntı seviyesinin düşük gelirli olmayan nüfusa göre %28 daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Rojas (2011), 2007 yılında 16 Latin Amerika ülkesinde psikolojik sıkıntı ile yoksulluk arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 16 Latin Amerikalı yoksulların psikolojik sıkıntısı (kişi başına düşen geliri günde 2,5 ABD doları veya daha az olan) orta gelirli insanlarınkinden ve açıkça zengin grubun psikolojik sıkıntısından daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Santiago vd. (2011), ABD'de yoksulluk ve sosyoekonomik durum ile psikolojik sıkıntı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yoksulluk ve gelir ilgili stres, yoksul çocuklar ve yetişkinler arasındaki psikolojik sorunlara açıkça katkıda bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Kocalevent vd. (2011), Almanya'da yorgunluk ve stresin belirleyicilerini incelemişlerdir. Düşük sosyoekonomik durumun artan yorgunluk oranları ve algılanan stres ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Kosidou vd. (2011), 2002 yılında İsveç Stockholm'da düşük sosyoekonomik durumun yaygın ruhsal bozukluklar üzerindeki etkisini ele almışlardır. Düşük sosyoekonomik

Ruhsal Bozuklukların Sosyoekonomik Belirleyicileri Üzerine Uygulamalar

durumun depresyon ve psikolojik sıkıntıyı ortaya çıkardığını tespit etmişlerdir. Isaacs vd. (2018), Avustralya’da gelire göre değişen psikolojik sıkıntı oranlarını incelemişlerdir. Avustralyalıların en fakir beşte birini oluşturan yaklaşık 10 kişiden 1’i şu anda çok yüksek bir psikolojik sıkıntı yaşadığını ve bunun da, en zengin beşte birindeki 50 kişiden 1’ine denk düştüğü sonucuna varmışlardır. Dahl vd. (2006), Norveç’te gelir eşitsizliği ile ölüm oranları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Düşük gelir ve düşük eğitim düzeyine sahip olan kişilerde ve gelir eşitsizliğinin yüksek olduğu bölgelerdeki ölüm etkilerinin diğer bölgelerden önemli ölçüde daha güçlü olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca daha yüksek gelir eşitsizliğinin daha yüksek ölüm oranlarını içerdiğini tespit etmişlerdir. Allen vd. (2014), Birleşik Krallık’ta ruh sağlığın sosyal belirleyicilerini incelemişlerdir. Yoksul ve dezavantajlı kişiler, yaygın zihinsel bozukluklardan ve bunların olumsuz sonuçlarından orantısız bir şekilde mustarip olduğu, ancak orta sınıfın da etkilenmediğini bildirmişlerdir. Hane geliri, düşük eğitim düzeyi, maddi dezavantaj, işsizlik ve yaşlılar için izolasyon yaygın ruhsal bozukluklara yol açan faktörler olduğu ileri sürülmüştür. Madianos vd. (2014), 1990-2011 dönemi Yunanistan’daki ekonomik krizden kanıtlar sunarak intihar, işsizlik ve diğer sosyoekonomik faktörler arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Gelir ve iş kaybı yaşayan kişilerin, depresyona girme veya intihar etme risklerine maruz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Gravellea vd. (2002), 1981-1989 döneminde 75 ülkede gelir, gelir eşitsizliği ve sağlık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Gelir, gelir eşitsizliği ile nüfus sağlığı arasındaki tahmini ilişki, tahmin edilen modellerin hiçbirinde anlamlı olmadığı bulunmuştur. Lund vd. (2011), 1990-2008 döneminde düşük ve orta gelirli ülkelerde yoksullukla çeşitli ruhsal bozukluklar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Düşük ve orta gelirli ülkelerde, yoksulluğu azaltma müdahalelerinin zihinsel sağlık etkisinin yetersiz olduğunu bulmuşlardır. Buna karşılık, ruh sağlığı müdahaleleri tüm çalışmalarda iyileştirilmiş ekonomik sonuçlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lerskullawat ve Puttitanun (2020), Tayland’da 2015-2017 döneminde ekonomik koşullar ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Daha yüksek kişi başına GSYİH, daha yüksek istihdam oranları ve daha düşük hane borcu ile ölçülen daha iyi ekonomik durumların zihinsel bozukluk oranlarını azaltmaya yardımcı olduğunu, daha fazla sağlık hizmetine erişilebilirlik ve daha düşük teknolojiye erişilebilirlik gibi sosyal faktörlerin de zihinsel sağlık bozukluk vakalarını azalttığını bulmuşlardır. Berk vd. (2006), 1968-2002 döneminde Avustralya’da makroekonomik değişkenlerin intihara etkisini araştırmışlardır. Makroekonomik değişkenlerin (konut kredisi faiz oranları, işsizlik oranı, endüstriyel anlaşmazlıklar nedeniyle kaybedilen iş günleri, Tüketici Fiyat Endeksi, kişi başı GSYİH ve tüketici güven endeksi) önemli ölçüde intiharla ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Chandra Das ve Mukherjee (2020), ruhsal bozukluklar ile sosyoekonomik göstergeler arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Ruhsal bozuklukların yalnızca düşük gelirli ülkeler için değil, yüksek gelirli ülkeler için de bir problem olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Goldman-Mellor vd. (2010), ABD’ de 1990-2009 ekonomik daralma ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Olumsuz ekonomik geçişlerin, özellikle depresyon, intihar ve madde bağımlılığı gibi artan zihinsel sağlık sorunlarını öngördüğünü göstermişlerdir. Suokas vd. (2019), 1996-2014 yılları arasında Finlandiya’da ruhsal bozukluk nedeniyle ilk psikiyatri hastanesine başvuranların insidans oranlarının başvuranların hane halkı geliriyle ilişkili olup olmadığını araştırmışlardır. Hastanede tedavi edilen ilk ruhsal bozuklukların insidans oranlarında gelirin net bir negatif etkisi gözlenmiştir. Turner (1995), ABD’de ekonomik bağlam ile işsizliğin sağlık üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Düşük sosyoekonomik statüdeki ve üniversite düzeyinde eğitime sahip işsiz bireylerde finansal zorlanmadan dolayı benlik duygusunun zarar gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Syed vd. (2006), 2000-2001 dönemi Norveç, Oslo’da yaşayan Pakistanlılar ile Norveçliler ve batılı göçmenleri ruhsal sıkıntı bakımından karşılaştırmışlardır. Daha düşük eğitim seviyesi ve daha düşük istihdama sahip olan kişilerin ve daha yüksek ruhsal sıkıntı seviyesine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Levecque vd. (2008), Belçika’da 2001 ve 2004 yıllarında psikolojik sıkıntı, depresyon ve genel anksiyete açısından Belçikalı(yerliler) ile Belçika’da yaşayan Türk ve Faslı göçmenler karşılaştırılmış, Türk ve Faslı göçmenlerde Sosyoekonomik durum açısından eğitim düzeyinin küçük ama olumlu etkisi olduğu ve maddi durumun iyi olmasının daha az ruh hali problemlerine yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Kawachi vd. (2010), ABD’ de para, eğitim ve sağlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Okullaşmanın sağlık sonuçlarındaki gelişmelerle nedensel olarak ilişkili olduğunu ve ayrıca yoksulların gelirlerinin artırılmasının sağlık sonuçlarında iyileşmeye yol açtığını göstermişlerdir. Mandal vd. (2011), 1992-1998 döneminde ABD’de iş kaybı ve depresyon arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Daha düşük eğitim seviyesinin, akıl sağlığının daha fazla bozulması ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Gerçekleşen iş kayıplarının depresyon ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Sürekli çalışan ve işini kaybeden ancak yakında iş bulabilecek olanların ruh sağlığı açısından önemli bir fark olmadığını, nispeten uzun süre işsiz kalanların genç kohortta çok yüksek derecede depresif semptomlar gösterdiğini tespit etmişlerdir. Vera-Villarreal vd. (2012), Latin Amerika’da mutluluk (öznel iyi oluş) ile sosyo-demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, eğitim düzeyi) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Daha yüksek bir sosyoekonomik düzeydeki insanların daha mutlu olduğunu ve ayrıca cinsiyetler arasında fark olmadığını bulmuşlardır. Eğitim düzeyi ile ilgili olarak ise değişkenler arasında bir ilişki

Ruhsal Bozuklukların Sosyoekonomik Belirleyicileri Üzerine Uygulamalar

bulamamışlardır. Dany vd. (2016), 2009-2010 döneminde Fransa'da Marsilya'da kronik ağrı hastalarında zaman perspektifi içinde sosyoekonomik durumun psikolojik sıkıntı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sosyoekonomik yoksunluk, etkili problem çözmeyi sınırlandırarak, bireyin sıradan yaşamla ilgili dış stres faktörleriyle (örn. Finansal zorlanma) başa çıkması için kişisel kaynaklarını etkilediğini ve son olarak bir kaygı ve depresyon kaynağı oluşturduğunu bulmuşlardır. Eğitim düzeyi düşük olanlar daha endişeli, sosyoekonomik yoksunluk durumundaki hastalar daha depresif ve endişeli, hastalıkları sırasında işsiz olanların daha yüksek depresyon puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Freeman vd. (2016), 2011-2012 döneminde Finlandiya, Polonya ve İspanya'da depresyona sosyoekonomik durumun rolünü araştırmışlardır. Tüm ülkelerde depresyon ve sosyoekonomik durum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Yüksek öğrenimin her ülkede depresyon olasılığını önemli ölçüde azalttığını, ancak gelirin azaltmadığını ortaya koymuşlardır. Liu (2017), Kanada'da gelir eşitsizliği ile sağlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gelir eşitsizliğinin sağlık düzeyini önemli ölçüde olumsuz etkilediğini kanıtlamıştır. Daha yüksek gelir ve eğitim düzeyinin daha yüksek sağlık ve ruh sağlığı düzeyiyle sonuçlandığını göstermiştir. Montano (2021), Almanya'da 1984-2016 döneminde sosyoekonomik durum, refah ve ölüm oranı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yükseköğrenim görmüş kişilerde ölüm riski daha düşük bulunmuştur. Buna karşılık, işsizlik, daha düşük gelir ve refah seviyeleri ile ilişkilendirilmiştir. Bulgular, refah ve ölümlülüğün sosyal belirleyicilerinin araştırılmasında eğitimin gelirden daha üstün bir sosyoekonomik gösterge olduğu fikrini desteklediğini belirtmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Ruh sağlığı üzerine yapılan bu araştırma, ruh sağlığının belirleyicileri, risk ve koruyucu faktörleri ve ruhsal bozuklukların yaygınlığı hakkındaki bilgileri anlamaya ve geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Dünyada ve Türkiye'de ruhsal bozuklukların sosyoekonomik belirleyicileri üzerine yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Günümüzde birçok ülkede artan ruhsal bozukluk vakaları bu konuyla ilgili araştırmaları gündeme getirmiş ve DSÖ'nün bu konuya yönelik araştırmaları önem kazanmıştır.

Bu araştırmanın amacı; ruhsal bozuklukların (genetik faktörler dışında) ekonomik ve sosyal belirleyicilerini geliştirmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ekonomiler üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bağlamda araştırma ruhsal

bozukluk vaka sayılarının gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde hangi sosyoekonomik faktörlerden etkilendiği üzerine tartışmalara katkıda bulunmakta, ekonomik ve sosyal faktörlerin ruhsal bozukluk üzerindeki etkisini araştırmakta ve gelecekteki araştırmalara ışık tutacağı ulusal ve uluslararası literatüre kaynak, bilgi ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Toplumlara ise sorunların belirlenmesi ve sorunlara çözüm üretilmesi açısından yarar sağlayacağı ve ayrıca politika yapıcılara da bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

Veri Seti ve Dönemi

Ülkeler Dünya Bankası ve diğer uluslararası kuruluşların kişi başına düşen gelir düzeylerine göre belirlediği gelişmiş ülkeler, gelişmekte olan ülkeler ve az gelişmiş ülkeler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Seyidoğlu, 2013: 564). Birinci grup gelişmiş ülkeler; Avustralya, Avusturya, Belçika, Kanada, İsviçre, Almanya, Danimarka, İspanya, Finlandiya, Fransa, Birleşik Krallık, İtalya, Japonya, Norveç, Romanya, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri olarak belirlenmiştir. İkinci grup gelişmekte olan ülkeler; Arnavutluk, Arjantin, Bulgaristan, Brezilya, Çin, Küba, Endonezya, Meksika, Malezya, Rusya, Tayland, Türkiye, Güney Afrika, Mısır, Hindistan, Senegal ve Tunus olarak belirlenmiştir. Üçüncü grup az gelişmiş ülkeler ise; Burundi, Orta Afrika Cumhuriyeti, Kongo Demokratik Halk Temsilciliği, Gambia, Mozambik, Nijer, Ruanda, Sudan, Gine, Haiti, Mali, Malawi, Sierra Leone, Togo, Tacikistan olmak üzere toplam 51 ülke olarak belirlenmiştir.

Veri dönemine ait kesiksiz setin olduğu 1991-2019 arası dönemi alınmıştır. Bağımsız değişkenler sosyoekonomik faktörler olarak ülkelerin kişi başı GSYİH (cari ABD doları), eğitim endeksi, Gini katsayısı, işsizlik oranı ve siyasal göstergeler alınmıştır. Bağımlı değişken olarak ülkelerin ruhsal bozukluk vakalarının nüfusa oranı olarak ele alınmıştır. Kişi başı GSYİH, işsizlik oranları verileri World Bank istatistiklerinden; nüfus ve Gini katsayısı verileri ise WIID (Dünya Gelir Eşitsizliği Veritabanı)'den elde edilmiştir. Eğitim endeksi verileri UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma programının) HDI (insani gelişme endeksinden) alınmıştır. Siyasal gösterge verileri World Bank istatistiklerinden elde edilmiştir. Ruhsal bozukluk vaka sayıları WHO (Dünya Sağlık Örgütü)'dan sağlanmıştır. Panel veri analizi yaklaşımıyla araştırma yapılmış olup Stata 14 paket programı kullanılmıştır. Değişkenler arasında yatay-kesit düzeyi ülkeleri ve zaman düzeyini ise verilerin yıllık oluşunu gösterir. Çalışmada tüm ülkelerin ruhsal bozukluk vaka sayıları ile sosyoekonomik faktörler arasında ilişki ele alınmıştır.

Yatay-Kesit Bağımlılığı

Serilerde yatay kesit bağımlılığı (birimler arası korelasyon) varsa birinci nesil testler bu korelasyonu dikkate almadıkları için geçersizdir. Dolayısıyla ikinci nesil testlerin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle yapılacak birim kök analizinde hangi tür testlerin belirlenmesi aşamasında (Yerdelen-Tatoğlu, 2020: 105) ve ayrıca hata teriminde yatay kesit bağımlılığı varsa birinci nesil eş bütünleşme testleri ve tahmin yöntemleri bu korelasyonu dikkate almadıkları için zayıf kalmakta ve bu nedenle yapılacak eş bütünleşme analizinde hangi tür testlerin ve tahmin yöntemlerinin tercih edileceğinin belirlenmesi aşamasında da öncelikle yatay kesit bağımlılığı test edilmelidir (Yerdelen-Tatoğlu, 2020: 237).

Yatay kesit bağımlılığı analizinde birden çok test bulunmaktadır. Ancak analize uygun test için zaman (T) ve yatay kesit boyutları (N) önem taşımaktadır.

Yatay-kesit bağımlılık testlerinden biri olan Breusch ve Pagan (1980) tarafından geliştirilen Lagrange Multiplier (LM) testidir. Bu test $T > N$ olduğu durumlarda kullanılmaktadır. LM test istatistiği aşağıdaki gibi gösterilmektedir.

$$LM = T \sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \hat{p}_{ij}^2$$

Eşitlikte \hat{p} kalıntılara dair korelasyonların örnek tahminin oluşturmaktadır. Teste göre H_0 hipotezi yatay kesitler arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda $T \rightarrow \infty$, N değeri sabitse $\frac{N(N-1)}{2}$ serbestlik derecesinde ki-kare değerleri asimptotik dağılmaktadır (Koçbulut ve Altuntaş, 2016: 152).

Hem N ve hem de T'nin büyük olduğu durumlarda uygulanabilen Pesaran'nın (2004) yılında geliştirdiği CD_{LM} testi Breusch ve Pagan (1980) testinin geliştirilmiş halidir.

$$CDLM = \sqrt{\frac{1}{N(N-1)}} \sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N T \hat{p}_{ij}^2 - 1$$

Teste göre $T \rightarrow \infty$ ve $N \rightarrow \infty$ olduğu durumda yatay kesit bağımlılığının bulunmadığı varsayımı altında çalışır. Bir diğeri Pesaran (2004), $N > T$ durumunda yatay kesit bağımlılığı için CD testini geliştirmiştir (Koçbulut ve Altuntaş, 2016: 152-153).

$$CD = \sqrt{\frac{2T}{N(N-1)} \sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \hat{p}_{ij}}$$

Bu test yatay kesit kalıntıları arasındaki korelasyon katsayılarının toplamına dayandırılmaktadır. Yatay kesitler arasında ilişkinin olmadığını gösteren H_0 hipotezi altında bu test istatistiği standart normal dağılım göstermektedir (Koçbulut ve Altuntaş, 2016: 153). Ancak CD testi $N < T$ olduğu durumda güvenilir sonuçlar vermemektedir (Yerdelen-Tatoğlu, 2020: 241).

Yatay kesit bağımlılık testlerinden bir diğeri Pesaran, Ullah ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen sapması düzeltilmiş NLM (LM_{adj}) testidir. LM_{adj} test istatistiği aşağıdaki gibidir.

$$LMADJ = \sqrt{\frac{2T}{N(N-1)}} \sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N T \hat{p}_{ij} \frac{(T-k) \hat{p}_{ij}^2}{\sqrt{v_{ij}^2}}$$

Denklemden k regresör numarasını simgelerken (u_{Tij}) , $(T-k) \hat{p}_{ij}^2$ 'nin ortalamasını, (u^2_{Tij}) , $(T-k) T \hat{p}_{ij}$ 'nin varyansını göstermektedir. Ayrıca test istatistiği asimptotik standart normal dağılım göstermeyip yatay kesit bağımlılığının olmadığı H_0 hipotezi altında çalışmaktadır (Turgut ve Uçan, 2019: 9). NLM testi N ile T büyük iken kullanılmaktadır (Yerdelen -Tatoğlu, 2020: 237).

Bu testler için oluşturulan hipotezler;

H_0 : Yatay kesit bağımlılığı yoktur.

H_1 : Yatay kesit bağımlılığı vardır.

Test sonucunda H_0 kabul edilirse kesitler (ülkeler) arası yatay kesit bağımlılığı olmadığı ve birinci nesil birim kök testleri ile analize devam edilmesi gerektiğini, H_0 hipotezinin reddedilmesi durumunda ise kesitler (ülkeler) arası yatay kesit bağımlılığının olduğunu ve analize ikinci nesil birim kök testleriyle devam edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Koçbulut ve Altuntaş, 2016: 153).

Homojenlik Testi

Homojenlik testi ülkelerin birinde meydana gelen bir değişmeden diğer ülkelerin de aynı seviyede etkilenip etkilenmediğini test etmektedir (Kar vd., 2018: 312).

Panel veri analizinde öncelikle değişkenlerin homojen olup olmadıklarını belirlemek gerekmektedir. Değişkenlerin homojen olup olmamaları uygulanacak olan birim kök, eş bütünleşme testleri ve eş bütünleşme katsayı tahmincisini belirlemede önemli rol oynar.

Çalışmada homojenlik testi için Pesaran ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen homojenite testi (Δ testi) kullanılmıştır.

Delta testi aşağıdaki gibi iki şekilde hesaplanmaktadır (Erataş ve Başçı Nur, 2013: 214).

$$\tilde{\Delta} = \sqrt{N} \frac{N^{-1}\tilde{S} - k}{\sqrt{2k}}$$

$\tilde{\Delta}_{adj}$ Düzeltilmiş delta test istediğini göstermektedir.

$$\tilde{\Delta}_{adj} = \sqrt{N} \frac{N^{-1}\tilde{S} - E(\bar{Z}_{it})}{\sqrt{var(\bar{Z}_{it})}}$$

Delta testi, büyük örneklerde, Delta adj testi, küçük örneklerde kullanılmaktadır.

Delta (Δ) testine ait hipotezler aşağıdaki şekildedir (Kar vd., 2018: 312).

H_0 : eğim katsayıları homojendir.

H_1 : eğim katsayıları heterojendir.

Birim Kök Testi

Pesaran (2007) faktör yüklerini tahmin etmek yerine birimler arası korelasyonu yok etmek için basit bir yöntem önermiştir. Tahmin edilen ortak faktörlerden fark almak üzerine kurulu bir birim kök testi yerine bireysel serilerin gecikmeli düzeylerinin ve bir farklarının yatay kesit ortalamalarını DF ya da ADF regresyonun gecikmeli yatay kesit ortalamaları ile genişletilmiş hali kullanılmaktadır ve bu regresyonun birinci farkı birimler arası korelasyonu yok etmektedir. Bu test yatay kesit genişletilmiş dikey fuller (CADF) olarak adlandırılmıştır. Im Pesaran ve Shin testinin yatay kesit genişletilmiş türü olarak düşünülebilecek CİPS istatistiği CADF istatistiğinin ortalamasıdır.

Otokorelasyon yokken CADF regresyonu,

$$\Delta Y_{it} = \alpha_i + p_i^* Y_{i,t-1} + d_0 \bar{Y}_{t-1} + d_1 \Delta \bar{Y}_{t-1} + \varepsilon_{it}$$
 şeklinde tanımlanmaktadır.

Im Pesaran ve Shin testinin yatay kesit genişletilmiş türü olarak düşünülebilecek CİPS istatistiği CADF istatistiğinin ortalamasıdır. CIPS istatistiği,

CİPS (N, T) = $N^{-1} \sum_{i=1}^N t_i \text{CADF}_i$ şeklinde hesaplanmaktadır.

Hata teriminde ya da faktörde otokorelasyon varsa regresyon Y_{it} ve \bar{Y}_t 'nin gecikmeli farklarının ilavesi ile genişletilebilmektedir.

$\Delta Y_{it} = \alpha_i + p_i^* Y_{i,t-1} + d_0 \bar{Y}_{t-1} + \sum_{j=0}^p d_{ij} \Delta \bar{Y}_{t-j} + \sum_{j=1}^p \delta_{ij} \Delta Y_{i,t-j} + e_{it}$ şeklinde hesaplanmaktadır.

Genişletme derecesi bir bilgi kriterleri ile ya da ardışık testlerle seçilebilmektedir. CADF regresyonu tahmin edildikten sonra CIPS, CIPS*, P ve Z istatistikleri elde edilmektedir. Bu istatistiklerin birleşik asimptotik limiti standart değildir ve kritik değerler çeşitli T ve N çiftleri için hesaplanmıştır. Bireysel CADF istatistikleri sıfır olmayan korelasyonlar sebebiyle N ve T sonsuza giderken normal olmayan limit dağılımına sahiptir. Gengenbach, Palm ve Urbain (2009) yaptıkları Monte Carlo simülasyonları ile bazı testlerin küçük örnek özelliklerini karşılaştırmış ve Pesaran (2007) testinin tek faktör varken küçük örnek özelliklerinin iyi olduğunu fakat ortak faktör sayısının birden fazla olduğu durumda bozulduğunu göstermiştir (Yerdelen-Tatoğlu, 2020: 84-87). Bu bilgiler ışığında bu çalışmada Pesaran (2007)'in geliştirdiği CİPS testi uygulanacaktır.

CIPS istatistiği hipotezleri şu şekildedir (Turgut ve Uçan,2019:11).

H_0 : Değişken durağan değildir.

H_A : Değişken durağandır.

Eş Bütünleşme Testi

Westerlund (2007), Pedroni'nin değişkenlerin düzey değerleri için, tahmin edilen uzun dönem katsayıları ile birinci farklar kullanılarak tahmin edilen kısa dönem hata düzeltme katsayılarının birbirine eşit olması gereken testlerinin eksikliğini gidermek için, hata düzeltme modeline dayalı dört panel eş bütünleşme testi geliştirmiştir. Bu testlerin ikisi grup ortalama istatistikleri, diğer ikisi ise panel istatistikleri olarak adlandırılmaktadır. Westerlund'nin geliştirdiği bu test, paneli oluşturan serilerin aynı derecede ve birinci farkta I (1) durağan olduğu varsayımına dayanmaktadır (Erataş ve Başçı Nur, 2013: 220).

Westerlund ECM Eş bütünleşme Test istatistikleri

$$\Delta Y_{it} = \delta_i' d_t + \alpha_i Y_{it-1} + \lambda_i' X_{it-1} + \sum_{j=1}^{pi} \varphi_{ij} \Delta Y_{it-j} + \sum_{j=0}^{pi} \gamma_{ij} \Delta X_{it-j} + e_{it}$$

Westerlund testi her bir birime özgü ya da panelin tümü için otoregresif parametrenin iki şekilde değerlendirilmesine izin vermektedir. Panel varyans oranı istatistiklerinde tüm birimler için otoregresif parametre sabit kabul edilirken grup ortalaması varyans oranı istatistiklerinde otoregresif parametre birimden birime değişmektedir. Grup ortalama istatistikleri G_a ve G_T 'nin elde edilmesi için yukarıdaki model her bir birim için OLS tahmini yapılmaktadır. Gecikme uzunluğu (p_i) birimlere göre değer alabildiğinden panelin heterojen olduğu durumda bu istatistiklere daha fazla güvenilmektedir (Yerdelen-Tatoğlu,2020: 201).

$$\hat{\alpha}_i(1) = 1 - \sum_{j=1}^{p_i} \hat{\alpha}_{ij}$$

$$G_a = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \frac{T \hat{\alpha}_i}{\hat{\alpha}_i(1)}$$

$$G_T = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \frac{\hat{\alpha}_i}{SE(1)}$$

SE $\hat{\alpha}_i$ 'nin standart hatasıdır.

P_a ve P_T test istatistikleri ise tüm panele ait bilgiler kullanılarak hesaplanmaktadır.

Uygun gecikme uzunluğunun (p_i) seçilmesinden sonra ΔY_{it} ve Y_{it-1} 'in d_i , ΔY_{it} 'nin gecikmeli değerleri, X_{it-1} ve ΔX_{it} 'nin cari ve gecikmeli değerleri ile regresyonundan kalıntılar hesaplanmaktadır (Yerdelen-Tatoğlu,2020: 202).

$$P_a = T \hat{\alpha}$$

$$P_T = \frac{\hat{\alpha}}{SE(\hat{\alpha})}$$

Test istatistikleri birimlere özgü kısa dönem dinamikleri, otokorelasyonlu hata terimleri, katı dışsal olmayan değişkenler, birimlere özgü sabitler ve trendler ve birimlere özgü eğim parametrelerinin olduğu durumlar için de kullanılabilir. Yatay kesit bağımlılığının varlığı halinde testin bootstrap versiyonu önerilmektedir. Ayrıca yapılan simülasyonlar (Westerlund, 2007) bu testin performansının, kalıntı temelli testlere göre daha iyi olduğunu göstermiştir (Yerdelen-Tatoğlu, 2020: 203).

Bu bilgiler ışığında Westerlund hem heterojen hem de yatay kesit bağımlılığını dikkate aldığı için önemli düzeyde avantaj sağlamaktadır. Çalışmada incelenen seriler arasında hem yatay kesit bağımlılığı hem de

heterojenlik tespit edildiğinden Westerlund panel eş bütünleşme testi uygulanmıştır.

Eş Bütünleşme Katsayılarının Tahmini

Panel eş bütünleşme testleri sonucunda uzun dönemli bir ilişki var ise uzun dönemli ilişkiler çeşitli yöntemlerle tahmin edilmektedir. Tahmin yöntemleri uzun dönem parametresinin tüm birimleri için homojen ya da heterojen olmasına göre ve yatay kesit bağımlılığı olup olmamasına göre tahmin yöntemi tercih edilmektedir (Yerdelen-Tatoğlu, 2020: 210).

Eş bütünleşme modelinin kalıntılarında birimler arası korelasyon varsa birinci nesil tahminciler sapmalıdır dolayısıyla ikinci nesil tahmincilerin kullanılması uygundur. Panel birim kök terslerinde yatay kesit ortalamalardan fark alınarak dönüştürülen değişkenler kullanılarak birinci kuşak panel birim kök testlerinin yapılmasının, yatay kesit bağımlılığını azaltmaktadır. (Eş zamanlı korelasyon varsa yok etmektedir). Bundan dolayı yatay kesit ortalamasından farkı alınmış değişkenler ile eş bütünleşme modeli tahmin edilebilmektedir (Yerdelen-Tatoğlu, 2020: 228).

Pedroni 'nin (2001) ortalama grup dinamik en küçük kareler (DOLSMG) tahmincisinde aşağıdaki modelden hareket edilmektedir:

$$Y_{it} = \mu_i + \beta_i X_{it} + u_{it}$$

$i=1, \dots, N \quad t=1, \dots, T$

Bu model eş bütünleşme modelinin birimler bazında heterojen olduğunu göstermektedir DOLSMG tahmincisine X'lerin öncül değerlerinin ve gecikmelerinin ilave edilmesi, geri bildirim etkilerinin ve içsellik yok edilmesini sağlamaktadır.

Öncelikle her bir birim için eş bütünleşme modeli öncü değerlerin ve gecikmelerin ilavesi ile dinamik en küçük kareler (DOLS) ile tahmin edilmekte ve daha sonra sonuçlar Pesaran ve Smith (MG) yaklaşımı ile tüm panel için birleştirilmektedir (Yerdelen-Tatoğlu, 2020: 223-224).

$$\hat{\beta}_{DOLSMG} = N^{-1} \left[\sum_{i=1}^N \left(\sum_{t=1}^T (Z_{it} Z'_{it}) \right)^{-1} \right] \left(\sum_{t=1}^T (Z_{it} \bar{Y}_{it}) \right)$$

Z_{it} , açıklayıcı değişkenler vektörüdür.

$$Z_{it} = X_{it}, \bar{X}_i, \Delta X_{it-k}, \dots, \Delta X_{it+k}$$

$$\bar{Y}_{it} = Y_{it} - \bar{Y}_i$$

[2725]

Ruhsal Bozuklukların Sosyoekonomik Belirleyicileri Üzerine Uygulamalar

DOLSMG tahmincisi her bir i birimi için DOLS tahmincilerinin ortalaması alınarak elde edilmektedir.

$$\hat{\beta}_{DOLSMG} = N^{-1} \sum_{i=1}^N \hat{\beta}_{DOLS,i}$$

t istatistiğinin ortalaması alınıp aşağıdaki şekilde elde edilir

$$t_{\hat{\beta}, DOLSMG} = N^{-1} \sum_{i=1}^N t_{\hat{\beta}_{DOLS,i}}$$

Bu bilgiler ışığında çalışmada yapılan testler sonucunda uzun dönemli ilişkinin varlığı, uzun dönem parametrelerinin heterojen olması ve yatay kesit bağımlılığının olması nedeniyle ikinci nesil heterojen tahminci olan Ortalama Grup Dinamik En Küçük Kareler (DOLSMG) tahmincisi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Ruhsal Bozuklukların Sosyoekonomik Belirleyicilerine Yönelik Tüm Ülkeler için Yapılan Araştırma

Modelin matematiksel formu:

$$y=f(x, a, z, t, m, n)$$

Ekonometrik formu ise şekilde ifade edilebilmektedir:

$$y_{it}=\alpha_{it}+\beta_1x_{it}+\beta_2z_{it}+\beta_3t_{it}+\beta_4m_{it}+\beta_5n_{it}+\epsilon_{it}$$

t= 1991-2019

i=ülkeler (51 ülke)

Araştırılacak modelde bağımlı değişken y_{it} ruhsal bozukluk vakalarının nüfus içindeki payını, bağımsız değişkenler olarak, x_{it} kişi başına düşen gelir düzeyini, z_{it} işsizlik oranı, t_{it} eğitim endeksini, m_{it} gini katsayısını ve n_{it} siyasal göstergeleri temsil etmektedir. Değişkenlerin doğal logaritmik değerleri alınarak analiz yapılmıştır.

Tüm Ülkelerde Yatay- kesit Bağımlılığı Testi

Serilerin ekonometrik modellerde kullanılabilirliğinde veri setinin durağanlığı önem arz etmektedir. Durağanlık sınamaları hem sahte

regresyon/tahmin sorununa düşmeme hem de devam edegelecek süreçte hangi metodolojinin takip edilmesi gerektiği hususunda yardımcı olmaktadır.

Tablo 1

Tüm Ülkeler İçin Yatay Kesit Bağımlılığı Test Sonuçları

Test	Statistic	P-value
LM	3177	0.0000
LM adj*	77.39	0.0000
LM CD*	2.297	0.0216

Tablo 1'de görüldüğü gibi, LM, LM_{adj} ve LM CD testlerinde ruhsal bozukluk vakalarının nüfus içindeki payı, kişi başına düşen gelir düzeyi, işsizlik oranı, eğitim endeksi, Gini katsayısı ve siyasal gösterge değişkenlerine ait olasılık değerleri 0,05'ten küçük olduğu için H_0 hipotezi %5 anlamlılık düzeyinde reddedilerek serilerde yatay kesit bağımlılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yatay kesit bağımlılığının olduğu bu test sonucuna göre değişkenlerin durağan olduğu seviyeyi belirlemek için ikinci nesil birim kök testi yapılması gerekmektedir. İkinci nesil birim kök testlerinden uygun olanın belirlenmesi için de değişkenlere homojenlik testinin de yapılması gerekmektedir. Çalışmanın bundan sonraki aşamalarında yatay kesit bağımlılığını ve heterojenliği dikkate alan ikinci nesil panel birim kök testleri, panel eş bütünleşme testleri ve panel eş bütünleşme modeli tahmincisi uygulanmaktadır.

Tüm Ülkelerde Homojenlik Testi

Çalışmada ilk etapta gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerden oluşan gurupların tümünü (51 ülkeyi) dikkate alan analizlere yönelineceğinden ele alınan ülkelerin tümü için yapılan homojenite test sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Tüm Ülkeler İçin Delta Homojenite Test Sonuçları

Delta	P-value
30.516	0.000
Adj. 36.259	0.000

Tablo 2'de görüldüğü gibi, hesaplanan homojenlik testlerinin olasılık değerleri 0,05'ten küçük olduğu için H_0 hipotezi reddedilerek modelde yer alan sabit ve eğim katsayılarının heterojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda değişkenlerin katsayıları yatay kesit birimlerine göre değişiklik göstermekte ve paneldeki tüm ülkeler için yapılacak yorumlarının geçerli ve güvenilir olacağını bildirmektedir. Bu test sonucunda yatay kesit

bağımlılığını ve heterojenliği dikkate alan bir birim kök testinin yapılması ve değişkenlerin durağan olduğu seviyenin tespit edilmesi gerekmektedir.

Tüm Ülkelerde Birim Kök Testi

Tüm ülkeler için birim kök testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 3

Tüm Ülkeler İçin CİPS Birim Kök Test Sonuçları

Değişkenler	I (0)			I (1)		
	t-bar	Z[t-bar]	P-value	t-bar	Z[t-bar]	P-value
Ruh	-1.570	1.323	0.907	-3.028	-9.412	0.000
gi	-1.256	3.633	1.000	-2.501	-5.531	0.000
isz	-1.508	1.779	0.962	-2.653	-6.652	0.000
Ge	-1.459	2.141	0.984	-3.628	-13.827	0.000
egt	-1.671	0.580	0.719	-2.753	-7.386	0.000
Si	-1.247	3.702	1.000	-2.976	-9.023	0.000
Kritik	% 10	%5	%1	% 10	%5	%1
Değerler	-2.020	-2.080	-2.190	-2.020	-2.080	-2.190

Tablo 3'teki sonuçlara göre tüm değişkenlerin, %5 anlamlılık düzeyinde, t-bar (CİPS) istatistiği seviyede durağan olmayıp birinci farkında durağan olduğu görülmektedir. T-bar istatistiği %10, %5 ve %1 anlamlılık düzeyinde verilen kritik değerlerden mutlak değerce büyük olduğundan seriler durağandır. Z (t-bar) istatistiğinin olasılık değerlerine göre de serinin durağan olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tüm Ülkelerde Eş Bütünleşme Testi

Çalışmada kullanılan bağımlı değişken ile bağımsız değişkenlerin tümünün birinci farkta durağan olması nedeniyle değişkenler arasındaki ilişki için de eş bütünleşme testleri uygulanacaktır ve bu doğrultuda eş bütünleşme test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Çalışmada değişkenler arasında uzun dönem ilişki olup olmadığını test etmek için eşbütünleşme analizi yapılmıştır. Tablo 4'teki eş bütünleşme testi sonuçlarına göre, (robust p- value) olasılık değerleri dikkate alınarak seriler arasında eş bütünleşme ilişkisinin olup olmadığına karar verilmiştir. Gt, Ga, Pt ve Pa istatistiklerine göre %5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiş olup ruhsal bozukluk vaka sayıları (bağımlı değişken) ile Gini, işsizlik oranı, kişi başı gelir, eğitim düzeyi ve siyasal göstergeler (bağımsız değişkenler) arasında eş bütünleşme ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4

Tüm Ülkeler İçin Westerlund ECM Eş Bütünleşme Testi Sonuçları

Ruhsal Bozukluklar Gini	Value	Z- value	P- value	Robust P-value
Gt	-3.928	-17.146	0.000	0.000
Ga	-8.915	-2.259	0.012	0.000
Pt	-5.153	5.309	1.000	0.000
Pa	-1.453	4.519	1.000	0.000
Ruhsal Bozukluklar İşsizlik Oranı	Value	Z- value	P- value	Robust P-value
Gt	-3.449	-13.299	0.000	0.000
Ga	-8.841	-2.160	0.015	0.030
Pt	-10.170	0.356	0.639	0.000
Pa	-2.480	2.919	0.998	0.000
Ruhsal Bozukluklar Kişi Başı Gelir	Value	Z- value	P- value	Robust P-value
Gt	-4.303	-20.163	0.000	0.000
Ga	-13.990	-8.946	0.000	0.000
Pt	-38.443	-27.553	0.000	0.000
Pa	-16.739	-19.274	0.000	0.000
Ruhsal Bozukluklar Eğitim	Value	Z- value	P- value	Robust P-value
Gt	-4.777	-23.971	0.000	0.000
Ga	-14.568	-9.707	0.000	0.000
Pt	-41.590	-30.660	0.000	0.000
Pa	-17.599	-20.612	0.000	0.000
Ruhsal Bozukluklar Siyasal	Value	Z- value	P- value	Robust P-value
Gt	-3.612	-14.612	0.000	0.000
Ga	-10.337	-4.133	0.000	0.000
Pt	-30.269	-19.485	0.000	0.000
Pa	-10.118	-8.969	0.000	0.000

Tüm Ülkelerde Eş Bütünleşme Katsayıları Tahmini

Tüm ülkeler için DOLSMG tahmini sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5

Tüm Ülkeler İçin DOLSMG Tahmin Sonuçları

Değişkenler	Beta	t-stat
Gini Katsayısı	0.02918	1.57e+13
İşsizlik oranı	0.0771	1.01e+14
Kişi başı GSYİH	-0.003692	-4.36e+13
Eğitim Endeksi	-0.7677	-2.94e+13
Siyasal göstergeler	-0.1619	4.22e+11

t tablo değeri $\alpha=0.05$ için 1.96'dır.

Tablo 5'te ruhsal bozukluk vaka sayıları ile Gini katsayısı, işsizlik oranı, kişi başı gelir, eğitim endeksi ve siyasal göstergeler arasında uzun dönemli ilişkinin DOLSMG ile tahmini görülmektedir. Değişkenlerin uzun dönem parametrelerinin t istatistikleri anlamlıdır. DOLSMG sonuçlarına göre uzun dönemde Gini katsayısı, işsizlik oranı, kişi başı gelir, eğitim endeksi ve siyasal göstergeler ruhsal bozuklukları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gini katsayısında meydana gelen %1'lik artış, ruhsal bozuklukları yaklaşık olarak %0.03 arttırmaktadır. İşsizlik oranında meydana gelen %1'lik artış, ruhsal bozuklukları yaklaşık olarak %0.08 arttırmaktadır. Kişi başı GSYİH'de meydana gelen %1'lik artış, ruhsal bozuklukları yaklaşık olarak %0.004 azaltmaktadır. Eğitim endeksinde meydana gelen %1'lik artış, ruhsal bozuklukları yaklaşık olarak %0,77 azaltmaktadır. Siyasal göstergelerde meydana gelen %1'lik artış, ruhsal bozuklukları %0.16 azaltmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ruhsal bozukluklar dünya çapında tüm insanları etkileyen önemli bir sorundur. Ruhsal bozukluklar yalnızca ruhsal bozukluğu olan kişileri değil, aynı zamanda bakıcıları, aileleri, yaşadıkları çevreyi, toplumu ve ülkeleri etkilemektedir. Ruhsal bozuklukların dünya çapında yaygınlığı ülkelere pek çok yük getirmektedir. Ruhsal bozuklukların yaygınlığı (prevalansı) ve bunun sonucu olarak dünya çapında engellilik ve ölüm oranları göz önüne alındığında, hiç kimse ruhsal bozuklukların olumsuz etkilerine karşı bağışık değildir. Bu nedenle, ülkeler ruh sağlığını iyileştirmek için aktif adımların atılmasında tüm kurumların

ve geliştirilecek politikaların payı önemlidir. Ruh sağlığını iyileştirmenin ve dolayısıyla ülkelerin üzerindeki yükü azaltmanın yollarından birisi de sağlığın sosyoekonomik belirleyicilerini ele almaktır. Çünkü temelde ruh sağlığı sorunlarına neden olan unsurları belirlemek ve buna bağlı olarak politikalar geliştirmek önem arz eder. Ruh sağlığı ve ruhsal bozuklukların belirleyicileri yalnızca kişinin düşüncelerini, duygularını, davranışlarını ve başkaları ile etkileşimleri gibi bireysel özellikleri içermez, aynı zamanda sosyal, ekonomik, politik, kültürel ve çevresel faktörleri de içermektedir. Ruh sağlığının sosyoekonomik belirleyicileri insanların doğduğu, büyüdüğü, yaşadığı, çalıştığı, sağlık ve esenliği etkileyen yaşam koşullarıdır. Ekonomik, sosyal, çevresel politikalar tarafından şekillenirler. Dolayısıyla ekonomik, sosyal ve çevresel koşullardaki farklılıklar ruh sağlığını etkilemektedir. Bu bağlamda ruh sağlığı ve ruhsal bozuklukların sosyoekonomik belirleyicilerine dair literatür araştırması yapılmıştır. Yapılan literatür araştırmasında çalışmalar ruhsal bozuklukların bir kısmını ele alırken, metodoloji olarak saha araştırması ile mikro verilerle çalışıldığı gibi ülke, bölge veya il bazında makro verilerle bir yıla özgü yatay kesit ya da yılları kapsayan belirli bir dönemi inceleyen zaman serisi veyahut ta ülke, bölge ve iller için panel bazında çalışıldığı dikkat çekmektedir. Ancak bu çalışmalarda ruhsal bozuklukların belirleyicileri hususu ülkeleri gelir gruplarına göre kapsamamaktadır. Bu durum ruhsal bozuklara ve ülkelere dair literatürdeki eksikliği göstermektedir. Yapılan bu çalışmanın literatürdeki bu eksikliği giderecek olması bakımından önem arz edeceği söylenebilir.

Çalışmada panel veri analizi kullanılarak seçilmiş gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde ruhsal bozuklukların sosyoekonomik belirleyicileri olan ilişkileri araştırılmıştır. Bu kapsamda gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkeleri kapsayan ve 1991-2020 dönemi için uygun veri setine sahip 51 ülkeyi içeren analizler panel veri metodolojisini kullanmıştır. Ayrıca gelişmiş 17, gelişmekte olan 18 ve az gelişmiş 16 ülke için de benzer süreç izlenmiştir. Ruhsal bozukluk vakalarının nüfusa oranı bağımlı değişken olarak alınırken, literatürden hareketle de kişi başı reel GSYİH, Gini katsayısı, işsizlik oranı, eğitim düzeyi ve siyasal gösterge değişkenleri alınmıştır. Çift logaritmik formda oluşturulan belirleyici araştırmasında ele alınan değişkenlerin ikinci nesil birim kök sınamalarında birinci farklarda durağan olduğu tespit edilmiştir. Birinci farklarda durağanlıktan dolayı panel eş bütünleşme analizlerine gidilmiştir.

Tüm ülke grubuna yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre, uzun dönem gelir dağılımı eşitsizliği, işsizlik oranı, kişi başı gelir, eğitim ve siyasal göstergelerin ruhsal bozuklukları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle Gini katsayısı ve işsizlik oranı ruhsal bozuklukları

Ruhsal Bozuklukların Sosyoekonomik Belirleyicileri Üzerine Uygulamalar

pozitif/artırıcı yönde etkilerken; kişi başı gelir, eğitim ve siyasal göstergeler ise ruhsal bozuklukları negatif/azaltıcı yönde etkilemektedir. Buna göre;

- Gini katsayısında meydana gelen %1'lik artış, ruhsal bozuklukları %0.03 arttırmaktadır.
- İşsizlik oranında meydana gelen %1'lik artış, ruhsal bozuklukları %0.08 arttırmaktadır.
- Kişi başı GSYİH'de meydana gelen %1'lik artış, ruhsal bozuklukları %0.004 azaltmaktadır.
- Eğitim endeksinde meydana gelen %1'lik artış, ruhsal bozuklukları %0,77 azaltmaktadır.
- Siyasal göstergelerde meydana gelen %1'lik artış, ruhsal bozuklukları %0.16 azaltmaktadır.

Tüm ülkelere yönelik analizlerde eğitim yüksek bir oranda birinci sırada yer alırken, siyasal göstergeler ikinci sırada ve işsizlik oranı üçüncü sırada yer almaktadır. Dolayısıyla eğitimdeki ve siyasal göstergelerdeki artışlar ruhsal bozuklukları azaltıcı rol oynarken, işsizlik oranındaki artış ise ruhsal bozuklukları artırıcı etki yaptığı görülmektedir.

Ülkeler ruh sağlığını iyileştirmek ve ekonomik ve toplumsal yükü azaltmak için sosyal, ekonomik ve siyasal politikalara önem vermesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu politikalar ruh sağlığını etkileyen eğitim, işsizlik, gelir, gelir eşitsizliği ve siyasal göstergeleri içine alan sosyoekonomik faktörleri dikkate alınmalıdır. Gelir dağılımındaki eşitsizliği ve işsizlik oranını azaltmayı, kişi başına düşen geliri, eğitim düzeyini ve siyasal göstergeleri arttırmayı amaçlayan politikalar geliştirmelidir.

Her bireyin, ailenin ve toplumun, pozitif ruh sağlığı ve esenliği elde etmek için, eşit fırsatlara sahip olması ve her insanın yaşamak, büyümek, çalışmak ve toplumla etkileşim kurmak için sağlıklı bir çevreye sahip olması gerekmektedir. Ülkelerin bu amaca ulaşabilmesi için çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapması önemli bir rol oynamaktadır. Dünyada ruhsal bozuklukların yükünü azaltmak, ölümleri önlemek ve akıl sağlığını iyileştirmek için yalnızca semptomların iyileştirilmesi yeterli olmayıp, yaşam kalitesinin ve sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Sosyoekonomik dezavantajlar azaltılır ve avantajlar artırılırsa, ruhsal bozuklukların toplumsal ve ekonomik yükü azaltılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Allen, J., Balfour, R., Bell, R. & Marmot, M. (2014). Social determinants of mental health. *International Review of Psychiatry*, 26, 392-407.
- Barth, A., Soğner, L., Gnambs, T., Kundi, M. & Robert Winker, (2011). Socioeconomic factors and suicide: an analysis of 18 industrialized countries for the years 1983 through 2007. *JOEM*, 53, 313-318.
- Berchick, R. E., Gallo, W.T., Maralani, V. & Kasl, S.V. (2012). Inequality and the association between involuntary job loss and depressive symptoms. *Social Science & Medicine*, 75, 1891-1894.
- Berk, M., Dodd, S., & Henry, M. (2006). The effect of macroeconomic variables on suicide. *Psychology Medicine*, 36, 181-189.
- Buffel, V., Velde, S.V. & Bracke, P. (2015). The mental health consequences of the economic crisis in europe among the employed, the unemployed, and the non-employed. *Social Science Research*, 54, 1-47.
- Butterworth, P., Rodgers, B. & Windsor, T. D. (2009). Financial hardship, socio-economic position and depression: results from the path through life survey. *Social Science & Medicine*, 69, 229-237.
- Chandra-Das, R. & Mukherjee, S. (2020). Is there a long run nexus among mental disorder and socio-economic indicators?: experiences from an econometric study across 40 countries. *Science Inquiry*, 12, 203-220.
- Chang, S., Stuckler, D., Yip, P. & Gunnell, D. (2013). Impact of 2008 global economic crisis on suicide: time trend study in 54 countries. *BMJ*, 347, 1-15.
- Cifuentes, M., Sembajwe, G., Tak, S.W., Gore, R., Kriebel, D. & Punnett, L. (2008). The association of major depressive episodes with income inequality and the human development index. *Social Science & Medicine*, 67, 529-539.
- Dahl, E., Jon Elstad, J.I., Hofoss, D. & Martin-Mollard, M. (2006). For whom is income inequality most harmful? A multi-level analysis of income inequality and mortality in norway. *Social Science & Medicine*, 63, 2562-2574.
- Dany, L., Roussel, P., Laguette, V., Lagouanelle- Simeoni, M. C. & Apostolidis, T. (2016) Time perspective, socioeconomic status, and psychological distress in chronic pain patients. *Psychology, Health and Medicine*, 21, 295-308.

Ruhsal Bozuklukların Sosyoekonomik Belirleyicileri Üzerine Uygulamalar

- Dierckens, M. Weinberg M.S., Huang, Y., Elgar, F. & Currie, C. (2020). National-level wealth inequality and socioeconomic inequality in adolescent mental well-being: a time series analysis of 17 countries. *Journal of Adolescent Health, 66*, 21-28.
- Dooley, D., Prause, J. & Ham-Rowbottom, K.A. (2000). Underemployment and depression: longitudinal relationships. *Journal of Health and Social Behavior, 41*, 421-436.
- Erataş, F. & Başçı N. H. (2013). Dış borç ve ekonomik büyüme ilişkisi: yükselen piyasa ekonomileri örneği. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 35*(2), 207-230.
- Eriksson, T., Agerbo, E., Mortensen, P. & Westergaard, N. (2010). Unemployment and mental disorders: evidence from danish panel data. *International Journal of Mental Health, 39*, 56-73.
- Fukuda, Y. & Hiyoshi, A. (2012). Influences of income and employment on psychological distress and depression treatment in japanese adults. *Environ Health Prev Med, 17*, 10–19.
- Gravellea, H., Wildman, J. & Sutton, M. (2002). Income, income inequality and health: what can we learn from aggregate data?. *Social Science & Medicine, 54*, 577–589.
- Gresenz, C.R., Sturm, R. & Tang, L. (2001). Income and mental health: unraveling community and individual level relationships. *The Journal of Mental Health Policy and Economics, 4*, 197-203.
- Goetz, S.J., Davlasheridze, M. & Han, Y. (2015). County-level determinants of mental health, 2002–2008. *Social Indicine Results, 124*, 657–670.
- Golberstein, E., Gonzales, G. & Meara, E. (2016). Economic conditions and child mental health. *Health Economic, 28*, 955-970.
- Goldman-Mellor, S.J., Saxton, K.B., & Catalano, R.C. (2010) Economic contraction and mental health. *International Journal of Mental Health, 39*, 6-31,
- Iglesias-García, C., Sáiz, P.A., Burón, P., Sánchez-Lasheras, F., Jiménez-Treviño, L., Fernández-Artamendi, S. & Bobes, J. (2017). Suicide, unemployment, and economic recession in spain. *Revista de Psiquiatría Salud Mental, 10*, 70-77.
- Ignatyev, Y., Assimov, M., Dochshanov, D., Stro'hle, A., Heinz, A. & Mundt, A.P. (2014). Social characteristics of psychological distress in a

- disadvantaged urban area of kazakhstan. *Community Mental Health Journal*, 50, 120–125.
- Inagaki, K. (2010). Income inequality and the suicide rate in japan: evidence from cointegration and la-var. *Journal of Applied Economics*, 13, 113-133.
- Jefferis, B.J., Nazareth, I., Marston, L., Moreno-Kustner, B., Bellón, J.A., Svab, I., Rotar, D., Geerlings, M. I., Goncalves-Pereira, M. Vicente, B., Saldivia, S., Aluoja, A., Kalda, R. & King, M. (2011). Associations between unemployment and major depressive disorder: evidence from an international, prospective study (The predict cohort). *Social Science and Medicine*, 73, 1627-1634.
- Kar, M., Ağır, H. & Türkmen, S. (2018). Küresel rekabet dünyasında pazarlama 4,0'ın ve gerçek zamanlı pazarlamanın (real time marketing) işletmelere katmış olduğu değer. *Center for Political, Economic and Social Research*, 32(1), 323-337.
- Kawachi, I., Adler, N.A. & Dow, W.H. (2010). Money, schooling, and health: mechanisms and causal evidence. *Annals of The Newyork Academy of Sciences*, 1186, 56–69.
- Kawakami, N., Abdulrazaq, E., Alonso, J., Bromet, E.J., Bruffaerts, R., Chiu, W.T. & Kessler, R.C. (2012). Early-life mental disorders and adult household income in the world mental health surveys. *Society of Biological Psychiatry*, 72, 228-237.
- Kelly, B.D. & Doherty, A.M. (2013). Impact of recent economic problems on mental health in ireland. *International Psychiatry*, 10, 6-9.
- Kikuzava, S. (1998). Socioeconomic status and mental illness in japan. *Japanese Journal of Sociology*, 7, 105-125.
- Kocalevent, R.D., Hinz, A., Brähler, E. & Klapp, B.F. (2011). Determinants of fatigue and stress. *BioMed Central*, 4, 1-5.
- Koçbulut, Ö. & Altıntaş, H. (2016). İkiz açıklar ve feldstein-horioka hipotezi: oecd ülkeleri üzerine yatay kesit bağımlılığı altında yapısal kırılmalı panel eş bütünleşme analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 48(1), 145-174.
- Kosidou, K., Dalman, C., Lundberg, M., Hallqvist, J., Isacson, G. & Magnusson, C. (2011). Socioeconomic status and risk of psychological distress and depression in the stockholm public health cohort: a population-based study. *Journal of Affective Disorders*, 134, 160–167.

Ruhsal Bozuklukların Sosyoekonomik Belirleyicileri Üzerine Uygulamalar

- Lazzarino, A. I., Yiengprugsawan, V., Seubsman, S. A. & Sleight, A.C. (2014). The associations between unhealthy behaviours, mental stress, and low socio-economic status in an international comparison of representative samples from thailand and england. *Globalization and Health*, 10, 1-8.
- Levecque, K., Lodewyckx, I. & Bracke, P. (2008). Psychological distress, depression and generalised anxiety in turkish and moroccan immigrants in belgium a general population study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 188–197.
- Linander, I., Hammarström, A. & Johansson, K. (2014). Which socio-economic measures are associated with psychological distress for men and women? A cohort analysis. *European Journal of Public Health*, 5, 231–236.
- Liu, W. (2017). *Income Inequality and Health in Canada*. Ottawa: University of Ottawa Published.
- Lorant, V., Croux, C., Weich, S., Deliège, D., Mackenbach, J., & Anseau, M. (2007). Depression and socio-economic risk factors: 7-year longitudinal population study. *British Journal of Psychiatry*, 190, 293-298.
- Lund, C., Breen, A., Flisher, A.J., Kakuma, R., Corrigall, J., Joska, J.A., Swartz, L. & Patel, V. (2010). Poverty and common mental disorders in low and middle income countries: a systematic review. *Social Science Medicine*, 71, 517-528.
- Mandal, B., Ayyagari, P. & Gallo, W.T. (2011). Job loss and depression: the role of subjective expectations. *Social Science & Medicine*, 72, 576-583.
- Montano, D. (2021). Socioeconomic status, well-being and mortality: a comprehensive life course analysis of panel data, germany, 1984-2016. *Montano Archives of Public Health*, 79, 1-15.
- Nowatzki, N.R. (2012). Wealth inequality and helath: a political economy perspective. *Economics and Political Power and Health*, 42, 403–424.
- Orpana, H.M., Lemyre, L. & Gravel, R. (2009). Income and psychological distress: the role of the social environment. *Health Reports*, 20, 1-9.
- Paul, K.I. & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior* 74, 264–282.
- Phillips, J.A. & Nugent, C.N. (2014). Suicide and the great recession of 2007-2009: the role of economic factors in the 50 u.s. States. *Social Science & Medicine*, 116, 22-31.

- Rojas, M. (2011). Poverty and psychological distress in latin america. *Journal of Economic Psychology*, 32, 206–217.
- Santiago, C., Wadsworth, M. & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage and poverty-related stress: longitudinal effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32, 218–230.
- Schröder, M. (2013). Jobless now, sick later? Investigating the long-term consequences of involuntary job loss on health. *Advances in Life Course Research* 18, 5–15.
- Schmitz, H. (2011). Why are the unemployed in worse health? The causal effect of unemployment on health. *Labour Economics*, 18, 71–78.
- Skapinakis, P., Weich, S., Lewis, G., Singleton, N. & Araya, R. (2006). Socio-economic position and common mental disorders: longitudinal study in the general population in the UK. [*British Journal of Psychiatry*, 189, 109-117.
- Steptoe, A., Tsuda, A., Tanaka, Y. & Wardle, J. (2007). Depressive symptoms, socio-economic background, sense of control, and cultural factors in university students from 23 countries. *International Journal of Behavioral Medicine*, 14, 97-107.
- Suokas, K., Koivisto, A., Hakulinen, C., Kaltiala, R., Sund, S. & Pirkola, S. (2019). Association of income with the incidence rates of first psychiatric hospital admissions in finland, 1996-2014. *JAMA Psychiatry*, 77, 274-284.
- Talala, K. (2013). *Psychological Distress in Finland 1979–2003: Overall Trends, Socio-Economic Differences, and Contribution to Cause-Specific Mortality Inequalities*, Finland: Juvenes Print – Finnish University Print Ltd Tampere.
- Torre A.J, Martín, V.G., Molina A.J. & Alonso, J. (2018). Prevalence of major depressive disorder and association with personal and socioeconomic factors. *Results for Spain of the European Health Interview Survey*, 15, 203-207.
- Turan, Y. & Şimşek, M.A. (2020). Social and economic determinants of suicide: a panel data analysis of 15 european countries. *Bogazici University*, 21, 21-30.
- Turgut, E. & Uçan, O. (2019). Yolsuzluğun vergi oranları ile olan ilişkisinin oecd ülkeleri örnekleminde incelenmesi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 1-17.

- Turner, J. B. (1995). Economic context and the health effects of unemployment. *Journal of Health and Social Behavior*, 36, 213-229.
- Vera-Villarroel, P., Celis, K., Paula, A., Sebastián, P. & Bello, L.F. (2012). Money, age and happiness: association of subjective wellbeing with socio-demographic variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 155-163.
- World Health Organization (2001). Mental Health A Call for Action. *Rapor*, https://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA55/ea5518.pdf. Erişim tarihi:13.06.2022
- World Health Organization (2003). Investing in Mental Health. Geneva, Switzerland: World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42823>. Erişim tarihi:13.06.2022
- World Health Organization. (2006). Economic Aspects of the Mental Health System: Key Messages to Health Planners and Policy-Makers. Geneva, Switzerland: World Health Organization, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/70793>. Erişim tarihi:13.06.2022
- World Health Organization (2006). Dollars, Dalls and Decisions: Economic Aspects of the Mental Health System, Geneve, Switzerland: WHO Library Cataloguing-in-PublicationData. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43574/9241563338_eng.pdf?sequence=1. Erişim tarihi:13.06.2022
- Yerdelen-Tatoğlu, F. (2020). *Panel Zaman Serileri Analizi Stata Uygulamalı*. Beta Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This research on mental health helps to understand and improve knowledge about the determinants of mental health, risk and protective factors, and the prevalence of mental disorders. Studies on the socioeconomic determinants of mental disorders in the world and in Turkey are insufficient. Today, increasing cases of mental disorders in many countries have brought up research on this issue and WHO's research on this issue has gained importance. The purpose of this research; To examine the economic and social determinants of mental disorders (other than genetic factors) and their impact on developed, developing and underdeveloped economies. In this context, the research contributes to the discussions on which socioeconomic factors affect the number of mental disorders in developed, developing and underdeveloped countries,

investigates the effect of economic and social factors on mental disorders, and is thought to provide resources, information and contribution to the national and international literature that will shed light on future research. It is thought that it will be beneficial for societies in terms of identifying problems and producing solutions to problems, and also providing information to policy makers.

Methodology: Countries are divided into three groups as developed countries, developing countries and underdeveloped countries, determined by the World Bank and other international institutions according to their per capita income levels. The first group is developed countries; It is designated as Australia, Austria, Belgium, Canada, Switzerland, Germany, Denmark, Spain, Finland, France, United Kingdom, Italy, Japan, Norway, Romania, Sweden and the United States. The second group is developing countries; Albania, Argentina, Bulgaria, Brazil, China, Cuba, Indonesia, Mexico, Malaysia, Russia, Thailand, Turkey, South Africa, Egypt, India, Senegal and Tunisia. The third group is less developed countries; Burundi, Central African Republic, Democratic People's Representative Office of Congo, Gambia, Mozambique, Niger, Rwanda, Sudan, Guinea, Haiti, Mali, Malawi, Sierra Leone, Togo, Tajikistan. The period between 1991-2019, which is the unbroken set of the data period, is taken. The independent variables are socioeconomic factors, per capita GDP (current US dollar), education index, Gini coefficient, unemployment rate and political indicators. The dependent variable was considered as the ratio of mental disorder cases to the population of countries. GDP per capita, unemployment rates data from World Bank statistics; population and Gini coefficient data were obtained from WIID (World Income Inequality Database). Education index data is taken from UNDP (United Nations Development programme) HDI (human development index). Political indicator data are obtained from World Bank statistics. The number of mental disorder cases was obtained from the WHO (World Health Organization). The research was carried out with the panel data analysis approach and the Stata 14 package program was used. Among the variables, the cross-section level indicates the countries and the time level indicates the annuality of the data.

Findings: In the study, the relationships of mental disorders with socioeconomic determinants were investigated in selected developed, developing and underdeveloped countries using panel data analysis. In this context, analyzes covering developed, developing and underdeveloped countries and including 51 countries with appropriate data sets for the period 1991-2020 used panel data methodology. In addition, a similar process was followed for 17 developed, 18 developing and 16 underdeveloped countries. While the ratio of mental disorder cases to the population was taken as the dependent variable, real GDP per capita,

Gini coefficient, unemployment rate, education level and political indicator variables were taken from the literature. It has been determined that the variables considered in the determinant research created in double logarithmic form are stationary in the first differences in the second generation unit root tests. Panel co-integration analyzes were used due to stationarity in the first differences. According to the findings obtained from the analyzes made for the whole country group, it was concluded that income inequality, unemployment rate, per capita income, education and political indicators affect mental disorders in the long term. In other words, while the Gini coefficient and unemployment rate affect mental disorders positively/increasingly; per capita income, education and political indicators affect mental disorders negatively/reducingly.

Conclusion and Discussion: In underdeveloped countries, education ranks first in the rate of affecting mental disorders, while political indicators are in the second place and per capita income is in the third place. It is noteworthy that increases in education, political indicators and per capita income function to reduce mental disorders. Countries need to attach critical importance to social, economic and political policies in order to improve mental health and reduce the economic and social burden. It is thought that policies aiming to reduce inequality in income distribution and unemployment rate, increase per capita income, education level and political indicators will play an important role in improving mental health and reducing the burden of mental disorders. To achieve optimal mental health, countries must consider and address the socioeconomic determinants that contribute to the causes of mental disorders. The various determinants that contribute to mental disorders should be taken into account, such as education, unemployment, income, income inequality, and political indicators. Effective action will obviously require a broad approach that simultaneously addresses multiple socioeconomic determinants of mental health. Every individual, family and community needs equal opportunities to achieve positive mental health and well-being, and every person needs a healthy environment to live, grow, work and interact with society. In order for countries to achieve this goal, cooperation with various institutions and organizations plays an important role. In order to reduce the burden of mental disorders, prevent deaths and improve mental health in the world, it is not enough to improve symptoms alone, but to improve the quality of life and the potential for good health. If socioeconomic disadvantages are reduced and advantages are increased, the social and economic burden of mental disorders can be reduced.

Elif AKKAŞ & Ömer Selçuk EMSEN