

**SMART**



E-ISSN:2630-631X

International

**Social**

**Mentality And**

**Researcher**

**Thinkers Journal**



**Vol: 8 Issue: 65 NOV.**

**Editor**

Prof.Dr. E.Muge CETINER

**2022**

**COMMUNICATION**



[www.smartofjournal.com](http://www.smartofjournal.com)



[editorsmartjournal@gmail.com](mailto:editorsmartjournal@gmail.com)





## **FROM THE EDITOR / EDİTORDEN / ОТ РЕДАКТОРА**

### **English**

JOURNAL of SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL (SMARTJOURNAL) journal began its publication in 2015. SMARTJOURNAL is an international, refereed fervent and online journal, that publishes academic studies in the field of social sciences.

We would like to thank you for your support to our advisory board, editorial board and arbitration board. We are also grateful to the scientists who share your study with us.

We are aware of the fact that we will be guided by stronger steps in the field of social sciences with the support you will give us in the future. For this reason, we are honored to see you in our broadcast, consultation or referee boards.

We would like to thank you for all the support you give in this way we are trying to become a social platform, and I offer respects.

### **Türkçe**

JOURNAL of SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL (SMARTJOURNAL) dergisi 2015 yılında yayın hayatına başlamıştır. SMARTJOURNAL, sosyal bilimler alanında yapılan akademik çalışmaları yayınlayan uluslararası, hakemli ve e-dergidir.

Şu ana kadar danışma kurulu, yayın kurulu, hakem kurulunda yer alarak bizlere destek veren hocalarımıza teşekkür ederiz. Ayrıca çalışmalarınız bizlerle paylaşan bilim insanlarına da minnettarız.

Bundan sonraki zamanlarda da bizlere vereceğiniz destek ile sosyal bilimler alanında daha güçlü adımlarla yol alacağımızın farkındayız. Bu nedenle sizleri yayın kurulumuz, danışma kurulumuz veya hakem kurullarımızda görmekten onur duyarız.

Sosyal bir platform haline gelmeye çalıştığımız bu yolda vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

### **Русский**

Журнал «ЖУРНАЛ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХИАТРИИ И ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ» (SMARTJOURNAL) начал свою публикацию в 2015 году. SMARTJOURNAL - это международный, справедливый и электронный журнал, который публикует научные исследования в области социальных наук.

Мы хотели бы поблагодарить вас за поддержку нашего консультативного совета, редакционной коллегии и арбитражного совета. Мы также благодарны ученым, которые разделяют вашу работу с нами.

Мы осознаем тот факт, что мы будем руководствоваться более сильными шагами в социальных науках с той поддержкой, которую вы нам дадите в будущем. По этой причине мы гордимся тем, что видим вас в наших вещательных, консультационных или судебных советах.

Мы хотели бы поблагодарить вас за всю поддержку, которую вы даете таким образом, мы пытаемся стать социальной платформой, и я предлагаю уважение. Мы хотели бы поблагодарить вас за всю поддержку, которую вы даете таким образом, мы пытаемся стать социальной платформой, и я предлагаю уважение.

Prof. Dr. E.Müge ÇETİNER

**GENERIC PAGE / JENERİK / ОБЩАЯ СТРАНИЦА****JOURNAL ADMINISTRATION / DERGI YÖNETİMİ / УПРАВЛЕНИЕ ЖУРНАЛА**

<b>Editor / Editör/Редактор</b>		
Prof. Dr. E.Müge ÇETİNER	Istanbul Kultur University, Istanbul/Turkey	
<b>Disciplines Editor / Disiplin Editörleri / Редактор дисциплин</b>		
Prof. Dr. Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Prof. Dr. Jean-Marc TROUILLE	Economics	Bradford University
Prof. Dr. Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir Un.
Prof. Dr. Nauşabayeva HEKİMOĞLU	International Relations	Bitlis Eren University
Prof. Dr. Fatos UKAJ	Econometrics	Prishtina University
Prof. Dr. Dharm BHAWUK	Community Psychology	Hawaii University
Prof. Dr. Mieczysław W. SOCHA	International Advisory Board	Warsaw University
Prof. Dr. Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel Un.
Prof. Dr. Sabahat GOK	Business Management	Pamukkale University
Prof. Dr. Abdikalık KUNİMJAN	Pedagogy	Kazakh State University
Prof. Dr. Fikret SOYER	Sports Science	Sakarya University
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Prof. Dr. Beyhan ZABUN	Philosophy	Gazi University
Prof. Dr. H.Secil FETTAHLIOĞLU	Marketing	Kahramanmaraş S.U.
<b>Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı/ Иностраный язык Лингвист</b>		
Dr. Anna KAMINSKI	Vladivostok State University	
Dr. ZHI Huan Menc Huang	Minzu University of China	
<b>Index Supervisor / İndeks Sorumlusu/ Супервизор индекса</b>		
Tatiana KORLOVA		













**ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU/ КОНСУЛЬТАТИВНАЯ КОЛЛЕГИЯ**

Dr. Abdımanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Dr. Ablımanat ZHOLDASBEKOV	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Dr. Afağ SADIKOVA	Baku State University
Dr. Aizhan BAİMUKHAMEDOVA	Eurasian Research Institute
Dr. Akhan BİZHANOV	Institute of Philosophy, Political Science And Religion Studies
Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Dr. Alia R. MASALİMOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Abdikalık KUNİMJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University
Dr. Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. A.S. KİDIRŞAYEV	Western Kazakhstan State University
Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute
Dr. Badrıddin MAKSUDOV	Tajik National University
Dr. Bahıt KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University
Dr. Bakıt OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Dr. Bibiziya KALSHABAYEVA	Al-Farabi Kazakh National University
Dr. Botagul TURGUNBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Cynthia CORREA	Sao Paulo University
Dr. Dınarakhın TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics
Dr. Elena Belik VENIAMİNOVNA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Fujimaki HARUYUKI	Tottori University
Dr. Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University
Dr. Hasan KAYA	Erciyes University
Dr. Jenishbek DUYSHEYEV	Toktomamatov International University
Dr. Jun NAGAYASU	Tohoku University
Dr. Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Karlıgash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Latkin A. PAVLOVIC	Vladivostok State University of Economics
Dr. Mahabbat OSPANBAEVA	Taraz State Pedagogical University
Dr. Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh
Dr. Mahbub Ul ALAM	Bangladesh Islami University
Dr. Maira ESİMBOLOVA	Kazakhstan Narkhoz University
Dr. Maira MURZAHMEDOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Maryash KADRALİNOVA	Kostanay College of Social Adaptation
Dr. Merina B. VLADİMİROVNA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR	Kyrgyzstan Elaralık University
Dr. Muhabbat KURBANOVA	Tashkent State University
Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ	University of Eurasia

Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Nina KINDIKOVA	Gorno-Altai State University
Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University
Dr. Ramazan KHALIFE	El Ezher University
Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University
Dr. Talantaaly BAKCHİYEV	International Association of Manasologists
Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Dr. Vlademir VISLIVİY	National Technical University of Ukraine
Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Dr. Yang ZİTONG	Wuhan University
Dr. Zaki ALİBAYEV	Bashkir State Pedagogical University
Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
<b>PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU/ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ</b>	
Dr. Aiman AKYNBEKOVA	Talas State University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Dr. Bazarhan İMANGALİYEVA	K.Zhubanov Aktobe Devlet Bölge Üniversitesi
Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dmitriy VASILYEV	Russian Academy of Entrepreneurship
Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Keles Nurmaşulı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Maryam ARPENTYEVA	Ugra State University
Dr. Susın Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Dr. Shigeke KAMISHİMA	Sapparo City University
Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda Devlet Üniversitesi
Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Dr. Tsendiin BATTULGA	Mongolia State University
Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Tughral YAMİN	Pakistan National University Of Science
Dr. Ulbosın KİYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
<b>REFEREE LIST / HAKEM LİSTESİ / СУДЕЙСКИЙ СПИСОК</b>	
Prof.Dr. Abdülkadir Pehlivan	Karadeniz Technical University
Prof.Dr. Ali Ayata	Karamanoglu Mehmetbey
Prof.Dr. Ebru Ceylan	Istanbul Aydın University
Prof.Dr. Fatma Kafalı Yılmaz	Afyon Kocatepe University
Prof.Dr. Mustafa Güçlü	Erciyes University
Prof.Dr. Özlem Demirel Dönmez	Inonu University
Prof.Dr. Rüştü Yayar	Tokat Gaziosmanpaşa University
Associate Prof.Dr. Ahmet İlhan	Bayburt University
Associate Prof.Dr. Engin Aslan	Nigde Ömer Halisdemir University
Associate Prof.Dr. Hami Onur Bingöl	Kutahya Dumlupınar University
Associate Prof.Dr. Mehmet Durgut	Giresun University
Associate Prof.Dr. Mustafa Işkın	Sivas Cumhuriyet University
Associate Prof.Dr. Mustafa Hakkı Aydoğdu	Harran University
Associate Prof.Dr. Tuncay Oral	Pamukkale University
Associate Prof.Dr. Recep Yılmaz	Ondukuz Mayıs University
Assistant Prof.Dr. Bilal Demir	Van Yuzuncuyl University
Assistant Prof.Dr. Cengiz Karataş	Ankara Yıldırım Bayazit University
Assistant Prof.Dr. Dalga Derya Teoman	Istanbul Medipol University
Assistant Prof.Dr. Didem Ayhan	Bandırma Onyediy Eylül University
Assistant Prof.Dr. Duriye Esra Angın	Aydın Adnan Menderes University
Assistant Prof.Dr. Erhan Yeşilyurt	Zonguldak Bülent Ecevit University
Assistant Prof.Dr. Fatma Öcal Kara	Harran University

Assistant Prof.Dr. Kemale Leyla Bingöl	Istanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr. Hande Bolu Sert	Gazi University
Assistant Prof.Dr. Leyla Ercan	Gazi University
Assistant Prof.Dr. Özlem Muraz	Kırıkkale University
Assistant Prof.Dr. Sevgi Karahan	Usak University
Assistant Prof.Dr. Süleyman Akçıl	Zonguldak Bülent Ecevit University
Instructor Bahar Yıldız	Nisantasi University
Dr.Mehmet Yılmaz	
Dr. Yakup Gürcü	

## NAİLE ÇEVİK

	Internation Scientific Indexing (ISI)
	Google Scholar (Academic Google)
	SOBIAD Atıf Dizini
	Scientific Indexing Services (SIS)
	Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
	Cite Factor Academic Scientific Journals
	ResearchBible (Academic Resource Index)
	Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
	Root Society for Indexing and Impact Factor Service
	I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)
	Active Search Results Engineer (ASR)
	OCLC WorldCat

**CONTENTS / İÇİNDEKİLER / СОДЕРЖАНИЕ**

<b>Ayber Acar &amp; Emel Arslan</b> Development of the Emotion Regulation Skills Scale for Pre-School Children	<b>1981-1993</b>
<b>Batuhan Alaçam</b> The Effects of COVID-19 Quarantine on Young Adults in San Francisco Bay Area	<b>1994-2003</b>
<b>Tuğçe Zümbül &amp; Nursen Geyik Değerli</b> Şaman Giysileri Üzerindeki Desenler ve Semboller Patterns and Symbols on Shaman Clothes	<b>2004-2017</b>
<b>Hatice Merve Çalışkan Başer</b> Kur'an'da Vurgulanan Konuların Tarihi Bağlam ile İlişkisi -Miladi 615 Yılı Örneği Üzerinde Bir İnceleme The Relationship of the Subjects Highlighted in the Qur'an and the Historical Context-an Examination on the Example of Gregorian 615	<b>2018-2025</b>
<b>Ramazan Fethi Yıldar &amp; Tolga Can</b> Tokat İli Çat Kasabası Çat Şehit Adem Gövce İlkokulu Öğretmen ve Öğrencilerinin Yüz Yüze Eğitim Başlangıç Tarihi Olan 6 Eylül 2021- 19 Kasım 2021 Tarihine Kadar Olan Süreçte Covid-19 Pandemisi Çerçevesinde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi Investigation of the Problems Faced by the Teachers and Students of Çat Şehit Adem Gövce Primary School in Çat Town of Tokat Province within the Framework of the Covid-19 Pandemic in the Period from September 6, 2021 To November 19, 2021, the Start Date of Face-to-Face Education	<b>2026-2035</b>
<b>Aslıhan Özen Üzel</b> Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sessizliğe Etkisini Araştıran 2016-2022 Yılları Arasındaki Lisans Üstü Tezlerin İncelenmesi Examination of Graduate Thesis Between 2016-2022 Researching the Effect of School Heads on Organizational Silence	<b>2036-2043</b>
<b>Şahap Bulak</b> Türkiye Türkçesinde Sınırları Tam Olarak Belirlenmemiş Bir Kelime Grubu: Sayı İsmi Grubu A Word Group With Fully Undetermined Limits In Turkey Turkish: Number Name Group	<b>2044-2056</b>
<b>Mehmet Reşit Sevinç &amp; Müge Kantar Davran</b> Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin Çalışma ve Sosyal Hayatlarının İyileştirilmesi Stratejisi ve Eylem Planlarının (Metip I Ve Metip II) Uygulanmasına Yönelik Eleştirel Bir Yaklaşım (Adana İli Örneği) A Critical Approach to the Implementation of Strategy and Action Plans (Metip I And Metip II) to Improve the Working and Social Lives of Seasonal Migratory Agricultural Workers (Adana Provincial Case)	<b>2057-2066</b>
<b>Belgin Köksal &amp; Ahmet Üstün</b> Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi (Tokat İli Örneği) Examination of the Level of Burnout of Teachers Working in Combined Classes (Tokat Province Example)	<b>2067-2075</b>
<b>Yeliz Ünal</b> The Contribution of Infirmary Services to Education in Secondary Schools a Survey On Izmir Bornova District Ortaokullarda Revir Hizmetlerinin Eğitime Katkısı İzmir Bornova İlçesi Üzerinden Bir İnceleme	<b>2076-2081</b>
<b>Sevil Filiz; Birgül Bozyurt &amp; Seda Ersöz</b> Covid-19 Salgın Sürecinde Okul Yöneticilerinin Mesleki Doyumlarına Yönelik Görüşleri Opinions of School Administrators About Job Satisfaction During Covid 19 Pandemic	<b>2082-2094</b>
<b>Ayşe Gül Çetin</b> Seramikte Yeniden Üretilbilirlik Reproducibility in Ceramics	<b>2095-2107</b>

**Okan Bozyurt & Yunusemre Kelleboz**

Mersin İli Tarsus İlçesinde Doğal Ortam İnsan İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar

Problems in the Relations Between Natural Environment and Human in Tarsus District of Mersin Province

2108-2115

**Buse Naz Büyükkalay**

Aşı Reddi ve Aşı Reddinde Bulunan Kişilerin Motivasyon Kaynakları

Vaccine Rejection and Motivation Sources of Vaccine Rejected People

2116-2126

**Mevsim Yaba**

Sağlık Turizmi Farkındalık Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Alan Araştırması

A Field Research on Determining the Awareness Level of Health Tourism

2127-2139

**Coşkun Çınar**

Bir İlkokulda Fine-Kinney Yöntemi İle İç Mekan Risk Değerlendirmesi

Indoor Risk Assessment with Fine-Kinney Method in a Primary School

2140-2148

**Canan Çınar**

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarındaki İç ve Dış Mekan Güvenliğine İlişkin Görüşleri

The Opinions of Teachers Working in Pre-School Education Institutions on Indoor and Outdoor Security in Their Schools

2149-2157

**Osman Şişli**

Yerel Yönetimlerin Güçlendirilmesinde Katılımın Etkisi: Kent Konseyleri

The Effect of Participation on Strengthening Local Governments: City Councils

2158-2169

**Gözde Samur; Zülfişar Samur; İsmet Acar; Pelin Çetinasker; Hatice Ekim & Emrah Koçak**

İlkokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Bürokratik Problemlerle İlgili Görüşleri

Opinions Of School Heads Working In Izmir Provincial Karabaglar District Primary Schools On Bureaucratic Problems Encountered

2170-2176

**Murat Kamar & Seyithan Demirdağ**

Sosyal Ağ: Okul İçi İletişime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Social Network: Evaluation of Teachers' Views on In-School Communication

2177-2185

**Mahmut Çavdar; Ahmet Şimşek; Saim Memiş & Kadri Yılmaz**

Uzaktan Eğitim Sürecinde Uzaktan Eğitime Katılan Öğretmenlerin Eğitime Erişimde Yaşadıkları Sorunlar

Problems Experienced by Teachers Who Participated in Distance Education in the Process of Distance Education in Accessing Education

2186-2198

**Fadime Dilber & Abdülkadir Dilber**

Lezzetlerin Diplomasisi: Gastrodiplomasi ve Türkiye Örnekleri

Diplomacy Of Taste: Gastrodiplomacy And The Examples Of Turkey

2199-2206

**Aygen Çakmak & Sara Serap Özdemir**

Farklı Tür Liselere Devam Eden Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi

Examining The Life Skills Of Students Attending Different Types Of High Schools

2207-2215

**Bulent Altıntaş**

Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Okul Müdürünün Roller

The Role Of The School Principals In Shaping The School Culture

2216-2230

**Melih Erzen & Muhammed Eren Çoban**

Müştehir Karakaya Kaynakçasına Ek: Dergiler

Addendum to Müştehir Karakaya Bibliography: Journals

2231-2241

**Berra Bekiroğlu & Arkun Tatar**

Karanlık Üçlü (K3) Ölçeği Geçerlik Çalışmaları-II

Dark Triad (D3) Scale Validation Studies-II

2242-2257

**Gülşah Özdemir**

Rönesans ve Öncesinde, Görsel Sanatlar Alanında Üstün/Özel Yetenekli Çocukların Keşfedilmesi ve Sanat Eğitimi Biçimi

Discovering Children and Arts Education in The Renaissance and Previous Visual Arts

2258-2264

**Caner Korkmaz & Çetin Bektaş**

Liderlik Tarzları ile Çalışmaya Tutkunluk Arasındaki İlişki Üzerine Bir Literatür İncelemesi

2265-2273

A Literature Review On The Relationship Between Leadership Styles And Work Engagement

**Erhan Oğuz Müftüoğlu & Bilal Gerekan**

Kamu Enerji İşletmelerinde Finansal Performansın TOPSİS Yöntemiyle İncelenmesi: 2016-2020

2274-2287

Examination Of Financial Performance In Public Energy Enterprises By TOPSIS Method: 2016-2020

**Faruk Selahattin Yolcu & Mehmet Seyda Ozan**

Kamu Yönetiminin Dönüşümünde Yönetim Bilimi ve Yönetişim Yaklaşımlarının Etkisi

2288-2296

The Effect of Administrative Science and Governance Approaches on the Transformation of Public Administration





e-ISSN: 2630-631X

**Article Type**  
Research Article**Subject Area**  
Child EducationVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 1981-1993Arrival  
27 August 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 65995Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smyrj.65995>**How to Cite This Article**  
Acar, A. ve Arslan, E.  
(2022). "Development of the Emotion Regulation Skills Scale for Pre-School Children", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 1981-1993

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Development of the Emotion Regulation Skills Scale for Pre-School Children

Ayber Acar<sup>1</sup> Emel Arslan<sup>2</sup> <sup>1</sup> Res. Asist. Dr., Kto Karatay University, High School of Health Sciences, Child Development Department, Konya, Turkey<sup>2</sup> Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education Basic Education Department, Konya, Turkey

### ABSTRACT

This research aims to develop the Emotion Regulation Skills Scale for pre-school children, which includes measuring emotion recognition, emotion expression, and emotion regulation strategies, and to conduct validity-reliability studies. The sample of the study, in which the general screening model is applied, consists of 206 pre-school children. "Emotion Regulation Skills Scale for Pre-school Children" is used as a data collection tool and "Response Form" is used to record the answers that are given. This scale developed by the researcher has 3 sub-dimensions. There are 6 emotions in each sub-dimension. It is a set scale which is consisting of a picture booklet with 3 stories for each emotion, a total of 18 stories, and 144 emotion regulation strategies. Content and construct validity analyses are carried out within the scope of validity of the scale. Item Total Correlations, Two Half Test Reliability, Cronbach Alpha, and Kuder-Richardson-20 (KR-20) reliability coefficients are calculated within the scope of the reliability studies of the scale. As a result of the findings, it is determined that the Scale, is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the Emotion Regulation Skills of preschool children.

**Keywords:** Pre-school Period, Emotion Regulation Skills

## INTRODUCTION

Emotions are necessary to evaluate the actions that bring about a situation (Butler ve Gross, 2009; Denham, Zoller & Couchoud, 1994; Gross & Thompson, 2007). It enables the individual to know his/her surroundings, taking decisions, determining and balancing the reactions to be given, and as a result, increasing social relations. The reactions of individuals in the face of the events they are in are an important factor in motivating the person while providing management. With this, emotions are also important in creating the behaviors that should be in a person's life, keeping in mind important events and situations, providing social interaction and making decisions. However, when emotions are not used functionally and they are not expressed in the right way at the right time, they become a factor that complicates a person's life. If emotions are not regulated with the intensity, frequency and time they should be, they affect daily life negatively (Gross & Thompson, 2007). A person who experiences many emotions in life is not independent of external factors while experiencing emotions, and it is important to regulate their emotions in order to maintain their social relations (Denollet, Nyklícek & Vingerhoets, 2008). One of the most important developmental tasks in the pre-school period is the ability to reach one's own goal, taking into action socially accepted values and rules. In this sense, it is important to learn how to deal with emotions appropriately as early as possible (Cox, Mills, Propper & Gariépy, 2010). Appropriate regulation of emotions is an essential pre-requisite for successful social-emotional development. In early childhood, children begin to understand how some situations activate some emotions, how facial expressions reflect some emotions, how these emotions shape behavior. They also start to recognize emotions are a tool to communicate. Emotional experiences in this period enable children to make sense of the emotional reactions of individuals in their social environment and to regulate and control their own emotions (Santrock, 2014). Emotion regulation skills include recognizing emotions, understanding emotions, expressing emotions and regulating emotions (Blandon, Calkins & Keane, 2010). Recognition of emotions is the ability to recognize the emotion that the other person feels by understanding their emotional facial expressions and cues.

This is a necessary skill for the children to adapt and regulate the situation he/she is in. Creating strong bonds in social relations is possible with the correct interpretation of the reflection of emotions. Emotions reflected by facial expressions give clues about the emotions and tendencies living in children. It has an important role

in communication and social relations. While children's ability to recognize emotions develops, their ability to understand emotions also develops (Gallese, 2003). Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair (1997) define understanding emotions, which constitute an important part of emotional development and successful social interaction in childhood, as the ability to understand verbal and non-verbal (facial expressions) expressions of himself/herself and others. These abilities include understanding another's an emotional state, recognizing another's emotional expression, perceiving clues to a situation or setting, understanding the causes of the emotional perspective of others and emotions (Denham & Cochoud, 1990; Denham and oth., 1997).

The ability to express emotions is the first key point of a child's emotional competence, which forms the basis of school adjustment. It is a way of conveying the emotions experienced by children to those around them (Denham, 2006). It is important that they gain the ability to send appropriate emotional messages and receive emotional messages correctly in order for children to be successful in social communication (Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001). The correct reception and transmission of these messages affects the direction of communication established in the formation of social ties. Children who show appropriate emotional reactions to emotional events are positive by their peers and teachers and are considered more adaptable at school (Shin and oth., 2011). Emotion regulation strategies are needed to give appropriate responses to emotional events. In the preschool period, children use emotion regulation strategies to control their intense emotions. With these strategies, they can express their emotions appropriately, fight disappointment, control their impulses and regulate their social relationships (Frankel, Wang & Stern, 2012).

The use of emotion regulation strategies allows to change the quality, intensity, duration and frequency of emotions (Gullone & Taffe, 2011). Children at early childhood may use some strategies such as calming themselves or diverting attention in order to regulate emotions (Kullik & Petermann, 2012). Such internal emotion regulation strategies are the first behavioral strategies that children are using. In preschool age, these behavioral strategies are supported by mental (thought regulation) strategies (Cohen & Mendez, 2009). The use of mental strategies such as stopping thoughts, distracting or thinking positively is achieved through cognitive maturation (Eisenberg & Morris, 2002).

Emotion regulation strategies are the provision of control over the child's emotions as a result of the skills gained in the areas of language development, cognitive development and physical development (Izard, Woodburn, Finlan, Kraut-Ewig, Grossman & Seinfeld, 2011). Strategies can be changed, discarded or completely destroyed by feedback from the environment such as parents, peers, teacher, caregiver, etc. (Cole and oth., 2009). The ability to choose emotion regulation strategies appropriate to the current situation is one of the main features of developing emotion regulation strategies in preschool age (Eisenberg & Morris, 2002). One of the prerequisites for choosing emotion regulation strategies appropriate for a particular situation is knowing which strategies are positive and which are negative. Socially accepted strategies appropriate to the situation and emotions are defined as positive if they lead to a positive change in emotion and ensure that needs are met. On the other hand, negative strategies are often inappropriate to the situation and emotions. They are socially unacceptable. In preschool age, children learn to use effectively different strategies specific to the situation and emotion (Barnow, 2012). Strategies can be used to regulate daily positive and negative emotions and control negative emotions (Mackowiak, 2007). Hilt, Hanson, and Pollak (2011) defined emotion regulation as a complex process consisting of various tasks. The first of these tasks is to be aware of and understand emotional stimuli.

The other task is to classify emotional stimuli in order to give the appropriate emotional response to the incoming stimuli. The last task is to create appropriate behavior by giving the appropriate emotional response. The goal of emotional regulation is not to suppress or eliminate "negative" emotions, but adjusting emotions to respond appropriately, responding and balancing appropriately to the demands of constantly changing emotions in different settings (Aldao, 2013).

The development of emotion regulation skills is one of the critical tasks to be acquired in early childhood and the acquisition of this ability is considered developmental success (Macklem, 2007). Because with this skill, children's academic success, social skills and peer relations are positively supported (Bronson, 2000). Emotionally well-bred children can change the duration and intensity of their emotions or manage the ups-downs of their negative emotions. Emotion regulation involves managing not only negative emotions but also positive emotions. With emotion regulation, the intensity of emotions can be reduced, increased, and maintained at the same level. In other words, emotional regulation involves creating a reaction for a new emotion or changing the response and intensity of an existing emotion (Ochsner and Gross, 2005). Children learn how to calm their joy and enthusiasm or how to express the feeling of sadness they experience in their social environments. Improving the capacity of emotional self-monitoring, improving the recognizing and

evaluating emotions are also essential features of emotional regulation (Saarni, 1999). For this reason, emotion management occurs when children understand and develop what emotions mean (Thompson & Lagattuta, 2006). Therefore, this development allows children to understand which emotion they feel and to realize that they need to manage themselves in a social and emotional sense by providing emotional internal control (Thompson & Goodvin, 2007).

In the light of this information, the evaluation and detailed examination of emotion regulation skills in children from an early age is an important point for children and teachers in the organization of education and training activities (Kurth, 2019). It is very important to support children's ability to understand, express and regulate their emotions. It is necessary for the child to be aware of the emotions he/she experiences and determining which strategies he/she prefers in order to control this emotion in a healthy way. Therefore, it is thought that it is necessary to develop a measurement tool based on a one- to-one application system with the child that will provide these. In this study, children's Emotion Regulation Skills are evaluated by considering their sub-dimensions of recognizing emotions, expressing emotions and emotion regulation strategies. In this way, it was aimed to determine the deficiencies and eliminate them. It is thought that it will guide teachers, parents and academicians in determining the strategies used by the child. In this sense, a missing subject in the preschool education literature will be shed light on and an academic contribution will be provided. Based on this information, the aim of this study is to develop the Emotion Regulation Skills Scale, which includes measuring emotion recognition, emotion expression and emotion regulation strategies for preschool children. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought:

- ✓ What is the validity level of the "Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children" developed for preschool children?
- ✓ What is the reliability level of the "Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children" developed for preschool children.

## **METHOD**

### **Model of the Research**

This research is a scale development study that aims to evaluate the emotion regulation skills of pre- school children by one-by-one interviews with the child and conducting study' validity and reliability. For this purpose is designed in the General Screening Model based on the quantitative research method.

### **Study Group**

This research is carried out with 206 preschool children in order to reach the data for the validity- reliability analysis of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschoolers. The study group of the research is formed by random sampling method.

### **Data Collection Tools**

In this study, the "Emotion Regulation Skills Scale for Preschoolers" developed by the researchers is used. The answers given are recorded with the "Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children Response Form".

### **Emotion Regulation Skill Scale**

The Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children, which is developed by the researcher in order to determine the emotion regulation skills of preschool children, is designed in the narrative technique. There are three sub-dimensions and six emotions in each sub-dimension in the scale. There are 18 stories in total, three stories for each emotion. In addition, it is a set scale consisting of a picture booklet with 144 positive/negative emotion regulation strategies and a scoring table. The stories include six emotions (sad, scared, angry, disappointed, worried, shy) prepared by considering the events that children may encounter in their daily lives. There are three separate short picture stories of each emotion, a hero boy and a cookie man with facial expressions of six emotions.

In the Recognizing and Understanding Emotions sub-dimension of the scale, the story is told to the children by showing a picture and the child is asked questions. The child is expected to show the facial expression appropriate to the situation in the story. In the Expressing Emotions sub-dimension, the child is asked to express the emotion experienced in the story. Finally, in the Emotion Regulation Strategies sub-dimension, children are told stories and questions are asked. In the face of the emotion experienced, children are expected to show pictures of the positive and negative strategies they prefer to use. An example scenario from the developed scale is given below:

**Fear:** Your teacher is taking you on a trip to a new place. While you were wandering, you unwittingly left the group and came to a place where no one was. There is no one around. What do you feel? (Scared)

*\*How can you get rid of this feeling? / How can you feel better?*

<i>Positive Strategies</i>	<i>Negative Strategies</i>
1. He/She screams for someone to hear his/her voice.	1. Crying.
2. Calm down himself/herself.	2. Hides in a corner.
3. Think to needs a help.	3. Think he/she will be there forever.
4. Think someone will find him/her.	4. Think no one will find him/her.

Children's responses are evaluated as 0-1 points in the sub-dimensions of recognizing/understanding emotions and expressing emotions (0= False, 1= True). These two sub-dimensions are calculated separately as a minimum of 0 and a maximum of 6 points. Emotion regulation strategies, the third sub- dimension, are evaluated in the range of 0-4 points. Positive strategies are evaluated as a minimum of 0 and a maximum of 8 points and negative strategies as a minimum of 0 and a maximum of 4 points. The high total score obtained from the three sub-dimensions in the scale indicates that the child's emotion regulation skills are also high.

### **Analyse of Data**

A single-sample Kolmogorov-Smirnov analysis is conducted the conformity of the data of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschoolers in order to determine normal distribution. Accordingly, it is seen that the value Kolmogorov-Smirnov sig. value (.077>0.05), the sig. value of the Expressing Emotions sub-dimension (.087 >0.05), the sig. value of the Emotion Regulation strategies sub- dimension (.200>0.05) are significant. In the normality test, the sig. value being greater than 0.05 and being significant indicates that parametric tests will be applied and the data of the scale are normally distributed. In order to ensure the content validity of the scale, expert opinions are sought. Descriptive factor analysis (AFA) is applied to determine the construct validity of the scale. Rotated (varimax) principal component analysis is used to determine the structure of the factors in AFA. The internal consistency coefficient of the scale is calculated with Item Total Correlations, Two Half Test Reliability, Cronbach Alpha and Kuder-Richardson-20 (KR-20) reliability coefficient values.

### **FINDINGS**

#### **Validity Analysis Findings of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children Findings on Content Validity**

First of all, expert opinions are sought to determine the content validity of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschoolers. Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI) are calculated according to Lawshe (1975) approach to evaluate expert opinions. Within the scope of the expert evaluations of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children, expert opinions are received from 8 faculty members. As a result of the evaluations of the experts' opinions, the content validity rate is calculated. Accordingly, since the Content Validity Ratio (CVR) does not remain below the value of 0.62, all items are included in the scale. The Scope Validity Index (CVI=0.97) of the scale and the Content Validity Rate (CVR=0.86) are determined and the content validity of the scale was determined to be statistically significant (CVI>CVR).

#### **Findings on Construct Validity**

Before the factor analysis of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschoolers is performed, firstly, the Kaiser-Meyer-Olkin coefficient (KMO) and Bartlett Sphericity test results are examined in order to determine whether the data are suitable for factor analysis. A Barlett analysis value ( $P<0.05$ ), KMO value of the data suitable for factor analysis above (0.60) are accepted (Büyüköztürk, 2010). In the study, the KMO value (.77) and the significance value (.001) of the scale's emotion recognition and emotion expression sub-dimensions are found to be significant. Emotion Regulation Strategies sub- dimension KMO value (.71) and significance value (.000) are determined. These findings showed that the data were suitable for factor analysis.

After checking the suitability of the sample, factor analysis is started. There are many factorization techniques in exploratory factor analysis. In this research, principal component analysis factorization technique is preferred because it is the most preferred factorization analysis (Tabachnick & Fidel, 2012), which gives the groups under which the items in the scale can be collected and determines the latent variables (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014) has been done. The eigenvalues of the factors related to the emotion recognition and emotion expression sub-dimensions of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children, the explained variance rates of each factor and the Explanatory Factor Analysis Results are given in Table 1.

Table 1. Results of Exploratory Factor Analysis on emotion recognition and emotion expression sub- dimensions of Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children

Rotated Factors Matrix	Factors					
	1	2	3	4	5	6
Expressing Emotion Anxious 1	0.82					
Expressing Emotion Anxious 2	0.77					
Expressing Emotion Anxious 3	0.76					
Emotion Recognition Anxious 1	0.74					
Emotion Recognition Anxious 2	0.62					
Emotion Recognition Anxious 3	0.58					
Expressing Emotion Disappointed 1		0.69				
Expressing Emotion Disappointed 2		0.80				
Expressing Emotion Disappointed 3		0.76				
Emotion Recognition Disappointed 1		0.68				
Emotion Recognition Disappointed 2		0.65				
Emotion Recognition Disappointed 3		0.60				
Expressing Emotion Fear 1			0.60			
Expressing Emotion Fear 2			0.60			
Expressing Emotion Fear 3			0.52			
Emotion Recognition Fear 1			0.71			
Emotion Recognition Fear 2			0.69			
Emotion Recognition Fear 3			0.62			
Expressing Emotion Angry 1				0.56		
Expressing Emotion Angry 2				0.60		
Expressing Emotion Angry 3				0.60		
Emotion Recognition Angry 1				0.56		
Emotion Recognition Angry 2				0.76		
Emotion Recognition Angry 3				0.63		
Expressing Emotion Shy 1					0.62	
Expressing Emotion Shy 2					0.52	
Expressing Emotion Shy					0.52	
Emotion Recognition Shy 1					0.59	
Emotion Recognition Shy 2					0.52	
Emotion Recognition Shy 3					0.61	
Expressing Emotion Sad 1						0.60
Expressing Emotion Sad 2						0.60
Expressing Emotion Sad 3						0.57
Emotion Recognition Sad 1						0.64
Emotion Recognition Sad 2						0.60
Emotion Recognition Sad 3						0.53
<b>Eigen Value</b>	<b>Factor 1:</b>	<b>Factor 2:</b>	<b>Factor 3:</b>	<b>Factor 4:</b>	<b>Factor 5:</b>	<b>Factor 6:</b>
	%4.29	%4.28	%3,74	%3.28	%2.56	%2,82
<b>Explained Variance Total:</b>	<b>Factor 1:</b>	<b>Factor 2:</b>	<b>Factor 3:</b>	<b>Factor 4:</b>	<b>Factor 5:</b>	<b>Factor 6:</b>
%55,50	%11,91	%11,90	%10.39	%9.12	%7.12	%5.05

When the factors and eigenvalues of the scale are examined in Table 1, it is seen that it has a 6- dimensional structure with eigenvalues greater than 1. The eigenvalue is the coefficient that provides the calculation of the variance explained by the factor and the determination of the number of factors. The higher the eigenvalue, the higher the variance (Büyüköztürk, 2002). When the Explanatory Factor Analysis results are examined; When 18 items are distributed over 6 factors, it is seen that 55.50% of the total variance is explained besides the explained variance of each factor. Considering the item contents, the first factor of the scale's emotion recognition and expression sub-dimensions is determined as anxious, the second factor as disappointment, the third factor as fear, the fourth factor as angry, the fifth factor as shy, and the sixth factor as sad. These results show that the scale has construct validity. The eigenvalues of the study, the explained variance rates of each factor, and the Exploratory Factor Analysis Results are given in Table 2.

Table 2. Exploratory Factor Analysis Results for the Emotion Regulation Strategies sub-dimension of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children

Transformed Component Matrix	Components					
	1	2	3	4	5	6
Strategy Shy 1	0.76					
Strategy Shy 2	0.67					
Strategy Shy 3	0.64					
Strategy Angry 1		0.54				
Strategy Angry 2		0.46				
Strategy Angry 3		0.45				
Strategy Sad 1			0.40			
Strategy Sad 2			0.83			
Strategy Sad 3			0.76			
Strategy Anxious 1				0.55		
Strategy Anxious 2				0.93		
Strategy Anxious 3				0.57		
Strategy Disappointed 1					0.49	
Strategy Disappointed 2					0.70	
Strategy Disappointed 3					0.66	
Strategy Fear 1						0.63
Strategy Fear 2						0.58
Strategy Fear 3						0.53
<b>Eigen Value</b>	<b>Factor 1:</b> %6.63	<b>Factor 2:</b> %5.60	<b>Factor 3:</b> % 2.62	<b>Factor 4:</b> % 2.71	<b>Factor 5:</b> % 2.11	<b>Factor 6:</b> % 2.09
<b>Explained Variance Total: % 57.24</b>	<b>Factor 1:</b> % 18.42	<b>Factor 2:</b> % 15.53	<b>Factor 3:</b> % 9.02	<b>Factor 4:</b> % 8.18	<b>Factor 5:</b> % 6.08	<b>Factor 6:</b> % 4.92

When the factors and eigenvalues of the scale are examined in Table 2, it is seen that the Emotion Regulation Strategies sub-dimension of the scale has a 6-dimensional structure with at least 2% eigenvalue and at least 4% variance, which explains 57.24 of the total variances. These results show that the scale has construct validity. The item loads of the sub-dimensions of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children are presented in Table 3.

Table 3. Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children Item Loads of Emotion Recognition Emotion Expression sub-dimensions

Substances Emotion Recognition	Matter Loads	Substances Expressing Emotions	Matter Loads	Substances Positive Strategies	Matter Loads	Substances Negative Strategies	Matter Loads
Sad 1	.82	Sad 1	.76	Sad 1	.76	Sad 1	.72
Sad 2	.75	Sad 2	.76	Sad 2	.83	Sad 2	.74
Sad 3	.77	Sad 3	.81	Sad 3	.87	Sad 3	.73
Fear 1	.88	Fear 1	.80	Fear 1	.75	Fear 1	.79
Fear 2	.78	Fear 2	.77	Fear 2	.75	Fear 2	.75
Fear 3	.85	Fear 3	.80	Fear 3	.81	Fear 3	.79
Angry 1	.78	Angry 1	.82	Angry 1	.76	Angry 1	.73
Angry 2	.82	Angry 2	.81	Angry 2	.80	Angry 2	.76
Angry 3	.82	Angry 3	.82	Angry 3	.75	Angry 3	.75
Disappointed 1	.71	Disappointed 1	.75	Disappointed 1	.77	Disappointed 1	.79
Disappointed 2	.73	Disappointed 2	.84	Disappointed 2	.85	Disappointed 2	.82
Disappointed 3	.81	Disappointed 3	.89	Disappointed 3	.70	Disappointed 3	.74
Anxious 1	.84	Anxious 1	.76	Anxious 1	.78	Anxious 1	.75
Anxious 2	.79	Anxious 2	.85	Anxious 2	.87	Anxious 2	.73
Anxious 3	.80	Anxious 3	.73	Anxious 3	.85	Anxious 3	.73
Shy 1	.84	Shy 1	.79	Shy 1	.89	Shy 1	.81
Shy 2	.83	Shy 2	.89	Shy 2	.74	Shy 2	.79
Shy 3	.80	Shy 3	.86	Shy 3	.78	Shy 3	.66

When the table was examined, it was determined that the loads of all items were above (0.4). Since the matter load values of each matter in the scale are quite high, no item is excluded from the analysis.

## Reliability Analysis Findings of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children

Various methods can be used to determine reliability. KR-20-Cronbach's alpha coefficient, two-half test reliability, item-total correlations are among these (Büyüköztürk, 2009). The results of item total analyze for sub-dimensions, Cronbach's Alpha coefficient, KR-20 coefficient, and two-half test reliability analysis are presented in the tables below.

### Item-Total Correlations of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children and Finding Related to Cronbach Alfa Coefficient Analysis

Correlation values between adjusted item-factor scores are examined in order to determine to what extent the items in the scale distinguish children in terms of Emotion Regulation skills and to evaluate the variance contributions to the factors of the items. Item-total correlations and Cronbach's Alpha coefficient are given in Table 4.

Table 4. Item-Total Correlations and Cronbach Alpha Coefficient of Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children

Factor/Substances	Adjusted Item-Total Correlation	Cronbach Alpha Value	Factor/Substances	Adjusted Item-Total Correlation	Cronbach Alpha Value
<b>Emotion Recognition</b>			<b>Expressing Emotion</b>		
Sad 1	.40	0.86	Sad 1	.33	0.86
Sad 2	.41	0.86	Sad 2	.34	0.86
Sad 3	.43	0.86	Sad 3	.43	0.85
Fear 1	.56	0.86	Fear 1	.56	0.86
Fear 2	.29	0.86	Fear 2	.51	0.86
Fear 3	.40	0.85	Fear 3	.55	0.85
Angry 1	.32	0.86	Angry 1	.57	0.86
Angry 2	.43	0.86	Angry 2	.56	0.86
Angry 3	.41	0.85	Angry 3	.43	0.86
Disappointed 1	-.22	0.86	Disappointed 1	-.27	0.86
Disappointed 2	-.21	0.86	Disappointed 2	-.27	0.86
Disappointed 3	.43	0.86	Disappointed 3	.29	0.86
Anxious 1	.27	0.86	Anxious 1	.28	0.86
Anxious 2	.31	0.86	Anxious 2	.31	0.86
Anxious 3	.29	0.86	Anxious 3	.29	0.86
Shy 1	.47	0.86	Shy 1	.29	0.86
Shy 2	.46	0.86	Shy 2	.47	0.86
Shy 3	.43	0.86	Shy 3	.47	0.86
<b>POSITIVE STRATEGY</b>			<b>NEGATIVE STRATEGY</b>		
Sad 1	.32	0.86	Sad 1	.42	.85
Sad 2	.30	0.86	Sad 2	.42	.85
Sad 3	.43	0.86	Sad 3	.47	.85
Fear 1	.55	0.86	Fear 1	.44	.86
Fear 2	.35	0.86	Fear 2	.47	.86
Fear 3	.33	0.86	Fear 3	.39	.86
Angry 1	.53	0.86	Angry 1	.41	.85
Angry 2	.37	0.86	Angry 2	.36	.85
Angry 3	.43	0.85	Angry 3	.46	.85
Disappointed 1	.50	0.86	Disappointed 1	.49	.85
Disappointed 2	.44	0.86	Disappointed 2	.31	.86
Disappointed 3	.35	0.86	Disappointed 3	.64	.85
Anxious 1	.28	0.86	Anxious 1	.49	.85
Anxious 2	.23	0.86	Anxious 2	.48	.85
Anxious 3	.29	0.86	Anxious 3	.45	.85
Shy 1	.21	0.86	Shy 1	.45	.85
Shy 2	.23	0.86	Shy 2	.30	.86
Shy 3	.34	0.86	Shy 3	.33	.86

Adjusted item-total correlation analysis indicates to what extent a question correlates with the total outcome and to what extent that question reflects the total outcome (Bortz ve Döring, 2006). When the table is examined, it is determined that the item "Disappointment Emotion Recognition 1" has the lowest value (-.22) and "Fear Emotion Recognition 1" item with the highest value (.56). It is recommended that the correlation coefficients be at least (0,20) and not negative in scale adaptation and development studies. In this case, it is expected that the items that do not meet this requirement will be removed from the scale, but the change in the alpha coefficient and the mean is important when the items with low coefficients are removed. In this study, since there is no significant difference in the alpha coefficient and the mean after the items below (0.20) is deleted, these items are not removed from the scale according to expert opinions. Considering these opinions, it is thought that these items are items that can be used in the scale.

In addition, the Cronbach Alpha reliability coefficient is calculated. Emotion Recognition sub-dimension total Cronbach Alpha value is determined as (.86). When the table is examined, according to the item-total correlation coefficient values, it is seen that the item "Disappointment Emotion Recognition 1 and 2" has the lowest value (-.27), and the item "Expressing Angry Emotion 1" with the highest value (.57). In addition, it is determined that the Cronbach Alpha reliability coefficient value is (.86). Again, according to the table, it is determined that the item "Shy Positive Strategy 1" with the lowest value (.21) and the item "Fear Positive Strategy 1" with the highest value (.55). The Cronbach Alpha reliability coefficient value is determined to be (.86). According to the item-total correlation coefficient values of the Emotion Regulation Negative Strategy sub-dimension of the Scale, it is seen that the item "Shy Negative Strategy 2" has the lowest value (.30) and the item "Disappointment Negative Strategy 3" with the highest value (.64). Cronbach Alpha reliability coefficient values are determined to be (.85). The fact that the Cronbach Alpha coefficient value is between 0.60 and 0.80 indicates that the scores of the items provide very good consistency with the total scale scores. Based on these data, it can be said that the scale is a reliable measurement tool. According to this finding, when the item mean, test variances and Cronbach Alpha values are examined and the total number of items is taken into account, it is determined that no item should be removed from the test.

### Findings Related to the Kuder- Richardson- 20 (KR-20) reliability coefficient analysis of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children

The reliability coefficient of Kuder-Richardson- 20 (KR-20) is calculated in order to determine the consistency coefficient of the Sub-dimensions of Recognizing Emotions and Expressing Emotions of the Preschool Emotion Regulation Skills Scale (Büyüköztürk, 2010). According to the KR-20 reliability coefficient of the scale, it is determined that it is 0.85 for the "Recognizing Emotions" sub-dimension,

0.81 for the "Expressing Emotions" sub-dimension, and 0.83 for the total Emotion Recognition and Expressing Emotions Sub-dimensions. According to these results, it can be said that the reliability of the Recognition of Emotions and Expression of Emotions Sub-Dimensions of the scale are high.

### Findings Related to the Analysis of the Two Half Test Reliability Coefficient of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children

In order to determine internal consistency, another reliability determination method, two semi-reliability analyzes are performed. The results are given in Table 5.

Table 5. Two-half reliability analysis for Emotion Regulation Skills Scale for Preschoolers

<b>Cronbach's Alpha</b>		Value	.83
	Part 1	Number of Items	33 <sup>a</sup>
		Value	.74
	Part 2	Number of Items	33 <sup>a</sup>
		Total Items	66
<b>Corelation between Forms</b>			.70
<b>Spearman-Brown Coefficient</b>		Equal Length	.73
		Unequal Length	.73
<b>Guttman Split-Half Coefficient</b>			.73

When the table is examined, in the first half; Alpha value is determined as .83, in the second half, Alpha value was determined as .74. The Spearman-Brown coefficient is .73 and the Guttman split half coefficient is .73. According to these data, it is determined that the internal consistency of the scale is high and the results of the two-half reliability analyzes is sufficient.

## RESULT

### Results of the Validity Analysis of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children Consequences on Scope Validity

Scope Validity Index (SVI=0.97) and Content Validity Rate (CVR=0.86) of the scale are determined. The content validity of the scale is determined to be statistically significant (SVI>CVR).

#### Conclusions on Construct Validity

As a result of the analysis, the KMO value (.77) and the significance value (.001) for the Emotion Recognition and Emotion Expression sub-dimensions of the scale are found to be significant. The Emotion Regulation Strategies sub-dimension was determined as KMO value (.71) and significance value (.000). According to these results, it is concluded that the data are suitable for factor analysis. When the factors and eigenvalues of the scale are examined, it is seen that the eigenvalues have a 6- dimensional structure greater than 1. When the



exploratory factor analysis results of the scale's sub- dimensions of Recognizing Emotions and Expressing Emotions are examined; When 18 items are distributed over 6 factors, it is seen that 55.50% of the total variance is explained besides the explained variance of each factor. When the Emotion Regulation Strategies sub-dimension factors and eigenvalues of the scale are examined, it is determined that it explaining 57.24 of the total variances has a 6- dimensional structure with at least 2% eigenvalue and at least 4% variance. When the item loads of all sub-dimensions of the scale are examined, it is concluded that the item loads are above (0.4) and it is decided not to exclude any item from the analysis since the item load values of each item in the scale are quite high.

### **Results of the Reliability Analysis of the Emotion Regulation Skills Scale for Preschool Children Results of Cronbach Alfa Coefficient**

It is determined that the Cronbach Alpha value of the Emotion Recognition sub-dimension of the scale is (.86). It is determined that the Cronbach Alpha reliability coefficient value of the Emotional Expression sub-dimension is (.86). It is seen that the Cronbach Alpha reliability coefficient value for the Emotion Regulation Positive Strategy sub-dimension of the scale is (.86). Finally, the Cronbach Alpha reliability coefficient values for the Emotion Regulation Negative Strategy sub-dimension of the Scale are found to be (.85).

### **Results of Kuder- Richardson- 20 (KR-20) Reliability Coefficient**

According to the KR-20 reliability coefficient of the scale, it is found to be 0.85 for the "Recognizing Emotions" sub-dimension, 0.81 for the "Expressing Emotions" sub-dimension, and 0.83 for the total Emotion Recognition and Expressing Emotions sub-dimensions. According to these results, it is concluded that the reliability of the Recognition of Emotions and Expression of Emotions Sub- Dimensions of the scale is high.

### **Results of Two Half Test Confidence Coefficient**

When the reliability coefficient of the scale is calculated, in the first half; Alpha value is determined as .83, in the second half, Alpha value is determined as .74. It is seen that the Spearman-Brown coefficient is found to be .73 and the Guttman Split Half coefficient to be .73. According to these results, it is concluded that the reliability of the entire scale is high and it can be said that the results of the analysis support the reliability and validity of the scale.

## **DISCUSSION**

As a result of the analysis, it is determined that the Emotion Regulation Skills Scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the emotion regulation skills of children in the 60–72-months pre-school period. When the studies in the national and international literature are examined, it is seen that there are different research results with similar sub-dimension validity that support the results of this study. For example; Denham (1986) developed the Emotion Comprehension Test, which includes happy, angry, sad and scared emotions, in order to measure the ability of 3-6-years old children to understand emotions. The internal consistency Cronbach's alpha value of the test is .82 and the repetition correlation coefficient of the test is .96. In the Emotion Comprehension Test developed by Pons et al. (2004), he evaluated the understanding of the happy, sad, scared and angry emotions of children aged 3-11 by using illustrated short stories. The internal consistency of the test confirmed the validity of the scale with Cronbach's alpha index of .67 and Kuder-Richardson alpha coefficient of .79. The Child Emotional Expression Scale developed by Mirabile (2008) evaluated the levels of 36–72- month-old preschool children expressing their positive (happy) and negative (sad, angry and scared) emotions. Internal consistency Cronbach Alpha coefficients were calculated as .57 for expressing sad emotion, .85 for expressing angry emotion, .75 for expressing scared emotion, and .76 for expressing happy emotion. Again, the "Child Emotion Regulation Scale", which was also developed by Mirabile (2008), was created to determine the emotion regulation strategies of preschool children. The internal consistency coefficient of this scale, which was evaluated by the mothers, was calculated as .85 for the Incompatible Emotion Regulation Scale and .87 for the Adaptive Emotion Regulation Scale. In their study in 2015, Ecirli and Ogelman adapted the scale, originally developed by Gust (2014), which measures the emotion regulation strategies of 5–6-year-old children, into Turkish. The internal consistency coefficient of the scale is .75 in the strategies presented. The Emotion Regulation Scale developed by Shields and Cicchetti (1997) and adapted into Turkish by Batum and Yağmurlu (2007), has two sub-dimensions: emotion regulation and lability-negative. Accordingly, the alpha coefficients were determined as .73 and .75, respectively. In the study conducted by Yılmaz in 2020, he developed the Preschool Emotion Regulation Scale designed in the narrative technique. It includes five basic emotions (happy, sad, confused, angry, scared). The total Cronbach Alpha internal consistency value of the scale was found to be .93. Finally, Sala and Molina (2014) evaluated the emotion regulation skills of children between the ages of 3 and 7 in the

Emotion Regulation Story Stems scale, which they developed in 2014. When Cronbach Alpha internal consistency value is evaluated with .96 and Kuder–Richardson alpha coefficient .79, it can be said that it has good reliability. When these results are examined, it is seen that the individual results of the sub-dimensions of the developed scale are in a similar framework with these studies.

Numerous studies on emotion regulation skills show a link between the regulation of emotions in early childhood and the development of psychopathologies in children (Chang, Olson, Samerloff ve Sexton, 2011; Helmsen and Petermann, 2010;). Various emotion regulation strategies and the effective use of these strategies are an important resource for successful emotion regulation and an important protective factor in the developmental process (Cohen ve Mendez, 2011). Therefore, it is important to encourage emotion regulation skills at an early stage (Wiedebusch ve Petermann, 2011). Considering the importance of emotion regulation skills for children's social behaviors, this competency needs to be supported intensively. There are many programs that focus on the development of socio-emotional skills in the preschool age (Koglin & Petermann, 2013). With these programs, different social-emotional competencies are supported and strengthened. Thank to this developed scale, important information can be provided about the framework and design of preventive and supportive measures.

The main reason underlying the limitations experienced in determining emotion regulation skills in preschool children is the very limited scale in which data are obtained by obtaining one-to-one information from children with proven validity and reliability to measure emotion regulation skills of preschool children.

When the studies aiming to determine the emotion regulation skills of children are examined, it is seen that the study data are mostly obtained by obtaining information from the child's parents or teachers, and these studies generally consisted of quantitative and qualitative patterns. Although the scale developed by the researcher provides quantitative data, it is thought to differ from other scales in terms of providing qualitative data with one-to-one interviews with children.

Emotion regulation skills scale for Preschool Children is thought to have a different structure from other measurement tools especially because it focuses on negative emotions that children experience, live intensely and have difficulty in coping with. The developed scale includes the emotions of Sad, Fear, Anger, Disappointment, Worry, and Shame/Shyness. It is determined that the scales developed generally included the feelings of happy, fear, sad, and happiness (Ecsadnessi ve Gülay Ogelman, 2015; Duy and Yıldız, 2014; Batum and Yağmurlu, 2007; Yılmaz, 2020). From this point of view, it is seen that the preschool emotion regulation skills scale, along with other intensely experienced emotions, determines the emotion regulation skills of children in the form of being the first to feel frustration, and embarrassed/shyness. The stories and strategies created for the emotions in the scaling are created by taking information from the children themselves, based on the events they experienced in daily life. And depicted accordingly. In this way, it is thought that children's inner worlds, experiences, and coping skills, can be reached more objectively.

As a result of the analysis of the structure of the Emotion Regulation Skills for Preschool Children scale, three sub-dimensions are developed Recognizing and Understanding Emotions, Expressing Emotions, and Emotion Regulation Strategies. It has been observed that the measurement tools available in the literature do not measure three sub-dimensions at the same time. In this respect, the developed scale is different from other measurement tools. In addition, the sub-dimensions of Emotion Regulation Skills have the feature of giving a total score independently from each other. With this feature, it is thought that it makes an important contribution in terms of enabling it to be used in determining emotion regulation skills.

### **Recommendations**

The "Emotion Regulation Skills Scale for Preschoolers" can be used as a scale before and after experimental studies and in studies to determine the emotion regulation skills of preschool children.

By using the "Emotion Regulation Skills Scale for Preschoolers", it may be recommended to make studies showing the relationship between the effects of demographic determinants such as age, gender, number of siblings, mother and father education level, and emotion regulation skills.

With this developed scale, it can be suggested that longitudinal studies should be carried out in different age groups with the aim of long-term monitoring of the development of emotion regulation skills of children starting from the pre-school period.

**Acknowledgments** The authors would like to express their sincere appreciation to the Children who actively participated in this study.

**Funding** The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

**Declarations Conflict of Interest** The author(s) declared no potential conflicts of interest concerning the thconcerninghorship, and/or publication of this article.

**Informed Consent** Participants' informed consent was gained.

## REFERENCES

1. Aldao, A. (2013). Alsouture of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172.
2. Arı, R. Üre, Ö. & Şahin Seçer, Z. (2001). *Çocukta duygusal gelişim (ders notu)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.
3. Arı, M. , Yaban, H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygudur düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(1) ,125-141.
4. Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
5. Barnow, S. (2012). Emotions regulation und Psychopathologie: Ein Überblick. *Psychologische Rundschau*, 63, 111-124.
6. Batum, P., & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272-294.
7. Berk, L.E. ve Meyers, A. B. (2016). *Emotional and social development in early childhood. Infant, children, and adolescents New Jersey: Pearson Education.* (s.356-401).
8. Birditt, K. S., ve Fingerman, K. L. (2003). Age and gender differences in adults' descriptions of emotional reactions to interpersonal problems. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(4), P237-P245.
9. Blandon, A.Y., Calkins, S.D., Keane, S.P. (2010). Predicting emotional and social competence during early childhood from toddler risk and maternal behavior. *Development and Psychopathology*, 22, 119-132.
10. Burum, B. A. and Goldfried, M. R. (2007). The Centrality of Emotion to Psychological Change. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14(4), 407-413.
11. Butler, E.A., Gross, J.J. (2009). Emotion and emotion regulation: Integrating individual and social levels of analysis. *Emotion Review*, 1, 86-87.
12. Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY, US: Guilford.
13. Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
14. Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
15. Campos, J., Frankel, C., and Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377-394.
16. Campos, J. J., Walle, E. A., Dahl, A. and Main, A. (2011). Reconceptualizing Emotion Regulation. *Emotion Review*, 3(1), 26-35.
17. Cicchetti, D., Ackerman, B. and Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *DepsychoopathologyPsychopathology*, 7, 1-10.
18. Chang, H., Olson, S.L., Samerloff, A.J., Sexton, H.R. (2011). Child effortful control as s mediator of parenting practices on externalizing behavior: Evidencbehaviorex-differentiated pathway across the transition from preschool to school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 71-81.
19. Cole, P. M., Martin, S. E., ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
20. Cohen, J.S., Mendez, J.L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education & Development*, 20, 1016-1037.

- 21.Cox, M.J., Mills-Koonce, R., Propper, C., Gariépy, J.L. (2010). System theory and cascades in developmental psychopathology. *Developmental and Psychopathology*, 22, 497-506.
- 22.Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- 23.Denham, S.A., Zoller, D., Couchoud, E.A. (1994). Socialization of preschoolers emotpreschoolers'demotionalvelopmental *Psychology*, 30, 928-936.
- 24.Denham, S. A., Zinsler, K. M., & Brown, C. A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. *Handbook of research on the education of young children*, 2, 85-103.
- 25.Denollet, J., Nyklicek, I., & Vingerhoets, J.J.M. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation and health. A. Vi,ngerhoets, I. Nyklicek ve J. Denollet (Ed.), *Emotion regulation conceptual and clinical issues*. (ss. 3-12) içinde. New York: Springer
- 26.Dollar, J.M., Stifter, C.A. (2012). Temperamental surgency and emotion regulation as predictors of childhood social competence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 178-194.
- 27.Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- 28.Ecirli, H. & Ogelman, H.G. (2015). 5-6 yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(13), 85-100.
- 29.Eisenberg, N., Hofer, C. , & Vaughan, J. (007) Effortful control and its socio-emotional consequences. J. J. Gross (ed.) *Handbook of emotion regulation* (ss. 3-24) içinde. New York, NY, US: Guilford
- 30.Eisenberg, N., Morris, A.S. (2002). Children's emotion-related regulation. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 189-229). San Diego, CA: Aca-demic Press
- 31.Erden, Ş. (2008). *Duygusal gelişim*. (Editör: M.Engin Deniz), Erken çocukluk döneminde gelişim, Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- 32.Firat, Y. (2018). Children's resilience, emotion regulation, social competence, and problem behaviors in an at-risk community in Turkey (Yayın No. 506838) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 33.Frankel, N., Wang, S., & Stern, D.L. (2012). Conserved regulatory architecture underlies parallel genetic changes and convergent phenotypic evolution. *Proceedings of the National Nationalof Sciences of the United States of America*, 109(51), 20975-20979.
- 34.Gullone, E. & Taffe, J. (2011). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24, 409-417.
- 35.Greenberg, L. S. and Pascual-Leone, A. (2006). Emotion in psychotherapy: A practice-friendly research review. *Journal of Clinical Psychology*, 62(5), 611-630.
- 36.Greenberg, M. L. (2016). *Emotion regulation across psychotherapy models: a unifying concept?* Doctoral dissertation. New Jersey: Rutgers University, Graduate School of Applied and Professional Psychology.
- 37.Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (ss. 3-24) New York, NY, US: Guilford.
- 38.Helmsen, J., Petermann, F. (2010). Emotionsregulationsstrategien und aggressives Verhalten im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 775-791.
- 39.Koglin, U., Petermann, F. (2013). *Verhaltenstraining im Kindergarten* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- 40.Kullik, A., Petermann, F. (2011). Zum gegenwärtigen Stand der Emotionsregulations-diagnostik im Säuglings- und Kleinkindalter. *Diagnostica*, 57, 165-178.
- 41.Mecklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science+Business Media, New York, USA: Springer edition
- 42.Mirabile, S. P. (2008). *The Child Emotion Regulation Questionnaire: Procedures and scoring*. Available from the author. Universit y of New Orleans.

43. Molina, P., Sala, M. N., Zappulla, C., Bonfigliuoli, C., Cavioni, V., Zanetti, M. A., Baiocco, R., Laghi, F., Pallini, S., De Stasio, S., Raccanello, D. & Cicchetti, D. (2014). The Emotion Regulation Checklist - Italian translation. Validation of parent and teacher versions. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 624-634.
44. Ochsner, K., & Gross, J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation içinde* (s. 87-109). New York: Guilford Press.
45. Onat, O. & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143.
46. Öhman, A. & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, 108(3), 483-522.
47. Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152.
48. Premo, J.E. & Kiel, E.L. (2014). The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: moderation by toddler gender. *American Psychological Association*, 14(4) 782-793.
49. Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., & Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income Early Education and Development, 10 (3), 333-350. <https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003>
50. Röhl, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: Longitudinal associations. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(6), 909-923.
51. Saarni, C. (1999), An Observational Study of Children's Attempts to Monitor their Expressive Behavior, *Child Development*, s. 1504-1513.
52. Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Eylül, 1-7.
53. Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D., & Osbon, J.N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343360.
54. Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.
55. Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot emotion regulation in toddlers. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and transformations* (pp. 317-337). Blackwell.
56. Thompson, R. A., & Lagattuta, K. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317-337). Blackwell.
57. Wiedebusch, S., Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20, 209-218.
58. Zachar, P. (2012). A Partial (and Speculative) Reconstruction of the Biological Basis of Emotionality. *Emotion Review*, 4(3), 249-250.
59. Zeman, J., Shipman, K. & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the Children Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(3), 187-205.



e-ISSN: 2630-631X

**Article Type**  
Research Article**Subject Area**  
Healthcare ManagementVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 1994-2003Arrival  
01 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66078Doi Number  
[http://dx.doi.org/10.29228/  
smryj.66078](http://dx.doi.org/10.29228/smryj.66078)**How to Cite This Article**  
Alaçam, B. (2022). "The Effects of COVID-19 Quarantine on Young Adults in San Francisco Bay Area", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 1994-2003

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## The Effects of COVID-19 Quarantine on Young Adults in San Francisco Bay Area

Batuhan Alaçam <sup>1</sup> <sup>1</sup> University Of California Santa Barbara, California, America

### ABSTRACT

Discovered on December 31, 2019, and was officially declared a pandemic on January 30, 2020; COVID-19 or more precisely SARS-CoV-2 is a specific strain of the coronavirus. Its danger mostly lies in its highly infectious transmission from person to person. This research paper aims to investigate the behavioral effects of COVID-19 pandemic on young adults' everyday activities (n=51) living in the San Francisco Bay Area. To achieve this, the author has conducted a short survey among highschool students that has targeted to measure the effect of change in their everyday activities measured by change in time spent in hours of physical activity, hours on social media, hours of sleep, hours of time spent with family and friends, and hours spent alone, on the change in their happiness level. The findings have shown relatively higher correlation between happiness levels and two variables, namely time spent with friends/family and time spent on social media.

**Keywords:** COVID-19 Pandemic, Quarantine, Attitudes, Happiness Levels, Young Adults

## INTRODUCTION

Since the first outbreak of COVID-19 in Wuhan, China; this pandemic has become a major global concern and caused detrimental health, economic, political and mental impacts all over the world. According to covidvisualizer website, by October 22, 2021, the number of COVID-19 cases has globally surged, with 243,547,676 confirmed cases with 4,949,717 deaths in 223 countries and territories (Worldometers, 2021).

Due to the daily and rapid increase of cases and deaths worldwide, a vast majority of governments decided to place executive orders such as temporary closure of schools, universities and non-essential businesses, increased work-from-home orders and hybrid or online schooling, cancellation of crowded events, lockdown and quarantine (Sohrabi et al., 2020). Thus, these measures have obliged people to stay at home, keep social distance and reduce physical contact. These restrictions have slowed down most of personal, social, educational, and work activities (Dennen et al., 2021). Thus, quarantine has become a widely used control strategy during COVID-19 (Lu et al., 2020).

While there are strict shelter-in-place guidelines that are intended to benefit public health and decrease the number of cases and deaths, there are negative consequences of these circumstances (World Health Organization, 2020).

The World Health Organization (WHO) describes "quarantine" as "the restriction of activities or separation of persons who are not ill, but who may have been exposed to an infectious agent or disease, with the primary objective of monitoring symptoms and the early detection of cases".

On the other hand, in their rapid review on the psychological impact of quarantine, Brooks et al. (2020) have defined "quarantine" as "the separation or restriction of the activities of individuals who may have been exposed to infectious diseases to reduce their risk of infecting others".

Brooks et al. (2020) have also recommended some measures to decrease the negative effects of quarantine on adults; similar to WHOs (2020). These measures have included keeping the duration of quarantine as minimal as possible; providing people with as much clear information about the disease and the reasons for quarantine as possible since inadequate information might often lead to fear and spread of rumors; provision of adequate



supplies such as food, groceries, medicines as rapidly as possible and in adequate quantities; reduce the boredom and improve the communication by providing people with uninterrupted Internet and other entertainment services as social media platforms are helpful as tools of communication and help to reduce the impact of psychological stress by making people feel connected to each other.

The period known as adolescence or young adulthood is one of the most significant in human development (Bornstein et al., 2012). Not only is it a time when the young adult tries to assert their individuality and independence but they forsake their familial connections, often avoiding parents, spending more time with friends who are more in tune to the young adults' interests. At this time, new neural networks are laid down preparing the adolescent for a more adult view of the world. This period is so critical and crucial to their development that the interruptions caused by quarantine may have a profound effect on their psychosocial development (Kapetanovic et al., 2021).

Although quarantine aims to protect individuals' health from infectious diseases, Brooks et al. (2020) have found that the use of quarantine measures may have negative economic, psychological, and social impacts on people from different ages.

People have experienced difficulties getting food and other daily necessities (DiGiovanni et al., 2004). Lack of access to basic supplies has increased feelings of tension, frustration and anxiety (Bonanno et al, 2010; Maynard et al., 2019). High levels of these feelings have resulted in failures in people's coping strategies with new circumstances. Thus, many people have tended to escape to social media to stay conceptually busy with other things and at least temporarily forget the negative circumstances around them (Marino, 2018).

Lin et al. (2010) and Jeong et al. (2016) have stated that quarantine is an unpleasant experience that may trigger various psychological problems such as depression, anxiety, fear, loneliness, resentment, and confusion. Brooks et al. (2020) have determined that quarantine may be accompanied by other psychologically damaging factors including financial loss, inadequate access to information, and boredom. Although Reynolds et al. (2008) and Taylor et al. (2008) have found that quarantine experiences are negatively associated with psychological outcomes; Locke et al. (2019), on the contrary, have stated that quarantine may also have beneficial psychological impacts on individuals since it can effectively reduce an individual's risk of being infected, thereby removing the infectious pressure on them.

Depoux et al. (2020) and Gao et al. (2020) have determined that the need for physical isolation specifically of people in quarantine has contributed to enhanced use of online social media to stay in contact with family and friends. Moreover, Pennycook et al. (2020) have found that people have used social media to get updates about the current COVID-19 situation.

As the outbreak of COVID-19 has brought many uncertainties and caused fundamental changes in everyday life, the quarantine has motivated many scientific researches on the psychological challenges that it has posed to people from different ages, professions and geographic locations. COVID-19 is found to increase the effects of stress and uncertainty on physical and mental disorders, increasing feelings of anxiety (Brooks et al., 2020), depression (Tull et al., 2020), eating disorders (Cherick et al., 2020) and posttraumatic stress syndrome (Tanga et al., 2020). Moreover, Kang et al. (2020) have reported the negative psychological impacts of COVID-19 as stress, anxiety, depression, insomnia, denial, anger and fear.

During the COVID-19 quarantine in Summer 2020, Dennen et al. have conducted a research on 41 young adults in a midsize city in the US. They have found that social media use is critical for young adults in maintaining friendships and has enabled them to pursue independent informal learning activities.

Allcott et al. (2020) have shown that time spent alone, time spent in social media use has been associated with reduced emotional well-being.

Cauberghe et al. (2021) have conducted a survey on 2,165 Belgian young adults (13–19 years old) and tested how their feelings of anxiety and loneliness contributed to their happiness level, and whether different social media coping strategies (active, social relations, and humor) mediated these relations. They have found that feelings of loneliness have a higher negative impact on happiness than feelings of anxiety. However, anxious respondents have indicated to use social media more often to actively seek for a manner to adapt to quarantine, and to a lesser extent as a way to keep in touch with their friends and family. The indirect effect of anxiety on happiness through active coping to quarantine was found to be significantly positive. Respondents who were feeling lonely were determined to be more inclined to use social media to cope with lacking social contact. However, this coping strategy was not found to be significantly related to their happiness feelings. On the other hand, humorous coping was found to be positively related with feelings of happiness, but influenced

neither by loneliness nor anxiety. Finally, they have concluded that social media can be used as a constructive coping strategy for young adults to deal with anxious feelings during the COVID-19 quarantine.

In addition, Brailovskaia et al. (2021) have conducted a survey on students in Germany and Lithuania and concluded that the use of social media during COVID-19 quarantine may contribute negatively to human well-being. This result has confirmed the findings of Twenge and Campbell (2018).

Ellis et al. (2021) have conducted a research on 1216 young adults in Canada. They have responded to questions on stress surrounding the COVID-19 crisis, feelings of loneliness and depression, as well as time spent with family, time spent online with friends, doing schoolwork, using social media, and engaging in physical activity. Results have shown that young adults who spent more time on social media, have suffered from more loneliness and depression. Findings also have shown that time spent with family and schoolwork was related to less depression.

Kapetanovic et al. (2021) have conducted a research on 1767 young adults in Sweden.

They have reported that their relations with family and friends, and everyday lives were relatively unchanged in comparison to the period before the COVID-19 outbreak. However, a total of 30.1% of adolescents reported a decrease in spending time with family doing fun things, while a total of 49.6% of adolescents reported a decrease in meeting with friends outdoors.

Gupta et al. (2020) have found that sleep pattern, schedule, quantity and quality are influenced by COVID-19 lockdown.

Sanudo et al. (2020) have revealed that people have spent less time with physical activity, more time using the smartphone, and more hours sleeping during the COVID-19 outbreak.

An online study by Trabelsi et al. (2021) have shown that the COVID-19 quarantine has significantly and negatively affected people's and physical activity levels as well as sleep patterns and quality.

In the San Francisco Bay Area, officials have been diligent in taking action to prevent new cases from occurring, with monthly extensions put in place since March 2020. Although the quarantine has affected almost the entire population, it has especially adversely affected multiple aspects of daily living for young adults. Access to everyday life has extremely been restricted. Moreover, there has been uncertainty about almost everything including the duration of this restriction. Therefore, in this paper, the author aims to examine how the quarantine measures in the San Francisco Bay Area have affected young adults' everyday lives and happiness levels.

## **METHODS**

A survey consisting of ten questions was constructed to analyze the impact of COVID-19 on the young adult population in the San Francisco Bay Area. Questions included the following topics: hours of physical activity, hours on social media, hours of sleep, hours of time spent with family, and hours spent alone. Data related to each of these topics were collected prior to quarantine and during quarantine. At the end of the survey, participants are asked to rate their happiness on a Likert scale of 1 to 10 before and during quarantine, with 1 representing "not happy at all" to 10 "extremely happy". The rating scale, i.e. 10 extremely happy (feeling ecstatic, joyous, fantastic) 9 very happy (feeling really good, elated) 8 pretty happy (spirits high, feeling good) 7 mildly happy (feeling fairly good and somewhat cheerful) 6 slightly happy (just a bit above neutral) 5 neutral (not particularly happy or unhappy) 4 slightly unhappy (just a bit below neutral) 3 mildly unhappy (just a little low) 2 pretty unhappy (somewhat "blue", spirits down) 1 very unhappy (depressed, spirits very low) 0 extremely unhappy (utterly depressed, completely down) was adapted from Seidlitz and Diener (1993).

The survey was initially distributed to fifteen individuals via direct messages on social media. Individuals were instructed to pass on the survey to peers once they completed their survey. Survey responses (n=51) were collected through Google Forms, which consolidated the data into Google Sheets between July 10, 2020 and July 25, 2020.



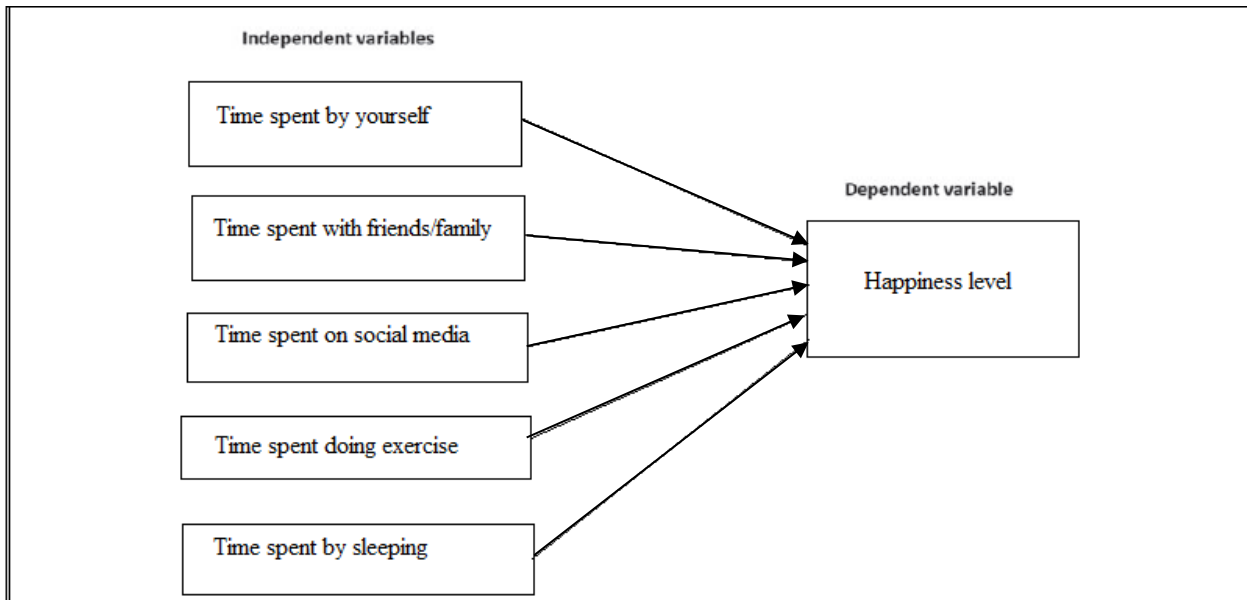


Figure 1. Conceptual Model

## DATA, DISCUSSION AND RESULTS

### Data: Indicators

The pre-quarantine results provided an interesting insight into the student profiles and the students' life before quarantine. Of the survey takers, 5.9% were 14 and under, 70.6% were 15 to 17, and 23.5% were 18 and over.

During quarantine, the same questions were asked, however, they were asked about their life during quarantine to get comparative data. The following results were received (Table 1).

Table 1. Summary of Data

	Before quarantine	During quarantine
<b>Time spent by themselves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 39.2% of the survey takers spent 3 or fewer hours by themselves.</li> <li>- 37.3% of the survey takers spent 4 hours by themselves.</li> <li>- 23.5% of the survey takers spent 5 or more hours by themselves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 21.6% of the survey takers spent 3 or fewer hours by themselves.</li> <li>- 15.7% of the survey takers spent 4 hours by themselves.</li> <li>- 62.7% of the survey takers spent 5 or more hours by themselves.</li> </ul>
<b>Time spent with friends/family</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 43.1% of the survey takers spent 3 or fewer hours with friends and family.</li> <li>- 29.4% of the survey takers spent 4 hours with friends and family.</li> <li>- 27.5% of the survey takers spent 5 or more hours with friends and family.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 29.4% of the survey takers spent 3 or fewer hours with friends/family.</li> <li>- 29.4% of the survey takers spent 4 hours with friends/family.</li> <li>- 41.2% of the survey takers spent 5 or more hours with friends/family</li> </ul>
<b>Time spent on social media:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 31.4% of the survey takers spent 2 or fewer hours on social media.</li> <li>- 52.9% of the survey takers spent 2 to 5 hours on social media.</li> <li>- 15.7% of the survey takers spent 5 or more hours on social media.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 13.7% of the survey takers spent 2 or fewer hours on social media.</li> <li>- 19.6% of the survey takers spent 2 to 5 hours on social media.</li> <li>- 66.7% of the survey takers spent 5 or more hours on social media.</li> </ul>
<b>Physical activity</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 27.5% of the survey takers got 30 minutes or less exercise.</li> <li>- 29.4% of the survey takers got 30 minutes to 1 hour of exercise.</li> <li>- 43.1% of the survey takers got 1 or more hours of exercise.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 21.6% of the survey takers got 30 minutes or fewer exercise.</li> <li>- 41.2% of the survey takers got 30 minutes to 1 hour of exercise.</li> <li>- 37.3% of the survey takers got 1 or more hours of exercise.</li> </ul>
<b>Sleep</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 37.3% of the survey takers got 6 or fewer hours of sleep.</li> <li>- 49% of the survey takers got 6 to 8 hours of sleep.</li> <li>- 13.7% of the survey takers got 8 or more hours of sleep.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 21.6% of the survey takers got 6 or fewer hours of sleep.</li> <li>- 39.2% of the survey takers got 6 to 8 hours of sleep.</li> <li>- 39.2% of the survey takers got 8 or more hours of sleep.</li> </ul>

### Data: Happiness Levels

The participants were asked to respond to the question: "Rate your happiness level from 0-10" before the quarantine and during the quarantine.

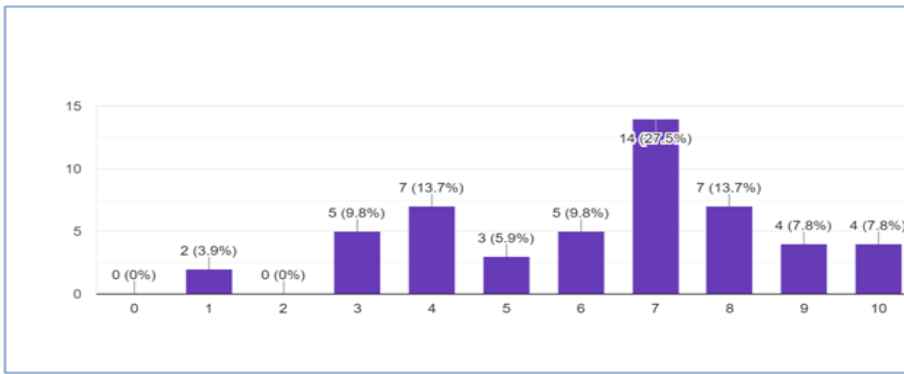


Figure 2. Histogram of happiness levels before quarantine (n=51).

The mean for the happiness level before quarantine is 6.27 with a standard deviation of 2.30, and the mean for the happiness level during quarantine is 5.31 with a standard deviation of 2.73.

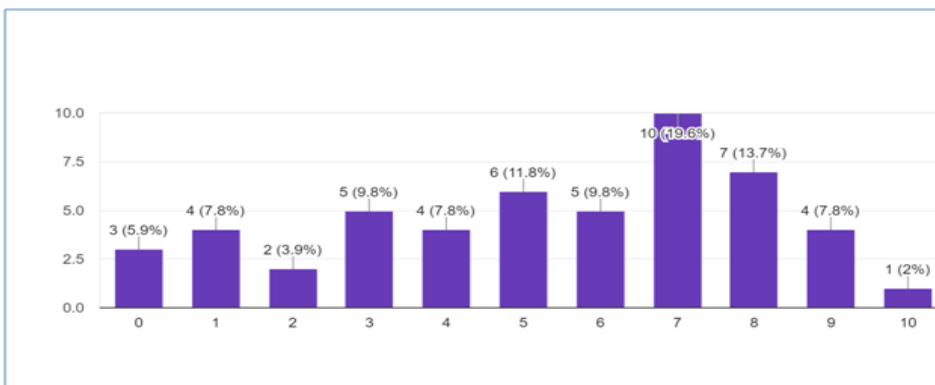


Figure 3. Histogram of happiness levels during quarantine (n=51).

Among the 51 responses received, the author found that 23 subjects have seen their happiness level go down by 2 or more, 13 subjects have seen their happiness level increase by 2 or more, and 15 had insignificant change. The responses with significant decrease and increase in happiness were further analyzed, and the following results were found (Table 3).

Highest number increase in social media use was observed in less happy young adults. It appears that using social media at home instead of socializing outdoors, makes young adults less happy.

Table 3. Significant decrease and increase in happiness levels per indicator

The Change in Time Spent	23 Less Happy Responses	13 More Happy Responses
By Yourself	12↑ 7↓ 4<	8↑ 2↓ 3<
With Friends/Family	8↑ 9↓ 6<	9↑ 1↓ 3<
On Social Media	18↑ 1↓ 4<	7↑ 2↓ 4<
Physical Activity	7↑ 10↓ 6<	3↑ 6↓ 4<
Sleeping	12↑ 5↓ 6<	6↑ 2↓ 5<

Note: ↑: more time spent; ↓: less time spent, <: no change.

Note: The Change in Time Spent = Time Spent during quarantine minus Time Spent before quarantine.

### Results

Before the quarantine, a low positive correlation (0.273) was found between spending time with friends/family and happiness level (Table 4). Surprisingly, spending time on social media (-0.009) was weakly and negatively correlated with happiness level (Table 4). These correlations have shown that the respondents prefer face-to-face meetings with friends than getting online news about them.

Table 4. Correlations among the indicators before quarantine

Time Spent	1	2	3	4	5	6
1.By Yourself	1					
2.With Friends/Family	-0.222	1				
3.On Social Media	0.104	-0.009	1			
4.By Physical Activity	-0.090	0.148	-0.032	1		
5. By Sleeping	0.110	-0.280	-0.088	-0.325	1	
6. Happiness Level	0.065	0.273	-0.115	0.091	0.104	1

\*p < 0

During the quarantine, a low positive correlation was found between spending time with friends/family and happiness level (Table 5). It is shown that the happiness level related to this indicator has increased during the quarantine. Although with a small increase, spending time by yourself or on social media (-0.064) was again weakly and negatively correlated with happiness level (Table 5).

There was a positive correlation between “spending time by yourself” and happiness level before the quarantine. However, during the quarantine, the correlation has turned into a positive one.

These correlations have shown that respondents had anxiety when they spent time by themselves or online and added that being in online contact with friends did not decrease their level of anxiety. This shows that young adults have had a hard time while trying to cope with the quarantine and added that they yearned for going out and having face-to-face contact with friends.

It is also shown that the effect of physical activity on happiness level was higher ( $0.091 > 0.031$ ) during the quarantine.

Table 5. Correlations among the indicators during quarantine

<b>Time Spent</b>	1	2	3	4	5	6
1. By Yourself	1					
2. With Friends/Family	-0.217	1				
3. On Social Media	0.107	-0.242	1			
4. By Physical Activity	0.103	0.130	-0.302	1		
5. By Sleeping	0.301	-0.023	0.102	-0.102	1	
6. Happiness Level	-0.027	0.333	-0.064	0.031	0.137	1

\* $p < 0$

The change in time spent on social media was negatively correlated (-0.251) with change in happiness level while that spent with friends/family was positively (0.257) with it (Table 6). The correlations were found to be low. However; the correlation between each of other indicators with happiness level, i.e. change in time spent by yourself (-0.027), physical activity (0.031) or sleeping (0.137) was found to be weak (Table 6).

Table 6. Correlations among the change in indicators before and during quarantine

<b>The Change in Time Spent</b>	1	2	3	4	5	6
1. By Yourself	1					
2. With Friends/Family	-0.243	1				
3. On Social Media	-0.081	0.041	1			
4. By Physical Activity	0.226	0.069	-0.030	1		
5. By Sleeping	0.278	-0.229	-0.068	-0.259	1	
6. Happiness Level	0.071	0.257	-0.251	0.021	0.060	1

\* $p < 0$

## Discussion

The strongest correlation among the results, i.e. between happiness level and time spent on social media shows that using social media to actively face the quarantine circumstances have relieved their stress, boredom and anxiety to some degree and increased happiness feelings. This result also supports the findings of Brooks et al. (2020) and Cauberghe et al. (2021). Therefore, one can state that social media use has beneficial effects on young adults' mental health.

Due to social isolation and anxiety during the quarantine, young adults are driven by a need to self-regulate their feelings using social media subconsciously to obtain a more positive and happier mood and optimal level of arousal, as stated by the mechanisms of mood management theory (Robinson and Knobloch-Westerwick, 2017). Our findings are also consistent with this theory.

According to our findings, the second strongest correlation of happiness level was observed with time spent with friends/family (0.269). This result is consistent with Faccioli et al. (2021)'s finding, i.e. young adults' increased time spent with family members (64.2%).

Of the 13 more happy responses 54% were spending more time on social media, with the remaining spending the same as before or less time on social media. This is in stark contrast with the 23 less happy responses where 78% were spending more time on social media. This shows that social media may be an inferior substitute for quality social activity with friends and family.

Of the 13 more happy responses 69% were spending more time with their friends and family, whereas of the 23 less happy responses, 65% were spending less or equal time with their friends and family. This shows an increased benefit from family time. Spending quality time with friends and family may have a beneficial influence on young adults' happiness by reducing the attention on negative feelings.

In addition, the people who reported the less happy responses were spending more time with themselves and added that they had been deprived of their social contacts and as such they had become more reclusive and had reduced their level of happiness.

Of the 13 more happy responses 8 had spent more time with themselves so this meant that they had had more time for self reflection and on their own account.

Of the 13 responses that reported an increase in happiness 9 people have been spending more time with their families and friends. This means that more people were happy to spend an increased amount of time with their close relations and had experienced an increase in their personal level of happiness.

## CONCLUSION

This study assesses the effects of quarantine during the COVID-19 pandemic on young adults living in the San Francisco Bay area. It shows the changes in their time spent before and during the pandemic.

The strongest correlation of happiness level is observed with the following two variables: Time spent on social media (-0.251) and time spent with friends/family (0.257). The change in the time spent alone, time spent by physical activity and time spent by sleeping yielded no correlation with the change in happiness level.

If quarantine has to be necessarily implemented, it is crucial that its rationale is based on scientific evidence, well-justified and reasonable, with well-thought strategic policies and protocols. Sociologists and psychologists must work together to provide young adults with motivational factors to increase their happiness levels during quarantine. Since young adults are at the peak of their life-time energy levels, these motivational factors must be organized in such a way to minimize their psychological stress.

The limitation of this research was the low sample size. The results might have been different with n=100 or higher.

It should be noted that different results may be obtained in other geographical areas in the US. Factors such as strictness of quarantine measures, age, gender and level of self-discipline may also affect the results.

Further research should focus on using the same questionnaire to investigate the emotions of young adults after the COVID-19 pandemic.

## REFERENCES

1. Allcott, H.; Braghieri, L.; Eichmeyer, S.; Gentzkow, M. The Welfare Effects of Social Media. *American Economic Review*, 2020, 110(3), 629-676. DOI: 10.1257/aer.20190658
2. Altena, E.; Baglioni, C.; Espie, C. A.; Ellis, J.; Gavrilloff, D.; Holzinger, B.; Schlarb, A.; Frase, L.; Jernelov, S.; Riemann, D. Dealing with Sleep Problems during Home Confinement due to the COVID-19 Outbreak: Practical Recommendations from a Task Force of the European CBT-I Academy. *J Sleep Res*, 2020, 29(4), e13052. DOI: 10.1111/jsr.13052
3. Arampatzi, E.; Burger, M. J.; Novik, N. Social Network Sites, Individual Social Capital and Happiness. *J Happiness Stud*, 2018, 19(1), 99–122. DOI: 10.1007/s10902-016-9808-z
4. Bergstresser, S. M. (2020). Why a Coronavirus Quarantine in the US is a Bad Idea. [Last accessed on 2021, September 1]. Accessed from: <https://massivesci.com/articles/covid-coronavirus-quarantine-isolation-pandemic>
5. Bonanno, G. A.; Brewin, C. R.; Kaniasty, K.; Greca, A. M. L. Weighing the Costs of Disaster: Consequences, Risks and Resilience in Individuals, Families and Communities. *Psychol Sci Public Interest*, 2010, 11(1), 1-49. DOI: 10.1177/1529100610387086
6. Bornstein, M. H.; Jager, J.; Steinberg, L. D. Adolescents, Parents, Friends/Peers: A Relationships Model. *Handbook of Psychology*, John Wiley and Sons Publishers, 2nd ed., 2013.
7. Brailovskaia, J.; Miragall, M.; Margraf, J.; Herrero, R.; Banos, R. M. The Relationship between Social Media Use, Anxiety and Burden Caused by Coronavirus (COVID-19) in Spain. *Curr Psychol*, 2021, May, 1-7. DOI: 10.1007/s12144-021-01802-8
8. Brooks, S. K.; Webster, R. K.; Smith, L. E.; Woodland, L.; Wessely, S.; Greenberg, N.; Rubin, G. J. The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce it: Rapid Review of the Evidence. *The Lancet*, 2020, 395(10227), 912–920. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8

9. Carpentier, F. R.; Brown, J. D.; Bertocci, M.; Silk, J. S.; Forbes, E. E.; Dahl, R. E. Sad Kids, Sad Media? Applying Mood Management Theory to Depressed Adolescents' Use of Media. *Media Psychol*, 2008, 11(1), 143-166. DOI: 10.1080/15213260701834484
10. Cellini, N.; Canale, N.; Mioni, G.; Costa, S. Changes in Sleep Pattern, Sense of Time and Digital Media Use During COVID-19 Lockdown in Italy. *J Sleep Res*, 2020, 29(4), e13074. DOI: 10.1111/jsr.13074
11. Cherikh, F.; Frey, S.; Bel, C.; Attanasi, G.; Alifano, M.; Iannelli, A. Behavioral Food Addiction During Lockdown: Time for Awareness, Time to Prepare the Aftermath. *Obes Surg*, 2020, 30, May, 3585-3587. DOI: 10.1007/s11695-020-04649-3
12. Dennen, V. P.; Rutledge, S. A.; Bagdy, L. M.; Bunn, S.; Jung, D.; Cargill, C.; Cosgrove, C.; Hedquist, A.; McWaters, S. Virtual Independence: Teen Social Media Use during the Summer of Quarantine, 14th International Conference on ICT, Society and Human Beings, Web Based Communities and Social Media and e-Health, 20 – 22 Jul 2021.
13. Depoux, A.; Martin, S.; Karafillakis, E.; Preet, R.; Wilder-Smith, A.; Larson, H. The Pandemic of Social Media Panic Travels Faster than the COVID-19 Outbreak, *J Travel Med*, 2020, 27(3), taaa031. DOI: 10.1093/jtm/taaa031
14. DiGiovanni, C.; Conley, J.; Chiu, D.; Zaborski, J. Factors influencing compliance with quarantine in Toronto during the 2003 SARS outbreak. *Biosecur Bioterror*, 2004, 2(4), 265-272. DOI: 10.1089/bsp.2004.2.265
15. Ellis, W. E.; Dumas, T. M.; Forbes, L. M. Physically Isolated but Socially Connected: Psychological Adjustment and Stress among Adolescents during the Initial COVID-19 Crisis. *Can J Behav Sci*, 2020, 52(3), 177-187. DOI: 10.1037/cbs0000215
16. Faccioli, S.; Lombardi, F.; Bellini, P.; Costi, S.; Sassi, S.; Pesci, M. C. How did Italian Adolescents with Disability and Parents Deal with the COVID-19 Emergency?. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2021, 18(4), 1687-1699. DOI: 10.3390/ijerph18041687
17. Gao, J.; Zheng, P.; Jia, Y.; Chen, H.; Mao, Y.; Chen, S.; Wang, Y.; Fu, H.; Dai, J. Mental Health Problems and Social Media Exposure during COVID-19 Outbreak. *PLoS ONE*, 2020, 15(4), e0231924. DOI: 10.1371/journal.pone.0231924
18. Gupta, R.; Grover, S.; Basu, A.; Krishnan, V.; Tripathi, A.; Subramanyam, A.; Nischal, A.; Hussain, A.; Mehra, A.; Ambekar, A.; Saha, G.; Mishra, K. K.; Bathla, M.; Jagiwala, M.; Manjunatha, N.; Nebhinani, N.; Gaur, N.; Kumar, N.; Dalal, P. K.; Kumar, P.; Midha, P. K.; Daga, R.; Tikka, S. K.; Praharaj SK.; Goyal, SK.; Kanchan, S.; Sarkar, S.; Das S.; Sarkhel S.; Padhy SK.; Sahoo S.; Satyanarayana Rao, T. S.; Dubey, V.; Menon, V.; Chhabra, V.; Lahan, V.; Avasthi, A. (2020). Changes in Sleep Pattern and Sleep Quality during COVID-19 Lockdown. *Indian J Psychiatry*, 2020, 62(4), 370-378. DOI: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry\_523\_20
19. Jeong, H.; Yim, H. W.; Song, Y.; Ki, M.; Min, J.; Cho, J.; Chae, J. H. Mental Health Status of People isolated due to Middle East Respiratory Syndrome. *Epidemiology and Health*, 2016, 38, e2016048.
20. Kang, L.; Li, Y.; Hu, S.; Chen, M.; Yang, C.; Yang, B. X.; Wang, Y.; Hu, J.; Lai, J.; Ma, X.; Chen, J.; Guan, L.; Wang, G.; Ma, H.; Liu, Z. The Mental Health of Medical Workers in Wuhan, China Dealing with The 2019 Novel Coronavirus. *The Lancet Psychiatry*, 2020, 7(3), e14. DOI: 10.1016/S2215-0366(20)30047-X
21. Kapetanovic, S.; Gurdal, S.; Ander, B.; Sorbring, E. Reported Changes in Adolescent Psychosocial Functioning during the COVID-19 Outbreak. *Adolescents*, 2021, 1(1), 10-20. DOI: 10.3390/adolescents1010002
22. Lin, E. C. L.; Peng, Y. C.; Hung Tsai, J. C. Lessons Learned from The Anti-SARS Quarantine Experience in a Hospital-Based Fever Screening Station in Taiwan. *Am J Infect Control*, 2010, 38(4), 302-307. DOI: 10.1016/j.ajic.2009.09.008.
23. Locke, B.; Low, M.; Forsgren, E. An Integrated Management Strategy to Prevent Outbreaks and Eliminate Infection Pressure of American Foulbrood Disease in a Commercial Beekeeping Operation. *Preventive Veterinary Medicine*, 2019, 167, Jun, 48-52. DOI: 10.1016/j.prevetmed.2019.03.023

24. Lu, H.; Nie, P.; Qian, L. Do Quarantine Experiences and Attitudes Towards COVID-19 Affect the Distribution of Mental Health in China? A Quantile Regression Analysis. *Appl Res Qual Life*, 2020, 1-18. DOI: 10.1007/s11482-020-09851-0
25. Marino, C. Quality of Social-Media Use may Matter more than Frequency of Use for Adolescents' Depression. *Clinical Psychological Science*, 2018, 6(4), 455. DOI: .1177/2167702618771979
26. Maynard, M. S.; Perlman, C. M.; Kirkpatrick, S. I. Food Insecurity and Perceived Anxiety among Adolescents: An Analysis of Data from the 2009-2010 National Health and Nutrition Examination Survey (NHANES). *Journal of Hunger and Environmental Nutrition*, 2019, 14(3), 339-351. DOI: 10.1080/19320248.2017.1393363
27. Patel, A., Patel, S., Fulzele, P., Mohod, S.; Chhabra, K. G. Quarantine An Effective Mode for Control of the Spread Of COVID-19? A Review. *J Fam Med Prim Care*, 2020, 9(8), 3867–3871. DOI: 10.4103/jfmpc.jfmpc\_785\_20
28. Pennycook, G.; McPhetres, J.; Zhang, Y.; Lu, J. G.; Rand, D. G. Fighting COVID-19 Misinformation on Social Media: Experimental Evidence for a Scalable Accuracy-Nudge Intervention. *Psychol Sci*, 2020, 31(8), 770–780. DOI: 10.1177/0956797620939054
29. Reynolds, D. L.; Garay, J. R.; Deamond, S. L.; Moran, M. K.; Gold, W.; Styra, R. Understanding, Compliance and Psychological Impact of the SARS Quarantine Experience. *Epidemiol Infect*, 2008, 136(7), 997-1007. DOI: 10.1017/S0950268807009156
30. Robinson M.J. ; Knobloch-Westerwick S. Mood Management Through Selective Media Use for Health and Well-Being. In Reinecke L, Oliver MD, eds. *Handbook of Media Use and Well-Being: International Perspectives on Theory and Research on Positive Media Effects*. New York, NY: Routledge/Taylor and Francis Group Publications, 2017.
31. Sanudo, B.; Fennell, C.; Sanchez-Oliver, A. J. (2020). Objectively-assessed Physical Activity, Sedentary Behavior, Smartphone Use, and Sleep Patterns Pre- and During-COVID-19 Quarantine in Young Adults from Spain. *Sustainability*, 2020, 12(15), 5890. DOI: 10.3390/su12155890
32. Seidlitz, L.; Diener, E. (1993). Memory For Positive Versus Negative Life Events: Theories for the Differences Between Happy and Unhappy Persons. *J Pers Soc Psychol*, 1993, 64(4), 654-664. DOI:10.1037/0022-3514.64.4.654
33. Spector, B. (2020). Coronavirus: What is 'Flattening the Curve,' and Will it Work. [Last accessed on 2021 September 1]. Available from: <https://www.livescience.com/coronavirus-flatten-the-curve> .
34. Taylor, M. R.; Agho, K. E.; Stevens, G. J.; Raphael, B. Factors Influencing Psychological Distress during a Disease Epidemic: Data from Australia's First Outbreak of Equine Influenza. *BMC Public Health*, 2008, 8, Oct, 347–e18. DOI: 10.1186/1471-2458-8-347
35. Tang, W.; Hu, T.; Hu, B.; Jin, C.; Wang, G.; Xie, C.; Chen, S.; Xu, J. Prevalence and Correlates of PTSD and Depressive Symptoms One Month after the Outbreak of the COVID-19 Epidemic in a Sample of Home-Quarantined Chinese University Students. *Journal of Affective Disorders*, 2020, 274, Sep, 1-7. DOI: 10.1016/j.jad.2020.05.009
36. Trabelsi, K.; Ammar, A.; Masmoudi, L.; Boukhris, O.; Chtourou, H.; Bouaziz, B.; Brach, M.; Bentlage, E.; How, D.; Ahmed, M.; Mueller, P.; Mueller, N.; Hsouna, H.; Romdhani, M.; Hammouda, O.; Paineiras-Domingos, L.; Braakman-jansen, A.; Wrede, C.; Bastoni, S.; Pernambuco, C.; Mataruna-Dos-Santos, L.; Taheri, M.; Irandoust, K.; Khacharem, A.; Bragazzi, N.; Strahler, J.; Washif, J.; Andreeva, A.; Bailey, S.; Acton, J.; Mitchell, E.; Bott, N.; Gargouri, F.; Chaari, L.; Batatia, H.; khoshnami, S.; Samara, E.; Zisi, V.; Sankar, P.; Ahmed, W.; Ali, G.; Abdelkarim, O.; Jarraya, M.; Abed, K.; Moalla, W.; Souissi, N.; Aloui, A.; Souissi, N.; Gemert-Pijnen, L.; Riemann, B.; Riemann, L.; Delhey, J.; Gómez-Raja, J.; Epstein, M.; Sanderman, R.; Schulz, S.; Jerg, A.; Al-Horani, R.; Mansi, T.; Dergaa, I.; Jmail, M.; Barbosa, F.; Ferreira-Santos, F.; Šimunič, B.; Pišot, R.; Pišot, S.; Gaggioli, A.; Steinacker, J.; Zmijewski, P.; Clark, C.; Apfelbacher, C.; Glenn, J.; Saad, H.; Chamari, K.; Driss, T.; Hoekelmann, A. Globally Altered Sleep Patterns and Physical Activity Levels by Confinement in 5056 Individuals: ECLB COVID-19 International Online Survey. *Biology of Sport*, 2021, 38(4), 495–506. DOI: 10.5114/biolsport.2021.101605
37. Tull, M. T.; Edmonds, K. A.; Scamaldo, K. M.; Richmond, J. R.; Rose, J. P.; Gratz, K. L. Psychological Outcomes Associated with Stay-at-home Orders and the Perceived Impact of COVID-19 on Daily Life. *Psychiatry Res*, 2020, 289, Jul, 113098. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113098

38. Twenge, J. M.; Joiner, T. E.; Rogers, M. L.; Martin, G. N. Increases in Depressive Symptoms, Suicide-related Outcomes, and Suicide Rates among US Adolescents After 2010 and Links To Increased New Media Screen Time. *Clinical Psychological Science*, 2018, 6(1), 3–17. DOI: 10.1177/2167702617723376
39. World Health Organization. Considerations for Quarantine of Individuals in the Context of Containment for Coronavirus Disease (COVID-19): Interim Guidance, World Health Organization Press, 19 Mar 2020.
40. Worldometers (2021). [Last accessed on 2021, September 22]. Accessed from: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Fashion DesignVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2004-2017Arrival  
29 June 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 63323Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.63323>How to Cite This  
ArticleZümbül, T. ve Geyik  
Değerli, N. (2022).  
“Şaman Giysileri  
Üzerindeki Desenler ve  
Semboller”,  
International Social  
Mentality and  
Researcher Thinkers  
Journal, (Issn:2630-  
631X) 8(65): 2004-  
2017Social Mentality And Researcher  
Thinkers is licensed under a  
Creative Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International  
License.

## Şaman Giysileri Üzerindeki Desenler ve Semboller

Patterns and Symbols on Shaman Clothes

Tuğçe Zümbül<sup>1</sup> Nursen Geyik Değerli<sup>2</sup> <sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi., Nişantaşı Üniversitesi, SBE, Tekstil ve Moda Tasarımı ABD, İstanbul, Türkiye<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Nişantaşı Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü, İstanbul, Türkiye

### ÖZET

Bu araştırma günümüz toplum inançlarına göre, sosyal alanda, güncel moda anlayışında varlığını devam ettirmek olan ‘Şaman’ giysileri üzerindeki desenler ve sembollerini araştırmak üzere hazırlanmıştır. Çalışma ile ilgili olarak alan incelemeleri yapılmış, gerekli çalışmalar araştırılmış, konu ile ilgili tez ve makalelerin taramaları yapılmıştır. Her türlü nitel ve nicel verilerden faydalanılmış, literatür incelenmesi ile beraber gerekli kaynaklar okunarak çalışmada kullanılmıştır. Şamanizm kültür ve inanç öğelerinin en önemli izlerini taşımaktadır. Felsefik, mistik ve sihir içerisnde barındıran bir unsur olarak tanımlanmaktadır. Şamanın sahip olduğu üstün yetenekleri gerçekleştirirken savunma olarak kullandığı araçlar arasında giysilerin yer aldığı görülmektedir. Şaman kostümleri kutsal olarak günümüze kadar, milletlerin inanç sistemi, mitolojisi ve kültürü hakkında bilgi vermiştir.

Araştırma kapsamında değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda Şaman giysileri desenleri ve semboller arasındaki bağlantı incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Şaman, Şaman Giysiler, Şaman Semboller

### ABSTRACT

This research has been prepared to investigate the patterns and symbols on 'Shaman' clothing, which is to continue its existence in the social field and in the current fashion understanding, according to today's society beliefs. Related to the study, field studies were made, necessary studies were searched, and thesis and articles related to the subject were scanned. All kinds of qualitative and quantitative data were used, together with the literature review, necessary sources were read and used in the study. Shamanism, which is one of the most important traces of belief and culture, is expressed as a phenomenon that contains magic, mystical and philosophical elements from the primitive times to the present day. Costumes are among the elements that the shaman, who takes his place on the stage of history as a practitioner and has superior abilities, uses as a protector while performing his practices. It is seen that the shaman costume, which is described as sacred, has become an important culture that gives information about the mythology, belief system and culture of the communities from the past to the present.

An evaluation was made within the scope of the study in the light of the collected data. In this evaluation, the connection between shaman clothing patterns and symbols was examined.

**Keywords:** Shaman , Shaman Clothes, Shaman Symbols

## GİRİŞ

Giyim insanoğlunun ihtiyaçlarından bir olarak bilinen; farklı yaşamları yansıtan, o dönemin sanatını ve yönlerini anlatan, ekonomik ve siyasi koşullarına göre şekillenen geçmişin izlerin günümüze taşıyan bir araçtır. Giyim insanların görsel dili olarak adlandırılabilir. Farklı kültür, farklı hayat ve değerlere sahip toplumların ortak evrensel düşüncelerini yansıtmaktadır. Kültür toplumun inançlarını karakterini ortaya çıkaran; sürekliliği sağlayan unsurlardan biridir. Toplumların tarih boyunca inandıkları bütün inançları kapsamaktadır.

Şamanizm dünyanın pek çok noktasında bugün hala varlık göstermektedir ve araştırmacılar en orijinal halinin Asya ve Sibirya bölgesinde görüldüğünü söylemek mümkündür. Bu sebeple Asya ve Sibirya bölgesinde, geçmişte ve bugün Şaman inanç sistemini benimsemiş olan Türk halklarının Şamanlarına ait giysileri oldukça önemlidir. Bu giysiler, dini ve siyasi nedenlerle yok edilmiş olmaları sebebiyle ulaşılması güç materyallerdir. Bu çalışma, çok sayıda Şaman elbisesinin analiz edilmesi temel prensiplerinin ortaya çıkarılması açısından hayli önemlidir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Şaman Giysileri Üzerindeki Desenler ve Sembollerin günümüze nasıl yansıdığı araştırılmıştır. Şamanların sahip olduğu yetenekler ve kullandıkları araçların giysiler üzerindeki etkileri açıklamaktır. Şamanların inanç sistemleri, mitolojisi ve kültürü hakkında bilgi vermektir.

### Araştırmanın Önemi

Şamanların karakterini kişiliğini en iyi ifade eden, kostümleri, başlıkları ve maskeleri, davulları ve ayna gibi objelerdir. Genel olarak kendisi olmayandır. Farklı anlamlarla zenginleştirerek daha üst anlatım aracıdır.



Şamanın kullandığı araç ve gereçler şamanın kimliğinin oluşmasında yardımcı olmasının yanı sıra şaman kullandığı araç ve gereçle kendi bireyselliğini evrenselliğe taşımaktadır.

### Araştırmanın Yöntemi

Araştırma kapsam bakımında nitel araştırma yöntemidir. Çalışma ile ilgili olarak alan incelemeleri yapılmış, gerekli çalışmalar araştırılmış, konu ile ilgili tez ve makalelerin taramaları yapılmıştır. Her türlü nitel ve nicel verilerden faydalanılmış, literatür incelenmesi ile beraber gerekli kaynaklar okunarak çalışmada kullanılmıştır.

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### Şaman ve Şamanizm

Orta Asya Türkleri tarafından ortaya çıkan Şamanizm ilerleyen süreçte Türk boylarına yayıldığı görülmüştür. Doğa ve Ata ruhlarına tapınışa dayalı Asya dini olarak bilinmektedir.

Aynı zamanda psikolojik bir öğreti olarak kabul edilmektedir. ‘Şaman’ sözcüğünden gelen Şamanizm’in asıl kaynağı inanıştır. Şamanizm inanışından sonra ortaya çıkan inanışları, tek tanrılı dinleri etkilemiştir. Şamanizm’in tarihçesi ve terminolojisine bakıldığında farklı görüşlerin olduğu görülmektedir (Perrin, 2013, s. 6).

Şamanizm’in çıkış noktası Şaman’dır. Şamanlar bütün işlerini ruhlarla yaparlar ve hasta olan insanları tedavi ederler. Tedaviler dışında iklim şartlarını etkileme ve kayıp araç gereçlerin yerini tespit ettikleri bilinmektedir. Şaman kültürel açıdan sadece bir unsurun referansı olarak bilinir. Şaman üstün yeteneklere sahip sıra dışı sanatçı ve hekimdir, aynı zamanda bir kahindir. Şamanlar, Şaman olmayı kendileri tercih etmemişlerdir. Şamanlar aile büyüklerin den bu yeteneği el almış ya da kendileri istemiş ve bütün şamanik yeterlilikleri almıştır. Bu özelliklere sahip olan şamanlara sihirbaz ve büyücü olarak tanımlamak yanlış bir ifadedir.

Şamanlar; milletin ilk şairleri, öykücüleri, dansçıları ve sanatçılarıdır. Şamanizm sanat, Şaman ise bir sanatçı olarak tanımlanır. Şamanlar sanatların çizdikleri resimlerle ya da mimiklerle ifade ederler. Simgesel ve resimsel kendilerine özgü tarzları aksesuarlarında kullanırlar. Şamanların kendilerine özgü kullandıkları desenler şamanik özelliklerini davullarında görülmektedir.



Resim 1: Bir Şaman Davulu

Kaynak: <https://www.yogixo.com/davullar/saman-davulu/saman-davulu-1>

Genellikle Şamanlar’ da ‘Davul’ önemli bir objedir ve sembol olarak değerlidir. Davul şamanları taşıyan araç ya da diğer ruhlarla iletişime geçmeyi sağlayan bir araç olarak tanımlanır. Şamanlar davula vurdukları zaman çıkan seslerle ruhlarla iletişime geçtiğini düşünürler. Davulların bazılarında kemik görümlü desenler vardır. Diğer âlemdeki ölümlü ve ölümsüz ruhlara bir gönderme şeklinde yorumlanmaktadır. Bu desenler sembol olup daha sonra trans esnasında da resmedilebilmektedir. Davulların üzerindeki renkler genel olarak siyah, beyaz ya da kırmızıdır. Her rengin bir anlamı vardır. Siyah yer altı dünyasını, kırmızı gök dünyasında yaşayanları simgeler. Bunların arasında en önemli olan simgeler ise Güneş, Dünya ve Ay ağacı olanlardır (Hoppál, 2012, s. 230).

#### Şaman Giysileri

Şaman kadın kostümleri kendilerine özgü sembollerle bezelidir. Bu kostümlerin üzerindeki eşyalar semboller şaman mitolojisini de bildiği çeşitli dini törenlerde ilahiler okurlardı. Mitoloji yiğitlerin bulunduğu hayvanların anlamlarından trans anında iletişimlerden oluşurdu. Şamanların kostümleri genellikle şaman mertebesine ulaşmış kişilere göre hazırlanmaktadır. Bunun nedeni ise Şamanların uzmanlığına göre değişiklik

göstermesi ile ilgilidir. Örneğin yeni şaman olmuş birinin faaliyetlerinin sınırlı olmasından dolayı kostümlerinin donanımları açısından diğerlerine göre farklıdır ve zayıftır. Bu şamanlar genellikle basit hastalıklarla ilgilenmektedirler. Genel olarak kostümlerinin sade olması, diğer Şamanlar arasındaki hiyerarşik düzeni göstermektedir. Deneyimli Şamanların kostümleri ise, ağırlığı nedeni ile aynı şamanların hareket etmesinde kısıtlayıcı olabilmektedir. Şamanların uzun süre dans etmeleri yardımcı ruhların yetileri ile güçleri arasında bağlantılıdır. Şamanların bedensel güçlerinin de gelişmiş olması gerekir. Şamanların farklı alanlarda uzmanlıkları olabilmektedir. Bundan dolayı farklı kostümleri olması gerekmektedir. Bir şamanın sahip olduğu kostümlerinin farklılığı aynı kostüm üzerinde bir araya getirilmesi, şamanların her iki dünyaya yolculuk yapacağı şeklinde yorumlanır. Bazı kostümlerdeki simgesel fazlalık, o şamanın aynı kostüm ile farklı görevlerde kullanabileceği anlamına gelebilmektedir (Gürcan, 2017).

Şaman kostümlerinin farklı olması, inanç sistemine göre ortak sembolik özellikler gösterir. Genel olarak kostümler için tercih edilen malzeme ve süslemelerle oluşturulan bu sembolik kostümlerin somut bir nesneden ortaya çıkmasıdır. Özellikle Türk toplumlarının şaman kostümleri deriden yapıldığı ile ilgili bilgiler mevcuttur. Bu nedenle Şamanların günlük giysileri ve ayinlerde giydikleri kıyafetleri birbirinden farklılık göstermektedir. Kendi avladıkları hayvan kürklerini ayinde giymelerinin nedeni topluluk içinde lider olduklarını yansıtmalarıdır. Kıyafetlerde kullanılan hayvan deri parçalarının küçük veya büyük ebatlarda/ölçülerde olması giysi parça sayısını etkilemektedir. Hayvanın küçük olması derisinden çok az parça çıkacağından kıyafet üzerinde daha fazla ek parça olmasına ve daha fazla dikiş kullanılmasına neden olur. Daha fazla dikiş izine neden olur. Şaman giysileri genel olarak basen hizasına kadar dikilir ve ceket formunda yapılıdır. Etek kısımlarına geçirilen saçak, sicim ve kordonlarla ayaklarına kadar uzanır. Bu kordonlar kıyafete kuş görünümünü verdiği düşünülmektedir. Bu saçaklar ve sicimler Altaylarda dağ iyelerinin kıyafetlerine benzetilmektedir. Yakutlarda yılanı büyü aracı olarak 'saç'ı simgelediği bilinir. Makalede Şamanların kostümleri üzerinde; hayvan figürleri, ruh simgeleri, iskelet simgeleri, savunma ve saldırı simgeleri, ay - güneş - dünya simgeleri ön plan çıkmıştır.

Hayvan simgesi;

- ✓ Şamanların kostümlerine giydirilen kürkler, uzuvlar ve tüyler gerçek hayvanların derileridir.
- ✓ Şaman kostümlerinde hayvanın belirli kısımlarını simgeleyen metal öğeler ise boynuzlar, pençelerdir.
- ✓ Metallerden hazırlanmış hayvanların formları,
- ✓ Kostümlerin hayvana benzer şekilde olması,
- ✓ Hayvanların öğelerini kapsayan nakış süslemeleri kendini göstermektedir.

Şaman kötülerinde hayvan simgelerinin, Şaman'ın ruh atası ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Kuzey Asya'da yaşayan toplumların inanışlarına göre, her şamanın hayvan ikizinin olduğudur. Buna göre, acemi ve zayıf olan Şamanların ikizi köpektir. Bir diğer inanış ise, kurt, köpek, kuzgun ve bu hayvanların açgözlü olmaları nedeni ile şamanlarında hasta olma riskinin fazla olduğuna inanılmaktadır. Güçlü olan Şamanların ana hayvanları ise boğa, kartal, aygır ve kara ayı olarak bilinmektedir (Sieroszewski, 1986, s. 626).

Türk şaman kostümlerinde genel olarak kuş kanatları yaygın olarak kullanılır. Hakaslar da ve Altaylarda ise kuşların tüyleri genel olarak giysilerin üzerinde ve başlarında kullanılmaktadır. Darhat, Tofa ve Tuva Şamanlarının kıyafetlerinin ise başlıklarında tercih edilmektedir. Türk şamanlarını ortak baş özellikleri kuş tüyleridir ve ana unsur olarak görülmektedir. Çeşitli nesnelere ise kostümlerin üstünde yer alır. Genellikle Hakas Şamanlarının kostümlerinin arka bölümünde kuşların tüyünden hazırlanan kol takılan çanta şeklindeki objeler ve başlıktan aşağı uzanan kartal pençeleri ilgi çekmektedir. Mitolojik açıdan kuş ve kartal figürleri Türklerin yaşantısının bir parçası olarak önemlidir (Lopsan Mb, 1999, s. 437).

Kartalın Türklere atası anlamına geldiği pek çok kaynakta bilgi olarak yer almaktadır. Kargalarda, yakutlarda önem taşımaktadır (Alizade, 2012, s. 99-104).

Troşanskiy, Pekarskiy ve Vasilyev Yakut Şamanların kostümlerini Şamanların kuş-insan olarak betimlenen destekleyici ruhu ile bağlantılıdır. Altay Şamanlarının kostümleri için aynı şeyi düşünmektedirler. Altayların mitolojisine göre Şamanlar, puhu kuşuna dönüşerek yolculuk edebilir. Toplum içinde puhu kuşlarının 'kahin' olduğu söylenmektedir (Alekseyev, 2013, s. 216).

Yakutların soylu kabilelerinin atalarının kartal olduğuna inanılmaktadır. Türk mitolojisinde türeme hayvanı olarak şahinler, atmacalar ve doğan gibi kartal türü hayvanların özel bir yeri vardır (Çoruhlu, 2014, s. 53).

Altayların Şaman kostümlerinin kuşları simgelediği düşüncesi, kostümlerde olan simgelerin kurdele ve sicimlerle bağlantılı olduğudur (Potapov, 2012, s. 264).



Resim 2: Kadın Şaman

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/pin/430164201888677284/> (18.11.2016)

Şaman kostümlerinin en belirgin özelliklerinden biri erkek, kadın kostümleri arasında herhangi bir benzerliğin olmamasıdır. Donatılar arasında sadece saç örgüleri, gerdanlık ve boncuklar ve kadınlara has başlıklar değişiklik göstermektedir. Kostümlerin vazgeçilmez öğeleri ise, atkılar, boynuzlar, tüyler vs.(Mikluho Maklai, 1971:7).



Resim 3 : Şaman Elbiselerinde Desen

Kaynak: (Gürcan Yardımcı, 463)

Şamanların kostümlerinde Altaylar, Tofalar ve Tuvaların tercih ettikleri dikiş ve nakış ile yaptıkları süslemeler kostümlere farklı bir estetik görünüm sağlar. Kostümlerin süslemelerinde alt zemin açık renk ise kırmızı ve kahverengi ya da beyaz iplikler kullanılır. Buğumlar oluşturulan bu desenlere Kalmukların kostümlerinde de kullanılır. Kalmukların ve Altayların Şaman kostümleri benzerlik gösterirler. Tofa ve Tuva Şamanlarının kostümleri üstündeki nakışlar ise, kumaş şeritlerle yapılmış ve iskelet simgesini öne çıkarmıştır. Bu her iki toplumda da iskelet simgesi, diğer topluluklara göre oldukça farklıdır.



Resim 3: Şaman Elbiselerinde İskelet Sembolizmi Detayları  
Kaynak: (Gürcan Yardımcı, 463)



Resim 4: Şaman Elbiselerinde İskelet Sembolizm  
Kaynak: (Gürcan Yardımcı, 463)

Bu metal plakaların yanı sıra Şaman elbisesi üzerindeki çanlar, çingiraklar, yay ve oklar ile nakışlardaki detaylar göstermektedir ki Şaman elbisesi Şaman'ın zırhıdır.



Resim 5: Türk Şaman Elbiselerinde Saldırı ve Savunma Araçları Sembolizmi Detayları  
Kaynak : (Gürcan Yardımcı, 463)

Şamanlar için kutsal olan kostümlerinin üstünde bulunan cisimlerin farklı anlamları olduğu bilinmektedir. Kutsal olarak bilinen bu kostümlerin bazı yasakları da vardır. Herkesin ulaşabileceği yerde olmaz, genel olarak yaşadıkları çadırın özel bir yerinde asılı durur. Şamanların inanışına göre, etkisini kaybetmemesi açısından önemlidir (Eliade, 1999, s. 177).

Şamanların kostümleri kendi başına, çevredeki uzamdan nitel olarak farklı, özel bir dinsel mükrokosmosu temsil etmektedir. Bir yandan, hemen hemen eksiksiz bir simgesel sistem oluşturduğu gibi, öte yandan da kutsanmışlığı nedeni ile farklı manevi güçlerle en başta da 'ruhlara' sahiptir. Sadece onu giymekle, ya da onun yerini tutan nesnelere ellemekle şamanlar, kutsal olmayan normal uzamı aşır, manevi dünya ile bağlantı kurmaya hazırlanırlar.

## ŞAMAN SEMBOLLERİ

Şamanların kostümleri tarih öncesi dönemden günümüze kadar var olan bütün dinlerin ve onların temsilcisi olan din adamlarının özel kostümleri olduğu kayıtlarda vardır.

Şamanizm'in temsilcileri olarak rahiplere eş görülen kamlarında ayinler düzenleneceği zaman kullandıkları kendilerine has kostümleri vardır. Şamanların özel kostümleri rahipleri ve dinsel bir evreni oluşturmaktadır. Bu durum yalnızca ortada bir kutsallık bulunduğu zaman değil, aynı zamanda bazı kozmik sembolleri ve izlenecek ruhsal yolları da açığa çıkarır (Eliade, 1999, s.175).

Şamanların kostümlerini dinsel mikrokozmos olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan simgesel sistem oluşturduğu gibi diğer yandan da kutsanmışlığı nedeni ile manevi güçlerle yani ruhlarla donatıldığını da söylenebilir (Eliade, 1999, s.177).

Kostümler manevi güçlerle hazırlanmış ve giysiyi giymek şamanların esrik yolculuğunda şekil değiştirme yeteneğini göstereceğine inanırlar (Çoruhlu, 2002, s.71).



Resim 6 : Yenisey Ostiak şamanının geyik tipi başlığı ve Yakut Şamana ait kuş tipi elbisenin ön görünüşü (U. Holmberg, 1927, s. 513)

Resimde görüldüğü üzere elbise üzerine bir takım nesnelere temsil ettiği unsurları göstermekle Şamanın yolculuğunda yardımcı unsurları olmaktadır. Şamanın öteki âlemi görmesini sağlayan madeni, metal veya demir öğelerin asılması evreni daha net bir şekilde görmesini sağlamaktadır. Güneşi temsilen bulunan yuvarlak delik nesne ise şamanın yeraltına inerken kullandığı deliğin yerini tutar. Omuzlarında bulunan demir nesnelere kötü ruhların saldırısına karşın zırh görevi görmektedir. Temsil ettiği hayvanın tüyü, derileri parçaları da asılmaktadır. Kol, bacak ve kaburgaları temsil eden şekiller tekrar diriliği ifade etmektedir. Bulduğu topluma göre değişiklik arz etmekte bazı bölgelerde ise Ülgen'in kızları, Erlik'in çocukları kukla olarak yer almaktadır (Çoruhlu, 2002, s. 71-73) .



Resim 7 : Şaman Sembolleri

Kaynak : <https://tr.pinterest.com/karabacakbekta/%C5%9Faman-sembolleri/>



Resim 8 : Şaman Giysisinde Etek Unsurları

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/> 03.01.2017

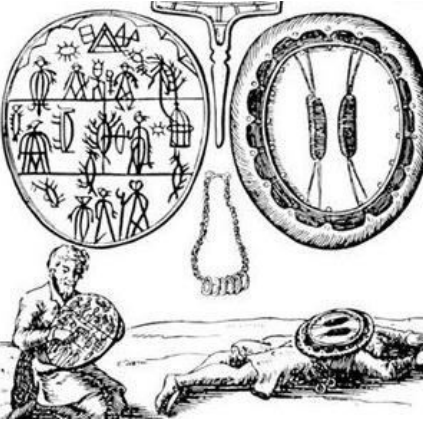
Şamanların kostümlerinde bulunan simgeler inanışlarına göre, ruhların oluşturduğu güç ile güçlenerek diğer insanlara göre farklı bir boyut kazanırlar. Bu inanışa göre şamanlar yeni bir kimlik kazanıp, diğer âlemde kendilerine yer edinebilirler. Şamanlar böylelikle toplumda saygınlıklarını güçlendirmektedirler. Şaman mitolojisine göre Şamanların kostümlerindeki simgeler somut ve soyut kavramların bir araya gelmesi etkili olacağı düşünülebilir.



Resim 9 : Şaman Elbisesi ve Başlığı

Kaynak: <https://wannart.com/icerik/33476-saman-modasi-nasildi>

Şaman mitolojisine göre şamanların başlıklarındaki işlemeler mitolojiyi yansıtmaktadır. Şamanların ilk görevi başını koruyan başlığın özelliğidir. Şamanların seyahatlerinde etkilemektedir. Şamanların kostümlerinde olduğu gibi üzerinde bulunan simgeler yardımcı ile diğer âlemde yeni kişiliğine bürünmesine yardımcı olmaktadır.



Resim 10 : Şaman ve Davulu

Kaynak : (<https://tr.pinterest.com/> 16.12.2016



Resim 11 : Altay Şaman Davulu

Kaynak:(<https://s-media-cache ak0.pinimg.com/>) 12.10.2016

Şamanların davulları yetenekli insanlar tarafından yapılmaktadır. Şamanların davulu zarar görürse ya da kırılırsa şamanın hastalanacağına inanılır. Davulun son kullanım süresi dolduğunda şaman ölür ve davul kırılarak içinde bulunan ruhlar özgür bırakılır (Hoppala, 2015, s. 228-229).

Şamanistlerde çok fazla rastlanmayan maske, Sibiryaya, Buryat ve Kuzey Asya’da yaygın olarak görülmektedir. Maskeyi kullanma nedenleri genellikle ölü törenlerinde ölen kişinin kendilerini tanımamaları için kullanırlar. Sufi bir anlayışa göre, maske simgelediği varlıkla ile bütünleşmek anlamına gelmektedir. Türk Şamanlar için durum farklıdır. Altay ve Yakut şamanlarına göre ise yüzlerini boyarlardı. Bu durumda çok fazla maske kullanmamak ve diğer âleme uyum sağlamak amacı ile kullanıldığını göstermektedir.



Resim 12 : Sibiryaya Şaman Maskesi

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/> 12.10.2016



Resim 13 Mançuryaya, Aynalı Şaman Giysisi

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/> 18.11.2016



Şamanların kıyafetlerinde aksesuar olarak ayna yer almaktadır. Kostümlerdeki aynını görevi diğer âlemi görebilmek ve ruhların yerini tespit edebilmektir.



Resim 14 Buryat Şaman Ekleri

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/> 21.08.2016

Şamanların kostümlerinde kullanılan malzemeler son derece önemli ve dikkat çekicidir. Kostümlerde genel olarak maral ve sığır az da olsa aynının postu kullanıldığı görülmektedir. Altay ve Yakut şamanları ise kuzu ve tay postu tercih ettikleri görülür. Kostümlerin karakteristik özelliklerini ise kürklü olan kısmı iç tarafa, deri olan kısmı da dış tarafa gelecek şekilde tasarlanarak yansıtılmaktadır (Mikluho, 1971, s. 61) .

Şamanların kostümleri genel olarak şamanların karakteristik özellikleri, kişiliklerini diğer âleme taşımış olduğunu yansıtmaktadır (Roux, 2002, s. 64) .

Şamanların giysisinde aşağı ve yukarı âlemlere ait semboller, hayvan ve kuş postlar, Tanrı tarafından zırh rolündeki çanlar vardır. İlah tarafından çekilmiş oklar ve yaylar, güneşi ve ayı temsil eden demir levhalar ve ayırt edici tokalar vardır (Anohın, 2006, s. 45-47) .

Şamanlara göre kostümlerindeki bu simgeler, kurdeleler, tokalar yeraltın da yaşayan yutpa denilen canavarı ya da yılanı temsil eden kötü ruhların saldırılarına karşı kalkan vazifesi yapmaktadır (Çoruhlu, 2002: 71,73) .



Resim: Altay Şaman Başlığı

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/> 17.10.2016

Şamanlar şapkalarına kuş pörük ya da yılan başlı kuş şapka adı derler. Şapkalar sadece dini törenler esnasında 'manyak' ile beraber takılır. Şamanlar başlıkları için, Kobdin şamanları 'abgulda', Hâlhâl şamanları 'orgobçi', Tuva şamanları 'hamnar bört' adlarını kullandıklarından bahsetmektedirler. (Anohın, 2006, s. 54) .



Resim: Tuva Şaman başlığı

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/> 22.08.2016

Şamanların inanışlarına göre, şamanlar güçlerini başlıklarının içinde barındığına inanırlar. Dini törenlere başlıksız katılan şamanlar hiçbir güce sahip olmadıklarına inanırlarmış (Eliade, 1999, s.185-186).

### Şaman Kostüm Öğeleri Üzerlerinde Kullanılan Semboller

Kıyafetler üzerinde bulunan simgeler süslenmek anlayışı nedeni ile aksesuar ve takı tanımları olarak uygun değildir. Bütünün bölümlerini tanımlamak üzere ek tanımını kullanmayı tercih etmişlerdir (Kılıç , 2010, s. 317).



Resim: Davul üzerinde Güneş ve Ay Sembölü <http://yavuztellioglu.blogspot.com.tr/2015/07/davul-samann-atdr-onu-goklere-tasr.html> (21.10.2016)

Şamanizm'de inançlar genellikle Gök Tanrı kültürüyle bağlantılı olduğudur. Yıldız, Güneş, Ay, Yıldırım ve Fırtına vs. Altaylara göre ise, Güneş 'Ana', Ay ise 'Ata' demektir. Yeryüzünde Ateş'i Güneş temsil etmektedir.



Resim Geyik Figürleri, (Mandil Hykhın, Moğolistan)

Kaynak: <http://tanridaglari.blogspot.com.tr/2009/07/kutahyann-sucarileri-kutahya.html> (12.12.2016)

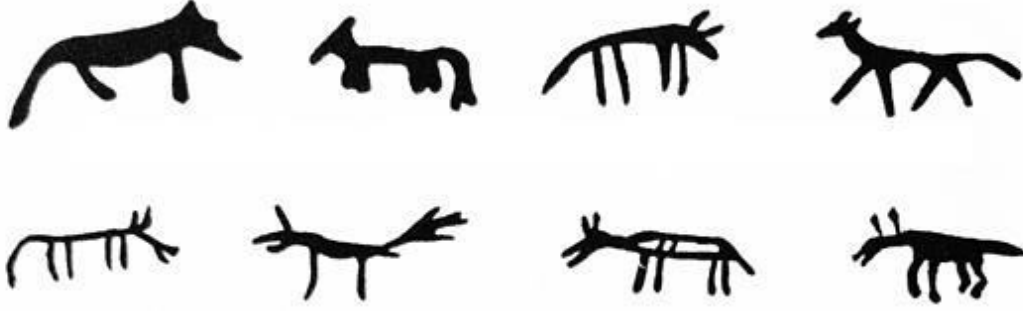
Şamanların kültüründe yer alan simgeler, o kültürü var eden sırlara ulaşmak demektir (Aslan, 2006, s. 347).



Resim Kuş Sembolü

Kaynak: <http://www.biligbitig.com/2014/12/uygur-kulturunde-tufann-kuslar-krangc.html> (02.10.2016)

Şamanların 'manyak' diye isimlendirilen kostümü, dini tören sırasında hangi hayvanın şekline girdiği ile ilgili bilgi vermektedir. Kostümler, Şamanların dini tören sırasında dönüştüğü hayvanın şekline göre hazırlanmaktadır (Ögel, 1971, s. 37).



Resim Kurt Sembolleri

Kaynak: <http://www.thuleia.com/rumpukuviot.html> (18.11.2016)

Bazı hayvanlar Türklerde kutsal veya uğursuz sayılabilir, bunun nedeni ise, totemik izler taşıyan semboller olarak değerlendirilir. Özellikle kurt, koç, at, kartal gibi hayvanların bu şekilde totemik izler taşıdığı düşünülmektedir.



Resim Boğa Kültü

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/pin/411375747185099233/> (11.12.2016)Resim: Şaman Davulunda Kartal Sembolü Kaynak:[http://st.depositphotos.com/1001040/2098/v/950/depositphotos\\_20983387-stock-illustration-shamandrum.jpg](http://st.depositphotos.com/1001040/2098/v/950/depositphotos_20983387-stock-illustration-shamandrum.jpg) (12.12.2016)

Kartal figürü eski Türklerde önemli bir yere sahiptir. Türklerin milli simgelerinden biridir (Kafesoğlu, 2013, s. 287). Pek çok Türk devletinde ve boylarında kartal figürüne rastlanabilir. Kartal figürünün hâkimiyeti, gücü ve kudreti ifade etmektedir (Beyoğlu, 2014, s. 299) .

## SONUÇ

Şamanların maddi kültürü olan kostümleri, maskeleri, davulları ve materyallerdeki simgelerinin fonksiyonel görevleri ve bu görevlere bağlı kodları vardır. Yer-gök-yeraltı öğeleri, hayvan ana, yardımcı ve koruyucu ruhları, güneş, ay ve yıldızlar, kayın ağacı ve tabiat ruhlarına ait kültlerin içinden gelmişlerdir. Kostümlerde ve diğer materyallerde bulunan simgeler, dini törenlerde yapılması gerekenler için tamamıyla işlevseldir. Bu nedenle Şamanların maddi kültür içinde yer alan kostüm ve materyallerinin ayrı bir önemi ve görevi vardır. Bu görevler ise, simgelerin kodlarını oluşturmaktadır.

Şamanların kültürünü oluşturan kültürler, dini törenlerle değişen özellikleri ve dini törenlerde kullanılan manevi ve maddi ürünlerin simgesel yapısını temsil eder. Bu simgeler salt bir biçim anlam ilişkisi yoktur. Sadece temelde fonksiyonel simgelerdir. Toplumsal yapının devam edebilmesi için gereklidir. Kıyafetler genel olarak her milletin kültürel yapısını oluşturur. Toplumun mitolojisi, Şamanların sufi ve gizemsel evrenin simgelerle perspektif kazanarak dönüşmüş tarihin derin izlerine ışık tutmuştur.

Şamanlar genel olarak insanları kötülüklerden korumak, hastalıklardan kurtarmak için tören yapmalarının yanı sıra günlük olarak ta güneşi karşılaşmak, uğurlamak kötü ruhlara karşı mevsim aylarında kurbanlı, kurbanlı ayinler yapmaktadırlar. Bu özel ayinlerde hazırlanan kostümler ve unsurlardan, simgelerden güç almaktadırlar.

Şamanların kostümlerindeki simgeleri incelediğimizde farklı Türk toplumlarından görseller yardımı ile zenginleştirilmiştir. Şaman kostümleri geçmişten günümüze farklı illetlerde farklı görünümlele karşımıza çıksa da evrensel olarak yön tuttuğu görülmektedir.

### KAYNAKÇA

1. Alekseyev, N. (2013). Türk Dilli Sibiryaya Halklarının Şamanizmi. Konya: Kömen Yayınları.
2. Alizade, R. (2012). Türk Mitolojisinde Kültürler. İstanbul: Aydın Üniversitesi Yayınları.
3. Anohın, A. (2006). Altay Şamanizmine Ait Materyaller. Konya: Kömen Yayınları.
4. Aslan, N. (2006). Halk Anlatılarında Motif ve Tıp kavramı. Erciyes Dergisi,, 347.
5. Beyoğlu, A. (2014). Sorularla Eski Türk Tarihi. İstanbul.: Yeditepe Yayınevi, .
6. Çoruhlu, Y. (1999). Türk Mitolojisinin Anahatları,. İstanbul: Kabalcı Yayınları, .
7. Çoruhlu, Y. (2014). . Türk Sanatında Hayvan Sembolizmi. İstanbul.: Kömen Yayınları.
8. Çoruhlua, A. (2002). Türk mitolojisinin ana hatları. İstanbul: Kabalcı.
9. Elhade, M. (1999). Simgeler İmgeler. Ankara: Gece Yayınları.
10. Gürcan Yardımcı, K. (463). Türk Töresinin Hazinelele Kutsal Şaman Elbiselerle İkonografisi. International Journal of Cultural and Social Studies, 2017.
11. Harva, U. (2014). Altay Panteonu, Mitler, Ritüeller, İnançlar ve Tanrılar. İstanbul: Doğu kütüphanesi.
12. Hoppál, M. (2012). Avrasya'da Şamanlar. (B. Bayram , Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
13. Hoppala, M. (2015). Şamanlar ve semboller. İstanbul: Yapı Kredi: Yapı Kredi.
14. İnan, A. (1996). Türk Kültürü. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
15. Kafesoğlu, İ. (2013). (Türk Milli Kültürü, . İstanbul: Ötüken Yayınları.
16. Kılıç , S. (2010). Türk Şaman Giysilerine Semantik Yaklaşım,. Zeitschrift für die Welt der Türken, .
17. Lopsan Mb, K. (1999). Tuvaların Eski Gelenekleri. Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, 458-468.
18. Meletinsky, E. (1980). The epic of Raven among the Paleoasiatics: . relations between Northern Asia and Northwest America in folklore' Diogenes., 98-133.
19. Mıkluho, M. (1971). Akademia Nauk Soyuzu Sovetskıx Socialistiçeskih Respublik. İstitut Etnografi imeni.
20. Ögel, B. (1971). Türk Mitolojisi. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
21. Potapov, L. (2012). Altay Şamanizmi. Konya: Kömen Yayınları.
22. Roux, J. (2002). Türklerin ve Moğolların Eski Dini. İstanbul.
23. Sieroszewski, V. (1986). Opyt Etnograficheskogo Issledovania. Russkoe Geograficheskoe Obshchestvo., 625-651.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
CommentaryVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2018-2025Arrival  
10 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 64972Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smrj.64972>How to Cite This Article

Çalışkan Beşer, H. M. (2022). "Kur'an'da Vurgulanan Konuların Tarihi Bağlam ile İlişkisi -Miladi 615 Yılı Örneğinde Bir İnceleme", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2018-2025



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Kur'an'da Vurgulanan Konuların Tarihi Bağlam ile İlişkisi - Miladi 615 Yılı Örneğinde Bir İnceleme

The Relationship of the Subjects Highlighted in the Qur'an and the Historical Context-an Examination on the Example of Gregorian 615

Hatice Merve Çalışkan Başer<sup>1</sup> <sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi/İslami İlimler Fakültesi/Temel İslam Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye

### ÖZET

Kur'an-ı Kerim geldiği zamandan günümüze kadar geçen on beş asır boyunca anlaşılacak istenmiştir. Hem inişinin tamamlanması 23 yıl sürmüş hem de inişinin üzerinden günümüze değin bu kadar uzun zaman geçmiştir. Bu sürecin gerek insan zihninde gerekse toplumların kendisinde yarattığı değişim Kur'an'ı anlamadaki yorum farklılıklarının artmasına neden olmuştur. Kur'an'ın ilk muhatapları -ayetlerin gelişine bizzat şahit oldukları için- onu daha iyi anlamaktaydılar. Bu sebeple yorum farklılıkların en az olduğu o zamana gitmek doğru anlama ulaşmak adına bir adım olacaktır. Bu çalışmanın konusu tarihi bağlamın sure içerikleri ile ilişkisinin incelenmesidir. Dolayısıyla Kur'an'ın gelmeye başladığı zamandaki bazı olayların yani tarihi bağlamın o dönemdeki ayetlerle ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Böylelikle Kur'an'ın gelmeye başladığı zamandaki anlam alanı bir bakıma ortaya çıkarılmış olacaktır. Bunu yaparken konuyu sınırlamak adına inananlara karşı fiziksel ve psikolojik şiddetin arttığı zaman başlayan Miladi 615 yılında inmiş olabilecek sureleri inceledik. İnış sırası ve o dönemin olaylarını aktaran rivayet bilgileri vasıtasıyla o yılda inmiş olabilecek altı sure tespit ettik. İşte bu surelerin içeriği ile o dönemde yaşanan olayların ilişkisini ortaya çıkarmak da çalışmanın diğer amacıdır. Miladi 615 yılındaki olayların sure içeriklerine nasıl yansıdığı içeren bir çalışma yapılmamıştır. Ayrıca tarihin bir parçası olan ve zihin dünyasının anlam üzerinde zorunlu bir etkisi olan insan Kur'an'ın muhatabıdır ve Kur'an'ı daha iyi anlamak için insanın zihnini şekillendiren tarihi süreci incelemek elzemdir. Bu da çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Çalışmanın hazırlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak tarihsel olaylar ortaya konmuştur. Daha sonra bu verilerin betimsel analizi yapılarak Miladi 615 yılının muhtemel sureleri tespit edilmiş ve bu surelerin içerikleri tarihi bağlamın perspektifinde değerlendirilmiştir. Bunun neticesinde şirk ticaret, prestij gibi çıkarlar için bir vasıta gören Kureyşliler'e bu ahlaki bozukluğu düzelterek aracı tevhid inancı ile olması gereken ahlak özelliklerinin hatırlatıldığını ve bunu yaparken doğadan örnekler verilerek onların sahip olduğu bilgilerden hareket edildiğini görmekteyiz. Ayrıca psikolojik ve fiziksel şiddete karşı anlatılan kıyamet sahneleri inananlar için tehdit iken inananlara müjde olarak sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kur'an, Bağlam, Miladi 615, Ahlak, Tevhid

### ABSTRACT

The Qur'an has been wanted to be understood throughout the fifteen centuries that have passed from the time it came to the present day. It took 23 years to complete its descent, and it has been so long since its descent until today. The change that this process has created both in the human mind and in the societies itself has led to an increase in the differences in interpretation in understanding the Qur'an. The first interlocutor of the Qur'an -as they personally witnessed the coming of the verses- understood it better. For this reason, it will be a step to reach the right meaning to go to that time when the differences in interpretation are the least. The subject of this study is to examine the relationship between the historical context and the contents of the surahs. Therefore, it is aimed to reveal the relationship of some events, that is, the historical context, when the Qur'an began to come, with the verses of that period. In this way, the meaning area of the Qur'an when it started to come will be revealed in a way. While doing this, we examined the suras that may have been revealed in 615 Gregorian, which started when physical and psychological violence against believers increased in order to limit the subject. We have identified six suras that may have been descended in that year by means of the descending order and the narration information conveying the events of that period. The other aim of the study is to reveal the relationship between the content of these suras and the events that took place at that time. No study has been conducted on how the events in 615 Gregorian reflected the contents of the surahs. In addition, the human being, who is a part of history and has a necessary effect on the meaning of the world of mind, is the addressee of the Qur'an, and it is essential to examine the historical process that shapes the mind of man in order to better understand the Qur'an. This reveals the importance of the study. In the preparation of the study, historical events were revealed by using the document analysis method, one of the qualitative research methods. Then, by making a descriptive analysis of these data, the possible suras of the year 615 were determined and the contents of these suras were evaluated in the perspective of the historical context. As a result of this, we see that the Qurayshis, who see the circus as a means for interests such as trade and prestige, are reminded of the moral characteristics that should be with the belief of unmediated tawhid that will correct this moral defect, and while doing this, we see that the knowledge they have by giving examples from nature. In addition, while the apocalyptic scenes told against psychological and physical violence are a threat to non-believers, they are presented as good news for believers.

**Anahtar Kelimeler:** The Qur'an, Context, Gregorian 615, Morality, Tawhid

## GİRİŞ

Kur'an-ı Kerim inmeye başladığında insanlara hitap etmiştir. O zamandan bu zamana kadar insanlar bu hitabı anlamak için pek çok çalışmalar yapmışlardır ve yapmaktadırlar. İşte bu anlama adımlarından biri Kur'an'ın geldiği ortamı yaşanan olaylar ve mevcut şartlar bağlamında iyi bilmekten geçmektedir. Çünkü Kur'an'ın gelişinin üzerinden on beş asır gibi uzun bir süre geçmiştir. Bu süreç içerisinde insan zihni ve toplum bünyesinde meydana gelen değişimler Kur'an'ı anlama yolunda farklı eğilimlerin oluşmasına neden olmuştur. Dolayısıyla ilk muhatapların zihin dünyalarına gitmek bu eğilimlerden biraz daha arınma imkanı verecektir. Ayrıca onlar Kur'an'ın inişine bizzat şahit oldukları için onu iyi anlayacaklardır (Koç, 2003, s. 107). İnsanların zihin dünyaları; buldukları toplumun sosyo-kültürel, ekonomik, siyasi gibi yapısı pek çok

unsurun etkisiyle oluşmuştur. Bu sebeple ilk muhatapların anlam dünyasına ulaşmak için o dönemin tarihi bağlamını da bilmek gerekmektedir.

Bu çalışmayla tarihi süreç içerisinde yaşanan olayların Kur'an'ın söylemiyle ilişkisini görmeyi amaçlamaktayız. Bu sebeple konuyu sınırlamak adına Kureyşliler'in inananlara karşı yaptıkları psikolojik ve fiziksel şiddetin arttığı Miladi 615 yılını inceleyeceğiz. Bu yıla tekabül ettiğini düşündüğümüz surelerde vurgulanan hususlar ile dönemin olayları arasındaki bağlantıyı kurmaya çalışacağız. Öncelikle Miladi 615 yılına kadar yaşanan olayları kısaca özetleyip sonra bu yılda meydana gelen olayları aktaracağız. Bu yılda inmiş olması muhtemel olan sureleri Mushaf sırası ve bazı rivayetleri dikkate alarak tespit etmeye çalışacağız. Bu yıla ait yaşananları göz önünde bulundurarak sureleri inceleyerek öne çıkan konuların ya da vurgulanan hususların ilişkisini ortaya koyarak çalışmayı sonlandıracağız.

## MİLADİ 615 YILININ GENEL ÖZELLİKLERİ

### Kur'an'ın Nüzûl Ortamı ve Miladi 615 Yılı

Yaklaşık 23 yıllık zaman içinde Kur'an'ın mesajı insanların şirkten kurtulup Allah'ın birliğine inanmaları için direkt emir ve yasaklar vermek yerine düşünce, inanç, fikir ıslahı gerçekleştirerek sürece yayılmıştır. Dolayısıyla yaklaşık on iki yıl süren Mekke döneminde ahlaki vurgular öne çıkarken Medine döneminde ahkam ayetlerine, itikadi ve hukuksal konulara ağırlık verilmiştir (Kırca, 1983, ss. 213-214).

Hz. Muhammed Kur'an mesajını insanlara yaklaşık üç yıl gizli bir şekilde anlatmıştır. Ona inananlar da güçsüz, yoksul kimselerden olmuştur (İbn Sa'd, 1358, c.1, s. 183). Bu zaman sürecinde gelen ayetler daha çok ahlaki düzenleme ve tevhid daveti ile kendini göstermiştir. Açıkta davetin başlaması ile Hz. Muhammed'e karşı çıkışlar da olmuştur ancak muhatapların az ve güçsüz oluşuyla bu karşı çıkma, sözlü ifadeyle göstermenin ötesine gitmemiştir. Hatta hükümdarlık, mal gibi tekliflerle onu davetinden vazgeçirmeye çalışmışlardır. Peygambere inananların sayısı arttıkça bu sözlü karşı çıkış; tehdit, küfür gibi tavırlar ve "yalancı", "şair", "büyücü" gibi lakaplar ile (Mevdûdi, 1992, c.3, ss. 198-205) psikolojik bir baskıya dönüşmüştür. Ayrıca Kureyşliler, Hz. Muhammed'in beşer oluşunu eleştirerek mucize taleplerinde de bulunmuşlardır. İnanmayanların bununla mücadelesi de sonuç vermeyince bireysel karşı çıkma engelleme, şiddet, muhalefet etme şeklinde fiziksel bir meydan okumaya dönüşmüştür. Öyle ki inananlar, aç bırakılıp işkence edilerek bu davranışlarından vazgeçirilmeye çalışılmıştır (Belâzürî, 1996, c.1, s. 131; Derveze, 2012, c.2, s. 278).

Miladi 615 yılına kadar psikolojik ve fiziksel baskılar devam ettiği için güvenli bir yer arayışı söz konusu olmuştur. Mevcut duruma karşı elinden bir şey gelmediği için kendini üzgün hisseden Hz. Muhammed çareyi daha huzurlu ve güvenli bir yer olan Habeşistan'a göç etme fikrinde bulmuştur. Bunun üzerine inanalardan bir grup Habeşistan'a göç ederken kendisi davetini sürdürmek için Mekke'de kalmıştır (Şulul, 2003, s. 139). Bu göç olayı bi'setin 5. yılı olan Miladi olarak 615 yılına tekabül etmektedir (İbn Sa'd, 1358, c.1, s. 188). Habeşistan hükümdarı Necâşi gelen bu insanları çok iyi karşılamış, onlara baskı yapmamış, inandıklarını yaşamalarına imkan tanımıştır. Bu durum Kureyşliler'in hoşuna gitmeyince hediyelerle Habeş hükümdarının yanına gitmişlerdir. Orada eski inançlarından döndüğünü, Hz. Meryem ve Hz. İsa ile ilgili kötü konuştuklarını söyleyerek Necâşi'ye sığınan bu insanları kötülemişlerdir. Bu şikayetin üzerine Necâşi içlerinden birini çağırarak durumu açıklamasını istemiştir. Onlar da daha önce kız çocuklarını toprağa gömen, başkalarının hakkını gözetmeyen insanlar olduklarını, Hz. Muhammed'in davetiyle değişerek iyi ahlaklı, düzgün bireyler olma yoluna girdiklerini söylemişlerdir. Meryem Suresinden Hz. Meryem'in iffetli oluşu ile Hz. İsa'nın peygamber olduğunu söyleyen ayetleri okuyarak da Kureyşliler'in attıkları iftiraları boşa çıkarmışlardır (İbn Hişam, 2006, c.3, ss. 447-451; Mevdûdi, 1992, c.1, ss. 52, 246).

Öte yandan Mekke'de kalanlara Kureyşliler'in psikolojik ve fiziksel şiddeti devam etmekteydi. Ancak Miladi 615 yılına<sup>1</sup> denk gelen bi'setin 6. yılında Hz. Hamza ve Hz. Ömer'in, Hz. Muhammed'in davetini kabul etmesiyle inananlar güçlenmiş ve Kureyşliler'in cesareti kırılmıştır (Havva, 1991, c.1, s. 316; Sarıcık, 2006, s. 152). Bu sebeple inananlara engel olmak ve Hz. Muhammed'i davetinden döndürmek için yeni yollar denemeye başlamışlardır. Bunun için Hz. Hamza'ya servet, saygınlık gibi tekliflerde bulunmuşlar bunlar sonuç vermeyince Hz. Muhammed'i öldürme fikrini bile düşünmüşlerdir (Sarıcık, 2006, s. 151). Fiziksel baskılar her ne kadar devam etse de eskisi kadar tesir etmediği için Kureyşliler ilerleyen yıllarda inananları koruyan Benî Muttalib ve Benî Haşim kabilelerine boykot uygulamaya karar vermişlerdir. Bu karar doğrultusunda ticaret, evlilik gibi konularda inananlarla ilişkinin kesileceğini belirten bir yazı Kâbe duvarına asılmıştır. Yaklaşık üç yıl süren bu durum Hz. Muhammed'e inanan insanları ciddi anlamda sosyo-ekonomik sıkıntıya sokmuştur. Bi'setin 10. senesinde, boykotunun bitişinden yaklaşık altı ay kadar sonra Hz.

<sup>1</sup> Bi'setin hem 5. Hem 6. Yılı Miladi 615 tarihine denk gelmektedir. Bunun izahı sonraki bölümlerde yapılacaktır.

Muhammed hem çok sevdiği amcası Ebû Tâlib'i hem de eşi Hz. Hatice'yi kaybetmiştir. Yaşanan tüm bu olaylardan sonra daha huzurlu ve güvenli bir yaşam için 622'de göç etmişlerdir (Şulul, 2003, ss. 144-151).

Genel hatları ile verdiğimiz Mekke döneminin içindeki 615 yılı fiziksel ve psikolojik baskının yoğunlaştığı yıl olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da bir grup insanın bu baskılardan kaçmak için Habeşistan'a hicret etmelerine sebep olmuştur. Öte yandan bu hicretin arkasından aynı yıl içinde Hz. Hamza ve Hz. Ömer, Hz. Muhammed'e biat ettiğini söyleyince Mekkeliler'in şiddet içeren tavırlarında kısmen bir geri çekiliş görülmektedir.

### M. 615 Yılı'nın Muhtemel Sureleri

Surelerin inişine ilişkin farklı sıralamalar mevcuttur. Uzun bir süreyi içeren nüzul dönemi ve sözlü kültürün ön planda oluşu iniş sırasının net bir şekilde söylenmesini güçleştirmiştir. Ayrıca Kur'an sureleri tertip edilirken bugün elimizde olan Mushaf sırasına göre konumlandırılmıştır. Kimi rivayetlere göre bu sıralama Hz. Muhammed tarafından yapılmış kimi rivayetlere göre ise sahabe icthadları ile olmuştur (Cerrahoğlu, 1997, s. 58). Hz. Muhammed'in biyografisi vefatından yaklaşık yüzyıl sonra yazılmıştır. Bu durum da ayet-olay ilişkisini kurma noktasında zorluk göstermektedir (Bozkurt, 2002, s. 161). Sonraki dönemlerde ayetlerin geliş sırasından farklı bir şekilde Mushaf'a konması Müslümanlar için bir sorun oluşturmamıştır. Sonuç itibarıyla tüm bu durumlar iniş sırasına ait nesnel bir sıralamanın oluşuna engel olmuştur. Ancak günümüzde ayetlerin bağlamını, arka planını görebilmek için iniş sırasını bilmek önem teşkil etmektedir. Bu sebeple günümüze gelen bazı nüzul sırası bilgilerinden hareketle sıralamaya ilişkin farklı metotlar denenmiştir (Türcan, 2010b, s. 68). Bunun için ayetlerde kullanılan kalıplardan yola çıkarak tarihlendirme gibi girişimlerin olduğunu da görmekteyiz (Türcan, 2010a, s. 86). Bu ve bunun gibi ayetlerin indiği zamanı tespit etmeye çalışan araştırmaların -bizim çalışmamız da dahil- nesnel birtakım verileri kullansa da ulaşılan sonuçları tartışmaya açıktır.

Miladi 615 yılına tekabül eden surelerin tespit edilmesi hem verilerin eksik oluşu hem de sıralama ile ilgili ihtilafların bulunması sebebiyle zor olacaktır. Ayrıca çalışma neticesinde o tarihte olduğu tespit edilmiş surelerin de mutlak bir gerçeklik içerdiği söylenemeyecektir. Eldeki sıralamalardan ve o tarihteki olaylarla ilgili rivayetlerden hareketle o yılın muhtemel sureleri tespit edilebilir. Bu şekilde elde edilen veriler ile o tarihteki durumların surelerin içeriğine nasıl yansıdığı ortaya konabilecektir. Sıra üzerinde net bir bilgi iddiası taşımaya da genel geçer olarak ayet içeriklerinin ortaya konması bakımından önem taşıyacaktır.

İzzet Derveze kitabında surelere ilişkin sekiz farklı sıralamaya yer vermiştir (Derveze, 2012, c.2, ss. 17-20). Bunlar dikkatle incelendiğinde aralarında çok büyük farklılıkların olmadığı görülecektir. Farklılık genelde art arda gelen surelerin yerinin farklılaşması şeklinde olmuştur.<sup>2</sup> Sıralama ile ilgili genel kabul gören sıralama ise Hz. Osman'ın Mushaf'ındaki sıralama olmuştur (Zerkeşi, 1957, c.1, s. 193). Tablo 1'de -sadece Mekkî sureleri içeren- bu sıralama yer almaktadır.

<sup>2</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. (Çalışkan, 2014, s. 41).



Tablo 1

1	96 ALAK	44	19 MERYEM
2	68 KALEM	45	20 TÂ-HÂ
3	73 MUZZEMMİL	46	56 VAKİA
4	74 MUDESSİR	47	26 ŞUARA
5	1 FATİHA	48	27 NEML
6	111 TEBBET	49	28 KASAS
7	81 TEKVİR	50	17 İSRA
8	87 A'LÂ	51	10 YUNUS
9	92 LEYL	52	11 HUD
10	89 FECR	53	12 YUSUF
11	93 DUHA	54	15 HİCR
12	94 İNŞİRAH	55	6 ENAM
13	103 ASR	56	37 SAFFAT
14	100 ADİYAT	57	31 LOKMAN
15	108 KEVSER	58	34 SEBE
16	102 TEKÂSUR	59	39 ZUMER
17	107 MÂUN	60	40 MU'MİN
18	109 KAFİRÜN	61	41 FUSSİLET
19	105 FİL	62	42 ŞURA
20	113 FELAK	63	43 ZUHRUF
21	114 NAS	64	44 DUHAN
22	112 İHLÂS	65	45 CASİYE
23	53 NECM	66	46 AHKAF
24	80 ABESE	67	51 ZARİYAT
25	97 KADR	68	88 GAŞİYE
26	91 ŞEMS	69	18 KEHF
27	85 BURUC	70	16 NAHL
28	95 TİN	71	71 NUH
29	106 KUREYŞ	72	14 İBRAHİM
30	101 KARİA	73	21 ENBİYA
31	75 KIYAME	74	23 MU'MİNÜN
32	104 HUMEZE	75	32 SECDE
33	77 MURSELAT	76	52 TÛR
34	50 KAF	77	67 MULK
35	90 BELED	78	69 HAKKA
36	86 TARIK	79	70 MEARİC
37	54 KAMER	80	78 NEBE
38	38 SAD	81	79 NAZİAT
39	7 A'RAF	82	82 İNFİTAR
40	72 CİN	83	84 İNŞİKAK
41	36 YASİN	84	30 RUM
42	25 FURKAN	85	29 ANKEBÛT
43	35 FATİR	86	83 MUTAFFİFİN

Bu kısımda belirtilmesi gereken diğer bir husus bi'setin ya da peygamberliğin 1. yılı, 2. yılı gibi ifadelerin hangi Miladi yıla denk geldiğinin belirtilmesidir. Kur'an Miladi 610 yılının Ramazan ayında gelmeye başlamıştır. Sonrasında gelen (Şevval, Zilkâde...) 611 yılının Ramazan ayına kadar olan aylar da Peygamberliğin 1. yılına denk gelmektedir. Bu durumda "bi'setin 5. yılı" şeklindeki ifade Miladi 614 senesinin Ramazan ayından Miladi 615 yılının Ramazan ayına kadar olan seneyi kapsamaktadır. Yani Peygamberliğin 5. senesi Miladi 614 ve 615, 6. senesi 615 ve 616 yıllarına denk gelmektedir. Tablo 2'de bunun detaylarını görmek mümkündür.

	Muh arre m	Saf er	Rabiu 'l- evvel	Rabiu 'l-ahir	Cmâziy e'l- evvel	Cemâziye 'l-ahir	Receb	Şaban	Ramazan	Şevval	Zilkâde	Zilhicce
610									1. yıl	1. yıl	1. yıl	1. yıl
611	1	1	1	1	1	1	1	1	2. yıl	2	2	2
612	2	2	2	2	2	2	2	2	3. yıl	3	3	3
613	3	3	3	3	3	3	3	3	4. yıl	4	4	4
614	4	4	4	4	4	4	4	4	5. yıl	5	5	5
615	5	5	5	5	5	5	5	5	6. yıl	6	6	6
616	6	6	6	6	6	6	6	6	7. yıl	7	7	7

Miladi 615 yılının Receb ayında başlayan Şaban ve Ramazan ayı boyunca devam eden Habeşistan'a hicret sırasında Necâşi'ye bazı iddialara cevap vermek için Meryem Suresi okunmuştu. Aslında gizli süren ilk üç yıldan sonra ilk iki yıl baskıların yavaş yavaş ortaya çıktığı 615 yılına doğru ise şiddetin arttığını, Hz. Muhammed'in beşer oluşunun eleştirildiği ve ondan mucize talep edildiğini söylemiştik. Bu durumu dikkate

olarak surelerin içeriğine baktığımızda Cin suresinden önce gelen Kâf, Beled, Târik, Kamer, Sâd ve A'raf surelerinde Hz. Muhammed'e sabretmesi söylenerek kendinden önce gelen peygamberlerin yaşadıklarından örnekler verilmiştir. Diğer taraftan kaynaklardan aktarılan bilgilere göre Habeşistan hicretinden sonra Kureyşliler inananları bu durumdan vazgeçirmek için çözüm yollarından biri olarak Hz. Muhammed'i öldürmeyi planlamışlar ve Hz. Ömer bu işe gönüllü olmuştur. Bunu planlayan grubun içinde biri kardeşi ile eniştesinin de Hz. Muhammed'e inandığını söylemiş ve Hz. Ömer bunun üzerine kızgınlıkla kardeşinin evine gitmiştir. Onların Kur'an okuduğunu görünce ellerinden Tâhâ suresinin yer aldığı sayfaları alarak okumaya başlamıştır. Okuduklarından çok etkilenince Hz. Muhammed'e biat ettiğini söylemiştir (İbn Hişam, 2006, c.1, ss. 368-370; Mevdûdî, 1992, c.3, s. 284). Bilgilere göre bu olay Zilhicce ayında gerçekleşmiştir. Bu sıralarda onların elinde Tâhâ suresine ait ayetlerin bulunuşu sebebiyle bu sureyi Miladi 615 yılının son suresi olarak düşündük. İniş sırasında Tâhâ suresinden sonra yer alan Vakıa, Şuara, Neml gibi surelerde ayetler ile Kureyşliler'e karşı meydan okumaya yer verilmiştir. Çünkü Hz. Ömer'in biatiyle inananlar güç kazanmıştır. Cin ve Tâhâ sureleri arasındaki ayetlerin içeriklerinin ise benzerlikler taşıdığını görmekteyiz. Dolayısıyla 615 yılının olayları dikkate alındığında benzer içeriklere sahip Cin, Yasin, Furkan, Fâtır, Meryem, Tâhâ surelerinin bu yıla ait olduğunu söylenebilmektedir. Bu tabi ki mutlak bir sıralama değildir. Çünkü süreç içinde meydana gelen olayların ne tam bir başlangıcı konabilir ne de surenin tam olarak hangi ayda indiği tespit edilebilir. Özellikle Mekke dönemi için bu çok daha zor olacaktır. Nitekim bu tespite göre ilk sırada yer verdiğimiz Cin suresi baskıların, şiddetin arttığı Miladi 614 yılının son aylarında inmiş olabileceği gibi, bu sıradaki herhangi bir sureden sonra da inmiş olabilir. Dolayısıyla 615 senesinin Cin suresi ile başlayıp Tâhâ suresi ile bittiğine dair mutlak bir iddia taşımamaktayız. Yine bu surelerden bazı ayetler başka yıllarda gelmiş olabileceği gibi bu surelerin haricinde başka surelerden ayetler de bu yılda inmiş olabilir. Bu çalışmayla vurgulanmak istenen husus, surenin veriler ile yaklaşık yerini bularak, olayların ayetlerin içeriğine nasıl yansıdığını tespit etmek olacaktır.

## VURGULANAN KONULAR BAKIMINDAN AYETLERİN İNCELENMESİ

Miladi 615 yılına ait muhtemel sureleri belirlemenin ardından bu bölümde tarihte yaşananlarla bu ayetlerin içeriklerinin ilişkilerini inceleyeceğiz. Genel olarak ayetlere bakıldığında Allah'ın inanmayanlarla Hz. Muhammed ve ona inanan insanlara hitabı aynı olmamıştır. Açıkta davetten birkaç yıl sonra inmiş bu surelerde tevhid, ahlak, kıyamet ve doğa konularının ön plana çıktığını görmekteyiz. Önceki senelerde ilk vurgunun ahlak ve kıyamete ilişkin olduğu söylenebilir. Bu yılda bu konuların yanı sıra tevhidin ön plana çıktığını görmekteyiz.

### Ahlak

İncelediğimiz yıl bi'setin 5. yılıdır ve Kur'an'ın gelişinin erken dönemlerinden sayılır. İlk sureler, deforme olan ahlaki değerleri düzeltme amacını taşımıştır. İmkani olan insanlardan ihtiyaç sahiplerine infak edilmesi istendiğini ve bu minvalde isteyenlerin hor görmeyip geri çevrilmemesi gerektiğinin vurgulandığını görmekteyiz.<sup>3</sup> Mal hırsına sahip olanların, nimetlere karşı nankörlük yapanların, kız çocuklarını diri diri gömenlerin eleştirilmesi de bu gerekçeyle olmuştur.<sup>4</sup> Bu da ekonomik olarak güçsüz durumdaki insanlar tarafından bir kurtuluş umudu olarak görülürken zenginler için çıkarlarını korumak mevcut refahını sürdürmek adına alaycı bir tavırla karşılanmıştır.<sup>5</sup> Bu bozulmuş düzeni ıslah amacıyla başlayan tüm söylem aslında sadece Mekki değil, Medeni surelerin de içeriğinde yer almış, Kur'an'ın bütününe yansımıştır. Ancak değişen şartlar ve muhataplar bu söylemin vurgusunu da farklılaştırmıştır.

İlgili yıla baktığımızda yukarıda da söylediğimiz üzere ahlaki vurguların hatırlatılmaya devam edilirken yeni vurguların da eklendiğini görmekteyiz. Bunun yanı sıra ahlaki düzenlemeleri yerine getirmemekte ısrar edenlerin kötü bir son ile tehdit edildiğini, buna uyanların ise cennetle müjdelendiğini söyleyebiliriz. Tehdit edilenler; Allah'ın verdiklerinden harcamaları söylendiğinde "Allah isteseydi doyururdu" diyerek ayetlerden yüz çeviren ve şeytana, arzularına kulluk edenler<sup>6</sup>, nefsin isteklerinin peşinde giderek israf edenler, kibirlenerek ayetlerle alay edenler<sup>7</sup> olarak açıklanmıştır. Bunların sıralandığı çoğu ayette "ancak" ifadesi kullanılarak ayete uyarak doğruyu araştırıp bulan, israf ve cimrilik arasındaki dengeyi bulan<sup>8</sup>, kibirden sıyrılarak yeryüzünde tevazu ile dolaşan, anne babasına iyi davranan, zorbalıktan kaçınan doğru sözlü olan<sup>9</sup>, haksız yere cana kıymayan, zina etmeyen, yalan şahitlik yapmayan<sup>10</sup> tüm bunları yapsa bile pişman edip

<sup>3</sup> 92. Leyl 8-10; 103. Asr 3; 89. Fejr 17-20; 107. Maun 2/3.

<sup>4</sup> 81. Tekvir 8/9; 100. Adiyat 8; 102. Tekasür 1.

<sup>5</sup> 81. Tekvir 25; 86. Tarık 14; 68. Kalem 15; 38. Sâd 4.

<sup>6</sup> 72. Cin 15; 36. Yasin 46-47/ 60, 64; 35. Fâtır 26; 25. Furkan 43; Tâhâ 16; 19. Meryem 81.

<sup>7</sup> 25. Furkan 11/21/30/73; 35. Fâtır 43; 19. Meryem 59; 20. Tâhâ 127.

<sup>8</sup> 25. Furkan 67; 35. Fâtır29

<sup>9</sup> 25. Furkan 63/64; 19. Meryem 14/41.

<sup>10</sup> 25. Furkan 68/ 75.

yararlı işler yaparak tövbe edenler<sup>11</sup> cennetle müjdelenmiştir. O dönemde her hakkın sahibi olan hürler ile mal gibi alınıp satılan esirler, köle ve cariyelerden oluşan sınıfsal ayırım toplumun üst kesimi için refaha dönüşürken alt kesim için maddi ve manevi sıkıntılara sebep olmuştur (Çağatay, 1982, ss. 131-132). Buradaki tüm hususlara baktığımızda infak edilip israftan kaçınma vurgularıyla dengede bir hayatın; canın ve nefsin korunması vurgularıyla adaletli bir yaşamın öncelendiği görülmektedir. Böylelikle topluma zarar vermekten uzak olan, insanlığa faydalı işler yapan bireylerden oluşan toplum idealize edilmiştir.

## Tevhid

Mekkî surelerin özellikle ilk gelenlerinde ibadet kurallarının yerleşmesi söz konusu olmamıştır. Çünkü önce inançlarında sapmalar olan, ahlaki değerleri kendi çıkarlarına göre esneten toplumun ıslahı söz konusu olmuştur. Bu sebeple sapmaya uğrayan ya da bozulan inanç esaslarının yerleştirilmesi gerekmiştir. Söz sahibi olan bazı insanlar, mallarını ve güçlerini kullanarak diğer insanlara zulmettiği için ilk yıllar Hz. Muhammed'e daha çok fakir ve güçsüz kişilerin inandığını söylemiştik. Buna paralel olarak ilk inen surelerden olan Alak Suresi'nden İhlâs Suresi'ne kadar daha çok ahlaki vurgunun yani maldan fakire verme, doğru sözlü olma, adaletli olmanın ön plana çıkarıldığını görmekteyiz. Muhtemeldir ki bu davranışları gerçekleştirmeyen ve zaten bunlara sahip olan kişilerin bu istenenler işlerine gelmemiştir. Ancak fakir olan ve güç sahibi kişilerden iyilik görmeyen, adaletsiz davranışlara maruz kalan kişiler için Kur'an'ın bu söylemi bir çare olarak gelmiştir. Zaten bu dönemde Kureyşliler'in inananlara tavrı daha çok alaycı olmuştur. İhlas suresi ile tevhid vurgusu yapılmış ve şirk inancı "ortak koşulan şey" ifadesiyle eleştirilmeye başlanmıştır. Ancak yine de güçlü bir tevhid vurgusu Miladi 615 yılına kadar olmamıştır. Bu eleştiri beraberinde kurtuluşa erecek ya da azap göreceğinin anlatılmasını getirmiştir. Mekkeli müşriklerin "İlahlarımızı tek bir ilah mı yaptı"<sup>12</sup> şeklindeki serzenişleri de ayetlerdeki bu vurgular nedeniyle olmuştur.

Miladi 615 yılının surelerinin içeriğinde yukarıda bahsedilen ahlaki söylem ve kıyamet sahneleri olsa da asıl vurgunun tevhide kaydığı bu bağlamda ciddi bir şirk eleştirisinin yapıldığını görmekteyiz. Bu surelerde Allah'ın tek oluşu tekrar tekrar hatırlatılmıştır. Her ne kadar Fatıha, İhlas gibi bazı surelerde tevhide dair ayetler olsa da Cin suresinden önce inen birkaç sure hariç ciddi şekilde şirk eleştirisi yapılmamıştır. Buradan hareketle ahlaki değerlerini deforme etmek suretiyle değiştiren topluluğa ilk çağrı iyi bir ahlak vurgusu inşa etmek için olmuştur diyebiliriz. Bu aslında genel geçer ve toplumun iyileştirilmesi yönünde bir istekken bu söylemin çıkarlarına uymayan kişiler tarafından kabul görmemesine neden olmuştur. Bu ahlaki düzenleme devamında tevhide zemin hazırlamıştır. Belki ilk söylem direkt şirkin eleştirilmesi şeklinde olsaydı puta tapan tüm insanlar tarafından olumsuz bir tepkiye neden olabilirdi. Çünkü putlar o dönemdeki insanlar için sadece aracı Tanrı değil aynı zamanda üstünlük göstergesi ve geçim kaynağıydılar (Apak, 2010, ss. 160-163) c.1. Bu durum da mesajın yerleşmesi yönünde engel teşkil edebilirdi. Dolayısıyla önce ahlaki düzenleme ile insanların farkındalığı sağlanmış bunu benimseyenler için tevhide temel atılmıştır.

Miladi 615 yılının tespit ettiğimiz tüm surelerinde tevhid vurgusuna yer verildiğini görmekteyiz. Buradaki sureler incelediğinde o dönemde insanların şeref kazanmak için puta taptıklarını söylemelerine yer veren ayetlerin yanı sıra Allah'ın çocuk edindiğini ifade ederek şirke düştüklerinin vurgulandığı ayetler de görmekteyiz.<sup>13</sup> Cin suresinde Allah'ın bir olduğu vurgulanarak şirk eleştirilmiş ve ayetlerle bu davranışa sahip olanlara meydan okunmuştur.<sup>14</sup> Yasin ve Furkan suresinde kendileri yaratılmış olan, hayat vermeye ya da diriltmeye güç yetiremeyen putların bir yarar sağlamayacağı ve bu tapınmanın mantıksız bir sapkınlık olduğu söylenmiştir.<sup>15</sup> Sonrasında yer alan Fâtır ve Meryem sureleri ile yaratıcının tek olduğu, güzel sözlerin ve işlerin Allah'a ulaşacağı belirtilirken<sup>16</sup> Allah ile araya vasita koyma mantalitesi içeren puta tapma eylemi eleştirilmiştir. Tâhâ suresi de benzer vurguları içermekle birlikte Firavunu tanrılaştıran halkın örneği verilerek<sup>17</sup> Mekke halkının davranışı ile benzerlik kurulmuştur. Bu örneklerde görüldüğü üzere daha önce Hz. Musa, Hz. İbrahim gibi pek çok peygamberin kavminde olduğu gibi şeref beklentisi için puta tapma Kureyşliler'de de olmuştur. Onlar Allah'ın varlığını kabul etseler de atalarından miras kalan puta tapma inancından vazgeçememişlerdir (Derveze, 2012, c.1, s. 368). Araplar aslında Allah'ın varlığına inanıyorlardı. Ancak yalnızca Allah'a ibadet etmek, arada ticaret, prestij imkanı sağlayan putlardan vazgeçmek onların lehine olmayacaktı. Putlara tapma aracılığıyla kendi iradelerini, isteklerini tanrılaştırmışlardır. Böylelikle de her eylemleri tanrı(!) desteği aldığından yozlaşmış eylemlerinden de rahatsız olmamışlardır. Kendilerini

<sup>11</sup> 25. Furkan 70; 35. Fâtır 10; 19. Meryem 60; 20. Tâhâ 75.

<sup>12</sup> Bkz. 38. Sad 5; 7. A'raf 3.

<sup>13</sup> 72. Cin 3; 36. Yasin 24/ 74; 25. Furkan 19/ 55; 19. Meryem 81/ 88.

<sup>14</sup> 72. Cin 1-3/18; 35. Fâtır 3/14/40; 25. Furkan 3/19.

<sup>15</sup> 36. Yasin 59/74-74; 25. Furkan 3.

<sup>16</sup> 35. Fâtır 1-3/10/13-15; 19. Meryem 81-82.

<sup>17</sup> 20. Tâhâ 6-8/14

tanrılaştırdıkları için ahlaki bozulmaya sebep olan bu tapınmaları, tevhid ile düzeltilme yoluna gidilmiştir (Çalışkan, 2014, s. 55).

### Kıyamet Tasvirleri

İlk inen surelerde kıyamete dair göndermeler vardır<sup>18</sup> ancak şiddetli kıyamet sahnelerinin 30. sıradaki Karia suresi ile başlayarak Beled suresine kadar detaylı olarak devam ettiğini görmekteyiz. Bu dönemde artan fiziksel şiddet ile çarpıcı ahiret sahnelerinin paralellik gösterdiği söylenebilir. Miladi 615 yılında tevhide kayan vurgunun yanında ahiret ile ilgili tasvirlerin de uyarı ve tehdit niteliğinde olduğunu görmekteyiz. Ancak Karia ve Beled arasındaki surelerde olduğu kadar şiddetli ve yoğun değildir. Bu duruma Habeşistan hicreti ile ortalığın biraz sakinleşmesi ve Hz. Ömer ve Hamza'nın peygamberin yanında yer alışıyla geri çekilmenin neden olduğu söylenebilir. Bu ayetlerden bazıları şöyledir;

“Onlar ancak, çekişip dururlarken kendilerini yakalayacak korkunç bir ses bekliyorlar. Artık ne birbirlerine tavsiyede bulunabilirler ne de ailelerine dönebilirler.”<sup>19</sup>

“Hayır, onlar Kıyameti de yalanladılar. Biz ise o Kıyameti yalanlayanlara kızgın bir cehennem ateşi hazırlamışızdır. Bu ateş onları uzak bir mesafeden görünce, onlar onun müthiş kaynamasını ve uğultusunu işitirler. Elleri boyunlarına bağlanmış, çatılmış olarak cehennemin daracık bir yerine atıldıkları zaman orada, yok olup gitmeyi isterler”<sup>20</sup>

“İnkâr edenler için ise cehennem ateşi vardır. Öldürülmezler ki ölsünler. Kendilerinden cehennem azabı da hafifletilmez. İşte biz her nankörü böyle cezalandırırız.”<sup>21</sup>

“Suçluları da suya koşan susuz develer gibi cehenneme sevkedeceğiz.”<sup>22</sup>

“Onlar o günahın cezası içinde ebediyen kalacaklardır. Sûra üfürüleceği gün bu ağır yük onlar için ne kötü bir yükür! O gün günahkârları, (gözleri korkudan donup) gömgök kesilmiş olarak haşredeceğiz.”<sup>23</sup>

Örnek olarak verilen ayetlerde kıyamete tasvirlerine surelerin uzunluğu göz önünde bulundurulduğunda önceki surelerdeki kadar yoğun yer verildiği ve şiddetli olduğu söylenemez. Bu surelerde kıyamet zamanına ilişkin ayetler de oldukça azdır. Bu vurguların hemen ardından cennete gireceklerin özelliklerinden, orada karşılaşacakları güzelliklerden bahsedilmiştir. Bu da aslında kendini düzeltme adına bir adımın hala açık olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir.

### Doğadan Verilen Örnekler

Bilindiği üzere Kur'an-ı Kerim kendini surelerde pek çok isim ile tanımlamıştır. Kendisi hakkında kullandığı isim ve sıfatlar onu tanımlamada ve anlamada önemli yer tutmaktadır (Albayrak, 2009, s. 57). Zikr, Hüda, Büşra, Furkan bu isimlerden bazılarıdır. İncelediğimiz surelerde Kur'an'ın hidayet edici (Hüda) ve öğüt verici/hatırlatıcı (Zikr)<sup>24</sup>, hak ile batılı ayıran (Furkan)<sup>25</sup> olduğunu söyleyen isimlerin kullanıldığını görmekteyiz. Ayetlerin içeriklerine bakıldığında da Kur'an'ın öğüt verici, yol gösterici vasfı öne çıkmaktadır. Nitekim Kur'an'ın çağrısına karşı alay edip durumunda inat edenlere yaptıkları davranışların kötülüğü ve doğurduğu kötü sonuçlar hatırlatılmıştır. İncelenen surelerde hatırlatma üslubuyla doğadan misaller anlatılmıştır. Verimsiz toprakta ekinlerin yetişmesi ve yağmurun bu cansız toprakları canlandırmasının örneklendiğini görmekteyiz. O dönemde iklim kurak olduğu için nadir yağın yağmur, tarlaları ekime elverişli hale getirmektedir. Otlakların artmasıyla deve yetiştirilir bundan da servet elde edilirdi (Apak, 2010, ss. 87-89). Dolayısıyla bu vurguların onların yaşam tarzı ile ilintili olduğunu görmekteyiz. Yine gecenin, güneşin, ayın kendi düzeninde hareketi<sup>26</sup>, insanın, göklerin, yerin yaratılışı<sup>27</sup>, hayvanların insanın hizmetine sunulması<sup>28</sup> bu surelerde öne çıkan doğa örneklerindedir. Yine Arapların yıldızların hareketi ve bunların yön bulmada kullanımı, yağmurun yağması gibi olaylarla ilgilendiği bilinmektedir (Çağatay, 1982, ss. 142-143). Tüm bunlardan anlaşılacağı üzere Allah onların bildiği konulardan örneklerle onların dilinden konuşmuştur. Onlar, kendilerinin anlayacağı dil ile düşünmeye, öğüt almaya davet edilmişlerdir.

<sup>18</sup> 81. Tekvir 10/12; 80. Abese 33-37.

<sup>19</sup> 36. Yasin 49/50.

<sup>20</sup> 25. Furkan 11-13.

<sup>21</sup> 35. Fâtır 36.

<sup>22</sup> 19. Meryem 86.

<sup>23</sup> 20. Tâhâ 100/ 101.

<sup>24</sup> 72. Cin 2/13/17; 36. Yasin 11; 25. Furkan 1/; 20. Taha 3.

<sup>25</sup> 25. Furkan 1.

<sup>26</sup> 36. Yasin 33/34/36-40; 25. Furkan 45-49; 35. Fâtır 9/12/13/27; 20. Tâhâ 5/6.

<sup>27</sup> 36. Yasin 77/81; 25. Furkan 2/54/59/61/62; 35. Fâtır 11/41.

<sup>28</sup> 36. Yasin 71/72.

**SONUÇ**

Kur'an-ı Kerim her çağda ve toplumda anlaşılması gereken bir söz olarak var olmuştur. Zamanın farklı evrelerinde insanlar tarafından onun doğru anlamına ulaşabilmek için çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar çağın getirdikleri ve değişimin parametreleri nedeniyle farklı eğilimlere sahip olmuştur. Kur'an'ın geldiği ilk ortam bu meyillerin en az olduğu zaman olduğu için Kur'an'ı anlamak adına o dönemin olaylarını ve muhatap kitlesini bilmek önem arz etmektedir. Çalışmamızla Miladi 615 yılının muhtemel sureleri tespit edilmiş ve içerikleri tarihi bağlamın perspektifinde değerlendirilmiştir. Bu surelerde kıyamet, ahlak, tevhid konularına ve doğaya ilişkin hatırlatmalara yer verildiğini görmekteyiz. Bu yıla kadar açıktan davetin başlamasıyla Kureyşliler tarafından inananlara karşı hem psikolojik hem de fiziksel şiddetin arttığını ve bu yılın başlarında da bu durumun devam ettiğini görmekteyiz. Sonrasında inananların Habeşistan'a hicreti ile ortam biraz sakinlerken Hz. Hamza ve Hz. Ömer'in Hz. Muhammed'e inanmasıyla baskılar azalmaya başlamıştır. İlk yıllarda gizli davet nedeniyle kıyamet ile ilgili tasvirlerin çok sert olmadığı ancak sonraki yıllarda arttığını, 615 yılında yaşanan olaylara paralel olarak üslubun inananlar için daha çok uyarı, inananlar için de müjdeleme şeklinde değiştiğini görmekteyiz. Diğer taraftan şirki; ticaret, prestij gibi çıkarlar için bir vasıta gören Kureyşliler'e bu ahlaki bozukluğu aracısız tevhid inancı ile düzelterek olan ahlak özelliklerinin hatırlatıldığını ve bunu yaparken doğadan örnekler verilerek onların sahip olduğu bilgilerden hareket edildiğini görmekteyiz. Sonuç olarak ayetlerin içeriğinin yaşanan olaylar ve muhatap olan kişiler ile şekillendiğini, Kur'an'ı doğru anlamaya yaklaşmak için tarihsel bağlamdaki kişi ve olaylar üzerinden ayetleri okumanın anlamadaki özneliliğin bir nebze de olsa önüne geçirebileceğini düşünmekteyiz.

**KAYNAKÇA**

1. Albayrak, H. (2009). *Tefsir Usûlü; Yöntem-Ana Konular-İlkeler-Teklifler*. Şûle Yayınları.
2. Apak, Â. (2010). *Anahatlarıyla İslâm Tarihi 1*. Ensar Neşriyat.
3. Belâzürî, A. b. Y. b. C. (1996). *Kitâbü Cümeli min Ensâbü'l-Eşrâf* (S. Zekkâr & R. Zirikî, Ed.). Dârülfikr.
4. Bozkurt, N. (2002). Hz. Muhammed'in Biyografisi Üzerine. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1.
5. Cerrahoğlu, İ. (1997). *Tefsir Usûlü*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
6. Çağatay, N. (1982). *İslâm Öncesi Arap Tarihi ve Cahiliye Çağı*. AÜİF Yayınları.
7. Çalışkan, H. M. (2014). *M. 615 Yılında İnen Ayetler* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
8. Derveze, İ. (2012). *Kur'an'a Göre Hz. Muhammed'in Hayatı* (M. Yolcu, Çev.; C. 1). Düşün Yayıncılık.
9. Havva, S. (1991). *El-Esas fi's-Sünne (Hadislerle Hz. Peygamber'in Hayatı)* (A. A. Ural, Çev.). Aksa Yayın Pazarlama.
10. İbn Hişam. (2006). *Siret-i İbn-i Hişam -İslam Tarihi-* (H. Ege, Çev.). Kahraman Yayınları.
11. İbn Sa'd, el-B. el-Bağdâdî. (1358). *Et-Tabakatü'l-Kübrâ*. Dâru Cemiyeti'l-Cihâdî'l-İslâmi.
12. Kırca, C. (1983). Tebliğ Metodu Açısından Kur'an'ın Nüzûlü. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1.
13. Koç, M. A. (2003). *İsnad Verileri Çerçevesinde Erken Dönem Tefsir Faaliyetleri*. Kitâbiyât.
14. Mevdûdî, E.-A. (1992). *Tarih Boyunca Tevhid Mücadelesi ve Hz. Peygamber'in Hayatı* (A. Asrar, Çev.). Pınar Yayınları.
15. Sarıçık, M. (2006). *H. Muhammed'in Çağrısı- Mekke Dönemi*. Nesil Yayınları.
16. Şulul, K. (2003). *İlk Kaynaklara Göre Hz. Peygamber Devri Kronolojisi*. İnsan Yayınları.
17. Türcan, S. (2010a). *Kimlik ve Kitâb İlişkisi Bağlamında İlk Dönem Kur'an Tasavvuru ve Dönüşümü*. Ankara Okulu Yayınları.
18. Türcan, S. (2010b). Kur'an'ın İfade Kalıpları Nüzul Kronolojisini Aydınlatılabilir Mi? Müzemmil Suresi Örneğinde Bir Yöntem Denemesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Dergisi*, 9(17).
19. Zerkeşi, B. M. b. A. (1957). *El-Buhran fi Ulûmi'l-Kur'an* (M. E.-F. İbrahim, Ed.). Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Education ManagementVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2026-2035Arrival  
17 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 64787Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.64787>How to Cite This Article

Yıldar R. F. ve Can, T. (2022). "Tokat İli Çat Kasabası Çat Şehit Adem Gövce İlkokulu Öğretmen ve Öğrencilerinin Yüz Yüze Eğitim Başlangıç Tarihi Olan 6 Eylül 2021- 19 Kasım 2021 Tarihine Kadar Olan Süreçte Covid-19 Pandemisi Çerçevesinde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2026-2035



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Tokat İli Çat Kasabası Çat Şehit Adem Gövce İlkokulu Öğretmen ve Öğrencilerinin Yüz Yüze Eğitim Başlangıç Tarihi Olan 6 Eylül 2021- 19 Kasım 2021 Tarihine Kadar Olan Süreçte Covid-19 Pandemisi Çerçevesinde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi

Investigation of the Problems Faced by the Teachers and Students of Çat Şehit Adem Gövce Primary School in Çat Town of Tokat Province within the Framework of the Covid-19 Pandemic in the Period from September 6, 2021 To November 19, 2021, the Start Date of Face-to-Face Education

Ramazan Fethi Yıldar<sup>1</sup> Tolga Can<sup>2</sup> <sup>1</sup> Müdür Yardımcısı., MEB, Tokat, Türkiye<sup>2</sup> Okul Müdürü., MEB, Samsun, Türkiye

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının ardından ilkokul öğretmen ve öğrencilerinin yüz yüze eğitim sürecinin başlangıcı ile beraber Covid 19 pandemisi çerçevesinde karşılaştıkları sorunların incelenmesidir. Araştırma kapsamında on bir öğretmen ve dokuz öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenler devamlı maske kullanımı, maske ile ders anlatamama, hizmetli personel yetersizliği, okulun fiziki yapısındaki yetersizlikleri, okul binasının temizliği, velilerin yaşanan sorunlara karşı kayıtsız kaldığı gibi konularda sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise maske ile nefes almada sıkıntı yaşadıkları, covid-19 karantinası sebebi ile devamsızlık yapmak zorunda kaldıklarını, teneffüslerde ve bazı derslerde oyun oynarken sosyal mesafe kuralına uymakta zorlandıklarını, sınıflarında sıralar arasında yeterli sosyal mesafe bulunmadığını, hijyenik ortam oluşturma konusunda okullarının yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ifade edilen sorunlar göz önüne alındığında pandemi ile mücadele konusunda Milli Eğitim Bakanlığı hizmetlerinin yetersiz olduğunu ifade etmek mümkün görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Yüz Yüze Eğitim, Covid 19, Pandemi

### ABSTRACT

The aim of this research is to examine the problems faced by primary school teachers and students within the framework of the Covid 19 pandemic with the beginning of the face-to-face education process after distance education applications during the pandemic process. Within the scope of the research, face-to-face interviews were conducted with eleven teachers and nine students. The interviews were conducted with semi-structured interview forms consisting of eight questions. The analysis of the research data was analyzed by descriptive analysis method, which is one of the qualitative research methods. At the end of the research, teachers stated that there were problems such as the continuous use of masks, the inability to teach with masks, the inadequacy of the service staff, the inadequacies in the physical structure of the school, the cleanliness of the school building, and the indifference of parents to the problems experienced. Students stated that they had difficulty breathing with masks, that they had to make absences due to the covid-19 quarantine, that they had difficulty in complying with the social distance rule while playing during recess and in some lessons, that there was not enough social distance between the desks in their classrooms, and that their schools were insufficient to create a hygienic environment. Considering the problems expressed in this context, it is possible to state that the services of the Ministry of National Education are insufficient in the fight against the pandemic.

**Keywords:** Online Education, Face To Face Education, Covid 19, Pandemi

## GİRİŞ

Dünya sağlık örgütü tarafından Coronavirüs (Covid-19) hastalığı olarak adlandırılan ve ilk kez 2019 yılı aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan bu hastalık kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Hızlı bir şekilde yayılması sebebiyle yaşanmakta olan bu süreci de Dünya Sağlık Örgütü 11 Mart 2020 tarihinde "pandemi" olarak ilan etmiştir. Pandemi süreci tüm dünyada hayatın birçok alanını etkilemiştir ve çeşitli önlemler almaya mecbur kılmıştır. Etkilenen bu sektörlerden birisi de eğitimidir. Eğitim alanında meydana gelecek bir aksama ile ilerleyen süreçlerde eğitimin ilişkili olduğu diğer alanlarda telafisi mümkün olmayan zararların doğmasının önlenmesi için ülkeleri eğitim alanında daha etkili politikalar izlemeye yönlendirmiştir. Tüm dünya ülkeleri pandemi sürecinde eğitimde sürekliliği sağlamak için çeşitli uygulamalara başvurmuştur. Çeşitli izolasyonların uygulanmasıyla dünyada pandemi sürecinde eğitim hizmetlerinin devamı için farklı uzaktan eğitim uygulamalarına başvurulmuştur. Her ülke kendi eğitim sistemine uygun şekilde uzaktan eğitim



planlamaları yaparak ve çeşitli yöntem, dijital platformlar geliştirerek eğitim hizmetini sürdürmeye çalışmışlardır. Günümüz teknolojileri çerçevesinden bakıldığında eğitim hizmetlerinin sürdürülebilirliği, geçmişte yaşanmış olan pandemi süreçlerinden daha avantajlı bir durumda bulunmaktadır. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin farklı mekanlarda bulunarak, teknolojik donanımlar sayesinde etkili iletişim kurarak planlanmış olan eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirmektedir (Yurtbakan & Akyıldız, 2020).

Sağlık bakanlığı tarafından ülkemizde ise ilk covid-19 vakasının açıklandığı tarih de yine 11 Mart 2020 tarihidir. Bu tarihten itibaren ülkemizde de salgının yayılmasını engellemek için çeşitli önlemler alınmaya başlanmıştır. 13 Mart 2020 tarihinde ise Milli Eğitim Bakanlığı'ndan yapılan açıklama ile yüz yüze eğitim uygulamalarına üç hafta ara verileceği açıklanmıştır. Bu tarihten itibaren ülkemizdeki eğitim süreci tüm kademelerde TRT EBA TV de kayıttan yayınlanan dersler ile başlamış olup daha sonra her okulun kendi öğretmenleri tarafından online olarak öncelikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) canlı ders uygulaması üzerinden alternatif olarak da zoom, skype gibi farklı eğitim platformları üzerinden sürdürülmeye çalışılmıştır. Süreç içerisinde tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim alanında bazı sorunlar yaşanmış olup süreç içerisinde imkanlar doğrultusunda bu sorunların üstesinden gelinmeye çalışılmıştır. Yaşanan sorunlar arasında en sık rastlanılardan birisi de öğrencilerin sosyo ekonomik sebeplerden dolayı uzaktan eğitim sürecine katılmak için internet, bilgisayar, tablet vb. gerekli teknolojik donanımlara sahip olamaması, altyapı sıkıntılarının bulunması ve imkân ve fırsat eşitsizliği durumunun ortaya çıkmasıdır (Topçubaşı & Cebeci Topçubaşı, 2020; Sezgin, 2020). Ayrıca birden fazla öğrencisi bulunan hanelerde ders saatlerinin çakışması, bilgisayar ve tablet yetersizliği gibi durumların ortaya çıkması da ülkemizde uzaktan eğitim sürecine katılım oranını düşürmektedir. Öğretmenlerimizin ise üstün bir gayret göstererek kaliteli bir eğitim hizmeti sunmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmeden süreçle başa kaldıkları ve altyapı eksikliğinden kaynaklanan çeşitli problemler yaşadıkları görülmüştür. Pandemi sürecinin uzaması durumunda mevcut platform olan EBA'nın haricinde öğrencilere çeşitli etkinlikler sunabilmek amacıyla alternatif dijital etkinlik platformlarının oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmıştır (İmamoğlu & Sayımer İmamoğlu, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı süreç içerisinde sosyo ekonomik düzeyleri uzaktan eğitim sürecine yetersiz olan öğrencilere tablet ve internet desteği sağlayarak katılımın yüksek seviyede gerçekleşmesini sağlamaya çalışmıştır. Yayınlanan dersler kayıt altına alınarak canlı dersi kaçıran öğrencilerin tekrar izlemesi için sistemde tekrar izlenime açılması büyük bir avantaj sağlamıştır. Pandemi sürecinde uygulanan sokağa çıkma yasakları gibi tedbirler ile öğrencilerin sosyalleşemedikleri izlenmiş ve bu durum da onlarda motivasyon eksikliğine sebep olmuştur (Başaran, Doğan, Karaoğlu, & Şahin, 2020). Öğrenci velilerinin de sürece olumlu katkı yapmaları açısından üzerlerine düşen sorumluluğun arttığının farkına varması, öğretmen-öğrenci-veli iş birliğinin yüksek fayda ile gerçekleşmesi için gerekli ortamın oluşturulması, öğrencilerin ders saatleri takibi ve ödevlerinin kontrolü gibi sorumluluklarının da veli üzerinde olduğu, teknoloji kullanımı konusunda sıkıntılar yaşayan öğrencilerin de yine bu sorunlarını veli desteği ile çözebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenme eksikliklerinin giderilmesi hususunda velilere fazlaca sorumluluk düşmüştür. (Başaran, Doğan, Karaoğlu, & Şahin, 2020; Çilek, Uçan, & Ermiş, 2021; Bozkurt, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020). Öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşme oranının tespit edilmesi için değerlendirme sürecinde bazı aksaklıklar meydana gelmiştir. Önce sınavların iptal edildiği duyurulmuş daha sonra derslere katılımlara göre not verileceği ifade edilmiş fakat ilerleyen tarihlerde sadece bir adet sınav yapılması gibi farklı söylemlerle meydana gelen muammalar ile hem öğrenci hem veli hem de öğretmen tarafından belirsizlik yaşanarak tüm taraflarda çeşitli kaygılar meydana gelmeye başlamıştır. Öğretmenlerin öğrencileri hangi kriterlere göre değerlendirme yapacakları ve bireysel farklılıkların göz ardı edilmeden farklı değerlendirme yöntemlerinin sunulması ihtiyacı ortaya çıkan sonuçlardandır (Erduran & İnce Muslu, 2020; Durgut & Büyüksahin, 2020; Sezgin, 2020; Canpolat & Yıldırım, 2021). Süreç içerisinde öğrenci ve velilerin yaşadıkları coğrafyanın da etkisine bağlı olarak farklı türden sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu araştırmanın konusu Tokat İli Çat Kasabası Çat Şehit Adem Gövce İlkokulu öğretmen ve öğrencilerinin yüz yüze eğitim başlangıç tarihi olan 6 Eylül 2021 tarihinden görüşme formunun yapıldığı tarihe kadar yaşadıkları sorunları incelenmektedir.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim uygulamaları, gelişen ve değişen teknoloji ve insan ekseninde evrimleşmektedir. Eğitim uygulamalarının tarihi seyrine bakıldığında öğretmen merkezli yüz yüze eğitim uygulamaları ile başlayan süreç; materyal destekli ve öğrenci merkezli uygulamalara doğru bir evrim süreci geçirdiğini söylemek mümkündür. Bu süreçler kimi zaman çağdaş uygulamalar ışığında eğitimi ve kalitesini artırmak amacı ile yapılırken; kimi zamanda ortaya çıkan olağan üstü durumlarda eğitimi sürdürebilmek zorunluluğu ile ortaya çıkmaktadır.

Geleneksel eğitim sürecinde yüz yüze ve öğretmen merkezli uygulamaların ardından, günümüzde bir kısmının modası geçmiş olsa da, farklı şekillerde uzaktan eğitim uygulamalarının 19. yüzyılın ilk yarısında ifade edilip uygulanmaya başlanmıştır (Karataş, 2003). Uzaktan eğitim kavramı sadece öğretmen ve öğrenci bağımsızlığını ifade etmemektedir. Kaynak paylaşımı ile sınırlı olmayan uzaktan eğitim etkileşim üzerine kurulmuştur. Sadece kaynak paylaşımı uzaktan eğitim ifadesi için ne kadar yetersiz ise etkileşimi de gereğinden fazla artırmak benzer şekilde uzaktan eğitim sürecine zarar verecektir (Karataş, 2003; Aksoğan, 2019; Özer, 2020). Literatür incelendiğinde uzaktan eğitim Alkan (1987) tarafından “geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir.” şeklinde ifade edilmiştir. Castells (1999) ise uzaktan eğitimi; eğitimin, ses, video, canlı yayın, bilgisayar ve çoklu ortam teknolojisi gibi araçlar kullanılarak öğretmen ile aynı ortamda olmayan öğrencilere ulaştırılması olarak açıklamıştır. Uzaktan eğitim; “kaynak ve alıcıların öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılarına “öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yönetimi” vb. konusunda “bireysellik”, “esneklik” ve “bağımsızlık” olanağı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon, radyo), görsel-işitsel teknolojiler (televizyon, video) ve yüz yüze eğitim (akademik danışmanlık) gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır” (Uşun, 2006). Uzaktan eğitim tanımlarına bakıldığında uzaktan eğitimin teknoloji destekli öğretimsel uyarlamalara dayanan ve mekândan bağımsız bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür.

Günümüzde uzaktan eğitimi zorunlu kılan en temel nedenin 2019 yılında Çin’in Wuhan kentinde ilk olarak görülen ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından Covid 19 adıyla tanımlanan küresel pandemi olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda pandemi veya küresel salgın kavramlarının açıklanması bu noktada gerekli görülmektedir.

Pandemi, “bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ülkelerde, kıtalarda, hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesi” olarak ifade edilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021). Latince Tıp Terimleri Sözlüğü (2012)’nde pandemi, “Bir hastalığın büyük bir bölge ya da birkaç ülkeyi etkilediği büyük salgın, pandemi” olarak tanımlanmıştır. Tanımlara bakıldığında bir hastalığın ülke, kıta veya küresel ölçekte eş zamanlı olarak görülmesi durumu pandemi olarak ifade edilmiştir. Dünya tarihine bakıldığında ilk olarak 1347 yılında Kara Veba olarak ifade edilen Veba Salgını pandemi olarak görülmektedir (Ziegler, 1972). Kolera salgını ise 1817 yılında ortaya çıkmıştır (Beyhan, 2003). 1918 yılına gelindiğinde ise İspanyol Gribi pandemisi görülmüştür (Garrett, 2007). 2000’li yılların başında SARS, 2009 yılında SIV (Domuz gribi) görülmüştür (Güneş, 2009). Son olarak ise dünya 2019 yılında Covid-19 pandemisi ile karşılaşmıştır. İfade edilen pandemiler dünya üzerinde sağlık, ekonomi ve eğitim gibi işlevsel yapılar üzerinde birtakım etkilere yol açmıştır. Yine pandemiler etkilerinin yanında insanoğlunun gündelik yaşam alışkanlıklarında da birtakım değişikliklere sebep olmuştur. Bu değişikliklerin en başında pandeminin sebep olduğu hastalıktan korunma amaçlı olduğunu ifade etmek mümkündür. Son yaşadığımız Covid-19 pandemisinde ülkemizde de sıklıkla ifade edilen maske, mesafe ve hijyen kuralları ile insanların gündelik yaşamları etkilenmiştir. Özellikle sosyal mesafe kuralı ile pandemiden korunma çabası; topluluk ile icra edilen uygulamaları sekteye uğratmıştır. Bu uygulamaların başında genel eğitim sınıflarında verilen eğitim öğretim faaliyetleri gelmektedir. Ülkeler kapalı sınıf ortamlarında yayılan Covid 19 hastalığına insanların yakalanmaması amacı ile alınan tedbirler kapsamında yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara vermiştir. Ancak durdurulması ülkeler ve toplumlar için yıkıcı olacak eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim ile devam etmiştir. Pandeminin etkilerinin azalması vb sebepler ile yüz yüze eğitime tekrar dönüş yapılmıştır. Ancak hala devam eden pandemiden korunmak için uyulması gereken kurallar devam etmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında 6 Eylül 2021 ve 19 Kasım 2021 tarihleri arasında yüz yüze eğitime geri dönülmesi ile beraber öğretmen ve öğrencilerin Covid-19 pandemisi çerçevesinde karşılaştıkları sorunların tespitini amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Covid-19 pandemisi yüz yüze eğitim sürecinde kırsal ve dağlık bir yerleşim birimi olan Çat Kasabası Şehit Adem Gövce İlkokulu öğretmenleri ve öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

Nitel araştırma modeli insanın kendi potansiyelini anlaması, sırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindedir. Nitel yöntemle



desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Baltacı, 2019).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, Tokat ili Çat Kasabası Şehit Adem Gövce İlkokulu'nda öğrenim gören 9 öğrenci ve 11 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik yönteminden faydalanılmıştır.

Amaç görelili olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemede örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir. Bu doğrultuda genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak hedeflenmez, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını incelemek hedeflenir (Baltacı, 2018).

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada elde edilen veriler covid-19 tedbirleri kapsamında öğrenci ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır. Görüşme sırasında daha önceden hazırlanmış soru formları kullanılmıştır. Görüşülen kişileri etkilememek için onlara karşı herhangi bir jest, mimik ve sözlü yönlendirme yapılmamıştır.

Görüşme, araştırmanın amaçlarına uygun olarak veri elde etmeye çalışan araştırmacı ile görüşme yapılan öğrenci veya veli arasında soru-cevap şeklinde ilerleyen bir iletişim sürecidir. Nitel araştırma yöntemlerinde en çok kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir.

Görüşme formu soruları hazırlanırken ilgili alan yazın taraması yapılarak birçok araştırma incelenmiş ve yapılan incelemeler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar üzerinden oluşturulmuştur. Görüşme formu öğrenci ve öğretmenlere sunulmadan önce 4 öğrenci ve öğretmende uygulanmış olup, uygulama sürecinde değişikliğe ihtiyaç olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada öğrenci ve öğretmenlere araştırma kapsamında sorular sorulmuş olup; öğretmenlerle yapılan görüşme formunda 8 soru, öğrencilerle yapılan görüşmelerde de 8 adet soru sorulmuştur. Yöneltilmiş olan bu sorularla Covid-19 pandemisi sürecinde kırsalda yaşanan sıkıntıları ortaya çıkararak sorunun çözümü için bölgesel planlama yapılmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada elde edilen veriler katılımcılar ile daha önceden haber verilerek belirlenen zaman ve yerde, Tokat ili Çat Kasabası Şehit Adem Gövce İlkokulu'nda öğretmenlik yapmakta olan 11 öğretmen, Çat Kasabası Şehit Adem Gövce İlkokulu'nda öğrenci olan 9 öğrenci olmak üzere toplam 20 görüşme yapılarak elde edilmiştir. Yapılan bu görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiş ve 133 dakika sürmüştür, bu görüşmeler bilgisayar ortamına deşifre edilmiş ve görüşme metinlerine dönüştürülmüştür. Ayrıca tüm katılımcılara “bilgilendirilmiş onam formu” ve “gönüllü katılım formu” da iletilip gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada araştırmacı yapılan görüşmelerin çözümlenmesinde, görüşme formu kullanılarak elde edilen verileri nitel araştırma veri çözümlenme yöntemlerinden olan içerik analiz yöntemi kullanarak çözümlenmiştir.

Elde edilen veriler 9 öğrenci ve 11 tane de öğretmene sorulan soru olmak üzere toplam 16 soru için ayrı ayrı oluşturulan içerik analiz tablosuna yerleştirilmiş olup, alınan cevaplara göre tabloda anahtar kelimeler oluşturuldu. Daha sonra bu anahtar kelimeler ile soru ile ilgili kavramlara ulaşıldı. Elde edilen kavramlardan yola çıkarak genel bir temaya ulaşıldı. Son olarak temalar üzerinden de çeşitli bulgulara ulaşıldı. Elde edilen bulgular ilgili bölümde daha ayrıntılı olarak aktarıldı.

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Covid-19 pandemisi yüz yüze eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları sorunların tespit edilmesini amaçlayan bu araştırmada; Çat Şehit Adem Gövce İlkokulu öğretmen ve öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, araştırma sorularına verilen cevaplar çerçevesinde düzenlenmiş,

özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Yapılmış olan açıklamalarda neden sonuç ilişkisine bakılmış ve on altı tablo ve açıklamaları ile bulgular ortaya konmaya çalışılmıştır.

### Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Okula Devam Durumları Hakkındaki Görüşleri

Devamsız Gün Sayısı	f	Katılımcı Kodu
Devamsızlığı Olmayan	2	K2, K3
1-5 Gün Arası	6	K1, K4, K5, K6, K8, K9
6 Gün ve Üzeri	1	K7

Katılımcılardan 2 tanesinin yüz yüze eğitim süreci başlangıcından itibaren hiç devamsızlık yapmadığı, 6 katılımcının ise covid-19, hastalık, salgın gibi çeşitli bahanelerle devamsızlık yaptığı, 1 katılımcının ise temaslı olmasından dolayı 14 gün devamsızlık yaptığı görülmüştür.

Tablo 2. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Yüz yüze Eğitim Sürecinde Salgının Önlenmesi İçin Alınan Tedbirler Hakkındaki Görüşleri

Genel Tedbirler	f	Katılımcı Kodu
Yeterli	5	K3, K5, K6, K8, K9
Kısmen	4	K1, K2, K4, K7
Yetersiz	-	-

Katılımcıların 5'i salgının önlenmesi için alınan tedbirleri yeterli bulurken 4 katılımcı ise alınan tedbirleri "...sosyal mesafeye dikkat edilmiyor..." (K1) gibi sebeplerden dolayı kısmen yeterli görmektedirler.

Tablo 3. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Salgının Önlenmesi İçin Okul İdaresi Tarafından Alınan Tedbirler Hakkındaki Görüşleri

Okul İdaresince Alınan Tedbirler	f	Katılımcı Kodu
Yeterli	6	K4, K5, K6, K7, K8, K9
Kısmen	-	-
Yetersiz	3	K1, K2, K3

6 Katılımcı okul idaresi tarafından alınan tedbirleri yeterli bulurken 3 katılımcı belirtilen sebeplerden dolayı alınan tedbirleri yetersiz olarak görmektedirler. "...öğrenci tuvaletlerinde bazen sabun bulunmuyor..."(K1), "...öğrenci sıraları arasındaki mesafe çok yakın..." (K3).

Tablo 4. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Okulda Geçirdikleri Süre Boyunca Sosyal Mesafe ve Maske Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tedbirlere Dikkat	f	Katılımcı Kodu
Dikkat Ediyor	3	K1, K4, K6
Dikkat Etmiyor	6	K2, K3, K5, K7, K8, K9

Katılımcılardan 3 tanesi maske mesafe kuralına tam olarak dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. 6 katılımcı ise "...arkadaşlarım dikkat etmiyorlar..." (K1), "...nefes almakta zorlandığım için maskemi indiriyorum..." (K8), "...maske kulaklarımı acıtıyor ve nefes alamıyorum..." (K3) gibi sebeplerden dolayı sosyal mesafe ve maske kuralına uyamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Okullarında Öğretmen ve İdarecilerinin Hangi Sıklıkta Covid-19 Bilgilendirme Uyarısı Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Bilgilendirme	f	Katılımcı Kodu
Öğretmen Yapmıyor	1	K8
Öğretmen Bazen Yapıyor	1	K3
Öğretmen Her Gün Yapıyor	7	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K9
İdare Yapmıyor	3	K3, K4, K8
İdare Bazen Yapıyor	2	K1, K2
İdare Her Gün Yapıyor	4	K5, K6, K7, K9

Görüşmecilerden 7 tanesi öğretmenlerin kendilerine Covid-19 hakkında her gün bilgilendirme ve uyarılar yaptığını ifade ederken, 1 katılımcı öğretmenlerinin bazen 1 katılımcı da öğretmenlerinin okulda buldukları süre içerisinde herhangi bir uyarı ve bilgilendirme yapmadığını belirtmiştir.

9 katılımcının 4'ü okul idaresinin Covid-19 hakkında her gün bilgilendirme yaptığını ifade ederken 3 katılımcı okul idaresinin herhangi bir bilgilendirme yapmadığını ifade etmiştir. 2 katılımcı da okul idaresinin ara sıra uyarı ve bilgilendirme yaptığını belirtmiştir.

Tablo 6. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Sıraları Arasında Yeterli Sosyal Mesafe Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Sosyal Mesafe	f	Katılımcı Kodu
Yeterli Mesafe	4	K4, K5, K6, K9
Mesafe Yeterli Değil	5	K1, K2, K3, K7, K8

Katılımcılardan 4'ü sınıf içindeki yerleşimi düşündükleri zaman virüsün bulaşını önlemek için yeterli sosyal mesafenin olduğunu ifade etmişlerdir. 3 katılımcı ise "...sırada iki kişi oturuyoruz..." (K1, K7, K8) 2 katılımcı ise "...yanındaki sıra ile aramda mesafe var fakat önümdeki ve arkamdaki sıra ile sıram bitişik olduğu için yeterli sosyal mesafe yok..." (K3) sebeplerinden dolayı sınıf içinde sıralar arasında yeterli sosyal mesafenin olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 7. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Yüz yüze Eğitim Süreci Başlangıcından İtibaren Sınıflarındaki ve Ailelerindeki Covid-19 Pozitif Vaka Hakkındaki Görüşleri

Pozitif Vaka	f	Katılımcı Kodu
Ailede Pozitif Var	2	K4, K7
Ailede Pozitif Yok	7	K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9
Sınıfta Pozitif Var	5	K1, K2, K3, K4, K6
Sınıfta Pozitif Yok	4	K5, K7, K8, K9

Dokuz katılımcının yüz yüze eğitim süreci başlangıcından itibaren iki tanesinin ailesinde pozitif vaka olduğu belirtilirken, yedi tanesinin ailesinde Covid-19 pozitif vaka çıkmadığı görülmüştür.

Katılımcıların dört tanesinin sınıflarında Covid-19 pozitif vaka çıkmadığı belirtilirken beş tanesinin sınıflarında birden fazla pozitif vaka çıktığı belirtilmiştir.

Tablo 8. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Covid-19 Salgınının Okullarındaki Yayılımının Önlenmesi İçin Alınabilecek Ek Tedbirler İle Görüşleri

Önerilen Ek Tedbirler	f	Katılımcı Kodu
Ceza Uygulaması	4	K1, K2, K3, K9
Bilgilendirme ve Uyarı	4	K4, K5, K6, K7
Tedbirlere Tam Uyum	1	K8

Görüşme yapılan öğrencilerden dört tanesi süreç esnasında yaşanan sorunların çözümü için "...öğrencilere geçici süreliğine ceza uygulanmalıdır..." (K3), "...öğrencilere caydırıcı cezalar uygulanmalıdır..." (K9) gibi önerilerde bulunarak cezanın caydırıcı özelliği olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcı öğrencilerden dört tanesi alınacak ek tedbirler kapsamında "...okulun belirli yerlerine bilgilendirme ekranları konulmalıdır..." (K3), "...nöbetçi öğretmenler sürekli uyarı yapmalıdır..." (K5), gibi cevaplar vererek takip ve uyarıların artırılmasına vurgu yapmışlardır.

Katılımcıların bir tanesi de "...tedbirlere tam olarak uyulması gerekiyor..." (K8) cevabını vererek alınan tedbirlerin tam olarak uygulanması halinde tedbirleri yeterli bulduğunu ifade etmiştir.

## Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Covid-19 Salgının Önlenmesi İçin Okul İdaresi Tarafından Alınan Tedbirlerle İlgili Görüşleri

Alınan Tedbirler	f	Katılımcı Kodu
Yeterli	4	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10
Kısmen Yeterli	2	Ö2, Ö3
Yetersiz	5	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11

Görüşme yapılan öğretmenlerden dört tanesi alınan tedbirlerin yeterli olduğunu ifade etmektedir. İki katılımcı ise "...veli bilgilendirilmesi ve hizmetli personel yetersizliği..." (Ö2, Ö3) gibi sebeplerden dolayı tedbirleri kısmen yeterli görmektedirler.

Katılımcıların beş tanesi ise alınan tedbirleri "...ikili eğitim sebebiyle temizlik eksikliği ..." (Ö11), "...önlemlerin okul idaresine bırakılmaması gerekiyor..." (Ö8) ve "...hizmetli personel gerekli temizlik ve hijyen konusunda eksik kalıyor..." (Ö9) gibi sebeplerden dolayı alınan tedbirleri yetersiz bulmaktadır.

Tablo 10. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Okula Devam Durumları ile İlgili Görüşleri.

Devam Durumları	f	Katılımcı Kodu
Devamsızlık Yok	3	Ö3, Ö5, Ö9
Covid vb. Sebep ile Devamsız	5	Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
Sürekli Devamsız	3	Ö1, Ö2, Ö4

Görüşme yapılan öğretmenlerden üç tanesi öğrencilerinin herhangi bir sebepten dolayı devamsızlık yapmadıklarını, sınıflarının tam geldiğini ifade etmişlerdir.

Beş katılımcı ise "...sınıfım hiçbir zaman tam olmadı, Covid-19'u bahane ederek gelmeyen hemen hemen her gün öğrencilerim oluyor..." (Ö7) gibi ifadelerle sınıflarında devamsızlık sorunu olduğunu ifade etmişlerdir.

Kalan üç katılımcı ise “...bir öğrencim yaylada ikamet etmekte olup ulaşım sıkıntısı çektiği için sürekli devam edemiyor...” (Ö2), “...bir öğrencim ailesi çobanlığa gitmiş olduğu için okula gelemiyor...” (Ö4) gibi ifadelerle sınıflarında sürekli devamsızlık sorunu olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 11. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Covid-19 Pozitif Vaka Sayıları Hakkındaki Görüşleri

Covid-19 Pozitif	f	Katılımcı Kodu
Pozitif Vaka Yok	5	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10
1 Öğrenci Pozitif	4	Ö2, Ö5, Ö8, Ö9
1-5 Öğrenci Pozitif	2	Ö3, Ö11

Katılımcı öğretmenlerin dört tanesinin sınıfında bir öğrencinin pozitif olduğu, iki tanesinde ise birkaç öğrencinin pozitif olduğu ve beş katılımcının sınıflarında ise Covid-19 pozitif vaka çıkmadığı ifade edilmiştir.

Tablo 12. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Okullarında Bulunan Diğer Personellerin Covid-19 Salgın Sürecindeki Hassasiyetleri Hakkındaki Görüşleri

Tedbirlere Uyum	f	Katılımcı Kodu
Öğretmen Özen Gösteriyor	11	Tüm Katılımcılar
İdare Özen Gösteriyor	11	Tüm Katılımcılar
Hiz. Per. Özen Gösteriyor	2	Ö2, Ö5
Hiz. Per. Özen Göstermiyor	9	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11

Görüşme yapılan öğretmenlerden iki tanesi Covid-19 salgın sürecinde tedbirlere uyma hususunda tüm personelin gerekli hassasiyeti gösterdiklerini ifade etmiştir. Dokuz katılımcının ise öğretmen ve idarenin gerekli hassasiyeti gösterdiği ancak hizmetlilerin ise “...hizmetli personel maske takmıyor...” (Ö1, Ö4), “...ikili eğitim sebebiyle hizmetli personel sınıf temizliğinde gerekli hassasiyeti göstermiyor...” (Ö6) nedenlerinden dolayı maske mesafe ve temizlik konusunda gerekli hassasiyeti göstermediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 13. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Covid-19 Tedbirleri Kapsamında Ders Esnasında Yaşadıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Karşılaşılan Sorunlar	f	Katılımcı Kodu
Maske Uyarısı	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11
Dezenfektan Uyarısı	3	Ö4, Ö8, Ö11
İletişim Sorunu	6	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10
Ders Süresinin Kısıtlanması	1	Ö1

Katılımcıların tamamına yakını öğrencilere sürekli “...maskeni tak evladım...” gibi uyarı yapmaları sebebiyle ders esnasında büyük bir zaman kaybına uğradıklarını ifade etmişlerdir.

Üç katılımcı ise temizlik önlemleri kapsamında öğrencilerine ders esnasında dezenfektan kullanım uyarıları yapmak zorunda kaldığını ve bu sebepten dolayı da derslerinin sık sık bölünerek zaman kaybına uğradıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların altı tanesi öğretmen ve öğrencilerin maske takmasından dolayı ağız hareketlerinin görülmediği, maskeden dolayı sesini duyuramadıkları gibi nedenlerden dolayı sınıf içerisinde iletişim sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bir katılımcı ise Covid-19 tedbirleri kapsamında ikili eğitim yapılan okullarda valiliklerce okullarda ders süresinin 30 dakikaya düşürülmesi kararı sebebiyle sorun yaşadığı ve ders süresinin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 14. Görüşme yapılan Öğretmenlerin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Çözümünde Destek Aldıkları İşbirlikçileri Hakkındaki Görüşleri

Destekçiler	f	Katılımcı Kodu
Süreçte Tek Başına	4	Ö1, Ö3, Ö7, Ö11
İdareden Destek Alan	2	Ö8, Ö10
Öğretmenlerden Destek Alan	4	Ö2, Ö6, Ö8, Ö9
Aileden Destek Alan	2	Ö4, Ö9
Veliler Tarafından Desteklenen	1	Ö5

Katılımcılarda dört tanesi Covid-19 tedbirleri kapsamında yüz yüze eğitim sürecini tek başına yönetmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Kalan yedi katılımcı ise süreç içerisinde okuldaki öğretmen arkadaşlarından, okul idaresinden, sağlıkçı veya eğitimci olan eşlerinden ve velilerden ihtiyaç duydukları çeşitli türlerden destek alarak süreci yönetmeye çalıştıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 15. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Başka Hangi Tedbirler Alınabileceği Hakkındaki Görüşleri

Alınacak Tedbirler	f	Katılımcı Kodu
Okul Sayısının Arttırılması	4	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8
Hiz. Per. Sayısının Arttırılması	1	Ö5
Tek Kullanımlık Temizlik Malz.	2	Ö10, Ö11
Bakanlıkça Ek Tedbir	1	Ö8
Veli ve Öğrencilere Test	3	Ö3, Ö6, Ö7

Görüşme yapılan katılımcılardan dört tanesi "...ikili eğitim sebebiyle iki okul giriş çıkış saati arasındaki süre temizlik için yetersizdir..." (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8) gibi ifadelerle okullarında yeterli temizlik yapılamadığını bu sorunun da yeni okul binaları inşa edilerek çözülebileceğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların iki tanesi "...tek kullanımlık temizlik maddeleriyle temizlik yapılmalıdır..." (Ö10, Ö11) görüşüyle alınabilecek diğer tedbirleri belirtmişlerdir.

İki katılımcı öğrenci velilerine Covid-19 ile ilgili daha kapsamlı bilgilendirme yapılmasını ayrıca haftanın belirli günlerinde öğrenci ve velilere test zorunluluğu getirilmesi gerekliliğini belirtmişlerdir.

Katılımcılardan bir tanesi hizmetli sayısının artırılarak okullarındaki temizlik sorunun giderilebileceğini belirtirken diğer bir katılımcı da süreç içerisinde alınacak kararlar ve uygulanacak tedbirlerin okul idaresine bırakılmaması gerektiğini, merkeziyetçi ve daha kapsamlı denetim sisteminin uygulaması gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 16. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Yaşadıkları Sorunların Çözümü İçin Neler Yapılabileceği Hakkındaki Görüşleri

Çözüm Önerileri	f	Katılımcı Kodu
Veli ve Öğrenci Eğitimleri	4	Ö5, Ö9, Ö10, Ö11
Telafi Eğitimi Düzenlenmesi	3	Ö1, Ö2, Ö8
Zorunlu Test Yapılması	2	Ö3, Ö11
Diğer Kurumlardan Destek	1	Ö6

Katılımcılardan üç tanesi "...uzaktan eğitim sürecinin bizle için verimli geçmediği, konulardan geri kaldığımız için telafi eğitimi verilmesi gerekir..." (Ö1, Ö2, Ö5) gibi ifadelerle telafi eğitimleri düzenlenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Beş katılımcı ise "...bulduğum bölgenin dezavantajlı bir bölge olması sebebiyle öğrencilere ve velilere il sağlık müdürlüğü gibi salgını bininci dereceden takip eden kurumlar tarafından bilgilendirici eğitimler verilmelidir..." (Ö8) gibi ifadelerde bulunarak öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

İki katılımcı öğrenci ve velilere belirli periyotlarla test yapılarak süreç içerisinde Covid-19 salgınının yayılımını önlenebileceğini belirtmiştir. Diğer bir katılımcı da kısıtlamaların tamamen kaldırılarak sürü bağışıklığı yöntemi ile sürecin devam etmesi gerektiği görüşündedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile katılımcı öğrencilerden alınan cevaplar ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Çalışmaya katılan öğrencilerin devamsızlık düzeylerine bakıldığında "1-5 Gün arası" devamsız öğrenci sayısının en fazla olduğu, devamsızlığı olmayan öğrencilerinde ondan sonra geldiği görülmüştür.
- ✓ Salgının önlenme süreciyle ilgili genel olarak alınan tedbirleri katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu "Yeterli" bulduğunu belirtirken, yarıya yakın katılımcı da "Kısmen" yeterli olduğunu belirtmiştir.
- ✓ Okul idaresi tarafından salgının önleme sürecinde alınan tedbirleri katılımcıların çoğu "Yeterli" bulurken, bazı katılımcılar "Yetersiz" olduğunu belirtmişlerdir. Kısmen yeterli bulan katılımcı olmamıştır.
- ✓ Salgın sürecinde sosyal mesafe ve maske kullanımını katılımcıların çoğu dikkat etmediklerini belirtirken bir kısım katılımcı da dikkat ettiğini belirtmiştir.
- ✓ Katılımcı öğrencilerin birçoğu okulda covid-19 hakkında bilgilendirmenin öğretmenler tarafından her gün yapıldığını belirtirken, idare her gün bilgilendirme yapıyor diyen katılımcı sayısı onu takip etmektedir. Bununla birlikte bir kısım kullanıcı ise idare bilgilendirme yapmıyor, daha az katılımcı ise idare bazen bilgilendirme yapıyor diye belirtmiştir. Öğretmenin bilgilendirmeleri bazen yaptığı veya hiç yapmadığını belirten katılımcı da bulunmaktadır.
- ✓ Sınıf için oturma düzeninde bakıldığında sıralar arasında yeterli mesafe bulunmadığını katılımcıların yarıdan fazlası dile getirmiştir. Yarıya yakını da mesafenin yeterli olduğunu belirtmiştir.

- ✓ Yüz yüze eğitim süreci başlangıcından itibaren “Ailede pozitif vaka yok” diyen katılımcı sayısı en fazla olurken, “Sınıfta pozitif vaka var” diyen katılımcı sayısı ondan sonra gelmektedir. Katılımcılardan en az alınan cevap ise “Ailede pozitif vaka var” olmakla birlikte “Sınıfta pozitif vaka yok” diyenler ondan sonra gelmektedir.
- ✓ Covid-19 salgının okuldaki yayılımının önlenmesi için alınabilecek ek tedbirlerle ilgili olarak katılımcılardan “Ceza Uygulaması” ve “Bilgilendirme ve Uyarı” cevapları en fazla gelmiştir. “Tedbirlere tam uyum” cevabını belirten katılımcıda mevcuttur.
- ✓ Bu çalışmayla katılımcı öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:
- ✓ Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okul idaresinin yüz yüze eğitim sürecinde covid-19 salgının önlenmesi için aldığı tedbirlerle ilgili “Yetersiz” ifadesini kullanırken, yarıya yakın katılımcı öğretmende “Yeterli” olduğunu belirtmiştir. Bir kısım katılımcı öğretmen ise “Kısmen Yeterli” bulunduğunu belirtmiştir.
- ✓ Covid vb. nedenle devamsız öğrencisi olduğunu en fazla katılımcı öğretmen belirtmiş olup bunu “Devamsızlık Yok” ve “Sürekli Devamsız” diyen katılımcı öğretmenler takip etmektedir.
- ✓ Covid-19 pozitif vakaların sınıflarında görülme sıklığı sorulan katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası “Pozitif Vaka Yok” cevabını verirken, “1 Öğrenci Pozitif” cevabı da yüksek oran verilmiştir. “1-5 Öğrenci Pozitif” cevabı ise bir kısım katılımcı öğretmen tarafından verilmiştir.
- ✓ Okulda görev yapan diğer personelin covid 19 salgın süreciyle ilgili gösterdikleri hassasiyet sorusuna tüm katılımcılar tarafından “Öğretmen özen gösteriyor” ve “İdare özen gösteriyor” cevapları alınmıştır. “Hizmetli Personel özen göstermiyor” cevabını veren katılımcı öğretmen sayısı da tamamına yakın olmakla birlikte, “Hizmetli Personel özen gösteriyor” diye cevap veren az sayıda katılımcı öğretmen olmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, eğitim sisteminin temel yapı taşı olan okulların yüz yüze eğitime devam edebilmesi için Covid 19 salgın süreciyle ilgili açıklanan tedbirlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda tedbirlere idareci, öğretmen, personel ve öğrenciler olarak harfiyen uyulması, öğrenci ve öğretmen devamsızlığının önüne geçecek, eğitim öğretimin yüz yüze ve daha kaliteli şekilde devamı sağlanabilecektir. Veli ziyaretleri gerçekleştirilerek salgın sürecinde okul idaresi tarafından alınan tedbirler anlatılarak, bu tedbirlere okul dışında da öğrencilerin dikkat etmesi konusunda velilerden yardım istenebilir. Covid 19 hastalığı dışında farklı sebeplerle devamsızlık yapan öğrencilerin aileleri ile veli görüşmeleri gerçekleştirilerek okula devamlarında düzenlilik sağlanabilir. Araştırma sonuçlarına göre okul idaresi ve öğretmenlerin maske ve mesafe gibi salgına yönelik tedbirlerin okul içinde daha etkin şekilde kullanılmasını sağlamak için her gün sözlü uyarılarda bulunarak hatırlatabilir. Konuyla ilgili dikkat çekici görsel ve afişleri okul koridorlarına asabilir, veli toplantıları düzenleyerek velileri okulda yapılan salgın tedbiri amaçlı çalışmalarla ilgili bilgilendirebilirler. Araştırma sonucuna göre bu faaliyetlere ek olarak kurallara uymayan kişiler hakkında cezalandırma işlemleri yapılabilir. Ailesinde veya sınıfında pozitif vaka olan kişilerin ev ortamında dikkat etmesi gereken hususlar üzerinde durularak hastalığın daha fazla yayılmaması için çaba sarf edilebilir. Covid 19 salgını ile mücadele konusunda yetkili merciler tarafından açıklanan en önemli tedbirlerden bir tanesi de elleri sabunlu su ile yıkamak olduğu düşünüldüğünde, öğrenci ve personel lavabolarında sabunlar sık sık kontrol edilerek eksiklik olması halinde tamamlanabilir. Araştırmadan elde bir başka sonuca göre ise sınıflardaki sosyal mesafenin yeterli düzeye ulaştırılması için farklı oturma planları ve imkanlar dâhilinde sosyal mesafeyi arttırmak amacıyla sınıflardan sıra azaltılabilir ya da arttırılarak öğrencilerin tekli oturma düzenine geçilmesi sağlanabilir. Bu araştırmanın çalışma grubu Tokat ili Şehit Adem Gövce İlkokulu ile sınırlı olup, araştırma farklı ilkokullar düzeyinde de gerçekleştirilebilir. Araştırma da kullanılan görüşme formundaki mülakat soruları süreç içerisinde karşılaşılan sorunlara ışık tutması adına güncellenerek ortaöğretim düzeyindeki okullarda da araştırma gerçekleştirilebilir. Farklı tür ve bölgelerde benzer bir araştırma yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

1. Aksoğan, M. (2019). Uzaktan Eğitim Bağlamında Harmanlanmış Öğrenme. *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi*. Malatya.
2. Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
3. Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
4. Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Korona virüs pandemisi sürecinin getirisi olan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.

5. Beyhan, M. A. (2008). *1811 İstanbul Veba Salgını, Etkileri ve Alınan Tedbirler*, 1. Uluslararası Türk Tıp Tarihi Kongresi/10. Ulusal Türk Tıp Tarihi Kongresi Bildiri Kitabı, 2. Cilt, 20- 24 Mayıs.
6. Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve agıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
7. Canpolat, U., Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
8. Çilek, A., Uçan, A., Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURANSAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13(49), 308-323.
9. Durgut, E., Büyüksahin, Y. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşleri. 4. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu* (s. 228-245). Online: [www.sead.com.tr](http://www.sead.com.tr).
10. Erduran, A., İnce Muslu, B. (2020). Covid-19 sürecinde lise matematik öğretmen ve öğrencilerinin web tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ejer Congress* (s. 141-153). Anı.
11. Garrett, T. A. (2007). *Economic Effects of the 1918 Influenza Pandemic Implications for a Modern-day Pandemic*. Assistant Vice President and Economist Federal Reserve Bank of St. Louis.
12. Güneş, H. (2009). "Domuz Gribi Ekonomisi". *Milliyet Gazetesi*.
13. İmamoğlu, H. V., Sayimer İmamoğlu, F. (2020). Koronavirüs salgını ve uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmen görüşleri. *Journal of Humanities and tourism research*, 10(4), 742-761.
14. Topçubaşı, T., Cebeci Topçubaşı, G. (2020). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılar ile ilgili veli ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi-4* (s. 686-695). Muğla: Congress Precedings Bildiri Özetleri Kitabı.
15. Topçubaşı, T., Cebeci Topçubaşı, G., Sezgin, G. (2020). Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi-4* (s. 672-685). Muğla: Congress Precedings Bildiri Özetleri Kitabı.
16. Yurtbakan, E., Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977.
17. Ziegler, P. (1972). *Veba, Tarih Mecmuası*. İstanbul: Hayat Yayınları”



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Education ManagementVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2036-2043Arrival  
18 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 64804Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.64804>How to Cite This  
ArticleÖzen Özel A. (2022).  
“Okul Yöneticilerinin  
Örgütsel Sessizliğe  
Etkisini Araştırılan  
2016-2022 Yılları  
Arasındaki Lisans Üstü  
Tezlerin İncelemesi”,  
International Social  
Mentality and  
Researcher Thinkers  
Journal, (Issn:2630-  
631X) 8(65): 2036-  
2043Social Mentality And  
Researcher Thinkers is  
licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.

## Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sessizliğe Etkisini Araştırılan 2016-2022 Yılları Arasındaki Lisans Üstü Tezlerin İncelemesi

Examination of Graduate Thesis Between 2016-2022 Researching the Effect of School Heads on Organizational Silence

Aslıhan Özen Özel<sup>1</sup> <sup>1</sup> Öğretmen., MEB, İzmir, Türkiye

### ÖZET

Bu araştırma, okullarda okul yöneticilerinin örgütsel sessizliğe etkisini ele alan tezlerin doküman incelemesini amaçlamaktadır. Örgütsel sessizlik, örgütlerde ilerlemenin yavaşlamasına neden olan ve beraberinde pek çok sorunun ortaya çıkmasına sebep olan bir iletişim sorunudur. Okullarda örgütsel sessizliğin kaynakları arasında okul yöneticilerinin ne kadar etkisi olduğu önemli bir konudur. Örgütsel sessizlikle ilgili yapılan çalışmaların zenginliği de sorunun tam olarak ortaya konması ve etkili çözüm yolunun geliştirilmesine ışık tutmaktadır. Bu amaçla Türkiye’de yapılan lisans üstü tezlerin bulunduğu bir veri tabanı olan Ulusal Tez Merkezi, 2016-2022 yılları arası ile sınırlandırılarak, “okul müdürü”, “okul yöneticisi”, “örgütsel sessizlik” anahtar kelimeleriyle taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda son 5 yılda okullarda okul müdürleri ve örgütsel sessizlikle ilgili olarak yapılan 22 tez belirlenmiştir. Bu tezlerden yalnızca biri doktora tezi diğerleri ise yüksek lisans tezidir. Tezlerin yürütüldüğü şehirler incelendiğinde on üç farklı şehre dağılım gösterdiği, ancak araştırmaların en fazla İstanbul’da ardından Siirt’te yapıldığı görülmüştür. Enstitü türlerine bakıldığında ise bu konuda sosyal bilimler enstitülerinde daha fazla inceleme yapıldığı söylenebilir. Analizler sonucunda bu tezlerin tamamının nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemiyle tasarlandığı ve örgütsel sessizlik ile liderlik stilleri arasındaki ilişkinin en fazla araştırıldığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmaların örneklemeleri incelendiğinde tamamına yakınında öğretmen görüşleri alındığı, müdürlerin görüşlerinin alınmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticileri, Okul müdürleri, Sessizlik, Örgütsel Sessizlik

### ABSTRACT

This research aims to analyze the documents of the theses that deal with the effect of school administrators on organizational silence in schools. Organizational silence is a communication problem that causes the progress to slow down in organizations and causes many problems to emerge. It is an important issue how much influence school administrators have among the sources of organizational silence in schools. The richness of the studies on organizational silence also sheds light on the full disclosure of the problem and the development of the most effective solution. For this purpose, the National Thesis Center, which is a database of postgraduate theses made in Turkey, was limited to the years 2016-2022 and scanned with the keywords "school principal", "school administrator", "organizational silence". As a result of the scanning, 22 theses about school principals and organizational silence in the last 5 years were determined. Only one of these theses is a doctoral thesis and the others are a master's thesis. When the cities where the theses were conducted were examined, it was seen that they were distributed to thirteen different cities, but the most of the studies were conducted in Istanbul, followed by Siirt. When we look at the types of institutes, it can be said that more studies have been made in social sciences institutes on this subject. As a result of the analyzes, it was determined that all of these theses were designed with the relational survey method, one of the quantitative research methods, and the relationship between organizational silence and leadership styles was investigated the most. In addition, when the samples of the studies were examined, it was determined that almost all of the teachers' opinions were taken and the opinions of the principals were not taken.

**Keywords:** School Administrators, School principals, Silence, Organizational Silence

## GİRİŞ

### Sessizlik ve Örgütsel Sessizlik Kavramları

TDK’da “sükût, gürültü olmama durumu” olarak tanımlanan sessizlik, (TDK, 2019). Latin kökenli bir kelime olarak İngilizce karşılığı “silence”, “rüzgârın dinmesi ya da durmak” anlamlarını içermektedir (Prochnik, 2011). Sesin olmadığı bir durum bazı koşullarda, uyumun, huzurun ve bağlılığın göstergesi olarak nitelendirilir. Bazı koşullarda ise sorunların ve olumsuzlukların habercisidir. Sessizlik, kültürel olarak farklı yorumlanmakla birlikte, genellikle tevazu, konuşmama durumu, kişinin içe kapanması ya da başkalarına olan saygı biçiminde kabul edilir (Şenol ve Aktaş, 2017).

Çolak (2015), sessiz kalma davranışının her zaman eylemsizliği ifade eden pasif bir davranış olmadığını, kasıtlı bir seçim haline geldikten itibaren aktif bir eylem olmaya başladığını vurgulamaktadır. (Şenol ve Aktaş, 2017). Örgüt üyelerinin çoğu örgütsel konuda sessiz kalmayı seçmesi halinde, sessizlik kolektif bir davranış haline gelir (Dan vd., 2009). Bu bağlamda örgütsel sessizlik, “örgütsel değişimin ve gelişimin önündeki kolektif bir engel” olarak tanımlanır. Bazı araştırmacılar ise örgütsel sessizliğin örgüt çalışanlarının örgüt içindeki potansiyel sorunlar ve konularla ilgili görüş ve fikirlerini ifade etmeyerek kendine saklaması olarak tanımlamıştır (Bagheri vd., 2012).





Örgütsel sessizlik, kaynak ve çabaların boşa harcandığı, önerilerin azalmasına neden olan, düşük kolektif ses seviyesi gibi çeşitli biçimler alabilen verimsiz bir örgütsel süreçtir (Shojaie vd., 2011). Bu nedenle, çalışanların sessizlik, çalışanların kurumları için yararlı olabilecek bilgileri kasıtlı veya kasıtsız olarak sakladıkları durumları ifade eder (Taşkıran, 2010). Literatürdeki bazı yaklaşımlar toplum içindeki farklı seslerin ve sessizlik biçimlerinin kamusal sınırların çizilmesinde rol oynadığını savunur. Toplumsal taleplerin ifade edilmesi toplumsal kimliklerin varlığına işaret eder. Aynı zamanda toplumsal dönüşüm üzerinde de önemli etkilerde bulunur (Ferguson 2003).

Örgütsel sessizlik, mevcut uygulamaların amaçlandığı gibi çalışmadığını gösteren olumsuz geri bildirimlerin durmasına neden olarak etkili örgütsel öğrenmeyi engeller (Morrison ve Milliken, 2000). Örgütsel yapı ve güç hiyerarşisi, çalışan sessizliğinin üst yönetimlerin belirleyebildiğinden daha fazla olabileceğini ortaya koymaktadır. Böylece durumlar örgütün iklimini olumsuz etkiler. Bu olumsuz durum, çalışanlar bir üst düzey yönetici ile konuşmazsa gerçekleşebilir (Slade, 2008).

Bir örgütteki sessizliğin yönü yukarıdan aşağıya (yönetimden çalışanlara doğru), aşağıdan yukarıya (çalışanlardan yönetime doğru), yatay (çalışanlar arasında) yönde ortaya çıkabilir. En yaygın türü hiyerarşik düzenin getirdiği aşağıdan yukarıya doğru olandır. Yapılan araştırmalar üst düzey yöneticilere doğru gelişen sessizliğin en üst düzeyden (müdür, işletme sahibi) değil çalışanların bir üst düzeyinden (şef, birim başkanı) kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Yöneticiler bilerek ya da bilmeyerek örgütsel sessizliğin tetikleyicisi olmaktadır (Brinsfield, 2009).

Özetle, örgütlerde çalışanların sessizlik davranışları, anlık bir karardan çok, birçok etkenin dâhil olduğu karmaşık ve birikerek gelişen bir sürecin sonucunu yansıtır. Sessizlik davranışı, rastgele meydana çıkan bir durum değil, çalışanların bilinçli bir şekilde yaptıkları bir tercihtir. Bu bakış açısıyla, örgütsel sessizliğin nedenlerinin ve kaynaklarının belirlenmesi, çözümün geliştirilebilmesi açısından önemlidir.

### Okullarda Örgütsel Sessizlik

Okullar, nesilleri hayata ve geleceğe hazırlayan kurumlardır. Aynı zamanda eğitim kurumları bilgiyi aktaran ve üreten, nitelikli iş gücünün yaratılmasında stratejik bir, bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyerek ülkenin kalkınmasına katkı sağlar. Ülke açısından bu kadar kilit bir görev üstlenmiş olan örgütlerdeki iletişim sorunları, kurumsal hedeflerin de tam olarak yerine getirilmesinin önünde engel teşkil eder. Örgütsel sessizlik, bu iletişim problemlerinden biri olarak sayılabilir. Eğitim kurumlarındaki örgütsel sessizlik durumları, okulun iklimini etkileyerek bütün çalışanları ve öğrencileri etkiler. İlerlemeyi yavaşlatır, yenilikçi üretimler yapmayı, fikirlerini ifade etmenin önüne setler çeker (Uçar, 2017).

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sessizlik düzeyini belirlemek için yapılan bazı çalışmalarda örgütsel sessizlik düzeyinin düşük (Öztürk, 2017; Kahveci, 2010; Öncü, 2017), bazılarının orta düzeyde (Uçar, 2017; Daşçı, 2014; Çakal, 2016) ve bazılarında çok yüksek olduğu (Yenel, 2016; Apak, 2016; Özdemir, 2015) ifade edilmektedir. Kurum ortamına ve ilişki dinamiklerine göre farklı değişkenlerin örgütsel sessizlik üzerinde etkisi olduğu düşünüldüğünde, hangi değişkenlerin bu sonuçlara yol açtığı ve ne düzeyde etki ettiğinin belirlenmesi önemlidir.

Yapılan çalışmalarda, eğitim örgütlerindeki örgütsel sessizliğin kaynakları içinde öğretmenlerin yalnızlık hissi, uyum problemleri, kötü görünmeme, düzeni bozmak istememe, gruplaşmalar gibi nedenlerin yanı sıra yöneticilerin yetersizlikleri, etik ve adil olmayan davranışları, yanlış tutumları, performans düşüklüğü sayılmaktadır (Bildik, 2009; Bayram, 2010; Yanık, 2012; Kahveci ve Demirtaş, 2013). Eğitim kurumlarında örgütsel politikayı belirleyen ve son kararı veren üst düzey yöneticiler olarak okul müdürlerinin örgütsel sessizlik üzerine önemli etkileri olduğu yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Çakıcı, 2008; Alparslan, 2010; Yenel, 2016). Ayrıca okul yöneticilerinin karizmatik liderlik özelliklerinin de örgütsel sessizliği anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir (Ballı, 2018; Öncü, 2017).

Yöneticilerin davranışları sonucu öğretmenlerin değişimin yaşanacağına olan umutsuzluğu, kırgınlık gibi nedenlerle okul içindeki önemli bilgileri kendine saklama, geri bildirim vermeme davranışı geliştirebilirler (Tanoğlu, 2006). Öğretmenlerin sergilediği örgütsel sessizlik davranışları incelendiğinde genellikle “korumacı sessizlik” türünde gösterdikleri, kurumu sahiplendikleri, kendilerini ve meslektaşlarını korumak amacıyla sesiz kaldıklarını göstermektedir (Aladağ, 2019).

Bu açıdan bakıldığında okullarda yaşanan örgütsel sessizliğin yönü araştırılmalı, Okullarda ortaya çıkan örgütsel sessizlik durumlarında okul yöneticilerinin etkisi araştırılmalıdır. Böylece eğitim kurumlarında örgütsel sessizliğin çözümüne yönelik stratejik adımlar atmak mümkün olabilir.

## Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, okullarda meydana gelen örgütsel sessizlik durumlarında okul yöneticilerinin etkilerini araştıran tezlerin doküman incelemesini yapmaktır. Ayrıca okul yöneticilerinin örgütsel sessizlikle ilgili görüşleri de araştırmanın kapsamı içine alınmıştır. Böylece son yıllarda yapılan saha araştırmalarının ışık tuttuğu alanlar ve literatürdeki boşlukları ortaya koyacak bir çalışma ile sonraki çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Okul yöneticileri ve örgütsel sessizlikle ilgili 2016-2022 yılları arasında yürütülen tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
2. Okul yöneticileri ve örgütsel sessizlikle ilgili 2016-2022 yılları arasında yürütülen tezlerin enstitü türüne göre dağılımı nedir?
3. Okul yöneticileri ve örgütsel sessizlikle ilgili 2016-2022 yılları arasında yürütülen tezlerin yürütüldüğü şehirlere göre dağılımı nedir?
4. Okul yöneticileri ve örgütsel sessizlikle ilgili 2016-2022 yılları arasında yürütülen tezlerin araştırma yöntemine ve modeline göre dağılımı nedir?
5. Okul yöneticileri ve örgütsel sessizlikle ilgili 2016-2022 yılları arasında yürütülen tezlerin örnekleme göre dağılımı nedir?
6. Okul yöneticileri ve örgütsel sessizlikle ilgili 2016-2022 yılları arasında yürütülen tezlerin kapsamına göre dağılımı nedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel desenlerden biri olan, doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi ile doğrudan gözlenemeyen bir durumla ilgili elde edilen sesli, yazılı ya da görsel veri kaynağındaki bilgiler, düzenlenerek belirli bir çerçeve içinde değerlendirilir. Böylece veriler anlamlandırılarak yorumlanabilir hale gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Okullarda ortaya çıkan örgütsel sessizlik durumlarının okul müdürleri ile ilişkisini araştıran tezlerin belirlenmesi için Ulusal Tez Merkezi'ndeki çalışmalar 2016-2022 yılları arasıyla sınırlanarak taranmıştır. Araştırma kriterlerine uygun olan çalışmaların belirlenmesinde “örgütsel sessizlik”, “okul yöneticileri” ve “okul müdürleri” anahtar kelimeleri ile aramalar yapılmıştır. Taramalar sonucunda elde edilen ve araştırmaya katılan tezlerin listesi ve kodları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sessizliğe Etkisini Araştıran Tezler.

Kod	Tez	Kod	Tez	Kod	Tez	Kod	Tez
K1	Başar, Ş. 2022	K7	Gök, M.İ. 2020	K13	Pektaş, H.M. 2019	K19	Yenel, K. 2016
K2	Altınlı, O. 2022	K8	Aladağ, C. 2019	K14	Canitez, S. 2018	K20	Aydın, F. 2016
K3	Azimi, M. 2021	K9	Uzman, Z. 2019	K15	Dervişoğlu, Ç. 2017	K21	Apak, F. 2016
K4	Bilgin, K.V. 2021	K10	Özdemir, N. 2019	K16	Altın, A. 2017	K22	Çakal, G. 2016
K5	Sevindim, K.Y. 2020	K11	Girgin, S. 2019	K17	Öncü, B. 2017		
K6	Bozgöz, İ.E. 2020	K12	Deviren, İ. 2019	K18	Güler, T. 2017		

Tablo 1’e göre, araştırmaya katılmaya uygun olduğu düşünülen 22 tez çalışması olduğu belirlenmiştir. Bu tezlere ait ayrıntılar derlenerek bir excel tablosunda ayrıntılı olarak listelenmiş, araştırmanın araştırma sorularına uygun olarak ayrı ayrı tablolar halinde frekanslar bulgularında sunulmuştur.

## BULGULAR

### Araştırmaların Yayınlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Okul yöneticilerinin örgütsel sessizliğe etkisini araştıran tezlerin doküman incelemesi sonucunda 2016-2021 yılları arasındaki dağılımı Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Yayınlanan araştırmaların yıllara göre dağılımlı.

Yayım Yılı	Tezler	N
2022	K1, K2	2
2021	K3, K4	2
2020	K5, K6, K7	3
2019	K8, K9, K10, K11, K12, K13	6
2018	K14	1
2017	K15, K16, K17, K18	4
2016	K19, K20, K21, K22	4

Tablo 2'ye göre, okul müdürleri ve örgütsel sessizlik ile ilgili en yüksek sayıda (6) alışmanın 2019 yılında yapıldığı belirlenmiştir. 2016 ve 2017 yıllarında 4'er tez olduğu 2018 yılında ise bir tez olduğu, en fazla çalışmanın olduğu 2019 yılından sonra ise bu konuya olan ilginin azaldığı ve çalışma sayısının 2'ye düştüğü gözlenmektedir. Son yıllara doğru konuyla ilgili olarak yapılan çalışmaların azaldığı belirlenmiştir.

### Araştırmanın Yapıldığı Şehir

Okul yöneticilerinin örgütsel sessizliğe etkisini araştıran tezlerin doküman incelemesi sonucunda çalışmaların yürütüldüğü Şehirlere göre dağılımlı Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Yayınlanan araştırmaların yıllara ve türlerine göre dağılımlı.

Şehir	Tezler	N
İstanbul	K6, K9, K11, K14, K15, K17, K21	7
Siirt	K1, K7, K12	3
Ankara	K16, K19	2
Mersin	K2	1
Erzurum	K3	1
Samsun	K4	1
Kırşehir	K5	1
Van	K8	1
anakkale	K10	1
Malatya	K13	1
Uşak	K18	1
Denizli	K20	1
Bolu	K22	1

Tablo 3'e göre, okul müdürleri ve örgütsel sessizlik ile ilgili en yüksek sayıda (7) alışmanın İstanbul'da yürütüldüğü belirlenmiştir. Ardından Siirt'te 3 tez ve Ankara'da 2 tezin yürütüldüğü, diğer 10 Şehirde ise birer çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Diğer Şehirler arasında Mersin, Erzurum, Samsun, Kırşehir, Van, Çanakkale, Malatya, Uşak, Denizli, Bolu yer almaktadır. Tezlerin yürütüldüğü Şehirlerle araştırmaların yapıldığı Şehirler arasında ise 7 tezin (K4, K7, K11, K12, K17, K18, K22) farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

### Araştırmanın Yapıldığı Enstitü Türü

Okul yöneticilerinin örgütsel sessizliğe etkisini araştıran tezlerin doküman incelemesi sonucunda enstitü türüne göre dağılımlı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Yayınlanan araştırmaların enstitü türüne göre dağılımlı.

Enstitü Türü	Kodlar	N
Eğitim Bilimleri Enst.	K2, K3, K8, K10, K13, K16, K18, K22	8
Sosyal Bilimleri Enst.	K1, K5, K7, K9, K12, K14, K15, K17, K19, K20, K21	11
Lisansüstü Eğitim Enst.	K4, K6, K11	3

Tablo 4'e göre, okul müdürleri ve örgütsel sessizlik ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak sosyal bilimler enstitülerinde (11 tez) yapıldığı, ardından eğitim bilimleri enstitüleri (8) ve lisansüstü eğitim enstitülerinde (3 tez) yapıldığı belirlenmiştir.

### Örneklem Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin örgütsel sessizliğe etkisini araştıran tezlerin doküman incelemesi sonucunda çalışmalarda örneklem olarak bir alışma (K10) dışında diğer tüm çalışmalarda öğretmenlerin görüşlerinin alındığı belirlenmiştir. Örneklem sayı aralıklarıyla ilgili kodlar ise Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Çalışma grubu sayısına yönelik bulgular.

Çalışma Grubu Sayı Aralığı	Kaynak Tez	N
1-100 kişi	K10, K17	2
101-200 kişi	K18	1
201-300 kişi	K5, K9, K10, K14, K16, K20, K21	7
301-400 kişi	K8, K11, K15, K19	4
401-500 kişi	K7, K12, K22	3
501-1000 kişi	K1, K2, K3, K4, K6, K13	6

Tablo 5'e göre, okul müdürleri ve örgütsel sessizlik ile ilgili en yüksek sayıda (7) çalışma ile 101-200 kişilik örneklem aralığında gerçekleşmiştir.

### Araştırma Modeli ve Yöntemine Yönelik Bulgular

Okul yöneticileri ve örgütsel sessizlikle ilgili tezlerin doküman incelemesi sonucunda belirlenen tezlerde kullanılan yöntemler ve modeller incelendiğinde tüm çalışmaların nicel desende ve ilişkisel tarama modelinde olduğu belirlenmiştir. İlişkilerin araştırıldığı çalışmalarda nicel ve karma desenin ağırlıklı olması beklenen bir sonuçtur. Ancak bu çalışmanın kapsamı daha geniş tutulmuş, okul yöneticilerinin örgütsel sessizlikle ilgili görüşlerini alan araştırmaların belirlenmesi de amaçlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında okullarda örgütsel sessizlik ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışma bulunamamıştır.

### Araştırma Kapsamına Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin örgütsel sessizliğe etkisini araştıran tezlerin doküman incelemesi sonucunda çalışmaların örgütsel sessizlik ile ilişkisini incelediği diğer değişkenlere göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Başlıkta konuya yaklaşımların dağılımı.

Araştırma Konusu	Kaynak Tez	N
Liderlik Stilleri/Tarzları/Davranışları	K1, K2, K8, K13, K14, K16, K17, K18	8
Güç Kaynakları	K6, K11, K12, K20	4
Yönetim/Yöneticilik Tarzları	K5, K16	2
İletişim Becerileri	K3, K9	2
İş Doyumu	K3	1
Kindarlık Davranışları	K4	1
Yönetim Becerileri	K15	1
Göreceli Yoksunluk	K2	1
Gücü Kullanma Biçimleri	K21	1
Farklılıkların Yönetimi	K7	1
Duygusal Zekâ Seviyeleri	K10	1
Örgütsel Sinizim	K10	1
Motivasyon Düzeyleri	K12	1
Örgütsel Vatandaşlık	K19	1
Katılım	K22	1

Tablo 6'ya göre, okul müdürleri ve örgütsel sessizlik ile ilgili en yüksek sayıda (8) çalışma liderlik konularında yapılmıştır. Ardından güç kaynakları, yönetim tarzları ve iletişim stilleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin örgütsel sessizliğe etkisini ele alan tezlerin doküman incelemesini amaçlamaktadır. Örgütsel sessizlik, örgütlerde ilerlemenin yavaşlamasına neden olan ve beraberinde pek çok sorunun ortaya çıkmasına sebep olan bir iletişim sorunudur. Okullarda örgütsel sessizliğin pek çok farklı kaynağı vardır. Bu kaynaklar arasında okulun politika ve son karar alıcısı olan okul yöneticilerinin ne kadar etkisinin olduğu önemli bir konudur. Bu çalışma ile örgütsel sessizlikle ilgili yapılan çalışmaların zenginliği gözden geçirilmiştir, sonraki çalışmalar için bir yol çizmek hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin örgütsel sessizlikle ilgili görüşlerini inceleyen ya da okul müdürlerinin örgütsel sessizliğe olan etkisini ele alan tezlerin son beş yıldaki dağılımını belirlemektir. Bu amaçla Türkiye'de yapılan lisans üstü tezlerin bulunduğu bir veri tabanı olan Ulusal Tez Merkezi, 2016-2022 yılları arası ile sınırlandırılarak, "okul müdürü", "okul yöneticisi", "örgütsel sessizlik" anahtar kelimeleriyle taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda son 5 yılda okullarda okul müdürleri ve örgütsel sessizlikle ilgili olarak yapılan 22 teze belirlenmiştir. Bu tezlerden yalnızca biri doktora tezi (Azimi, 2021) diğerleri ise yüksek lisans tezidir.

Tezlerin yürütüldüğü şehirler incelendiğinde on üç farklı şehre dağılım gösterdiği, ancak araştırmaların en fazla İstanbul'da ardından Siirt'te yapıldığı görülmüştür. Enstitü türlerine bakıldığında ise bu konuda sosyal

bilimler enstitülerinde daha fazla inceleme yapıldığı söylenebilir. Okul müdürleri ve örgütsel sessizlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların en fazla İstanbul'da yürütüldüğü belirlenmiştir. Ardından Siirt'te 3 tez ve Ankara'da 2 tezin yürütüldüğü, diğer 10 şehirde ise birer çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Diğer şehirler arasında Mersin, Erzurum, Samsun, Kırşehir, Van, Çanakkale, Malatya, Uşak, Denizli, Bolu yer almaktadır. Tezlerin yürütüldüğü şehirlerle araştırmaların yapıldığı şehirler arasında ise 7 tezin (Bilgin, 2021; Gök, 2020; Özdemir, 2019; Deviren, 2019; Öncü, 2017; Güler, 2017; Çakal, 2016) farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda okul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşlerine doğrudan yer veren yalnızca bir çalışma olduğu (Özdemir 2019) olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların tamamına yakını ise okul müdürlerinin bazı özelliklerinin örgütsel sessizlik üzerine etkisini öğretmenlerin görüşüne göre belirlemeyi amaçladığı belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin örgütsel sessizliğe etkisini araştıran tezlerin doküman incelemesi sonucunda belirlenen tezlerde kullanılan yöntemler ve modeller incelendiğinde tüm çalışmaların nicel desende ve ilişkisel tarama modelinde olduğu belirlenmiştir. İlişkilerin araştırıldığı çalışmalarda nicel ve karma desenin ağırlıklı olması beklenen bir sonuçtur. Ancak bu çalışmanın kapsamı daha geniş belirlenmiş, okul yöneticilerinin örgütsel sessizlikle ilgili görüşlerini ele alan araştırmaların belirlenmesi de amaçlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında okullarda örgütsel sessizlik ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılmadığı dikkati çekmektedir. Bu bağlamda Arlı (2013), nitel desende ve okul müdürlerinin görüşlerine yer veren önemli bir çalışma olarak model alınarak farklı alanlarda tekrarlanabilir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, nitel, nicel ve karma çalışmaların artırılarak, tezlerin uygulandığı alan, örneklem sayısının, hedef kitlenin ve araştırma modelinin zenginleştirilmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

1. Aladağ, C. (2019). "Lise müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
2. Alparslan, A. M. (2010). "Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma", Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
3. Altın, A. (2017). "Ortaöğretim müdürlerinin yöneticilik tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
4. Altınlı, O. (2022). "Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ve göreceli yoksunlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
5. Apak, F. (2016). "Okul yöneticilerinin gücü kullanma biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
6. Arlı, D. (2013). İlkokul Müdürlerinin Örgütsel Sessizlik ile İlgili Görüşleri. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (2), 69-84.
7. Aydın, F. (2016). "Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları", Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
8. Azimi, M. (2021). "Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel sessizlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Erzurum ili örneği)", Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
9. Bagheri, G., Zarei, R. & Aeen, M.N. (2012), Organizational Silence (Basic Concepts and Its Development Factors), Ideal Type of Management, 1 (1), 47- 58.
10. Ballı, F. (2018). "Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin gösterdiği karizmatik liderlik davranışlarının okullarda görülen örgütsel sessizliği yordama düzeyi", Yüksek lisans tezi., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
11. Başar, Ş. (2022). "Lise yöneticilerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

- 12.Bayram, T. Y. (2010). "Üniversitelerde örgütsel sessizlik", Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- 13.Bildik, B. (2009). "Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi". Yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- 14.Bilgin, K.V. (2021). "Okul müdürlerinin kindarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- 15.Bozgöz, İ.E. (2020). "Okul yöneticilerinin kullandıkları konumsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- 16.Brinsfield, C. T., (2009). Employee silence: investigation of dimensionality, development of measures, and examination of related factors, Yayınlanmış Doktora Tezi, The Ohio State Üniversitesi, Amerika, 2009.
- 17.Canitez, S. (2018). "Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sessizlik üzerine etkisi", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 18.Çakal, G. (2016). "Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Tekirdağ ili örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- 19.Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri algılanan sonuçlar üzerine bir araştırma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18 (1), 117-134.
- 20.Çolak, H. E. (2015). Örgütsel sessizlik. NE Özler İçinde, Örgütsel Davranışta Güncel Konular, 363-396.
- 21.Dahl, R. A. (2010). Demokrasi üzerine. (Çev. B. Kadıoğlu). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- 22.Dan, Jun, W and Jiu-cheng, M. (2009). "Organizational silence; a survey on employees working in a Telecommunication Company". London.
- 23.Daşçı, E. (2014). "İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki", Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 24.Derivoğlu, Ç. (2017). "Okul yöneticilerinin algılanan yönetim becerileri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: Beyoğlu ilçesi örneği", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 25.Deviren, İ. (2019). "İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- 26.Ferguson, K. 2003. "Silence: A Politics." Contemporary Political Theory 2: 49–65.
- 27.Girgin, S. (2019). "Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- 28.Gök, M.İ. (2020). "Öğretmenlerin okullardaki farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- 29.Güler, T. (2017). "Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- 30.Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(43), 167-182.
- 31.Kahveci, G. ve Demirtaş, Z (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. Eğitim ve Bilim, 38(167), 50-64.
- 32.Kahveci, G., (2010). İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- 33.Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world, Academy of Management Review, 25(4), 706-725.

- 34.Öncü, B. (2017). "Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kırklareli ili örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 35.Özdemi, N. (2019). "İlk ve orta okullardaki yöneticilerin duygusal zekâ seviyeleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizim ve örgütsel sessizlik seviyeleri arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- 36.Özdemir, Ş. (2015). "Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki", Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 37.Öztürk, F.T. (2017). "Liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik ve tükenmişlik düzeyi üzerine etkisi: Bir alan araştırması", Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 38.Pektaş, H.M. (2019). "Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin analizi", Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- 39.Prochnik, G. (2011). In pursuit of silence: listening for meaning in a world of noise. New York: Anchor Books.
- 40.Sevindim, K.Y. (2020). "Lise müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini yordama düzeyi", Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- 41.Shojaie, S. Matin, Z.H. ve Barani, G. (2011). Analyzing the Infrastructures of Organizational Silence and Ways to Get Rid of it. Procedia - Social and Behavioral Sciences 30 (2011) 1731 – 1735.
- 42.Slade, M.R. (2008). The adaptive nature of organizational silence: a cybernetic exploration of the hidden factory, George Washington University.
- 43.Şenol, S. & Aktaş, H. (2017). Algılanan örgütsel demokrasinin örgütsel sessizlik tutumlarına etkisi: İstanbul'da tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir işletme çalışanları üzerinde araştırma, UIİİD-IJEAS, 16. UİK Özel Sayısı, 833-850.
- 44.Tanoğlu, Ş.Ç. (2006). "İşletmelerde yıldırmanın (mobbing) değerlendirilmesi ve bir yüksek öğrenim kurumunda uygulama". Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 45.Taşkıran, E. (2010). Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- 46.Türk Dil Kurumu (2019). Okullar için Türkçe sözlük. 8. Baskı, Ankara: TDK Yayınları.
- 47.Uçar, R. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, özel sayı:2.
- 48.Uzman, Z. (2019). "İlkokul yöneticilerinin algılanan iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 49.Yanık, C. (2012). "Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 50.Yenel, K. (2016). "İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 51.Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Turkish LanguageVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2044-2056Arrival  
19 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 64829Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.64829>How to Cite This Article

Bulak, Ş. (2022). "Türkiye Türkçesinde Sınırları Tam Olarak Belirlenmemiş Bir Kelime Grubu: Sayı İsmi Grubu", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2044-2056



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Türkiye Türkçesinde Sınırları Tam Olarak Belirlenmemiş Bir Kelime Grubu: Sayı İsmi Grubu

A Word Group With Fully Undetermined Limits In Turkey Turkish: Number Name Group

Şahap Bulak<sup>1</sup> <sup>1</sup> Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Siirt, Türkiye

### ÖZET

Türkçe Türkçesi kelime grupları ile ilgili araştırmalar genellikle sık kullanılan kelime grupları üzerinde yoğunlaştığı için hakkında çözülmesi gereken birtakım sorunlar bulunan bazı kelime grupları ikinci planda kalmıştır. Bu şekilde ikinci planda kalan ve Türkiye Türkçesinde en az tartışılan kelime gruplarından biri olan sayı ismi grubu ile ilgili çözülmesi gereken birtakım sorunlar bulunmaktadır. Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesine zarar verecek boyutta mühim olan bu sorunlar yeterince tartışılmadığından bir çözüme kavuşturulamamış ve bu konuda öne sürülmüş doğruluğu tartışmalı bilgiler günümüze kadar tekrar edilegelmiştir. Terim adı, tanımı ve sınırlarının belirlenmesi gibi çeşitlilik arz eden bu sorunlar çözüldüğünde sayı ismi grubunun sınırları tam ve doğru bir şekilde belirlenmiş olacak, sayı ismi grubu dolayısıyla kelime gruplarının öğrenilmesi ve öğretilmesine katkı verilecektir.

Bu çalışmada, Türkçe'nin kuralları, söz dizimi özellikleri ile tarihî gelişim süreci dikkate alınarak sayı ismi grubu bütün yönleriyle incelenmiştir. Öncelikle dilbilgisi ve söz dizimi kaynakları ile diğer bilimsel yayınlarda bu kelime grubu ile ilgili öne sürülmüş fikirler eleştirel bir bakış açısıyla özetlenerek bu konudaki yanlış yaklaşımlara dikkat çekilmiştir. Daha sonra sayı ismi grubunun tanımı, terim adı, yapısı, kuruluş şekilleri, unsurları ve unsurları arasındaki ilişki irdelenmiş, söz konusu kelime grubu, kelime grupları ve cümle içerisindeki yeri ile cümledeki görevleri bakımından ele alınıp bütün özellikleri belirlenmiş, bu özellikler Türk Edebiyatının mutena eserlerinden alınan örneklerle somutlaştırılmıştır. Böylece sayı ismi grubunun sınırlarının tam ve doğru bir şekilde belirlenmesine dolayısıyla doğru anlaşılması, öğrenilmesi ve öğretilmesine katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe, Türkiye Türkçesi, Söz Dizimi, Kelime Grupları, Sayı İsmi Grubu

### ABSTRACT

Since researches on Turkey Turkish word groups tend to focus on frequently used word groups, some word groups that have some problems to be solved have taken back seat. There are some problems that need to be solved on group of number nouns, which is one of the least discussed word groups in Turkey Turkish. Problems in question, which are critical to such an extent that they damage the learning and teaching of Turkish, remained unsolved because they were not discussed sufficiently and thus controversial information set forth on this subject has been repeated until today. When these diverse problems such as term name, definition and fixation of its limits are resolved, the limits of the number name group will be determined precisely and correctly, and thus, it will contribute to the learning and teaching of the number noun group and accordingly to the word groups.

In this study, the group of number nouns has been examined in all its aspects, considering the rules of Turkish, syntax features and historical development process. Primarily the ideas put forward on this word group in grammar and syntax resources and other scientific publications were summarized with a critical point of view, and incorrect approaches on this subject were remarked. Then the number noun group; definition, term noun, structure, formation, elements and the relationship between elements were examined. The word group in question was tackled in terms of word groups, its place in the sentence and its functions in the sentence, and all its features were determined. These features have been concretized with examples taken from the distinguished works of Turkish Literature. Thus, it has been tried to contribute to the precise and correct fixation of the limits of the number noun group, thus to the correct understanding, learning and teaching of this word group.

**Keywords:** Turkish, Turkey Turkish, Syntax, Word Groups, Number Name Group

## GİRİŞ

Türkiye Türkçesi kelime grupları ile ilgili araştırmalar daha çok isim tamlaması grubu ve sıfat tamlaması grubu gibi sık kullanılan kelime grupları üzerinde yoğunlaştığı için unvan grubu, sayı ismi grubu gibi hakkında çözülmesi gereken birtakım sorunlar bulunan bazı kelime grupları ikinci planda kalmıştır. Bu sebeple söz konusu kelime grupları hakkındaki sorunlar bir çözüme kavuşturulamamış ve bunlarla ilgili öne sürülmüş doğruluğu tartışmalı bilgiler günümüze kadar tekrar edilegelmiştir. Türkçe söz diziminin bütün yönleriyle aydınlatılabilmesi için Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesine zarar verecek boyutta mühim olan bu sorunların tek tek ele alınıp çözülmesi büyük önem arz etmektedir. Onun için büyük-küçük, önemli-önemsiz demeden Türkçe söz dizimi dolayısıyla dilbilgisi ile ilgili bütün sorunların analitik gramer esaslarına göre yeniden ele alınıp kabul görebilir bir çözüme kavuşturulması gerekir. Çok çeşitlilik arz eden söz konusu sorunlar çözüldüğünde Türkçenin var olan sorunları çözülmüş, aydınlatılmayan yönleri aydınlatılmış; dilbilgisi, doğruluğu kabul görmeyen bilgilerden arınmış olur. Böylece Türkçenin dil özellikleri tam ve doğru belirlenmiş olacak, öğrenilmesi ve öğretilmesi daha da kolaylaşacaktır.



Türkiye Türkçesinde en az tartışılan kelime gruplarından biri sayı ismi grubudur. Bugüne kadar yeterli sayıda bilimsel araştırmaya konu olmayan bu kelime grubuyla ilgili çözülmesi gereken birtakım sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunların başında terim adı sorunu gelir. Sözlük anlamı, “*herhangi bir ölçüm değerini gösteren birim*” olan “sayı” kavramı, esas itibarıyla rakamlarla gösterilir. Ancak sayılar rakamlarla olduğu gibi bu rakamların ismi olan kelimelerle de ifade edilebilir. Sayıları ifade eden kelimelere “sayı ismi” denir. Dilbilgisi ve söz dizimi kaynaklarına bakıldığında kullanım sıklıkları değişmekle birlikte söz konusu kelime grubu için “*sayı grubu, sayı birliği, sayı öbeği, sayı sözcüklü sözcü*” gibi çeşitli terim adlarının kullanıldığı görülür (Ergin 1993:369; Karahan 1999:35; Özmen 2013:108; Özkan- Sevinçli 2011:96; Aktan 2016:53; Özkan vd. 2016:107; Böler 2019:138 Karaağaç 2011:155;Delice 2012:29). Görüldüğü üzere söz konusu kelime grubu için kullanılan terim adlarının hemen hepsi “sayı ismi” yerine “sayı” kelimesi ile başlamaktadır. Oysa bilimin ortak dili olan terimlerin her bir kavram için işlem kaplam sorunu olmayan tek bir addan oluşması idealdir. Bu açıdan bakıldığında sayı ismi grubu için kullanılan terim adları, birden çok olduğu için sayı bakımından; içeriğini tam olarak yansıtmadığı yani efradını cami, ağyarını mani olmadığı için de nitelik bakımından ideal değildir. Bilginin eğitimi eğitimsiz hemen herkes tarafından kolayca anlaşılabilmesi için terimlerin içeriğini tam olarak yansıtmaması gerekir. Bu sebeple bilimin ortak dili olan terimler seçilirken öncelikle “efradını cami, ağyarını mani” olmasına dikkat edilmelidir. Sayıları ifade eden kelimelerden oluşan sayı ismi grubu, rakamlarla değil, kelimelerle ifade edilen sayı isimlerinden oluştuğu için bu kelime grubunu ifade eden terim adının da buna uygun olarak seçilmesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında bugüne kadar sayı ismi grubu için kullanılan terim adlarının işlem- kaplam bakımından uygun olmadığı yani “efradını cami, ağyarını mani” olmadığı görülür.

Sayı grubu ile ilgili sorunlardan biri de tanımdır. Dilbilgisi ve söz dizimi kaynaklarına bakıldığında sayı ismi grubunun birçok kaynakta tanımlanmadığı, sadece Türkçe sayıların ifade şekilleri hakkında bilgi verilerek geçirildiği görülür. Bu yaklaşımı ilk sergileyen Muharrem Ergin’dir. Ergin, “Türk Dil Bilgisi” adlı eserinde sayı grubunu tanımlamak yerine Türkçede sayıların “*bir, beş, sekiz, kırk, yüz*” gibi tek kelime ile, “*beş yüz, üç bin, iki milyon, dört milyar*” gibi basamak ismi ile ve “*yirmi iki, yüz elli üç, üç yüz kırk, sekiz yüz altmış dokuz*” gibi ara sayı ile bitenler olmak üzere üç farklı şekilde karşılandığını belirtip ara sayı ile biten sayı isimlerini sayı ismi grubu; basamak adı ile biten sayı isimlerini sıfat tamlaması olarak değerlendirmiştir. Daha sonra sayı ismi grubu olarak kabul ettiği ara sayı ile biten sayı isimlerinden oluşan kelime grubunun özelliklerini saymış ve Eski Türkçede sayı ifadesi hakkında bilgi vererek konuyu tamamlamıştır (Ergin 1993:369). Muharrem Ergin ile başlayan bu yaklaşım birçok dilci tarafından kabul görmüş, aşağı yukarı benzer şekilde tekrar edilerek bugüne gelinmiştir (Karahan 1999:35; Özmen 2013:108; Özkan- Sevinçli 2011:96; Aktan 2016:53; Özkan vd. 2016:107; Böler 2019:138; Karaağaç 2011:155; Delice 2012:29). Muharrem Ergin’in söylediklerini tekrar etmekle birlikte sayı ismi grubunu tanımlayan dilciler de vardır. Ancak genellikle “*basamak sistemine göre sıralanmış sayı isimleri topluluğu*” şeklinde yapılan bu tanımlar efradını cami, ağyarını mani olmaktan çok uzaktır. (Karahan 1999:35; Özkan- Sevinçli 2011:96; Aktan 2016:53; Korkmaz 2010:181). Ayrıca söz konusu tanımdan sonra birden çok kelimedenden oluşan sayı isimleri sıfat tamlaması ve sayı grupları olmak üzere iki farklı kelime grubu şeklinde örneklendirilmiş, böylece yapılan tanımla ters düşülmüştür. Kısacası bugüne kadar sayı ismi grubu, içeriğini tam olarak yansıtabilecek bir şekilde tanımlanmamış, dolayısıyla hakkında bir kabul birliği sağlanamamıştır. Sayı ismi grubu ile ilgili sorunların çözülebilmesi ve bu kelime grubunun kolay anlaşılabilmesi, doğru öğrenilebilmesi ve öğretilmesi için öncelikle “efradını cami, ağyarını mani” bir şekilde tanımlanması gerekir.

Sayı grubu ile ilgili en büyük sorun, “*on beş, yüz on iki, bin üç yüz yirmi altı*” gibi ara sayıyla biten sayı isimleri ile “*beş bin, altı yüz, bir milyon, on iki milyar*” gibi basamak adlarıyla biten sayı isimlerinin farklı kelime grupları olarak değerlendirilmesidir. Esas itibarıyla sayı isimlerinden oluşan söz konusu sayı ifadeleri, genellikle unsurları arasındaki ilişki ve vurgularından dolayı farklı kelime grupları olarak değerlendirilmekte, “sayı ismi + basamak ismi” şeklinde kurulan sayı ismi grupları, dilbilgisi ve söz dizimi kaynaklarında unsurlar(sayı ismi ile basamak ismi) arasındaki niteleme/belirtme ilişkisi ve farklı vurgusundan dolayısıyla genellikle sıfat tamlaması grubu olarak kabul edilmektedir. (Karahan 1999:35; Özmen 2013:108; Özkan- Sevinçli 2011:96; Aktan 2016:53; Özkan vd. 2016:107; Böler 2019:138; Karaağaç 2011:155; Delice 2012:29). Sayı isimlerinden oluşan kelime grubunun iki farklı kelime grubu olarak değerlendirilmesine yetmeyen bu ayrıntının ön plana çıkarılması, gereksiz bir kargaşaya sebep olmakta, bu kargaşa söz konusu kelime grubunun öğrenilmesi ve öğretilmesini zorlaştırmakta, bu zorluk genç beyinlerin sayı ismi grubunu tam ve doğru bir şekilde kavramalarını engellemektedir.

“Sayı ismi + basamak ismi” şeklinde kurulan sayı ismi gruplarının unsurları arasında niteleme/belirtme ilişkisi vardır. Ancak bu ilişki, sıfat ile isim arasındaki güçlü niteleme/belirtme ilişkisinden farklı olup isim ile isim arasında nicelik/nitelik belirleme üzerine kurulmuş bir ilişkidir. Ayrıca sadece bu tür sayı ismi grupları değil, ayrılma grubu, eşitlik grubu ve “*Doktor Ahmet, Deli Emin*” gibi bazı unvan gruplarında da kelime grubunu

oluşturan unsurlar arasında niteleme/belirtme ilişkisi vardır. Söz konusu kelime grupları bazı yönleriyle sıfat tamlaması grubu ile benzeşse de yapı ve işlev bakımından farklı kelime gruplarıdır. Bu durum, “*beş bin, altı yüz, bir milyon, on iki milyar*” gibi basamak adlarıyla biten sayı ismi grupları için de geçerlidir. Sayı ismi grubunu diğer kelime gruplarından ayıran temel özelliği işlevi olduğuna göre sayı ismi grupları, unsurları arasındaki ilişki ve farklı vurguları sebebiyle kendi arasında iki alt gruba ayrılabilir ancak söz konusu farklılıklar esas itibarıyla sayıları ifade etmek üzere bir araya getirilen sayı isimlerinin farklı kelime grupları olarak değerlendirilmesi için yeterli değildir.

Bu çalışmada, Türkçe'nin kuralları, söz dizimi özellikleri ile tarihî gelişim süreci dikkate alınarak sayı ismi grubu bütün yönleriyle incelenmiştir. Öncelikle dilbilgisi ve söz dizimi kaynakları ile diğer bilimsel yayınlarda bu kelime grubu ile ilgili öne sürülmüş fikirler eleştirel bir bakış açısıyla özetlenerek bu konudaki yanlış yaklaşımlara dikkat çekilmiştir. Daha sonra sayı ismi grubu; tanımı, terim adı, yapısı, kuruluş şekilleri, unsurları ve unsurları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Söz konusu kelime grubu, kelime grupları ve cümle içerisindeki yeri ve cümledeki görevleri bakımından ele alınıp bütün özellikleri belirlenmiş ve bu özellikler Türk Edebiyatının mutena eserlerinden alınan örneklerle somutlaştırılmıştır. Böylece sayı ismi grubunun sınırlarının tam ve doğru bir şekilde belirlenmesine dolayısıyla doğru anlaşılması, öğrenilmesi ve öğretilmesine katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

## TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE SAYI İSMİ GRUBU

### Tanımı ve Terim Adı

Sayıları ifade etmek üzere bir araya getirilen kelimelerden oluşan kelime grubuna *sayı ismi grubu* denir: *üç yüz altmış beş, on iki, yedi yüz on bir, altı milyon, beş yüz yetmiş bir, on bin* gibi. Dilbilgisi kaynakları ve ilgili yayınlarda “*sayı ismi grubu, sayı grubu, sayı birliği, sayı sözcüklü sözce, sayı öbeği*” gibi farklı şekillerde adlandırılan bu kelime grubunun en doğru terim adı *sayı ismi grubudur*. Kapsamı sayı isimleriyle sınırlı olan bu kelime grubu, Türkiye Türkçesinde sık kullanılan kelime gruplarından biridir.

### Kuruluşu ve Yapısı

**1.2.1.** Sayıları ifade etmek üzere bir araya getirilen kelimelerden oluşan sayı ismi grubu, genellikle “**sayı ismi + sayı ismi + ...**” şeklinde kurulur: *kırk beş, üç yüz altmış beş, bir milyon yüz on iki, yetmiş iki bin on üç* gibi.

*Başta ağanın on altı yaşlarındaki yuvarlak yüzlü, al yanaklı, siyah kâküllü, mor şalvarlı, başörtülü, gözleri yerde, utangaç gelini olmak üzere hepsi elimizi öptüler; yerlere diz çöküp bağdaş kurdular.* (DDY/ŞN)

*Eski Erzurum'da bu ticaret hayatı ve kervan yolu otuz iki sanatı besledi.* (BŞ/AHT)

*Mücellâ kendi otuz sekiz yaşını düşündü.* (M/NB)

*Çapı on iki metreyi geçmeyen bir silindir şeklinde epeyce yükseldikten sonra birdenbire daralıyor.* (BSKH/SA)

*Ve şehvetin yüz bin türlü kaynağı vardır.* (SG/YKK)

*1237'de Alâeddin'in cenazesi şehre getirildiği zaman Mevlânâ yirmi dokuz, dostum Abdülbâki Gölpınarlı'nın çok yerinde tahmini kabul edilirse otuz üç, otuz dört yaşlarında, Baba İshak isyanında otuz sekiz, Köseadağ Muharebesi'nde kırk, kırk bir yaşlarında idi.* (BŞ/AHT)

*Şimdi yanında, yol parası içinde, yüz yirmi beş lirası vardı.* (B/SA)

*Yola çıkalı on beş gün oluyormuş.* (Y/YKK)

*İki bin yedi yüz elli sandığın tutarı olan sekiz bin iki yüz elli lira Halil Eğinli'den peşin peşin alındı.* (P/SA)

*O yüzden Asım'a tam dört bin dört yüz kırk üç dirhem som altın verildi ki bu on okka demektir.* (A/İOA)

**1.2.2.** Bazı sayı ismi grupları “**sayı ismi+ basamak ismi**” şeklinde kurulur. Bu tür sayı ismi grupları, dilbilgisi kaynaklarında genellikle sayı ismi ile basamak ismi arasındaki niteleme/belirtme ilişkisi ve farklı vurgularından dolayı sıfat tamlaması grubu olarak değerlendirilmektedir (Karahan 1999:35; Özmen 2013:108; Özkan- Sevinçli 2011:96; Aktan 2016:53; Özkan vd. 2016:107; Böler 2019:138; Karaağaç 2011:155; Delice 2012:29). Ancak basamak isimleri de sayıları ifade ettiği için bu tür sayı ismi gruplarını “**sayı ismi + sayı ismi + ...**” şeklinde kurulan sayı ismi gruplarından farklı değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir. Bu sebeple, sayıları ifade etmek üzere bir araya getirilen kelimelerden oluşan bütün kelime gruplarını sayı ismi grubu saymak gerekir.

*Bu fosil yirmi beş bin yıl öncesine ait.*

İş yerinden **on iki milyar** alacağı vardı.

Arabasını **elli beş milyona** satan adam, çok sonra dolandırıldığını anlamıştı.

**Beş yüz** lira sermaye ile bin, **bin beş yüz**, **iki bin** lira kazandı. (GM/ÖS)

Elime **bin iki yüz** lira kadar bir şey geçti. (BL/ÖS)

Bir sürpriz. Bakarsın **altı yedi yüz** lira cebindedir. (AŞ/SFA)

Hele o çobanlar? diye derin derin bir ah çekti, **bin beş yüz** koyunundan nihayet elli tane bıraktı. (YÖ/ÖS)

**1.2.3.** Sayı ismi grupları genellikle çok basamaklı sayıları ifade eder. Ancak tahminleri yansıtan bazı sayı isimleri, aralarına herhangi bir noktalama işareti konmamış iki tek basamaklı sayı isminin tekrarından oluşur. Tekrar grubu ile benzeşse de esasen sayıları ifade etmek üzere bir araya getirilen bu tür kelime gruplarının da sayı ismi grubu olarak değerlendirilmesi gerekir.

Ben bu bakışı yakalasam kendime sanır, **bir iki** akşam yatağında uyumadan evvel tatlı tatlı kaşınır, hülya kurardım. (AŞ/SFA)

Ayrıca da Cemal Bey'in karşısında, **yedi sekiz** defa okumak, tekrarlamak, onu unutmuyacağıma, sıralarını bozmuyacağıma kendisini inandırmak lazım gelirdi. (SAE/AHT)

Şöyle Beyazıt'ta sahaflarda bir dolaşsanız **sekiz on** liraya kıyamet kadar toplarsınız. (SAE/AHT)

Yolculardan birinin **dört beş** yaşındaki çocuğu sandı. (AŞ/SFA)

**Sekiz dokuz**, on, on beş yaşında... On sekizine kadar... Hiçbirisini ceza tutmuyor. (YÖ/YK)

Kanımda hâlâ **beş on** damla at sidiği asidi olmalı. (AŞ/SFA)

**İki üç** çizi, birkaç konuşma parçası, işte size bütün bir hayat... (SAE/AHT)

Biri kız biri oğlan **dört beş** yaşında yeşil sümüklü yavrulardı. (AŞ/SFA)

Bakın ben **dört beş** saat evvel sizi keşfettim, şimdi de muganniye olarak baldızınızı keşfediyorum. (SAE/AHT)

**1.2.4.** Sayı ifadesi taşıyan “buçuk” kelimesinin sayı isimleriyle oluşturduğu kelime grupları da sayı ismi grubu olur.

Teşrinievvelin yirmi sekizinde mutasarrıf Rafet, “on sekiz yaşından kırk beş yaşına kadar olan Müslümanlar akşamüzeri alaturka **on buçukta** hükümete müracaatla isimlerini kaydettirsinler. Kaydolmayanlar ceza görecek” diye sokaklara bir ilân yapıştırtacak ve tellâl çağtıracaktı. (BL/ÖS)

Şu **bir buçuk** senelik hayatım bir dualar kitabıdır. (SM/ANA)

Böylece **iki buçuk** sene içinde yurt dışında otuzdan fazla Saat Sevenler Cemiyeti ve üç enstitü kurulmuş bulundu. (SAE/AHT)

Mektebe uzak sayılmayacak **iki buçuk** odalı küçük bir ev tuttum. (SM/ANA)

**Dört buçuk** seneden beri de maarif müdürüydü. (A/RNG)

**Bir buçuk** asır bütün imparatorluk için model Orhan'dı. (BŞ/AHT)

Akşamın **altı buçuğunda** çıkabilirdim. (SM/ANA)

Gecenin **on bir buçuğuydu**. (A/EŞ)

**1.2.5.** Sıfat tamlamasında olduğu gibi “yüz, bin, milyon, milyar” gibi basamak adları ile biten sayı ismi gruplarında da kelime grubunu oluşturan unsurlar arasında bir niteleyen/nitelenen belirten/belirtilen ilişkisi vardır. Fakat bu ilişki sıfat ile isim arasındaki ilişkiden farklı olup sayıyı ifade etmek için isim ile isim arasında miktar belirleme üzerine kurulmuş bir ilişkidir. Cümlede genellikle sıfat veya adlaşmış sıfat görevinde kullanılan bu tür sayı ismi grupları bazı yönleriyle sıfat tamlaması grubu ile benzeşse de yapı ve işlev bakımından farklı kelime gruplarıdır.

Nasıl, **bir milyon** yapabildin mi? (YÖ/ÖS)

Amcam yeni evini **üç yüz milyar** liraya almış.

**İki bin** kişilik muhasara ordusunun çadırları, kaleye giren geniş yolun sağındaki büyük dişbudak ağaçlarının etrafına kurulmuştu. (EK/ÖS)

Arabasını **elli beş milyona** satan adam, çok sonra dolandırıldığını anlamıştı.

Birisi görse bu gayet büyük adamın tevazu için yalan söylediğine, **altı yüz bin** sayfalık eserinin birkaç milyon sayfalık olduğuna hükmedecekti. (BL/ÖS)

Bu kim? dedim, sen bu **dört yüz bin** liralık adamın nasıl velinimetini oluyorsun? (YÖ/ÖS)

Bir gün satarlarsa **üç bin beş yüz** liraya satabilirlermiş. (HB/SFA)

Mutfağın olduğu yerde **beş yüz** senelik bir evliya yatıyormuş. (BL/ÖS)

Unutuyorum ki, muharebe hiç değilse, **iki yüz** kilometrelik bir mesafenin öte yanında oluyor. (Y/YKK)

**Beş yüz** lira sermaye ile bin, **bin beş yüz**, **iki bin** lira kazandı. (GM/ÖS)

**1.2.6.** Türkiye Türkçesi'nde “**sayı ismi + sayı ismi+ ...**” şeklinde kurulan sayı ismi gruplarında büyük sayı önce, küçük sayı sonra; “**sayı ismi + basamak ismi**” şeklinde kurulan sayı ismi gruplarında ise, küçük sayı önce, büyük sayı (basamak ismi) sonra gelir.

**Üç yüz elli** yıldır sakladığım surların on binlerce yıllık hazinesini görmeyi çok istiyordum. (BÖİA/İP) Zaten dükkân **on beş**, yirmi metre karelik küçümen bir yerdi. (UH/MK)

Son derece müphem ve karışık olan bu tebliği **kırk sekiz** saatten beri, bir kâhin, Sibillik tomarlardan nasıl yorumlar çıkarırsa, bir Gildâni müneccim gökyüzünü nasıl araştırıp yoklarsa öyle yokluyorum. (Y/YKK)

**Yirmi beş** yaşlarında olduğu halde on yediden fazla göstermeyen, soluk, ince yüzlü bembeyaz elli ve uzun parmaklı bir çocuktuk. (KO/SA)

Gerçi bunun acayip tarafı ne **on beş** kişiyi alacak kadar geniş, uzun ve derin oluşu, ne de üstünün çarşaf yerine aslan ve kaplan postlarından yapılmış bir muhteşem ve barbar örtü ile kaplı bulunuşuydu. (SG/YKK)

Üç ambarlı kalyon da **iki yüz** kadar silahlı muhafız **kırk üç** de mürettebat var. (BÖİA/İP)

Gündoğusundan delicesine esen rüzgârın dört bir yana savurduğu kasvetli bulutların arasından bir anda, dolunayın gümüşümsü ışığı tıpkı bir şelâle gibi Galata'nın üzerine döküldü ve Arap Camii'ni, Surp Krikor ile Aya Nikola Kilise'lerini, inşası Cenevizli tüccarlara **kırk sekiz bin** altına patlayan o yüksek kuleyi ve kapkara kesme taşlardan örülmüş surları dünyevî bir nura boğdu. (A/İOA)

**1.2.7.** Sayı ismi grubu, iki kelimedenden oluşabileceği gibi ikiden fazla kelimedenden de oluşabilir.

Yirmi mi, **yirmi bir** mi? Her halde daha fazla olamaz. (SG/YKK)

Sırtında Neyyire Hanım'ın namaz eteğinden artan parçalarla dikilmiş, çiçekli basma elbisesiyle Mücellâ ise **on on bir** yaşlarındadır. (M/NB)

Nasılısınız? İyisiniz ya! Diyordu, **on beş** güne varmaz kalkarsınız. (B/SA)

O İstanbul'da, Beşiktaş'ın arka evvel, bu son sefere çıkacakları gün doğan oğlunu mahallelerinden birinde bıraktığı minimini bir şeyi, **on beş** gün düşünüyordu. (P/SA)

Üç senelik kira olan **beş yüz kırk** lira peşin verilecekti. (BL/ÖS)

Osman Yiğit aşağıya inip acenta ve vapur kâtibi ile muameleyi tamamladıktan sonra, sandık başına navlun farkı olan **altmış dört** kuruştan üç bin sandığın tutarı **bin dokuz yüz yirmi** lirayı ikinciye teslim etti. (P/SA)

Şimdi yanında, yol parası içinde, **yüz yirmi beş** lirası vardı. (B/SA)

Hafız Post **bin altı yüz seksen dokuzda**, İtrî **bin yedi yüz on ikide** ölür. (BŞ/AHT)

O yüzden Âsım'a tam **dört bin dört yüz kırk üç** dirhem som altın verildi ki bu on okka demektir. (A/İOA)

**1.2.8.** Sayı ismi gruplarında milyona kadar iki; milyonlu sayılar üç, milyarlı sayılar ise dört unsurdan oluşur. Bu unsurlar, kendi içerisinde bir kelime ya da kelime grubundan oluşabilir.

altmış / üç

yedi yüz / elli iki

on iki bin /beş yüz kırk dört

on milyon / sekiz yüz otuz iki bin / dokuz yüz yirmi bir

yirmi yedi milyon / altı yüz kırk beş bin / üç yüz seksen dokuz

*dokuz milyar / üç yüz milyon / yedi yüz yirmi bin / yüz on altı*

*kırk beş milyar /yedi yüz altmış milyon/ beş yüz yirmi iki bin /dokuz yüz kırk beş*

**1.2.9.** “Sayı ismi+ basamak ismi” şeklinde kurulan sayı ismi gruplarında vurgu başta; “sayı ismi + sayı ismi + ...” şeklinde kurulan sayı ismi gruplarında sondaki unsur üzerindedir.

*Osman Yiğit aşağıya inip acenta ve vapur kâtibi ile muameleyi tamamladıktan sonra, sandık başına navlun farkı olan **altmış dört** kuruştan **üç bin** sandığın tutarı **bin dokuz yüz yirmi** lirayı ikinciye teslim etti.” (P/SA)*

***Bin sekiz yüz yirmi sekiz** mağlubiyeti buraları gene sarsmıştı. (BŞ/AHT)*

*Efendim Fuzûlî'nin kölesiyim ben ve **dört yüz ellinci** yaş günümünden bu yana hep aynı yerde ayağı bağlı olarak bekliyorum. (BÖİA/İP)*

*Niye, nerden aklıma geliyordu Tezer Özlü, **bin dokuz yüz yetmişler**. (YA/Sİ)*

*Yuh be! Bunu öğrenmek için Avrupa'da **on altı** şehir gezdiniz demek. (UH/MK)*

*İki Cinisli'den bahsedeyim: bunlardan biri, düveninde arslanların çektiği arabasında bir Semiramis gibi kurulmuş **on iki, on üç** yaşlarında bir küçük kızdır. (BŞ/AHT)*

*Bunlar çocuğu yere göğe koyamaz bir biçimde büyütürken, zavallı Celal **on üç, on dört** yaşlarında amansız bir hastalığa yakalanmış. (UH/MK)*

*İkinci kaptanın nezareti altında **iki yüz elli** sandık bordadan aşağıya fırlatıldı, sonra gemi kâtibi avarya evrakını usulü dairesinde tanzim etti.” (P/SA)*

*Top seslerinin **yirmi beş**, otuz kilometreden geldiği anda bile zafere inanıyorum. (Y/YKK)*

*Hüseyin Paşa yalısındaki ziyafetin tarihi **bin yedi yüzdür**. (BŞ/AHT)*

**1.2.10.** Türkçe imlâ kurallarına göre sayılar rakam değeri söz konusu olunca rakam ile; ismen ifade edilmeleri gerektiğinde ise, kelime ya da kelime grubu ile yazılır. Sayıların sayı ismi grubu oluşturabilmeleri için rakam yerine kelime grubu şeklinde ifade edilmeleri gerekir. Bu sebeple rakam ile yazılan sayılar sayı ismi grubu oluşturamaz.

*Hüseyin Pasa yalısındaki ziyafet **1700'dedir**. (BŞ/AHT)*

*Bu geceler düşüncemi başka büyük geceye, **1071** senesi Ağustos'unun **26.** gecesine götürüyor. (BŞ/AHT)*

*Bugün yaz aylarından birinin **24**'üydü. (SM/ANA)*

***1650** tarihindeki isyanda Samsoncu Ömer şehrin yakılmasını ocak elebaşlarına açıkça teklif etmişti. (BŞ/AHT)*

*Arçelik peşin **2014** lira, taksitle **2.500** lira. (UH/MK)*

***1826** tenkilini takip eden bir iki yangın böyle idi. (BŞ/AHT)*

***93**'ten beri sökülen bu cephe, **93**'ten beri durmaksızın devam eden bu bozgun, nerede sona erecek? İşte, vatanın son sınırlarındayız. (Y/YKK)*

**1.2.11.** Bazı sayı ismi grupları kalıplaşarak kalıcı isim haline gelmiştir. Genellikle bitişik yazılan bu tür sayı isimleri, sayı grubu hüviyetini kaybederek birleşik isim grubu hüviyeti kazanmıştır.

*Kendisi gibi kopuk bir arkadaşıyla beş kadeh attıktan sonra kahveye gidip **altmışaltı** oynarlarken berber Hüsamet'in yanlarına gelmiş. (KO/SA)*

*Babası üstüne **binbir** hikâyeyi bir arada, dinliyor dinliyordu. (YÖ/YK)*

***Binbir** türlü tehditle sözlerini ağızlarına tıkıyor ve birçok sözleri de size yanlış naklettiğinden eminim. (Y/YKK)*

*Anasının güzelliğini **binbir** kere, bir daha bir daha söyledi. (YÖ/YK)*

**1.2.12.** Sayı ismi grubunda sayıları ifade eden kelimeler, ek almadan sıralanma şeklinde birleşir ve ayrı yazılır.

***Sekiz dokuz, on, on beş** yaşında... **On sekizine** kadar... Hiçbirisini ceza tutmuyor (YÖ/YK)*

*Zavallı adamcağız günde **otuz beş** kere karısını düşünür, haftada iki defa onun gülümsediğini görmez. (DHK/PS)*

Bu, **yirmi sekiz** yaşlarında ağırbaşlı, asil çehreli bir çocuktur. (YD/RNG)

Toplasan on, **on beş** metrekare etmez bu küçük arsa, bu gölgeli boşluk başımıza ne işler açtı. (UH/MK)

Daha **on iki** yaşında. (Y/YKK)

Bir aya yakın süren bu seferin bütün geliri Osman Yiğit'in navlun farkı olarak verdiği **bin dokuz yüz yirmi** lira ile birlikte, **on bin yüz yetmiş** lira tutuyordu. (P/SA)

Bu, **on beş** yaşında, hatta daha küçük bir kız çehresiydi. (BDH/SA)

**Yirmi üç** yıl askerlik bu. (Y/YKK)

Altı saat uykuya ayrılırsa her gün **on sekiz** saat boş. (DHK/PS)

### 1.3. Cümle ve Kelime Grupları İçerisindeki Yeri

**1.3.1.** Sayı ismi grubu, cümle ve kelime grupları içerisinde isim görevinde kullanılabilir.

**Dokuz yüz yirmilerdesiniz**, çorak, kıraç Ankara'da Dostoyevski "muazzam" bir şeymiş. (YA/Sİ)

Aydın **yirmi dördü** de geçti ve sana bir şey yazamadım Servet'im. (SM/ANA)

Bu itibarla son derece göz alan ve binaenaleyh **yüzde doksan dokuz** kraliçeliğini sağlayacağına Pakize'nin inandığı bir kemer tedarik edebilmişim. (SAE/AHT)

Bir taze dişi, bu erkek kurusuna, daha **on yedisine** varmadan dişleri dökülmüş, yüzü buruşmuş bu garip tabiat yaratığına nasıl tahammül edebilir? (Y/YKK)

Yüzünde bir çizgi olsun göremezsiniz, yirmi sene evvel **doksan dokuzunu** dolduran efendiciği gözünü kapayınca, kendi gibi beyaz, tombul, yetmişmiş, tam kıvamına gelmiş bir tanecik kızcağızıyla yapılmış kalmıştı. (GM/ÖS)

Muhtemelen **bin beş yüz doksan dokuz** imalatıydı. (A/İOA)

**Yetmiş dört** yaşına rağmen çok güzel ve geniş sesi vardı. (H/AHT)

**Otuz yedi** yaşına gelene dek Allah istediğimden fazlasını verdi. (A/EŞ)

**On ikide**, nihayet yarımında buradan çıkmalısınız ki yetişesiniz... (A/RNG)

**1.3.2.** Sayı ismi grubu, cümle ve kelime grupları içerisinde genellikle sıfat görevinde kullanılır.

Evet, bu parmak kadar çocuk **yetmiş beş** kuruş için hırsızlarla bir mukavele yaptı. (A/RNG)

Bu büyük şair henüz **yirmi yedi** yaşındaydı. (BL/ÖS)

**On iki** sene evvel karısı ölünce, bir türlü evlenemeyen oğlu ile beraber kardeşinin evine gelmişti. (H/AHT)

Her forma **yüz altmış** kuruş getiriyor. (GM/ÖS)

Eğer yanlış sayılmadıysa kesede tam **iki yüz kırk yedi** gümüş akçe vardı. (A/İOA)

Denize atılmış görüldüğü halde geminin deniz suyundan uzak yerlerinde rahat rahat bekleyen **iki bin yedi yüz elli** sandık portakal, Halil Eğinli'ye yeni baştan satıldı. (P/SA)

Şimdi karşısındaki **on üç** parelik Malta şlosu karşısında kendi gemisi korumasız, çaresiz ve hız kesmiş olarak kızıl külâhların arasında kalmış durumda. (BÖA/İP)

Ben Kalecik'ten Ankara'ya üstümde **iki bin** lira emanet parayla geldim. (Y/YKK)

Dur bakayım, **on iki** numarada bir yatak boş, yanınızda yatacak olan çok ağırbaşlı, Müslüman bir adamdır." (B/SA)

Demek dişini sıkarsa on sene sonra **on beş** dönüm tarlası, dört ceviz ağacı olacaktı. (AŞ/SFA)

**Otuz yedi** yılda bir kez! (A/EŞ)

**On beş** gün evvel, beni Dâhiliye Nezareti'ne çağırdılar, açık olan Sivas vilayeti maiyet memurluğunu teklif ettiler. (A/RNG)

1908 ile 1923 arasındaki **on beş** yılda o eski hüviyetinden tamamıyla çıktı. (BŞ/AHT)

Ağabeyine tam **on iki gün** önce yazdığım iadeli taahhütlü mektubun iade mektubu bile gelmedi. (SM/ANA)

Amat'ın hekimi İbrahim Bey, **kırk yedi** yaralının bedenlerinden tam **elli bir** kurşun ve bir o kadar da kıymık çıkarmış, dokuz kol ve üç bacak kesmişti. (A/İOA)

**1.3.3.** Sayı ismi grubu, cümle ve kelime grupları içerisinde zarf görevinde ya da zarf görevinde bulunan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

Saat **yirmi üçte** yatıyordunuz. (YA/Sİ)

**Dokuz yüz otuz yedide** Güzel Sanatlar Akademisi 'nde hoca mıydınız? (YA/Sİ)

İstanbul'dan **kırk dokuz** günde Belgrad'a gelen, yorgun ordu, yollarda birtakım haydutların taaruzuna uğramıştı. (EK/ÖS)

Sabahleyin **on beş** candarmayla birlikte köye geldi Esmey. (YÖ/YK)

**Yetmiş dört** yaşına rağmen çok güzel ve geniş sesi vardı. (H/AHT)

Genç adam, **on yedi on sekiz** yaşlarında gözüküyordu. (AŞ/SFA)

Daha **yirmi dört** yaşındayken Rumi şeyhlik makamına erdi. (A/EŞ)

Dicle vadisini dolduran hurma fidanları **on bir** pare top sesiyle sarsıldığında, kentün uğultulu kalabalıkları bir kez daha dalgalandı. (BÖİA/İP)

Daha **on beşine** gelmeden edep ve irfanı ile obanın en şöhretlisi olmuştu. (ŞS/İP)

**On üçünde** ay parçası güzeller idi bunlar ve kendilerine Şah'ın hizmetinde bulunacakları söylendi. (ŞS/İP)

**Dokuz yüz elli dördte**, Cumhuriyet'te yayımlıyorsunuz, çiçeği burnunda Paris gezgini oysa yaşını başını almış, Notre - Dame Katedrali'nden büyülenmiş. (YA/Sİ)

**1.3.4.** Sayı ismi grubunu oluşturan unsurlar, başka bir sayı grubundan oluşabilir.

Bir yeniçerinin Tebriz önlerinde tüfenginden atılan tek bir kurşunun bedeli, bir voyvodanın yolladığı **seksen bir bin dört yüz yetmiş altı** altınlık vergi, Mekke Emini'nin bir Medine fukarasına verdiği sadaka, Cezayir korsanlarının ele geçirdiği bir baştardenin fiyatı olan **on sekiz bin altı yüz otuz dört** Zolota, Budin civarında bir sipahinin dörtlüye koşturduğu atının toynağındaki naldan düşen bir mihun değeri olan yarım akçe, gelir veya gider olarak bu dev deftere işlenirdi. (A/İOA)

Bu, **bin sekiz yüz yirmi yedide** ölen İsviçreli bir terbiye mütehassısınun ismi idi. (BL/ÖS)

O yüzden Âsım'a tam **dört bin dört yüz kırk üç** dirhem som altın verildi ki bu on okka demektir. (A/İOA)

Osman Yiğit aşağıya inip acenta ve vapur kâtibi ile muameleyi tamamladıktan sonra, sandık başına navlun farkı olan altmış dört kuruştan üç bin sandığın tutarı **bin dokuz yüz yirmi** lirayı ikinciye teslim etti." (P/SA)

Bu Cenevizli azizi ölmeden önce tartmış ve aziz tam kırk okka **yüz kırk iki** dirhem çekmiş. (A/İOA)

Bundan **iki yüz elli** sene evvel Tolunoğlu Ali Şah bile camisini yaptırırken -mimarlarının arzusu hilafına- bu ok meydanını muhafaza etmiş. (ŞS/İP)

**Dokuz yüz otuz üçte** Hâşim öldükten sonra. (YA/Sİ)

Toplam **iki yüz kırk yedi** meşe ağacı eder. (A/İOA)

Aslında, ambalaj masrafı ile beraber tanesi doksan paraya mal olan portakalların sandığı, yüklendiği iskelede yüz seksen kuruş, meşru olan ve olmayan navlunla beraber İstanbul'da maliyeti **iki yüz elli** kuruştur. (P/SA)

**1.3.5.** Sayı ismi grubu, başka bir kelime grubunun içerisinde yer alabilir.

Teşrinievvelin **yirmi sekizinde** Mutasarrıf Rafet, "**on sekiz** yaşından **kırk beş** yaşına kadar olan Müslümanlar akşam üzeri alaturka **on buçukta** hükümete müracaatla isimlerini kaydettirsinler. Kaydolmayanlar ceza görecek" diye sokaklara bir ilân yapıştırtacak ve tellâl çağtırtacaktı. (BL/ÖS)

Kocasını daha **on beş** gün kadar evvel maktulün akrabaları avda vurmuşlardı. (K/SA)

Başta ağanın **on altı** yaşlarındaki yuvarlak yüzlü, al yanaklı, siyah kâküllü, mor şalvarlı, başörtülü, gözleri yerde, utangaç gelini olmak üzere hepsi elimizi öptüler; yerlere diz çöküp bağdaş kurdular. (DDY/ŞN)

Altmış yaşını geçmiş erkeklerin, **kırk beşini** geçmiş kadınların çocukları olmaz. (BL/ÖS)

Bakkalın para kesesindeki **on dokuz** altından biri oluveren bu sikke çok geçmeden tefecinin mahzenindeki **on binlerce** altına eklenmiş ve bakkal da borcunun kalan yarısını ödeyemediği için Galata Zindanı'nda dokuz yıl hapis yatmıştı. (A/İOA)

Kâtibin emri üzerine ellerini üstüne kurularak **on iki** numaranın kapısını açtı, yorganın ucunu kaldırıp bakarak: "Daha temiz, buyurun!" dedi. (B/SA)

Vakıa Kerkük'ten Konya'ya kadar gelişimizde o harbe ait, **on dört, on beş** yaşlarındaki bir çocuğun cephe gerisinden görebileceği bir yığın faciayı görmüştüm. (BŞ/AHT)

Kuşluk vakti Kasr-ı Dilküşa'nın avlusunda Şah henüz **on sekiz**indeki Tekelü yiğidini bizzat alnından öpüp mektubu eline tutuştururken "Selim'in gözlerinin içine iyi bak." (ŞS/İP)

Bu, Çamlıca'da yazı geçiren bir aileye misafir gelmiş **kırk beş** yaşlarında bir Suriyeli idi. (YD/RNG)

### Sayı İsmi Grubunun Cümledeki Görevleri

**1.4.1.** Sayı ismi grubu, cümlede özne görevinde veya özne görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

**Beş yüz yetmiş bir İki** Cihan Serveri'nin doğduğu yıld.

Çıkageldiler, **sekiz on** kişi. (YA/Sİ)

Demir, kendisiyle beraber eşyaları taşıyan küçük adam, **on, on bir** yaşlarında bir erkek çocuğu, şimdi, odanın ortasında durmuş dikkatli dikkatli bana bakıyor. (Y/YKK)

**Otuz ikisi** geçen sonbahar kelebek oldu, öldüler. (YÖ/ÖS)

Bir de **on iki** yaşında bir golden retriever köpekleri vardı: "Gölge". (A/EŞ)

Bunu anlatır **yirmi dokuzuncu** Kural. (A/EŞ)

Besbelli, **dokuz yüz elli dörtte** 'Parizyen' bir hava estirmek, sizin için de -Batı, Garp, Baudelaire, Paris- aydın olmanın göstergesi. (YA/Sİ)

**Elli beş** yaşındaki makine, kendisiyle aynı yaşta olan tekneyi, sıtmaya tutulmuş gibi zangır zangır titretiyordu." (P/SA)

Çektirinin patlayan topunun fırlattığı **yirmi iki** okkalık taş gülle, su üzerinde seke seke ilerledi ve kaplama tahtaları ile postalarını darmadağın ederek bordasından içeri giriverdi. (A/İOA)

Kereste fiyatına satsa eline **yüz elli** altın zor geçirdi. (A/İOA)

**1.4.2.** Sayı ismi grubu, cümlede düz tümleç görevinde veya düz tümleç görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

Biz bunlardan ancak **doksan dokuzu** biliyoruz. (A/EŞ)

O, **on yedi** lisan biliyordu. (BL/ÖS)

Birkaç ayda **on yedi** kilo kaybettim. (A/EŞ)

Ben **altmış üç** yaşını bitirdim. (YÖ/ÖS)

Eski Erzurum'da bu ticaret hayatı ve kervan yolu **otuz iki** sanatı beslerdi. (BŞ/AHT)

Takip eden günlerde casus olduğu için öldürülenlerin sayısı **otuz ikiyi** bulmuş. (BÖİA/İP)

Kiracım Sermet Bey'den köşkün altı senelik kirası olan **bin seksen** lirayı peşinen aldım. (BL/ÖS)

"**Elli beşi** görmeyebilirsin" demişlerdi. (A/EŞ)

**On iki** tanesini çaldılar. (YÖ/ÖS)

Bana yol göstereceğin diye geceler boyunca tespih çekip, Esmayihüsna'nın **doksan dokuzunu** zikrettim. (A/EŞ)

Düşman **altmış dört** ceset bırakmış, diğer ölülerinin hepsini kaçırmıştı. (EK/ÖS)

Bir ayağımız şeriat üste sabit, bir ayağımızla **yetmiş iki** milleti devrederiz. (A/EŞ)

**1.4.3.** Sayı ismi grubu, cümlede dolaylı tümleç görevinde veya dolaylı tümleç görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

Düşmanın **elli altmış** kilometre ötede neler yaptığını bilmiyorlar mı? (Y/YKK)



Alman kadını, beni de üç sene içinde otuzdan **doksan beşe** çıkardı. (BL/ÖS)

Bir başka gün, ıssız ovanın ortasında yolunu şaşırılmış on, **on iki** yaşlarında bir çocuğa rast geldim. (Y/YKK)

**On iki** yıldır dul olan ve bütün ailenin tek başı, bu katı, sert ve mütevekkil insanda, tabii güçlerden bir şey gizlenmiş gibi duruyor. (Y/YKK)

Dur bakayım, **on iki** numarada bir yatak boş, yanınızda yatacak olan çok ağırbaşlı, Müslüman bir adamdır.” (B/SA)

“Delikanlı, Kuran-ı Kerim der ki, Biz insanı en güzel biçimde yarattık. Uludur insan. Kıymetlidir. Ne eziktir, ne aciz. Zaten Allah”ın **doksan dokuz** sıfatı arasında acz yoktur. Üstelik kurallardan biridir” dedim. (A/EŞ)

Mümtaz babasının bu sözlerini dinlerken, amcasının kendisinden **yirmi üç** yaş büyük oğluna, kendi zihninde başka türlü birkaç sima birden hazırlamıştı. (H/AHT)

**1.4.4.** Sayı ismi grubu, cümlede zarf tümleci görevinde veya zarf tümleci görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

Pakize'nin alabildiğine açtığı radyo ile **on beş, yirmi** dakika sonra uyandım. (SAE/AHT)

Benim çocukluğumda, bundan **otuz beş** sene evvel Pompei'den bin defa daha mamur, her şeyi yerli yerinde, mükemmel bir eski roma şehriydi. (AŞ/SFA)

**On beş** gün sonra Hasan elinde kocaman bir tavşanla geldi. (YÖ/YK)

**On birde** hemen yatarız. (BL/ÖS)

**On iki** sene evvel karısı ölünce, bir türlü evlenemeyen oğlu ile beraber kardeşinin evine gelmişti. (H/AHT)

Ayın **on dördü** gibi güzelsin. (A/EŞ)

**Yirmi beş** senedir birini seviyordu. (YÖ/ÖS)

Daha **on yedi** yaşında Mümtaz kendisini bir eşiğin önünde, onu geçmek için hazır buluyordu. (H/AHT)

Bir ay sonra ben onun köyüne gittim, onun konuğu oldum orada **on beş** gün. (YÖ/YK)

Son **yirmi dört** saat içinde Boston'da genç bir terapist evinde bıçaklanmış, bir hastanede kısa devre yüzünden yangın çıkmış; duvarlara ve heykellere uygunsuz laflar yazan **dört** lise öğrencisi tutuklanmıştı. (A/EŞ)

**1.4.5.** Sayı ismi grubu, cümlede yüklem görevinde veya yüklem görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

Hâlbuki bu zavallı kadıncağız, henüz **kırk beşinde** bile değildi. (BL/ÖS)

Bir bakalım... Bugün mayısın **on yedisi**. (A/EŞ)

Bu genç ateşçi daha **on dokuz** yaşındaydı. (BGH/SA)

Bunlar **on iki** reis idiler. (BL/ÖS)

Sayan var mı bilmiyorum ama ben her gün bir çentik atıyorum duvara: Şafak **altı yüz yirmi dört!** (A/EŞ)

Kız yirmi yaşında, delikanlı koskoca **yirmi beşinde!** (KH/BU)

Bir hafta evvel ablasının tansiyonu **yirmi birdi**. (Y/PS)

**On üç** yaşındaydım. (A/EŞ)

Ancak **yirmi beş yirmi altı** yaşlarında görünen yakışıklı bir adamdı. (SG/YKK)

Ben daha **otuz sekiz** yaşındayım. (M/NB)

**On bir** yaşındaydı. (AŞ/SFA)

Artık **elli dört** yaşındayım, Margot ise hayatta değil. (A/EŞ)

Tam **otuz yedisinde**. (KH/BU)

**1.4.6.** Sayı ismi grubu, cümlede bağımsız tümleç görevinde veya bağımsız tümleç görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

**On Dördüncü Kural:** Hakk"ın karşına çıkardığı değişmelere direnmek yerine, teslim ol. (A/EŞ)

**On Sekizinci Kural:** Tüm kâinat olanca katmanları ve karmaşasıyla insanın içinde gizlenmiştir. (A/EŞ)

## SONUÇ

Türkiye Türkçesinde bilimsel mecralarda en az tartışılan kelime gruplarından biri sayı ismi grubudur. Bugüne kadar yeteri kadar bilimsel araştırmaya konu olmayan bu kelime grubuyla ilgili çözülmesi gereken birtakım sorunlar bulunmaktadır. Terim adı, tanımı, kapsamı, unsurları ve sınırları gibi çeşitlilik arz eden bu sorunlar, söz konusu kelime grubunun anlaşılması, anlatılması, öğrenilmesi ve öğretilmesine zarar verecek boyuta ulaşmıştır. Söz konusu kelime grubunun kolay ve doğru anlaşılabilmesi, öğrenilebilmesi ve öğretilbilmesi için bu sorunların Türkçe'nin kuralları, söz dizimi özellikleri ile tarihî gelişim süreci ışığında kabul görebilecek bir çözüme kavuşturulması gerekir. Hakkındaki sorunlar çözüldüğü takdirde sayı ismi grubunun sınırları tam ve doğru bir şekilde belirlenmiş; anlaşılması, öğrenilmesi ve öğretilmesi kolaylaştırılmış olacaktır.

Dilbilgisi ve söz dizimi kaynaklarında sayı ismi grubu genellikle “*sayı grubu, sayı birliği, sayı öbeği, sayı sözcüklü sözce*” gibi değişik terim adları ile ifade edilmektedir. Sözlük anlamı, “*herhangi bir ölçüm değerini gösteren birim*” olan “sayı”lar, esasen rakamlarla gösterilir, rakamların yanı sıra isimleriyle de ifade edilebilir. Sayı ismi grubu ise, birden çok kelimedenden oluşan sayı isimlerinden oluşur. Buna rağmen sayı ismi grubu için kullanılan terim adlarının hemen hepsi “sayı ismi” yerine “sayı” kelimesi ile başlamaktadır. Sayıları ifade eden kelimelerden oluşan sayı ismi grubu, rakamlardan değil, sayı isimlerinden oluştuğu için bu kelime grubunu ifade eden terim adının da buna uygun olması gerekir. Ayrıca bilimde her bir kavram için işlem kaplam sorunu olmayan tek bir terim adı kullanılması idealdir. Ancak sayı ismi grubu için birbirinden farklı çeşitli terim adları kullanılmaktadır. Bütün bunlar dikkate alındığında sayı ismi grubu için kullanılan terim adları, birden çok olduğu için sayı bakımından; içeriğini tam olarak yansıtmadığı için de nitelik bakımından ideal değildir. Bu sebeple sayı isimlerinden oluşan kelime grubu “*sayı grubu, sayı birliği, sayı öbeği, sayı sözcüklü sözce*” gibi birbirinden farklı terim adları ile değil, “*sayı ismi grubu*” şeklinde içeriğini tam olarak yansıtabilecek bir tek terim adı ile adlandırılmalıdır.

Bir varlık, nesne veya kavramın tanınması, bilinmesi ve benzerlerinden ayırt edilebilmesi için öncelikle efradını cami, ağyarını cami bir şekilde tanımlanması gerekir. Oysa sayı grubu, dilbilgisi ve söz dizimi kaynaklarının pek çoğunda tanımlanmamış, bunun yerine Türkçede sayıların ifade şekilleri hakkında bilgi verilmekle yetinilmiştir. Bazı kaynaklarda ise, söz konusu kelime grubu üstünkörü de olsa tanımlanmış ancak söz konusu tanımlar efradını cami, ağyarını mani olmaktan çok uzaktır. Hülasa sayı ismi grubu bugüne kadar içeriğini tam olarak yansıtacak bir şekilde tanımlanmamıştır. Bu durum, bir yandan söz konusu kelime grubunun anlaşılmasını zorlaştırmış diğer yandan bu kelime grubu ile ilgili sorunların derinleşmesine sebep olmuştur. Doğru tanımlanmadığı için özellikleri ve sınırları tam olarak belirlenememiş dolayısıyla tanımlanması da hakkındaki sorunlardan biri haline gelmiştir. Hakkındaki sorunların çözülebilmesi dolayısıyla kolay anlaşılabilmesi, doğru öğrenilebilmesi ve öğretilbilmesi için sayı ismi grubunun öncelikle “*efradını cami, ağyarını mani*” bir şekilde tanımlanması gerekir. Bütün özellikleri dikkate alındığında söz konusu kelime grubu, “*sayıları ifade etmek üzere bir araya getirilen kelimelerden oluşan kelime grubu*” şeklinde tanımlanarak söz konusu gereklilik giderilebilir.

Esas işlevi sayıları ifade etmek olan sayı ismi grubu genellikle “*sayı ismi + sayı ismi + ...*” ya da “*sayı ismi+ basamak ismi*” şeklinde kurulur. “*Sayı ismi + basamak ismi*” şeklinde kurulan sayı ismi grupları, dilbilgisi ve söz dizimi kaynaklarında unsurları arasındaki niteleme/belirtme ilişkisi ve farklı vurgularından dolayı genellikle sıfat tamlaması grubu kabul edilir. Sayı isimlerinden oluşan kelime grubunun iki farklı kelime grubu olarak değerlendirilmesine yetmeyen bu ayrıntıların öne çıkarılması, gereksiz bir kargaşaya sebep olarak söz konusu kelime grubunun öğrenilmesi ve öğretilmesini zorlaştırmaktadır. Sayı ismi grubunu diğer kelime gruplarından ayıran temel özelliği işlevi olduğuna göre sayı ismi grupları, unsurları arasındaki ilişki ve farklı vurguları sebebiyle olsa olsa kendi içerisinde iki alt gruba ayrılabilir ancak farklı kelime grupları olarak değerlendirilemez. Dolayısıyla “*sayı ismi+ basamak ismi*” şeklinde kurulan kelime grupları ile “*sayı ismi + sayı ismi + ...*” şeklinde kurulan sayı ismi gruplarını farklı kelime grubu olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir.

“*Sayı ismi + basamak ismi*” şeklinde kurulan sayı ismi gruplarının unsurları arasında bir niteleme/belirtme ilişkisi vardır. Ancak bu ilişki, sıfat ile isim arasındaki güçlü niteleme/belirtme ilişkisinden farklı olup isim ile isim arasında nicelik/nitelik belirleme üzerine kurulmuş bir ilişkidir. Ayrıca sadece bu tür sayı ismi grupları değil, ayrılma grubu, eşitlik grubu ve bazı unvan grupları gibi bazı kelime gruplarında da kelime grubunu oluşturan unsurlar arasında niteleme/belirtme ilişkisi vardır. Söz konusu kelime grupları bu yönleriyle sıfat tamlaması grubu ile benzeşse de yapı ve işlev bakımından farklı kelime gruplarıdır. Bu durum, “*beş bin, altı yüz, bir milyon, on iki milyar*” gibi “*sayı ismi + basamak ismi*” şeklinde kurulan sayı ismi grupları için de geçerlidir. Bu sebeple, sayıları ifade etmek üzere bir araya getirilen kelimelerden oluşan bütün kelime gruplarını sayı ismi grubu saymak gerekir. Hatta sadece çok basamaklı sayı isimlerini değil, “*beş on (yıl), üç*

*beş (kişi), yedi sekiz (yaşlarında)*” gibi tahmini sayı verilirken aralarında noktalama işareti olmadan peş peşe tekrar edilen sayı isimlerinden oluşan kelime gruplarını da sayı ismi grubu saymak gerekir. Zira sayıları ifade etmek üzere bir araya getirilen söz konusu sayı isimleri tekrar grubu ile benzeşse de esas itibarıyla sayıları ifade etmek üzere bir araya getirildiğinden bu tür kelime gruplarının da sayı grubu olarak değerlendirmek gerekir.

Türkçe imlâ kurallarına göre sayılar rakam değeri söz konusu olunca rakam ile; ismen ise, kelime ya da kelime grubu ile ifade edilir. Sayıların sayı ismi grubu oluşturabilmeleri için rakam yerine kelime grubu şeklinde ifade edilmeleri gerekir. Bu sebeple rakam ile yazılan sayılar sayı ismi grubu oluşturamaz: 1925, 176, 2022 gibi. Söz konusu kelime grubu, iki kelimedenden oluşabileceği gibi ikiden fazla kelimedenden de oluşabilir. Sayıları ifade eden bu kelimeler, ek almadan sıralanma şeklinde birleşir ve ayrı yazılır. Sayı ismi gruplarında milyona kadar iki; milyonlu sayılar üç, milyarlı sayılar ise dört unsurdan oluşur. Bu unsurlar, kendi içerisinde bir kelime ya da kelime grubundan oluşabilir. “Sayı ismi + sayı ismi+ ... ” şeklinde kurulan sayı ismi gruplarında büyük sayı önce, küçük sayı sonra; “sayı ismi + basamak ismi” şeklinde kurulan sayı gruplarında ise, küçük sayı önce, büyük sayı (basamak ismi) sonra gelir. “Sayı ismi+ basamak ismi” şeklinde kurulan sayı ismi gruplarında vurgu başta; “sayı ismi + sayı ismi + ...” şeklinde kurulan sayı ismi gruplarında sondaki unsur üzerindedir.

Kapsamı sayı isimleriyle sınırlı olan sayı ismi grubu, cümle ve kelime grupları içerisinde genellikle sıfat görevinde; bazen de isim veya zarf görevinde kullanılır. Başka bir kelime grubu içerisinde yer alabilen bu kelime grubunu oluşturan unsurlar, bir kelimedenden oluşabildiği gibi bir sayı grubundan da oluşabilir.

Türkiye Türkçesinde sık kullanılan kelime gruplarından biri olan sayı ismi grubu, cümlede özne, düz tümleç, dolaylı tümleç, zarf tümleci, bağımsız tümleç görevlerinde ya da bu görevlerde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

#### KAYNAKÇA

1. AÇIKGÖZ, Halil - YELTEN, Muhammet (2005) *Kelime Grupları*, Doğu Kütüphanesi, İstanbul.
2. AKTAN, Bilâl (2016) *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*, Gazi Kitabevi, Ankara.
3. BANGUOĞLU Tahsin (2000) *Türkçenin Grameri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
4. BİLGEGİL, M. Kaya (1963) *Türkçe Dilbilgisi*, Dergâh Yayınları, Ankara.
5. BÖLER, Tuncay (2019) *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*, Kesit yayınları, İstanbul.
6. BULAK, Şahap (2017)“*Türkçe Öğretiminde Terim Sorunu*” Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni, Atatürk Üniversitesi, 12-14 Mayıs 2017, Erzurum.
7. DELİCE, H. İbrahim (2012) *Türkçe Sözdizimi*, Kitabevi Yayınevi, İstanbul.
8. DİZDAROĞLU, Hikmet (1976) *Tümce Bilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
9. EKER, Süer (2005) *Çağdaş Türk Dili*, Grafiker Yayınları, Ankara.
10. ERGİN, Muharrem (1993) *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
11. GENCAN, Tahir Nejat; (1979) *Dilbilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
12. HATİBOĞLU, Vecihe (1972) *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
13. HATİBOĞLU, Vecihe (1982); *Türkçenin Sözdizimi*, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi, Ankara.
14. KARAAĞAÇ, Günay (2011) *Türkçenin Sözdizimi*, Kesit Yayınları, İstanbul.
15. KARAHAN, Leyla (1999) *Türkçede Söz Dizimi –Cümle Tahlilleri*, Akçağ Yayınları, Ankara.
16. KARAHAN, Leyla (1999) *Türkçede Söz Dizimi –Cümle Tahlilleri*, Akçağ Yayınları, Ankara.
17. KORKMAZ, Zeynep (2010) *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
18. ÖZKAN- Mustafa-Veysi SEVİNÇLİ (2011) *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*, Akademik Kitaplar Yayınevi, 3. Baskı, İstanbul.
19. ÖZKAN, Abdurrahman- Mustafa TOKER- Ufuk Deniz AŞÇI (2016) *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*, Palet Yayınları, Konya.
20. ÖZMEN, Mehmet (2013) *Türkçenin Sözdizimi*, Karahan Kitabevi, Adana.

21.TOPALOĞLU, Ahmet (1994) *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ötügen Yayınları, Birinci Basım, İstanbul.

22.ZÜLFİKAR, Hamza (1991) *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*,

### Örnekler İçin Taranan Eserler ve Kısaltmaları

- A/EŞ** : Aşk /Elif Şafak  
**A/İOA** : Amat /İhsan Oktay Anar  
**A/RNG** : Acımak / Reşat Nuri Güntekin  
**AŞ/SFA** : Az Şekerli / Sait Faik Abasıyanık  
**B/SA** : Böbrek / Sabahattin Ali  
**BDH/SA** : Bir Delikanlının Hikâyesi /Sabahattin Ali  
**BGH/SA** : Bir Gemici Hikâyesi / Sabahattin Ali  
**BL/ÖS** : Beyaz Lale / Ömer Seyfettin  
**BÖİA/İP** : Babil'de Ölüm İstanbul'da Aşk / İskender Pala  
**BSKH/SA** : Birdenbire Sönen Kandilin Hikâyesi / Sabahattin Ali  
**BŞ/AHT** : Beş Şehir / Ahmet Hamdi Tanpınar  
**DDY/ŞN** : Domaniç Dağlarının Yolcusu / Şükûfe Nihal  
**DHK/PS** : Dokuzuncu Hariciye Koğuşu / Peyami Safa  
**EK/ÖS** : Eski Kahramanlar / Ömer Seyfettin  
**GM/ÖS** : Gizli Mabed / Ömer Seyfettin  
**H/AHT** : Huzur / Ahmet Hamdi Tanpınar  
**HB/SFA** : Havada Bulut / Sait Faik Abasıyanık  
**K/SA** : Kazlar / Sabahattin Ali  
**KH/BU** : Karayel Hüznü / Buket Uzuner  
**KO/SA** : Katil Osman / Sabahattin Ali  
**M/NB** : Mücella / Nazan Bekiroğlu  
**P/SA** : Portakal / Sabahattin Ali  
**SAE/AHT** : Saatleri Ayarlama Enstitüsü /Ahmet Hamdi Tanpınar  
**SG/YKK** : Sodom ve Gomore / Yakup Kadri Karaosmanoğlu  
**SM/ANA** : Sevgi Mektupları / Arif Nihat Asya  
**ŞS/İP** : Şah ve Sultan / İskender Pala  
**UH/MK** : Uzun Hikâye / Mustafa Kutlu  
**Y/PS** : Yalnızız / Peyami Safa  
**Y/YKK** : Yaban / Yakup Kadri Karaosmanoğlu  
**YA/Sİ** : Yağmur Akşamları / Selim İleri  
**YD/RNG** : Yaprak Dökümü / Reşat Nuri Güntekin  
**YÖ/ÖS** : Yüksek Ökçeler / Ömer Seyfettin  
**YÖ/YK** : Yılanı Öldürseler / Yaşar Kemal



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
EconomyVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2057-2066Arrival  
20 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 64857Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smrj.64857>How to Cite This Article

Sevinç, M. R. ve Davran, M. K. (2022). "Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin Çalışma ve Sosyal Hayatlarının İyileştirilmesi Stratejisi ve Eylem Planlarının (Metip I Ve Metip Iı) Uygulanmasına Yönelik Eleştirel Bir Yaklaşım (Adana İli Örneği)", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2057-2066



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

# Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin Çalışma ve Sosyal Hayatlarının İyileştirilmesi Stratejisi ve Eylem Planlarının (Metip I Ve Metip Iı) Uygulanmasına Yönelik Eleştirel Bir Yaklaşım (Adana İli Örneği)<sup>1</sup>

A Critical Approach to the Implementation of Strategy and Action Plans (Metip I And Metip Ii) to Improve the Working and Social Lives of Seasonal Migratory Agricultural Workers (Adana Provincial Case)

Mehmet Reşit Sevinç<sup>1</sup> Müge Kantar Davran<sup>2</sup> <sup>1</sup> Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye<sup>2</sup> Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi, Tarım Politikası ve Yayım Bölümü, Adana, Türkiye

## ÖZET

Göç insanoğlunun yaşadığı mekân çeşitli sebepler dolayısıyla terk etmesidir. Mevsimlik gezici tarım işçiliği göçü ise hem nedenleri hem de etkileri bakımında çok boyutlu nitelikler taşımaktadır. Türkiye’de her yıl binlerce aile tarımsal faaliyetlerin yoğun olarak yapıldığı dönemlerde çalışmak amacıyla, yaşadıkları mekânları terk ederek farklı mekânlara göç etmektedirler. Mevsimlik gezici tarım işçisi olarak adlandırılan bu kitlelerin çalışmaya gittikleri yerlerde ulaşım, barınma, çalışma, sağlık ve eğitim gibi konularda bir takım sorunlar yaşamaktadırlar. Mevsimlik gezici tarım işçilerinin yaşadıkları bu sorunları asgariye indirebilmek amacıyla ilgili bakanlıklar tarafından eylem planları ve projeler hazırlanmıştır. Bunlardan ilki 2010 yılında ikincisi ise 2017 yılında hazırlanarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu eylem planları ve projeler kısaca METİP (Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin Çalışma ve Yaşam Koşullarının İyileştirilmesi projesi) olarak adlandırılmaktadır. Bu eylem planlarında ve projelerde; mevsimlik gezici tarım işçisi çalışanlarının terk ettikleri daimi yaşam alanlarından başlayarak geri dönemlerine kadar geçen süre içerisinde tüm kamu birimlerinin eşgüdümü çalışması gerekliliği belirtilmektedir. Ayrıca ilgili kamu birimlerinin özellikle hangi konularda nasıl adımlar atması gerektiğinin yol haritası çizilmektedir. Çalışma kapsamında Türkiye’de mevsimlik gezici tarım işçilerinin yoğun olarak faaliyette bulunduğu Adana ili araştırma sahası olarak seçilmiştir. Adana ili yılın hemen hemen her döneminde tarımsal faaliyetlerin yoğun olarak yapıldığı bir ildir. Bu nedenle Türkiye’de en fazla tarım işçisi göçü alan illerden bir tanesidir. Bu çalışmada; Adana ilinde uygulanan METİP eylem planlarının ve projelerinin mevsimlik gezici tarım işçilerinin sorunlarının çözümünde yeterliliği araştırılmış ve tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliği, Göç, METİP, Yoksulluk

## ABSTRACT

Migration is the abandoning of the place where people live for various reasons. Seasonal mobile agricultural labourer migration has multidimensional characteristics in terms of both its causes and effects. Every year, thousands of families in Turkey leave their places of residence and migrate to different places in order to work in periods when agricultural activities are intense. These masses, called seasonal migratory agricultural workers, experience some problems in the places they go to work, such as transportation, accommodation, work, health and education. In order to minimize these problems experienced by seasonal migratory agricultural workers, action plans and projects have been prepared by the relevant ministries. The first of these was prepared in 2010 and the second was prepared and started to be implemented in 2017. These action plans and projects are called METİP (Improvement of Working and Living Conditions of Seasonal Migratory Agricultural Workers Project). In these action plans and projects; from the moment that seasonal migratory agricultural workers leave their permanent place it is stated that all public units should work in coordination from the beginning until their return. In addition, a road map is drawn for which steps should be taken by the relevant public units, especially on which subjects. Within the scope of the study, Adana province, where seasonal migratory agricultural workers are intensively active in Turkey, was chosen as the research area. Adana province is a province where agricultural activities are carried out intensively in almost every period of the year. For this reason, it is one of the provinces that receives the highest number of agricultural worker migration in Turkey. In this study; The adequacy of the METİP action plans and projects implemented in Adana province in solving the problems of seasonal migratory agricultural workers has been researched and discussed.

**Keywords:** Seasonal Migratory Agricultural Work, Migration, METİP, Poverty

## GİRİŞ

Göç, bireylerin daimi yaşadıkları alanları başta ekonomi ve sağlık olmak üzere birçok nedenle, terk etmeleridir. Bu terk etme bazen kısa süreliğine ve geri dönmek üzere yapılırken bazen bir daha geri dönmek üzere uzun süreli yapılmaktadır. Yaşanılan ülke sınırları dâhilinde yapılan göçler “içgöçler”, yaşanılan ülke sınırları dışına yapılan göçlere ise “dış göçler” olarak adlandırılmaktadır (Akış ve Akkuş, 2003; FES-Friedrich Ebert Stiftung, 2012).

<sup>1</sup> Bu çalışma danışmanlığını Prof. Dr. Müge Kantar Davran’ın yaptığı ve Doç.Dr. Mehmet Reşit Sevinç’in hazırladığı Doktora tezinden üretilmiştir. Çalışma Çukurova Üniversitesi Araştırma Projeleri Birimi tarafından ZF2011D16 Proje No’su ile desteklenmiştir.



Günümüzde yaşanan kitlesel göç hareketliliğinin en önemli nedenlerinden bir tanesi ekonomik nedendir. Yaşadığı mekânlarda iş bulamayan ve refah seviyesi düşük bireyler, iş bulmak amacıyla yaşadıkları mekânı terk ederler. İş bulmak amacıyla yapılan bu göçlere “emek göçü” adı verilmektedir. Emek göçü bilinen, görünen ve hissedilen bir harekettir. Ancak gelişmiş ülkelerde ve bölgelerde işgücü talebini karşılama ve üretimin aksamaması için görmezden gelinen, dokunulmayan bir olgudur. Bu dokunulmazlık ihtiyaç duyulan emek talebi yeterli düzeye gelinceye kadar ya da göç edilen mekânlarda sosyo-ekonomik sorunlar başlayıncaya kadar devam etmektedir. Diğer taraftan emek göçü yoksulluk kıskacında yaşayan bireyler içinse yoksulluktan kurtulmanın ya da bakmakla yükümlü olduğu hane bireylerinin geleceğinin kurtarılabilmesi için bir umuttur.

Yoksulluk; emek göçünün nedenleri içerisinde en önemli faktördür. Yoksulluğa ilişkin yapılan birçok çalışmada yoksulluğun tanımlanması “mutlak” ve “görelî” olarak yapılmaktadır. Mutlak yoksulluk bireyin biyolojik varlığını devam ettirebilmesi için ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetlere ulaşamamasıdır. Bu süreçte en önemli ihtiyaç beslenme yani açlığın giderilmesidir. Yaşamsal anlamda temel ihtiyaçlarını gidermekten yoksun olan ve bu ihtiyaçlarını temin edebilmek için yeterli düzeyde gelire sahip olmayanlar, mutlak yoksulluk yaşayan kişiler olarak sınıflandırılır (Laderchi, Saith ve Stewart, 2003; Ravallion, Datt ve Walle van de, 1991; Sevinç, Aydoğdu, Palabıçak ve Cançelik, 2020). Yoksulluk günümüzde sadece az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde yaşanan kitlesel bir sorun değildir. Gelişmiş ülkelerin yaşadığı farklı bir yoksulluk biçimi vardır. Bu yoksulluk biçimi görelî yoksulluktur. Günümüzde yoksulluğa dair yapılan politik ve akademik tartışmaların odağında mutlak yoksulluktan ziyade görelî yoksulluk yer almaktadır. Görelî yoksulluk bireyin sadece biyolojik varlığının devamlılığı olarak değil, bireyin kendisini içinde yaşadığı toplumun bir parçası olarak hissedebilmesine, toplumun bir ferdi olarak yer alabilmesine ilişkin, ihtiyaç duyduğu tüketim seviyesi ve yaşam biçimi ile ifade edilebilir. Dolayısıyla toplumsal anlamda yeterli ya da asgari düzeyde tüketim seviyesinin altında geliri olan bireyler, görelî yoksulluk yaşayan bireylerdir (Davran ve Tok, 2018; Marshall, 1999; Moller, Huber, Stephens, Bradley ve Nielsen, 2003; Ravallion ve diğerleri, 1991; Sevinç ve diğerleri, 2020). Her ne kadar görelî yoksulluk ölçülebilmesi bakımından soyut olarak görülse de maddi kaynakların ve imkânların toplumda yer alan bireylere dağılımında yaşanan adaletsizlik ya da eşitsizlik olarak görüldüğünden somutlaştırılabilir. Bu durum görelî yoksulluğu ölçülebilir kılabilir. Tüm bu açıklamalardan sonra, mevsimlik gezici tarım işçiliğini, yaşanan mutlak ve görelî yoksulluğun ortaya çıkardığı söylenebilir.

Yoksulluk dolayısıyla topraksız kalan, eğitimsiz ve kalifiye iş becerilerine sahip olmayan bireyler, sadece kendileri değil tüm aile fertlerini dâhil ettikleri bir emek faaliyeti içerisine girmekte ve bu faaliyeti gerçekleştirebilmek amacıyla göç etmektedirler. Bu göç hareketliliği tarımsal faaliyetlerin devam ettiği tüm dönemlerde ve tüm coğrafi mekânlara yönelik olmaktadır.

Mevsimlik gezici tarım işçiliği, mevsimsel dönemlere bağlı olarak yapılan tarımsal faaliyetlerde, işgücü arzıyla talebi arasında yaşanan açığı kapatmak amacıyla yapılan bir emek göçü olarak görülmektedir. Bu göçle işçiler her büyüklükte ve başkalarına ait olan tarım işletmelerinde emeklerini kiraya vermektedirler (Emiroğlu, Danişoğlu ve Berberoğlu, 2007; Kaleci, 2007; Özbekmezci ve Sahil, 2004; Sevinç ve Davran, 2017). Tarım işçileri çalışmaya geldikleri mekân, çalışma süreleri ve niteliklerine göre “daimi-geçici” ve “mahalli-gezici” gibi sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada göç yoluyla çalışmak amacıyla yaşadığı coğrafyayı terk eden ve bir tarımsal işletmede daimi olarak çalışmayan işçiler ele alınmıştır. Literatürdeki tanımlama ile bu işçiler “mevsimlik gezici tarım işçileridir”.

Mevsimlik gezici tarım işçiliği tarımsal faaliyetlerin yapıldığı her coğrafyada ve her mevsimde karşımıza çıkmaktadır. Dünya’da yaklaşık 1.1 milyar tarım işgücünün yaklaşık 450 milyonunun mevsimlik tarım işçisi olduğu ifade edilmektedir (FES-Friedrich Ebert Stiftung, 2012; Şimşek, 2012). Türkiye’de tarım sektöründe 2020 yılında TÜİK verilerine göre 15 yaş ve üzeri yaklaşık 4.7 milyon kişi istihdam edilmiştir. Sosyal Güvenlik Kurumu verilerine göre 2020 yılında tarım sektöründe yaklaşık 550 bin kişi aktif sigortalı olarak istihdam edilmektedir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı verilerine göre ise Türkiye’de 300 bin civarında mevsimlik gezici tarım işçisi bulunduğu belirtilmiştir (FES-Friedrich Ebert Stiftung, 2012; Sosyal Güvenlik Kurumu, 2020; TÜİK, 2020). Ancak kayıt dışı istihdam ve tarım sektöründe çocuk emeği dâhil edildiğinde Türkiye’de mevsimlik gezici tarım işçisi sayısının çok daha yüksek seviyelerde olduğu söylenebilir (Dedeoğlu ve Bayraktar, 2019; FES-Friedrich Ebert Stiftung, 2012; Sevinç ve Davran, 2017). Özellikle TÜİK tarafından sayıları verilen tarımda istihdam edilen 4.7 milyon kişinin yaklaşık yarısının mevsimlik gezici tarım işçisi olduğu tahmin edilmektedir (Ekip, 2022; Gökmen ve Egemen, 2021; Sevinç ve Davran, 2017).

Mevsimlik gezici tarım işçileri gerek yaşam gerekse çalışma koşulları bakımından en kötü şartlara maruz kalan gruplardır (Sevinç ve Davran, 2017). Mevsimlik gezici tarım işçisi olarak adlandırılan bu kitlelerin çalışmaya gittikleri yerlerde ulaşım, barınma, çalışma, sağlık ve eğitim gibi konularda yaşadıkları ya da

yaşayacakları sorunları asgariye indirebilmek amacıyla ilgili bakanlıklar tarafından eylem planları ve projeler hazırlanmıştır. İlki 2010 yılında ikincisi ise 2017 yılında hazırlanan bu eylem planları ve projeler kısaca METİP (Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin Çalışma ve Yaşam Koşullarının İyileştirilmesi projesi) olarak adlandırılmaktadır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2010; Resmi Gazete, 2017). Bu eylem planlarında ve projelerde; mevsimlik gezici tarım işçisi çalışanlarının terk ettikleri daimi yaşam alanlarından başlayarak geri dönmelerine kadar geçen süre içerisinde, daha önce bahsedilen konularda yaşanan ya da yaşanacak olan sorunların çözümüne yönelik tüm kamu birimlerinin eşgüdümü çalışması gerekliliği belirtilmektedir. Ayrıca ilgili kamu birimlerinin özellikle hangi konularda nasıl adımlar atması gerektiğinin yol haritası çizilmektedir.

Bu çalışmada; Adana ilinde uygulanan METİP eylem planlarının ve projelerinin mevsimlik gezici tarım işçilerinin sorunlarının çözümünde yeterliliği araştırılmış ve bulgular çerçevesinde tartışılmıştır.

## MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışmanın ana materyalini; Adana ilinde gezici olarak mevsimlik tarım işçiliği yapan ailelerden elde edilen birincil veriler oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca ilgili kurumların raporları, konu ile ilgili diğer akademik çalışmalar ve literatürlerden oluşan ikincil verilerden de faydalanılmıştır.

Birincil veriler sahada uygulanan anket formları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sahasında resmi kayıtlara göre yaklaşık 20 bin (Valilik, Kaymakamlıklar vb. kurum verilerine göre) resmi olmayan kayıtlara göre ise yaklaşık 30 bin (Elçiler, muhtarlıklar, elçiler derneği verilerine göre) mevsimlik gezici tarım işçisinin tarımsal faaliyet döneminde istihdam edildiği tespit edilmiştir. Örneklemin hesaplanabilmesi için evren büyüklüğünün 30 bin kişi olduğu dikkate alınmıştır. Örnekleme hesaplamasında oransal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. En geniş örneklem seviyesine ulaşabilmek için incelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı) 0.5 olduğu varsayımında, %5 hata payı, %99 güven aralığında örneklem büyüklüğü 652 kişi olarak hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014). Araştırma sahasında örneklem büyüklüğünün yaklaşık %10 daha fazlası olan 714 kişi ile anket görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Bulgular ve tartışma kısmı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırma sahasında görüşme yapılan mevsimlik gezici tarım işçilerine ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. İkinci bölümde METİP-I ve METİP-II de belirtilen ve çözülmesi beklenen temel sorunlar dikkate alınarak, araştırma sahasında ilgili kamu birimleri tarafından yapılan uygulamalara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### Tanımlayıcı İstatistikler

Mevsimlik gezici tarım işçilerine ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de verilmiştir. Görüşme yapılan işçilerin en çok geldiği il Şanlıurfa ilidir. İşçilerin memleketi ile ilgili dikkat çeken ilk husus işçilerin yoğun olarak Güneydoğu Anadolu illerinden gelmiş olmalarıdır. Diğer bir husus ise işçilerin %59.4’ünün Şanlıurfa ve Diyarbakır illerinde gelmiş olmalarıdır. TÜİK’in “Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması Bölgesel Sonuçları, 2020” araştırmasına göre 13 bölgesel sınıflamada TRC (Güneydoğu Anadolu) bölgesi “yıllık ortalama eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert geliri” bakımından 2011-2020 yılları arasında her yıl en düşük gelire sahip olmaktadır (TÜİK, 2021). Bu sonuç daha önce bahsedilen yoksulluk ile mevsimlik gezici tarım işçiliği arasındaki ilişkiyi ispatlar niteliktedir.

Araştırma sahasındaki işçilerin çoğunluğu olan %59.4’ü kadındır. Diğer taraftan işçilerin %43.2’si 15 yaş ve altında olup genel ortalama yaş 22’dir. Erkeklerin yaş ortalaması 28.1 iken kadınların yaş ortalaması 17.8’dir. Ayrıca işçilerin %70.5’i bekârdır. Dolayısıyla mevsimlik gezici tarım işçileri kadın ve çocuklardan oluşmaktadır şeklinde bir söylem yanlış olmayacaktır.

İşçilerin eğitim düzeyleri incelendiğinde %19.4’ünün ortaokul ve üzeri eğitim seviyesine sahip olduğu ve genel anlamda eğitim düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. İşçilerin çoğunlukla kadın ve çocuklardan oluştuğu düşünüldüğünde eğitim seviyesi ile ilgili ortaya çıkan bu sonuç şaşırtıcı değildir. Ayrıca okuryazar olmayan 42 işçinin 41 tanesi kadın 1 tanesi ise erkektir.

Tablo 1. Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Memleket	Frekans	%	Cinsiyet	Frekans	%
Şanlıurfa	269	37.7	Kadın	424	59.4
Diyarbakır	155	21.7	Erkek	290	40.6
Kahramanmaraş	72	10.1	<b>Toplam</b>	<b>714</b>	<b>100.0</b>
Hatay	65	9.1			
Adıyaman	48	6.7	<b>Yaş</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
Mardin	42	5.9	9-15	308	43.2
Şırnak	36	5.0	16-18	115	16.1
Gaziantep	27	3.8	19-28	97	13.6
<b>Toplam</b>	<b>714</b>	<b>100.0</b>	29-38	86	12.0
			39-48	85	11.9
			49-58	23	3.2
			<b>Toplam</b>	<b>714</b>	<b>100.0</b>
<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>	<b>Medeni Durum</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
Okuryazar değil	42	5.9	Bekâr	503	70.5
Okuryazar	247	34.6	Evli	187	26.2
İlkokul mezunu	289	40.4	Dul	16	2.2
Ortaokul mezunu	49	6.9	Boşanmış	8	1.1
Lise mezunu	84	11.8	<b>Toplam</b>	<b>714</b>	<b>100.0</b>
Üniversite mezunu	3	0.4			
<b>Toplam</b>	<b>714</b>	<b>100.0</b>			

## METİP-I VE METİP-II UYGULAMALARI

### Ulaşım

Türkiye’de tarımsal faaliyetler farklı bölgelerde kış mevsiminin birkaç ayı hariç yılın hemen hemen her döneminde devam etmektedir. Adana ilinin iklim koşulları dikkate alındığında bu süre daha da uzamaktadır. Diğer taraftan mevsimlik gezici tarım işçilerinin göç hareketliliği sadece bir il ya da bölge ile sınırlı kalmayıp makineli tarımın yapılmadığı yani emek yoğun tarımsal faaliyetlerin yapıldığı her ürün ve her ilde devam etmektedir. Kısacası işçiler yılın sadece tarımsal faaliyetin yapılamayacağı kış aylarında çalışmamakta diğer aylarda ise tarımsal faaliyetlerin başlama ve bitme periyotlarına göre göç yollarını belirlemektedirler. Örneğin Mart ayında Adana’da başlayan çalışma faaliyeti, Haziran ayında Konya, Ankara ve Bursa’da devam etmekte, Eylül ayında Malatya, Karadeniz ve Ege de başlayarak Kasım ayında sona ermektedir. Bu göç hareketliliğinin yönü ürün fiyatları, verimlilik, iklim koşulları ve hatta siyasi konjonktür gibi bir çok değişkene bağlı olarak belirlenmektedir.

METİP genelgelerinde mevsimlik gezici tarım işçilerinin ulaşım sorunlarının çözümüne yönelik ilgili kurumlara sorumluluklar getirilmiştir. Genelgede “İşçilerin göç döneminde yolculuklarının güvenli ve sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi maksadıyla; göç alan ve veren yerler arasında ulaşım ile ilgili koordinasyon sağlanacak, trafik denetimleri artırılacak, araç ve trafik güvenliğinin gerektirdiği kontroller hassasiyetle ve sıklıkla yapılacak, ilgili kamu kurum ve kuruluşlarınca gerekli bütün tedbirler alınacaktır. İhtiyaca göre tren seferleri artırılacak, işçilerin il ve ilçe merkezlerinde geçici konaklamaları için ihtiyaç halinde ve imkânlar dâhilinde kamuya ait alan ve tesislerden yararlanma imkânı sağlanacak, şehir içinde, otopark ve istasyonlarda, parklarda vs. gelişi güzel konaklama ve beklemelerine fırsat verilmeyecektir” şeklinde ulaşım koşulları belirlemiştir (Resmi Gazete, 2010, 2017).

Araştırma sahası verilerine göre mevsimlik gezici tarım işçilerinin %81.1’i olan büyük bir çoğunluğunun göç hareketliliği sürecinde minibüs kullanmaktadırlar. Bununla beraber işçilerin %18.9’unun (135 kişi) otomobil ile çalışma alanlarına ulaşım sağladıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla Adana’ya çalışmak için gelen işçilerin tren hatlarını ya da şehirlerarası otobüsleri çok fazla kullanmadıkları söylenebilir. İşçiler kamyon ya da kamyonet ile şehirlerarası yolculuk yapmamaktadırlar. Ancak, işçilerin otomobil ya da minibüs yolculuklarında kapasitenin üzerinde kişi sayıları ile yolculuk yapmaları, ulaşım konusunda kaza ve can güvenliği riskini arttırmaktadır. Ayrıca işçiler çalışacakları alan olan tarla ve bahçelere yine traktör, kamyonet ya da kamyon kasalarında ya da kapasitesinin çok üstünde yolcu alan minibüslerle gitmektedirler. Mevsimlik gezici tarım işçilerinin uygun olmayan bu ulaşım biçimleri nedeniyle her yıl Türkiye genelinde ulusal basına haber olan ciddi, ölüm sonuçlanan kazalar meydana gelmektedir.

“Isparta’nın Yalvaç İlçesi yakınlarında elma toplayan işçileri taşıyan midibüs devrildi. İlk anda 12 kişinin hayatını kaybettiği duyurulmuştu. Acı bilanço sürekli arttı. 26 yaşındaki Buket Keskin’in ölümüyle birlikte kazada hayatını kaybedenlerin sayısı 18’e yükseldi. Midibüsün sürücü dâhil 24 kişi kapasiteli olduğu, 46 kişinin bindirildiği ortaya çıktı...” (Anonim, 2014).

“Manisa’nın Gölçedere ilçesinde tarım işçilerini taşıyan açık kasa kamyonet ile tırın çarpışması sonucu 15 kişi öldü...” (Barlık, 2015).



“Konya'nın Yunak ilçesinde tarım işçilerini taşıyan minibüs ile tırın çarpışması sonucu, 7 kişi hayatını kaybetti, 11 kişi yaralandı. Öte yandan, Konya Valisi Vahdettin Özkan'ın talimatıyla tamamı Şanlıurfa olduğu öğrenilen tarım işçilerinin ihtiyaçlarının karşılanması için çalışma başlatıldı...” (Uysal, 2020).

## Barınma

Mevsimlik gezici tarım işçilerinin çalışmak için gittikleri mekânlarda barınma ihtiyaçlarını çadır kurarak giderdikleri tespit edilmiştir. İşçilerin kaldıkları çadır yerleşim alanları METİP aracılığı ile kurulan toplu çadır alanları ya da işçilerin kendi akraba ve tanıdıkları ile beraber kurdukları küme çadır alanları olmak üzere iki biçimdedir. Adana ili Valiliği verilerine göre 2015 yılında ilde toplam 64 adet METİP aracılığı ile kurulan toplu çadır alanı bulunmaktadır (Sevinç ve Davran, 2017). Saha araştırmasında ve ilgili kişi ve kurumlar ile yapılan görüşmelerde Adana ilinde METİP toplu çadır alanları haricinde irili ufaklı olmak toplam 200'e yakın çadır yerleşim alanı tespit edilmiştir. Gerek METİP toplu çadır alanlarında gerekse küme çadır alanlarında her çadırda kalan ortalama kişi sayısı 5.7'dir. Bu çadırlarda ortalama 4.3 kişi tarım işçisi olarak çalışmaktadır. Çadırın hemen hemen hepsinde yemek, bulaşık, çamaşır, çocuk bakımı gibi gündelik işleri yapan ve çalışmayan kişiler bulunmaktadır.

Görsel 1'de METİP kapsamında kurulan toplu çadır alanlarından bir tanesi görülmektedir. Bu alanlarda tuvalet, banyo, çamaşırhane ve mutfak gibi ortak kullanım alanları inşa edilmiştir. Bu alanlarda elektrik ve su imkânları verilmekte olup ilgili kurumlarca güvenlik, sağlık ve eğitim gibi hususlarda hizmetler verilmekte ve denetimler yapılmaktadır.



Görsel 1. METİP Çadır Yerleşim Alanı (Sevinç ve Davran, 2017)

METİP toplu çadır alanlarının belirlenmesinde, ilgili kurumlar tarafından mevsimlik gezici tarım işçilerinin yaşamsal, sosyal, eğitim ve sağlık gibi ihtiyaçlara kolay ulaşılabilmesine imkân veren ve merkezi konumda yer alan mekânlar seçilmektedir. Böylelikle bu mekânlara METİP kapsamında görevlendirilen ve eşgüdümlü hareket etmesi istenen kurumların hizmet götürmesi çok daha kolay olmaktadır. Ancak Adana ilinde tarımsal faaliyetlerde kullanılan ve mevsimlik gezici tarım işçilerinin istihdam edildiği tarım arazilerinin genişliği dikkate alınır, sayısı 64 olan METİP toplu çadır alanlarının yeterliliği ciddi bir tartışma konusudur. Diğer taraftan bu çadır alanlarının istenilen düzeyde artırılması personel ve finansman yeterlilikleri dolayısıyla imkânsızdır. Ayrıca işçilerin büyük bir çoğunluğu METİP toplu çadır alanlarını kullanmayarak çalışma alanlarına yakın olan, su ve elektrik ihtiyaçlarını kendi imkânları ile kolayca giderebileceği alanlarda, küçük küme çadır alanlarında barınmayı tercih etmektedirler. İşçiler kendi yakın akraba ve yakın tanıdıklarından oluşan en fazla 8-12 çadırlık gruplar halinde METİP toplu çadır alanları dışında bulunan bu küme çadır alanlarında barınmayı tercih etmektedirler. Görsel 2'de bu alanlara ilişkin bir örnek sunulmuştur.



Görsel 2. METİP Alanı Dışında İşçiler Tarafından Kurulan Küme Çadır Yerleşim Alanı (Sevinç ve Davran, 2017)

İşçilerin METİP toplu çadır yerleşim alanlarında sunulan imkânlarla rağmen kendi küme çadır alanlarını oluşturmaları ve barınma ihtiyaçlarını bu biçimde gidermeleri ilginçtir. Çünkü küme çadır alanlarında barınan işçiler birçok hizmetten mahrum kalmakta ve zaten zor olan yaşam koşullarını daha da zorlaştırmaktadır. Ancak işçiler ile yapılan görüşmelerde bu tablonun ortaya çıkması hususunda işçileri haklı çıkaran bazı detaylar ortaya çıkmıştır. İşçiler METİP toplu çadır alanlarının çok kalabalık olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca tanımadıkları insanlar ile bir arada yaşamının aile fertleri için güvenli olmadığını belirtmişlerdir. Bu alanlarda her etnik ve mezhepsel toplulukla aynı ortamda olmak da istememektedirler. İşçilerin çoğunluğunun kadın ve çocuklardan oluştuğu düşünüldüğünde aile reislerinin sorumluluğunu aldığı çocuklarını ve kadınlarını koruyabilmek amacıyla küme çadır alanlarını tercih ettiği tespit edilmiştir.

*“...Adanalıoğlu beldesinde henüz bilinmeyen bir nedenden dolayı Türk tarım işçileri ile Suriyeli tarım işçileri tartışmaya başladı. Tartışmanın büyümesi üzerine ismi belirlenemeyen bir kişi üzerindeki bıçakla Suriyeli tarım işçileri Ahmet İbrahim (21) ile Ragıp Derviş'i (21) bıçak darbeleriyle ağır yaraladı. Tarsus Devlet Hastanesi'ne kaldırılan yaralılardan Ahmet İbrahim hayatını kaybetti...”*(Anonim, 2015).

*“Ordu'nun Fatsa ilçesinde fındık işçileri arasında çıkan ve 12 kişinin yaralandığı tüfekli kavga ile ilgili 16 kişi gözaltına alındı. Olay, dün akşam saatlerinde ilçenin Saraytepe Mahallesi'nde meydana geldi. Başka illerden fındık hasadı için kente gelen fındık işçisi iki grup, konaklama yerinde su kullanımı nedeniyle tartışmaya başladı. Tartışmanın büyüerek kavgaya dönüşmesi üzerine gruplar, karşılıklı olarak birbirlerine tüfekle ateş etti....”*(Anonim, 2022).

İşçilerin METİP toplu çadır alanlarını tercih etmemelerinin bir diğer nedeni kayıt altına alınmak istememeleridir. METİP alanlarında barınan işçiler kolluk kuvvetleri tarafından kayıt altına alınmaktadırlar. Ayrıca bu alanlarda kayıt dışı işçiliğin önüne geçebilmek için SGK personellerince denetimler yapılmaktadır. İşçilerin çoğunluğunun okul çağındaki çocuk ve kadınlardan oluşması dolayısıyla aile reisleri hukuki yaptırımlar ve cezalar ile karşı karşıya kalmamak amacıyla kontrolün ve denetimin güç olduğu küme çadır alanlarını tercih etmektedirler.

## Çalışma

METİP uygulamasının hedeflerinden bir tanesi de mevsimlik gezici tarım işçilerinin kayıt altına alınmasının sağlanmasıdır. Böylelikle mevsimlik gezici tarım işçisi istatistiklerinin oluşturulması ve işçilerin sosyal güvenlik kayıtlarının yapılması hedeflenmektedir. Mevsimlik gezici tarım işçilerinin kayıt altına alınmasının sağlanmasında elçilik sisteminden faydalanması düşünülmüştür. Konu ile ilgili METİP uygulaması;

*“Tarımda iş aracılarının belgelendirilmesi zorunlu hale getirilecek, belgesi olmayan iş aracılarının işçi temin etmelerinin önlenmesi ve iş aracıları ile işverenler veya doğrudan işçiler ile işverenler arasında sözleşme yapılmasının sağlanması için gerekli tedbirler alınarak, vaki uyuşmazlıklarda mağduriyetlerin önüne geçilecektir. İşveren/iş aracı ve işçi arasındaki ücret alacağına ilişkin uyuşmazlıkların öncelikle il ve ilçelerde kurulacak izleme kurullarında çözümlenmesine çalışılacaktır.”* şeklindedir (Resmi Gazete, 2010, 2017).

METİP genelgesi kapsamında mevsimlik gezici tarım işçilerinin çalışma koşullarına yönelik atılması planlanan ilk adım bu işçilerin kayıt altına alınması işlemidir. Kayıt altına alma işlemi öncelikli olarak tarım işletmeleri ile tarım işçileri arasında aracılık görevi yapan elçilerin belgelendirilmesi ile başlamaktadır. Elçilerin belgelendirilmesi sürecinde öncelikli olarak sorumlu olan birim İŞKUR'dur. Araştırma kapsamında Adana Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlüğü'ne kayıtlı olan belge sahibi elçi sayısı tespit edilmiştir. Müdürlük verilerine göre 2013 yılı itibari ile belge sahibi olan elçi sayısı 439 kişidir. Diğer taraftan Adana Çukurova Tarım Aracıları (Elçiler) Derneği ile yapılan görüşmelerde ise derneğe kayıtlı olan elçi sayısının 600 kişi olduğu tespit edilmiştir. Ancak gerek İŞKUR aracılığı ile belge alan gerekse Adana Çukurova Tarım Aracıları (Elçiler) Derneği'ne kayıtlı olan elçilerin tamamı Adana ilinde ikamet eden elçilerdir. Bu elçilerin istihdamlarında aracılık ettiği tarım işçileri ise gezici olmayan Adana ili ve kırsalında daimi yaşam sürdüren tarım işçileridir. Yapılan saha araştırmalarında görüşme yapılan ilgili birimler ve diğer elçiler Adana sınırları içerisinde faal olarak çalışan yaklaşık iki bin elçinin olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla METİP kapsamında elçilerin belgelendirilerek mevsimlik gezici tarım işçilerinin kayıt altına alınmasının başarısız olduğu söylenebilir. Saha çalışmaları kapsamında görüşme yapılan 30 elçinin sadece 2 tanesinin belge ve kaydının bulunması bu durumun ispatı niteliğindedir.

Mevsimlik gezici tarım işçilerinin iş görme biçimi, iş faaliyetlerinin yapısı, çalışma süreleri, devamlılığın olmaması, daimi hareketliliğin varlığı gibi farklı niteliklere sahip olması mevsimlik gezici tarım işçilerini diğer iş görenler sınıfından ayrı tutmaktadır. Temel bu nitelikler dolayısıyla mevsimlik gezici tarım işçiliğine yönelik iş hukuku ve sosyal güvenlik kanunu gibi yasal düzenlemelerde net ve açık uygulamalar

sunulmamıştır (Demir, 2015; Kılıç, 2006; Sevinç ve Davran, 2017; Yücel ve Ömercioğlu, 2016). METİP kapsamında mevsimlik tarım işçileri ile işverenler/elçiler arasındaki basit nitelikli bir iş sözleşmesi yapılması istenmiştir. Yapılan bu “*Mevsimlik Tarım İşi Sözleşmesi*” iş hukuku kapsamında bağlayıcılık niteliği taşımayan ancak borçlar kanununa tabi olan bir sözleşmedir. İşçiler ile düzenlenen bu sözleşmelerin işveren ya da elçiler tarafından İŞKUR il müdürlüğüne teslim edilmesi gerekmektedir. Bu uygulama ile işçiler sadece kayıt altına alınmakta olup işveren ya da elçileri sorumluluk altına almamakta, işçilere sosyal güvenlik kaydı ya da iş hukuku kapsamında yasal haklar sunmamaktadır.

Adana İŞKUR müdürlüğü kayıtlarına göre 2013 yılında sözleşmesi bulunan tarım işçisi sayısı 2102 kişidir. Ancak kurum yetkililerinin beyanlarına göre sözleşmesi bulunan bu işçilerin tamamına yakını daimi nitelik taşıyan yani Adana ilinde ikamet eden işçilerdir (Sevinç ve Davran, 2017). Dolayısıyla mevsimlik gezici tarım işçilerinin büyük bir çoğunluğunun sözleşmesinin olmadığı ve kayıt altına alınmadığı söylenebilir. Araştırma sahasında mevsimlik gezici tarım işçileri ile yapılan görüşmelerde 714 işçinin sadece 37’sinin sözleşme yapmış olması bu durumun ispatı niteliğindedir. Dolayısıyla METİP uygulamasının mevsimlik gezici tarım işçilerinin kayıt altına alınması, çalışma koşullarının düzenlenmesi, iş ve sosyal güvenlik haklarının belirlenmesi hususlarında yetersiz kaldığı ya da başarısız olduğu söylenebilir.

### Eğitim

METİP düzenlemesi ile mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin ilköğretim çağında olan çocuklarının eğitimlerinin aksamaması hususunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler temelde üç farklı biçimde karşımıza çıkmaktadır. Bu düzenlemeler (Resmi Gazete, 2010, 2017);

- ✓ İlköğretim çağındaki çocuğun eğitimine, ailelerin geldikleri memlekette (kendi memleketlerinde) yatılı okullara kayıtlarının yapılarak devam etmelerinin,
- ✓ Göçle geldikleri alanlarda (çalıştıkları yerlerde) okullara kayıtlarının yapılarak taşınmalı eğitim sistemi aracılığı ile devam etmelerinin,
- ✓ METİP tarafından oluşturulan toplu çadır alanlarında geçici çadır sınıflarının açılarak eğitime devam etmelerinin sağlanması şeklindedir.

Araştırma sahasında yapılan görüşmelerde 18 yaşın altında toplam 551 çocuğun var olduğu tespit edilmiştir. Bu çocukların 486’sı olan %88.2’si eğitim çağında olan 6-18 yaş aralığındaki çocuklardır. Araştırma alanında görüşme yapılan mevsimlik gezici tarım işçilerinin %59.2’si (423 kişi) ise 18 yaşın altında olan işçilerdir. Yapılan bu basit hesaplama ile araştırma alanında bulunana 486 çocuğun %87’sinin (423 kişi) mevsimlik gezici tarım işçisi olarak çalıştıkları ortaya çıkmaktadır.

Araştırma alanında yapılan gözlemlerde işçi ailelerin eğitim çağında olan çocuklarının yalnızca 6-10 yaş aralığında olanlarının bir kısmının taşınmalı eğitim sisteminden faydalandıkları tespit edilmiştir. Bu yaş aralığından (6-10 yaş) büyük olan çocukların neredeyse tamamına yakını gezici mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmaktadır. Çalışmayan çocukların ise çadırdaki bireyler çalışırken diğer işler olan bebek bakma, temizlik, yemek yapma gibi işleri yaptıkları görülmüştür.



Resim 3. Aileleri İle Gelen, Çalışmayan Çocuklar (Sevinç ve Davran, 2017)



Resim 4. Çocuk Mevsimlik Gezici Tarım İşçileri (Sevinç ve Davran, 2017)

Mevsimlik gezici tarım işçileri daha önce bahsedildiği üzere mobil yani sürekli hareketli olan bir kitledir. İklimin müsait olması ve tarımsal faaliyetlerin devamlılığı durumlarına göre çalışma alanlarını ve göç güzergâhlarını belirlemektedirler. Örneğin Mart ayında Adana’da başlayan çalışma faaliyeti, Haziran ayında Konya, Ankara ve Bursa’da devam etmekte, Eylül ayında Malatya, Karadeniz ve Ege de tekrar başlayarak Kasım ayında sona ermektedir. Çalışma takvimine dikkat edilecek olunursa çocukların eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı dönemin tamamına yakını mevsimlik gezici tarım işçilerinin çalışma dönemine denk gelmektedir. Mevsimlik gezici tarım işçilerinin çocukları ile beraber çalıştıkları ve göç hareketliliği içerisinde oldukları dikkate alındığında bu çocukların eğitimlerine devam etmeleri oldukça zor hatta imkânsızdır.

Mevsimlik gezici tarım işçilerinin çocukları aileleri ile beraber göç etmekte ve yine aileleri ile beraber çalışmaktadırlar. Bu nedenle memlekette bırakılmamakta, yatılı okula kayıtları yapılmamaktadır. Çalışmaya gittikleri mekânlardaki okullarda çeşitli sebeplerden dolayı taşınmalı eğitimden de faydalanamamaktadırlar. İşçilerin çoğunluğunun METİP toplu çadır alanlarında ikamet etmemeleri dolayısıyla burada kurulan çadır sınıflarında da çocuklar eğitimlerine devam etmemektedirler. Sonuç olarak METİP uygulamalarının bu nedenlerden ötürü özellikle eğitim konusunda yetersiz olduğu ve sorunları çözemediği söylenebilir.

### Sağlık

METİP uygulamaları mevsimlik gezici tarım işçilerinin çadır yaşam alanlarında sağlık sorunları ile ilgili alınacak önlemleri düzenlemiş ve konuyla ilgili bazı kurumlara sorumluluklar getirmiştir. Yapılan düzenleme;

*“Toplulaştırılmış çadır yerleşim yerlerinin belli aralıklarla her türlü haşerelere karşı ilaçlanması ile çöplerin alınması, mücadir sınırlara göre ilgili belediye veya il özel idaresi tarafından yerine getirilecektir. İşçilerin ve ailelerinin bulaşıcı ve salgın hastalıklara karşı düzenli sağlık taramaları, çocukların gelişimi ve gebelik takipleri periyodik olarak yaptırılacak, bu hizmetler için gerekirse mobil sağlık ekipleri oluşturulacaktır. Bunların aileleri ve çocukları sosyal hizmetler kapsamında bilgilendirilecek, psikolojik destek verilecek ve varsa özürü ve yaşlıların Devletimizin bu kesimler için sunduğu imkân ve hizmetlerden yararlandırılmaları sağlanacaktır.”* şeklindedir (Resmi Gazete, 2010, 2017).

Araştırma alanında yapılan saha görüşmelerinde METİP toplulaştırılmış çadır alanlarında ilaçlama faaliyetlerinin düzenli olarak yapıldığı, alanda yaşayan işçilerin ve çadırdaki kalan aile fertlerinin ön sağlık kontrollerinin, taramalarının yapıldığı gözlemlenmiştir. Özellikle hamile kadınların gebelik takipleri, çocukların aşılarının uygulanmasında da ciddi çalışmaların ve uygulamaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu konuda işçilerin ve aile fertlerinin memnuniyet düzeyleri üst düzeydedir. Ancak işçilerin çoğunluğunun METİP toplulaştırılmış çadır alanları dışında yer alan küme çadır alanlarında barınma ihtiyaçlarını gidermeleri, sürekli hareketlilik içerisinde olup sabit bir alanda barınmamaları, sağlık konusunda yapılan hizmetlerin aksamasına sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla METİP’in sağlık ile ilgili uygulamalarının toplulaştırılmış çadır alanlarında başarılı olduğu ancak bu başarının küme çadır alanlarında mevsimlik gezici tarım işçiliğinin özelliklerinden ve yapısından dolayı sağlanamadığı söylenebilir.

### SONUÇ

Göç insanların bireysel ya da toplu olarak daimi yaşam alanlarını bir daha geri dönmek ya da dönmemek üzere terk etmeleridir. Göçün nedenleri ekonomik, politik, kültürel ya da güvenlik hususlarına bağlı unsurlar olabilir. Mevsimlik gezici tarım işçiliği göçünün nedeni ise temelde ailelerin yaşadığı mutlak ve görece yoksulluktur. Günümüzde Türkiye’de mevsimlik gezici tarım işçiliği sayısına ilişkin net bir bilgi yoktur. Ancak bilinen şudur ki bu kişiler yılın birkaç ayı hariç hemen hemen tüm yıl farklı alanlarda, illerde, bölgelerde çalışabilecek yaşta olan her aile ferdiyle göç hareketliliği içerisinde dirler.

Mevsimlik gezici tarım işçiliği yapan kişiler ve aileler; hem mutlak hem de görel anlamda yoksulluk yaşayan, eğitim olanaklarına ulaşamadıklarından dolayı düşük eğitim seviyesine sahip, eğitimsizlik dolayısıyla aile fertleri içinde kalifiye meslek sahibi olan ya da gelir getirici faaliyetlerde bulunan kişilerin az olduğu, geçmişi bir şekilde kırsala dayanan, toprak sahibi olmayan, çocuk sayısı fazla, hane halkı genişliği oldukça yüksek kitlelerdir. Bu nitelikler aileleri öncelikle yoksulluğa sonrasında mevsimlik gezici tarım işçiliğine mahkûm etmektedir. Mevsimlik gezici tarım işçiliği bu nedenlerden ötürü kuşaktan kuşağa doğal bir sonuç olarak aktarılmaktadır.

Mevsimlik gezici tarım işçisi olarak adlandırılan bu kitlelerin çalışmaya gittikleri yerlerde ulaşım, barınma, çalışma, sağlık ve eğitim gibi konularda yaşadıkları ya da yaşayacakları sorunları asgariye indirebilmek amacıyla ilgili bakanlıklar tarafından eylem planları ve projeler hazırlanmıştır. İlki 2010 yılında ikincisi ise 2017 yılında hazırlanan bu eylem planları ve projeler kısaca METİP olarak adlandırılmaktadır. Bu eylem planlarında ve projelerde; mevsimlik gezici tarım işçilerinin ettikleri daimi yaşam alanlarından başlayarak geri dönmelerine kadar geçen süre içerisinde, daha önce bahsedilen konularda yaşanan ya da yaşanacak olan sorunların çözümüne yönelik tüm kamu birimlerinin eşgüdümü çalışması gerekliliği belirtilmektedir. Ayrıca ilgili kamu birimlerinin özellikle hangi konularda nasıl adımlar atması gerektiğinin yol haritası çizilmektedir.

Adana ilinde mevsimlik gezici tarım işçiliği üzerine anket yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada METİP'in sadece sağlık alanında başarılı olduğu, ulaşım, barınma, çalışma ve eğitim alanlarında ise maalesef başarının sağlanmadığı tespit edilmiştir. Bu başarısızlığın nedenleri; mevsimlik gezici tarım işçilerinin sürekli hareketlilik içerisinde olup mekân değiştirmeleri, işçilerin çalışmaya gittikleri mekânlarda dağınık bir şekilde barınmaları ve çalışmaları, işçilerin çoğunluğunun kadın ve çocuk olması, işçilerin kendilerine has sosyo-kültürel yapıya sahip olmaları, sorunların çözümüne yönelik kurumlarda yeterli düzeyde eleman ve ödeneğin bulunmamasıdır. Dolayısıyla sorunların çözümüne yönelik atılacak adımların başarısı ekonomik, politik ve kültürel yapıda olumlu değişimlerin sağlanması ile mümkündür.

#### KAYNAKÇA

1. Akış, A. & Akkuş, A. (2003). "Güneydoğu Anadolu Projesi'nin (GAP) Şanlıurfa'daki Göçe Etkisi", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1, 529-542.
2. Anonim. (2014). Isparta'daki Kazada Ölü Sayısı 17. 15 Nisan 2021 tarihinde <https://www.milliyet.com.tr/gundem/ispartadaki-kazada-olu-sayisi-17-1962811> adresinden erişildi.
3. Anonim. (2015). Tarım İşçileri Arasında Bıçaklı Kavga: 1 Ölü, 1 Yaralı. 20 Ekim 2021 tarihinde <https://www.ihha.com.tr/haber-tarim-iscileri-arasinda-bicakli-kavga-1-olu-1-yarali-341130/> adresinden erişildi.
4. Anonim. (2022). Ordu'da Mevsimlik Tarım İşçileri Arasındaki Silahlı Kavga İlişkin 16 Kişi Yakalandı. 11 Ekim 2022 tarihinde <https://www.gunebakis.com.tr/genel/orduda-mevsimlik-tarim-iscileri-arasindaki-silahlı-kavga-ılişkin-16-kisi-yakalandı-h130642.html> adresinden erişildi.
5. Barlık, S. (2015). Tarım İşçilerini Taşıyan Kamyonet İle Tır Çarpıştı: 15 Ölü. <https://www.aa.com.tr/tr/pg/foto-galeri/manisada-tarim-iscilerini-tasiyan-kamyonet-ile-tir-carpisti> adresinden erişildi.
6. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2010). Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin Çalışma ve Yaşam Koşullarının İyileştirilmesi-I Projesi (METİP I). 20 Ekim 2021 tarihinde [https://www.csgeb.gov.tr/media/53610/mevsimlik\\_gezici\\_tarim\\_iscilerinin\\_calisma\\_ve\\_yasam\\_kosullarinin\\_iyileştirilmesi-i\\_projesi-metip1.pdf](https://www.csgeb.gov.tr/media/53610/mevsimlik_gezici_tarim_iscilerinin_calisma_ve_yasam_kosullarinin_iyileştirilmesi-i_projesi-metip1.pdf) adresinden erişildi.
7. Davran, M. K. & Tok, N. (2018). "Kırsal Kesimde Yoksulluk Algısı ve Yaşam Memnuniyeti", Journal of Social and Humanities Scences Research, 5(25): 2140-2151.
8. Dedeoğlu, S. & Bayraktar, S. (2019). Yoksulun Umudu Çocuk: Mevsimlik Tarım İşçisi Hanelerin Sosyo-Ekonomik Profili ve Çocuk İşçiliği Araştırması. UNICEF-Kalkınma Atölyesi, Ankara.
9. Demir, M. (2015). "Mevsimlik Tarım İşçilerinin Sosyal Güvenlik Haklarına İlişkin Değerlendirmeler ve Öneriler", Çalışma ve Toplum, 1(44): 177-194.
10. Ekip, V. K. (2022). Mevsimlik Tarım İşçileri "Ekmek Parası İçin" Türkiye'yi Dolaşıyor. 10 Eylül 2022 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/mevsimlik-tarim-iscileri-ekmek-parasi-icin-turkiyeyi-dolasiyor/2674153> adresinden erişildi.
11. Emiroğlu, K., Danışoğlu, B. & Berberoğlu, B. (2007). Ekonomi Sözlüğü. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

- 12.FES-Friedrich Ebert Stiftung. (2012). Tarımda Mevsimlik İşçi Göçü Türkiye Durum Özeti. 20 Ekim 2021 tarihinde <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/tuerkei/12228.pdf> adresinden erişildi.
- 13.Gökmen, G. P. & Egemen, A. (2021). "Türkiye’de Gezici Mevsimlik Tarım İşçilerinin Geçişi Barınma Sorunları". (Ed. D. Y. Özkan ve Y. A. Bregger). Mekan ve Karşıtlıklar, ss. 225-249, İTÜ Vakfı Yayınları, İstanbul.
- 14.Kaleci, H. (2007). "Mevsimlik Tarım İşçilerinin Sosyolojik Analizi: Eskişehir Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- 15.Kılıç, M. (2006). "4857 Sayılı Yeni İş Kanunu Kapsamında Tarım İşçilerinin Hukuki Durumu". Tarım Ekonomisi Dergisi, 12(2): 39-49.
- 16.Laderchi, C. R., Saith, R. & Stewart, F. (2003). "Does It Matter That We Do Not Agree on The Definition of Poverty? A Comparison of Four Approaches". Oxford Development Studies, 31(3): 243-274.
- 17.Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- 18.Moller, S., Huber, E., Stephens, J. D., Bradley, D. & Nielsen, F. (2003). "Determinants of Relative Poverty in Advanced Capitalist Democracies". American Sociological Review,, 68(1): 22-51.
- 19.Özbekmezci, Ş. & Sahil, S. (2004). "Çukurova Yöresindeki Mevsimlik Tarım İşçilerinin Yerleşim Dokuları ve Yaşam Üniteleri". Gazi.Ü. Müh.Mim. Fakültesi Dergisi, 19(4): 375-391.
- 20.Ravallion, M., Datt, G. & Walle van de, D. van de. (1991). "Quantifying Absolute Poverty in The Developing World". Review of Income and Wealth, 37(4): 345-361.
- 21.Resmi Gazete. (2010). METİP I Genelge 2010/6. 20 Ekim 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/03/20100324-15.htm> adresinden erişildi.
- 22.Resmi Gazete. (2017). METİP II Genelge 2017/6. 20 Ekim 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170419-8.pdf> adresinden erişildi.
- 23.Sevinç, M. R., Aydoğdu, M. H., Palabıçak, M. A. & Cançelik, M. (2020). "Rızıklarıyla Doğmayanlar, Çocuk Emekçiler". İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9(3): 2430-2447.
- 24.Sevinç, M. R. ve Davran, M. K. (2017). Adana İlinde Mevsimlik Tarım İşçiliğinin Sosyo-Ekonomik Yapısı ve Geleceği. Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü (TEPGE) Yayın No: 283, Ankara.
- 25.Sosyal Güvenlik Kurumu. (2020). Aktif Sigortalı (Tarım). 30 Ekim 2021 tarihinde <https://veri.sgk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- 26.Şimşek, Z. (2012). Mevsimlik Tarım İşçilerinin ve Ailelerinin İhtiyaçlarının Belirlenmesi Araştırması. Damla Matbaacılık, Ankara.
- 27.TÜİK. (2020). İşgücü İstatistikleri. 30 Ekim 2021 tarihinde <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=72&locale=tr> adresinden erişildi.
- 28.TÜİK. (2021). Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması Bölgesel Sonuçları, 2020. 22 Ekim 2021 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-Bolgesel-Sonuclari-2020-37405> adresinden erişildi.
- 29.Uysal, A. (2020). Konya’da Tarım İşçilerini Taşıyan Minibüs İle Tır Çarpıştı: 7 Ölü, 11 Yaralı. 15 Nisan 2021 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/konyada-tarim-iscilerini-tasiyan-minibus-ile-tir-carpisti-7-olu-11-yarali-/1891007> adresinden erişildi.
- 30.Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2014). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Detay Yayıncılık, Ankara.
- 31.Yücel, R. & Ömercioğlu, A. (2016). "İş ve Borçlar Hukuku Temelinde, Tarım Çalışanları İle İnsan Kaynakları Yönetimine İlişkin Bir Çalışma". Ankara Barosu Dergisi, (1): 245-272.



e-ISSN: 2630-631X

**Article Type**  
Research Article**Subject Area**  
Education ManagementVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 Novomber  
Pp: 2067-2075**Arrival**  
21 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 64917**Doi Number**  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.64917>**How to Cite This Article**  
Köksal, B. ve Üstün, A. (2022). “ Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi (Tokat İli Örneği)”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2067-2075

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi (Tokat İli Örneği)

Examination of the Level of Burnout of Teachers Working in Combined Classes (Tokat Province Example)

Belgin Köksal<sup>1</sup> Ahmet Üstün<sup>2</sup> <sup>1</sup> Öğretmen., MEB, Amasya, Türkiye<sup>2</sup> Prof. Dr., Amasya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, Türkiye

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı birleştirilmiş sınıflarda görev yapan ilkökul öğretmenlerinin tükenmişlik yaşama durumlarını karşılaştıkları sorunlar bağlamında belirlemektir. Araştırmaya kırsal kesimde birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmenler katılmıştır. Ayrıca bu çalışma nitel araştırma metodolojisinin doğasına uygun ölçü bilim çalışması olarak tasarlanmış olup veri toplama aracı olarak görüşme formundan yararlanılmıştır. Veri toplama aracı ile elde edilen veriler betimsel analizi yapılarak incelenmiş ve öğretmenlerin yaşadığı sorunların onların tükenmişlik düzeyleri üzerindeki rolü açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik kavramına yönelik sorunları; aile, kişisel, sosyal çevre, ekonomik kaynaklı olarak bulmuşlardır. Belirlenen nedenlerin çözümlerine ilişkin ise motivasyon, olumlu bakış açısı, fiziksel olanakların güçlendirilmesi, maddi destek ve emeğin karşılığının verilmesi olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda motivasyon ve olumlu bakış açısı artırıcı eğitimler, fiziksel imkanları artırıcı desteklerin sağlanması, maddi imkanların artırılması gerektiği önerilerine ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kırsal, Öğretmen, Birleştirilmiş Sınıflar, Tükenmişlik Düzeyleri, Sorunlar

### ABSTRACT

The aim of this research is to determine the burnout status of elementary school teachers working in unified classrooms in the context of the problems they face. Teachers providing education in unified classrooms in rural areas participated in the study. In addition, this study was designed as a case science study in accordance with the nature of the qualitative research methodology and the interview form was used as a data collection tool. The data obtained with the data collection tool were analyzed by performing a descriptive analysis and the role of the problems experienced by teachers on their burnout levels was tried to be explained. Researchers have found that the problems related to the burnout concept of teachers working with a unified classroom are family, personal, social environment, and economic in origin. As for the solutions of the identified reasons, motivation is expressed as a positive point of view, strengthening of physical capabilities, financial support and rewarding of labor. In this context, suggestions have been reached that motivation and positive perspective-enhancing trainings, physical facilities-enhancing supports should be provided and financial opportunities should be increased.

**Keywords:** Countryside, Teachers, Combined Classes, Burnout Level, Problems

## GİRİŞ

Tükenmişlik stres ve kaygıya bağlı olarak ortaya çıkan daha çok kişisel bir depresyon durumunun sonuçları gibi görünse de son yıllarda örgütsel alanda yoğunlaşarak bir tür mesleki sendroma dönüştüğü bilinmektedir.

Kişinin artan isteklere yetişemez olması ve tükenmesi anlamına gelen tükenmişlik kavramı 1970'li yıllarda Freudenberger, tarafından tanımlanmıştır. Sağlık çalışanları üzerinde yaptığı araştırmada kişinin aşırı talep ve isteklere yetişememesi ve diğer bir taraftan enerjisinin tükenme düzeyine gelmesi olarak ifade etmiştir (Freudenberger, 1974). Birçok meslekte tükenmişliğin ne kadar ciddi boyutta olduğunu görebilmekteyiz çünkü tükenmişlik tek olarak ele alınabilecek bir durum değildir. Özellikle öğretmenlik meslek grubunda tükenmişliğe daha fazla maruz kalınmaktadır. Bu bağlamda sınırlı imkanlara sahip okullar, eksik malzeme ile işlenen dersler, olanakları kısıtlı okullar ülkemizde tükenmişliğin dikkat çeken bir seviyede olduğunu göstermektedir (Bıçkıcı, Gökçaya 2004). Freudenberger' den günümüze kadar birçok tez, makale ve kitaplara konu olan tükenmişliğin fiziksel, duygusal ve zihinsel belirtileri olduğu bilinmektedir. Bu sendromun çeşitli yönleriyle ele almak için yapılan araştırma sonuçlarından elde edilen analizlerde tükenmişliği değerlendirmek için bir araca ihtiyaç duyulduğu ortaya konulmuştur (Altun, 2020; Maslach & Jackson 1981). Bu bağlamda geliştirilen ölçekler ile kişilerin tükenmişlik düzeyleri hakkında bilgi sahibi olabilmektedir (Maslach & Jackson 1981). Daha sonraki araştırmacılar tükenmişliği tek bir boyutta değil de daha kapsamlı düşünmüşlerdir. Tükenmişliği gelişen teknoloji, ihtiyaçların artması, üretimin artması ve insan ilişkilerinin daha çok ön plana çıkması gibi nedenler farklı ölçeklerin geliştirilmesini gerekli kıldığı düşünülebilir. Günümüzde insanlara hizmet eden meslek gruplarının artması ile tükenmişlik kapsamlı bir boyuta ulaşmıştır. Çünkü tükenmişlik sadece duygusal boyutta olmaktan çıkıp fiziksel ve zihinsel boyutta kişiler ve kişilerarası etkileşimi etkisi altına alabilmektedir.

Tükenmişlik her ne kadar fiziksel olarak tükenme, bitmek anlamına gelse de diğer insanlarla olumsuz ilgili kendini belirginleştirebilir. Bu bağlamda bazı belirtileri de gözlemlenebilir. Kişinin yorgun düşmesi, boğuluyor gibi hissetmesi, sindirim sorunu yaşaması gibi durumlar fiziksel belirtilerdir (Dududiler, 2019). Tükenmiş olan birey duygusal anlamda alıngan olup, çevresine karşı küçümser tarzda davranışlar sergileyebilmektedir. Psikolojik olarak kaygı düzeyi yüksek olabilmektedir, aynı zamanda kendini sınırlandırılmış hissedip emeğinin karşılığını alamadığını düşünebilmektedir (Fischer & Boer 2011). Kaygı düzeyi yüksek olan bu kişiler aynı zamanda sınırlı olabilmektedirler. Bu durumda sosyal ilişkilerin olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir. Bu sendromları yaşayan birey sosyal ilişkilerindeki bozulmaya bağlı olarak sık iş değiştirip, sorunlar karşısında tepkisiz kalarak, işe gereken ilgiyi vermekte çekimser davranırlar (Fischer & Boer 2011; Şencan, 2019; Dududiler, 2019) Sıkıntılı bir ruhsal yapıya sahip bireyin sosyal hayatta ve iş hayatında pozitif davranışlar sergilemesini beklemek güçtür (Oruç ve Kutanis 2014).

Bu bağlamda iş yaşamında, problemlere çözüm üretebilen ve sıcak ilişkiler kurabilen ılımlı ortamların oluşturulması ruhsal yapımız için önemli olduğu söylenebilir. Eğitim camiasında yakın zamanda gündeme gelen Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT)'nin geliştirilmesi için bu anlamda gayret gösterilebilir.

MÖT problem çözme odaklı yöntemleriyle insan kaynaklarına büyük destek sağlayacağına inanılmaktadır. Örgüt içerisinde kültür haline gelen MÖT ile iş streslerinin önüne geçebileceği aynı zamanda tükenmişliğe doğru ilerleyen problemlerin çözümünde ciddi yararlar sağlayacağı düşünülmektedir (Altun, 2020; Maslach & Jackson 1981; Maslach, 2003). Tükenmişlik, personel, müşteri ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı kurumlar için ciddi sorunlar anlamına gelebilir (Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson 1981; Şekerci, 2015). Freudenberger (1974) çalışmasında tükenmişliğin, personel tarafından sağlanan hizmetin kalitesinin bozulmasına yol açabileceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde ise, öğretmenlerin verdiği hizmetin verimini ve kalitesinin düşürmekle birlikte öğretmenlerin işe duydukları ilginin azalmasına ve aynı zamanda eğitim öğretim ortamının stresli olmasına neden olmaktadır. (Freudenberger, 1974; Şekerci, 2015) . Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öğrenci sayısına, buldukları okulun öğretmen sayısına, fiziksel koşulların durumuna göre etkilendiği görülmektedir. Aynı zamanda örgüt içerisindeki yetki dağılımındaki adaletsizlik, iş yükü gibi örgütsel etmenler öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilediği bilinmektedir (Akdağ, 2014; Maraşlı, 2005).

Çalışanların örgütten beklentilerinin karşılanması anlamında yöneticiler çalışanların düşünce ve isteklerini göz önünde bulundurmalıdır. Çalışanlara verilebilecek dışsal ve içsel ödüller tükenmişlik düzeyini etkileyen örgüt içi faktörlerdir (İnce, 2014). Finansal destek sağlamak, maaş ikramiyesinde bulunmak, örgüt içi kararlarda ortak düşünceyi harekete geçirmek, takdir edilmek, yöneticilerin katı politikalarından vazgeçmesi gibi durumlar tükenmişliğin yerini kişisel başarı ve buna bağlı olarak örgütün iş doyumuna ulaşmasını sağlayabilir. Belki de örgütsel faktörlerin en dikkat çeken unsur aidiyet duygusudur. Çalışanın örgüte karşı beslediği aidiyet duygusu onun iş yaşamında daha verimli olmasını ve kendini örgütün bir parçası olarak hissetmesine aynı zamanda örgüt ortamında rahat ve huzurlu olmasına, iş yaşamında daha başarılı olmasına neden olur (Şencan, 2019).

Tükenmişliğin olmadığı örgütlerde iş veriminin arttığı yapılan araştırmalarda gözlemlenmiştir. Bu bağlamda tükenmişliğin bireye ve örgüte büyük hasar verdiği araştırmalarda görülmüştür (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Gündüz 2005; İnce, 2014). Bireylerde yaşanan sınırlılık, gerginlik, kaygı ve tükenmişlik hali duygusal açıdan bozukluklara sebep olabilmektedir. Bu anlamda tükenmişliğin birey açısından en kötü sonuçları sıkıntılarının üstesinden gelmek için maddeye bağımlı hale gelmesi olabilmektedir. Örgütsel açıdan baktığımızda tükenmişliğin sonuçları en çok iş performansının azalmasında görülmektedir (Akdağ, 2014). İşiyile ilgili ilgi alakayı kesen birey devamsızlık yapmaya performansını düşürecek iştahsızlık ve uykusuzluk çekmeye başlayacaktır. Duygusal bozukluğun akabinde davranışsal bozukluklarda başlayacaktır. En büyük belirtisi kişiler arası anlaşmazlıklar baş gösterecektir.

Tükenmişliği fazla düzeyde gösteren birey sonuçlarını fazlasıyla yaşayabilir. Bu bağlamda fiziksel rahatsızlıklar, sürekli ağrılar, yakın çevresi tarafından dışlanmışlık hissi gibi sıkıntıları yaşama olasılığı yüksektir. İş yaşamında tükenmişliğin olumsuz etkileri şöyle sıralanabilir; bu kişiler basit sorunları tartışmaya dönüştürebilir, görevlerini abartarak iş yükü haline getirebilir, hizmet verdiklerine karşı katı ve sert olabilirler. Meslektaşlarına saldırganca tutum sergileyebilirler (İnce, 2014). Bu kişiler çatık kaşlarla oturup çatık kaşlarla işlerinden ayrılıp evlerine gidebilirler.

Bununla ilgili olarak tükenmişlikle başa çıkabilmek için stres eğitimi, terapi eğitimi, meditasyon gibi sakinleştirici etkiye sahip, iş stresinden uzaklaştıran eğitimlere katılabilirsiniz. Örgüt rollerinin netlik kazanması ve adaletin sağlanması tükenmişlikle başa çıkma yöntemlerindedir. Tükenmişlik ile ilgili olarak bir eylem planı hazırlanabilir. Bu planla örgütün değerlerinin nasıl oluşturulacağı, çalışanların yönünün yani kariyer basamaklarının nasıl belirleneceği, kişiler arası iletişimin etkileşiminin nasıl kurulacağına dair şeffaf bir



plan hazırlanarak stresten uzak iş doyumunun yakalandığı bir çalışma ortamı sunulabilir (Akdağ, 2014; Maslach & Leiter 2005).

Meslek gruplarının çoğunda karşılaşılabileceğimiz tükenmişlik özellikle hizmetin sunulduğu, yüz yüze etkileşimin daha çok olduğu eğitim camiasında diğer meslek gruplarına göre tükenmişlik yaşama olasılığı yüksektir. Öğretmenler derste öğrencilerle, teneffüste öğretmen arkadaşlarıyla, yeri geldiğinde de velilerle yüz yüze etkileşime girerler. Yoğun mesainin yaşandığı eğitim ortamlarında bu bağlamda tükenmişlik yaşama olasılığı yüksektir. Aynı zamanda toplumun, çevrenin eğitimcilerin üzerinde oluşturdukları baskıda tükenmişlik yaşamalarını etkileyebilir (Şencan, 2019; Tümkaya, 1996). Bazı fiziksel eksikliklerde öğretmenleri tükenmişliğe itebilir. Okullardaki yetersiz altyapı, mevcutların kalabalık olması, şehir merkezine uzak olması, mesai arkadaşının az sayıda olması, müdür yetkililikten dolayı yoğunluk ve iş yükü, sınıfların birleştirilmiş olması gibi sebepler öğretmenlerin tükenmişlik yaşanmasının nedenlerinden olabilir (Akdağ, 2014; Şencan, 2019).

İnsanların örgütsel ve bireysel yaşadıkları tükenmişlik nedenleri göz önünde bulundurulduğunda tükenmişliği ortadan kaldırmamanın iki yolu olduğunu söyleyebiliriz. Öncelikle önde gelen uyumsuzlukları belirlemeliyiz ve bunun için meslektaşlarımızı, gerekirse örgütü görevlendirmeliyiz. Örgütsel boyutta ise yapılabilecek öncelikli iş yönetimin ortak olarak şikayet edilen yada paylaşılan uyumsuzlukları tanılaması gerekir ve sorunları çözmek için çalışanlar ile bağlantı kurmalıdır. Tükenmişliğin önüne geçmek için problemler üzerinde işbirliği yapılmalı ve strateji geliştirilmelidir. İnsanlar harekete geçmeli ve bu konuda bilgili, planlı adımlar atılmalıdır çünkü var olan sorunlar çözülmediğinde daha kötü sonuçlar getirebilir (Maslach & Leiter 2005; Maslach & Gomes 2006).

Her meslek grubunda karşılaştığımız tükenmişlik eğitim camiasının sorunları durumundadır. Özellikle fiziki yetersizliğin daha fazla olduğu aynı zamanda iş yükünün daha çok hissedildiği birleştirilmiş sınıflardaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için bu çalışmaya gerek duyulmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Günümüzde özellikle birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin örgütsel ve bireysel açıdan sıkıntılar yaşadıklarını göz önünde bulundurarak araştırmanın amacı; birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Tokat ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- ✓ Tükenmişlik kavramı nedir?
- ✓ Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik sebepleri nelerdir?
- ✓ Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişliğe yönelik çözüm önerileri nelerdir?

### **YÖNTEM**

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, araştırmanın, deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Yöntemi ve Araştırma Deseni**

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim çalışması olarak yapılmıştır. Nitel araştırma bilgiye ulaşmada tümevarım yöntemini kullanır. Araştırmacının amacı yerleşik durumdaki bu bilgiyi ortaya çıkarıp sezinlemektir. Nitel veri analizi merkeze alınan bireyin çevreyi nasıl algıladığına yönelik çabalarının bütünüdür (Özdemir, 2010). Olgubilim çalışmalarında kullanılan nitel araştırma yöntemi katılımcıların yaşadıklarından yola çıkarak konuyu analiz etmeye çalışır (Kocabıyık, 2016).

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmaya Tokat ilinde çalışan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin random yoluyla seçilmesi ile çalışma grubu belirlenmiştir. Kişilerin isimlerini saklı tutulması amacıyla çalışmaya katılanların isimleri kodlarla ifade edilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2...Ö6 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgi tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo:1 Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Branşı	Eğitim Düzeyi
Ö1	Kadın	36	5-9 yıl	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö2	Kadın	35	10-15 yıl	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö3	Kadın	29	10-15 yıl	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö4	Erkek	38	15-20 yıl	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö5	Erkek	36	10-15 yıl	Sınıf Öğretmeni	Lisans
Ö6	Erkek	34	10-12 yıl	Sınıf Öğretmeni	Lisans

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin 3 ‘ü kadın 3’ ü erkektir. Çalışma grubunun tamamı lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 29 ile 38 yaş arasında değişmekte olup, kıdem yılları ise 5 ile 20 yıl arasında değişmektedir.

### Verilerin Toplaması ve Analizi

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan önceden hazırlanır. Görüşme esnasında soru eklenebilir, gerekli açıklama katılımcıya yapılabilir. Görüşmenin süresi ve yeri katılımcı tarafından belirlenerek ziyaret edilebilir (Yıldırım ve Şimşek 2005). Alanyazın incelendikten sonra elde edilen verilerle görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formu iki başlık altında toplamda on sekiz adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı hazırladığı soru formları ile görüşmeyi gerçekleştirmiştir. görüşme esnasında görüşmeler kayıt altına alınmıştır ve yaklaşık otuz dakika süren görüşmeler daha sonra analizi yapılmak üzere yazıya dökülmüştür.

Araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde önceden belirlenen amaç doğrultusunda tema belirlenmiştir ve sorular oluşturulan bu temaya göre hazırlanmıştır. Elde edilen verilen temalarla karşılaştırılarak açıklanır. Katılımcının ifade ettiği cevaplardan alıntılar yapılarak betimsel analiz tekniği desteklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### BULGULAR

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen bulgular doğrultusunda 1) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik algıları, 2) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine yönelik algıları, 3) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişliğe yönelik çözümler olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

#### Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Birinci araştırma sorusu tükenmişlik kavramını nasıl tanımlarsınız? şeklindedir. Bu kapsamda katılımcıların ifadeleri doğrultusunda şu sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 2. Tükenmişlik Kavramı Algısı

Kod	f	%	Örnek Cümle
Çaresizlik	11	52	“Kendini çaresiz hissetmek ve yapacak herhangi bir şey kalmaması hayata dair, iş hayatına dair normal hayatına dair koyacak herhangi bir işi kalmamıştır. Tıkanıp kalmışsındır.” (Ö1).
İsteksizlik	5	24	“Gücünü yitirmiş olmak, hiçbir şey için çaba göstermemek.” (Ö3).
Psikolojik yorgunluk	3	14	“Psikolojik olarak yorgun düşmek, günlük yaşantısından zevk alamamaktır.” (Ö6).
Bıkkınlık	2	10	“Hiçbir şey yapmama, artık yorulmuşsundur, bıkkınlık gelmiştir.” (Ö2).
Toplam	21	100	

Tablo 2’ ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmiş algılarına yönelik görüşleri, %52 oranında çaresizlik, %24 oranında isteksizlik, %14 oranında psikolojik yorgunluk, %10 oranında bıkkınlık olarak ifade etmişlerdir. Tablo 2’de katılımcıların tükenmişlik kavramını daha çok çaresizlik olarak algıladıkları görülmüştür.

#### İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerini öğrenmek için katılımcılara “Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik nedenleri” başlığı altında; “Tükenmişliğin aile kaynaklı nedenleri nelerdir” ifadesi sorulmuştur. Bu doğrultuda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 3. Aile Kaynaklı Tükenmişlik Algısı

Kod	f	%	Örnek Cümle
Problemler	8	57	"Aile içi problemlerin kişiyi etkilemesi sonucunda oluşabilir. Aile içi geçimsizlik sağlık problemleri ailede olan iş yükü fazlalığı anlaşmazlıklar etkili olabilir." (Ö4).
Geçimsizlik	4	29	"Kişinin özel hayatındaki yaşadığı problemleri onu sıkıntıya düşürebiliyor. Kişi ailesinden yeterli desteği göremediğinde anlaşmazlıklar ortaya çıkıyor. Yaşanılan kavgalar işte." (Ö6)
İlgisizlik	2	14	"İlişkilerde gereken ilgi ve alakayı ya da yeterli ilgiyi göstermemesi sebebiyle gerekli motivasyonların sağlanamamasıdır." (Ö3).
Toplam	14	100	

Tablo 3' e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin aile kaynaklı tükenmişlik algıları şu şekildedir; %57 oranında problemler, %29 oranında geçimsizlik, % 2 oranında ilgisizliktir.

Araştırmanın birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik nedenleri alt başlığında yer alan "Kişisel nedenlerden kaynaklı tükenmişlik algıları nelerdir." şeklindedir. Bu soruya ilişkin veriler analiz edildiğinde katılımcılar; 1. Olumsuz yaşantı 2. bakış açısı, 3. sevilmeyen meslek, şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 4. Kişisel Kaynaklı Tükenmişlik Algısı

Kod	f	%	Örnek Cümle
Olumsuz yaşantı	11	61	"Psikolojik olarak yaşanan problemler yüksek kaygı korku yada önceki yaşanan travmaların ortaya çıkması olabilir." (Ö4).
Bakış açısı	5	28	"Nedenler, olaylara bakış açısı çok yönlü olursa bilinçli bir insansa tükenmişliğe gitmemek için bunun için elinden geleni yapar. Bir bilinçli insan iyi yönleri kötü yönleri daha iyi görebildiği için aynı şekilde insan tükenmişliğe gitmeme konusunda daha bilinçli olacaktır." (Ö1).
Sevilmeyen meslek	2	11	"Mutlu etmeyen bir işte çalışmak, insanın motivasyonunu düşürür, içini boğar." (Ö2).
Toplam	18	100	

Tablo 4' e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel kaynaklı tükenmişlik algıları şu şekildedir; %61 olumsuz yaşantı, %28 oranında bakış açısı, %2 sevilmeyen meslektir.

Araştırmanın birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik nedenleri alt başlığında yer alan bir diğer soru "sosyal çevreden kaynaklı tükenmişlik algıları nelerdir". şeklindedir. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda bulgular şu şekildedir; olumsuz düşünceler, rahatsız edici ortam, kabul görmeme, mobbing.

Tablo 5. Sosyal Çevreden Kaynaklı Tükenmişlik Algısı

Kod	f	%	Örnek Cümle
Olumsuz düşünceler	7	43	"Daha çok eleştiri yapmak için yapanlar ya da ağır eleştiriler karşısında insan tükenmişliğe doğru gidebiliyor." (Ö1).
Rahatsız edici ortam	2	13	"İstenmediğin sevmediğin ortamlar yada yeterli iletişimin olmadığı çevreler insanın canını sıkar." (Ö2).
Kabul görmeme	2	13	"Sürekli eleştiren konuşan., kişinin çevresi tarafından kabul görememesi, dışlanması olabilir bunlar." (Ö6).
mobbing	5	31	"İş arkadaşlarının eğitime bakış açısı mobbing ya da olumsuz karamsar konuşmalar yeniliklere karşı olan baskıcı tutum bunlar öğretmeni tüketiyor." (Ö4).
Toplam	16	100	

Tablo 5' e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal çevre kaynaklı tükenmişlik algıları şu şekildedir; %57 oranında problemler, %29 oranında geçimsizlik, %2 oranında ilgisizliktir.

Araştırmanın bir diğer sorusu "Ekonomik nedenlerden kaynaklı tükenmişlik algısı nelerdir". Şeklindedir. Bu bağlamda katılımcıların cevapları doğrultusunda oluşturulan tablo şu şekildedir.

Tablo 6. Ekonomik Nedenlerden Kaynaklı Tükenmişlik Algısı

Kod	f	%	Örnek Cümle
Düşük ücret	10	77	"Meslekte elde edilen kazanan yeterli olmadığını düşünme, kişinin verdiği emeğin karşılığını maddi olarak alamadığını düşünmesi" (Ö6). Rahat olamayan bir insan her zaman olur, ailesi var çocuğu var yaptığımızı göstermeyecek daha iyi ücret almalyız. Seni tatmin etmiyorsa bu ücret tabii ki canını sıkar huzursuz eder." (Ö1).
Fiziksel eksiklik	3	23	"yapılan işin maddi karşılığını görememek okula gelirken ki yol ve diğer masrafları eğitim öğretim ortamındaki malzeme materyal eksiklikleri üzücü oluyor." (Ö4).
Toplam	13	100	

Tablo 6' ya bakıldığında, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ekonomik nedenlerden kaynaklı tükenmişlik algıları şu şekildedir; %77 oranında düşük ücret, %23 oranında fiziksel eksiklik şeklinde ifade etmiştir.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerini öğrenmek için katılımcılara “Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine ait çözüm önerileri nelerdir” başlığı altında; “Tükenmişliğin aile kaynaklı nedenlere yönelik çözüm önerileri nelerdir?” ifadesi sorulmuştur. Bu doğrultuda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 7. Tükenmişliğin Aile Kaynaklı Nedenlere Yönelik Çözüm Önerileri

Kod	f	%	Örnek Cümle
motivasyon	8	57	“Ben her zaman çözümlerin uzman destekli olması tarafından, aile terapistlerinden yardım alınabilir. Psikolojik destek her zaman ilk adım olmalıdır.” (Ö7).
Sorun çözme	6	43	“Ailesiyle olumlu ilişkiler kurmalısınız, karşılıklı destekleyici ilişkiler kurmalı. Yaşanan sorunlar konuşarak birlikte çözümlenmeli, insan evde moral bulmalı ki işinde de mutlu olsun.” (Ö6).
Toplam	14	100	

Tablo 7’ ye bakıldığında, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişliğin aile kaynaklı nedenlere yönelik çözüm önerileri şu şekildedir; %57 motivasyon, %43 oranında sorun çözme şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın bir diğer sorusu “Tükenmişliğin kişisel nedenlerden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?” ifadesi sorulmuştur. Bu doğrultuda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 8. Tükenmişliğin kişisel nedenlerden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Kod	f	%	Örnek Cümle
Olumlu bakış açısı	6	50	“Olaylara bakış açısı çok yönlü olmalı, olaylara pozitif bakabilmeli insanın çözüm olabilir düşünceye sahip olmalı şükürcü olmalı”. (Ö1).
uzman desteği	3	25	“Psikolojik destek ile sağlanabilir bu sorunların çözümü, Mesleki ve özel yaşamın iyileştirilmesine yönelik adımlar bu yolla atılabilir.” (Ö7).
Mesleki iyileştirme	3	25	“Alınabilecek uzman desteği ile kişisel problemlerin üstesinden gelinebilir, bu tarz durumların meslek hayatına yansımaları için uzman görüşüyle birlikte hareket edilmeli” (Ö4).
Toplam	12	100	“Daha mutlu olmalı kişi bunun içinde yaptığı işte mutlu zevk alabilen ekonomik olarak güçlü eğitim öğretim hayatına devam edebilmeli.” (Ö5).

Tablo 8’ e bakıldığında, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişliğin kişisel nedenlerden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekildedir; %50 olumlu bakış açısı, %25 oranında uzman desteği, %25 mesleki iyileştirme şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine yönelik çözüm önerileri temasındaki sosyal çevreden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekilde tablolaştırılmıştır.

Tablo 9. Tükenmişliğin sosyal çevreden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Kod	f	%	Örnek Cümle
tartışma	5	39	“Sosyal çevre çok etkiliyor. Dışarıdaki insanlar sürekli öğretmenlikle hiçbir bilgisi yok seni eleştiriyor fazla göz önündeyiz sürekli muhatap biz çok çok bilse eleştirisine sesimi çıkarmayacağım ama körü körüne eleştirilerde artık canımı sıkıyor bende gerekli cevabı vermeye çalışıyorum. Öğretmenler yatarak para kazanıyor bile dediler daha ne diyim ben bunlara.” (Ö1).
Demokrati k tutum	5	38	“Devlet büyüklerine çok iş düşüyor öğretmenlerin hak ettiği değeri bulması lazım bunun içinde medyada hakkınızda olumlu görüşlere yer vermeliler.” (Ö5).
Eğitici seminerler	3	23	“İş ortamında yönetim kademesinde demokratik bir yönetim anlayışı benimsenmeli. Agresif ve olumsuz davranışlı meslektaşlarla mesafeli olunmalı.” (Ö7).
Toplam	13	100	“Yenilikçi ve kaliteli bir eğitim için akademisyenlerle ilgili etkinlikler ya da sosyo kültürel etkinlikler, içi boş olmayan hizmet içi kaliteli eğitim sunulmalı.” (Ö7).

Tablo 9’a bakıldığında, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişliğin sosyal çevreden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekildedir; %39 tartışma, %38 demokratik tutum, %23 eğitici seminerler şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerine yönelik çözüm önerileri temasındaki Ekonomik nedenlerden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekilde tablolaştırılmıştır.

Tablo 10. Tükenmişliğin Ekonomik nedenlerden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Kod	f	%	Örnek Cümle
maddi destek	9	75	“Öğretmenlere hak ettiği emeğin karşılığının verilmesi gerekiyor. Tabii ki ekonomik olarak iyileştirmesi gerekiyor. Bu bakanlıktan gelecek maaş ya da idareden gelebilecek ödül olabilir.” (Ö5). “öğretmen maddi olarak desteklenmeli. Okul ile ilgili tüm maddiyata dayalı fiziksel şartlar düzeltilmeli birçok eksikliği biz kendi cebimizden karşılıyoruz.” (Ö7).
Emeğin karşılığı	3	25	“Öğretmen hakkı olan ücret ödenmeli diğer masrafları okul karşılamalı, eksikliklerimiz giderilmeli. Okulun eksikleri tabii ki daha çok bunar saten bizi çok zorluyor.” (Ö4).
Toplam	12	100	

Tablo 10'a bakıldığında, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişliğin ekonomik nedenlerden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekildedir; %75 maddi destek, %25 emeğin karşılığı şeklinde ifade etmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Milli Eğitime Bakanlığına bağlı Tokat ilinde yaşayan ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin katkılarıyla yapılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin benzer sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Katılımcılar tükenmişlik kavramını daha çok çaresizlik, isteksizlik, psikolojik yorgunluk, bıkkınlık olarak ifade ettikleri görülmüştür. Kaçmaz' a (2005) göre tükenmişlik kişinin kendisini meslek hayatından uzaklaştırması, geriye doğru çekmesi olarak tanımlanmaktadır.

Tükenmişlik karşımıza birçok nedenleriyle çıkabilmektedir. Bu bağlamda araştırmada daha detaylı veriyi sağlamak için aile kaynaklı, kişisel nedenlerden kaynaklı, sosyal çevreden kaynaklı, ekonomik nedenlerden kaynaklı sorunlar araştırılmıştır. Katılımcılar aileden kaynaklı nedenler olarak problemler, geçimsizlik, ilgisizlik olarak ifade etmişlerdir. Benzer olarak Tayfur ve Arslan'ın (2012) yaptığı araştırmada işte geçirilen zamanın fazla olması, yine iş ortamında hissedilen yapamama duygusu aile hayatının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Araştırmada kişisel nedenlerden kaynaklı tükenmişlik nedenleri olarak katılımcılar; olumsuz yaşantı, bakış açısı, sevilmeyen meslek olarak sıralamışlardır. Literatür taramasında Yıldız ve Köksal'ın (2009) araştırmasında tükenmişliğin kişiyi daha çok kendine saygısı, hayata bakış açısı, yetersizlik hissi şeklinde etkilediği görülmüştür. Katılımcılar tükenmişliğin ekonomik nedenlerine daha çok düşük ücret ve fiziksel eksiklikler olarak katılım göstermiştir. Benzer olarak Güler ve Aygün'ün (2018) araştırmasında fiziksel şartlarda ki yetersizlikler ülkemizde halen mevcuttur ve bu durumlar genellikle öğretmenlerin desteği ile karşılanmaktadır. Bu bağlamda ilgili araştırmada da ekonomik sıkıntılara karşı çözümler öğretmen desteği ile almaktadır.

Araştırmanın tükenmişlik nedenlerine karşılık önerilen çözüm önerileri daha çok maddi olarak destek olmuştur. Ekonomik refahın iş yaşamında rahatlığı ve motivasyonu getirdiği bilinmektedir (Akdağ, 2014). Aileden gelecek motivasyon desteği bir çok katılımcı tarafından olumlu etki yapacağı bilinmektedir. Bu bağlamda bir çok araştırmada tükenmişliğin altında yatan nedenlerine çözüm önerisi olarak motivasyon ve olumlu bakış açısı sunulmuştur (Akdağ, 2014; İnce, 2014; Köksal ve Yıldız 2009).

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişliğe yönelik şu önerilerde bulunmuştur. Bunlar:

- ✓ Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler tükenmişliğe yönelik aile içindeki motivasyonun çok önemli olduğunu ve aile içindeki desteğin birebir iş yaşantısına etki ettiğini bu nedenle öğretmenlerin ailesiyle daha verimli vakit geçirmesi sağlanabilir.
- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamamaları veya bu durumdan çıkabilmeleri için okulların fiziki donanım eksikleri giderilmelidir.
- ✓ Öğretmenler genel olarak ekonomik tükenmişliği maddi destekle çözüleceğini önermiştir bu anlamda gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- ✓ İletişim araçları ile yıpratıldığı düşünülen öğretmenler hakkında politikacılar olarak olumlu, destekleyici ve motive edici konuşmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerini ortadan kaldıracak uzman destekli eğitimler verilebilir. Bu anlamda tükenmişlikle başa çıkma yöntemleri hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmenlerin iş ortamlarının daha sağlıklı hale gelmesi için çaba sarf edilmelidir. Bunu için yöneticilerin

demokratik bir ortam oluşturması gerekli görülmüştür.

- ✓ Tükenmişlik ve psikolojik etkileri düşünüldüğünde sosyal etkinliklerin sıklıkla yapılması önemli görülmektedir.
- ✓ öğretmenlerin olaylara olumlu bakış açısı getirebilecekleri, streslerini azaltmalarına yardımcı olabilecek sosyal etkinliklere, hizmet içi eğitimlere daha fazla önem verilmelidir.

Ayrıca yöneticiler öğretmenlerin belirlemiş olduğu tükenmişlik kavramı ile ilgili belirtilen tükenmişlik belirtilerinin düzeltilmesi için yöneticilere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin önerilerini dikkate alarak tükenmişliklerinin giderilmesi konusunda tüm imkanları sağlamalıdır.

Bu neriler doğrultusunda daha kapsamlı bilgi alabilmek için daha farklı şartlarda görev yapan, yine okul trnnde farklı olduğu, branş öğretmenleriyle benzer çalışmalar yapılabilir. Bu alışma farklı ğretmen grupları ve yöneticilerle de yapılabilir ve daha geniş kapsamlı bilgi elde edilebilecektir.

## KAYNAKÇA

1. Akdağ, A., (2014). *Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan müdür yetkili öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Adıyaman ili rneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
2. Altun, B., (2020). Sürdürülebilir ğretmen gelişimi: mesleki öğrenme toplulukları. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
3. Avşaroğlu, S., Deniz, E., M., ve Kahraman, A., (2005). Teknik ğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
4. Bıkı A., Gökkaya Z., (2004). İlkretim okullarında ğretmen tükenmişliğinin mevcut düzeyi.
5. Durdudiler, A., A., (2019). *Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf ğretmenlerinin tkenmişlik düzeyi ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
6. Gündüz, B., (2005). İlkretim ğretmenlerinde tkenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
7. Freudenberg, H., J., (1974). Staff burn out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
8. Fischer, R. & Boer, D. (2011). What is more important for national well-being: Money or autonomy? A meta-analysis of well-being, burnout, and anxiety across 63 societies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1), 164–184.
9. İnce, N., B., (2014). *Birleştirilmiş ve bağımsıza sınıf ğretmenlerinin mesleki doyum ve tkenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
10. Kaçmaz, N., (2011). Tükenmişlik (Burnout) sendromu. *Journal of Istanbul Faculty of Medicine* , 68 (1), 29-32
11. Leiter, MP & Maslach, C. (2005). Tükenmişliği ortadan kaldırmak: İşle ilişkinizi geliştirmek için altı strateji. Jossey-Bass.
12. Maraşlı, M., (2005). Bazı zelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise ğretmenlerinin tkenmişlik düzeyleri. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 23 (3).
13. Maslach, C. & Gomes, M., E. (2006). Stress and Quality of Working Life: Current Perspectives in Occupational Health. IAP.
14. Maslach, C. & Jackson, S., E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
15. Maslach, C. & Leiter, M., P. (2005). Reversing burnout. *Standford Social Innovation Review*, 43-49.
16. Maslach, C., (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.

17. Oruç, E. & Kutanis, R. Ö. (2014). Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye üzerine kavramsal bir inceleme. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 2(2), 145-159.
- 18.Şencan, D., (2019) *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- 19.Tayfur, Ö. & Arslan, M. (2012). Algılanan iş yükünün tükenmişlik üzerine etkisi: iş-aile çatışmasının aracı rolü . *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30 (1) , 147-172
- 20.Tümkaya, S., (1996) *Öğretmenlerde tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. Adana
- 21.Yıldız, M. & Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 1-14



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Educational SciencesVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2076-2081Arrival  
24 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 64930Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smrj.64930>How to Cite This  
Article

Ünal, Y. (2022). "The Contribution of Infirmery Services to Education in Secondary Schools a Survey On Izmir Bornova District", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2076-2081



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## The Contribution of Infirmery Services to Education in Secondary Schools a Survey On Izmir Bornova District

Ortaokullarda Revir Hizmetlerinin Eğitime Katkısı İzmir Bornova İlçesi Üzerinden Bir İnceleme

Yeliz Ünal<sup>1</sup> <sup>1</sup> Teacher., Ministry of Education , İzmir, Turkey

### ÖZET

Eğitimin önemli saç ayaklarından biri olan öğrencinin okula devamının sağlanması başarıyı etkileyen faktörlerden biridir. Öğretmen, öğrenme ortamı, yeterlilik ve hazır bulunuşluk, öğrenme isteği, sağlık ve devamlı ve sürekli eğitim öğrenmenin temel disiplinleri olup bu araştırmada, bu disiplinlerden biri olan öğrencinin öğrenmeye devamının sağlanmasında bir okulda hizmet veren okul revir hizmetinin öğrencinin öğrenmeye devam etmesine katkı süreci incelenecektir. Acil önlem alınabilecek veya ilk yardım ile çözülebilecek basit sağlık sorunlarının yerinde ve anında çözümü ile öğrencinin okula devamının sağlanmasına katkısının incelendiği bu makale eğitimin temel disiplinlerinden olan sağlık ve devamlılık üzerine yapılan bir araştırmadır.

Özellikle ergenlik çağında olan gençlerde; yaşadığı dönemin getirmiş olduğu aşırı hareketlilik, dikkat dağınıklığı, ergenlik münasebetiyle hareketlerde görülen aşırılık bunlardan kaynaklı basit yaralanmalarda ilk müdahaleyi gerektirmektedir. Kız öğrencilerin ergenliğe girmesi ile birlikte yaşamış oldukları en önemli sağlık sorunlarından biri olan regl sancısı da ilk müdahale ile çözülebilmekte ve bu durumlar sonucunda öğrenci eğitimine devam edebilmektedir. Ayrıca beden eğitimi derslerinde oluşan sportif yaralanmalar bu çağın çocuklarında oluşan anatomik değişikliklerle birlikte en çok rastlanan yaralanma türlerindedir.

Okulda revir bulunması hem bunların ivedi olarak çözülmesini sağlarken hem de gerçekten ileri müdahale gerektiren durumların tespitinin sağlanmasına öncülük etmekte öğrenci yaşamış olduğu sağlık sorununun ciddiyeti tespit edildiğinde bir üst tıbbi kuruma yönlendirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin gelişim süreçlerinin takibi, boy kilo endekslerinin ölçümlerinin yapılması, okullarda sıkça rastlanmaya başlayan insülin kullanan öğrencilerin iğnelerinin hemşireler tarafından uygulanması şeker ölçümlerinin yapılabilmesi için her ne kadar okul içerisinde eğitim öğretim hizmeti veren öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitimler verilmeye çalışılsa da bu tür uygulamaların sağlıkçılar tarafından yapılması riski azaltmakta ve öğrenci sağlığının korunarak devam etmesine olanak sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci, Okul Reviri, Devamsızlık, Ortaokul, Öğrenci Başarısı

### ABSTRACT

Ensuring the student's attendance at school, which is one of the important pillars of education, is one of the factors affecting success. Teacher, learning environment, competence and readiness, desire to learn, health, and ongoing education are the basic disciplines of learning. In this study, the contribution process of the school infirmery service in a school to the continuation of learning will be examined. This article is a research on health and attendance, which is one of the basic disciplines of education. The article asserts that in place and immediate actions taken for the simple health problem and applying a proper first aid will highly contribute to the student's attendance of and stay at school.

Especially in young people who are in adolescence; The excessive activity brought by the period in which they lived, the distraction, the excessive movements due to adolescence cause simple injuries and require the first intervention. An important health problem experienced by female students as they enter puberty is menstrual pain. The school infirmery service will help students, and as a result of these situations, the students will be able to attend their classes. Moreover, sports injuries happening in physical education classes are among the most common types of injuries in children of this age, together with the abovementioned anatomical changes.

Having an infirmery at the school not only ensures resolving the abovementioned minor health immediately, but also leads to the detection of situations that really require further intervention, and the student is accordingly directed to a higher medical institution when the health problem is determined to be serious. In addition, although the Ministry of National Education gives trainings to the teachers for monitoring the development processes of the students, to measure the height and weight indexes, to apply the injections of the students who use insulin, which is frequently encountered in schools, to carry out sugar measurements, such practices are not recommended by health professionals. It is known that carrying out such treatments by health professionals reduces the risk and allows the continuation of student health.

**Keywords:** Student, School Infirmery, Absenteeism, Secondary School, Student Success

## INTRODUCTION

The importance of school infirmaries for students who are absent for health reasons, which is one of the effective factors in absenteeism affecting students' success in schools, will be discussed in this research report. What is the effect and relation of the school nurse's intervention in secondary school students suffering monthly periods, minor injuries, health problems that require intervention to the students' continuing education? In this research, based on the example of the school where the application has been carried out, it will be examined whether the student continues to classes after the health examination.

In this report, which studies the contribution of providing infirmery services to students' continuation of education, the importance of providing infirmery services at schools will be discussed in order to increase student success. In cases requiring simple first aid, the results of the intervention of the student by the school nurses will be discussed and evaluated. Established in Bornova Hilal Necmiye Hüsnü Ataberk Secondary



School; the number of students who applied to the school infirmary service, the reasons for their application, the procedures after their application, and the results to be examined with the tables and hence the correlation between student's attendance and employing school nurse will be discussed. The importance of to be healthy in the education life for the individual development of the student has been accepted in all disciplines. As for all other disciplines, the first and most important element of education is health. This study, which concerns the Ministry of National Education, the Ministry of Health and the related branches of Universities that train health personnel, addresses a wide institutional structure and students and their parents.

This study, will benefit large audiences as it should be included in evaluation, examination and structuring studies in the field of health and education.

In Bornova Hilal Necmiye Hüsnü Ataberk Secondary School, a questionnaire technique was applied to the students and their parents on the infirmary service provided for the students and the first intervention practices of the school nurse, and the questionnaires were conducted face to face and completed in a short time. In addition, monthly data collection and data grouping were made and the service provided was analyzed with the SPSS program.

### CONCEPTUAL FRAMEWORK

According to a study, 68.3% of the teachers stated that student absenteeism due to illness is very important, 39.0% of teachers do not know whether student health records are kept regularly, 63.4% of them do not keep students' health information up-to-date in their personal files, 100% of teachers state that there is no health unit at school, 53.7% of them have not received first aid training" (2013). 16th National Public Health Congress Book. Retrieved from [https://www.bingol.edu.tr/documents/16\\_UHSK.pdf](https://www.bingol.edu.tr/documents/16_UHSK.pdf).

In the light of the data disclosed, we can see that the teachers do not receive adequate first aid training and that there is no health service in schools in case of emergency response required for the student.

In the Regulation on Primary Education Institutions of the Ministry of National Education, general issues to be considered in education have been determined. In this context, in Article 7 of the regulation; It is stated that "c) Necessary measures are taken for students to acquire knowledge, skills and habits related to hygiene, health and nutrition" (mevzuat.gov.tr). It is recorded by the legislation that educational institutions take the necessary measures for the health of students. In article 8 of the same regulation, the job description of the health personnel who will work in educational institutions is clearly stated; "Article 83 — Health personnel are obliged to carry out the health-related work of students and other personnel at the school. In addition, health personnel in boarding schools carry out their duties in accordance with the "School Pensions Regulation of the Ministry of National Education". They also perform other duties related to the service to be given by the school administration." (mevzuat.gov.tr)

However, although it is determined by law, school infirmary services are not provided to basic education institutions except private education institutions, boarding schools. According to the 2019 data of the Ministry of National Education, there are infirmaries in 5098 public schools. The total number of public schools is 54,715 according to 2019 data. This rate corresponds to 9.3%. From another point of view, 90% of the schools do not have an infirmary service. Well, how does the statement "take the necessary precautions for students to be healthy", which is determined by the law, eliminates the problem of absenteeism, which is an important factor in students' failure, when put into practice.

However, although it is determined by law, school infirmary services are not provided to basic education institutions except private education institutions, boarding schools and boarding schools. According to the 2019 data of the Ministry of National Education, there are infirmaries in 5098 public schools. The total number of public schools is 54,715 according to 2019 data. This rate corresponds to 9.3%. From another point of view, 90% of the schools do not have an infirmary service. When the statement "takes the necessary precautions for the students to be healthy", which is determined by the law, is put into practice, how does it eliminate the problem of absenteeism, which is an important factor in the failure of students.

Ministry of Education; Private Education Institutions Standards Directive 51- 53 -54 articles, Private Schools Framework Regulation 61 article, Private Education Institutions Standards Directive 33 article, Primary Education Institutions Regulation 130 article, School Hostels Regulation Articles 28-29- 30- 32- 33 -40 and Article 55 of the High School Secondary Schools Regulation list the Infirmary rules that must be followed in schools and the materials required for pharmaceutical services.

The Ministry of National Education Private Schools Framework Regulation, which was published in the Official Gazette dated 22.07.2005 and numbered 25883, made it compulsory to have health personnel in

private schools. In Article 54 of the school's social facilities and health services section, which is in the fifth section of the regulation states that;

“Adequate doctors and health personnel are assigned to carry out health services at the school.

To be applied in case of emergency at school

- a) Health room with doctor section,
- b) First aid cabinet,
- c) First aid instruction prepared by the Institution,
- d) Necessary first aid tools - equipment, stretcher,
- e) Vehicle to take the patient to the nearest health institution as soon as possible,
- f) If the school is boarding, the nurse is on duty.” (Ministry of National Education Framework Regulation for Private Schools, 2005).

In addition, the same regulation makes obligatory to carry out health checks of the students in certain periods. While the infirmary service is made mandatory by the Ministry of National Education in boarding educational institutions, infirmary service is not obligatory in other official educational institutions.

When the factors affecting the absenteeism of students are examined, six topics prevail: from school administration, family, teacher, environment, academic failure anxiety, and individual reasons. Health reasons are included in individual and environmental factors. The student may be absent from school due to the contagiousness of the health problems experienced in the environment or his own illness. For health problems, which is one of the main factors affecting absenteeism, health services should be made compulsory in public schools as well as in private schools. “School absenteeism is an undesirable student behavior that can be caused by many physical, psychological and social factors and is thought to negatively affect student academic success.” (Altunkurt, 2008)

School attendance is compulsory in primary and secondary education institutions. However, studies show that many students are absent for certain reasons.

“In Türkiye there is a 30% difference between students who have just started secondary education and those who have graduated. This difference shows that 30 out of 100 students who have just started secondary education, leave the system due to academic failure or absenteeism.” (Karadaş) It is essential for all students to stay in formal education for both individual success and social welfare.

Learning is a process that requires continuity and permanence. It is the level of development of individuals that determines the level of development of societies. In this context, the education of individuals and their motivation for education is an important factor that accelerates the learning process.

When the factors affecting learning are considered, the readiness level of the learner is important. In order to arouse the desire to learn in the student, the student must be ready to learn with his internal and external motivations.

“Learning topics should also be presented in a way that motivates the individual to learn.

Intrinsic motives; The power (motive source) that makes the individual act is from himself. Being successful, getting rid of curiosity, reaching goals, healthy living, etc.

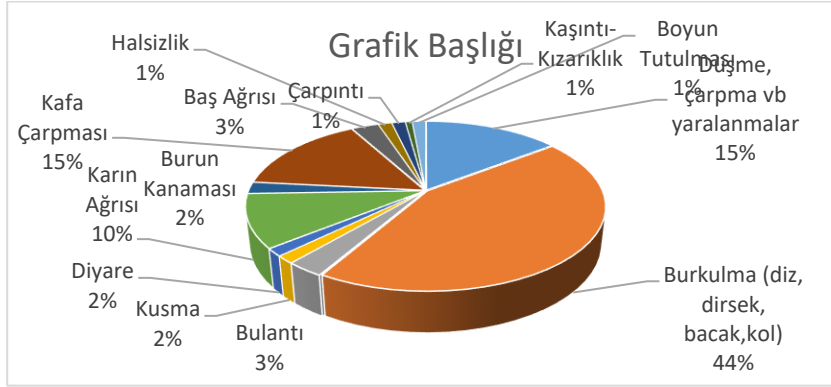
Extrinsic motives; The power that drives an individual to act comes from outside. Getting high grades, getting teacher appreciation, getting pocket money, getting status.” (Engin)

In order for the individual's desire to learn to continue, it is necessary to be motivated or to eliminate the problems that prevent motivation. In this context, minimizing and eliminating health problems will accelerate the motivation of the individual to learn.

When the student's self-induced absenteeism problems are examined; Among the most important reasons for absenteeism of students are factors such as any illness they are experiencing and the fear of getting low grades in exams related to their courses.” (Cenkseven, 2008)

## FINDINGS OF THE STUDY AND DISCUSSION

Table 1: Table showing the health problems experienced by the students who benefited from the school infirmary service within a month



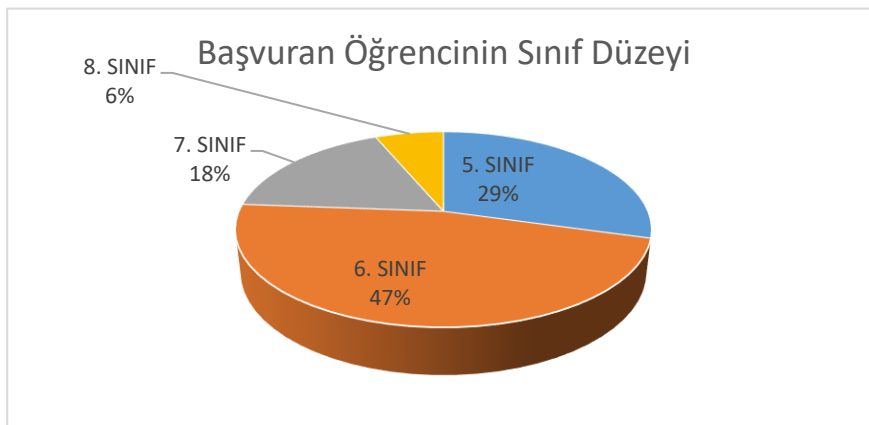
As stated in Table 1, the majority of students apply to the infirmary service for problems that require first aid such as falling, hitting, and sprains. 44% of the students received treatment from the school nurse for a simple sprain and 15% of the students for a simple fall injury. Simple injuries such as fall injuries and sprains are followed by the complaint of stomach aches with a rate of 10%.

Table 2: Complaints and figures of those who applied to the infirmary service in a month

Complaints of those applying to the infirmary service within a month	Figure
<b>Falling, bumping etc. injuries</b>	<b>20</b>
<b>Sprains (knee, elbow, leg, arm)</b>	<b>60</b>
Nausea	4
Vomiting	2
Diarrhea	2
Stomach ache	14
Nose bleeding	3
Head Bumping	21
Headache	4
Weakness	2
palpitations	2
Itching - Redness	1
Stiff Neck	2

While 60 of the students who applied to the infirmary received treatment from the nurses for their sprain complaints, 20 students came to the infirmary with the complaints of falling, bumping and injury, and 14 students received help due to stomach ache.

Table 3: Grade levels of the students who benefited from the infirmary service within a month



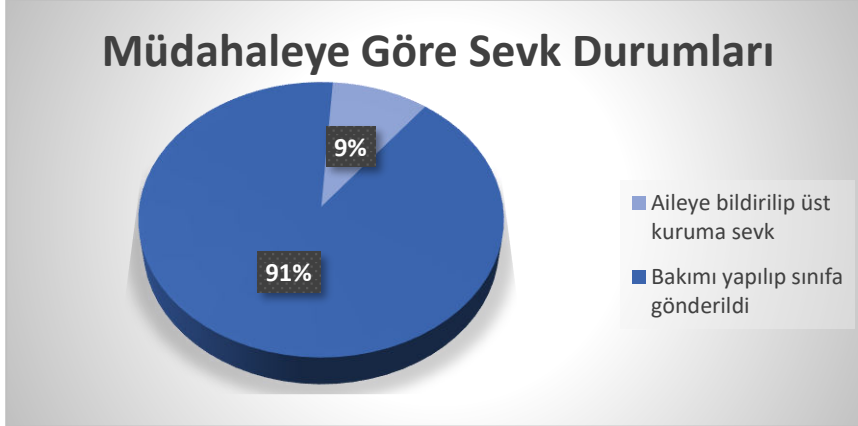
According to the grade levels, we find out that the 6th grade students and the 5th grade students mostly benefit from the infirmary service. The higher grade level, the number of students benefiting from the infirmary service decreases. It can be conferred that the higher grade level, the cases of crashes, falls and injuries of students become less.

As indicated in Table 4, 59 students in 6th grades and 37 students in 5th grades benefited from the infirmary service, and the least is 8th graders.

Table 4: Number of students benefiting from infirmary services by grade level within a month

CLASS LEVEL OF THE STUDENT	
5TH GRADE	37
6TH GRADE	59
7TH GRADE	22
8TH GRADE	8

Table 5: Status of the students who benefited from the infirmary service in a one-month period according to the intervention



91% of the students who benefited from the infirmary service within a month were able to continue the classes by making the first intervention. However, 9% of the students were required to be directed to a higher health institution. Student's family was called and informed. The whole process (the date, time and first aid information) was recorded by the school nurse to the the school health services chart.

Table 6: Referral status according to the intervention in a one-month period

DISPATCH SITUATIONS ACCORDING TO THE INTERVENTION	
Reporting to the family and referral to the higher institution	12
Cared for and sent to class	125

## DEMOGRAPHIC FINDINGS

As can be seen from the tables and graphics, 91% of the students continued their lessons at school after the first aid and immediate intervention. The effect of attendance is an important factor in the academic success. If the infirmary service was not provided at the school, no intervention would have been made by the teachers who could not be as competent as the health pprofessionals and who would not have received adequate training in first aid training. Hence, the school administration would have to report to the family and would ask to send the student to a medical institution. However, with the simple interventions and the treatments to be applied by the nurses, the students continued their education. In addition, the necessary procedures for referral to a higher health institution were carried out by professionals who are competent in health services and therefore an objective orientation was ensured.

Table 7: Table showing the results of first aid services and interventions given to students who benefited from the school infirmary service within a month

Reason for applying to the school infirmary	Number of students by reason of application	Treatment/Care and Number of Treatments Applied	How many students were transferred to a higher institution
Falling, bumping, etc. injuries	20	The wound was closed by medical dressing (16) Washing was done with physiological saline (4)	Student was sent to a higher institution for further treatment (suture, etc.) by informing the family. (1) Student was taken care of and sent to the classroom. (16)
Sprains (knee, elbow, leg, arm)	60	Cold compression applied (47) Cream applied (13)	Student was sent to a higher institution for further treatment (suture, etc.) by informing the family. (1)
Nausea, vomiting, diarrhea, stomachache	nausea (4) vomiting (2) diarrhea (2) stomachache (14)	Hot compress applied. (14)	Student was sent to a higher institution for further treatment (suture, etc.) by informing the family. (1)
Nose bleeding	3	Bleeding stopped. (3)	Student was taken care of and sent to the classroom. (3)
head bumping	21	Cold compression applied. (21)	Student was taken care of and sent to the classroom. (21)
Headache	4	No attempt (4)	Student was sent to the classroom. (4)
Weakness	2	No attempt (2)	Student was sent home due to suspected Covid-19. (1)
Palpitation	2	Öğrenci bulguları normal olduğu için okul rehberlik servisi ile görüşülmesi talep edildi. (1)	Student was sent to the classroom. (1)
Itching - redness	1	Cream applied. (1)	Student was taken care of and sent to the classroom. (1)
Neck Stiff	2	Hot compress applied. (2)	Student was sent to the classroom. (2)

The treatments and care like cold and hot compress, medical dressing made by school nurses and contacting family in cases of further treatment, have been shown in the table and it can be concluded that the school infirmary service is sufficient for most of the health problems experienced by the students.

## CONCLUSION

The study shows that even in a short period, 91% of health problems experienced by students was taken care when the service was given by health professionals or personnel well trained and well equipped with appropriate conditions and necessary first aid and emergency intervention equipment. 9% of the students were directed to the upper health institution. Considering that continuity and permanence in education is highly important, it has been concluded that school infirmary service should be provided not only in private schools and boarding schools, but also in all public schools. The Norm Staffing applied in the determination of the school staff need to be revised to include school nurses. It is essential to open a school infirmary service and to assign a school nurse in all public schools, especially in crowded schools.

## BIBLIOGRAPHY

- Altunkurt, Y. (2008). "Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 20, sayfa 130
- Engin, A. O.-Seven, M. A. (2010). "Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler", Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2):189-212. *dergipak*. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32119> adresinden alındı
- Karadaş, H.-Adıgüzel, A. (2013). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutumlarının Devamsızlık ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki", Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1):49-67. <http://efdergi.yyu.edu.tr/>. <http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/ebbepoabdyuefd16042013y-1542220495.pdf> adresinden alındı
- mevzuat.gov.tr. ( 26 Temmuz 2014 ). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/613.pdf>.
- Sarı, M. & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(2):1-16.
- (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Okullar Çerçeve Yönetmeliği*. Resmi Gazete. <https://mevzuat.kararara.com/mvzt/mvzt7/mvzt3436.html> adresinden alındı
- (2013). 16. *Ulusal Halk Sağlığı Kongre Kitabı*. [https://www.bingol.edu.tr/documents/16\\_UHSK.pdf](https://www.bingol.edu.tr/documents/16_UHSK.pdf) adresinden alındı



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Educational SciencesVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2082-2094Arrival  
26 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 65951Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.65951>How to Cite This  
ArticleFiliz, S., Bozyurt, B. ve  
Ersöz, S. (2022).  
“Covid-19 Salgın  
Sürecinde Okul  
Yöneticilerinin Mesleki  
Doyumlarına Yönelik  
Görüşleri”,International Social  
Mentality and  
Researcher Thinkers  
Journal, (Issn:2630-  
631X) 8(65): 2082-  
2094Social Mentality And  
Researcher Thinkers is  
licensed under a  
Creative Commons  
Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.

## Covid-19 Salgın Sürecinde Okul Yöneticilerinin Mesleki Doyumlarına Yönelik Görüşleri

Opinions of School Administrators About Job Satisfaction During Covid 19 Pandemic

Sevil Filiz <sup>1</sup> Birgül Bozyurt <sup>2</sup> Seda Ersöz <sup>3</sup> <sup>1</sup> Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye<sup>3</sup> Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye

### ÖZET

Tüm dünyayı etkisine alarak, zorlu ve kısıtlı zamanlar yaşanmasına neden olan covid-19 salgını eğitimi de etkilemiş, uzaktan eğitime geçme gibi yeni tanıştığımız önlemlerin alınmasına neden olmuş, okullarda yüz yüze eğitime ara verilerek farklı iletişim ağları ile eğitimin devamlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitim ile ilgili tüm iş ve işleyişlerden sorumlu olan okul yöneticileri ise bu zor süreçte hem eğitsel çalışmalarına hem de verilen ek görevlerine devam etmişlerdir. Bu çalışmanın amacı covid-19 sürecinde okul yöneticilerinin mesleki doyumlarını nasıl sağladıklarını ve devam ettirdiklerini kendi görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmada; nitel araştırma deseni olan fenomenoloji deseni kullanılarak Ankara ve Kütahya illerinde MEB'e bağlı resmi tüm kademedeki (okul öncesi, ilkököl, ortaokul, lise) okullarda görev yapan 24 okul yöneticisi, her kademedeki 6 yönetici olacak şekilde, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenerek araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılan farklı branşlara sahip 24 okul yöneticisinin 11'i kadın, 13'ü ise erkektir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler ortalama 50 dakika sürmüştür. Araştırma verileri betimsel analiz yönteminden faydalanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Okul yöneticilerinin belirttiği görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara göre; okul yöneticileri covid-19 salgın krizi ile eğitim alanında mücadele ederek bu sürecin en az zararlı atlatılması için mesleki doyumlarını devam ettirme becerileri göstermeye çalışmışlardır. Ancak öğretmen ve öğrenci ile iletişimin sadece çevrim içi yollarla sağlanabilmesi ile eğitim-öğretim dışında görevler verilmesi okul yöneticilerinin mesleki doyumlarının olumsuz etkilenmesinde rol oynamıştır. Bu etmenlere rağmen, okul yöneticilerinin eğitim öğretimin devamlılığında etkili rol almaları, iş garantisi olması, teknolojik açıdan yeni bilgi ve becerilere sahip olma düşünceleri okul yöneticilerinin mesleki doyumları sağlama ve devam ettirmede etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Okul Yöneticisi, Mesleki Doyum, Covid-19

### ABSTRACT

Covid 19 pandemic affected the whole world and caused hard and compulsory restrictions all over the world. It also affected education. Face to face education had to be replaced with online education via various communication networks and this provided the continuity in education. School administrators who are responsible for everything related to education continued both their educational and additional tasks in this hard period. The aim of this study is to reflect how school administrators derived and carried on job satisfaction during covid 19 pandemic in accordance with their own opinions. In this study, phenomenology design, a type of qualitative research, was used. The study group consists of 24 school administrators in public schools in Ankara and Kütahya determined by maximum diversity paradigm. The volunteer 24 school administrators, 11 of whom were female and 13 male, were from different field of study. Semi-structured interview forms were used and the interviews lasted about 50 minutes. Survey data was analysed and interpreted using descriptive analysis method. According to this analysis, school administrators tried to have job satisfaction and struggled for a better education during this hard period. However, online interaction with teachers and students, and extra tasks not related to education affected their job satisfaction negatively. Despite these, the affective role of administrators on continuity of education, job guarantee and the idea of getting new technical information and skills had a positive impact on their job satisfaction.

**Keywords:** Education, School Administrator, Job Satisfaction, Covid 19

## GİRİŞ

2019 yılının Aralık ayında, Çin'de birdenbire sebebi açıklanamayan, solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) ve zatürre olguları ortaya çıkmaya başladı. Yapılan araştırmalar, bu zatürre vakalarının daha önceden tanımlanmamış yeni bir tip koronavirüs (coronavirus) olduğunu ortaya çıkardı. Yakın temas ile insandan insana bulaşabilen ve özellikle pnömونيye neden olan bu virüs ilk olarak Çin'in Hubei Eyaletinin Wuhan şehrindeki yetkililer tarafından tanımlanarak 13 Ocak 2020'de gayri resmi olarak Wuhan Koronavirüsü şeklinde isimlendirilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından virüsün resmi adı SARS-CoV-2 (Şiddetli Akut Solunum Sendromu-Koronavirus-2) olarak belirlenmiştir. Dünya Sağlık Örgütü(2020); virüsün neden olduğu hastalığı tanımlamak için COVID-19 terimini kullanmaktadır. 30 Ocak 2020'de COVID-19, Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir sağlık acil durumu ilan edilmiştir. 11 Mart 2020 tarihinde ise virüs pandemi, yani küresel salgın hastalık olarak ilan edilmiştir(WHO, 2020). Bu tarihten itibaren ülkelerin sağlık, ekonomi, eğitim ve sosyal faaliyetlerinde ciddi değişiklikler meydana gelmiş ve kısıtlamalar başlamıştır. Bu kapsamda okulların eğitime ara vermesi kararı dünyadaki öğrenci nüfusunun %90'ından fazlasını etkisi altına almıştır (UNESCO, 2020).

Türkiye'de de bu kısıtlamalar doğrultusunda 16 Mart 2020 tarihinde ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda yüz yüze eğitime ara verilerek 1 hafta ara tatil ve 1 hafta uzaktan eğitim kararı alınmıştır. Ancak salgının seyri ve virüsün hızlı yayılması nedeniyle; 23 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçilmiştir(MEB, 2020). 19

Haziran 2020 tarihine kadar devam etmiş (TRT, 2020); 22-30 Haziran 2020 tarihinde öğretmen mesleki gelişim programının yine uzaktan/çevrim içi araçlar ile yapılması ile eğitim-öğretim dönemi bitmiştir. 2020-2021 Eğitim öğretim yılı ise; öğretmen mesleki gelişim programının yüz yüze etkileşimli olarak yapılmasıyla başlamış ve 21 Eylül 2020 tarihinde ise hali hazırda açık olan okul öncesi kademesi ile ilkökul 1.sınıflar yüz yüze eğitime başlamıştır. Ancak salgının seyrinde hızlanma olması ve hasta sayılarında ani artış sebebi ile tekrardan uzaktan eğitime geçilmiştir. 22 Ocak 2021'e kadar sadece anaokullarında yüz yüze eğitim yapılmış diğer tüm kademelerde uzaktan eğitime devam edilmiştir. 22 Ocak-15 Şubat 2021 tarihleri arasındaki 3 haftalık aradan sonra MEB (2021); "Türkiye genelindeki köy okullarının tüm kademeleri ve tüm bağımsız anaokulları 15 Şubat'ta yüz yüze eğitime başlayacak. 1 Mart'tan itibaren ise ilkokullarda ve bu ilkokulların bünyesindeki ana sınıfları ile özel eğitim sınıflarında, haftada 2 gün yüz yüze eğitim yapılacaktır. Ortaokullar ile imam hatip ortaokullarının 8. sınıflarında da 1 Mart'tan itibaren yüz yüze eğitime başlanacaktır. Liseler yeni eğitim öğretim dönemine uzaktan eğitimle başlayacak, 1 Mart itibarıyla seyreltilmiş sınıf uygulamasıyla 12. sınıflarda yüz yüze eğitime geçilecek" açıklamasını yapmıştır.

Türkiye'de okulların yüz yüze eğitime ara verip uzaktan eğitime geçme kararı ile MEB; Fatih Projesi kapsamında daha önceki yıllarda kurulmuş olan dijital eğitim platformu EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'nın altyapısını güçlendirmiş ve TRT (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu) ile 3 kanal olmak üzere işbirliği yaparak eğitimlere başlamış ayrıca canlı ders uygulamasına da geçmiştir. EBA ve televizyon yayınları dışında her okul kendi programlarını yaparak canlı dersler ile öğrencilere ulaşmaya çalışmıştır. Eş zamanlı olarak korona salgının sebep olduğu olumsuz psikolojik etkiler ile baş edebilmek amacıyla yardım hattı ve rehberlerden oluşan bir psikososyal destek sistemi kurmuştur. Sonuç olarak MEB, öğrencileri akademik ve sosyal açıdan destekleyen bir uzaktan eğitim sistemi kurmuş, psikososyal destek sistemini hayata geçirmiştir. Aynı zamanda Meslek ve Teknik Liseleri ve Halk Eğitim Merkezlerini devreye sokarak salgından dolayı ihtiyaç duyulan maske, dezenfektan malzemelerinin üretilmesini sağlamıştır.

Eğitim alanında alınan önlemler, verilen ve hızlı değişkenlik gösteren kararlar tüm eğitim paydaşlarını etkilemektedir. Bu değişimden en çok etkilenenler ise okul yöneticileridir. Okul yöneticisi değişimden hem etkilenen hem de etkileyen konumundadır. Etkilenecek olan diğer paydaşlara yaşanan süreçle ilgili doğru bilgi sunmalı, yaşanabilecek olumsuzlukları ön görmelidir. Olası problemlere karşı hazırlıklı olmalıdır (Çelikten, 2006). Çünkü okul yöneticisi aslında okul örgütünün lideridir. Öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlar okul yöneticisinin sergilediği tutum ve davranışlardan etkilenir. Bu nedenle okul yöneticisi öncü olmalı, değişimden kaynaklı etkili, kaliteli ve verimli eğitimin devamlılığı için ihtiyaçları tespit etmelidir.

Küresel çapta yaşanan salgın hastalık nedeni ile eğitimde beklenti ve ihtiyaçlar da farklılaşmıştır. Eğitim beklentilerindeki değişiklikler, uzaktan eğitimin yeni olması, uzaktan eğitime geçiş süreci çevrenin ve eğitimin beklentilerinde değişikliklere sebep olmuştur. Hızla gelişen teknolojiyle eğitim faaliyetlerinin birleştirilmesi eğitimin mihenk taşı olan okul yöneticilerinden farklı mesleki beceri ve yeteneklerini kullanmasını gerekli kılmıştır. Yaratılış gereği, varlığının özünde bulunan ihtiyaçların giderilmesi ve doyuma ulaştırılması, insanın en büyük yaşam faaliyetlerinden biri olan eğitim öğretim süreçleri için büyük önem taşımaktadır (Gergin, 2006).

Doyum bireylerin değerleri ve ihtiyaçları ile çevrenin pekiştiricilerinin ne kadar uyum içerisinde olduğuna ilişkin algıdır. Olumlu duyuşsal tepki doyum, olumsuz duyuşsal tepki ise doyumсузлук olarak adlandırılır. Kişinin iş yaşamındaki mutluluğu genel olarak bütün yaşamına yansımaktadır. Mesleki doyum eğitim alanında önemle üzerinde durulan konulardan birisidir. Mesleki doyum/doyumsuzluk, çalışanın işine yönelik tutumlarını, duygu, davranış ve değerlendirmelerini içeren bir kavramdır (Barber, 1986:32). İş çevresi kişinin ihtiyacını karşıladığında birey işinden doyum sağlar. Doyumsuz çalışanların, yönetici tarafından beklenen talepleri yerine getirmede ve uyum sağlamada da daha fazla sıkıntı duyduğu ifade edilmektedir (Üçüncü,2016,s.28). Mesleki doyumсузлук yaşayan bir yöneticinin de çalışanları olumsuz etkileme karşılıklı olarak bahsedilebilir.

Mesleki doyum ile verimlilik arasında doğrudan bir ilişki olmasa da genel kanı mesleki doyumun yüksek personelin verimliliğinin artacağı yönündedir (Yıldız ve Özsoy,2013:268-278). Spector mesleki doyumun etkileyen faktörleri, bireysel ve örgütsel faktörler olarak 2 gruba ayırmıştır. Bireylerin kişilik özelliklerine ilişkin, yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi faktörler bireysel faktörler olarak değerlendirilirken; örgütsel faktörleri çalışma koşulları, ücret, terfi beklentisi gibi faktörler kapsamaktadır. Mesleğin gerektirdiği faaliyetlerin bireylerin mesleki yetenek, beceri ve bilgileri ile tutarlı olması, çalışma ortamındaki kişilerarası ilişkiler, sağlanan kazanç düzeyi, günlük çalışma süresi, mesleki etkinliklerin bireyler için ilgi çekici olması, mesleğin sağladığı güvence, ödül ve takdir, meslekte ilerleme olanağı, verilen yetki ve sorumluluk, çalışma ortamının fiziksel durumunun uygunluğu koşullarından mesleğin veya işin sağladığı olanaklar ile bireyin beklentilerinin birbirine uygun olması durumunda iş veya meslekten alınan doyumun gerçekleştiği

söylenbilir. Çalışanın iş doyumunu etkileyen etkenler oldukça fazladır (Cemaloğlu ve Özdemir, 2017). İş yerindeki bu koşulların tek başına azlığı veya çokluğu doyumunu içermez, kişinin bu faktörlere verdiği önem bağlı olarak doyum ortaya çıkar. Covid-19 sürecinden kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde yöneticilerin mesleki doyumlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi, eğitim öğretim süreçleri için ayrıca önem içermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde mesleki doyum ile ilgili, farklı değişkenler ele alınarak incelendiği araştırmalar görülmüştür. Eğitim alanında, mesleki doyum üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında: Taş ve Selvitopu (2020) lise öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki motivasyon arasındaki ilişkiyi; Can(2006) sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doyumları arasındaki ilişkiyi; Üzümcü ve Müezziz (2017) öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi; Çoban, Kaynak ve Gökler (2018) çocuk refahı çalışanlarının tükenmişlik ve mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi; Korkutan ve Tekin (2017) meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi; Koçak ve Eves (2020) okul yöneticilerinin iş doyumları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi; Kademli (2019) devlet okulu ve özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarını; Türkkkan (2019) halk eğitimi merkezi yönetici ve öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algısı ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmalara göre eğitim ortamında mesleki doyum üzerine birçok araştırmada ortak bir sonuca ulaşılabileceği anlaşılabilmektedir. Mesleki Doyumun eğitim ortamında okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yüksek düzeyde karşılanması öğretimin niteliğini artırarak daha etkili bir eğitim sunulmasına imkân sağlayacaktır. Sonuç olarak nitelikli bir eğitim öğretim için okul yapısının ana taşı olan yöneticilerin, mesleki doyum düzeyi yüksek olduğu varsayıldığında okul yapısı içerisinde hedefler daha kolay gerçekleşecek, kaliteli bir eğitim hizmeti sunulmasına etki edecektir.

Bu çalışma, alan yazında bulunan çalışmalardan farklı olarak, salgın sürecinde okulda bulunan okul yöneticilerin mesleki doyumlarına yönelik düşüncelerini, deneyimlerini ortaya koymaya yönelik olması bakımından ilk olmakla birlikte, yönetici olmak isteyen adaylara da rehber etmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, eğitim-öğretimin anayurdu olan okulların işleyişini sağlayan ve yönlendiren okul yöneticilerinin; covid-19 sürecini yönetirken mesleki doyumları hakkında karşılaştıkları durumları, kullandıkları yöntemleri kendi bakış açıları üzerinden tespit etmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda “covid-19 sürecinde okul yöneticilerinin mesleki doyumlarına yönelik görüşleri nelerdir?” Sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Okul Yöneticileri Covid 19 Sürecinde Mesleki Mesleki Bilgi Ve Becerilerinin Geliştirilmesini Nasıl Sağlamaktadırlar?
2. Okul Yöneticileri Covid 19 Çevrimiçi Eğitim Sürecinde Mesleki Doyumlarını Nasıl Sağlamaktadır?
3. Okul Yöneticilerinin Görüşüne Göre Covid 19 Eğitim İle Yüz Yüze Eğitim Süreci Arasındaki Yaşadıkları Mesleki Doyum Farkı Nelerdir?

## **METODOLOJİ**

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçme aracı, geçerlik-güvenirlik, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırmada; covid-19 sürecinde okul yöneticilerinin mesleki doyumlarına yönelik görüşlerini ortaya koymaya olanak verdiği için nitel araştırma modeli ve bu modelin tekniklerinden fenomenolojik (olgubilim) desen tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar doğası gereği; çok yönlü anlamayı sağlayan, esnek ve bütüncül bir yaklaşımla, bireylerin görüşlerine değer veren ve derinlik katan bir araştırma metodolojisidir. Görüngübilim (fenomolojik/olgubilim) yöntem; Edmund Husserl felsefesine dayanan ve metafiziğe karşı çıkan aynı zamanda somut yaşantıların olduğunu, bu yaşantılarla uğraşarak felsefenin önünü açmak gereğini savunur (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Fenomenolojik desen, bireylerin kendi bakış açılarına göre algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan, derinlemesine bilgi sağlayan bir nitel araştırma desendir (Ersoy, 2016). Olgubilim deseni, dünyada deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar olarak karşımıza çıkan; yabancı olmamakla birlikte anlamını tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da okul yöneticilerinin salgın sürecinde mesleki doyumları hakkında görüşleri ve yaşanmışlıklarından yararlanılmıştır.

Güvenirlik çalışmalarında iki ayrı kodlayıcı çalışmıştır. Verilerin analiz edilmesinde:



- 1) Veriler kodlanmış ve her soru için ayrı ayrı tema ve kodlar oluşturulmuştur.
- 2) Kodlama güvenilirliği çalışması yapılmış, ikinci kodlayıcıya başvurulmuştur. Kodlayıcıların vermiş oldukları kodlar karşılaştırılmış, uygun olmayan tema ve kodlar saptanmadığından değişiklik yapılmamıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşmasında okul yöneticilerinin çeşitli kademelerde görev yapıyor olması dikkate alınmıştır. Bu nedenle nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklem yönteminin kullanılmasının amacı; küçük bir örneklem grubu içerisinde probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum seviyede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmayı, 2020-2021 eğitim öğretim yılı Ankara ve Kütahya illerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı "anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 24 okul yöneticisi oluşturmuştur ve her kademededen 6 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgileri**

Okul Kademesi	Branş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Kıdem	Yaş
Anaokulu	Okul Öncesi	Kadın	Yüksek Lisans	11	38
Anaokulu	Okul Öncesi	Kadın	Lisans	13	35
Anaokulu	Okul Öncesi	Erkek	Lisans	10	38
Anaokulu	Okul Öncesi	Kadın	Lisans	11	35
Anaokulu	Okul Öncesi	Kadın	Yüksek Lisans	24	49
Anaokulu	PDR	Kadın	Yüksek Lisans	20	45
İlkokul	Sosyal Bilgiler	Erkek	Lisans	42	61
İlkokul	Okul öncesi	Kadın	Lisans	25	52
İlkokul	Sınıf	Erkek	Yüksek lisans	11	36
İlkokul	Sınıf	Erkek	Lisans	24	53
İlkokul	İngilizce	Erkek	Lisans	25	44
İlkokul	Türkçe	Erkek	Lisans	30	48
Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Erkek	Lisans	19	43
Ortaokul	Fen Bilimleri	Kadın	Lisans	10	34
Ortaokul	Teknoloji Tasarım	Kadın	Yüksek Lisans	16	39
Ortaokul	Bilişim Teknolojileri	Erkek	Yüksek Lisans	9	31
Ortaokul	Türkçe	Erkek	Yüksek Lisans	25	47
Ortaokul	İngilizce	Kadın	Lisans	19	41
Lise	Kimya	Kadın	Yüksek Lisans	26	49
Lise	Sağlık Hizmetleri	Kadın	Yüksek Lisans	10	38
Lise	Tarih	Erkek	Lisans	17	41
Lise	Tarih	Erkek	Lisans	30	52
Lise	Türk Dili Edebiyatı	Erkek	Lisans	28	50
Lise	Almanca	Erkek	Lisans	24	52

Tablo 1'i incelediğimizde araştırmamıza katılım gösteren 24 okul yöneticisinin 11'i kadın ve 13'ü erkektir. Bu yöneticilerin 9'unun yüksek lisans ve 15'inin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların en az kıdem süresinin 9 en çok kıdem süresinin 42 yılı; katılımcı yaşlarının 31 ile 61 yaş arasında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin branşları; 6 tane okul öncesi, 1 tane psikolojik danışman ve rehberlik, 2 tane sınıf, 2 tane sosyal bilgiler, 2 tane Türkçe ve 1 tane Türk Dili ve Edebiyatı, 3 tane yabancı dil, 1 tane fen bilimleri ve 1 tane kimya, 2 tane tarih, 1 tane sağlık hizmetleri, 1 tane teknoloji tasarım ile 1 tane bilişim teknolojileri olarak listelenmiştir. Katılımcı branşlarının okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi olarak yoğunlaştığı ancak diğer kademelerde ise farklılaştığı görülmektedir.

### Verilerin Toplanma Süreci

Bu araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu ile yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerle katılımcılardan araştırılan konu ile ilgili detaylı bilgi alınması amaçlanır. Aynı zamanda katılımcıların verdiği yanıtları derinleştirmek için anahtar sorular sormaya da imkân tanımaktadır (Adıgüzel, 2019). Katılımcı olan okul yöneticilerine araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş, mesleki doyum anlatılmış, görüşme onamı hakkında da gerekli açıklama yapılarak ses kaydı almak için izin istenerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullara önceden belirlenmiş olan saatte gidilerek müdür odalarında yüz yüze yapılmıştır. Her görüşme ortalama 50 dakika sürmüştür. Tüm katılımcılar ses kaydı alınmasına izin vermiştir. Ses kayıtlarının transkript dökümleri bilgisayarda yazıya dökülerek her katılımcıya elektronik posta yolu ile iletilerek eklemek ya da çıkarmak istediklerinin olup olmadığına yönelik ikinci görüş alınmıştır. Katılımcılarımızın kişisel bilgilerinin gizli kalması amacıyla (Y) kodları ile isim verilmiştir. Araştırmacılar kendi yaptıkları görüşme transkriptlerin

dökümünden sonra 2 hafta bekleyerek yapılan görüşme ses kayıtlarının çapraz dökümünü yapmış ve her iki görüşme dökümü kıyaslanmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların doğası gereği, araştırmalarda geçerlik-güvenirlik kavramlarının kullanılması yerine tutarlılık, inandırıcılık, uzman görüşü, derinlik odaklı veri toplama, katılımcı teyidi kavramları kullanılmaktadır. Bu bağlamda; araştırmacının sağlamlığının artması, tutarlı olması için; araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form hazırlanırken alan yazın incelenmiş ve Kuzgun(1999) ve arkadaşları tarafından geliştirilen mesleki doyum ölçeğinden de yararlanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu ilk önce 6 okul yöneticisi ile ön görüşme yapılarak, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı tespit edilerek düzenlenmiştir. Görüşme formunun geçerlik-güvenirlik çalışmaları için eğitim programları alan uzmanı iki uzmandan görüşleri alınmış ve alan uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeleri yapılmıştır. Bu düzenlemeler sırasında uzman görüşü doğrultusunda aynı cevap içeriğine sahip 2 soru tek soru olarak değiştirilmiş ve toplamda 7 soru olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun son şekli verilmiştir. Veriler ses kayıtları alınarak toplanmış ve bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra katılımcılara elektronik posta yolu ile gönderilerek teyit edilmesi sağlanmıştır. Teyit edilen görüşmelerin dökümü yapıldıktan sonra 2 hafta beklenerek araştırmacılar döküm yaptıkları görüşmelerin ses kayıtlarını çapraz değiştirmiş ve yeniden döküm yapılarak karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından tüm dökümler karşılaştırılarak analiz işlemine başlanılmıştır. Araştırmanın amaç ve alt amaçlarından yola çıkılarak veri analizi için çerçeve oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın kodlayıcı güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Araştırmanın Problem Ve Alt Problemlerine Yönelik Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

Araştırma Problem Sorusu	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
Covid-19 sürecinde okul yöneticilerinin mesleki doyumlarına yönelik görüşleri nelerdir?	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Covid 19 Sürecindeki Çalışma Koşullarınıza İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışma süresi, maaş, güvence,</li> <li>• Fiziksel koşullar,</li> <li>• İş çevresindeki insan ilişkileri</li> <li>• Süreçte verilen ek görevler</li> </ul> </li> <li><b>2. Covid 19 sürecinde yaşadığınız engeller çalışma isteğinize nasıl yansdı açıklar mısınız?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Covid 19 Sürecinde yaşadığınız engeller nelerdir?</li> <li>• Daha önce karşılaşmadığınız çalışma engelleri yaşadınız mı?</li> <li>• Karşılaştığınız engellerle nasıl mücadele ettiniz?</li> </ul> </li> <li><b>3. Yeniden dünyaya gelseniz yine okul yöneticisi olmak ister misiniz?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Covid 19 sürecinde okul yöneticisi pozisyonunda olmaktan hoşnut olduğunuz durumları değerlendirir misiniz? Açıklar mısınız?</li> <li>• Covid 19 Sürecinde okul yöneticisi pozisyonunda olmaktan hoşnut olmadığınız durumlar yaşadınız mı? Açıklar mısınız?</li> <li>• Covid 19 Sürecinde yönetici olmaktan pişmanlık duyduğunuz zamanlar yaşadınız mı?</li> </ul> </li> </ol>
Okul Yöneticileri Covid 19 Sürecinde Mesleki Mesleki Bilgi Ve Becerilerinin Geliştirilmesini Nasıl Sağlamaktadırlar?	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>4. Covid 19 Sürecinde Geliştirmeye İhtiyaç Duyduğunuz Mesleki Bilgi Ve Beceriler Nelerdir?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Covid 19 uzaktan eğitim sürecinde yeni bir şey öğrenmeye çalıştınız mı?</li> <li>• Mesleki bilgilerinizi arttırmaya yönelik hangi girişimlerde bulundunuz?</li> <li>• Uzaktan seminer/kongre/eğitim çalışmalarınız oldu mu?</li> </ul> </li> </ol>
Okul Yöneticileri Covid 19 Çevrimiçi Eğitim Sürecinde Mesleki Doyumlarını Nasıl Sağlamaktadırlar?	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>5. Covid 19 Sürecinde Mesleki Doyumunuzu Artırmak İçin Neler Yaptınız?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler</li> <li>• Öğrenciler</li> <li>• Veliler</li> <li>• Meslektaşlar</li> </ul> </li> </ol>
Okul Yöneticilerinin Görüşüne Göre Covid 19 Eğitim İle Yüz Yüze Eğitim Süreci Arasındaki Yaşadıkları Mesleki Doyum Farkı Nelerdir?	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>6. Covid 19 süreci ile yüz yüze eğitim sürecindeki mesleki doyumunuzu karşılaştırdığınızda neler söylersiniz?</b></li> </ol>

## Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan betimsel analiz (tümdengelim) tekniği ile çözümlenerek elde edilmiştir. Betimsel analiz; araştırmacının görüşmeler öncesinde hazırlanmış olduğu temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanarak analizin gerçekleşmesidir ve betimsel analiz; çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ile bulguların yorumlanması aşamalarından oluşan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda sıralanmıştır.

### Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Covid 19 Sürecindeki Çalışma Koşullarınıza İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuna yöneticilerin vermiş oldukları yanıtlar analiz edilerek oluşturulan kodlar ve temalar Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3. Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşler**

Tema	Kod	f
Olumlu Koşullar	Maaş Güvencesi	6
	Hijyen Şartları	4
	Esnek Çalışma Saatleri	4
Olumsuz Koşullar	Fiziksel Alt Yapı	2
	İnsan İlişkileri	6
	Süreçte Verilen Ek Görevler	7

Tablo 3'ü incelediğinde okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecindeki çalışma koşullarına yönelik görüşlerini olumlu ve olumsuz koşullar olarak ifade ettikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinden 6'sı uzaktan eğitim sürecinde maaş güvencesinin olmasını ve esnek çalışma saatlerini olumlu çalışma koşullu olarak ifade ederken, yöneticilerin 7'si bu süreçte verilen ek görevleri olumsuz çalışma koşullu olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların çalışma koşullarına yönelik örnek ifadeleri:

*Çalışma koşulları olarak bence gayet iyiydi, koşulları zor bir süreç yaşamadık. Esnek mesai yaptık, maaş ve ek dersimizi aldık, iş güvencemiz vardı. (K1)*

*Süreçte ek görevde aldım. Bir mahallenin vefa destek grubunda grup başkanı olarak görev aldım. Muhtar ve bir kaç öğretmen arkadaşla beraber ev ev gezerek yaşlılara ve yardıma muhtaç olanlara destek olduk. Bu da eğitim öğretim devam ederken bizi zorlayan bir etmendi çünkü gündüz maske dağıttık akşam bazen marketten alışveriş yaptığımız oldu. (K3)*

*Mesleki doyum olarak öğrencisiz ve öğretmensiz bir okulda çalışmak insanı hiçbir şekilde doyuma ulaştırmıyor (K13)*

*Fiziksel koşullar tam deprensellik güçlendirmesinden dolayı okulların taşınması covid 19 sürecine yansdı bizim okulumuz taşındı burası mesela bir okul binası değil bu yüzden de eğitim öğretime uygun bir bina değil (K15)*

### Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Çalışma İstediklerini Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular

Covid 19 Sürecinde Yaşadığınız Engeller Çalışma İsteğinize Nasıl Yansdı Açıklar Mısınız? Sorusuna yöneticilerin vermiş oldukları yanıtlar analiz edilerek oluşturulan kodlar ve temalar Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Yaşadığı Engeller**

Tema	Kod	f
Olumlu	Teknolojik Becerilerin Gelişmesi	4
	Salgın Döneminde İdari Kadroya İsteyerek Geçme	1
Olumsuz	Veli Öğrenci ve Öğretmen İletişim Yetersizliği	5
	Teknolojik Bilgi ve Beceri Yetersizliği	4
	Öğrencilerin Teknolojik Araçlara Ulaşmadaki Güçlüğü	4
	Yüz Yüze Eğitimin Yapılamaması	7

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinden 4'ü teknoloji konusundaki becerilerin gelişmesini çalışma istediğine olumlu yansdığı ifade etmektedir.

*Her kriz bir fırsatla doğar bu fırsatı yakalayabiliyor muyuz? Önceden teknolojiye küs olan öğretmenler bir şekilde barışmak zorunda kaldı, zoom üzerinden ders anlatma olayına girdik (K18)*

Ayrıca şu an görevini okul yöneticisi olarak sürdüren 1 katılımcı salgın döneminde idari kadroya isteyerek geçtiğini bu durumun çalışma istediğine olumlu yansıdığını ifade etmektedir.

*Salgının devam ettiği bu süreçte okul müdürlüğü görevini bilerek ve isteyerek tercih ettim. Psikolojik sözleşmeyi kabul ederek yani salgının yöneticiler açısından belirsizlikleri ve zorluklarını bilerek okul müdürü oldum. O sebeple kendimi buna hazırlamıştım. Şu an için evet zorlukları var ama ben hem enerji hem de motivasyon olarak çok bir kaybım olduğumu söyleyemem (K20)*

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinde çalışma istediğini en çok olumsuz etkileyen faktörün yüz yüze eğitimin yapılamaması olduğu görülmektedir.

*Engeller yüz yüze eğitimin olmaması internet üzerinden eğitimin ilk kez olması ve ilk etapta nasıl davranılacağı öğrencinin öğretmen tepkisi bilinmediğinden biraz zor oldu (K11)*

Okul yöneticilerinden 5'i uzaktan eğitim sürecinde veli öğrenci ve öğretmen arasında iletişim yetersizliği yaşandığını bu durumda çalışma istediğine olumsuz yansıdığını; yöneticilerinden 4'ü uzaktan eğitim sürecinde okul personelinin teknolojik bilgi ve becerilerin yetersiz oluşu ve öğrencilerin teknolojik araçlara ulaşmada güçlük yaşadığını bu durumun çalışma istediğine olumsuz yansıdığını ifade etmektedir.

Katılımcıların görüşlerine dair örnek ifadeleri:

*Covid 19 ile ilgili yaşanan en büyük problem benim asıl alanım olan bilişim teknolojilerinin kullanılmaması. Öğretmen arkadaşlarım bağlanamıyorum, yansıtamıyorum, internette yavaşlık gibi problemler vardı (K3)*

*Yani çocuklarla hep bir iletişim ve etkileşim var. Bu durum benim için engeldi. Yani çocuk civıltısı olmayınca çalışıyor gibi hissetmedim. Genelde evrak takibi yaptım bu da çalışmak değildi (K4)*

*Yüz yüze eğitim yapılamıyor en büyük engeli buydu. Uzaktan eğitim ne kadar teknolojik imkânlarla olursa olsun yüz yüze gibi verimli olamıyor bu engel teşkil etti. Öğrenciler uzaktan eğitime katılma oranları çok yüksek değil denetleyemiyorsun. Elimizde olmadığı için kişinin notuna bakılmaksızın herkesin geçmesi öğrencileri derslerden soğuttu ve meslek lisesiyiz mesela uygulama görmeden mezun olacak öğrencilerimiz var telafisi mümkün değil (K14)*

### **Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Geliştirmeye İhtiyaç Duyduğu Mesleki Bilgi ve Becerilere Yönelik Bulgular**

Covid 19 Sürecinde Geliştirmeye İhtiyaç Duyduğunuz Mesleki Bilgi Ve Beceriler Nelerdir? Sorusuna yöneticilerin vermiş oldukları yanıtlar analiz edilerek oluşturulan kod ve temalara Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5. Okul Yöneticilerinin İhtiyaç Duyduğu Mesleki Bilgi Ve Beceriler**

Tema	Kod	f
Kişisel Bilgi ve Beceriler	Krize Müdahale Becerileri	2
	Teknoloji Okuryazarlığını Geliştirme	8
	Yaratıcı Olma	3
Mesleki Bilgi ve Beceriler	Öğrenci Kazanımlarının değerlendirilmesi	2
	Öğrenci ile Etkili İletişim Kurma	2
	Eğitim Teknoloji Araçlarını Öğrenme	11

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticileri geliştirmeye en çok ihtiyaç duydukları mesleki bilgi ve becerinin, eğitim teknolojisi araçlarını öğrenmek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yöneticilerinden 8'i uzaktan eğitim sürecinde kişisel anlamda geliştirmeye ihtiyaç duydukları bilgi ve becerinin teknoloji okuryazarlığını geliştirme olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların görüşlerine dair örnek ifadeleri:

*Teknoloji kullanımı elbette. Bu sadece benim de değil bütün öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin bakanlık düzeyinde gözden geçirilmesi gerekiyor bence yani gerekli hizmet içi eğitimlerin acil bir şekilde yapılması gerekiyor (K1)*

*Teknolojiye hâkim olduğumu düşünüyordum ama bu süreçte acemilik yaşadım. EBA olsun ya da diğer çevrim içi platformlarda öğrenci ve öğretmenlerle toplantı oluşturmada çok bocaladım. Dijital alanda eksiklerimi fark ettim (K2)*

*İnternet kullanımı, sosyal medya konusunda zaten iyi olduğumu düşünüyorum ama uzaktan eğitimde yaratıcılık açısından ne yapılabilir hem çocuk hem veli için? Diye düşündü (K5)*

*Süreci yönetme, kriz aslında kriz bu krizi yönetme bunun için uzaktan eğitim yoluyla bu eğitimleri aldık herkeste bir tedirginlik var yarın belli değil müthiş bir sosyal medya baskısı var sürekli karar değişiyor (K15)*

*...Yani hibrit uygulamalar büyük ihtimalle hayatımıza çok girecek bundan sonra toplu sınavlar yapılmayacak online girecek belki yani online platformlar üzerinden eğitim öğretimin nasıl olacağı ile ilgili kendimi geliştirmem bu alanda çalışmam gerekiyor (K13)*

*En çok zorlandığımız ölçme değerlendirme konusuydu onun için Google formlardan anlık sınavlar yapmaya başladık (K19)*

### Okul Yöneticilerinin Covid-19 Sürecinde Mesleki Doyumlarını Arttırmasına Yönelik Bulgular

Covid 19 Sürecinde Mesleki Doyumunuzu Arttırmak İçin Neler Yaptınız? Sorusuna okul yöneticilerin vermiş oldukları yanıtlar analiz edilerek oluşturulan kodlar ve temalar Tablo 6' da sunulmuştur.

**Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Mesleki Doyumlarını Arttırmaya Yönelik Düşünceleri**

Tema	Kod	f
Kişisel Gelişim	Çevrimiçi Eğitimlere Katılmak	3
	Okuldaki Personelin Birliğini Sağlamak	3
	Sosyal Gönüllülük Programlarına Katılmak	2
	Güncel Araştırmaları Takip Etmek	2
Meslektaşlarla İşbirliği ve Görüş Alışverişi	Gündem Dışı Çevrimiçi Toplantılar Yapmak	4
	Öğretmenlerin Çevrimiçi Derslerine Katılmak	2
	Görüş Alışverişinde Bulunmak	6
Öğrencilerle İletişim	Telefon Görüşmeleri Yapmak	3
	Özel Günlerde Hediye Vermek	1
	Öğrencilere Teknolojik Araç Gereç Yardımı Sunmak	1

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticileri uzaktan eğitim sürecinde mesleki doyumlarını; kişisel gelişim, meslektaşlarıyla işbirliği ve görüş alışverişi, öğrencilerle iletişim kurarak arttırmaya yönelik faaliyetlerde bulunmuşlardır. Okul yöneticilerinden 3'ü çevrimiçi eğitimlere katılarak ve okuldaki personelin birliğini sağlayarak mesleki doyumlarını arttırdıklarını ifade etmiştir.

*...Kısaca bu süreçte de herkesi bir şemsiye altına toplamaya çalıştım(K9)*

*Online eğitimlere katılmaya çalıştım bence kendimizi geliştirmek için yapmamız gereken şey dijital eğitim nasıl verilir buna yönelmek olmalı(K13)*

Okul yöneticilerinden 6'sı uzaktan eğitim sürecinde diğer okul yöneticileri ile görüş alışverişinde bulunarak mesleki doyumlarını arttırdıklarını ifade etmiştir.

*Diğer meslektaşlarımla istişarelerde bulunduk bu, bana tek bir odada yalnız olmadığım hala bir şeyler yapıldığı izlenimi kattı insanlarla iletişimimi sıcak ve canlı tutmaya çalıştım benim için en önemli şey buydu. (K16)*

Okul yöneticilerinden 4'ü uzaktan eğitim sürecinde okul personeli ile gündem dışı toplantılar düzenleyerek iletişim kurduğunu bu faaliyetin mesleki doyumlarını arttırdığını ifade etmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinden 3'ü uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri ile telefon görüşmeleri yaparak mesleki doyumlarını arttırdıklarını ifade etmiştir.

*Bu süreçte rehber öğretmenimizden de destek alarak öğrencilerle telefon görüşmeleri yaptık(K10)*

*Öğretmenlerimle sürekli çevrim içi toplanmaya çalıştım, konser verdik, bayramlaştık. "Açılın, Ben Öğretmenim" isimli kitabı analiz ederek tartışma toplantısı yaptık. Kahoot programından bilgi yarışması düzenleyerek öğrencilere farklı bir aktivite sağlamaya çalıştık(K3).*

### Okul Yöneticilerin Salgında Uzaktan Eğitim Süreci ve Yüz yüze Eğitim Sürecindeki Mesleki Doyumlarının Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular

Covid 19 süreci ile yüz yüze eğitim sürecindeki mesleki doyumunuzu karşılaştırdığımızda neler söylersiniz? Sorusuna yöneticilerin vermiş oldukları yanıtlar analiz edilerek oluşturulan kodlar ve temalar Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Yüz Yüze Eğitim ile Salgın Süresindeki Mesleki Doyumlarına Yönelik Karşılaştırmaları**

Tema	Kod	f
Olumlu Karşılaştırmalar	Uluslararası Projelere Yoğunlaşmak	1
	Esnek Çalışma Saatleri	1
Olumsuz Karşılaştırmalar	Öğrenci ve Öğretmenlerle Aynı Fiziki Ortamı Paylaşmamak	8
	Yaratıcı ve Üretici olamamak	2
	Öğrencilerde Sosyal Beceri Gelişiminin Kısıtlanması	4
	Sözsüz İletişim Becerilerinin kısıtlanması	2
	Veli Okul İletişiminin kısıtlanması	2
	Uygulama Derslerinin Kısıtlanması	2

Tablo 7' ye bakıldığında okul yöneticileri yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimdeki mesleki doyumlarını karşılaştırdığında katılımcıların çoğunluğunu bu süreç mesleki doyumlarının olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Okul yöneticilerinden 8'i öğrenciler ve öğretmenler ile aynı fiziki ortamda bulunamadığını ifade etmiştir.

*Yarı yarıya düşmüştür öncesindeki çalışma şartları yüz yüze ilişkiler iletişim bunlar doyumda eksiklik oldu öğretmenlerle görüşemedik takip edemedik bu konuda düştü kazanım davranış değişiklikleri geri dönütü alamadık(K17)*

Okul yöneticilerinden 4'ü uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitim sürecinde olduğu kadar kendini yaratıcı ve üretici hissetmediğini ifade etmiştir.

*Covid sürecinde meslekten hiç mutlu olmadım, yüz yüze eğitimde ise yaratıcı ve üretkendirim. Okul için bir şey yapıyordum. Çocuklar için bir yenilik, etkinlik beni mutlu ediyordu. Şu anda çok üretici etkinlikler planlamadığımız için de mutsuzum yani amacımıza ulaşamıyorum(K5)*

Ayrıca okul yöneticilerin mesleki doyumlarını karşılaştırmaya yönelik bazı ifadeleri:

*Yüz yüze eğitimde öğrencilerinin işte gözüne bakmak, dokunmak, yanına oturmak. Bunlar insanı gerçekten motive eden iş doyumunu etkileyen çok büyük bir etkiymiş. Bunun eksikliğini çok çok hissettik ama yani eksikliğini hissettik de o zaman ne yapacağız demedik.(K1)*

## SONUÇLAR

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin; covid-19 salgın sürecini yönetirken mesleki doyumları hakkında karşılaştıkları durumları, kullandıkları yöntemleri kendi bakış açıları üzerinden tespit etmek amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırma katılımcıları ile yapılan görüşmelerden elde edilmiş bulgular yapılan diğer araştırma bulguları ile karşılaştırılarak sunulmuştur.

Okul yöneticilerinin covid 19 sürecindeki çalışma koşulları ile ilgili görüşlerinde, maaş güvencelerinin olması ve esnek çalışma saatlerinin uygulamaya konmasının mesleki doyumlarına olumlu etki ettiği görülmektedir. Baltacı (2017) yaptığı çalışmada, Türkiye'de Batı'dan farklı olarak özellikle kamuda çalışma garantisinin olması ve eğitim sektöründe atanamayan öğretmenler ile birlikte artan oranda işsizlik sorunu sebebi ile öğretmenlik ve okul müdürlüğü gibi iş kolları, kişinin kariyeri boyunca asgari performansla dahi yürütülebilir bir meslek grubu olarak görüldüğünü belirtmiştir. Ücret, bireylerin kendi ve ailevi ihtiyaçlarını gidermede önemli bir araçtır. Ücret öncelikle bireyin birincil ihtiyaçlarını karşılarken, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada da yararlı olmaktadır. Bu sebeple bir iş gören yaptığı işte yeteri kadar ücret aldığına inaniyorsa bu kişide iş doyumunu görülür; fakat kişi aldığı ücretin kendisi için yeterli olmadığını düşünüyorsa kişi iş doyumuzluğu yaşamaktadır ve bu kişiler de ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini düşündükleri yeni işler aramaya yönelmektedir (Gergin, 2006). Sosyal birer birey olan insanın; aynı hedefte ilerlediği, hayat görüşü kendisine uygun insanlarla beraber olması onlarla vakit geçirmesi kişi de iş doyumunu artıracak faktörlerin başında gelmektedir. Bu sebeple iş görenler çalıştıkları iş yerlerinde anlaşabilecekleri, iletişim kurabilecekleri kişilerin olmasını isterler (Erdoğan, 1999). Bu araştırmada okul yöneticileri; öğrenci, öğretmen ve diğer personelin okulda olmaması, iletişim kurmada yaşanan zorluklar, yüz yüze görüşme de kısıtlılıklar nedeniyle mesleki doyumlarının devamlılığında olumsuz etkilendiklerini ve çalışmakta zorlandıklarını ifade ederek bu konuda mutsuzluklarını dile getirmişlerdir. Bir iş yerinde çalıştığı ortamdaki diğer çalışanlarla iyi geçinen, grup birlikteliğini sağlayan ve grup desteğini alan bir çalışanın daha fazla iş doyumunu yaşadığı belirtilmektedir (Ağayev, 2006).

Okul yöneticileri; salgın sürecinde yaşadıkları teknolojik okuryazarlık eksikliğine yönelik engelleri fırsat olarak görerek, olumlu çabalar ve proaktif davranışlarla pozitif duruma getirmiştir. Bu durumda çalışma isteklerine olumlu yansımada bulunarak teknolojik becerilerini geliştirme ve yeni durumla baş etme becerisi kazandırmıştır. Okul yöneticilerinin salgın durumundan önce de bilgi teknolojilerini kullanma maharetleri konusunda mesleki gelişim etkinliklerinin önemi birçok araştırmada ifade edilmiş olup, bu araştırma

bulgularını desteklemektedir (Akkaya, 2010; Baloğlu, 2007; Can ve Köse, 2015; Görgülü, Küçükali ve Ada, 2013; Gürkan ve Toprakçı, 2018; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Nasreen ve Odhiambo, 2018; Peretomode ve Dinzei, 2019; Polat ve diğerleri, 2018; Şanlı, 2016). Okul yöneticileri; özellikle öğretmen ve öğrencilerle iletişim engeli yaşadıklarını ve en çok bu durumdan olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bozanoğlu' da (2020) yapmış olduğu doktora tezinde iş yeri arkadaşlığı ile mesleki doyum arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu saptamıştır.

Okul yöneticilerin ihtiyaç duyduğu mesleki bilgi ve becerilere yönelik görüşleri iki temaya göre değerlendirilmiştir. Bu temalardan biri kişisel bilgi ve beceriler temasıdır ve bu temada en çok teknoloji okuryazarlığının öğrenilmesi ve geliştirilmesi üzerinde görüş bildirilmiştir. Aynı zamanda mesleki bilgi ve beceriler temasında da eğitimde teknoloji araçlarını kullanmayı öğrenmek olarak ifadeler bulunmuştur. Okul yöneticilerinin teknoloji kavramını önemsemiş ve benimsemiş olması; eğitimde teknoloji entegrasyonuna dair yeterliliklere sahip olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Akbaba- Altun, 2000).

Okul yöneticilerinin covid-19 sürecinde mesleki doyumlarını arttırmaya yönelik belirtmiş oldukları görüşler kişisel bilgi ve beceriler, meslektaşlarla iletişim ve öğrencilerle iletişim olmak üzere üç tema altında değerlendirilmiştir. Okul yöneticileri, çevrimiçi eğitim ve toplantılar vasıtasıyla öğretmen, öğrenci ve velilerle her konuyla ilgili iletişime geçerek birliktelik kurmaya çalışarak mesleki doyumlarını devam ettirmişlerdir. Ayrıca diğer meslektaş gruplarıyla da görüş alışverişinde bulunarak salgın sürecinden doğan buhranın yayılmasına engel olmaya çalışarak kriz yönetme becerilerini sergilemişlerdir. Filiz' e (2007) göre kriz yönetiminin temel amacı; krizi başlarken önlemek, krizi oluşturan durumları sınırlandırmak ve önlemek, krizi milli menfaatlerimize uygun yöneterek asgari zararları sonuçlandırabilmektir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin salgın sürecinde kriz yönetiminin amaçlarına yönelik hizmet ettiği söylenebilmektedir.

Okul yöneticilerin salgında uzaktan eğitim süreci ve yüz yüze eğitim sürecindeki mesleki doyumlarının karşılaştırmasına yönelik olumlu ve olumsuz karşılaştırma temaları oluşturularak değerlendirme yapılmıştır. Okul yöneticileri esnek çalışma saatlerinin olumlu yansımaları projelere yoğunlaşmak ve yenilikçi tasarımlara daha fazla zaman ayırmak olarak gördüklerini ancak fiziksel olarak öğretmen ve öğrencilerle bir arada olamamanın yaratıcılıklarını olumsuz etkilediklerini, üreticiliklerinin kısıtlandığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda okul yöneticileri; öğrencilerin sosyal becerilerde gerilediklerini ve sosyal beceri gelişimlerinin kısıtlı olmasının kendilerini olumsuz etkilediklerini ve bu nedenle de mesleki doyumlarının azaldığını ancak mesleki doyumlarını devam ettirmede salgından kaynaklanan kriz yönetiminin bir parçası olarak savaş veriyor olmanın etkili olduğu görüşlerini belirtmişlerdir.

Covid-19 salgın süreci bütün dünyada etkili ve kriz durumlarına neden olduğu gibi eğitim yönetimini de çok yakından etkilemiştir. Eğitim yöneticilerinin bu noktada yaptıkları işten duydukları mutluluk hem önem arz etmekte hem de eğitimin diğer paydaşlarını etkilemektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin krizle baş etme, teknolojik okuryazarlık becerileri MEB tarafından ve üniversitelerdeki ilgili eğitim bölümlerindeki uzmanlar tarafından desteklenmelidir. Aynı zamanda yaşanılmakta olan salgın gibi elzem durumlarda okul yöneticilerinin mesleki doyumlarının devam ettirilmesine yönelik motivasyon artırıcı çalışmalar yapılmalı ve yöneticilerin psikolojik sağlamlıklarının devamlılığı uzmanlarda desteklenmelidir.

## BEYANNAME

### Finansman kaynağı

Bu çalışmada herhangi bir fon kaynağı kullanılmamıştır.

### Rakip Çıkarlar

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

### Yazarların Katkıları

Makalede adı geçen her araştırmacının makaleye katkısını tanımlayın.

## KAYNAKÇA

1. Adıgüzel, O.C. (2019). Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı. Ankara: Anı Yayınları
2. Barber, G. (1986). Correlates of job satisfaction among human service workers. Administration in Social Work, 10(1), 25-38.
3. Cemaoglu, N. ve Özdemir, S. (2017). Örgütsel Davranış ve Yönetimi. PegemAkademi, Ankara.

4. Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(140), 56-61.
5. Ersoy, F. (2016). *Fenomenoloji*. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma içinde* (s. 51-105). Anı Yayıncılık, Ankara
6. Gergin, B. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Çorum İli Örneği). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
7. <http://haber.webdeogren.com/temel-egitim-genel-mudurlugu-okul-oncesi-egitim-kurumlarinda-yuz-yuze-egitim-konulu-resmi-yazi-gonderdi-15-12-2020.html>
8. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html> (Erişim tarihi 16/11/2020)
9. <https://www.bayindirhastanesi.com.tr/blog/coronavirus-nedir-covid-19-hastaliginin-belirtileri-nelerdir-429> (Erişim tarihi 16/11/2020)
10. <https://www.medicalpark.com.tr/coronavirus/hg-2287#1> (Erişim tarihi 16/11/2020)
11. Kuzgun, Y. Aydemir Sevim, S. & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki Doyum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.
12. MEB, (2020). <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
13. MEB, (2020). <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/22189/tr>
14. MEB, (2020). [http://www.meb.gov.tr/meb\\_haberindex.php?KATEGORI=286](http://www.meb.gov.tr/meb_haberindex.php?KATEGORI=286)
15. MEB, (2021). <https://www.meb.gov.tr/2020-2021-egitim-ogretim-yilinin-ikinci-donemi-uzaktan-ve-yuz-yuze-egitimle-basliyor/haber/22553>
16. Mersin, Y. (2007). *Din görevlilerinde mesleki doyum*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
17. Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi:10.24106/kefdergi.722280
18. Sarbay, İ. (2020). Bakırköy Dr. Sadi Konuk Sağlık Uygulama Ve Araştırma Merkezi Tıpta uzmanlık tezi, T.C. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.
19. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 268-278.
20. UNESCO, (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. Erişim Adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (11.11.2020).
21. Üçüncü, K. (2016). İş Tatmini ve Motivasyon. 18(4), 769-785. Trabzon.
22. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
23. Yıldız, G. ve Özsoy, E. (2013). Çalışanların kişilik özelliğine göre iş doyumunu farklılaştırır mı?
24. Baltacı, A., & Balcı, A. (2017). Complexity leadership: A theoretical perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 30-58.
25. Bozanoğlu, B. (2020). Öğretmenlerde iş yeri arkadaşlığı, mesleki doyum ve örgütsel huzur ilişkisi. Doktora tezi İnönü Üniversitesi Malatya
26. Akbaba-Altun, S. (2000). Okul yöneticilerinin bilgisayar kullanma düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları*, 1, 10-16.
27. Filiz, E. (2007). Kamu yönetiminde kriz yönetimi. İstanbul: Alfa Aktüel



**EKLER****Ek 1.** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Katılımcı olduğunuz bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Güncel Sorunlar dersi kapsamında ve Doç. Dr. Sevil Filiz BÜYÜKALAN danışmanlığında yürütülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; okul yöneticilerinin covid-19 sürecini yönetirken mesleki doyumları hakkında karşılaştıkları durumları, kullandıkları yöntemleri, kendi bakış açıları üzerinden tespit ederek ortaya koymaktır.

Görüşme süresi 45 dakikadır ancak yarı yapılandırılmış görüşmeler doğası gereği 10 uzayabilir.

Bu görüşmede sorulacak sorulara verdiğiniz cevaplar, bireyin gizlilik hakkını ihlal etmeyecek türde olup, izniniz dışında kullanılmayacaktır.

Görüşmeyi kabul ettiğiniz takdirde, söyleyecekleriniz ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacaktır. İsteddiğiniz anda görüşmeye ara verebilirsiniz ya da görüşmeyi bitirebiliriz.

**Mesleki Doyum**

Doyum bireylerin ihtiyaçlar ve beklentileri ile çevrenin pekiştiricilerinin ne kadar uyum içerisinde olduğuna ilişkin algısıdır. Başka bir deyişle mesleki doyum kişisel beklentilerinizin ve mesleğinizin veya işinizin size sağladığı koşulların uygun olması halinde ortaya çıkar. İşinizin veya mesleğinizin sağladığı koşulları, mesleğin gerektirdiği etkinlikleri mesleki beceri ve yetenekleriniz ile tutarlı olması, çalışma ortamınızdaki insan ilişkileri, sağladığınız kazanç düzeyi, sağlanan mesleki güvence, günlük çalışma süreniz, meslekte kendinizi gösterme olanağınız, çalışma ortamınızın fiziksel koşulları, mesleki yetki ve sorumluluklarınız, mesleğinizdeki etkinliklerin ilgi çekici olması alanlarında değerlendirebilirsiniz. Bu alanlardaki koşulların her birinden hoşnut olmanız gerekmez. Bazı koşullardan hoşnut olabilir bazılarında olmayabilirsiniz. Koşulları önem sırasına göre değerlendirdiğinizde sizin ihtiyaçlarınıza cevap verebiliyorsa mesleki doyumunuzun gerçekleştiğinden söz edebiliriz.

Görüşme Tarihi:

Görüşmeyi Yapan Kişi:

Yer/Saat:

Görüşülen Okul Yöneticisi:

Takma İsim (Rumuz):

Yaş:

Cinsiyet:

Kıdem: Branş:

Eğitim Durumu:

**Görüşme Soruları**

1. Covid 19 Sürecindeki Çalışma Koşullarınıza İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?
2. Covid 19 Sürecinde Yaşadığınız Engeller Çalışma İsteğinize Nasıl Yansdı Açıklar Mısınız?
3. Yeniden dünyaya gelseniz yine okul yöneticisi olmak ister misiniz?
4. Covid 19 Sürecinde Geliştirmeye İhtiyaç Duyduğunuz Mesleki Bilgi Ve Beceriler Nelerdir?
5. Covid 19 Sürecinde Mesleki Doyumunuzu Artırmak İçin Neler Yaptınız?
6. Covid 19 süreci ile yüz yüze eğitim sürecindeki mesleki doyumunuzu karşılaştırdığınızda neler söylersiniz?
7. Buraya kadar verdiğiniz cevapları düşündüğünüzde sizi ne kadar yansıttığını düşünüyorsunuz? İfade ettiklerinizden çıkarmak istediğiniz ya da ifade ettiklerinize eklemek istediğiniz var mı?

Teşekkür ederim

**Ek 2. Onam Formu**

Değerli Katılımcı

“Covid-19 salgın sürecinde okul yöneticilerinin mesleki doyumlarına yönelik görüşleri” başlıklı çalışmamız kapsamında siz değerli okul yöneticilerinin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Çalışmamız sonucunda mesleki doyum ile ilgili görüşleriniz analiz edilerek, bu zorlu süreçte mesleki doyumunuz için neler yaptığınız ortaya konulacaktır.

Araştırma kapsamında öncelikle size mesleki doyum ile ilgili bilgi verilecek ve daha sonra sorular yöneltilecektir. Görüşmelerimiz yapılırken ses kaydı alınacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır ve katılıp-katılmamakta özgürsünüz. Görüşmeye ara verebilir ya da görüşmeden çekilebilir, verilerinizin iade edilmesini/yok edilmesini isteyebilirsiniz.

*Yukarıdaki bilgileri okudum, anladım ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.*

Katılımcı Ad-Soyad-İmza

Tarih:

Araştırmacının Adı-Soyadı-İmza

Tarih:



e-ISSN: 2630-631X

**Article Type**  
Research Article**Subject Area**  
CeramicVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2095-2107Arrival  
26 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 65965Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.65965>**How to Cite This Article**

Çetin, A. G. (2022). "Seramikte Yeniden Üretilebilirlik", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2095-2107



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Seramikte Yeniden Üretilebilirlik

Reproducibility in Ceramics

Ayşe Gül Çetin<sup>1</sup> <sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Seramik ve Cam Bölümü, Kütahya, Türkiye

### ÖZET

Kültürel, ekonomik, sosyal ve toplumsal konular tarih içerisinde gelişim göstermekle birlikte sanayi devrimi ile hız kazanmış, üretim-tüketim ilişkisi ve yaşam biçimindeki değişim ile bireyin hayatına tüketim kavramı girmiştir. Güven (2009)'in ifade ettiği gibi haz almayı gündelik yaşamın en temel amacı olarak gören, "tüketimden zevk ve haz almak" olarak tanımlanabilecek hedonik (hazcı) tüketim davranışı bireyin önceliği olmuştur. İnsanlar zamanla tüketim ve ardında bıraktığı etkiler için farkındalık geliştirmiş ve bu farkındalık sanatçılar için ifade diline dönüşmüştür. Neolitik dönemde kap gereksinimi ile ortaya çıkan seramik, başlangıçta dini simgelerde, mimari yapılarda, süs ve mutfak eşyalarında, vitrifiye ve sağlık gereçlerinde kullanılmakla birlikte günümüzde otomotiv ve silah sanayinde, uzay teknolojilerinde, tıp alanında tercih edilen bir malzeme olmuştur. İnsanlık tarihi ile yaşıt olan seramik bilim ve teknoloji için önemli bir malzeme olurken sanat üreticileri içinde ifade aracı olmuştur.

Sanatın galerilerden ve müzelerden çıkıp sokakta hayat bulması ile de kamusal alanda yer alan sanat yapıtı kent hayatının bir parçası haline gelmiş ve seramik, sanatçılar için ifade dili olmasının yanı sıra kamusal alanda sanat nesnesine dönüşmüştür. "Kamusal sanatın amacı; bireyleri çevresinde gerçekleşen olayları, ilişkileri ve çeşitli olguları pasif izleyen olmaktan çıkarak, sürece katılan, eserle aktif uyum içinde bir farkındalık oluşturmaktır" (Parlakkalay, 2020). 21.yy'da, sanatta, ifade dilinin değişmesiyle sanatçılar disiplinlerarası çalışmalara yönelmişler, farklı malzemeleri sanatsal üretimlerinde kullanmışlar ve sergileme konusunda da alan sınırlamasının dışına çıkmışlardır. Teknoloji ve artistik üretimler için özel olan seramik, kırıldığı zaman işlevini yitirmekte ve atığa dönüşmektedir. Geri dönüşümü son derece zahmetli ve masraflı olan bu atık malzemeyi sanatçılar estetik kaygı ve mesaj amacı ile çalışmalarında kullanılmaktadır. Sanatçıların atık seramik/çini/porselen parçalar ile oluşturduğu eserlerde, izleyiciye vermek istediği mesaj; sürdürülebilirlik, farkındalık, dikkat çekmek, yok doğan doğaya vurgu yapmak gibi kavramlar olmuştur. Kırık seramik/çini/porselen parçaların yeniden üretilmesinin ve malzemenin sanatsal ifade olanaklarının incelendiği bu çalışma, nitel bir araştırma olup durum çalışması desenindedir. Araştırmada literatür taraması sonucunda atık seramik/çini/porselen malzemenin yeniden üretilebilir olduğu sonucuna ulaşılmış ve bunu ifade dili olarak seçen sanatçılar ile kamusal alanlarda yer alan sanat nesnelere incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Seramik, Tüketim, Atık, Yeniden Üretim, Kamusal Sanat

### ABSTRACT

Although cultural, economic, social and social issues have developed throughout history, they gained momentum with the industrial revolution, and the concept of consumption entered the life of the individual with the change in the production-consumption relationship and lifestyle. As Güven (2009) states, hedonic (hedonistic) consumption behavior, which sees pleasure as the most basic purpose of daily life and can be defined as "to get pleasure and pleasure from consumption", has been the priority of the individual. Over time, people have developed awareness for consumption and the effects it leaves behind, and this awareness has turned into a language of expression for artists. Ceramic, which emerged with the need for pots in the Neolithic period, was initially used in religious symbols, architectural structures, ornaments and kitchenware, sanitary ware and sanitary ware, but today it has become a preferred material in the automotive and weapon industry, space technologies, and medicine. While ceramic, which is as old as the history of humanity, is an important material for science and technology, it has become a means of expression for art producers.

With the emergence of art out of galleries and museums and coming to life on the street, the artwork in the public space has become a part of the city life and ceramics has turned into an art object in the public space as well as being the language of expression for the artists. "The purpose of public art; It is to create an awareness in active harmony with the work by removing individuals from being passive observers of the events, relationships and various phenomena taking place around them" (Parlakkalay, 2020). In the 21st century, with the change in the language of expression in art, artists have turned to interdisciplinary studies, used different materials in their artistic productions, and went beyond the limitations of space in terms of exhibition. Ceramic, which is special for technology and artistic productions, loses its function when broken and turns into waste. Artists use this waste material, which is extremely laborious and costly to recycle, in their works for aesthetic concern and message. The message that the artists want to convey to the audience in the works created with waste ceramic/tile/porcelain pieces; There have been concepts such as sustainability, awareness, drawing attention, and emphasizing the extinct nature. This study, which examines the reproduction of broken ceramic/tile/porcelain pieces and the artistic expression possibilities of the material, is a qualitative research and has a case study pattern. In the research, as a result of the literature review, it was concluded that the waste ceramic/tile/porcelain material is reproducible, and the artists who chose this as the language of expression and the art objects in public spaces were examined.

**Keywords:** Ceramics, Consumption, Waste, Reproduction, Public Art

## GİRİŞ

Gereksinim ile başlayan, çok fazla zaman ve iş gücü gerektiren üretimler sanayi devrimi ve sonrasında hız kazanmış, üretim çeşitliliği artmıştır. Sanayi devrimi sadece üretim yöntemlerini etkilememiş insanların yaşam biçimlerinde de değişimler olmuştur. İnsanlar betonlar ile kuşatılmış büyük şehirlerde yaşamaya başlamıştır. Mevcut rutini içerisindeki yoğun iş temposu, sürekli bir yerlere yetişme telaşı gibi günlük koşuşturmalar kendisi de dâhil olmak üzere birçok şeyi ihmal etmesine yol açmıştır. Yalnızlaşan ve daha bireysel bir hayat süren insanların ihtiyaçları çeşitlenmiş ve artmış, aynı zamanda tüketerek mutluluğu yakalama çabası ve inancı içine girmişlerdir. Bu durum ise üretim-tüketim döngüsünü yaratmış, daha çok

üretim daha çok tüketimi paralelinde getirmiş, insanlar ihtiyaç fazlası tüketime yönelmiştir. Üretimlerin plansız yapılması, ihtiyaçtan fazlasının üretilmesi, insanların ihtiyaçlarından fazlasını kullanması üretimi artırmış, çevresel ve ekonomik sorunlar ortaya çıkmıştır.

Çevre kirliliği, karbon salınımı, atıkların bertaraf edilememe durumu gibi sorunlar günümüzde birçok kişinin ve fabrikaların mücadele ettiği bir alan olmuştur. Ülkemizde sayısı az olmakla birlikte dünya seramik sektöründe atık malzemelerin yeniden kullanılabilmesi, geri dönüşüm olanaklarının araştırılması ve sürdürülebilirliğin sağlanması ile ilgili çalışmalar devam etmektedir ve bunu uygulayan çok sayıda fabrika bulunmaktadır. Fabrikaların yanı sıra sanatçılar ve tasarımcılar atık seramik malzemenin geri dönüşümü ile ilgili farkındalık yaratmak için eserler üretmişler ve bunu anlatım dili olarak seçmişlerdir. Atık seramik<sup>1</sup> malzeme ile estetik algısını birleştiren sanatçı ve tasarımcılar kamusal alanda da büyük boyutlu çalışmalar, düzenlemeler yapmıştır.

## YENİDEN ÜRETİLEBİLİRLİK

Önemli bir çevre problemi olan atık, çevreye ve insan sağlığına verdiği zararın yanı sıra ekonomik boyutta da üreticilere ve ülke ekonomisine zarar vermektedir. Türk Dil Kurumu atığı; “üretimden tüketime kadar olan tüm aşamalarda ortaya çıkan ve kullanıcının artık işine yaramayan maddelerin tamamı” şeklinde açıklamaktadır (http-1). Atıklar sektöre göre farklılık göstermekte ve çeşitli sektörler atığın yeniden kullanılması ya da bertaraf edilmesinde kendilerine uygun olan yöntemleri kullanmaktadır. Mağara duvarlarında başlayan ve içinde bulunduğumuz çağa kadar farklılaşarak ve değişerek, malzeme ve teknikte yeniliklere gidilerek devam eden sanat yapma istediği günümüzde çevreye duyarlı sanatçılar aracılığı ile yeni bir şekil almıştır. Galeri, müze, sergi salonu ya da sokakta çalışmalarını ile vermek istediği mesajı izleyicisine ulaştırmak isteyen sanatçı için atık malzeme, bir araç haline gelmiştir. Ahşap, metal, plastik, cam ya da seramik sanatçıların ellerinde bir sanat nesnesine dönüşmektedir.

Seramik sektörü için atık, kullanıcıya ulaşmayan, hatalı üretim yapılan, ikinci ya da üçüncü kalite olan, kullanım ömrünü tamamlamış bir malzeme niteliğindedir. Atık seramik malzemenin bertaraf edilmesi ise zor ve aynı zamanda masraflıdır. Her malzemen için önemli olan sürdürülebilirliğin 3R kuralı seramik içinde son derece önemlidir. “3R kuralı, Reduce, Reuse and Recycle kelimelerinin kısaltması olup Türkçeye azalt, tekrar kullan ve geri kazandır şeklinde çevrilebilecek bir çevre politikası önermesidir. Bu önermeyle öncelikle kaynak kullanımını azaltmak, ardından tekrar kullanmak ve doğaya geri kazandırmak ilkeleri benimsenmiştir” (http-2). Kaynakların doğru kullanılması, işlevsel, ergonomik ve estetik tasarımlar yapılması sektörün devamlılığı için önemlidir ve 3R kuralının seramik sektöründe uygulanabilmesi ile; sürdürülebilir ve aynı zamanda dönüştürülebilir bir sonuca ulaşmak mümkündür. “Sürdürülebilirlik geniş anlamıyla kaynakların, bozulma, kendini yenileyememe ve tükenme noktasına gelmeden dengeli biçimde kullanılmasıdır” (Poyraz ve Yılmaz, 2018). Atık seramik malzeme ile ilgili duyarlılığın geliştirilmesi, geri dönüşüm olanakları ile ilgili çalışmalar yapılması sektörler için gerekliliğidir.

Atık seramik parçalarını, sektördeki büyük firmalar geri dönüştürerek hammadde olarak kullanmakta aynı zamanda yaptıkları işbirlikleri ile bu malzemelerin birer sanat nesnesine dönüşmesinde sanatçılara katkı sunmaktadırlar. Türkiye seramik fabrikalarına bakıldığında kırma maliyeti, yeni reçeteler geliştirmek, fabrika işleyişini yeniden düzenlemek gibi nedenlerden dolayı atık seramik malzemenin geri dönüşümü firmalar tarafından 2000’li yıllar öncesinde çok fazla tercih etmemişlerdir. Son on yıllara gelindiğinde ise sektördeki öncü firmalar atık malzeme kullanımı, geri dönüşüm ve sürdürülebilirliğin önemi ve gerekliliği ile çalışmalar başlatmışlar. Seramik firmaları bünyelerinde kurdukları Ar-Ge merkezlerinde bu konu ile ilgili de çalışmalar başlatmış, çalışma koşullarını atık malzemenin geri kazandırılması için düzenlemiş, aynı zamanda konunun öneminde dair geliştiren bilinç ve farkındalık ile sanatçı, tasarımcılar, üniversiteler ve kamu kurumları ile işbirliği içerisinde atık malzemelerin birer sanat eserine dönüşmesine katkı sunmuşlardır. Sürdürülebilirliğin tek kaçış noktası olduğunu ifade eden tasarımcı Oğuz Yalım Kalebodur’un inovatif ürünü Kalesinterflex’in üretiminde ortaya çıkan atık malzemeleri kullanarak 13 eserden oluşan bir sergi hazırlamıştır (http-3). Oğuz Yalım hazırladığı sergi ile farkındalığını ortaya koymuş, sanat izleyicisine ve sektöre bu bilincinin önemini göstermiştir.

Dünya’daki seramik firmalarının geri dönüşüm örneklerine bakıldığında ise fabrikalar atık malzemelerini kendi iç organizasyonunda hammaddeye dönüştürmek için çalışmalar yapmakta ve projeleri desteklemektedir. Seramik fabrikaları atık seramiklerini üniversiteler, sektör dışındaki devlet kurumları ve sanatçılar ile yapılan projelerle kamusal alanda, kent hayatının bir parçası olacak tasarımlarla izleyiciye ulaştırmaktadır. Reclaimed Seramik, Fire Clay Tile, Crossville, Toto Seramik, Dal Tile Seramik, Johnson Seramik, Royal Mosa Seramik,

<sup>1</sup> Çalışmanın tamamında atık seramik, porselen, çini ve karo kelimelerini temsil eden atık, seramik malzeme olarak adlandırılacaktır.

Fiandre, Richetti Seramik, Japon Lixil Grup, Refin Seramik gibi firmalar atık seramik malzemenin geri dönüşümünü üretimlerinde kullanmakta ve projeleri desteklemektedir (Poyraz, 2015). Doğal kaynakların azaldığı günümüzde tüketimi azaltmanın, geri dönüşümü olan ve sürdürülebilir tasarımların önemi üreticiler ve tüketiciler için öncelik olmuştur ve duyarlılıklar ile çalışmalar başlatmışlardır.

## YENİDEN ÜRETİLEN SERAMİK ESERLER VE SANATÇILAR

“Çağdaş sanatın neredeyse her döneminde atık kullanan sanatçılar görmek mümkündür. Bu atıklar kullanılırken bazı sanatçılar çevre kirliliğine ve doğayı korumaya yönelik göndermeler yaparken, bazıları ise bozuk ve çürümüş sisteme göndermelerde bulunmuşlardır” (Sevim ve Yeşilmen, 2014). Sanatçılar, seramik atık kullanarak müzelerde, sanat galerilerinde sergilenen artistik çalışmalar üretmenin yanı sıra kamusal alanda (park, meydan, bina vb.) da yer alacak çok sayıda üretim yapmışlardır. “Kamusal alanlarda sanat eserleri ve sanatsal etkinlikler, doğayı sanat aracılığı ile insana yaklaştırmakta ve kenti çelik, cam yığını haline gelmiş olan mekanların soğukluğundan kurtarmaktadır. İnsanlara, kentin günlük yaşam akışından farklı olarak, zihinsel rahatlama noktaları yaratmakta, zıtlıklar ve algısal yanılsamalar ile bireylere şaşırtıcı, merak uyandıran sürprizlerle karşılaşma imkanları sunmaktadır” (Parlakalay, 2020). Dikkat çekmek, farkındalık yaratmak, yok olan, kirlenilen doğaya vurgu yapmak gibi nedenlerden dolayı sanatçılar, tasarımcılar pişmiş seramik atıkların geri dönüşümü için üretimler yapmışlardır. “Fırından pişmiş olarak çıkan seramik kırılınca, deforme olunca ve kullanılmaktan vazgeçildiğinde atık olarak adlandırılabilir. Bu atık seramikler kimi zaman onarılarak kimi zamanda bambaşka bir nesneye dönüştürülerek yeni bir yorum kazanırlar” (Sevim ve Yeşilmen, 2014). Araştırmada kamusal alanda yer alan atık seramikler ile yapılmış çalışmalar ve sanatçıların artistik üretimleri incelenmiştir.

### Kamusal Alanda Yeniden Üretilen Seramik Eserler

Sanata dair tüm sınırların ortadan kalktığı günümüzde sergi salonu, müze ya da galeri gibi kullanılan, toplumsal hayatın merkezi haline gelen sokaklar, caddeler, şehir merkezleri, meydanlar sanatçıların çalışmalarını sergiledikleri mekanlar olmuştur. Sanat eseri kamusal alanda yer edinmiş, izleyici ile sanat eseri arasındaki sınır, mesafe ortadan kalkarak doğrudan ilişki içerisine girebilmiştir. Malzeme ve teknikte sınır tanımayan, disiplinler arası çalışmanın arttığı günümüzde sanatçılar, kamusal alanda yaptıkları çalışmalarda seramik malzemeyi tercih etmektedir. Yapıldığı bölgenin özelliklerini üzerinde taşıması, renk alternatifinin fazlalığı, kullanılan farklı tekniklerin ortaya çıkarttığı estetik unsurlar, sert bir malzeme olmasına rağmen yeniden işlenebilmesi ve dayanıklı olması gibi nedenlerden dolayı seramik, kamusal alanda yapılan çalışmalarda sanatçılar tarafından kullanılmışlardır.

Antoni Gaudi tarafından yapılan Park Güell (Barselona), Şandigar Kaya Bahçesi (Hindistan), Isaiah Zagar tarafından yapılan Magic Gardens (Philadelphia), Tuscany's Tarot Garden (İtalya), Santa Teresa Merdivenleri (Brezilya), Watts Towers (Amerika Birleşik Devletleri), Ushuaia Ibiza Hotel duvar kaplamaları (İspanya), Toilet Wall (Çin), Eskişehir Seramik Parkı ve Çağdaş Seramik Eserler Müzesi, Kocaeli Başiskele Belediyesinde fabrika atıkları kullanılarak yapılan Sıfır Atık Tema Parkı, Bursa'da bir metronun iç kısmında kırık çini parçalar kullanılarak yapılan düzenleme, atık seramik kullanılarak kamusal alanda yapılmış örneklerin başlıcalarıdır.



Görsel 1. Ejderha heykeli, Park Güell

Kaynak: <https://www.gzt.com/> Erişim tarih: 13.06.2022



**Görsel 2. Çinilerle kaplı Çifte merdiven, Park Güell**

Kaynak: Erişim tarihi: <https://www.gzt.com/> Erişim tarihi: 13.06.2022

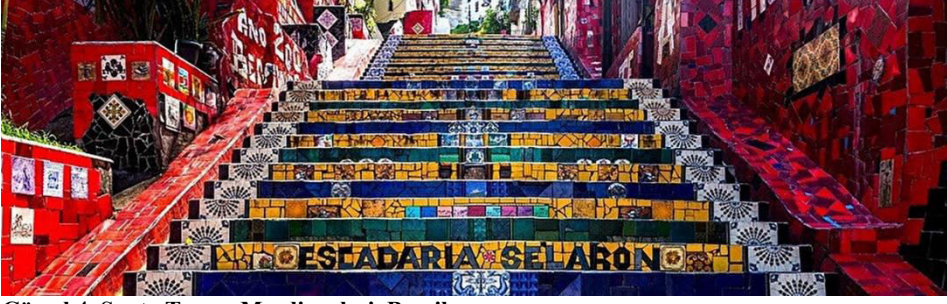
Atık malzeme ile yapılan çalışmaların en önemli örneği 1900-1914 yıllarında arasına yapım çalışmaları süren, 1922 yılında halka açılan Barselona'nın sembolü Park Güell'dir. Modern mimarinin öncü isimlerinden Antoni Gaudi tarafından, aristokratların kullanımı için dönemin kraliyet üyesi Eusebi Güell'in isteği üzerine tasarlanan parkta devasa heykeller bulunmakta aynı zamanda evler, merdivenler, oturma alanları yer almaktadır. Parkta binaların dış cephesi, bacalar, merdivenler, sütunlar, çatı ve tavanlar atık çini, seramik ve porselen parçaları ile kaplanmıştır. Parkın tamamında canlı renklerin hakimdir ve parkın simgesi olan ejderha heykeli de mozaik kaplama yöntemi ile yapılmıştır. "Parkın bütününe hakim olan mozaik kaplama yönteminde Gaudi, fabrikaların kırık ya da defolu ürünlerinden yararlanmış, ekonomik bir davranış sergilerken İspanyol karo üretiminin de adeta parçalar halinde bir dökümünü yapmıştır" (Özturanlı, 2004). Park 1984 yılında "Antoni Gaudi'nin Eserleri" adı altında UNESCO Dünya Mirası listesine girmiş ve atık seramik malzemeler kullanılarak kamusal alanda yapılan çalışmaların en önemlilerinin başında gelmektedir ve sonrasında yapılan birçok çalışma için örnek teşkil etmektedir.



**Görsel 3. Eskişehir Seramik Park ve Çağdaş Seramik Eserler Müzesi**

Kaynak: <https://eskisehir.ktb.gov.tr/> Erişim tarihi: 10.06.2022

Odunpazarı Belediyesi ve Bursa, Eskişehir, Bilecik Kalkınma Ajansı (BEBKA) işbirliği ile Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Sibel Sevim'in proje koordinatörlüğünde Eskişehir Seramik Park ve Çağdaş Seramik Eserler Müzesi 2014 yılında açılmıştır. Yapımında atık seramiklerin kullanıldığı parkta amfi tiyatro, oturma elemanları, yürüyüş yolları, heykeller, müze ve kafelerin yer alması, halkın sanatla buluşacağı bir kompleks olması planlanmıştır. Parkın yapımında geleneksel motifler mozaik yöntemi ile yapılmıştır. Mevcut durumundan daha kapsamlı olması planlanan projenin birinci etabı tamamlanmış, çeşitli nedenlerden dolayı planlanan diğer etaplar yapılamamıştır.



**Görsel 4. Santa Teresa Merdivenleri, Brezilya**

Kaynak: <https://www.gzt.com/> Erişim tarihi 22.06.2022

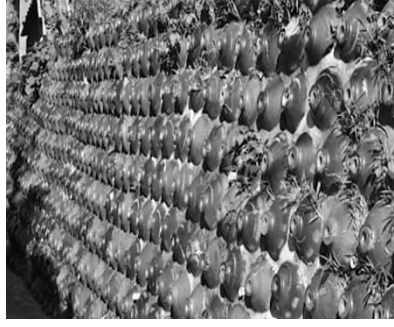
1990 yılında Jorge Selaron tarafından yapımına başlanan Santa Teresa merdivenleri, 2013 yılındaki Selaron'un ölümüne kadar devam etmiştir. Jorge Selaron merdivenin yapımında inşaatlardan artan malzemeler ile Rio'nun kent çöplüğünden bulduğu parçaları eserinde kullanmıştır. (Noad'dan aktaran Elif Ağatekin, 2012). 60'dan fazla ülkeden gönderilen iki binden fazla karonun kullanıldığı merdiven, şehrin önemli bir kültür mirası olarak kayıtlara geçmiştir.



**Görsel 5. Santa Teresa Merdivenleri, Brezilya Türk Bayrağı ve Fatih Sultan Mehmet'in ünlü portresinin yer aldığı iki farklı seramik**

Kaynak: <https://www.gzt.com/> Erişim tarihi 22.06.2022

"Merdivenler dünyanın dört bir yanından turistlerin dikkatini çektiğçe, ziyarete gelenler de ülkelerine döndüklerinde Selaron'a fayans ve seramikler gönderir. Merdivenlerin bir kısmında Türk bayrağı bulunan ve Fatih Sultan Mehmet'in ünlü portresinin yer aldığı iki farklı seramik de var" (<http-4>). Aynı zamanda merdivenlerde Karagöz Hacivat, Kız Kulesi, İznik seramikleri ve Türk motiflerinin de kullanıldığı karolar yer almaktadır. Santa Teresa Merdivenleri atık seramik malzeme kullanılarak yapılan mimari bir yapı olma özelliğinin yanı sıra farklı ülkelerde yaşan insanların ortak bir amaç için gösterdikleri duyarlılığında özel bir örneğidir.



**Görsel 6. Duvar ve yer kaplaması, Tokoname**

Kaynak: <http://victoriainjapanland.blogspot.com/> Erişim tarihi: 11.06.2022

Tokoname, Japonya'nın modernleşme zamanında uzunca yıllar seri üretim yapan bir endüstri merkezi olmanın yanı sıra fırınları ile ünlü olan bir şehirdir. Japonya'nın karmaşasından ve gürültüsünden uzakta olan, dar sokaklar, tahtadan yapılmış yıkılmış binalar ve fırınların yer aldığı Tokonome şehrinin her yerinde geçmişin izleri atık seramik malzemelerden izlenmektedir.



**Görsel 7. Baca kaplama, Tokoname**

Kaynak: <https://www.tokyoweekender.com/> Erişim tarihi: 11.06.2022



**Görsel 8. Sokak görüntüsü, Tokoname, sokak görüntüsü**

Kaynak: <https://www.tokyoweekender.com/> Erişim tarihi: 11.06.2022

Tokoname şehri demir bakımından zengin koyu kırmızı renkli çamuru ve benzersiz tasarımları ile bilinen bir şehirdir ve 12. yüzyıl öncesine uzanan tarihi ile Japonya'nın bilinen altı seramik fırın merkezinden biridir (Dayman, 2021). Tokoname şehrinin yıkılmış fırınları, bacaları, çatıları, yer ve duvarlar yüzeyleri uzun yıllar önce yapılmış, bugün atık olan seramik malzemeler ile kaplanmıştır.

### **Atık Malzemeyi Anlatım Dili Olarak Sanatçılar ve Eserleri**

Atık seramik malzeme kullanarak yapılan heykel, yer ve duvar kaplaması, park, oturma elemanı ve mimari yapılarla birçok sokakta ve meydana karşılaşmak mümkündür. Büyük boyutlu kamusal alan çalışmalarının yanı sıra atık malzeme kullanımını anlatım dili olarak seçen seramik sanatçıları da vardır. Üretim-tüketim ilişkileri, çevresel sorunların ortaya çıkması ile ekolojik dengenin bozulması, sürdürülebilirlik, bozulmuş, kırılmış parçalar ile estetiğin yeniden yakalanabileceği inancı gibi duyarlılıklar ile sanatçılar, çalışmalarında atık seramikler kullanmaktadır. David Binns, Caroline Slotte, Daniel Vuono, Robert Harrison, Joana Meroz, Yee Sookyung, Glen Martin Taylor, Daniel Bare, Li Xiaofeng, Clare Twomey, Bouke De Vries, Neil Brownsword, Elif Aydoğdu Ağatekin ve Beril Anılanmert gibi sanatçılar artistik üretimlerinde atık seramik malzeme tercih etmiştir.





**Görsel 9. Yee Sookyung, Dönüştürülmüş Vazo, seramik parçaları, epoksi, 24ayar altın varak, 2013**

Kaynak: <https://www.locksgallery.com/>  
Erişim tarihi: 06.06.2022



**Görsel 10. Yee Sookyung, Dönüştürülmüş Vazo, seramik parçaları, epoksi, 24ayar altın varak, 2013**

Kaynak: <https://www.locksgallery.com/> Erişim tarihi: 06.06.2022



**Görsel 11. Yee Sookyung, Dönüştürülmüş Vazo, seramik parçaları, epoksi, 24 ayar altın varak, 2013**

Kaynak: <https://www.yeesookyung.com/> Erişim tarihi: 06.06.2022

Koreli sanatçı Yee Sookyung kırılmış, atık porselen parçalardan “Translated Vase” (Dönüştürülmüş Vazolar) serisini oluşturmuştur. Yee Sookyung, 2013 yılında The Business Times'da yaptığı röportajda “Çömlek ustası her seferinde mükemmel parçayı yaratmaya çalışıyordu ve en ufak kusurlu olanları bile atıyordu. Ben de onlardan yeni formlar yaratmayı seçtim, çünkü belki de bu tür bir mükemmelliğe tam olarak inanmıyorum. Bana göre kırık bir seramik parçası başka bir parça bulur ve birbirlerine güvenmeye başlarlar. Aralarındaki çatlaklar da yarayı simgeliyor” demiştir (http-5). Yee Sookyung kendi kültürüne ait olan geleneksel parçaları yerel üretim yapan atölyelerden toplayarak çalışmalarına başlamıştır. Topladığı seramik parçaları Japon kintsugi tekniğine benzer bir şekilde 24 ayar altın ile birleştirerek bir araya getirmekte ve onlarla yeniden birer sanat eserine dönüştürmektedir.

Sookyung çalışmalarında altın kullanımını, “insanlar acıların üstesinden geldikçe daha olgun ve güzel olmalarını sağlayan yaşam mücadelesinin bir metaforu olabilir” şeklinde açıklamaktadır. Yaptığı çalışmalar kırılıp, parçalanıp çatlaklar oluştuğunda bu boş alanı dolduran şeyin genellikle bir önceki durumunda daha değerli olduğunun göstergesidir (Stewart, 2016).



**Görsel 12. Daniel Bare, Fincan Duvar Tabakı, 2008**

Kaynak: <https://www.danielbare.com/> Erişim tarihi: 02.06.2022



**Görsel 13. Daniel Bare, Yeşil hareket, 2008**

Kaynak: <https://www.danielbare.com/> Erişim tarihi: 02.06.2022

Daniel Bare aşırı üretim, tüketim ve kaynakların azalarak ekolojik dengeyi nasıl bozduğunu incelemekte ve çalışmalarında bu konuya dikkat çekmek istemektedir. Çalışmalarında fabrikalardan, sokaktan, çömlek atölyelerinden topladığı atık seramik parçaları kullanmakta, bunları yeniden kurgulayıp birleştirmekte ve birere sanat eserine dönüştürmektedir.

Bare bir sanatçı olarak, çağdaş kaygıları ve çevresel değişimi yansıtmının bir yolu olarak, gündelik deneyimlerini, gözden kaçan algılarını ortaya çıkarmak için çalıştığını ifade etmektedir. Daniel Bare'in İlham kaynağı, ikinci el mağazalar, çöplükler, geri dönüşüm kutuları ve terk edilmiş fırın alanları gibi statik hareketsiz birçok alandır. Heykellerini, ofis kupaları, heykelcikler ve diğer seramik döküntüler gibi her yerde bulunan öğelerin yeniden düzenleyerek oluşturmakta ve nesnelerin yaşam döngüsünü devam ettirmektedir (http-6). Sanatçı çalışmalarının oluşma aşamasında “kupaları, tabakları ve kaseleri bütün halde durabilmeleri için nikel-krom alaşımlı bir tel ile sararak sagar kapları içerisinde pişirmektedir” (http-7). Atık seramik parçaların üzerine sır ve astar uygulamaları yapmakta ve sagar kutuları içerisinde yeni bir formda birleştirerek sanatsal çalışmalarını oluşturmaktadır.



**Görsel 14. Bouke De Vries, Hafıza kabı, 18.yy Delf ilaç kavanozları, 2020**

Kaynak: <https://boukedevries.com/> Erişim tarihi: 19.10.2022

Hollandalı seramikçi Bouke De Vries seramik restorasyon ve konservasyon eğitimi alıp bu alanda çalışmalarını devam ettirdikten sonra kendi seramik sanat eserlerini üretmeye başlamıştır. Bouke De Vries topladığı kırık antika seramik parçaları çoğunlukla Japonların Kingsui tekniği ile birleştirmiş ve çalışmalarında kusurların güzelliğini vurgulamıştır.



**Görsel 15. Bouke De Vries, İngiliz natürmort, 2017**

Kaynak: <https://boukedevries.com/> Erişim tarihi:19.10.2022



**Görsel 16. Bouke De Vries, Guan Yin'in heykeli, 18. yüzyıldan kalma Çin porselen tabakları, 2020**

Kaynak: <https://www.homofaber.com/> Erişim tarihi:19.10.2022

Bouke De Vries çalışmalarının ana malzemesi günlük ev eşyası olan süt kapları, çaydanlıklar, süzgeçler olmuştur. Delf porselenlerini toplamakta ve onları birleştirerek seramik heykellerini oluşturmakta ve bu çalışmalarını da yıkımın güzelliği olarak adlandırmaktadır (Vries, t.y). Sanatçı atılan, eserlerini oluştururken kırılan seramiklere karşı özel bir şefkat ile yaklaşmıştır ve küçük bir çatlağın büyük bir kırıktan farkının olmadığı düşüncesi ile yaklaşmaktadır. Seramik parçanın kırıldığında değer kaybettiği düşüncesine karşı çıkarak kırık seramikleri yeniden inşa etmektedir.



**Görsel 17. Robert Harrison, "Re-Claimed: WHITE GOLD" sergisinden, 2015**

Kaynak: <https://cfileonline.org/> Erişim tarihi: 19.10.2022

Robert Harrison geri dönüştürülmüş tuğla, taş eşya, porselen, karo ve tuğla ile eserler üretmiştir. Stüdyo çalışmalarında ve kamusal alan için yaptığı çok büyük boyutlu heykellerinde geri dönüştürülmüş ve geri kazanılmış malzemeleri kullanarak karbon ayak izini ve bunun çevreye olan etkisini azaltmayı hedeflerken, antika porselenlere olan bağlılığını, porselen üreten belli bir coğrafi bölgeye ya da topluluğa saygısını göstermektedir. Çok büyük kamusal alan heykellerinde ahşap ve metal kullanmakta ve oluşturduğu konstrüksiyonların içinde geri dönüşüm malzemelerden düzenlemeler yapmaktadır. Re-Claimed: White Gold sergisinde ahşap çerçevelerin içine antika porselenler yerleştirmiş, Montana porselen koleksiyoncularına saygısını sunmuştur.



**Görsel 18. Robert Harrison, "Re-Claimed: WHITE GOLD" sergisinden, 2015**

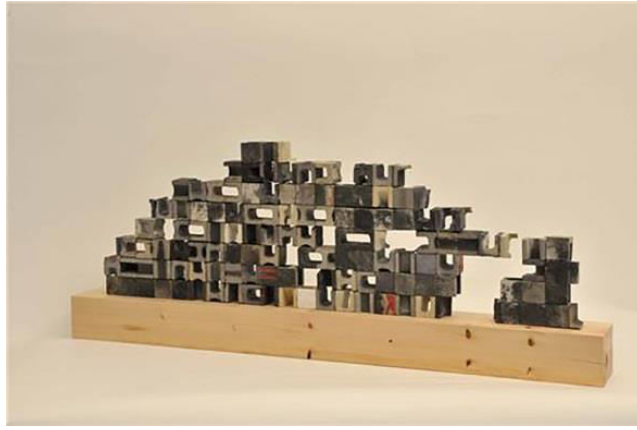
Kaynak: <https://cfileonline.org/> Erişim tarihi: 19.10.2022

Robert Harrison antika porselenleri üreticisine, alıcısına, toplayıcısına saygısını ifade etmek adına başlangıçta temizlediğini ifade etmektedir. Çocukluğundan itibaren dergilerden kestiği fotoğraflar ile kolajlar yaptığını ve antika porselenlere tabaklarla yaptığı kolaj çalışmalarında da benzer formatta çalışmaktadır. Porselen tabakları altın, boya ve çıkartmalarla birleştirerek düzenlemeler yapmakta ve bunları da 3 boyutlu kolajlar olarak nitelendirmektedir (http-8).



**Görsel 19 Elif Aydoğdu Ağatekin, Varamadığım, Atık Refrakter Malzeme, Raku, 2010**

Kaynak: <http://lebriz.com/> Erişim tarihi 09.06.2022



**Görsel 20. Elif Aydoğdu Ağatekin, Kapanmak, Kırılmak, Kararmak ve Kopmak, Atık Refrakter, Raku, 2010**

Kaynak: <http://lebriz.com/> Erişim tarihi 09.06.2022

Elif Aydoğdu Ağatekin “Seramik Sanatında Alternatif Bir İfade Aracı Olarak Atık Seramik Kullanımı” başlıklı sanatta yeterlik çalışması ile ülkemizde atık malzemeler ile çalışmalar yapan sanatçıların başında gelmektedir. Aydoğdu Ağatekin çalışmasının sonuç bölümünde “araştırmacının tüm bu atık malzemelerle kurduğu en önemli özdeş bağ ise kendisinin de bir dönem hissettiği, atılmışlık, terk edilmişlik ve vazgeçilmişlik duyguları olmuştur. Atılmış bir malzemenin yeni bir şey yaratmaya çalışmak ise hem ona hem kendine yeni bir hayat verebilmenin, atılmışlıktan, terk edilmişlikten, vazgeçilmişlikten kurtulma ihtimalinin heyecanını solumaktır” ifadesini kullanmıştır (Ağatekin, 2012). Aydoğdu Ağatekin tez çalışması süresince fabrikalar ile doğrudan bağlantı kurmuş, çalışmalarında seramik fabrikaların atıklarını ve kendi biriktirdiği malzemeleri kullanmıştır. Çalışmaları incelendiğinde atık seramik malzemelere raku tekniğini uygulayarak ve hatta kendi kullandıklarının da atıklarından da eserler ürettiği görülmektedir.

## SONUÇ

Seramik yapısı gereği yeniden kullanılması, geri dönüşümü, depolanması zor ve zahmetli olan bir malzemedir ve atık seramik malzemenin geri dönüşümü için sektör içerisinde çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemiz seramik sektöründeki firmalar, atık seramikleri geri dönüşümde hammadde olarak kullanılmak için girişimlerde bulunmakta fakat bunun sürdürülebilirliğini sağlayamamaktadır. Yurt dışındaki seramik fabrikalarına bakıldığında ise atık seramik malzemenin hammaddeye dönüştürülmesi ile ilgili çalışmalarda ülkemizden daha ilerde oldukları görülmektedir. Ülkemizde ve yurt dışında atık seramik malzemenin sanat eserine dönüşmesinde, kamusal alanda çalışmalar yapılmasında fabrikalar projeleri desteklemekte, bu malzemeyi sanatçı ve tasarımcı ile paylaşmaktadır.

Sürdürülebildiğın son derece önemli olduğu günümüzde atık seramik malzemeyi pek çok sanatçı anlatım dili olarak seçmiştir. Atık seramik malzeme kullanımı ile sanatçılar temsiliyet bulmakta artistik çalışmalarında ve kamusal alanda yaptıkları çalışmalarda kullanılmaktadırlar. Sanatçıların atık seramik malzemeler kullanarak yeniden ürettikleri çalışmalar incelendiğinde kaygının ortak olduğu görülmektedir. Üretim ve tüketimdeki artışı, karbon salınımını, doğal kaynakların azalması, ekolojik dengenin bozulması, sürdürülebilirlik, kırıkların onarılması ile güzelliğın yeniden yaratılabileceğı, duygusal inişler-çıkışlar sanatçıların anlatım dili olarak atık seramik malzemeyi seçmesine neden olmuştur. İçinde yaşadığımız çağda bu olumsuzluklara rağmen sanatçı, kendi duyarlılığı ile farkındalık yaratma çabasını kamusal alanda ve sanatsal çalışmaları ile devam ettirmektedir.

Bir seramik çalışmayı bilinçli olarak kırarak yeniden oluşturan, kırık sofraya eşyalarını toplayıp onlarla yeni düzenlemeler yapan, kırık sofraya seramiklerini onararak sanat eserine dönüştüren, fabrikaların atıklarından çalışmalar yapan, antikacıları gezerek topladığı seramikler ile yeni düzenlemeler yapan, atık seramikleri moda sektöründe kullanan sanatçıların ellerinde bu malzeme estetik bir boyut kazanarak izleyicinin beğenisine sunulmaktadır.

## KAYNAKÇA

1. Ağatekin, E. (2012). “Seramik Sanatında Alternatif Bir İfade Aracı Olarak Atık Seramik Kullanımı”. Sanatta Yeterlik Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
2. Dayman, L. (02.07.2021). 14 Best Japanese Ceramic Towns You Should Visit. <https://japanobjects.com/features/japanese-ceramic-towns> Erişim tarihi 19.10.2020.
3. Güven, E. Ö. (2009). “Hedonik Tüketim: Kavramsal Bir İnceleme”, Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi, 13.(65-72).
4. Noad, S. (2010). Stairway to Heaven. Erişim:<http://www.thetravelrag.com/docs/10102.asp>. Erişim Tarihi: 10.09.2011.
5. Özturanlı, G. (2004). “Kent Dokusunda Mozaik Uygulamalardan Bir Kesit”, Seramik Türkiye Dergisi. 6. (115-116).
6. Parlakkalay, H. (2020). “Kamusal Alanda Sanat Ve Sanat Eserleri”, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 22 (4), (1157-1172).
7. Poyraz, M. (2015). “Sürdürülebilir Tasarım Ve Seramik Kaplama Sektöründe Sürdürülebilirlik”, Sanatta Yeterlik Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
8. Poyraz, M., Yılmaz, Z. (2018). “Seramik Karo Sektöründe Sürdürülebilirlik ve Geri Dönüşüm”, Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi. 8 (1). (256-270).
9. Sevim, S. & Yeşilmen, N. (2014). “Atık Seramiklerin Takı Tasarımında Kullanılması”, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi. 33. (90-107).
10. Stewart, J. (2016). Korean Artist Sews Together Broken Ceramic Shards With 24K Gold. <https://mymodernmet.com/ye-e-sookyung-translated-vase/> Erişim Tarihi: 26.10.2022.
11. Vries, B.D. (t.y.). <https://boukedevries.com/biography/> Erişim tarihi 17.05.2022.

## İnternet Kaynakları

12. http-1: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi 17.06.2022.
13. http-2: <https://kalkinmasozlugu.izka.org.tr/?p=337> Erişim tarihi 12.06.2022.
14. http-3: <https://kaletasarimsanatmerkezi.org/sergiler/kacis-noktasi> Erişim tarihi 18.10.2022
15. http-4: <https://www.gzt.com/skyroad/sanatci-sokagina-dokundugunda-selaron-merdivenleri-3530864> Erişim tarihi 17.05.2022.
16. http-5: <https://www.locksgallery.com/artists/yeesookyung> Erişim tarihi 17.05.2022
17. http-6: [https://www.danielbare.com/pb/wp\\_6a66a524/wp\\_6a66a524.html](https://www.danielbare.com/pb/wp_6a66a524/wp_6a66a524.html) Erişim tarihi 26.10.2022.
18. http-7: <https://www.greenwichhouse.org/event/fused-daniel-bare/> Erişim tarihi 20.06.2022.
19. http-8: <https://cfileonline.org/exhibition-robert-harrison-re-claimed-white-gold-objects-helena-montana-collections/> Erişim tarihi 19.10.2022.

Görsel Kaynakça

20. Görsel 1. <https://www.gzt.com/arkitekt/gaudi-basyapiti-park-guell-3602149> Erişim tarihi 13.06.2022.
21. Görsel 2. <https://www.gzt.com/arkitekt/gaudi-basyapiti-park-guell-3602149> Erişim tarihi 13.06.2022.
22. Görsel 3. <https://eskisehir.ktb.gov.tr/TR-158002/cagdas-seramik-park-odunpazari.html> Erişim tarihi 10.06.2022.
23. Görsel 4. <https://www.gzt.com/skyroad/sanatci-sokagina-dokundugunda-selaron-merdivenleri3530864> Erişim tarihi 22.06.2022.
24. Görsel 5. <https://www.gzt.com/skyroad/sanatci-sokagina-dokundugunda-selaron-merdivenleri3530864> Erişim tarihi 22.06.2022.
25. Görsel 6. <http://victoriainjapanland.blogspot.com/2011/10/tokoname-ceramics-reused-as-art.html> Erişim tarihi 11.06.2022.
26. Görsel 7. <https://www.tokyoweekender.com/2022/04/aichi-prefecture-tokoname/> Erişim tarihi 11.06.2022.
27. Görsel 8. <https://www.tokyoweekender.com/2022/04/aichi-prefecture-tokoname/> Erişim tarihi 11.06.2022.
28. Görsel 9. <https://www.locksgallery.com/artists/yeesookyung/series/translated-vase#6> Erişim tarihi 06.06.2022.
29. Görsel 10. <https://www.locksgallery.com/artists/yeesookyung/series/translated-vase?view=slider#8> Erişim tarihi 06.06.2022.
30. Görsel 11. <https://www.yeesookyung.com/translated-vase-> Erişim tarihi 06.06.2022.
31. Görsel 12. [https://www.danielbare.com/pb/wp\\_2cfc454b/wp\\_2cfc454b.html](https://www.danielbare.com/pb/wp_2cfc454b/wp_2cfc454b.html) Erişim tarihi 02.06.2022.
32. Görsel 13. [https://www.danielbare.com/pb/wp\\_2cfc454b/wp\\_2cfc454b.html](https://www.danielbare.com/pb/wp_2cfc454b/wp_2cfc454b.html) Erişim tarihi 01.06.2022.
33. Görsel 14. [https://boukedevries.com/2020-2/nggallery/image/memory-vessel-graded-drug-jars\\_](https://boukedevries.com/2020-2/nggallery/image/memory-vessel-graded-drug-jars_) Erişim tarihi 19.10.2022.
34. Görsel 15. [https://boukedevries.com/2017-2/nggallery/image/3\\_an-english-stiil-life](https://boukedevries.com/2017-2/nggallery/image/3_an-english-stiil-life) Erişim tarihi 19.10.2022.
35. Görsel 16. <https://www.homofaber.com/it/ecollection/guan-yin-in-a-sky-of-saucers-461> Erişim tarihi 19.10.2022.
36. Görsel 17. <https://cfileonline.org/exhibition-robert-harrison-re-claimed-white-gold-objects-helena-montana-collections/> Erişim tarihi 19.10.2022.
37. Görsel 18. <https://cfileonline.org/exhibition-robert-harrison-re-claimed-white-gold-objects-helena-montana-collections/> Erişim tarihi 19.10.2022.
38. Görsel 19. <http://lebriz.com/pages/artist.aspx?section=130&lang=TR&artistID=778&periodID=1542&bhcp=1> Erişim tarihi 09.06.2022.
39. Görsel 20. <http://lebriz.com/pages/artist.aspx?section=130&lang=TR&artistID=778&periodID=1542&bhcp=1> Erişim tarihi 09.06.2022



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Naturel EnvironmentVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2108-2115Arrival  
26 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 65968Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.65968>**How to Cite This Article**  
Bozyurt, O. ve Kelleboz, Y. (2022). "Mersin İli Tarsus İlçesinde Doğal Ortam İnsan İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2108-2115

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Mersin İli Tarsus İlçesinde Doğal Ortam İnsan İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar

Problems in the Relations Between Natural Environment and Human in Tarsus District of Mersin Province

Okan Bozyurt<sup>1</sup> Yunusemre Kelleboz<sup>2</sup> <sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü , Afyon, Türkiye  
<sup>2</sup> Öğretmen., MEB, Mersin, Türkiye

### ÖZET

Çalışma sahası Akdeniz Bölgesi'nde Adana Bölümü'nde yer almaktadır. Saha 36° 43' 33. 8" – 37° 26' 06.8" kuzey enlemleri ile 35° 09' 30.5" – 34° 33' 12.5" doğu boylamları arasında bulunmaktadır. Araştırma sahasının kuzey kesimleri doğal ortam insan ilişkilerinde bazı olumsuzluklara yol açan, yüksek dağ zincirleri ile kaplanmıştır. Kuzeye doğru yükseltilinin artması başta iklim koşulları olmak üzere toprak tiplerinin tarım için uygunsuz olmasına yol açmaktadır. Ayrıca kuzeyde karstik sahaların geniş alan kaplaması su tutma kapasitesini düşürerek tarımsal aktiviteler için olumsuz koşullara neden olmaktadır. Çalışma sahasında, ekonomik faaliyetler sahanın güney ve kuzeyinde farklılık göstermektedir. Sahanın güneyinde tarım, sanayi ve ticaret, kuzeyinde ise tarım, hayvancılık ve ormancılık, bazı alanlarda da yayla turizmi hâkim olarak yapılmaktadır. Çalışma sahasının güneyinde Çukurova'nın batı kesimini oluşturan Tarsus Ovası, Mersin'in en geniş ve en verimli tarım arazisi niteliğindedir. Bu kesimlerde tarım alanlarının büyük bölümünün sulanması, gübrelenmesi ve modern tekniklerin uygulanması sayesinde ürün miktarı artmaktadır. Bununla birlikte iklimin tarıma elverişli olması bu arazilerde her türlü tarımın yapılmasına imkân vermektedir. Çalışma sahasının güney kesimlerinde ulaşım, sanayi ve ticaret faaliyetleri gelişmiştir. Başta gıda ve tekstil olmak üzere birçok sanayi kuruluşu yer almaktadır. Karayolu, demiryolu ulaşım sistemleri ile hemen yanı başında bulunan Mersin Limanı sayesinde gelişmiş ulaşım ağına sahiptir. Sahanın kuzey kesimlerinde ise tarım, hayvancılık ve orman ürünlerine dayalı ekonomik faaliyetler söz konusudur. Ovalık arazilerde, turfanda sebze meyveler ve turuncgiller, kuzeydeki plato sahalarında ise tahıllarla, kış soğuklarına daha dayanıklı meyve ve sebze üretimi öne çıkmaktadır. Bunun yanında sahada zaman zaman meydana gelen taşkınlar özellikle ekili alanlar açısından bir tehdit oluşturmaktadır. Eğimli sahalarda aşırı hayvan otlatmaya bağlı olarak erozyon giderek ivme kazanmıştır. Bu da tarımı olumsuz etkileyen bir başka faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan Tarsus'a dışarıdan gelen göçler çarpık yapılaşmaya yol açarak arazinin yanlış kullanılmasına neden olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Arazi Kullanımı, Erozyon, Taşkın, Tarsus, Doğal Ortam

### ABSTRACT

The study area is located in Adana in the Mediterranean Region. The site is located between 36° 43' 33. 8" – 37° 26' 06.8" northern latitudes and 35° 09' 30.5" – 34° 33' 12.5" east longitudes. The northern part of the research area are covered with high mountain chains which cause some negatives in human-nature relations. The increases in altitude towards the North causes climatic conditions especially and soil types to be unsuitable for agriculture. In addition, the wide coverage of karst areas in the North reduces the water holding capacity and causes negative conditions for agricultural activities. In the study area, economic activities differ in the south and north of the area. Agriculture, industry and commerce in the south of the site, agriculture, animal husbandry and forestry in the north, and plateau tourism in some areas are dominant. Tarsus Plain, which forms the western part of Çukurova in the south of the study area, is the largest and most productive agricultural land in Mersin. In these areas, the amount of crops increases thanks to the irrigation, fertilization and application of modern techniques in most of the agricultural land. However, the climate being suitable for agriculture allows all kinds of agriculture to be done in these lands. In the southern parts of the study area, transportation, industry and trade activities have developed. There are many industrial establishments, especially food and textile. It has a developed transportation network thanks to the highway, railway transportation systems and Mersin Port located right next to it. In additionIn the northern parts of the field, there are economic activities based on agriculture, animal husbandry and forest products. In the plains, early fruit and citrus fruits, and in the northern plateau areas, the production of fruits and vegetables that are more resistant to winter cold with cereals comes to the fore. In addition, the floods that occur from time to time in the field pose a threat especially in terms of cultivated areas. Erosion has gradually gained momentum due to excessive grazing on sloping fields. This is another factor that negatively affects agriculture. On the other hand, immigrations from outside to Tarsus led to unplanned construction and caused the misuse of the land.

**Keywords:** Land Use, Erosion, Flood, Tarsus, Naturel Environment

## GİRİŞ

Araştırma alanı jeolojik olarak incelendiğinde Paleozoyik-Mezozoyik yaşlı kayalar ve 3. Zamana ait olan Tersiyer ayrıca 4. Zaman olan Kuaterner'e ait formasyonlar tespit edilmiştir. Harita 1 e bakıldığında yükseltilinin güneyden kuzeye doğru kademeli olarak arttığı görülmektedir. Toros dağ kuşağı kuzeyde bir duvar gibi yükselirken güneyde daha çok ova ve kıyı gibi bazı morfolojik birimler göze çarpmaktadır. Ayrıca bazı karstik alanlar ve vadiler de alanda yer almaktadır.

İklim özelliklerine bakıldığında karakteristik Akdeniz İklimi alanda etkilidir. Fakat kuzeye doğru iklim giderek değişmekte karasal özellikler ön plana çıkmaktadır. Nitekim sıcaklık ve yağış rejimi açısından alanda kuzey ve güney arasında bariz farklılıklar görülmekte olup yağışın mevsimsel dağılışı açısından da güney kesimlerde tipik bir Akdeniz iklimi, buna karşılık kuzeyde ise Akdeniz dağ iklim kuşağı ve karasallığa doğru bir geçiş görülmektedir.



Araştırma alanı hidrografik olarak da zenginlik göstermektedir. Akarsu drenaj sistemi, yeraltı su potansiyeli ve göller kuzeyde bulunan yüksek dağ zincirlerinde ki kar örtüsü ve güneyde etkili olan Akdeniz İkliminden etkilenmektedir.

Araştırma sahasının kuzey ve güney kesimleri arasında farklı morfolojik birimlere ve iklim tiplerine sahip olması toprak yapısını da çeşitlendirmiştir. Ovada Tarsus Çayının etkisi ile oluşan alüvyal topraklar, kuzeyde yüksek kesimleri oluşturan dağlık ve plato sahalarında kolüvyal, kahverengi orman, kireçsiz kahverengi orman, kırmızı Akdeniz, kırmızı kahverengi Akdeniz, rendzina ve regosol topraklar yaygın olarak göze çarpmaktadır.

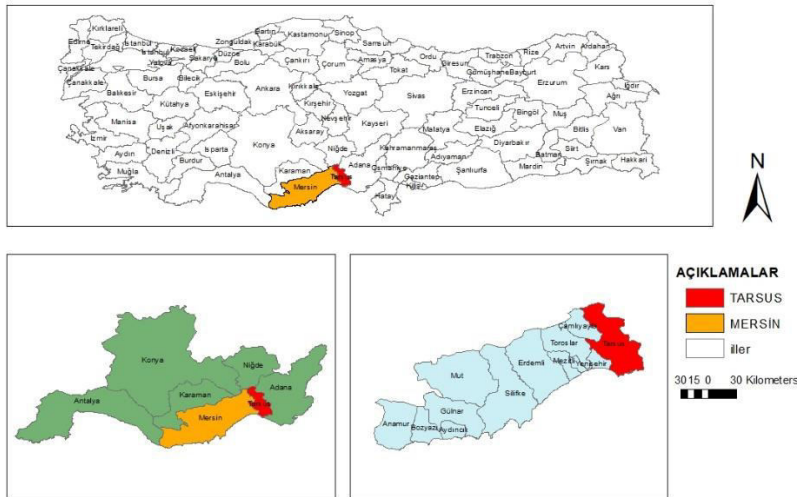
Bu farklılık vejetasyona da yansımıştır. Güneyde etkili olan Akdeniz ikliminin etkilerine bağlı olarak Akdeniz elemanları geniş bir dağılım göstermektedir. Maki türleri ve karakteristik bir tür olan kızılçam alanda yayılmış göstermektedir. Bununla birlikte kuzeye doğru yükseltinin artması ile bitki türleri de değişiklik göstermekte sedir, göknar ve ardıç türleri ile karaçam türleri hakimiyet göstermektedir.

Araştırma alanında jeomorfolojik ve klimatolojik faktörler beşeri aktiviteleri derinden etkilemiştir. Akdeniz ikliminin etkilerinin bariz olarak görüldüğü güney bölümde tarım bir gelişme gösterirken endüstriyel ve ticari faaliyetlerde önem kazanmıştır. Burada yer şekillerinin sağlamış olduğu uygunluk gözden kaçırılmamalıdır. Öte yandan kuzeyde ise topoğrafya daha haşin bir görünüm sergilemekte bu da ekonomik faaliyetlerin güney de ki faaliyetlerden farklılaşmasına yol açmıştır. Kuzey kesimlerde tarım daha kısıtlı olarak yapılırken hayvancılık ve yaylacılık faaliyetleri de ağırlık kazanmış durumdadır. Güney kesimde Tarsus ovası arazi sınıflandırma kriterlerine göre 1. Sınıf arazi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da tarım için çok elverişli ve geniş imkanlar sunmakta olup ürün çeşitliliğini artırmıştır. Kuzey ve güney kesimlerde yapılan tarımsal faaliyetler arasında bazı farklar mevcuttur. Güneyde daha ziyade ekili tarım yani meyve tarımı ve turuncğiller, kuzeydeki alanlarda ise hububat ve kış soğuklarına daha dayanıklı meyve ve sebze üretimi öne çıkmaktadır.

### ARAŞTIRMA SAHASININ YERİ, SINIRLARI VE BAŞLICA COĞRAFI ÖZELLİKLERİ

“Çalışma sahası Akdeniz Bölgesi’nde Adana Bölümü’nde yer almaktadır (Harita 1.). Saha  $36^{\circ} 43' 33.8'' - 37^{\circ} 26' 06.8''$  kuzey enlemleri ile  $35^{\circ} 09' 30.5'' - 34^{\circ} 33' 12.5''$  doğu boylamları arasında bulunmaktadır. Çalışma sahası yükselti olarak en güneyi Akdeniz kıyısında 0 m. ile kuzey kesimlerinde yer alan 3000 metrenin üzerinde yükseltileri arasında değişiklik göstermektedir.”

#### TARSUS LOKASYON HARİTASI



Harita 1: Tarsus Lokasyon Haritası

Araştırma alanı ağırlıklı olarak Tarsus ilçesinin sınırlarında yer almaktadır. Tarsus ilçesi, batıda Mersin il merkezindeki Akdeniz ilçesi, kuzeybatısında Mersin'in Çamlıyayla ilçesi, doğuda Adana ili, kuzeydoğusunda Adana'nın Pozantı ve Karaisalı ilçeleri, kuzeyde Niğde iline bağlı Ulukışla ilçesi, güneyde ise Akdeniz ile çevrilidir (Harita 1).

### ARAŞTIRMANIN AMACI

Mersin İli Tarsus İlçesi Yakın Çevresinde Doğal Ortam Özellikleri ve İnsan İlişkileri” adlı

çalışmanın amacı, sahada yaşanan fiziki ve beşeri coğrafya özelliklerini belirlemek, bunların karşılıklı etkileşimlerini, saha içerisindeki dağılımlarını, neden-sonuç ilişkilerini, doğal ortamı etkileyen ve doğal

ortamdan etkilenen insan ve faaliyetleri, var olan fiziki özelliklerden daha verimli bir şekilde nasıl kullanılması gerektiği, arazi kullanımı durumunda yapılan yanlışlıklar var ise bunlara coğrafi perspektif içerisinde çözüm ve önerilerin getirilmesi gerektiği çalışmanın amaçlarını oluşturmaktadır. Çalışma, sahanın yoğun bir şekilde göç alması, verimli tarım arazileri üzerinde gerek barınma gerekse sanayi faaliyetleri için yapılaşmaya açılması, sahanın var olan turizm potansiyelinin açığa çıkarılmaması gibi saha da var olan potansiyelin verimli ve sürdürülebilir bir şekilde kullanılmasını amaçlamaktadır.

## MATERYAL VE METOT

Çalışma sahasında Doğal ortam ve İnsan İlişkileri ve yaşanan bazı sorunlar ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışma sahası ve ele alınan konular ile ilgili yayınlanmış tezler, makaleler, bildiriler ve kitaplar olmak üzere geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı baz alınarak Arazi kabiliyet haritası ve Arazi kullanım haritaları ArcGIS programının 10.5 sürümü ve Google Earth pro kullanılarak sayısallaştırılıp çizilmiştir. Buna ek olarak yine ArcGIS programının 10.5 sürümü ile Mersin ili Tarsus İlçesinin Lokasyon haritası hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın en önemli kısmını oluşturan arazi gözlemleri detaylı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Yöre halkı ile görüşmeler sağlanmış olup, alanda yapılan beşeri aktiviteler ayrıntılı olarak gözlemlenmiştir.

## TARSUS İLÇESİNİN DOĞAL ORTAM ÖZELLİKLERİ ile İNSAN İLİŞKİLERİ

Fiziki şartlar insanları şekillendirdiği gibi faaliyetlerini de şekillendirmektedir. İnsanoğlu tarih boyunca yaşadığı mekandan asla soyutlanamamıştır. Sanayi devriminden önce toplumlar ağırlıklı olarak kırsal bölgelerde yaşıyorlardı. Nüfus yoğunluğunun az olması, Şehirleşme kavramının özellikle de çarpık şehirleşme kavramının henüz belirgin olmadığı dönemlerde insanlar araziye deyim yerindeyse daha doğru bir şekilde kullanıyorlardı. Fakat sanayileşme ile birlikte artan köyden kente göç olgusu çarpık şehirleşme ve daha önceden tarımsal etkinlik olarak değerlendirilen ova gibi verimli araziler yapılaşmaya kurban gitmeye başlamıştır. Böylece arazinin yanlış kullanımı gündeme gelmeye başlamıştır. Bunun bariz örneklerinden biri de Mersin' in Tarsus ilçesi örneğidir.

“Bu durum ülke ekonomisi bakımından da büyük kayıp, aynı zamanda stratejik bir planlama hatasıdır. Şehir ve bölge planlamasında araziye en verimli bir şekilde kullanabilmek için etüt yapılmalıdır” (Özdemir ve Kardoğan, 1996). “Doğal ortam insan ilişkilerini derinliğine vakıf formasyonla yetiştirilen "coğrafyacı" lar bu analizi yaparak, farklı amaçlara yönelik en uygun alanları tespit ederek sağlıklı arazi planlaması yapabilir (Özdemir ve Kardoğan, 1996).”

“Günümüzde nüfusun hızlı artışına paralel olarak doğal ortam da bozulmaktadır” (Özdemir ve Sunkar, 2005).

“Araştırma alanında 1.990.590 da alan genel arazi varlığı olarak tanımlanmaktadır. Arazi varlığının %51'i tarım arazisi, %28'inde orman, %18'i tarıma elverişsiz alan, %2'si çayır-mera ve %1'i ise tarımsal üretime elverişli ancak kullanılmayan alan olarak tanımlanmaktadır. Araştırma sahasının güneyinde yer alan Akdeniz kıyılarında geniş mera alanları göze çarpmaktadır. Bu arada Tarsus çayı Seyhan nehri arasında ki geniş alanda mera görünümümlü bir bataklık alan göze çarpmaktadır. Araştırma sahasında yaşayan halk dalyan olarak isimlendirdikleri sahada küçük göletler, su birikintileri bulunmaktadır. Bu arazide hayvancılık yapılmakta aynı zamanda tarımsal üretimde yapılmaktadır. Tarımda makineleşmenin giderek artması ve teknolojik değişimlerin yaşanması sonucu sahada çayır mera ve alüvyal sahalar tarım arazisi olarak değerlendirilmektedir.

Çalışma sahasında, kuzeyde Tarsus İlçe merkezi, doğuda Adana il sınırı, batıda Mersin'in Akdeniz ilçesi sınırları arasında kalan kesimde ise Çukurova'nın devamı niteliğinde olan Tarsus (Berdan) Delta Ovası bulunmaktadır. Tarsus Ovası, Tarsus (Berdan) Çayının taşıdığı alüvyonlarla kaplanmış durumdadır. Bu verimli arazide, intansif yöntemlerle sulu tarım yapılmaktadır. Sahada yaşanan iklim koşulları sayesinde yılda birden fazla hatta bazı yerlerde üç ürün dahi hasat edilmektedir.

Tarsus İlçe merkezinin hemen kuzeyinden başlayan ve kuzeyde Beylice, Çokak, Aliveyli, Karakütük, Meşelik mahallelerine kadar devam eden geniş saha plato yüzeyini oluşturmakta, bu sahada zeytin, bağ, bahçe ve çeşitli meyve tarımı ile birlikte kuru tarım da yapılmakta olup ayrıca bu sahada fundalık alan da geniş yer tutmaktadır.

Çalışma sahasının kuzeyine doğru çıkıldıkça, yükselti artmakta ve dağlık araziler geniş yer tutmaktadır. Orta Torosların kolu olan Bolkar Dağları üzerinde sahanın toplam arazi varlığının %28'ini oluşturan orman varlığının önemli bir kısmını barındırmaktadır. Yörede, Olukkoyağı, Yaylaçukuru, Keşli, Gülek, Boğazpınar gibi kırsal mahallelerinde dar alanlarda kuru tarım yapılmaktadır. Bu sahada orman üst sınırının üzerinde çayırlar ve çiplak kayalık arazileri bulunmaktadır.



## Amaç dışı Tarım Arazilerin Değerlendirilmesi

Sahada verimli tarım toprakları genellikle sahanın güneyinde oldukça geniş bir alan kaplamakta buna karşılık sahanın en güneyinde zaman zaman bataklık alanlarına da rastlanılmaktadır. Bu alan Tarsus Ovasını şekillendirmiştir. Tarsus ilçe merkez bu ova üzerine kurulmuştur. Tarsus'un aşırı derecede dış göçe maruz kalması çarpık yapılaşmayı gündeme getirmiştir. Adana-Mersin karayolu (D400) Tarsus ilçesini doğu-batı istikametinde ikiye bölmüş olup bu karayolunun çevresinde I. ve II. sınıf araziler geniş yer kaplamaktadır. Bu araziler üzerinde konut alanları ve tali yollar göze çarpmaktadır. Bu yol üzerinde Adana-Mersin arasında eskiden beri sanayi tesisleri, depolama alanları, fabrikalar ile çeşitli üretim tesisleri yer almaktadır.

Araştırma sahasında 3. Sınıf arazilerde mevcuttur. Bu tip arazilerde kötü drenaj yüzünden tabanda su birikintileri görülebilir. Orta derecede eğimli, erozyona karşı önlem alınması gerekli, tarımsal değeri düşük ürünlerin yetiştirildiği arazilerdir. Bu tür araziler genellikle çayır ve mera arazisi olarak kullanılırlar. Bu tür arazilerde toprağa organik madde katkısı ile kültür bitkileri yetiştirilebilir (TATAR, 2016).

Tarımsal üretimde verimin artırılması devamlı olarak sulama, gübreleme, ilaçlama yapılmasına bağlı olmakta fakat ne yazık ki tüm yıl boyunca ürün alınmaya çalışılan bu verimli topraklar aşırı kimyasal kullanımı ve sulama yapılmasında dolayı verimsizleşmekte olup tarımsal üretimde kullanılan sera naylonları, ilaç kutuları gibi atıklar çevre kirliliğine yol açmaktadır .

Bir diğer önemli sorun ise Tarsus Ovasında kamu alanında yapılan yatırımların verimli tarım arazileri üzerine yapılmasıdır. Örnek olarak Karsavran Mahallesinde inşaatı devam eden Çukurova Bölgesel Havalimanı ve Alifakı Mahallesine yapılan Tarsus Açık Ceza İnfaz Kurumudur, (Foto 1).



Foto 1: Alifakı Mahallesinde tarım arazilerine inşa edilen Tarsus Ceza ve İnfaz Kurumu binaları

## Taşkınlar

Taşkınlar araştırma sahası için ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Akdeniz ikliminden dolayı en yağışlı mevsim kıştır. Akdeniz kökenli aşırı nem yüklü maritim hava kütleleri özellikle aralık ayında yöreye aşırı yağışlar bırakmakta bu durum nehir yataklarında zaman zaman taşkınlara sebep olmakta ve bu da tarımsal etkinliklere ciddi zarar vermektedir (Foto 2).



Foto 2: Kulak Mahallesi mevkiinde aşırı yağışlar sonucunda sular altında kalan sera ve tarım alanları

## Yetersiz Su Kaynakları

Sahanın kuzeyinde karstik yapı geniş yer kaplamaktadır. Kuru tarım bu alanlarda yaygındır. Ayrıca nadaslı kuru tarımda başvurulan yöntemler arasındadır. Alanın bu bölümlerinde tarımın yerini hayvancılık özellikle de keçi yetiştiriciliği almıştır.

## Erozyon

Eğimli sahalarda toprağın yamaçtan aşağıya doğru taşınması ile yamaçlar toprak tabakasından giderek yoksunlaşmaktadır. Bu alanlarda tarımın yapılması için sahanın taraçalandırılma yapılması gerekir. Saha da aşırı hayvan otlatma o kesimde bitki örtüsünü tahrip etmek de bu da erozyonu tetiklemektedir. Çözüm olarak ise yörede dikili tarım (zeytin, bağ, bahçe) sunulabilir. Erozyon eğimin %15 üzerinde olan sahalarda bariz olarak ortaya çıkmaktadır, (Foto 3).



**Foto 3:** Taşobası mevkiinde erozyonu önleme amaçlı yamaçlara yapılan taraçalar

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma alanı jeolojik olarak incelendiğinde Paleozoyik-Mesozoyik yaşlı kayalar ile Tersiyer ve Kuvaterner e ait formasyonlar tespit edilmiştir

Yükseltinin güneyden kuzeye doğru kademeli olarak arttığı görülmektedir. Toros dağ kuşağı kuzeyde bir duvar gibi yükselirken güneyde daha çok ova ve kıyı gibi bazı morfolojik birimler göze çarpmaktadır. Ayrıca bazı karstik şekiller ve vadilerde alanda yer almaktadır.

Araştırma alanında jeomorfolojik ve klimatolojik faktörler beşeri aktiviteleri derinden etkilemiştir. Akdeniz ikliminin etkilerinin bariz olarak görüldüğü güney bölümde tarım gelişme gösterirken endüstriyel ve ticari faaliyetlerde önem kazanmıştır. Burada yer şekillerinin sağlamış olduğu uygunluk gözden kaçırılmamalıdır. Öte yandan kuzeyde ise topoğrafya daha haşın bir görünüm sergilemekte bu da ekonomik faaliyetlerin güneyde ki faaliyetlerden farklılaşmasına yol açmıştır. Kuzey kesimlerde tarım daha kısıtlı olarak yapılırken hayvancılık ve yaylacılık faaliyetleri de ağırlık kazanmış durumdadır.

Güney kesimde Tarsus ovası arazi sınıflandırma kriterlerine göre 1. Sınıf arazi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da tarım için çok elverişli ve geniş imkânlar sunmakta olup ürün çeşitliliğini artırmıştır. Burada sadece toprak tipi değil iklim şartları da optimum uygun koşullar sunmaktadır.

Taşkınlar araştırma sahası için ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Akdeniz ikliminden dolayı en yağışlı mevsim kışdır. Akdeniz kökenli aşırı nem yüklü maritim hava kütleleri özellikle aralık ayında yöreye aşırı yağışlar bırakmakta bu durum nehir yataklarında zaman zaman taşkınlara sebep olmakta ve bu da tarımsal etkinliklere ciddi zarar vermektedir.

Sahanın kuzeyinde geniş yer kaplayan plato ve dağlık alanlarda tarımsal üretim yeterli değildir. Bunun sonucu olarak kuru tarım yaygındır. Ayrıca nadaslı kuru tarımda başvurulan yöntemler arasındadır. Alanın bu bölümlerinde tarımın yerini hayvancılık özellikle de keçi yetiştiriciliği almıştır.

Kuzey kesimlerde eğimin giderek artması ve hayvancılık ile aşırı otlatma erozyonu tetiklemiştir.

Çalışma sahasında tarımsal üretim ile hayvancılığa ilişkin çözümler şunlardır:

- ✓ Tarsus Ovasında verimli tarım topraklarının yapılaşmaya kapanması,
- ✓ Tarsus Ovasında verimli tarım topraklarının sanayi tesislerinin yapımına kapatılması ve var olan sanayi ve depolama binalarının kaldırılması,

- ✓ Tarımsal üretimde kullanılan zirai ilaç, gübre, paketleme ürünleri, sera naylonlarının toprakları ve çevreye zarar vermeden kaldırılması veya geri dönüştürülmesi,
- ✓ Karsavran Mahallesinde III. sınıf araziye yapılan Çukurova Bölgesel Havalimanının yapımında yer seçiminin yanlış olduğu kabul edilip havalimanı çevresinde yapılaşmaya izin verilmemesi,
- ✓ Alifakı Mahallesinde III. sınıf araziye yapılan Tarsus Ceza ve İnfaz Kurumunun yer seçiminin yanlış olduğu kabul edilip, çevresinde yapılaşmaya izin verilmemesi,
- ✓ Sahanın kuzeyindeki plato yüzeyinde sulanamayan arazilerin sulanabilmesi için devam eden projelerin hızlandırılması ve Tarsus Ovasında açık sistemle yapılan sulama kanallarının kapalı sisteme çevrilmesi,
- ✓ Sahanın kuzeyindeki dağlık ve palto bölgelerinde yer alan kırsal kalkınma projelerinin yapılması,
- ✓ Tarımsal ürünlerin pazarlanması için Gıda Organize Sanayi Bölgesinin kurulmasının desteklenmesi,
- ✓ Tarsus Ovasında ekonomik getirisi yüksek olan örtü altı meyveciliğin (muz, çilek, nektarin, şeftali) desteklenmesi,
- ✓ Çiçekçilik ve fide sektörünün desteklenmesi,

Sonuç olarak araştırma sahasında jeomorfolojik faktörler ve iklim ilişkisi arazi kullanımının ana hatlarını belirlemiştir. Sahanın güney kısımlarında etkili olan karakteristik Akdeniz İklimi ve alüvyal arazi verimli tarımsal aktivitelerin gelişmesine katkı sağlarken, kuzey kesimlerde dağlık ve engebeli topoğrafya tarımda verimin azalmasına buna karşılık hayvancılık faaliyetlerinin artmasına neden olmuştur. Bunlara ek olarak sahanın güney kesimlerinde iklimin ve toprak yapısının uygun olmasına rağmen bazı sosyo-ekonomik nedenlerden ötürü bazı alanlarda yanlış arazi kullanımı da söz konusudur.

#### KAYNAKÇA

1. Atalay, İ., (1988). Toros Dağlarında Karstlaşma ve Karstik Alanların Ekolojisi, TJD Jeomorfoloji Dergisi, (16): 1-9.
2. Atalay, İ. (1987a). Sedir (Cedrus Libani, A. Rich) Ormanlarının Yayılış Gösterdiği Alanlar ve Yakın Çevresinin Genel Ekolojik Özellikleri ile Sedir Tohum Transfer Rejyonlaması, Tarım, Orman ve Köy İşleri Bakanlığı Orman Genel Müdürlüğü Yayını, Genel No: 663, Seri No: 61, s.160-167, Ankara.
3. Atalay, İ., (1989). Toprak Coğrafyası, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:8, İzmir.
4. Atalay, İ., & Gündüzoğlu, A. G. (2015). Türkiye'nin Ekolojik Koşullarına Göre Arazi Kabiliyet Sınıflandırılması, İzmir.
5. Bozlak, A., (2008)., Tarsus'un (Mersin) Beşeri ve Ekonomik Coğrafya Özellikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
6. Canlı, H., (2007). Emirdağ Havzası ve Çevresinde Doğa Ortam ile İnsan Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
7. Dinç, A., (2009). Tarsus Çayı Havzası'nın Coğrafi Etüdü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
8. Ege, İ., (2008). Bolkar Dağları'nın Doğu Kesiminde Jeomorfolojik Birimler Üzerinde Arazi Kullanımı, Ankara Üniversitesi, Ankara.
9. Erinç, S. (1953). Çukurova'nın Alüvyal Morfolojisi Hakkında, İstanbul Üniversitesi, Coğrafya Enstitüsü Dergisi, (3-4):49-159.
10. Erinç, S. (2000). Jeomorfoloji I, 5. Basım, Der Yayınları, İstanbul.
11. Erinç, S. (2001). Jeomorfoloji II, 3. Basım, Der Yayınları, İstanbul.
12. Erol, O., (1988). Çukurova'da Kalış Tipler, Ankara Üniversitesi, DTCF Fakültesi Dergisi, (11):9-13.
13. Gülersoy, A. E., vd. (2014). "Tarsus Şehrinin Alansal Gelişimine (1985-201) Ekolojik Bakış", Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 9(2): 741-759.
14. Hocaoğlu, B., (2004), Tarsus ve Çevresinin Fiziki Coğrafyası, Ege Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

- 15.Kıncal, C., (2006). Arazi Kullanımına Yönelik Çalışmalarda Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)'nin Kullanılması, 4. Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- 16.Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Mersin İli Arazi Varlığı, (1996). Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- 17.Malkoç, F., Türkiye Cumhuriyeti Orman ve Su İşleri Bakanlığı Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü, İşletme ve Bakım Dairesi Başkanlığı, Taşkın Maksatlı Barajların İşletme Politikalarının Belirlenmesinde Berdan Barajı Örneği.
- 18.Özçağlar, A., Arazi Kullanımı (Land Use) Ders Notları.
- 19.Özdemir, M. A., Tonbul, S., (1995). “Şiro (Örmeli) Çayı Havzası ve Yakın Çevresinde (Malatya'nın Güneydoğusu) Arazi Kullanımı, Sorunları ve Öneriler”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (1-2):145-172.
- 20.Özdemir, M. A., Sunkar, M., (2003). Keban Çayı Havzasında (Elazığ) Doğal Ortam ve İnsan İlişkileri, Sosyal Bilimler Dergisi, s.129-146.
- 21.Özdemir, M. A., Sunkar, M., (2005). Çelikhan Ovası (Adıyaman) ve Yakın Çevresinde Doğal Ortam İnsan İlişkileri, Doğu Coğrafya Dergisi, (13): 151-186.
- 22.Özer, Z., (2007). “Berdan Ovası (Tarsus-Mersin-Mezitli) Çevresel Coğrafi Bilgi Sisteminin (CBS) Oluşturulması ve Modellenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- 23.Şenkul, Ç., (2006). İscehisar Çayı Havza Yönetimi ve Doğal Ortam İlişkileri, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- 24.Tarsus Kaymakamlığı İlçe Gıda Tarım ve Hayvancılık Müdürlüğü, 2014 Yılı Faaliyet Raporu.
- 25.Taş, B., Yakar, M., (2010). “Afyonkarahisar İlinde Yükselti Basamaklarına Göre Arazi Kullanımı”, Coğrafi Bilimler Dergisi, (8): 57-76.
- 26.Tatar, S., (2016). “Çivril Ovası ve Yakın Çevresinde Arazi Kullanımı”, Doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
HealthVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2116-2126Arrival  
27 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 65987Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.65987>How to Cite This  
ArticleBüyükkalay, B. N.  
(2022). "Aşı Reddi ve Aşı Reddinde Bulunan Kişilerin Motivasyon Kaynakları", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2116-2126

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Aşı Reddi ve Aşı Reddinde Bulunan Kişilerin Motivasyon Kaynakları

Vaccine Rejection and Motivation Sources of Vaccine Rejected People

Buse Naz Büyükkalay<sup>1</sup> <sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi., İstanbul Aydın Üniversitesi, SBE, Özel Hukuk ABD, İstanbul, Türkiye

### ÖZET

Eski çağlardan itibaren; insanoğlu ölümsüzlük tutkusuyla sağlıklı bir bedene sahip olma isteği içerisinde. Raporlanan arkeolojik kazılarda, birçok bitki özünün ve benzeri doğada ulaşılabilir kaynakların bir araya getirilerek, şifa bekleyen insanlara sunulduğu bilinmektedir. Aşı da en basit tabirle, hastalıklarla mücadele için geliştirilmiş içerisinde çeşitli etken maddelerin bulunduğu önleyici bir tedavi yöntemidir. Aşı ile hedeflenen gaye, insan vücudunun pasif nitelikteki mikrop ile tanışıp bağışıklık geliştirme tavrına girmesi şeklinde açıklanabilir.

Aşı reddi kavramı hayatımıza yeni girmemiştir. Aşı çalışmalarının hızlanması neticesinde 20. yüzyıl başlarında aşı reddinde bulunan kitleler oluşmuştur. Aşı ve aşı reddi, bir madalyonunu iki yüzü şeklinde ayrılmayan ve karşılıklı refleksler gösteren dinamiklere sahiptir.

Aşı reddinde bulunan kişilerin; bu yönde sahip oldukları temel hak ve özgürlük ile ancak toplumsal bağışıklığın sağlanması neticesinde salgın hastalıklardan korunabilecek; ciddi sağlık komplikasyonlarına sahip, organ yetmezliği yaşayan, tedavi gören, kronik hastalığı bulunan veya yaş sebebiyle aşıya uygun olmayan bireylerin de yaşam hakkına sahip oldukları unutulmamalıdır.

Aşı reddi yönünde irade açıklayan kişiler; aşıların içeriğinde bulunan etken maddeler, aşı faz çalışmaları gibi bilimsel kaygıların yanı sıra dini, kültürel ve sosyal faktörlerden etkilenebilirler.

Çalışmada; bir tarafta temel hak ve özgürlükler diğer tarafta ise yaşam hakkının bulunduğu hassas terazi, vücudu üzerinde dilediği tasarrufta bulunma hakkına sahip aşı reddi yönünde irade açıklayan kesimin motivasyon kaynakları üzerinden incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Aşı, Aşı Reddi, Aşının Yan Etkileri, Etken Madde, Motivasyon

### ABSTRACT

From ancient times; human beings desire to have a healthy body with the passion of immortality. In the reported archaeological excavations, it is known that many plant extracts and similar available resources in nature were brought together and presented to people waiting for healing. In the simplest terms, vaccination is a preventive treatment method that contains various active substances developed to combat diseases. The purpose targeted by the vaccine can be explained as the human body's introduction to the passive microbe and adopting an immune-development attitude.

The concept of vaccine refusal is not new to our lives. Since the beginning of the 20th century, when vaccine studies accelerated, masses of the people who rejected the vaccine have formed. The concept of vaccine and vaccine rejection era inseparable and have dynamics that show mutual reflexes, and we can see these phenomena as two sides of the coin.

Fundamental rights and freedoms of persons who refuse vaccination and also on the other the other hand people who can be protected from epidemic diseases only as a result of ensuring social immunity; It should not be forgotten that individuals with serious health complications, organ failure, undergoing treatment, chronic disease or who are not eligible for vaccination due to their young age also have the right to life.

Persons who declare to refuse vaccination; the active ingredients in vaccines can be affected by religious, cultural and social factors as well as scientific concerns such as vaccine phase study.

In the study; on the one hand, fundamental rights and freedoms, and on the other hand, the sensitive scales with the right to life have been examined through the motivation sources of those who have the right to dispose of their body and express their will to reject the vaccine.

**Keywords:** Vaccination, Vaccine Rejection, Vaccine Side Effects, Active Ingredient, Motivation

## GİRİŞ

Dünya çapında aşılama çalışmalarının başlangıcı, çiçek hastalığının tedavisi ve önlenmesi amacıyla 18. yüzyılda Dr. Edward Jenner tarafından gerçekleştirilen araştırmalar neticesinde uygulanan çiçek aşısı kabul edilebilir<sup>1</sup>. Avrupa'yı büyük kayıplara uğratmış salgınların başında gelen çiçek hastalığının kontrol altına alınma çalışmalarında, aşı en etkili korunma yöntemi olarak kabul görmüştür<sup>2</sup>. Dönemin birçok uygarlığı çiçek hastalığının, salgın haline dönmesi neticesinde büyük kayıplar vermiştir<sup>3</sup>. Uluslararası diplomasinin elçiler marifetiyle yürütüldüğü dönemlerde, bulaşıcı hastalık taşıyıcısı olup olmadığının tespiti için karantina tedbirleri uygulanmış, limanlarda ise yabancı menşei gemiler denetime tabi tutulmuştur<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Adnan Barutçu, Ezgi Çay and Nurdan Evliyaoğlu, 'Çiçek Hastalığı Epidemisinde Covid-19 Pandemisine; Aşı Kararsızlığı ve Aşı Reddi' (2021) 30(4) Arşiv Kaynak Tarama Dergisi 243, 243-250

<sup>2</sup> Ömer Ataç and A. Alp Aker, 'Aşı Karşıtlığı' (2014) İlkbahar(30) Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi 42, 42-47

<sup>3</sup> Hülya Parıldar, 'Tarihte Bulaşıcı Hastalık Salgınları' (2020) 30(Ek Sayı) Tepecik Eğit. Ve Araşt. Hast. Dergisi 23, 19-26

<sup>4</sup> Zeynep Arabacı, 'Birinci Dünya Savaşı Öncesi ve Savaş Döneminde Aşılama Uygulamaları ve Hemsirelik' (2017) 2(1) Kastamonu Sağlık Akademisi Dergisi 44, 40-50





19.yüzyılda çoğu uygarlığın gerisinde kalmış, bu minvalde büyük boyutta askeri, siyasi ve ekonomik sıkıntılar yaşayan Osmanlı İmparatorluğu'nda<sup>5</sup> da çiçek hastalığının yayılmasının önlenmesi için çaba sarf edilmiştir<sup>6</sup>. 1890 yılında tamamlanan ilk nüfus sayımı ile Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk kez herkese ayrı nüfus tezkeresi verilmiş, ayrıca kadın ve erkek nüfus ilk defa birlikte sayılmıştır. Nüfus sayımının sonucu olarak hazırlanan tezkerelerin, resmi işlemlerde kullanılması zorunlu tutulmuştur<sup>7</sup>. Merkezi otorite tarafından çiçek hastalığı salgının önlenmesi için gerçeleştirilen resmi işlemler böylelikle kontrol edilebilir olmuştur.

Osmanlı İmparatorluğu salgın hastalıklara karşı; halkın bilinçlendirilmesi, nizamnamelerin açılması, hekim ve aşıcıların tayinleri ile aşılama faaliyetleri şeklinde belirtebileceğimiz refleksler geliştirmiştir<sup>8</sup>. Devletin sağlık politikası, toplumsal bağışıklığı sağlayıp salgının ölümcül sonuçlarını minimize etmek idi. Çiçek salgınına karşı Avrupa ülkelerinden ivedilikle aşı getirtilmiş ve aşılamanın imparatorluğun her karışında uygulanması amacıyla çeşitli adreslerde aşı evleri kurulmuştur<sup>9</sup>.

Bu doğrultuda; aşılama çalışmalarında risk boyutuna göre gruplandırmalar yapılmış; toplu ortamlarda yaşamak veya çalışmak zorunda kalan grup aşılama önceliğine sahip kılınmıştır<sup>10</sup>. Keza aşı reddi yönünde tavır gösteren kişilerin dirençlerinin kırılması ve aşılamanın yaygınlaşması amacıyla çeşitli nizamnameler çıkarılmıştır<sup>11</sup>. Aşılanan birey sayısının artırılması ve toplumsal bağışıklık bilincinin halka sirayet etmesi amacıyla devlet bölge idari temsilcilerini sorumlu tutmuş ve mahaldeki aşılamaı artırıcı teşviklerde bulunmak yükümlülüğu yüklemiştir. Bu dönemde salgının telafi edilemez sonuçlarından kaçınmak amacıyla Osmanlı İmparatorluğu, aşı karşıtlarına yönelik; para cezasına hükmedilmelerini emreden kanuni düzenlemeler yapmaktan çekinmemiştir<sup>12</sup>.

Aktüel yaşamı oldukça meşgul eden aşı karşıtlığı yeni bir motivasyon değildir. Aşı karşıtlığının, tarihi kaynaklarda 18. yüzyıla kadar uzanan bir mazisi bulunmaktadır<sup>13</sup>. Osmanlı İmparatorluğu'nda aşılama politikalarındaki; çocuklarını aşılatmayan kişilere yönelik para cezası, aşı yaptırmayanları ihbar etme yükümlülüğu, aşı şahadetnamesi bulunmayan kişilerin resmi işlem gerçeleştirmemesi şeklinde artırabileceğimiz müeyyideler ve aşılama konusunda halkın yeterince aydınlatılmaması<sup>14</sup> aşı karşıtlarını daha da agresif reaksiyonlar vermeye itmiştir.

Çalışmada; öncelikle kısaca aşının tanımı yapılmış, aşı karşıtlığı ile aşı kararsızlığı kavramları ayırt edilmiş, ikinci bölümde ise aşı karşıtlığının tarihsel süreçteki oluşumu irdelenerek, aşı karşıtlarını etki tepki mekanizması ile birlikte çözmeye çalışacağız, akabinde aşı karşıtlı kitlenin motivasyon kaynakları soru başlıkları halinde incelenmiştir.

## AŞI KARARSIZLIĞI VE AŞI REDĐI KAVRAMLARI

Aşı, T.C. Sağlık Bakanlığı'nca; hastalık yapma yeteneğinde olan virüs, bakteri gibi çeşitli boyuttaki mikropların, söz konusu agresif özelliklerinden arındırılarak bedene yüklenmesi şeklinde tanımlanır<sup>15</sup>. Bu minvalde T.C. Sağlık Bakanlığı'nca aşı ile hedeflenen gaye, insan vücudunun pasif nitelikteki mikrop ile tanışıp bağışıklık geliştirme tavrına girmesi şeklinde açıklanmaktadır<sup>16</sup>. Aşı, hastalığın risk grubundaki insanlara uygulanabileceği gibi sağlıklı bireylere de uygulanabilir. Hasta etme fonksiyonu yok edilmiş mikrobun insan bedenine nakledilmesi ile o hastalığa savunma mekanizması (antikor) geliştiren vücut; canlı mikroba teması halinde hastalık ile nasıl savaşacağını bilmekle, mikrobun menfi sonuçlarından kendini koruyabilmektedir<sup>17</sup>.

<sup>5</sup> Bayram Kodaman 'Osmanlı Devletinin Yükseliş ve Çöküş Sebeplerine Genel Bakış' (2007) 2007(16) Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi 16, 1-24

<sup>6</sup> <<https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77801/turkiyede-asinin-tarihcesi.html>> erişim tarihi 13 Ekim 2022

<sup>7</sup> Mustafa Karabulut 'Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. Yüzyılda Değişim Süreci, Sosyal ve Kültürel Durum' (2016) 1(2) Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi 59-60, 49-65

<sup>8</sup> Burcu Mercan, 'XIX, Yüzyılda Osmanlı'da Çiçek Salgınları ve Çiçek Hastalığı ile Mücadele' (2017) 57-67

<sup>9</sup> Sevdâ Ağır, 'Osmanlı'da Karantina Uygulama Süreçleri ve Tepkiler(1865-1914)' (2020) 47-55

<sup>10</sup> Ağır (n 9) 60-61

<sup>11</sup> Mercan (n 8) 60-61

<sup>12</sup> Haldun Eroğlu, Güven Dinç and Fatma şimşek, 'Osmanlı İmparatorluğunda Telkih-i Cüderi' (2014) 26(101) Milli Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi 193, 196-197

<sup>13</sup> Barutçu, Çay and Evliyaoğlu (n 1) 248

<sup>14</sup> Cem Karakılıç, 'Osmanlı Devletinin Çiçekle Mücadelede Kullandığı Yöntemler (1908-1918)' (2021) 17(33) Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi 9-10, 1-33

<sup>15</sup> <<https://asi.saglik.gov.tr/genel-bilgiler/49-a%C5%9F%C4%B1-nedir,-nas%C4%B1-etki-eder.html#:~:text=%C4%B0nsan%20ve%20hayvanlarda%20hastal%C4%B1k%20yapma,geli%C5%9Ftirilen%20biyolojik%20%C3%BCr%C3%BCnler%20a%C5%9F%C4%B1%20denir>> erişim tarihi 13 Ekim 2022

<sup>16</sup> <<https://asi.saglik.gov.tr/genel-bilgiler/27-asininyararlari>> erişim tarihi 13 Ekim 2022

<sup>17</sup> <<https://www.saglik.gov.tr/TR,21088/sagliga-asilanin.html>> erişim tarihi 06 Ağustos 2022

Başarılı aşılama politikaları ile birçok morbitesi yüksek hastalığın zararlı sonuçlarının engellenmesi mümkündür<sup>18</sup>. Aşı; geniş kitlelerde uygulama bulduğunda toplumsal bağışıklık mekanizması dahilinde; yaş küçüklüğü, kronik hastalık, alerji gibi sebeplerden dolayı aşılama grubu da hastalığa karşı korur. Aşılama bireylerin, aşılama grubu ile temasının kaçınılmaz olduğu günlük hayatta; kamu sağlığının sağlanması ve korunmasının ancak toplumsal bağışıklık ile gerçekleşeceği; bu bakımdan kitlesel bağışıklık için toplumda hedeflenen aşılama birey sayısını yüzdelik oranda gösterildiği birçok farklı araştırma mevcuttur<sup>19</sup>.

Pek tabii ki, kitlesel bağışıklık hedeflenirken, kişinin dokunulmaz haklarının<sup>20</sup> ihlal edilmemesi merkezi otoritenin asıl motivasyonu olmalıdır<sup>21</sup>. 4721 sayılı Türk Medeni Kanun gereği, gerçek kişinin hak ehliyeti vardır<sup>22</sup>. Kişiler hak ehliyetleri neticesinde; hukuk düzeni içerisinde eşit haklara ve borçlara sahip olma konusunda eşittir. Bu minvalde cevaplanması gereken soru; Aşı reddinin bir hak olup olmadığı olacaktır.

Aşı reddine, kişinin doğuştan kazandığı hak ve özgürlükler çerçevesinde bir yaklaşım sağlandığında; T.C. Anayasası'nın "Temel Haklar ve Ödevler" başlıklı ikinci kısmı altında yer verilen "Temel Hak ve Özgürlüklerin Niteliği" kenar başlıklı on ikinci maddesi, "Temel Hak ve Hürriyetlerin Sınırlanması" kenar başlıklı on üçüncü maddesi ve "Kişinin Dokunulmazlığı, Maddi ve Manevi Varlığı" kenar başlıklı on yedinci maddesi cevap niteliğindedir.

Yukarıda belirtilen ilgili yasal mevzuat kapsamında; mutlak dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak<sup>23</sup> ve hürriyetlere sahip olan kişinin<sup>24</sup>, temel hak ve hürriyetlerinin özlerine dokunulmaksızın ancak kanun<sup>25</sup> ile sınırlandırılabilirliği, keza kişinin vücut dokunulmazlığının tıbbi zorunluluklar ile kanunda belirtilen haller dışında ihlal edilemeyeceği anlaşılmaktadır<sup>26</sup>.

Bu minvalde; aşı reddinin bir hak olduğu kabulü ile tek istisnasının 06/05/1930 yılında resmi gazetede yayımlanmış, gerek kullanılan dil gerekse de kapsam içeriği itibarıyla acil bir güncellemeye ihtiyaç duyduğu anlaşılan, 1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Yasası olduğu anlaşılmaktadır. 1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Yasası'nın "Türkiye dahilinde her fert çiçek aşısı ile mükerrenen aşılamağa mecburdur..." şeklindeki seksen sekizinci maddesi gereğince kişinin doğuştan kazandığı temel hak olan vücut dokunulmazlığı kanun ile sınırlandırıldığı görülmektedir.

Aşı reddinin ancak kanunların izin verdiği müddetçe bir hak olduğunun kabulü ile çalışmaya devam edildiğinde; Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre, aşılama çalışmaları sonucunda geline aşama itibarıyla Türkiye, 2002 yılında çocuk felci hastalığından arındığı raporlanmıştır<sup>27</sup>.

Aşılama çalışmalarına Türkiye özelinde devam etmek gerekirse; özellikle son 10 yıllık süreçte yüksek başarı sağlandığını söylememiz mümkündür<sup>28</sup>. Aşı teşkilatının gelişmesi, uygun saklama ortamlarının iyileştirilmesi, sağlık çalışanları ve halk nezdinde aşılama ile ilgili bilgilendirmelerin somutlaştırılması, ulaşımın ve nakletmenin gelişmesi gibi etkenler sayesinde kişilerin aşıya ulaşması kolaylaşmıştır.

Aşı kararsızlığı ve aşı reddi kavramları kuşkusuz farklı motivasyonları içerlerinde barındırırlar. Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımlamasına göre; aşı kararsızlığı ile tanımlanan grupta, aşıya ulaşılabilirlik mümkün iken, birtakım aşılama uygulamalarında tereddüt hasıl olması veya aşıya karşı tepkilerinin bulunmamasına rağmen, aşıya erişimin kısıtlı kaldığı kişilerin bulunduğu belirtilirken; aşı reddi ile tanımlanan kitlenin tereddütten ziyade kesin bir şekilde aşıya karşı ret yönünde tavırlarının bulunduğu belirtilmiştir<sup>29</sup>.

## ASHI REDDİNİN TARİHİ GELİŞİMİ

Aşı karşıtlığı, aşı çalışmalarının hızlanması ve başarılı sonuçlar vermesinin doğal sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Etkili ve denetlenebilir faz çalışmalarının neticesinde ortaya çıkan aşılama ile aşı karşıtlığı direnci gösteren kesimin oluşması madalyonun iki yüzü olarak düşünülebilir. İki karşıt olgu birbirine refleks gösteren dinamiklere haizdir. İlk bilimsel aşılama takvimi, kaynaklara göre; 1796 yılında sığırcı çiçeği hastalığına karşı

<sup>18</sup> Ataç and Aker (n 2) 42

<sup>19</sup> Ferit Kuşçu and Emin Ediz Tütüncü, 'Kitle Bağışıklığı Ve Kızamık' (2015) 4(1) Türkiye Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji Uzmanlık Derneği Haber Dergisi 1, 1-4

<sup>20</sup> Ahmet Kılıçoğlu, 'Şeref Haysiyet ve Özel Yaşama Basın Yoluyla Saldırlardan Hukuksal Sorumluluk' (Ankara Turhan Kitabevi 2016), 3

<sup>21</sup> Osman Doğru, 'Yaşama Hakkı Anayasa Mahkemesi Bireysel Başvuru El Kitabı-5' (Ankara MRK Baskı 2018), 41

<sup>22</sup> Hüseyin Hatemi, 'Kişiler Hukuku', (İstanbul On İki Levha Yayıncılık 2021), 6-8

<sup>23</sup> Kemal Oğuzman, Özer Seliçi and Saibe Oktay Özdemir, 'Kişiler Hukuku Dersleri' (İstanbul Filiz Yayınevi 2020), 78

<sup>24</sup> Zafer Kahraman, 'Medeni Hukuk Bakımından Tıbbi Müdahaleye Hastanın Rızası' (2016) 7(1) İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi 482, 479-509

<sup>25</sup> Arda Atakan, 'Temel Hak ve Özgürlüklerin Sınırlanması ve Sınırlamanın Sınırları Oluşturan Ölçütler', 3-27

<sup>26</sup> Serap Helvacı, 'Gerçek Kişiler', (İstanbul Legal Yayınevi 2017), 103

<sup>27</sup> < [https://www.who.int/health-topics/vaccines-and-immunization#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/vaccines-and-immunization#tab=tab_1) > erişim tarihi:30 Temmuz 2022

<sup>28</sup> Talip Yiğit, Bayram Özcan Oktay, Cansu Nur Özdemir and Semra Moustafa Pasa 'Aşı Karşıtlığı ve Fikri Gelişimi' (2020) 7(53) 1247, 1244-1261

<sup>29</sup> Emel Gür, 'Vaccine hesitancy - vaccine refusal' (2019) 54(1) Türk Pediatri Arşivi 1, 1-2

Edward Jenner'in geliştirdiği aşı ile başlamıştır<sup>30</sup>. Lakin dönem itibarıyla skolastik düşüncenin yankılarının devam ettiği Avrupa ülkelerinde din adamları; aşılana bireylerin sığırlara dönüşeceği ve büyük baş hayvanlarla birlikte olacağı yönünde sözde mitolojik söylentiler yaymaları aşılama çalışmalarını sekteye uğramıştır<sup>31</sup>.

18. yüzyılın son çeyreğinde geliştirilen ve günümüzde -çağın ötesi- şeklinde değerlendirilen aşılama; büyük kitlelere hitap eden, yüksek etki alanına sahip din adamlarınca kara propagandaya maruz bırakılmıştır<sup>32</sup>. Dini liderlerin; hastalıkların Tanrılar tarafından kötü ruha sahip bedenleri bu dünyada cezalandırmak amacıyla gönderildiği, kim ki bu hastalığa karşı aşı ile tedavi olmaya kalkışırsa; bunun Tanrı'ya karşı gelmek ile eş değer olduğu ve aşı yaptıranların aslında şeytana uydukları, hastalıkların Tanrı'nın kırbağı olduğu, hastalıklara karşı savaşmanın Tanrı'nın iradesini engellemekten ibaret olduğu yönündeki açıklamaları neticesinde aşılama oranlarında düşüş yaşanmıştır<sup>33</sup>.

1840 yılında İngiltere'de ilk defa aşı kanunu çıkarılmıştır<sup>34</sup>, bu kanun hükümlerine göre sosyal devlet ilkesinin bir yansıması olarak toplumun zengin, fakir her kesiminin aşılama amaçlanarak, aşılamanın yasallaştırıldığı görülmektedir. İlerleyen zamanlarda, kanun hükümlerinin toplumda istenilen bağımsızlığın oluşturulmasında yetersiz kaldığı görülmüş ve 1853 yılında kanun güncellenerek aşı bir seçenek vasfından çıkarılmış ve zorunlu kılınmıştır. Bu kapsamda aşı karşıtlarına yönelik caydırıcılık motivasyonu ile hareket edilerek; para cezalarına ve hapis cezaları gibi yaptırımlar öngörülmüştür<sup>35</sup>.

Her seferinde bir öncesine kıyasla aşı karşıtlarına yönelik daha ağır yaptırımlar içeren kanunların, katı bir şekilde uygulanmaya devam etmesi, kitlesel boyutta aşı karşıtı hareketlerinin oluşmasını kaçınılmaz kılmıştır. 1854 yılında John Gibs 'Tıbbi Özgürlüklerimiz' tarafından yazılan kitap aşı karşıtı hareketlenmesinin öncü dalgasını oluşturmuştur. Bu yayının devamı şeklinde yazılı, görsel ve işitsel alanda ses getiren açıklamalar yapan birçok aşı karşıtı hareket oluşmuştur<sup>36</sup>. Aşı karşıtlarının gösterdiği bu reflekslermerkezi otoritenin, toplum bağımsızlığını sağlama yönündeki dinamiği zeval vermiştir.

Kitlesel aşı karşıtı gösteriler, İngiltere yönetimini bir orta yol bulmaya itmiş; böylelikle hem aşı karşıtlarının motivasyon kaynaklarını inceleyecek, etki tepki mekanizması ile anlamlandıracak; hem de aşılama çalışmalarının kitleler üzerindeki olumlu sonuçlarını ortaya çıkaracak ve aşılama ile önlenebilen hastalıkların altının çizilecek bir komisyon kurulması kararı alınmıştır<sup>37</sup>. Bu amaç ile Kraliyet Komisyonu kurulmuştur. Kraliyet Komisyonu aşı çalışmaları ve aşı reddi olmak üzere meseleyi her iki yönü ile de çözümleme misyonu ile hareket etmiştir. Komisyonun 1896 yılında sunduğu raporda; aşılama çalışmalarının insan sağlığının iyileştirilmesi ve korunması gibi toplum bağımsızlığının oluşmasında oldukça etkili olduğu belirtilip ayrıca; devletin, aşılama çalışmalarının hızlanması ve yaygınlaşması amacıyla kanunlarda kümülatif düzenlemelere hükmetmemesi gerektiğinin altı çizilerek, aşı karşıtlarına karşı onları anladıkları ve isteklerine saygı duyulacağı mesajı verilmiştir<sup>38</sup>.

Kraliyet Komisyonunun raporu üzerine 1898 yılında oluşturulan yasal düzenleme ile, önceki aşı yasalarına kıyasla sert müeyyidelerden kaçınılmış ve ilk defa vicdani ret kavramından bahsedilmiştir<sup>39</sup>.

19. yüzyılın ikinci yarısında İngiltere'de oluşan aşı karşıtlığı dalgası Amerika Birleşik Devletleri'ne de vurmuş ve aşı karşıtı büyük kitleler meydana gelmiştir<sup>40</sup>. Aşı karşıtlarının dinamikleri git gide artarken 1907 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk aşı karşıtı konferans düzenlenmiş ve bu konferansı takiben Amerikan Anti Aşı Derneği kurulmuştur<sup>41</sup>.

Aşı çalışmaları sistematığının şekillendiği, toplumun bilgilendirilmesi yönünde adımların atıldığı 20. yüzyılın ortalarında; geçmiş yüzyılın kabusu olan çiçek hastalığı ile artık etkin bir şekilde savaşılmaya başlanmış ve

<sup>30</sup> < <https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77801/turkiyede-asinin-tarihcesi.html> > erişim tarihi 08 Ağustos 2022

<sup>31</sup> Didem Doğanılmaz Duman and Ece Ünür, 'Özne ve Söylem Bağlamında Aşı Karşıtı Protestoların Toplumsal Hareketler Sosyolojisi Kapsamında İncelenmesi' (2022) 10(1) Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi 101, 98-127

<sup>32</sup> Doğanılmaz Duman and Ünür (n 31) 101-102

<sup>33</sup> Selim Badur, 'Aşı Karşıtı Gruplar ve Aşılar Karşı Yapılan Haksız Suçlamalar' (2011) 25 (Ek 2) ANKEM Dergisi 82, 82-83

<sup>34</sup> İrem Mülhür, Şerife Yılmaz and Pınar Soylu, 'Geçmişten Günümüze Aşı ve Aşılama' (2022) 1(1) Journal of Medical Topics & Updates 35, 32-36

<sup>35</sup> Çiğdem Kader, 'Aşı Karşıtlığı: Aşı Kararsızlığı ve Aşı Reddi' (2019) 4(3) ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi 377, 378-379

<sup>36</sup> Selin Atalay, 'Sosyolojik Bakış Açısından Aşı Karşıtlığı ve Halk Sağlığı in Tuğba Yılmaz (ed.) Psikoloji, Sosyoloji ve Coğrafya Bakış Açısından Sağlık İçinde (Ankara Berikan Yayıncılık 2019), 61-92

<sup>37</sup> Doğanılmaz Duman and Ünür (n 31) 102

<sup>38</sup> Kader (n 35) 379

<sup>39</sup> İbid 379

<sup>40</sup> Doğanılmaz Duman and Ünür (n 31) 102

<sup>41</sup> Melike Yavuz, 'Aşı Karşıtlığının Tarihiçesi' (2018) 33(3) Toplum ve Hekim Dergisi 187, 190-191

salgın boyutundaki sonuçları hafifletilmiştir. Aşı çalışmaları kapsamında oldukça verimli olan bu tarihlerde tetanoz, difteri ve boğmaca gibi hastalıklara karşı aşı geliştirme çalışmaları tamamlanıp, halka arz edilmiştir<sup>42</sup>.

Aşı karşıtlarının 20. yüzyıldaki en büyük motivasyonlarından biri aslında senaryodan ibaret olan, Gastroenterolog Andrew Wakefield ve arkadaşlarına ait bir çalışmadır<sup>43</sup>. 1998 yılında Lancet Dergisi'nde yayınlanan bu çalışmada kabakulak, kızamık, kızamıkçık hastalıklarının önlenmesi için genç yaşta aşılanan bireylerin otizm semptomları gösterdikleri iddia edilmiştir<sup>44</sup>. Çalışmaya konu on iki çocukta aşı sonrası gözlemlerini aktaran Wakefield ve ekibince hazırlanan rapora göre; kabakulak, kızamık, kızamıkçık hastalıklarının önlenmesi için geliştirilen aşıda, otizm hastalığının dinamikleri bulunmaktaydı<sup>45</sup>.

Uluslararası mecrada da epeyce ses getiren bu çalışma, bilimsel geçerlilik ölçütlerinden yoksundu. Şöyle ki çalışmanın; deneklere ait genetik verilerin aşı öncesi ve sonrası objektif esaslar ile incelemediği, nörolojik değerlendirme adına herhangi bir araştırmaya yer vermediği, olguların kül halinde değil; sadece bir kısmının cımbızlanarak aktarılması ile oluşturulduğu kül halinde değerlendirildiğinde aşı karşıtlarına yönelik gerçekleşen bir algı operasyonundan ibaret olduğu anlaşılmıştır<sup>46</sup>.

Keza büyük yankı uyandıran bu çalışmanın, kısa bir süre sonra bir aldatmacadan ibaret olduğu anlaşılmıştır. Andrew Wakefield ve arkadaşlarına; kabakulak, kızamık, kızamıkçık aşısı olan çocukların ebeveynlerini devlete karşı açılan davada temsil eden avukat tarafından, aşının otizm ile bağlantısı olduğunu iddia eden bir yayın çıkarmaları neticesinde maddi menfaat sağlandığı tespit edilmiş ve meslek etiği gibi birçok ilkenin unutulduğu, bilimsel çalışma niteliği bulunmayan, muvazaalı maddi tatmine haiz, bilim tarihi için büyük bir utanç kaynağı olan bu sözde araştırma Lancet Dergisi'nden kaldırılmış olmakla beraber ilgili kişiler cezai yaptırımlar işlenmiştir<sup>47</sup>.

## AŞI REDDİNDE BULUNAN İNSANLARIN MOTİVASYON KAYNAKLARI

İradelerini aşı reddi yönünde açıklayan insanların sahip oldukları motivasyonları altı başlık altında inceleyebiliriz.

### Aşıların İçerisinde Bulunan Civa Vücuda Zarar Veriyor mu?

Aşılama çalışmalarının hızlı bir ivmeyle yükseldiği 20. yüzyılın ilk yarısında, aşının küçük enjeksiyonlar içerisinde muhafaza edilmesi söz konusu değildi; aşılar büyük ampüllerde saklanıp, her aşı uygulaması öncesi bu ampül açılarak içerisinden enjekte miktarı kadar sıvı alınıp tekrar kapağın kapatılması şeklinde bir döngü vardı<sup>48</sup>. Ampüllerin saklama koşullarına her ne kadar riayet edilmeye çalışılsa da, her aşı öncesinde enjekte miktarı için yapılan kaynak aktarımında, aşının bakteriyel kontaminasyona uğraması söz konusu oluyordu<sup>49</sup>.

Aşıların daha uygun ortamlarda saklanabilmesi ve içeriğindeki muhtelif etken maddelerin özelliğini kaybetmemesi amacıyla 1930'lu yıllarda aşının içerisinde anti-mikrobiyal özelliğe sahip organik civa türevi eklenmeye başlamıştır<sup>50</sup>.

Sümerler Uygarlığı'ndan itibaren bilinen civa, 'Hg' sembolü ile gösterilir ve atom numarası 80 olan bir elementtir<sup>51</sup>. Atom numarası 20'den büyük olması, toksisite ve kirliliğe sebep vermesi<sup>52</sup>, insanlar tarafından oluşturulamaz veya yok edilemez halleri sebebiyle Civa ağır metaller arasında sayılır<sup>53</sup>.

Çoklu doz içeren aşıların içerisinde yer alan anti-mikrobiyal madde ise; civa bileşiği olan tiomersal bileşiktir. Elementler bileşik haline geldiklerinde kendilerine özgü tepkimelerini kaybedip, yeni bir kimliğe bürünürler<sup>54</sup>. Örnek, mutfakta kullanılan kabartma tozu aslında bir bileşiktir<sup>55</sup>. Sodyum bikarbonat NaHCO<sub>3</sub> şeklinde gösterilen kabartma tozu içeriğinde bulunan Sodyum metali (NA), oldukça yanıcı ve patlayıcı özelliğine sahipken; NaHCO<sub>3</sub> bileşiğinde bu özelliğini göstermez. Bu minvalde; aşı içerisinde bulunan organik civa türevi de kendi özelliğini kaybederek bileşik oluşturan bir elementten ibarettir.

<sup>42</sup> Melahat Akdeniz and Ethem Kavukçu, 'Aşılama ve Aşıların Tarihçesi' (2016) 8(2) Klinik Tıp Aile Hekimliği Dergisi 11, 12-16

<sup>43</sup> Önder Kılıçarslan 'Aşı Karşıtlığı Tarihçesi' in Cengiz Yakıncı (ed.) Güncel Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları (Akademisyen Yayınevi 2020) 30-31

<sup>44</sup> Alpay Azap, 'Aşı Karşıtlarının İddiaları ve Gerçekler' 2

<sup>45</sup> Barutçu, Çay and Evliyaoğlu (n 1) 245

<sup>46</sup> Hüseyin Haydar Kutlu and Mustafa Altındış, 'Aşı Karşıtlığı' (2018) 23(2) Flora Dergisi 47,53-55

<sup>47</sup> Ataç and Aker (n 2) 42

<sup>48</sup> Kader (n 35) 382

<sup>49</sup> Azap (n 44) 6

<sup>50</sup> Kılıçarslan (n 43) 34

<sup>51</sup> < [https://www.mta.gov.tr/v3.0/metalikmadenler/civa#:~:text=S%C3%BCmerler%20zaman%C4%B1ndan%20beri%20bilinen%20e%C4%B1va,%2Fs%C4%B1v%C4%B1%20g%C3%BCm%C3%BC%C5%9F\)%20s%C3%B6z%C3%BC%C4%9F%C3%BCnden%20gelir](https://www.mta.gov.tr/v3.0/metalikmadenler/civa#:~:text=S%C3%BCmerler%20zaman%C4%B1ndan%20beri%20bilinen%20e%C4%B1va,%2Fs%C4%B1v%C4%B1%20g%C3%BCm%C3%BC%C5%9F)%20s%C3%B6z%C3%BC%C4%9F%C3%BCnden%20gelir) > erişim tarihi 13 Ekim 2022

<sup>52</sup> Emel Örün and S. Songül Yalçın, 'Kurşun, Civa, Kadmiyum: Çocuk Sağlığına Etkileri ve Temasının Belirlenmesinde Saç Örneklerinin Kullanımı' (2011) 3(2) Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi 73, 73-77

<sup>53</sup> Tolgahan Seven, Büşra Can, Begüm Nur Darende and Sevda Ocak, 'Hava ve Toprakta Ağır Metal Kirliliği' (2018) 1(2) 92, 91-103

<sup>54</sup> < [https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/17712/mod\\_resource/content/1/molekul%20ve%20formuller.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/17712/mod_resource/content/1/molekul%20ve%20formuller.pdf) > erişim tarihi 13 Ekim 2022

<sup>55</sup> < <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/kabartma-tozu-nasil-kabartir> > erişim tarihi 13 Ekim 2022

2000’li yılların başında çok dozlu flakon aşısı programına konu tiomersal içeren ampüller, kullanım pratiğinin olmaması sebebiyle uygulamadan kalkması ile tek dozlu aşılarla geçilmiş, akabinde çoklu doz aşıların kullanımının sonlanması neticesinde civa bileşiğinin aşısı içerisinde daha fazla kullanımına lüzum görülmemiştir<sup>56</sup>.

### Aşılar ile Vücuda Alınan Alüminyum Miktarı Zararlı Mı?

Alüminyum tuzlarının aşısı içerisindeki görünümü adjuvan maddedir. Adjuvan, aşısı içeriğindeki en önemli maddedir<sup>57</sup>. Özellikle kanser tedavisinde sıklıkla kullanılan adjuvan; daha az madde kullanılmasına rağmen, koruma kalkını oluşturmada daha fazla etki görülmesine sebep veren maddedir<sup>58</sup>. Adjuvan, sağlık dünyasında kabul görmüş ve çeşitli alanlarda uygulama bulan bir çok ilaçta etken maddedir.

Aşısı içerisindeki antijen oranını düşük tutulmasını sağlayan adjuvan madde kaynağı alüminyum tuzları 20. yüzyılın başlarında etken madde olarak aşılarla eklenmeye başlanmıştır<sup>59</sup>.

Aynı civa gibi alüminyumun da vücuda zararlı olduğu bilimsel veriler ile ispatlanmıştır<sup>60</sup>.

Ortalama bir insan vücudu yaklaşık olarak 35 mg alüminyum içerir<sup>61</sup>. Bu miktarın %50’si ciğerlerde, %25’i yumuşak dokularda, %25’i kemiklerde bulunur. Alüminyumun doğada en sık rastlanan üçüncü element olması sebebiyle de günlük hayat akışında da birçok defa karşı karşıya kalınır, keza aşılar ile vücuda alınan alüminyum miktarı doğada hali hazırda insan bedeninin maruz kaldığı alüminyum miktarından düşüktür<sup>62</sup>.

Bir örnek ile devam etmek gerekirse; ek gıdaya geçiş yapmamış ve anne sütüyle beslenen 6 aylık bir bebeğin vücudunda ortalama 10 mg alüminyum bulunmaktadır. 6 aylık bebeğin doğumundan itibaren olduğu aşılar ile vücuduna aldığı alüminyumun miktarı ise yalnızca 4 mg’dır<sup>63</sup>.

Türkiye Alüminyum Sanayiciler Derneği’nin ‘Alüminyum ve Sağlık’ konulu araştırmasında yer alan alzheimer ve alüminyum başlığında, alüminyumun alzheimer hastalığına sebep olmadığı belirtilmiştir<sup>64</sup>. Keza alüminyumun, alzheimer hastalığına sebep olduğunun kesin bir şekilde ispatlanmadığını belirtir birçok çalışmada mevcuttur<sup>65</sup>.

Her ne kadar kişi aşısı neticesinde vücuduna gelen alüminyum miktarından tereddüt etse de; bu durumdan ziyade, kontrolsüz sanayileşme sebebiyle kirlenen hava, yüksek miktarda deterjan-çamaşır suyu teması, tava, tencere, alüminyum folyo gibi mutfak gereçleri, sigara dumanı şeklinde çoğaltılması mümkün örneklerde aşısının barındırdığı alüminyumun kat ve kat fazlasına maruz kalındığı bilinmektedir.

### Aşıların İçerisinde Domuz Jelatinini Bulunuyor mu?

Sığır, tavuk, domuz gibi hayvanların kollajen dokularından elde edilen jelatin aşıların içeriğine eklenerek; nitelik kaybı yaşamadan uygulanmasına ve korunmasına sebep olur<sup>66</sup>. Günümüz lojistik imkanları ile Avrupa kıtasında oluşturulan aşısı kısa bir süre sonra ülkemize veya diğer kıtalara ulaşmaktadır. Jelatin ile amaçlanan; aşısının yolculuğu sırasında içerisindeki maddelerin etken sıfatını kaybetmemeleri yani stabilizasyonun sağlanmasıdır<sup>67</sup>.

Aşısı reddinde bulunan kişilerin motivasyonları dini hassasiyetlerinden de kaynaklanabilir. Örneğin aşıların içerisindeki jelatin maddesinin domuzdan elde edildiğinden endişe eden kitle aşısı reddi yönünde iradesini açıklayabilmektedir<sup>68</sup>.

Türkiye’de kullanılan aşıların içerisindeki jelatin, domuz menşeli değildir. Kullanılan aşılardaki jelatin, sığır kaynaklıdır<sup>69</sup>. Bunun yanı sıra aşıların prospektüsünde içerisinde bulunan maddeler incelenerek, jelatin içeriği

<sup>56</sup> Mehmet Evren Öztürk, Aşılarda Kullanılan Koruyucu ve Adjuvan Maddelerin Olası Toksik Etkilerinin Değerlendirilmesi, (hacettepe.edu.tr,14Ocak2022)<<http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/25962/10322325.pdf?sequence=1>> erişim tarihi 21 Eylül 2022

<sup>57</sup> Öztürk (n 56) 9

<sup>58</sup> Gökçe Banu Acar, ‘Adjuvan Kemoterapi Alan Meme Kanseri Kadınlar Roy Adaptasyon Modeline Göre Verilen Semptom Yöntemi Danışmanlığının Fonksiyonel Duruma Etkisi’ 28

<sup>59</sup> Azap (n 44) 6

<sup>60</sup> Hasan Türkez and Mokhtar Ibrahim Yousef , ‘İnsan Lenfositlerinde Alüminyum ile Uyarılmış Genotoksitesite Üzerine Propolis Etkisi’ (2009) 9(2) AKÜ Fen Bilimleri Dergisi 15, 18

<sup>61</sup> Özgür Akman, Sema Atasever, Ecem Güçlü and Gözde Gümüş, ‘Alüminyum ve İnsan’ 3-5

<sup>62</sup> Azap (n44) 6

<sup>63</sup> Kader (n 35) 384

<sup>64</sup> < <http://talsad.org.tr/wp-content/uploads/2019/05/Aluminyum-ve-saglik.pdf> > erişim tarihi 13 Ekim 2022

<sup>65</sup> İnci Kıran, ‘Alüminyum Kimyasal Türlerinin Ölçümünün İncelenmesi’ 18; Mustafa Volkan Düzgün and Ayşegül İşler Dalgıç, ‘Toplum Sağlığı İçin Giderek Artan Tehlike Aşısı Reddi Önlenebilir Mi?’ (2019) 17(2) Güncel Pediatri Dergisi 429, 424-434

<sup>66</sup> Mustafa Altındış, ‘Artan Aşısı Karşıtlığı Eğilimi; Nedenleri ve Sonuçları’ (2017) 2018(45) Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi 85-86, 82-87

<sup>67</sup> Kader (n 35) 384

<sup>68</sup> Talip Demir, ‘Aşısı Karşıtlı Tutumların Sosyokültürel ve Dini Boyutları’ (2021) 2(2) Selçuk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi 287, 275-291

<sup>69</sup> < <https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77806/asi-icerikleri.html> > erişim tarihi 13 Ekim 2022

kolaylıkla denetlenebilir. Gelişen sağlık sektörü ile birlikte içerisinde jelatin maddesi bulunmayan ikame aşılar pazara sürülmüş ve kişilere seçim şansı sunulmuştur. T.C. Sağlık Bakanlığı'nın bilgilendirmesine göre; tartışma konusu jelatin her aşıda mutlak surette bulunması şart bir madde değildir, örneğin COVID-19 aşısında jelatin bulunmamaktadır<sup>70</sup>.

Aşının içerisinde bulunan jelatin, sayısız kez işleme maruz kaldığından domuz DNA'sına sahip değildir<sup>71</sup>. Bu konuda açıklama yapan, Dünya İslami Tıp Birimleri Örgütü de aşılarda bulunan domuzdan elde edilen jelatinin birçok kez işlendiği ve artık transformasyona uğradığını belirterek, dini açıdan herhangi bir hassasiyet oluşturmadığı yönünde 1995 yılında yayın yapmıştır<sup>72</sup>.

### **Aşıların İçerisinde Ölü Doğan Fetüslerden Parça Bulunuyor Mu?**

Aşı karşıtlarını etkileyen bir diğer dinamik ise; aşıların ölü doğan bebeklerden veya kürtaj sonucu alınan insan fetüsünden gelen dokuları barındırdığı düşüncesi olmuştur<sup>73</sup>.

1960 yılında aşı çalışmalarında ölü iki tane fetüsten doku alındığı doğru olmakla birlikte bilim insanları, yaşamsal fonksiyonları evvelden tıbbi sebeplerle anne karnında iken son bulmuş fetüsleri inceleme konusu yapmışlar ve incelemeye konu ölü fetüs dokuları derhal kültür ortamına aktarılmış ve laboratuvar platformunda suni olarak üretilmeye başlanmıştır<sup>74</sup>.

Anlatımdan da açıkça anlaşılacağı üzere, aşı çalışmalarının geliştirilmesi için hiçbir gebelik kasti olarak sonlandırılmamıştır. Aksi durumun kabulü halinde ceza kanunu ilgili sevk maddesi gereğince bilim insanı hakkında hüküm kurulması kuvvetle ihtimaldir.

### **Aşıların Çocuklara Uygulama Takvimi Agresif Mi?**

Ebeveynlerin akıllarındaki öncelikli sorulardan bir tanesinde, çocuklarına doğumdan itibaren çok kısa aralıklarda birçok aşının uygulandığı takvim oluşturmaktadır<sup>75</sup>. T.C. Sağlık Bakanlığının resmi internet sitesinde, çocukluk dönemi için aşı takvimi paylaşılmaktadır<sup>76</sup>.

Doğumdan ilköğretim 8. Sınıfa kadarki süreci kapsayan bu takvime göre, çocukların birçok aşı ile önlenilebilir hastalığa karşı bağışıklık kazanmaları hedeflenmektedir.

'Aşı ile vücuda alınan alüminyum miktarı zararlı mı?' alt başlığında yer alan altı aylık bebek örneği üzerinden devam etmek gerekirse; ilk altı aydan sonra anne sütünden ayrılan ve ek gıda ile beslenen bir bebeğin, vücuduna aldığı antijen ve mikroorganizma sayısı 2000 ile 6000 arasında değişmekte iken; on üç yaşına kadar takvime göre aşılması tamamlanan çocuğun, vücuduna aşı kaynaklı aldığı toplam antijen sayısının 150 civarında kaldığı tespit edilmiştir<sup>77</sup>.

Çalışmalara göre zamanında aşılarını tamamlayan çocukların hastalanma oranlarında, takvime göre aşıları tam olmayan çocuklara nazaran oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir<sup>78</sup>. Bu minvalde; agresif olarak nitelendirilen aşılama programının; aslında sağlıklı bir neslin yetişmesindeki öneminin oldukça yüksek olduğu anlaşılmıştır.

### **Aşılar Otizme Sebep Olur Mu?**

Bu soru, ayrıntısıyla ikinci bölümde yer verilen Andrew Wakefield ve arkadaşlarının hazırlanan kurgudan ibaret, bilimsel veriler ile desteklenmeyen, maddi tatmin boyutunda muvazaalı "sözde" bilimsel araştırmalarından kaynaklanmaktadır. 1998 yılında Lancet Dergisinde yayımlanan; toplumun her sosyal ve kültürel kesiminde yankılanan çalışma maalesef 2000'li yılların ortasına kadar yayında kalarak; etki alanını ve kitlesini oldukça genişletmiştir<sup>79</sup>.

Lakin ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu; Wakefield'in, -otistik çocukların avukatlarının aşı şirketlerine açtıkları davada; avukatlar ile anlaşarak otizm semptomlarının kaynağının kızamık, kızamıkçık, kabakulak aşısı olduğu yönünde uzman görüşü bildirmesi için para aldığı anlaşılmıştır.

<sup>70</sup> < <https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77806/asi-icerikleri.html> > erişim tarihi 13 Ekim 2022

<sup>71</sup> Altındış (n 66) 85-86

<sup>72</sup> World Health Organization, Regional Office for the Eastern Mediterranean <<http://www.immunize.org/talking-aboutvaccines/porcine.pdf>> erişim tarihi 06 Ağustos 2022

<sup>73</sup> Demir (n 68) 287

<sup>74</sup> Kader (n 35) 384

<sup>75</sup> Sadık Akşit, 'Çocukluk Çağında Aşı Takvimi' (2007) 42(11) Türk Pediatri Arşivi Dergisi 28, 26-35

<sup>76</sup> < <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/haberler/asilama-takviminde-degisiklik-yapildi.html> > erişim tarihi 13 Ekim 2022

<sup>77</sup> Kader (n 35) 383

<sup>78</sup> Seltap Gülcü and Sevda Arslan, 'Çocuklarda Aşı Uygulamaları:Güncel Bir Gözden Geçirme' (2018) 8(1) Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi 40, 34-43

<sup>79</sup> Kutlu and Altındış (n 46) 53

hadisesinden etkilenmek bir yana bu aldatmayı aş karşıtlığına sebep olarak öne sürmekten çekinmemişlerdir<sup>80</sup>. Böylece; bilimsel alandaki vizesi iptal edilen çalışma; kamuoyunda etkisini kulaktan kulağa aktararak, ki her aktarımda kişilerce subjektif verilerin de dahil edildiği, etkilerini günümüze değin taşıyan içi boş bir balon halini almıştır.

Otizm spektrum bozukluğu, en basit anlatım ile bir nörolojik rahatsızlıktır<sup>81</sup>. Başlıca otizm belirtileri olarak; göz teması kurmama, sürekli ve tekrarlanan hareketlere karşı uyarılma, öğrenme metotlarına karşı duyarsızlık, tekdüze konuşma ve tonlama, hitap edilmesine rağmen geri cevap refleksi alınmaması gibi sınırlı ilgi ve aktivite örnekleri sayılabilir<sup>82</sup>. Lakin otizm hastalığının kaynağı henüz tespit edilememiş olmakla birlikte otizm semptomlarına; doğuştan, kalıtsal özellikler, DNA dizilimi mi yoksa çevre faktörlerinin mi sebep olduğu konusunda henüz bilim dünyasında bir görüş birliği oluşmamıştır.

Çalışma özelinde konu ele alınır; aşıların çocuklar üzerinde nörolojik aksaklığa, bozukluğa veya hasara yol açtığını gösterir herhangi bir bilimsel yayın bulunmamaktadır. Otizmin bilimsel ve genetik açıklamaları üzerinde birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür<sup>83</sup>. Bu yayınlarda, hastalığın farklı kimlik özellikleri değerlendirilmekle beraber ortak özellikleri, hastalığın sebepleri arasında aşı kaynaklı bir etkinin yer almamasıdır<sup>84</sup>.

## SONUÇ

Aşı, insanların mevcut veya muhtemel hastalıklardan korumasına imkan sağlayan, ulaşılabilir, pratik ve takip edilebilir bir uygulama mekanizmasına sahiptir. Her ne kadar aşı reddinde bulunan kitlelerin kendilerince haklı dinamikleri bulunsun da; belirli sebeplerle aşılanamayan kesmin toplumsal bağışıklığın sağlanması neticesinde salgın hastalıklara karşı korunmasında aşı en etkili yöntem kabul edilir.

Dünya Sağlık Örgütü'nce en büyük tehditlerden kabul edilen aşı reddi kavramı incelenirken; bu motivasyona sahip kişilerin toplumsal, dini hassasiyet, kültürel ve sosyal anlamda etkilendikleri faktörlerin belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir.

Aşı reddi en temelinde güven problemine dayanmaktadır. Bireyler gerek faz çalışmaları şeklinde örneklendirebileceğimiz bilimsel verilere gerekse de merkezi otoritelerce gerçekleştirilen açıklamalara yeteri kadar güvenmemektedirler. Aşı çalışmalarında başarıya ulaşmak ve toplumsal bağışıklığın sağlanmasında en kritik strateji; aşı reddinde bulunan bireylerin endişelerinin tespit edilmesi ve bu endişelerin kaynakları konusunda gerekli bilimsel tatmin edici açıklamaların gerçekleştirilmesidir. Zira, tarihi süreçte aşı reddinde bulunan bireylere karşı uygulanan müeyyideler ile istenen gayeye ulaşılmadığı anlaşılmaktadır.

Güncel durum itibarıyla kişilerin istedikleri bilgiye diledikleri kanalla ulaşmaları oldukça kolaydır. Bilgiye ulaşmak için en sık tercih edilen yöntem online ortamda gerçekleşir. Bu minvalde; merkezi otoritelerin, bilgi kirliliğini önleyerek, propaganda çalışmalarını engelleyerek, aşı konusunda gerçekleştirilen açıklamaları bilimsel anlamda denetleyerek inandırıcı kılma yönünde bir ödevi olduğu sabittir.

Geçmişten bugüne, birçok farklı etken ile birlikte gelişen insan, sanayi, endüstri, tarım, bilim, ekonomi, dünya düzeni ile birlikte aynı evrim ve mutasyon sürecinden bakteri, virüs, hastalık etimolojileri, kalıtsal ve kronik rahatsızlıkların da geçtiği görülmektedir. Çağımızın ihtiyaçları değerlendirilerek, toplumsal bağışıklığın gerçekleştirilmesi arzusuna en uygun yaklaşımın kapısı ancak, temel insan hak ve özgürlüklerinin esas alındığı uygulanabilir ve denetlenebilir refleksler ile açılacaktır.

## KAYNAKÇA

1. Acar G. B. (2019). "Adjuvan Kemoterapi Alan Meme Kanseri Kadınlar Roy Adaptasyon Modeline Göre Verilen Semptom Yöntemi Danışmanlığının Fonksiyonel Duruma Etkisi", Doktora Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2. Ağır S. (2020). "Osmanlı'da Karantina Uygulama Süreçleri ve Tepkiler(1865-1914)", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
3. Akdeniz M.&Kavukçu E. (2016). "Aşılama ve Aşıların Tarihçesi" Klinik Tıp Aile Hekimliği Dergisi 8(2):11-28.

<sup>80</sup> İbrahim Topçu and Nazım Nasuhbeyoğlu, 'Gen Düzenlemeleri Teknolojileri Bağlamında CDVİD-19 Aşı Çalışmaları ve Etik Sorunlar' (2020) 25(3) Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi 280, 274-284

<sup>81</sup> Gül Sultan Özeren, 'Otizm Spektrum Bozukluğu(OSB) ve Hastalığa Kanıt Penceresinden Bakış' (2013) 4(2) Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi 58, 57-63

<sup>82</sup> Şahin Bodur and Şebnem Sosyal, 'Otizm Erken Tanısı ve Önemi' (2004) 13(10) Sürekli Tıp Eğitim Dergisi 394-397, 394-398

<sup>83</sup> Elif Funda Şener and Yusuf Özkul, 'Otizmin Genetik Temelleri' (2013) 22(1) Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences) 86, 88-89

<sup>84</sup> Işık Karakaya, 'Otizm ve Aşılar Arasında Bir İlişki Var mı?'(2018) 33(3) Toplum ve Hekim Dergisi 213, 213-216

4. Akman Ö.;Atasever S.;Güçlü E.&Gözde Gümüş G. (2011). “Alüminyum ve İnsan”, XIII. Öğrenci Sempozyumu Çalışma Grubu Sunumları, 17-18 Mayıs 2011, Başkent Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
5. Akşit S. (2007). “Çocukluk Çağında Aşı Takvimi” Türk Pediatri Arşivi Dergisi, 42(11):26-35.
6. Altındış M. (2017). “Artan Aşı Karşıtlığı Eğilimi; Nedenleri ve Sonuçları” Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi, 2018(45):82-87.
7. Arabacı Z. (2017). “Birinci Dünya Savaşı Öncesi ve Savaş Döneminde Aşılama Uygulamaları ve Hemşirelik”, Kastamonu Sağlık Akademisi Dergisi, 2(1):40-50.
8. Atakan A. (2006). ‘Temel Hak ve Özgürlüklerin Sınırlanması ve Sınırlamanın Sınıırını Oluşturan Ölçütler’, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hukuk Ana Bilim Dalı Kamu Hukuk Bilim Dalı, İstanbul.
9. Atalay S. (2019). “Sosyolojik Bakış Açısından Aşı Karşıtlığı ve Halk Sağlığı” (Ed. Tuğba Yılmaz) Psikoloji, Sosyoloji ve Coğrafya Bakış Açısından Sağlık İçinde, ss. 61-93, Berikan Yayıncılık, Ankara.
10. Ataç Ö.&Aker A. A. (2014). “Aşı Karşıtlığı”, Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi, İlkbahar(30):42-47.
11. Azap A. (2019). “Aşı Karşıtlarının İddiaları ve Gerçekler”, KLİMİK, Türk Klinik Mikrobiyoloji ve İnfeksiyon Hastalıkları Derneği, www.klimik.org.tr.
12. Bodur Ş.&Sosyal Ş. (2004). “Otizm Erken Tanısı ve Önemi”, Sürekli Tıp Eğitim Dergisi, 13(10):394-398.
13. Badur S. (2011). “Aşı Karşıtlı Gruplar ve Aşılara Karşı Yapılan Haksız Suçlamalar”, ANKEM Dergisi, 25(Ek 2):82-86.
14. Barutçu A.;Çay E.&Evliyaoğlu N. (2021). “Çiçek Hastalığı Epidemisinde Covid-19 Pandemisine; Aşı Kararsızlığı ve Aşı Reddi”, Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 30(4):243-250.
15. Demir T. (2021). “Aşı Karşıtlı Tutumların Sosyokültürel ve Dini Boyutları”, Selçuk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi, 2(2):275-291.
16. Doğanılmaz Duman D.&Ünür E. (2022). “Özne ve Söylem Bağlamında Aşı Karşıtlı Protestoların Toplumsal Hareketler Sosyolojisi Kapsamında İncelenmesi”, Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi, 10(1):98-127.
17. Doğru O. (2018). “Yaşama Hakkı Anayasa Mahkemesi Bireysel Başvuru El Kitabı-5”, ss. 41, MRK Baskı, Ankara
18. Düzgün M. V.&İşler Dalgıç A. (2019). “Toplum Sağlığı İçin Giderek Artan Tehlike Aşı Reddi Önlenebilir Mi?”, Güncel Pediatri Dergisi, 17(2):424-434.
19. Eroğlu H.;Diñç G.&Şimşek F. (2014). “Osmanlı İmparatorluğunda Tekih-i Cüderi”, Millî Folklor Dergisi, 26(101):193-208.
20. Gülcü S.&Arslan S. (2018). “Çocuklarda Aşı Uygulamaları:Güncel Bir Gözden Geçirme”, Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8(1):34-43.
21. Gür E. (2019). “Vaccine Hesitancy - Vaccine Refusal”, Türk Pediatri Arşivi, 54(1):1-2.
22. Hatemi H. (2021). “Kişiler Hukuku”, ss.6-8, On İki Levha Yayıncılık, İstanbul
23. Helvacı S. (2017), ‘Gerçek Kişiler’,ss.103, Legal Yayınevi, İstanbul
24. Kader Ç. (2019). “Aşı Karşıtlığı: Aşı Kararsızlığı ve Aşı Reddi”, ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi, 4(3):377-388.
25. Kahraman Z. (2016). “Medeni Hukuk Bakımından Tıbbi Müdahaleye Hastanın Rızası”, İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 7(1):479-509
26. Karabulut M. (2016). “Osmanlı İmparatorluğu’nda 19. Yüzyılda Değişim Süreci, Sosyal ve Kültürel Durum”, Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2):49-65.
27. Karakaya I. (2018). “Otizm ve Aşılarda Bir İlişki Var mı?”, Toplum ve Hekim Dergisi, 33(3):213-216.
28. Karakılıç C. (2021). “Osmanlı Devletinden Çiçekle Mücadelede Kullandığı Yöntemler (1908-1918)”, Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi, 17(33):1-33.



- 29.Kılıçarslan Ö. (2020). “Aşı Karşıtlığı Tarihçesi” (Ed. Cengiz Yakıncı), Güncel Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları, ss.25-41, Akademisyen Yayınevi, Ankara.
- 30.Kılıçoğlu, A. (2016). “Şeref Haysiyet ve Özel Yaşama Basın Yoluyla Saldırlardan Hukuksal Sorumluluk”, ss.3, Turhan Kitabevi, Ankara
- 31.Kıran İ. (2005). “Alüminyum Kimyasal Türlerinin Ölçümünün İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 32.Kodaman B. (2007). “Osmanlı Devletinin Yükseliş ve Çöküş Sebeplerine Genel Bakış”, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2007(16):1-24.
- 33.Kuşçu F.&Tütüncü E. E. (2015). “Kitle Bağışıklığı Ve Kızamık”, Türkiye Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji Uzmanlık Derneği Haber Dergisi, 4(1):1-4.
- 34.Kutlu H.H.&Altındış M. (2018). “Aşı Karşıtlığı”, Flora Dergisi, 23(2):47-58.
- 35.Mercan B. (2017). “XIX, Yüzyılda Osmanlı’da Çiçek Salgınları ve Çiçek Hastalığı ile Mücadele”, Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- 36.Mühür İ.;Yılmaz Ş.&Soylu P. (2022). “Geçmişten Günümüze Aşı ve Aşılama”, Journal of Medical Topics & Updates, 1(1):32-36.
- 37.Oğuzman K.;Özer Seliçi Ö.& Oktay Özdemir S. (2020). ‘Kişiler Hukuku Dersleri’, ss.78, Filiz Yayınevi, İstanbul.
- 38.Örün E.&Yalçın S.S. (2011). “Kurşun, Civa, Kadmiyum: Çocuk Sağlığına Etkileri ve Temasının Belirlenmesinde Saç Örneklerinin Kullanımı”, Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi, 3(2):73-81.
- 39.Özeren G. S. (2013). “Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Hastalığa Kanıt Penceresinden Bakış”, Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4(2):57-63.
- 40.Öztürk M. E. (2022). “Aşılarda Kullanılan Koruyucu ve Adjuvan Maddelerin Olası Toksik Etkilerinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 41.Parıldar H. (2020). “Tarihte Bulaşıcı Hastalık Salgınları”, Tepecik Eğit. Ve Araşt. Hast. Dergisi, 30(Ek Sayı):19-26.
- 42.Şener E. F.&Özkul Y. (2013). “Otizmin Genetik Temelleri”, Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences), 22(1):86-92.
- 43.Seven T.;Can B.;Darende B.N.&Ocak S. (2018). “Hava ve Toprakta Ağır Metal Kirliliği”, Ulusal Çevre Bilimleri Dergisi, 1(2):91-103.
- 44.Topçu İ.&Nasuhbeyoğlu N. (2020). “Gen Düzenlemeleri Teknolojileri Bağlamında COVID-19 Aşı Çalışmaları ve Etik Sorunlar”, Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi, 25(3):274-284.
- 45.Türkez H.&Yousef M. I. (2009). “İnsan Lenfositlerinde Alüminyum ile Uyarılmış Genotoksosite Üzerine Propolisin Etkisi”, AKÜ Fen Bilimleri Dergisi, 9(2):15-21.
- 46.Yavuz M. “Aşı Karşıtlığının Tarihçesi”, Toplum ve Hekim Dergisi, 33(3):187-194.
- 47.Yiğit T.;Oktay B. Ö.; Özdemir C.N.& Pasa S. M. (2020). “Aşı Karşıtlığı ve Fikri Gelişimi”, Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi, 7(53): 1244-1261
- 48.World Health Organization, Regional Office for the Eastern Mediterranean, <http://www.immunize.org/talking-aboutvaccines/porcine.pdf> erişim tarihi 06 Ağustos 2022
- 49.<https://www.saglik.gov.tr/TR,21088/sagliga-asilanin.html> erişim tarihi 06 Ağustos 2022
- 50.[https://www.who.int/health-topics/vaccines-and-immunization#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/vaccines-and-immunization#tab=tab_1) erişim tarihi 30 Temmuz 2022
- 51.<https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77801/turkiyede-asinin-tarihcesi.html> erişim tarihi 08 Ağustos 2022
- 52.<https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77801/turkiyede-asinin-tarihcesi.html> erişim tarihi 13 Eylül 2022
- 53.<https://asi.saglik.gov.tr/genel-bilgiler/49-a%C5%9F%C4%B1-nedir,-nas%C4%B1-etkieder.html#:~:text=%C4%B0nsan%20ve%20hayvanlarda%20hastal%C4%B1k%20yapma,geli%C5%9Ftirilen%20biyolojik%20%C3%BCr%C3%BCnlere%20a%C5%9F%C4%B1%20denir> > erişim tarihi 13 Eylül 2022

54. <https://asi.saglik.gov.tr/genel-bilgiler/27-asininyararlari> > erişim tarihi 13 Eylül 2022
55. [https://www.mta.gov.tr/v3.0/metalikmadenler/civa#:~:text=S%C3%BCmerler%20zaman%C4%B1ndan%20beri%20bilinen%20c%C4%B1va,%2Fs%C4%B1v%C4%B1%20g%C3%BCm%C3%BC%C5%9F\)%20s%C3%B6zc%C3%BC%C4%9F%C3%BCnden%20gelir](https://www.mta.gov.tr/v3.0/metalikmadenler/civa#:~:text=S%C3%BCmerler%20zaman%C4%B1ndan%20beri%20bilinen%20c%C4%B1va,%2Fs%C4%B1v%C4%B1%20g%C3%BCm%C3%BC%C5%9F)%20s%C3%B6zc%C3%BC%C4%9F%C3%BCnden%20gelir) > erişim tarihi 13 Eylül 2022
56. [https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/17712/mod\\_resource/content/1/molekul%20ve%20formuller.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/17712/mod_resource/content/1/molekul%20ve%20formuller.pdf) > erişim tarihi 13 Eylül 2022
57. <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/kabartma-tozu-nasil-kabartir> > erişim tarihi 13 Eylül 2022
58. <http://talsad.org.tr/wp-content/uploads/2019/05/Aluminyum-ve-saglik.pdf> > erişim tarihi 13 Eylül 2022
59. <https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77806/asi-icerikleri.html> > erişim tarihi 13 Eylül 2022
60. <https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77806/asi-icerikleri.html> > erişim tarihi 13 Eylül 2022
61. <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/haberler/asilama-takviminde-degisiklik-yapildi.html> > erişim tarihi 13 Eylül 2022



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Health TourismVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2127-2139Arrival  
27 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 65999Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.65999>How to Cite This  
ArticleYaba, M. (2022).  
"Sağlık Turizmi  
Farkındalık Düzeyinin  
Belirlenmesi Üzerine  
Bir Alan Araştırması",  
International Social  
Mentality and  
Researcher Thinkers  
Journal, (Issn:2630-  
631X) 8(65): 2127-  
2139Social Mentality And  
Researcher Thinkers is  
licensed under a  
Creative Commons  
Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.

## Sağlık Turizmi Farkındalık Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Alan Araştırması<sup>1</sup>

A Field Research on Determining the Awareness Level of Health Tourism

Mevsim Yaba<sup>1</sup> <sup>1</sup> Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye

### ÖZET

Bu çalışma sağlık alanında eğitim gören öğrencilerin sağlık turizmi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın evreni Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde Tıp, Sağlık ve Diş Hekimliği Fakültelerinde öğrenim gören 2344 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada evren sayısı bilindiği için örnekleme hesabı yapılmış ve 365 kişi örnekleme dâhil edilerek tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem alınmıştır. Araştırmanın verileri kişisel veri formu ve Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin istatistiksel değerlendirmesi bilgisayar ortamında Statistical Package for Social Sciences (IBM SPSS 26.0) ve AMOS 24.0 paket programları ile yapılmıştır. Araştırma katılan öğrencilerin %62,5'i kadın % 37,5'i erkek, sağlık bilimleri fakültesinde okuyanların oranı %43,7, tıp fakültesi %39,5 ve diş hekimliğinde öğrenim gören katılımcıların oranı %16,8'dir. Sağlık turizmi farkındalık ölçeği güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Cronbach's

Alpha=0,825). Bu çalışma ile katılımcıların sağlık turizmi farkındalıkları orta düzey ( $\bar{X} = 2,94$ ) olarak belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda farkındalık düzeyleri incelendiğinde en yüksek düzeyin Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutunda ( $\bar{X} = 3,19$ ) olduğu, bunu sırasıyla İmaj ( $\bar{X} = 3,13$ ), Kurumsal Yeterlilik ( $\bar{X} = 2,94$ ) ve Farkındalık ( $\bar{X} = 2,73$ ) alt boyutları izlemektedir. Genel olarak hem katılımcıların sağlık turizmi farkındalığı hem de diğer alt boyutların tamamı orta düzey olarak tespit edilmiştir. Çeşitli değişkenler çerçevesinde yapılan analizler sonucunda katılımcıların sağlık turizmi farkındalık düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre bir değişim göstermediği, fakat fakülte, sınıf ve gelire göre farkındalık düzeylerinin etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Turizm, Sağlık Turizmi, Sağlık Turizmi Farkındalığı

### ABSTRACT

This study was conducted to determine the health tourism awareness levels of students studying in the field of health. The universe of the research consists of 2344 students studying at the Faculties of Medicine, Health and Dentistry at Kahramanmaraş Sütçü İmam University in Turkey. Since the number of scope was known in the study, a sampling calculation was made and 365 people were included in the sample and the sample was taken using the stratified sampling method as well. The data of the study was collected using the personal data form and the Health Tourism Awareness Scale.

Statistical evaluation of the data was done in computer environment by using Statistical Package for Social Sciences (IBM SPSS 26.0) and AMOS 24.0 package programs. 62.5% of the students participating in the research are female, 37.5% are male, the rate of those studying at the Faculty of Health Sciences is 43.7%. 39.5% of those participants are studying at the Faculty of Medicine, and 16.8% is at the Faculty of Dentistry. It was determined that the reliability of the health tourism awareness scale is very high (Cronbach's Alpha=0.825). In this study, the health tourism awareness of the participants was determined as moderate ( $\bar{X} = 2,94$ ). When the awareness levels in the other sub-dimensions are examined, it is observed that the highest level in the Effects of Health Tourism sub-dimension is ( $\bar{X} = 3,19$ ), and it is respectively followed by such sub-dimensions as the Image ( $\bar{X} = 3,13$ ), Institutional Competence ( $\bar{X} = 2,94$ ) and Awareness ( $\bar{X} = 2,73$ ). In general, both the participants' awareness of health tourism and all of the other sub-dimensions were determined as moderate. As a result of the analyses made within the framework of various variables, it was concluded that the health tourism awareness levels of the participants did not change according to the gender and age variables, but the awareness levels were affected according to the faculty, class and income.

Keywords: Tourism, Health Tourism, the Awareness of Health Tourism

## GİRİŞ

İnsanlar çeşitli nedenlerle ve farklı amaçlardan dolayı pek çok destinasyonu ziyaret etmektedirler. İş amacıyla yapılan seyahatlerin yanında, dinlenmek ve eğlenmek için sadece kendi ülke sınırları içinde yer alan bölgelere değil; diğer ülkelerde yer alan destinasyonlara da seyahat gerçekleştirmektedirler (Misra and Sadual, 2009). Kalıcı ikamete dönüşmemek ve gelir getiren bir uğraşta bulunmamak kaydı ile yabancıların geçici süreli konaklamalarından meydana gelen olay ilişkilerin bütünü turizmdir (Hunziker,1959). Diğer taraftan, Uluslararası Turizm Akademisi'nin 1953 yılında yayınladığı sözlükte turizm şu şekilde tanımlanmıştır: "Turizm, gezi yolculukları için kullanılmakta olan bir terim, gezi yolculuklarını gerçekleştirmek için yapılan insani davranışların bütünü; turizm faaliyetlerini gerçekleştiren bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla işbirliği içinde çalışan sektördür. Etimoloji: İngilizce tour sözcüğünden gelmektedir. Fransızca çevre

<sup>1</sup> Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

yolculuğu veya çevre gezisi anlamına gelen tour sözcüğünden alınmıştır. Yolculuktan ayrılan tarafı ise, bireylerin gezi isteğinin karşılanması ve turizmde amacın özgürce seçilmesi isteği vardır" (Eralp, 1983).

Sağlık Turizmi insanlığın var oluşuyla ortaya çıkan bir turizm türüdür. Arkeolojik çalışmalarda Sümerlerin M.Ö. 4000 yılında sıcak su kaynaklarının çevresinde bilinen en eski sağlık tesislerini inşa ettikleri saptanmıştır. M.Ö. 2000 yılında Tunç Devrinde, günümüzde İsviçre St. Moritz olarak bilinen yerleşim yerinin etrafında insanların mineral bakımından zengin olduğunu düşündükleri kaynaklarda banyo yaptıkları ve su içtiklerine dair izler bulunmuştur. Eski Yunanlılar kapsamlı bir şekilde sağlık turizminin temellerini atan ilk medeniyet olarak kabul edilir. Bunun ilk örneği ise Dünya'nın ilk sağlık merkezi olarak değerlendirilen Anadolu'da İzmir dolaylarında inşa edilen Asklepios Tapınakları'dır. Benzer zamanlarda Hindistan'da yoga ve ayurvedik tıbbın yayılmasıyla 5000 yıl öncesinde gerçek tıp uygulamaları olarak kullanılan, şimdinin alternatif tedavi yöntemleri olan işlemlerden faydalanmak için insanlar Hindistan'a tedavi amacıyla seyahat etmişlerdir (Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022).

Sağlık Turizmi, seyahat etmek sureti ile ikamet ettiği yerleşim yerinin dışında konaklayarak sağlığını korumayı ya da yeniden kazanmayı hedefleyen bireylerin gerçekleştirdiği turizm çeşididir (Kiremit, 2008). Sağlık turizmi, bireylerin, tedavi ve kür amacıyla gittiği yerlerde, beslenme, konaklama, dinlenme ve eğlenme ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Bu tedavi ve kür bütün bir yıl yapılabildiği ve tedavi veya kürlerin en az üç hafta sürmesi gerektiği için turizm sektöründe ayrı bir çekiciliği vardır (Tunç, Saç, 1998). Sağlık turizmi çeşitleri; medikal turizm, termal turizm, engelsiz turizm ve ileri yaş turizmidir.

Günümüzde turizm türleri amaç, talep, bireylerin hobi ve zevklerine göre çok çeşitlilik göstererek her geçen gün çeşitlenirken, sağlık turizmi sağlıklı yaşamayı yaşam biçimi haline getirip, beden ve ruh güzelliğini önemseyen insanlara hizmet etmeye başlamıştır. Yapılan araştırmalarda sağlık turizmine katılan turistlerin sağlık konulu tatilden beklentileri ve aldıkları hizmet açısından birtakım farklılıklar olduğu saptanmıştır. Sağlık turizmi hizmeti alanlar, tedavi olmak veya sağlıklarını korumak amacıyla seyahate çıkmaktadır. Hasta bireylerin genelde sağlık turizmi hizmetini talep etmelerindeki temel amaç tedavi olmaktır. Bu sebeple tıbbi hizmetleri, kür tedavileri benzeri hizmetleri tercih ederler. Sağlıklı bireylerin ise temel amaçları, normal tatillerini yaparken tatil sırasında koruyucu sağlık hizmetleri sunan spa, kaplıca ve termal gibi uygulamalardan yararlanmaktadırlar. Dolayısıyla sağlık turizminin hedef kitlesi, sağlığı bozulmuş bireyler ile sağlığını korumaya duyarlı bireylerden oluşmaktadır (Aydın, 2012). Bu nedenle sağlık turizmine katılan bireyler, sadece sağlığını kaybeden kimseler değil, sağlığını koruyup ve geliştirmek düşüncesinde olan ve tatil ihtiyacını karşılarken arta kalan zamanlarında kür uygulamalarından ve rekreatif faaliyetlerden de faydalanma ihtiyacı duyan kimselerdir (Temizkan, 2015).

Dünya'da ve Türkiye'de turizm sektörünün gelişimiyle, bireylerin seyahat etmek için nedenleri de değişip, birbirinden farklı turizm çeşitleri ortaya çıkmıştır. Son yıllarda bireylerin seyahat etme etkenlerinden biri de sağlık olmuştur. Sağlık hizmetlerinin bazı ülkelerde yüksek maliyetli olması ve ülkelerin sosyal güvenlik sistemlerindeki sorunlar başta olmak üzere bir takım etkenler sağlık turizminin gelişmesine neden olmuştur (Şahin, Tuzlukaya, 2020).

Küresel Wellness Enstitüsü'nün raporuna göre Dünya'da sağlık turizmi sektörünün pazar büyüklüğü şu şekildedir (Global Wellness Institute, 2020);

- ✓ Kişisel Bakım, Güzellik ve Yaşlanma Karşıtı Tedaviler (1.083 milyar \$)
- ✓ Sağlıklı Beslenme, Beslenme ve Kilo Verme (702 milyar \$)
- ✓ Sağlık Turizmi (639 milyar \$)
- ✓ Fitness ve Zihin-Beden (595 milyar \$)
- ✓ Önleyici ve Kişiselleştirilmiş Tıp ve Halk Sağlığı (575 milyar \$)
- ✓ Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp (360 milyar \$)
- ✓ Sağlık İçin Emlak Sektörü (134 milyar \$)
- ✓ Spa Ekonomisi (119 milyar \$)
- ✓ Termal/Mineral Kaynakları (56 milyar \$)
- ✓ İşyeri Sağlığı (48 milyar \$).

Buna göre Küresel sağlık ekonomisi yıllık 4,5 trilyon Dolar değerinde ekonomik pazara sahiptir. Tedavi edici ve sağlığı koruyucu uygulamalar birbiriyle bağlantılı ve birbirini tamamlayan unsurlar konumundadır.

Türkiye'nin turizm gelirlerinde sağlık harcamaları payı 2002 yılında %1 düzeyindeyken 2020 yılında bu oran %4,5 düzeyine çıkmıştır. Uluslararası hastaların medikal turizmde Türkiye'de en fazla tercih edilen branşlar; kadın ve doğum hastalıkları, iç hastalıkları, göz hastalıkları, tıbbi biyokimya, genel cerrahi, diş hekimliği, ortopedi ve travmatoloji, enfeksiyon hastalıkları ve kulak-burun-boğaz hastalıkları şeklindedir. 2021 yılında 642.444 kişi sağlık hizmeti almak için Türkiye'yi tercih etmiş ve buradan 1.048.549.000 ABD doları gelir elde edilmiştir. 2022 yılının ilk çeyreğinde ise 284.577 kişi sağlık hizmeti almak amacıyla Türkiye'yi tercih etmiş ve buradan 332.212.000 ABD doları gelir elde edilmiştir (Uluslararası Sağlık Hizmetleri Anonim Şirketi, 2022).

Sağlık turizmi ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında sağlık turizminin farkındalığı ile ilgili yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır. Çalışmalara bakıldığında genel olarak Sağlık Turizmi farkındalığının orta düzey olduğu sonucuna varıldığı görülmektedir. Çalışmaların hemen hepsinde (Dökme, 2016; Canver, 2015; Acar, Turan 2016; Erdoğan, 2018; Kızıldağ, 2018; Keleş, 2019; Altıparmak, 2020; Eriş, Kemer, 2020; Gökmen vd., 2020; Dağlı, 2021; Yaba, 2022) hastanelerde medikal turizm konusunda ayrı bir birimin kurulması, personelin yabancı dil becerilerinin en kısa sürede geliştirilmesi, hedef pazarlara etkin tanıtımların yapılması ve gerektiğinde fuar ve kongrelere katılımın sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

## ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın konusunu sağlık turizmi ve bu alandaki farkındalık düzeyi oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi tıp, diş hekimliği ve sağlık bilimleri fakültelerinde öğrenim gören 2344 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde evren sayısı bilindiği için örneklem hesabı yapılmış ve 331 kişi bulunmuş olup, örneklemin temsil gücünü artırmak amacıyla, örneklem % 10 artırılmış ve 365 kişiye çalışma uygulanmıştır. Öğrenim görülen Fakülte değişkeni araştırma açısından önemli olduğu için öncelikle orantılı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece sağlık bilimleri fakültesinden 160, tıp fakültesinden 145 ve diş hekimliği fakültesinden 60 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Her bir fakülteden katılımcılar basit-rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Eksik ve hatalı yanıtlardan dolayı 8 anket analize dâhil edilmemiştir.

Çalışmada veriler Nicel veri toplama tekniği olan Anket/Survey/Tarama tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır: birinci bölüm katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak kullanılan kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise katılımcıların Sağlık Turizmi Farkındalığını ortaya koymayı amaçlayan Kızıldağ (2018), Korkutan ve Yıldız (2017) ve son hali Dağlı (2021) tarafından geliştirilen "Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeği"nden oluşmaktadır. Dağlı'nın son halini verdiği Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeği 22 sorudan oluşan 5 likert tipi bir ölçektir. Her bir soru içinde, kişinin farkındalık derecesini tanımlayan 5 şık vardır. Bu şıklar; "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Fikrim Yok", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir. Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeğinin puanlaması ise; "Kesinlikle Katılmıyorum" 1, "Katılmıyorum", 2, "Fikrim Yok" 3, "Katılıyorum" 4 ve "Kesinlikle Katılıyorum" 5 puan olarak hesaplanmaktadır. En düşük puanın 1, en yüksek puanın ise 5 olduğu ölçekten alınabilecek maksimum puan 110, minimum puan 22 puandır.

Verilerin istatistiksel değerlendirmesi bilgisayar ortamında Statistical Package for Social Sciences (IBM SPSS 26.0) ve AMOS 24.0 paket programları ile yapılmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel ölçütleri (ortalama, medyan, standart sapma, minimum-maksimum değerler ve yüzdelik sayılar) kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerin değerlendirilmesinde önce güvenilirlik analizleri, daha sonra "Varimax" döndürme yöntemi ile Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Alt boyutlar belirlendikten sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi ile ölçek yapısının geçerliliği analiz edilmiştir. Ölçek ortalama puanı açısından sosyo-demografik grupların karşılaştırması yapılmıştır. Karşılaştırma değerlendirilmesinde parametrik test varsayımlar yerine getirildiğinden iki bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesinde bağımsız örneklem t test, ikiden fazla bağımsız grup için tek yönlü varyans analizi (hangi grup ortalamasının diğerlerinden farklı olduğunu belirlemek için homojenlik sağlandığından LSD testi), ölçeklerin iç tutarlılık düzeyinin belirlenmesi için Cronbach Alpha değeri kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 alınmıştır.

Dağlı (2021) tarafından 22 madde olarak belirlenen Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeği'ne yapılan güvenilirlik analizlerinde 2 madde (12,14), geçerlilik analizleri sonucunda 3 madde (3, 4,15) ölçekten çıkarılarak 17 maddeyle analizlere devam edilmiştir. Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeği AFA sonuçlarına göre 4 faktörlü yapıdan oluşmaktadır. AFA'da belirlenen faktör yapılarının geçerliliğini analiz etmek için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre kabul edilebilir uyum gösterdiğinden Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeği'nin son hali verilmiştir.

*Çalışmanın Hipotezleri*

- ✓ H<sub>1</sub>: Sağlık Turizmi Farkındalık ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- ✓ H<sub>1a</sub>: Farkındalık alt boyutu ile Kurumsal Yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- ✓ H<sub>1b</sub>: Farkındalık alt boyutu ile Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- ✓ H<sub>1c</sub>: Farkındalık alt boyutu ile İmaj alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki vardır
- ✓ H<sub>1d</sub>: Kurumsal Yeterlilik alt boyutu ile Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- ✓ H<sub>1e</sub>: Kurumsal Yeterlilik alt boyutu ile İmaj alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- ✓ H<sub>1f</sub>: Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutu ile İmaj alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- ✓ H<sub>2</sub>: Sağlık Turizmi Farkındalık alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>2a</sub>: Farkındalık alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>2b</sub>: Kurumsal Yeterlilik alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>2c</sub>: Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>2d</sub>: İmaj alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>3</sub>: Sağlık Turizmi Farkındalık alt boyutlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>3a</sub>: Farkındalık alt boyutunun yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>3b</sub>: Kurumsal Yeterlilik alt boyutunun yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>3c</sub>: Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutunun yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>3d</sub>: İmaj alt boyutunun yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>4</sub>: Sağlık Turizmi Farkındalık alt boyutlarının fakülte göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>4a</sub>: Farkındalık alt boyutunun fakülte göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>4b</sub>: Kurumsal Yeterlilik alt boyutunun fakülte göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>4c</sub>: Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutunun fakülte göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>4d</sub>: İmaj alt boyutunun fakülte göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>5</sub>: Sağlık Turizmi Farkındalık alt boyutlarının sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>5a</sub>: Farkındalık alt boyutunun sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>5b</sub>: Kurumsal Yeterlilik alt boyutunun sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>5c</sub>: Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutunun sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>5d</sub>: İmaj alt boyutunun sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>6</sub>: Sağlık Turizmi Farkındalık alt boyutlarının gelir gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>6a</sub>: Farkındalık alt boyutunun gelir gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>6b</sub>: Kurumsal Yeterlilik alt boyutunun gelir gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>6c</sub>: Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutunun gelir gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- ✓ H<sub>6d</sub>: İmaj alt boyutunun gelir gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

## Araştırmanın Bulguları

Tablo1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Dağılımları

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Erkek	134	37,5
Kadın	223	62,5
Yaş	Sayı	Yüzde
18-22	322	90,2
23 ve üzeri	35	9,8
Fakülte	Sayı	Yüzde
Tıp Fakültesi	141	39,5
Diş Hekimliği Fakültesi	60	16,8
Sağlık Bilimleri Fakültesi	156	43,7
Sınıf	Sayı	Yüzde
1	118	33,1
2	142	39,7
3	81	22,7
4	16	4,5
Aylık Gelir	Sayı	Yüzde
2000 TL' nin altı	210	58,8
2000 TL-4000 TL	62	17,4
4000 TL-6000 TL	37	10,4
6000 TL-8000 TL	28	7,8
8000 TL üzeri	20	5,6

Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin %37,5' i erkek, %62,5' i kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımlarına bakıldığında büyük çoğunluğun (%90,2)18-22 yaş arasında olduğu geriye kalanların ise 23 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Yine araştırma örneklemine girenlerin %39,5'i tıp fakültesi, %16,8'i diş hekimliği fakültesi, %43,7'si sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf durumlarına ilişkin verilere bakıldığında ise %33,1'i 1. sınıf, %39,8'i 2. sınıf, %22,7'si 3. sınıf, %4,5'i 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Verilerin toplandığı zaman aralığında 5 ve 6. sınıflar klinik uygulamalarda olduklarının örneklem grubu içerisinde yer almamışlardır.

Tablo 2. Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizleri Sonuçları

Maddeler	ScaleMean	ifItemDeleted	ScaleVariance	ifItemDeleted	CorrectedItem-Total Correlation	Cronbach's Alpha ifItemDeleted
Soru1	56,42	79,126			,430	,815
Soru2	56,35	80,913			,314	,821
Soru3	55,86	78,864			,443	,815
Soru4	56,62	80,754			,259	,826
Soru5	56,53	77,918			,557	,809
Soru6	56,41	76,524			,596	,807
Soru7	56,51	78,492			,528	,811
Soru8	56,28	81,080			,345	,819
Soru9	56,41	80,732			,375	,818
Soru10	56,10	80,162			,428	,816
Soru11	56,18	79,927			,426	,816
Soru13	56,01	82,916			,251	,824
Soru15	55,97	78,898			,507	,812
Soru16	55,94	80,561			,391	,817
Soru17	56,10	80,443			,388	,817
Soru18	56,27	79,703			,417	,816
Soru19	56,08	81,218			,340	,820
Soru20	55,90	81,186			,335	,820
Soru21	56,01	80,180			,347	,820
Soru22	55,99	80,222			,313	,822

Cronbach's Alpha:0,825

Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeğine ait madde analizi sonuçları incelendiğinde, bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisinin 0,25' in altında olmaması gerektiğinden 12,14 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 20 madde ile yapılan güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçekten madde çıkarımına gerek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 20 maddelik ölçeğin genel güvenilirlik düzeyleri incelendiğinde ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Cronbach's Alpha=0,825).

Tablo 3. Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

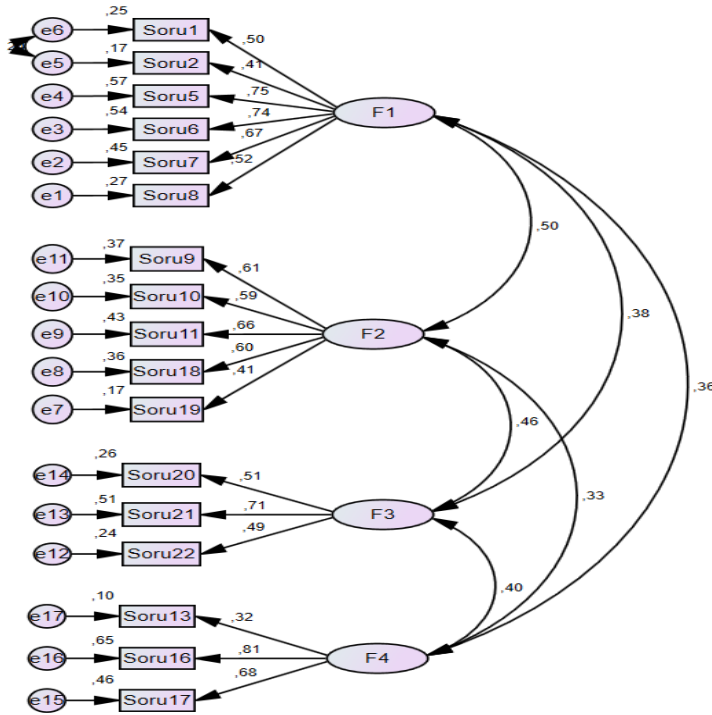
Yargı İfadeleri	Faktörün Açıklayıcılığı %	Özdeğer	Güvenilirlik	Faktör Yükleri
<b>Faktör 1 (Farkındalık)</b>	<b>16,880</b>	<b>4,233</b>	<b>,776</b>	
Soru1: Sağlık Turizmi ve Sağlık Turizmi türleri konusunda bilgi sahibiyim				,641
Soru2: Aldığım eğitim ile bu alanda yeterli bilgi ve donanıma sahibiyim				,616
Soru5: Hastanelerdeki Sağlık Turizmi ofislerinin işlevleri hakkında bilgi sahibiyim				,748
Soru 6: Ülkemizde Sağlık Turizmini geliştirmek adına atılan adımlardan haberdarım				,636
Soru7: Uluslararası Sağlık Turizmi standartları açısından yeterli bilgiye sahibim				,679
Soru8: Sağlık Turizmi hakkında ülkemizin zayıf ve eksik olduğu alanlar konusunda yeterli bilgiye sahibim				,634
<b>Faktör 2 (Kurumsal Yeterlilik)</b>	<b>14,371</b>	<b>1,851</b>	<b>,706</b>	
Soru9: Ülkemizin Sağlık Turizmi konusunda yapılan tanıtım ve pazarlama uygulamalarını yeterli buluyorum				,758
Soru10: Ülkemizde Sağlık Turizmi hizmetlerinin kalitesini memnuniyet verici buluyorum				,660
Soru11: Ülkemizin Sağlık Turizmi alanında uzmanlaşmış personel konusunda yeterli seviyede olduğunu düşünüyorum				,707
Soru18: Sağlık Turizminin gelişiminde ülkemizin altyapısal ve teknolojik gelişimini yeterli görüyorum				,642
Soru19: Ülkemizdeki otellerin misafirler için yeterli kapasite ve alt yapıya sahip olduğunu düşünüyorum				,439
<b>Faktör 3 (Sağlık Turizminin Etkileri)</b>	<b>10,857</b>	<b>1,550</b>	<b>,573</b>	
Soru20: Sağlık Turizminin sağlık alanında kalite standartlarını yükseltmede itici bir güç olduğunu biliyorum				,615
Soru21: Sağlık Turizmi sektörü uzun yıllar çalışmak için iyi bir sektördür				,781
Soru22: Mezun olduktan sonra sağlık turizmi alanında çalışmayı sürdürürüm				,676
<b>Faktör 4 (İmaj)</b>	<b>10,204</b>	<b>1,259</b>	<b>,597</b>	
Soru13: Sağlık Turizmi alanında ülkemiz için tehdit unsuru oluşturan uygulamaların farkındayım				,527
Soru16: Yabancıların Sağlık Turizmi alanında ülkemizi tercih etme nedenleri hakkında bilgi sahibiyim				,836
Soru17: Sağlık Turizmi alanında ülkemizi sıklıkla tercih eden ülkeler hakkında bilgi sahibiyim				,742
KMO = 0.785	Açıklanan Varyans (%)		Ölçek Toplam Güvenilirlik= 0,801	
Bartlett's= 1460,303	(Toplam= % 52,313)			
df= 136				
Sig< 0.001				

Tablo 4. Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeğine Ait Regresyon Katsayıları

		Estimate	S.E.	C.R.	P	
Soru8	<---	Farkındalık	,523			
Soru7	<---	Farkındalık	,670	,147	8,412	***
Soru6	<---	Farkındalık	,735	,168	8,784	***
Soru5	<---	Farkındalık	,755	,159	8,874	***
Soru2	<---	Farkındalık	,408	,141	6,058	***
Soru1	<---	Farkındalık	,496	,145	6,994	***
Soru19	<---	Kurumsal Yeterlilik	,410			
Soru18	<---	Kurumsal Yeterlilik	,599	,247	6,108	***
Soru11	<---	Kurumsal Yeterlilik	,656	,251	6,290	***
Soru10	<---	Kurumsal Yeterlilik	,593	,227	6,086	***
Soru9	<---	Kurumsal Yeterlilik	,607	,239	6,137	***
Soru22	<---	Sağlık Turizminin Etkileri	,491			
Soru21	<---	Sağlık Turizminin Etkileri	,712	,223	6,060	***
Soru20	<---	Sağlık Turizminin Etkileri	,506	,149	5,814	***
Soru17	<---	İmaj	,679			
Soru16	<---	İmaj	,808	,161	7,234	***
Soru13	<---	İmaj	,319	,090	5,024	***

Sağlık Turizmi Farkındalığı ölçeğinin alt boyutları “Farkındalık, Kurumsal Yeterlilik, Sağlık Turizminin Etkileri ve İmaj” olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 1, 2, 5, 6, 7 ve 8 numaralı sorular “Farkındalık”, 9, 10, 11, 18, 19 numaralı sorular “Kurumsal Yeterlilik”, 20, 21 ve 22 numaralı sorular “Sağlık Turizminin Etkileri” ve 13, 16 ve 17 numaralı sorular ise “İmaj” alt boyutlarını ifade etmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda oluşan, sağlık turizmi farkındalığı ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi yapısını gösteren şekil aşağıda verilmiştir.





Şekil 1. Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Tablo 5. Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Normal Dağılım Analizi ve Betimsel İstatistik Sonuçları

	İstatistik	sd	p	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	Med.	S.S.
Farkındalık	,073	357	,000	-,117	,577	2,73	2,88	,66
Kurumsal Yeterlilik	,121	357	,000	-,067	,931	2,94	3,00	,62
Sağlık TurizmininEtkileri	,150	357	,000	-,006	,457	3,19	3,00	,76
İmaj	,193	357	,000	-,341	1,411	3,13	3,00	,68
Sağlık TurizmiFarkındalık	,088	357	,000	,261	1,541	2,94	2,94	,47

Tablo' da görüldüğü üzere katılımcıların sağlık turizmi farkındalıkları orta düzey ( $\bar{X} = 2,94$ ) olarak belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda farkındalık düzeyleri incelendiğinde en yüksek düzeyin Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutunda ( $\bar{X} = 3,19$ ) olduğu, bunu sırasıyla İmaj ( $\bar{X} = 3,13$ ), Kurumsal Yeterlilik ( $\bar{X} = 2,94$ ) ve Farkındalık ( $\bar{X} = 2,73$ ) alt boyutları izlemektedir. Genel olarak hem katılımcıların sağlık turizmi farkındalığı hem de diğer alt boyutların tamamı orta düzey olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6. Sağlık Turizmi Farkındalığı Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılık Analizi

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	t	p
Farkındalık	Kadın	134	2,71	,71	-,392	,695
	Erkek	223	2,74	,63		
Kurumsal Yeterlilik	Kadın	134	2,95	,66	,153	,879
	Erkek	223	2,94	,61		
Sağlık Turizminin Etkileri	Kadın	134	3,20	,77	,257	,797
	Erkek	223	3,18	,76		
İmaj	Kadın	134	3,11	,72	-,383	,702
	Erkek	223	3,14	,65		
Sağlık Turizmi Farkındalığı	Kadın	134	2,94	,50	-,159	,874
	Erkek	223	2,95	,44		

Öğrencilerin sağlık turizmi farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, sağlık turizmi farkındalık ölçeği ve alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ). Tablo 6'da yer alan bulgular cinsiyet değişkenin sağlık turizmi farkındalığı ve alt boyutları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. Sağlık Turizmi Farkındalığı Alt Boyutlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılık Analizi

	Yaş	n	$\bar{X}$	s.s	t	p
Farkındalık	18-22	322	2,73	,66	-,191	,848
	23 ve üzeri	35	2,75	,66		
Kurumsal Yeterlilik	18-22	322	2,94	,62	,141	,888
	23 ve üzeri	35	2,93	,64		
Sağlık Turizminin Etkileri	18-22	322	3,18	,76	-,540	,590
	23 ve üzeri	35	3,25	,80		
İmaj	18-22	322	3,12	,67	-,746	,456
	23 ve üzeri	35	3,21	,73		
Sağlık Turizmi Farkındalığı	18-22	322	2,94	,46	-,387	,699
	23 ve üzeri	35	2,97	,50		

Öğrencilerin sağlık turizmi farkındalık düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, sağlık turizmi farkındalık ölçeği ve alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Tablo 7’de görüleceği üzere yaşın sağlık turizmi farkındalığı ve tüm alt boyutları üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 8. Sağlık Turizmi Farkındalığı Alt Boyutlarının Fakülteye Göre Farklılık Analizi

	Fakülte	n	$\bar{X}$	s.s	Sd	F	p	LSD
Farkındalık	Tıp Fakültesi	141	2,67	,68	2	1,690	,186	-
	Diş Hekimliği Fakül.	60	2,68	,55				
	Sağlık Bilimleri Fakül.	156	2,80	,67				
Kurumsal Yeterlilik	Tıp Fakültesi	141	2,89	,63	2	4,976	,007*	1-3
	Diş Hekimliği Fakül.	60	2,77	,62				
	Sağlık Bilimleri Fakül.	156	3,05	,61				
Sağlık Turizminin Etkileri	Tıp Fakültesi	141	3,08	,76	2	2,900	,056	-
	Diş Hekimliği Fakül.	60	3,16	,71				
	Sağlık Bilimleri Fakül.	156	3,29	,78				
İmaj	Tıp Fakültesi	141	3,13	,70	2	,796	,452	-
	Diş Hekimliği Fakül.	60	3,04	,62				
	Sağlık Bilimleri Fakül.	156	3,17	,68				
Sağlık Turizmi Farkındalığı	Tıp Fakültesi	141	2,89	,46	2	4,531	,011*	1-3
	Diş Hekimliği Fakül.	60	2,85	,39				
	Sağlık Bilimleri Fakül.	156	3,03	,48				

\* $p<0,05$

1: Tıp Fakültesi; 2: Diş Hekimliği Fakültesi; 3: Sağlık Bilimleri Fakültesi

Sağlık turizmi farkındalık düzeyinin fakülte grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $F=4,531$ ,  $p<0,05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için gruplar homojen dağıldığından post hoc analizlerinden LSD analizi yapılmış olup LSD testi sonucuna göre Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{X}=3,03$ ) sağlık turizmi farkındalık düzeylerinin tıp fakültesi ( $\bar{X}=2,89$ ) ve diş hekimliği fakültesinde ( $\bar{X}=2,85$ ) öğrenim öğrencilere kıyasla göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Sağlık Turizmi Farkındalığı Alt Boyutlarının Sınıfa Göre Farklılık Analizi

	Sınıf	n	$\bar{X}$	s.s	Sd	F	p	LSD
Farkındalık	1.Sınıf	118	2,75	,59	3	,553	,646	-
	2.Sınıf	142	2,68	,68				
	3.Sınıf	81	2,80	,69				
	4.Sınıf	16	2,75	,79				
Kurumsal Yeterlilik	1.Sınıf	118	2,87	,61	3	2,316	,076	-
	2.Sınıf	142	2,93	,62				
	3.Sınıf	81	3,09	,64				
	4.Sınıf	16	2,80	,64				
Sağlık Turizminin Etkileri	1.Sınıf	118	3,37	,72	3	4,211	,006*	1-2
	2.Sınıf	142	3,11	,76				1-3
	3.Sınıf	81	3,12	,82				1-4
	4.Sınıf	16	2,83	,58				
İmaj	1.Sınıf	118	3,07	,61	3	1,089	,354	-
	2.Sınıf	142	3,13	,72				
	3.Sınıf	81	3,24	,71				
	4.Sınıf	16	3,04	,66				
Sağlık Turizmi Farkındalığı	1.Sınıf	118	2,95	,43	3	1,266	,286	-
	2.Sınıf	142	2,91	,46				
	3.Sınıf	81	3,02	,53				
	4.Sınıf	16	2,83	,45				

\*p&lt;0,05

1: 1.Sınıf; 2: 2.Sınıf; 3: 3.Sınıf; 4: 4.Sınıf.

Öğrencilerin sağlık turizmi farkındalık düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, sağlık turizminin etkileri alt boyutunun istatistiksel olarak %95 seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=4,211; p<0,05). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlenmesi için gruplar homojen dağıldığından post hoc analizlerinden LSD analizi yapılmış olup LSD testi sonucuna göre 1. sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X}$ =3,37) sağlık turizminin etkileri düzeylerinin 2. Sınıf ( $\bar{X}$ = 3,11), 3. Sınıf ( $\bar{X}$ = 3,12), 4. Sınıf ( $\bar{X}$ = 2,83) öğrencilerine göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Sağlık Turizmi Farkındalığı Alt Boyutlarının Gelire Göre Farklılık Analizi

	Gelir	n	$\bar{X}$	s.s	Sd	F	p	LSD
Farkındalık	2000 TL'nin altı	210	2,71	,67	4	,382	,821	-
	2000 TL-4000 TL	62	2,76	,67				
	4000 TL-6000 TL	37	2,85	,65				
	6000 TL-8000 TL	28	2,70	,60				
	8000 TL üzeri	20	2,75	,58				
Kurumsal Yeterlilik	2000 TL'nin altı	210	2,91	,62	4	1,331	,258	-
	2000 TL-4000 TL	62	2,89	,71				
	4000 TL-6000 TL	37	3,16	,65				
	6000 TL-8000 TL	28	2,97	,48				
	8000 TL üzeri	20	2,97	,54				
Sağlık Turizminin Etkileri	2000 TL'nin altı	210	3,10	,76	4	2,616	,035*	1-3
	2000 TL-4000 TL	62	3,29	,72				3-5
	4000 TL-6000 TL	37	3,45	,76				
	6000 TL-8000 TL	28	3,35	,71				
	8000 TL üzeri	20	3,00	,91				
İmaj	2000 TL'nin altı	210	3,14	,70	4	,167	,955	-
	2000 TL-4000 TL	62	3,08	,75				
	4000 TL-6000 TL	37	3,10	,66				
	6000 TL-8000 TL	28	3,19	,45				
	8000 TL üzeri	20	3,16	,57				
Sağlık Turizmi Farkındalığı	2000 TL'nin altı	210	2,91	,48	4	1,127	,344	-
	2000 TL-4000 TL	62	2,95	,49				
	4000 TL-6000 TL	37	3,09	,44				
	6000 TL-8000 TL	28	2,98	,37				
	8000 TL üzeri	20	2,93	,35				

\*p&lt;0,05

1: 2000 TL'nin altı; 2: 2000 TL-4000 TL; 3: 4000 TL-6000 TL; 4: 6000 TL-8000 TL; 5: 8000 TL üzeri

Öğrencilerin sağlık turizmi farkındalık düzeylerinin gelir durumuna göre farklılık gösterdiğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, sağlık turizminin etkileri alt boyutunun istatistiksel olarak %95 seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=2,616; p<0,05). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlenmesi için gruplar homojen dağıldığından post hoc analizlerinden LSD analizi yapılmış olup LSD testi sonucuna göre geliri 4000 TL ile 6000 TL arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}$ =3,45)

“Sağlık Turizminin Etkileri” düzeylerinin geliri 2000 TL altı ( $\bar{X}= 3,10$ ) ve 8000 TL üzeri ( $\bar{X}= 3,00$ ) olan öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Buna göre gelir düzeyi azaldıkça sağlık turizmi farkındalığının da o oranda azaldığı söylenebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Sağlık turizmi son dönemlerde adından sıkça söz ettiren bir sektör olmasına rağmen toplumsal düzeyde bilinirliğinden bahsedebilmek mümkün değildir. Sağlık turizmi farkındalığı ile ilgili yapılan çalışmalarının hem yabancı hem de yerli literatürde oldukça sınırlı sayıda olması elbette ki bu bilinirliğin düşük düzeyde kalmasının önemli nedenlerinden biridir. Sağlık turizmi farkındalık düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma literatüre katkı sağlayarak farkındalık düzeyini artırmayı hedeflemiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Kızıldağ (2018) ve Dağlı (2021) tarafından geliştirilen Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin son hali Dağlı (2021) tarafından belirlenmiş ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları “Dil-Eğitim”, “İmaj”, “Kurumsal Yeterlilik” ve “Sağlık Turizminin Etkileri” olarak belirlenmiştir (Dağlı 2021: 41). Çalışma kapsamında güvenilirlik analizi yeniden yapılmış (Tablo 2) bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisinin 0,25' in altında olmaması gerektiğinden 12,14 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan geçerlilik analizi sonucunda (Tablo 3) 3, 4 ve 15 maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 17 madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları “Farkındalık”, “İmaj”, “Kurumsal Yeterlilik” ve “Sağlık Turizminin Etkileri” şeklinde belirlenmiştir.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler üzerine yapılan bu çalışma ile elde edilen demografik bulgulara bakıldığında çalışmaya katılan katılımcıların % 37,5'inin erkek, % 62,5'inin kadın olduğu, yaş ortalamalarının % 90 ile 18-22 yaş aralığında olduğu ortaya konulmuştur. Yine araştırma örnekleminin büyük çoğunluğunun (% 72) 1 ve 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Gelir düzeylerine bakıldığında katılımcıların yarısından fazlasının 2 bin TL ve altı gelire sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamında Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmış olup, buna göre güvenilirliğin yüksek düzeyde (Cronbach's Alpha=0,825) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan geçerlik analizi sonucunda 3,4,15 numaralı maddelerin ölçekten çıkarılmış ve sonrasında yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ifadelerin faktör yükleri 0.439 ile 0.836 arasında yer almaktadır. Güvenirlik ve geçerliğin yüksek düzeylerde çıkmış olması literatür tarafından da desteklenmekte (Acar and Turan, 2016; Kızıldağ, 2018; Eriş and Kemer, 2020; Altıparmak, 2020; Dağlı, 2021) hemen hemen birbirine yakın sonuçlar çıkmıştır. Örneğin Kızıldağ (2018) tarafından İstanbul'da yapılan bir çalışmada KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy-küresellik) testi sonucu 0,964 ve güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha ( $\alpha= 0.974$ ) olarak tespit edilmesi iki çalışmanın sonucunun benzerliğini ortaya çıkarmaktadır.

Sağlık Turizmi Farkındalık ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup buna göre H1 hipotezi kabul edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda tüm alt boyutların (Farkındalık, Kurumsal Yeterlilik, Sağlık Turizminin Etkileri ve İmaj) kendi aralarında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Böylece çalışmanın temel iddiaları arasında yer alan H1a, H1b, H1c, H1d, H1e ve H1f hipotezleri kabul edilmiştir.

Sağlık turizmi farkındalığı alt boyutlarının cinsiyete göre farklılıklarının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, sağlık turizmi farkındalık ölçeği ve alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Ortalamalara bakıldığında 4 faktör açısından cinsiyet arasında bariz bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre çalışmanın H2 ve alt hipotezleri (H2a, H2b, H2c, H2d) reddedilmiştir. Ortaya konulan bu sonucun literatürde bulunan kimi (Acar, Turan, 2016) çalışmalarla benzerlik göstermediği, kimi (Dökme, 2016; Kızıldağ, 2018; Dağlı, 2021) çalışmalarla da benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada yaş değişkenine göre farkındalık düzeyleri incelendiğinde yaş değişkeni ile Sağlık Turizmi Farkındalığı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu göre çalışmanın H3 ve alt hipotezleri (H3a, H3b, H3c, H3d) reddedilmiştir. Araştırmayla ortaya konulan sonuç literatür ile uyumlu olmayıp farklılık göstermektedir (Dökme, 2010; Acar and Turan, 2016; Kızıldağ, 2018; Eriş and Kemer, 2020; Altıparmak, 2020; Dağlı, 2021). Acar ve Turan (2016) *Sağlık Çalışanlarının Sağlık Turizmi Farkındalığı Üzerine Bir Araştırma: Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Ve Araştırma Hastanesi Çalışanları Örneği* konulu çalışmasında yaş değişkeni ile Sağlık turizmi farkındalığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmiştir. Yapılan çalışma ile literatürün uyumlu olmamasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden en önemlisini araştırmaların evren ve örneklemelerinin birbirlerinden farklı olmasıdır. Yine çalışmanın yapıldığı yer ve zaman faktörleri de bu farklılık üzerinde oldukça etkilidir.

Çalışmada öğrenim görülen fakülte değişkenine göre farkındalık düzeyi incelendiğinde, Sağlık Turizmi Farkındalık alt boyutlarının fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışma ile H4 hipotezi kabul edilmiş olup, Sağlık turizmi farkındalık düzeyinin fakülte grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $F=4,531$ ,  $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için gruplar homojen dağıldığından post hoc analizlerinden LSD analizi yapılmış olup LSD testi sonucuna göre sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{X}=3,03$ ) sağlık turizmi farkındalık düzeylerinin tıp fakültesinde ( $\bar{X}= 2,89$ ) ve diş hekimliği fakültesinde ( $\bar{X}= 2,85$ ) öğrenim görenlere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kurumsal yeterlilik alt boyutunun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin kurumsal yeterlilik düzeylerinin diğer fakülteye nazaran daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Buna göre H4b hipotezi kabul edilmiştir. Diğer tüm alt boyutlardan “Farkındalık”, “Sağlık Turizmi Etkileri” ve “İmaj” alt boyutlarıyla fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. H4a, H4c ve H4d hipotezleri reddedilmiştir.

Sağlık turizmi farkındalık düzeylerinin sınıf değişkeni baz alınarak yapılan bağımsız tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, anlamlı farklılık çıkmamıştır. Buna göre çalışmanın H5 hipotezi reddedilmiş olup, sağlık turizmi farkındalığı ile katılımcıların sınıf düzeylerinin bir ilgisinin olmadığı ortaya konulmuştur. Yalnızca Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutunun sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş ve H5c Hipotezi kabul edilmiştir. Dağlı (2021) tarafında Türkiye örneklemini üzerine gerçekleştirilen *Tıp Fakültesi Ve Turizm Fakültesi Öğrencilerinin Sağlık Turizmi Hakkındaki Farkındalık Düzeyleri* başlıklı çalışmada sınıf değişkeninin sağlık turizmi farkındalığı ve tüm alt boyutlarla anlamlı bir ilişkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın gelir düzeyi değişkenine göre farkındalık düzeyleri incelendiğinde Gelir düzeyi ile Sağlık Turizmi Farkındalığı arasında bağımsız tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiş ve H6 hipotezi reddedilmiştir. Gelir değişkenine göre anlamlı farklılığın yalnızca Sağlık Turizminin Etkileri alt boyutunda ortaya çıktığı belirlenmiştir ( $F=2,616$ ;  $p<0,05$ ). Buna göre çalışmanın H6c hipotezi kabul edilirken, H6a, H6b ve Hd hipotezleri reddedilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda araştırmanın ortaya koyduğu bulguların literatürde ortaya konulan başka çalışmaların bulguları ile büyük oranda benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir (Dökme, 2016; Canver, 2015; Acar, Turan, 2016; Korkutan, Yıldız, 2017; Dökme vd., 2018; Erdoğan, 2018; Kızıldağ, 2018; Eriş, Kemer, 2020; Gökmen vd., 2020; Altıparmak, 2020; Dağlı, 2021). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi sağlık bilimleri, tıp ve diş hekimliği fakültelerinde öğrenim öğrencilerinin “Sağlık Turizmi Farkındalıkları” orta düzey ( $\bar{X}= 2,94$ ) olarak belirlenmiştir. Farkındalığın hangi alt boyutlarda yüksek olduğuna ilişkin veriler Tablo13’de verilmiş olup, buna göre; en yüksek düzeyin “Sağlık Turizminin Etkileri” alt boyutunda ( $\bar{X}= 3,19$ ) olduğu, bunu sırasıyla “İmaj” ( $\bar{X}= 3,13$ ), “Kurumsal Yeterlilik”( $\bar{X}= 2,94$ ) ve “Farkındalık”( $\bar{X}= 2,73$ ) alt boyutları izlemektedir. Genel olarak hem katılımcıların sağlık turizmi farkındalığı hem de diğer alt boyutların tamamı orta düzey olarak tespit edilmiştir.

Yine yapılan analizler neticesinde tüm alt boyutlar içerisinde en yüksek düzeyde anlamlı farklılığın “Sağlık Turizminin Etkileri” (Tablo 17 ve 18) ve “Kurumsal Yeterlilik” (Tablo 16) alt boyutlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Son dönemde sağlık turizmi alanındaki gelişmelerin ülkemizde de görüldüğü ve bu sektöre dair farkındalık düzeylerinde bir ilerlemenin (az da olsa) olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmaktadır (Dökme, 2016; Canver, 2015; Acar, Turan, 2016; Korkutan, Yıldız, 2017; Dökme vd., 2018; Erdoğan, 2018; Kızıldağ, 2018; Eriş, Kemer, 2020; Gökmen vd., 2020; Altıparmak, 2020; Dağlı, 2021). Dünyadaki yaşanan sosyal, ekonomik, teknolojik ve siyasi gelişmeler sonucunda ülkemizde uygulanan sağlık politikalarında da ciddi değişim ve dönüşümler yaşanmış ve böylece sağlık turizminin gelişimi için bir takım uygulamaların başlatılması, önemli adımlardır. Bu güne kadar düzenlilikten uzak, belirli bir hizmet ve ücret politikasına sahip olmayan ve bölük pörçük uygulamalar şeklinde hizmet sunulan bu sektöre, idare tarafından gerekli yasal düzenlemeler sağlanarak düzenleyici ve serbest rekabeti sağlayıcı uygulamalar başlatmıştır. Bunun somut örneği olarak Sağlık Bakanlığı içerisinde oluşturulan Sağlık Turizmi Daire Başkanlığı verilebilir. Yine aynı bakanlık bünyesinde Sağlık Turizmi Koordinasyon Kurulu’nun oluşturulması, sektörde var olan dağınık ve çok başlı yapıyı tek çatı altında toplamıştır. Böylece sektör üzerindeki çalışmalar tek bir çatı altında toplanmıştır.

Sağlık turizminin sürdürülebilir kalkınmada oldukça etkili olduğu konusunda genel bir katılım vardır. Çalışmalara katılan katılımcıların büyük çoğunluğu sağlık turizminin özelde sektörde faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlara genelde ise ülke ekonomisine ciddi anlamda ekonomik katkı sağlayacağını ifade etmektedirler. Bununla birlikte hizmet sektöründe yeni bir anlayış ve sunulan hizmetlerin kalitesinin yükselmesinde olumlu katkılar sağlayacağı da belirtilmektedir. Tengilimoğlu ve Karakoç (2020)’a göre, ülkemizin bu alandaki pastadan aldığı payını yükseltebilmesi için öncelikle mevcut pazarlarına yönelik çok ciddi çalışmalar yapmalı

ve hedef ülkelere sağlık turizmi pazarlanmalıdır. Ayrıca Sağlık Turizmi alanında etkin hizmet sunabilmek, pazardan aldığımız payı artırabilmek ve ülke ekonomisine ciddi girdi sağlayabilmek için kamu-özel sektör işbirliği yaygınlaştırmalı ve güçlendirilmeli, gerekli kanuni düzenlemeler yapılmalı, sağlık turizmi çeşitliliği artırılmalı, Türkiye'nin bu alandaki itibarını güçlendirecek kampanyalar uygulanarak daha fazla oranda pazar ülkelere ürünlerin tanıtılması sağlanmalıdır.

Hem çalışmanın ortaya koyduğu sonuç bağlamında hem de mevcut literatürün incelenmesi sonucunda aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- ✓ Alan yazına bakıldığında hem sağlık turizmi hem de sağlık turizminde farkındalık ile ilgili çalışmaların yeterli sayıda olmadığı, bu alandaki çalışma sayısının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- ✓ Kalite standartlarına hâkim, sektör bilgisi ve farkındalığı olan ve yabancı dil yeterliliği bulunan sağlık çalışanları sektör için oldukça önemli bir kazanımdır. Bu nedenle sağlık turizmi sektöründe çalışacak olan/çalışan personellere yeterli düzeyde eğitimlerin verilmesi oldukça önemlidir.
- ✓ Sağlık turizminin ders olarak müfredata eklenmesi, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde bölümlerin açılarak ve yaygınlaşarak kalifiye personel yetiştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.
- ✓ Üniversitelerde düzenlenecek olan etkinliklerle (panel, konferans, eğitim semineri gibi) öğrencilerin bilgi ve fikir sahibi olması sağlanabilir.
- ✓ Kamuoyunda yazılı ve görsel medya ile sosyal medyada sağlık turizminin tanıtımı, önemi ve ülkeye olan türlü katkılarından bahsedilerek sektör hakkında halk düzeyinde bir farkındalık sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

1. Acar, N. & Turan, A. Sağlık Çalışanlarının Sağlık Turizmi Farkındalığı Üzerine Bir Araştırma: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çalışanları Örneği. S.C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2016; 17(1): 28-32.
2. Altıparmak, E. (2020), "Sağlık Turizminin Güçlü ve Zayıf Yönleri İle Fırsat ve Tehditlerin Analizi: Kahramanmaraş İlinde Bulunan Hastaneler Üzerinde Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
3. Aydın, O. Türkiye'de Alternatif Bir Turizm; Sağlık Turizmi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2012; 14(23): 91.
4. Canver, Ş. S. (2015), "Kamu ve Özel Hastane Çalışanlarının Sağlık Turizmine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
5. Dağlı, M. (2021), "Tıp Fakültesi ve Turizm Fakültesi Öğrencilerinin Sağlık Turizmi Hakkındaki Farkındalık Düzeyleri", Yüksek Lisans Tezi, Alanya Aladdin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
6. Dökme, S. (2016), "Sağlık Turizmi Açısından Adana İlinin İncelenmesi ve Sağlık Çalışanlarının Medikal Turizm Faaliyetlerine Bakış Açısı: Bir Hastane Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
7. Eralp, Z. (1983). Genel Turizm, Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu Yayınları, Ankara.
8. Erdoğan, M. (2018), "Kamu Sağlık Politikalarında Yeni Bir Açılım Sağlık Turizmi: SDÜ Hastanelerinde Çalışan Hekimlerin Sağlık Turizmi Farkındalığı Üzerine Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
9. Eriş, H. & Kemer, E. Medical Tourism Awareness of Health Workers. Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology. 2020; 14(4): 7884-7889.
10. Global Wellness Enstitüsü, GWI 2020, <https://globalwellnessinstitute.org/wp-content/uploads/2021/02/GWIbubblechart2020.pdf>, (Erişim: 25.10.2021).
11. Gökmen, B., Şapıcılar, M. C. & Büyüksalvarcı, A. Evaluation of the Awareness of Tourism Faculty Academicians Towards Health Tourism. Journal of Turkish Tourism Research. 2020; 4(2): 1180-1198.
12. Hunziker, W. Betriebswirtschaftlehre des Fremdenverkehrs. Gurtenverlag, Bern: Tourism Research Institute of the University of St. Gallen, 1959.

- 13.Keleş, H. (2019), “Uluslararası Hasta İlişkileri Yöneticilerinin Sağlık Turizmine Bakış Açısı ve Sağlık Turizmi Değerlendirmesi” Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 14.Kiremit, A. Ş. (2008). “Turizmin Gelişiminde Bir Alternatif Olarak Medikal Turizm: Bir Sağlık Kuruluşunda Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 15.Kızıldağ, G. Ç. (2018). “Hekim Dışı Sağlık Personeli ve Sağlık Yöneticilerinin Medikal Sağlık Turizmi Konusunda Farkındalıklarının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ufuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 16.Korkutan, M. & Yıldız, A. Hastane Yöneticilerinin Medikal Turizme İlişkin Algılarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma. Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 2017; 7(14): 385-397.
- 17.Misra, S. N. & Sadual, S. K. (2009). Basics of Tourism Management. Excel Books, New Delphi.
- 18.Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, <https://shgmturizmdb.saglik.gov.tr/> (Erişim: 25.03.2021).
- 19.Şahin, G. G. & Tuzlukaya, Ş. (2020). Turizm Türleri ve Turizm Politikaları, Dünya’da ve Türkiye’de Sağlık Turizmi. Ed.: Dilaver Tengilimoğlu. Sağlık Turizmi, 51-69, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- 20.Temizkan, S. P. (2015). Sağlık Turizmi, Detay Yayıncılık, Ankara.
- 21.Tunç, A. & Saç, F. (1998). Genel Turizm, Detay Yayıncılık, Ankara.
- 22.Uluslararası Sağlık Hizmetleri Anonim Şirketi (USHAS), 2022. <https://www.ushas.com.tr/saglik-turizmi-verileri/> Erişim: 25.04.2022)



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Education ManagementVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2140-2148Arrival  
27 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66006Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.66006>How to Cite This Article

Çınar, C. (2022). "Bir İlkokulda Fine-Kinney Yöntemi İle İç Mekan Risk Değerlendirmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2140-2148



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

# Bir İlkokulda Fine-Kinney Yöntemi İle İç Mekan Risk Değerlendirmesi

Indoor Risk Assessment with Fine-Kinney Method in a Primary School

Coşkun Çınar<sup>1</sup> <sup>1</sup> Öğretmen., MEB, İzmir, Türkiye

## ÖZET

Bu çalışmada, İzmir İli Menderes İlçesinde bulunan resmi bir devlet ilkokulunda Fine-Kinney Yöntemine göre risk değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan değerlendirmeler sonucunda inceleme yapılan ilkokulda belirlenen tehlikeler ve bu tehlikelerden kaynaklanabilecek riskler listelenerek risk değerleri hesaplanmıştır. Ardından elde edilen riskler kategorize edilerek derslikler, bahçe, tuvaletler, ısı merkezi, elektrik tesisatları, olmak üzere 4 kategoriye ayrılmış, tablolar halinde bulgulara sunulmuştur. Okulun iç mekânı içinde dersliklerde 9 tehlike, tuvaletlerde 8 tehlike, elektrik tesisatlarında 6 ve ısı merkezinde 8 tehlike olmak üzere toplam 31 tehlike belirlenmiştir. Bu tehlikelerin risk değerleri hesaplandığında 2 tehlikenin kesin risk sınıfında olduğu, 2 tehlikenin önemli risk sınıfında olduğu ve diğer 27 tehlikenin kabul edilebilir risk sınıfında olduğu belirlenmiştir. Her bir tehlikeye yönelik geliştirilen öneriler tablolarda belirtilmiş ve ikinci risk değerleri hesaplanarak karşılaştırma yapılmıştır. Önlemlerin alınması halinde 2. risk değerlerinin ilk duruma göre azaldığı ve bütün risklerin kabul edilebilir risk seviyesine düştüğü öngörülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, risk, risk değerlendirme, Fine Kinney Yöntemi

## ABSTRACT

In this study, it was aimed to make a risk assessment according to the Fine-Kinney Method in an official public primary school in the Menderes District of İzmir. As a result of the evaluations made for this purpose, the hazards identified in the primary school and the risks that may arise from these hazards were listed and the risk values were calculated. Then, the risks obtained were categorized and divided into 4 categories as classrooms, garden, toilets, heat center, electrical installations, and presented in the findings in tables. In the interior of the school, a total of 31 hazards have been identified, including 9 hazards in classrooms, 8 hazards in toilets, 6 hazards in electrical installations and 8 hazards in the heating centre. When the risk values of these hazards were calculated, it was determined that 2 hazards were in the definite risk class, 2 hazards were in the important risk class and the other 27 hazards were in the acceptable risk class. Suggestions developed for each hazard are indicated in the tables and the second risk values are calculated and compared. It is predicted that if the precautions are taken, the 2nd risk values will decrease compared to the first situation and all the risks will decrease to the acceptable risk level.

**Keywords:** Primary school, risk, risk assessment, Fine Kinney Method

## GİRİŞ

İş güvenliği ve sağlığı, insan hayatını koruyan önemli bir konudur. Zamanında fark edilmeyen küçük dikkatsizlikler, zamanla büyüyerek can kaybına ya da ağır maddi ve manevi hasara yol açabilir. Özellikle kalabalık kitlelerin olduğu yerlerde iş sağlığı ve güvenliği kapsamı altındaki tedbirlerin alınması ve takibinin yapılması, bir risk durumunun ortaya çıkması halinde daha büyük can kayıplarına yol açma ihtimali nedeniyle daha büyük önem taşımaktadır. Risk değerlendirmelerinin zamanında ve düzenli olarak takibinin yapılması olası kaza ve kayıpların önüne geçmenin birincil ve en etkili yoludur.

Dünya Sağlık Örgütü ve Uluslararası Çalışma Örgütü iş sağlığı ve güvenliğini; "sektörü ya da görevi ayırılmaksızın tüm çalışanların fiziksel, zihinsel ve sosyal hallerinin korunması, geliştirilmesi ve üst düzeyde sürdürülmesi" olarak tanımlamıştır (Karacan ve Erdoğan 2011).

İş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının birincil amacı insan hayatını korumaktır. Devlet yöneticilerinin de başlıca görevlerinden biri, kamu ve özel sektör çalışanlarını korumaktır. Özel sektörde iş sağlığı ve güvenliği sorumluluğu daha çok işverene yüklenmiştir. Ancak yasal düzenlemelerle işverenlerin iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili önemli düzeyde yaptırımlar getirmiştir. Böylece insan sağlığı ve güvenliği adil bir biçimde korunması ve sosyal güvenlik sistemlerine yüklenen sorumlulukların azalması sağlanarak verimin yükseltilmesi sağlanmaktadır. Bu sistemle aynı zamanda ekonomik ve sosyal kazanımlar da artmaktadır (Yiğit 2005).

İş sağlığı ve güvenliğinin önemi 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra anlaşılmaya başlamıştır. Dünya savaşları sonrasında hızlanan kalkınma yarışı nedeniyle üretime ve verimliliğe verilen önem artmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda iş kazalarının %98 oranında öngörülebilir ve alınacak tedbirlerle engellenebilir olduğu anlaşıldıktan sonra iş sağlığı ve güvenliğine olan önem de artmıştır. Ancak özellikle küçük ve ortak ölçekli işletmelerde yaşanan pazar rekabeti maliyeti azaltmak için kısıtlamaların tedbirler tarafından başlatıldığını ve



iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının ihmal edildiğini göstermektedir. Genellikle gelişmemiş ülkelerde rastlanan bu durum özellikle kriz dönemlerinde artmakta ve işsiz kalma korkusu yaşayan çalışanları güvenliksiz iş ortamlarına çalışmaya zorlamaktadır. Böylece iş kazaları ve meslek hastalıklarının önemli derecede artmasına yol açmaktadır (Baycık 2007).

İş kazaları çalışanları hem bedensel hem de ruhsal yönden etkileyen önemli olaylardır. İş kazasına neden olan birçok faktör vardır. Bu faktörler çalışma ortamındaki düzen ve durumlardan ya da çalışanlardan kaynaklanabilir. Özellikle çalışanlardan kaynaklanan iş kazası nedenleri arasında dikkatsiz çalışmak, gerekli koruyucu ekipmanları kullanmamak, bozuk ruh hali ile çalışmak, çalışma ortamındaki düzeni ve huzuru bozacak uygunsuz davranışlarda bulunmak, çalışma düzeninin bozulması gibi sebepler sayılabilir (Ay, 2018).

Genel olarak alınacak tedbirler kaza ve risk oranlarını en aza indirebilmektedir. Bu önlemlerden bazıları içinde, çalışanların işe uygun koruyucu ekipmanları kullanması, çalışma ortamlarının düzenlenmesinde güvenlik unsurlarının göz önünde alarak değerlendirilmesi, düzenli iç eğitimler düzenleyerek çalışanların bilinçlendirilmesi sayılabilir. Toplum ve kültür, sosyo-kültürel etkenleri oluştururken, bireye verilen değer artmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Aydın, 2019).

Okullar, okulöncesi yaş gurubundan başlamak üzere üniversitelerde lisansüstü dönemi de içine alan çok geniş bir yaş aralığında insana hitap eden ve içine alan kurumlardır. Eğitim ve öğretimin yılın büyük bir bölümünde devam ettiği okullar, ülkemizde 17 milyon öğrenciyi, okul yöneticileri, öğretmenler ve çalışan personelle birlikte 1 milyondan fazla kişinin gittiği kalabalık bir kitleyi etkilemektedir (Sevda, 2019).

Her bir okul, kendi ekosistemindeki bireyleri etkileyen birçok tehlikeyi de içinde barındırmaktadır. Okulun fiziksel yapısından kaynaklanan, elektrik-su tesisatı gibi bileşenlerden kaynaklanan, okul içindeki malzemelerin yapısından ya da yerleştirilme biçimlerinden kaynaklanan, yangın, deprem, sel gibi afetlerden kaynaklanan ya da pencereden düşme, kapıya sıkışma, merdivenlerden düşme gibi yaralanmalar, trafik, terörist saldırılar, yiyecek içecekler ya da sağlıkla ilgili salgınlar gibi biyolojik kaynaklar, gaz sızıntısı gibi kimyasal kaynaklar ve diğer birçok farklı faktör potansiyel risk taşıyan tehlikeleri oluşturmaktadır (Örsal, 2018).

Güncel ulusal ya da uluslararası haberlerde okullarda yapılan ihmaller nedeniyle meydana gelen can ve mal kayıplarına örneklere sıkça rastlanmaktadır. 2013-2018 yılları arasında basına yansıyan ilkökul düzeyinde 35, ortaokul düzeyinde 23, lise düzeyinde 33 okul kazası olduğu bildirilmektedir (Sevda, 2019). Okullarda karşılaşılan tehlikelerin yarattığı risklerin değerlendirilmesi ve gerekli önlemlerin alınması yaşanabilecek can ve mal kayıplarının önüne geçilmesi açısından hayati bir anlam taşımaktadır. Okullarda yapılması gereken iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları ile okullar güvenli kurumlar haline getirilebilir (Çay, 2019).

Okullarda risk değerlendirmeleri ve risk yönetimi, "Okul Risk Politikası" kapsamında yapılmaktadır. Okullarda güncel iş sağlığı ve güvenliğinden ise okul müdürleri sorumlu tutulmuştur. Bu nedenle okul yöneticilerinin iş güvenliği ve sağlığı eğitimleri alarak, iş sağlığı ve güvenliği raporları tutmaları hayati bir önem taşımaktadır. Okul sağlığı uygulamalarının Türkiye'de temeli 1912 yılında, Avrupa ülkelerinde ise 1930 yılında atılmıştır. Okul sağlığı özellikle öğrencilerin bulaşıcı hastalıklardan korunmasına yönelik tasarlanan "Bilumum Mekatıpte Emraz-ı Sariyenin Meni, Tevessüü ve İntişari Hakkında Nizamname" ile yürürlüğe girmiştir. Daha sonra bu uygulama 1930'da "Umumi Hıfzıssıhha Kanunu" ile Sağlık Bakanlığı'nın okulların fiziksel denetimini sağlığa uygunluk açısından değerlendirmiştir (Özay, Çavdar ve Tekir, 2020).

MEB tarafından İSG ile ilgili olarak hazırlanan yönergede, iş güvenliği ve sağlığı eğitimlerinin sorumluluğu İl ve İlçe MEM ile okul yöneticilerine verilmiştir. Bu nedenle her birim kendi altında çalışan personele iş güvenliği ve sağlığı eğitimleri aldırarak ve ilgili çalışmalarını yaptırmakla sorumludur. Merkez ya da taşra gibi 50 ve üzeri kişinin bulunduğu kurumlarda İş güvenliği ve sağlığı kurullarının oluşturulması zorunlu hale getirilmiştir. Böylece kurum içinde risk değerlendirmeleri okul yöneticisi ya da bu kurulun üyesi olan İSG uzmanları tarafından yapılmalıdır (MEB, 2014). Okul yöneticilerinin işveren olarak, İSG dair sorumlulukları aşağıda verilmiştir (Yıldız, 2019);

- ✓ Okul çalışanları arasında, kanunda belirtilen özelliklere uygun şekilde İSG uzmanı ve sağlık personelleri barındırma,
- ✓ Okulda alınan İSG tedbirlerinin kontrolü sağlama,
- ✓ Belirli odalara giriş ya da bazı durumlara müdahalede gerekli personeli yetkilendirme ve diğer personellerin müdahalesini önleme,
- ✓ Her türlü İSG tedbirleri ile ilgili faaliyetlerin kaydını tutma,
- ✓ Çalışanların risklerden korunması amacıyla gerekli risk değerlendirmelerini yapma,

- ✓ Gerekli tedbirlerin alınması sonrasında uygun faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için araç gereç temini yapma,
- ✓ Acil durumlarda uyarı sistemleri geliştirme ve ilgili kişileri zamanında bilgilendirme,
- ✓ İSG kurulu oluşturma ve bu kurulu düzenli olarak toplama,
- ✓ Acil durumlarda ekipler arasında koordinasyon sağlama,
- ✓ Okulla ilgili trafik işaret ve levhalarını düzenleme,
- ✓ Okulda tehlikeli ve tehlikesiz atıkların depolanması ve taşınmasını takip etme.

Okullarda İSG'ye yönelik çeşitli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bunlar genel olarak şu şekilde ifade edilebilir;

- ✓ Acil toplanma alanlarının belirlenmesi,
- ✓ Okul giriş çıkışlarının dışında bahçeye girilebilecek yerlerle ilgili tedbirlerin alınması,
- ✓ Okul içi ya da bahçesinde tesisat kanalları ya da çukur gibi yerlerin bulunmaması,
- ✓ Öğrenciler okuldayken okul bahçesine araç giriş çıkışlarının yapılmaması,
- ✓ Ziyaretçilerin giriş çıkışlarının belirli bir prosedürle yapılması,
- ✓ Okul çevresinde istinat duvarı gibi yapıların sağlıklı ve uygun olması,
- ✓ Erken uyarı sistemlerinin bulunması,
- ✓ Acil durum eylem planı ve ekiplerinin oluşturulması,
- ✓ Acil durum telefonlarının bulunduğu levhaların herkesin görebileceği ve okuyabileceği şekilde yerleştirilmesi,
- ✓ Yangın tüpleri ve acil durum çantalarının kullanıma hazır olması,
- ✓ Zeminlerin kaygan olmaması,
- ✓ Merdiven boşluklarının olmaması ya da korunaklı olması,
- ✓ Pencerelerin risk oluşturmayacak şekilde yerleştirilmesi,
- ✓ Elektrik pano ve levhalarının açığa bırakılmaması ve uyarıların anlaşılır olması

Bu araştırma, iş sağlığı ve iş güvenliği kapsamında “az tehlikeli” sınıfında değerlendirilen okullarda karşılaşılan potansiyel tehlikeleri ve risk faktörlerini, bir okul özelinde belirlemeyi amaçlamaktadır. Mevcut risklerin çevreye, kuruma, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlara, diğer canlılar üzerine olan etkileri dikkate alınmıştır. Belirlenen potansiyel tehlikelerin doğuracağı risklerin önlenmesi için öneriler geliştirmek ve ilgili işletmelerin eylem planlarına dahil edilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir;

- ✓ İzmir İli Menderes İlçesinde bulunan resmi bir devlet ilkokuluyla sınırlandırılmıştır.
- ✓ Risk değerlendirmeleri Fine-Kinney Yöntemi ile sınırlandırılmıştır.
- ✓ 2021-2022 öğretim yılındaki tehlike ve risk unsurları ile sınırlandırılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Yöntemi: Fine – Kinney Yöntemi

Bu çalışmada, mevcut faaliyetlerin gerçekleştirilmesi süresince meydana gelebilecek tehlikeler, riskler ve maruziyetler gözlem yoluyla elde edilmiştir. Değerlendirmeler okulda sorumlu olan 3 farklı okul yöneticisinin gözlemleriyle oluşturulmuştur.

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak yapılacak incelemeler için Fine Kinney Risk Değerlendirme yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirilerek analiz edilmiş, ardından kategorize edilmiştir. Ayrıca, belirlenen risklere karşı alınabilecek önlemler de tablolarda önerilmiştir. Sonuçlar bölümünde elde edilen bulgular yorumlanarak tartışılmıştır.

Riskin iki temel parametresi ortaya çıkma olasılığı ve etki derecesi olarak tanımlanmaktadır. Olasılık, bir olayın belirli süreler içinde meydana gelme sıklığını, etki derecesi ise olayın meydana gelme durumunda kişiye, çevreye, hedef ve faaliyetlere olan etkisini ifade etmektedir. Riskler, tehlikeye, ilgili birimde yürütülen

faaliyetlere ve çevresel etkileşimlere göre değişkenlik gösteren, sabit olmayan özellikte bir yapıya sahiptir (KTU 2018).

Fine – Kinney Yöntemi, iş güvenliği ve sağlığı kapsamında en çok kullanılan ve en kolay risk değerlendirme yöntemidir. Olasılık, frekans ve sonuçların etki derecesi çarpılarak elde edilen Fine – Kinney risk değeri, sıklık değerini kullanarak diğer kalitatif risk değerlendirme yöntemlerinden farklıdır.

O; olasılık (0.2-10 arası bir değer alır),

S; Sıklık (0.5-10 arası bir değer alır) ve

D; sonuçların etki derecesi (1-10 arası bir değer alır) olmak üzere

Fine – Kinney yönteminde risk değeri,

*Risk Değeri = O x S x D* formülü ile hesaplanır (Uzun 2012).

5x5 Matris Yöntemi (Bayraktar vd., 2019), kalitatif yöntemler arasında Fine – Kinney (Şengöz ve Merdan, 2017) ile en çok benzerlik gösteren yöntemdir. Fine – Kinney ve 5x5 Matris yöntemleri özellikle sebep sonuç ilişkilerinin belirlenmesinde, risklerin önceliklendirilerek hangisinin daha hızlı bir şekilde müdahale edilmesi gerektiğini belirlemek için etkin olarak kullanılır. Sıkça kullanılan kolay anlaşılır ve uygulaması kolay yöntemler olduğu için analizi yapabilen personeller hızlıca bulunmaktadır. Ancak riskli olayların ortaya çıkma olasılıkları personellerin tahmin gücüne dayandığı için bazen tutarlı sonuçlar vermeyebilir. 5x5 Matris yöntemi için çalışanların en az orta düzeyde deneyime sahip olması ve basit prosedürler için uygulanması önerilmektedir (Bekdemir, 2019).

Bu iki yöntem arasındaki en önemli fark tehlikeli durumun yarattığı riskin ortaya çıkma sıklığının dikkate alınmasıdır. Fine – Kinney yöntemi sıklığı dikkate alırken, 5x5 Matris Yönteminde sıklık dikkate alınmaz. İhtimal ve şiddet değerinin çarpımı ile risk değerinin hesaplanması sonuçları oldukça etkilemektedir. Fine – Kinney, geçmişte meydana gelen kazaların da değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde 5x5 Matris yöntemine göre daha ayrıntılı ve duyarlı sonuçlar vermektedir. Bu bağlamda Fine – Kinney yöntemi daha isabetli tahminlerin yapılmasına olanak sağlamaktadır (Usanmaz ve Köse, 2020).

### Veri Toplama Aracı: Fine – Kinney Veri Değerlendirme Ölçeği

Bu araştırma kapsamında Fine – Kinney yöntemine uygun olarak veriler derlenmiş ve tablolara işlenmiştir. Fine–Kinney Yönteminde risk değerlendirme hesabında kullanılan olasılık ölçeği Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Fine – Kinney Yöntemi için olasılık ölçeği.

Değer	Kategori
0,2	Pratik Olarak İmkânsız
0,5	Zayıf İhtimal
1	Oldukça Düşük İhtimal
3	Nadir Fakat Olabilir
6	Kuvvetle Muhtemel
10	Çok Kuvvetli İhtimal

Fine – Kinney Yönteminde risk değerlendirme hesabında kullanılan maruziyet sıklık ölçeği Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Fine – Kinney Yöntemi için maruziyet ölçeği.

Değer	Açıklama	Kategori
0,5	Çok Nadir	Yılda bir ya da daha az
1	Oldukça Nadir	Yılda bir ya da birkaç kez
2	Nadir	Ayda bir ya da birkaç kez
3	Ara sıra	Haftada bir ya da birkaç kez
6	Sıklıkla	Günde bir ya da daha fazla
10	Sürekli	Sürekli ya da saatte birden fazla

Fine – Kinney yönteminde ise olayların meydana gelme sıklığı farklı bir tabloyla ve çarpan değeriyle birbirinden ayrılmaktadır. Fine – Kinney yönteminde 6 farklı sıklık değeri bulunmaktadır; 0.5 “çok nadir – yılda bir ya da daha az”, 1 “oldukça nadir – yılda bir ya da birkaç kez”, 2 “nadir – ayda bir ya da birkaç kez”, 3 “ara sıra – haftada bir ya da birkaç kez”, 6 “sıklıkla – günde bir ya da daha fazla”, 10 “sürekli – sürekli ya da bir saatten fazla”. Sıklık değerleri Fine – Kinney yönteminde yılda birkaç kere ile saatte bir ya da sürekli arasında 6 farklı sıklık değeri ile ifade edilmektedir.

Fine – Kinney Yönteminde risk değerlendirme hesabında kullanılan etki sonuç ölçeği Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Fine – Kinney Yöntemi için etki sonuç ölçeği.

Değer	Açıklama	Kategori
1	Dikkate Alınmalı	Hafif-zararsız veya önemsiz
3	Önemli	Minör-düşük iş kaybı, küçük hasar, ilk yardım
7	Ciddi	Majör-önemli zarar, dış tedavi, işgünü kaybı
15	Çok Ciddi	Sakatlık, uzuv kaybı, çevresel etki
40	Çok Kötü	Ölüm, tam maluliyet, ağır çevre etkisi
100	Felaket	Birden çok ölüm, önemli çevre etkisi

Fine -Kinney yönteminde etki-sonuç ölçeği Fine – Kinney yönteminde şiddet; 1 “dikkate alınmalı – hafif zararsız veya önemsiz”, 3 “önemli – minör, düşük iş kaybı küçük hasar, ilk yardım”, 7 “ciddi – majör, önemli zarar, dış tedavi, iş günü kaybı”, 15 “çok ciddi – sakatlık, uzuv kaybı, çevresel etki”, 40 “çok kötü – ölüm, tam maluliyet, ağır çevre etkisi”, 100 “felaket – birden çok ölüm, önemli çevre etkisi” olmak üzere 6 farklı değer ile ifade edilmektedir

Fine – Kinney Yönteminde risk değerlendirme sonucunda elde edilen değerlerin değerlendirilebilmesi için kullanılan karar ve eylem ölçeği Tablo 4’te gösterilmektedir

Tablo 4. Fine- Kinney yöntemi için karar ve eylem ölçeği.

Sıra	Risk Değeri	Karar	Eylem
1	$R < 20$	Kabul Edilebilir Risk	Acil tedbir gerekmez
2	$20 < R < 70$	Kesin Risk	Eylem planına alınmalı
3	$70 < R < 200$	Önemli Risk	Dikkatle izlenmeli ve yıllık eylem planına alınarak giderilmeli
4	$200 < R < 400$	Yüksek Risk	Kısa vadeli eylem planına alınarak giderilmeli
5	$R > 400$	Çok Yüksek Risk	Çalışmaya ara verilerek derhal tedbir alınmalı

Değerlendirme için yapılan hesaplamalardan sonra elde edilen risk değeri puanına göre riskin derecesi Fine – Kinney yönteminde en düşük 0.01, en yüksek 10000 olmak üzere 5 başlık altında gruplandırılır;  $R < 20$  ise acil tedbir gerekmeyen “kabul edilebilir risk”,  $20 < R < 70$  ise eylem planına alınması gereken “kesin risk”,  $70 < R < 200$  ise dikkatle izlenmesi gereken ve yıllık eylem planına alınması gereken “önemli risk”,  $200 < R < 400$  ise kısa vadeli eylem planına alınarak giderilmesi gereken “yüksek risk”,  $R > 400$  ise çalışmaya ara verilerek tedbir alınması gereken “çok yüksek risk” olarak ifade edilmektedir.

## BULGULAR

Bu bölümde, risk değerlendirmesi yapılan okula ait bulgular kolay analiz etmeyi sağlamak üzere kategorize edilerek tablolar halinde sunulmaktadır.

### Derslikler

Öğrenci dersliklerinde belirlenen tehlikeler, tehlikelerin meydana getirdiği riskler, tehlikelerden kaynaklanan risk değerleri ile önerilerden sonraki 2. risk değerleri Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Dersliklerdeki tehlikeler, riskler, önerilen tedbirler ve hesaplanan risk değerleri.

KATEGORİ	TEHLİKE	RİSK	OLASILIK	SIKLIK	ŞİDDET	RİSK DEĞERİ	ÖNERİLEN TEDBİRLER	2. RİSK DEĞERİ
DERSLİKLER	Askılıkların uygun olmaması.	Düşme, Batma	3	2	3	18	Uygun askılıkların alınması ve uygun yerlere asılması.	2
	Panoların sabitlenmemesi, devrilmesi.	El veya Ayak Ezilmesi, Düşme, Malzeme Hasarı, Kesik, Yaralanma	2	2	3	12	Panoların kontrollerinin yapılması, sabitlenmesi.	2
	Kapıların güvenliği. Öğrencilerin giriş çıkış esnasında kapı devrilmesi veya çarpması.	Ayak sıkışması, Çarpma, Devrilme, El sıkışması, Ezilme, İzdiham, Takılıp düşme, Yaralanma	2	3	3	18	Öğrencilerin giriş çıkışlar hakkında uyarılması, levhalar konulması ve kapı kontrollerinin düzenli olarak yapılması.	6
	Pencerelerin düşmesi, açılıp kapanırken sıkışma ya da yaralanmaya sebep olması.	El kesilmesi, Yaralanma	3	1	3	9	Pencere açıklığını sınırlamak. Daha güvenli pencerelerin takılması.	2
	Sivri köşeli materyaller, öğrenci sıralarının köşelerinin sivri olması.	Batma, Çarpma, Yaralanma	2	2	3	12	Öğrencilerin uyarılması ve uyarı levhalarının asılması. Sıraların daha ergonomik yuvarlak köşeli olanlarla değiştirilmesi.	2
	Ergonomi, çalışanın ergonomi eğitimi almamış olması.	Kas ve İskelet Sistemi Rahatsızlıkları, Karpal Tünel Sendromu	2	1	3	6	Çalışanların iş sağlığı güvenliği eğitimi verilmesi. Dersliklerde ergonomik malzemeler kullanılması.	2
	Sınıf dolaplarının sarsıntıya karşı dayanıksız ve sabitlenmemiş olması.	Devrilme, Ezilme, Ölüm, Takılıp Düşme, Yaralanma	3	2	3	18	Sınıf dolaplarının sabitlenmesi.	2
	Derslik temizliğinde kullanılan malzemeler ve temizlik saatleri.	Ciltte Tahriş, Nefes alma güçlüğü	2	2	3	12	Temizlik malzemelerinin denetimi yapılması. Temizlik saatinin ders saatlerine göre düzenlenmesi.	2
	Dersliklerin yeterince havalandırılmaması.	Akciğer Hastalığı, Bakteri	3	6	5	90	Gün içinde dersliklerin sürekli havalandırılması	4

Tablo 5, öğrenci dersliklerinde olduğu belirlenen 9 tehlikeyi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan riskleri göstermektedir. Risk değerleri incelendiğinden 8 tehlikenin “acil tedbir gerektirmeyen kabul edilebilir risk” ( $R < 20$  risk aralığında) olduğu ve 1 tehlikenin ise “dikkatle izlenmesi gereken ve yıllık eylem programına alınması gereken önemli risk” ( $70 < R < 200$  risk aralığında) olduğu belirlenmiştir. Önlemlerin alınması halinde 2. risk değerlerinin azaldığı ve bütün risklerin kabul edilebilir risk seviyesine düştüğü görülmektedir.

### Tuvaletler

Okulun tuvaletlerinde belirlenen tehlikeler, tehlikelerin meydana getirdiği riskler, tehlikelerden kaynaklanan risk değerleri ve önerilerden sonraki 2. risk değerleri Tablo 6’de sunulmaktadır.

Tablo 6. Tuvaletlerdeki tehlikeler, riskler, önerilen tedbirler ve hesaplanan risk değerleri.

KATEGORİ	TEHLİKE	RİSK	OLASILIK	SIKLIK	ŞİDDET	RİSK DEĞERİ	ÖNERİLEN TEDBİRLER	2. RİSK DEĞERİ
TUVALETLER	Öğretmen, öğrenci ve personel tuvaletlerinde lavaboların düşmesi.	Düşme, Ezilme, Takılıp düşme	2	1	3	96	Lavabo ayaklarının zemine sabitlenmesi	2
	Tuvaletlerde temizlik sonrası ıslak zemin oluşması.	Takılıp düşme, Kayma, Yaralanma	3	3	3	36	Temizlik yapıldığında uyarı levhaları asma ve havalandırma.	3/
	Tuvaletlerde aydınlatma sorunu ve lamba kapaklarının takılı olmaması.	Çarpma, Göz yorgunluğu, Yaralanma.	2	2	3	12	Lamba kapaklarının takılması.	1
	Tuvalet kapılarının içeri doğru açılması.	İzdiham, Takılıp düşme, Yaralanma	3	1	3	9	Kapıların açılış yönlerini değiştirilmesi.	3
	Kapıların düşmesi sonucu zarar vermesi	Ayak sıkışması, Çarpma, Devrilme, Ezilme, İzdiham, Takılıp düşme	2	1	3	6	Kapıların açılış yönlerini değiştirilmesi	3
	Tuvaletlerdeki sivri köşelere vurma riski yandan açılan havalandırma penceresine de vurma riski	Batma, Çarpma, Kesilme, Yaralanma	2	2	3	12	Sivri köşelerin olduğu yerlere uyarı levhaları aşılması	6
	Sabun dezenfektan gibi temizlik malzemelerinin bulunmaması	Enfeksiyon riski, Nefes alma güçlüğü	2	1	5	10	Tuvaletlerde mutlaka sabun ve dezenfektan bulundurulması.	4
	Personelin hijyen eğitim ve bilgilendirme eksikleri.	İş gücü Kaybı, Maddi kayıp	1	1	5	5	Çalışanlara temel hijyen bilgisi ve kuralları içerikli bilgilendirme toplantısı yapılması	3

Tablo 6, okulun iç mekânı içine giren tuvaletlerde olduğu belirlenen 8 tehlikeyi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan riskleri göstermektedir. Risk değerleri incelendiğinden 6 tehlikenin “acil tedbir gerektirmeyen kabul edilebilir risk” ( $R < 20$  risk aralığında) olduğu, 1 tehlikenin ise “eylem planı içine alınması gereken kesin risk” ( $20 < R < 70$  risk aralığında) olduğu ve 1 tehlikenin ise “dikkatle izlenmesi gereken ve yıllık eylem programına alınması gereken önemli risk” ( $70 < R < 200$  risk aralığında) belirlenmiştir.

### Elektrik Tesisatları

Okul genelinde elektrik tesisatlarıyla ilgili belirlenen tehlikeler, tehlikelerin meydana getirdiği riskler, tehlikelerden kaynaklanan risk değerleri ve önerilerden sonraki 2. risk değerleri Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Elektrik tesisatlarından kaynaklanan tehlikeler, riskler, önerilen tedbirler ve hesaplanan risk değerleri.

KATEGORİ	TEHLİKE	RİSK	OLASILIK	SIKLIK	ŞİDDET	RİSK DEĞERİ	ÖNERİLEN TEDBİRLER	2. RİSK DEĞERİ
ELEKTRİKLE İLGİLİ BÖLÜMLER	Okul bahçesinde iki bina arasında bulunan elektrik kablolarının yukarıdan taşınması.	Elektrik çarpması, Maddi kayıp, Ölüm, Yaralanma, Yangın	2	1	5	10	Kabloların yer altına alınması veya çelik tel ile güçlendirilmesi.	1
	Elektrik prizlerinin korumasız olması. Öğrencilerin elektrik prizine elini sokması.	Elektrik çarpması, Yaralanma, Maddi kayıp, Yangın	2	2	5	20	Elektrik prizlerine koruma takılması.	5
	Elektrik panolarının ve tesisatının yetkisiz kimselerce açılması.	Elektrik çarpması, İş gücü kaybı, Maddi kayıp, Ölüm, Parlama, Patlama, Yangın, Yanık	2	1	5	10	Elektrik panolarının kilitlenmesi ve önlerine yalıtkan madde konulması. Uyarı levhaları asılması.	4
	Depo, yemekhane, dersliklerde açık kalan elektrik tesisatları.	Elektrik çarpması, Yaralanma, Ölüm, Parlama, Maddi kayıp.	2	1	5	10	Elektrik tesisatının düzenli bakımının yapılması.	5
	Müdür yardımcıları odalarındaki ofis makinelerinde elektrik kaçağı olması.	Elektrik çarpması, Yaralanma, Yangın	2	1	3	6	Uyarı levhaları asılması ve elektrik tesisatı bakımı.	3
	Isı merkezindeki kazan ve civarında elektrik ve topraklama tesisatının eski ve yıpranmış olması.	Elektrik çarpması, Yaralanma, Patlama, Yangın	3	3	4	36	Elektrik tesisatının düzenli bakımının yapılması, eski kabloların yenileriyle değiştirilmesi.	10

Tablo 7, okulun iç ve dış mekânında elektrik sistemleriyle ilgili olduğu belirlenen 6 tehlikeyi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan riskleri göstermektedir. Risk değerleri incelendiğinden 5 tehlikenin “acil tedbir gerektirmeyen kabul edilebilir risk” ( $R < 20$  risk aralığında) olduğu ve 1 tehlikenin ise “eylem planı içine alınması gereken kesin risk” ( $20 < R < 70$  risk aralığında) olduğu belirlenmiştir. Önlemlerin alınması halinde 2. risk değerlerinin azaldığı ve bütün risklerin kabul edilebilir risk seviyesine düştüğü görülmektedir.

### Isı Merkezi

Okulun ısı merkezinde belirlenen tehlikeler, tehlikelerin meydana getirdiği riskler, tehlikelerden kaynaklanan risk değerleri ve önerilerden sonraki 2. risk değerleri Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 6. Isı merkezindeki tehlikeler, riskler, önerilen tedbirler ve hesaplanan risk değerleri.

KATEGORİ	TEHLİKE	RİSK	OLASILIK			RİSK DEĞERİ	ÖNERİLEN TEDBİRLER	RİSK DEĞERİ
			OLASILIK	SIKLIK	ŞİDDET			
ISİ MERKEZİ, KAZAN DAİRESİ	Isı merkezinde, kazan ile ilgili ateşçi belgesinin olmaması.	Yaralanma, Yanık, Yangın, Zehirlenme	3	1	4	12	Ateşçi belgesinin ilgili yere asılması.	6
	Isı merkezinde dikkatsizlik ve ihmal yapılması. Kazalar.	Elektrik çarpması	2	2	2	8	İş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin ilgili personele verilmesi.	4
	Kalorifer kazanının çok eski olması	Patlama, Yangın, Ölüm, Maddi kayıp, Yanık.	5	1	4	20	Bakımların düzenli ve zamanında yapılması.	8
	Kazan kullanma talimatı bilgilendirmelerinin eksikliği.	Kaza, Patlama, Parlama.	1	2	3	6	Kazan kullanma talimatı asılması.	4
	Kazan dairesinin eski olması	İş gücü kaybı, Maddi kayıp, Ölüm, Patlama, Uzun Kaybı, Yaralanma, Yanık, Yangın, Zehirlenme	1	1	5	5	Kazan dairesinin yenilenmesi	2
	KDD Kullanmama, KKD malzemelerinin kazan dairesinde bulunmaması.	El -ayak ezilmesi, Kesilmesi, Ciltte ve Gözde Tahriş, Elektrik çarpması, İş gücü Kaybı, İşitme kaybı, Uzun kayıp, Yaralanma, Yanık	1	1	4	4	Kazan dairesinde KKD malzemelerinin bulunması, personelin KDD kullanımı için uyarılması.	2
	Tertip – düzen. Kazan dairesinde gereksiz malzemelerin bulunması.	Ezilme, Düşme, İş gücü Kaybı, Kayma, Öfke, Takılıp Düşme, Yangın, Yaralanma	2	2	1	4	Gereksiz malzemelerin kazan dairesinden çıkarılması	2
	Kazan dairesinde uyarı levhaları bulunmaması	Ciltte Tahriş, Ezilme, İzdiham, Tahliye sırasında izdiham, Takılıp Düşme, Yetkisiz Kişi Girmesi	3	1	1	3	Kazan dairesinde kullanım, bakım ve uyarı levhaları bulundurulması.	2
	Kazan dairesine pis su giderinden sızan sular	Bakteri, Enfeksiyon riski, Kayma, Virüsler, Salgın hastalık	5	1	1	5	Kazan dairesine sızan suların toplanması için 0, 25 metre küp hacminde betondan bir pis su çukuru yapılması	3

Tablo 8, okulun iç mekânı içine giren ısı merkezlerinde olduğu belirlenen 8 tehlikeyi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan riskleri göstermektedir. Risk değerleri incelendiğinden 8 tehlikenin “acil tedbir gerektirmeyen kabul edilebilir risk” ( $R < 20$  risk aralığında) olduğu belirlenmiştir. Önlemlerin alınması halinde 2. risk değerlerinin azaldığı ve bütün risklerin kabul edilebilir risk seviyesine düştüğü görülmektedir.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okullar, risk bakımından az tehlikeli sınıfına giriyor olsa da, ihmaller ya da farklı sebeplerle can kayıplarının ya da mal kayıplarının gerçekleştiği kalabalık kurumlardır. MEB tarafından okullarda iş güvenliği ve sağlığı için okul müdürleri sorumlu tutulmuştur. Bu nedenle okullarda risk yönetimi yapılabilmesi için düzenli bir şekilde risk değerlendirmelerinin yapılması, belirlenen risklerin kabul edilebilir risk düzeyine düşürülmesi gerekir.

Bu araştırmada, İzmir İli Menderes İlçesinde bulunan resmi bir devlet ilkokulunda Fine-Kinney Yöntemine göre iç mekâna ait risk değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Fine-Kinney yöntemi, risk değerlendirme yöntemleri içinde geçmişte olan olayların gerçekleşme sıklığını da göz önüne aldığı için daha yüksek hassasiyete sahip bir yöntem olduğu belirtildiği için (Usanmaz ve Köse, 2020; Bekdemir, 2019) bu çalışmada Fine-Kinney yöntemi tercih edilmiştir.

Bu araştırma bir ilkokulun iç mekanının risk değerlendirmesiyle sınırlandırılmıştır. Bu amaçla yapılan değerlendirmeler sonucunda inceleme yapılan ilkokulda belirlenen tehlikeler ve bu tehlikelerden kaynaklanabilecek riskler listelenerek risk değerleri hesaplanmıştır. Ardından elde edilen riskler kategorize edilerek derslikler, tuvaletler, ısı merkezi, elektrik tesisatları olmak üzere 4 kategoriye ayrılmış, tablolar halinde bulgulara sunulmuştur. Okulun iç mekânı içinde dersliklerde 9 tehlike, tuvaletlerde 8 tehlike, elektrik tesisatlarında 6 ve ısı merkezinde 8 tehlike olmak üzere toplam 31 tehlike belirlenmiştir.

Bu tehlikelerin risk değerleri hesaplandığında 2 tehlikenin kesin risk sınıfında olduğu, 2 tehlikenin önemli risk sınıfında olduğu ve diğer 27 tehlikenin kabul edilebilir risk sınıfında olduğu belirlenmiştir. Buna göre tablolarda belirtildiği gibi getirilen öneriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- ✓ Okul içindeki en önemli risk unsuru olan dersliklerin yeterince havalandırılması için öğrenciler, öğretmenler, temizlik personeli sürekli olarak uyarılmalı ve kontrol edilmelidir.
- ✓ Önlemlerin alınması halinde 2. risk değerlerinin azaldığı ve bütün risklerin kabul edilebilir risk seviyesine düştüğü öngörülmektedir. Bu nedenle önerilerin dikkate alınarak gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

1. Ay Y. (2018). “İş Sağlığı ve Güvenliğinde Risk Yönetimi ve Değerlendirmesi”, Karadeniz Teknik Üniversitesi Farabi Hastanesi, Trabzon, [http://www.ktu.edu.tr/search], (Erişim Tarihi: 11 Ağustos 2022).
2. Aydın, T.C. (2019). “Deniz Kazalarının İş Güvenliği Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
3. Baycık, G. (2007). “İnşaat İşyerlerinde İşverenin İş Sağlığı ve Güvenliği Yükümlülükleri ve Sorumluluğu”, İş Sağlığı ve Güvenliği Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, 2007, İMO Yayını.
4. Bayraktar, H., Sahtiyancı, E. & Kuru, A. (2019). “Risk Değerlendirme Matris Yöntemi Kullanarak Okullarda Deprem Kaynaklı Yapısal Olmayan Risklerin Olası Etkilerinin Belirlenmesi”, Afet ve Risk Dergisi, 2 (2): 128-152.
5. Bekdemir, E. (2019). “Bina İnşaatında Fine Kinney ve 5x5 Matris Risk Analizi Yöntemlerinin Uygulanması”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
6. Çay, E. (2019). “Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin İş Sağlığı ve Güvenliğine Yönelik Görüşleri”, Education Sciences, 14(1): 1-16.
7. Karacan E. ve Erdoğan Ö.M. (2011). “İşçi Sağlığı ve İş Güvenliğine İnsan Kaynakları Yönetimi Fonksiyonları Açısından Çözümsel Bir Yaklaşım”, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21: 102-116.
8. KTU (2013). “Risk Değerlendirme Standartları”, http://www.ktu.edu.tr/dosyalar/16\_00\_00\_5d20f.pdf, (Erişim Tarihi: 11 Ağustos 2022).
9. MEB. (2014). “İş sağlığı ve güvenliği genelgesi”, http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1705.pdf (Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2022).
10. Örsal, Ö. (2018, Mayıs). “Okullarda Riskler, Kazalar ve Çözüm Önerileri”, Uluslararası Güvenli Okullar, Çalışan Sağlığı ve İş Güvenliği Sempozyumu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
11. Özay, A.D., Çavdar, P.S. ve Tekir, Ö. (2020). İzmir Demokrasi Üniversitesi, Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi, 20-21 Haziran 2020.
12. Sevdalı, N.K. (2019). “Okul Yöneticilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Çalışmaları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
13. Şengöz, M.C. ve Merdan M. (2017). “Fine – Kinney Risk Analizi Metoduyla İşyerlerinde Elektrik Nedenli Yangınların Önlenmesinde Yeni Bir Yöntem”, Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 3(3): 74-82.
14. Usanmaz, D. ve Köse, E. (2020). “Kimyasal Araştırma Laboratuvarı Risk Değerlendirmesi İçin İki Farklı Metodun İstatistiksel Analizi”, Uluslararası Mühendislik Araştırma ve Geliştirme Dergisi, UMAGD, 12(2): 337-348.
15. Uzun, M.İ. (2012). “İnşaatlarda Yapı Makinaları Kullanımında İş Güvenliği Risk Değerlendirmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
16. Yıldız, M. (2019). “Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği hakkındaki bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
17. Yiğit A. (2005). İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı, Aktüel, İstanbul.





e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Education ManagementVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2149-2157Arrival  
27 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66007Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.66007>

How to Cite This Article  
Çınar, C. (2022). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarındaki İç ve Dış Mekan Güvenliğine İlişkin Görüşleri", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2149-2157



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## GİRİŞ

Öğrencilerin en çok vakit geçirdikleri yerlerden biri olan okullar, kişiliğin yapılanma aşamasında olduğu dönemlerde öğrencilere yeni davranışlar kazandırılıp, istenmeyen davranışları azaltacak olan toplumsal kuruluşlardır. Eğitim, öğretim ve öğrenimin sağlıklı olarak gerçekleşebilmesi için güvenlik ve huzur doğal olarak gereklidir (Yılmaz, 2010).

Okul güvenliğinin sağlandığı okullar güvenli okullardır. Güvenli okullar, okulda çalışanların, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini her anlamda özgür hissettikleri, korku duymadan öğretimin ve öğrenimin gerçekleşebildiği ortamlar olarak tanımlanabilir (Aydemir ve Karal, 2012). Yaygın olan inanın tersine okul güvenliği sadece suç ve şiddet unsurlarının önlenmesine yönelik tedbirlerle sınırlı değildir. Daha geniş kapsamlı olup, okul içinde ve çevresindeki fiziki koşulların düzeltilmesi, çocuk gelişimi ve psikolojisi konusunda personellerin bilinçlendirilmesi, öğrencilerin aileleri ile etkili iletişiminin sağlanması gibi geniş yelpazede ele alınmalıdır (Karal, 2011).

Yapılan bir araştırma, okul güvenliği konusunda velilerin oldukça endişeli olduğunu göstermiştir. Veliler ile yüz yüze yapılan görüşmelerde okul saatleri içinde velilerin öğrencinin güvenliğinden endişe duyduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim düzeyi yükseldikçe, güvenlik önlemlerinin yetersiz olduğu düşüncesinin daha yaygınlaştığı ortaya çıkmıştır (Düşkün, 2013). Okullardaki güvenlik çok sık karşılaşılan önemli bir sorun haline gelmiştir. Bu konuda basında çıkan olaylar üzerinden değerlendirme yapmak konuya önemli bir yaklaşım sağlar (Altun, Güneri ve Baker, 2006).

Yapılan çalışmalar Türkiye'de okul ortamlarında bulunanların hem fiziksel hem de psikolojik olarak güvenlikle ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Özer ve Dönmez, 2013). Ülkemizde okul ve okul çevresinin tasarımında problemler olduğu ve genel anlamda gelişmiş güvenlik standartlarının eksikliği

# Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarındaki İç ve Dış Mekan Güvenliğine İlişkin Görüşleri

The Opinions of Teachers Working in Pre-School Education Institutions on Indoor and Outdoor Security in Their Schools

Canan Çınar<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Öğretmen., MEB, İzmir, Türkiye

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okulun iç ve dış mekân güvenliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak, var olduğu belirtilen problemlere yönelik önerilerini almaktır. Araştırma, nitel araştırma yönteminde tasarlanan betimsel bir çalışmadır. Araştırma, İzmir İli Konak İlçesinde dördü özel, dördü kamu kurumu olan toplam sekiz okul öncesi kurumunda 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Her bir okuldan bir öğretmen ile toplamda 8 kişinin gönüllü olarak katıldığı çalışmada sorular araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile yöneltilmiştir. Öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilerek güvenlik konusundaki görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş, kategoriler oluşturularak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları, okulların iç mekandaki güvenlik sorunları kadar dış mekandaki güvenlik sorunlarının da etkili olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, özellikle okulların tasarımından kaynaklanan merdiven, zemin, koridor genişliği gibi güvenlik sorunlarının ön plana çıktığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi, İş Güvenliği ve Sağlık, İç Mekân, Dış Mekân

## ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the opinions of the teachers in preschool education institutions about the indoor and outdoor safety of the school and to get their suggestions for the problems stated to exist. The research is a descriptive study designed in the qualitative research method. The research was carried out with teachers working in a total of eight pre-school institutions, four of which are private and four are public institutions, in the Konak District of Izmir in the 2021-2022 academic year. In the study, in which a teacher from each school and 8 people in total participated voluntarily, the questions were asked with the interview form prepared by the researcher. Teachers were asked open-ended questions and their opinions on safety were taken. The obtained data were evaluated by descriptive analysis method and interpreted by creating categories. The results of the research show that outdoor security problems are as effective as indoor security problems in schools. The results show that security problems such as stairs, floors and corridor widths, especially arising from the design of schools, come to the fore.

**Keywords:** Preschool, Occupational Safety and Health, Indoor, Outdoor

olduğu belirtilmektedir (Çelik ve Kök, 2007). Bu durum okullardaki eğitimin sağlıklı ve güvenli olmasının önüne geçmektedir (Karal, 2011).

Okul ve okul çevresinin fiziksel ve çevresel tasarımı okul öncesi dönemde çocuklar için, ilköğretim ve üzeri yaş grubuna göre daha büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim yöneldiği yaş aralığı nedeniyle kendine özgü özellikler taşır (Çelik ve Kök, 2007). Bu yaş aralığındaki çocuklar hem fiziksel hem de zihinsel gelişim evrelerinin ilk basamaklarında olduklarından kendi bakımlarını tam olarak sağlayamamaktadır. Bu nedenle onlara zarar verebilecek her etkenin kontrol altında tutulması gerekmektedir (Ayar, 2010). Ayrıca bu yaş aralığındaki çocukların eğitimi onların tüm yaşamını etkileyeceği için de psikolojik etkileşimleri de önem taşımaktadır. Çocukların içinde buldukları ortamların huzurlu ve güvenli olması onların karakter özelliklerini etkiler (Kandır, 2001). Güvenlik riskinin seviyesi tehlikenin düzeyine çocuğun yapısına ve becerilerine, mevsim koşulları ya da fiziksel koşullar gibi çevresel koşullara bağlıdır. Dolayısıyla yaşla birlikte ortam değişkenlerinin de yaşa ve becerilere uygun şekilde tasarlanması gerekir (Gül, 2012).

Biyolojik gereksinimler sağlıklı beslenme, temizlik, uyku düzeni gibi hayati öneme sahip büyüme ve gelişmeye doğrudan etki eden unsurlarla ilgilendir (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007). Güvenlik gereksinimleri de kendi içinde ayrı bir bütün olmak üzere biyolojik gereksinimlerin devamı niteliğindedir. Bir mekânın tehlike ve risk oluşturabilecek etkenleri ve olabileceklere karşı tedbirleri içerir. Güvenliğe yalnız fiziksel olarak sağ kalmak olarak değil de uzun dönemde sağlıklı kalabilmek için gerekli önlemler almak olarak da bakılırsa, çocuğun fiziksel yapısına uygun boyut ve ölçülerdeki nesnelere donatılmış olmalıdır. Çocuğun fiziksel yapısına uygun olmayan ölçülerdeki nesnelere çocuğun iskelet ve kas sistemini bozduğu bilimsel olarak bilinmektedir. Ayrıca uygun boyutlu nesnelere kullanılması çocuğun bazı beceri ve yeteneklerinin gelişimini de hızlandırır (Baran vd. 2007). Mekânın ıskılandırma, ısı ve nem koşullarının da uygunluğu sağlıklı büyüme için gereklidir. Biyolojik gereksinimlerin çocuk tarafından bir alışkanlığa dönüştürülmesi beklenirken, güvenlik gereksinimlerinin aile, okul ya da çocuktan sorumlu kişi ya da kuruluş tarafından sağlanması gerekir (Solak, 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar gelişim dönemlerini henüz tamamlamadıkları için kendi ihtiyaçlarını ve işlerini kendi başına yapmakta zorlanırlar. Alışkanlıkları da tam olarak edinemedikleri için temizlik konusunda dikkatleri de yetersizdir (Ayar, 2010). Bunların dışında büyük-küçük kaslar ve motor beceriler de gelişim evresinde olduğundan kazaların, düşme ve yaralanmaların meydana gelme sıklığı çoktur. İçinde buldukları ortamın sağlıklı, huzurlu ve geniş olması onları sosyal anlamda da motive edecek, psikolojik gelişimlerini de olumlu yönde etkileyecektir (Aslan, 2010). Bu bağlamda okulların yapısal düzenindeki avantajları ve dezavantajları, bunlara uygun güvenlik önlemlerinin belirlenip, uygulanması sadece kısa dönemdeki sağlık ve güvenlik için değil uzun dönemdeki gelişim, eğitim ve karakter yapısı açısından büyük önem taşır (Çukur, 2011; Karaküçük, 2008). Veliler için, çocuklarını emanet ettikleri yapıların çocuklara verdiği huzur, güvenlik, temizlik alışkanlıkları ve eğitim bakımından kazandıracakları beceriler, yeterlilikler ve kişilik özellikleri sonraki hayatında sağlam adımlar atabileceğine olan inancını güçlendirdiği için önemlidir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ise sorumluluğunu taşıdıkları çocuklara gerçekten sahip çıkabilip çıkamayacakları, onları bekleyen tehlikelerin farkında olmaları ve çocukları bu tehlikelerden korumaları gerekir (Solak, 2007, Dönmez, 2001).

Okullarda güvenlik sorunu hem dünyada hem de ülkemizde çok sık karşılaşılan önemli bir sorun haline gelmiştir. Bu nedenle okullarda güvenlikle ilgili unsurların belirlenmesi ve önemler geliştirilmesiyle ilgili birçok ülkede araştırmacıların en sık çalıştığı konular arasına girmiştir (Altın, Güneri ve Baker, 2006).

Türkiye'de okul öncesi kurumlarda yaşanan üzücü olaylar nedeniyle güvenlik sorunu hakkında farkındalık yaratmak ve Türkiye'deki diğer kurumların güvenliği için örnek model oluşturmak için Güney Kalkınma Ajansı ile Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü "Güvenli Anaokulum Projesi"ni hayata geçirmiştir. Denizli'deki 21 anaokulunun risk analizi yapılarak risk potansiyelleri belirlenmiştir. Okul öncesi kurumlarda güvenlik riski oluşturabilecek kazalar belirlenerek önlemler alınması sağlanmıştır. Ayrıca risk oluşturan faktörler okul yöneticilerine, öğretmenlere, okul personeline, velilere ve öğrencilere eğitimlerle aktarılmıştır (GEKA, 2014).

Bu araştırmada temel amaç, okul öncesi öğretmenlerinin okul güvenliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerle İzmir İli Konak İlçe Merkezi'ndeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında güvenliği ve alınan güvenlik önlemlerine yönelik görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin okulun iç mekân güvenliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin okulun dış mekân güvenliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin okul güvenliğinin sağlanmasına yönelik alınan önlemler konusundaki görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarının güvenliğine ilişkin öğretmen algılarına dayalı olarak elde edilen verilerin analizi ile okul güvenliğine ilişkin alana katkı sağlanması beklenmektedir

## YÖNTEM

### Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine mülakat yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yaklaşımını belirleyen nitel araştırma deseni, araştırmalardaki farklı aşamaların tutarlı olmasını sağlayan bir strateji olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmalarda, doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan verilerin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleriyle toplanmasına, var olan durumlar, algı ve olaylar doğal ortamda olduğu gibi, gerçekçi ve bütüncül ortaya konmasını amaçlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir Konak Merkez ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarındaki güvenlik sorununu oluşturmaktadır. Dördü özel ve dördü kamuya ait okul öncesi kurum örneklem olarak seçilmiştir. Seçilen okul öncesi kurumların öğretmenleri ile görüşülmüştür. Görüşmeye dahil edilen okulların türü, görüşme yapılan öğretmenler Tablo 1'de gösterilmektedir. Öğretmen "Ö", kamu kuruluşu olan okullar "K", özel okullar "Ö" ile gösterilmiştir. Örneğin, "ÖÖ1" kodu, özel okul, öğretmen ve 1. sırada görüşülen okul anlamına gelmektedir.

Tablo 1: Kodlama Sistemi.

Kodlama	Ünvan	Okul Türü
ÖÖ1	Öğretmen	Özel Okul
ÖÖ2	Öğretmen	Özel Okul
ÖÖ3	Öğretmen	Özel Okul
ÖÖ4	Öğretmen	Özel Okul
KÖ5	Öğretmen	Kamu Okulu
KÖ6	Öğretmen	Kamu Okulu
KÖ7	Öğretmen	Kamu Okulu
KÖ8	Öğretmen	Kamu Okulu

### Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, okul öncesi öğretmenlerinin kendi çalıştıkları eğitim kurumlarına yönelik güvenlikle ilgili görüşlerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu okul güvenliğine yönelik yapılan araştırmalar incelenerek hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde veriler, tam yapılandırılmış görüşmelerde olduğu gibi katı değildir. Aynı zamanda yapılandırılmamış görüşmelerde olduğu gibi esnek değildir. Sorular açık uçlu olarak hazırlanır. Görüşme formu, aynı soruların farklı insanlara yöneltilmesi için aynı tür bilgilerin toplamak amacıyla hazırlanır (Ayar, 2010).

Okul güvenliğine yönelik öğretmenlere yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

1. Okul bahçesinde güvenliği tehdit edici unsurlar nelerdir? Okul bahçesinde güvenliği tehdit eden unsurlara yönelik alınması gereken önlemler nelerdir?
2. Okul içi koridorları ve serbest hareket alanlarının okul güvenliğine uygunluğu konusundaki görüşleriniz nelerdir? Okul içi koridorları ve serbest hareket alanlarında güvenliği artırmak için alınması gereken önlemler nelerdir?
3. Sınıfınızdaki etkinliklerde sınıfın fiziksel özelliklerinden kaynaklanan güvenliği tehdit edici unsurlar nelerdir? Bunlara yönelik alınması gereken önlemler nelerdir?

### Verilerin Analizi

Görüşmelerin gerçekleştirilmesi için gönüllü olan öğretmenlere öncelikle görüşmeyle ilgili amaç, içerik, sonuçların kullanılma biçimi gibi genel bilgiler verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze olarak yapılmış ve veriler kaydedilmiştir. Daha sonra betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilerek konuşma içeriklerinde belirlenen önemli kodlar tablolar biçiminde kategorize ederek listelenmiştir. Araştırmanın amacına dayalı olarak, katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara samimi ve içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları;

1. Araştırma 2021-2022 öğretim yılında İzmir İli Merkezinde faaliyet gösteren 8 bağımsız okul öncesi öğretmeniyle sınırlıdır.
2. Araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile sınırlıdır.

## BULGULAR

Öğretmenlerin okul güvenliği, okul güvenliğini olumsuz etkileyen etmenler, alınabilecek önlemler gibi konularda görüşlerini incelemek amacıyla görüşme formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

### Okul Bahçesinde Güvenlik Tehditlerine İlişkin Bulgular

Okul bahçesinde güvenliği tehdit eden unsurların ve bunlara yönelik alınan önlemlerin öğretmen görüşleri analiz edilerek Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Okul Bahçesinde Güvenliği Tehdit Eden Unsurlar.

Kategori	Kod	Katılımcı Kod	Frekans
Dış Tehditler	Demir Kapılar	ÖÖ1, ÖÖ3, KÖ5, KÖ7	4
	Dış Kapı	ÖÖ1, ÖÖ3, KÖ5, KÖ8	4
	Güvenlik Görevlisi	ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ3	3
	Oyun Aletleri	ÖÖ4, KÖ5	2
	Merdiven Korkulukları	KÖ7	1
	Otopark	KÖ8	1
	Beton Zemin	ÖÖ1	1
	Bahçenin Küçüklüğü	ÖÖ3	1

Tablo 2'de "dış tehdit" kategorisi altında okul bahçesinde güvenliği tehdit eden unsurlara yer verilmiştir. Tabloya göre okul bahçesinin güvenliğini en çok tehdit eden unsurlar "dış kapı" kodu ile verilen bahçe kapısının yeri, "demir kapılar" kodu ile verilen kapının demirden yapılmış olması ve bu nedenle doğan tehlikelerdir. Demir kapılardan korumak için öğrencilerin kontrolü, kapıdan uzak tutulması gibi geçici önlemler alınmaktadır.

"Güvenlik görevlisi" koduyla verilen güvenlik görevlisinin bulunmaması yine öğretmenleri en çok rahatsız eden bir unsurdur. Çocukların dışarıya çıkma istekleri nedeniyle öğretmenlerin kapılarda nöbet tutması ve öğrencilerin kapılardan uzak tutulması alınan önlemler arasındadır.

"Oyun aletleri" kodu ile ifade edilen güvenlik sorununu, okullardan biri parktaki oyun aletlerini güvenli ve kazaları önleyecek nitelikte alarak tedbir alarak çözerken, diğer okulun sadece uyarı ve öğretmen kontrolü ile geçici çözümler sağlaması dikkat çekicidir.

"Beton zemin" kodu ile verilen bahçe zeminin çim ya da toprak yerine beton olması nedeniyle de öğrencilerin hareket özgürlükleri kısıtlanmaktadır.

Öğretmenlerden biri kamera ile okul güvenliğinin sağlandığını ve güvenliği tehdit eden herhangi bir durumun olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili bazı görüşleri şöyledir:

*"Demir kapı, demir aksam çitler, zemin beton güvenliği tehdit edici unsurlardır. Bahçede öğretmenler ile birlikte çıkıyorlar. Kapılara öğrencileri yaklaştırmıyoruz. Beton zeminde koşmak gerektiren oyunlar oynamıyoruz." ÖÖ1*

*"Bahçemiz çok küçük. Dış kapı oyun oynadıkları alan içinde. Çocukların okul dışına çıkması söz konusudur. Çocukları bahçeye çıkardığım da stajyer öğretmeni kapı önünde tutuyorum." ÖÖ3*

*"Çok büyük bir kaza ya da kaçma olayı yaşamadık ama tabii görünen bu. Bunun için de çocukları bilgilendirmeye çalışıyoruz biz. Nasıl bilgilendiriyoruz? Öncelikle küçük yaşları hemen bahçe oyunlarına almıyoruz mesela çünkü alışma dönemleri biraz daha uzun sürüyor. Çocuklara bahçede nasıl kazalar yaşayabileceklerini bununla ilgili neler yapabileceklerini anlatıyoruz. Bahçe kapısı ile ilgili bizim çalışmalarımız başladı onunla ilgili kesin bir önlem almamız gerekecek. Bir de çok büyük bir demir kapı olduğu için de, sağlam değil demiyorum ama değişmesi gerekiyor." KÖ5*

*"Okulumuzun bahçesi oldukça güvenlidir. Kamera sistemi ile de gerekli önlemleri alıyoruz." KÖ6*

*"Okul bahçemizde çocukları genellikle onların güvenliğini sağlayıcı, paslı çiviler varsa onları sık sık kontrol ediyor görevlimiz ya da çıkmış herhangi bir demir çıkmışsa onları kontrol*

ediyor. Merdivenleri sık sık kontrol ediyor. Çocuklar düşebilecekse eğer korkuluklarını kontrol ediyoruz sık sık." **KÖ7**

### Okul İçindeki Güvenlik Tehditlerine İlişkin Bulgular

Okul koridorlarının ve serbest hareket alanlarının okul güvenliğine uygunluğu ve alınması gereken önlemler konusunda öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilerek Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Okul Koridorlarının ve Serbest Alanlarının Okul Güvenliğine Uygunluğu.

Kategori	Kod	Katılımcı Kod	Frekans
İç Tehditler	Merdivenler	ÖÖ2, ÖÖ3, KÖ5, KÖ6	4
	Zemin	ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ4, KÖ6, KÖ7, KÖ8	6
	Koridor Genişliği	ÖÖ3, ÖÖ4, KÖ5, KÖ8	4
	Aydınlatma	ÖÖ1	1
	Fazla Eşya	ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ3, KÖ5, KÖ8	5
	Sivri Köşeler	ÖÖ2, ÖÖ4	2
	Bilgilendirme	KÖ6	1

Tablo 3'te verilen kodlar "iç tehditler" kategorisi altında koridor ve serbest alanlarda uygun olan ya da olmayan durumları betimlemektedir. Ayrıca koridor ve serbest hareket alanında alınması gereken önlemleri de içermektedir.

"Zemin" kodu 6 frekans ile en yüksek frekansa sahip kod olarak belirlenmiştir. Zeminin kaygan olması sorun teşkil eden unsurlar arasında sayılmaktadır. Önlem olarak zeminin kaygan olmaması, laminant ya da daha yumuşak bir zemin olması, kaplanması gerektiği şeklinde dile getirilmiştir. İkinci en yüksek frekansa sahip "fazla eşya" kodu çocukların hareket alanlarında takılıp düşmelerine neden olacak fazla eşyaların olmaması gerektiğini yansıtan görüşleri temsil etmektedir.

Merdivenler ve koridorlar 4 frekansa sahip güvenlik tehditleridir. Koridorların dar olması da önemli güvenlik sorunlardan biri olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler ise koridorların genişliğinin yeterli olduğunu ve güvenlik konusunda tehdit edici herhangi bir durum söz konusu olmadığını ifade etmiştir.

Dört bir frekansa sahip "merdiven" koduyla ilgili alınan tek önlem merdiven başlarında kapıların bulunmasıdır. Merdivenlerin başlarında kapıların bulunması gerektiği iki frekansa sahip olup, bir okulda alınmış bir önlemdir. Sınıf kapısının merdivene yakınlığının ve merdiven zeminin kaygan olmasının tehlike yarattığı ifade edilmektedir.

"Sivri köşeler" koduyla köşe koruyucularla sivri uçlu eşyaların, duvar kenarlarının ya da petek gibi cisimlerin kaplanması gerektiğini yansıtan görüşleri içerir. Önlem olarak ise çocukların uyarılması ve öğretmenlerin onları sürekli denetlemesi yoluna gidilmektedir.

Tek bir frekansa sahip "bilgilendirme" kodu çocukların evlerde aileleri tarafından tehlikelere karşı bilgilendirmesi gerektiği kodunu yansıtmaktadır. "Aydınlatma" kodu, okul içinde bazı bölgelerin yeterli düzeyde aydınlatılmadığını ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

"Oyun alanları çok fazla içlerini eğitim materyalleri ile doldurmadık. Koridorla geniş ve ferah, aydınlık ancak zemin granit ile kaplı olması güvenliği tehdit edici." **ÖÖ1**

"Zeminlerin kuru kalması, sivri köşelerin bulunmaması, merdiven başlarında kapılar olması, çocukların takılıp düşmesine sebep olacak materyallerin olmaması." **ÖÖ2**

"Okul koridorlarımız dar serbest hareket alanları yetersiz. Bir sınıfımızın kapısı açıldığında merdivene çok yakın olunuyor. Çocuklar için tehlikeli olduğunu düşünüyorum." **ÖÖ3**

"Okulumuzun içi ve serbest hareket alanları çok geniş olduğundan ortamda güvenliği tehdit edici hiçbir öğe bulunmamaktadır." **KÖ8**

"Sivri köşelerimiz köşe koruyucular ile kaplı, merdiven başlarında kapılar var." **ÖÖ2**

"Kalorifer dilimlerinin çevresine kaplamalar yapılmalıdır. Duvar köşeleri kaplanmalı. Zemin inişli çıkışlı olmalı sınıf ve koridor birbirine sıfır bağlı olmalı." **ÖÖ4**

"Öğrencilerin hareket ettikleri alanda takılıp düşmelerine sebep verecek oyuncakların olmaması, kolon ve sütun gibi çocukların hareketini kısıtlayan öğeler olmamalı, yerler kaygan zemin olmamalı." **KÖ8**

## Sınıf Fiziksel Özelliklerinden Kaynaklanan Güvenlik Tehditlerine İlişkin Bulgular

Sınıf etkinliklerde sınıfın fiziksel özelliklerinden kaynaklanan güvenliği tehdit edici unsurlar ve alınan önlemler konusundaki görüşler analiz edilerek Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Sınıfın Fiziksel Özelliklerinden Kaynaklanan Güvenliği Tehdit Edici Unsurlar ve Önlemler.

Kategori	Kod	Katılımcı Kod	Frekans
Sınıf İçi Tehditler	Dolaplar	ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ8	6
	Elektrik Tesisatları	ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ3, KÖ5, KÖ6, KÖ8	6
	Sivri Uçlu Cisimler	ÖÖ1, ÖÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8	6
	Zemin	ÖÖ1, KÖ5, KÖ6	3
	Pencereler	ÖÖ2, KÖ5, KÖ6, KÖ8	4
	Balkon Kapısı	ÖÖ3	1
	Parmak Koruyucular	ÖÖ2, ÖÖ4	2

Tablo 4, "sınıf içi tehditler" kategorisi altında öğretmenlerin sınıf güvenliğine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. "Dolaplar", "elektrik tesisatları" ve "sivri uçlu cisimler" kodları sürekli vurgulanan ve güvenlik tehdidi oluşturan unsurları yansıtmaktadır.

Dolapların duvara sabitlenmesi ve çocukların boyutlarında olması, elektrik tesisatlarının çocuklarının ulaşamayacakları yerde ya da gizli olması, sınıf ortamında kullanılan mobilya veya araç gereçlerin sivri uçlu olmaması en çok dikkat edilen özelliklerdir. Önlem olarak köşe koruyucular, demir dışında plastik ya da ahşap malzeme, küt kenarlı cisimler kullanılmasına dikkat edilmektedir.

"Pencere" koduyla ifade edilen sorunlardan biri ikinci kattaki pencerelerden çocukların sarkmasıdır. Önlem olarak yarıya kadar demirlerin bulunduğu fakat yine de bir güvenlik sorunu teşkil ettiği görülmüştür. Diğer bir okuldaki sorun için yere kadar olan pencerelerin önüne dolap koyarak önlem alma yoluna gidilmektedir. Çift açılımlı pencereler olması güvenli olarak düşünülmektedir. Genel olarak pencere güvenliği ile ilgili farkındalığın ve alınan önlemlerin yetersiz olduğu görülmektedir.

Balkon kapısının kilitlenemiyor olması ve pencerelerin olması güvenlik sorunu oluşturabilecek sorunlar için önlem olarak öğretmenlerin gözetimleri ve uyarıları ile yetinilmektedir.

"Zemin" koduyla verilen zeminin kaygan olmasına yönelik önlemler; halı ya da laminant olması şeklindedir. Bazı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

"Güvenliği tehdit edici unsurlar bulunmamaktadır. Elektrik tesisatları çocuk korumalı, araç gereçleri hepsi köşeleri yuvarlatılmış, yer zemin laminant, dolaplar duvara monte seyyar olan eşya yok. Masalar ve sandalyeler ahşap." **ÖÖ1**

"Sınıfta elektrik prizleri çocukların yetişebilecekleri yerde. Ulaşamayacakları yerde olmalı. Sınıfta balkona çıkış kapısı var. Balkon kapısı kilitlenmiyor." **ÖÖ3**

"Masalarımızın köşeleri sivri. Parmak sıkışmasını önlemek için kapı koruyucularımız yok. Dolaplarımız çocuk boyundan yüksek olduğundan duvara monte edilmesi lazım." **ÖÖ4**

"Pencereler yere kadar olduğu için önlerine alçak dolaplar koyduk. Sivri köşeleri yuvarlatıldı. Yüksek dolaplar duvara monte edildi. Yer döşemeleri kolay temizlenir özellikte. Açıkta kablolar yoktur, prizlerin önü kapalı." **KÖ6**

"Mobilyalar alçak ve kenarları küttür. Elektrik tesisatları gizlidir. Büyük boy dolaplar yoktur. Çocukların boylarında dolaplar sınıfta kullanıyoruz. Tek katlı bina olduğu camlar da tehlike oluşturmuyor." **KÖ8**

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma ile okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algıları nitel desenli olarak araştırılmıştır. Nitel araştırmanın doğası gereği genelleştirme yapılamamasına karşılık, görüşme yapılan kişilerin konuyla ilgili eksik buldukları ve geliştirilmesini istedikleri noktaları, güvenlik sorunları ve güvenlik önlemleriyle ilgili farkındalıkları hakkında genel bilgi elde edilmiştir.

Öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul güvenliğine yönelik önlemlere ilişkin görüşler iç etmenler ve dış etmenler olarak kategorize edilmiştir. Analiz sonucunda okul yöneticilerine göre dış etmenlerin de okul içi etmenler kadar güvenliği etkileyebileceği görülmüştür. Öğretmenlere göre iç mekân güvenliğinde en büyük rolü çocuklara verdiği eğitim, onları kontrol ederek gerekli uyarıları yaparak öğretmenler üstlenmektedir.

Okulların en önemli risk unsurlarının okulların kusurlu tasarımları nedeniyle ortaya çıktığı görülmektedir. Hem iç mekanı hem de dış mekanı ilgilendiren okul binasının konumu, çevresi, bahçenin genişliği, katlar dolayısıyla merdivenlerin bulunması, sınıfların genişliği, sınıfla koridor arasındaki mesafe ve bağlantılar, zeminde kullanılan malzemeler, elektrik, su, kalorifer gibi tesisatlar, kapılar, pencereler, balkonlar gibi risk unsuru oluşturan birçok düzenleme binanın ilk tasarımı sürecinde düşünülerek çözülmesi gereken, aksi takdirde geçici ya da yama yöntemlerle istenen güvenliği veremeyecek olan özelliklerdir. Bu özelliklerin hepsi öğretmen görüşlerinde sıkça belirtilmektedir.

Okul bahçesiyle ilgili durumların en çok dikkat çeken konulardan olduğu görülmektedir. Bahçe kapısı, bahçe zemini, bahçe genişliği, bahçe içindeki doğal alanlar, oyun alanları, etkinlik alanları, parklar, spor alanları gibi içeriği çocukların gelişimini yönlendiren ve risk unsurları içeren fiziksel dış mekân özellikleridir. Gül (2012), Güleş ve Erişen (2013) dış mekân konusuyla ilgili riskleri ve önlemleri ayrıntılı araştırmalarının ardından sıralamaktadır. Kalburan (2014) bahçe içinde bulunması gereken alanlar konusunda geniş çaplı bir araştırmanın sonuçlarını sunmaktadır.

Öğretmenlere göre kapıların demir gibi ağır, pas üreten ve çivilerinin çıkması gibi nedenlerle risk unsuru oluşturmada güvenliği tehdit etmektedir. Okullarda demir gibi ağır, paslı, çivileri çıkan ya da kolayca açılarak öğrencilerin okuldan kolayca dışarıya çıkmasına neden olan bahçe kapıları önemli derecede risk unsuru oluşturmaktadır.

Dış mekâna yönelik önlemler olan güvenlik görevlisinin ve kameraların varlığı en çok dikkat çeken konulardır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en çok okulda güvenlik görevlisinin eksikliğinden rahatsızlık duydukları görülmektedir. Özer ve Dönmez'in (2013) çalışmasında kamera sistemlerinin gerekliliği ve tehlikeleri önleme kapasitesi hakkında bir tartışma yapılmaktadır. Sonuç olarak düzenli olarak kontrol edilmeyen ve değerlendirilmeyen kamera kayıtlarının gerçek bir çözüme ulaştırmadığı konusu gündeme alınmaktadır. Ayar (2010) ise okullarda polis uygulamasıyla konuyla ilgili değerlendirmeler yapmaktadır.

Öğretmenlerin iç mekân güvenliğiyle ilgili olarak en çok endişelendiren konunun çocukların hareketli ve meraklı doğaları gereği sivri uçlu eşyaların, kaygan zeminlerin ve elektrik, su, kalorifer gibi tesisatların neden olacağı kazalar ve yaralanmalar olduğu belirlenmiştir. Dolap ve lavabolar gibi yerinden çıkabilecek, çeşitli nedenlerle devrilerek kazalara sebebiyet verebilecek unsurlar da oldukça dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf içindeki eşyaların sivri uçlu olması, kaygan zeminler ve tesisatların yarattığı tehlikeler en çok endişe veren konulardandır. Solak (2007) çalışmasında eşya ve mobilyalar eğitimin kalitesini en çok etkileyen etmen olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu konuda eksik bulunan her durum öğrenmeyi engelleyici bir faktör olarak oldukça önemlidir. Baran ve ark. (2007) iç mekân güvenliğine ilişkin araştırmalarının sonuçlarını sıralayarak konuya ışık tutmaktadır.

Bina tasarımının neden olduğu iç mekân güvenlik sorunları dışında insan kaynaklı güvenlik sorunları kişilerin farkındalıklarının yetersiz kalması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Örneğin, okula giren yabancıların, yemeklerden sorumlu aşçının, öğrencilerin okula gidiş-geliş süresi içinde çocukların emanet edildiği servis şoförlerinin, servis hosteslerinin ve servis aracının da risk oluşturabilecek güvenlik açıklarına sahip olduğu saptanmıştır.

Güvenlik konusunda öğretmenlerde genel bir farkındalık olmasına rağmen okul binasının yapısı, çevresi, fiziksel olarak iç ve dış mekâna yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin kişilerin gücü yetersiz kalmakta, riskleri eğitimle önleme yoluna gidilmektedir.

Araştırma sonuçları ülke çapında değerlendirildiğinde, Karal'ın (2011) çalışmasında da belirtildiği gibi, okul ve okul çevresinin fiziksel tasarımındaki problemler, genel anlamda güvenliğin gelişmiş standartlarının yokluğu nedeniyle güvenlik tehditleri oluşturarak, sağlıklı ve güvenli ortamlarda eğitim-öğretim ortamını engellemektedir.

### Uygulayıcılara Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, üzerinde en fazla vurgu yapılan güvenliği tehdit eden unsurun koridorlar ve zemin olduğu görülmektedir. Okullarda merdivenle ilgili karşılaşılan sorunların ve alınan önlemlere rağmen yarattığı tehlike göz önüne alındığında okul güvenliğinin sağlanması amacıyla tehlike yaratacak bir unsur olan merdivenlerin ancak tek katlı okul tasarımlarıyla ortadan kaldırılması sağlanabilir. Araştırma sonuçlarına göre güvenli okulların elde edilebilmesi için ilk aşamada okul binalarının tek katlı olarak inşa edilmesi ve yasal olarak denetiminin her okul için yapılması önerilebilir.

İnşaat alanı belirlenirken okul çevresinin güvenliği nasıl etkilediği de göz önünde bulundurulabilir. Okul çevresinde doğala alanların bulunmasına özen gösterilmesi çocukların gözlem, inceleme gibi faaliyetleri

yaparak zihinsel gelişimini, hareket alanı sağlayarak hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını olumlu yönde gelişmesini sağlar. Okul çevresinde tam tersi etki yapan cadde, otopark, hastane, karakol gibi güvenliği tehdit eden yapı ve kuruluşların ise olmaması, okul yapıldıktan sonra belirli uzaklıklar içinde inşasının yasal olarak denetlenebilir.

Okulun dış mekân güvenliğini bahçe, bahçe kapısı, güvenlik görevlileri, güvenlik kameraları, oyun alanları ve park aletleri oluşturmaktadır. Bunların her biri için genel olarak görüşler ve sonuçlar değerlendirilerek aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur.

Bahçenin genişliğinin çocukların hareket ihtiyacını karşılayabilecek kadar geniş olacak şekilde tasarlanması gerekir. Bahçe kapılarının güvenli olacak şekilde büyüklük, yapı malzemesi, parmak koruyucuları gibi özelliklerinin denetlenmesi, eğer standartlara uygun değilse değiştirilmesi gerekir. Okul bahçesinin kapı sayısı ile güvenlik görevlisi sayısının eşit olması güvenliğin artırılması ve olası kötü durumları önlemek için gereklidir. Okula giren yabancıların ya da ders saati içinde okula girmek isteyen velilerin denetlenmesi ve engellenmesi, okula giriş çıkışlar için servislerle ilgili daha sıkı takipler yapılmalıdır. Güvenlik görevlilerinin ya da öğretmenlerin gözden kaçırdığı durumlar için güvenlik kamerası uygulamaları zorunlu tutulabilir. Öğretmenlerin etkinliklerle bahçelerini kullanma çeşitliliği genişletilmelidir. Daha yaratıcı ve eğitim bütünlüğünü sağlayacak şekilde ek etkinlikler yapılabilmesi için bahçenin çeşitli bölümlerden oluşması sağlanabilir. Örneğin bahçenin bir bölümünün tarım alanları için kullanılması, bir bölümünde futbol, basketbol gibi oyun alanları, bir bölümünde etkinlikler için sahnelerin olması, piknik gibi serbest etkinlikler için bahçe düzenlemelerinin yapılması sağlanmalıdır. Bahçe içine bahçe alanındaki etkinlik alanlarına uygun biçimde çocukların sağlığını ve kazaları önleyecek ve aza indirecek çim, toprak ya da halı gibi zeminlerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Oyun parklarındaki alet ve oyuncakların yasalara uygun malzeme, ölçü ve güvenlik kurallarına uygun şekilde alınması, uygun olmayan ve güvenlik tehdidi oluşturan alet ve oyuncakların okul alanı içinde tutulmaması, bakımlarının düzenli olarak yapılması gerekmektedir. Bu konuda kazaların önlenmesi için sürekli denetlenmesi sağlanabilir.

Okulun iç mekân güvenliğini kapı ve pencereler, koridorlar, merdivenler, sınıflar, balkonlar, tuvaletler, yemekhaneler oluşturmaktadır. Bunların her biri için genel olarak görüşler ve sonuçlar değerlendirilerek aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur;

Sınıfların büyüklüğü, koridorların genişliği ve sınıflarla tuvaletler arasında kurduğu bağlantılar, balkonların varlığı, pencere ve kapıların yeri, yüksekliği, elektrik prizlerinin, tesisatın konumu, tehlike unsuru olup olmaması, zeminin kayganlığına neden olacak malzemelerin kullanılması gibi nedenler güvenliği tehdit etmektedir. Bunların denetiminin yapılması ve gerekli önlemlerin okul yöneticileri tarafından alınması, öğrencilerin tehlikelere karşı dikkatini arttıracak eğitimlerin müfredata eklenmesi riskleri aza indirebilir.

Okulun en çok güvenlik sorunu oluşturan yerlerden biri olan tuvaletlerdeki araç gereçlerin çocuklara uygun olması, zeminlerin kayganlığına ve temizliğe yönelik tedbirlerin artırılması, her okulda gerekli tedbirlerin denetlenmesi okul güvenliğini arttırabilir.

Merdivenlerin neden olduğu güvenlik sorunlarının fazlalığı nedeniyle okulların tek katlı tasarlanması konusu gündeme alınmalı, ilgili devlet kurumlarının ve sivil toplum örgütlerinin uyarılarak bu konuda ciddi bir çalışma gerçekleştirilmelidir. Okul yöneticilerinin kendi okulları için kısa dönemde merdiven güvenliğini sağlayacak denetimleri yapması ve gerekli tedbirleri alması önerilebilir.

Okuldaki yemekhanelerin temizliği, fiziksel yapısı, yiyeceklerin saklama koşulları, pişirilmesi ve servis edilmesiyle ilgili daha düzenli bir takibin ve denetimin yapılması, alınabilecek önlemler arasındadır.

Araştırma bulgularına göre okulların en büyük sorununu tasarım sırasında atlanan noktalar oluşturmaktadır. En güçlü güvenlik tehdidini oluşturmakta olan tasarımla ilgili yanlışların dikkatle incelenip derlenerek, okul yapımında izinlerin bu koşulların uygunluğuna göre verilmesi gerekir. Bu bağlamda okul bina yapı ve denetim mekanizmalarının işleyişleri denetim altında tutulması okul güvenliğini olumlu yönde ve doğrudan etkileyebilir.

İç ve dış mekâna ait sorunların risk analizi ile belirlenerek tek tek her okul için güvenliği tehdit eden unsurlar belirlenerek gerekli tedbirler alınabilir. Konuyla ilgili farkındalıkları arttıracak eğitimler okul personeline, öğrencilere ve velilere daha sistemli ve sürekli biçimde verilerek; uygulamaların yasal olarak denetlenmesi önerilebilir.

### **Araştırmacılara Öneriler**

- ✓ Okul güvenlik çalışmalarının hedefine ne kadar ulaştığına yönelik çalışmalar, okul güvenliğine yönelik önlemlerin artırılması açısından önem taşıyabilir.



- ✓ Okulların fiziksel yapısının düzenlenmesine yönelik olarak çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Okul öncesi eğitimi kurumlarının güvenliğine yönelik nitel ve nicel araştırma modellerine dayanan farklı çalışma grupları ve farklı örneklerde araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Okul öncesi kurumlardaki eşya, araç-gereçlerinin büyüklüklerinin çocukların yaşlarına uygunluğuyla ilgili çalışma yapılabilir.

### KAYNAKÇA

1. Altun, S.A., Güneri, O.Y. ve Baker, Ö.E. (2006). "Basındaki Yansımaları ile Okulda Şiddet", Eurasian Journal of Educational Research, 24, 12-21.
2. Aslan, F., (2010). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dış Mekan Tasarımında Çocukların Beklentilerinin Belirlenmesi", Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
3. Ayar, N. (2010). "Okul Güvenliği Sorununa Farklı Bir Yaklaşım: Okul Polisi Uygulaması", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
4. Aydemir, E. ve Karal, D. (2012). "Okul ve Okul Çevresi Güvenliği", Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu, 2012 Eylül sayısı, <http://www.usakanalist.com/detail.php?id=101>.
5. Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). "Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri: Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği", D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 27-44.
6. Çelik, M. ve Kök, M. (2007). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımının Önemi", KKEFD, 15, 2-5.
7. Çukur, D. (2011). "Okul Öncesi Çocukluk Döneminde Sağlıklı Gelişimi Destekleyici Dış Mekan Tasarımı", SDÜ Orman Fakültesi Dergisi, 12, 70-76.
8. Dönmez, B. (2001). "Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25, 63-74.
9. Düşkün, Y. (2013). "Bahçeşehir Üniversitesi City Security Group Okul Güvenliği Araştırması", İksara Veri Analiz Araştırma Raporu.
10. GEKA (2014), "GEKA ve Milli Eğitim İşbirliği ile Güvenli Anaokulu Projesi", <http://geka.org.tr/detay/1037/geka-ve-milli-egitim-isbirligiyle-guvenli-anaokulu-projesi.html>, (Erişim Tarihi: 12. 8. 2022).
11. Gül, E.D. (2012). "Ailelerin Çocuk Bahçelerine ve Çocuk Bahçelerindeki Materyallere Bakış Açılarının Belirlenmesi", ÇÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(3), 261-274.
12. Güleş, F. ve Erişen, Y. (2013). "Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevre Standartlarını Belirleme: Paydaş Görüşlerine Dayalı Bir Analiz", SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30, 129-138.
13. Kalburan, N.C. (2014). "Denizli İlinde Bulunan Resmi ve Özel Anaokulu Bahçelerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 99-113.
14. Kandır, A. (2001). "Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi", [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/151/kandir.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/kandir.htm), Milli Eğitim Dergisi, Sayı 151.
15. Karaküçük, S. A., (2008). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği", C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 32(2), 307-320.
16. Karal, D., (2011). "Korkmadan Öğrenmek; Okul ve Okul Çevresi Güvenliği", Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu, Uşak Rapor, Eylül 2011, 11-06.
17. Özer, N. ve Dönmez, B. (2013). "Güvenlik Kameraları ve Okul Güvenliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması", Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish, 8(3), 437-448.
18. Solak, N. (2007). "Adana İli Merkezinde Bulunan Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi", Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
19. Yıldırım ve Şimşek, (2008). "Nitel Araştırma Yöntemleri", Ankara: Seçkin Yayıncılık.
20. Yılmaz, K.G. (2010). "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algularının İncelenmesi: Sultanbeyli İlçesi Örneği", Yüksek Lisans Tezi, TC Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type

Research Article

Subject Area

Local Authorities

Vol: 8 Issue: 65

Year: 2022 November

Pp: 2158-2169

Arrival

30 September 2022

Published

30 November 2022

Article ID 66057

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.66057>

How to Cite This

Article

Şişli, O. (2022). "Yerel Yönetimlerin Güçlendirilmesinde Katılımın Etkisi: Kent Konseyleri",

International Social

Mentality and

Researcher Thinkers

Journal, (Issn:2630-

631X) 8(65): 2158-

2169



Social Mentality And

Researcher Thinkers is

licensed under a

Creative Commons

Attribution-

NonCommercial 4.0

International License.

## Yerel Yönetimlerin Güçlendirilmesinde Katılımın Etkisi: Kent Konseyleri

The Effect of Participation on Strengthening Local Governments: City Councils

Osman Şişli<sup>1</sup> <sup>1</sup> Öğretmen., MEB, İzmir, Türkiye

### ÖZET

Hızla değişen dünya düzeni, merkeziyetçi yaklaşımdan bireyci yaklaşıma doğru kaymaya başlamış, insanların ihtiyacını en iyi şekilde belirlemeyi amaç edinmiştir. Katı merkezi yönetim yaklaşımı yerini yerel odaklı bir yönetime bırakmaktadır. Bu bağlamda belediyelerde halkın katılımını sağlamak amacıyla Kent Konseyleri aracılığıyla halka götürülen hizmetin iyileştirmesi için çaba sarfedilmiştir. Kent konseyleri, "Yerel Gündem 21" ile sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için ortak aklın kullanılmasında halkın da katılımının sağlandığı bir yapılanma, demokrasinin temsili olmaktan çıkarak doğrudan halkın katılımını teşvik eden yerel bir mekanizmadır. Böylece kent sorunlarına birinci derecede maruz kalan kentlilerin kent konseyleri yoluyla yönetime katılarak yerel yönetimlerin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmada, literatürde kent konseylerinin katılımcılığa olan etkisini araştıran çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmaların sistematik değerlendirmesi sonucunda, kent konseylerinin amacının ve yapısının yerel yönetimlerde halkın alınan kararlara katılımını sağlamaya yönelik olduğunu ancak mevzuattaki boşluklar, kaynakların kıtlığı, belediyelerin kent konseylerinde alınan kararlara yeterince dikkate almaması, vatandaşların kentlilik bilincinin zayıf olması nedeniyle kent konseylerindeki gönüllü hareketlerin azlığı gibi farklı nedenler dolayısıyla kent konseylerinde halkın katılımının tam olarak sağlanamadığı belirlenmiş, kent konseylerinin amaçları doğrultusunda yerel yönetimleri güçlendirebilmesi için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kamu Yönetimi, Kent Konseyleri, Yerel Yönetimler, Yönetişim, Katılım

### ABSTRACT

The rapidly changing world order has begun to shift from a centralized approach to an individualist approach, aiming to determine the needs of people in the best way possible. The strict central management approach leaves its place to a locally oriented management. In this context, efforts have been made to improve the service provided to the public through the City Councils in order to ensure the participation of the public in the municipalities. City councils are a structure in which the participation of the public is ensured in the use of the common mind in order to achieve the sustainable development goals with the "Local Agenda 21". It is a local mechanism that encourages direct public participation by not being a representative of democracy. Thus, it was aimed to strengthen local governments through city councils. In this study, studies investigating the effect of city councils on participation in the literature, both theoretically and in the field, were examined. Studies show that the purpose and structure of city councils are aimed at ensuring the participation of the people in the decisions taken in local governments, but due to different reasons such as gaps in the legislation, scarcity of resources, the municipalities do not pay enough attention to the decisions taken in the city councils, the lack of voluntary movements in the city councils due to the weak awareness of the citizens of the city. It was determined that the participation of the public could not be fully ensured, and suggestions developed for the city councils to strengthen local governments in line with their purposes were included.

**Keywords:** Public Administration, City Councils, Local Administrations, Governance, Participation

## GİRİŞ

Yerel yönetimler, bir toplumda o yerel toplumun şahıslarının ortak ve yerel gereksinimlerini, kendi kamu ve mal hizmetlerini karşılamak için yine toplum tarafından seçilmiş belli bir hukuk kuralları bütünüyle var olan anayasal kuruluşlardır. Yerel yönetimler, merkezi yönetimlere yardımcı olan alt birimleridir. Ancak yerel yönetimlerin ülke genelindeki merkezi sistemle faaliyetlerini yeterince verimli gerçekleştirmesi tartışılır durumdadır. Bu nedenle Türkiye’de kamu yönetiminde yerel yönetişimin yaygınlaştırılması kapsamında 1980’lerde başlayan en önemli tartışma konularının başında katılımcılığın gelişimini sağlayacak mekanizmalar gelmektedir. Çukurçayır vd. (2007), bu mekanizmaları kullanmanın temel amaçlarını şöyle tanımlamıştır;

1. Demokratik kültürün başarılması.
2. Güçlü bir yerel kalkınma mekanizması kurulması için siyasi birimler, sivil toplum kuruluşları, özel sektör ve halkın etkileşerek sürdürülebilir bir katkı sağlaması,
3. Yönetim sisteminin şeffaf, adil, hesap verebilir ve denetlenebilir olmasının başarılması
4. Yerel kamu hizmetlerinin daha etkili ve verimli olmasının sağlanması.



Kent Konseyleri, yerel siyasete ve yerel yönetimlere katılımın en önemli yapılanmasından biri olarak yerellik çerçevesinde katılımcılığın ve demokrasinin gelişmesini sağlayan yönetim uygulamasıdır. Kent Konseylerinin amacı çok ortaklı ve çok aktörlü yönetim anlayışıyla birlikte yerel yönetimlerin, sivil toplum kurumlarının ve halkın birlikteliğinden oluşan daha demokratik bir yönetim modelini hayata geçirmektir (Ezber, 2021).

Kent konseyleri, özellikle 1990'lı yıllardan sonra sürdürülebilir kalkınmanın ve yerel yönetişimin sağlanabilmesi için yasal bir zorunluluk haline getirilmiştir. Ancak farklı bakış açıları tartışmalara neden olmuştur. Kent konseyleri, buldukları şehirlerde yerel demokrasi ve katılım kültürünü geliştirmektedirken, bazı kentlerdeki belediyeler ise iktidar sorunu yarattığını düşünmektedir (Çelik, 2019). Bu araştırmada, yerel yönetimlerin güçlendirilmesinde kent konseylerinin etkisi, kent konseylerinde karşılaşılan problemler ve yerel yönetimlerin güçlendirilmesi konusunda kent konseylerine yönelik çözüm önerileri literatür ışığında incelenmektedir.

## YEREL YÖNETİMLER

### Yerel Yönetimin Tanımı

Yönetim ya da kamu yönetiminde daha yaygın olarak kullanılan idare, pek çok farklı alanda farklı anlamlarda kullanılan geniş içerikli bir kavramdır. Kelime anlamı, "bir işi veya hizmeti yürütmek", genel anlamı ise, "bir topluluğun başında bulunmak veya bir kurumu sevk ve idare etmek" anlamına gelmektedir (Derdiman, 2007). Toplumsal yaşamda küçük ya da büyük tüm gruplarda topluluk üyelerine etki etmek üzere belirli amaçları hayata geçirmek üzere işbirliği ile gerçekleştirilen faaliyetleri kapsar (Abbasoğlu, 2019: 8).

Yerelleşme en genel anlamıyla aslında gelir ve giderlerin buna bağlı diğer sorumlulukların merkezi yönetimlerin alt birimlerinden başlayarak örneğin taşra birimlerine oradan özel birimlere aktarılmasıdır (Yıldız, 1996). Daha ayrıntıya geçilecek olunursa merkezi yönetimin alt birimlerini özelleştirmesi yerelleşme değildir. Hukukun temeliyle oluşmuş hükmi kişiliğe sahip organları seçimlerle ve oylarla oluşmuş bağımsız alt birimlere bazı görev ve sorumlulukların verilmesidir (Varcan vd. 2013).

Yerel yönetimler, merkezi yönetimlere yardımcı olan alt birimler olarak görmek mümkündür. Yerel yönetimler, bir toplumda o yerel toplumun şahıslarının ortak ve yerel gereksinimlerini, kendi kamu ve mal hizmetlerini karşılamak için yine toplum tarafından seçilmiş belli bir hukuk kuralları bütünüyle var olan anayasal kuruluşlardır (Tekeli, 1983: 3).

Yerel yönetimler, devlet içinde belirli bölgelerini idare etmek üzere kurulmuş ya da temsil eden kuruluşlardır. Merkezi yönetimden bağımsızdırlar ve tüzel kişiliği olan kuruluşlardır. Yerel yönetimler, kendine ait ayrı bir yönetim yapısına sahiptir ve bütçesi de benzer biçimde kendisine özgü olan özerk kuruluşlardır. Bu açıdan bakıldığında kamu yönetiminde yerel yönetimler, özellikle mahalli idarelerin gücü ve etkinliğinin sağlanmasına en önemli unsurlardır. Yerel yönetimlerin etkinliği uygulanan demokrasinin düzeyi ile yakından ilgilidir (Sünbül, 2012).

### Yerel Yönetimlerin Tarihi

Yerel yönetimlerin yapısı ve tarihi ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Literatürde, Türkiye'de yerel yönetimlerin tarihinin de çok eskiye dayanmadığı, Tazminat Döneminde başladığı belirtilmektedir. Türkiye'de yerel yönetimler genel olarak geçirdiği değişimler nedeniyle Cumhuriyet dönemi öncesi ve sonrası olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenmektedir (Sünbül, 2012; Şişik, 2019; Ezber, 2021).

Türkiye'deki yerel yönetim teşkilatı, Fransa'dan örnek alınarak kurulmuştur. Fransa'daki yerel yönetimlerin kökeni ise Napolyon ve Fransız Devrimi döneminde atılmıştır. Fransa'daki güçlü merkezîyetçi yapı, yerel yönetimlerin de gelişmesini engellemiştir. Ancak 1970'li yıllardan sonra yerel yönetimlerin güçlendirilmesi ve merkezi yapının katı durumunun yumuşatılması amaçlanmıştır. 1980 yılına kadar il özel idareleri ve belediyeler olmak üzere 2 kademeli yerel yönetim yapısı mevcuttur. 1980 yılından sonra yerel yönetimlere daha fazla ağırlık verilmeye başlanmış, 2003 yılında devlet örgütlenmesinde anayasanın ilk on maddesi değiştirilerek anayasal düzende köklü değişiklikler yapılmış ve bölge idarelerine yasama yetkisi verilmiştir (Ulusoy ve Akdemir, 2010).

Türkiye'de yerel yönetimler Osmanlı Devleti'nin Tanzimat döneminde kadılık, lonca ve vakıflar gibi yapılarla sürdürülürken, Tanzimat sonrasında Avrupa'dakine benzer biçimde belediye yapılanmasına geçilmiştir. 1839 yılında Gülhane Hattı Hümayun ilanı ile Osmanlı aydınları Batı'daki belediye yapılanmalarını gözleyerek Türkiye'ye getirilmesi gerektiğini savunmuştur. Fransa model alınarak "İstanbul Şehremaneti" ile 16 Ağustos 1854 yılında yasal olarak ilk olarak belediye kurulmuştur. Padişah tarafından şehremaneti başına "şehremin" (icra organı) atanmış böylece 12 üyeli bir şehir merkezi hayata geçirilmiştir. Belediye idaresi ile ilgili bilgi ve

tecrübesi olmayan kurul başarılı olamadığından padişah 9 Mayıs 1855 yılında “İntizam-ı Şehir” komisyonu yine atama yolu ile oluşturulmuştur (Keleş, 2009).

İstanbul’da, 1858 yılında Galata ve Beyoğlu’nda “Altıncı Daire-i Belediye” doğrudan Bab-ı Ali’ye bağlı olarak kurulmuştur. İzmir, Beyrut, Selanik gibi diğer şehirlerde ise “Vilayet Nizamnamesi” hükümlerine göre belediyeler kurulmuştur. 6 Ekim 1868 yılında “Dersaadet İdare-i Belediye Nizamnamesi” çıkarılarak belediye örgütünün tüm İstanbul’a ve ardından ülke içindeki tüm vilayet, sancak ve kaza merkezlerinde belediyelerin yaygınlaştırması yapılmıştır. 1877 yılında Belediye Kanunu çıkarılmış ve tüm belediyelerin başına atama ile belediye başkanları ve sınırlı seçimle meclis üyeleri getirilmiştir (Parlak, 2007).

Cumhuriyet döneminde 1924 yılında çıkarılan 442 sayılı “Köy Kanunu” ilk yerel yönetim yasasıdır. Osmanlı dönemindeki yerel yönetim faaliyetleri 1930 yılında 1580 sayılı Belediye Kanunu ile belediye, köy ve il özel idaresi olmak üzere üç kademeye çıkarılmış, 1946 yılına kadar yerel yönetimler merkezi sisteme bağımlı bir biçimde çalışmalarını sürdürmüştür. Bir ilçenin kaymakamlığı ile belediye başkanlığı bir kişide bulunmuş ve halkın katılımı en düşük seviyede tutulmuştur (Sünbül, 2012). Daha sonra 1984 yılında çıkarılan “3030 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu” ve 1987’de çıkarılan “3360 sayılı İl Özel idaresi Kanunu” ile yerel yönetimler güçlendirilmeye çalışılmıştır (Çiçek, 2014).

Cumhuriyet döneminde yerel yönetim bazı yeniliklerle devam etmiştir Türk kültüründeki merkeziyetçi yapıya olan alışkanlıklar, yerel yönetimlerin bağımsız olmasını zorlaştırmaktadır. Cumhuriyetin ilandan sonra yerel yönetimlerin devletin birlik ve bütünlüğünü tehlikeye düşüreceği fikri idari ve mali özerklik konusunda yavaşlamalara neden olmuştur (Koçak ve Ekşi, 2010). Osmanlı döneminde yerel yönetimlerin kurulmasının birkaç sebebi vardı. Bunlardan bazıları, şehrin içindeki düzensizliklerin giderilmesi, iktisadi faaliyetlerin kolayca yürütülmesi ve Avrupa tarafından yapılan baskıdır. Avrupa azınlıkların tam bağımsızlığa kavuşmasını, imparatorluğun parçalanmasının bir yolu olarak görmüştür (Çiçek, 2014).

Toplumsal birçok sorun merkezi sistemleri etkilediği gibi yerel sistemleri etkiler. Yerel yönetimlerin var olma süreçlerini topluma vurduğumuzda onları amaç olarak değil ancak araç olarak görmek gibi bir yaklaşım ülkenin idari yapı birimi içinde yer alışı yüzündendir. Yerel yönetimler ülkenin siyasal hukuksal ve ekonomik durumlarına bağlıdır. Bu yüzden işsizlik ve ekonomik krizler gibi finansal sorunlar olduğu gibi çarpık ve yasal olmayan kentleşmeler ve çevre kirliliği gibi çevresel sorunlar ve bunlar gibi sıralanabilecek problemlerin çözümünde yerel halk yerel yönetimlere güvenmektedir (Keleş, 2009).

Çözüm geliştirirken yerel yönetimlerin belli özellikler doğrultusunda ilerlemeleri beklenmektedir. Bu ön koşul nitelikleri sıralandığında yerel yönetimlerin kendi bütçelerini yapma ve kendi bütçelerine sahip olma gibi ekonomik niteliklere, şahısların kamusal veya yarı kamusal hatta özel mal ve de hizmetlerinin karşılanmasında sınırlı bir özerkliğe sahiplerdir (Tekin, 2019). Ayrıca seçimle işbaşına getirme gibi organlara sahip olması demokratik yapısını belirler. Aynı zamanda halkın bu demokrasiye katılması kendi arzu ve talep gönderilerinin gelmesi ve de reaksiyon almaları global dünyanın düzenine ayak uydurmasını sağladığı gibi yerel yönetimlerin bu organlara katılımı sağlayacak etkinlik ve faaliyetlerde bulunmaları toplumun ve bireyin yerel kültüre sızması açısından büyük faydası vardır (Aslan, 2010).

### Yerel Yönetim Türleri

Kamusal düzenin sağlanarak, gerekli mal ve hizmetlerin üretilmesinde, kamunun “merkezden yönetimi” ve “yerinden yönetimi” olmak üzere iki tür örgütlenme eğilimi vardır. Bu eğilimler sonucunda, çeşitli yönetim sistemleri ve türleri ortaya çıkar. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Varcan vd, 2013: 10).

- ✓ Siyasi yerinden yönetim
- ✓ İdari yerinden yönetim
- ✓ Yer ve hizmet yönünden yerinden yönetim

Yerel yönetimin siyasi yerinden yönetimi anlamak için ülkelerin siyasi yapılarını incelemek en doğru yaklaşım olacaktır. Siyasi yapı bakımından devletler, federasyon, konfederasyon ve üniter devlet olarak kategorize edilebilir Üniter devletler siyasal yönlerinden bakıldıklarında merkeziyetçi bir yaklaşım izledikleri gözlemlenebilir. Bu kategoriye giren devletlerin genel yapısında yasama ve yürütme sistemi vardır. İdari yetkilerin merkezi yönetime genellikle bağlı olduğu sistemlerdir. Konfederasyon sistemine bakıldığında devlet birliklerinden oluşmuş bir yapı olduğunu görürüz. Farklı devletlerin aynı emel altında genellikle bölgesel savunma sağlamak amacıyla kurmasıdır (Varcan vd. 2013).

Federasyon devletlerine bakıldığında uluslararası kimlikleri bulunmayan federe devletlerden oluşan yapılarıdır. Aynı zamanda bir devlet biçimidir. Federal devletlerde tek hükümet vardır ve devlet üstün yetkilere sahiptir. Federe devletlerin yasama yürütme gibi hakları bulunmaktadır. Bu yönlerinden incelendiğinde federal

devletler yerel yönetim kavramı dışında kalmaktadır. Federal devlet yönetimlerinde yerel yönetimler siyasi yönetim sebepleriyle oluşmamakla beraber var oluş amaçları idari yönetim gereksinimidir (Varcan vd. 2013).

İdari yerinden yönetim biçimi incelendiğinde yerel beldelerin ihtiyaçlarını karşılayamama veya belli demokratik yapı zamanında yeterli kaynak sağlama gibi yönlerde yetememesi sonucu çıkmış bir sistem türüdür. İdari yerinden yönetim türüne bakıldığında merkezi sisteme yasama ve yürütme organlarının yetkileri verildiği görülmüştür. Fakat yerel gereksinimlerin belli kısımlarını yerine getirebilmesi açısından farklı adlarla anılan organlara ayırmıştır bunlar, hizmet yönünden yönetimi ve yer yönünden yerinden yönetim şeklindedir (Varcan vd. 2013).

Yer, mahali ve hizmet yönünden yerinden yönetimler, hizmet yönünden yönetim merkezi yönetim merkezli bir yönetim değil ancak bağımsız bir örgüt sistemi görülmektedir. Kısıtlı özerklik verilen bu sistemin yürütme ile ilgili kendi karar alma bağımsızlığı vardır. Bilimsel konularda siyasi bir yaklaşım izleme dışında bir yönelim çok doğru olacaktır. Bu örgütlerin her türlü bilimsel yayın aracını kamuoyundan bağımsız ilerlemesi devletin ve üniversitelerin gelişmesinde ilerleme kaydetmesinde fayda sağlayacaktır. Ancak yerinden yönetimin birey odaklı olması dikkat çekmektedir. Belli amaçlara sahip olan bireylerin topluluk ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulmuş sistemlerdir. Bu birime belli bağımsızlık verilmiştir. Yer yönünden yönetim birimleri merkezi yönetim biriminin tam zıttı olması önemli bir noktadır. Merkezi yönetimin aksine yer yönünden yönetim birimlerinin karar verme organlarının seçimlerle ilerleme kaydetme gibi farklı bir özelliğinin olması kararların merkez adına alındığının bir göstergesidir. Kararlar uygun görülmediği anda değiştirilebilir (Varcan vd. 2013).

## **KENT KONSEYLERİ**

### **Kent Konseyleri Kavramı ve Kent Konseylerinin Kökeni**

Kent konseyleri, merkezi yönetim, yerel yönetimler, STK'lar, özel sektör ve meslek kuruluşları gibi farklı paydaşların ortak akli kullanarak kent problemlerine çözümler geliştirdiği, halkın katılımıyla katkı sağladığı demokratik yapılardır (Erkul vd., 2013). Demokratik birimler olarak, 1992 yılında Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda düşünsel alt yapısı gerçekleştirilen kent konseyleri, Gündem 21 adlı eylem planı ve Avrupa Kentsel Şartı çerçevesinde oluşturulmuştur. Tüm ülkeler, Gündem 21 Eylem Planı çerçevesinde kendi yerel eylem planlarını oluşturdu. Böyle kent konseyleri Yerel Gündem eylem planları kapsamında uygulanmaya başlanmıştır (Emrealp, 2005).

Gündem 21'in uygulanması amacıyla kent konseyleri, Türkiye'de farklı şehirlerde, "Kent Senatosu", "Kent Kurultayı", "Kent Meclisi", "Kent Parlamentosu", "Şehir Danışma Meclisi" gibi farklı isimlerle kurularak faaliyet gösteren kurumların sonradan ortak bir isimlendirmeye "Kent Konseyi" olarak tek isim altında 2002 yılında birleştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır (Emrealp, 2010). Bu tarihten itibaren ortak akıl mekanizması olarak faaliyet göstermektedir (Yaman ve Küçükşen, 2018).

Türkiye'de "Kent Konseyi Yönetmeliği", (2006) resmi olarak kabulünden sonra "5393 sayılı Belediye Kanunu'nun 76. Maddesi" esasına dayanarak, "8 Ekim 2006 tarih ve 26313 sayılı Resmî Gazete"de yayınlanmıştır. Daha sonra mevzuatın bazı maddelerinde değişiklikler yapılmıştır ve "6 Haziran 2009 tarih ve 27250 sayılı Resmî Gazete"de yeniden yayınlanmıştır. Kent Konseyleri Yönetmeliği'nde kent konseyleri ile ilgili yapı, amaç, görev ve yetkiler, yönetim organları, çalışma usulleri gibi ana hususlar belirtilmektedir

Dünyada özellikle Yerel Gündem 21 eylem planı ile yerel demokrasinin geliştirilmesi yönünde yönetim kavramı "küresel ortaklık" ve "sürdürülebilir kalkınma" kavramları ile birlikte anılmaya başlamıştır (Çetinkaya ve Korlu, 2012). Yerel Gündem 21 eylem planının çerçevesinde sürdürülebilirlik kavramı temel amaç olarak ön planda tutulurken bu çerçevede kullanılacak araç olarak yönetim seçilmiştir. Bu iki ilkenin hangi politika ve yöntemle uygulanacağı ülkelerin geliştireceği modellere göre farklılaşmıştır. Böylece her ülkede toplumsal yapının gereklerine uygun uzlaşma modelleri şekillenmeye başlamıştır (Karakurt Tosun vd., 2016).

Kent konseylerinin yönetim yapısı; genel kurul, yürütme kurulu, meclisler ve çalışma grupları ile kent konseyi başkanından oluşur. Genel kurul, kent konseyinin en yetkili organıdır. Meclis ve çalışma grupları, kent konseylerinin bünyesinde çeşitli faaliyetlerde bulunmak ve çalışmalar yürütmek amacıyla oluşturulan birimleridir. Gençlik meclisi, engelliler meclisi, kadınlar meclisi, yaşlılar meclisi, çocuk meclisi ve mahalle meclisi bu tür birimlere örnek olarak gösterilebilir (Yaman ve Küçükşen, 2018). Kent konseylerinin aldığı kararlar görüş niteliği taşımakta olup belediye meclisinin gündemine alınmaktadır (Küçük, 2016).

Kent konseylerinin üyeleri toplumun tüm kesimlerini kapsayacak şekilde belediye başkanı veya temsilcisi, meslek odaları temsilcileri, sivil toplum kuruluşları temsilcileri, siyasi parti temsilcileri, muhtarlar, barolar,

kamu kurum ve kuruluşlarının yöneticileri, üniversite temsilcileri, sendikalar, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarının temsilcilerinden oluşmaktadır. Kent konseyleri bünyesinde meclisler ve çalışma grupları oluşturulur (Gencür, 2020).

Demokratik yapılanmalar olarak kabul edilen bu meclisler çeşitli toplumsal kesimleri bir araya getirerek toplumsal kalkınmayı gerçekleştirmek için faaliyet yürütmektedirler. Bunlara ilaveten belli bir uzmanlık gerektiren; eğitim, sağlık, iletişim, tarih, spor vb. alanlarda çalışma yürütmek üzere çalışma grupları da oluşturulabilmektedir (Yaman ve Küçükşen, 2018). Belediye meclisinde alınan kararların yerel demokrasinin hayata geçirilmesi noktasında son derece önemli bir yeri vardır (Küçük, 2016).

2005 yılından önce kent konseyleri belediyelerin özellikle belediye başkanlarının kendi istekleri doğrultusunda, halkın yönetsel süreçlere daha aktif katılımını sağlamak amacıyla oluşturdukları bir yapı olarak kullanılmıştır. Ülkemizde kent konseyleri “03.07.2005 tarih ve 5393 sayılı Belediye Kanunu’nun 76. Maddesi” ile belediye başkanlarının kendi inisiyatifinden çıkarılarak zorunlu hale getirilmiştir (Karakurt Tosun vd., 2016). Buna göre kent konseyleri; “...kent yaşamında; kent vizyonunun ve hemşerilik bilincinin geliştirilmesi, kentin hak ve hukukunun korunması, sürdürülebilir kalkınma, çevreye duyarlılık, sosyal yardımlaşma ve dayanışma, saydamlık, hesap sorma ve hesap verme, katılım ve yerinden yönetim ilkelerini hayata geçirmeye çalışır. Belediyeler kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarının, sendikaların, noterlerin, varsa üniversitelerin, ilgili sivil toplum örgütlerinin, siyasi partilerin, kamu kurum ve kuruluşlarının ve mahalle muhtarlarının temsilcileri ile diğer ilgililerin katılımıyla oluşan kent konseyinin faaliyetlerinin etkili ve verimli yürütülmesi konusunda yardım ve destek sağlar.” ifadesiyle kent yönetimlerinin çok aktörlü bir yönetim anlayışıyla yönetilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kanun maddesi ile kent konseyi aracılığı ile kentlilerin kentlerine sahip çıkma bilinci ile kent yönetimine katılımın sağlanması ve katılımın etkin artışının sağlanması amaçlanmıştır. Böylece demokratik ilkelerden biri olan halkın hesap sorma hakkı aktifleştirilmesi ve yönetenlerin hesap verebilirliği sağlanması amaçlanmaktadır (Ezber, 2021).

### **Kent Konseylerinin İşlevi ve Önemi**

Yurttaşlık bilincinin gelişmesi ve ülke düzeyinde siyasal katılımın artması yerel siyasetin en önemli unsuru olarak gösterilen kent konseylerinin de önemini artırmıştır. Kent konseyleri, demokrasi ve siyaset arasındaki dengenin sağlayıcısı olarak yerel yönetimlerde ortaya çıkan düşünsel ve kurumsal yapılardan sadece biridir. Dünyadaki örnekleri gibi ülkemizde de yerel siyasete ve yerel yönetimlere katılımın sağlandığı demokratik temellere dayanan en önemli yapılanmalardan birini temsil eder (Ezber, 2021).

Kent Konseyi Yönetmeliğinde temel amaç 1. Madde’de; “*Kent yaşamında, kent vizyonunun ve hemşerilik bilincinin geliştirilmesi, kentin hak ve hukukunun korunması, sürdürülebilir kalkınma, çevreye duyarlılık, sosyal yardımlaşma ve dayanışma, saydamlık, hesap sorma ve hesap verme, katılım, yönetim ve yerinden yönetim ilkelerini hayata geçirmeye çalışan kent konseylerinin çalışma usul ve esaslarını düzenlemek*” olarak tanımlanır (Gencür, 2020).

Türkiye’de Kent Konseyi’nin kent yaşamında kentlilik ve hemşeri olma bilincinin gelişmesine, sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın artmasını amaçlar (5393, md. 76). Kent konseyleri, yerel demokrasinin halk tabanına yaygınlaştırılmasına ve benimsenerek yerleşik biçimde sürdürülebilmesinde önemli işlevler üstlenir (Gencür, 2020). Kent konseyleri, belediye ve halkın buluşarak işbirliği yapabileceği bir ortak nokta olarak ifade edilmektedir. Ortak bir platform niteliği taşıyan ve ortak aklın kullanılabilirdiği bir alan olarak kent konseyleri, yerel halk ve belediyenin etkin karar alma yolunda bütünleşmesini sağlayarak katılımıcılığı en üst noktaya taşımakla görevlidir. Bu bağlamda kent konseylerinin faaliyetleri, katılımıcılık yoluyla halkın yönetimdeki gücünü ortaya çıkaran önemli bir göstergedir (Ezber, 2021).

Diğer taraftan yerel demokraside halkın talepleri doğrultusunda sunulan hizmetlerin halkla beraber belirlenmesi yerel bütçenin rasyonelliğini de sağlayacaktır. Diğer bir ifadeyle hizmetlerin belirlenmesi aşamasında sadece yönetenlerin değil bizzat halkın da katılımının sağlanması ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bütçenin hazırlanması ve denetimi, pek çok konuda destek alınan kent konseyleri aracılığıyla içinde muhtarın, derneklerin, STKların belediye meclis üyelerinin olduğu bir çalışma grubu ile sağlanmakta olup yönetim açısından önemli bir durumdur. Bu çalışma grubu sivil halk adına görev yapmaktadır. Böylece hizmetlerin ve kaynakların yönetim çerçevesinde belirlenmesi ve bu bağlamda bütçe belgesinin hazırlanması yerel demokrasinin işlevselliğinin de göstergesidir (Çetinkaya ve Korlu, 2012).

### **Kent Konseyleri ve Katılım Yönetişim**

Kent Konseyi Yönetmeliği’nin 4. maddesinde yönetim kavramı açıklanmakta olup yönetim kavramı, “saydamlık, hesap verebilirlik, katılım, çalışma uyumu, yerindenlik ve etkinlik gibi kriterlere dayanan, çok aktörlü ve toplumsal ortaklıklara dayalı yönetim anlayışı” olarak nitelendirilmiştir (Ezber, 2021).

Kent konseyleri, bir kentteki kalkınma sorunlarına, yerel ve merkezi yönetimleri, siyasi, mahalli, sivil toplum kuruluşları, vatandaşları ve diğer kesimleri bir araya getirir. Tüm bu paydaşların işbirliği ve dayanışma ile ortak akılı kullanarak yerel düzeyde yönetim ilkelerini de gözeterek karar alma mekanizmasını işlettiği dinamik bir yapı göstermektedir (Kocaoğlu, 2015). Bu dinamik yapıyla kent konseyleri yerel yönetimlerin, sivil toplum kuruluşlarının ve halkın birlikteliğinden meydana gelen demokratik bir yönetim modeli inşa etmektedir. Bu modelde vatandaşlık, paydaşlık, kente sahip çıkma, çözüm odaklılık ve vatandaşlık bilinci ilkeleri ile toplumun demokratikleşmesi hedeflenmektedir. Yerel düzeydeki katılımcı demokrasinin en önemli unsuru olan kent konseyleri bu özellikleri itibarıyla halkın yönetimle olan güvenini de sağlamış bulunmaktadır. Böylece iyi yönetişimin uygulama alanı bulduğu yerel yönetimlerde kent konseyleri aracılığıyla halkın kamusal malların üretimi ve kamu hizmetlerinin sunulmasından birçok alanda yerel siyasete katılımı ve söz sahibi olması gerçekleştirilmektedir (Ezber, 2021)

Yöneten ile yönetilen kavramları arasındaki uçurumun ortadan kalkmaya başladığı bir zeminde demokratik kültürün geliştirilmesiyle birlikte halkın karar alma sürecine katılımını, kamusal mal ve hizmetlerin etkin ve verimli üretimini, yönetimde şeffaflığı ve demokratik yapılanmayı öngören yönetim modeli özellikle yerel düzeyde uygulama alanı bulmaktadır. Yönetişim anlayışının özünü oluşturan katılım, şeffaflık, meşruiyet ve hesap verebilirlik ilkeleriyle bağdaştırılan kent konseyleri son iki yüzyıldır yerel siyasetin ve yerel yönetişimin uygulama alanını oluşturmaktadır. 03.07.2007 tarihinde yürürlüğe giren 5393 sayılı kanunun 76. maddesinde ve bu maddeye dayanarak çıkarılan Kent Konseyi Yönetmeliği'nde yasal zemini oluşturulan kent konseyleri katılımcı, demokratik ve çok aktörlü yapısıyla kent yönetiminde işlevsel bir yönetim mekanizması olarak görülmektedir. Kent konseylerinin yönetim anlayışının dayandığı bu ilkeler ile kent yönetiminde önemli bir pozisyona sahip olduğunu da göstermektedir (Cesur, 2018).

Dünyanın her alanda yaşadığı değişim ve dönüşümlerle birlikte yönetim alanında demokratik değerlerin uygulanması kaçınılmazdır. Yönetimin halka en yakın birimler olan yerel yönetimler tarafından yerine getirilmesi bir zorunluluk ihtiyacı sonucu demokrasi olgusunun uygulamaya geçirildiği yönetim mekanizması ile mümkündür. Değişen yönetim anlayışıyla birlikte demokrasinin yerel düzeyde uygulanması sonucu ortaya çıkan yerel demokrasi, çok aktörlü etkileşimin ürünü olan yönetişimin demokrasi kültürünü geliştirmesi ve yaygınlaştırması temsili demokrasiden katılımcı demokrasiye geçişi mümkün kılan kent konseyleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Kent konseyleri ile katılımın çeşitlenmesi ve toplumun tamamına yayılması sağlanmaktadır. Temsili demokrasinin işlevselliğinin sınırlı olmasından kaynaklanan sorunların çözümünde yerel demokrasi ile bütünleşik olan kent konseyleri sayesinde sadece seçim dönemlerinde vatandaşın katılımı yerine halkın kent yönetiminde söz sahibi olması ve kamu hizmetlerinden en etkili şekilde faydalanması sağlanmaktadır (Demir ve Yavaş, 2015).

Retro demokrasi olarak adlandırılan ve eskinin canlandırılmasıyla gerçekleşen süreçte kent konseyleri ve katılımcılık büyük önem taşımaktadır. Çünkü seçmenler, siyasi partiler, çıkar ve baskı grupları ve bürokrasinin aktörleri olduğu temsili demokrasinin önemini kaybetmesi sonucu özellikle yerelde halkın kent yönetimine daha aktif katılımı isteği ilk çağlarda görülen doğrudan demokrasi anlayışının geri gelmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda halkın ortak noktada buluşarak sorunlarını birlikte tartışıp çözüm ürettiği kent konseyleri, kentlerde kararların alınmasını ve uygulamasını kolaylaştırmayı amaçladığı söylenebilir (Çetinkaya ve Korlu, 2012).

Yerel Gündem 21'in katılımı ile ilgili kazanımları aşağıdaki gibi sayılabilir (Ağır vd., 2017):

- ✓ Yerel gündem 21 programı kapsamında, ilk defa önceden var olmayan katılımcı yapılar oluşturulması planlanmıştır. Bu yapıda sivil toplum ve diğer paydaşlar yer alır. Yerel karar alma süreçlerinde tüm bu paydaşlar söz hakkına sahip olarak demokratik katılıma işlerlik kazandırılır. Böylece yerel yönetişimde önemli bir boşluk doldurulmuştur.
- ✓ Kent konseyleri 5393 sayılı Belediye Kanunu'nun 76. maddesi ile yasal dayanağa kavuşmuştur.
- ✓ Toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden düzenlenmesinde ve kadınların karar alma süreçlerine aktif katılımına olanak sağlanmış, bu bakış açısı politika ve stratejilere yansıtılması için kadın meclisleri kurulmuştur.
- ✓ Gençlerin enerjisinin değerlendirilmesini sağlayan, kapasitesinin geliştirilmesine ve her alandaki karar süreçlerine katılımı için gençlik meclisleri kurulmuştur. Böylece "ulusal gençlik parlamentosu" ile seçilme yaşı 30'dan 25'e indirildi.
- ✓ Çocuklar, engelliler, yaşlılar, hemşeriler gibi özel gruplarının kent konseylerindeki meclislerde katılmaları sağlanmıştır.

- ✓ Mahallelerde oluşturulan kurullarla yoksul ve dezavantajlı kesimler kendini ifade edebilme şansı yakalamıştır. Bu durum 5393 sayılı belediye kanununun 9. Maddesi ile korumaya alınmıştır.
- ✓ Belirli konularda kurulan çalışma grupları, uzamanlar ve yerel sürdürülebilir kalkınma eylem planlarıyla güçlendirilmiş ve kurumsal bir yapıya kavuşmuştur.
- ✓ Yerel paydaşlar, ortak görüşüyle eylem planları hazırlar ve uygulama için sunar.

### **Kent Konseylerinin Problemleri**

Kent konseylerinin işleyişinde bazı problemler olduğu ifade edilmektedir. Kent konseylerinin karşılaştığı sorunların başında “Kent Konseyleri Yönetmeliği” tarafından belirlenen mevzuatın işleyişindeki sorunlar gelmektedir. Yönetmelikte işleyişe yönelik ayrıntılı bilgilerin bulunmaması uygulamada karmaşaya yol açmaktadır. Bu nedenle sorun yaratan maddelerin belirlenerek düzenlemeye gidilmesinde faaliyetleri hızlandırıcı bir rolü olabilir (Kestellioğlu, 2011).

Kent konseylerinde söz hakkı olan sivil toplum kuruluşlarının ve diğer paydaşlarının amaçları ve bulunma koşulları da tartışmaya neden olmaktadır. Bu nedenle paydaşların bulunma amaçlarının net olarak ifade edilmesine ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Kent konseylerinin kapsayıcı yapısı nedeniyle herkese açık olmasının yanında belirli grupların daha yoğunlukta varlık göstermesi ve temsil ettiği görüşler problemlere ve kargaşaya yol açmaktadır (Akdoğan, 2008).

Kent konseylerinin yaşadığı problemlerin başında konsey temsilcilerinin belediye meclisine ilettiği görüş, öneri, istek ve şikâyetlerin belediyeler tarafından dikkate alınmaması yer almaktadır. Ayrıca yurttaşın katılımı ile ilgili üst yönetimlerin negatif tutum ve tavırlarının katılımı kösteklediği belirtilmektedir. Ayrıca bazı belediyelerde kent konseyinin yönetimi belediyenin doğrudan müdahalesi ya da yönetiminin tamamen belediye başkanının elinde bulunması kent konseylerinin kuruluş amacına ters düşmektedir (Kestellioğlu, 2011; Ergin, 2008).

Kent konseylerine yönelik algının çarpık olması ve yanılsamalar da işlevine engel olmaktadır. Kent konseyleri, giderek yaygınlaşmasına rağmen halkın kent konseyleriyle ilgili yeterli bilgi sahibi olmaması, halkın katılımını ve ilgisini azaltmaktadır. Kent konseylerinin faaliyetlerini ve varlıklarını halka yeterince hissettirememesi sonucunda yerel düzeyde katılım sağlanamamakta, kişiler fikirlerini nasıl hayata geçirebileceklerini bilemediğinden, bireysel olarak yalnız kalmakta, hevesleri kırılmaktadır (Kahraman, 2015). Kentlilerin arasında yerel demokrasi ve yönetim unsurlarının bilinmemesi, hemşerilik kültürünün oluşmaması, sürdürülebilir kalkınma kavramının ve öneminin yeterince bilinmemesi gibi nedenler ilerlemeyi yavaşlatmaktadır. Türkiye’de kent konseylerinin belediye yönetimi ile kent konseyi yönetiminin iletişimindeki zayıflık ve kopukluklar, belediyenin birer birimi olarak algılanması, belediyeden bağımsız hareket edememe kent konseylerinin en sık karşılaştığı sorunlardandır. Kent konseylerine benzer biçimde mahalle meclislerinin tanımlanamaması gibi örgütsel problemler de organizasyonu zorlamaktadır (Ergin, 2008).

Kent konseylerinin kendi bütçeleri yoktur. Konseylerin mali olarak belediyelere bağımlı olması konseyin tamamen bağımsız hareket edebilmesinin önünde engel teşkil etmektedir. Ayrıca belediyenin desteklemediği ya da kaynak yetersizliği yaşadığı zamanlarda konseye olan güveni ve inancı zedelemektedir (Kestellioğlu, 2011).

Katılımcılık, halkı yönetim mekanizmalarına dâhil ederek, yönetilen konumundan çıkararak politika belirleyicisi konumuna yükseltir. Böylece demokrasiyi de temsili olmaktan kurtarır. Teoride kulağa oldukça güzel ve modern gelse bile, uygulamada pek çok sorunu beraberinde getirir (Demir ve Yavaş, 2015). Bu sorunların başında çatışma ve fikir ayrılıklarının çözümlenmesi, uzlaşma kültürünün yetersizliği gelmektedir. Katılımcı yapıların kendi aralarında yaşadığı uyumsuzluk ve farklı algılamalar sonucunda toplumun ayrışması ve huzursuzluklar ortaya çıkabilmektedir. İdeolojik, eğitim düzeyi, algı biçimi ya da kültürel nedenlerle siyasi ve idari yapılar, seçilmiş temsilciler ve her kesimden katılımcının belirli bir konu üzerinde anlaşmaya varmayı ya da uzlaşmayı güçleştirir. Bu nedenle karar alma ve uygulamada da ilerleme zorlaşmaktadır. Diğer taraftan, toplantılara katılan vatandaşların resmi bir görevi ve hesap verme zorunluluğu olmadığı için karar alma süreçlerinde alınan kararların uygulamasından doğacak olumsuz sonuçlar resmi kurulların üzerinde kalacak ve sorumlu tutulacaktır. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde katılımcılığın yeniden ele alınması ve farkındalığın geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Demirci, 2010).

Kent konseylerinin genellikle karşı karşıya kaldığı sorunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kestellioğlu, 2011; Erkul vd., 2013):

- ✓ “Kent Konseyleri Yönetmeliği” tarafından belirtildiği üzere konsey bütçelerinin bulunmaması ve konsey kaynak tahsisinde belediyelerin müdahil olmasıdır,



- ✓ Katılımın sağlanmasında gönüllü sayısının az olması ve gönüllülerin yeterince istekli olmaması,
- ✓ Kent konseylerine yönelik algının belediyelerin bir alt birimi biçiminde olması,
- ✓ Kent konseyinde alınan ortak kararların belediye meclisleri tarafından yetince dikkate alınmaması,
- ✓ Kent konseylerinde alınan kararların tavsiye niteliği taşıması ve bağlayıcı olmaması,
- ✓ Belediyelerin, kent konseyinin gücünden yeterince faydalanamamaları,
- ✓ Kültürel anlamda yönetim anlayışının yerleşmemiş olması ve uygulamadaki zorluklar,
- ✓ Kentlerde hemşerilik duygusunun ve kültürünün tam olarak yerleşmemesi.

### **Yerel Yönetimlerin Güçlendirilmesinde Katılımın Etkisi: Kent Konseyleri**

Literatür araştırmalarına bakıldığında, kent konseylerinin katılıma olan katkısına yönelik pek çok yerel çalışma yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bazı çalışmalar yerel yönetimlerdeki demokratik katılıma kent konseylerinin katkısı bağlamında özetlenmiştir.

Ünal (2022), yaptığı çalışmada kent konseylerinin evrimini incelemiş ve Kağıthane Kent Konseyi üzerinden yaptığı inceleme ile genel durumu yansıtmaya çalışmıştır. Yerel yönetimlerin tarihsel süreç içindeki değişiminin merkezi yönetim baskısı ile yeterince etkin olmaması sonucunun kent konseyleri ile yumuşatıldığını ve halkın da katılımıyla güçlendirildiğini vurgulamıştır. Ancak kent konseylerinin kendi bütçelerinin olmaması, alınan kararların sadece öneri düzeyinde olması ve bir yaptırım gücünün olmaması nedeniyle kent konseyi sayılarının artmasına rağmen istenen seviyelerde etkinlik gücüne sahip olmadığını tespit etmiştir. Genellikle bütün kent konseylerinde ortaya çıkan problemlerin benzer başlıklar altında yoğunlaştığını ifade ederek bu başlıkları idari, ekonomik ve hukuksal olarak üç grupta toplamıştır.

Sünbül (2012), yaptığı çalışmada, yerel yönetimleri demokratik katılım açısından incelemek amacıyla Küçükçekmece Kent Konseyi üzerinden bir karşılaştırma ve araştırma yapmıştır. Yaptığı araştırmada, belediyelerin demokratik katılım açısından yerel demokrasi ile ilişkisini, belediyelerde halk katılımını artırmak için kent konseylerine verilmesi gereken önemi, doküman, kitap, makale ve tezler üzerinden araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda, kent konseylerinin yeterince etkin çalışmadığını ve halkı ilgilendiren kararlarda halka yeterince danışılmadığını belirlemiştir. Kadın, genç, çocuk ve engelli meclislerinin bulunduğu kent konseyi kapsamına yapılan çalışmalar genellikle kâğıt üzerinde kalmakta ve hayata geçirilmemektedir. Ayrıca diğer ilçelerin kent konseyleriyle de yeterince ilişki içinde olmadıkları belirtilmiştir.

Geyik (2021), Küçükçekmece Kent Konseyi'nin katılımcı demokrasiye verdiği katkıyı belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada Kent Konseyi üyelerinden 5 kişiyle yaptığı yar yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Kent Konseyi'nin sosyal yardımlaşma ve dayanışma konusunda olumlu yönlerinin olmasına rağmen, vatandaşların yönetişime katılıma ve uygulama sürecine yeterince katkı sağlayamadığını belirlemiştir. Bunun temel sebebinin ise Konsey'in mekân, bütçe, sekreteryaya gibi belediyeye bağlı olması ve kaynakların sınırlı olması, konsey üyelerinin farklı kesimleri temsil etmediği, çoğunluğun kamu kurumu temsilcileri olması nedeniyle sorunlara gerçekçi yaklaşımlar sağlanamaması olarak belirlemiştir. Tüm bu sebeplerle konseyde ortamın yeterince özgür bir tartışma platformu oluşturamadığını belirtmiştir.

Abbasoğlu (2019), Afyonkarahisar Kent Konseyi'nin web dokümanlarından, faaliyet raporlarından ve konsey üyeleri ile yaptığı görüşmeler sonucunda konseyin tüm görevlerini yerine getirdiğini ancak tüm çalışma gruplarının ve meclislerin çalışma yapmadığını, tüm çalışma grubu ve meclislerin katılımı sağlama yönünden daha etkin rol alması gerektiğini belirlemiştir.

Şişik (2019), Polatlı Kent Konseyi kapsamında yaptığı çalışmada, Polatlı Kent Konseyi altında 5 meclis ve 15 çalışma grubunun yer aldığını, 2018 yılında Türkiye Kent Konseyleri Birliği'nin bir üyesi olduğunu, faaliyet ve projelerini belediye ve birçok sivil toplum kuruluşu ile gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Kent konseyinin "Birlikte İleriye" sloganı ile faaliyetlerini halkın katılımı ile gerçekleştirdiğini, halkta kentlilik bilinci oluşturmayı ve her kesimin karar süreçlerine katılımında önemli bir yol kat ettiğini ortaya koymuştur. Ancak yapılan çalışmaların belediyenin çalışmalarına çok önemli katkılar sağlayamadığını belirtmiştir.

Çakır (2019), kent konseylerinin kamu yönetiminde bütçeleme sürecindeki katılımcılığını ele almış, yerel halkın bütçeleme konusundaki yeterliliğini sorgulamıştır. Bütçe konusunda kararlara katılımının sağlandığı yerel halkın bütçe ile ilgili algısını, sürece hakimiyetinin kararların doğruluğuna etki ettiğini belirtmiş ve konunun önemine dikkat çekmiştir. Manisa'nın Yunus Emre Belediyesi Kent Konseyi üyeleriyle yapılan anketin analizleri sonucunda kent konseyi üyelerinin teknik olarak bütçe konusunda bilgiye sahip olmadıkları, buna rağmen bütçeleme süreçleri hakkında fikirleri ve bilgileri olduğu, bu nedenle alınacak kararlarda hata yapma risklerinin yüksek olduğu ve kam kaynaklarının israfına yol açabilecekleri belirlenmiştir. Öneriler

içinde, kent konseyi üyelerine bütçeyle ilgili eğitimlerin verilmesi bulunmaktadır. Böylece hassaslık, şeffaflık ve hesap verilebilirlik açısından da güçlenme sağlayacağı vurgulanmıştır.

Tekin (2019), çalışmasında belediye ve kent konseylerinin Türkiye'deki yerel hizmetlere gönüllü katılımın sağlanmasındaki rolünün araştırmasıdır. Denizli Kent Konseyi üzerinden yerel hizmetlere gönüllü katılımını yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde ettiği verilerin analizinden bazı sonuçlara ulaşmıştır. Denizli Kent Konseyi hakkında genel bilgiler ve çalışma alanları ışığında, kent konseylerinin katılımcılığa olan kazanımları aktarılmış, Kent Konseyi bünyesindeki meclis ve çalışma gruplarının halkın yerel hizmetlere gönüllü katılımına aracılık ettiği, belediyenin önemli faaliyetlerin yürütüldüğü, vatandaşların yerel hizmetlere gönüllü katılımında ciddi adımlar atıldığı söylenmektedir.

Ezber (2021), çalışmasında Türkiye'deki yönetim uygulamalarını bağımsız idari otoriteler ve kent konseyleri bağlamında incelemiştir. 1980'li yıllarda değişen paradigmanın etkisiyle kamu yönetiminin de geleneksel yaklaşımdan yeni kamu anlayışına evrildiğini vurgulamış, bu bağlamda kamu yönetiminin piyasa koşullarına uygun, şeffaf ve hesap verebilir bir biçime yöneldiğini, yerel yönetimlerin de daha açık, esnek, demokratik değerlere saygılı ve daha katılımcı odaklı olma eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Günümüzde geçerli olan temsili demokrasinin yetersizliğine yönelik yapılan eleştiriler nedeniyle halkın yönetime doğrudan katılımının sağlandığı kent konseylerinin ortaya çıkma sürecini aktarmıştır. Kent konseyleri, demokrasinin ilk dönemlerindeki benzer bir şekilde doğrudan demokrasinin sağlıklı bir biçimde uygulandığı, ortak halk aklının kullanıldığı bir yapılanma olarak demokrasinin her geçen gün yaygınlaşmasına zemin hazırlamaktadır. Günümüzde kent konseyleri, devlet, özel sektör, sivil toplum gibi farklı paydaşların iş birliği yapmasına olanak sağlayan ve bu birlikteliğinden güç alan yapılanmalar olarak vurgulanmaktadır.

Kent konseyleriyle ilgili en kapsayıcı çalışmalardan birini gerçekleştiren Güzel (2019), büyükşehir belediyelerindeki 23 kent konseyi başkanlarıyla yaptığı çalışmada derinlemesine görüşme yöntemiyle kent konseyleri başkanlarının görüşlerini almıştır. Katılımcılarının yaş dağılımları genellikle 35-60 arasında dağılmış, %70'i erkek %30'u kadın, eğitim durumları ise %65'i önlisans %17 üniversite düzeyinde olarak belirlenmiştir. Yöneltilen sorularda, kent konseylerinin belediyeden bağımsız hareket edebildiğini düşünenlerin oranı %26 oranında "kesinlikle katılıyorum", %26 oranında "katılıyorum", %26 oranında "nadiren katılıyorum", %13 oranında "katılmıyorum" ve %9 oranında "kesinlikle katılmıyorum" biçimindedir. İfadelerden bağımsız kuruluşlar olarak yapılandırılan kent konseylerinin yeterince bağımsız davranmadıkları sonucu çıkmaktadır. Belediyenin kararları üzerinde kent konseylerinin etkisinin nadiren olduğunu, belediyenin kararlarıyla ilgili kent konseylerinin hesap sorma konusunda ifadelerin katılmıyorum yönünde olduğu belirtilmiştir. Kent konseylerinin kent yönetimine katıldığı görüşüne ise büyük oranda katıldıkları %35 kesinlikle katılıyorum, %35 katılıyorum ve %22 nadiren katılıyorum belirlenmiştir. Kendi kurulları aracılığıyla STK, mahalle muhtarları gibi diğer paydaşlardan gelen istekleri birebir aldıklarını belediye ile halk arasında tampon görevi gördüklerini, bu durumunun halk meclislerini daha etkin bir hale getirdiğini belirtmişlerdir. Kent konseylerinin aldığı kararlar üzerinde belediyenin etkisi olduğunu ise %39 katılmıyorum düzeyinde yanıtlamışlardır. Halkta kent bilincinin olduğu sorusunda ise %39 oranında nadiren katılıyorum düzeyinde en çok ifade etmişlerdir. Kent konseylerinin çalışma gruplarının etkin olarak faaliyet gösterdiklerine katıldıkları, personel ihtiyacının belediye tarafından karşılandığına katıldıkları, kent konseyinin aldıkları kararlar içinde en çok sosyal sorumluluk projelerinin belediye tarafından dikkate alındığı, çevre ve imar projelerinin ise azınlıkta kaldığını belirtmişlerdir. Kent konseylerinin daha etkin bir hale getirilmesi için ise en fazla belirtilen görüşün mevzuatın eksik olduğu ve düzenlenmesi gerektiği ile gönüllü katılımcılığın artırılması gerektiği yönündedir. En az ise yerel yönetimlerin güçlendirilmesi gerektiği, belediye ile olan ilişkilerin geliştirilmesi gerektiği görüşleri ifade edilmiştir. Kent konseylerinin kuruluş amacının katılımı sağlamak olduğu, ancak bunun yeterince sağlanmadığı ifade edilmiştir. Böylece hem çalışanların verimliliği düşmekte hem de kent konseylerini zayıflatarak eleştiriye daha fazla açık hale getirileceği belirtilmektedir.

Ağır vd. (2017), Adana Kent Konseyi özelinde yaptığı çalışma sonucunda gönüllü katılım üzerinde kent konseylerinin önemli bir katkısı olduğunu ancak kent katılımını tabana yaymak için sokak ve mahalle düzeyinde mekanizmaların geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca Türkiye'de katılımcılığın sadece öneri ya da belirli konular hakkında istişare etmek düzeyinde algılandığını, bu bakış açısının kent konseylerine de yansıtıldığını ve bu nedenle katılımın sınırlı kaldığını belirtmiştir. Kent konseylerinin işlevini genişletmek için yapılması gereken ilk adımın bu bakış açısının genişletilmesi olduğunu belirtmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yerel yönetimlerin güçlendirilmesi konusunda katılımın etkisi ve kent konseyleri ile ilgili derlenen çalışmalardan çıkarılan sonuçlar özetlenmiş, literatürdeki kaynaklar ışığında tartışılmış ve öneriler geliştirilerek sunulmuştur.

Hızla değişen dünya düzeni, merkezîyetçi yaklaşımdan bireyci yaklaşıma doğru kaymaya başlamış, insanların ihtiyacını en iyi şekilde belirlemeyi amaç edinmiştir. Katı merkezî yönetim yaklaşımı yerini yerel odaklı bir yönetime bırakmaktadır. Bu bağlamda belediyelerde halkın katılımını sağlamak amacıyla Kent Konseyleri aracılığıyla halka götürülen hizmetin iyileştirmesi için çaba sarfedilmiştir. Bu çalışmada, literatürde kent konseylerinin katılımcılığa olan etkisini hem teorik hem de sahadaki uygulamalarını araştıran çalışmalar incelenmiştir.

Yerel yönetim sahiplerinin büyük ve karışık bir sistem içerisinde bulunmaları sebebiyle bireysel ve yerel çevreyi var eden faktörlerden ayrı ve farklı incelemeler yapılması gerçekçi olmadığı gibi doğru bir gözlem olmayacaktır. Yerel yönetimi var eden temeller bütününe bakmak belli siyasal hukuksal ve ekonomik etmenlere göre yaklaşımda bulunulması gerekmektedir.

Toplumsal birçok sorun merkezî sistemleri etkilediği gibi yerel sistemleri etkiler. Yerel yönetimlerin var olma süreçlerini topluma vurduğumuzda onları amaç olarak değil ancak araç olarak görmek gibi bir yaklaşım ülkenin idari yapı birimi içinde yer alışı yüzündendir. Yerel yönetimler ülkenin siyasal hukuksal ve ekonomik durumlarına bağlıdır. Bu yüzden işsizlik ve ekonomik krizler gibi finansal sorunlar olduğu gibi çarpık ve yasal olmayan kentleşmeler ve çevre kirliliği gibi çevresel sorunlar ve bunlar gibi sıralanabilecek problemlerin çözümünde yerel halk yerel yönetimlere güvenmektedir.

Çözüm geliştirme sürecinde yerel yönetimlerin belli özellikler doğrultusunda ilerlemeleri beklenmektedir. Bu ön koşul nitelikleri sıralandığında yerel yönetimlerin kendi bütçelerini yapma ve kendi bütçelerine sahip olma gibi ekonomik niteliklere, şahısların kamusal veya yarı kamusal hatta özel mal ve de hizmetlerinin karşılanmasında sınırlı bir özerkliğe sahiplerdir. Ayrıca seçimle işbaşına getirme gibi organlara sahip olması demokratik yapısını belirler. Aynı zamanda halkın bu demokrasiye katılması kendi arzu ve talep gönderilerinin gelmesi ve de reaksiyon almaları global dünyanın düzenine ayak uydurmasını sağladığı gibi yerel yönetimlerin bu organlara katılımı sağlayacak etkinlik ve faaliyetlerde bulunmaları toplumun ve bireyin yerel kültüre sızması açısından büyük faydası vardır.

Kent konseyleri, “Yerel Gündem 21” ile sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için ortak aklın kullanılmasında halkın da katılımının sağlandığı bir yapılanmadır. Demokrasinin temsili olmaktan çıkarak doğrudan halkın katılımını teşvik eden yerel bir mekanizmadır.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, kent konseylerinin amacının ve yapısının yerel yönetimlerde halkın alınan kararlara katılımını sağlamaya yönelik olduğunu ancak mevzuattaki boşluklar, kaynakların kıtlığı, belediyelerin kent konseylerinde alınan kararlara yeterince dikkate almaması, vatandaşların kentlilik bilincinin zayıf olması nedeniyle kent konseylerindeki gönüllü hareketlerin azlığı gibi farklı nedenler dolayısıyla kent konseylerinde halkın katılımının tam olarak sağlanamadığı belirlenmiştir (Ağır vd. 2017; Sünbül, 2012; Geyik, 2021; Güzel, 2019; Abbasoğlu, 2019; Şişik, 2019; Çakır, 2019; Tekin, 2019; Ezber, 2021) kent konseylerinin amaçları doğrultusunda yerel yönetimleri güçlendirebilmesi için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Son yıllarda yerel yönetişimin ve yerel siyasetin uygulama alanı bulduğu kent konseyleri ile katılımın, şeffaflığın, hesap verebilirliğin ve meşruiyetin sağlanması yolunda önemli gelişmeler gözlenmiştir. Yönetişimin uygulama alanı bulduğu en önemli mekanizmalardan olan kent konseyleri halkın katılımını teşvik etmeyi amaçlar. Bu açıdan bakıldığında yönetişimin sağlanmasında kent konseylerinin çok önemli bir rolü olduğu mevzuat ve yapılanma biçiminden de açıkça görülmektedir. Zamanla daha fazla önem kazanan ve halk tarafından benimsenen yapılar olsa da henüz halkın büyük bir kesimi kent konseylerinin farkında değildir. Bu nedenle yeterli ilgiyi de görmemektedir.

Kent konseylerinde karşılaşılan problemlerin yasadan başlamak üzere halka ulaşana kadar her birimde farklı açılardan yeniden ele alınması, problemlere yönelik çözümlerin geliştirilmesi için sistematik çalışmaların yapılması, işleyişin etkinleştirilmesi için gerekli ve önemlidir.

## KAYNAKÇA

1. Abbasoğlu, A. (2019). Yönetişim kavramı ve yönetişim kavramı bağlamında kent konseyleri: Afyonkarahisar Kent Konseyi Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
2. Ağır, O., Belli, A. & Arslan, Ş. (2017). “Kent Konseylerinde Halk Katılımı Ve Gönüllülük: Adana Kent Konseyi Örneği”, Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (3) , 320-332 .
3. Akdoğan, A.A. (2008), “Yeni Yerel Yönetim Yasalarında Katılım”, YAYED Yerel Yönetim Araştırma Yardım ve Eğitim Derneği, DOSYA-08: Yerel Yönetimlere Katılım, Bülten 64, Aralık, Mimarlar Odası

Ankara Şubesi Yayını, ss. 1-16 [Erişim Adresi: <http://www.yayed.org/uploads/yuklemeler/inceleme-23.pdf>, Erişim Tarihi: 19.09.2022].

4. Aslan, S. (2010). Sivil toplum ve demokrasi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(2), 357-374.
5. Cesur, A. (2018). Yönetişim perspektifinden kent konseylerinin kent yönetimindeki rolü ve işlevselliği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(55), 809-816.
6. Çakır, S. (2019). Yerel Yönetimlerde Katılımcı Bütçe Perspektifinden Kent Konseylerinin Bütçe Algısı: Manisa Yunussemre Belediyesi Kent Konseyi Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
7. Çelik, A. (2019). Türkiye’de Kent Konseylerinin Kurulmasında Karşılaşılan Engeller: İç Batı Anadolu Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
8. Çetinkaya, Ö. ve Korlu, R.K. (2012). Yerel demokrasinin sağlanmasında katılımcılık süreci ve kent konseylerinin rolü. Maliye Dergisi, (163), 95-117.
9. Çiçek, Y. (2014). “Geçmişten Günümüze Yerel Yönetimler”, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1), 53-64.
10. Çukurçayır, M.A. (2007). “Katılımcılık Açısından Belediye Yasasının İşlevselliği: Kent Konseyleri ve Öteki Mekanizmalar”. Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar-2: Uygulama (Ed. Hüseyin Özgür, Muhammet Kösecik). 1. Basım. Ankara.
11. Demir, K. A. ve Yavaş, H. (2015). Kent konseyleri ile yerinden yönetilen katılımcı kent yönetimleri: Yerel yönetim kapsamında bir değerlendirme. Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi, 4(7), 49-62.
12. Demirci, M. (2010), “Katılımcı Demokrasi Açısından Kent Konseyleri: Eleştirel Bir Değerlendirme”, Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi, 19, (1), Ocak, ss. 21-46.
13. Derdiman, R.C. (2007). Yeni Düzenlemelere Göre Yerel Yönetimler. İstanbul: Aktüel Yay.
14. Emrealp, S. (2005). Yerel Gündem 21: Uygulamaya Yönelik Kolaylaştırıcı Bilgiler El Kitabı. İstanbul: IULA-EMME Yayını.
15. Emrealp, S. (2010). Türkiye’nin Katılımcı-Demokratik Yerel Yönetişim Modeli Olarak Dünyaya Armağanı Kent Konseyleri. İstanbul: UCLG-MEWA Yayınları.
16. Ergin, B. (2008). Belediyelerde Yönetime Katılım ve Zeytinburnu Belediyesi Kent Konseyi Uygulaması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
17. Erkul, H., Baykal, T. ve Kara, H. (2013). Kent Konseylerinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme: Çanakkale Kent Konseyi Örneği. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (22), 85-105.
18. Ezber, Ş.A. (2021). “Türkiye’de Yönetişim Uygulamaları: Bağımsız İdari Otoriteler ve Kent Konseyleri Örnekleri”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
19. Gencür, İ.G. (2020). “Yerel Demokrasi ve Kent Konseyleri: Manisa Yunus Emre Kent Konseyi Örneği”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
20. Geyik, A. (2021). Türkiye’de Katılımcı Demokrasi: Küçükçekmece Kent Konseyi Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
21. Güzel, E. (2019). Yerel Yönetimlerde Kent Konseylerinin Etkinliği: Büyükşehir Belediyelerinde Kurulan Kent Konseylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Çalışma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ardahan.
22. Kahraman, S. (2015). Yerel Yönetimlerde Demokrasi Olgusu Açısından Kent Konseylerinin Önemi ve Van Kent Konseyi Uygulaması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
23. Karakurt Tosun, E., Keskin, E.B. ve Selimoğlu, E. (2016). “Yerel düzeyde katılımcı mekanizmalar olarak kent konseylerinin bilinirlik ve etkinlik düzeylerinin analizi: Bursa örneği”. Sosyo-ekonomi Dergisi, 24(28), 85-107.

- 24.Keleş, R, (2009). Yerinden Yönetim ve Siyaset. 6. Basım. İstanbul: Cem Yayınevi.
- 25.Kent Konseyi Yönetmeliği, 10.04.2020 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061008-5.htm> adresinden erişildi.
- 26.Kent konseyi yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik, 10.04.2020 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090606-9.htm> adresinden erişildi.
- 27.Kent Konseyleri Yönetmeliği, 08/10/2006 tarih ve 26313 sayılı Resmi Gazete.
- 28.Kestellioğlu, G. (2011). Yerel Demokrasi Ve Kent Konseyleri: Kahramanmaraş Örneği. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1 (1) , 121-140
- 29.Kocaoğlu, M. (2015), "Yerel Yönetimlerde Katılım ve Kültür", Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.
- 30.Koçak, S. Y. ve Ekşi A. (2010). "Katılımcılık ve Demokrasi Perspektifinde Türkiye’de Yerel Yönetimler”, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, (21), 295-307.
- 31.Küçük, H. (2016). “Yerel demokrasi bağlamında kent konseylerinin işlevi. Bayrampaşa ve Kadıköy kent konseyi örneği”. Kamu yönetiminde değişimin yönü ve etkileri (Kayfor 13 bildi Kitabı), 1779-1800.
- 32.Sünbül, M. (2012). Yerel Yönetimlerde Demokratik Katılım Açısından Kent Konseyinin Önemi ve Küçükçekmece Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 33.Şişik, G.B. (2019). Yerel Yönetimlerde Katılım Yöntemleri: Polatlı Kent Konseyi Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 34.Tekeli, İ.(1983). Yerel Yönetimlerde Demokrasi ve Türkiye’de Belediyelerin Gelişimi, Amme İdare Dergisi, 16 (2), 3-22.
- 35.Tekin, S. (2019). Yerel Kamu Hizmetlerine Gönüllü Katılım: Denizli Kent Konseyi Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- 36.Ulusoy, A. ve Akdemir, T. (2010). Mahalli İdareler; Teori-Uygulama Maliye. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 37.Ünal, H. (2022). “Yerel Yönetimlerde Kent Konseylerinin İşleyişi: Kâğıthane Belediyesi Örneği”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- 38.Varcan, N. Taraktaş, A. ve Hacıköylü, C. (2013). “Yerel Yönetimler”. 1.Baskı, Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.
- 39.Yaman, M. ve Küçükşen, M. (2018). Yerel demokrasinin gelişimi sürecinde kent konseylerinin rolü ve işlevselliği: Bursa ve Yalova kent konseyi örneği. İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, (1), 64-85.
- 40.Yıldız, M. (1996). Yerel yönetimler ve demokrasi. Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi, 5(4), 3-15.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Education ManagementVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2170-2176Arrival  
30 September 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66068Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.66068>How to Cite This ArticleSamur, G., Samur, Z.,  
Acar, İ., Çetinasker, P.,  
Ekim, H. ve Koçak, E.  
(2022). "İlkokullarda  
Görev Yapan Okul  
Müdürlerinin  
Karşılaştıkları  
Bürokratik  
Problemlerle İlgili  
Görüşleri",  
International Social  
Mentality and  
Researcher Thinkers  
Journal, (Issn:2630-  
631X) 8(65): 2170-  
2176Social Mentality And  
Researcher Thinkers is  
licensed under a  
Creative Commons  
Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.

## İlkokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Bürokratik Problemlerle İlgili Görüşleri

Opinions Of School Heads Working In İzmir Provincial Karabağlar District Primary Schools On Bureaucratic Problems Encountered

Gözde Samur<sup>1</sup> Zülfikar Samur<sup>2</sup> İsmet Acar<sup>3</sup> Pelin Çetinasker<sup>4</sup> Hatice Ekim<sup>5</sup>   
Emrah Koçak<sup>3</sup> <sup>1</sup> Müdür Yardımcısı., MEB, İzmir, Türkiye<sup>2-3</sup> Okul Müdürü., MEB, İzmir, Türkiye<sup>4-5-6</sup> Müdür Yardımcısı., MEB, İzmir, Türkiye

### ÖZET

Okul müdürlerinin, idari ve öğretimle ilgili birçok sorumluluğu vardır. Okullarının başarılı ve etkili olabilmesi bu sorumluluklarını yerine getirirken karşılarına çıkan problemleri çözebilme becerileriyle yakından ilgilidir. Yönetimin vazgeçilmez bir parçası olan bürokratik yapı, okul yönetimi sürecinde bütün okulu etkileyen sorunlara neden olabilmektedir. Okul müdürlerinin karşılarına çıkan bürokratik problemlerin neler olduğu, problemlerin etkileri ve okul müdürlerinin bu problemleri nasıl çözdüğü, yönetim sorunlarının giderilmesinde ve okulların başarısını arttırmak açısından önemlidir

Bu çalışmada, okul müdürlerinin görev süreleri boyunca karşılaştıkları bürokratik problemlerin neler olduğu ve bu problemlerle baş etme yöntemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle tasarlanan bu çalışma, İzmir İli Karabağlar ilçesi ilkokullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 20 okul müdürüyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma gurubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma verileri araştırmacının geliştirdiği açık uçlu soruların bulunduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin karşılaştıkları bürokratik problemlerin başında gereksiz bürokratik işlem ve yazışmaların fazlalığının geldiği belirlenmiştir. Ayrıca, okul müdürleri, bürokratik problemleri en çok üst yönetimle ve diğer kumu kuruluşlarıyla yaşadıklarını, karşılaştıkları bürokratik problemleri çözmek için en çok üst makamlarla görüştiklerini, yaşadıkları bürokratik problemlerin okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini, bu problemlerin kurumlarına olumsuz olarak yansyarak işlemlerde aksaklıklara ve gecikmelere neden olduğunu ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Müdürleri, Bürokratik Problemler, İlkokul, Görüşler

### ABSTRACT

School principals have many administrative and teaching responsibilities. The success and effectiveness of their schools is closely related to their ability to solve the problems they encounter while fulfilling these responsibilities. The bureaucratic structure, which is an indispensable part of the administration, can cause problems that affect the whole school in the school administration process. What are the bureaucratic problems that the school principals face, the effects of the problems and how the school principals solve these problems are important in eliminating the management problems and increasing the success of the schools.

In this study, it is aimed to determine the bureaucratic problems faced by school principals during their tenure and the methods of coping with these problems. This study, which was designed with a phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods, was carried out with 20 school principals working in the primary schools of Karabağlar district of İzmir and voluntarily participated in the research. The study group of the research was determined by purposive sampling method. Research data were collected through a semi-structured interview form with open-ended questions developed by the researcher. The data obtained were evaluated and interpreted with descriptive analysis.

According to the results of the research, it has been determined that unnecessary bureaucratic procedures and excess correspondence are at the top of the bureaucratic problems faced by school principals. In addition, school principals stated that they mostly experience bureaucratic problems with the senior management and other institutions, they mostly meet with the higher authorities to solve the bureaucratic problems they encounter, that the bureaucratic problems they experience negatively affect the motivation of school principals, and that these problems reflect negatively on their institutions and cause disruptions and delays in transactions. they have done.

**Keywords:** School Principals, School Principals, Bureaucratic Problems, Primary School, Opinions

## GİRİŞ

Yönetim, bir organizasyonun hedeflerini gerçekleştirmek üzere sahip olduğu kaynakları en iyi biçimde kullanması olarak tanımlanırken, eğitim yönetimi ise yine benzer biçimde eldeki sınırlı kaynakların eğitim sistemini en etkili ve verimli biçimde kullanılmasına yönelik organize etmektir. Eğitim yönetimi, yönetim disiplinindeki esasların eğitim kurumlarına uyarlanması olarak ele alınmaktadır (Özgün, 2018: 34). Eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde yaklaşırken, okul yöneticileri eğitim yönetimine göre daha mikro düzeyde yaklaşmaktadır. Okul yöneticileri, okul sınırları içinde eğitim yönetiminin temel ilkelerini uygulamakla mükelleftir (Mete, 2018).

Yönetmeliklerle okul müdürlerinin görevleri belirtilmektedir. Bu esasları uygularken okul müdürlerinin karşısına birçok farklı düzeyde ve alanda problemler çıkmaktadır. Tüm görevlerin zamanında hayata geçirebilmesi için yer ve zamanı içeren çalışma takvimleri hazırlansa bile beklenmedik sorunların ortaya çıkma olasılığı göz önüne alınmalıdır. Bu bağlamda bakıldığında okul müdürlerinin görevleri içinde kuralları uygulamanın yanında, kurumsal hedeflerini gerçekleştirme yoluna karşısına çıkan problemlere yasal çözümler bulmak da girmektedir (Keman, 2019). Yönetim, özünde sorunları etkili ve rasyonel biçimde çözme süreci olarak görülebilir. Eğitim yönetiminde ise özellikle okullarda yaşanan sorunların bireysel ve örgütsel açılardan ele alınması söz konusudur. Alan yazında birçok araştırmada okul müdürlerinin problem çözme becerileri ele alınmaktadır (Çelikten, 2001; Aslan, 2002; Erdoğan, 2004; Kösterelioğlu, 2007; Altuntaş, 2008; Bozkulak, 2010; Bozdemir, 2012; Avcı, 2015). Okul müdürleri etkili problem çözme sürecine okullarda öğretim başarısı yükselmektedir. Eğitim kurumlarının verimliliği ve eğitim öğretim sürecinin etkililiği, okul yöneticilerinin problem çözme becerisine sahip olup olmamaları durumundan, doğrudan ve dolaylı olarak etkilenecektir (Buluç, Sulak ve Serin, 2011).

Birer devlet kurumu olan okullarda yöneticilik yapan okul müdürlerinin karşılaştığı en önemli hareket alanlarından biri de bürokrasi. Bürokrasi, Latince kökenli “bureau” ve “cratie” kelimelerinden oluşur. Zamanla kavramsallaşmış olan bu kelime zamanla; “büroların yetkilerini kullandıkları bir sistem; devlet, devlet örgütü ve devlet personeli; bir örgütlenme ve yönetim biçimi; kırtasiyecilik” gibi farklı anlamlar kazanmıştır (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1993).

Dünya genelinde eğitim sistemleri büyük oranda bürokratik olarak yapılanmıştır. Türkiye’deki eğitim sistemi de bürokratik bir yapıya sahiptir. Bürokratik örgüt yapılarının sahip olduğu iki temel özellik olan merkeziyetçi ve formel yapı, birçok problemi de birlikte getirmektedir (Balıkçı, 2016). Merkeziyetçi yapı, hiyerarşiktir ve merkeziyetçiliğin derecesi düzeyinde yetkiler dağılır ya da daha az kişide toplanır. Eğitim kurumları müfredat ve eğitim-öğretim faaliyetleri bazında bağlı olduğu merkezi sistemden bağımsız hareket edememektedir. Bu tür sistemlerde yetki üst birimlerde toplanmıştır. Bütün işlerin yürütülmesinde ve karara bağlanmasında merkezi birimde yer alan görevliler yetkilidir. Türkiye merkezi eğitim sisteminin örgüt yapılanması eğitim bakanından başlayan hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Öğretmenler hiyerarşik yapı içinde son basamaklarda yer alır ve üst yönetimin verdiği görevleri yerine getirmek zorundadırlar. Bu nedenle işlerin gecikmesi, birikmesi, bürokratik iş yükünün ve kırtasiye harcamalarının ortaya çıkması, karar ve çözüm sürecinin ağır işlemesi, kayakların yersiz ve verimsiz kullanımı gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Köksal ve Öntaş, 2012).

Uygulamada bürokrasi, atanmışların hakimiyetinin söz konusu olduğu, zorunlu olarak hiyerarşiyi içeren bir yapıdadır. Bürokrasiyle ilgili olumsuz görüşler, bürokrasinin katı kurallarla otokratik gücün hakim olduğu, sıkıcı kırtasiye işlerinin yoğun olduğu, motivasyonu ve yaratıcılığı öldüren, çalışanların ilgisiz olduğu bir yapıya dikkat çekerken, bürokrasiyle ilgili olumlu görüşler ise çalışanların yeti ve sorumluluklarını açık ve net bir biçimde ortaya koyduğu için stresi azaltan, rehberlik eden, ilerlemeyi, yenilenmeyi, motivasyonu ve memnuniyeti arttıran bir yapıda olduğunu savunmaktadır (Buluç, 2009: 74).

Bu bağlamda bürokratik bir yapı içinde faaliyet gösteren okullarda en yetkili kişiler olan okul müdürleri ile bürokratik yapıya yönelik görüşlerinin alınarak var olan durumun olduğu gibi ortaya konulması oldukça önemli bir araştırma konusudur. Bu araştırmanın amacı, İzmir ili Karabağlar ilçesi ilkokullarında görev yapan okul müdürlerinin bürokratik problemlerle ilgili görüşleri ve karşılaştıkları problemleri çözme yöntemleri üzerine görüşlerini belirlemektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni uygulanmıştır. Fenomenoloji deseni, günlük yaşamda bireylerin farkında olduğu fakat üzerine çok düşünmediği için derin bir anlayış geliştiremediği olgularla ilgilenir. Kişilere yöneltilen sorularla, gizli duran öznel görüşün ortaya çıkarılması ve betimlenmesi amaçlanır. Bu desen bireysel farklılıkları dikkate alan farklı ve yeni araştırma anlayışı içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Benzer biçimde bu çalışmada okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde farklılıklarını göz önünde bulundurup bunları betimleyerek ayrıntılı bir anlayışa sahip olmak için fenomenoloji deseninde ilerlemiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunda İzmir ili Karabağlar ilçesi ilkokullarında görev alan 20 okul müdürü bulunmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen çalışma grubuna, en az iki öğretim yılı boyunca görev yapan okul müdürleri dahil edilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli veriler, araştırmacının geliştirdiği açık uçlu soruların bulunduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu görüşme formu iki kısma ayrılmaktadır. İlk bölümde “Kişisel Bilgi Formu” okul müdürlerinin demografik bilgilerinden cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev süresi, öğrenim durumu ve branşı ile ilgili verileri derlenmektedir. İkinci bölüm ise görüşme soruları ile öğretmenlerin genel görüşlerini öğrenmeye yönelik maddeler içermektedir. Demografik bilgiler, verisi toplanan okul müdürlerinin belirlenen kriterlere uygun olup olmadığını saptamak için kullanılmıştır.

## Verilerin Toplanması

2019-2020 eğitim öğretim yılı Mayıs ayında araştırmacının doğrudan görüşmesiyle veriler toplanmıştır. Araştırma çalışma grubuna çalışmayla ilgili kısa bir bilgi aktarmasıyla başlamıştır. Bu çalışmada toplanan verilerin kişisel veri kullanılmadan bilimsel çalışmada kullanılacağı bilgilendirilmiştir. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür.

1. Okul müdürü olarak karşılaştığınız bürokratik problemler nelerdir? Açıklar mısınız?
2. Okul müdürü olarak karşılaştığınız bürokratik problemleri çözmek için nasıl bir yol izlersiniz?
3. Okul müdürü olarak öğretmenlerle iletişimlerinde karşılaştığınız problemleri nasıl çözersiniz?
4. Okul müdürü olarak okul yönetiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
5. Okul müdürü olarak okul yönetiminde karşılaştığınız güçlükleri nasıl çözersiniz?

## Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analiz konusunda betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önce oluşturulmuş temalar doğrultusunda sınıflandırılarak yorumlandığı, neden-sonuç ilişkilerine göre alınıp sonuca ulaşılan bir analiz türleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İncelenen ve değerlendirilen, çalışma sonucunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

## BULGULAR

Araştırmada “Okul müdürü olarak karşılaştığınız bürokratik problemler nelerdir? Açıklar mısınız?” sorusuna dair görüşler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Okul müdürlerinin karşılaştığı bürokratik problemlere yönelik ifadeleri.

Temalar	f
Gereksiz bürokratik işlemler ve yazışmaların fazlalığı	7
Yetkililere ulaşamamak	5
Sorumluluk çok yetki yok	4
Ödenek engeli	3
Kişiden kişiye aktarılan işlerin zaman kaybettirmesi	3
Yetkisizlik	2
Problem yok.	1

Tablo 1’de, okul müdürlerinin karşılaştığı bürokratik problemlere yönelik görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=7) “gereksiz bürokratik işlemler ve yazışmaların fazlalığı” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu soruya dair kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Gereksiz bürokratik işlemlerin fazlalığı, süre uzaması iş ve işlemlerde aksamalara neden olmaktadır.”

“Gereksiz ve fazladan yazışmalarla birlikte kırtasiyecilik evrak isleri, çok kısa sürede halledilmesi gereken konuların uzaması, yetkili makamların ya makama bir şey olursa korkusu ile sürekli başka birilerine görüş sorup bekler zaman is kaybı motivasyon düşüklüğü.”

“Gereksiz yazışmalar. Bir ihtiyaç için çok fazla belge istenmesi. Yazışmaların detaylı olması”

“Gerekli kişilerle görüşmek için çok bekliyorum. Okul kurumsal işlemleri ve ihtiyaçları yetkililere her zaman ulaşamamak, kurumlar ve birimlerle uzun ve gereksiz yazışmalara muhatap olmak. Amirlere telefonla ulaşmada güçlük çekmemiz. Okullarda daha önce her basamağında görev yaptıkları halde, okul ile ilgili sorunlara kayıtsız kalmaları.”

“Temelde müdürlerin sorumluluğu çok ama yetkisi yok. Yetkilerin üst basamaklarda toplanmış olması ve takdir yetkimizin dar olması. Yetkisizlik.”

“Ödenek engeli. Okula yapılması gereken iş ve işlemleri kendi başımıza karar verip uygulamak ve ödeneğimizi kendimiz kullanmak.”



*“Herhangi bir problem yoktur.”*

*“Koordinasyon problemi yaşıyoruz. Sorunların çözümünde ortak hareket edilmemesi zaman ve emek israfına neden olmaktadır.”*

*“Bazı düzenleme ve yönergelerin yorumlamalara açık olması. Üst idarecilerle alt idareciler arasında farklı uygulamalar yaşanmasına sebep oluyor. Uygulama aşamasına geçildiğinde yönetmeliği yorumlamada keyfi uygulamalara yol açıyor.”*

*“Norm işlemlerinin merkezi olması, öğretmen görevlendirmelerinin, fatura ödemeleri için merkezi yönetimden onaylanması gibi birçok problemin çözümünde merkezîyetçi yapının olması.”*

Araştırmada “Okul müdürü olarak karşılaştığınız bürokratik problemleri çözmek için nasıl bir yol izlersiniz?” sorusuna dair görüşler Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin karşılaştıkları bürokratik problemleri çözmek için izledikleri yollara yönelik ifadeleri.

Temalar	f
Üst makamlarla görüşerek	7
Daha çok ikili ilişkiler ve iletişimi güçlü tutarak	6
Hiyerarşik ve prosedür açısından yetkiler çerçevesinde	5
Tecrübeli arkadaşlardan yardım alarak	2

Tablo 2’de, Okul müdürü olarak Karşılaştığınız Bürokratik Problemleri çözmek için nasıl bir yol izlersiniz? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 7) “*üst makamlarla görüşerek*” olarak ifade etmiştir. Katılımcıların bu soruya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

*“Üst makamlarla görüşüp çözmek.”*

*“Yorumlamaya dayalı sıkıntılar yaşadığımda ya beklerim tam bir düzenleme gelmesi için ya da yazılı bir görüş ile üst makamlardan yazısı isterim.”*

*“Amirlerimle birebir görüşerek.”*

*“Üst amirle iletişimle çözüm arama, itiraz, pasif direniş.”*

*“Çözüm yok üst yönetimin kapısını aşındırmak insafını kollamak.”*

*“Üst makam amirleri ile temasta bulunduğumda dile getiririm.”*

*“Daha çok ikili ilişkiler ve iletişim ağını güçlü tutarak. Genelde ikili ilişkilerden yararlanmak durumunda kalınmaktadır. Böylece çözüm adına zaman minimum seviyeye indirilmektedir.”*

*“İkili görüşmeler. İkili ilişkiler.”*

*“İşlemlerimi ikili ilişkilerde yürütmeyi düşünürüm.”*

*“Genellikle hiyerarşik ve prosedür açıdan yetkiler çerçevesinde hareket ederim.”*

*“Kanunun verdiği yetki çerçevesinde, yasal mevzuatın dışına çıkmadan resmi yollardan çözüme gitmek.”*

*“Resmi yazı veya telefon görüşmeleri ile izinlerle.”*

*“Mevzuatın gereklerini yerine getiririm.”*

*“Tanıdık tecrübeli arkadaşlarımdan yardım alırım.”*

*“Okul müdürlerinin eğitim verilerek uzmanlaştırılması ve yetki verilmesi, denetim sisteminin kurulması ve caydırıcı yaptırımlar olması.”*

*“Duruma ve ortama uydurmaya çalışırım.”*

*“Genellikle tarafsız davranarak problemlere objektif çözüm üretmeye çalışırım.”*

Araştırmada “Okul müdürü olarak karşılaştığınız bürokratik problemleri kimlerle yaşarsınız?” sorusuna dair görüşler Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Okul müdürlerinin karşılaştığı bürokratik problemleri yaşadıkları kişi ve kurumlara yönelik ifadeleri.

Temalar	f
Üst yönetimle ve diğer kamu kuruluşlarıyla	13
Bağlı bulunduğum il ilçe MEM	5
Eğitim-öğretimin paydaşı olan tüm kişilerle	2
Öğretmenlerle	1

Tablo 3'te, okul müdürlerinin karşılaştığı bürokratik problemleri kimlerle yaşarsınız? Sorusuna yönelik olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların tamamı (f=13) "üst yönetimle ve diğer kamu kuruluşlarıyla" olarak ifade etmiştir. Katılımcıların bu konu hakkındaki düşüncelerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

*"Genellikle üstlerimizle bürokratik problem yaşamaktayız."*

*"Üst makamlarla."*

*"Genellikle üst yönetimle ve diğer kurum ve kuruluşlarla."*

*"Ben genelde devlet kurumlarının belediyelerle kopukluğu belgeler konusunda belli bir standartlı olmaması sebebiyle sorun yaşıyorum. Bir de seçilmişlerle atanmışlar arasındaki devlet kültürünün olmaması da ayrıca sorun."*

*"Yani MEB. Kaymakamlık çalışanlarının yani memurların devlete hesap verip seçilme kaygısı yaşamaması devlet kültürünü uygularken faydalı oluyor."*

*"Merkezi birimler, yerel yönetimler, hizmet sağlayıcı kurumsal firmalar."*

*"Denk veya üst kurumlar ile STK ve üniversiteler ile."*

*"Bağlı bulunduğum ilçe MEM. Günümüzde teknolojinin geldiği noktada gereksiz olan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, donanımlı ve yeterli olmayan öğretmenler. İl, İlçe, MEM. İl ve ilçe yöneticileri."*

*"Eğitim öğretimin paydaşı olan tüm kişiler."*

*"İşine daha az hâkim idareci çalışanlarla"*

*"Özellikle şube müdürleri ve şeflerle."*

*"Öğretmenler ile"*

Araştırmada "Yaşadığımız bürokratik problemlerin motivasyonunuza etkisi nasıldır?" sorusuna dair görüşler Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Okul müdürlerinin yaşadıkları bürokratik problemlerin motivasyonlarına etkisine yönelik ifadeleri.

Temalar	f
Olumsuz etkiler motivasyonumuzu düşürür	15
Olumlu yönde etkiler	2
Etkilemez	3

Tablo 4'de, okul müdürlerinin yaşadıkları bürokratik problemlerin motivasyonlarına etkisine yönelik olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=15) "olumsuz etkiler motivasyonumuzu düşürür" olarak ifade etmiştir. Katılımcıların bu konu hakkındaki düşüncelerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

*"Daha fazla motivasyon sağlar. Görevimi yerine getirirken üst seviye istekli olurum. Ters yönde motive olurum. Kendi mahallinde kendim çözmeye odaklanırım."*

*"Motivasyonumu bozmadan yasal olarak olması gerekeni yapar yoluma devam ederim."*

*"Ebettteki çalışma azmimiz de hayal kırıklıkları yaşamaktayız. Ancak yılmak anlamında asla, hemen yeni bir yol açma seçeneğine göre çözüm üretmeye çalışıyoruz."*

*"Hayal kırıklığı oluyor. Bazen bir kaşık suda boğulduğunu düşünüyorum."*

*"Motivasyonumu bozmasına izin vermemeye çalışırım. Ama yine de biraz etkilenirim."*

*"Yaşanılan bürokratik problemler iş ve işlemlerde enerjimizi düşürmektedir."*

*"Bazı durumlarda karşılaşılan bürokratik sorunlar motivasyonu düşürüyor olsa da mesleki etik ilkeleri gereği profesyonel davranılmalıdır."*

*"Bürokratik problemler motivasyonu düşürüyor problemlerle uğraşırken yapılacak olan işlerde yavaşlıyor."*

*“Motivasyonunu düşürüyor, değersiz hissettiriyor.”*

*“Azimimizi kırsalar da yapacağım işlerde inadına ısrar ederim.”*

Araştırmada “Yaşadığınızın bürokratik problemlerin kurumunuza yansımaları nasıldır?” sorusuna dair görüşler Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Okul müdürlerinin yaşadıkları bürokratik problemlerin kuruma yansımalarına yönelik görüşler.

Temalar	f
Olumsuz olarak yansıyor ve işlemlerde aksaklıklara ve gecikmelere neden oluyor	17
Gerginlik ve güvensizlik yaratıyor	2
Aidiyete zarar veriyor.	1

Tablo 5’de, okul müdürlerinin yaşadığı bürokratik problemlerin kuruma yansımalarıyla ilgili görüşleri incelenmektedir. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=17) “olumsuz olarak yansıyor ve işlemlerde aksaklıklara ve gecikmelere neden oluyor” olarak ifade etmiştir. Katılımcıların bu konu hakkındaki düşüncelerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

*“Gerginlik ve güvensizliğe neden oluyor.”*

*“Kurum huzurunu bozuyor, aidiyet duygusunu azaltıyor.”*

*“Olumsuz yansımaları olabiliyor.”*

*“Kurum iş ve işlemlerinde aksaklıklar.”*

*“Kurumun düzenini iş ve işlemlerin yerine getirilmesini etkilemez ancak gecikmelere neden oluyor.”*

*“Sorunların geç çözüme kavuşturulmasına sebep olmaktadır.”*

*“Kurumda işler yavaşlıyor, tüm kadronun motivasyonu düşüyor.”*

*“Belirsizlik ile birlikte zaman, enerji ve iş kaybına sebep oluyor.”*

*“İşlerin aksamasına neden oluyor. Olumsuz olarak etkiliyor.”*

*“Hantal yapının olması ve dönüşümün zor olması yönünde olumsuz yansıyor.”*

*“İşler zamanında ve istediğim gibi sonuçlanmıyor yarım olan işten de bir hayır gelmiyor.”*

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

### **Sonuç ve Tartışma**

Okul müdürlerinin, idari ve öğretimle ilgili birçok sorumluluğu vardır. Okullarının başarılı ve etkili olabilmesi bu sorumluluklarını yerine getirirken karşılarına çıkan problemleri çözebilme becerileriyle yakından ilgilidir. Yönetimin vazgeçilmez bir parçası olan bürokratik yapı, okul yönetimi sürecinde bütün okulu etkileyen sorunlara neden olabilmektedir. Okul müdürlerinin karşılarına çıkan bürokratik problemlerin neler olduğu, problemlerin etkileri ve okul müdürlerinin bu problemleri nasıl çözdüğü, yönetim sorunlarının giderilmesinde ve okulların başarısını arttırmak açısından önemlidir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin görev süreleri boyunca karşılaştıkları bürokratik problemlerle ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin sorumluluklarını yerine getirmesinde ve okulun başarıya ulaşmasını sağlamada karşılaştıkları problemleri çözme becerisi oldukça büyük önem taşımaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu, İzmir İli Karabağlar ilçesi ilkokullarında görev yapan 20 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma gurubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma verileri araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin karşılaştıkları bürokratik problemlerin başında gereksiz bürokratik işlem ve yazışmaların fazlalığının geldiği belirlenmiştir. Okul müdürleri genellikle yaşadıkları bürokratik problemlerin okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini, bu problemlerin kurumlarına olumsuz olarak yansarak işlemlerde aksaklıklara ve gecikmelere neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı okul müdürleri ise bürokrasinin getirdiği problemlere çok fazla takılmadığını ve işlerini yapmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç alanyazındaki pek çok çalışmayla örtüşmektedir (Bozkulak, 2010; Balıkcı, 2016; Keman, 2019).

Ayrıca, okul müdürleri, bürokratik problemleri en çok üst yönetimle ve diğer kumu kuruluşlarıyla yaşadıklarını, karşılaştıkları bürokratik problemleri çözmek için en çok üst makamlarla görüştiklerini ifade

etmişlerdir. Buluç (2009), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile bürokratik yapı arasındaki ilişkiyle ilgili olarak yaptığı çalışmada, bürokrasinin merkeziyetçilik özelliğine vurgu yaparak yetkilerin daha üst birimlerde toplandığı, bu nedenle de işlerin yavaş ilerlediğini, basit işler için bile üst birimlerden cevap beklendiğini ve yetki dahilinde hiyerarşik bir yolla yapılan aktarımların işleri gereğinden fazla uzamaya neden olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin bürokratik problemlerin daha çok üst birimlerle yaşadığının ve üstleriyle daha fazla iletişime geçmek zorunda bıraktığının bir kanıtı sayılabilir. Balıkçı'nın (2016) okul müdürleriyle yaptığı görüşmeler, okul müdürlerine tanımlanan bürokratik rolün mevzuat, yetki ve yasal güç olarak gördüklerini, bu gücü ve yetkiyi etkili kullanmak için problemleri öncelikle etkili iletişim ağı kurmak gerektiğini, eğer iletişimle çözülemezse mevzuattan aldıkları yetki ve yasal güce başvurduklarını belirtmiştir. Belirtilen bu görüşler, bu çalışmanın da sonuçlarıyla uyumludur. Okul müdürlerinin üst makamlarla görüşmeleri ifadesinin ardından en fazla başvuru bürokratik çözüm yönteminin iletişim olduğu belirtilmiştir. Yetki gücü ise bunlardan sonra başvuru bir yöntem olarak görünmektedir.

### Öneriler

Okullardaki bürokratik problemleri en aza indirmek adına gereksiz bürokratik işlemlerin ve yazışmaların azaltılması için altyapı çalışmalarına ağırlık verilebilir.

Yetkili üst birimlerin basit işlemleri hızlandırmak üzere yetkilerinin artırılması ya da okul müdürlerine daha açık ve net yönlendirmeler yapılarak ilgili makama doğrudan yönlendirilmesi sağlanabilir.

Okul müdürlerinin motivasyonlarının yüksek bir şekilde çalışmalarını sağlamak adına müdürlerin yaşadıkları bürokratik problemlerin çözüme kavuşturulması için sistematik çalışmalar yapılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Balıkçı, A. (2016). "Bürokrasi ve Gündelik Hayat Bağlamında Okul Müdürlüğünün İncelenmesi", Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Buluç, B. (2009). "İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki", *Education and Science*, 34(152), 71-86.
- Buluç, B., Sulak, S. E. ve Serin, M. K. (2011). "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 605-618.
- Köksal, K. ve Öntaş, T. (2012). "İlköğretimde Yönetimsel ve Örgütsel Sorunlar", *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Mete, U. (2018). "Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özgün, M. (2018). "Lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tortop, N., İsbir, E.G. ve Aykaç, B. (1993). *Yönetim Bilimi*. Yargı Kitap ve Yayınevi, Ankara.
- Keman F. Y. (2019). "Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altuntaş, E. (2008). "Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki" Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kösterelioğlu, M. (2007). "Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aslan, A. (2002). *Yaratıcı Problem Çözme- Örgütte Kişisel Gelişim*, Nobel Yayınları, İstanbul.
- Avcı, Ö. Y. (2015). "Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bozdemir, Y. (2012). "Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Bozkulak, P. B. (2010). "Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki", Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikten, M. (2001). "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(3), 297-309.
- Erdoğan, N. (2004). "İlköğretim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Educational SciencesVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2177-2185Arrival  
02 October 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66124Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.66124>How to Cite This  
ArticleKamar, M. ve  
Demirdağ, S. (2022).  
“Sosyal Ağ: Okul İçi  
İletişime İlişkin  
Öğretmen Görüşlerinin  
Değerlendirilmesi”,  
International Social  
Mentality and  
Researcher Thinkers  
Journal, (Issn:2630-  
631X) 8(65): 2177-  
2185Social Mentality And  
Researcher Thinkers is  
licensed under a  
Creative Commons  
Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.

## Sosyal Ağ: Okul İçi İletişime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Social Network: Evaluation of Teachers' Views on In-School Communication

Murat Kamar<sup>1</sup> Seyithan Demirdağ<sup>2</sup> <sup>1</sup> Öğretmen., MEB, Zonguldak, Türkiye<sup>2</sup> Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Zonguldak, Türkiye

### ÖZET

İletişim, gerek sosyal bir varlık olan insan için gerekse insan etkileşimi ve iş birliğine dayalı örgütler için oldukça önemli bir kavramdır. Eğitim örgütü olan okullarda da iletişimin okul iklimine ve öğrenci başarısına yansımaları kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı sosyal ağ üzerine öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu araştırma nitel araştırma yönteminde, durum çalışması deseninde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Zonguldak İli Ereğli İlçesinde farklı okullarda ve okul türlerinde görev yapan 8'i erkek, 7'si ise kadın 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 10 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için de formlar hazırlandıktan sonra 2 alan uzmanı görüşüne başvurulmuş ve düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşünden sonra yapılan son şekilsel düzenlemelerle birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilerek veriler toplanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Araştırma neticesinde elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin okul içi iletişimlerinin yüksek olduğu, öğretmenlerin okul içi iletişimlerinin okul iklimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin okul içi iletişimlerinin öğrenci başarısına olumlu yönde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve alanyazındaki araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırma kapsamında çeşitli öneriler sunulmuştur. Öğretmenlerin okul içi iletişimlerinin okul iklimine ve öğrenci başarısına olumlu yönde yansıdığı sonucuna ulaşıldığından okullarda yönetici, öğretmen, öğrenci iletişimini artırmaya yönelik etkinlikler çeşitlendirilebilir ve sayıca artırılabilir. Öğretmenlerin okul içi iletişimlerinin okul iklimine ve öğrenci başarısına etkisinin önemine yönelik okul yöneticilerine yönelik seminerler düzenlenmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Ağ, Öğretmen İletişimi, Okul İklimi

### ABSTRACT

Communication is a very important concept both for human as a social being and for organizations based on human interaction and cooperation. The reflection of communication on the school climate and student success at schools as educational organizations is an inevitable fact. The purpose of this research is to determine the views of teachers on social networking. This research was conducted in the qualitative research method, in the case study pattern. The study group consists of 15 teachers, 8 male and 7 female, working at different schools and school levels in spring term of the 2021-2022 academic year in Ereğli, Zonguldak. In the research, easily accessible case sampling was used. An interview form consisting of 10 open-ended questions was created as a data collection tool. After preparing the forms, two experts were consulted and the necessary arrangements were made on the forms in order to ensure the validity and reliability of the data collection tool. After the last formal arrangements on the semi-structured interview form, the data were collected. Interviews with the participants lasted approximately 20-25 minutes. The data obtained from the research were analyzed descriptively. As a result of the research, it was concluded that teachers' in-school communication was high, and teachers' in-school communication positively affected the school climate. In addition, it was concluded that teachers' in-school communication had a positive effect on students success. Based on the findings obtained from the research and the results of the research in the literature, various suggestions were offered within the scope of the research. As it was concluded that the in-school communication of teachers effected positively the school climate and student success, the activities aimed at increasing the communication between administrators, teachers and students at schools can be diversified and improved. It can be suggested to organize seminars for school administrators on the importance of the effect of teachers' in-school communication on school climate and student success.

**Keywords:** Social Network, Teacher Communication, School Climate

## GİRİŞ

Etkileşim, duygu, düşünce ve fikirlerin bir insandan diğer bir insana geçme sürecidir. Sağlıklı bir etkileşimin oluşabilmesinde bireylerin arasında ilişki kurulmasının önemi büyüktür. İletişim insanlar arasındaki etkileşimin ürünüdür. Toplumsal bir varlık olan insan için iletişim, insanlık tarihi kadar geçmişe dayanmaktadır. Kitle iletişim araçları, sosyal medya araçları vb. ile zaman içerisinde insanların iletişim kurma şekilleri biçim değiştirmiş ve çeşitlenerek varlığını devam ettirmiştir.

İletişim kavramı dilimize İngilizce “Communication” kelimesinden geçmiştir. Communication kelimesinin kökünü ise “commun” yani “ortaklaşmak” kelimesi oluşturmaktadır (Işık, 2012: 18). İletişim kavramı ilk defa M.Ö 5. yüzyılda Aristo tarafından konuşmacının dinleyicilerini dilediği şekilde etkileyebilme ve inandırma becerisi ve sanatı olarak tanımlanmıştır (Tevrüz, 1997; Akt. Gülbahçe, 2010: 13). Türk Dil Kurumu iletişimi

“duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması” olarak tanımlamıştır (TDK, 2022). Literatürde iletişim kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

İletişim çeşitli kanallar aracılığıyla bilgi içeren mesajların bir alıcıya gönderilmesi ve bu bağlamda bir dönüt sağlanması sürecidir (Gökçe, 1995: 4; Akt. Getmez, 2018: 19). Tutar ve Yılmaz’a (2013) göre iletişimi, kaynak ile hedef arasındaki mesaj alışverişi olarak tanımlamak mümkündür. İletişim genel anlamda süreç olarak adlandırılmaktadır. Bu süreç kapsamında bilgiler veya mesajlar çeşitli semboller aracılığı ile aktarılmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 25; Akt. Aydoğan, 2020: 18). İletişim bireye dair yaşamın her anını içeren ve bireyin diğer akranlarla belirli kalıplarda ilişkisini sürdürmesini sağlayan unsurlarda ibarettir. Toplumsal yapının bir parçasını teşkil eden bireylerin iletişime olan ihtiyacı daima hissedilmektedir (Nazik ve Bayazıt, 2005: 97; Akt. Okkalı, 2008: 18). İletişimi bir bilim alanı olarak değerlendiren araştırmacılar, iletişime ilişkin süreçlerin bireysel davranışları izlediği ve birçok açıdan etkilediğini ifade etmişlerdir (Tutar ve Yılmaz 2003: 16; Akt. Bulut, 2019:7). Getmez’e (2018) göre ise iletişim; düşünce, istek ve ihtiyaçların karşısındaki insana ya da topluluğa iletilme sürecidir. İletişim süreci kısaca insanlar arasında fikir ve bilgilerin birbirlerine aktarılması üzerine kurulmuş bir sistem olup İletişimin temel felsefesi karşılıklı bu etkileşimden oluşmaktadır. İletişimi oluşturan temel öğelerden en önemlileri kaynak ve alıcı ile bunlar arasındaki etkileşimi tesis eden mesajın içeriğidir. Çeşitli kodlar içeren mesaj sözlü ya da sözsüz olabilmektedir. Mesajı alan alıcı kendi deneyimi bağlamında mesajı değerlendirerek bir tepki ortaya koyar. Oluşan bu tepki kaynak tarafından iletilen mesajın anlamlı bir dönüt sağlayıp sağlamadığına dair bir bilgi verir (Getmez, 2018: 22).

İletişimi, insanların kendi duygu ve düşüncelerini diğer bir insana aktardığı devamlı olan bir süreç olarak tanımlamak mümkündür. İnsanların kendini karşısındakine anlatabilmesi, istek ve ihtiyaçlarını diğer kişilere aktarabilmesi açısından iletişim zorunlu bir gereksinimdir. Bir toplumun içinde hayatını devam ettiren bireyler ihtiyaçlarını karşılayabilmek için iletişim kurmak zorundadır. Bu zorunluluk insanların her biri için geçerli olduğundan insanların bir araya gelip topluluklar oluşturmalarına ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı kurumlar oluşturmalarına neden olmuştur. Bu da iletişimin bireylerin toplu yaşamalarının ürünü ve gereği olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

İletişimde amaç kişinin karşısındaki kişiye kendini anlatabilmesi ve onu anlayabilmesi olduğundan sürece katılan kişilerin karşılıklı anlam ve cevaplarını gönderebiliyor olmaları gerekmektedir. Sağlıklı iletişimin gerçekleşebilmesi için iletişimde bazı temel öğelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar; kaynak, alıcı, ileti, kanal, dönüt ve ortam kavramlarıdır. Kaynak (Gönderici), iletişimi başlatan ve mesajı ya da iletiyi kanal ile alıcıya gönderen kişidir. Alıcı (Hedef) ise kaynak tarafından gönderilen iletinin ulaştırılmak istediği kişidir. İleti (Mesaj), kaynak kişi tarafından oluşturulup alıcıya belirli bir kanal aracılığıyla gönderilmek istenen duygu, düşünce ya da mesajdır. Kanal, karşılıklı iletişim işinin gerçekleşmesi için kullanılan araçtır. Dönüt, alıcının aldığı iletiyi yorumlayıp kaynağa verdiği her türlü geri bildirimdir. Ortam ise karşılıklı ileti alışverişinin gerçekleştiği yerdir. İletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için sayılan altı öğenin tam olması gerekir. İletişim öğelerinden birinin eksik olması iletişimin tam olarak gerçekleşmemesi anlamına gelir bu da iletişimde yanlış anlamalara yol açabilir.

İletişimi türlerine göre sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim şeklinde üç ana başlıkta incelemek mümkündür. Sözlü iletişim, iki ya da daha fazla kişinin herhangi bir araç kullanarak ya da kullanmadan karşılıklı konuşarak gerçekleştirdikleri iletişim türüdür (Barlı ve Avcı, 2016: 18; Akt. Aydoğan, 2020: 29). Sözsüz iletişim, iletişim sürecinin en temel aşamasıdır. Dil kullanılarak yapılan sözlü iletişim tek başına çok önemli olsa da yeterli olmamaktadır. Kişiler duygularını ve düşüncelerini karşısındakilere aktarırken jestler, mimikler kullanarak giyimiyle, duruşuyla bir bütün olarak iletişimi tamamlamaktadır (Aydoğan, 2020: 30). Kişilerin duygu, istek ve düşüncelerinin ya da herhangi bir konu hakkındaki bilgilerin karşı tarafa yazılı kaynaklar ile aktarılması sürecine yazılı iletişim denir. Bu iletişimin gerçekleşebilmesi için kaynak ve alıcının her ikisinin de yazı yazabiliyor ve okuyabiliyor olmaları gerekir.

İletişim aynı zamanda insanları sosyalleştiren, insanı sosyal bir varlık haline getiren önemli bir bağıdır. İnsanlar arasındaki bu bağın güçlendirilmesi iletişimin ne derece etkili kullanıldığı ile yakından ilgilidir. Etkin bir grup içi çalışmada fikirler, duygular demokratik bir şekilde ifade edilebilmeli, karşılıklı fikirlere saygı gösterilmelidir. Ancak bu şekilde farklı fikirlerden yola çıkarak özgün fikirler ve sorunlara ilişkin çözüm yolları bulunabilir. İletişim sayesinde insanlar bir arada yaşayabilirler ve içinde buldukları toplumsal düzene ve gruplara çok daha kolay uyum sağlayabilirler.

İletişim sosyal bir varlık olan insanın kendini gerçekleştiribilmesi ve sosyal hayat içerisinde kendine yer edinebilmesi için çok önemlidir. İnsanı insan yapan düşünce ve duyguları başkalarıyla paylaşmak için iletişim olmazsa olmazdır. İnsanlar içinde buldukları toplumu etkilemek başkalarına bilgi vermek onları ikna etmek için de iletişimi bir araç olarak kullanırlar.

Toplumsal hayatın bir sonucu olarak insanların birlikte hareket etmesi ve örgütlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Örgütler, iki veya daha fazla bireyin ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek meydana getirdikleri topluluklardır. Örgütleri meydana getiren üyelerin örgüt içi iletişimleri ise örgütsel iletişim kavramını ortaya çıkarmıştır. Örgüte dair iletişim örgütsel hedeflere ulaşma noktasında hem örgütün alt birimleri hem de örgüt ile çevre arasındaki bilgi akışını sağlayan bir süreçten ibarettir (Güney, 2011: 214; Akt. Getmez, 2018: 31). Bu yaklaşımda ayrıca örgütü amacına ulaştırmak için gerekli olan organizasyon, yönlendirme ve etkileşim süreçleri de önem arz etmektedir (Kaya, 2003: 133; Akt. Okkalı, 2008: 43). Hayatımızın her alanında olduğu gibi topluluk çalışmalarında da iletişim büyük öneme sahiptir. Topluluk çalışmalarında ortak bir amaca hizmet etmek için bir araya gelmiş bireyler etkili bir iletişim sayesinde birlikte iş yapma başarısı elde edebilirler. Bundan dolayı örgüt içerisinde uyumlu çalışmayı sağlayan en önemli unsur örgütsel iletişimdir. Örgütsel iletişim, örgütlerde yönetici ve çalışanlar arasındaki eşgüdümü sağlamada yöneticilerin çalışanları koordine etmesini sağlayan önemli bir faktördür. İletişimin etkili olabilmesi için örgüt bazında yapıcı politikaların ön planda olması gerekmektedir (Güngör, 2011: 192; Akt. Getmez, 2018: 32). Örgütsel bir aidiyet ve uyumun sağlanması için iş görenler arasındaki iletişimin sağlıklı olması ve örgütün amaçlarına yönelik olması dikkat edilmesi gereken hususlardandır (Boyacı, 2010: 23).

Örgütsel iletişim, örgüt içinde ve dışında gerçekleşen iletişimdir. İletişim insanların birlikte yaşamalarını, birlikte çalışmalarını sağlayan önemli bir çekim gücüdür. Buna göre örgüt kapsamında gerçekleşen iletişim örgüt içi iletişim olarak nitelenirken, organizasyon ile çevre arasında tesis edilen iletişim örgüt dışı iletişim olarak değerlendirilir. Dolaylı ve doğrudan olması önemli olmaksızın burada dikkat edilmesi gereken temel unsur, sağlanan iletişimin örgütsel eylemleri sürdürebilmesi ve örgütsel amaçlara hizmet edebilmesidir (Tutar, 2003: 83; Akt. Okkalı, 2008: 44). Örgütsel iletişim, insanların bir araya gelmelerini ve birlikte iş yapmalarını sağlayan çalışma hayatının önemli bir sürecidir. Örgütsel iletişim ortak bir amaç için bir araya gelmiş insanların beraber uyum içerisinde çalışmalarını sağlayan işlevsel bir süreçtir. Örgütsel iletişim içinde bulunulan örgütün çevresi ile olan uyum içerisinde bulunmasını sağlayan bir süreçtir. Örgüt içerisinde konuşması etkili, diksiyonu düzgün, çevresi tarafından takdir gören insanlar iletişim güçleri sayesinde kendilerini çabuk kabul ettirirler.

Okullarda ve eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü diğer kurumlar içerisinde de örgütsel iletişimin sağlıklı bir şekilde işleme için iletişim sürecindeki tüm öğelerin etkili kullanılması gerekir. Okulun belirlenen başarı hedeflerine ulaşabilmesi okul içindeki örgütsel yapının güçlü olmasına, örgüt içerisindeki paydaşların birbirleriyle uyumlu etkileşim içinde olmalarına bağlıdır. Eğitim örgütlerinde etkili iletişim ve iş birliğinin önemi bir kat daha önemli olmaktadır. İşlediği hammadde insan olan eğitim birimlerinde insanın eğitilip öğretilme süreçlerinde iletişim tüm boyutlarıyla etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici arasında oluşan iletişim kanalının kalitesi aynı zamanda o okulda gerçekleşen eğitim kalitesi ile doğrudan orantılıdır. Okul içerisinde eğitimciler kendi yeterliliklerinin eksik kaldığı, yeterli olmadığı durumlarda ihtiyaçlarını giderebilmekte için diğer eğitimcilerle iş birliği içinde olmaktadır. İnsanlar içerisinde gelişen iş birliği zorunluluğu kişiler arası iletişimi de zorunlu kılmaktadır. Başarılı bir eğitim, iletişimi güçlü etkin grup çalışması ile mümkündür. Bundan dolayı her örgütte olduğu gibi okul örgütlerinde de çalışanlar iletişime açık olmalı, anlaşılır basit iletişim yöntem ve araçlarını tercih etmelidirler. Eğitim örgütlerinde çalışanlar, yöneticiler ve veliler arasında oluşabilecek bir iletişim bozukluğu okulun beklenen hedeflerine ulaşmasının önünde oluşabilecek en büyük engellerden birini teşkil etmektedir.

Sosyal ağlar, insanların dolaylı veya doğrudan iletişimde bulunduğu insanlarla oluşturdukları sistemlerdir. İnsan yaşamında bulunduğu sosyal ortamlarda farklı tür ilişkilere sahip olabilir. Bir sosyal ağın içerisindeki birey farklı bir sosyal ağ içerisinde bulunduğu diğer ağlardaki yapıdan bağımsız olarak hareket edebilir. Bundan dolayı bireyin iletişim tutumu ve becerisi içinde bulunduğu sosyal ağdan bağımsız olarak incelenemez.

Sosyal ağlar, örgüt içinde yer alan bireyler arasındaki bağlantıları dikkate alan bir sentezleme sürecinden ibarettir (Varol, 2002; Akt. Çiftçi, 2011: 67). Bu tanımdan hareketle sosyal ağın birbirini tamamlayıcı ve uyumlu bir şekilde bir araya gelen aktörlerin oluşturduğu ilişkiler karması olduğu söylenilebilir (Çiftçi, 2006; Akt. Çiftçi, 2011: 67). Sosyal ağlar özellikle iş hayatında bilgi ve tecrübe edinimi noktasında bireylerin kişisel gelişiminde önemli yer almaktadır. Sosyal olarak anlamlı ilişkiler kümesiyle birbirine bağlı bireyler (ya da organizasyonlar ya da diğer sosyal varlıklar) kümesidir (Uça Güneş, 2014: 12). Tanımlardan da yola çıkarak sosyal ağların bireylerin diğer bireyler ile oluşturdukları ilişkiler grubu olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal ağı incelemek sadece kişi boyutundan ziyade bireyin içinde bulunduğu etkileşim grubuyla beraber incelenmesi ile mümkündür. Bireylerin ilişkilerinin yanında bireylerin içinde buldukları grupların birbirleriyle iletişimi ve etkileşimi de sosyal ağ olarak kabul edilebilir. Sosyal ağlar insanların etkileşimlerini inceleyip ele alırken bireylerde gözlenen davranışların oluşma nedenlerini de ortaya çıkarır. İnsanlar tek

başlarına yapamayacakları işler için ilgili gruplara girerek grup sayesinde işin üstesinden gelebilirler. Bu şekilde insanların iş yapış becerilerini geliştirmesi aynı zamanda insanın çevresiyle etkileşim kurmasını ve sosyalleşmesini sağlar. Sosyal ağlar, iş ve normal hayatta insanlar arası güçlü bir iletişim bağının kurulmasını sağlar. Sosyal ağ, birçok kavramla iç içe geçmiştir ve iç içe bu kavramlar sayesinde bir bütünü oluşturur. Sosyal ağı, anlayabilmek için grupların sosyal yapılarını anlamlandırmak gerekmektedir. Çeşitli örgütlerin olduğu çalışma hayatında okulların sosyal yapısı incelenecek olursa karşımıza birçok faktör çıkar. Geçmişteki yaşantılar, öğretmenlerin branşları, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik konumları gibi bireye ait faktörler, okul iklimi, yönetim yöntemleri gibi örgütsel faktörler, sosyal çevre gibi dış faktörler ile iletişim sürecinin içinde bulunduğu ilişkisel faktörler sosyal ağın temellerini oluşturmaktadır (Hangül, 2018; Akt. Ayduğan, 2020:40).

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Kişiler arası ilişki kurma becerisi teorisine göre öğrenme sadece öğretmen ve öğrencinin olumlu, demokratik iletişim içinde olduğu şartlarda gerçekleşebilir (Gordon, 1974; Akt. Bencuya, 2003:3) Kurum içi iletişim başarıyı artıracak gibi öğrencilerin gerek ruhsal gerekse fiziksel açıdan sağlıklı yetişmelerine olanak sağlayacaktır. Bu noktada kişilerin birlikte çalışma yetisinin ve sosyalleşmenin okul iklimine olumlu etkileri de yadsınmaz bir gerçektir (Aydın ve Nartgün, 2015:15). Hoy ve Woolfolk (1986), kişilerin performans yeterliklerini artıracak unsurlar arasında örgüt içi ilişkilerin ve iletişimin önemine vurgu yapmıştır (Hoy ve Woolfolk 1986; Akt. Celep, 2000: 67). Eğitim örgütü olan okullarda da iletişimin öğretmen motivasyonuna katkısı, öğrencilere katkıları, okul iklimine olumlu yansımaları, alanyazındaki çalışmaların az oluşu, iletişimi temeline alan öğretmenlerin sosyal ağlar üzerine görüşlerini belirleyemeyi hedefleyen bu çalışmanın önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın amacı, sosyal ağ üzerine öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- ✓ Öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin okul içi iletişimleri nasıldır?
- ✓ Öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin okul içi iletişimlerinin okul iklimine etkisi nasıldır?
- ✓ Öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin okul içi iletişimleri ile öğrenci başarısı arasında ilişki nasıldır?

### **YÖNTEM**

Bu bölümde; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistikler açıklanmıştır.

#### **Araştırmanın Deseni**

Sosyal ağ üzerine öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yönteminde, durum çalışması deseni yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016), nitel yaklaşımlarda veri toplama sürecinin gözlem, doküman analizi ve görüşmeleri kapsadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda araştırmacının katılımcı rolü, doğal ortama duyarlık ve algıların etkin bir şekilde ortaya konması oldukça önemlidir.

#### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Zonguldak İli Ereğli İlçesinde farklı okullarda ve okul türlerinde görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmasının yanı sıra daha az maliyetlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 113).

#### **Katılımcılar**

Katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 1’de görüldüğü gibidir.



Tablo 1. Katılımcılara Yönelik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Eğitim
Ö1	Erkek	30-39	11-15	Lisansüstü
Ö2	Erkek	50 ve üstü	21 ve üstü	Lisans
Ö3	Kadın	50 ve üstü	21 ve üstü	Lisans
Ö4	Erkek	50 ve üstü	21 ve üstü	Lisans
Ö5	Erkek	40-49	21 ve üstü	Lisansüstü
Ö6	Erkek	30-39	16-20	Lisansüstü
Ö7	Kadın	30-39	6-10	Lisansüstü
Ö8	Erkek	30-39	11-15	Lisans
Ö9	Erkek	40-49	16-20	Lisans
Ö10	Erkek	40-49	16-20	Lisans
Ö11	Kadın	30-39	11-15	Lisans
Ö12	Kadın	20-29	6-10	Lisans
Ö13	Kadın	40-49	6-10	Lisansüstü
Ö14	Kadın	40-49	21 ve üstü	Lisans
Ö15	Kadın	20-29	1-5	Lisans

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 8’i erkek, 7’si ise kadınlardan oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında 2 öğretmenin 20-29 yaş aralığında olduğu, 5 öğretmenin 30-39 yaş aralığında olduğu, 5 öğretmenin 40-49 yaş aralığında olduğu, 3 öğretmenin ise 50 ve üstü yaş grubunda olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerine bakıldığında 1 öğretmenin 1-5 yıl aralığında olduğu, 3 öğretmenin 6-10 yıl aralığında olduğu, 3 öğretmenin 11-15 yıl aralığında olduğu, 3 öğretmenin 16-20 yıl aralığında olduğu 5 öğretmenin ise 21 ve üstü yıl grubunda olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 5’inin mezuniyetinin yüksek lisans diğer 10’unun ise lisans olduğu görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Zonguldak İli Ereğli İlçesinde farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak 10 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için de formlar hazırlandıktan sonra iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşünden sonra yapılan son şekilsel düzenlemelerle birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşmeler 01.06.2022/30.06.2022 tarihleri arasında, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyeti, yaş, eğitim durumları ve kıdem bilgilerini elde etmeye yönelik 4 soru yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan 10 adet soru ise şu şekildedir: 1-Okulunuzdaki öğretmenlerin birbiri ile olan etkileşimleri hakkındaki düşünceleriniz nedir? 2-Okulunuzdaki öğretmenler hangi amaçlar bağlamında etkileşim halinde olmaktadır? 3-Herhangi bir konu hakkında yardım aldığınız öğretmenin genel özellikleri nelerdir? 4-Yardım alma noktasında başvurduğunuz öğretmenlerin güven düzeyinizi etkileme durumunu açıklar mısınız? 5-Okuldaki diğer öğretmenlerin de ortak şekilde yardım aldığı öğretmenin genel özellikleri nelerdir? 6-Okulunuzdaki etkileşim düzeyi okulunuzun iklimine ve genel havasına ne şekilde etkilemektedir?7-Okulunuzdaki öğretmenlerin birbirlerine karşı genel algıları ne şekildedir? Neden? 8-Okulunuzda değişime yöne veren öğretmenler ne tür özellikler barındırmaktadır? 9-Okulunuzdaki öğretmenlerin etkileşim halinde olmaları okul başarısını ne şekilde etkilemektedir? Neden? 10-Okulunuzun dinamik bir hal alması noktasında etkili olan öğretmenlerin genel özellikleri nelerdir?

Katılımcılar Ö1,...,Ö15 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme için katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmış ve katılımcılara herhangi bir etkileme veya yönlendirme yapılmamıştır. Katılımcılara kaydın sadece bu araştırma için araştırmacı tarafından kullanılacağı taahhüdünde bulunulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, verilerin araştırma soruları dikkate alınarak sunulmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 224) Verilerin analizinde görüşmelere ilişkin verileri bilgisayar ortamında birebir yazıya geçirilmiştir. Daha sonra yazıya dönüştürülen görüşme kayıtları her bir katılımcı ile paylaşılmış ve kayıtların doğruluğuna ilişkin onayları alınmıştır ve edinilen bulgular yorumlanmıştır.

### BULGULAR

Katılımcılara sorulan “Okulunuzdaki öğretmenlerin birbiri ile olan etkileşimleri hakkındaki düşünceleriniz nedir?” sorusuna yönelik elde edilen kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul İçi İletişim

Kodlar	Frekans
İlişki	5
Etkileşim	17
İletişim	4
Ortak özellikleri olan bireyler	1
Bilgi paylaşımı	2
Saygı	1

Tablo 2. İncelendiğinde katılımcıların “Okulunuzdaki öğretmenlerin birbiri ile olan etkileşimleri hakkındaki düşünceleriniz nedir?” sorusuna yönelik verdikleri cevaplarda 5’i ilişki 17’si etkileşim, 4’ü iletişim, 1’i ortak özellikleri olan bireyler, 2’si bilgi paylaşımı, 1’i saygıyı belirtmişlerdir. Bunlara ait bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir.

“Küçük görüş farklılıkları da olsa öğretmenlerin birbirleri ile etkileşimi diğer okullara göre çok güzeldir.” (Ö4)

“Okulumuzda görev yapan öğretmenlerin etkileşimi oldukça yüksek düzeydedir. Öğretmenler hem okul içerisinde hem de okul dışında birbirleri ile iletişim içinde olduğundan etkileşimleri de fazla olmaktadır. Aradaki etkileşimin fazla olması okulda olumlu bir iklimin oluşmasına katkı sağlamakta bu durum da okul başarısının artmasını sağlamaktadır. Etkileşimin fazla olması hem daha az çatışma alanı oluşturmada hem de ortaya çıkan fikir ayrılıklarında çatışmaların daha çabuk ve kolay çözülmesini sağlamaktadır.” (Ö6)

“Öğretmenler her konuda etkileşim halindedir.” (Ö10)

“Öğretmenler arası etkileşim okulun temel işleyişinde büyük önem arz etmektedir. Liderlik özellikleri taşıyan, taşın altına elini koymaktan çekinmeyen öğretmenler diğer meslektaşlarını bu konuda cesaretlendirmektedir.” (Ö12)

Tablo 3. Okul İçi Etkileşimin Önemi

Kodlar	Frekans
Ortak hareket etme ve birlikte karar almayı sağlar	1
Korumacı ve destekleyen	1
Etkileşim sonucu olumlu okul iklimi ve okul başarısının artması	2

Katılımcıların okul içi etkileşimin önemi ile ilgili verdikleri cevaplarda olumlu okul ikliminin oluşmasına ve okul başarısının artmasına özellikle vurgu yaptıkları görülmüştür.

“Okulumuzdaki öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimleri üst düzeydedir. Gerek kadın öğretmenler gerekse erkek öğretmenler hem ayrı ayrı hem toplu bir şekilde çeşitli etkinlikler yaparlar. Herhangi bir öğretmenin bir ihtiyacı olduğunda da toplu bir şekilde refleks gösterip problemi çözmekten çekinmezler. Etkileşimin bu derece iyi olması da okul iklimine olumlu katkı sağlamakta ve öğretmenler odasında adeta bahar havası estirmektedir.” (Ö8)

“Okulumuzda görev yapan öğretmenlerin etkileşimi oldukça yüksek düzeydedir. Öğretmenler hem okul içerisinde hem de okul dışında birbirleri ile iletişim içinde olduğundan etkileşimleri de fazla olmaktadır. Aradaki etkileşimin fazla olması okulda olumlu bir iklimin oluşmasına katkı sağlamakta bu durum da okul başarısının artmasını sağlamaktadır. Etkileşimin fazla olması hem daha az çatışma alanı oluşturmada hem de ortaya çıkan fikir ayrılıklarında çatışmaların daha çabuk ve kolay çözülmesini sağlamaktadır.” (Ö6)

Tablo 4. Etkileşimin Okul İklimine ve Okulun Genel Havaasına Etkisi

Kodlar	Frekans
Etkileşim düzeyinin başarılı olması okulun genel havasını ve kültürünü olumlu şekilde geliştirmektedir.	8
Eğitim ve öğretimin kalitesini artırır	1
Samimi bir okul ortamı oluşmasına katkı sağlamaktadır.	1
Okula sonradan gelen öğretmenlerin okula alışma sürecini çabuk atlatmasına yardımcı olmakta	1
Mutlu öğrenci ve çalışan	1
İş verimliliği artar.	2
Kurumu sahiplenme ve istekli çalışma düzeyi artmaktadır	1
Okul kültürü	1

Katılımcıların etkileşimin okul iklimine ve okulun genel havaasına etkisi teması ile ilgili etkili iletişimin okul iklimine olan olumlu etkilerinden bahsettiği görülmüştür.

“Etkileşim düzeyinin yoğun olduğu kişilere bakıldığında başarıları ve ortaya koydukları ürünleri etkileşim düzeyi daha zayıf olan kişilere göre daha başarılı olmaktadır. Etkileşim düzeyinin başarılı olması okulun genel havasını ve kültürünü olumlu şekilde geliştirmektedir.” (Ö1)

“Okulumuzda etkileşim düzenin yüksek olması okulun havasının olumlu olmasına ve okulda yardımlaşmaya dayalı samimi bir okul ortamı oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu olumlu hava okula sonradan gelen öğretmenlerin okula alışma sürecini çabuk atlatmasına ve kendilerini okula ait hissetmelerine yardımcı olmaktadır.” (Ö6)

“Okuldaki etkileşim düzeyi okul iklimi üzerinde çok olumlu bir etkiye sahiptir. Okulda kurum kültürünün gelişmiş olması öğretmen idareci ve öğrencilerin mutlu olması gibi faktörlerin temel nedeninin etkileşim düzenin iyi olmasına bağlıyorum.” (Ö8)

“Okulumuzdaki etkileşim düzeyinin yüksek olması kurum kültürüne olumlu yansımaktadır. Çalışma şevkini arttırmakta ve olumlu bir iklim yaratmaktadır.” (Ö12)

Tablo 5. Öğretmenlerin Etkileşim Halinde Olmalarının Okul Başarısına Etkisi

Kodlar	Frekans
İyi bir iletişim okul başarısını tamamen olumlu yönde artırmaktadır.	1
Okul başarısını olumlu etkiliyor.	11
Yardımlaşma ve dayanışma her zaman başarıyı beraberinde getirir.	1

Katılımcıların öğretmenlerin etkileşim halinde olmalarının okul başarısına etkisi teması ile ilgili etkileşimin okul başarısına olumlu etkisi olduğuna dikkat çektikleri görülmüştür.

“Bir okulun başarılı sayılabilmesi için iyi bir etkileşim ortamına sahip olmalarına bağlıdır. Öğretmenlerin birbirlerinden kopuk olması iyi örneklerini öğretmenler arasındaki transferi ve iletişimi etkilemesi nedeniyle başarıyı olumsuz etkilemektedir. Okulumuzdaki öğretmenlerimiz arasındaki etkileşimi en üst düzeyde tutmak bu nedenle önemlidir.” (Ö1)

“Öğretmenler arasındaki iyi bir iletişim okul başarısını tamamen olumlu yönde artırmaktadır.” (Ö4)

“Okuldaki öğretmenlerin etkileşim içinde olması okul başarısını doğrudan etkilemektedir. Zümreler içindeki iletişim iyi örneklerin bütün öğretmenlere yansımaya ve dolayısıyla başarının artmasına katkı sağlamaktadır.” (Ö6)

“Olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin etkileşim halinde olmaları birliktelik duygusunun artmasını sağlıyor. Bu durum okul başarısını olumlu etkiliyor.” (Ö7)

“Olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü öğretmen iletişim ve etkileşimin yüksek olması öğretmeni mutlu etmekte ve mutlu öğretmenin olduğu ortamda öğrenci de mutlu ve başarılı olmaktadır.” (Ö8)

“Elbette olumlu yönde etkilemektedir. Sorunların tespitinde ve çözümünde önem arz eder. Duyarlılık duygusu gelişir. Ortak sorumluluk bilinci gelişir. Birliktelik ruhu artar.” (Ö14)

“Kurumda etkili iletişimin sayesinde okul başarısının arttığı görülür.” (Ö15)

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, sosyal ağ üzerine öğretmen görüşlerini amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılar öğretmenler arası iletişimin yüksek olduğunu belirtmişlerdir Alanyazında araştırma sonucumuzla paralel sonuçlar gösteren araştırmalar mevcuttur. Özgök (2019), sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmasında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır (Özgök, 2019: 42). Ekici (2015), yapmış olduğu çalışmada öğretmenler, okullarındaki iletişimi olumlu yönde değerlendirmişlerdir (Ekici, 2015: 87). Loudová, Havigerová ve Haviger (2015), öğretmenler arasındaki sosyal ilişkilerin olumlu değerlendirildiğini tespit etmişlerdir (Akt. Ekici, 2015:87). Sultanlı (2019), örgütsel iletişimin iş yaşam kalitesine etkisini belirlemeye yönelik 183 Azeri katılımcı ile gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcıların örgütsel iletişime yönelik algılamalarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt Bulut (2004), sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin iletişim becerileri algılarına ilişkin toplam puan ortalamalarının "orta" düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin okul içi iletişimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların okul içi etkileşimin önemi ile ilgili verdikleri cevaplarda olumlu okul ikliminin oluşmasına özellikle vurgu yaptıkları görülmüştür. Alanyazında araştırma sonucumuza benzer sonuçlar gösteren araştırmalar mevcuttur. Keçeli (2022), yapmış olduğu çalışmada araştırma sonucumuza paralel bir sonuç bularak öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğu ve okul iklimi boyutlarında en yüksek boyutun etkileşim boyutuna ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çiner (2021), öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul iklimine yönelik araştırmasında okul iklimi ölçeğinden elde ettiği puan ortalamalarında demokratiklik, adanma ve etkileşim alt boyutunun en yüksek puan ortalaması olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve Atbaşı (2020), Kırşehir il merkezinde yer alan ilkököl, ortaokul ve

liselerde görev yapan 107 öğretmen ile yürüttüğü çalışmasında olumlu okul iklim oluşabilmesi için iş birliği ve iletişimin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karademir ve Ören (2020), 115 öğretmen ve 34 okul yöneticisi ile yürüttüğü nitel ve nicel olmak üzere iki aşamalı gerçekleştirdikleri araştırmalarında en düşük okul iklimine sahip okulda personelin yoğun iletişim sorunları yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin okul içi iletişimlerinin okul iklimine olumlu etki ettiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların okul içi etkileşimin öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Ateş (1991), öğretmenlerle yürütmüş olduğu çalışmasında, okullarda örgütsel ve yönetsel etkili iletişimin, verimlilikte ve başarıyı artırmada önemini vurgulamıştır (Akt. Bozkurt Bulut, 2004:450). Şahin ve Atbaşı (2020), çalışmalarında çalışanlar arasındaki etkili iletişimin, motivasyonu artırdığı ve derse olan verimliliği artırmakla birlikte akademik başarıya doğrudan katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz, Yoncalık ve Çimen (2010), 458 öğrenci ile öğretim elemanlarının iletişimleri üzerinde yürüttükleri çalışmada öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin öğretimin niteliğini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin okul içi iletişimlerinin öğrenci başarısına pozitif yönde etki ettiği, öğretmenlerin okul içi iletişimleri arttıkça öğrenci başarısının da arttığı söylenebilir.

Bu çalışmadan ve alanyazından elde edilen sonuçlar neticesinde öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin okul içi iletişimlerinin yüksek olduğu, öğretmenlerin okul içi iletişimin okul iklimine olumlu yansıdığı ve öğretmenlerin okul içi iletişimlerinin arttıkça öğrenci başarısının da arttığı söylenebilir.

Bu çalışma bazı sınırlılıklar ve öneriler içermektedir. Bu araştırma 15 katılımcı ile sınırlıdır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin okul içi iletişiminin okul iklimine ve öğrenci başarısına olumlu yönde yansıdığı sonucuna ulaşıldığından okullarda yönetici, öğretmen, öğrenci iletişimini artırmaya yönelik etkinlikler çeşitlendirilebilir ve sayıca artırılabilir. Öğretmenlerin okul içi iletişiminin okul iklimine ve öğrenci başarısına etkisinin önemine yönelik okul yöneticilerine yönelik seminerler düzenlenebilir. Yapılacak diğer araştırmalarda araştırmanın örneklem kapsamı genişletilerek araştırma tasarlanabilir. Sosyal ağ üzerine öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu nitel araştırmaya nicel araştırma da dâhil edilerek karma yöntem araştırmaları yapılabilir. Demografik özellikler farklılaştırılarak yeni araştırmalar tasarlanabilir. Okul içi öğretmen iletişimin farklı konularla (örneğin öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık gibi) araştırması yapılabilir.

## KAYNAKÇA

1. Aydın, R. & Nartgün, Ş. (2015). “Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri ile Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki”, Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(1): 9-24.
2. Ayduğan, M. (2020). “Okullardaki İletişim Sürecinin Sosyal Ağ Kuramı Bağlamında Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
3. Barlı, Ö. & Avcı, İ. (2016). İletişim Yönetimi Genel, Teknik ve Kuramsal İletişim, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.
4. Boyacı, M. F. (2010). “Örgütsel Bağlılığın Arttırılmasında Etkin İletişim”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
5. Bozkurt Bulut, N. (2004). “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4): 443-452.
6. Bulut, R. C. (2019). “Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
7. Celep, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Ankara.
8. Çiner, S. (2021). “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
9. Çitçi, U. S. (2006). “Girişimsel Başarıya Sosyal Ağların Etkisi: Weber, Schumpeter ve Knight’ın Görülerine Dair Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
10. Çitçi, U.S., (2011). “Örgüt Teorilerinde Yöneticinin Yeniden Konumlandırılması İçin Bir Araç Olarak Sosyal Ağlar”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- 11.Ekici, R. (2015). “İlkokullardaki Stratejik Planlama Uygulamaları ve Örgütsel İletişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- 12.Getmez, D. (2018). “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 13.Gökçe, O. (1995) İletişim Bilimine Giriş, Turhan Kitabevi, Ankara.
- 14.Gülbahçe, Ö. (2010). “K.K. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi”, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 12(2): 12-22.
- 15.Güney, S. (2011). Örgütsel Davranış, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- 16.Güngör, N. (2011). İletişime Giriş, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- 17.Hangül, Ş. (2018). “Okullardaki Sosyal Yapı ve Doğal Liderlik Süreçlerinin Sosyal Ağ Teorisi Perspektifinden İncelenmesi: Bir Durum Çalışması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 18.Işık, M. (2012). Kitle İletişim Teorilerine Giriş, Eğitim Kitabevi, Konya.
- 19.Kaya, B. (2003). Yönetimsel ve İş İletişimi, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- 20.Keçeli, İ. (2022). “İlkokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- 21.Nazik, M. H. & Bayazıt, A. (2005). İnsan İlişkileri ve İletişim, Yapa Yayınları, İstanbul.
- 22.Okkalı, M. (2008). “İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin Öğretmenler Tarafından Algılanması,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 23.Sultanlı, G. (2019). “Çalışma Yaşamında Kurulan Etkili İletişimin Çalışanların İş ve Yaşam Kaliteleri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- 24.TDK, Türk Dik Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/>.
- 25.Tutar, H. (2003). Örgütsel İletişim, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- 26.Tutar, H. & Yılmaz, M. K. (2003). Genel İletişim, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- 27.Tutar, H. & Yılmaz, M.K. (2013). İletişim (Genel ve Örgütsel Boyutuyla), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- 28.Uça Güneş, E. P. (2014). “Uzaktan Eğitim Lisans Programlarının Teknoloji Boyutunun Yapılandırılması: Dönüşümcü Sosyal Ağ Sentezi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- 29.Özgök, D. (2019). “Sınıf Öğretmenlerinin Birlikte Çalışma Düzeyleri ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi (Van İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- 30.Vural, İ. (2014). İletişim, Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- 31.Varol, Ç. (2002). “Entrepreneurial Networks in Local Industrial Development: A Comparative Analysis Of Denizli And Gaziantep Cases”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu ve Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 32.Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- 33.Yılmaz, İ., Yoncalık, O. & Çimen, Z. (2010). “İletişim Becerisi ile Öğretimde Yeterlik Arasındaki İlişkinin Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi”, SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 8(4): 143-150.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Educational SciencesVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2186-2198Arrival  
07 October 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66203Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.66203>How to Cite This Article

Kamar, M. ve Demirdağ, S. (2022). "Sosyal Ağ: Okul İçi İletişime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2186-2198



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Uzaktan Eğitim Sürecinde Uzaktan Eğitime Katılan Öğretmenlerin Eğitime Erişimde Yaşadıkları Sorunlar

Problems Experienced by Teachers Who Participated in Distance Education in the Process of Distance Education in Accessing Education

Mahmut Çavdar<sup>1</sup> Ahmet Şimşek<sup>2</sup> Saim Memiş<sup>3</sup> Kadri Yılmaz<sup>4</sup> <sup>1-2-3-4</sup> Öğretmen., MEB, Diyarbakır, Türkiye

### ÖZET

Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin'in Wuhan Eyaleti'nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri olarak gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür.

Salgın başlangıçta bu bölgedeki deniz ürünleri ve hayvan pazarında bulunanlarda tespit edilmiştir. Daha sonra insandan insana bulaşarak Wuhan başta olmak üzere Hubei eyaletindeki diğer şehirler ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin diğer eyaletlerine ve daha sonra diğer dünya ülkelerine yayılmıştır. Ülkemizde de Mart 2020 de görülmeye başlayan koronavirüs hastalığı sonrasında devlet yetkililerinin önlem amacı ile almış oldukları karar gereği 16 Mart 2020 tarihinden itibaren okullarda yüzyüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Uzaktan eğitim sürecine tam anlamda hazır olmayan ülkemiz de yeterli altyapının olmaması, farklı ve yabancı platformlardan ders anlatımları, öğretmenlerin ve öğrencilerin alışık olmadığı, yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadan uzaktan eğitime başlamaları beraberinde çeşitli sorunları da getirmiştir. Ülkemizdeki öğretmenlerin yaşamış olduğu bu sorunları saptamak ve bundan sonraki süreçte alana katkı sunması amaçlanmıştır. Araştırmanın, yıllar içerisinde uzaktan eğitim çalışmalarında gelinecek noktayı görebilmek ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olması bakımından önem taşımaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili ve ilçelerinde görev yapan ve uzaktan eğitim sürecinde bulunan 50 öğretmenle yapılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle yapılan derslere ilişkin görüşlerini; Katılım Sorunu, Teknik Sorunlar, Motivasyon, Uygulanan Platformlar, Ders Programlarının Uygulanabilirliği, Öğretmen ve Öğrencilerin Uygulama Konusunda Eğitimleri, Ölçme ve Değerlendirme temaları ile açıklamışlardır. Elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar, alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile tartışılmış ve araştırma sonucunda çeşitli öneriler ifade edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Öğretmenler, Covid-19

### ABSTRACT

Coronavirus Disease (COVID-19) is a virus that was first identified on January 13, 2020, as a result of research conducted in a group of patients who developed as respiratory symptoms in late December in Wuhan Province of China.

The outbreak was initially detected in those found in the seafood and animal market in this region. Later, it spread from person to person and spread to other cities in Hubei province, especially Wuhan, other provinces of the People's Republic of China and then to other world countries. After the coronavirus disease, which started to be seen in our country in March 2020, as a precautionary measure, face-to-face education in schools was suspended and distance education was transitioned as of 16 March 2020. In our country, which is not fully ready for the distance education process, the lack of sufficient infrastructure, lectures from different and foreign platforms, the fact that teachers and students are not accustomed to starting distance education without having sufficient knowledge and equipment have brought along various problems. It is aimed to determine these problems experienced by teachers in our country and to contribute to the field in the next process. The research is important in terms of seeing the point reached in distance education studies over the years and being a guide for future studies. The study group of the research was carried out with 50 teachers working in the province and districts of Diyarbakır and in the distance education process in the 2021-2022 academic year. Teachers' views on distance education courses; Participation Problem, Technical Problems, Motivation, Applied Platforms, Applicability of Curriculum, Training of Teachers and Students on Practice, Measurement and Evaluation themes. The results of the findings were discussed with the results of similar studies in the literature and various suggestions were expressed as a result of the research.

**Keywords:** Distance Education, Teachers, Covid-19

## GİRİŞ

Dünyada geçmişten günümüze birçok salgın hastalık görülmüştür. Veba, çiçek hastalığı, kolera, grip gibi salgın hastalıklar nedeniyle birçok insan hayatını kaybetmiştir. Günümüz dünyasında koronavirüs adı verilen bir virüs Covid-19 salgını Çin' in Wuhan şehrinde ortaya çıkmış ve beraberinde Covid-19 salgını getirmiş ve bu durumdan birçok ülke olumsuz etkilenmiştir. Ülkemizde bu salgından olumsuz bir şekilde etkilenerek yüzyüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiş yüz yüze eğitimin aksamasına neden olmuştur. Oluşan pandemi sürecinde herkesin evlerine kapandığı bu dönemde öğrencilerin eğitimlerinden geri kalmamaları amacıyla uzaktan eğitim süreci ile eğitime devam edilmiştir. Salgın nedeniyle oluşan pandemi sürecinde sağlık, ekonomi ve eğitim gibi önemli alanlarda problemler yaşanmış ve salgına rağmen bu alanlar ayakta tutulmaya çalışılmıştır.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de küresel anlamda etkili olan Covid-19 virüsü salgını sonucunda öğrencilerimizin, öğretmenlerimizin ve toplumdaki diğer üyelerin sağlığı için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı ikinci dönemin Mart ayından itibaren eğitim sürecini uzaktan eğitim faaliyeti ile sürdürme kararı almıştır. Bu süreçte MEB tarafından eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden ve televizyon kanalları yardımıyla eğitim ve öğretim yapılmaya başlanmıştır. Yapılan bu uygulama öğrenci ve öğretmenler için yeni bir uygulama olmasıyla beraber öğrencilerin ve öğretmenlerin uygulamalar, platformlar hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamasıyla birlikte çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin alışık olduğu sınıf ortamından çıkıp teknolojik araçlarla öğretme eylemini gerçekleştirmeye çalışmaları öğrenme eyleminin gerçekleştirildiği platformlardaki kullanım yetersizliği ve öğrenci hakimiyetinin sağlanamamasından dolayı öğretmenlerin sıkıntılar yaşamalarına neden olmuştur.

Uzaktan tahsil, talebe ve öğretmenin fizyolojik olarak aynı ortamda bulunmadan öğrenme-öğretme etkileşimine girmiş olduğu bir tahsil biçimidir. Uzaktan tahsil ile öğrenciler görevli oldukları öğrenmeleri, öğretmenler ise görevli oldukları öğretme dönemini mekan sınırlaması olmaksızın gerçekleştirebilmektedirler. Çeşitli nedenlerle evinde kalmak zorunda kalan insanların yahut eğitimin gerçekleştiği yere ulaşımında zorluk çeken öğrencilerin uzaktan tahsil faaliyeti ile bu engelleri ortadan kalkmaktadır (Adıyaman, 2002).

Uzaktan öğrenim ile alakalı birçok tarif bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır: Uzaktan öğrenim, öğrenme ve öğretme eylemlerinin organik olarak gerçekleştiği zeminin birbirinden ayrılmasıdır (Larreamendyand ve Leinhardt, 2006). Bozkurt'a (2017) göre uzaktan eğitim, öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki engellerin aşılması için mevcut teknolojilerin faydacı bir yaklaşımla kullanıldığı bir alandır.

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak uzaktan öğrenim, değişik ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin geleneksel öğrenimden değişik olarak öğrenciyi merkeze alan, öğrenci-öğretmen ve içerik içinde etkileşime müsaade eden kitle yazışma araçlarının kullanıldığı öğrenim şekli olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle uzaktan öğrenim, geleneksel öğrenimden oldukça değişik olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin fizyolojik olarak evlerinden uzak olduğu öğrenimden oluşurken derslik öğrenimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin tek bir çatı altında almış olduğu öğrenim sistemi olarak tanımlanabilir (Sadeghi, 2019).

Günümüzde bilginin ehemmiyet kazanılmış olduğu ve endüstri toplumundan malumat toplumuna geçişin yaşandığını söyleyebiliriz. Bilgi artışının ve bilgiye erişimin gittikçe arttığını görmekteyiz. Bilgi topluluğu olma yolunda ilerlerken bilhassa bilgiye ulaşmanın kolaylaşmasının ve her insanın öğrenim olanaklarına ulaşabilmesinin önemi gittikçe artmaktadır. Özellikle malumat teknolojileri ile bireyler öğrenim olanaklarından vakit ve mekândan bağımsız bir halde faydalanabilmektedirler. İnternetin yaygınlaşmış olması hem bilgiye erişimi kolaylaştırmış bununla beraber bireylere öğrenim olanaklarında yeni bir olanağın doğmasına ortam sağlamıştır (Ergüney, 2015).

Toplum hayatında bilhassa eğitimin kıymeti ve tahsil hizmetlerinden yararlanma isteği her geçen gün artmaktadır. Özellikle nüfusun artması ile beraber tahsilden istifade etmek isteyen yüzyıl nüfusunda nitel ve nicel dönüşümler yaşanmaktadır. Günümüzde yaşanmış olan pandemi periyodu eğitimin toplu alanlarda ve okullarda gerçekleştirilme durumunu güçleştirmiştir. Gerçekleşen bu sorunlar, eğitimin mevcut yapı ve işlevlerini değiştirmede itici güç olmuştur (Yurdakul, 2015).

Olağanüstü durumlarda yaşanan öğrenim sorunları çözümlenmek ve bireylerin öğrenim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğrenim teknolojilerinin bereketli bir biçimde kullanılabilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Eğitim teknolojisi öğrenme-öğretme süreçlerini etkinleştirerek öğrenim hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştıran, öğrenmenin bütün bireyler için basit anlaşılır, güdüleyici, bereketli, işe fayda uygulamalara dönüştürülmesinde uygulamaya konulmuş olan personel, araç-gereç, program, tasarım, süreç ve yöntemler şeklinde insan ve insan dışındaki kaynakların etken bir biçimde organize edilmesini, düzenlenmesini, değerlendirilmesini ve geliştirilmesini kapsayan sistemler bütünü gibi tanımlanmaktadır. Eğitim teknolojilerinin, öğrenme sorunlarının giderilmesinde başvurulan kompleks bir süreç olduğu düşünülmektedir (Yurdakul, 2015).

Ülkemizde ise ilk uzaktan öğrenim uygulaması 1956 senesinde Ankara Üniversitesi'nin Banka ve Ticaret Hukuku Enstitüsünde gerçekleştirilmiştir (Karataş, Karataş ve Kaya, 2012). Kalkınmanın gerektirdiği insan gücü ihtiyacını karşılamak, yükseköğretim önündeki yığılmaları önlemek, yazışma teknolojilerinden yararlanmak, büyük kitlelere öğrenim hizmeti ulaştırmak ve eğitimin daha müessir bir hale gelmesi hedefleriyle 1974 senesinde "Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi" kurulmuştur. 1981 senesinde ise 2547 sayılı yasa ile Anadolu Üniversitesi bünyesinde "Açık Öğretim Fakültesi" nin yer alması sağlanmıştır. YÖK'ün 1999 senesinde hazırladığı "Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Yönetmeliği" mühim bir büyüme olarak yerini almıştır (Gökçe, 2008).

## Problem Durumu

Araştırma uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların akademik başarıya etkileri ele alınmış ve bunun eğitimde bir problem durumu olduğu gözlenmiştir.

Araştırma da Türkiye’de uzaktan eğitimle alakalı öğretmenlerin yaşadıkları sorunları saptamak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir.

## Araştırmanın Önemi

.Uzaktan eğitimle alakalı öğretmenlerin yaşadıkları problemler ve sorunlara buldukları çözüm önerileri, eğilimlerin, inceleme konularının ve kullanılan yöntemlerle elde edilen veriler uzaktan öğrenime ilişkin değerlendirmelerin uzaktan tahsil sürecine katkı sunması açısından önemlidir. Araştırmanın uzaktan eğitimle alakalı öğretmenlerin yaşamış oldukları problemler ve sorunlara yaklaşım şekilleri ile alakalı eksikliklerin belirlenmesi, araştırmacılara değişik bakış açıları kazandırması ve yapılacak olan araştırmalara istikamet göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Uzaktan eğitim ile ilgili sorunları saptayacak ve çözümüne ışık tutması nedeniyle önemlidir.

## Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, uzaktan eğitimle ilgili olarak öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunları ortaya çıkarmak bu sorunlara öğretmenlerin buldukları yaklaşımları ve çözüm önerilerini yaşlarına, meslek sürelerine, cinsiyete, eğitim durumlarına, okul türlerine, örneklem kitlesine, araştırma yöntemlerine, ölçme araçları ve veri analizi tekniklerine göre nasıl dağılım gösterdikleri araştırılmak istenmektedir.

## Sınırlılıklar

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşamış olduğu sorunlar, yaklaşım yöntemleri ve sorunlara yönelik çözüm önerileri ile sınırlıdır.

## KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### Uzaktan Eğitimin Tanımı ve Gelişimi:

Ülkemizde görülmeye başlanan pandemi süreciyle birlikte hükümet yetkilileri öğrencilerin ve toplumun sağlığını korumak adına uzaktan eğitime geçme kararı aldılar. Dünya da ve ülkemizde daha önce de çeşitli üniversitelerde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin bazı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar aşağıda örneklendirilmiştir.

Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi(TDK, 2022).

Öğrenen ve öğretenlerin genelde aynı mekanda olmadığı, kurumsal bir yapının altında yer alan, elektronik ortamların ve teknolojilerin iki yönlü iletişimi kurmak amacıyla kullanıldığı ve büyük ölçüde bireysel öğrenmenin gerçekleştiği öğrenme süreçleri(Keegan, 1986; Bilgiç-Doğan, 2019).

Eğitim ve yetiştirme imkanlarına erişimi açma (kolaylaştırma), öğrenenleri zaman ve mekan sınırlılıklarından kurtarma ve bireylere esnek öğrenme imkanları sunma üzerine odaklanan yaklaşımlar(UNESCO,2002; Bilgiç-Doğan, 2019).

Öğrenenlerin birbirlerinden ayrı olduğu, öğrenenlerin, kaynakların ve öğretenlerin etkileşimli uzaktan iletişim teknolojileriyle bağ kurdukları, kurum tabanlı, yapılandırılmış (formal) eğitim (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2006; Bilgiç-Doğan, 2019).

Uzaktan öğretim, yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin bizzat öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eş zamanlı biçimde verildiği öğretimdir(YÖK, 2014; Bilgiç-Doğan, 2019).

Uzaktan eğitim, öğretimin basılı materyal veya elektronik iletişim araçları aracılığıyla, öğretmenden farklı bir mekanda veya zamanda bulunan bireylere sağlanması ile ilgili gerçekleştirilen bütün çabalardır(Moore, 1973; Bilgiç-Doğan, 2019).

Öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekan bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme süreci(Özkuş., Aydın, 2013; Bilgiç-Doğan, 2019).



Uzaktan eğitim uygulamaları değişen ve gelişen dünya şartlarına uyum sağlamak ve kendilerini geliştirmek isteyen bireyler için günümüzde önemli bir alternatif olmuştur. Günümüz koşullarının gerektirdiği yeni bilgi ve becerileri kazanmak isteyen bireylere yaşam boyu eğitim amaçlı uzaktan eğitim uygulamaları önemli bir fırsat olmuştur. Ayrıca, uzaktan eğitim uygulamaları gelişen teknolojik altyapı ve olanaklar sayesinde hem örgün eğitim kurumları hem de buralarda öğrenim gören öğrenciler için zaman ve mekan sınırlılıklarından dolayı yürütülemeyen öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesi için önemli bir alternatif olmuştur. Özellikle İnternet ve mobil öğrenme teknolojilerinin sunduğu fırsatlar ve kolaylıklar nedeniyle kendini geliştirmek veya yeni bilgi ve beceriler kazanmak isteyen bireyler için artık “her zaman her yerde öğrenme” etkinlikleri kolayca gerçekleşebilir bir hale gelmiştir ve uzaktan eğitim birçok toplumda hem eğitim kurumlarının hem de yaşamın bir parçası olmuştur(Tekinarslan, Güner; 2019).

1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünde mektupla öğrenme, 1970 yılında Eskişehir Ekonomi ve Ticaret Bilimleri Akademisi’nde televizyon sistemi ile uzaktan eğitim, 1982 yılında YÖK’ün kurulması ile resmen tanınan uzaktan eğitim Anadolu Üniversitesi ile yükseköğretimdeki yerini almıştır. Günümüzde yükseköğretim kurumları, kurumsal yapılar, eğitim kurumları vb. birçok yerde karşımıza çıkmaktadır(Bilgiç-Doğan, 2019).

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. 8 soru ve alt maddeden oluşan görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim etkinliklerinde daha önce hiç katıldınız mı?
2. Uzaktan eğitim sürecini amaçlara uygun bir şekilde gerçekleştirebiliyor musunuz? Açıklayınız ?
3. Uzaktan eğitim sürecinde okul yönetimi size yardımcı oluyor muydu? Oluyorsa örnek verir misiniz?
4. Uzaktan eğitim sürecinde ders anlatırken yaşadığınız sorunlara örnek verir misiniz?
5. Uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız iletişim sıkıntıları nelerdir ?
6. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve veli sorunları var mı? Varsa örnek verir misiniz?
7. Uzaktan eğitim süreci ile yüz yüze eğitim arasında ne gibi farklılıklar vardır? Açıklayınız?
8. Uzaktan eğitime ilişkin önerilerinizi yazınız?

### Evren Örneklem

Araştırmanın evreni Diyarbakır ilinde uzaktan eğitim sürecinde çalışmış olan 50 öğretmenden oluşmaktadır. Bu doğrultuda Diyarbakır ilinde uzaktan eğitim sürecinde çalışmış olan öğretmenlerden ilgili araştırmanın amacına uygun, öğretmen ve eğitim-öğretim ile ilgili olan 50 öğretmen ile görüşülmüştür.

### Verilerin Toplanması

Veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitime katılmış olan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları, soru ve cevap şeklinde görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşme sorularına uygun olmayan cevaplar ve araştırmanın amacına uygun olmayan cevaplar elenmiştir. Elde edilen cevaplar incelenerek kodlanmıştır. Belirlenen amaçlar doğrultusunda veriler, temalar altında kategoriler olacak şekilde sınıflandırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Görüşme analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanmış olan veriler, içerik analizinde daha derin işlemlerle incelenerek ayırım edilmeyen kavram ve temalar ortaya çıkarılmış olur.

İncelemeler yapılarak toplanan veriler kodlanmıştır. Ardından temaları belirlenen kategoriler bulunmuştur. Elde edilen veriler betimsel istatistiklerden yararlanılarak frekans ve yüzde bilgileri elde edilmiştir. Elde edilen frekans ve yüzdeler tabloya aktarılmış ve ortaya çıkan sonuçlar net bir şekilde görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçlar üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.

### Evren Örneklem Tablosu

Tablo 1. Araştırmada Görüşmelerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı

	Kadın	Erkek
f	20	30
Yüzde %	40	60

Tablo 2. Araştırmada Görüşmelerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans	Lisans
f	7	43
Yüzde %	14	86

Tablo 3. Araştırmada Görüşmelerin Çalıştığı Okul Durumlarına Göre Dağılımı

	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
f	3	22	22	3
Yüzde %	6	44	44	6

Tablo 4. Araştırmada Görüşmelerin Yaş Durumlarına Göre Dağılımı

	21-30	31-40	41-50
f	16	26	8
Yüzde %	32	52	16

Tablo 5. Araştırmada Görüşmelerin Mesleki Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı

	1-10	11-20	21-30
f	34	12	4
Yüzde %	68	24	8

Tablo 6. Araştırmada Görüşmelerin Uzaktan Eğitime Katılım Durumlarına Göre Dağılımı

	1-12(Ay)	13-24(Ay)	25-36(Ay)
f	27	21	2
Yüzde %	54	42	4

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bu bölümde görüşmeden elde edilen bulgular ve yorumlaması yapılmıştır.

Araştırmanın bu boyutunda, uzaktan eğitime uygulamalı olarak katılmış olan 50 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler düzenlenmiş sonra tema ve kategorilere ayrılmıştır. Sonuç olarak toplamda 7 tema ve 26 kategori ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki Tablo 7’de tema ve kategoriler sunulmuştur.

Tablo 7. Bulgulardan Elde Edilen Tema ve Kategori

Tema	Kategori Sayısı
Katılım Sorunu	4
Teknik Sorunlar	5
Motivasyonu	4
Uygulanan Platformlar	2
Ders Programların Uygulanabilirliği	4
Öğretmen ve Öğrencilerin Uygulama Eğitimleri	3
Ölçme ve Değerlendirme	4

Tablo 8. Katılım Sorunu Teması ve Kategorileri

Tema	Kategori
Katılım Sorunu	Öğrenci Katılımı
	Öğrencilerin Tüm Derslere Katılmaması
	Öğrencilerin Derslere Geç Girmesi, Dersten Erken Çıkması ve Dersin Bağlantısının Kopması
	Öğrencilerle iletişim Sorunu

### Katılım Sorunu

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları katılım sorununu; Öğrenci katılımı, öğrencilerin tüm derslere katılmaması, öğrencilerin derslerden çıkması, kopması, öğrencilerin derslere geç girmesi, öğrencilerin okula devam olanağının kalkması, öğrencilerle iletişim sorunu ile açıklamışlardır. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

### Öğrenci Katılımı:

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda öğrencilerin derse katılımının düşük olduğu vurgulanmıştır. Derslere sınıf mevcutlarının çok az bir kısmının katıldığı ve bunlarında derslere düzenli katılmadıkları söylenmiştir.

“**Katılım** yeterli düzeyde değildi”(F4)

“Maalesef gerçekleştiriyoruz. Öğrencilerin yeterli sayıda **katılım** sağlayamamalarından kaynaklı amaçlara ulaşım gerçekleşmemiştir.”(F6)

“Hayır **katılım** yoktu, olsa bile küçük telefonlarda eğitim olmuyordu. Dostlar alışverişte görsün misali teknik ve ekonomik alt yapı uygun değildi.”(F8)

“Kısmen tamamlanıyor. **Katılımın** sağlanamaması en büyük aksaklıklardan”(F20)

“Evet fakat derslere **katılım** istediğim gibi değil”(F21)

“Öğrencilerin yetersiz **katılımından** kaynaklı yeterli düzeyde verim alamadım.”(F25)

“Yüzyüze eğitimin yerini tutmasada öğrenci **katılımı** olduğu sürece amaçlarımın büyük çoğunluğuna ulaştığımı söyleyebilirim. Tabi derse sürekli katılan öğrenciler için bunu belirtmekte fayda var.”(F26)

### Öğrencilerin Tüm Derslere Katılmaması:

Uzaktan eğitim sürecinde ders veren öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda öğrencilerin istediği zaman derse girdiği istemediği zaman derse girmedeği söylenmiştir. Öğrencilerin bir hafta girdikleri derslere bir sonraki haftalarda girmedikleri oluyormuş. Öğrencilerin ders seçtikleri oluyormuş.

“Dikkatlerini toplamak noktasında sorunlar yaşadık, Ayrıca sıkıldığında **öğrenci internet bağlantısını kesip dersten çıkmaktaydı. Ders esnasında sürekli gidip gelmeleri, evde çok fazla gürültünün olması.**”(F6)

“Öğrenciler bir türlü uzaktan eğitim sürecini kabul etmemiştir. Sürekli derste canları sıkılmıştır. İnternet kopukluğu nedeniyle **öğrencilerin derse katılım isteklerinin azalması.**”(F32)

“Uzaktan eğitimde tamamen sanal bir ortamda ders işlendiği için öğrenci ile iletişimde sıkıntılar yaşanıyordu. Çoğu zaman kamera ve mikrofon kapalı olarak derse katılıyorlardı ve **kopukluklar oluyordu. Samimi doğal ve sıcak bir eğitim ortamı olmuyordu.**”(F33)

### Öğrencilerin Derslere Geç Girmesi, Dersten Erken Çıkması ve Dersin Bağlantısının Kopması:

Öğrencilerin vaktinde derse girmemeleri ve dersin ortasında derse girmeleri dersin işlenişini ve düzeni bozabiliyor. Dersin ortasında derse girip öğretmene sorular yöneltip dersin işleyişi ve düzenini bozuyordu. Öğrencilerin derslerden sıkıldığı zaman sınıf ortamından farklı bir şekilde derse girip çıkabiliyordu ve bağlantının da kopmasıyla derslere tekrar katılım daha az oluyordu.

“**Zamanında derse girmeme** veya dersi açık bırakıp başka yerlere gitmeleri **sıkışınca dersi kapatmaları.**”(F21)

“Aniden dersten çıkmak.”(F31)

“Öğrencilerin sisteme katılıp teknolojik araçlara bakmadan dersin içinde **dersi dinliyormuş gibi görünmeleri.**”(F37)

“Ders dışında mesaj atması, verilen ödevi yapmaması, **derse istediği zaman girip çıkması , Derse düzenli katılmaması , derse katıldığında ise o an tablete başka bir şey ile uğraşması.**”(F41)

### Öğrencilerle İletişim Sorunu:

Pandemi ile herkesin evlerine kapanması, insanların birbirinden uzaklaşması, sosyal ortamdan uzaklaşması iletişimi güçleştirmiştir. Tüm öğrencilerin derslere katılamaması ve ders içerisinde zamanın kısıtlı olması öğrencilerle yaşanan iletişimi güçleştirmiştir.

“**Her öğrenciye ulaşılmaması**”(F7)

“Hayır, öğrencilerle bire bir **iletişim** halinde olmadığım için geri dönütleri, anlaşılmayan yerleri fark etmen mümkün olmuyor.”(F18)

“**Öğretmen ve öğrenci ilişkileri zayıf olduğu için dönütler sağlanamıyordu.**”(F20)

Tablo 9. Teknik Sorunlar Teması ve Kategorileri

Tema	Kategori
Teknik Sorunlar	Sistemin Donması ve Ders Sırasında Sistem dışına Atması
	Teknolojik (Bilgisayar, Tablet ve Telefon v.b.) Araç Eksikliği
	İnternet Bağlantısının Olmaması
	İnternet Bağlantısının Zayıf Olması veya Bağlantının Kopması
	Sesin Geç Gidip Gelmesi

### Teknik Sorunlar

Uzaktan eğitimin amacına ulaşabilmesi için teknik araçların eksiksiz bir şekilde temin edilmiş olması gerekiyor. Pandemi süreciyle ülkemizde birden girilen uzaktan eğitim ortamında öğretmen, öğrenci ve

velilerin hazırlıksız yakalanması ve bir çok öğrencinin uzaktan eğitim için gerekli teknik ve teknolojik araçlardan yoksun olması uzaktan eğitimin amacına hizmet etmesini engellemiş ve öğrencilerin eğitim araçları olmadığı için eğitimlerinden geri kalmalarına neden olmuştur.

### Sistemin Donması ve Ders Sırasında Sistem dışına Atması

Derslerin işlenişi sırasında ders bağlantısının donmasından dolayı dersler de kopukluğun olması, dersin işlenişinin bozulmasına neden olabilmektedir. Öğrencilerin ya da öğretmenlerin de bazen ders sırasında internet bağlantılarının ya da elektrik kesintisinden dolayı bağlantıları kesilebiliyor. Bu durum da dersin işlenişini bozuyor.

“Köyde **internet erişimde problemler** yaşandığı için amaca ulaşamama.”(F1)

“Sistem bazen donuyordu ya da **dersten atıyordu**.”(F4)

“Elektrik kesintileri olduğu için **aksaklıklar** yaşıyorduk.”(F10)

“Öğrenci katılımının azlığı ve online işlemlerde karşılaştığım sorunlar ve köylerde yaşanan **şebeke ve internet** sebebiyle amaca uygun olmadı.”(F15)

“Sistem yoğunluğundan dolayı sistemde **donmaların** yaşanması.”(F35)

### Teknolojik (Bilgisayar, Tablet ve Telefon v.b.) Araç Eksikliği

Uzaktan eğitimin amacına hizmet edebilmesi için gerekli olan alt yapının sağlanması gerekir. Bu alt yapı da öğrencilerin eğitimlerine ulaşabilmesi için gerekli olan bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknolojik araçlarının olması gerekir. Bu araçlar olmazsa eğitim de istenen hedeflere ulaşılması mümkün olmaz. Özellikle kırsal kesimde ve ekonomik durumu düşük olan yerlerde bu araçlara ulaşılması daha güç bir hal almıştır.

“Köy okulunda çalışan bir öğretmenim. Her öğrenci **bilgisayar ve internete** ulaşamadığında istenen eğitim sürecini gerçekleştiremediğimi düşünüyorum.”(F19)

“**İnternet sorunları, bilgisayar, tablet, telefona ulaşamama** gibi ciddi sorunlar vardı. İlgisiz veli, öğrencinin herhangi bir sorununa karşı cevap alınamaması. Maalesef destek olmaması.”(F29)

“Tüm öğrencilerde gerekli **teknolojik araçların** olmaması.”(F30)

“**Tablet, telefon gibi araçların** olmaması”(F31)

### İnternet Bağlantısının Olmaması:

Uzaktan eğitime erişimde öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşadığı en önemli sorunlardan biri de internet bağlantısının olmamasıdır. Öğretmenlerin büyük bir özveriyle yapmış oldukları uzaktan eğitim sürecine ne yazık ki özellikle kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin ulaşamadığı ve derslerinden geri kaldıkları gözlenmiştir. İnternet bağlantısının olmadığı bu yerlerdeki öğrenciler fırsat eşitliğinden ne yazık ki yararlanamamışlar.

“Köyde **internet erişimde problemler** yaşandığı için öğrenciler derslere giremiyordu.”(F1)

“Hayır çünkü çocukların teknolojik ürünlere ulaşımında problem yaşıyorlardı. **İnternet her evde bulunmadığından** dolayı büyük sıkıntılar yaşanmıştır.”(F9)

“Hayır çünkü öğrencilerde tablet ve **internet problemi** vardı.”(F10)

“Öğrenci katılımının azlığı ve online işlemlerde karşılaştığım sorunlar ve köylerde yaşanan **şebeke ve internet** sebebiyle amaca uygun olmadı.”(F15)

### İnternet Bağlantısının Zayıf Olması veya Bağlantının Kopması:

Uzaktan eğitime erişim sağlamada olmazsa olmazlardan biri internet bağlantısıdır. İnternet bağlantısının iyi olmaması, zayıf olması ya da bağlantının kopması öğretmen ve öğrencinin uzaktan eğitime erişimini zorlaştırır. Bu tür durumlarda dersin işlenişi ve konu bütünlüğünün de bozulmasına neden olmaktadır.

“Çalışma verimliliğine teşviğin olmaması, Köydeki öğrencilerin akıllı telefon, tablet ya da bilgisayara ulaşım güçlüğü, **bağlantının olmaması ya da zayıf olması**, Öğrenci katılımının yeterli olmaması nedeniyle ölçme ve değerlendirmenin yetersiz kalması.”(F14)

“Değerlendirme ve dönüt kısmında sıkıntı yaşadım, **İnternet bağlantısı yanında öğrencilerin bağlantı sıkıntıları**, Ölçme ve değerlendirme yapmanın sağlıklı olmaması.”(F18)

“Kısmen tamamlanıyor. Katılımın sağlanamaması en büyük aksaklıklardan. Daha sonra teknoloji ve **internet aksaklıkları** sorunları beraberinde getiriyor.”(F20)

## Sesin Geç Gidip Gelmesi:

Uzaktan eğitim sırasında bağlantı ya da teknik araçlardan kaynaklı öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinin seslerini alamamaları, sesin geç gitmesi ya da sesin anlaşılmayan bir şekilde hışırtılı olduğundan dolayı öğretmenlerin ve öğrencilerin dersin işleniş amacına uygun olmasını engellediği görülmüştür. Dersin anlaşılması için ses sisteminin sorunsuz olması ve anlaşılır olması gerekir.

“Uzaktan eğitim her kesim için uygun olmadığını yapılacağı anda tüm öğrencilerin uzaktan eğitime katılma imkanının sağlanması önemlidir. Uzaktan eğitim uygulanacak sistemin erişimi tam sağlanmalı , **ses sistemi**, görüntü kalitesinin iyi olması gerektiğini düşünüyorum.”(F43)

“Öğrenci katılımın azlığı, Bağlantı kopmaların olması ve **bazen de sistemden gelen seslerin rahatsızlığı.**”(F44)

Tablo 10. Motivasyon Teması ve Kategorileri

Tema	Kategori
Motivasyon	Dikkat Dağınıklığı
	Öğrencilerle Göz Teması Kurmak
	Öğrencilerdeki Öğrenme Motivasyon Eksikliği
	Uzaktan Eğitime Yönelik Olumsuz Tutum

## Motivasyon

Öğrencilerin dersi dinleyip anlamaları için motivasyonlarının iyi olması gerekir. Motive olamamış bir öğrenci dersi dinleyemeyeceğinden dersi anlamaz hatta dersin işleyişini de bozacak davranışlarda bulunabilir. Öğretmen ve velilerin öncelikle öğrencileri derse motive etme konusunda yardımcı olmaları gerekir ki dersin işleniş amacına hizmet etmiş olsun. Bu bölümde öğrencilerin derse karşı motivasyonlarına değinmiş olacağız.

### Dikkat Dağınıklığı:

Öğrenciler derse karşı motive olamadıkları zaman derse karşı olumsuz bir yargı geliştirebiliyorlar. Öğretmenlerin ilk görevlerinden biri de öğrencilerin bu olumsuz yargılarını gidermek ve derste yaşanabilecek dikkat dağınıklığına karşı öğrencileri sürekli motive etmeli ve derse dikkatlerini toplamalıdır.

“Öğrencilerin derse motive etmede sıkıntı çektik, İnternet ve elektrik kesintileri sorun teşkil etti, öğrencilerin **dikkat dağınıklığından** konuyu kavratmaya çalışmak zaman alıyordu.”(F16)

“Öğrencilerin katılımı çok azdı. Derse öğrencileriyle beraber katılıyorlardı. Bu da öğrencilerin öğretmenin **dikkat dağınıklığına** sebep oluyordu.”(F15)

“Öğrencilerde adaptasyon, **dikkat dağınıklığı** gibi sorunlar. Veliler dersi sürekli dinleyip gizliden müdahale ederek ders akışını bozmaktaydı.”(F19)

### Öğrencilerle Göz Teması Kurmak:

Yüzyüze eğitimin gerçekleştiği ortamlarda öğretmen öğrencileriyle göz teması kurarak öğrencilerin ilgisini derse toplamak, ilgisini çekmek ve öğrencilerin dersi dinleyip dinlemediklerini anlamaya çalışır. Uzaktan eğitim uygulamasında ise böyle bir durum söz konusu olmayıp öğretmenin öğrenciyi dersi dinleyip dinlemediği konusunda anlayamamasına neden olmaktadır.

“Öğrenciler ile **göz teması** kuramıyorduk ya da dönüt alamıyorduk.”(F4)

“Uzaktan eğitim süreciyle yüzyüze eğitim çok ciddi farkların olduğunu gördük. Bunlardan bazıları öğrenciyle **göz teması yapılamadığı**, dönüt alınmadığı, sınıf hakimiyetinin olmadığı. Her bilgiyi ya da uygulamalı bilgileri aktaramadığımız.”(F46)

“Öğrenciyle iletişim, **göz teması** ve etkileşim halinde bulunması gereken bir meslek yaptığımız için uzaktan eğitimde sıkıntılar oldu.”(F47)

### Öğrencilerdeki Öğrenme Motivasyon Eksikliği:

Öğrencilerin motivasyonun düşük olması dersi anlamalarını güçleştirir. Öğretmenlerden beklenen öğrencilerin motivasyon eksikliğini gidermek ve öğrencileri öğrenmeye güdülemek olmalıdır.

“Öğrenciler ve öğretmenler sosyal ortamdan izole oldu ve akran eğitimi gibi teknik ve yöntemler uygulanmadı. Günün belli saatlerinde ders için oturmak sonra uzun aralar vermek **motivasyonu düşürüyordu.**”(F40)

“**Motivasyon**, telefon veya tablet eksikliği en büyük sorundu.”(F8)

“Bilgisayar tablet ve internet eksikliği, Disiplin ve **motivasyon sorunları** vardı. Evde öğrencileri derse motive etmede sorunlar yaşadılar.”(F18)

“Derse katılma sorunları. Ders sırasında uyarıcı, **motivasyon** bozacak davranışlar söylemektedirler. Öğrenci **motivasyonu sağlama ve ölçme değerlendirme hataları** gibi farklar mevcuttur.”(F49)

### Uzaktan Eğitime Yönelik Olumsuz Tutum:

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına baktığımızda olumsuz bir tutum geliştirdiklerini görmekteyiz.

“**Uzaktan eğitim zulümdür.** Bir daha yapılmamalıdır. Öğretmen üç kat daha fazla yorulmakta ve çalışmaktadır. Uygulamalı eğitim yerini tutamaz.”(F7)

“Bu alt yapı ve teknik donanım ile ülkemizde uygulanması zor bir yöntem. **Uzaktan eğitim ülkemizde işin yapıldığını varsaymak için yapıyor.**”(F8)

“**Her öğrencinin uzaktan eğitime katılabilme imkanı sağlanmalıdır.** Öğretmenlere uzaktan eğitim konusunda eğitimler verilmelidir.”(F25)

“Öğrenciler için gerekli imkanların sağlanması (İnternet, bilgisayar) **uzaktan eğitime uygun materyallerin zenginleştirilmesi.**”(F28)

Tablo 11. Uygulanan Platformlar Teması ve Kategorileri

Tema	Kategori
Uygulanan Platformlar	Eba(Eğitim Bilişim Ağı)
	Zoom

### Uygulanan Platformlar

Bu tema da öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları platformlara karşı tutumlarına değinilmiştir.

#### Eba(Eğitim Bilişim Ağı):

Eğitim bilişim ağı olarak bilinen Eba Milli Eğitim Bakanlığının kurmuş olduğu bir platformdur. Eba öğretmenlere uzaktan eğitim konusunda içerik desteğinde bulunmasının yanında derslerin işleniş de ilk zamanlarda bu platformda gerçekleşmiştir. İlk zamanlarda uygulanmasında çeşitli sıkıntılar yaşanmıştır.

“**Köyde yaşanan şebeke ve internet sorunuyla beraber EBA platformunda yaşanan aksaklıklar,** Öğrenciden dönüt alınamaması.”(F15)

“Öğrencilere istediğim şekilde bilgi aktaramadım, **Eba alt yapısının iyi olmaması** teknolojik araç eksikliği.”(F19)

“**Aktif katılım yetersiz oluşu, Eba'nın sistemsiz sıkıntıları,** Öğrencinin motive edilememesi.”(F24)

“**Müfredatın uzaktan eğitime göre hazırlanmamış olması, Erişim sorunu ve Eba da yaşanan aksaklıklar,** Öğrencilerin kopya çekme imkanları gibi sorunların olması.”(F28)

“**Ders kitaplarının uzaktan eğitime uygun olmaması, Eba içeriklerinin yetersizliği, İnternet bağlantısı ve teknolojik araç eksikliği** sıkıntısı,”(F33)

#### Zoom:

Eba gibi bir diğer uzaktan eğitim platformu zoom'dur. Eba da istenilen ders ortamları sağlanamayınca zoom platformu da uzaktan eğitim sürecinde kullanılmaya başlandı. Zoom platformunun Eba ya göre daha gelişmiş bir platform olduğu için Eba'dan giriş yapılarak zoom platformuna yönlendirilip zoom üzerinden dersler işlenmiştir.

“**Yeterli donanım ve bilgiye sahip değildim, Eba ve zoom bazen teknik sorun yaşıyordu,** Eğitimi ölçecek materyalin olmaması.”(F16)

“**Eba ve zoom kullanımları hakkında bizimle toplantı ve kullanım hakkında bilgilendirirdi.**”(F20)

“**İletişim sıkıntısı, zoom'a bağlanmada internette, sistemde kaynaklı yaşandı.**”(F43)

“**Uzaktan eğitim sürecini amaçlara uygun gerçekleştirdi. Gerek eba veya zoom uygulaması üzerinde öğrencilere gereken bütün bilgiler aktarıldı.**”(F49)

Tablo 12. Ders Programlarının Uygulanabilirliği Teması ve Kategorileri

Tema	Kategori
Ders Programlarının Uygulanabilirliği	Planlama
	Hedef ve Kazanımlara Ulaşma
	İçerik
	Yönetim Desteği

### Ders Programlarının Uygulanabilirliği

Bu Tema da ders programlarının uzaktan eğitim sürecinde uygulanıp uygulanmadığının incelenmesi ve ders programlarının işleniş konusunda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara değinilecektir.

#### Planlama:

Derslerin işlenişinde önceden yapılan planlamalara bağlı olarak ders başarılarının arttığı gözlenirken, uzaktan eğitimde bu planlamaların uygulanmasında yaşanan sorunların neler olabileceğine değinilmiştir.

*“Uzaktan eğitimde zaman ve yer sorunu yoktur. Yüzyüze eğitimde ise belli bir mekan ve bir zaman planlaması vardır. Uzaktan eğitimde aynı ortam paylaşılmaz. Yüzyüze de öğrenci ve öğretmen bir aradadır.”(F14)*

*“Planlama yapmaktan zorlanıyorum.”(F22)*

*“Evet. Okul yönetimi eba ya gireceğimi ders saati ve süresini ya da hangi sınıflara gireceğimin planlamasını yaparak yardımcı oluyordu.”(F46)*

#### Hedef ve Kazanımlara Ulaşma:

Bu kategori de dersin işlenişinden önce belirlenmiş olan hedef ve kazanımlara uzaktan eğitim sürecinde ulaşıp ulaşılmadığına değinilmiştir.

*“Planda yer alan hedeflerin tamamına ulaşamadığımı düşünüyorum. Çocukların dikkat süresi az olduğu için , belli bir süreden sonra, dikkatlerini toplamada güçlük yaşanması.”(F3)*

*“Kazanımları yetiştirmekte güçlük çektim. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimle bir araya gelemedim. Öğrencilerin uyum sağlayamaması benim açımdansa büyük sıkıntılar meydana geldi.”(F19)*

*“Uzaktan eğitimde alt yapı sorunları çözülsün ve öğrencilere imkan tanınırsa özellikle başarılı öğrencilerle 3 veya 5 kişilik gruplarla daha fazla soru çözme imkanı olur ama yüzyüze eğitimle kıyaslanamaz bile sınıf ortamı, iletişim kurma, okunanla zaman geçirme formal ve informal kazanımları edinmede yüzyüze daha iyi .”(F31)*

*“Farklı uygulamalar ile dersin işleniş hedeflere ulaşımı kolaylaştırır. Sisteme bağlanma ve sistemsel sıkıntılar yaşıyordu, sistemsel sıkıntılardan dolayı değerlendirme konusunda sıkıntı yaşıyordu.”(F43)*

#### İçerik:

Bu kategori da derslerin işlenişinde kullanılan içerik temasına değinilmiştir. İçeriklerin uzaktan eğitim sürecinde kullanımı ile ilgili yeterlilik bilgilerine değinilmiştir.

*“Eba da içerik artırılmalı, Tüm öğrenci ve öğretmenlere pc, tablet veya telefon ile internet desteği sağlanmalı, Öğretmenler hizmetiçi eğitime alınmalı.”(F17)*

*“Ders kitaplarının uzaktan eğitime uygun olmaması, Eba içeriklerinin yetersizliği, İnternet bağlantısı ve teknolojik araç eksikliği sıkıntısı, Öğrencilerin düzenli derse katılmaması teknik açıdan sağlıklı bir değerlendirmenin yapılmasını güçleştirmesi.”(F33)*

*“İçerik artırılabilir, ödevlendirme için ve pratik için kullanılabilir. Tekrar için kullanılabilir.”(F38)*

#### Yönetim Desteği:

Bu kategori de okul yönetimlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere sağlamış olduğu desteğe değinilmiştir.

*“Teknik konularda destekleri oluyordu.”(F3)*

*“Evet oluyorlardı. O dönemde bilgisayarım olmadığı için okul yönetimi bana destek oldular.”(F10)*

*“Okul yönetimi bize yüzde yüz destek oluyordu. Ancak eksik yönleri illa ki oluyordu. Sonuç itibari ile çok zorlu bir süreçti.”(F29)*

“Okul yönetimi uygun zaman dilimlerinde ders tanımlama ve tanıma işleminde bize destek oluyordu. Bize okulun imkanları dahilinde teknolojik, sosyolojik destekler sunmaya çalışıyordu.”(F37)

Tablo 13. Öğrenci ve Öğretmenlerin Uygulama Konusundaki Eğitimleri Teması ve Kategorileri

Tema	Kategori
Öğretmen ve Öğrencilerin Uygulama Konusunda Eğitimleri	Öğrenci ve Öğretmenin Bilişim Teknolojilerdeki Yetersizliği
	Öğrenci Denetiminin zorluğu
	Hizmetiçi Eğitim

### Öğrenci ve Öğretmenlerin Uygulama Konusundaki Eğitimleri

Bu tema da öğretmen ve öğrencilerin çoğunun ilk kez karşılaşmış olduğu uzaktan eğitim konusundaki uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmamış olmaları, bilişim teknolojilerdeki yetersizlikleri üzerindeki öğretmen görüşlerine değinilmiştir.

### Öğrenci ve Öğretmenin Bilişim Teknolojilerdeki Yetersizliği

Öğrencilerin ve öğretmenlerin yeterli düzeyde bilişim teknolojilerini kullanmayı bilmemesi uzaktan eğitimin amacına hizmet etmesini engellemiştir. Uzaktan eğitimde bilişim teknolojileri kullanamayan öğretmen ve öğrenciler sorunlarla karşılaşmışlardır.

“Çocuklar yaşça küçük olduğu için teknolojik aleti kullanmakta sıkıntı yaşadılar.”(F1)

“Öğrencilerin teknolojiye adapte olmaları zaman almıştır.”(F3)

“Öğrenciler teknolojiyi kullanamadığı için veliler derse müdahale edebiliyordu.”(F3)

“Derse girip dersi dinlememe, ekrana müdahale etmeye çalışma, arkadaşlarıyla özelden mesajlaşma vs. Ders esnasında derse müdahale, teknolojiden anlamayıp sık sık soru sorma, öğrencinin derse adaptasyonunu bozma vs.”(F27)

### Öğrenci Denetiminin zorluğu:

Yüzyüze eğitimin sınıf ortamından çıkıp farklı ortamlarda olan öğrencilerin kontrolünü sağlamakla karşı karşıya kalan öğretmenler ile uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin ders içindeki denetimi öğretmenlere sorun oluşturmuştur.

“Öğrenciler odaklanma problemi yaşamaktadır. Uzaktan eğitimde öğretmen kontrolü daha zordur.”(F25)

“Öğrenci denetimi , öğrenci performansının değerlendirmesi arasında farklar vardır.”(F36)

“Teknik sorunlar engel oluşturdu. Derslere katılım zayıf kaldı. Velilerimiz çocukların kontrolü ve derse katılımı konusunda hassas davranmadı.”(F42)

### Hizmetiçi Eğitim:

Pandemi sürecinin ülkede görünmesi ile birlikte ülkemizde uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitime geçilmesiyle buna hazır olmayan birçok öğretmen uygulama konusunda sıkıntılar yaşamıştır. Öğretmenlere verilebilecek bir hizmetiçi eğitim ile bu sorunların aşılabileceği varken bu konuda bir eğitimin sağlanmaması öğretmenlerin sorunlarla karşılaşmasına neden olmuştur.

“Eba da içerik artırılmalı, Tüm öğrenci ve öğretmenlere pc,tablet veya telefon ile internet desteği sağlanmalı, Öğretmenler hizmetiçi eğitime alınmalı.”(F17)

“Uzaktan eğitimle öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi ve tüm öğrencilerin teknolojik araçlara ulaşmasını sağlamak gerekir.”(F37)

Tablo 14. Ölçme ve Değerlendirme Teması ve Kategorileri

Tema	Kategori
Ölçme ve Değerlendirme	Hedeflere Ulaşma Durumu
	Değerlendirme
	Sınav Yapılamaması
	Yetersiz Ölçme ve Değerlendirme

### Ölçme ve Değerlendirme:

Bu tema ve kategoride uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ölçme ve değerlendirme ile ilgili öğretmen sorunları örneklendirilmiştir.



### Hedeflere Ulaşma Durumu:

Bu kategoride uzaktan eğitim sürecinde belirlenmiş olan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının, hedeflere ulaşmada karşılaşılan sorunlar örneklenmiştir.

*“Planda yer alan hedeflerin tamamına ulaşamadığını düşünüyorum. Çocukların dikkat süresi az olduğu için , belli bir süreden sonra, dikkatlerini toplamada güçlük yaşanması.”*(F3)

*“Farklı uygulamalar ile dersin işleniş hedeflere ulaşımı kolaylaştırıştır. Sisteme bağlanma ve sistemsel sıkıntılar yaşıyordum, sistemsel sıkıntılardan dolayı değerlendirme konusunda sıkıntı yaşıyordum.”*(F43)

### Değerlendirme:

Bu kategoride uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yapmış olduğu değerlendirme sorunları örneklendirilmiştir.

*“Çok fark var. Anlatmakla bitmez. Motive-dikkat-Değerlendirme en önemlisi fiziki temas eksikliği telefondan attığımız bakış etkisizdi.”*(F8)

*“Yüzyüze eğitimde daha iyi iletişim, kendini daha iyi ifade etme, anında dönüt, daha iyi bir adaptasyon ve daha geçerliliği yüksek ölçme ve değerlendirme süreçleri vardır.”*(F27)

*“Öğrenci denetimi , öğrenci performansının değerlendirmesi arasında farklar vardır.”*(F36)

*“Öğrenci motivasyonu sağlama ve ölçme değerlendirme hataları gibi farklar mevcuttur.”*(F49)

### Sınav Yapılamaması:

Bu kategoride öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınav yapamadıklarını ya da yaptıkları sınavların amaçlarına ulaşmada sorun oluşturduğuna dair örnekler verilmiştir.

*“Sınav olmadığı için değerlendirmeler subjektif oldu oda notların yüksek olmasına neden oldu.”*(F4)

*“Amaçlarına uygun gerçekleştiriyorum. Derse zamanında katılıp not olarak sınav zamanlarında sınavlarımı kolaylıkla yapıyordum.”*(F13)

*“Sınıf içerisinde uygulanabilecek bazı yöntem ve tekniklerin uygulanamaması, Öğrencilerin bağlantı ve teknolojik cihaza ulaşmasındaki sıkıntı, verimli ve sağlıklı işlenemeyen derslerin sınavlarını yapmak.”*(F42)

### Yetersiz Ölçme ve Değerlendirme:

Bu kategoride öğretmenlerin yeterli oranda ölçme ve değerlendirmede bulunamadıkları ya da ölçme ve değerlendirmenin gereksiz olduğunu belirten örnekler verilmiştir.

*“Öğrenci katılımının yeterli olmaması nedeniyle ölçme ve değerlendirmenin yetersiz kalması.”*(F14)

*“Değerlendirme ve dönüt kısmında sıkıntı yaşadım, İnternet bağlantısı yanında öğrencilerin bağlantı sıkıntıları, Ölçme ve değerlendirme yapmanın sağlıklı olmaması.”*(F18)

*“Elektrik kesintisi ,yeterli sayıda teknolojik cihazın bulunmaması, Ölçme ve değerlendirmenin yeteri kadar yapılmaması.”*(F23)

*“Öğrencilerin bilgiden uzak kalması ve hazırbulunmuşluk eksikliği, tüm öğrencilerin internet ve teknolojik araç bulmada yaşadıkları sorunlar, Uzaktan eğitime tüm öğrencilerin katılamamasından dolayı tüm öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine katılamaması.”*(F40)

## SONUÇ VE ÖNERİ

### Sonuç

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki görüşleri doğrultusunda Katılım Sorunu, Teknik Sorunlar, Motivasyon, Uygulanan Platformlar, Ders Programlarının Uygulanabilirliği, Öğretmen ve Öğrencilerin Uygulama Konusunda Eğitimleri ve Ölçme ve Değerlendirme olmak üzere yedi ana temayla açıklanmıştır. Bu sonuçla eğitime etkileri düşünüldüğünde ders katılımının düşük olması, öğrencilerin derse geç girmesi, öğrencilerle iletişim sorunları, teknik sorunlardan öğrencilerin bilgisayar, tablet, telefon, internet gibi teknik araçlara sahip olmaması, her yerde internet ağının çekmemesi ve bu durumun fırsat eşitliğine aykırı olması, öğrencilerin sosyal becerilerden yoksun kalması, öğrencinin motivasyonunun düşük olması, disiplin sorunlarının çıkması, ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı yapılamaması, öğretmen ve öğrencilere uzaktan eğitim ile ilgili eğitim verilmemesi v.b. nedenlerden dolayı eğitimde aksamalara neden olmaktadır. Bu durum da eğitimin amacına hizmet edememesine neden olmaktadır.

## Öneriler

- ✓ Uzaktan eğitim sürecinin amacına uygun, planlı ve faydalı şekilde ilerlemesi için öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine MEB tarafından eğitimler verilmelidir.
- ✓ Uzaktan eğitim programlarının hazırlanmış, deneme süreçlerinin tamamlanması gerekir. Ülke genelinde standartlar oluşturulur.
- ✓ GSM şirketlerinin verdiği ücretsiz internetin eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereğince EBA canlı ders uygulamasında da kullanılabilir.
- ✓ Uzaktan eğitim devam ederken belli aralıklarla da olsa yüz yüze eğitime fırsat oluşturabilecek düzenlemeler gerekli.
- ✓ Aileler için uzaktan eğitim sürecine yönelik rehberlik faaliyetleri bakanlıkça planlanmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin sosyal becerilerine de katkı sağlayacak içerikler EBA ya da diğer platformlarda yer almalıdır.
- ✓ Uzaktan eğitimle derslerin nasıl verimli yürütülebileceğine ilişkin temel bilgi ve beceriler, lisans döneminde öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır.
- ✓ EBA içerisinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin zenginleştirilmelidir

## KAYNAKÇA

1. Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Telnology*, 1(1), 92-97.
2. Bilgiç-Doğan, Hatice-Gökçe.(2019). *Uzaktan Eğitimin Temelleri Giriş*.
3. Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
4. Ergüney, M. (2015). Uzaktan Eğitimin Geleceği: MOOC (Massive Open Online Course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 15-22.
5. Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
6. Karataş, E., Karataş, S. & Kaya, Z. (2012). “Uzaktan Eğitim” Zeki Kaya (Ed.), *Öğrenme-Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller* (ss.351-381) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
7. Larreamendy-Joerns, J. ve Leinhardt, G. (2006). *GoingtheDistancewith Online Education. Review of Educational Research*, 76(4), 567-605.
8. Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning advantages and limitation. *International Journal of Research in English Education*,4(1), 80-88.
9. Tekinarslan, Erkan ve Gürer, Melih-Derya.(2019).*Açık ve Uzaktan Öğrenme Modelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- 10.TDK.(2022).Türkçe Sözlük.(<https://sozluk.gov.tr/>). Erişim Tarihi: 07.06.2022
- 11.Yurdakul, B. (2015). “Uzaktan Eğitim” Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss.271-288) içinde. Ankara: Pegem Akademi.



e-ISSN: 2630-631X

**Article Type**  
Review Article**Subject Area**  
Communication StudiesVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2199-2206Arrival  
07 October 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66221Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smrj.66221>**How to Cite This Article**  
Dilber, F. ve Dilber, A.  
(2022). "Lezzetlerin  
Diplomasisi:  
Gastrodiplomasi ve  
Türkiye Örnekleri",  
International Social  
Mentality and Researcher  
Thinkers Journal,  
(Issn:2630-631X) 8(65):  
2199-2206Social Mentality And  
Researcher Thinkers is  
licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.

## Lezzetlerin Diplomasisi: Gastrodiplomasi ve Türkiye Örnekleri

Diplomacy Of Taste: Gastrodiplomacy And The Examples Of Turkey

Fadime Dilber<sup>1</sup> Abdülkadir Dilber<sup>2</sup> <sup>1</sup> Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Yeni Medya Bölümü, Karaman, Türkiye  
<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Gıda İşleme Bölümü, Karaman, Türkiye

### ÖZET

Ülkeler, mutfak kültürleri aracılığıyla kültürlerarası etkileşim ve iletişim sağlamayı ve olumlu ülke imajı yaratmayı amaçlayan gastrodiplomasi kavramı son yıllarda öne çıkan, yemek kültürü ve diplomasi birleşiminden oluşan bir kavramdır. Günümüzde ülkeler, küresel düzeyde ülke imajlarını güçlendirmek, itibarlarını arttırmak, kendi markalarını oluşturmak, kültürel diplomalarını artırmak ve ülkeler zihninde mevcut önyargıları yıkmak amacıyla yemek kültürünün yumuşak gücünü kullanmaktadırlar. Gastrodiplomasi, kamu diplomasisinin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Yemek, birçok sosyal etkinlikle iç içe olan güçlü bir etkileşim ve iletişim aracıdır. Uluslararası ilişkilerde önemli görevler üstlenen gastrodiplomasinin yumuşak güç olarak kullanımı, önemli bir diplomasi aracı olarak son yıllarda önem kazanmaktadır. Gastrodiplomasinin, ülkelere marka ve imaj olarak katkı sağladığını söyleyebiliriz.. Bu çalışmada gastrodiplomasi ve Türkiye'deki gastrodiplomasi örnekleri hakkında literatür araştırması yapılarak katkıları ortaya konmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Diplomasisi, Kamu Diplomasisi, Gastrodiplomasi

### ABSTRACT

The concept of gastrodiplomacy, which aims to provide intercultural interaction and communication through countries and culinary cultures, and to create a positive country image, is a concept consisting of food culture and diplomacy, which has come to the fore in recent years. Today, countries use the soft power of food culture in order to strengthen their country image at the global level, increase their reputation, create their own brands, increase their cultural diplomacy and destroy existing prejudices in the minds of countries. Gastrodiplomacy is considered as one of the most important elements of public diplomacy. Food is a powerful interaction and communication tool intertwined with many social activities. The use of gastrodiplomacy as a soft power, which plays an important role in international relations, has gained importance in recent years as an important diplomacy tool. We can say that gastrodiplomacy contributes to countries as a brand and image. In this study, literature research will be conducted on gastrodiplomacy and examples of gastrodiplomacy in Turkey, and its contributions will be tried to be revealed.

**Keywords:** Diplomacy, Public Diplomacy, Gastrodiplomacy

## GİRİŞ

“Kültür, insanoğlunun hayatı boyunca kazandığı tüm alışkanlıkları, kazanımları içermektedir. Hayatın her alanında kültürün yansımalarına rastlanılmaktadır. Beslenmenin temeli olan yiyecekler, içecekler genel olarak yemek diye ifade edilmektedir. Ancak yemek sadece beslenme için değil, tarih boyunca gerek diplomatik gerekse bireysel anlamda hep bir uzlaşma aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yemek, evrensel olarak yaşamımızın hayati vazgeçilmezi ve tarihin, geleneklerin, kültürün temsilcisidir. Yemek sadece hayatta kalabilmek için değil, kendimizi rahatlatmak, başkalarıyla iletişim kurmak ve atalarımızla bağ kurmak adına da önemlidir”(Chapple-Sokol, 2013: 161).

Toplumları bir arada tutan ve bağlayıcı olan kültür olgusu; ortak kültürel değerlerin bir sonucu olarak, yaşamımızın her alanında kendini hissettirebilmektedir. Kültür olgusu, aynı toplum içerisindeki bireylerin yaşam tarzlarını, davranışlarını, gelenek-görenekleri ve değerleriyle birlikte, bireylerin yiyecek ve içecekleri tercih edebilecekleri gibi birçok konuda etkinliğini ortaya koyabilmektedir(Hjalager, 2004). Kültür, özellikle toplumların beslenme alışkanlıklarını etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir. İnsanların küçük yaştan itibaren öğrenmeye başladığı beslenme alışkanlıkları, toplumun ulusal mutfak kültürünü oluşturmaktadır.

İnsanoğlu için hayati konuların başında beslenme olgusu gelmektedir(Bucak ve Yiğit, 2018; Bucak & Ateş, 2014). Günümüzde yemek, insanoğlunun hayatını devam etmesi için gerekli olan fiziksel ihtiyaçların ötesinde bir önem taşımaktadır (Chapple-Sokol, 2013; Aymankuy& Sarioğlan, 2007). “Beslenme olgusu, zamanla fiziksel bir ihtiyaç olmanın yanında sosyolojik bir boyut da kazanmıştır. Bu yönü kişinin toplum içerisinde sahip olduğu kimlik, mensubu olduğu ulusun kimliği ve toplumun mutfak kültürünün etkili olduğu düşünülmektedir”(Ichijo & Ranta, 2016). İnsan yaşamının devamlılığı konusunda vazgeçilmez olan yiyecekler, Maslow’ın İhtiyaçlar Hiyerarşisi teorisinde de giderilmesi gereken zorunlu ihtiyaçların başında yer almaktadır(Aymankuy & Sarioğlan, 2007). Ancak zaman içerisinde yemek yemenin, besinden daha fazlası

olarak biyolojik bir eylem olmaktan çıkıp kültürel bir olgu haline geldiği dikkat çekmektedir(Yıldız, Akbaba, Özel ve Aydın, 2018).

“Kültürün bir değişim aracı olarak gıda ürünlerinin kullanılması kültürel diplomasi alanında yer edinmesi, gastrodiplomasi çalışmalarının üzerinde durduğu temel stratejik yöntemlerden biridir. Buna göre yiyecekler, ülkeler arasında ortak bir paydanın oluşmasında ve farklı kesimler arasındaki anlayışı arttırmada olumlu etkiler doğurmaktadır. Gastrodiplomasi, tek başına, kamu diplomasisinin istenilen sonuçlarına götürmeyebilir, fakat aynı paydada buluşmasında, diğer diplomasi faaliyetlerinin ve politik çalışmaların yürütülmesinde etkin bir ortam oluşturma misyonu üstlenmektedir”(Kul, 2019).

Diplomatik bir araç olarak kullanılabilir en önemli kültürel unsurlardan birinin “mutfak ve yeme-içme alışkanlıkları” olduğu görülmektedir. Bunun başlıca sebebi, toplumların kimliklerini tanımladıkları en önemli kültürel alanlardan birinin mutfak olmasıdır. Mutfak faaliyetleri ve gastronomi her gün yeniden üretilen, hayatın merkezinde olan, dinamik bir kültürel unsurdur. Mutfak kültürü giderek toplumlar arası ilişkilerin bir aracı haline geldikçe diplomasi alanına da kaymaya başlamıştır. Toplumların yemek alışkanlıkları devletler arası ve toplumlar arası ilişkilerin şekillendiği bir alan haline gelmektedir. Böylece kültürel diplomaside yeni bir alan olarak gastro diplomasi doğmaktadır. Bu bağlamda gastronominin gücü ülkelere, dış politikalarının belirlenmesi, yönlendirilmesi konusunda yardımcı olmaktadır( Bucak ve Yiğit, 2019).

### Diplomasi ve Gastrodiplomasi İlişkisi

Diplomasi; Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “i. Uluslararası ilişkileri düzenleyen antlaşmalar bütünü, ii. Yabancı bir ülkede ve uluslararası toplantılarda ülkesini temsil etme işi ve sanatı, iii. Bu işte çalışan kimsenin görevi, mesleği” (TDK Sözlükleri t.y.) şeklinde tanımlanırken Oxford Advanced Learner’s sözlüğünde; i. “farklı ülkeler arasındaki ilişkileri yönetme faaliyeti, bunu yapabilme becerisi”, ii. “zor durumlarda, insanlarla, onları üzmeden veya gücendirmeden anlaşabilme/uzlaşabilme becerisi” (Oxford Learner’s Dictionaries t.y.) şeklinde tanımlanmaktadır. Britannica sözlüğünde ise diplomasi kavramı; diyalog ve müzakere yoluyla, savaş ve şiddet dışı yollara başvurmadan, yabancı hükümetlerin ve halkların kararlarını etkilemenin yerleşik, resmi yöntemi olarak tanımlanmaktadır(Marks and Freeman, 2020).

Modern devlet yönetiminde dış ilişkilerin ve dış politikanın yürütülmesi ile ilgili kural ve kaideleri (Kürkçüoğlu, 2005) içeren diplomasi devletlerarası ilişkilerin, anlaşmaların, barış ya da savaş tercihlerinin şekillenmesinde karar vericileri yönlendiren müzakere temelli etkileşim süreçlerinin tamamına karşılık gelmektedir. Özünde bir uluslararası ilişkiler ve dış politika terimi olan diplomasi; “ulusal çıkarların barışçıl yollarla korunması, uluslararası ilişkilerin barışçıl yol ve araçlarla yürütülmesi sanatı” (Morgenthau, 1946) olarak görülmektedir. Sonuç olarak diplomasi barışın tesisine ve kalıcılığına hizmet eden, uluslararası ve devletlerarası müzakerelerin esasını teşkil ettiği tecrübe, ustalık ve profesyonellik isteyen bir politika sanatı olduğu söylenebilir.

Diplomasinin küreselleşmeden ve küreselleşmenin getirdiği toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik yapıdan etkilenmesi, diplomaside kültürel unsurların önem kazanmasına sebep olmuştur. Ülkelerin dış politika hedefleri doğrultusunda farklı toplumların duygu ve zihinlerine ulaşmalarını gerekli kılan bu uluslararası politik ortam, bu amaç için en erişebilir ve işlevsel araç olarak kültürel kaynakları öne çıkarmıştır. Özellikle amaç, ülke değerlerine, yaşam standartlarına başka toplumları hayran bırakmak, özendirmek, olumlu algı için ikna etmek olduğunda sanat, spor ve popüler kültür öğeleri zor ve baskı kullanmadan hedefe çabuk ulaşmayı sağlayacak araçların başında gelmektedir(Yıldırım, 2015).

Kamu diplomasisi, dış politikadaki amaçlara ulaşmada da büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda uluslararası ilişkilerde klasik diplomasi anlayışından farklı olarak ülkeler arasında karşılıklı kültürel etkileşimin oluşmasına imkân tanımaktadır (Çevik, 2020).

Kamu diplomasisi devletlerin yabancı ülkelerle iletişim kurmasını sağlayan bir strateji olarak değerlendirilmektedir(De Gouveia&Plumridge, 2005). Kamu diplomasisi, “devletler, devletlerin oluşturduğu birlikler, devlet içi ve devlet dışı aktörler tarafından kültürleri, tutum ve davranışları anlamak; ilişki kurmak ve yönetmek ve kendi çıkar ve değerlerini gerçekleştirmek için düşünceleri etkilemek ve davranışları yöneltmek için kullanılan bir yöntemdir”(Gregory, 2011). Kültürel diplomasi kamu diplomasisinin çalışma alanlarından ve ülkelerin yumuşak güç kaynaklarından biridir. Kültürel diplomasi, sanat, bilim, eğitim, teknoloji gibi kültürel unsurların ülkelerin itibarını güçlendirmek ve yeni ortaklıklar kurmak amacıyla sunumu olarak tanımlanabilir.

“Uluslararası bilgi ve fikir alışverişi bulunan kültürel diplomasiyi (Kozymka, 2014) belirli bir gruba ait değerleri ve toplumsal birikimi başka bir topluluğa aktarma süreci olarak tanımlayabilmek mümkündür. Kısmi olarak yeni bir kavram olsa bile, uluslararası ilişkilerde kullanılan oldukça eski bir faaliyet (Koev, 2013: 60)

olan kültürel diplomasi bir ülkenin kültürel değerlerinin bütünü, anılan devletin yumuşak gücünü teşkil etmek adına kullanılmaktadır. “Bahsi geçen pratikte kullanılan kültürel öğelerin bütünü bir ülkenin (Güzel, 2016), sadece insanları ikna etme ve sözlerle eyleme geçirme şeklinde değil, topluları cezbeden, beceri ve çekicilik meydana getiren yumuşak gücünü” (Nye, 2017) oluşturmaktadır. Yumuşak güç kavramı, uluslararası unsurlar adına giderek ehemmiyet kazanan ve yatırım yapılması gereken bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Güzel, 2016). “Yumuşak güç” kavramını ‘ince güç’ olarak farklı bir ifadeyle ele almaktadır. Ona göre ince güç, “istediğiniz bir şeyi, kaba güç kullanarak değil, başkalarının sizin hedeflerinizi kabul etmesini sağlayarak elde etmenizdir.” ince güç, rasyonel politikalarla başkalarına karşı meşruluk kazanmayı sağlayan bir ikna kabiliyeti olarak görülmektedir(Kalın, 2011).

Kültürel diplomasinin yumuşak gücünün güçlü bir ayağı olan Gastrodiplomasi, dünya üzerindeki birçok toplum ve kültür ile mutfak yolu ile diyalog kurmak için en önemli iletişim araçlarından biri konumundadır. Konsept olarak eski biçimsel formlarına sahip olmasına rağmen, gastrodiplomasi kavramı terminolojik olarak yeni bir yaklaşımdır. Yemeğin diplomaside kullanılan araçlardan biri olarak değil yemek kavramını doğrudan diplomasi hedefi olarak temel almaktadır. (Onaran, 2016).

Gastrodiplomasi bir ülkenin ulusal mutfak ve kültür mirasının uluslararası bilincini arttırmaya yönelik, dikkate değer bir eğitim yönü de olan bütünleşik bir yaklaşım kullanılmaktadır. Bu yönüyle gastrodiplomasi ulusal mutfağın belirli ürünlerini uluslararası alanda tanıtmaya yönelik yürütülen halkla ilişkiler çalışmalarından farklılık göstermektedir(Nancy Snow, 2020). Gastronomi için “Etkileşim ve işbirliğini geliştirme umuduyla kültürler arası bir anlayış yaratmak için gıda ve mutfağın bir araç olarak kullanılması” tanımlamasını yapmıştır(Chapple-Sokol, 2016).

“Gastronomi ile diplomasi arasındaki ilişki, 19. yüzyılın başlarına kadar dayanmaktadır”(Savarin, 2015). “Tarihin tüm dönemlerinde yaşanmış olan birçok olayın içerisinde yemek kavramı ile ilişkinin olduğu görülmektedir. Gastronomi sadece yiyecek ve içeceklerin hazırlanması, üretilmesi ve tüketilmesine ilişkin bir süreç olmayıp, aynı zamanda ideolojik, kültürel, ekonomik, sosyal ve politik bir yapı içinde de kendine yer bulan bir kavramdır. Dolayısıyla gastronominin, milletlerin diplomatik ilişkilerinde önemli bir güç olduğu söylenebilir”(Çevik, 2020: 30). Oldukça yeni bir kavram olan gastrodiplomasi ilk kez Economist dergisinde 2002 yılında yayınlanan Tayland’ın “Global Thai” adını verdiği kamu diplomasisi kampanyasını anlatan, “Food as Ambassador” başlığıyla yazarı belirsiz bir makalede kullanılmışsa da, akademik anlamda kavramın kullanılması 2012 yılında Chapple-Sokol tarafından yayınlanan bir makale ile olmuştur. Bu tarihten sonra gastrodiplomasi üzerinde çalışılan ve gittikçe artan bir literatür oluşmaya başlamıştır. Chapple-Sokol, gastrodiplomasiyi, “culinary diplomacy” mutfak diplomasi olarak adlandırmakta ve kültürlerarası etkileşim ve iş birliğini gerçekleştirmede enstrüman olarak yemeği ve yemek kültürünü kullanmak olarak tanımlanmaktadır(Chapple-Sokol, 2013, Zhang, 2015).

Gastrodiplomasi, “gastrodiplomasi, ulus markası, tanıtım ve ticaret boyutlarına ek olarak, toplumun sahip olduğu gıda ile bağlantılı kültürel donanımını diğer maddi ve manevi varlıkları ile birlikte, kamu diplomasisi ve kültürel diplomasi üst başlığına uygun ülkenin dış politikası ile uyumlu, uluslararası halkla ilişkiler araçlarını kullanarak ulusun imaj ve itibarının yönetiminde kullanılmaktadır.”(Soner, 2020). Gastrodiplomasi, yabancı bir kültürü somut olarak tatma ve temas etme imkânı tanıyan ve kamu diplomasisinin bileşenleri olan kültürel diplomasi, mutfak diplomasi ve ulus markalama biçimi olarak tanımlanabilmektedir(Rockower, 2012). Kültürel diplomasiyi “ortak anlayışı geliştirmek amacıyla fikirlerin, bilginin, değerlerin, sistemlerin, geleneklerin, inançların ve kültürün diğer unsurlarının değişimi” olarak tanımlamıştır.

Gastrodiplomasi, zaman kavramından tamamen sıyrılmış, ülkeler arasında etkileşim, iş birliği ve diplomatik iletişimi geliştirmek amacıyla oluşturulmuş bir diplomasi biçimidir. Milli marka statüsünün güçlendirilmesi için gastronomi ve kültürel diplomasinin birleşmesiyle oluşan gastrodiplomasi, kültürel diplomasi çalışmalarını gerçekleştiren kampanyalar bütünlüğünden oluşmaktadır (Rockower,2012).

Kültürel diplomasinin önemli bir ayağı olan gastrodiplomasi, ülkelerin mutfak kültürlerini, diğer ülkelerle ikili ilişkilerde ve kültürler arası etkileşimde bir araç olarak kullanmasının yanı sıra gastro-turizm faaliyetlerini de kapsamaktadır(<https://www.iletisim.gov.tr>). “Büyük hedef kitlelere ulaşmayı amaçlayan ülkeler, olumlu marka ve imaj yaratılmasında, gastronomi sıkça başvurulmuş bir kamu diplomasi stratejisidir. Gastronomi ve turizm yoluyla güçlü bir gastrodiplomasi ulaşılabilir imkân sağlarken, bununla yanında milli bir bilincin oluşmasını ve milliyetçi bir mutfak anlayışının dünyaya tanıtılmasında gastrodiplomasi önemli görev yüklenerek, bir devlet markasını oluşturmanın yollarını arar”(Nirwand ve Awang, 2015).

Yemek olgusunun çevresinde birden fazla sosyal algı ve pratiğin şekillendirilmesi bu olguyu sosyal ilişkilerin tesisi, geliştirilmesi ve belirleyicisi noktasında önemli bir misyon yüklemektedir. Kamu diplomasisi tarafından önemli bir enstrüman olarak kullanılan bu olgunun ilk farkına varan Asya ülkeleri olmuşsa da Türkiye’de

2000 yılından bu yana dış kamu diplomasisi alanında listeye almıştır. Türk Ticaret Bakanlığının 2004 yılında yürürlüğe koymuş olduğu “Turquality” devlet destekli tek markalaşma hareketi olmuş, markalaşma potansiyeli olan ürün gruplarına sahip firmalar desteklenmiştir. Yine Türkiye Kültür ve Turizm Bakanlığı 2010 yılında Geleneksel Türk Mutfağı Kampanyası başlatmış, ve Türk hükümeti UNESCO nezdinde Türk mutfağına ait ürünlerin tescili sağlanmış ve böylelikle geleneksel Türk mutfak kültürünün tanıtımı, korunması ve yaygınlaştırılması konusunda önemli bir adım atılmıştır(Aksoy ve Çekiç, 2018: 724).

Gastrodiplomasi öncesinde varolan gastroulusalıcılık (gastronationalizm) kavgacı bir durumdan diplomatik duruma yönlendiğini göstermektedir. Ulus mutfaklarının temsilinde yemeklerin birden fazla ülke tarafından sahiplenilmesinden doğan sorunlara gastrodiplomasiyle daha barışçıl çözümler üretmek mümkün olabilmektedir(Alan, 2016).

### **Türkiye'de Gastrodiplomasi Uygulamaları**

“Türkiye, tarihi geçmişi ve birçok medeniyete ev sahipliği yapmış topraklara sahip bir ülke olarak zengin bir mutfak kültürüne sahiptir. Bu doğrultuda insandan insana kalıcı bağlar kurma konusunda daha avantajlıdır. Türkiye, Osmanlı Devleti gibi çok uluslu bir mirasa sahip olması özelliğiyle bir kültür mozaiki içerisinde yer almaktadır. Bu yönüyle Türkiye'nin adeta dünya mutfağının merkezinde olduğu kabul edilmektedir”(Çevik, 2020).

Türkiye'nin tarihsel süreç boyunca farklı ve zengin kültürleri hep bir arada barındırmasının etkisi mutfak alanında da görülmektedir(Sarıkaya, 2020). Fransız ve Çin mutfağı ile beraber Türk mutfağının dünya da en önemli üç mutfaktan biri olduğu savunulmaktadır(Girgin, Demir ve Çetinkaya, 2017).

“Türkiye’de uygulanan gastrodiplomasi uygulamaları daha çok; markalaşma faaliyeti, tanıtım, UNESCO somut olmayan kültürel miras, UNESCO yaratıcı şehirler ağı, diplomatik etkinlik ve hizmet sektörü gibi uygulamalara örnek olabilecek faaliyetler gerçekleşmiştir”(Çevik, 2020).

#### ✓ *Turquality Projesi (2004)*

Ticaret bakanlığı bünyesinde 2004 yılında uygulamaya konulan Turquality projesi; küresel anlamda farkındalık oluşturmak ve marka imajı oluşturulması amacıyla kurulan sertifikasyon programıdır(Turquality, 2018). Dünyada devlet destekli ilk ve tek markalaşma programı olan TURQUALITY®'nin tüketicilerin gözünde bir marka referansı, Türk markaları açısından ise bir gelişim katalizörü olabilmesi amaçlanıyor. 23 Kasım 2004 tarihinde ilk kez yürürlüğe giren TURQUALITY® programı, küresel pazarlardaki değişimler ve program paydaşlarının talepleri de dikkate alınarak, stratejik bir gelişim ve değişim sürecinden geçerek bugün bulunduğu noktaya ulaştı. TURQUALITY® bugün; firmaları kurumsal, finansal ve operasyonel anlamda destekleyen bir markalaşma destek platformu olarak konumlandırılıyor <https://www.turquality.com/hakkimizda/tarihce>

#### ✓ *Geleneksel Türk Mutfağı Kampanyası (2010)*

“dünyada ilk üç mutfak içerisinde olduğu savunulan Türk mutfağı, Geleneksel Türk mutfağı lezzet ve sunumu ile ülke tanıtımı, kültürel tanıtım ve turizme büyük katkı sunmaktadır. Bu bağlamda Türk mutfağının uzun vadede korunması, hizmet kalitesinin artırılması ve teşvik edilmesi gerektiği düşüncesinden hareketle 2010 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından Türk mutfağındaki geleneksel özün, gelecek nesillere aktarılması ve teşvik edilmesi amacıyla “Türk Mutfağı Kampanyası” başlatılmıştır”(Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2010). <https://yigm.ktb.gov.tr/TR-11669/25012010---geleneksel-turk-mutfagi-kampanyasi.html>

#### ✓ *Geleneksel Tören Keşkeği (Unesco Somut Olmayan Kültürel Miras (2011)*

“Türk mutfak kültüründe tarihsel ve kendine has kültür özelliklerini yansıtan “Keşkek”, 2011 yılında yapılan diplomasi çalışmaları ile UNESCO tarafından somut olmayan kültürel miras listesine girmiştir”(Çelik, Kaya ve Sandıkçı, 2021).

#### ✓ *Mesir Macunu Festivali (Unesco Somut Olmayan Kültürel Miras) (2012)*

“Ülkelerin kültürlerinin tanıtılmasında festivaller önemli bir görev üstlenmektedir(Yıldız ve Yılmaz, 2019). 2012 yılında UNESCO somut olmayan kültürel miras listesine alınan gastronomi temalı “Mesir Macunu” festivali geleneksel Türk mutfak kültürünün dünyaya aktarılmasında önemli bir araç olarak görülmektedir”(Kültür ve Turizm Bakanlığı). <https://aregem.ktb.gov.tr>

#### ✓ *Gaziantep Gastronomi Şehri (Unesco Yaratıcı Şehirler Ağı) (2013)*

“Türkiye’nin Gaziantep ili, gastronomi tarihi ile kültürel kimliği yansıtmaktadır. Gaziantep’te gastronomi, aynı zamanda kültürlerarası sözsüz iletişimde ve sosyal ilişkilerde bir araç olarak kullanılmaktadır”(en.unesco.org.tr).

✓ *Hatay Gastronomi Şehri (2015)*

“Hatay, zengin bir kültür mozaği olarak dikkat çekmektedir. Öte yandan Hatay, İpek Yolu’nun Akdeniz’e açılan kapısı olması nedeniyle, uluslararası baharat ticaretinin merkezi haline gelmiştir. Ayrıca ekonomisinin büyük bir kısmını oluşturan tıbbi ve aromatik bitki endüstrisinin de gelişimine katkı sağlamaktadır”(en.unesco.org.tr).

✓ *Türk Kahvesi ve Geleneği (UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras) (2013)*

“Geleneksel Türk mutfağının en önemli ürünlerinden Türk kahvesi, diğer kahve türlerine göre kendine has bir kültür oluşturur”. Kahve kültürünün tüm dünyada çok yaygın olduğu bilinmektedir. Ayrıca kahvenin Türk mutfak kültüründe gerek 500 yıllık tarihi gerekse kendine özgü gelenekleriyle başlı başına bir kimliği olan kültürel bir değer olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kahvenin, yabancı toplumlar ve Türk halkı arasında ortak noktada bulunduğu gözlemlenmektedir”(Çevik, 2020). “Bu doğrultuda Türk kültürünün gastrodiplomasi alanında önemli faaliyetlerinden biri olan ‘Gezici Türk Kahvesi’ projesi başlatılmıştır (turkkahvesidernegi.org). Kahvenin Türk kültüründe bir gastrodiplomasi ögesi olarak kullanılmasıyla beraber 2013 yılında UNESCO somut olmayan kültürel miras listesine dâhil edilmiştir”(Kültür ve Turizm Bakanlığı).

✓ *G20 Zirvesinde Senkronize Servis (2015)*

“Günümüzde uluslararası iletişimi güçlendirmek ve algıları şekillendirmek için 2015’te Türkiye’nin ev sahipliğinde düzenlenen G20 Zirvesi’nin çalışma yemeğinde sunulan yemekler Türk-Osmanlı kültürünün tanıtılmasında önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca anlık olarak dünya medyasından takip edilen organizasyonda uygulanan senkronize servis ise gastronominin diplomatik bir araç olarak kullanılması açısından önemlidir. Türkiye ve dünyada geniş yankı uyandıran bu uygulama, yabancı ülkeler tarafından beğenilerek Türkiye’nin ulusal marka imajını güçlendirmiştir (Çekiç ve Aksoy, 2020).

Türk mutfağının tanıtımı amacıyla gerçekleştirilen diğer bazı gastrodiplomasi örnekleri aşağıdaki tablo 1’de yer almaktadır”(Bucak, Yiğit ve Okat, 2019).

Tablo 1. Gastrodiplomasi Örnekleri

Etkinlik Tarihi	Yer	Etkinlik İsmi
2014	Rusya	Türk Yemekleri Yarışması
2014	İsviçre	Türk Mutfağı Tanıtım Günleri
2016	Kanada	Türk Kahvesi Torontolularla Buluştu
2016	Fransa	19. Yüzyılda İstanbul Mutfağı Tanıtımı
2016	Malezya	Türk Yemekleri Haftası
2017	Avustralya	Taste of Turkey
2017	Bahreyn	Bahreyn Türk Yemekleri Haftası
2017	İspanya	Türk Mutfak Kültürü Haftası
2017	Japonya	Türk Mutfağı Ansiklopedisi
2017	Kanada	Türk Mutfağı Tanıtım Günü
2017	Polonya	Geçmişten Günümüze Türk Kahvesi
2018	Çin	Türkiye Turizm Yılı Etkinliği Kapsamında Türk Mutfağı Haftası Etkinliği
2018	Çin	Tasting Kitchen Türkiye Sayısı
2018	Ukrayna	Kamenci Türk Kahvesi Festivali

Tablo 2. Türkiye’deki Gastrodiplomasi Uygulamaları

Yıl	Kategori	Uygulama
2004	Turquality Projesi	Markalaşma Faaliyeti
2010	Geleneksel Türk Mutfağı Kampanyası	Tanıtım
2011	Geleneksel Tören Keşkeği	UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras
2012	Mesir Macunu Festivali	UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras
2013	Türk Kahvesi ve Geleneği	UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras
2014	Gaziantep Gastronomi Şehri	UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı
2014	Türk – Japon Yemek Kültürü Projesi	Diplomatik Etkinlik
2014	İnce Ekmek Yapım ve Paylaşım Geleneği (Ortak Dosya)	UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras
2014	Home Turkey Kampanyası	Tanıtım
2014	Gastrohunt Projesi	Tanıtım
2015	Hatay Gastronomi Şehri	UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı
2015	Cumhurbaşkanlığı Senkronize Servis	Hizmet Sektörü

Kaynak: (Aksoy & Çekiç, 2018, s. 724) (<https://www.hasascibasiahmetozdemir.com/Sayfalar/1276/Gastrodiplomasi-Uygulamalari.html>)

✓ Emine Erdoğan, “Asırlık Tariflerle Türk Mutfağı” kitabı(04.09.2021)

“Asırlık Tariflerle Türk Mutfağı” Kitabı “Emine Erdoğan’ın öncülüğü ve Cumhurbaşkanlığı himayesinde, TGA iş birliğinde, Kültür ve Turizm Bakanlığının desteğiyle ünlü şef, akademisyen ve uzmanların katkılarıyla hazırlanan kitap, Türk mutfağının zenginliğini uluslararası alanda tanıtmayı amaçlıyor. Dünya kütüphanelerinde yerini alacak, İngilizce versiyonu “Turkish Cuisine With Timeless Recipes” adıyla uluslararası alanda yayımlanacak kitap, başta İngilizce, İspanyolca ve Arapça olmak üzere birçok dile çevrilecek. Kitap, Türk mutfağını, sadece geçmişe ve geleneğe değil, geleceğe iz bırakan yaklaşımı ve tarifleriyle uluslararası ölçekte tanıtmayı amaçlıyor(<https://www.tccb.gov.tr>). “İletişimin yıldızının parladığı bir çağ yaşandığına değinen Emine Erdoğan, küreselleşme ve iletişim teknolojilerinin erişimi çok kolaylaştırdığını, kültürel alışverişin herkesin deneyimi olduğunu, bu süreçte mutfağın hem bir sektör hem de bir diplomasi aracı olarak önemli roller üstlendiğini, gastrodiplomasinin son yıllarda tüm dillerde yerini aldığına dikkati çekerek, “Ulusal mutfak, toplumların yumuşak gücü olarak konumlandığı, aynı anda kültürel diplomasinin yürütüldüğü, yabancıların tanış olduğu mekânlardır. Bir araştırmada, farklı ülke mutfaklarına ait yiyecekleri tüketenlerin yüzde 57’sinin kültüre dair görüşlerinin olumlu yönde değiştiği saptanmıştır. “Uluslararası platformda, hem imaj oluşturma hem de marka haline gelmenin yolunun yine mutfaktan geçtiğini vurgulayan Emine Erdoğan, “Bu kapsamda Türk mutfağına baktığımızda, elimizde ne kadar zengin bir potansiyelin olduğunu görebiliriz. Anadolu’da binlerce yıla yayılan ve birçok katmana sahip kadim bir tarihimiz var. Birçok medeniyetin doğumhanesi olmuş topraklarımızda, mutfağımızın da yüzlerce yıllık bir geçmişi var. Türk mutfağı, asırlardan beri ocaktan tüten bir bilgelik birikimidir.” <https://tccb.gov.tr/haberler/410/130343/emine-erdogan-asirlik-tariflerle-turk-mutfagi>

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Kültürel diplomaside önemli bir yere sahip olan gastronomi son zamanlarda büyüyen ve önemi artan bir alan olarak göze çarpmaktadır. Ulusal mutfak ürünlerinin, uluslararası arenada yumuşak güç olarak kullanılmasına imkân sağlamaktadır. Bu bağlamda ülkeler dış politikalarını dizayn ederken gastronominin gücünden yararlanabilmesi, gastrodiplomasinin önemini arttırmaktadır. Bu bağlamda özellikle son yıllarda devlet politikalarında ve diplomatik ortamlarda gastrodiplomasi uygulamaları öncelikli olarak yer bulduğu bilinmektedir. Gastrodiplomasi, ulusal bir mutfağın uluslararası bir platformda tanıtımından daha fazlasını içermektedir. Böylelikle, ülkelerin politikaları uluslararası platformda turizm faaliyetini ilerletmek için olumlu ekonomik sonuçlar elde edilmesine yardımcı olan yerli gıdaların ilişkisi ile güçlendirildiği için, gastrodiplomasinin çekiciliğini ve cazibesini arttırmaktadır. Bu nedenle dünyada son yıllarda gastrodiplomasi uygulamalarının, stratejik olarak devlet politikalarında hedefler arasında yer aldığı dikkat çekmektedir(Çevik ve Aslan, 2020).

Türkiye coğrafi konumu ve tarihsel geçmişi nedeniyle son derece farklı kültürlerle ev sahipliği yapmış bir ülke olarak kültürel açıdan büyük zenginliklere sahiptir. Yedi bölgeden oluşan ülkede bölgesel olmanın yanı sıra illere, yörelere göre, özellikle yemek kültüründeki çeşitliliği oldukça fazladır. Ancak yapılan çalışmalar göstermektedir ki ülke olarak yapılan çalışmalar yeterli değildir. Türkiye’nin ürün ve yemek çeşitliliği göz önüne alındığında, konunun öneminden yola çıkarak Türkiye’de gastrodiplomasi çalışmalarının istenilen düzeye çıkarılabilmesi için: Yurt dışında sadece bizim kültürümüzü yansıtan ürünlerin bulunduğu işletmelerin açılması için girişimcilere destek verilmeli, uluslararası katılımın sağlanacağı gastronomi festivalleri düzenlenerek gastrodiplomasi geliştirilmelidir. Türkiye’nin gastrodiplomasi alanında daha sağlam politikalar oluşturması ve UNESCO’nun Somut Olmayan Kültürel Miras Listesine daha fazla sayıda ürünle girilmesinin hedeflenmesi, ülkenin her yönüyle kültürel tanıtımına büyük fayda sağlayacaktır( Alan, 2016).

Kültürel diplomasi adına Türkiye’nin gastrodiplomasi alanında daha sağlam politikalar oluşturması ve ülkenin her yönüyle kültürel tanıtımına, marka ve güçlü ülke imajı oluşturması açısından büyük fayda sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

1. Aksoy, M, & Çekiç, İ. (2018).“Gastronominin Yumuşak Güç Olarak Kullanımı Üzerine Bir İnceleme”, 19. Ulusal Turizm Kongresi, Sağlık Turizmi 17-21 Ekim 2018 Bildiri Kitabı, s.724.
2. Alan, Gülseli A. (2016), Diplomaside Özel Bir Alan: Gastrodiplomasi, içinde: Kamu Diplomasisinde Yeni Yaklaşımlar ve Örnekler, Editör: Gaye Aslı Sancar, Birinci Baskı, ss. 109-128, Beta Yayınları, İstanbul.
3. Ayman, Y. & Sarioğlan, M. (2007). Yiyecek-içecek felsefesi ve beslenme alışkanlığının geliştirilmesine yönelik bir model önerisi. 1. Ulusal Gastronomi Sempozyumu (4-5 Mayıs 2007) Bildirileri içinde (8-17). Antalya.



4. Bucak, T. & Ateş, U. (2014). Gastronomi turizminin il turizmine etkisi: Çanakkale örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 315-328.
5. Bucak, T. & Yiğit, S. (2019). Gastromilliyetçilik ve gastrodiplomasi kavramları üzerine bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (4), 1305-1320.
6. Bucak, T.; Yiğit, S. & Okat, S.(2019). Türk Mutfağı Tanıtım Faaliyetlerinin Gastrodiplomasi Kavramı Açısından İncelenmesi. 20. Ulusal turizm kongresi bildiriler kitabı, 28-35
7. Chapple-Sokol, S. "A New Structure for Culinary Diplomacy". <http://culinarydiplomacy.com/blog/2016/08/28/a-new-structure-for-culinary-diplomacy/>. (Erişim:26.01.2020), 2016.
8. Chapple-Sokol, S. (2013). Culinarydiplomacy: Breaking bread to win hearts and minds. *The Hague Journal of Diplomacy*, 8, 161-183.
9. Çekiç, İ & Aksoy, M. (2020). Gastronominin Yumuşak Güç Olarak Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. 19.Ulusal Turizm Kongresi, 715-729, Afyonkarahisar.
- 10.Çelik, S.; Kaya, T.& Sandıkcı, M. (2021). Somut Olmayan Kültürel Miras Ürünü Olarak Tören Keşkeği Geleneğinin Yöresel Sunum Farklılıkları, Cilt:6 No:2 Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi.
- 11.Çevik, A.& Aslan, Z.(2020). Dünyada ve Türkiye’de Gastrodiplomasi Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2020, 8 (3), 2298-2317
- 12.Çevik, A.(2020). Gastronomi Alanında Yeni Bir Kavram: Gastrodiplomasi. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- 13.De Gouveia, Philip. F. & Plumridge, H. (2015). *Infopolitik: Developing EU Public Diplomacy Strategy*, London: The Foreign Policy Centre.
- 14.Girgin, K, K.; Demir, Ö.& Çetinkaya, V. (2017). Dünyanın En İyi Mutfakları ve Türk Mutfağı, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, Özel Sayı, 219-220
- 15.Gregory, B. (2011). *American Public Diplomacy: Enduring Characteristics, Elusive Transformation*, *The Hague Journal Of Diplomacy*, 6:3/4, S. 353-369.
- 16.Güzel, S. Ç. (2016). “Dış Yardımlarda Destekleyici Bir Unsur Olarak Kültürel Diplomasi Ve Yunus Emre Enstitüsü Örneği”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(2), Ss. 343-359.
- 17.Hjalager, A. M. (2004). What do tourists eat and why? Towards a sociology of gastronomy and tourism. *Tourism*, Vol: 52 (2), 195-201.
- 18.[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.555218fae2be53.91627940\(e.t.12.05.2020\)](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.555218fae2be53.91627940(e.t.12.05.2020))
- 19.<https://aregem.ktb.gov.tr/TR-202350/toren-keskegi-gelenegi.html>
- 20.<https://en.unesco.org/creative-cities/gaziantep>
- 21.<https://en.unesco.org/creative-cities/hatay>
- 22.<https://tccb.gov.tr/haberler/410/130343/emine-erdogan-asirlik-tariflerle-turk-mutfagi-kitabinin-tanitim-programina-katildi>
- 23.<https://www.hasascibasihmetozdemir.com/Sayfalar/1276/Gastrodiplomasi-Uygulamalari.html>
- 24.<https://www.iletisim.gov.tr>
- 25.<https://www.turquality.com>
- 26.<https://yigm.ktb.gov.tr/TR-11669/25012010---geleneksel-turk-mutfagi-kampanyasi.html>
- 27.Ichijo, A., & Ranta, R. (2018). *Yemek ve Ulusal Kimlik: Gündelik Yaşamdan Küresel Siyasete*, (çev. E. Ataseven). İletişim Yayınları, İstanbul.
- 28.Kalın, İ. (2011). “Soft Power and Public Diplomacy in Turkey”, *Perceptions Journal of International Affairs*, Vol. XVI, No. 3, p. 8.

- 29.Koev, K. (2013). "The Role Of Cultural Diplomacy For Intensifying The Cross Border Cooperation Within Danube Region", Journal Of Danubian Studies And Research, 3(1), Ss. 59-68.
- 30.Kozymka, I. (2014). *The Diplomacy Of Culture*, New York: Palgrave Macmillan.
- 31.Kul, N. (2019). Mutfak, Kimlik, Diploması- Türkiye’de Gastrodiplomasi, Tüm Kitap, Ankara.
- 32.Kürkçüoğlu, Ö. (2005). Dış Politika Nedir? Türkiye’deki Dünü ve Bugünü, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 35 (1), 309-335.
- 33.Marks, S. & Freeman, . Chas. W. (2020, December 14). diplomacy. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/diplomacy>, Erişim Tarihi: 27.04.2022.
- 34.Morgenthau, Hans J., Diplomacy, 1946, The Yale Law Journal, 55(5), 1067-1080.
- 35.Nancy Snow, N. J. "Routledge Handbook of Public Diplomacy". <https://books.google.com.tr/books?id=PTDLLDwAAQBAJ>. (Erişim: 04.03.2020), 2020.
- 36.Nirwandy, N. & Awang, A.A. (2014). Conceptualizing Public Diplomacy Social Convention Culinary: Engaging Gastro-Diplomacy Warfare for Economic Branding”, Procedia – Social And Behavioral Sciences, 325-332.
- 37.Nye, J. S. (2017). Yumuşak Güç, Çev: Rayhan İnan – Aydın, Ankara: BB101 Yayınları.
- 38.Onaran, B. (2015). Mutfaktarih, Yemeğin Politik Serivenleri, İletişim Yayınları, İstanbul.
- 39.Oxford Learner’s Dictionaries, (t.y.). Oxford Advanced Learner's Dictionary-diplomacy, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/diplomacy?q=diplomacy>, Erişim Tarihi: 21.04.2022.
- 40.Rockower, P. S. (2012). Recipes for gastrodiplomacy. Place Branding and Diplomacy, 8, 235-246.
- 41.Sarıkaya, S, G. (2020). Gastrodiplomasi ve Küreselleşme Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme, Yönetim, Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, 4(1):48-58.
- 42.Savarin, B. A. J. (2018: 53). Lezzetin fizyolojisi ya da yüce mutfak üzerine düşünceler (İkinci baskı) (Çev. Bucak, H.). İstanbul: Oğlak Yayıncılık (Eserin orijinali 1825’de yayımlandı).
- 43.Soner, F. (2020). Uluslararası Halkla İlişkiler Çerçevesinde Oluşturulan Gastrodiplomasi Modeli: Türkiye İncelemesi ve Öneriler, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul,
- 44.Yıldırım, G. (2015). Uluslararası Halkla İlişkiler Perspektifinden Kamu Diplomasisi, Beta Yayınları, İstanbul.
- 45.Yıldız, F, Akbaba,; M, Özel, G, & Aydın, M. (2019). Geleneklerin aktarım sürecinde mutfak kültürünün rolü: Kilis örneği, 113-122
- 46.Yıldız, M. & Yılmaz, M. (2019). Türkiye’de Gastronomi Turizmi Üzerine Bir Literatür İncelemesi, Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi , (4) , 51-60 .
- 47.Zhang, J. (2015 ). The Foods of the Worlds: Mapping and Comparing Contemporary Gastrodiplomacy Campaigns, International Journal of Communication, 9: 568-591.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Child DevelopmentVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2207-2215Arrival  
08 October 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66235Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smrj.66235>How to Cite This Article

Çakmak, A. ve Özdemir, S. S. (2022). "Farklı Tür Liselere Devam Eden Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2207-2215



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Farklı Tür Liselere Devam Eden Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi

Examining The Life Skills Of Students Attending Different Types Of High Schools

Aygen Çakmak<sup>1</sup> Sara Serap Özdemir<sup>2</sup> <sup>1</sup> Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi., Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye

### ÖZET

Yaşam becerileri bireylerin yaşamın talepleri ve zorluklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmasını sağlayan uyumlu ve olumlu davranış becerileridir. Sosyal normlara ve topluluk beklentilerine göre büyük ölçüde değişmekte olup bireylerin toplulukların aktif ve üretken üyeleri haline gelmelerine yardımcı olan problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim becerileri, karar verme, yaratıcı düşünme, kişilerarası iletişim, öz farkındalık oluşturma becerileri, empati, stres ve duygularla başa çıkma gibi beceriler yaşam becerileri olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada, farklı tür liselere devam eden öğrencilerin yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması ve farklı tür liselere devam etme durumunun yaşam becerileri üzerindeki etkisinin farklılık oluşturup oluşturmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Lisesi, İmam Hatip Lisesi ile Spor Lisesi'nde 9, 10 ve 11. sınıflarda eğitim gören (n=715) öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve Kutsal ve Nazlı (2021) tarafından geliştirilen "Yaşam Becerileri Ölçeği -Lise Formu" ile toplanmıştır. Kullanılan ölçek; sorumluluk, kariyer planlama, kişilerarası iletişim, kendini tanıma alt boyutlarını içeren 16 maddeden oluşmaktadır. Veriler; betimsel istatistiklerin yanında ANOVA analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; okul türünün yaşam becerileri ölçeği alt boyutlarına ait puan ortalamaları ile toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılık oluşturduğu, Spor Lisesine devam eden öğrencilerin yaşam becerileri puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin yaşam becerilerinin erkek öğrencilerden, 16 yaşındaki öğrencilerin yaşam becerilerinin 15 yaş ile 17 yaş öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam Becerileri, Sorumluluk, Kariyer Planlama, Kişilerarası İletişim, Kendini Tanıma

### ABSTRACT

Life skills are adaptive and positive behavioral skills that enable individuals to effectively cope with the demands and challenges of life. It varies greatly according to social norms and community expectations, and skills such as problem solving, critical thinking, communication skills, decision making, creative thinking, interpersonal communication, self-awareness building skills, empathy, coping with stress and emotions are considered life skills that help individuals become active and productive members of communities. In this study, it was aimed to investigate the life skills of students attending different types of high schools in terms of various variables and to examine whether the effect of attending different types of high schools on life skills makes a difference. Research was carried out in the 2021-2022 academic year, with students (n=715) studying in 9th, 10th and 11th grades in Science High School, Anatolian High School, Technical High School, Imam Hatip High School and Sports High School selected by simple random sampling method in Kırıkkale province. The research data were collected with the "Personal Information Form" prepared by the researchers and the "Life Skills Scale -High School Form" developed by Kutsal and Nazlı (2021). Scale used consists of 16 items including responsibility, career planning, interpersonal communication, self-knowledge sub-dimensions. Data, in addition to descriptive statistics, was evaluated by ANOVA analysis. As a result of the research, it was found that the school type had a significant difference between the average scores of the life skills scale sub-dimensions and the total score averages, and the life skills scores of the students attending Sports High School were lower than the other groups. It was determined that the life skills of female students were higher than male students and the life skills of 16-year-old students were higher than those of 15 years and 17 years old students.

**Keywords:** Life Skills, Responsibility, Career Planning, Interpersonal Communication, Self-Knowledge

## GİRİŞ

Büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi ergenlik dönemidir. Ergenlik döneminde birey fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişim alanları hızlı bir gelişim göstermektedir. Ergenlik döneminde empati kurabilme, davranışlarının sonuçlarını kestirebilme, sorumluluk alabilme, kendini tanıma, kişilerarası iletişim kurabilme gibi soyut düşünme kapasitesini içeren özellikler daha çok gelişir. Bu nedenle ergenlik, kişinin yaşamında bir dönüm noktasıdır, bu da potansiyelin artması ve aynı zamanda daha büyük bir başa çıkma dönemidir (Ulus, 2018).

Günümüzde ergenlik dönemi de dahil olmak üzere bireylerin yalnız düşünsel becerilere sahip olması anlayışı değerini kaybederek çok yönlü becerilere sahip olma fikri ön plana geçmiştir (Kutsal ve Nazlı, 2021). Yaşam becerileri de çok yönlü yeteneklere sahip olma durumunu ifade etmekle birlikte birden fazla alt boyuttan oluşmaktadır. Sorumluluk alt boyutu; öğretilen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (Özen, 2015). Sorumlu birey benlik algısı gelişmiş, kendinin farkında olan, yaptığı davranışlar sonucunda sorumluluk alabilecek düşünce yapısına sahip bireylerdir (Gökalp, 2021). Kariyer planlama alt boyutu; bütünüyle kişinin çalışma hayatında nasıl başarı sağlayacağına ilişkin bir süreçtir (Atalay, 2021). Hedeflenen kariyer yolunda ilerleme sağlamak için kişinin verimli ve etkin bir şekilde çalışması gerektiğini ifade etmektedir (Bulgur ve Bal, 2021). Kişilerarası iletişim alt boyutu; en az iki kişinin birbirleriyle sözlü veya sözsüz olarak gerçekleştirebildikleri iletişim modelidir (Kaban, 2019). Ayrıca kişilerarası iletişim, diğer bireylerin varlığına

saygı gösterildiğinde belirgin duruma gelebilmektedir (Çikrikci ve Çinpolat, 2021). Kendini tanıma alt boyutu; bireyin düşüncelerinin, duygularının, istek ve gereksinimlerinin, güçlü ve güçsüz yanlarının, hedef ve değerlerinin, alışkanlıklarının farkında olmasını ifade etmektedir (Altınova ve Çiftçi, 2013). Ayrıca kendini tanıma içsel bir sürecin gelişimi ile paralel olarak çevre ile iletişimi de pozitif yönde etkilemektedir. (Tekke ve Coşkun, 2019). Ayrıca yaşamdaki problemler ile başa çıkabilmek için zihinsel, duygusal ve fiziksel alanların gelişmesine yardımcı olan yetenekleri kapsamaktadır (Cesim ve diğerleri, 2019). Bu yetenekler karşılaşılan sürekli zorlukların hafifletilmesi açısından önemlidir (Huang ve diğerleri, 2020). Aynı zamanda hiçbir yaşam becerisi tek başına kullanılmaz ve tüm alt boyutların etkileşimi ile anlamlı hale gelir (Dhingra ve Chauhan, 2017). Bu alt boyutların aktif kullanımı ise bireylerin kendileri ve başkaları ile ilgili düşüncelerini etkiler, bu da bireylerin kendine güvenini ve saygısını artırır.

Bireyin yaşam becerilerini aktif kullanabilme yeteneğini kazanabilmesi için ilk önemli yer, bulunduğu aile ortamıdır. Anne ve babanın bilinçli bir yönlendirme yapması önemlidir. Bunun yanı sıra okullara ve öğretmenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Okullarda özellikle erken çocukluk döneminden başlamak üzere yaşam becerileri öğretimi bireyin ilerleyen yaşamı için çok büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir (Şimşek, 2019). Özellikle ergenlik döneminde lise öğrencileri, birtakım yaşam becerilerine sahip olmaları ve bu özellikleri geliştirebilmeleri bakımından önemli bir gruptur (Bozdağ ve Sarı, 2021). Çünkü ergenlerin ihtiyacını karşılayacak olan yaşam becerileri eğitimi, bireyin gelişme sürecine ilişkin asıl görevleri başarmayı hedeflemektedir (Özmete, 2009). Bu nedenle, yaşam becerileri ile ilgili yeterliliklere ilişkin bilgilerin okul bağlamında yeterince kapsanıp kapsamadığını anlamak önemlidir. Kutsal (2018) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada yaşam becerileri psiko-eğitim programının yaşam becerilerinin artmasında ve problem davranışların azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yaşam becerileri ergenlerde bütünsel gelişimi, psikososyal yeterliliği ve akademik becerileri desteklemesi açısından gereklidir (Shek ve diğerleri, 2021). Türkiye'de yaşam becerilerine dair farklı yaş gruplarında çok az sayıda çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir (Özmete 2009, Bahçeci ve Kuru 2008, Göl-Güven 2019, İşmen-Gazioğlu ve Canel 2015).

Bundan dolayı farklı tür liselere devam eden öğrencilerin yaşam becerilerinin ne düzeyde olduğunu, farklı tür liselerde eğitim görmelerinin öğrencilerin yaşam becerilerine ne gibi yansımalarının olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yaşam becerilerinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

## **MATERYAL VE YÖNTEM**

### **Amaç**

Araştırmada, farklı tür liselere devam eden 9,10 ve 11. sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerini incelemek, yaşam becerilerinde öğrencilerin okul türü, cinsiyet, yaş gibi değişkenlerde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

### **Araştırma Deseni**

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırma kapsamına giren nesne, olay ya da bireyi mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2012). Araştırmanın bağımlı değişkeni farklı türde liselere devam eden öğrencilerin yaşam becerileridir. Bağımsız değişkenler ise, öğrencilerin okul türü, cinsiyeti ve yaşlarıdır.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde bulunan Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi ve Spor Lisesi'nde 9,10 ve 11. sınıflarda eğitimine devam eden toplam 715 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenci ve ailelerine ait demografik bilgiler Tablo.1' de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen öğrenci ve ailelerine ait demografik bilgiler

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kız	371	51,9
Erkek	344	48,1
<b>Yaş</b>		
15 yaş	324	45,3
16 yaş	210	29,4
17 yaş	181	25,3
<b>Okul Türü</b>		
Fen Lisesi	140	19,6
Anadolu Lisesi	178	24,9
Mesleki ve Teknik Lisesi	144	20,1
İmam Hatip Lisesi	140	19,6
Spor Lisesi	113	15,8
<b>Sınıf</b>		
9. Sınıf	248	34,7
10. Sınıf	239	33,4
11. Sınıf	228	31,9
<b>Kardeş Sayısı</b>		
Tek çocuk	27	3,8
Bir Kardeş	240	33,6
İki ve üzeri kardeş	448	62,6
<b>Gelir Düzeyi</b>		
Gelir giderin altında	272	38,0
Gelir gidere eşit	356	49,8
Gelir giderin üstünde	87	12,2
<b>Anne Eğitim Durumu</b>		
Okuryazar/İlkokul	219	30,6
Ortaokul	156	21,8
Lise	223	31,2
Üniversite	117	16,4
<b>Baba Eğitim Durumu</b>		
Okuryazar/İlkokul	95	13,3
Ortaokul	125	17,5
Lise	279	39,0
Üniversite	216	30,2
Toplam	715	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin %51,9'u kız, %48,1'i erkektir. Lise öğrencilerinin, %45,3'ü 15 yaş, %24,9'unun okul türü Anadolu Lisesi, %34,7'si 9.sınıf, %62,6'sı iki ve üzeri kardeşe sahiptir. Öğrencilerin %49,8'i gelir düzeylerini gelir-gidere eşit olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin annelerinin %31,2'si, babalarının ise %39'u lise mezunudur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama amacıyla öğrenciler ve aileleri tanıtıcı bilgileri içeren "Kişisel Bilgi Formu", öğrencilerin yaşam becerilerini değerlendirmek için Kutsal ve Nazlı (2021) tarafından geliştirilen "Yaşam Becerileri Ölçeği – Lise Formu" kullanılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu'nda; lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf, kardeş sayısı, gelir düzeyi, anne-baba öğrenim durumuna ait sorular yer almaktadır.

### Yaşam Becerileri Ölçeği – Lise Formu

Kutsal ve Nazlı (2021) tarafından geçerlilik güvenilirliği yapılan "Yaşam Becerileri Ölçeği-Lise Formu" kullanılacaktır. Yaşam Becerileri Ölçeği-Lise Formu toplam 16 madde içeren dört alt boyuta sahiptir. Sorumluluk (SO) alt ölçeği "Okulumla ilgili sorumluluklarımı yerine getiririm." Kariyer Planlama (KP) alt ölçeği "Mesleki hedeflerime ulaşabilmek için planlar yaparım." Kişiler Arası İletişim (Kİ) alt ölçeği "Konuşurken göz teması kurarım." Kendini Tanıma (KT) alt ölçeği "Güçlü yönlerimin farkındayım." gibi özellikleri ölçer. Beşli likert derecelendirmeye (Hiçbir Zaman-Her Zaman) sahip ölçekte ters puanlanan madde yer almamakta, her madde 1 ile 5 puan aralığında puanlanmaktadır. Her bir alt ölçek 4 maddeden oluşmakta ve alt ölçeklerden en düşük 4 puan en yüksek 20 puan alınmaktadır. Ölçekten en düşük 16 ve en yüksek 80 puan alınmaktadır. Faktör analizi sonucunda toplam varyansın %52 olduğu, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ( $\chi^2=255,32$ ,  $sd=100$ ,  $RMSEA=.059$ ,  $SRMR=.0511$ ,  $NNFI=.930$ ,  $CFI=.942$ ) modelin iyi uyuma sahip olduğu

belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları .83 ve .81 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için iç tutarlılık katsayısı 0,83 olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Kırıkkale Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan izinler alınmıştır. Araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı Nisan - Mayıs aylarında toplanmıştır. Veri toplama aşamasında okul idareci ve öğretmenler ile görüşülerek uygun zamanlar belirlenmiştir. Öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, Kişisel Bilgi Formu ile Yaşam Becerileri Ölçeği'nin uygulanması konusunda açıklamalar yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile Yaşam Becerileri Ölçeği'nin öğrenciler tarafından tamamlanması yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Ölçme araçları her okuldan lise bir, iki ve üçüncü sınıf düzeylerine uygulanmış ve toplamda 715 öğrenciye ulaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiş, Yaşam Becerileri Ölçeğine ilişkin alt boyutlara ait puanların normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov testiyle belirlenmiştir. p değerlerinin, 0,05'ten büyük olması verilerin normal dağılım gösterdiğine, 0,05'ten küçük olması verilerin normal dağılmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Tablo 2' de Yaşam Becerileri Ölçeğine ilişkin normallik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Yaşam Becerileri puanlarına ilişkin normallik analizi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Basıklık	Çarpıklık
	z	sd	p	Skewness	Kurtosis
Sorumluluk	,106	715	,000	,442	-,341
Kariyer Planlama	,111	715	,000	,478	-,270
Kişilerarası İletişim	,115	715	,000	,750	,410
Kendini Tanıma	,119	715	,000	,646	,048
Toplam Yaşam Becerileri	,060	715	,000	,470	,064

Tablo 2' de; öğrencilerin yaşam becerileri ölçeğine ait dağılımların normal olmadığı saptanmıştır ( $p < .05$ ). Ancak; Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5, +1,5 aralığında olması verilerin normal dağılımı için yeterli görülmektedir. Elde edilen sonuçlar normal dağılım gösterdiğinden, verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistiklerin yanında ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin yaşam becerileri puan ortalamalarının okul türüne göre karşılaştırılmasında alt boyutları ve toplam puan ortalamalarına göre değerlendirme yapılırken, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin yaşam becerisi puanlarında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı belirlenirken genel toplam puan ortalamaları değerlendirmeye alınmıştır. Sonuçlar,  $p < 0,05$  ve  $p < 0,01$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### BULGULAR

Bu araştırma, farklı tür liselerde eğitime devam eden 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerini incelemek, yaşam becerilerinde öğrencilerin devam ettikleri okul türü, cinsiyet, yaş gibi değişkenlerin farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin okul türüne göre yaşam becerileri ölçeği puan ortalamaları standart sapmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek	Okul Türü	n	$\bar{x}$	SS	F	P
Sorumluluk	<sup>1</sup> Fen Lisesi	140	9,15	2,78	8,090	,000** 1>5
	<sup>2</sup> Anadolu Lisesi	178	8,73	2,69		
	<sup>3</sup> Mesleki ve Teknik Lisesi	144	8,30	2,95		
	<sup>4</sup> İmam Hatip Lisesi	140	8,62	3,31		
	<sup>5</sup> Spor Lisesi	113	7,16	2,89		
Kariyer Planlama	<sup>1</sup> Fen Lisesi	140	8,95	3,00	6,671	,000** 1,2,3,4>5
	<sup>2</sup> Anadolu Lisesi	178	8,46	2,62		
	<sup>3</sup> Mesleki ve Teknik Lisesi	144	8,65	3,12		
	<sup>4</sup> İmam Hatip Lisesi	140	8,42	2,99		
	<sup>5</sup> Spor Lisesi	113	7,15	2,92		
Kişilerarası İletişim	<sup>1</sup> Fen Lisesi	140	7,99	2,70	3,064	,016* 1,2,3,4>5
	<sup>2</sup> Anadolu Lisesi	178	7,92	2,75		
	<sup>3</sup> Mesleki ve Teknik Lisesi	144	7,95	3,16		
	<sup>4</sup> İmam Hatip Lisesi	140	8,02	3,20		
	<sup>5</sup> Spor Lisesi	113	6,92	2,69		
Kendini Tanıma	<sup>1</sup> Fen Lisesi	140	8,37	2,80	2,922	,021* 1,3,4>5
	<sup>2</sup> Anadolu Lisesi	178	7,73	2,61		
	<sup>3</sup> Mesleki ve Teknik Lisesi	144	8,10	2,92		
	<sup>4</sup> İmam Hatip Lisesi	140	8,07	3,05		
	<sup>5</sup> Spor Lisesi	113	7,24	2,80		
Toplam Yaşam Becerileri	<sup>1</sup> Fen Lisesi	140	34,40	9,28	6,857	,000** 1,2,3,4>5
	<sup>2</sup> Anadolu Lisesi	178	32,85	8,53		
	<sup>3</sup> Mesleki ve Teknik Lisesi	144	33,02	9,93		
	<sup>4</sup> İmam Hatip Lisesi	140	33,15	10,30		
	<sup>5</sup> Spor Lisesi	113	28,49	9,59		

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

Tablo 3 incelendiğinde; Fen Lisesine devam eden öğrencilerin yaşam becerileri ölçeğinin sorumluluk alt boyutu ( $\bar{x}$  =9,15), kariyer planlama alt boyutu ( $\bar{x}$  =8,95), kendini tanıma alt boyutu ( $\bar{x}$  =8,37) ile yaşam becerileri toplam puan ortalamaları diğer grupta bulunan öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda okul türünün yaşam becerileri ölçeği alt boyutlarına ait puanlar ortalamaları ile toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığı belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda Spor Lisesine devam eden öğrencilerin yaşam becerileri ölçeği alt boyutları ile ölçek toplam puanları bu farklılığı oluşturmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin cinsiyete göre yaşam becerileri ölçeği puan ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları

Okul Türü	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	
Fen Lisesi	Kız	74	35,12	8,11	
	Erkek	66	33,74	10,45	
Anadolu Lisesi	Kız	102	33,13	8,68	
	Erkek	76	32,47	8,35	
	Toplam	178	32,85	8,53	
Meslek ve Teknik Lisesi	Kız	70	33,27	11,10	
	Erkek	74	32,78	8,74	
İmam Hatip Lisesi	Kız	75	35,57	10,29	
	Erkek	66	30,53	9,68	
Spor Lisesi	Kız	50	28,48	9,47	
	Erkek	62	28,29	9,68	
Genel Toplam	Kız	371	33,42	9,72	
	Erkek	344	31,65	9,49	
Kaynak	KT	sd	KO	F	p
Okul türü	2493,94	4	623,48	6,98	.000**
Cinsiyet	418,39	1	418,39	4,68	.031*
Okul türü x Cinsiyet	555,37	4	138,84	1,55	.184

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

Tablo 4. incelendiğinde; Fen Lisesi ( $\bar{x}$  =35,12), Anadolu Lisesi ( $\bar{x}$  =33,13), Mesleki ve Teknik Lise ( $\bar{x}$  =33,27), İmam Hatip Lisesi ( $\bar{x}$  =35,57) ve Spor Lisesinde ( $\bar{x}$  =28,48) öğrenim gören kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere, İmam Hatip Lisesi kız öğrencilerin puan ortalamaları ise diğer gruplara göre daha yüksektir.

Analiz sonucunda okul türünün ( $F=6,98$ ;  $p<.01$ ), cinsiyetin ( $F=4,68$ ;  $p<.05$ ) yaşam becerileri puanlarında anlamlı farklılık oluştururken; okul türü x cinsiyet interaksyonunun ( $F=1,55$ ;  $p>.05$ ) yaşam becerileri üzerinde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin yaşa göre yaşam becerileri ölçeği puan ortalamaları standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları

Okul Türü	Yaş	n	$\bar{x}$	SS	
Fen Lisesi	15yaş	64	34,35	8,98	
	16yaş	45	36,62	9,05	
	17yaş	31	31,58	9,68	
Anadolu Lisesi	15yaş	88	31,69	8,30	
	16yaş	53	34,41	8,98	
	17yaş	37	33,37	8,21	
Meslek ve Teknik Lisesi	15yaş	68	33,27	10,35	
	16yaş	36	33,44	9,96	
	17yaş	40	32,20	9,33	
İmam Hatip Lisesi	15yaş	62	36,87	10,42	
	16yaş	36	32,19	9,31	
	17yaş	43	28,79	9,06	
Spor Lisesi	15yaş	42	28,59	9,28	
	16yaş	40	28,85	11,04	
	17yaş	30	27,43	7,84	
Genel Toplam	15yaş	324	33,14	9,70	
	16yaş	210	33,28	9,89	
	17yaş	181	30,73	9,04	
Kaynak	KT	sd	KO	F	p
Okul türü	2400,08	4	600,02	<b>6,84</b>	<b>.000**</b>
Yaş	725,04	2	362,52	<b>4,13</b>	<b>.016*</b>
Okul türü x Yaş	1718,94	8	214,86	<b>2,45</b>	<b>.013*</b>

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

Tablo 5. incelendiğinde; Fen Lisesi ( $\bar{x}=36,62$ ), Anadolu Lisesi ( $\bar{x}=34,41$ ), Mesleki ve Teknik Lise ( $\bar{x}=33,44$ ) ile Spor Lisesine ( $\bar{x}=28,85$ ) devam eden 16 yaş grubu öğrencilerin yaşam becerileri ölçeği puan ortalamalarının 15 yaş ve 17 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu; İmam Hatip Lisesine devam eden öğrencilerin ise yaşla birlikte yaşam beceri puan ortalamalarının azaldığı görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda; okul türünün ( $F=6,84$ ;  $p< 0,01$ ), yaşın ( $F=4,13$ ;  $p< 0,05$ ) ve okul türü x yaş interaksyonunun öğrencilerin yaşam becerilerine etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F=2,45$ ;  $p < 0,05$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, öğrencilerin yaşam becerilerinde; okul türü, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, farklı tür liselere devam eden öğrencilerin yaşam becerileri puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<.05$ ). Fen Lisesine devam eden öğrencilerin yaşam becerileri ölçeğinin sorumluluk alt boyutu, kariyer planlama alt boyutu, kendini tanıma alt boyutu ile yaşam becerileri toplam puan ortalamaları diğer grupta bulunan öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Kesici (2018) lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerini incelendiği araştırmada okul türünün sorumluluk üzerine etkisinin sınırlı olduğu saptanmış, Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin sorumluluk puan ortalamalarını Anadolu Lisesinden yüksek bulunmuştur. Akkoç (2009) Meslek Lisesine devam eden öğrencilerin kariyer düşüncesine yönelik kaygılarının diğer liselere devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Karataş ve Yalçın (2015) okul türüne göre kişilerarası iletişim Spor Lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalamaları Anadolu Lisesinden yüksek bulmuş fakat Meslek Lisesi ile İmam Hatip Liseleri arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Kaplan (2021) göre Güzel Sanatlar Lisesine devam eden öğrencilerin kendini tanıma düzeyleri Meslek Lisesine devam eden öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada; okul türüne göre Fen Lisesine devam eden öğrencilerin sorumluluk, kariyer planlama, kendini tanıma puan ortalamalarının yüksek olması daha disiplinli ve düzenli okul yaşamının etkileri olarak değerlendirilebilirken, diğer liselere devam eden öğrencilerin kişilerarası iletişim puanlarının yüksek olması sosyalleşme ihtiyaçlarına daha fazla cevap verebilmelerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.



Cinsiyet değişkenine göre; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Spor Lisesinde öğrenim gören kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere, İmam Hatip Lisesi kız öğrencilerin puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre daha yüksektir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Bozdağ ve Sarı (2021) lise öğrencilerinin çoklu zeka alanları ile sporda yaşam becerilerini inceledikleri çalışmalarında sporun erkek öğrencilerde yaşam becerilerine etkilerinin kız öğrencilerden yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Kalkan (2018) ortaokul öğrencilerinde okul güvenliği ve yaşam becerilerini incelediği çalışmasında yaşam becerilerinin duygu alanı, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğunu ve kız öğrencilerin duygu alanındaki yaşam becerilerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu saptamıştır. Singh (2019) ilköğretim düzeyinde kız ve erkek öğrencilerin yaşam becerilerini incelediği çalışmasında, ilköğretim düzeyindeki kız ve erkek öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerinin eşit olduğunu ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin yaşam becerileri üzerinde cinsiyetin herhangi bir etkisinin olmadığı saptamıştır. Meenu ve Rani (2021) ortaokul öğrencilerinde yaşam becerilerini inceledikleri çalışmalarında bilişsel, kişilerarası ve genel yaşam becerilerine saygı boyutlarında cinsiyetler arası farklılıklar olduğunu; fakat kişisel yaşam becerisinde cinsiyet farklılığı olmadığı bulmuşlardır. Araştırmada; cinsiyete göre farklılaşan yaşam becerileri kız öğrencilerin istek ve gereksinimleri, güçlü ve güçsüz yanları, hedef, değer ve alışkanlıklarının farkında olması, kendini tanıma, sorumluluk alma, kendini ifade edebilme becerisinin yüksek olmasına bağlı olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla yaşam becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yaş değişkenine göre; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Lisesi ile Spor Lisesine devam eden 16 yaşındaki öğrencilerin yaşam becerileri ölçeği puan ortalamalarının 15 yaş ve 17 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu; İmam Hatip Lisesine devam eden öğrencilerin ise yaşla birlikte yaşam beceri puan ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Kalkan (2018) ortaokul öğrencilerinde yaşam becerileri ve okul güvenliğini incelediği çalışmasında, araştırmaya dahil edilen 11,12,13 ve 14 yaş öğrencilerin yaşam becerileri arasında herhangi bir fark bulamamıştır. Mahipatsinh, Chavda ve Trivedi (2015) farklı öğrenci gruplarında yaşın beceri gelişimine etkisini inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin yaşı arttıkça yaşam becerilerinde önemli fark olduğunu ayrıca kızların belirli yaş grubunda yaşam becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırmada; 16 yaş grubu yaşam becerileri puan ortalamalarının daha yüksek olmasının nedeni 15 yaş grubu öğrencilerin lise 1. sınıf olmaları liseye giriş sınavından yeni çıkmış olmalarından dolayı ve okula adaptasyon sürecinde bulunmaları, 17 yaş grubu öğrencilerinin ise Lise 3. sınıf olmaları dönemin sonu itibarıyla üniversiteye hazırlık aşamasına gelmeleri bu durumun sonucu olarak düşünülebilir.

## ÖNERİLER

- ✓ Lise öğrencilerine uygulanan yaşam becerileri ölçeği farklı değişkenler ilave edilerek incelenebilir.
- ✓ Puan ortalamaları düşük olan değişkenlere yönelik okul rehberlik servislerinin öncülüğünde okul yönetimi ve öğretmenlerin işbirliği ile yaşam becerileri desteklenmelidir.
- ✓ Yaşam becerileri, diğer tüm dersler gibi okullar arasında kıyaslanmalı okullar arası yaşam becerileri farklılıklarının en aza indirgenmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Araştırma örneklemini Kırıkkale ili merkezinde bulunan resmi liselere devam eden 9, 10 ve 11. sınıflar ile kısıtlı kalmıştır. İlerleyen çalışmaların farklı şehirler ve 12. sınıflar dahil edilerek yapılması alanyazına çeşitlilik sağlayacaktır.
- ✓ Araştırmada Kutsal ve Nazlı (2021) “Yaşam Becerileri Ölçeği-Lise Formu” kullanılmıştır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda farklı ölçeklerin kullanılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

1. Akkoç, F. F. (2009). “Lise Öğrencilerinin Kariyer Düşüncelerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi”, *Doktora Tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.
2. Altınova, H. H. & Çiftçi, E. G. (2013). “Yaratıcı Dramanın Kendini Tanıma Düzeyine Etkisi”, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15):28-47.
3. Atalay, E. (2021). Kariyer Yönetimi ve Güncel Kariyer Sorunları, *Gazi Kitabevi, Ankara*.
4. Bahçeci, D. & Kuru M. (2008). Portfolyo Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algısı ve Yaşam Becerileri Üzerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 97-111.
5. Bozdağ, B. & Sarı, H. G. (2021). “Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ve Sporda Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1): 130-144.

6. Bulgur, N. E. & Bal, Y. (2021). “Kariyer Planlama İle Kişisel Başarı Algısı Arasındaki İlişki ve Demografik Faktörlerin Rolü”, *Journal of International Social Research*, 14(82):1307-9581.
7. Büyüköztürk, Ş. (2019). “Kestirisel İstatistik”, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2):409-428.
8. Cesim, Ö. B.; Aboğlu, H.; Çelik, Z. & Demirok, T. (2019). “Çocuk ve Ergenlerde Yaşam Becerileri ve Ergoterapi”, *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 6(3):264-275.
9. Çıkrıkçı, Ö. & Çınpolat, E. (2021). “Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin (KİYE) Türkçeye Uyarlanması”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2):757-775.
10. Dhingra, R. & Chauhan, K. S. (2017). “Assessment of Life-skills of Adolescents in Relation to Selected Variables”, *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(8):201-212.
11. Gökcalp, A. (2021). “Sorumluluk Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması”, *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 5(1):31-38.
12. Göl-Güven, M. (2019). Lions Quest Yaşam Becerileri Programının Türkiye'deki Uygulama Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 254–282.
13. Huang, C. C.; Chen, Y.; Jin, H.; Stringham, M.; Liu, C. & Oliver, C. (2020). “Mindfulness, Life Skills, Resilience, and Emotional and Behavioral Problems for Gifted Low-income Adolescents in China”, *Frontiers in psychology*, 11, 594.
14. İşmen Gazioğlu, A. E., & Canel, A. N. (2015). A School-Based Prevention Model in the Fight Against Addiction: Life Skills Training. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 2(2), 5–44.
15. Kaban, A. L. (2019). “Kişilerarası İletişimde Duygusal Bulaşmanın Rolü: Öğretmen Öğrenci İletişimi Üzerine Bir Araştırma”, *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 6(1):87-108.
16. Kalkan Altınok, S. (2018). “Ortaokul Öğrencilerinde Yaşam Becerileri ve Okul Güvenliği”, *Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep*.
17. Kaplan, V. (2021). “Lise Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Temel Eğitim*, (12):25-38
18. Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, *Nobel Yayıncılık, Ankara*.
19. Karataş, İ. & Yalçın, K. (2015). “Adölesan Bireylerin İletişim Becerilerinin İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya*.
20. Kesici, A. (2018). “Lise Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3):965-985.
21. Kutsal, D. & Nazlı, S. (2021). “Yaşam Becerileri Ölçeği-Lise Formu'nun Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması”, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3):1310-1326.
22. Mahipatsinh D.; Chavda & Trivedi B. S. (2015). “Impact of Age on Skills Development in Different Groups of Students”, *Semantic Scholar*, 5(1):2010-3689
23. Meenu & Rani, R. (2021). “Life Skills Among Secondary School Student: A Study Across Gender”, *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 3(7):2277-7881.
24. Özen, Y. (2015). Sorumluluk Eğitimi, *Vize Yayıncılık, Ankara*.
25. Özmete, E. (2009). “Gençlere Yönelik Yaşam Becerileri Eğitimi Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması”, *TUBİTAK Ulakbilim Tr Dizin*.
26. Shek, D. T.; Lin, L.; Ma, C.; Yu, L.; Leung, J. T.; Wu, F. K. & Dou, D. (2021). “Perceptions of Adolescents, Teachers and Parents of Life Skills Education and Life Skills in High School Students in Hong Kong”, *Applied Research in Quality of Life*, 16(5):1847-1860.
27. Singh, B. (2019). “Life Skills Among Male and Female Students at Elementary Level”, *Researchgate*, 8(2):2349-9443.
28. Şimşek, N. (2019). “Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin Geçerlik Güvenilirlik Çalışması”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1):261-270.
29. Tabachnick G. B. & Fidell L. S. (2013). “Using Multivariate Statistics”, *Pearson Education, Inc.*

30. Tekke, M. & Coşkun, M. (2019). “Kendini Tanıma, Kendini Gerçekleştirme, Kendini Aşmışlık, Potansiyelini Tam Kullanan Kişi: Kişilerarası İletişim”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70):790-797.
31. Ulus, L. (2018). “Ergen Bireyler İçin Yaşam Becerileri”, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12):516-537.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Management and  
OrganizationVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2216-2230Arrival  
09 October 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66265Doi Number  
[http://dx.doi.org/10.29228/  
smyj.66265](http://dx.doi.org/10.29228/smyj.66265)How to Cite This Article  
Altıntaş, B. (2022). "Okul  
Kültürünün  
Şekillendirilmesinde Okul  
Müdürünün Rollerini",  
International Social  
Mentality and Researcher  
Thinkers Journal,  
(Issn:2630-631X) 8(65):  
2216-2230Social Mentality And  
Researcher Thinkers is  
licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.

## Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Okul Müdürünün Rollerini

The Role Of The School Principals In Shaping The School Culture

Bulent Altıntaş<sup>1</sup> <sup>1</sup> Öğretmen., MEB, İzmir, Türkiye

### ÖZET

Okul kültürünü oluşturan en önemli bileşenlerden biri olan okul müdürlerinin okul kültürüne yönelik algısı, bilgi birikimi ve farkındalıkları okul kültürünü şekillendirmede ve dönüştürmede oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu araştırma, okullarda okul müdürlerinin okul kültüründeki rolünün okul müdürlerinin algısına göre belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında İzmir İli Gaziemir ve Menderes İlçelerinde devlet okullarında görev yapan 13 okul müdürü oluşturmaktadır. Nitel desende fenomenoloji yöntemiyle tasarlanan araştırma kapsamında veriler kişisel bilgi formu ve "Okul Müdürlerinin Okul Kültürü Üzerindeki Rolüne Yönelik Görüşme Formu" başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış, betimsel analiz ile incelenerek yorumlanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, okul müdürlerinin okul kültürü kavramına yönelik görüşleri literatür karşılaştırmasıyla birlikte sonuçlar ve tartışmalar bölümünde sunulmuştur. Elde edilen sonuçlardan geliştirilen öneriler eğitim yöneticilerine ve sonraki araştırmacılara yönelik olarak listelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Kültürü, Okul Müdürü, Nitel Araştırma

### ABSTRACT

The perception, knowledge and awareness of school principals, which are one of the most important components of school culture, are very important in shaping and transforming school culture. In this context, this research aims to determine the role of school principals in school culture in schools according to the perception of school principals. The study group of the research consists of 13 school principals working in public schools in İzmir Province Gaziemir and Menderes Districts in the 2021-2022 academic year. Within the scope of the research, which was designed with the phenomenology method in a qualitative design, the data were collected with a personal information form and a semi-structured interview form titled "Interview Form for the Role of School Principals on School Culture", and analyzed and interpreted with descriptive analysis. As a result of the analyzes made, the opinions of school principals on the concept of school culture are presented in the results and discussions section, together with the literature comparison. Suggestions developed from the results obtained are listed for educational administrators and future researchers.

**Keywords:** School Culture, School Principals, Qualitative Research

## GİRİŞ

Bir topluluk içinde, insan davranışlarını belirleyen iki temel kaynak grup davranışları ve grup kültürü olarak belirtilmektedir. Bireyler, bir topluluk içindeyken, grup üyelerini birleştiren ortak inanç ve yönelimlere göre davranış sergilerler. Örgüt içinde kendi istedikleri gibi bağımsız davranamazlar. Bunun yerine örgütün sahip olduğu gelenek, norm, değerler ve semboller gibi kültür unsurları çerçevesinde hareket ederler (Arslan, Kurum ve Satıcı, 2005).

Hofstede (1980), kültürü, bir topluluktaki bireylerin zihinsel olarak programlanması ifadesiyle tanımlayarak kültürün gücüne vurgu yapmıştır. Kültür, benzer yaşam tecrübesi ile koşullanmış topluluğun bir araya getirdiği özellikleri temsil eder ve ortaktır. Bireyler kültürü etkileme gücüne sahipken, kültür de insan davranışlarını yönlendirme ve şekillendirme gücüne sahiptir. Bu nedenle özellikle örgüte dahil olan bireylerin bu dinamiklerin farkında olarak hareket etmesi, istenen yönde olumlu değişim yaratabilmesi için önemlidir.

Örgüt kültürü 1980'li yıllardan sonra daha fazla dikkat çekmiş, örgütlerde insanlara mekanik yapılardan daha fazla önem verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Benzer biçimde okullarda da başarıyı ve etki düzeyini arttırmak üzere pozitif bir okul kültürü oluşturmaya dikkat çekilmiştir (Şahin, 2010). Okullar, bireylere bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmayı amaçlayan eğitim kurumları olarak, toplumun da şekillendirilmesinde rol oynarlar (Şahin, 2012). Günümüzde çok küçük yaşlardan itibaren okullara gitmeye başlayan bireyler, yaşamlarının en önemli dönemlerini okul hayatında geçirmektedir. Okul yaşamında kazandığı bilgi beceri, değerleri ve kültürü diğer ortamlara da taşırlar. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okullar toplumsal kültürün inşasında önemli bir yere sahiptir.

Okul kültürünün oluşmasında ise eğitim alanındaki tüm paydaşların katkıları etkilidir (Çelik, 2019). Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okulda çalışan diğer personeller okul kültürüne katkıda

bulunurlar. Ayrıca, bakanlıklar, eğitime destek sağlayan dersane, sosyal medya, özel eğitim kurumları gibi ikincil düzeydeki paydaşlar da bunlara katılabilir.

Peterson ve Deal (1998), okul kültürünün oluşmasında ve şekillenmesinde okul liderlerinin büyük rolü olduğunu belirtmiştir. Okul müdürleri günlük pratiklerini gerçekleştirirken kendi değerlerini de çevresine aktarmaktadır. Etkileşim halinde olduğu kişiler de etki gücü en yüksek kişi olduğu için okul müdürlerinden etkilenirler. Okul yöneticileri, okul kültürüne şekillendirebilecek kadar etki ederler. Bu nedenle liderler olarak, okul kültürünü iyi bilmeleri ve yorumlamaları beklenir.

Okul müdürleri, eğitim ortamlarında devlet politikasıyla belirlenen amaçlara ulaşmayı sağlamak üzere uygun zemin hazırlamakla görevli kilit bir role sahip kişilerdir. Kurumun amaçlarını gerçekleştirebilmek üzere, bütünleştirici bir vizyon yaratarak çalışanları ortak hedefler etrafında toplarlar. Öğretmen ve diğer personellerin çalışma biçimlerini ve faaliyetleri yönlendirerek okulun başarısı yolunda sonuçları etkileyen, kurum içi ve dışında işbirlikleri ile gelenekleri, ritüel ve sembolleri düzenleyici bir güce sahiptir. Tüm bunlar yardımıyla oluşturduğu kurum kültürüyle, okulun gelişimine ve etkililiğine hizmet eder (Aliyev, 2020).

Okul yöneticilerinin okul kültürüne bilinçli ya da bilinçsiz etkileri öğretmenleri, öğrencileri ya da diğer personeli ve eğitimdeki kaliteyi etkilemektedir. Yöneticilerin okul kültürü konusunda mesleki yeterliliğinin olması, okul kültürünün gücünün yönetici tarafından bilinmesi etkili bir okul kültürünün oluşturulması ve yaşatılmasında katkı sağlayacaktır. Bu nedenle okul kültürünün okullarda oluşturulmasını sağlayacak olan ilk kişi okul yöneticileri olacaktır.

Okuldaki kültürün oluşturulmasının ilk değerlendirmesini yapacak ve bu kültüre katkı sağlayacak olan ise kültürü yaşayan öğretmenlerdir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle olan ilişkileri okul kültürünü yaratmada belirleyicidir. Toplumsal kültürün inşasında en önemli bileşenler olan okullarda en büyük dönüştürücü role sahip okul yöneticilerinin, sınıf içinde öğrencilerle en büyük etkileşim alanına sahip öğretmenlerin okul kültürüyle ilgili bilgi ve farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemek hem mevcut durum değerlendirmesi için hem de sonraki çalışmalara yön verebilmek için önemli bir araştırma konusudur.

Bu araştırmanın problemi; “İzmir İli Gaziemir ve Menderes İlçelerinde faaliyet gösteren devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin okul kültürünün şekillendirilmesinde okul müdürlerinin rolüne yönelik görüşleri nelerdir?” olarak tanımlanmıştır.

### **İlgili Araştırmalar**

Kalkan (2020), yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imaj algılarının belirlenmesi amacıyla 2018-2019 yıllarında Konya’da bulunan imam hatip liselerinde görev yapan 370 öğretmen ve 20 okul yöneticisine “Okul Yöneticileri Liderlik Stili Ölçeği”, “Okul Kültürü Ölçeği” ve “Örgütsel İmaj Ölçeği” uygulamıştır. Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri sergiledikleri, okul kültürü ve örgütsel imaj arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir.

Irmak (2017), yaptığı çalışmada ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin okul kültürü üzerindeki algısını belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirdikleri çalışmada Malatya ilinde Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere “Okul Kültürü Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul kültürü algılarının yüksek düzeyde olduğu, en yüksek etkinliğin bütünleşme ve aidiyet boyutunda olduğu, demografik değişkenlerden yaş ve mesleki kıdeme okul kültürü algısında farklılaşma olduğu ancak cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum ve okuldaki hizmet süresi değişkenine göre okul kültürü algısının farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Akdoğan (2014) yaptığı çalışmada Türkiye’deki uluslararası PYP programı uygulayan okullardaki okul kültürünü ve okulun etkililik özelliklerini yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle gerçekleştirdiği çalışmasında araştırma sonuçlarına göre, PYP uygulayan okulların okul kültürü ile etkili okul özellikleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerinden bazıları, PYP deneyimine sahip olan ve olmayanlar arasında, eğitim fakültesi mezunu ile sonradan formasyon alanlar arasında, onaylanmış okul ile aday okul arasında farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

Şahin (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler ile müdürlerin okul kültürüne yönelik algılarındaki benzerlik ve farklılıkları demografik özelliklere göre belirlemeyi amaçlamıştır. İzmir’de 43 okulda, 12 okul müdürü ve 145 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasında, “Okul Kültürü Envanteri” uygulanmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerle okul müdürlerinin okul yaş ve büyüklüğü dışındaki değişkenlere göre algı düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunamamıştır.

Arslan ve diğerkleri (2005), yaptıkları çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okul kültürüne yönelik durumu belirlemek, benzer ve farklı yönlerini ortaya koyabilmek üzere öğretmenlerin algısına göre bir değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Tarama yöntemiyle Kocaeli İlinde 3 ilköğretim okulunda ve 3 ortaöğretim okulunda görev yapan 191 öğretmene “Örgüt Kültürü” ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda örgüt kültürünün altı alt boyutunda öğretmenlerin okul kültürüne katılım düzeyleri belirlenmiş, ilköğretim okullarındaki okul kültürünün ortaöğretim okullarında daha güçlü olduğu, bazı alt boyutlarda farklılıklar olduğu ifade edilmiştir.

İpek (1999), yaptığı çalışmada resmi ve özel liselerdeki okul kültürünü ve öğretmen-öğrenci ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ankara ilindeki okullarda gerçekleştirdiği çalışmasında analizler sonucunda, okul kültürü alt boyutları resmi liselerde rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü olarak; özel liselerde ise; başarı kültürü, güç kültürü, destek kültürü ve rol kültürü şeklinde olarak belirlenmiştir. Destek kültürü alt boyutunun öğretmen ile öğrenci ilişkisini en çok etkilediği belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okullarda okul kültürünün oluşturulmasında okul müdürlerinin rolünü okul müdürlerinin algısına göre belirlemektir. Böylece okul kültürünün oluşturulmasını ve yeniden düzenlenmesini sağlama gücüne sahip en önemli paydaşlardan olan müdürlerin okul kültürü ile ilgili olan genel farkındalıklarının belirlenmesi ve olumsuz durumları değiştirme gücüne yönelik algısını ortaya koymak, sonraki çalışmalar için yol gösterici bir kaynak sağlamak amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Okul kültürünü oluşturan en önemli bileşenlerden biri olan okul müdürlerinin okul kültürüne yönelik algısı, bilgi birikimi ve farkındalıkları okul kültürünü şekillendirmede ve dönüştürmede oldukça önemlidir.

Okul müdürleri, okulun işleyişinin sağlıklı sürdürülebilmesinde ve okul kültürünün geliştirilmesinde kritik rolü olan kişilerdir (Çelik, 2007). Okul müdürleri okulda bulunan kültürü şekillendirirken, okuldaki geçmiş kültürü ve hâlihazırdaki durumu gözlemleyerek içerisinde gizlenmiş olduğunu düşündüğü önemli ayrıntıları anlamlandırarak, çalışanlar için doğru ve güzel olandan yola çıkarak daha iyisini ortaya koymak, örgüt için verimli çalışmaları destekleyerek, verimli ve kullanışlı olmayan kültür öğelerini ise değiştirerek, okullarında pozitif bir okul iklimi oluşturmaya çalışmaktadırlar (Çelikten, 2006). Hem okullar hem de okul personeli yönünden okul kültürünün kritik özellikleri bulunmaktadır. Okul kültürünün personelin davranışlarını düzenlemesi açısından örgüte olumlu katkıları bulunmaktadır. Okul kültürü okullardaki işleyişlerde bulunan belirsizliklerin minimuma indirilmesi, personele, iş tanımlarının açık hale getirilmesi güçlü bir okul kültürü oluşturma açısından da son derece önemlidir (Ceylan, 2020).

Kültür soyut ve karmaşık bir kavramdır. Dinamikleri değişken ve görünmez ancak etkileri oldukça yüksek ve somuttur. Toplumsal kültürün inşasında en önemli bileşenler olan okullarda en büyük dönüştürücü role sahip okul yöneticileri okul kültürüyle ilgili bilgi ve farkındalıklarının ne düzeyde olduğu önemli bir araştırma sorusudur.

Çalışma kapsamında okul müdürlerinin tercih edilmesindeki temel sebep, okul kültürüne en yüksek derecede katkı sağlayan bir konumda olmaları ve bu düzeyde okul kültürüne yönelik durum değerlendirmelerini nasıl yaptıklarının, konuya yaklaşım tarzlarının açık uçlu sorularla belirlenmesinin taşıdığı önemdir.

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

### **Araştırmanın Modeli ve Deseni**

Bir okulun kültürünü üreten en önemli paydaşlardan biri olan okul müdürlerinin okul kültürü kavramı hakkındaki algı ve görüşlerinin incelenmesi amacıyla tasarlanan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim olarak tasarlanmıştır.

Nitel araştırma, gözlem, mülakat ve doküman analizi gibi farklı veri oluşturma yöntemleri kullanılarak, incelenen olgu veya olayla ilgili görüş ve algıların bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (feneomenolojik) yöntemi, bireylerin belirli bir görüngü veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir. Bireylerin günlük yaşamında iç içe olduğu ancak kavramsal olarak çok üzerine düşünmediği kavramlarla ilgili düşünmesine ortam sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

## Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında İzmir İli Gaziemir ve Menderes İlçelerinde devlet okullarında görev yapan 13 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken okul müdürlerinin uygunluk ve gönüllülük esasına dayalı olarak kolay örneklem yöntemi ile araştırmaya katılmıştır. Çalışma kapsamında okul müdürlerinin tercih edilmesindeki temel sebep, okul kültürüne en yüksek derecede katkı sağlayan bir konumda okul kültürüne yönelik durum değerlendirmelerini nasıl yaptıklarının, konuya yaklaşım tarzlarının açık uçlu sorularla belirlenmesidir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 13 okul müdürlerine yönelik demografik bilgiler ve kodlar Tablo 1’de verilmektedir:

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin demografik bilgileri ve kodlar.

KOD	Cinsiyeti	Yaş	Mesleki Kıdem	Okuldaki görev süresi	Görevli olduğu kademe	Yöneticilik Düzeyi
K1	Kadın	35	12	2	İlkokul ve ortaokul	Müdür
K2	Erkek	46	22	2	İlkokul	Müdür
K3	Kadın	53	31	7	İlkokul	Müdür
K4	Erkek	46	23	2	İlkokul	Müdür
K5	Erkek	61	35	4	İlkokul	Müdür
K6	Erkek	44	21	3	Ortaokul	Müdür
K7	Erkek	42	20	3	Ortaokul	Müdür
K8	Erkek	41	20	8	Ortaokul	Müdür
K9	Erkek	59	37	3	İlkokul	Müdür
K10	Erkek	45	24	7	Ortaokul	Müdür
K11	Erkek	42	21	6	Anaokulu	Müdür
K12	Kadın	38	17	12	İlkokul	Müdür
K13	Erkek	42	20	16	Tüm kademeler	Müdür

Tablo 1’den görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 13 okul müdürünün 3’ü kadın, 10’u erkek, yaş aralıkları 35-61 arasında, mesleki kıdemleri 12-37 yıl arasında genellikle 20 yıla yakın, kendi okullarındaki görev süreleri 2-16 yıl aralığında, 8 ilkokul, 6 ortaokul, 2 anaokulu kademesinde görevli ve 12 müdür devlet okulunda tüm kademelerde görev yapan K13 kodlu 1 müdür özel okulda görev yapmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Literatürde okul kültürüne yönelik yapılan çalışmalardaki nitel ve nicel çalışmalar incelenerek çalışma grubuna yöneltilmek üzere “Okul Müdürlerinin Okul Kültürü Üzerindeki Rolüne Yönelik Görüşme Formu” başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu ve “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır.

## Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında toplanan verilerin doğru yorumlanabilmesi için öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süreleri ve görevli olduğu kademeye yönelik demografik bilgileri “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

## Okul Müdürlerinin Okul Kültürü Üzerindeki Rolüne Yönelik Görüşme Formu

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, müdürünün okul kültürü üzerindeki rolünü belirlemeyi amaçlayan toplam 7 sorudan oluşmaktadır. Sorular hazırlanırken, konunun derinleştirilmesini sağlamak amacıyla genelden özele doğru bir sistematikte yapılandırılmıştır.

1. Okul kültürü kavramına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Okul kültürünün oluşumunda rolü olan unsurlar nelerdir?
3. Okul kültürünün oluşumunda size göre öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi paydaşların rolü nedir?
4. Okul kültürünüzün güçlü ve zayıf yönlerini nasıl tanımlarsınız?
5. Okul müdürlerinin okul kültürünün gelişiminde rolleri nelerdir?
6. Okul müdürünün liderlik anlayışı ile okul kültürü arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Okul müdürlerinin okul kültürüne etkisi bağlamında belirtmek istediğiniz diğer unsurlar ve varsa önerileriniz nelerdir?

## Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme forumunun devlet okullarında görev yapmakta olan okul müdürleri ile yüz yüze sorularak uygulanması ile elde edilmiştir. Görüşme anında ses kaydı alınmış, ardından analiz amacıyla deşifre edilerek yazıya geçirilmiştir. Görüşmeler sırasında müdürlere hiçbir şekilde yönlendirme yapılmamıştır. Araştırmada kullanılan veriler, okul kültürü üzerinde okul

müdürlerinin rolüyle ilgili görüşlerini öğrenmek için hazırlanan görüşme formlarındaki açık uçlu soruların okul yöneticilerine yöneltilmesi ile elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Gönüllü olarak araştırmaya katılan okul müdürlerine araştırmanın konusu ve önemi ile ilgili temel bilgilendirme yapıldıktan sonra görüşme soruları iletilmiştir. Elde edilen veriler, yazıya dönüştürülerek betimsel analiz ile incelenmiştir. Her soruya ilişkin anahtar terimler ve frekansları belirlenerek, kategorize edilmiş ve bulgulara sunularak yorumlanmıştır. Betimsel analiz, araştırma kapsamında elde edilen verilerin belirli temalara göre özetlenerek yorumlandığı, görüşmelerden elde edilen çarpıcı örneklerin durumu yansıtmak amacıyla olduğu gibi aktırıldığı, bulguların neden sonuç ilişkileri ile yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### BULGULAR

#### Okul Kültürü Kavramına Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin “Okul kültürü kavramına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin okul kültürü kavramına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular.

Kategori	Kodlar	N
İlişkiler	K2, K3, K4, K6, K7, K9, K12	7
Davranışlar	K3, K4, K5, K6, K7, K11, K12	7
Kurallar ve Normlar	K4, K5, K6, K12, K13	5
Ortak Değerler	K1, K4, K6, K9	4
İşlevi, Sonuçları	K3, K7, K8, K10, K11	5
Eğitim Faaliyetleri	K2, K9	2
Gelenekler	K6	1

Tablo 2’de okul müdürlerinin okul kültürü kavramına yönelik görüşleri sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okul kültürü kavramına yönelik verdikleri cevaplar altı farklı kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler ve ifade edilme frekansları en yüksekte en düşüğe göre şöyle sıralanmaktadır; “ilişkiler” (n=7), “davranışlar” (n=7), “kurallar ve normlar” (n=5), “ortak değerler” (n=4), “işlev/sonuçlar” (n=4), “eğitim faaliyetleri” (n=2) ve gelenekler (n=1) olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin okul kültürünün tanımına yönelik görüşlerinin, en çok ilişkiler ve davranışlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okul müdürlerinin görüşleri olduğu gibi aşağıda verilmektedir. İfade edilen kelimeler öncelikle işaretlenerek ait olduğu genel bir kategoride değerlendirilmiştir. Aşağıda okul müdürlerinin okul kültürü kavramına ilişkin görüşlerini yansıtan alıntılara yer verilmiştir.

“Empati ve hoşgörü temelli olmalıdır.” (K1)

“Okul kültürü kavramı, okuldaki okul müdürü, öğretmen ve diğer çalışanların birlikte hareket edip okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ve kişisel ilişkilerinin en üst seviyede oluşması için olmazsa olmaz unsurlardan biri olduğu söylenebilir.” (K2)

“Karşılıklı davranış biçimleri kültürün temelini oluşturur. Okulda biz olmayı sağlayan ve bütün paydaşları içine alan bir bütündür. Okuldaki çeşitli kademelerdeki kişilerin stratejilerini belirleyen önemli bir unsurdur. Kültür okuldaki işleyiş sürecini şekillendiren soyut bir kavramdır...” (K3)

“Yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların katkılarıyla oluşan ve paylaşılan kurallar bütünüdür.” (K4)

“Ortak normlar oluşturarak bu normlara gönüllü uyum.” (K5)

“Okulun paydaşları ile paylaştığı gelenekler, duygular, değerler, anlayışlar ve davranışlar bütünü olarak değerlendirilebiliriz.” (K6)

“Okulda başarıyı arttıran en önemli dinamiklerden biridir.” (K10)

“Okulların kendilerine özgü yapıları ve gerek çevrenin gerek öğretmenlerin, öğrencilerin okulu algulama biçimleri ve okuldaki davranış biçimlerini belirleyen unsurların toplamıdır...” (K11)

“O okula has iletişim ve olaylara yaklaşım şekli. Olumlu hava, yazılı olmayan kurallar bütünü vb.” (K12)

“Yıllar içinde oluşmuş tecrübeye dayalı sözlü ve yazılı kurallardır.” (K13)



**Okul Kültürünün Oluşumunda Rolü Olan Unsurlara Yönelik Görüşlerden Elde Edilen Bulgular**

Okul müdürlerinin “Okul kültürünün oluşumda rolü olan unsurlara yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul müdürlerinin okul kültürünün oluşumda rol alan unsurlara yönelik görüşleri

Kategori	Anahtar ifadeler	Kodlar
Paydaşlar	Okul müdürleri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, çalışanlar, mezunlar, okul aile birliği, insan	K2, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K12, K13
Ortak Değerler	Empati, hoşgörü, saygı, güven, sevgi, paylaşma, başarı, aidiyet duygusu	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9
Okula yönelik güncel bilgiler	Okulun yaşı, amacı, hedefleri, özellikleri, bulunduğu çevre, sosyoekonomik yapı, kadro, planlama	K3, K6, K13
Tarihçe	Hikayeler, efsaneler, önemli olaylar, kurum arşivi, tecrübe	K11, K13
Diğer	Beslenme, kurallar, gelenek görenek, inanç, iş birlikli çalışmalar, iletişim,	K3, K4

Tablo 3’te sunulan bulgulara göre, okul müdürlerinin okul kültürünün oluşumda rol aldığını düşündüğü unsurlar kavramına yönelik verdikleri cevaplar beş farklı kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler ve ifade edilme frekansları en yüksekten en düşüğe göre şöyle sıralanmaktadır; “paydaşlar” (n=9), “ortak değerler” (n=8), “okula yönelik güncel bilgiler” (n=3), “tarihçe” (n=2), “diğer” (n=2) olarak belirlenmiştir. Okul müdürleri; “paydaşlar” kategorisinde “okul müdürleri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, çalışanlar, mezunlar, okul aile birliği, insan” ifadelerini; “ortak değerler” kategorisinde “empati, hoşgörü, saygı, güven, sevgi, paylaşma, başarı, aidiyet duygusu” ifadelerini; “okula yönelik güncel bilgiler” kategorisinde “okulun yaşı, amacı, hedefleri, özellikleri, bulunduğu çevre, sosyoekonomik yapı, kadro, planlama” ifadelerini; “tarihçe” kategorisinde “hikayeler, efsaneler, önemli olaylar, kurum arşivi, tecrübe” ifadeleri; “diğer” kategorisinde “beslenme, kurallar, gelenek görenek, inanç, iş birlikli çalışmalar, iletişim vs.” ifadelerini kullanmıştır.

Okul müdürlerinin görüşlerinin, okul kültürünü oluşturan unsurlardan en çok paydaşlar ve ikinci olarak ortak değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Okulun tarihçesi, bulunduğu yer, kurallar, gelenekler ve faaliyetler gibi diğer unsurlar ikinci planda kalmaktadır. Okul müdürlerinin okul kültürü unsurlarını daha çok paydaşlar üzerinden tanımladıkları söylenebilir. Okul müdürlerinin görüşlerini yansıtan söylem örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Okul kültürünün oluşumunda rolü olan unsurların başında okul müdürünün geldiğini düşünüyorum. Okul müdürü okul kültürünün lokomotifi olarak okul kültürünün değerlerini benimseyip anlaşılır bir şekilde ifade etmeli, yaşmalı ve sürdürülebilirliğine katkı sunmalıdır. Diğer unsurlar olarak öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çalışanlar olarak söyleyebiliriz.” (K2)

“Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin karşılıklı davranış biçimleri kültürün temelini oluşturur. Güvende hissetmek kültürün oluşturan en önemli unsurdur. Ayrıca öğrencilerin ve velilerin günlük yaşam biçimlerini belirleyen yöresel kültürleri de okul kültürünün oluşumunda etkili bir unsurdur. (Örneğin beslenme alışkanlıkları, gelenek görenekleri, inançları vb.) Yöneticinin bütün paydaşlara karşı tutumları, öğretmenlerin davranış biçimleri, velilerin eğitime ve eğitim kurumuna bakış açıları, öğrencilerin okula aidiyet duyguları kültür oluşumunda rol oynar.” (K3)

“Ortak değerler, kurallar, iş birliğine dayalı çalışmalar.” (K4)

“Okulun yaşı, okulun amacı ve hedefleri, okulun bulunduğu sosyoekonomik ve coğrafi çevre, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, kırsal ve kentsel alanlar, okulun tesisleri, okulda kullanılan teknoloji, okul ve sınıf büyüklüğü, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri, velilerin beklentileri ve benzerlerini sayabilirim.” (K6)

“İdareciler, öğretmenler, veliler, okul aile birlikleri, mezun öğrenciler, öğrenciler, eskiden okulda görev yapmış herkes.” (K8)

“Yönetimsel yaklaşımlar, öğretmenin entelektüel seviyesi, öğrencilerin hazır bulunuşluğu, velinin tutumu” (K10)

“Maddi ve manevi unsurlar diye iki guruba ayırabiliriz. Hikayeler, efsaneler, önemli olay ve kişiler vb.” (K11)

## Okul Kültürünün Oluşumunda Müdürler, Öğretmenler, Öğrenciler Ve Veliler Gibi Paydaşların Rolüne Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin “Okul kültürünün oluşumunda müdürler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi paydaşların rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevapların analizi Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul müdürlerinin okul kültürü oluşumunda paydaşların rolüne yönelik görüşleri

Kategori	Anahtar ifadeler	Kodlar
Genel görüş	Tüm paydaşlar etkilidir	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13
	Müdür en önemli role sahip	K2, K3, K5, K7, K9, K11
	İş birliği sağlanmalı	K2, K3, K4, K7, K10
	Aradaki iletişim önemli	K2, K9, K12, K13
	Herkes üzerine düşeni yapmalı, katkı vermeli	K2, K3, K9
	Var olan kültürü bilmeli ve uyum sağlamalıdır	K2, K3, K11
	Karşılıklı davranış kalıpları, tutum önemli	K3, K10
	Ortak kurallar bütünü oluşmalı	K4, K12
Müdür	Birleştirmeli, kültürel çeşitliliği korumalı, iletişimi ve işbirliğini sağlamalı, yön verir, harekete geçirir, kuralları uygular, gelenek görenekleri yaşatmalı ve güçlendirmeli,	K2, K3, K5, K7, K9, K11
Öğretmen	İletişimi güçlendirmeli, yenilikçi olmalı, sürekli gelişmeli, kendini adamalı, öğrenci odaklı olmalı, maddi çıkar beklememeli, kültüre uyumlu olmalı, müdüre uyum sağlamalı	K2, K3, K7, K9
Veliler	Öğrenciye yatırım yapmalı, yargılayıcı ve soğuk olmamalı	K2, K3, K9
Öğrenciler	Okulu korumalı, okulu sevmeli, ait hissetmeli, kültüre uyumlu olmalı, katkı sağlamalı	K2, K3, K9

Tablo 4’te okul müdürlerinin okul kültürünün oluşmasında paydaşların rolüne yönelik görüşleri sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okul kültürünün oluşumunda rol aldığını düşündüğü paydaşlara yönelik verdikleri cevaplar dört farklı kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler ve ifade edilme frekansları en yüksekte en düşüğe göre şöyle sıralanmaktadır; “genel görüşler” (n=13), “müdür” (n=6), “öğretmen” (n=4), “veli” (n=3), “öğrenci” (n=3) olarak belirlenmiştir. Okul müdürleri okul kültürüne etki eden paydaşları genellikle belirtmeden tüm paydaşların rolüne yönelik ortak bir görüş belirtmeyi tercih etmişlerdir. Paydaşları belirterek rollerini sayan okul müdürleri azınlıkta olduğundan her paydaşa yönelik belirtilen roller ortak bir kategoride gösterilmiştir. Okul müdürleri “genel görüşler” kategorisinde; “tüm paydaşlar etkilidir” (n=12), “müdür en önemli role sahip” (n=6), “iş birliği sağlanmalı” (n=5), “aradaki iletişim önemli” (n=4), “herkes üzerine düşeni yapmalı, katkı vermeli” (n=3), “var olan kültürü bilmeli ve uyum sağlamalıdır” (n=3), “karşılıklı davranış kalıpları, tutum önemli” (n=2), “ortak kurallar bütünü oluşmalı” (n=2) temalarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri “müdür” kategorisinde; “birleştirmeli, kültürel çeşitliliği korumalı, iletişimi ve işbirliğini sağlamalı, yön verir, harekete geçirir, kuralları uygular, gelenek görenekleri yaşatmalı ve güçlendirmeli”; “öğretmen” kategorisinde “iletişimi güçlendirmeli, yenilikçi olmalı, sürekli gelişmeli, kendini adamalı, öğrenci odaklı olmalı, maddi çıkar beklememeli, kültüre uyumlu olmalı, müdüre uyum sağlamalı” ifadelerini; “okula yönelik güncel bilgiler” kategorisinde “okulun yaşı, amacı, hedefleri, özellikleri, bulunduğu çevre, sosyoekonomik yapı, kadro, planlama” ifadelerini; “veli” kategorisinde “Öğrenciye yatırım yapmalı, yargılayıcı ve soğuk olmamalı” ifadelerini; “öğrenci” kategorisinde “Okulu korumalı, okulu sevmeli, ait hissetmeli, kültüre uyumlu olmalı, katkı sağlamalı” ifadelerini kullanmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerini yansıtan söylem örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Okul kültürünün oluşumunda en önemli rol okul yöneticisindedir. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli ile olan karşılıklı davranış biçimleri kültürün temelini oluşturur. Okul müdürünün adaleti bu anlamda çok önemlidir. Her konuda adaletli davranır ve şeffaf olursa paydaşların güvenini kazanır. Güvende hissetmek kültürün en önemli unsurudur. Öğretmenlerin eğitim süreci içindeki davranış biçimleri (yeniliklere açık olmak, öğrenci menfaatini her daim ön planda tutmak, yaptığı işin parasal karşılığını düşünmeden çalışmak, mesleki gelişimi göz ardı etmemek vb) kültür oluşumunu etkiler. Velilerin eğitime ve eğitim kurumlarına yaklaşım tarzları soğuk ve yargılayıcı ise kültür oluşumu olumsuz etkilenir. Eğitimin önemine inanan, zamanını ve maddi imkânlarını çocuklarının akademik ve sosyal alanda gelişmeleri için kullanan veliler kültürü olumlu etkiler. Öğrenciler kendilerini okula ait hissetmesi ile okula seyerek, isteyerek, büyük bir hevesle gelmesini sağlar. Okuldaki her etkinlik içinde yer almak istemesi, okul kurallarına uyması, okulu ve mal ve malzemeleri koruması da kültür oluşumunu etkiler. Sonuç olarak bütün paydaşların kendi alanları ile ilgili kültüre önemli etkileri vardır.” (K3)

“Bu paydaşlarla eşgüdüm içerisinde belirlenen amaçlar doğrultusunda, öğretimi gerçekleştirerek, bir kurallar bütünü oluşturmaktır.” (K4)

“Müdür oluşacak kültüre öğretmenlerle birlikte yön veren, ya da mevcut kültürü revize eden olmalıdır, ancak bunu başarabilmesi diğerlerinin hedeflere inanması gerekir. Bu bir süreç gerektirir. Bir şeyleri başarmaya başladıkça, daha sonra uygulayacağınız çalışmalara destek artar.” (K7)

“Herkes kendi sorumluluğunun farkında olmalı. Okul müdürü bütünü görmeli. Hem öğretmen hem öğrenci hem de velilerle iyi bir iletişim halinde olmalı. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli eğitimin ayrılmaz unsurlarıdır.” (K9)

“Okul kültürünün paydaşlar tarafından bilinmesi büyük yarar sağlar. Okulun kültürel havasını, okulun ve çevrenin kültürel kurallarını, geleneklerini yasadmak, güçlendirmek okul yöneticisinin temel görevidir.” (K11)

“Paydaşlar arasındaki olumlu iletişim ve etkileşimin okul kültürünü oluşturan temel unsurlar olduğunu düşünüyorum.” (K12)

### Okul Kültürünün Güçlü Ve Zayıf Yönlerine Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin “Okul kültürünüzün güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 5’te güçlü yönler, Tablo 6’da zayıf yönler olmak ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 5. Okul müdürlerinin okul kültürünün güçlü yönlerine ilişkin görüşleri.

Kategori	Anahtar ifadeler	Kodlar
Genel	İyi iletişim	K3, K5, K8, K12
	Birlik olmak	K3, K8, K9, K12
	İnsan odaklı, öğrenci odaklı	K1, K3, K4,
	İşbirliği yapmak	K3, K4
	Vizyon ve misyona uyumlu olmak	K3, K13
	Sahiplenme	K10, K12
	Çözüm odaklı	K12
	Ortak değerler, ortak hikâye	K2
	Yüksek motivasyon	K6
	Sürekli gelişime açık olmak	K3
	İlçede ilk açılan okul	K11
Paydaşlar	İşini seven öğretmenler	K7, K10, K12
	Müdürün adaleti ve güvenilirliği	K5
	Öğretmenlerin okuldaki uzun görev süresi	K11
	İyi öğrenciler	K12

Tablo 5’te okul müdürlerinin okul kültürlerinin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okullarındaki güçlü yönler “genel” ve “paydaşlar” olarak iki kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler ve ifade edilme frekansları en yüksekte en düşüğe göre şöyle sıralanmaktadır; “genel” (n=11) kategorisinde, “iyi iletişim” (n=4), “birlik olmak” (n=4), “insan odaklı, öğrenci odaklı” (n=3), “işbirliği yapmak” (n=2), “sahiplenme” (n=2), “vizyon ve misyona uyum” (n=2), “çözüm odaklı” (n=1), “ortak değerler, ortak hikâye” (n=1), “yüksek motivasyon” (n=1), “sürekli gelişime açık olmak” (n=1), “ilçede ilk açılan okul” (n=1) ve “paydaşlar” (n=5) kategorisinde, “işini seven öğretmenler” (n=3), “müdürün adaleti ve güvenilirliği” (n=1), “öğretmenlerin okuldaki uzun görev süresi” (n=1), “iyi öğrenciler” (n=1) olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Okul müdürlerinin okul kültürünün zayıf yönlerine ilişkin görüşleri.

Kategori	Anahtar ifadeler	Kodlar
Genel	Bencilik	K7, K9
	Gruplaşma	K1
	Zayıf eğitim öğretim etkinlikleri	K3
	Kurumsal yazışmalarda vakit kaybetmek	K3
	Teknolojik yetersizlik	K4
	Stres yönetimi	K5
	Maddi yetersizlikler	K7
	Müfredat	K7
	Okulun fiziksel yapısı	K10
	Yeniliğe kapalı	K13
	Ağır işleyiş ve kurallar	K13
Paydaşlar	Velilerin ilgisizliği	K2, K7, K8, K12
	Öğretmenlerin iletişim becerileri	K4, K6, K8
	Öğretmen eksikliği/yetersizliği	K7, K12
	Öğrencilerin hızlı değişimi	K11, K12

Tablo 6’da okul müdürlerinin okul kültürlerinin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okullarındaki zayıf yönler “genel” ve “paydaşlar” olarak iki kategoride

toplanmaktadır. Bu kategoriler ve ifade edilme frekansları en yüksekte en düşüğe göre şöyle sıralanmaktadır; “genel” (n=9) kategorisinde; "bencillik" (n=2), "gruplaşma" (n=1), "zayıf eğitim öğretim etkinlikleri" (n=1), "kurumsal yazışmalarda vakit kaybetmek" (n=1), "teknolojik yetersizlik" (n=1), "stres yönetimi" (n=1), "maddi yetersizlikler" (n=1), "okulların seçenek azlığı, müfredat" (n=1), "okulun fiziksel yapısı" (n=1), "yeniliğe kapalı" (n=1), "ağır işleyiş ve kurallar" (n=1) ve “paydaşlar” (n=7) kategorisinde; “velilerin ilgisizliği, vizyonsuzluğu, bakış açıları” (n=4), “öğretmenlerin iletişim becerileri” (n=3), “öğretmen eksikliği/yetersizliği” (n=2), “öğrencilerin hızlı değişimi” (n=2) olarak belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin okul kültürünün güçlü yanları olarak “genel” görüşlerde zayıf yönleri olarak “paydaşlara yönelik görüşler” kategorilerinde daha fazla görüş bildirdiği gözlenmektedir. Okul müdürlerinin görüşlerin, yansıtan söylem örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Okul kültürümüzün güçlü yönleri, paylaşılan ortak değerlerin olması, uzun yıllar birlikte çalışmaya dayalı ortak bir hikâyenin oluşması ve birbirleriyle iyi bir iletişim kurmaları olarak söyleyebiliriz. Zayıf yönleri ise velilerimizin eğitime ve çocuklarına karşı ilgisizlikleri ve düşük başarı beklentisi içinde olmaları söylenebilir.” (K2)

“Güçlü yönlerimiz; öğrenci menfaatinin ön planda olması, teknolojik gelişmelere açık olmak ve sürekli öğrenmek, mesleki gelişimi ihmal etmemek, okul vizyonu ve misyonunu gerçekleştirebilmek. Zayıf yönlerimiz; yazışmalar ve etkinlikler içinde boğulmaktan dolayı öğrencilerimiz ve eğitim öğretimin kalitesine istediğimiz kadar zaman ayıramamak.” (K3)

“Güçlü yönleri işbirliğine açık olunması, öğrenci merkezli olması, tüm çalışanların sorumluluk sahibi olması, okulu sahiplenme. Zayıf yönler; öğretmenlerin iletişim becerileri, teknolojik eksiklik.” (K4)

“Güçlü okul kültürü olan okullarda öğrencilerin öğrenmeye öğretmenlerin ise öğretmeye daha motive olduklarını düşünüyorum. Çalışanların daha samimi ve birlikte hareket etmekten zevk aldıkları görüşündeyim. Zayıf okul kültürüne sahip kurumlarda ise paydaşlar arası iletişim zayıf ve motivasyon düşüktür.” (K6)

“Aile gibi bir ortam. Herkes ne yapması gerektiğinin farkında. Herkes iletişime açık. Sorunlar biriktirmeden çözüme kavuşması. Hep ne yapabilirim diye düşünen bir öğretmen grubu. Davranış problemi olmayan ve farklılıkları kapsayan öğrenciler. Zayıf yönleri ise öğretmen ve öğrenci değişimin sık olması. Velilerin eğitime ve okula bakış açıları. Öğretmen sayısının azlığı.” (K12)

“Güçlü yönler; neyi ne zaman nasıl yapılacağına net olması, ekibe dahil olan üyenin adapte kolaylığı, zayıf yönler ise; yeniliğe kapalı olabilmesi, kurallar ağır olursa işleyiş zorluğu.” (K13)

### Okul Müdürlerinin Okul Kültürünün Gelişimindeki Rollerine Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin “Okul kültürünün gelişimindeki rollerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik cevapların analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul müdürlerinin okul kültürünün gelişimindeki rollerine yönelik görüşleri.

Kategori	Anahtar ifadeler	Kodlar
İlişkiler	Liderlik, öncülük	K2, K5, K6, K9, K12, K13
	İlişkileri güçlendirmeli	K2, K4, K11, K12, K13
	İletişimi güçlü olmalı	K2, K4, K9, K12
	İşbirliği sağlamalı	K3, K7, K11
	Birleştirmeli	K2, K5, K9
	Güven oluşturmali	K2, K3, K5
	Bireysel gelişime katkı sağlamak	K3, K7, K8
	Harekete geçirir yönlendirir	K7, K9, K12
	Motivasyonu artırır, özgüven sağlar, farkındalık yaratır	K2, K5
Görevler	Gelenek-görenekleri yaşatmalı ve güçlendirmeli	K8, K11, K12
	Olumlu kültür sağlamalı	K6, K7, K12
	Yönetim ve kurumsal işler	K4, K5, K10
	Kuralları uygulamalı	K4, K12
	Kurum hafızası	K11, K13
	Kültürel çeşitliliği korumalı	K2, K12
	Temsil ve otoriteyi tamamlama	K2, K5
Özellikler	Hoşgörülü, adil, güvenilir, şeffaf, eleştirel, özeleştirici yapabilmeli, gözlemci, farklı açılardan bakabilmeli, donanımlı, kendini geliştirmeli, güncellemeli, çözüm odaklı	K1, K2, K3, K4, K5, K9

Tablo 7’de görüldüğü üzere, elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okul kültürünün oluşumdaki rolüne yönelik verdikleri cevaplar üç farklı kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler ve ifade edilme frekansları en yüksekte en düşüğe göre şöyle sıralanmaktadır; “ilişkiler” (n=11), “görevler” (n=10), “özellikler” (n=6)

olarak belirlenmiştir. Okul müdürleri; “ilişkiler” (n=11), kategorisinde; "liderlik, öncülük" (n=6), "ilişkileri güçlendirmeli" (n=5), "iletişimi güçlü olmalı" (n=4), "işbirliği sağlamalı" (n=3), "birleştirmeli" (n=3), "güven oluşturmali" (n=3), "bireysel gelişime katkı sağlamak" (n=3), "harekete geçirir yönlendirir" (n=3), "motivasyonu artırır, özgüven sağlar, farkındalık yaratır" (n=2) ifadelerini “görevler” (n=10), kategorisinde; "gelenek görenekleri yaşatmalı ve güçlendirmeli" (n=3), "olumlu kültür sağlamalı" (n=3), "yönetim ve kurumsal işler" (n=3), "kuralları uygulamalı" (n=2), "kurum hafızası" (n=2), "kültürel çeşitliliği korumalı" (n=2), "temsil ve otoriteyi tamamlama" (n=2) ifadelerini, “özellikler” (n=10) kategorisinde “hoşgörülü, adil, güvenilir, şeffaf, eleştirel, özeleştirici yapabilmeli, gözlemci, farklı açılardan bakabilmeli, donanımlı, kendini geliştirmeli, güncellemeli, çözüm odaklı” ifadelerini kullanmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerini yansıtan söylem örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Okul müdürü gözlemleyen, farklı açıdan bakabilen, özeleştirici yapabilmeli olmalıdır.” (K1)

“Okul müdürünün okul kültürünün oluşması ve gelişmesinde rolü, öncelikle okulda farkındalık yaratmak, mensupların kendilerine özgüven duymalarını sağlamak ve motivasyonlarını artırmak vb. Ayrıca okul kültürünün, okul dışında da tanıtmak ve okul ile çevre ilişkini güçlendirmek olarak söyleyebiliriz.” (K2)

“Okul müdürünün adaleti bu anlamda çok önemlidir. Her konuda adaletli davranır ve şeffaf olursa paydaşların güvenini kazanır. Güvende hissetmek kültür oluşumunun en önemli unsurudur. Bundan başka öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunarak her daim desteklemesi de kültürün gelişimine olumlu katkı sunar.” (K3)

“İletişim becerilerinin gelişmiş olması, okul kültürünün oluşmasında çok öneme sahiptir, kendini güncellemesi, donanımlı olması, insani ilişkiler temelinde iş ve işlemleri yürütmesi, etkili ve doğru konuşma vb. Okul kültürünün gelişiminde çok etkilidir.” (K4)

“Müdür rolü, otoriteyi tamamlama yönünde etken rollerden biridir. Liderlik özellikleri de bu rollerdendir. Diğer bir rolü güvenilen insan, emniyetli idareci rolüdür. Herkesin sığınabileceği bir kapının okul müdürü olması gerekir.” (K5)

“Okulun zayıf yönlerini güçlendirerek/ çalışarak olumlu okul kültürü oluşumunda liderlik rolü bulunmaktadır.” (K6)

“Okul müdürü rutin işlerden, sıkıntılardan sıyrılarak bir olumlu işler yapmaya bir an önce başlamalı. Okulda oluşturulacak kültüre uygun olanakları sağlamalı.” (K7)

“Okul kültürünü zamanla şekillendirir, var olan gelenekleri, amaçları, törenleri okul başarısını sağlayacak şekilde plânlayarak iş birliği içinde okulun bütün paydaşları ile birlikte çalışır.” (K11)

“Kurum kültürüne yapacağı liderlik. Öğretmen öğrenci ve veli ile olan iletişimi. Kurum hafızası.” (K13)

### Okul Müdürünün Liderlik Anlayışı İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin “Okul müdürünün liderlik anlayışı ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar üzerinde yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul müdürlerinin liderlik anlayışı ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular.

Kategori	Anahtar ifadeler	Kodlar
Etki biçimi	Güçlü özellikleriyle kültürü etkiler.	K2, K3, K4, K6, K9, K13
	Olumlu okul kültürü oluşturarak	K2, K3, K4, K7, K11
	İyi lider arkasından sürükler, kültürü aktarır.	K2, K3, K4, K5
	Rol model olarak	K2, K5
	Katılımcı, yönetim	K8, K10
İlişki	Okulun formal ve informal yapısını etkiler	K4
	Doğrudan etkiler	K2, K5, K6, K7, K8, K13
	Doğrusal, pozitif etki eder	K1, K4, K6, K7, K11
	Birbirini destekler	K12

Tablo 8’de okul müdürlerinin liderlik anlayışı ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin liderlik anlayışı ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik verdikleri cevaplar iki farklı kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler “etki biçimi” (n=11) ve “ilişki” (n=9) olarak belirlenmiştir. Okul müdürleri; “etki biçimi” kategorisinde "Güçlü özellikleriyle kültürü etkiler." (n=6), "Olumlu okul kültürü oluşturarak." (n=5), "İyi lider arkasından sürükler, kültürü aktarır." (n=4), "Rol model olarak etkiler." (n=2), "Katılımcı, yönetim." (n=2), "Okulun formal ve informal yapısını etkiler." (n=1) ifadelerini; “ilişki” kategorisinde; "Doğrudan etkiler." (n=6), "Doğrusal, pozitif etki eder." (n=5), "Birbirini destekler." (n=1) ifadelerini kullanmıştır.

Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarıyla okul kültürü arasında genellikle müdürler doğrudan ve doğru orantılı bir ilişki olduğunu, okul müdürlerinin güçlü özellikleriyle, kültürü aktararak ve toplulukları peşinden sürükleyerek etkilediğini ifade etmektedir. Okul müdürlerinin görüşlerini yansıtan söylemlere örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Doğrusal bir ilişki vardır.” (K1)

“Okul müdürünün liderlik anlayışı ile okul kültürü arasında doğrudan bir ilişki olduğunu düşünüyorum. Okul müdürü dürüst olmalı, sözüne güvenilir olmalı, çalışma şartlarını iyileşmek için gayret göstermeli, iyi bir problem dinleyici ve çözüm odaklı olmalıdır. Söz konusu değerlere içinde barındıran bir okul müdürü liderlik vasıflarıyla okul kültürünün lokomotifi olur.” (K2)

“Olumlu bir kültür için okul müdürünün çok güçlü yönetim becerisine sahip olması gerekir. Müdür iyi bir lider ise arkasından sürükler. Böylece değerler, ilkeler, idealler okuldaki diğer paydaşlara aktarılabilir.” (K3)

“Başarılı bir liderlik ile okul kültürü arasında pozitif anlamda bir ilişki oluşur. İlkeli, kararlı ve öngörüsü yüksek müdürler bir okul kültürü oluşturabilirler. Öğretmenlerin okul kültürü algısını geliştirir ve yükseltirler.” (K4)

“Okulun etkinliği ile liderlik anlayışı arasında doğru orantı vardır. Okulun lideri olarak kabul edilen okul müdürünün liderlik anlayışı ya da davranışları okul kültürünü doğrudan etkiler.” (K6)

“Birebir bağlantılıdır. Katılımcı anlayışa sahip müdürler avantajlıdır.” (K8)

“Müdür iyi bir lider olduğu gibi, sezgileri güçlü, yapıcı, anlayışlı, çözüm odaklı olmalı.” (K9)

“Pozitif yönde bir ilişki vardır. Kültür, okullarda örgütsel bağlılığı ve öğrenci davranışlarındaki uyumu artırır. Aynı zamanda belirsizliği azaltarak çalışanlara yardımcı olur. Okul müdürü kurumunda pozitif bir kültürün oluşturması gerekir. Okul kültürü müdürün liderliğine göre şekillenir.” (K11)

“Direk ilişkisi vardır. Kurum kültürünü işletecek zamana uyduracak olan, sosyal ilişkilerde kullanacak olan lider müdürdür.” (K13)

### Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne Etkisi Bağlamında Belirtmek İstedığınız Diğer Unsurlar Ve Varsa Önerilere Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin “Okul kültürüne yönelik diğer görüşler ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplara yönelik analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine yönelik diğer görüşleri ve önerileri.

Kategori	Anahtar ifadeler	Kodlar
Genel öneriler	Olumlu kültür sağlamalı	K1, K2, K3, K6, K7, K12
	Okula uygun müdür seçilmeli	K7, K13
	Kültürü iyi bilmeli ve geliştirmeli.	K7, K11
	Liderlik eğitimleri verilmeli	K6
	Liyakata göre seçilmeli	K7
	Okul bütçeleri arttırılmalı	K7
	Az müdahale etmeli	K10
Müdürün özellikleri	Saygı ve sevgi	K1, K2, K3
	Lider, öncü	K5, K6, K12
	Kendini geliştiren okuma kültürü olan	K2, K4, K5
	Kendini ve çevreyi tanımalı	K5, K6
	Risk alabilen	K4, K5
	Empati ve hoşgörü	K1, K2,
	İyi niyet ve gayret	K1, K7
	Biz bilinci, birleştirici	K2, K12
	Demokratik, hümanist	K4
	Liyakat sahibi	K7
	Uyumlu olmalı	K7
	Motive etmeli	K5
Yaklaşım	Müdür ne ise okul odur	K9, K10, K12

Tablo 9’da okul müdürlerinin okul kültürüne etkisini yönelik diğer görüşleri ve önerileri sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okul kültürüne etkisi ve önerilerine yönelik verdikleri cevaplar üç farklı kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler ve ifade edilme frekansları en yüksekte en düşüğe göre şöyle sıralanmaktadır; “genel öneriler” (n=10), “müdürün özellikleri” (n=7), “yaklaşım” olarak belirlenmiştir. Okul müdürleri; “genel öneriler” kategorisinde “Olumlu kültür sağlamalı” (n=6), “Okula uygun müdür seçilmeli”

(n=2), "Kültürü iyi bilmeli ve geliştirmeli" (n=2), "Liderlik eğitimleri verilmeli" (n=1), "Liyakata göre seçilmeli" (n=1), "Okul bütçeleri arttırılmalı" (n=1), "Az müdahale etmeli" (n=1) ifadelerini; "müdürün özellikleri" kategorisinde "saygı ve sevgi" (n=3), "lider, öncü" (n=3), "kendini geliştiren okuma kültürü olan" (n=3), "kendini ve çevreyi tanımalı" (n=2), "risk alabilen" (n=2), "empati ve hoşgörü" (n=2), "iyi niyet ve gayret" (n=2), "biz bilinci, birleştirici" (n=2), "demokratik, hümanist" (n=1), "liyakat sahibi" (n=1), "uyumlu olmalı" (n=1), "motive etmeli" (n=1) ifadeleri; "yaklaşım" kategorisinde "Müdür ne ise okul odur" ifadelerini kullanmıştır.

Okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine yönelik öneriler temel olarak müdürlerin özellikleri teması altında ve müdürlerin kültüre daha fazla etki edebilmesine yönelik genel öneriler altında yoğunlaşmıştır. Ayrıca diğer görüşler altında okul müdürlerinin genel yaklaşımının okul müdürünün okul kültürünü doğrudan etkilediği anlamına gelen "Müdür ne ise okul odur." görüşü olmuştur. Genel olarak cevapların tamamına bakıldığında bu yaklaşımın, okul müdürlerinin kendini geliştirmesi, liderliği ve aktifliği derecesinde okul kültürüne olumlu etki edebildiğini içerdiği anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin görüşlerini yansıtan söylem örnekleri aşağıda sunulmuştur.

"İyi niyet ve saygı okul kültürünü olumlu yönde geliştirir." (K1)

"Kendini geliştirmek için çaba sarf eden, başkalarının fikirlerine önem veren, empati kurabilen, ben yaptım diye değil de biz yaptık yaklaşımında olan bir okul müdürünün okul kültürüne önemli katkılar sunacağı kanısındayım." (K2)

"Her şey sevmekle başlar. Yönetici okulunu, mesleğini, öğrencisini, velisini ve diğer paydaşları severse, okul kültürü olumlu yönde ilerleme kayıtlı eder. Dolayısı ile en önemli unsur sevgi..." (K3)

"Demokratik, hümanist, risk alabilen, okuma kültürü alt yapısı sağlam müdürler okul kültürünün oluşmasında çok etkili olabilirler." (K4)

"Müdür ne ise okul odur, fikrine katılıyorum. Müdür çatının en tepesi olup her şeyi görendir. Kısaca okul kültüründe müdür rolü çoktur." (K9)

"Okul kültürü müdürün liderliğine göre şekillenir. Okul müdürü görevi gereği okulda oluşturulan kültüre öncülük etme, kültürü yönetme ve desteklemekle sorumludur. Okul müdürü okulda başarılı olabilmek için öncelikle hâlihazırdaki kültürü bilmek ve yenilerini eklemek zorundadır." (K11)

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada nitel desenle tasarlanan ve okul müdürlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yöneltilen yedi sorunun içerik analizi yapılarak elde edilen sonuçlar, literatür karşılaştırmalarıyla yapılan tartışmalar ve araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan geliştirilen öneriler bu bölümde sunulmaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırma okul müdürlerinin okul kültürü üzerindeki etkilerini okul müdürlerinin görüşlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece okul müdürlerinin okul kültürünün ne olduğu ve okul kültürü oluştururken üzerlerine düşen görevlerle ilgili halihazırda olan bilgi ve farkındalık durumunun ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu amaçla devlet okullarında görev yapan 13 okul müdürüne görüşme formu ile okul kültürüne ve okul müdürlerinin okul kültürüne olan etkisine yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşme formundaki sorular genelden özele doğru, katılımcıların konuya ısınmasını ve detaylandırmasını sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Bu nedenle cevaplar da ilk sorudan son soruya doğru oluşan kategorilerin daha detaylı alt kategorilerini ortaya çıkarmaya yardımcı olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin okul kültürü kavramına yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar göre, okul müdürleri okul kültürü kavramını ilişkiler, davranışlar, kurallar ve normlar, ortak değerler, işlevi ve sonuçları, eğitim faaliyetleri, gelenek ve görenekler üzerinden tanımlamıştır. Okul müdürlerinin okul kültürünün tanımına yönelik görüşlerinin, en çok ilişkiler ve davranışlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Aslan ve diğerleri (2009), sosyal ilişkilerinin niteliği, kurumsal adalet, değişime açık olma, sevgi, saygı, güven, işbirliği ve ortak amaçlar gibi kavramlarla tanımlamıştır. Selimoğlu (2021), yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul kültürünü tanımlarken, inanç ve değerler, kurallar, davranışlar, birliktelik, söylemler, ortak fikir, gelenek ve görenekler olarak belirttiklerini ifade etmiştir. Aliyev (2020), çalışmasında da bu çalışmayla paralel bir biçimde okul kültürü kavramı altında "ilişkiler, eğitim faaliyetleri, davranışlar, gelenekler, etik kurallar" kategorilerini belirlemiştir. Ayrıca çalışmasında öğretmenlerin, okul kültürünün öğretmenlerde motivasyon,

bağlılık, sorumluluk geliştirdiği, kimlik kazandırdığı, ilişkileri geliştirdiğini belirttiklerini ifade etmiştir. Bu ifadeler, bu çalışmadaki okul müdürlerinin okul kültürünü tanımlarken “işlev/sonuç” kategorisine denk gelmektedir. Soyut bir kavram olan kültür, somut çıktılar ve işlevi üzerinden daha kolay tanımlanabildiği için öğretmenlerin ya da okul müdürlerinin tanımlamalarında sonuçlara veya işlevine başvurduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul kültürünü oluşturan unsurlar incelenmiştir. Okul müdürlerinin görüşlerinin, okul kültürünü oluşturan unsurlardan en çok paydaşlar ve ikinci olarak ortak değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Okulun tarihçesi, bulunduğu yer, kurallar, gelenekler ve faaliyetler gibi diğer unsurlar ikinci planda kalmaktadır. Okul müdürlerinin okul kültürü unsurlarını daha çok paydaşlar üzerinden tanımladıkları söylenebilir. Aslan ve diğerleri (2009), okul müdürlerinin okuldan mezun olan öğrencilerin, özellikle sonradan ünlü olduysa iletişimi sağlayarak okul kültürüne önemli düzeyde katkı verdiğini belirtmiştir. Erdoğan (2017), yaptığı araştırmanın sonucunda okul kültürünü oluşturan unsurların içinde en yoğun olarak sosyoekonomik faktörler, paydaşlar, iletişim, okul çevresi, okulun fiziki yapısı, yaşı, teknolojik yapısı, misyon vizyon, mevzuat, eğitim sistemi, sosyal aktiviteler şeklinde belirlenmiştir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin sağlıklı bir okul kültürünü oluşturmada çok kolay bir iş olmadığını, bunun ancak okulun tüm paydaşlarının katkılarıyla ve belli bir sürece bağlı olarak oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, okul kültürünün unsurlarını paydaşlar ve davranışlar üzerinden açıkladıkları için açıklayıcıdır. Aynı zamanda okul müdürleri bu çalışma kapsamında verdikleri ifadelerinde okul kültürünü oluşturmada zorluklarına ya da bir süreç olduğuna açıkça değinmemişlerdir.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul kültürüne paydaşların etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okul kültürünün oluşumunda rol aldığını düşündüğü paydaşlara yönelik verdikleri cevaplar genel görüşler, müdür, öğretmen, veli, öğrenci olarak belirlenmiştir. Okul müdürleri okul kültürüne etki eden paydaşları genellikle belirtmeden tüm paydaşların rolüne yönelik ortak bir görüş belirtmeyi tercih etmişlerdir. Paydaşları belirterek rollerini sayan okul müdürleri azınlıkta olduğundan her paydaşa yönelik belirtilen roller ortak bir kategoride gösterilmiştir. Aliyev (2020), paydaşlardan velilerin fazla müdahil olması, yöneticilerin çok sık değişmesinin okul kültürünü olumsuz etkilediğini belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise paydaşların okul kültürüne olan olumsuz katkılarından hiç söz edilmemiştir. Ayrıca okul kültürünün oluşturulmasında Çelik (2002) tarafından belirtildiği gibi okul kültürünün üzerinde etkisi bulunan Millî Eğitim Bakanlığının, eğitim sisteminin, toplumsal gündemin, televizyon, radyo ya da sosyal medya yayınlarının varlığından ya da etkisinden hiç söz edilmemiştir. Erdoğan (2017) daha kalabalık bir kitle ile yaptığı nitel çalışmada okul kültürü üzerine etkisi olan paydaşların en yüksekte başlayarak sırasıyla öğretmen, aile-veli, yöneticiler, öğrenciler, diğer çalışanlar, mevzuat ve eğitim sistemi biçiminde olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma kapsamında ise en yüksek katkı okul müdürlerinde görünmektedir.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul kültürünün güçlü ve zayıf yönleri incelenmiştir. Okul müdürlerinin okullarının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okul kültürlerindeki güçlü yönler iyi iletişim, birlik olmak, insan odaklı olmak, öğrenci odaklı olmak, işbirliği yapmak, sahiplenme, vizyon ve misyona uyum, çözüm odaklı olmak, ortak değerler, ortak hikayelerin olması, yüksek motivasyon, sürekli gelişime açık olmak, ilçede ilk açılan okul olmak, işini seven öğretmenlerin olması, müdürün adaleti ve güvenilirliği, öğretmenlerin okuldaki uzun görev süresi, iyi öğrencilerin varlığı olarak belirlenmiştir. Zayıf yönlerde ise bencillik, gruplaşma, zayıf eğitim öğretim etkinlikleri, kurumsal yazışmalarda vakit kaybetmek, teknolojik yetersizlik, stres yönetimi, maddi yetersizlikler, okulların seçenek azlığı, müfredat, okulun fiziksel yapısı, yeniliğe kapalı, ağır işleyiş ve kurallar, velilerin ilgisizliği, bakış açıları, öğretmenlerin iletişim becerileri, öğretmen eksikliği/yetersizliği, öğrencilerin hızlı değişimi olarak belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin güçlü yanlarda genel görüşlerde zayıf yönlerde ise paydaşlara yönelik görüşlerde daha fazla görüş bildirdiği gözlenmektedir. Selimoğlu (2021), bu çalışmayı destekleyecek şekilde öğretmenlere yönelttiği okulunuzun güçlü ve zayıf yönleri sorusuna güçlü kültür özelliklerinde benzer olarak güçlü yanlarda birlik, sevgi, kuvvetli iletişim olduğunu, zayıf yönlerde ise bencillik, iletişim zayıflığı ve yavaş işleyiş yer almaktadır. Aslan ve diğerleri (2009), yaptığı çalışmada öğretmen ve okul müdürlerinin okul kültüründeki güçlü yönleri okullarda statü ve teşvik törenlerinin düzenlenmesi, zayıf yönleri ise bütünleşmeyi sağlayabilecek tür daha geniş çaplı törenlerin fiziki mekânlar ya da maddi nedenlerle düzenlenememesi olarak belirtmiştir. Ayrıca okul dışından görevlendirme ile gelen öğretmenlerin okula uyum sorunları yaşadığını belirtmiştir. Aliyev (2020), okul kültürünün geliştirilmesine engel olan durumlar içinde fazla ders yükü, alt yapı sorunları, maddi sorunlar, velilerin fazla müdahil olması, yöneticilerin çok sık değişmesi belirtilmiştir. Kalkan (2020), çalışmasında okul müdürlerinin okul kültürünün özelliklerini ifade sıklığı sırasına göre birinci derecede işbirliği ve güvenin, ikinci sırada olumlu insan ilişkilerinin, ardından örgütsel bağlılık, yüksek motivasyon, verimlilik ve okul müdürünün özellikleri olduğunu belirtmişleridir.



Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul kültürünün geliştirilmesinde okul müdürlerinin rolleri incelenmiştir. Okul müdürlerinin okul kültürünün oluşumdaki rolüne yönelik elde edilen bulgulara göre, ilişkiler, görevler, özellikler olarak belirlenmiştir. Görevler kategorisinde; gelenek görenekleri yaşatmalı ve güçlendirmeli, olumlu kültür sağlamalı, yönetim ve kurumsal işler, kuralları uygulamalı, kurum hafızası, kültürel çeşitliliği korumalı, temsil ve otoriteyi tamamlamalı ifadeleri belirtilmiştir. Okul müdürünün özellikleri kategorisinde okul müdürlerinin duruşu ve davranışlarıyla rol model olarak okul kültürüne katkı sağladığı görüşü hakimdir. Okul müdürünün hoşgörülü, adil, güvenilir, şeffaf, eleştirel, özleştirici yapabilmeli, gözlemci, farklı açılardan bakabilmeli, donanımlı, kenedini geliştirmeli, güncellemeli, çözüm odaklı olmalı ifadeleri kullanılmıştır. Okul müdürlerinin liderlik davranışı altında öncelikli olarak ilişkileri düzenlemesi, ikinci olarak okula ilişkin görevleri yapması ve son olarak özellikleriyle rol model olması beklenmektedir. Kalkan (2020), yaptığı çalışmayla okul müdürlerinin liderlik davranışı altında en fazla öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayan, okulun misyon vizyonuna uygun olarak faaliyetlerde bulunmasını, paydaşlara saygılı, objektif, demokratik olmasının istendiği belirtilmiştir. Bu çalışmadakine benzer şekilde zorlayıcı müdahale edici tutumların okul kültürünü olumsuz etkilediği düşüncesinin ifade edildiği belirlenmiştir.

Okul müdürleri; ilişkiler teması altında liderlik, öncülük, ilişkileri güçlendirmeli, iletişimi güçlü olmalı, işbirliği sağlamalı, birleştirmeli, güven oluşturmaları, bireysel gelişime katkı sağlamalı, harekete geçirir, yönlendirir, motivasyonu artırır, özgüven sağlar, farkındalık yaratır gibi liderlik davranışlarını sıraladığını belirlemiştir. Okul müdürlerinin görüşlerinin, okul kültürünü oluşturmada okul müdürünün rolleri en çok ilişkiler ve ardından görevler kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ersoy (2017), yaptığı çalışmada okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürüne olan katkılarının büyük oranda olduğunu düşündüklerini, bir kısmının hedef ve amaçlarına ulaşabildiği sürece katkısının olduğunu düşündüğünü, bir kısmı iletişim sağlayarak, projeler üreterek katkı verdiğini, bir kısmı ise söylem ve eylemlerinin okul kültürünü doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Bazı öğretmen ve müdürler ise okul kültürüne hiçbir katkıları olmadığını belirtmiştir. Bu cevaplar okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul kültürüyle ilgili farklı algı ve yaklaşımlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışma kapsamında okul müdürlerinin büyük çoğunlukla okul kültürüne en büyük katkıyı sağladığı ve liderlik ettiği sürece katkısının daha da yükseldiğini belirttikleri görülmektedir.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürünün liderlik anlayışı ile okul kültürü arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarıyla okul kültürü arasında genellikle müdürler doğrudan ve doğru orantılı bir ilişki olduğunu, okul müdürlerinin güçlü özellikleriyle, kültürü aktararak ve toplulukları peşinden sürükleyerek etkilediğini ifade etmektedir. Aslan ve diğerleri (2009), kültürel aktarımın güven, sevgi-saygı, işbirliği ve paylaşılan ortak değerler, örgüt içi iletişim ve sosyalleşme olarak belirtmiştir. Bu değerler, okul müdürlerinin kültür aktarımını yapma gücünün yetkisi ve gücü dahilinde olduğunu desteklemektedir.

Okul müdürlerinin okul kültürünün geliştirilmesine yönelik önerileri incelenmiştir. Okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine yönelik öneriler temel olarak müdürlerin özellikleri teması altında ve müdürlerin kültüre daha fazla etki edebilmesine yönelik genel öneriler altında yoğunlaşmıştır. Ayrıca diğer görüşler altında okul müdürlerinin genel yaklaşımının okul müdürünün kapasitesinin okul kültürünü doğrudan etkilediği anlamına gelen "Müdür ne ise okul odur." görüşü olmuştur. Genel olarak cevapların tamamına bakıldığında bu yaklaşımın, okul müdürlerinin kendini geliştirmesi, liderliği ve aktifliği derecesinde okul kültürüne olumlu etki edebildiğini içerdiği anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin görüşleri aşağıda olduğu gibi sunulmuştur. Aliyev (2020), yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin okul kültürünü geliştirme konusunda önerileri içinde okul müdürlerinin sorumluluklarını yerine getirmesi, velilerle iletişim kurması, öğrencileri ve öğretmenleri motive etmesi, okul içinde ve dışında aktiviteler yapması temaları ortaya çıkmıştır.

## Öneriler

Eğitim yöneticilerine öneriler;

- ✓ Okul müdürlerinin okul kültürünü geliştirmesine yönelik daha fazla çalışma yapılarak farkındalıkları artırılabilir.
- ✓ Okul müdürlerinin okul kültürü oluşturma ve geliştirmesine yönelik ihtiyaçları ve önerileri sorularak sistematik bir yapılandırma ile sorunlara çözümler üretilebilir.
- ✓ Araştırmacıya öneriler;
- ✓ Konu, geniş bir örneklem üzerinde araştırılabilir.
- ✓ Aynı araştırma farklı okul kademelerinde ve farklı okul türlerinde uygulanabilir.
- ✓ Konu, aynı zamanda öğretmen, veli, öğrenci görüşleri alınarak araştırılabilir.

**KAYNAKÇA**

1. Akdoğan, A. (2014). “Türkiye'deki uluslararası bakalorya programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
2. Aliyev, B. (2020). “Okul kültürü üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerinin nitel bir analizi: Bakü örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
3. Arslan, H. Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 44: 449-472.
4. Aslan, M., Özer, N., ve A. Bakır, A. (2009). “Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma”. İlköğretim Online, 8(1): 268-281.
5. Ceylan, H. (2020). “Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: okul kültürü”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
6. Çelik, M. (2007). “Örgüt Kültürü ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Bir Uygulama”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
7. Çelik, M.E. (2019). “Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
8. Çelik, V. (2002). Okul kültürü ve yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
9. Çelikten, M. (2006). “Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün roller”. Eğitim ve Bilim, 31 (140): 56-61.
10. Erdoğan, H. (2017). “Okul kültürünün etkilendiği ve etkilediği faktörler. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12: 51-68.
11. Hofstede, G. (1980). Culture's Consequences, Sage Publication, California.
12. Irmak, O. (2017). “Anadolu lisesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının incelenmesi Malatya ili Battalgazi ilçesi örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
13. İpek, C. (1999). “Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen -öğrenci ilişkisi”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 5(3): 411-442.
14. Kalkan, Ü. (2020). “Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imaj ilişkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
15. Peterson, K. D., & Terrence, E. Deal (2009). The shaping school culture fieldbook. Second Edition. San, Josset-Bass, Francisco.
16. Selimoğlu (2021). “Okul öncesinde örgüt kültürü: bir karma yöntem araştırması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
17. Şahin, M. (2012). “Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlenmesi”, Milli Eğitim Dergisi, (194): 132-148.
18. Şahin, S. (2010). “Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi”, İlköğretim Online, 9(2): 561-575.
19. Yıldırım, H. ve Şimşek, M. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
New Turkish LiteratureVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2231-2241Arrival  
11 October 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66313Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.66313>How to Cite This  
ArticleErzen, M. ve Çoban,  
M. E. (2022).  
“Müştehir Karakaya  
Kaynakçasına Ek:  
Dergiler”, International  
Social Mentality and  
Researcher Thinkers  
Journal, (Issn:2630-  
631X) 8(65): 2231-  
2241Social Mentality And  
Researcher Thinkers is  
licensed under a  
Creative Commons  
Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.

## Müştehir Karakaya Kaynakçasına Ek: Dergiler

Addendum to Müştehir Karakaya Bibliography: Journals

Melih Erzen<sup>1</sup> Muhammed Eren Çoban<sup>2</sup> <sup>1</sup> Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara, Türkiye<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi., Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

### ÖZET

Modern Türk edebiyatının doğuşunda ve gelişiminde gazeteler kadar dergilerin de önemi büyüktür. Nitekim ilk dönemlerden itibaren süreli yayınlar, eserlerinin yayımlanması konusunda sanatçılara imkân tanımıştır. Üretilen edebî eserlerin okura ulaştırılması, edebî hareketlerin ve görüşlerin tartışmaya açılması bakımından âdeta bir okul vazifesi gören dergiler; 1980’li yıllardan sonra da önemini kaybetmeden varlığını sürdürür. Bu kuşak içerisinde yer alan ve İslâmî edebiyat çizgisini takip ederek eserler veren isimlerden biri de Müştehir Karakaya’dır. Karakaya, asıl kimliği olan şairliğinin yanı sıra hem dergicilik faaliyetlerinde bulunmuş hem de döneminde etkili olan birçok dergide eserlerini yayımlamıştır. Kimi zaman etrafında bir sanatkar topluluğu oluşturacak şekilde dergiyi etkili bir vasıtaya dönüştürmüş ve taşrada edebiyatın canlanmasına katkı sağlamıştır. Bu çalışmada Karakaya’nın bilhassa 1980’li ve 1990’lı yıllardaki üretken dergi yazarlığı dikkate alınarak ilgili metinlerin künyeleri paylaşılmış ve ilgili dergiler hakkında bilgiler verilmiştir. Sanatçının bu ürünlerinin tespit edilmesiyle hem dönemin edebiyat dergiciliği açısından bazı dikkatlere ulaşmak hem de doğrudan sanatçının yapıtına ilişkin incelemelere katkı sunmak hedeflenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda denebilir ki Karakaya, dergilerde yer alan eserleriyle yine şair tarafını ön plâna çıkarmıştır. Bu noktada belirleyici olan yalnızca şiir türündeki eserlerinin sayıca fazla oluşu değil, mensur eserlerinin de genellikle şairliğinden besleniyor oluşudur. Bir taraftan dergilere yazarken bir taraftan da dergiler yayımlayan Karakaya özelinde bir sonuca varmak istenirse dergi yazarlığının, sanatçının da mensup olduğu kuşak açısından, dönem boyunca mühim bir üretim sahası olarak kaldığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Edebiyat dergiciliği, Müştehir Karakaya, 1980 Sonrası Türk Şiiri, İslâmî edebiyat

### ABSTRACT

Magazines are as important as newspapers in the birth and development of modern Turkish literature. As a matter of fact, since the early periods, periodicals have given artists the opportunity to publish their works. Magazines, which serve as a school in terms of delivering the literary works produced to the readers and opening the literary movements and views to discussion; After the 1980s, it continues to exist without losing its importance. Müştehir Karakaya is one of the names in this generation who creates works by following the line of Islamic literature. In addition to his poetry, which is his main identity, Karakaya was both engaged in journalism activities and published his works in many magazines that were influential in his period. He sometimes transformed the magazine into an effective tool by forming a community of artists around him and contributed to the revival of literature in the provinces. In this study, considering Karakaya’s productive journal writing in the 1980s and 1990s, the tags of the relevant texts were shared and information about the related journals was given. By identifying these works of the artist, it is aimed to reach some attention in terms of literary journalism of the period and to contribute directly to the analysis of the artist’s work. In line with the information obtained, it can be said that Karakaya again brought his poetic side to the fore with his works in the magazines. At this point, the determining factor is not only the number of his works in the genre of poetry, but also the fact that his prose works are generally fed by his poetry. If one wants to come to a conclusion about Karakaya, who publishes magazines while writing for magazines on the one hand, it can be said that journal writing remained an important production area for the generation to which the artist belonged.

**Keywords:** Literary Journalism, Müştehir Karakaya, Turkish Poetry After 1980, Islamic Literature

## GİRİŞ

Yeni Türk edebiyatının doğuşunda gazetelerle birlikte mecmualar da âdeta bir hareket noktası, bir sanat ve edebiyat merkezi vazifesi üstlenmiştir. Mevcut edebiyat geleneğinin sosyal yaşamla ilişkisi noktasında itirazlar yönelten yenilikçi aydınlar, farklı bir anlayışla kaleme sarılırken gazeteleri ve mecmuaları okuma ulaşma yolunda en mühim vasıta olarak kullanmışlardır. “Dergiler çünkü, siyasal, kültürel, sanatsal, düşünsel ve toplumsal olguların değerlendirildiği, tartışıldığı ve yeniden oluşturulmaya çalışıldığı laboratuvarlardır.” (Oktay, 2001: 172). Tanzimat devrinin etkili aydınları olan Şinasi, Münif Paşa, Namık Kemal, Ziya Paşa, Ali Suavi, Ebuzziya Tevfik, Şemseddin Sami, Ahmed Midhat gibi isimlerin hep gazetecilik kökenli oluşu dikkate değer bir durumdur. Dil ıslahı ve düşünce zenginliği açısından son derece etkili bir rol üstlenen (Tanpınar, 1988: 249-251) gazete ile güçlü ve hızlı bir değişimin sinyalleri verilirken bir sonraki kapı, edebî muhteva noktasında daha mühim içerikler sunacak olan dergilere açılır. Bu çerçevede denebilir ki “Batı ile olan ilişkiler arttıkça mecmua ve gazeteler yavaş yavaş birbirinden ayrılır; gündelik siyaseti gazeteler takip eder, edebî fennî bilgiler mecmualar tarafından halka sunulur.” (Şen, 2009: 383). 1800’lerin ikinci yarısından itibaren sahneye çıkan *Mecmua-i Fünûn*, *Hadîka*, *Hazîne-i Evrâk*, *Malûmat*, *Hazîne-i Fünûn*, *Mekteb*, *Servet-i Fünûn*, *Şehbâl*, *Genç Kalemler*, *Yeni Mecmua*, *Büyük Mecmua* gibi dergiler Cumhuriyet devrine gelinceye kadar iz bırakan bazı yayınlar olarak dikkat çekmektedir.

Yenileşme dönemi itibarıyla gazete ve dergi gibi süreli yayınlarda birtakım havadislerle yer verilmeye kalınmamış, şair ve yazarlar sanatsal metinlerini de burada değerlendirmişlerdir. Hatta bu vesileyle, roman gibi yeni edebî türler çerçevesinde, edebiyatımızda bir tefrika yayın anlayışı da yerleşmiş, uzunca bir dönem etkinliğini sürdürmüştür. Benzer şekilde Batılı hikâye (devrin adlandırılmasıyla “küçük hikâye”) türü de aynı şekilde dergilerde gelişim imkânı bulmuştur. Şiir ise edebiyatımızın neredeyse en köklü edebî türü olarak dergilerde daima ciddi bir yer işgal etmiştir. Hatta denebilir ki edebî polemikler ve yenileşme yolundaki sancılar da en çok şiir türü üzerinden gözlemlenir. Bu tartışmalar, edebiyata ilişkin sorunların ve meselelerin etraflıca ele alınmasına imkân tanırken âdeta yeni bir tür olarak tenkid (eleştiri) yazıları da görülmeye başlanır. Böylece denebilir ki edebiyat dergileri, yenileşme yolundaki aşamaların gözlemlenebileceği gerçek ve çoğulcu bir faaliyet alanına dönüşmüştür. Söz konusu dergilerin etkili sanatçıların yanı sıra edebiyata hevesli gençlerin teşebbüslerine de açık olması ayrıca önemlidir. Nitekim sonraki yılların önemli isimleri, sanattaki ilk adımlarını çoğu kez dergilerdeki ürünleriyle atmışlardır. Dergicilik gayretlerinin başladığı Tanzimat yıllarından 21. yüzyıla dek birçok önemli edebiyat sanatçısının serüveni tam da bu şekilde, dergilerde yayımlanan metinlerle başlar.

Cumhuriyet devri Türk edebiyatında dergilerin etkinliğini aynı şekilde devam ettirdiği görülür. Bilhassa şiir türünün dergilerdeki ağırlığı bakımından rağbet gören hemen her dergi mühim roller üstlenir. Yine denebilir ki “Türk aydınının, sanatçısının zaman içindeki tutumunu yansıtmaya bakımdan dergiler, eşsiz birer belge niteliğindedirler.” (Günyol, 1986: 23). *Dergâh, Meş’ale, Hayat, Ümid, Ülkü, Çınaraltı, Ağaç, İnsan, Resimli Ay, Varlık, Yücel, Büyük Doğu* gibi dergiler erken Cumhuriyet devrinde dikkat çekerken *Hisar, Yeni Ufuklar, Dost, Kaynak, Yeditepe, Mavi, A, Yenilik, Diriliş, Papirüs* gibi dergiler 1950 sonrası önemli yayınları arasında ilk akla gelenlerdir. Edebiyat dergilerinin sayısı ve çeşitliliği 1980 sonrasında da yükselişini sürdürür. Bunlar arasında İslâmî edebiyat anlayışına uygun neşriyat yapan dergiler de ciddi bir yer tutmaktadır. Esasen *Büyük Doğu, Diriliş, Maveria* gibi dergilerle başlayan çizgi 1990’lı yıllarda sayıca artan dergilerle devam eder.

Şiire ilgi duyan, şiir yazan ve bu çetin yolculukta yol almaya çalışan her adayın en önemli uğrak yerlerinden biri, kuşkusuz edebî dergilerdir. Bilhassa şiir türüne ilişkin metinlere ağırlık veren ve kimi zaman “şairler mezarlığı” (Doğan, 2008: 8) olarak da adlandırılan şiir dergileri, esasen şair yetiştiren ve şiiri yeşerten birer okul vazifesi görürler. Ancak günümüzde bu sanat ve eğitim yuvasını sanal girdaplar kuşatmıştır. Elbette ki okul vazifesi gören birçok dergi mevcuttur ancak günümüzde şiirle ve sanatla ilgisi olmayan kişilerin sanal dergiler kurduklarını, buradaki şiirlerin herhangi bir kritere tabii tutulmadan yayımlandığı görülmektedir. Oysa gerçek dergi faaliyetlerinde şiire değer verilmesi, kuşatıcı bir birikim üzerine temellenen eserler kaleme alınması, dergicilik gayretinin maddî beklentilerden öte bir gönül ve ruh işi hâlinde yürütülmesi beklenir.

Son dönem Türk edebiyatı ve dergiciliğinin dikkat çekici isimlerinden Müştehir Karakaya da dergicilik geleneği içerisinde yetişen şairlerden biridir. Karakaya, dergilerde sadece ilk şiirlerini yayımlamakla yetinmeyen, kuruculukta yöneticiliğe ve yazarlığa varıncaya kadar bu okulun müdavimlerinden olan, şiir dışında edebiyatın birçok alanında yazılar kaleme alan, Babiâli’de başladığı dergi serüvenine Van’da da devam eden, sadece kendine değil birçok sanatçı adayına da yol açan, şair adaylarının yetişmesine vesile olan bir şairdir. “Türkiye’de dergicilik bir heves ama zamanın çarkları kimi öğüttüğü kimi kalburüstü bıraktığı, on yıl, yirmi yıl sonra gösterecektir. Tıpkı yirmi yıl, otuz yıl öncesinde bizim dönemimizde olduğu gibi. Yüz yazandan ancak beşi kaldı. Bu beşten ikisini de merhum sayalım, üçü kaldı elimizde. Önemli olan da bu değil mi, kültürün yaygınlaşması ve yazmanın büyümesi... Dergiler buna hizmet ediyorlar diye düşünüyorum...” (Karakaya, 2020) sözleriyle dergiciliğin işlevi, tarihsel yönü ve kuşatıcılığı ile ilgili düşüncelerini ortaya koyan Karakaya, günümüzde de dergicilik faaliyetlerini devam ettiren bir kültür insanıdır. Ancak neredeyse her şairde ve dergi müdaviminde olduğu gibi Karakaya’nın da dergi serüvenine ait kapsamlı bir literatüre ulaşmak mümkün olmamaktadır.

### EDEBİYAT DERGİLERİNDE ÂŞİNÂ BİR İMZA: MÜŞTEHİR KARAKAYA

1980 sonrası Türk şiirine ve edebiyat dergiciliğine ilgi duyan kimseler için bilindik ve dikkat çekici isimlerden biri olan Müştehir Karakaya (1962-), İstanbul’da *Maveria* dergisinde başladığı sanat adamı ve yayıncılık serüvenini birçok dergiyle sürdürmüştür. Bunlar arasında kurucu kadrosu içerisinde yer aldığı dergiler kadar dışarıdan katkıda bulunduğu; şiir ve yazılarını yayımladığı dergiler de yer almaktadır. Nitekim Karakaya’nın günümüze dek yer aldığı dergilerin sayısı ve çeşitliliği aşağıda da görüleceği üzere oldukça zengin bir birikim oluşturmaktadır. Şairliğin yanı sıra bir dergici olarak Karakaya’nın taşrada edebiyatın sesini güçlü bir şekilde duyurmak konusunda da önemli katkılar sunduğunu kabul etmek gerekir.

Sanat yaşamında neredeyse şairlik kadar mühim yer tutan dergicilik serüveni ile 1980 sonrası Türk edebiyatında iz bırakmış bir edebiyat adamı olan Müştehir Karakaya’nın dergi literatürüne ilişkin toplu bir bibliyografya mevcut değildir. Bu çalışmanın amacı da Karakaya’nın ilgili çalışmalarını tespit ederek söz

konusu eksikliği gidermek olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede Karakaya'nın bugüne dek gözüktüğü, katkıda bulunduğu dergilerde neşredilmiş yayınlar ele alınarak ilgili metinlerin künyeleri sunulacaktır.

### **Mavera (1976-1990)**

“Aylık edebiyat dergisi” jeneriğiyle çıkan *Mavera*, 1976 yılında Ankara’da yayımlanır. Derginin kurucuları; Rasim Özdenören, Cahit Zarifoğlu, Erdem Beyazıt, Akif İnan, Nazif Gündoğan, Bahri Zengin ve Hasan Seyitoğlu’dur. Sahibi ise Erdem Beyazıt, Bahri Zengin’dir. *Mavera*, 1976 ile 1990 yılları arasında toplam 164 sayı çıkmıştır (Sürgit, 2014: iii, 44, 78). Bu önemli dergi aynı zamanda M. Karakaya’nın yer aldığı ilk oluşumdur. Karakaya’nın *Mavera* serüveni, Mürsel Sönmez’in yazı işleri müdürlüğü teklifiyle başlar ve Karakaya burada 1987 ve 1988 yılları arasında kısa süreli olarak yazı işleri müdürlüğü yapar (Çoban, 2020: 13). Onun dergiye katkısı ile ilgili olarak Mürsel Sönmez şöyle der: “Kimseye haksızlık etmeyeyim ama *Mavera* dergisinin son hasbî ve fahrî yazı işleri müdürü. Şiirler, hikâyeler, denemeler yazıyor. Bekâr evine gelen şair yazar taifesini himaye edip yol gösteriyor.” (Sönmez, 2022: 148). Karakaya’nın dergide yer alan eserleri ise şunlardır:

- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1988). “Kareler”, *Mavera*, 12 (137) 57.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Haziran 1988). “Bir Ölüm Aranıyor” *Mavera*, 12 (139) 29.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Temmuz 1988). “Mutluluğun Uçları”, *Mavera*, 12 (139) 21.
- ✓ [Makale] Karakaya, Müştehir (Temmuz 1988). “Şiirin Güncelliği ve Estetik Yapısı”, *Mavera*, 12 (141) 28.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ekim 1988). “Sabah Şebnemleri” *Mavera*, 12 (142) 28.
- ✓ [Makale] Karakaya, Müştehir (Ekim 1988). “Şiirde Üslup Arayışı ve Gerçeklik”, *Mavera*, 12 (142) 57.
- ✓ [Röportaj] Karakaya, Müştehir (Kasım 1988). “Ulvi Alacapantan’la Tiyatro Üstüne Kırk Beş Dakika” *Mavera*, 12 (143) 51.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Aralık 1988). “Oralarda Bir Yerde Yüreğimi Bırakıp Gelmişim” *Mavera*, 12 (144) 52.
- ✓ [Makale] Karakaya, Müştehir (Ocak 1989). “Gel Beraber Ağlayalım Olur mu?”, *Mavera*, 13 (145) 24.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ocak 1989). “Kervan Göçtü Bu Diyardan” *Mavera*, 13 (145) 30.
- ✓ [Makale] Karakaya, Müştehir (Şubat 1989). “Benim Ülkem Neresi?”, *Mavera*, 13 (146) 26.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Şubat 1989). “Dere” *Mavera*, 13 (146) 36.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Mart 1989). “Çölemerik Yaylasında” *Mavera*, 13 (147) 28.
- ✓ [Makale] Karakaya, Müştehir (Mart 1989). “Ne Yapmalıyım?”, *Mavera*, 13 (147) 36.

### **Girişim (1985-1990)**

1985 ile 1990 yılları arasında Arif Kingir sahipliğinde ve Mehmet Metiner’in yönetiminde aylık haber, yorum ve kültür dergisi olarak çıkartılmıştır. Dergi, son dönemlerinde Hüseyin Okçu’ya devredilmiştir. *Girişim* dergisi, toplam 60 sayı çıkartılmıştır. Basım yeri Konya olan dergide iç ve dış ülke meseleleri, İslam ülkeleri hakkında çeşitli yazılar kaleme alınmıştır. Müştehir Karakaya da dergiye deneme tarzında kaleme aldığı bir eserini göndermiştir:

- ✓ [Deneme] Karakaya, Müştehir (Kasım 1987). “Zihniyet Meselesi” *Girişim*, (26) 51.

### **İkinci Yazıları (1989-1993)**

Toplam 131 sayı çıkan dergi, *Andırın Postası* gazetesinin sanat-edebiyat eki olarak haftalık yayımlanmıştır. Kahramanmaraş’ın Andırın ilçesinde çıkartılan derginin yayın yönetmenliğini H. İsmail Yâsin (Kamil Aydoğan) ve Nedim Ali üstlenir. Büyükşehirlerde yaşayan, birçok yazarın ilgisini çeken dergiye Müştehir Karakaya da şiir ve yazılarını göndermiştir:

- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (1992). “Sarmaşık Çiçekleri”, *İkinci Yazıları*, (117) 6
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ocak 1990). “Bana Bir Rodrigo Çal”, *İkinci Yazıları*, (89) 2.
- ✓ [Yazı] Karakaya, Müştehir (Şubat 1990). “Daha Nice Uğrak Berzahlarımız Var” *İkinci Yazıları*, (90) 3.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Temmuz 1990). “Özel Şiir”, *İkinci Yazıları*, (95) 3.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Eylül 1990). “Hain Tuzaktır Gece” *İkinci Yazıları*, (97) 1.

- ✓ [Deneme] Karakaya, Müştehir (Kasım 1990). “Ellerden Başlamak Önce”, İkinci Yazıları, (99) 4.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Aralık 1990). “Palto”, İkinci Yazıları, (100) 5.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Mart 1991). “Ayakkabı” İkinci Yazıları, (103) 3.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Haziran 1991). “Seni Sevmeğe Vardım” İkinci Yazıları, (106) 4.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Temmuz 1991). “Bir Bahar Susarken”, İkinci Yazıları, (107) 3,
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Mart 1992). “Ölümün Sevda Sesidir”, İkinci Yazıları, (115) 4.

### Şehadet (1985-1989)

Derginin ilk adı, *Evrensel İslami Siyaset ve Kültür Dergisi*'dir. Dergi üçüncü sayıdan itibaren *Şehadet* ismini almıştır. Toplam 19 sayı çıkan derginin yayımlandığı yer Ankara'dır. Halim Kurt sahibi, Nureddin Şirin ise yayın yönetmenidir. Müştehir Karakaya, bu dergiye tek bir eserle gözükür:

- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ocak 1989). “Hacc” Şehadet, 2 (11-12) 38.

### Kitap Dergisi (1986-1997)

Aylık dergi şeklinde yayımlanan *Kitap Dergisi* toplam 98 sayı çıkartılmıştır. Basım yeri İstanbul'dur. Sahibi ve başyazarı Alican Kerimoğlu'dur. Müştehir Karakaya kaleme aldığı çeşitli türlerdeki eserlerini bu dergide yayımlamıştır:

- ✓ [Tanıtım] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1989). “Bunca Tuğyan Bunca Issızlık” Kitap Dergisi, 2 (27) 39.
- ✓ [Tanıtım] Karakaya, Müştehir, (Kasım 1989). “Sessiz Konuşan Çizgiler”, Kitap Dergisi, 2 (33) 62.

### İslami Edebiyat (1988-2015)

Mevsimlik olarak yayımlanan dergi, üç ayda bir edebî, ilmî ve fikri mecmua konularını ele alır. Dergi; konu itibariyle sanat ve siyaset, mücahitlik, M. Akif Ersoy-*Safahat* gibi konulara yoğun bir şekilde yer vermiştir. Prof. Dr. Osman Öztürk sahipliğinde 65 sayı yayımlanmıştır. Ahmet Engin'in yayın yönetmenliğini üstlendiği derginin basım yeri İstanbul'dur. Müştehir Karakaya, dergiye çeşitli türlerde kaleme aldığı eserlerini göndermiştir:

- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Temmuz-Ağustos- Eylül 1991). “Dilenci”, İslami Edebiyat, 3 (13) 48.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Ekim-Kasım-Aralık 1991). “Tren Gider Kara Kara”, İslami Edebiyat, 3 (14) 45.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Ocak-Mart 1992). “Nişan”, İslami Edebiyat, 3 (15) 45.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir ( 1992). “Nişan”, İslami Edebiyat, 3 (15) 45.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Ocak-Mart 1992). “Anlamlı Bir Diyalog”, İslami Edebiyat, 3 (15) 45.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Nisan-Haziran 1992). “Bir Bekleyişin Hikâyesi”, 3 (16) 47.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ekim-Aralık 1992). “Bahar Yok Artık Kapımızda”, İslami Edebiyat, 3 (15) 45.

### Dava (1989-2002)

M. Karakaya'nın kurucuları arasında olduğu ikinci dergidir. Derginin yayın yönetmenliği ve yazı işleri müdürlüğü görevini de kendisi üstlenir. Derginin basım yeri Çağaloğlu/İstanbul'dur. Başlangıçta aylık olarak çıkan dergi 58-59. sayıdan itibaren iki ayda bir çıkartılmaya başlamıştır. Derginin sahibi Enver Beçene ve Mehmet Kaynun'dur. Müştehir Karakaya, 1989-1990 yılları arasında dergide yer almıştır. Dergi toplam 95 sayı yayımlanmıştır.

- ✓ [Biyografi] Karakaya, Müştehir (1989). “Biyografi”, Dava, (3) 30.
- ✓ [Biyografi] Karakaya, Müştehir (Ağustos-Eylül 1989). “Şeyh Mazhar Efendi (Rh.a)” (3) 30.
- ✓ [Sohbet] Karakaya, Müştehir (Haziran-Temmuz 1990). “DP. Muş Mv. Giyaseddin Emre ile Ayaküstü Bir Hasbihal- Şeyh Said (Rh. a) Üzerine” Dava, (8) 22.

### Olaylara Objektif (1989-1990)

On dokuz sayı çıkartılan derginin basım yeri İstanbul'dur. Sahibi İlyas İdris ve Turhan Erdoğan'dır. Müştehir Karakaya, bu dergide de bir yazıyla gözükür:

✓ [Yorum] Karakaya, Müştehir (Mart 1990). “Duyunca Düşününce”, Olaylara Objektif, (18) 58.

### Kayıtlar (1989-1995)

Edebiyat, düşünce ve kültür konularını ele alan, toplam kırk dört sayı çıkartılan derginin basım yeri İstanbul ve Ankara'dır. Derginin sahipleri: H. Yaşar Eren, Y. Ziya Cömert ve A. Gündeşli'dir.

✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Eylül 1991). “İhanetin Şarkısı”, Kayıtlar, (11) 12.

### Mektup (1985-2010)

“Kadınların kaleminden kadın-erkek herkes için.” sloganıyla Emine Şenlikoğlu'nun genel yayın yönetmenliğinde Konya ve İstanbul'da 247 sayı yayımlanmıştır. Derginin sahibi Recep Özkan'dır. Aylık olarak yayımlanan dergi 2010 yılından sonra üç ayda bir çıkartılmıştır. Müştehir Karakaya, burada bir şiirini yayımlamıştır:

✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Mart 1990). “Halepçe'ye Yaz Geldi Dediler”, Mektup, (62) 5.

### İmza (1989-1994)

Kültür-Aktüalite dergisi olarak yayımlanan dergi 58 sayı yayımlanmıştır. Derginin basım yeri İstanbul'dur. Sahibi ve başyazarı Fikret Özdemir'dir. Müştehir Karakaya, bir sohbet yazısıyla dergiye katkıda bulunmuştur:

✓ [Sohbet] Karakaya, Müştehir (1991). “Şiir Para Etmeyince, Piyasası da Olmaz” İmza, (24-25) 44.

### Özülke (1992-1994)

Hüseyin Akın'ın sahipliğinde ve Bülent İhsan Karakaş'ın editörlüğünde yedi sayı yayımlanmıştır. Derginin basım yeri İstanbul'dur. Dergi, Osmanlı ile Cumhuriyet dönemleri arasındaki yazım türlerini konu edinir. Müştehir Karakaya, dergiye kaleme aldığı bir eserini göndermiştir:

✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ocak-Şubat 1992). “Zaman Gergefinde Kitabeler”, Özülke, (2) 7.

### Kardelen (1990-1993)

Sanat ve edebiyat dergisidir. Sahibi ve aynı zamanda genel yayın yönetmeni Müştehir Karakaya'dır. Dergi üç ciltten oluşur. Toplam 36 sayı yayımlanan derginin basım yeri Cağaloğlu/İstanbul'dur.

Kardelen çiçeği, kışın zorlu şartlarında çıkmasından dolayı fedakârlık ve sabır gibi özel anlamları vardır. Karakaya'nın, İstanbul'da yaşadığı ve her defasında dile getirdiği zorluklar bakımından dergiye bu ismi vermiştir. Bu dergi, Karakaya'nın beraber hareket ettiği arkadaşları kadar daha genç bir edebiyat nesli üzerindeki olumlu tesirlerinin de vasıtası olması bakımından dikkate değerdir. “Müştehir Ağabey, Kardelen dergisinde birçok genç arkadaşla akran gibi ilgilendi. Bize cesaret ve dirayet verdi. En zor zamanlarında bile yüzünden tebessüm eksik olmadı.” (Tenekeci, 2022: 140) sözleri, bu ilgi ve katkının yansımalarından biri olarak görülebilir.

Karakaya'nın *Kardelen*'de yayımladığı eserleri:

✓ [Yazı] Karakaya, Müştehir (Şubat 1990). “Sevgisiz Hayat Olmaz”, Kardelen, (1) 2.

✓ [Öykü] Karakaya, Müştehir (Şubat 1990). “Samanyolu”, Kardelen, (1) 7.

✓ [Deneme] Karakaya, Müştehir (Şubat 1990). “Savaşın Şairleri”, Kardelen, (2) 2.

✓ [Deneme] Karakaya, Müştehir (Şubat 1990). “Bir Tadımlık Hasret”, Kardelen, (2) 7.

✓ [Öykü] Karakaya, Müştehir (Şubat 1990). “Ölesiye”, Kardelen, (13) 5.

✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Nisan 1990). “Aşk Bir Nöber Kudurmaktır”, Kardelen, (3) 9.

✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Nisan 1992). “Topal” Kardelen, (15) 3.

✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Nisan 1992). “Şehrin Öteki Adı”, Kardelen, (15) 17.

✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1992). “Burada Deniz Vurgun”, Kardelen, (16) 7.

✓ [Deneme] Karakaya, Müştehir (Nisan 1990). “Onun Diliyle Söyle”, Kardelen, (2) 7.

✓ [Öykü] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1990). “Önce Ruhlar Ölecek”, Kardelen, (4) 11.

✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Haziran 1990). “Ay Uzanır Balkondan”, Kardelen, (5) 7.

✓ [Öykü] Karakaya, Müştehir (Haziran 1990). “Gazap Düşü”, Kardelen, (5) 1.

- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Temmuz 1990). “Sokaklarımın Adı Var”, Kardelen, (6) 3.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ağustos 1990). “Benim Kapım Irmaklara Açılır”, Kardelen, (7) 11.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Eylül 1990). “Seninle”, Kardelen, (8) 5.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Ekim 1990). “Ayşegül’ün Saçlarına Güz Sarısı Düşmüş”, Kardelen, (9) 3.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Kasım 1990). “Çocuk Umud”, Kardelen, (10) 1.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Kasım 1990). “Muş Ovasında Turnalar Türküsü”, Kardelen, (10) 9.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Aralık 1990). “Şafak Vurmuş Karanlığın Nabzına”, Kardelen, (2) 2.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ocak 1990). “Al Akşamların Raksı”, Kardelen, (12) 3.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Mart 1992). “Flüt”, Kardelen, (14) 7.
- ✓ [Yazı] Karakaya, Müştehir (Mart 1992). “Zım-Zım”, Kardelen, (14) 24.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1992). “CHE”, Kardelen, (16) 11.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ağustos 1992). “Rozameri’nin Acıklı Hikâyesi”, Kardelen, (18) 12.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ağustos 1992). “Tire” Kardelen, (19) 5.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Eylül 1992). “Bağdagül”, Kardelen, (20) 6.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Eylül 1992). “Ay Karanlık”, Kardelen, (20) 14.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ekim 1992). “Asude Bir Kabristan Sengine Zeyl”, Kardelen, (21) 3.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Ekim 1992). “Sana Hoca Diyenin”, (21) 7.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Kasım 1992). “Güller Açmaz Oldu”, (22) 7.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Aralık 1992). “Artık Bahar Yok Kapımızda”, (23) 6.
- ✓ [Deneme] Karakaya, Müştehir (Ocak 1993). “Muhasebe”, Kardelen, (24) 1.
- ✓ [Günlük] Karakaya, Müştehir (Ocak 1993). “Gülük”, Kardelen, 3 (15) 45.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Şubat 1993). “Uçurum”, Kardelen, (25) 24.
- ✓ [Günlük] Karakaya, Müştehir (Mart 1993). “25. Saat”, Kardelen, (26) 5.
- ✓ [Sohbet] Karakaya, Müştehir (Mart 1993). “Haberin Var mı?”, Kardelen, (26) 24.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Nisan 1993). “Salya”, Kardelen, (27) 3.
- ✓ [Yazı] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1993). “Hak, Nâhak”, Kardelen, (27) 3.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1993). “Kâhya”, Kardelen, (28) 5.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1993). “Büyük Sezar’ı Selamlarım”, Kardelen, (28) 11.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Haziran 1993). “Ebced”, Kardelen, (29) 2.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Temmuz 1993). “Ebced”, Kardelen, (30) 2.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ağustos 1993). “Ebced”, Kardelen, (31) 4.
- ✓ [Röportaj] Karakaya, Müştehir (Ağustos 1993). “Mehmet Efe ile...”, Kardelen, (31) 12.
- ✓ [Öykü] Karakaya, Müştehir (Ağustos 1993). “Benim Hiç Hatsunem Olmadı”, Kardelen, (31) 21.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Eylül 1993). “Ebced 5”, Kardelen, (32) 9.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Haziran 1993). “Ebced 6”, Kardelen, (33) 9.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Ekim 1993). “Koynumdaki Yılan”, Kardelen, (33) 10.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Aralık-Ocak 1993). “Bilmece”, Kardelen, (35-36) 5.

### Harman (1991-1996)

Kültür, sanat ve edebiyat dergisi olarak Mustafa Kaylı sahipliğinde, İzmir’de 36 sayı yayımlanmıştır. Kültür dergisi olması hasebiyle deneme ve şiir türüne sıkça yer vermiştir. İrkçılık, toplumsal yabancılaşma ve İslam



ülkelerinin geri kalmışlığı, dönemin siyasi ve sosyolojik konuları ele alınmıştır. Müştehir Karakaya dergiye iki eserini göndermiştir:

- ✓ [Yazı] Karakaya, Müştehir ( Şubat 1993). “Dostluk ve Arkadaşlık Üstüne”, Harman, (18) 3.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Mart 1993). “Zebercet/1”, Harman, (19) 16.

### Hazan (1996-2004)

*Hazan*, sanat-edebiyat bülteni olarak Van’da Karakaya’nın yönetiminde toplam 48 sayı çıkartılmıştır. Sanatçı, *Hazan* dergisinin serüvenini derginin ikinci döneminde “Siz Ne Dersiniz?” adlı yazısında açıklar. Karakaya, aynı yazısının devamında dergi çıkarmanın zorluklarına da değinir:

“*Hazan*’ın serüveni ilginçtir. Van’da bir grup arkadaşla 1996 yılının eylül ayında çıkmaya başladı ama 25 sayı aralıksız her ay yayımlandıktan sonra 1998 yılının eylül ayında yayına ara verdi. İkinci dönemi olarak isimlendirdiğim tekrar çıkışı ne yazık ki eylülde değil şubat ayında oldu. 4 yıl aradan sonra 2001 yılının şubat ayında yine aşk ve heyecanla, şevkle yeni bir çabayla yayını sürdürmeye karar verdi. İki yıldır da çıkıyor, 48. sayısıyla bu dönemi kapamış oluyoruz.

(...)

Yine ara vermemin çok nedenleri var. Size bunları boynu bükük bir şekilde tekrarlamak istemiyorum. Derginin kaderinde bu var zaten. Belli bir dönem ayakta kalmak için çırpınır daha sonra ya kapanır ya da ileri bir tarihte tekrar çıkmak üzere ara verilir.

*Hazan* dergisi de her çıkan dergi gibi ilgiye, özveriye, güvene, takipçilere ve okuyucuya ihtiyacı vardır. Okur olmanın yolu budur. Başka bir yol bilmiyorum. Çünkü okullar edebiyatçı yetiştirmiyor.” (Karakaya, 2004: 2).

Karakaya, dergi yayımının sona ermesi ardından kaleme aldığı bir başka yazısında ise yine *Hazan* dergisi hakkında önemli bilgiler verir:

“İstanbul’un hızlı ve hareketli ortamından çıkıp Van gibi küçük bir ilde yaşamaya karar verdiğim zaman, birçok alışkanlığımı da terk etmenin zamanı gelmiştir diye düşünüyordum. Fakat çok kısa bir süre sonra eski alışkanlıkları bırakmanın hiç de kolay olmayacağını öğrenecektim. İstanbul nere, Van nere!

‘Kardelen’ serüvenini henüz kapatmıştım. Kafamda cevabını bulamamış onlarca soru, hayâl kırıklığı, hayatın ağır tokadı, yalnızlık ve sitem, hezeyanlarımla birlikte kendimi sigaya çekmem, kendimi sorgulamam, özleştiriyeye tabi tutmam... Bir Rus köylüsünün dediği gibi ‘üstteysen sen yönetirsin ama alttaysan... yönetilirsin!’

İstanbul’un küçük bir kasabası gibi gelen Van’a alışabilmem için üç yıl geçmesi gerekecekti... Bu, geriye dönmek uğruna benim verdiğim ilk sınavdı. Ama düşündüğüm gibi çıkmadı. Yorulduğumu, artık bu işler için (dergicilik, yayıncılık, editörlük, yazarlık) yaşlandığımı düşündüğüm bir sırada kendimi üniversite camiasının içinden sivrilmiş kişiler, kabiliyetler, entelektüeller arasında buldum. Biraz da onlar kanıma girdiler galiba. Huyulu huyundan vazgeçer mi? Geçmez...

Yetenekleri keşfettikçe çevrem genişlemeye başladı. Bana bir emniyet sibopu gibi yapıştılar, inzivaya çekilmiş bir bedevi gibi bakmamaya başladılar. Mürekkebin, kâğıdın, matbaanın, tiner kokusunun burnumun direklerini sızlata durması bir yanda, yeni çevrem de baskılarına dayanamayıp ‘*hazan* kültür ve sanatevi’ni kurma teşebbüsünde bulunmamıza neden oldu. Bununla birlikte de ‘*hazan*’ dergisi yayımına başladı.

Hikâye uzun. Fazla söze hacet yok. Sanatevi bir yıl sürdü, ama “*hazan*” iki yıl sürdü. Kardelen’in 36. sayıda durduğu gibi *hazan* da 24. sayıda ara durak dedi. Tabii ki suç hep başkasında değil, en büyük suç benim. Yine de kötümser değilim. R. Melih Erzen, Mehmet Feyat, Çağrı Gürel, Nuri Arpalı, Nurullah Ulutaş, Ahmet Kurbanı, Abdurrahman Adıyan, Leyla Engin, Akif Çelik, Hüseyin Helva, Ramazan Seydaoğlu, Ali Dağar gibi yetenekler (ismini hatırlayamadığım arkadaşlarım varsa beni affetsinler) kendilerini ispatlama imkânı buldular.

Üniversite camiasının yardımlarını göz ardı edemem. Bekir Oğuzbaşaran başta olmak üzere, Mehmet Çelik, Vefa Taşdelen, Abdurrahim Tufantoz, Bilal Kemikli gibi hocalar işin başından beri büyük gayret sarf ettiler ve destek verdiler.

Ara duraktan sonra araya yıllar girdi. Lakin çalışmalar birbirini takip etti. Arkadaşların eserleri çıkmaya başladı. Benim için bunlar gurur kaynağı oldu. Herkes kendi çapında bir yerlere gelmek için uğraş veriyor, çırpınıyordu. Sonra Van’da Âşıklar Çayevini keşfettik. Her Cuma akşamı ozanlarla, âşıklarla bir araya toplandık, kimi eserlerini seslendirdi, kimi ustalardan şiirler okudu, kimi sazını kaptı geldi, hem saz hem söz meclisine döndü çayevi. Bir kültür yuvası kurma çabası boşa gitmedi.

Derken 2002 yılı Şubat'ında 'hazan' tekrar canlandı. Gerçi Eylül'de olmamıştı, kış'ta başlamıştı ama olsun, sanatçıların ve sanatseverlerin yüreği her zaman sınımsızdır diyoruz.

Bu ara dağılmalar da başladı. Bekir Oğuzbaşaran, Vefa Taşdelen, Mehmet Çelik, Hüseyin Helva, Melih Erzen, Nurullah Ulutaş, Çağrı Gürel, Bilal Kemikli, Hasan Boynukara, Alaattin Karaca birer birer yuvayı terk edip gittiler.

İsimlerimize yeni isimler katılmıyor değil fakat iş ağır seyrediyordu. Gençler yükü omuzladılar, ne yazık ki bizim gibi yaşlıların nefesinin tükendiği gibi, onların da nefesleri çabuk tükendi. İki bin üç yılının yine bir kış sabahı; ocak ayında, yani iki yıl sonra 'hazan' 46. sayısı ile kültür ve sanat dünyasına bir durak daha dedi.

Tükenmişim. Yıkılmışım. Ayakta zor duruyordum. İlgi ve vefa beklerken tamamen yalnız kalmışım yine. Arayanım, soranım olmuyordu. Yük ağırlaşmış, zayıf ve cılız bedenim bu ağırlığı çekemiyordu. Devreye başka şeyler, cazibeli cananlar girmişti. Televizyonlar, cep telefonları, internetler, bilmem daha başka neler kara kedi gibi girmişti aramıza, bir araya gelmek için kimse çaba göstermiyordu. Sevgililer çoğalınca her birine ayrı ayrı yetişmek zor oluyordu anlaşılıyor.

Ve hazanın hüznüyle birlikte 'hazan' gönlümüzde bir iz, bir işaret, bir güzellik bırakmışsa, bu arada da insanlara faydalı olabilmişsek ne mutlu bize. Hani şair İlhami Çiçek ne güzel söyler: 'Yalnız hüznü vardır kalbi olanın.'

Selam; yüreğini hüznle besleyene...

Selam; hüznü bir silah gibi kuşanana...

Vefanın, erdemin, onurun kalıcı bekçilerine,

Selam olsun..." (Karakaya, 2022).

Karakaya için hazan mevsiminin önemli bir yeri vardır. Nitekim şiirleri başta olmak üzere birçok eserinde güz duyarlılığını hissettirir. Dergiye *Hazan* ismini vermesi de bu ilginin ve duyarlılığın bir parçasıdır. "Güz Geldi Geçti Kapımdan Bana Sormadan." adlı, dergide yayımladığı yazısında yer alan ifadeleri bu açıdan önemlidir. Bir mevsim olarak hazanın Karakaya üzerindeki tesiri "İçinde Eylül Biriktiren Kadın" adlı öyküsünde de yoğun bir şekilde hissedilir. Sonbahar, onun kavuşamadığı ve hep uzaklarda aradığı sevgilinin hüznüdür. Eserlerinde sıkça yer verdiği "ölüm" teminin de bir diğer yansımasıdır. Derginin son sayısındaki veda yazısıyla aynı sayfada yer verdiği "Güz Müsikileri" adlı şiirinde yine hazan mevsiminin yansımaları duyulur. Dolayısıyla yazıyla beraber bu şiirin de *Hazan*'ın okuyucuya sitemkâr bir vedası olarak okunabileceği unutulmamalıdır.

Dergide yayımlanan, Karakaya'ya ait eserler şunlardır:

- ✓ [Deneme] Karakaya, Müştehir (Eylül 1996). "Ağlamak Vakti", *Hazan*, 1 (1) 1.
- ✓ [Öykü] Karakaya, Müştehir (Eylül 1997). "Umudun Diğer Adı: Ölüm", *Hazan*, 1 (1) 2.
- ✓ [Deneme] Karakaya, Müştehir (Ekim 1996). "Sanat ve Fonksiyon", *Hazan*, 1 (2) 1.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ekim 1996). "Ekinoks", *Hazan*, 1 (2) 4.
- ✓ [Öykü] Karakaya, Müştehir (Eylül 1997). "Üç Yağmur Masalı", *Hazan*, 1 (3) 5.
- ✓ [Deneme] Karakaya, Müştehir (Eylül 1997). "Edebiyata Dair...", *Hazan*, 1 (3) 8.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Şubat 1997). "Gece Ağıtı", *Hazan*, 1 (5) . 12.
- ✓ [Günlük] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1997). "İstanbul Günlükleri", *Hazan*, 1 (9) . 2.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1997). "Kendine Şiir Okuyan Adam", *Hazan*, 1 (9) . 4.
- ✓ [Tanıtım] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1997). "Gül Ülkesi", *Hazan*, 1 (9) . 11.
- ✓ [Tanıtım] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1997). "Van'da Amatör Bir Tiyatro Üzerine Söylenecekler", *Hazan*, 1 (9) . 11.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Haziran 1997). "Simyacı", *Hazan*, 1 (10) . 2.
- ✓ [Günlük] Karakaya, Müştehir (Ağustos 1997). "İstanbul Günlükleri", *Hazan*, 1 (12) . 4.
- ✓ [Günlük] Karakaya, Müştehir (Eylül 1997). "İstanbul Günlükleri", *Hazan*, 1 (13) . 7.
- ✓ [Tanıtım] Karakaya, Müştehir (Eylül 1997). "Diriliş Türküsü-Mustafa Özçelik", *Hazan*, 1 (13) . 9.

- ✓ [Sohbet] Karakaya, Müştehir (Ekim 1997). “Güz Geldi Geçti Kapımdan Bana Sormadan”, Hazan, 1 (14) . 11.
- ✓ [Yazı] Karakaya, Müştehir (Aralık 1997). “Yine İnsan”, Hazan, 1 (16) . 2.
- ✓ [Deneme] Karakaya, Müştehir (Ocak-Şubat 1998). “Mektuplarını Yaktım”, Hazan, 1 (17-18) . 3.
- ✓ [Öykü] Karakaya, Müştehir (Nisan 1998). “Bir Kar Masalı Benimkisi Çocuk Güllükleri Arasında”, Hazan, 1 (20) . 2.
- ✓ [Öykü] Karakaya, Müştehir (Mayıs 1998). “Sırt Ağrısı”, Hazan, 1 (21) . 4.
- ✓ [Yazı] Karakaya, Müştehir (Şubat 2002). “Biz Bu Çorak Ülkenin Nesiyiz?”, Hazan, 2 (25) . 1.
- ✓ [Hikâye] Karakaya, Müştehir (Mayıs 2002). “Akdamar Adası’da Bir Domates Hikâyesi”, Hazan, 2 (28) . 6.
- ✓ [Günlük] Karakaya, Müştehir (Haziran 2002). “Hastahane Günlüğü”, Hazan, 2 (30) . 2.
- ✓ [Günlük] Karakaya, Müştehir (Ağustos 2002). “Hastahane Günlüğü”, Hazan, 2 (31-32) . 2.
- ✓ [Deneme] Karakaya, Müştehir (Ekim 2002). “Konuşmanın Dayanılmaz Ağırılığı”, Hazan, 2 (33) . 2.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Kasım 2002). “Bir Vadinin Konuşan Dili”, Hazan, 2 (34) . 2.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Aralık 2002). “Özgürün Kanatları”, Hazan, 2 (35) . 13.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Haziran 2003). “Gecenin İçinden Gelen Peri”, Hazan, 2 (41) . 4.
- ✓ [Öykü] Karakaya, Müştehir (Ağustos 2003). “Kaderimiz Su Üstüne Yazılıyordur”, Hazan, 2 (42-43) . 6.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Eylül 2003). “Sürgün”, Hazan, 2 (44) . 2.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ekim 2003). “İçimde Dağ Çıbanı”, Hazan, 2 (45) . 5.
- ✓ [Sohbet] Karakaya, Müştehir (Ocak 2004). “Siz Ne Dersiniz?”, Hazan, 2 (48) . 2.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ocak 2004). “Güz Mûsikileri”, Hazan, 2 (48) . 2.

### **Beyaz Gemi (2007-2011)**

Aylık kültür ve sanat dergisi *Beyaz Gemi*'nin yayın yönetmenliğini Müştehir Karakaya, sahipliğini ise Vefa Taşdelen yapmıştır. Aylık olarak yayımlanan dergi, Van'da toplam 28 sayı çıkmıştır.

Vefa Taşdelen, derginin ilk sayısında yayımladığı “Dergi: Yazının Evi” isimli yazısında Karakaya ile olan dergicilik serüvenleri ve dergi türü hakkında bilgiler verir. Bu derginin kökenini daha evvel beraberce yürüttükleri dergicilik çalışmalarına bağlaması, *Beyaz Gemi*'yi âdeta bir geleneğin devamı olarak düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde derginin ismine ilham olan Aytmatov romanı ve dergiden beklentiler üzerinde de duran Taşdelen, çıkış amacını ise şöyle özetler:

“Başkalrı soracağına biz soralım, açıkça ve alışıldık hali ile: ‘*Dergiyi çıkarma amacınız nedir? Neye hizmet etmek istiyorsunuz?*’ Bu sefer ‘yazı sevdası’ ile başlayalım. Yazı öyle bir şeydir ki, kendisini rahat hissetmediği ortamda yetişmez, şımartıldığı ortamda gerçek ürünlerini vermez. Sıcakta yanar, kökleri kendi toprağını bulmamış bitkiler gibi kavrulur. Yazı toprağı ve suyu hissettiğı ortamlara doğru meyleder. Aşinalığı arar, aşinalığın sıcaklığını... Çılgın ve çevik danslarına başlar sonra. Yabancı ortamda kendini rahat hissetmez, sığıntı gibi yaşar. Ama sığıntı gibi bir ruh halinden gerçek ürünler çıkmaz. Yazının kendini rahat hissedebileceğı, sere serpe uzanabileceğı yer, dergilerdir. İşte bu nedenle dergi, yazının evidir. Ve işte bu nedenle her yazının bir dergisi, her derginin de yazıları olmalıdır. Dergi içinde yazıların kardeş olduğı bir ailedir. *Beyaz Gemi* bunun için vardır, bunun için yoldadır...” (Taşdelen, 2007: 3).

Karakaya'nın *Beyaz Gemi* dergisinde yayımlanan eserleri:

- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ekim 2007). “Kar”, *Beyaz Gemi*, 1 (1) . 1-2.
- ✓ [Günce] Karakaya, Müştehir (Ekim 2007). “Bilgenin Günlüğü”, *Beyaz Gemi*, 1 (1) . 28-29.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Kasım 2007). “Defterin Kenarına Çizilmiş Düşler”, *Beyaz Gemi*, 1 (2) . 2.
- ✓ [Günce] Karakaya, Müştehir (Kasım 2007). “Bilgenin Günlüğü”, *Beyaz Gemi*, 1 (2) . 22.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Aralık 2007). “Defterin Kenarına Çizilmiş Düşler I.”, *Beyaz Gemi*, 1 (3) . 4.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ocak 2007). “Defterin Kenarına Çizilmiş Düşler II.”, *Beyaz Gemi*, 1 (3) . 4.

- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Şubat 2008). “Defterin Kenarına Çizilmiş Düşler III.”, Beyaz Gemi, 1 (4) . 2.
- ✓ [Günce] Karakaya, Müştehir (Şubat 2008). “Bilgenin Günlüğü”, Beyaz Gemi, 1 (4) 22.
- ✓ [Günce] Karakaya, Müştehir (Mart 2008). “Bilgenin Günlüğü”, Beyaz Gemi, 1 (2) . 22.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Nisan 2008). “Ayak İzleri”, Beyaz Gemi, 1 (6) 4.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Haziran 2008). “Koy Beni Yorulayım”, Beyaz Gemi, 1 (9) 2.
- ✓ [Günce] Karakaya, Müştehir (Temmuz-Ağustos 2008). “Bilgenin Günlüğü”, Beyaz Gemi, 1 (10-11) . 16.
- ✓ [Günce] Karakaya, Müştehir (Eylül 2008). “Bilgenin Günlüğü”, Beyaz Gemi, 1 (12) . 16.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ekim 2008). “Dağlar Başı Duman Ayşe I-II-III”, Beyaz Gemi, 1 (13) . 8.
- ✓ [Günce] Karakaya, Müştehir (Ekim 2008). “Bilgenin Günlüğü”, Beyaz Gemi, 1 (13) . 16.
- ✓ [Öykü] Karakaya, Müştehir (Kasım 2008). “İçimdeki Aynadan Bir Peri Yansıması”, Beyaz Gemi, 1 (14) . 2-3.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ocak 2009). “Seni Solladım Ey Hayat”, Beyaz Gemi, 1 (16) . 2.
- ✓ [Günce] Karakaya, Müştehir (Şubat 2009). “Bilgenin Günlüğü”, Beyaz Gemi, 1 (17) . 16.
- ✓ [Günce] Karakaya, Müştehir (Mart 2009). “Bilgenin Günlüğü”, Beyaz Gemi, 1 (18) . 16.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Ekim 2009). “Git/me”, Beyaz Gemi, 1 (19) . 2.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Haziran 2009). “Çılgınlık Saatleri”, Beyaz Gemi, 1 (21) . 2-3.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Temmuz-Ağustos 2009). “Tezat Bilmecesi: Kırılma”, Beyaz Gemi, 1 (22-23). 2.
- ✓ [Şiir] Karakaya, Müştehir (Eylül 2009). “Güz Prelüdlere I-IX”, Beyaz Gemi, 1 (24) . 2-5.

## SONUÇ

Bu çalışmada tespit edilen ve paylaşılan bibliyografik listelere bakıldığında görülmektedir ki Müştehir Karakaya gibi 1980’lerden itibaren şairlikte istikrar göstermiş ve kendine has bir ses yakalamış; roman, hikâye, deneme, günlük gibi türlere ve çocuk edebiyatına katkılar sunmuş bir sanatçının dergicilik çabaları da ayrıca dikkate değerdir. Nitekim Karakaya; ondan fazla edebiyat dergisinde, farklı türlerde kaleme aldığı ürünlerle gözükerek bilhassa 1990’lı yıllarda son derece üretken bir sanatkar ve düşünür imajı sunmuştur. Bu yayınlar toplamından hareketle vurgulanması gereken noktalardan biri, Karakaya’nın asıl kimliği olan şairliğinin dergilerdeki ürünler söz konusu olduğunda da ağırlık noktasını teşkil ettiği. Hatta sanatkarın deneme, günlük/günce gibi düzyazı kategorisindeki eserlerinin de büyük ölçüde şairâne hassasiyetlerden beslendiği fark edilir. Denebilir ki Karakaya, dergilerde kalan yayınlarında genellikle şairlik hassasiyetiyle hareket etmiş; kaleme aldığı düşünce yazıları da büyük ölçüde şairliğin bir uzantısı olarak şekillenmiştir.

Esasen Karakaya’nın dergicilik faaliyetleri ve üretimi hususunda bu kadar çalışkan ve ilgili oluşu, onun süreli yayınlarda kalmış eserlerinin tespitini de bir ölçüde zorlaştırmaktadır. Bu itibarla denebilir ki çalışmada sunulan bilgiler, yeni eklemelerle zenginleştirilmeye ve daha doğru, daha eksiksiz bir bibliyografyaya dönüştürülmeye açıktır. Bu yoldaki çabalar, 1980 sonrası İslâmî edebiyat çizgisinde eser veren velût bir sanatkarın yapıtını gerçek çerçevesiyle tamamlayıp ortaya koymak açısından yarar sağlayacaktır. Bunun aynı zamanda edebiyatımızda son dönem dergi yayınlarının edebiyatın seyri ile ilişkisine dair bazı sorgulamalara kapı aralayacağı ve birtakım tespitlere ulaşmayı sağlayacağı da düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

1. Çoban, M.E. (2020). “Müştehir Karakaya’nın Romanlarında Yapı ve Tema”, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
2. Doğan, M.C. (2008). *Türkiye’de Şiir Dergileri – Şairler Mezarlığı (1909-2008)*. Ankara: Hayal Yayınları.
3. Günyol, V. (1986). *Sanat ve Edebiyat Dergileri*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
4. Karakaya, M. (2004). “Siz Ne Dersiniz?”, *Hazan*, 5(48):2.
5. Karakaya, M. (2020). “Dergi Soruşturması: Müştehir Karakaya”, <http://www.kitaphaber.com.tr/dergi-sorusturmasi-mustehir-karakaya-k3680.html> (25.09.2020), Erişim tarihi: 05.10.2022.
6. Karakaya, M. (2022). “Bir ‘Hazan’ Serüveni”, <https://www.insaniyet.net/bir-hazan-seruveni/> , Erişim Tarihi: 10.10.2022.

7. Oktay, A. (2001). “Dergicilik Ruhu”, *Kitap-lık*, (50):172.
8. Sönmez, M. (2022). “ ‘Oralarda Bir Yerde’ Bir Münzevî: Müştehir Karakaya”, *Dostlarının Kaleminden Müştehir Karakaya*, Haz. Mustafa Işık. Ankara: Simer Yayınevi.
9. Sürgit, B. (2014). “Bir Edebiyat Dergisi Olarak *Mavera* ve *Mavera Topluluğu*”, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 10.Şen, N. (2009). “Tanzimat Devri Periyodikleri ve Dergicilik”, *Gazi Türkiyat*, 1 (5):381-393.
- 11.Tanpınar, A.H. (1988). *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- 12.Taşdelen, V. (2007). “Dergi: Yazının Evi”, *Beyaz Gemi*, 1(1):2-3.
- 13.Tenekeci, İ. (2022). “Metropolde Bir Kelebek”, *Dostlarının Kaleminden Müştehir Karakaya*, Haz. Mustafa Işık. Ankara: Simer Yayınevi.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
PsychometryVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2242-2257Arrival  
10 October 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 64979Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.64979>How to Cite This  
Article

Bekirpğlu, B. ve Tatar, A. (2022). "Karanlık Üçlü (K3) Ölçeği Geçerlik Çalışmaları-II", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2242-2257



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Karanlık Üçlü (K3) Ölçeği Geçerlik Çalışmaları-II<sup>1</sup>

### Dark Triad (D3) Scale Validation Studies-II

Berra Bekiroğlu<sup>1</sup> Arkun Tatar<sup>2</sup> <sup>1</sup> Arş. Gör., İstanbul Topkapı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye<sup>2</sup> Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi/Fen-Edebiyat Fakültesi/Psikoloji Bölümü, Manisa, Türkiye

#### ÖZET

Bu çalışmada daha önce geliştirilen Karanlık Üçlü Ölçeği'nin bazı geçerlik çalışmaları yürütülmüştür. Bu kapsamda iç tutarlılık güvenilirlik, yapı geçerliliği, kriter bağıntılı geçerlik, ayırt edici geçerlik gibi çeşitli psikometrik işlemler yapılmıştır. Çalışmaya 17-75 yaşları arasında 210 kadın ve 162 erkek olmak üzere toplam 372 kişi katılmıştır. Kriter bağıntılı geçerlik ve ayırt edici geçerlik çalışmaları için, Kirli Düzine Ölçeği, Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri, Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği, Empati Ölçeği Kısa Formu ve Belirti Tarama Listesi-90-Revize Edilmiş Formu kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirme çalışmasıyla da benzerlik gösteren iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları bu çalışmada, Makyavelyanizm faktörü için 0,92, Narsisizm faktörü için 0,89 ve Psikopati faktörü için 0,89 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçları ölçeğin zayıf da olsa üç faktörlü model uyumuna sahip olduğunu göstermiştir. Karanlık Üçlü Ölçeği'nin ve kullanılan diğer ölçeklerin Makyavelyanizm faktörleri arasında 0,35 ve 0,48, Narsisizm faktörleri arasında 0,38 ve 0,45, Psikopati faktörleri arasında 0,45 ve 0,47 korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca saldırganlık genel toplam puanı ile Makyavelyanizm faktörü arasında 0,35, Narsisizm faktörü arasında 0,45 ve Psikopati faktörü arasında 0,58; Uyumluluk faktörü ile Makyavelyanizm faktörü arasında -0,27, Narsisizm faktörü arasında -0,33 ve Psikopati faktörü arasında -0,49; Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörü ile Makyavelyanizm faktörü arasında -0,39, Narsisizm faktörü arasında -0,21 ve Psikopati faktörü arasında -0,27 düzeyinde ilişki belirlenmiştir. Bunların yanı sıra Belirti Tarama Listesi-90-Revize Edilmiş Formu alt boyutları ile Psikopati faktörünün orta düzeyde ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Karanlık Üçlü Ölçeği faktör toplam puanları açısından sosyo-demografik değişkenler olarak yaş, eğitim düzeyi ve medeni durum kritik değişkenler olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, ilgili alan yazın doğrultusunda karşılaştırılarak ele alınmış ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin iyi olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Karanlık Üçlü Ölçeği, K3 Ölçeği, Karanlık Üçlü, Makyavelyanizm, Narsisizm, Psikopati

#### ABSTRACT

In this study, some validity studies of the Dark Triad Scale, which was previously developed, were carried out. In this context, various psychometric processes such as internal consistency reliability, construct validity, criterion-related validity, and discriminant validity were performed. A total of 372 people, 210 women and 162 men, between the ages of 17-75 participated in the study. For criterion-related validity and discriminant validity studies, the Dirty Dozen Scale, the Short Dark Triad Scale, the HEXACO Personality Inventory-Revised Short Form, the Buss-Perry Aggression Questionnaire, the Baron Empathy Scale Short Form, and Symptom Checklist-90-Revised Form were used. The internal consistency reliability coefficients, which are similar to the development study of the scale, were calculated as 0.92 for the Machiavellianism factor, 0.89 for the Narcissism factor, and 0.89 for the Psychopathy factor in this study. CFA results showed that the scale had a three-factor model fit, albeit weakly. Correlation coefficients between the Dark Triad Scale and other scales used were calculated 0.35 and 0.48 for Machiavellianism factors, 0.38 and 0.45 for Narcissism factors, 0.45 and 0.47 for Psychopathy factors. In addition, a correlation of 0.35 between the general total score of aggression and the Machiavellianism factor, 0.45 between the Narcissism factor and 0.58 between the Psychopathy factors was determined. Also, there were correlations of -0.27 between the Agreeableness factor and the Machiavellianism factor, -0.33 between the Narcissism factor and -0.49 between the Psychopathy factor, and -0.39 between the Honesty-Humility factor and the Machiavellianism factor, -0.21 between the Narcissism factor and -0.27 between the Psychopathy factors. In addition, it was observed that the Sub-dimensions of the Symptom Checklist-90-Revised Form and the Psychopathy factor showed moderate correlations. Age, education level and marital status were determined as critical variables among socio-demographic variables in terms of Dark Triad Scale factor total scores. The results were compared in line with the relevant literature, and it was seen that the psychometric properties of the scale were good.

**Keywords:** Dark Triad Scale, D3 Scale, Dark Triad, Machiavellianism, Narcissism, Psychopathy

## GİRİŞ

Her biri kendi tarihsel kökenlerine ve tanımlamalarına sahip olan karanlık üçlü, Makyavelyanizm, subklinik narsisizm ve subklinik psikopatiden oluşan bir kişilik kümelemesini ifade etmektedir (Muris ve ark., 2017). Makyavelyanizm, sinizm, iki yüzlülük, manipülatif taktikler, itibar kazanma, hilekarlık, geleneksel ahlaki değerlerden yoksunluk gibi özellikler ve davranışlarla ilişkili bir yapıyı temsil etmektedir (Christie ve Geis, 1970; Jones ve Paulhus, 2014). Subklinik narsisizm ise ben merkezilik, görkemlilik, kişilerarası sömürü, onaylanma ve hayran olunma ihtiyacı şeklinde ağırlıklı olarak narsisizmin büyülenmeci boyutunu kapsamaktadır (Glenn ve Sellbom, 2015; Jones ve Paulhus, 2014; Maples ve ark., 2014; Miller ve ark., 2010; Southard ve Zeigler-Hill, 2016; Vize ve ark., 2018a). Karanlık üçlünün diğer bileşeni olan subklinik psikopati ise katı-duygusuz manipülasyon, dürtüsellik, sığ duygulanım, soğukkanlılık, suçluluk ve pişmanlık hissetmeme gibi genel bağlamda kişilerarası ve duygusal eksikliklerle tanımlanan birincil psikopati özelliklerini içeren bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Paulhus ve Jones, 2015; Lee ve Salekin, 2010; Lyons, 2019; Southard ve Zeigler-Hill, 2016). Katılık / duygusuzluk (callousness), empati yetersizliği,

<sup>1</sup> Bu çalışma ilk yazarm yüksek lisans tezinin bir kısmının yeniden düzenlenmesi ile hazırlanmıştır.

manipülatiflik, saldırganlık gibi özellikler temelinde ortak paydada buluşan bu üç yapının, suça yönelik ve norm ihlal eden davranışların belirleyicileri olduğuna yönelik anlayış, alan yazında hızla ivme kazanmaktadır (Muris ve ark., 2017; Paulhus ve Jones, 2015).

Karanlık üçlünün ortak temeli göz önünde bulundurulduğunda, bu üç yapının ölçümünün de çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Furnham, 2017; Lyons, 2019). İlk çalışmalar yapıların bağımsız ölçümüne odaklanmış ancak zaman ve enerjiden tasarruf sağlamak, katılımcı yorgunluğunu ve değerlendirmelerin yarıda bırakılmasını engellemek gibi sınırlılıkların önüne geçilmesi amacıyla yapıların bileşik ölçümünün gerekli olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, yapıları aynı anda ölçen değerlendirme araçları geliştirilmiştir (Jonason ve Webster, 2010; Maples ve ark., 2014; Southard ve Zeigler-Hill, 2016). Alan yazında, Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği, Kirli Düziye Ölçeği, Karanlık Üçlü Tarama Ölçeği ve Kötülüğün Kısa İşaretçileri şeklinde çeşitli ölçme araçları bulunmasına karşın, özellikle Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği ve Kirli Düziye Ölçeği'nin karanlık üçlüyü değerlendirmek için yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Furnham ve ark., 2013; Harms ve ark., 2004; Jonason ve Webster, 2010; Jones ve Paulhus, 2014; MacNeil ve ark., 2007).

Karanlık üçlünün birleşik ölçümü için geliştirilen ilk ölçme aracı olan Kirli Düziye Ölçeği, toplamda 12 maddeden oluşmakta ve her bir yapıyı 4 madde ile değerlendirmektedir (Jonason ve Webster, 2010). Geliştirilen ölçeğin karanlık üçlünün değerlendirilmesinde kısa bir ölçme aracı olarak pratik açıdan fayda sağlamasına karşın bazı olumsuz yönlerinin bulunduğu belirtilmektedir. Kavramsal olarak bu üç yapı ortak bir temeli paylaşırsa da karanlık üçlü birbirinden bağımsız üç faktörü ifade etmektedir (Paulhus ve Williams, 2002). Ancak Kirli Düziye Ölçeği'nin geliştirilmesinde araştırmacılar, ölçeğin hem tek hem de üç faktörlü çözümlenmelerinin kullanılabilirliğini ileri sürmüşler ve bu durum ölçeğin kullanıldığı bazı çalışmalarda üç yapının tek bir bileşik yapı olarak ele alınmasına neden olmuştur (Paulhus ve Jones, 2015; Southard ve Zeigler-Hill, 2016). Ayrıca ölçeğin, güvenilirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğu görülmesine karşın, karanlık üçlünün bağımsız ölçümlerinde kullanılan Narsistik Kişilik Envanteri, Öz-bildirim Psikopati Ölçeği-III ve MACH-IV gibi bazı ölçme araçlarıyla yakınsak geçerliliğinin kısmen zayıf olduğu belirtilmektedir (Lyons, 2019; Maples ve ark., 2014). Ek olarak ölçek, subklinik psikopatolojiyi değerlendirmede yetersiz olduğu, subklinik narsisizm ile Makyavelyanizm arasındaki ilişkinin diğer çalışmalarda ortaya konulandan yüksek düzeyde olduğu ve geliştirilme çalışmasında karanlık üçlünün kavramsallaştırılmasında benimsenen yaklaşımdan farklı olarak yapıların birbirine benzerliklerine odaklanması şeklinde eleştirilmektedir (Lyons, 2019; Visser ve Campbell, 2018).

Karanlık üçlünün bileşik ölçümünde yaygın olarak kullanılan bir diğer ölçüm aracı olan Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği ise toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üç faktörün her birini 9 maddeyle değerlendiren bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Yapıların teorik kökenlerine bağlı kalarak geliştirilmeye çalışılan ölçeğin, yapılar arasındaki farklılıkları Kirli Düziye Ölçeği'ne göre daha iyi yakalayabildiği ifade dilmektedir (Jones ve Paulhus, 2014). Ayrıca ölçeğin Kirli Düziye Ölçeği ile kıyaslandığında, geleneksel ölçüm araçlarıyla daha yüksek yakınsak geçerliliğe sahip olduğu belirtilmektedir (Lyons, 2019; Maples ve ark., 2014). Bunların yanı sıra iki ölçeğin karşılaştırıldığı çalışmalarda, Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği'nin, Kirli Düziye Ölçeği'ne kıyasla psikopatolojiyi daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebildiği ifade edilirken (Lyons, 2019), Kirli Düziye Ölçeği'nin narsisizmin hem büyülenmeci hem de kırılğan boyutunu yakalayabildiği, Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği'nin ise ağırlıklı olarak büyülenmeci narsisizmi değerlendirmeye eğilimli olduğu bildirilmektedir (Maples ve ark., 2014; Visser ve Campbell, 2018).

Karanlık üçlünün değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer yaklaşım ise bu üç yapının ortak olarak taşıdıkları özelliklere odaklanmaktadır. Bu özellikler arasında karanlık üçlünün empati, saldırganlık ve kişilik özellikleriyle olan ilişkileri dikkat çekmektedir. Yapıların ortak olarak paylaştıkları özelliklerden birinin empati eksikliği olduğu görülmektedir (Book ve ark., 2015; Jonason ve Krause, 2013; Paulhus, 2014). Diğer taraftan, narsisizm ile empati arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda bulgular çeşitlilik göstermektedir. Narsisizm ile empati arasındaki ilişkinin pozitif yönde de olabileceği ifade edilmekte, narsistik bireylerin empatiyi bir sosyal strateji aracı olarak kullanabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda, narsistik bireylerin empati yoluyla elde ettikleri bilgileri, kendi egolarını pekiştirmek amacıyla kullanabilecekleri ifade edilmektedir. Ancak, söz konusu bu ilişkinin kullanılan ölçme araçlarından kaynaklanabileceğine de dikkat çekilmektedir (Jonason ve Kroll, 2015).

Saldırganlık açısından değerlendirildiğinde ise her üç yapının da saldırganlıkla ilişkili olmasına karşın saldırganlığın dışavurumu noktasında farklılıklar gösterebileceği ifade edilmektedir. Karanlık üçlü özelliklerine sahip bireylerin sergiledikleri saldırganlık davranışlarının farklılığı ise bu bireylerde saldırganlığı tetikleyen farklı mekanizmalara işaret etmektedir (Jonason ve Webster, 2010; Jones ve Paulhus, 2010; Paulhus ve ark., 2018). Narsistik bireylerde saldırganlık davranışları ağırlıklı olarak egolarının tehdit edilmesi durumunda ortaya çıkarken (Baughman ve ark., 2012; Jones ve Neria, 2015; Jones ve Paulhus, 2010; Koehn

ve ark., 2019), Makyavelyanist bireyler tarafından saldırganlık, özellikle bir çıkar elde etme ve diğerlerini manipüle etme aracı olarak kullanılabilir (Calvete ve ark., 2010; Dinic ve Wertag, 2018; Jonason ve Webster, 2010). Diğer taraftan, psikopatın ise saldırganlığı en iyi şekilde yordayan yapı olduğu görülmektedir (Jones ve Olderbak, 2014; Paulhus ve ark., 2018). Psikopati ve saldırganlık arasındaki ilişkiler yoğun olarak klinik ve adli ortamlarda gözlemlenmesine karşın, subklinik psikopati özelliklerine sahip bireylerde de benzer örüntüler ortaya çıkmaktadır (Jones ve Paulhus, 2010). Genel olarak, fiziksel tehdit karşısında saldırgan davranışlar gösteren psikopatik bireylerin hem provoke edilmiş hem de doğrudan saldırganlıkla ilişkili davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Jones ve Neria, 2015; Paulhus ve ark., 2018; Reidy ve ark., 2008; Reidy ve ark., 2011).

Karanlık üçlünün kişiliğin karanlık tarafı olarak isimlendirilmesi, kişiliğin karanlık tarafının merkezinde yer alan çekirdek unsurların belirlenmesine, bu özelliklerin kişilik teorileri çerçevesindeki konumlarının anlaşılmasına ve bu kişilik özellikleriyle “normal-aydınlık” kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik çalışmalara yol açmıştır (Book ve ark., 2015; Hodson ve ark., 2018; Jakobwitz ve Egan, 2006; Lee ve Ashton, 2005; Stead ve Fekken, 2014). Bu bağlamda, genel olarak karanlık üçlünün özünü yansıtan en güçlü yapıların uyumsuzluk (disagreeableness), katılık / duygusuzluk (callousness) ve kişilerarası antagonizmin (interpersonal antagonism) yanı sıra HEXACO kişilik modeli faktörlerinden dürüstlük-alçakgönüllülüğün (honesty-humility) olumsuz kutbu olduğu belirtilmektedir (Stead ve Fekken, 2014). Ortak çekirdeği belirlemeye yönelik çalışmaların odağı, karanlık üçlünün kişilik teorileri içerisindeki konumunu anlamaya yönelmiş ve karanlık üçlü ile Beş Faktör Kişilik ve HEXACO modeli arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Aghababaei ve ark., 2014; Book ve ark., 2015; Dinic ve Wertag, 2018; Lee ve Ashton, 2014; O’Boyle ve ark., 2015).

Beş Faktör Kişilik Modeli’nin, kişiliği tam anlamıyla ne kadar kapsayabildiğine yönelik şüpheler karanlık üçlü modelinin ortaya çıkmasıyla birlikte tekrar gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda, Beş Faktör Kişilik Modeli, karanlık üçlünün çekirdeğini yansıtan ve genel olarak olumsuz kabul edilen bireysel farklılıkları açıklamada yetersiz kaldığı şeklinde eleştirilmiştir (Book ve ark., 2015; Paunonen ve Jackson, 2000; Veselka ve ark., 2012). Diğer taraftan, iki model arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların büyük bir kısmında, Beş Faktör Kişilik Modeli’nde yer alan uyumluluk (agreeableness) faktörünün, karanlık üçlü kişilik özelliklerinin hepsiyle olumsuz yönde ilişkili olduğu bildirilmektedir (Jakobwitz ve Egan, 2006; Paulhus ve Williams, 2002; Stead ve Fekken, 2014; Veselka ve ark., 2012). Söz konusu bu ilişki dikkate alındığında, karanlık üçlünün tek bir faktöre indirgenebileceği ve kişiliğin karanlık tarafının genel popülasyonda düşük uyumluluk düzeyiyle açıklanabileceği ifade edilmektedir (Jakobwitz ve Egan, 2006). Bunun yanı sıra, Beş Faktör Kişilik Modeli’nde yer alan dışadönüklük (extraversion) faktörü ile narsisizm arasında olumlu, öz denetim / sorumluluk (conscientiousness) faktörü ile psikopati ve Makyavelyanizm arasında da olumsuz yönde ilişkilerin olduğu belirtilmektedir (Muris ve ark., 2017; O’Boyle ve ark., 2015; Paulhus ve Williams, 2002; Veselka ve ark., 2012).

HEXACO modeli kişiliği altı faktörlü bir yapıyla değerlendirmektedir ve bu modelde yer alan Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörünün karanlık üçlünün özünü oluşturduğu ifade edilmektedir (Aghababaei ve ark., 2014; Book ve ark., 2015; Dinic ve Wertag, 2018; Lee ve Ashton, 2014). Bu faktör temel olarak, boyutsal yaklaşım bağlamında bir kutupta alçak gönüllülük, içtenlik, dürüstlük, doğruluk, adil olma, diğer kutupta ise düzenbazlık, açgözlülük, gösterişçilik, sahtekarlık, hilekarlık, kurnazlık gibi özellikleri kapsamaktadır (Lee ve Ashton, 2005; Tatar, 2018). Faktör içeriği dikkate alındığında, bu özelliklerin karanlık üçlünün ortak eğilimlerini yansıttığı ve Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörünün düşük kutbu ile karanlık üçlü yapılarının tamamının güçlü bir şekilde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Lee ve ark., 2013). Bazı araştırmacılar söz konusu ilişkiyi bir adım daha ileri taşıyarak karanlık üçlü yapılarının diğer kişilik özellikleriyle aynı yapılar olduğunu ifade etmiş ve bu özelliklerin genel olarak HEXACO modelinin Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörüyle açıklanabileceğini ileri sürmüşlerdir (Hodson ve ark., 2018).

Karanlık üçlü her ne kadar yapıların subklinik popülasyonda incelenmesine odaklansa da bir kişilik özelliği olarak ele alındıklarında, bu özelliklerin depresyon, stres, anksiyete duyarlılığı, aleksitimi, saldırganlık, iyi oluş gibi klinik olgularla ilişkili oldukları belirtilmektedir (Aghababaei ve Błachnio, 2015; Barlett, 2016; Birkas ve ark., 2016; Cairncross ve ark., 2013; Dane ve ark., 2018; Egan ve ark., 2014; Jonason ve Webster, 2010; Jones ve Neria, 2015; Lyons ve ark., 2019; Sabouri ve ark., 2016; Shih ve ark., 2019). Genel popülasyon içinde bu özelliklere sahip olan bireylerin çeşitli duygusal, sosyal ve yasal problemler yaşayabildikleri ifade edilmesine karşın (Book ve ark., 2015; Hodson ve ark., 2018), karanlık üçlü ile ilgili çalışmaların Türkçe alan yazında yaygın olarak endüstri ve örgüt psikolojisi gibi alanlarda yoğunlaştığı, bu yapıların klinik olgularla ilişkilerinin incelendiği çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Aydoğan ve Serbest, 2016; Özsoy ve Ardiç, 2017; Yaşlıoğlu ve Atılgan, 2018; Zengin, 2019). Bu çalışmada, belirtilenler dikkate alınarak önceki



çalışmada geliştirilen (Bekiroğlu ve Tatar, 2022) Karanlık Üçlü Ölçeği'nin bazı geçerlik çalışmalarıyla test edilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesine devam edilmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, kolay örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden % 56,5'i (n = 210) kadın ve % 43,5'i (n = 162) erkek olmak üzere toplam 372 kişiden oluşmaktadır. Yaşları 17-75 arasında değişen (ort. = 31,43 ± 11,77 yıl) katılımcıların medeni durumları incelendiğinde, % 58,6'sı (n = 218) bekar, % 41,4'ü (n = 154) evli, % 0,8'i (n = 3) dul ve % 1,3'ü (n = 5) ise boşanmış olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların % 4'ü (n = 15) ilkökul, % 5,6'sı (n = 21) ortaokul, % 23,1'i (n = 86) lise, % 66,9'u (n = 249) ön lisans ve üzeri eğitime sahip oldukları ifade ederken % 3'ü de (n = 1) eğitim düzeyini belirtmemiştir. Katılımcıların gelir durumları sorgulandığında % 6,2'si (n = 23) gelir durumlarının kötü düzeyde olduğunu, % 68,8'i (n = 256) gelir durumlarının orta düzeyde olduğunu ve % 25'i gelir durumlarının iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada ulaşılabilen katılımcı sayısının, ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için yeterli olmadığı görülmüştür. Sadece DFA için uygun olan katılımcı sayısına ulaşabilmek amacıyla ölçeğin geliştirildiği çalışmanın (Bekiroğlu ve Tatar, 2022) veri seti de (n = 529) bu analize dahil edilmiştir. Dolayısıyla DFA verisinde, katılımcılar %56,3'ü kadın ve %43,7'si erkek olmak üzere toplam 901 kişiden oluşmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcılara, ilk aşamada geliştirilen Karanlık Üçlü Ölçeği'nin yanı sıra geçerlik çalışmaları için Kirli Düzine Ölçeği (The Dirty Dozen Scale), Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği (The Short Dark Triad Scale), Empati Ölçeği Kısa Formu (Empathy Quotient-Short Form), Gözden Geçirilmiş Altı Faktörlü Kişilik Envanteri Kısa Formu (HEXACO Personality Inventory Short Form-Revised), Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (Buss-Perry Aggression Questionnaire) ve Belirti Tarama Listesi-90-Revize Edilmiş Formu (Symptom Check List-90-Revized (SCL-90-R)) uygulanmıştır. Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri ise uygulama formuna eklenen birkaç sosyo-demografik soru ile elde edilmiştir.

*Karanlık Üçlü Ölçeği (K3 Ölçeği):* Ölçeğin geliştirildiği ilk aşamada uygulama formu beşli Likert tipinde (1 = Bana Hiç Uygun Değil, 2 = Bana Uygun Değil, 3 = Kararsızım, 4 = Bana Biraz Uygun ve 5 = Bana Çok Uygun) cevaplama seçeneği içermektedir. Ancak bu durumunun uygulama zorluğu ortaya çıkardığı görülmüş ve bu çalışmada uç değerler birleştirilerek ölçek üçlü Likert tipinde değerlendirme seçeneği (Bana Hiç Uygun Değil = 1, Bana Biraz Uygun = 2, Bana Çok Uygun = 3) içerecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ters yönlü maddesi bulunmayan ölçekte karanlık üçlü, Narsisizm, Psikopati ve Makyavelyanizm şeklinde üç faktörden oluşan yapılarla değerlendirilmektedir. Toplamda 55 madde bulunan ölçekte Narsisizm, Psikopati ve Makyavelyanizm faktörlerini değerlendirmek için sırasıyla 22, 21 ve 22 madde bulunmaktadır. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada faktörler için iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları, Makyavelyanizm faktörü için 0,93, Narsisizm ve Psikopati faktörleri için ise 0,89 olarak elde edilmiştir. Faktörden alınan yüksek puanlar, Narsisizm, Psikopati ve Makyavelyanizm düzeylerinin yüksekliğini yansıtmaktadır (Bekiroğlu ve Tatar, 2022).

*Kirli Düzine Ölçeği (KD):* Karanlık üçlünün birleşik ölçüm araçlarından biri olan ölçek, Jonason ve Webster (2010) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe çeviri ve uyarlama çalışmaları farklı araştırmacılar tarafından yapılan ölçeğin Türkçe formlarının, psikometrik özelliklerinin yeterli düzeyde olduğu belirtilmektedir (Eraslan-Çapan ve ark., 2015; Özsoy ve ark., 2017; Yaşlıoğlu ve Atılğan, 2018). Ayrıca ölçeğin hem beşli hem de dokuzlu olmak üzere birden fazla derecelendirme yöntemi kullanılarak uygulanabildiği ifade edilmektedir. Bu çalışmada ise ölçeğin Özsoy ve arkadaşları (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan ve beşli Likert tipinde cevaplama seçeneği bulunan formu kullanılmıştır. Karanlık üçlü içerisinde yer alan yapıların her birini dört madde ile değerlendiren ölçekte ters yönlü puanlanan madde bulunmamaktadır. Faktörlerden elde edilen puanların yüksekliği, ilgili faktörü tanımlayan özelliğe yönelik eğilimin yüksekliğini ifade etmektedir (Özsoy ve Ardıç, 2017; Özsoy ve ark., 2017).

*Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği (KK3):* Karanlık üçlü yapılarını bileşik şekilde değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan diğer bir ölçme aracı olan Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği, Jones ve Paulhus (2014) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlama çalışması da yapılan ölçeğin Türkçe formunun temel psikometrik özellikleri karşıladığı belirtilmektedir. Ölçek, her bir faktörü dokuz madde ile değerlendirmekte ve toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde cevaplama seçeneği içeren ölçekte, narsisizm (üç madde) ve psikopati (iki madde) faktörlerinde ters yönlü puanlanan maddeler bulunmaktadır. Faktörlerden elde edilebilen

puanlar 9-45 arasında değişmekte ve yüksek puan, faktörün yansıttığı özelliğin düzeyinin yüksekliğini göstermektedir (Jones ve Paulhus, 2014; Özsoy ve ark., 2017).

*Altı Faktörlü Kişilik Envanteri Kısa Formu (HEXACO-KE-60-Tr):* Lee ve Ashton (2004) tarafından geliştirilen envanterin Türkçe formunun geçerlik çalışması Tatar (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uzun (100 madde) ve kısa (60 madde) formu bulunan envanter, kişiliği Dürtülük-Alçakgönüllük, Duygusallık, Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk ve Deneyime Açıklık olmak üzere altı faktörle değerlendirmektedir (ayrıca uzun formu ikinci düzey 24 alt boyuttan oluşmaktadır). Beşli Likert tipi cevaplama seçeceği kullanılan envantere kısa formunda her bir faktörü değerlendirmek amacıyla 10 madde yer almaktadır. 29 Maddesi ters yönlü puanlanan envantere faktör toplam puanları 10-50 arasında değişmektedir (Ashton ve Lee, 2009).

*Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği:* Saldırganlığı değerlendirmek amacıyla en yaygın kullanılan ölçme araçlarından biri olan ve Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilen ölçek, birçok farklı dilin yanı sıra Türkçeye de uyarlanmıştır (Madran, 2012). Türkçe formunun temel psikometrik özellikleri taşıdığı ifade edilen ölçek, saldırganlığı hem genel toplam puan üzerinden hem de dört alt boyut (fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, düşmanlık ve öfke) üzerinden ölçmektedir. Toplamda 29 maddeden oluşan ve beşli Likert tipinde derecelendirme yöntemi kullanılarak uygulanan ölçekte alt boyutlardan Fiziksel Saldırganlık dokuz, Sözel Saldırganlık beş, Düşmanlık sekiz, Öfke ise dokuz madde ile değerlendirilmektedir. İki maddesi ters yönlü puanlanan ölçekten elde edilebilen toplam puan 29-145 arasında değişmektedir (Buss ve Perry, 1992).

*Empati Ölçeği-Kısa Form:* Uzun (60 madde) ve kısa (40 madde) formu bulunan ölçek, empati yeteneğini ölçmek amacıyla Baron-Cohen ve Wheelwright (2004) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe çeviri çalışması yapılan formun psikometrik özellikleri karşıladığı ve empatiyi değerlendirmek amacıyla kullanılabilmesi ifade edilmektedir (Bora ve Baysan, 2009). Ölçeğin kısa formunda yer alan 40 maddeden 22'si empatiyi ölçerken 18 madde, dolgu maddesi olarak işlev göstermektedir. Ölçekte yer alan maddeler değerlendirilirken dört cevap seçeneği bulunmasına karşın ölçek puanlaması, düşük, orta ve yüksek empatik yanıt seçeneklerine 0, 1 ve 2 puan verilerek gerçekleştirilmektedir. Kısa formunda altı maddesi ters yönlü puanlanan ölçekten elde edilebilen puanlar 0-44 arasında değişmektedir. Yüksek puan, empati düzeyinin yüksek oluşuna işaret etmektedir (Bora ve Baysan, 2009; Wakabayashi ve ark., 2006).

*Belirti Tarama Listesi-90-Revize Edilmiş Formu (BTL-90-R):* Bir takım psikiyatrik belirti ve yakınmaları taramak amacıyla geliştirilen, Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçek, toplamda 90 maddeden oluşmaktadır. Somatizasyon, depresyon, anksiyete, fobik anksiyete, öfke-düşmanlık, obsesif-kompulsif, kişilerarası duyarlılık, paranoid düşünce ve psikotizm şeklinde dokuz ayrı belirti boyutunu değerlendiren ölçek, beşli Likert tipinde derecelendirme yöntemi kullanılarak puanlanmaktadır. Ayrıca, ters yönlü puanlanan maddesi bulunmayan ölçekten, dokuz alt boyutun yanı sıra "Ek Skala" puanı elde edilmektedir. Yedi madde ile değerlendirilen bu boyut, psikiyatrik bozuklukların dışında kalan suçluluk duyguları, uyku ve yeme bozuklukları gibi belirtileri değerlendirmek için kullanılmaktadır. Alınan yüksek puanlar psikolojik sıkıntı düzeyinin yüksekliğini göstermektedir (Dağ, 1991; Kılıç, 1991; Yang, 2005).

## Uygulama

Bu çalışmanın uygulaması 20 günlük bir zaman diliminde yürütülmüştür. Uygulama formunda bulunan madde sayısının görece fazla olması nedeniyle olabildiğince çok katılımcıya ulaşmak amacıyla hem basılı form hem de çevrimiçi form kullanılarak veri toplanmıştır. Her iki uygulama türünde de katılımcılara ilk olarak bilgilendirilmiş onam formu sunulmuş ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak katılmayı kabul eden bireylerin uygulama formunu doldurmaları sağlanmıştır. Bir kişinin uygulama formunu doldurma süresi kişinin okuma hızına bağlı olarak 30-40 dakika arasında değişiklik göstermiştir.

## Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde öncelikle, çalışmada kullanılan ölçeklerin bütünü için betimleyici istatistikler ve Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bunların yanı sıra, faktörler arası ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ardından ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için Amos v22.0 programı kullanılarak DFA yapılmıştır. Ayrıca bu analiz kapsamında yeterli kişi sayısına ulaşabilmek amacıyla ölçeğin geliştirildiği çalışmanın (Bekiroğlu ve Tatar, 2022) veri seti ile bu çalışmanın veri seti birleştirilmiştir. Ölçeğin ayırt edici geçerliğinin test edilmesi için ise K3 Ölçeği'nin faktör toplam puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak katılımcılar, %33'lük dilimle düşük ve yüksek puanlı iki uç grubu ve %34'lük dilimle de orta grubu kapsayan üç gruba bölünmüştür. Sonra da uç grupların toplam puan farklılıkları, farklı gruplar için t-Testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca ölçeğin ayırt edici ve kriter bağıntılı geçerliğinin test edilmesi amacıyla, Pearson korelasyon analiziyle K3 Ölçeği'nin faktör toplam puanları ile çalışmada kullanılan diğer ölçme araçlarının toplam puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır.

Son olarak, sosyo-demografik değişken grupları, geliştirilen ölçeğin faktörlerinden elde edilen toplam puanlar kullanılarak farklı gruplar için t-Testi analiziyle karşılaştırılmıştır.

## Sonuçlar

Bu çalışmada ilk olarak K3 Ölçeği'nin geliştirme çalışmasında yapıldığı gibi ölçeğin betimleyici istatistikleri tüm grup ve cinsiyet grupları için ayrı ayrı incelenmiştir. Ardından faktörler arası ilişki düzeylerini görmek amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 1. K3 Ölçeği için Betimleyici İstatistikler ve İç Tutarlılık Güvenirlik Analizi Sonuçları

K3 Ölçeği	k	Tüm Grup (n = 372)		Kadın (n = 210)		Erkek (n = 162)	
		Alfa	Ort.±s	Alfa	Ort.±s	Alfa	Ort.±s
Narsisizm	22	0,89	37,94±8,34	0,88	37,32±7,72	0,91	38,73±9,03
Psikopati	21	0,89	31,24±7,31	0,89	31,07±7,15	0,89	31,45±7,51
Makyavelyanizm	22	0,92	26,07±5,97	0,91	25,68±5,42	0,92	26,57±6,61

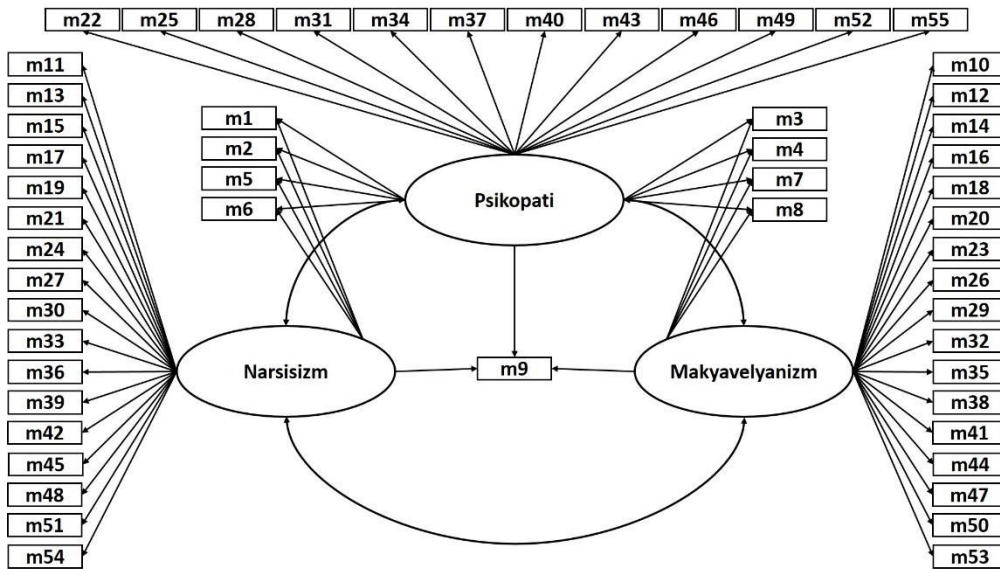
Analiz sonucunda, Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları Makyavelyanizm faktörü için tüm grupta ve kadın grubunda 0,91 olarak, erkek grubunda ise 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılar Narsisizm faktörü için 0,88 ile 0,91 arasında değişirken, Psikopati faktörü için hem tüm grupta hem de kadın ve erkek grubunda 0,89 olarak elde edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 2. K3 Ölçeği Faktörleri Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

n = 372	Narsisizm	Psikopati
<b>Psikopati</b>	0,65***	
<b>Makyavelyanizm</b>	0,48***	0,74***

\*\*\*p < 0,001

Ölçeğin geliştirme çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da faktörler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Pearson korelasyon analizi sonucunda, Makyavelyanizm ile Narsisizm faktörleri arasında 0,48, Makyavelyanizm ile Psikopati faktörleri arasında 0,74 ve Psikopati ile Narsisizm faktörleri arasında ise 0,65 korelasyon katsayısı elde edilmiştir (Tablo 2).



Şekil 1. K3 Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi Şeması

Çalışmada sonraki adım olarak, geliştirilen K3 Ölçeği'nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla DFA işlemleri yürütülmüştür. Bu doğrultuda, ölçek geliştirme çalışması (Bekiroğlu ve Tatar, 2022) verileri de eklenerek 901 kişiden oluşan veri seti kullanılarak Şekil 2'de gösterilen 55 maddeli ve üç faktörlü yapı DFA ile test edilmiştir.

Tablo 3. K3 Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,82
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0,76
İyi Uyum İndeksi (GFI)	0,83
Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI)	0,82
Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (RMR)	0,03
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,05
Ki-kare	4362,73
Serbestlik derecesi	1417
p	0,00
Ki-kare / Serbestlik derecesi	3,08
n	901

DFA sonucuna göre, ki-kare (1417) = 4362,732;  $p < 0,001$  ve ki-kare / serbestlik derecesi = 3,079 olarak elde edilmiş ve yaygın olarak kullanılan uyum istatistiklerinden İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI) 0,83, Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI) 0,82, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index-CFI) 0,82, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index-NFI) 0,76, Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Residuals-RMR) 0,03, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) 0,05 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmanın sonraki aşamasında ölçeğin kriter bağımlı geçerliğinin test edilmesi işlemleri yürütülmüştür. Bu amaçla ilk olarak geliştirilen K3 Ölçeği ile alan yazında yaygın olarak kullanılan karanlık üçlü ölçekleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Tablo 4. K3 Ölçeği ve Diğer Karanlık Üçlü Ölçeklerinin Faktörleri Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

Kirli Düzine Ölçeği (n = 372)	K3 Ölçeği - Narsisizm	K3 Ölçeği - Psikopati	K3 Ölçeği - Makyavelyanizm	1	2	3	4	5
Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği (n =371)								
1-Kirli Düzine Ölçeği - Makyavelyanizm	0,28***	0,43***	<b>0,48***</b>					
2-Kirli Düzine Ölçeği - Narsisizm	<b>0,38***</b>	0,31***	0,22***	0,44***				
3-Kirli Düzine Ölçeği - Psikopati	0,31***	<b>0,47***</b>	0,45***	0,59***	0,36***			
4-Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği - Makyavelyanizm	0,36***	0,37***	<b>0,35***</b>	<b>0,45***</b>	0,32***	0,31***		
5-Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği - Narsisizm	<b>0,45***</b>	0,21***	0,16**	0,16**	<b>0,32***</b>	0,21***	0,26***	
6-Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği - Psikopati	0,33***	<b>0,45***</b>	0,39***	0,36***	0,16**	<b>0,43***</b>	0,43***	0,27***

\*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001

Geliştirilen K3 Ölçeği ile diğer karanlık üçlü ölçekleri arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, Makyavelyanizm faktörü açısından K3 Ölçeği ile KD Ölçeği arasında 0,48 ve K3 Ölçeği ile KK3 Ölçeği arasında ise 0,35 düzeyinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Söz konusu ilişkiler Narsisizm faktörü açısından incelendiğinde, K3 Ölçeği ile KD Ölçeği arasında 0,38 ve K3 Ölçeği ile KK3 Ölçeği arasında ise 0,45 düzeyinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Psikopati faktörü açısından ele alındığında da bu katsayıların pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüş, K3 Ölçeği ile KD Ölçeği arasında 0,47 ve K3 Ölçeği ile KK3 Ölçeği arasında ise 0,45 düzeyinde korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Bunların yanı sıra, alan yazında yapıların paylaştıkları ortak çekirdekten ötürü kendi aralarındaki ilişki düzeylerinin de önem taşıdığı belirtildiğinden analizde ayrıca her ölçeğin kendi faktörleri arasındaki ilişkilere de yer verilmiştir (Tablo 4).

Çalışmada bir diğer kriter bağımlı geçerlik sınavı için karanlık üçlünün ortak olarak paylaştıkları özelliklerle olan ilişkileri incelenmiştir. Bu bağlamda, K3 Ölçeği'nin faktörleri ile Empati Ölçeği-Kısa Formu, Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği ve HEXACO-KE-60-Tr toplam puanları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir.

Tablo 5. K3 Ölçeği ile Kriter Ölçümleri Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

Empati Ölçeği-Kısa Formu (n = 371) Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (n = 372) HEXACO-KE-60-Tr (n = 371)	K3 Ölçeği - Narsisizm	K3 Ölçeği - Psikopati	K3 Ölçeği - Makyavelyanizm
<b>Empati Ölçeği-Kısa Formu</b>	0,05	-0,15**	-0,17**
<b>Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği</b>			
Genel Toplam	0,44***	0,58***	0,35***
Düşmanlık	0,25***	0,41***	0,28***
Fiziksel Saldırganlık	0,47***	0,52***	0,35***
Öfke	0,39***	0,53***	0,27***
Sözel Saldırganlık	0,38***	0,47***	0,25***
<b>HEXACO-KE-60-Tr</b>			
Dışadönüklük	0,23***	-0,14**	-0,16**
Uyumluluk	-0,33***	-0,49***	-0,27***
Sorumluluk	0,07	-0,20***	-0,21***
Duygusalılık	-0,18**	-0,21**	-0,18**
Deneyime Açıklık	0,09	0,06	0,02
Dürüstlük-Alçakgönüllülük	-0,21***	-0,27***	-0,39***

\*\*p &lt; 0,01; \*\*\*p &lt; 0,001

Analiz sonucuna göre, Empati Ölçeği-Kısa Formu toplam puanının K3 Ölçeği'nin Makyavelyanizm faktörü ile -0,17 ve Psikopati faktörü ile -0,15 düzeyinde korelasyon gösterdiği gözlenmiştir. Buna karşın, Empati Ölçeği-Kısa Formu toplam puanı ile Narsisizm faktörü arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir ( $r = 0,05$ ;  $p > 0,05$ ). Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği ile K3 Ölçeği arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği genel toplam puanı ile Makyavelyanizm faktörü arasında 0,35, Narsisizm faktörü arasında 0,45 ve Psikopati faktörü arasında 0,58 korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Benzer şekilde K3 Ölçeği'nin tüm faktörleri ile Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği'nin alt boyut toplam puanları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Bu ilişkilere bakıldığında, Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği'nin alt boyut toplam puanlarının Makyavelyanizm faktörü ile 0,25-0,35 arasında, Narsisizm faktörü ile 0,25-0,47 arasında, Psikopati faktörü ile 0,41-0,53 arasında değişen düzeylerde ilişkili olduğu görülmüştür (Tablo 5).

Bunların yanı sıra, HEXACO-KE-60-Tr ile K3 Ölçeği'nin faktörleri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Bu sonuçlara göre, Dışadönüklük faktörü ile Makyavelyanizm, Narsisizm ve Psikopati faktörleri arasında sırasıyla -0,16, 0,23 ve -0,14 korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Uyumluluk faktörünün ise Makyavelyanizm faktörü ile -0,27, Narsisizm faktörü ile -0,33 ve Psikopati faktörü ile -0,49 korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, Sorumluluk faktörünün Makyavelyanizm faktörü ile -0,21 ve Psikopati faktörü ile -0,20 düzeyinde ilişki gösterdiği gözlenirken Narsisizm faktörü ile ilişkili olmadığı görülmüştür ( $r = 0,07$ ;  $p > 0,05$ ). Duygusalılık faktörü ise hem Makyavelyanizm hem de Narsisizm faktörü ile -0,18 düzeyinde, Psikopati faktörü ile -0,21 düzeyinde ilişki göstermiştir. Buna karşın, Deneyime Açıklık faktörünün karanlık üçlü yapılarının herhangi biriyle istatistiksel düzeyde ( $p > 0,05$ ) ilişkili olmadığı gözlenmiştir. Altıncı faktör olan Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörü ise Makyavelyanizm faktörü ile -0,39, Narsisizm faktörü ile -0,21 ve Psikopati faktörü ile -0,27 düzeyinde ilişki göstermiştir (Tablo 5).

Çalışmada daha sonra diğer bir amaç olan karanlık üçlü yapıları ile klinik olgular arasındaki ilişkileri incelemeye odaklanılmış, bu doğrultuda, geliştirilen ölçek ile Belirti Tarama Listesi-90-R toplam puanları arasındaki ilişkiler belirlenmiştir.

Tablo 6. K3 Ölçeği ile Belirti Tarama Listesi-90-R Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

BTL-90-R Alt Boyutları (n = 369)	K3 Ölçeği - Narsisizm	K3 Ölçeği - Psikopati	K3 Ölçeği - Makyavelyanizm
Somatizasyon	0,08	0,17**	0,10
Obsesif-Kompulsif	0,05	0,27***	0,21***
Kişiler Arası Duyarlılık	0,01	0,22***	0,14**
Depresyon	0,04	0,28***	0,19***
Anksiyete	0,09	0,26***	0,23***
Öfke / Düşmanlık	0,24***	0,40***	0,22***
Fobik Anksiyete	0,03	0,21***	0,18**
Paranoid Düşünce	0,18**	0,34***	0,25***
Psikotizm	0,09	0,30***	0,29***
Ek Skala	0,14**	0,26***	0,21***

\*\*p &lt; 0,01; \*\*\*p &lt; 0,001

Korelasyon analizi sonuçlarına göre, Makyavelyanizm faktörünün Somatizasyon alt boyutu dışında kalan tüm BTL-90-R toplam puanları ile 0,14-0,29 arasında değişen düzeylerde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Makyavelyanizm faktörü ile en güçlü ilişkiye sahip olan alt boyutun Psikotizm olduğu görülürken istatistiksel düzeyde anlamlı ama en zayıf ilişkiye sahip olan alt boyut Kişiler Arası Duyarlılık olarak belirlenmiştir. Narsisizm faktörünün ise BTL-90-R toplam puanları arasından Öfke /

Düşmanlık alt boyutu toplam puanı ile 0,24, Paranoid Düşünce alt boyutu toplam puanı ile 0,18 ve Ek Skala toplam puanı ile 0,14 düzeyinde ilişkili olduğu görülürken diğer alt boyutlarla istatistiksel düzeyde anlamlı ilişkilerinin olmadığı gözlenmiştir. Son olarak, Psikopati faktörü için BTL-90-R toplam puanlarının tamamıyla 0,17 ile 0,40 düzeyinde değişen düzeylerde korelasyon değerleri elde edilmiştir. Bu değerler incelendiğinde, Psikopati faktörü ile en güçlü ilişkiyi Öfke / Düşmanlık alt boyutunun, en zayıf ilişkiyi ise Somatizasyon alt boyutunun gösterdiği gözlenmiştir (Tablo 6).

Çalışmada son işlem olarak, hem ölçeğin ayırt edici geçerliğini değerlendirmek hem de karanlık üçlü yapılarını daha iyi anlayabilmek amacıyla faktör toplam puanları açısından düşük ve yüksek toplam puan değerine sahip uç gruplar farklı gruplar için t-Testi analiziyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca faktör toplam puanları sosyo-demografik değişken grupları açısından da incelenmiştir.

Tablo 7. K3 Ölçeği Faktör Toplam Puanlarının Farklı Gruplar için t-Testi Analizi ile Karşılaştırma Sonuçları

		K3 Ölçeği		
		Narsisizm	Psikopati	Makyaveyanizm
Toplam Puan Açısından (Ortalamanın altı-Ortalamanın üstü)	t	-34,16***	-31,10***	-14,18***
	sd	195,01	134,81	68,23
Cinsiyet Grupları (Kadın - Erkek)	t	-1,60	-0,50	-1,39
	sd	316,32	370	307,42
Yaş Grupları (29 yaş ve altı - 30 yaş ve üstü)	t	3,33***	4,25***	4,48***
	sd	370	366,54	358,76
Eğitim Düzeyi Grupları (Lise ve altı - Ön lisans ve üzeri)	t	-1,47	-2,51	-2,58*
	sd	369	369	311,30
Gelir Durumu Grupları (Kötü ve / veya orta - İyi)	t	0,53	0,51	-0,78
	sd	370	370	370
Medeni Durum Grupları (Bekar - Evli, dul ve / veya boşanmış)	t	3,38***	4,08***	3,08**
	sd	370	370	367,438

\*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001

Ayırt edici geçerliği değerlendirmek amacıyla yapılan farklı gruplar için t-Testi analizi sonuçları incelendiğinde, faktör puanlarına göre oluşturulan uç grupların, Makyaveyanizm ( $t(68,23) = -14,18$ ;  $p < 0,001$ ), Narsisizm ( $t(195,01) = -34,16$ ;  $p < 0,001$ ) ve Psikopati ( $t(134,81) = -31,01$ ;  $p < 0,001$ ) faktörlerinin üçünde de toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Beklenen yönde, her üç faktörde de ortalamanın altında olan grubun toplam puan ortalaması, ortalamanın üstünde olan grubun toplam puan ortalamasından düşük olarak belirlenmiştir (Tablo 7).

Sosyo-demografik değişken grupları açısından yapılan analiz sonucunda ise hem cinsiyet gruplarının hem de gelir durumu gruplarının K3 Ölçeği faktörlerinden elde edilen toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın, yaş değişkeni açısından oluşturulan iki grubun Makyaveyanizm ( $t(358,76) = 4,4$ ;  $p < 0,001$ ), Narsisizm ( $t(370) = 3,33$ ;  $p < 0,01$ ) ve Psikopati ( $t(366,54) = 4,25$ ;  $p < 0,001$ ) faktörü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, her üç faktörde de 29 yaş ve altı grubun toplam puan ortalamalarının, 30 yaş ve üstü gruptan yüksek olduğu gözlenmiştir. Eğitim düzeyine göre oluşturulan grupların ise Makyaveyanizm faktörü ( $t(311,30) = -2,58$ ;  $p < 0,05$ ) ile Psikopati faktörü ( $t(369) = -2,51$ ;  $p < 0,05$ ) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilirken, Narsisizm faktörü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Farklılığın gözlemlendiği iki faktörde de lise ve altı eğitim düzeyine sahip grupta yer alan katılımcıların toplam puan ortalamalarının ön lisans ve üzerinde eğitime sahip grupta yer alan katılımcılardan düşük olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra medeni duruma göre oluşturulan grupların Makyaveyanizm ( $t(367,44) = 3,08$ ;  $p < 0,01$ ), Narsisizm ( $t(370) = 3,38$ ;  $p < 0,001$ ) ve Psikopati ( $t(370) = 4,08$ ;  $p < 0,001$ ) faktörü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Üç faktör için de bekar grupta yer alan katılımcıların toplam puan ortalamalarının, evli, dul ve / veya boşanmış kişilerden oluşan diğer gruptakilerin toplam puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 7).

## TARTIŞMA

Bu çalışma, daha önce Türkçe form olarak geliştirilen (Bekiroğlu ve Tatar, 2022) K3 Ölçeği'nin devam niteliğindeki geçerlik çalışmalarını ve bazı psikometrik özelliklerinin incelenmesini kapsamaktadır. Bu doğrultuda, ölçeğin farklı geçerlik türleri açısından test edilmesinin yanı sıra karanlık üçlünün klinik yapılarla olan ilişkilerinin incelenmesi de ele alınmıştır. Çalışmaya öncelikle iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının hesaplanması işlemleriyle başlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hem tüm grup hem de cinsiyet grupları için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Elde edilen katsayıların her üç faktör için de yüksek düzeyde olduğu ve büyük ölçüde ölçeğin geliştirildiği çalışmada belirtilenlerle örtüştüğü görülmüştür (Bekiroğlu ve Tatar, 2022; Shrout, 1998; Tavakol ve Dennick, 2011). Bu sonuçlar ölçeğin faktörlerindeki maddeler arası

tutarlığın farklı örneklerde desteklendiğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının yanı sıra, geliştirme çalışması doğrultusunda ölçeğin faktörleri arası ilişkiler incelenmiş, analizi sonucunda hesaplanan katsayıların, ölçeğin geliştirildiği çalışmada ifade edilenlerle önemli ölçüde benzerlik gösterdiği gözlenmiştir (Bekiroğlu ve Tatar, 2022).

Ölçeğin geliştirme çalışmasında Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu üç faktörlü bir yapının ortaya çıktığı belirtilmektedir (Bekiroğlu ve Tatar, 2022). Bu çalışmada ise ölçek yapısında ortaya konan bu üç faktörlü model uyumu DFA ile test edilmiştir. DFA sonucunda bazı değerlerin kabul edilebilir uyum düzeyinde, bazılarının ise kabul edilebilir uyum düzeyine yakın sınır değerlerde olduğu görülmüştür. Genel olarak çok güçlü olmayan bir model uyumu ortaya konmasına karşın yaygın kullanılan diğer karanlık üçlü ölçeklerinin geliştirildiği çalışmalarla kıyaslandığında, K3 Ölçeği'nde ortaya konan model uyumunun Kirli Düzine Ölçeği'ne göre zayıf kaldığı (Jonason ve Webster, 2010) ancak Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği'ne göre de (Jones ve Paulhus, 2014) güçlü olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin kriter geçerliğini sınamak için hem yaygın olarak kullanılan diğer karanlık üçlü ölçeklerinden hem de alan yazında karanlık üçlü ile yakından ilişkili olduğu belirtilen yapıları değerlendiren ölçeklerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle K3 Ölçeği'nin faktörleri ile KD ve KK3 Ölçekleri'nde yer alan ve aynı yapıları ölçen faktörler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. K3 Ölçeği ve KD Ölçeği'nde aynı yapıyı ölçen faktörler arası ilişkileri belirleyen korelasyon katsayıları, istatistiksel açıdan anlamlı olacak şekilde, beklenen yönde ama orta, ortanın altı düzeyde elde edilmiştir. Ölçeklerin Makyavelyanizm ( $r = 0,48$ ) ve Psikopati ( $r = 0,47$ ) faktörleri açısından gözlenen ilişkilerin görece daha güçlü olduğu Narsisizm ( $r = 0,38$ ) faktörü için ise söz konusu ilişkinin daha zayıf kaldığı gözlenmiştir. KD Ölçeği'nin geliştirilmesinde Narsisizm faktörü değerlendirilirken yapının hem büyülenmeci hem de kırılğan boyutu ele alınmıştır (Maples ve ark., 2014). Karanlık üçlüde ele alan subklinik narsisizmde ise ağırlıklı olarak yapının büyülenmeci boyutuna odaklanıldığı ifade edildiğinden K3 Ölçeği'nin geliştirilmesinde bu yaklaşım benimsenmiştir (Vize ve ark., 2018b). Dolayısıyla, elde edilen korelasyon katsayısının düşüklüğü, iki ölçeğin aynı yapıyı ölçmelerine karşın narsisizmin farklı varyans alanlarına odaklanmasından kaynaklanıyor görünmektedir. Bunların yanı sıra, K3 ve KK3 Ölçekleri'nde aynı yapıyı ölçen faktörler arası ilişkiler incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı, beklenen yönde ve orta, ortanın altı düzeyde ilişkiler elde edilmiştir. Ancak aynı yapıyı ölçen faktörler arasındaki korelasyon katsayıları K3 ve KK3 Ölçekleri'nin faktörlerinde farklılık göstermiştir. Ölçeklerin Narsisizm ( $r = 0,45$ ) ve Psikopati ( $r = 0,45$ ) faktörleri arasında daha güçlü ilişkiler gözlenirken Makyavelyanizm ( $r = 0,35$ ) faktörleri arasındaki ilişki diğerlerine oranla kısmen düşük kalmıştır. Makyavelyanizmin, Machiavelli'nin kurallarından ortaya çıkan çıkarıcılık, manipülasyon, ilkesizlik, samimiyetsizlik gibi özelliklerin yanı sıra askeri bir deha ve filozof olan Sun Tzu'nun stratejilerindeki özellikleri de içerdiği belirtilmektedir. Bu özellikler bağlamında Makyavelyanizm, geleceğe yönelik düşünme, planlama, itibar oluşturma ve kişisel çıkarlar için ittifak kurma gibi özellikleri ve / veya davranışları da kapsayan bir kişilik yapılanmasını ifade etmektedir (Jones ve Paulhus, 2009; Jones ve Paulhus, 2014; Paulhus ve Jones, 2015). KK3 Ölçeği'nin geliştirme çalışmasında Makyavelyanizmin bütün bu unsurlarını kapsayacak şekilde ele alınmaya çalışıldığı bildirilmiştir (Jones ve Paulhus, 2014). K3 Ölçeği'nin geliştirilmesinde de benzer bir yaklaşım dikkate alınmasına karşın iki ölçeğin Makyavelyanizm faktörleri arasında elde edilen bu görece düşük korelasyon katsayısı, iki ölçeğin farklı varyans alanlarını yakaladığını / kapsadığını düşündürmektedir.

Diğer bir geçerlik işlemi olarak karanlık üçlünün ortak özelliklerini değerlendiren ölçme araçları ile K3 Ölçeği'nin faktörleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Empati açısından ele alındığında, K3 Ölçeği'nin Psikopati ve Makyavelyanizm faktörleri empati ile negatif yönde, zayıf düzeyde ilişkili bulunmuştur. Buna karşın, Narsisizm faktörü ile empati arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Karanlık üçlü kişilik özelliklerinin temelde genel bir empati eksikliği ile ilişkili oldukları belirtilmesine karşın (Book ve ark., 2015; Jonason ve Krause, 2013), empati çok boyutlu (bilişsel ve duygusal) olarak ele alındığında sonuçların farklılık gösterdiği ifade edilmektedir (Pajevic ve ark., 2018; Turner ve ark., 2019; Wai ve Tiliopoulos, 2012). Bu çalışma da ise genel bir empati puanı veren Empati Ölçeği-Kısa Formu kullanılmıştır. Empati ile karanlık üçlü yapıları arasındaki ilişkilerin beklenenden daha düşük düzeyde gözlenmesi ve Narsisizm faktörü ile empati arasında istatistiksel düzeyde bir ilişkinin gözlenmemesi çalışmada kullanılan ölçek seçimine bağlı ölçüm farklılığından kaynaklanıyor görünmektedir. Diğer taraftan, saldırganlık ve karanlık üçlü yapıları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği genel toplam puanı ve alt boyutları ile K3 Ölçeği faktörlerinin tümü arasında pozitif yönde istatistiksel düzeyde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Özellikle Psikopati faktörü ile Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği genel toplam puanı ve alt boyutları arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının diğer iki faktöre kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Saldırganlığın karanlık üçlünün genel bir öngörücüsü olduğu, Psikopatinin ise karanlık üçlü içerisindeki en tehlikeli yapı olduğu ve Makyavelyanizm ile Narsisizme kıyasla

daha karanlık tarafı yansıttığı (Aghababaei ve Błachnio, 2015; Furnham ve ark., 2013; Jones ve Paulhus, 2010; Koehn ve ark., 2019; Paulhus ve Williams, 2002; Rauthmann, 2012) göz önüne alındığında, elde edilen sonuçlar beklenen şekilde gerçekleşmiştir. Karanlık üçlü yapılarının her biri saldırganlığın ifade edilmiş biçimde farklılık göstermektedir (Jonason ve Webster, 2010; Koehn ve ark., 2019; Paulhus ve ark., 2018). Bu çalışmada ise farklı saldırganlık türleri de bulunmasına karşın her üç faktör de fiziksel saldırganlıkla en güçlü ilişkiye sahip görünmektedir. Söz konusu bu ilişki, karanlık üçlünün uyumsuz, istenmeyen ve tehlikeli doğasını yansıttığının yanı sıra kültürel faktörleri de içeriyor görünmektedir.

Kişilik araştırmaları, özellikle HEXACO Modeli'nde bulunan Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörünün karanlık üçlü yapıları ile önemli ölçüde kavramsal benzerlik gösterdiğini ileri sürmektedir (Book ve ark., 2015; Lee ve Ashton, 2014). Bu doğrultuda, çalışmada ek olarak K3 Ölçeği'nin faktörleri ile HEXACO-KE-60'da yer alan altı faktör arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analiz sonucunda, Deneyime Açıklık faktörü dışında HEXACO Modeli'nde yer alan faktörlerin tamamı ile Makyavelyanizm faktörü arasında negatif yönde ve istatistiksel düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Makyavelyanizm faktörü ile en güçlü ilişki ise Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörü arasında ( $r = -0,39$ ) ortaya çıkmıştır. Makyavelyanist bireylerin özelliklerinin, temelde Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörünün içeriğinde yer alan özellikleri yansıttığı ifade edilmekte ve karanlık üçlü içerisinde Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörü ile en güçlü ilişkiyi ortaya koyan yapının Makyavelyanizm olduğunu belirtilmektedir (Aghababaei ve ark., 2014; Lee ve ark., 2013; Muris ve ark., 2017). Bu bilgiler doğrultusunda, elde edilen bu sonucun alan yazında bildirilenlerle tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

Narsisizm faktörünün HEXACO Modeli'nde yer alan faktörlerden dördü ile istatistiksel düzeyde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları, Narsisizm faktörünün Dışadönüklük faktörü ile pozitif, Uyumluluk, Duygusallık ve Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörleri ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında narsisistlerin ilk izlenimde dışadönük, çekici ve sosyal bireyler olarak algılandıklarını ifade edilmektedir (Lee ve Ashton, 2005; Lee ve ark., 2013; Muris ve ark., 2017). Dolayısıyla iki faktör arasında ortaya çıkan bu zayıf ancak pozitif yönlü ilişki de ( $r = 0,23$ ), Uyumluluk, Duygusallık ve Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörleri ile ortaya çıkan ters yönlü ilişkiler de kuramsal bilgiyle tutarlıdır.

Psikopati faktörünün ise Makyavelyanizm faktörüne benzer şekilde, Deneyime Açıklık faktörü dışında HEXACO Modeli'nde yer alan faktörlerin tamamı ile negatif yönde ve istatistiksel düzeyde anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmüştür. Ancak hem Narsisizm ( $r = -0,33$ ) hem de Psikopati ( $r = -0,49$ ) faktörü ile en güçlü ilişkiyi Uyumluluk faktörü göstermiştir. HEXACO Modeli'nde yer alan Uyumluluk faktörünün pozitif ucu hoşgörü, iyi huylu olma, uyumluluk gibi özellikleri yansıtırken faktörün negatif ucu, öfke, sabırsızlık, geçimsizlik, tutarsızlık, kavgacı olma gibi olumsuz özellikleri kapsamaktadır (Lee ve Ashton, 2004; Tatar, 2018). Hem Narsisizm hem de Psikopati özelliklerine sahip bireylerin Makyavelyanist bireylere göre, daha fazla dürtüsel, ego tehdidine ve / veya provakasyona duyarlı ve doğrudan saldırganlığa yatkın oldukları düşünüldüğünde, Narsisizm ve Psikopati faktörlerinin Makyavelyanizm faktöründen farklı olarak Uyumluluk faktörüyle daha güçlü bir ilişkiye sahip olmaları anlaşılır görünmektedir. Her ne kadar HEXACO Modeli'nde yer alan faktörlerle karanlık üçlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler alan yazın bulgularıyla tutarlı olsa da özellikle karanlık üçlü yerine kullanılabileceği ileri sürülen Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörü ile elde edilen korelasyon katsayılarının karanlık üçlüyü açıklayacak düzeyde yüksek olmadığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla, bu bulgular karanlık üçlü yapılarının Dürüstlük-Alçakgönüllülük faktörüyle ilişkili olduklarını ancak bu faktörün bu çalışmada ölçüldüğü şekliyle karanlık üçlünün kapsamlı bir değerlendirmesini sunmadığını göstermiştir.

Bu çalışmada ölçeğin bazı geçerlik işlemleri için ayrıca klinik olgulardan yararlanılmış ve çalışmanın diğer bir amacı doğrultusunda karanlık üçlü yapıları ile bu olgular arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda, birden fazla klinik olgunun değerlendirmesini sunan BTL-90-R kullanılmış ve bu ölçekten elde edilen alt boyut toplam puanları ile K3 Ölçeği faktör toplam puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analiz sonuçları, Makyavelyanizm faktörünün Somatizasyon alt boyutu dışında BTL-90-R'de yer alan diğer olgularla istatistiksel düzeyde anlamlı pozitif ilişkiler ortaya koyduğunu göstermiştir. En güçlü ilişki ise Makyavelyanizm faktörü ile Psikotizm alt boyutu arasında ( $r = 0,29$ ) gözlenmiştir. Psikotizm alt boyutu, kişilerarası ilişkilerde yabancılaşma, izole bir yaşam biçimi, içe kapanma ile başlayan ve şizofrenik sanrı ve varsanılarla devam eden çok geniş bir belirti kümesini kapsamaktadır (Dağ, 1991). Güven problemleri yaşayan, alaycı bir dünya görüşüne sahip olan ve sosyal etkileşimlerinde duygusal bağlanmanın eksik olduğu Makyavelyanist bireylerin diğerleriyle ilişkilerinin yüzeysel olması, bu bireyleri yalnızlığa ve yalıtılmış bir yaşam tarzına sürüklüyor görünmektedir. K3 Ölçeği Psikopati faktörünün ise BTL-90-R'de bulunan tüm alt boyutlarla pozitif yönde ve istatistiksel düzeyde anlamlı ilişkilere sahip olduğu gözlenmiştir. Beklenildiği üzere en güçlü ilişki de Öfke / Düşmanlık alt boyutu ile ( $r = 0,40$ ) ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, K3 Ölçeği Narsisizm faktörü BTL-90-R tarafından değerlendirilen klinik olgulardan yalnızca üçü (Öfke / Düşmanlık, Paranoid Düşünce ve Ek Skala) ile pozitif yönde ve istatistiksel düzeyde anlamlı ilişkilere sahiptir. Psikopati



faktörüne benzer şekilde Narsisizm faktörüyle de en güçlü ilişkiye sahip alt boyutun Öfke / Düşmanlık ( $r = 0,27$ ) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonucun önceki bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir. Alan yazında, Narsisizm faktörünün Psikopati ve Makyavelyanizm faktörleriyle kıyaslandığında, karanlık üçlünün daha “aydınlık”, “uyarlanabilir” ve / veya “sağlıklı” tarafını yansıttığı belirtilmektedir (Aghababaei ve Błachnio, 2015; Papageorgiou ve ark., 2019; Shih ve ark., 2019). Narsisizm faktörünün diğer iki faktöre kıyasla klinik olgulardan çok azı ile ilişkili olması, belirtilen açıklamayı destekler niteliktedir.

Çalışmada son geçerlik işlemi olarak hem oluşturulan uç gruplar hem de sosyo-demografik gruplar K3 Ölçeği faktör toplam puanları açısından karşılaştırılmıştır. Bir ayırt edici geçerlik değerlendirmesi olarak gerçekleştirilen uç grup karşılaştırma yönteminde Makyavelyanizm, Psikopati ve Narsisizm faktörlerinden elde edilen toplam puanlar üç gruba bölünmüş ve ortalamasının altı ile üstünde yer alan uç gruplar oluşturuldukları faktör toplam puanları açısından karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarında, karanlık üçlü yapılarının tümünde uç grupların toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, K3 Ölçeği'nin ayırt edici geçerliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Yapılan sosyo-demografik grup karşıştırmalarında ise K3 Ölçeği faktör toplam puanları açısından cinsiyet ve gelir durumuna göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. İlgili yazında, karanlık üçlü kişilik özellikleri açısından cinsiyet gruplarının incelendiği çalışma sonuçları çeşitlilik göstermektedir. Bir taraftan cinsiyet farklılıkların karanlık üçlü kişilik özelliklerini taşımada kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilirken (Furnham ve ark., 2013; Jonason ve Davis, 2018; Jonason ve Webster, 2010) diğer taraftan bu farklılıkların yapıların tamamı için geçerli olmadığı belirtilmektedir (Muris ve ark., 2017). Ayrıca, karanlık üçlü yapılarında cinsiyet farklılıklarının kültürel bağlamdan etkileniyor olabileceği de bildirilmektedir (Jonason ve ark., 2019). Gelir durumu gruplarında farklılığın ortaya çıkmaması da alan yazın bulgularıyla tutarlı görünmemektedir. İlgili çalışmalar, baskın olma, liderlik, hakimiyet, risk alma gibi Narsisizm ve Psikopati kişilik özelliklerinin yüksek kazançla ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Jonason ve ark., 2018). Kişisel kazanç ve çıkarlarını her durumda üstün tutan Makyavelyanist bireylerde de gelir durumu grupları açısından farklılıklar beklenmektedir. Buna karşın, bu çalışmada böyle bir farklılığın elde edilmemesi, gelir değişkeninin düşük-yüksek şeklinde kaba bir değerlendirmeyle belirlenmiş olmasına dayandırılabilir. Bu noktada karanlık üçlü yapılarıyla ilişkileri değerlendirme bağlamında gelir durumunun daha geniş bir aralıkta ölçülmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan, faktör toplam puanları açısından yaş ve medeni grupları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Sonuçlara göre hem daha genç olan grubun (29 yaş ve üstü gruba göre) hem de bekar grubun (evli, dul ve / veya boşanmış gruba göre) daha yüksek düzeyde karanlık üçlü kişilik özelliklerine sahip olduğu gözlenmiştir. Yaştaki artışla birlikte ortaya çıkan “olgunluk” ilkesi, bireylerin yaşlandıkça daha sorumlu, duygusal açıdan kararlı ve uyumlu hale geldiklerini ileri sürmektedir (Kawamoto ve ark., 2019; Klimstra ve ark., 2020). Dolayısıyla, genç yaşta karanlık üçlü kişilik özelliklerinin daha yüksek düzeyde olması beklenen yönde bir sonuçtur. Benzer şekilde, karanlık üçlü yapılarının temel özellikleri dikkate alındığında, bekar grubun daha yüksek düzeyde bu kişilik özelliklerini taşıması şaşırtıcı görünmemektedir. Son olarak eğitim durumu grupları arasındaki farklılıklara bakıldığında, Makyavelyanizm ve Psikopati faktörleri açısından iki grup (lise ve altı - ön lisans ve üzeri) arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar gözlenirken Narsisizm faktörü açısından gruplar arasında farklılık bulunmamıştır. Hem Makyavelyanizm hem de Psikopati faktörü açısından ön lisans ve üzerinde eğitime sahip olan grupta, lise ve altı eğitim düzeyine sahip olan gruba kıyasla bu özelliklerin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Belirli bir eğitim düzeyinin üstündeki kişilerin psikopatik özelliklerini maskeleyerek topluma karışma oranlarının daha yüksek olabileceği ve eğitimin bir itibar göstergesi olarak Makyavelyanist bireyler açısından önem taşıyabileceği düşünüldüğünde bu bulgular makul görünmektedir.

Bu çalışmada hedeflenen amaçlar karşılanmış olmasına rağmen çalışmanın birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Her ne kadar K3 Ölçeği'nin çeşitli psikometrik özellikleri sınanmış olsa da ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin değerlendirilememesi, çalışmanın temel sınırlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca, çalışmanın ikincil amacı olarak ele alınan karanlık üçlü ile klinik olgular arasındaki ilişkiler klinik olguları bir arada değerlendiren BTL-90-R kullanılarak incelenmiştir. Bunun yanı sıra, bu çalışmada söz konusu bu ilişkiler klinik tanı almış gruplar yerine genel popülasyonda ele alınmıştır. Bu seçimler çalışma açısından uygulama kolaylığı sağlamakla birlikte, klinik olguları ayrı ayrı değerlendiren ölçüm araçlarının kullanılmasının ve klinik tanı almış gruplarda bu ilişkilerin incelenmesinin daha kapsamlı bir değerlendirme sunacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma çerçevesinde Türkçe karanlık üçlü ölçeği geliştirme tasarımının ikinci aşaması tamamlanmıştır. Bu bağlamda, psiko-sözcüksel yaklaşımla geliştirilen K3 Ölçeği'nin temel psikometrik

özellikleri karşıladığı ve karanlık üçlü yapılarının değerlendirilmesinde kabul edilebilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabilirliği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, ölçeğin, farklı gruplar üzerinde yürütülecek uygulamalarla ve farklı geçerlik işlemleriyle desteklenmesinin ölçeğin geçerliğinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

1. Aghababaei, N. ve Błachnio, A. (2015). Well-being and the dark triad. *Personality and Individual Differences*, 86, 365-368.
2. Aghababaei, N., Mohammadtabar, S. & Saffarinia, M. (2014). Dirty Dozen vs. the H factor: comparison of the Dark Triad and Honesty-Humility in prosociality, religiosity, and happiness. *Personality and Individual Differences*, 67, 6-10.
3. Ashton, M. C. & Lee, K. (2009). The HEXACO-60: a short measure of the major dimensions of personality. *Journal of Personality Assessment*, 91(4), 340-345.
4. Aydoğan, E. & Serbest, S. (2016). İş yerinde karanlık üçlü: bir kamu kuruluşunun iç denetim biriminde araştırma. *Sayıştay Dergisi*, 101, 97-116.
5. Barlett, C. P. (2016). Exploring the correlations between emerging adulthood, Dark Triad traits, and aggressive behavior. *Personality and Individual Differences*, 101, 293-298.
6. Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
7. Baughman, H. M., Dearing, S., Giammarco, E. & Vernon, P. A. (2012). Relationships between bullying behaviours and the Dark Triad: a study with adults. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 571-575.
8. Bekiroğlu, B., & Tatar, A. (2022). Karanlık Üçlü (K3) Ölçeği'nin geliştirilmesi ve ilk geçerlik çalışmaları-I. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(63), 1552-1564.
9. Birkas, B., Lang, A., Martin, L. & Kallai, J. (2016). Disturbing concerns for dark personalities: anxiety sensitivity and the Dark Triad. *International Journal of Advances in Psychology*, 5, 1-5.
10. Book, A., Visser, B. A. & Volk, A. A. (2015). Unpacking "evil": claiming the core of the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 73, 29-38.
11. Bora, E., & Baysan, L. (2009). Empati Ölçeği-Türkçe Formu'nun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19(1), 39-47.
12. Buss, A. H. & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
13. Cairncross, M., Veselka, L., Schermer, J. A. & Vernon, P. A. (2013). A behavioral genetic analysis of alexithymia and the Dark Triad traits of personality. *Twin Research and Human Genetics*, 16(3), 690-697.
14. Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
15. Christie, R. & Geis, F. (1970). *Studies in Machiavellianism*. Academic Press.
16. Dağ, İ. (1991). Belirti Tarama Listesi (SCL-90-R)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 5-12.
17. Dane, L. K., Jonason, P. K. & McCaffrey, M. (2018). Physiological tests of the cheater hypothesis for the Dark Triad traits: testosterone, cortisol, and a social stressor. *Personality and Individual Differences*, 121, 227-231.
18. Dinic, B. M. & Wertag, A. (2018). Effects of Dark Triad and HEXACO traits on reactive/proactive aggression: exploring the gender differences. *Personality and Individual Differences*, 123, 44-49.
19. Egan, V., Chan, S. & Shorter, G. W. (2014). The Dark Triad, happiness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 67, 17-22.
20. Eraslan-Çapan, B., Saticı, S. A., Yılmaz, M. F. & Kayış, A. R. (2015, Ekim, 7-10). *Karanlık Üçlü Ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması* [Sözlü sunum]. 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin, Türkiye.

21. Furnham, A. (2017). Measuring the dark side. (Ed. B. Cripps), *Psychometric testing: Critical perspectives*, ss. 197-221, John Wiley and Sons.
22. Furnham, A., Richards, S. C. & Paulhus, D. L. (2013). The dark triad of personality: a 10 year review. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(3), 199-216.
23. Glenn, A. L. & Sellbom, M. (2015). Theoretical and empirical concerns regarding the dark triad as a construct. *Journal of Personality Disorders*, 29(3), 360-377.
24. Harms, P. D., Roberts, B. W. & Kuncel, N. (2004). The Mini-Markers of Evil: using adjectives to measure the Dark Triad of personality. *Presented at the meeting of the Society for Personality and Social Psychology*, Austin, TX.
25. Hodson, G., Book, A., Visser, B. A., Volk, A. A., Ashton, M. C. & Lee, K. (2018). Is the Dark Triad common factor distinct from low Honesty-Humility? *Journal of Research in Personality*, 73, 123-129.
26. Jakobwitz, S. & Egan, V. (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 331-339.
27. Jonason, P. K. & Krause, L. (2013). The emotional deficits associated with the Dark Triad traits: cognitive empathy, affective empathy, and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 532-537.
28. Jonason, P. K. & Kroll, C. H. (2015). A multidimensional view of the relationship between empathy and the dark triad. *Journal of Individual Differences*, 36(3), 150-156.
29. Jonason, P. K. & Webster, G. D. (2010). The Dirty Dozen: a concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment*, 22(2), 420-432.
30. Jonason, P. K., & Davis, M. D. (2018). A gender role view of the Dark Triad traits. *Personality and Individual Differences*, 125, 102-105.
31. Jonason, P. K., Koehn, M. A., Okan, C., & O'Connor, P. J. (2018). The role of personality in individual differences in yearly earnings. *Personality and Individual Differences*, 121, 170-172.
32. Jonason, P. K., Okan, C., & Özsoy, E. (2019). The Dark Triad traits in Australia and Turkey. *Personality and Individual Differences*, 149, 123-127.
33. Jones, D. N. & Neria, A. L. (2015). The Dark Triad and dispositional aggression. *Personality and Individual Differences*, 86, 360-364.
34. Jones, D. N. & Olderbak, S. G. (2014). The associations among dark personalities and sexual tactics across different scenarios. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(6), 1050-1070.
35. Jones, D. N. & Paulhus, D. L. (2010). Different provocations trigger aggression in narcissists and psychopaths. *Social Psychological and Personality Science*, 1(1), 12-18.
36. Jones, D. N. & Paulhus, D. L. (2014). Introducing The Short Dark Triad (SD3): a brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21(1), 28-41.
37. Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2009). Machiavellianism. (Eds. M. R. Leary, & R. H. Hoyle), *Handbook of individual differences in social behavior*, ss.93-108, The Guilford Press.
38. Kawamoto, T., Shimotsukasa, T. & Oshio, A. (2020). Cross-sectional age differences in the Dark Triad traits in two Japanese samples. *Psychology and Aging*, 35(1), 91-96.
39. Kılıç, Ö. & Balcıoğlu, İ. (2012). Seri cinayet ve cinsel sadizm. *Adli Tıp Dergisi*, 27(1), 54-63.
40. Klimstra, T. A., Jeronimus, B. F., Sijtsema, J. J. & Denissen, J. J. (2020). The unfolding dark side: age trends in dark personality features. *Journal of Research in Personality*, 85, 103915.
41. Koehn, M. A., Okan, C. & Jonason, P. K. (2019). A primer on the Dark Triad traits. *Australian Journal of Psychology*, 71(1), 7-15.
42. Lee, K. & Ashton, M. C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329-358.
43. Lee, K. & Ashton, M. C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1571-1582.

- 44.Lee, K. & Ashton, M. C. (2014). The dark triad, the Big Five, and the HEXACO model. *Personality and Individual Differences*, 67, 2-5.
- 45.Lee, K., Ashton, M. C., Wiltshire, J., Bourdage, J. S., Visser, B. A. & Gallucci, A. (2013). Sex, power, and money: prediction from the Dark Triad and Honesty-Humility. *European Journal of Personality*, 27(2), 169-184.
- 46.Lee, Z., Salekin, R. T. & Iselin, A. M. R. (2010). Psychopathic traits in youth: is there evidence for primary and secondary subtypes? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(3), 381-393.
- 47.Lyons, M. (2019). Introduction to the Dark Triad. (Ed. M. Lyons), *The dark triad of personality: narcissism, machiavellianism, and psychopathy in everyday life*, ss. 1-37, Academic Press.
- 48.Lyons, M., Evans, K. & Helle, S. (2019). Do “dark” personality features buffer against adversity? The associations between cumulative life stress, the dark triad, and mental distress. *Sage Open*, 9(1), 1-13.
- 49.MacNeil, B. M., Whaley, I. & Holden, R. R. (2007). A confirmatory factor analysis of The Dark Triad Screening measure. *Presented at the meeting of the Canadian Psychological Association*, Ottawa, Canada.
- 50.Madran, H. A. D. (2012). Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(2), 1-6.
- 51.Maples, J. L., Lamkin, J. & Miller, J. D. (2014). A test of two brief measures of the dark triad: The Dirty Dozen and Short Dark Triad. *Psychological Assessment*, 26(1), 326-331.
- 52.Miller, J. D., Dir, A., Gentile, B., Wilson, L., Pryor, L. R. & Campbell, W. K. (2010). Searching for a vulnerable dark triad: comparing factor 2 psychopathy, vulnerable narcissism, and borderline personality disorder. *Journal of Personality*, 78(5), 1529-1564.
- 53.Muris, P., Merckelbach, H., Otgaar, H. & Meijer, E. (2017). The malevolent side of human nature: a meta-analysis and critical review of the literature on the dark triad (narcissism, Machiavellianism, and psychopathy). *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 183-204.
- 54.O'Boyle, E. H., Forsyth, D. R., Banks, G. C., Story, P. A. & White, C. D. (2015). A meta-analytic test of redundancy and relative importance of the dark triad and Five-factor Model of personality. *Journal of Personality*, 83(6), 644-664.
- 55.Özsoy, E. & Ardiç, K. (2017). Karanlık Üçlü'nün (Narsisizm, Makyavelizm ve Psikopati) iş tatminine etkisinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 391-406
- 56.Özsoy, E., Rauthmann, J. F., Jonason, P. K. & Ardiç, K. (2017). Reliability and validity of the Turkish versions of Dark Triad Dirty Dozen (DTDD-T), Short Dark Triad (SD3-T), and Single Item Narcissism Scale (SINS-T). *Personality and Individual Differences*, 117, 11-14.
- 57.Pajevic, M., Vukosavljevic-Gvozden, T., Stevanovic, N. & Neumann, C. S. (2018). The relationship between the Dark Tetrad and a two-dimensional view of empathy. *Personality and Individual Differences*, 123, 125-130.
- 58.Papageorgiou, K. A., Gianniou, F. M., Wilson, P., Moneta, G. B., Bilello, D. & Clough, P. J. (2019). The bright side of dark: exploring the positive effect of narcissism on perceived stress through mental toughness. *Personality and Individual Differences*, 139, 116-124.
- 59.Paulhus, D. L. & Jones, D. N. (2015). Measures of dark personalities. (Eds. G. J. Boyle, D. H. Saklofske & G. Matthews), *Measures of personality and social psychological constructs*, ss. 562-594, Academic Press.
- 60.Paulhus, D. L. & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556-563.
- 61.Paulhus, D. L. (2014). Toward a taxonomy of dark personalities. *Current Directions in Psychological Science*, 23(6), 421-426.
- 62.Paulhus, D. L., Curtis, S. R. & Jones, D. N. (2018). Aggression as a trait: the Dark Tetrad alternative. *Current Opinion in Psychology*, 19, 88-92.
- 63.Paunonen, S. V. & Jackson, D. N. (2000). What is beyond the Big Five? Plenty! *Journal of Personality*, 68(5), 821-835.

64. Rauthmann, J. F. (2012). The Dark Triad and interpersonal perception: Similarities and differences in the social consequences of narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Social Psychological and Personality Science*, 3(4), 487-496.
65. Reidy, D. E., Zeichner, A. & Martinez, M. A. (2008). Effects of psychopathy traits on unprovoked aggression. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(3), 319-328.
66. Reidy, D. E., Zeichner, A. & Seibert, L. A. (2011). Unprovoked aggression: effects of psychopathic traits and sadism. *Journal of Personality*, 79(1), 75-100.
67. Sabouri, S., Gerber, M., Lemola, S., Becker, S. P., Shamsi, M., Shakouri, Z., Bahmani, D. S., Kalak, N., Holsboer-Trachsler, E. & Brand, S. (2016). Examining Dark Triad traits in relation to sleep disturbances, anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty in young adults. *Comprehensive Psychiatry*, 68, 103-110.
68. Shih, S. I., Chi, N. W., Wu, C. C. & Wang, S. Y. (2019). When dark meets blue: the relations between dark triad personality and depression symptoms. *Current Psychology*, 1-8.
69. Shrout, P. E. (1998). Measurement reliability and agreement in psychiatry. *Statistical Methods in Medical Research*, 7(3), 301-317.
70. Southard, A. C. & Zeigler-Hill, V. (2016). Measuring the dark side of personality. (Ed. U. Kumar), *The wiley handbook of personality assessment*, ss. 119-133, John Wiley and Sons.
71. Stead, R. & Fekken, G. C. (2014). Agreeableness at the core of the Dark Triad of Personality. *Individual Differences Research*, 12, 131-141.
72. Tatar, A. (2018). Gözden Geçirilmiş Uzun ve Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri (HEXACO-PI-R) Türkçe Formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 5-13.
73. Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
74. Turner, I. N., Foster, J. D. & Webster, G. D. (2019). The Dark Triad's inverse relations with cognitive and emotional empathy: high-powered tests with multiple measures. *Personality and Individual Differences*, 139, 1-6.
75. Veselka, L., Schermer, J. A. & Vernon, P. A. (2012). The Dark Triad and an expanded framework of personality. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 417-425.
76. Visser, B. A. & Campbell, S. (2018). Measuring the dark side of personality. (Eds. V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford), *The SAGE handbook of personality and individual differences*, ss. 573-591, SAGE Publications Ltd.
77. Vize, C. E., Collison, K. L., Miller, J. D. & Lynam, D. R. (2018a). Examining the effects of controlling for shared variance among the dark triad using meta-analytic structural equation modelling. *European Journal of Personality*, 32(1), 46-61.
78. Vize, C. E., Lynam, D. R., Collison, K. L. & Miller, J. D. (2018b). Differences among dark triad components: a meta-analytic investigation. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 9(2), 101-111.
79. Wai, M. & Tiliopoulos, N. (2012). The affective and cognitive empathic nature of the dark triad of personality. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 794-799.
80. Wakabayashi, A., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Goldenfeld, N., Delaney, J., Fine, D., Smith, R. & Weil, L. (2006). Development of short forms of the Empathy Quotient (EQ-Short) and the Systemizing Quotient (SQ-Short). *Personality and Individual Differences*, 41(5), 929-940.
81. Yang, C. K., Choe, B. M., Baity, M., Lee, J. H. & Cho, J. S. (2005). SCL-90-R and 16PF profiles of senior high school students with excessive internet use. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(7), 407-414.
82. Yaşlıoğlu, D. T. & Atılğan, Ö. (2018). Karanlık Üçlü Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(3), 725-739.
83. Zengin, Y. (2019). Karanlık liderliğin örgütsel seslilik ve iş tatmini üzerindeki etkisi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(19), 310-337.



## Rönesans ve Öncesinde, Görsel Sanatlar Alanında Üstün/Özel Yetenekli Çocukların Keşfedilmesi ve Sanat Eğitimi Biçimi

Discovering Children and Arts Education in The Renaissance and Previous Visual Arts

Gülşah Özdemir<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Mimarlık, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Sanatlar Bölümü, Sivas, Türkiye

### ÖZET

Akademik eğitim ortaya çıkmadan önceki süreç tarihte Orta Çağ ve Rönesans dönemine denk gelmektedir. Rönesans, şairlerin, heykeltıraşların, bestecilerin, ressamların, yazarların ve daha birçok alanda var olan yeteneklerin adeta yeryüzüne akın ettiği bir zaman dilimidir. O dönem için sanatçı ve zanaatçı ayrımı mevcut değildir. Üstün/özel yetenek bir insana bahşedilmiş en güzel hediyedir. Tabii ki eğitimi kusursuzca almış her yetenek için başarı kaçınılmaz olacaktır ve adı üne kavuşmuş birçok sanatçı bu tarz bir eğitimden geçmiştir. Rönesans ve öncesinde; henüz sanat akademilerinin kurulmadığı, okul eğitim sisteminin var olmadığı, çocuk sanatçının usta-çırak ilişkisi ile atölye eğitimi aldığı bir süreç mevcuttur. Atölye eğitimine gelmeden önce ailesi çocuğun temel eğitimi almasını sağlamakta, sonrasında aile çocuğunun yeteneklerini keşfetmekte ve onu yeteneğine uygun bir ustanın yanına çırak olarak vermektedir. Loncalar tarafından denetlenen bu eğitim sistemi farklı kaynaklara göre 3 ila 8 yıl arasında sürebilmektedir. Katı kuralları olan loncalar bir yandan sanatçının alması gereken eğitimin kalitesini denetlerken bir yandan da sanatçının bu evrede nasıl davranması gerektiğini denetlemişlerdir. Ustasına aldığı siparişlerde yardım ederek kendini geliştiren çırağın zamanla ustasından ayırt edilemeyecek kadar iyi resmetmeye başlaması gerekmektedir. Eğitimi başarılı bir şekilde tamamlayan çırak ustasından ayrılıp bağımsız bir sanatçı olarak çalışmaya başlayabilmektedir. O dönemin en tanınmış ressam ve heykeltıraşlarının da bu tarz bir eğitimden geçtiği saptanmıştır. Özellikle en eski sanat tarihçisi olarak bilinen Giorgio Vasari'nin 16. yüzyılda yazdığı *Sanatçıların Hayat Hikâyeleri* isimli kitabında birçok ünlü sanatçının yanında Botticelli, Leonardo da Vinci, Michaelangelo ve Raffaello gibi sanatçıların eğitim biçimleriyle ilgili önemli bilgiler verildiği görülmüştür. Bu makale Tarihsel Araştırma Tekniği kullanılarak yazılmıştır. Bu makalenin amacı Orta Çağ ve Rönesans dönemineki üstün/özel yetenekli çocukların keşfedilmesi ve eğitim biçimini incelemektir. Sonuç olarak o dönemde yetenekleri aileleri tarafından keşfedilen çocuklar loncaların belirlediği kuralları ile denetlenen atölyelerde usta-çırak eğitimi ile sanat eğitimi alırlarken bugün kuralları belirleyen milli eğitim sistemleri vardır ve Aydınlanma çağında uygulanan bu eğitim biçimi bugünkü okul sisteminin köklerini oluşturmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Rönesans, Sanat, Üstün/Özel Yetenekli Çocuklar, Sanat Eğitimi

### ABSTRACT

The process before the emergence of academic education coincides with the Medieval and Early Renaissance periods in history. The Renaissance is a time when poets, sculptors, composers, painters, writers and talents in many fields flood the earth. There was no distinction between artist and craftsman at that time. Superior talent is the best gift bestowed on a person. Of course, success will be inevitable for every talent who has received a perfect education, and many famous artists have gone through this kind of education. Renaissance and before; There is a process in which art academies have not been established yet, there is no school education system, and the child artist receives workshop training with the master-apprentice relationship. Before coming to the workshop, the family ensures that the child receives basic education, then the family discovers the talents of the child and gives him as an apprentice to a suitable master. This education system, which is supervised by guilds, can last between 3 and 8 years, according to different sources. Guilds with strict rules not only controlled the quality of the education that the artist should receive, but also supervised how the artist should behave in this phase. The apprentice, who improves himself by helping his master with the orders he receives, has to start painting so well that it cannot be distinguished from his master over time. After successfully completing his education, the apprentice can leave his master and start working as an independent artist. It has been determined that the most well-known painters and sculptors of that period also went through this kind of education. In particular, Giorgio Vasari, who is known as the oldest art historian, wrote in the 16th century, in his book named *Life Stories of Artists*, and it has been seen that important information is given about the education styles of artists such as Botticelli, Leonardo da Vinci, Michaelangelo and Raffaello, as well as many famous artists. This article was written using the Historical Research Technique. The purpose of this article is to examine the discovery and education of special/gifted children since the Medieval and Renaissance periods. As a result, during that period, children whose talents were discovered by their families received art education with master-apprentice training in workshops supervised by the rules determined by the guilds today, there are national education systems that determine the rules, and this form of education applied in the Age of Enlightenment has formed the roots of today's school education system.

**Keywords:** Renaissance, Art, Special/Gifted Children, Art Education

## GİRİŞ

Orta çağ gibi büyük bir baskı döneminin ardından doğan Rönesans birçok yeteneğin aynı anda ortaya çıkmasına aracılık etmiştir. Şairler, heykeltıraşlar, besteciler, ressamlar, yazarlar ve daha birçok alanda var olan yetenekler adeta yeryüzüne akın etmişlerdir. Sanatın her alanında var olan yeteneklerin gün yüzüne çıktığı böyle bir aydınlanma döneminde sanat bizim bildiğimiz kategoride pek de yer almamıştır. Çağımızda sanatçı, üstün/özel yetenekler ile bezenmiş, tasarım ve estetik bakış açısıyla sıra dışı bir birey olarak algılanırken Rönesans ve öncesinde durum daha farklıdır. “Bizim genellikle ‘sanat’ olarak çevirdiğimiz techne kelimesi, tıpkı Romalıların *ars*’ı gibi, bugün bizim ‘zanaat’ dediğimiz şeyleri de içine alıyordu. Teche/*ars*, marangozluk ve şiir, ayakkabıcılık ve tıp, heykeltıraşlık ve at terbiyeciliği gibi birbirlerinden çok farklı şeyleri

kapsıyordu” (Shiner, 2010: 45). Sanatçı ve zanaatçının eşit olduğu bu dönemde “Sanat için sanat’ kavramı henüz bilinmiyordu; ne gerçek bir Sanat Piyasası vardı, ne de koleksiyoncular; her türlü sanat eserinin bir işlevi vardı ve sanatçılar da tıpkı ayakkabıcılar gibi herhangi bir malı tedarik eden kimselerdi” (Shiner, 2010: 53). Sanat ve sanatçı kavramlarının günümüzdekinden çok daha farklı olduğu Rönesans ve öncesinde elbette bir sanatçının küçük yaşta yeteneklerinin keşfedilmesi, eğitim alması ve sipariş alarak para kazanması gibi konular da bugünkünden çok daha farklı bir sistem ile meydana gelmekteydi.

## YÖNTEM

Akademi öncesi süreçte üstün/özel yetenekli çocukların keşfedilmesi, doğru eğitime-doğru eğitime yönlendirilmesi ve eğitim biçiminin akademik eğitim kurulduktan sonraki sistem ile farklılıklarının ortaya koyulması gibi konuların çalışıldığı bu makalede araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarihsel araştırma yöntemi kullanılmış ve literatür taraması yapılmıştır. Tarihsel araştırma yöntemi araştırma ile ilgili verilerin bulunduğu kaynakların incelenmesi sırasında kullanılan bir yöntemdir. “Her araştırma konu ve probleminin bir geçmişi vardır. Araştırmacı bunları incelemek zorundadır. Her araştırma yapan, tez hazırlayan kişi bu yöntemi kullanmaktadır” (Kaptan’dan akt. Şen, 2005, 347).

## ÜSTÜN/ÖZEL YETENEK

Rönesans ve öncesinde üstün/özel yetenekli çocukların keşfedilmesi ve eğitimi konusuna girilmeden önce üstün/özel yetenek tanımlarının yapılması faydalı olacaktır. Üstün/özel yeteneğin birçok tanımı yapılmıştır. Üstün/özel yeteneklilik; genel yetenek, kişisel düşünce ve motivasyonun birleşimidir. Renzulli’nin tanımlamasına göre, ortalamanın üzerindeki genel veya özel yeteneğin, yaratıcılığın ve motivasyonunun etkileşimidir. Morelock’un tanımında ise üstün/özel yetenek normal standartlardan birçok açıdan farklı olan içsel deneyimler ortaya koyan ve ileri zihinsel becerileri kapsayan eş zamanlı olmayan gelişimdir (Levent, 2020: 3). Üstün/özel yetenek ve özel yetenek kelimeleri çoğu zaman karıştırılan iki kavram olarak bilinmektedir. Tam olarak tanımı MEB tarafından yapılmıştır. MEB Özel Eğitim Konseyi Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu için 1991 yılında bir rapor hazırlamış ve bu raporda *üstün zekâ* ve *üstün özel yetenek* kavramlarını *üstün yetenek* başlığı altında toplamıştır. Buna göre üstün yetenekliler “genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişiler” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1991). BTYK’nın 2013 yılında yayınlanan *Strateji ve Uygulama Planı*’nda ise *üstün yetenek* kavramına karşılık gelmek üzere daha az kategorize edici olarak *özel yetenek* kavramı tercih edilmiştir (MEB, 2013) (Levent, 2020: 3). Üstün/özel yeteneğin ilahî bir hediye olduğu düşünülmektedir. Tabi ki eğitimi kusursuzca almış her yetenek için başarı kaçınılmaz olacaktır ve adı üne kavuşmuş birçok sanatçı bu tarz bir eğitimden geçmiştir.

## RÖNESANS’IN USTA VE ÇIRAKLARI

15. yy’da henüz sanat akademilerinin kurulmadığı, okul eğitim sisteminin var olmadığı, çocuk sanatçının usta-çırak ilişkisi ile atölye eğitimi aldığı bir süreç mevcuttur. Atölye eğitimine gelmeden önce ailesi çocuğun temel eğitimini almasını sağlamakta, sonrasında aile çocuğunun yeteneklerini keşfetmekte ve onu yeteneğine uygun bir ustanın yanına çırak olarak vermektedir. Ailenin çocuğuna din bilgisi, felsefe eğitimi, okuma yazma gibi temel bilgilerin çıraklık eğitimi öncesinde verildiği bir sistem mevcut olmuştur. Daha sonra çocuğun bir sanat dalına yatkınlığının aile tarafından fark edilmesi ve bir ustanın yanına eğitim için gönderilmesi söz konusu olmuştur (Resim 1).



Resim 1: Baccio Bandinelli, Baccio Bandinelli'nin Çizim Atölyesi, 1550  
Kaynak: Cartwright, 2020.

Bu şekilde çok büyük sanatçıların çocukluklarında iyi bir sanat eğitiminden geçtiği görülmüştür. “Orta çağ sanatçısının eğitiminin ve yetişmesinin çok farklı olduğunu biliyoruz. O, önce bir ustaya çırak olarak başlamıştı. Başlangıçta işi ustanın emirlerini yerine getirmek ve bir resmin nispeten az önemli yerlerini doldurmaktı. Zaman içinde, bir azizin nasıl betimlenmesi gerektiğini, Hazreti Meryem’ın nasıl çizileceğini öğreniyordu. Eski kalıplardan alınan sahneleri kopyalıyor, onları yeni kompozisyonlara uyarlıyordu. Sonunda bunlara yeterince egemen olunca, daha önceden yapılmış hiçbir örneğini bilmediği bir sahneyi betimleyebilecek beceriye ulaşıyordu” (Gombrich, 2004: 196). 15. Yy ve öncesindeki sanat eğitimi, usta-çırak ilişkisi üzerine kurulmuştur. Eğitim süresinin genellikle 3-5 yıl gibi bir zamanda tamamlandığı, çırağın yeteneği ve öğrenme hızına göre sürecin daha uzun ya da daha kısa sürebildiği bilinmektedir. Çırağın yemeği, barınması ve giyimi karşılanmış, bazen küçük bir ücret de verilmiştir. Atölyede günlük, basit işler yaparak eğitime başlayan çıraklar sonrasında domuz kıllarından fırça yaparak, yapıştırıcı madde hazırlayarak ve mermer leğenlerde pigment öğütürerek devam etmişlerdir. Daha sonra da gesso karıştırmayı, sıva yapmayı ve tuval hazırlamayı öğrenmişlerdir (Cartwright, 2020). Bu ciddi eğitimin bazı kaynaklara göre 3 ile 5 yıl arasında değiştiği söylenirken bazı kaynaklarda da 8 yıla kadar uzayabildiği öne sürülmektedir. Daha sonrasında çırağın yavaş yavaş çizim becerisini geliştirmesi ve atölyede ustaya resim yaparken yardım ederek işi öğrenmesi sağlanmaktaydı. Bu eğitimin verilme koşullarını sanat loncaları belirlemekteydi (Resim 2).



Resim 2: Nanni di Banco, Floransa'nın Taş Oymacıları ve Ahşap İşçileri Loncası, 1416  
Kaynak: Skillen, 2022.

Orta Çağ Avrupası'nda loncalar, mesleki çıkarların desteklenmesi amacıyla kurulmuş birliklerdi. Zanaat loncaları, belli bir ticaretle uğraşan üyelerin, standartları ve kazançları korumak amacıyla bir araya geldiği topluluklardı (Magee, 2017: 60).

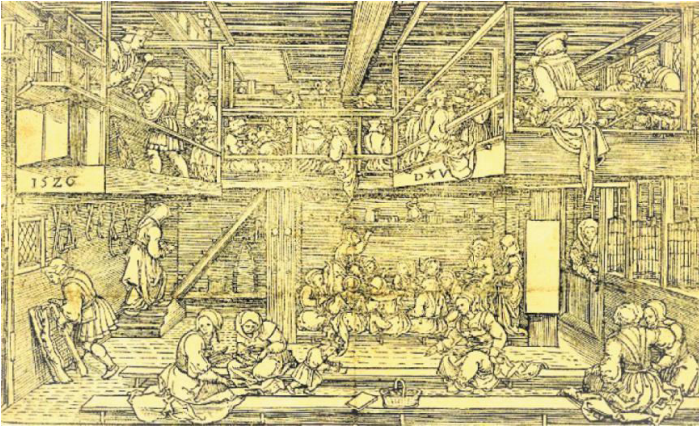
İcra edilen sanat dalına göre atölyelerin bağlı bulunduğu loncalar farklı kategorilere ayrılmaktadır. O dönem her sanat alanının kendisine ait bir loncası bulunmamaktadır. Ressamlar, boya yapımı yüzünden eczacılara bağımlı olmalarından dolayı Eczacılar loncasına, heykelticiler kuyumcular loncasına ve mimarlar da taş ustaları loncasına dâhil edilmişlerdir (Shiner, 2010: 59). Katı kuralları olan loncalar bir yandan sanatçının alması gereken eğitimin kalitesini denetlerken bir yandan da sanatçının bu evrede nasıl davranması gerektiğini denetlemişlerdir. Ustasına aldığı siparişlerde yardım ederek kendini geliştiren çırağın zamanla ustasından ayırt edilemeyecek kadar iyi resmetmeye başlaması şaşırtıcı değildir (Resim 3).



Resim 3: Agostino Veneziano, The Academy of Baccio Bandinelli in Rome, 1531  
Kaynak: Garrard, 1980, 105.

Çırak olarak başlayan ressam, ustasına kendisini ve sanatını kanıtlayana kadar küçük işler yapmaya devam etmektedir (Wallace, 2014). Usta- çırak ilişkisi ile sanat eğitimi yıllarca sürdüren sanat öğrencisi sonunda ustasının yanından ayrıлып bağımsız bir sanatçı olarak çalışmaya başlamaktadır (Resim 4).





Resim 4: Dirk Jacobsz Vellert, *Rönesans'ta Atölye Ortamı*, 1526  
Kaynak: Ünlü, 2018, 133.

Sanat tarihinin tanınmış ressam ve heykeltıraşlarının birçoğunun 15.yy ve öncesinde bu tarz bir eğitimden geçtiği saptanmıştır. Özellikle en eski sanat tarihçisi olarak bilinen Giorgio Vasari'nin 16. yüzyılda yazdığı *Sanatçıların Hayat Hikâyeleri* isimli kitabında birçok ünlü sanatçının yanında Botticelli, Leonardo da Vinci, Michaelangelo ve Raffaello gibi sanatçıların eğitim biçimleriyle ilgili önemli bilgiler verildiği görülmüştür.

Rönesans'ın en gözde sanatçılarından biri olan Botticelli, eski kaynaklarda kendi yeteneğinin farkına varamayan huzursuz bir çocuk olarak tanımlanmıştır. Vasari'nin anlattığına göre babası onu son derece bilinçli bir şekilde yetiştirmiş ve ona çırak olarak başlamadan önce öğrenmesi gereken herşeyi öğretmiştir. Fakat küçük sanatçı, aldığı eğitimle yetinip yola gelmemiştir. Sonunda, oğlunun huzursuzluğundan bıkip usanan baba, Sandro'yu kuyumcu olan bir arkadaşının yanına çırak vermiştir. Çok zeki bir insan olan, bütün ilgi ve dikkatini desen çizmeye harcayan Sandro resim sanatına hayran olmuş ve kendini bu yola adamaya karar vermiştir. Babasına bu hayranlığından bahseden Sandro anlayışla karşılanmıştır. Mariano oğlunun yeteneğinin neye yatkın olduğunu fark ederek onu çağın büyük ressamı Fra Filippo del Carmine'ye resim öğrenmesi için çırak olarak vermiştir. Aldığı eğitim ile çok geçmeden Sandro Botticelli'nin yeteneği kimsenin tahmin edemeyeceği kadar büyümüştür (Vasari, 2016: 191). Ailesi tarafından yeteneği keşfedilen sanatçı onlardan büyük bir destek görmüş ve alması gereken eğitime yönlendirilmiştir. Rönesans'ın kuşkusuz en çok tanınan sanatçısı olan Leonardo da Vinci küçük bir çocukken iyi bir sanat eğitimi alarak üstün/özel yeteneğini daha da çok geliştirerek tarihin sayfalarına adını yazmıştır. Sanatçı çok küçük yaşlarda çizdiği desenler ile babası Piero da Vinci'nin dikkatini çekmeyi başarmıştır. "...Oğlunun zekâsının özelliğini göz önüne alan Piero, bir gün Leonardo'nun desenlerinden birini yakın dostu Andrea del Verrocchio'ya götürdü ve oğlunun resim eğitimi almasının iyi olup olmayacağını söylemesini ısrarla rica etti. Andrea, Leonardo'nun nasıl olağan üstü bir başlangıç yaptığını görünce hayretler içinde kalmıştı ve Piero'yu oğlunun bu alanda eğitim alması konusunda teşvik etti. Dolayısıyla Piero oğlunun Andrea'nın atölyesine girmesine karar verdi" (Vasari, 2016: 219-220). Bir sanat ustası böylesi üstün/özel bir yeteneği nerede görse tanımaktadır. Da Vinci'nin aldığı bu sanat eğitimi onun yeteneğini de bakış açısını da oldukça geliştirmiştir. Yaptığı bilimsel araştırmalar, anatomik araştırmalar, Mediciler için yaptığı icatlar dillere destan olan Leonardo Da Vinci sadece üstün bir yeteneğe değil aynı zamanda üstün bir zekaya da sahip bir sanatçı olarak tarihe geçmiştir. Michelangelo ise Leonardo kadar kolay bir şekilde yeteneklerini ailesine kabul ettirememiştir. Giorgio Vasari kitabında özellikle Michelangelo'dan ve çocukluğundan uzun uzun bahsetmiştir. Kitapta yazılanlardan Giorgio ve Michelangelo'nun birbirlerini tanıdıkları gibi bir izlenime kapılmak mümkündür. Belki de yazar bu sebepten onun hikâyesini diğer sanatçılara oranla daha uzun tutmuştur. Yazara göre Michelangelo ilkökul eğitimini tamamladıktan sonra vaktinin geneline çizim yaparak geçirmiştir. Yakınları Michelangelo'nun zamanını resim çizmeye harcamasını hem anlamsız hem de yakışsız bulmuşlardır. Bu sebepten küçük sanatçı, babası ve diğer aile fertlerinden hep azar işitmiş ve bazen de dayak yemiştir. Michelangelo ise resim yapmaya daha da tutkuyla bağlanmıştır. (Vasari, 2016: 279). Babasının, onun yaptığı çalışmaları reddetmesi, bir heykeltıraş olmasını istememesi sanatçının çocukluğu için trajiktir. "Michelangelo'nun babası, oğlunun heykeltıraş olmasına karşıdır ve bunu yapma arzusu yüzünden onu dövmüştür. Sonunda, Michelangelo on dört yaşındayken babası onu bir ressam olan Ghirlandaio'ya çırak olarak vermiştir. On altı yaşına geldiğinde, Michelangelo, onu öğrenim görmesi ve çalışması için evine götüren Lorenzo de' Medici tarafından keşfedilmiştir" (Adams, 1993: 94). Bir çocuğun yeteneği bu kadar baskı altında körelebilmekte ya da sönelebilmektedir. Sanatçımız daha çocukken çok güçlü bir karaktere sahip olmalıdır ki çocuğa önem verilmeyen bir çağda hedefine ulaşmaya kadar en yakınları ile savaşmak zorunda kalmıştır. Elbette bu savaş sanatçının gelecekteki karakterini ve psikolojisini derinden etkilemiştir. Diğer yandan günümüzde, aradan 500-600 yıl geçmesine rağmen ailelerin sanata bakış açısı hala

aynı kalabilmekte, çocuklarının sanata olan eğilimlerini desteklememekte hatta onlara engel olmaya çalışabilmektedirler.

Babası da kendisi gibi ressam olduğu düşünülen ve bazı kaynaklarda babasının şair olduğu da yazan üstün/özel yetenekli bir diğer sanatçı ise yine Rönesans'a adını yazmış ressamlardan olan Raffaello'dur. Ressam olan babası Rafaello'ya yaşadığı sürece destek olmuş ve onun sanat dünyasına girebilmesi için elinden geleni yapmıştır. Vasari'ye göre Raffaello büyürken babası Giovanni ondaki sanat ilgisini ve zekayı görünce küçük sanatçıya resim eğitimi vermeye başlamıştır. Küçük yaşında Raffaello babasının Urbino'da gerçekleştirdiği birçok işe yardım etmiştir. Çok geçmeden fedakâr ve nazik baba Giovanni, çocuğunun bu şekilde çok da ilerleyemeyeceğini anlayarak onu ünlü bir ressam olan Pietro Perugino'nun yanına çırak olarak vermiştir (Vasari, 2016: 245-246). Sahip olduğu özel/üstün yetenek babası tarafından keşfedilen Raffaello, yine babası tarafından sanat eğitime yönlendirilmiştir. Bir başka yazar Raffaello ile Michelangelo'nun büyüme ortamlarını ve ailelerinden gördükleri tavır farklılıklarını kıyaslayarak sanatçının gelişim aşamasında aileden gelen desteğin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. “Raphael son derece kültürlü bir atmosferde büyürken, Michelangelo çocukluğunu önce kırsalda ve daha sonra Floransa'nın alt orta sınıf bir bölgesinde geçirmiştir. Michelangelo, önde gelen entelektüel ve sanat çevrelerine erişmeden önce çevresine, özellikle de babasına karşı mücadele etmek zorunda kalmıştır. Michelangelo'nun aksine Raffaello, babasının teşviğini doğduğundan beri almış ve babası öldüğünde - ki bu sırada Raphael on bir yaşındadır - iki amcası onun adına babalık rolünü oynamaya devam etmiştir” (Adams, 1993: 94). İki sanatçının arasındaki aile ve çevresel farklar onların üstün/özel yeteneklerinin önüne geçememiştir elbette fakat psikolojilerini farklı yönlerde etkilediği düşünülmektedir. Birçok çırak büyüyüp iyi bir sanatçı olarak atölyeden ayrıldıktan sonra usta olarak kendi atölyesini kurmaya ve kendi öğrencilerini yetiştirmeye hak kazanmıştır. Bu konuya örnek gösterilecek birçok sanatçı vardır. “Yıllarca Floransa Vaftizhanesi'nin kapılarında çalışan ünlü heykeltıraş Lorenzo Ghiberti'nin bu şehirde büyük bir atölyesi vardır. Başta heykeltıraş Donatello ve ressam Paolo Uccello olmak üzere birçok sanatçı Ghiberti'nin yanında eğitim almış veya asistanı olarak çalışmıştır. Başka bir örnek, Floransalı sanatçı Andrea del Verrocchio'dur ki o da, Pietro Perugino, Sandro Botticelli ve Leonardo da Vinci'yi eğitmiştir. Perugino ise Raffael'e Perugia'daki atölyesinde eğitim vermiştir” (Witcombe, 2012). Tüm Orta Çağ ve Rönesans dönemlerinde sanat eğitimi bu şekilde gerçekleşmiştir.

## İLK AKADEMİLERİN DOĞUŞU

Usta çırak ilişkisinden yavaş yavaş akademik eğitime doğru yönelilen bu çağda ilk sanat tarihi kitabı yazma girişimi kadar ilgi çekici başka bir gelişme daha olmuş ve sanat alanında bir kitap daha yayınlanmıştır. Hakkında neredeyse hiçbir şey bilinmeyen sanatçı Cennino Cennini yaklaşık 15. yüzyıl başlarında ressamlık tekniklerini ayrıntısıyla incelediği bir kitap yazmıştır. Alanında ilk olan bu kitap Rönesans ressamlarının kullandığı malzeme ve tekniklerle ilgili önemli bilgiler vermektedir. “Cennini, birçok pigment tarifini, çok sayıda tekniği ve yumurtanın nerede bulunacağı gibi pek çok başka pratik bilgiyi büyük bir ayrıntıyla ve hatırı sayılır bir ustalıkla listelemiştir. Çırağın teknik eğitiminde ustayı izleyen ve daha sonra beceriyi kendi kendine öğrenmeye çalışan delikanlı tarafından örnekler yapılmıştır. Cennini'ninki gibi bir ders kitabına pek talep olmamış olabilir. Atölyelerde eğitim teorik değildir; beceriler kitaplardan değil, malzemenin işlenmesinden elde edilmiştir” (Witcombe, 2012). Her ne kadar o gün için talep görmese de akademik eğitime geçilen sonraki dönemlerde oldukça dikkate alınmış bir kaynak olmuştur. Aradan çok uzun bir zaman geçmeksizin ilk sanat akademisi kurulmuş ve kuramsal bilginin önemi kavranmaya başlanmıştır. “Öncekileri teknik ve kuramsal tartışmalar için bir sanatçının oluşturduğu gruplara akademi denmiştir. Sanatçı adıyla anılan bu akademilerin öncüsü, heykeltıraş Bertoldo di Giovanni'nin Floransa'da Lorenzo de Medici için yaklaşık 1490'da San Marea Bahçesi'nde oluşturduğu okuldur. Bunu Leonardo da Vinci'nin Lodovico il Moro'nun Milano'daki sarayında, Baccio Bandinelli'nin de 16. yy'da Vatikan Sarayı'ndaki Belvedere'de kurduğu iki akademi izlemiştir. İlk gerçek akademiye 1563'te Floransa'da, Cosimo de Medici tarafından kurulan Desen Akademisi'dir” (Orhon, 2022). Kurulan ilk akademiler ile birlikte eğitim müfredatları hazırlanmış, sanat eğitimi alma şartlarını akademiler belirlemeye başlamıştır. Medici ailesi tarafından kurulan ilk akademi tüm bu usta-çırak eğitimi ile sanatçı yetiştirme anlayışını değiştirmiştir. “Medici gücünün aurası ve Michelangelo gibi ünlü eğitimcilerin varlığı nedeniyle, resim, heykel veya mimaride sanatsal yeteneklere sahip olanlar, önemli ölçüde gelişmiş bir sosyal saygının tadını çıkarmışlardır. Ayrıca, akademinin icadı, akademi üyelerine meşruiyet kazandırmış ve bu da sanatın incelenmesi ve pratiğinin çağdaş eğitimli toplumlar kavramı içinde değerli bir çaba haline gelmesiyle sonuçlanmıştır” (MacCormick, 2008). 16. yy'a gelindiğinde farklı tutumlar gelişmeye başlamıştır. Bu dönemde “sanatçının lonca-atölye sisteminin üzerinde, toplumdan ayrı, özel bir yaratıcı olduğu fikri doğmuştur. Sanatçılar tarih ve edebiyat okumaya, centilmen olmaya, yeni benlik imajlarına daha uygun bir tarzda yaşamaya teşvik edilmiştir. Bu, ilk sanat akademilerinin gelişme dönemidir ve sanat eğitiminin kurumsallaşmasının başlangıcı olmuştur” (Witcombe, 2012). Bu dönemde yapısallaşmaya başlayan akademik sanat eğitimi gelişerek günümüzdeki yerini almış ve bugün dünyanın birçok şehrinde üstün/özel yetenekli

çocuklara eğitim veren sanat okullarına dönüşmüştür. Söz konusu okullar öğrenci kabul ederken belli standartları olan sınavlar düzenlemekte ve bu sınavları geçen öğrencileri kabul etmektedirler. Bunun iyi yanı zengin/fakir, büyük şehirde ya da kasabada/köyde yaşıyor olması önemli olmaksızın yetenek sahibi her çocuğun yeteneklerine uygun bir eğitim alma hakkına sahip olmasıdır. Rönesans ve öncesinde usta-çırak ilişkisiyle bireysel yeteneklere odaklanmış bir eğitim sistemi mevcut iken günümüz eğitim sisteminde Milli eğitim sistemi bünyesinde oluşturulmuş müfredatlar okullarda öğrencilere topluca uygulanmaktadır. Bugün bu sistem daha bireysel değildir elbette fakat herkes için eşit bir haktır.

## SONUÇ

Sanatın tanımlanması birçoğu tarafından zannedildiği gibi Rönesans'a dayanmaz. Yaklaşık 150-200 yıl öncesine kadar sanat adını verdiğimiz kavram zanaat ile bir tutulmuş ve sanatçı da diğer meslek erbabı gibi ürettiği ürünü satan biri olarak değerlendirilmiştir. Böyle bir üretim biçiminde eğitim de bugünkünden çok daha farklıdır. 15. Yy. ve öncesinden beri özel/üstün yetenekli çocukların saptanması, eğitim biçimi ve eğitim yeri oldukça büyük farklılıklar göstermiştir. Bugün olduğu gibi o dönemde de çocuktaki yetenek aile tarafından keşfedilmektedir. Tıpkı bugünkü gibi çocuklarındaki yeteneğe karşı belirgin tavırlar gösteren ebeveynler o zamanlarda da mevcuttur. Bazı aileler bunu bir gurur kaynağı olarak karşılarken bazı aileler ise utanç kaynağı ya da gereksiz bir aktivite olarak karşılamıştır. Çırağın eğitimi atölye temizliği ile başlamış, boya karıştırma, tuval yapma, arka plan boyama derken yavaş yavaş resim eğitimine dönüşmüştür. Zamanla öğrencinin istekliliği ve yeteneği ile usta sanatçının eğitme biçimine göre şekillenen sanat eğitimi bireysel bir eğitim biçimi ile kişiye göre şekillenebilen bir özellik taşımaktadır. Bugün kuralları belirleyen bir kurum olarak milli eğitim sistemleri var iken o zamanlarda bu sistemin yerine loncalar denetleyici bir mekanizma olarak yerini almıştır. Bu mekanizma hem ustanın hem de öğrencinin/çırağın haklarını gözetmiş ve eşit bir eğitim ortamı oluşturmaya çalışmıştır. Bugünkü örgün eğitim biçiminde Rönesans ve öncesinde olduğu kadar bireysel bir eğitim modeli mevcut olmasa da özel/üstün yetenekli çocukların özel sınavlar ile seçilerek bir araya toplandığı Bilim ve Sanat Merkezlerinde bireysel sanat eğitimi çalışmaları uygulamaya konulmuştur. Elbette eski ve yeniye dayanan bu iki eğitim modelini tam anlamıyla kıyaslamak olanaklı ve mantıklı olmayacaktır. Amaçlar ve sonuçlar kapsamında farklı durumlara hizmet eden eski ve yeni iki sanat eğitim modeli kendi dönemlerine oranla başarılı sonuçlar doğmasını sağlamışlardır. Her iki sistemde de çocuğun yeteneği ailede keşfedilmekte ve zamana uygun bir başvuru şekli ile iki zaman diliminde de çocuğun yeteneği kanıtlanır kanıtlanmaz eğitim hakkı doğmaktadır. Usta - çırak ilişkisi bugünkü akademik eğitim sisteminin kökenleri olmuştur. Sanat akademileri kurulduktan sonra da, sanat kuramları önemli hale gelmiş, günümüze yaklaştıkça müfredatlar hazırlanmış ve eşit bir eğitim biçimi benimsenmiştir.

## KAYNAKÇA

1. Adams, L. S. (1993). Art and Psychoanalysis, HarperCollins Publishers, New York
2. Cartwright, M. (2020). Life in a Renaissance Artist's Workshop, <https://www.worldhistory.org/article/1611/life-in-a-renaissance-artists-workshop/>, Erişim Tarihi: 14.09.2022
3. Garrard, M. (1980). Artemisia Gentileschi's Self-Portrait as the Allegory of Painting, The Art Bulletin, Vol. 62, No. 1 Published by: CAA (Mar., 1980), pp. 97-112
4. Gombrich, E. H. (2004). Sanatın Öyküsü, Çev. Erol Erduran & Ömer Erduran, Remzi Kitabevi, İstanbul
5. Krausse, Anna-Carola(2005). Rönesans'tan Günümüze Resim Sanatının Öyküsü, Çev. Dilek Zaptcıoğlu, Literatür Yayıncılık, İstanbul
6. Levent, F. (2020). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Eğitim, Mevcut Durum ve Politika Önerileri, İlke Politika Notu 16, Yayın No:70, Kasım 2020, Sayfa:1-22
7. Magee, B. (2017). Felsefenin Öyküsü, çev. Bahadır Sina Şener, Alfa Yayınları, İstanbul
8. McCormick, M. (2008). The Renaissance Art Academies: Implications for Leadership Education Practices and Research, Journal of Leadership Education, Vol. 7, Issue 3, New York
9. Orhon, C. (2022). Akademi, [http://www.kumsanat.com/blog/37-akademi.html#:~:text=%C4%B0lk%20ger%C3%A7ek%20akademiye%201563%E2%80%B2te,dir%20\(Accademia%20del%20Disegno\).](http://www.kumsanat.com/blog/37-akademi.html#:~:text=%C4%B0lk%20ger%C3%A7ek%20akademiye%201563%E2%80%B2te,dir%20(Accademia%20del%20Disegno).) Erişim Tarihi: 19.09.2022
10. Shiner, L. (2010). Sanatın İcadı, Çev. İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
11. Skillen, J. (2022) Who Makes The Art Work, <https://www.artfaithhistory.org/who-makes-the-art-work-1>, Erişim Tarihi: 13.09.2022

- 12.Şen, Ü. S. (2005). “Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 5, Sayı 1, Sayfa 343-360, Erzurum
- 13.Ünlü, M. M. (2018). Orta Çağ ve Rönesans Dönemi'nde Ortaya Çıkan Estetik Düşüncelerin Sanat Eğitimine Yansımaları, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Konya
- 14.Vasari, G. (2016). Sanatçıların Hayat Hikâyeleri, Çev. Elif Gökteke, Sel Yayıncılık, İstanbul
- 15.Wallace, I. (2014). The Evolution of the Artist’s Studio, From Renaissance Bottega to Assembly Line. [https://www.artspace.com/magazine/art\\_101/art\\_market/the-evolution-of-the-artists-studio-52374](https://www.artspace.com/magazine/art_101/art_market/the-evolution-of-the-artists-studio-52374), Erişim Tarihi: 05.09.2022
- 16.Witcombe, C. (2012). The Artist in the Renaissance, <http://arthistoryresources.net /renaissance-art-theory-2012/renaissance-artist.html>, Erişim Tarihi: 15.09.2022



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Review ArticleSubject Area  
BusinessVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2265-2273Arrival  
17 October 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66421Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smrj.66421>How to Cite This Article

Korkmaz, C. ve Bektaş, Ç. (2022). "Liderlik Tarzları ile Çalışmaya Tutkunluk Arasındaki İlişki Üzerine Bir Literatür İncelemesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2265-2273



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

# Liderlik Tarzları ile Çalışmaya Tutkunluk Arasındaki İlişki Üzerine Bir Literatür İncelemesi<sup>1</sup>

## A Literature Review On The Relationship Between Leadership Styles And Work Engagement

Caner Korkmaz<sup>1</sup> Çetin Bektaş<sup>2</sup> <sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Mimarlık, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Sanatlar Bölümü, Sivas, Türkiye

### ÖZET

Örgütler, birden fazla insanın belirli amaçlara ulaşmak üzere bir arada bulunduğu sosyal yapılardır. Bu sosyal yapılar içerisinde, bireyler, önceden saptanmış amaçları gerçekleştirmek için çaba harcamaktadırlar. Örgütlerin, rakipleri karşısında rekabet üstünlüğü kazanabilmesi için insan unsuruna önem vermeleri gerekmektedir. Örgütsel amaçlara ulaşma konusunda, yönetici ve çalışanlara önemli görevler düşmektedir. Çalışanlar, örgüt içerisinde farklı davranışlar sergileyebilmektedirler ve bu davranışlar, bazı olumlu ve olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Çalışan davranışlarını etkileyen farklı değişkenler bulunmaktadır ve bu değişkenlerden biri de yöneticilerin benimsediği liderlik tarzıdır. Literatürde, liderlik konusu önemli bir yere sahiptir ve liderlik tarzlarının farklı örgütsel davranış değişkenleri ile ilişkilendirildiği birçok çalışma bulunmaktadır. Yöneticiler tarafından benimsenen liderlik tarzları, farklı örgütsel davranış değişkenlerini etkileyebilir ve bu değişkenlerden biri de çalışmaya tutkunluktur. Liderlerin olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi ve çalışanların yüksek çalışmaya tutkunluk seviyesine sahip olması, örgüte olumlu katkılar sunabilir. Örgütsel davranış değişkenleri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların sayısının artması, yönetim ve organizasyon literatürünün gelişmesi için önemlidir. Bu çalışmanın amacı liderlik tarzları ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi literatür çerçevesinde açıklamaktır. Buna yönelik olarak öncelikle, lider, liderlik ve liderlik tarzları üzerinde durulmuştur. Ardından, çalışmaya tutkunluk kavramı açıklanmıştır. Bu açıklamadan sonra, literatürde farklı liderlik tarzları (dönüşümcü liderlik, hizmetkar liderlik, etik liderlik ve paternalist (babacan) liderlik) ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara yer verilmiştir. Son olarak, literatürde yer alan çalışmaların sonuçları ışığında genel bir değerlendirme yapılmıştır ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çalışmaya Tutkunluk, Lider, Liderlik Tarzları, Örgütsel Davranış

### ABSTRACT

Organizations are social structures in which more than one person comes together to achieve certain goals. In these social structures, individuals make an effort to achieve predetermined goals. Organizations need to attach importance to the human element in order to gain a competitive advantage over their competitors. Managers and employees have important duties in achieving organizational goals. Employees exhibit different behaviors in the organization and these behaviors lead to some positive and negative consequences. There are different variables that affect employee behaviors and one of these variables is the leadership style adopted by the managers. In the literature, the subject of leadership has an important place and there are many studies in which leadership styles are associated with different organizational behavior variables. Leadership styles adopted by managers can affect different organizational behavior variables and one of these variables is work engagement. The positive attitudes and behaviors of the leaders and the high level of work engagement of the employees can contribute positively to the organization. The increase in the number of studies on organizational behavior variables is important for the development of management and organization literature. The aim of this study is to explain the relationship between leadership styles and work engagement within the framework of the literature. In this sense, firstly, the concepts of leader, leadership and leadership styles have been emphasized. Then, the concept of work engagement has been explained. After this explanation, studies examining the relationship between different leadership styles (transformational leadership, servant leadership, ethical leadership and paternalistic leadership) and work engagement in the literature have been given. Lastly, a general evaluation has been made in light of the results of the studies in the literature and suggestions have been recommended.

**Keywords:** Work Engagement, Leader, Leadership Styles, Organizational Behavior

## GİRİŞ

Günlük yaşam içerisinde etkileşim içerisinde bulunduğumuz farklı örgütler, bilinçli bir biçimde kurulan ve bilinçli bir şekilde yönetilmesi gereken sosyal yapılardır (Alper ve Çetin, 2018: 49). Tarihsel açıdan değerlendirildiğinde, liderler, etkilemeye yeteneği aracılığıyla birçok dönemde kitleler üzerinde büyük değişimler oluşturmuşlardır. Toplumsal yaşamda, kitleler üzerinde değişimler oluşturmak önemli olduğu gibi örgütler için stratejik bir kaynak olan çalışanlar üzerinde de etkili olabilmek, örgütsel amaçlara ulaşılması açısından önem taşımaktadır (Erol ve Köroğlu, 2013: 46).

Günümüzde, çalışan performansı ve örgütün verimliliği açısından değerlendirildiğinde, yöneticilerin sıradan bir yönetici olmaktan kurtulup, izleyicilerine (çalışanlarına) ilham veren ve onlarla yakından ilgilenen bir lider olarak davranması önemlidir (Beğenirbaş ve Yalçın, 2020: 161). Çünkü liderin sergilemiş olduğu davranışlar, benimsediği strateji ve taktikler örgütsel amaçlara ulaşılması ve uyumun sağlanmasına ek olarak çalışanların davranışlarını da etkilemektedir (Arslantaş ve Dursun, 2008: 112). Bu bağlamda, liderlerin örgüt içerisinde korku iklimi oluşturmak, çalışanlara yönelik katı otorite uygulamak ve emir verici şekilde davranmak yerine; çalışanları motive edici, onların kişisel gelişimlerine fayda sağlayıcı ve onları destekleyici davranışlar

<sup>1</sup> Bu çalışma, 6. Lisansüstü İşletme Öğrencileri Sempozyumunda sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.



sergilemesi, çalışanların örgüt içerisinde gönüllü rol davranışı sergileme isteğini artırabilir (Korkmaz vd., 2018: 952). Literatür incelendiğinde ise, liderlikle ilgili farklı düşünce ve teoriler ortaya atılmış ve tek doğru bir liderlik davranışının olmadığı gerçekleştirilen araştırmalar çerçevesinde ortaya konulmuştur (Tokmak, 2018: 959).

Örgütlerin performansı açısından, çalışanların işlerine adapte olması, çalışırken kendilerini mutlu hissedebilmeleri, dinç ve enerjik olmaları, yapmış olduğu işin bireyler için gurur kaynağı olması ve onlara ilham vermesi önemlidir. Bu bağlamda, çalışmaya tutkunluk bir önceki cümlede bahsedilen unsurları içermesi açısından, örgütler için olumlu çıktılar sağlayabilecek önemli bir değişkendir (Cinnioğlu ve Saçlı, 2019: 1170). Bu sebeple, rekabetçi örgütler, çalışmaya tutkunluğu teşvik edebilmek için çalışanlarına, destekleyici, olumlu ve motive edici bir çalışma ortamı sunmalıdırlar. Buradan yola çıkarak, liderliğin çalışan davranışları üzerinde etkisi olduğundan, etkili bir liderlik tarzının bireylerin çalışmaya tutkunluğunu artırabileceği söylenebilir (Gözükara ve Şimşek, 2015: 195).

Bu çalışmanın amacı, liderlik tarzları ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi literatür çerçevesinde açıklamaktır. Bu amaca yönelik olarak öncelikle, lider, liderlik, liderlik tarzları ve çalışmaya tutkunluk üzerinde durulmuştur. Ardından, literatürde farklı liderlik tarzları ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara yer verilmiştir. Son olarak, literatürde yer alan çalışmaların sonuçları ışığında, liderlik tarzları ve çalışmaya tutkunluk ilişkisine yönelik genel bir değerlendirme yapılmıştır ve öneriler sunulmuştur.

## LİDER VE LİDERLİK TARZLARI

Lider, diğer bireyleri belirli bir amaca yönelik olarak davranmaya sevk eden, o bireylere ilham veren, onları etkileyen ve bu bireylerin kendisini isteyerek takip etmelerini sağlayan kişidir. Başka bir tanımlamaya göre ise lider, bir grup bireyin, kendi sahip olduğu kişisel amaçları ve gruba yönelik amaçları gerçekleştirmek üzere izlediği, onun istek, emir ve talimatı doğrultusunda davranış sergilediği kişidir (Koçel, 2018: 585).

Liderlik ise, işgörenleri belirli amaç ve hedeflere yönelik olarak harekete geçirebilmek şeklinde ifade edilebilir (Gerçek, 2018: 101). Farklı bir tanıma göre ise liderlik, çalışanları işletmenin amaçları etrafında toplayabilme ve çalışanların verimli bir biçimde çalışmalarını sağlayabilme becerisidir (Güney, 2015: 338). Daha geniş bir tanıma göre ise liderlik, bir bireyi ya da bir grubu önceden belirlenmiş ortak hedeflere yönlendirebilme, belirlenen bu hedeflere ulaşma konusunda işgörenlerini cesaretlendirebilme, teşvik etme ve örgütsel faaliyetler arasında uyum sağlayabilme yeteneğidir (Çatır ve Ünlüönen, 2015: 97).

Örgütlerde, bireysel ve örgütsel amaçların birbirleriyle uyumlu hale getirilmesi ve çalışanların örgütsel amaçlara yönlendirilmesi noktasında liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Liderlerin özellikleri ve sergiledikleri davranışlar, takipçilerinin davranışlarına etki edebilmekte ve amaç başarımına katkı sunabilmektedir (Özdevecioğlu ve Kanıgür, 2009: 54). Çalışanların liderlerine karşı güven hissetmeleri, onun adaletli davrandığını ve kendilerine ilham verdiğini düşünmeleri, verdiği sözlerde duracağına inanmaları, doğru olanın yapılması noktasında örnek olduğunu düşünmeleri; çalışanların örgüte yönelik pozitif duygular beslemelerini sağlayacaktır (Durgut ve Günay, 2020: 150). Liderlik ile ilgili son dönemde yapılan çalışmalar incelendiğinde, otokratik ve katı kurallar içeren liderlik tarzlarından ziyade dönüşümcü, katılımcı ve birlikte görev yaptığı bireyleri örgütün merkezinde gören liderlik tarzlarının günümüz örgütlerinde daha başarılı oldukları görülmektedir (Tokmak, 2018: 960). Bu bağlamda, çalışanların olumlu bir şekilde etkilenebilmesi ve yönetim faaliyetlerinde başarının yakalanabilmesi açısından modern liderden beklenenler şu şekilde sıralanabilir (Bektaş, 2016b: 50-51);

- ✓ Örgüt içerisinde adaleti sağlayabilmeli,
- ✓ Doğru sözlülüğü benimsemeli,
- ✓ Güven oluşturabilmeli,
- ✓ Çalışanları motive edebilmeli,
- ✓ Çalışanları güçlendirebilmeli.

Literatür incelendiğinde, liderliği konu edinen birçok farklı çalışmanın gerçekleştirildiği, farklı liderlik yaklaşımlarının ortaya atıldığı ve örgüt amaçlarına ulaşmada hangi liderlik tarzının daha verimli olacağını irdelendiği görülmektedir (Taslak, 2008: 122). Bu bağlamda; dönüşümcü liderlik, hizmetkar liderlik, etik liderlik, paternalist (babacan) liderlik gibi farklı liderlik tarzları, araştırmalarda yer bulmuştur.

## Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü lider, değişim ve yenilenmeyi sağlayarak örgütleri üstün bir performans noktasına ulaştıran kişidir. Bu noktada, liderin vizyon sahibi olması ve vizyonu kendini takip edenlere kabul ettirmesi önem

taşımaktadır (Koçel, 2018: 610). Başka bir ifadeyle dönüşümcü liderlik, izleyicilerinin lidere yönelik güven, saygı duyduğu ve izleyicilerini örgüt hedeflerine erişme noktasında beklenenden daha fazlasını yapma yönünde motive eden ve dört adet bileşenden (idealize etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve kişiye özel ilgi) oluşan bir liderlik tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır ( Dede, 2019: 1924-1925).

Dönüşümcü lider, çevresel koşullarda meydana gelen değişimleri de dikkate alarak örgütte yer alan insan kaynağını maksimum seviyede değerlendirebilen ve aynı zamanda, çalışanlara maddi ve sosyal imkanlar sağlayarak onların sahip olduğu yaratıcılık potansiyellerini de değerlendirebilen liderdir (Bektaş, 2018: 253-254). Kısaca dönüşümcü liderler, önceden belirlenmiş örgüt hedeflerine varmak için takipçilerinin davranışlarını, değerlerini ve inançlarını değiştirebilen bireylerdir (Hemedoğlu ve Evliyaoğlu, 2012: 60). Bu liderlik tarzını benimseyen liderler, basit dönüşüm/değişim metodlarının ilerisinde hareket ederler, farklı hayaller tasarlarlar, daha yüksek performansla ulaşmak için çalışanlarına fırsat tanırlar (Taş vd., 2007: 88) ve çalışanlarının içsel motivasyonlarını artırır (Pradlan ve Jena, 2019: 32).

### **Hizmetkâr Liderlik**

Greenleaf'in (1977), hizmetkâr liderliği farklı bir liderlik tarzı olarak kavramsallaştırması, liderlik literatüründe yeni bir araştırma akışı başlatmıştır (Aktaran Saalem vd., 2020: 2). Hizmetkâr liderlik düşüncesi, liderin, önceliği kendi ihtiyaçlarına vermekten ziyade başkalarının ihtiyaçlarını karşılamaya vermesine dayanır. Bu bağlamda hizmetkâr liderliğin odak noktası, benlikten ziyade başkalarıdır ve bu anlayışta "hizmet etmek" liderin temel rolüdür (Çiçek, 2020: 66). Hizmetkâr liderlik anlayışı, liderlerden, işgörenlere hizmet eden, aldıklarından çok daha fazlasını vermeyi tercih eden, kendi ihtiyaçlarından çok işgörenlerinin ihtiyaçlarını düşünen ve bu ihtiyaçlara hizmet eden bireyler olmalarını beklemektedir (Akyüz ve Eren, 2013: 193).

Hizmetkâr liderler, tutarlı davranışlar gösterirler. Bu açıdan yerine getiremeyecekleri sözler vermemeye dikkat ederler, bireylere güven aşılarlar, kimseyi aldatmazlar, bilgileri farklı şekillerde çarpıtmazlar (Baykal vd., 2018: 114). Hizmetkâr liderler, görüşlerinin gerçekleştirme noktasında emretmek yerine hizmet etmeyi tercih etme ve etik kurallar çerçevesinde adil kararlar alma eğilimindedirler. Ayrıca bu anlayışı benimseyen liderler, işgörenlerini odak noktası yapar ve onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak motivasyonlarının artmasına yardımcı olur (Usta ve Ünsal, 2018: 170).

### **Etik Liderlik**

Etik kavramı, farklı birçok kaynakta ahlak felsefesi olarak tanımlanmaktadır (Bektaş, 2016a: 10). Etik, kişilerin gerek topluluk içinde gerekse özel yaşantılarında, edindikleri amaçlarını ve bu amaçlara varmak için yaptıkları faaliyetler ile sergiledikleri tutum ve davranışları inceleyen; bunları iyi, kötü, doğru ve yanlış biçiminde tanımlayan ve anlaşılmasına yardımcı olan sistematik düşünce topluluğudur (Bolat ve Seymen, 2003: 69).

Brown vd. (2005: 120)'ye göre etik liderlik, kişisel eylemler ve kişilerarası iletişim aracılığıyla normatif olarak uygun davranışın sergilenmesi ve bu tür davranışların iki yönlü iletişim, güçlendirme ve karar verme yoluyla izleyicilere tanıtılmasıdır. Başka bir ifadeyle etik liderlik, etik ilke ve değerlere göre hareket ederek takipçileri yönlendirme, etkileyebilme ve amaca varma sürecidir. Bu liderlik tarzında, etik ilkeler, liderin güç kaynağını oluşturur. Etik liderler, bireylere karşı adaletli, tarafsız, eşit, saygılı, hoşgörülü ve samimi davranan kişilerdir (Şentürk, 2011: 32-33). Etik liderler, örgüt içerisinde etik davranışlar gösteren, bireysel ihtiyaçları önemseyen, önyargısız ve tarafsız bir şekilde davranabilen, çalışanlarının haklarını koruyan ve bu davranışları aracılığıyla çalışanlar üzerinde güven duygusu oluşturan bireylerdir (Teyfur vd., 2013: 86). Liderlerin izleyicileri ile güçlü ve uzun süreli ilişkiler kurabilmesinde, izleyicilerine güven verebilmesi ve zor zamanlarda onlara yol gösterebilmesi önemlidir. Bu bağlamda, çalışan odaklı düşünme, eşit, adil ve güvenilir olabilme özellikleri taşıyan etik liderler, örgütsel performansın artmasına katkı sağlayabilirler (Liman vd., 2019: 184).

### **Paternalist (Babacan) Liderlik**

Paternalizm (babacanlık), ikili ilişkilerin niteliği ve bu ilişkilerde iki tarafın (ast-üst) görev ve sorumluluklarını içerir. Paternalist toplum yapılarında bu iki taraf (ast-üst) arasında bulunan ilişki, ebeveyn ile evlat arasındaki ilişki gibidir. Yani bu ilişki çerçevesinde, üstün görevi, astını korumak, onu yönlendirmek ve onun iyiliğine olacağını düşündüğü kararları astı adına vermektir. Bu yapılanlara karşılık asttan, üstüne itaat etmesi ve ona bağlılık göstermesi beklenir (Aycan, 2001: 2). Paternalizm, örgütte ast ve üst arasındaki (lider-çalışan) ilişkinin, ailelerin evlatlarıyla olan ilişkilerine benzer bir şekilde oluşturulmasını içerir (Cerit vd., 2011: 89).

Paternalist liderlik anlayışını benimseyen lider, bir aile olarak görülen örgütte yer alan bireylere, ailenin bir parçası olduğunu hissettirir. Bu bağlamda, izleyicilerinin yeni bir faaliyeti nasıl uygulayacaklarını onlara

açıklar, onları yeri geldiğinde ödüllendirir ya da uyarır (Şendoğdu ve Endirençelebi, 2014: 256). Bu liderlik tarzına göre, liderin çalışanları (takipçileri) adına kararlar alması, liderin kendisini takipçilerinin ailesinin bir parçası olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, paternalist liderler, çalışanlarının profesyonel yaşamlarının yanı sıra onların özel ve sosyal yaşantılarına da yardımcı olabilmek için çalışanlarının sorunlarını çözmeye ve onlara yol göstermeye çabalayabilirler (Taşlıyan vd., 2017: 77). Paternalizm konusundaki yaklaşımlar, bu anlayışta, liderin çalışanlara yönelik babacan bir tavır benimsenmesine vurgu yapmaktadır. Bu anlayışını benimseyen bir lider, çalışanların hissettikleri olumsuz duyguların azalmasına ve motivasyonlarının artmasına katkıda bulunabilir (Çetinkaya, 2021: 1664).

## ÇALIŞMAYA TUTKUNLUK

İngilizce literatürde “work engagement” olarak ifade edilen çalışmaya tutkunluk kavramının, Türkçe literatürde farklı çevirilerle de ifade edildiği görülmektedir. Bu bağlamda çalışmaya tutkunluk kavramı literatürde, işe tutkunluk (Başoda, 2017), işe adanmışlık (Meriç vd., 2019), işe angaje olma (Arslan ve Demir, 2017), işle bütünleşme (Kenek ve Sökmen, 2022) gibi farklı çevirilerle de kullanılmaktadır. Çalışmaya tutkunluk, örgüt odaklı olmaktan çok birey odaklı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaya tutkunluk, bireyin çalışma süresi sırasında kendisini iyi hissettiği bir ruhsal durum olarak belirtilmektedir ve bu kavram, kısa bir süre içerisinde alanyazında yer edinerek farklı araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Çankır ve Yener, 2017: 61).

Kahn’a (1990: 694) göre çalışmaya tutkunluk bireylerin, rol performansı esnasında, kendilerini fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak ifade etmeleridir. Başka bir ifadeyle çalışmaya tutkunluk, dinçlik (vigor), adanmışlık (dedication) ve yoğunlaşma (absorption) tarafından karakterize edilen, olumlu, tatmin edici, iş ile ilgili bir ruhsal durum olarak tanımlanabilir (Schaufeli vd., 2002: 74). Tanımda yer verilen bu üç çalışmaya tutkunluk boyutu aşağıdaki gibi açıklanabilir;

Dinçlik, çalışırken yüksek düzeyde enerji ve zihinsel dayanıklılık, kişinin işine çaba harcama isteği ve zorluklar karşısında bile ısrarla devam etmesi tarafından karakterize edilir (Schaufeli vd., 2002: 74). Bu çalışmaya tutkunluk boyutu, bireyin çalışırken enerji dolu ve diğer çalışanlara ilham verici olmasını, zamanını ve çabasını çalışmaya harcamaya harcamaktan memnuniyet duymasını içerir (Çankır ve Yener, 2017: 69).

Adanmışlık, önemlilik duygusu, coşku, ilham, onur ve meydan okuma/mücadele etme ile karakterize edilir (Schaufeli vd., 2002: 74). Adanmışlık, çalışmaya ilişkin güçlü bir bağlılığı yansıtmaktadır. Çalışmaya adanmış kişiler, işlerinin ilgi çekici tarafının bulunduğunu, mücadele etmeyi gerektirdiğini, belli bir amaca yönelik olduğunu ve anlamlı olduğunu düşünürler. Bu açıdan, işleri onlar için ilham vericidir ve bu kişiler işlerini hevesle yaparlar ve yaptıkları işten gurur duyarlar (Turgut, 2011: 156).

Yoğunlaşma, kişinin işine tamamen konsantre olması ve işine derinlemesine dalmasıyla karakterize edilir, bu sayede zaman hızla geçer ve kişi kendini işten ayırmakta güçlük çeker (Schaufeli vd., 2002: 75). Bu çalışmaya tutkunluk boyutu, olumsuzlukları da beraberinde getirebilir. Çünkü, bireylerin kendilerini işe vermesi, kişisel ilişkilerinde zorluklar yaşayabilmelerine, kendilerine dinlenmek ve rahatlamak için gerekli zamanı ayıramamalarına sebep olabilir (Çankır ve Yener, 2017: 71).

Çalışmaya tutkun kişilerden, yaptıkları işleri severek ve yüksek düzeyde motivasyonla yapmaları beklenir (Bağcıoğlu ve Kaygın, 2018: 608). Çalışmaya tutkunluk, bireylerin çalışma ortamında enerjik, istekli, hevesli ve dayanıklı hissetmesini sağlar. Günümüz iş dünyasının rekabetçi ve yoğun çalışma şartları göz önünde bulundurulduğunda, böyle hisseden çalışanlar, günümüz örgütlerinin arzuladığı çalışan tipini oluşturmaktadır (Topaloğlu vd., 2019: 60). Çünkü örgütte yer alan bireylerin çalışmaya tutkun olmaları, bazı olumlu sonuçları da beraberinde getirebilir. Bu bağlamda, çalışmaya tutkun bireylerin işten ayrılma niyetlerinde azalma ve performanslarında artış gözlemlenebilir.

## LİTERATÜR İNCELEMESİ

Bu bölümde dönüşümcü liderlik, hizmetkâr liderlik, etik liderlik ve paternalist (babacan) liderlik tarzlarının çalışmaya tutkunluk ile olan ilişkine yönelik gerçekleştirilen literatür incelemesine yer verilecektir.

### Dönüşümcü Liderlik ve Çalışmaya Tutkunluk İlişkisi

Çin’de gerçekleştirilen bir çalışmada Wang vd. (2010: 554-558), dönüşümcü liderlik, çalışmaya tutkunluk ve duygusal emek stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen bulgular çerçevesinde, dönüşümcü liderliğin çalışmaya tutkunluk, yüzeysel davranış ve derin davranış ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu ve dönüşümcü liderlik ile derin davranış arasındaki ilişkide çalışmaya tutkunluğun kısmi aracı rolünün bulunduğu belirlenmiştir.



Gözükara ve Şimşek (2016: 72-84), özel bir üniversitede çalışan bireylerden elde ettikleri verilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, dönüşümcü liderliğin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşme ve iş özerkliğinin aracı rolünü incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, dönüşümcü liderliğin çalışmaya tutkunluk üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ve bu iki değişken (dönüşümcü liderlik-çalışmaya tutkunluk) arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşme ve iş özerkliğinin aracılık rolünün bulunduğunu saptamışlardır.

Galiçya'da, turizm sektöründe çalışan bireyler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, dönüşümcü liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide yapısal güçlendirmenin aracılık rolü araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasında pozitif yönlü bir ilişki ve bu iki değişken arasındaki ilişkide yapısal güçlendirmenin kısmi aracılık etkisinin var olduğu tespit edilmiştir (Amor vd., 2019: 169-178).

Nijerya'da, hemşirelerden elde edilen verilerle yürütülen bir araştırmada, dönüşümcü liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide kişi-iş uyumunun düzenleyici rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlik ve kişi-iş uyumunun çalışmaya tutkunluk ile pozitif bir ilişki içinde olduğu ve dönüşümcü liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide kişi-iş uyumunun düzenleyici rolünün bulunduğu belirlenmiştir (Enwereuzor vd., 2020: 346-366).

Sağlık çalışanların üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında Kenek ve Sökmen (2022: 1023-1040), dönüşümcü liderlik ile çalışmaya tutkunluk ilişkisini ve bu iki değişken arasında iş tatmininin aracılık rolünü araştırmışlardır. Analiz sonuçlarıyla birlikte, dönüşümcü liderlik ve iş tatmini değişkenlerinin çalışmaya tutkunluk üzerinde pozitif yönde etkilerinin olduğuna ve iş tatmini değişkeninin ise, dönüşümcü liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasında aracı rolünün bulunduğuna ulaşılmıştır.

### **Hizmetkâr Liderlik ve Çalışmaya Tutkunluk İlişkisi**

Filistin'de, akademik personellerden elde edilen verilerle yürütülen bir çalışmada, hizmetkâr liderliğin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisi ve bu iki değişken arasındaki ilişkide içsel motivasyon, psikolojik sahiplik ve kişi-iş uyumunun aracılık etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, hizmetkâr liderliğin akademik personelin çalışmaya tutkunluğu üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu ve bu iki değişken arasındaki (hizmetkâr liderlik-çalışmaya tutkunluk) ilişkide içsel motivasyon, psikolojik sahiplik ve kişi-iş uyumu değişkenlerinin aracılık etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir (Aboramadan vd., 2020: 617-633).

Hizmet sektöründe yönetici olmayan bireyler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında Kır ve Karabulut (2021: 359-357), hizmetkâr liderliğin çalışmaya tutkunluğa olan etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolünü araştırmışlardır. Elde edilen bulgular çerçevesinde, hizmetkâr liderlik ve örgütsel adaletin çalışmaya tutkunluğu pozitif yönde etkilediğini ve hizmetkar liderliğin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisinde örgütsel adalet değişkeninin aracı rol üstlendiğini belirtmişlerdir.

Zainab vd. (2022: 94-106), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hizmetkâr liderliğin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisi ve bu iki değişken arasındaki ilişkide psikolojik iklimin aracılık rolünü incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, hizmetkâr liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bu iki değişken arasındaki ilişkide psikolojik iklimin aracılık rolünün bulunduğu belirlenmiştir.

Gaziantep'te görev yapan kamu çalışanlarından elde ettiği verilerle Özbezek (2022: 584-602), hizmetkâr liderlik ve çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracılık rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda, hizmetkâr liderliğin ve psikolojik güçlendirmenin çalışmaya tutkunluğu pozitif yönde etkilediği ve hizmetkâr liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin kısmi aracılık rolünün bulunduğu saptanmıştır.

### **Etik Liderlik ve Çalışmaya Tutkunluk İlişkisi**

Taşlıyan vd. (2016: 2541-2562), itfaiyecilik mesleğini icra eden bireylerden elde ettikleri verilerle yürüttükleri çalışmalarında, etik liderliğin örgütsel güven ve çalışmaya tutkunluk değişkenleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, etik liderliğin örgütsel güvenin alt boyutlarından biri olan bilişsel güven düzeyini ve çalışmaya tutkunluğun üç alt boyutunu pozitif yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

Sierra Leone'nin başkenti Freetown'daki Kamu Hizmeti Komisyonunda farklı departmanlarda çalışan bireylerden toplanan verilerle gerçekleştirilen bir çalışmada, etik liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide çalışmaya tutkunluğun aracı rolü araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, etik liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışı ve çalışmaya tutkunluk ile pozitif bir ilişki içinde olduğu ve etik liderlik-örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide çalışmaya tutkunluğun aracılık rolünün bulunduğu belirlenmiştir (Bah vd., 2020: 26-35).

Wibawa ve Takahashi (2021: 1-12) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, etik liderliğin çalışmaya tutkunluk ve işkoliklik üzerindeki etkisinde öz-yeterliliğin düzenleyici rolü incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, etik liderliğin çalışmaya tutkunluk üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ve etik liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide öz-yeterliliğin düzenleyici rolünün bulunmadığı ortaya konulmuştur.

Türkiye’de bir devlet üniversitesinde çalışan personeller üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında Öztürk ve Demirtaş (2022: 192-200), etik liderliğin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisinde çalışan sadakatinin aracılık rolünü araştırmışlardır. Yapılan analizler sonucunda, etik liderliğin çalışmaya tutkunluk üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ve etik liderliğin çalışmaya tutkunluğun üç alt boyutuna olan etkisinde çalışan sadakatinin aracı rolünün bulunduğu tespit edilmiştir.

### **Paternalist (Babacan) Liderlik ve Çalışmaya Tutkunluk İlişkisi**

Korkmaz vd. (2018: 950-973), çalışmalarında paternalist liderliğin alt boyutlarının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde çalışmaya tutkunluğun aracılık rolünü incelemişlerdir. Yapılan analizler doğrultusunda, paternalist liderliğin yardımsever ve ahlaki liderlik alt boyutlarının çalışmaya tutkunluğu pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, yardımsever liderlik alt boyutunun örgütsel özdeşleşmeye etkisinde çalışmaya tutkunluğun tam aracılık ve ahlaki liderlik alt boyutunun örgütsel özdeşleşmeye etkisinde çalışmaya tutkunluğun kısmi aracılık ettiğini saptamışlardır.

Gıda sektöründe görev yapan bireylerden toplanan verilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında Kılıç vd. (2020: 2875-2911), dönüşümcü ve paternalist liderliğin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisinde sıklık-esnekliğin aracılık etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda hem paternalist hem de dönüşümcü liderlik tarzının çalışmaya tutkunluğu pozitif ve anlamlı bir biçimde etkilediği belirlenmiştir.

Türkiye’de sağlık personellerinden elde edilen verilerle yürütülen bir çalışmada paternalist liderliğin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, paternalist liderliğin çalışmaya tutkunluk (toplam) ve çalışmaya tutkunluğun üç alt boyutu (dinçlik, adanmışlık, yoğunlaşma) üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Nal ve Sevim, 2020: 90-107).

Koçak ve Küçük (2021: 179-196), İstanbul’da farklı sektörlerde çalışan bireyler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında paternalist liderlik ve çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide işkoliklik ve lidere güven değişkenlerinin aracılık rolleri incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, paternalist liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasında pozitif bir ilişki olduğu ve bu iki değişken (paternalist liderlik-çalışmaya tutkunluk) arasındaki ilişkide işkoliklik ve lidere güven değişkenlerinin aracılık rollerinin bulunduğu belirlenmiştir.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Örgütler, birden fazla insanın belirli amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya geldiği sosyal yapılardır. Örgütlerin amaç ve hedeflerine ulaşmalarında, örgüt içerisinde yer alan bireyler önemli rol oynamaktadır. Günümüzün hızla değişen çevre koşulları ve şiddetli rekabet ortamı düşünüldüğünde, çalışanlar, örgütlerin stratejik kaynağını oluşturmaktadır. Çalışanlar, örgüt içerisinde farklı davranışlarda bulunabilirler ve bu davranışlar, birtakım olumlu ve olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilmektedirler. Çalışan davranışları farklı birçok faktörden etkilenebilir. Örgütsel destek algısı, örgütsel adalet algısı, lider-üye etkileşimi, örgütsel güven vb. gibi konular çalışan davranışlarına yön verebilir. Örgütsel amaçların başarımında liderlere önemli görevler düşmektedir. Liderler, almış olduğu kararlar ile örgütün geleceğine şekil verirler ve aynı zamanda, sergilediği tutum ve davranışlarla, takipçilerini (çalışanlarını) etkileyebilirler. Bu bağlamda, çalışan davranışları üzerinde etkili olan faktörlerden birinin de liderin benimsediği liderlik tarzı olduğu söylenebilir.

Örgütsel davranış alanı açısından düşünüldüğünde, çalışanların örgütsel adalet algısı, örgütsel bağlılık düzeyleri, sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları, iş tatmini düzeyleri, işten ayrılma niyetleri vb. gibi unsurlar örgütlerin performansı üzerinde etkili olabilmektedir. Örgütlerin performansı üzerinde etkili olabilen bu değişkenlerden biri de çalışmaya tutkunluktur. Çalışanların çalışmaya tutkunluk düzeyleri farklı faktörler tarafından etkilenebilir. Liderin, izleyicilerine (çalışanlarına) yönelik sergilediği tutum ve davranışlar çalışanların çalışmaya tutkunluk düzeylerini etkileyebilir.

Bu çalışmada, liderlik tarzları ve çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişki literatürde yer alan çalışmalar ışığında incelenmiştir. Literatürde yer alan çalışmaların (bu çalışmada incelenen araştırmaların) sonuçları değerlendirildiğinde, genellikle, dört farklı liderlik tarzı (dönüşümcü liderlik, hizmetkâr liderlik, etik liderlik, paternalist (babacan) liderlik) ile çalışmaya tutkunluk arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu / bu dört farklı liderlik tarzının çalışmaya tutkunluk üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak, yöneticilerin bu dört farklı liderlik tarzını benimsemelerinin / bu liderlik tarzlarına uygun davranışlar sergilemelerinin, çalışanların çalışmaya tutkunluk düzeylerini

artıracağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak, liderlerin, çalışanlar tarafından pozitif algılanacak liderlik tarzlarını benimsemelerinin, çalışanların çalışmaya tutkunluk düzeylerini artırabileceği söylenebilir.

Tüm bunlara ek olarak, yerli literatür incelendiğinde, olumsuz bir liderlik tarzı olan toksik (zehirli) liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma olmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak, gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, toksik (zehirli) liderlik ve çalışmaya tutkunluk değişkenleri arasındaki ilişkinin araştırılmasının, literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

1. Aboramadan, M., Dahleez, K. & Hamad, M. (2020). Servant Leadership and Academics' Engagement in Higher Education: Mediation Analysis. *Journal Of Higher Education Policy and Management*, 42(6), 617-633.
2. Akyüz, B. & Eren, M. Ş. (2013). Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Eğitim Sektörü Üzerindeki Etkisine Yönelik Teorik Bir Çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 191-205.
3. Alper, M. & Çetin, C. (2018). Liderlik Türlerinin Whistleblowing İlişkinin Avukatlar Açısından İncelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 48-64.
4. Amor, A. M., Vázquez, J. P. A. & Faiña, J. A. (2020). Transformational Leadership and Work Engagement: Exploring The Mediating Role of Structural Empowerment. *European Management Journal*, 38(1), 169-178.
5. Arslan, E. T. & Demir, H. (2017). İşe Angaje Olma ve İş Tatmini Arasındaki İlişki: Hekim ve Hemşireler Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 24(2), 371-389.
6. Arslantaş, C. C. & Dursun, M. (2008). Etik Liderlik Davranışının Yöneticiye Duyulan Güven ve Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisinde Etkileşim Adaletinin Dolaylı Rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-128.
7. Aycan, Z. (2001). Paternalizm: Özgün Yönetim ve Liderlik Anlayışına İlişkin Üç Görgül Çalışma. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 11-31.
8. Bağcıoğlu, D. & Kaygın, E. (2018). Çalışanların Öz Yeterliliklerinin ve Esenlik Algılarının İşe Adanmışlıklarına Etkisi: İlaç Sektörü Örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 607- 626.
9. Bah, F. I., Xiongying, N., Gizaw, W. T. & Conteh, I. S. (2020). Ethical Leadership Style and Organizational Citizenship Behaviour: The Mediating Role of Employee Work Engagement. *Journal of Business*, 5(1), 26-35.
10. Başoda, A. (2017). İşe Tutkunluk: Kavramsal Açından Bir İnceleme. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (17), 71-98.
11. Baykal, E., Zehir, C. & Köle, M. (2018). Hizmetkâr Liderlik Firma Performansı İlişkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Aracı (Mediator) Etkisi. *Akademik Hassasiyetler*, 5(9), 111-133.
12. Beğenirbaş, M. & Yalçın, R. C. (2020). Hizmetkâr Liderlik Algısının Duygusal Emek Üzerine Etkileri: Hizmet Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 19/1(37), 159-194.
13. Bektaş, Ç. (2016a). İş Ahlakı ve Sosyal Sorumluluk. İstanbul: Beta Yayıncılık.
14. Bektaş, Ç. (2016b). Liderlik Yaklaşımları ve Modern Liderden Beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(7), 43-53.
15. Bektaş, Ç. (2018). İşletme Yönetimi. İstanbul: Beta Yayıncılık
16. Bolat, T. & Seymen, O. A. (2003). Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde “Dönüşümcü Liderlik Tarzı”nın Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 59-85.
17. Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
18. Cerit, Y., Özdemir, T. & Akgün, N. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları Sergilemelerini İstemeye Yönelik Görüşlerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 87-99.
19. Cinnioğlu, H. & Saçlı, Ç. (2019). Restoran Çalışanlarının Hizmetkâr Liderlik Algıları ile İşe Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1769-1778.
20. Çankır, B. & Yener, S. (2017). İş'te Pozitif Davranış. (1.Baskı), Konya: Çizgi Kitabevi
21. Çatır, O. & Ünlüönen, K. (2015). Otel Çalışanlarının Dönüşümcü Liderlik Tarzına İlişkin Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 96-122.

22. Çetinkaya, F. F. (2021). Paternalist Liderliğin Örgütsel Sinizme Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1662-1681.
23. Çiçek, B. (2020). Hizmetkâr Liderlik Algısının İş Stresine Etkisi: Sivil Havayolu Taşımacılığı Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Yorum-Yönetim-Yöntem Uluslararası Yönetim-Ekonomi ve Felsefe Dergisi*, 8(1), 65-78.
24. Dede, N. P. (2019). Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Lidere Güvenin Aracı Rolü Üzerine Bir Araştırma. *BMIJ*, 7(4), 1923-1943.
25. Durgut, A. İ. & Günay, G. Y. (2020). Etik Liderlik, İşe Adanmışlık ve Yönetimsel Yaratıcılık Arasındaki İlişki: Yapı Malzemeleri Sektöründe Bir Uygulama. *Journal of Organizational Behavior Review*, 2(2), 149-171.
26. Enwereuzor, I. K., Ugwu, L. I. & Eze, O. A. (2018). How Transformational Leadership Influences Work Engagement Among Nurses: Does Person-Job Fit Matter?. *Western Journal of Nursing Research*, 40(3), 346-366.
27. Erol, G. & Köroğlu, A. (2013). Liderlik Tarzları ve Örgütsel Sessizlik İlişkisi: Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 10(3), 45-64.
28. Gerçek, M. (2018). Yöneticilerin Babacan (Paternalist) Liderlik Davranışlarının Psikolojik Sözleşme Bağlamındaki Beklentileri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 13(2), 101-118.
29. Gözükara, İ. & Şimşek, Ö. F. (2015). Work Engagement as Mediator in the Relationship between Transformational Leadership and Job Satisfaction. *Economy & Business Journal*, 9(1), 195-202.
30. Gözükara, İ. & Şimşek, Ö. F. (2016). Role of Leadership in Employees' Work Engagement: Organizational Identification and Job Autonomy. *International Journal of Business and Management*, 11(1), 72-84.
31. Güney, S. (2015). Örgütsel Davranış. (3. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık
32. Hemedoğlu, E. & Evliyaoğlu, F. (2012). Çalışanların Dönüşümcü Liderlik Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 58-77.
33. Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
34. Kenek, G. & Sökmen, A. (2022). Dönüştürücü Liderlik ve İşle Bütünleşme İlişkisinde İş Tatmininin Aracılık Rolü: Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 1023-1040.
35. Kılıç, K. C., Toker, I. D., Karayel, D., Soyman, T. & Zengin, G. (2020). Paternalist ve Dönüşümsel Liderlik Tarzlarının İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde, Sıklık-Esneklik Değişkeninin Aracılık Rolü. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2875-2911.
36. Kır, S. & Karabulut, A. T. (2021). Hizmetkâr Liderlik Tarzının İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde Algılanan Örgütsel Adaletin Aracı Rolü. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 359-387.
37. Koçak, Ö. E. & Küçük, B. A. (2021). How Does Paternalistic Leadership Affect Employees' Work Engagement? The Mediating Roles of Workaholism and Trust-in-Leader. *İnsan&Toplum*, 11(3), 179-196.
38. Koçel, T. (2018). İşletme Yöneticiliği. (17. Baskı), İstanbul: Beta Yayıncılık
39. Korkmaz, F., Gökdeniz, İ & Zorlu, K. (2018). Paternalist Liderlik Davranışının Örgütsel Özdeşleşme Üzerindeki Etkisinde Çalışanların İşe Tutkunluk Düzeylerinin Aracılık Rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 950-973.
40. Liman, A., Elçi, M. & Murat, G. (2019). Örgütsel Performansın Öncülleri Olarak Liderlik ve Kariyerizm Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Ekonomik, İşletme ve Politika Dergisi*, 3(2), 183-198.
41. Meriç, E., Çiftçi, D. Ö. & Yurtal, F. (2019). Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 65-74.
42. Nal, M. & Sevim, E. (2020). The Effect of Paternalist Leadership on Work Engagement: A Research on Health Workers. *Journal of International Health Sciences and Management*, 6(10), 90-107.
43. Özbezek, D. B. (2022). Hizmetkâr Liderlik ve İşe Adanmışlık: Psikolojik Güçlendirme Aracılık Rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 17(2), 584-602.
44. Özdevecioğlu, M. & Kanıgür, S. (2009). Çalışanların İlişki ve Görev Yönelimli Liderlik Algılamalarının Performansları Üzerindeki Etkileri. *KMU İİBF Dergisi*, 11(16), 53-82.
45. Öztürk, H. & Demirtaş, Ö. (2022). Etik Liderlik Davranışlarının Çalışan Sadakati Aracılığıyla İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisi: Bir Alan Çalışması. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 25(1), 192-200.

46. Pradhan, S. & Jane, L. K. (2019). Does Meaningful Work Explains the Relationship Between Transformational Leadership and Innovative Work Behaviour?. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 44(1), 30-40.
47. Saalem, F., Zhang, Y. Z., Gopinath, C. & Adeel, A. (2020). Impact of Servant Leadership on Performance: The Mediating role of Affective and Cognitive Trust. *SAGE Open*, 10(1), 1-16.
48. Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
49. Şendoğdu, A. A & Erdirençelebi, M. (2014). Paternalist Liderlik İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(27), 253-274.
50. Şentürk, C. (2011). Eğitim Yönetiminde Etik Liderlik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (142), 30-34.
51. Taslak, S. (2008). Göreve İlişkin Çatışmalarda Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkisel Bir Değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (31), 121-144.
52. Taş, A., Çelik, K. & Tomul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 85-98.
53. Taşlıyan, M., Çiçeklioğlu, H., & Bıyıkbeyi, T. (2017). Paternalist Liderlik ve Örgütsel İletişim Arasındaki İlişki: Doğu Akdeniz Bölgesinde Bir Belediye Örneği. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 4(8), 70-87.
54. Taşlıyan, M., Hırlak, B., Çiftçi, G. E. & Fidan, E. (2016). Etik Liderliğin Örgütsel Güven ve İşe Adanmışlık Üzerine Etkisi. 1.Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Elazığ13-15 Ekim 2016, 2541-2562.
55. Teyfur, M., Beytekin, O. F. & Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin İncelenmesi (İzmir İl Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 84-106.
56. Tokmak, M. (2018). Yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Çalışanlar Tarafından Algılanma Düzeylerine Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(4), 959-978.
57. Topaloğlu, E. Ö., Sönmez, R. & Yazgan, A. E. (2019). Çalışmaya Tutkunluk ve İş Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki: Banka Çalışanları Üzerine. *BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar Dergisi*, 13(1), 59-76.
58. Turgut, T. (2011). Çalışmaya Tutkunluk: İş Yükü, Esnek Çalışma Saatleri, Yönetici Desteği ve İş-Aile Çatışması ile İlişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.
59. Usta, M. E. & Ünsal, Y. (2018). Okullarda Algılanan Hizmetkâr Liderlik Düzeyinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 168-184.
60. Wang, Z., Li, X., & Shi, K. (2010, Ağustos). The Relationship among Transformational Leadership, Work Engagement, and Emotional Labor Strategy. 2010 IEEE 2nd Symposium on Web Society Web Society (SWS), 554-558, Beijing, China
61. Wibawa, W. M. S. & Takahashi, Y. (2021). The Effect of Ethical Leadership on Work Engagement and Workaholism: Examining Self-Efficacy as a Moderator. *Administrative Sciences*, 11(2), 1-12.
62. Zainab, S. S., Ahmad, U. N. U. & Sheeraz, M. I. (2022). Impact of Servant Leadership on Employee Work Engagement: Mediating Role of Psychological Climate, *FWU Journal of Social Sciences*, 16(3), 94-106.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
AccountingVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2274-2287Arrival  
18 October 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66447Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.66447>**How to Cite This Article**  
Müftüoğlu, E. O. ve Gerekan, B. (2022). "Kamu Enerji İşletmelerinde Finansal Performansın TOPSİS Yöntemiyle İncelenmesi: 2016-2020", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2274-2287

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Kamu Enerji İşletmelerinde Finansal Performansın TOPSİS Yöntemiyle İncelenmesi: 2016-2020

Examination Of Financial Performance In Public Energy Enterprises By TOPSIS Method: 2016-2020

Erhan Oğuz Müftüoğlu<sup>1</sup> Bilal Gerekan<sup>2</sup> <sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye<sup>2</sup> Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Trabzon, Türkiye

### ÖZET

Enerji, taşıdığı önem nedeniyle verimli kullanılması gereken ve dış politikadan ekonomiye kadar birçok konuyu doğrudan etkileyen stratejik bir konudur. Dışa bağımlılık oranının yüksek düzeyde olması, Türkiye’de enerjiyi hem özel hem de kamu sektörü açısından incelenmeye değer kılmaktadır. Bu çalışmada, kamuya bağlı sekiz enerji işletmesinin finansal performansının TOPSİS yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. İşletmelerin 2016-2020 yılları arasındaki finansal tabloları incelenerek başarı sıraları tespit edilmiştir. Borsa İstanbul’da işlem gören enerji şirketleri üzerine yapılan pek çok çalışmaya rastlamak mümkün ise de kamuya ait enerji işletmeleri üzerine yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Çalışma, literatürdeki bu eksikliği gidermek amacıyla ele alınmıştır. Yapılan analiz kapsamında öncelikle değerlendirme kriteri olan finansal oranlar belirlenmiştir. Bu amaçla; likidite oranları, faaliyet oranları, mali yapı oranları ve kârlılık oranlarına ait toplam on adet rasyo kullanılmıştır. Daha sonra alternatif işletmeler ve değerlendirme kriterleri ile ilgili karar verme matrisi oluşturulmuştur. TOPSİS yöntemine ait aşamalar uygulanarak elde edilen işletme puanları tek bir performans puanına çevrilmiş ve başarı sıralaması yapılmıştır. Finansal performansın tespitine yönelik iki farklı model geliştirilmiş ve birinci modelde, 2016-2020 yılları arasında işletmelerin birbirlerine göre başarı sıralaması incelenmiştir. İkinci modelde ise söz konusu işletmelerin yıllar itibarıyla kendi içindeki başarıları irdelenmiştir. Beş yıllık verilerin incelendiği listede en iyi performansa dört yıl boyunca Eti Maden İşletmeleri (ETİ MADEN) bir yıl ise Elektrik Üretim A.Ş. (EÜAŞ) ulaşmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kamu Enerji İşletmeleri, Finansal Performans, TOPSİS Yöntemi

### ABSTRACT

Energy is a strategic issue that needs to be used efficiently due to its importance and directly affects many issues from foreign policy to the economy. The high level of foreign dependency makes energy worth examining in terms of both private and public sectors in Turkey. In this study, it was aimed to examine the financial performance of eight public energy enterprises with the TOPSIS method. The order of success was determined by examining the financial statements of the enterprises between the years 2016-2020. Although it is possible to come across many studies on energy companies traded in Borsa Istanbul, the number of studies on public energy enterprises is very low. The study is handled in order to fill this gap in the literature. Within the scope of the analysis, primarily financial ratios, which are the evaluation criteria, were determined. For this purpose, a total of ten ratios of liquidity ratios, activity ratios, financial structure ratios and profitability ratios were used. Then, a decision-making matrix about alternative businesses and evaluation criteria was created. The business scores obtained by applying the stages of the TOPSIS method were converted into a single performance score and success ranking was made. Two different models were developed for the determination of financial performance. In the first model, the success ranking of the enterprises between the years 2016-2020 was examined. In the second model, the success of the enterprises over the years was examined. ETİ MADEN achieved the best performance for four years, and EÜAŞ for one year, in the list in which five-year data were analyzed.

**Keywords:** Public Energy Enterprises, Financial Performance, TOPSIS Method

## GİRİŞ

Uluslararası alanda yaşanan son gelişmeler enerji konusunu gündemin ilk maddesi haline getirmiştir. Artan enerji maliyetleri ülkeler bazında farklı politikalar izlenmesini gerektirmiş, alternatif enerji güzergâhları sık konuşulan konulardan biri olmuştur. Enerji talebinin karşılanması bakımından %74 oranında dışa bağımlılığın yaşandığı ülkemizde (mfa.gov.tr) de konuyla ilgili izlenen politikalar, sanayi işletmelerinden hane halkına her kesimin daha fazla ilgisini çekmiştir. 2020 yılı açısından bakıldığında bu bağımlılık; doğalgazda %99,1, petrolde %92,1 ve taş kömüründe ise %97,4 oranında gerçekleşmiştir (tuik.gov.tr).

Elektrik talebi açısından da tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de artan nüfus, sanayileşme şehirleşme ve ekonomik kalkınma ile birlikte, küresel krizlerin yaşandığı birkaç yıl dışında, sürekli artış yaşanmıştır. Avrupa ülkeleri arasında en çok elektrik tüketen 5. ülke konumunda olan Türkiye’de sektörel bazda 2020 yılında elektrik tüketimi %45,7 ile sanayi, %24,8 ile ticaret ve kamu hizmetleri, %23,1 ile mesken, %4 ile sulama ve %2 ile aydınlatma faaliyetlerinde gerçekleşmiştir. Dünyada en çok elektrik üreten 15. ülke konumunda olan Türkiye’de 2021 yılında elektrik üretiminin %32,4’ü doğalgazdan, %31,5’i kömürden %16,8’i hidrolik kaynaklardan, %9,4’ü rüzgardan, %3,9’u güneşten, %3,3’ü jeotermalden ve %2,2’si biyoyakıtlardan sağlanmıştır (euas.gov.tr; teds.gov.tr).

Enerjinin; refah düzeyi, gelişmişlik düzeyi ve ekonomik büyüme ile pozitif yönde bağlantısı olmakla beraber (Kar ve Kınık, 2008; Çalışkan, 2009), çok boyutlu ve bütünlük enerji politikasına göre sistemin parçaları olan güvenlik, eğitim, ulaştırma, sanayi, ekonomi, tarım, çevre, dış politika ve planlama enerji konusundan bağımsız olarak ele alınmamalıdır (Bobat ve Özdemir, 2016: 149). Konunun stratejik öneminin bir sonucu ve “enerji yönetimi” kavramının gereği olarak (mevzuat.gov.tr) enerji kaynaklarının ve enerjinin verimli kullanılması gerekmektedir.

Kamuya bağlı sekiz enerji işletmesine ait finansal raporların ele alındığı bu çalışmada, söz konusu işletmelerin finansal performanslarının TOPSİS yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, 2016-2020 yılları arasında yayımlanan finansal raporlardaki bilgiler, çok kriterli karar yöntemlerinden biri olan TOPSİS yöntemiyle incelenerek işletmelerin başarı durumları tespit edilmiştir. Borsa İstanbul A.Ş.’de (BİST’te) işlem gören enerji şirketleri üzerine yapılan pek çok çalışmaya rastlamak mümkün ise de kamuya ait enerji işletmeleri üzerine yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Çalışma, literatürdeki bu eksikliği gidermek amacıyla ele alınmıştır.

Çalışmada öncelikle konuyla ilgili literatür ele alınmış, sonra veri seti ve metodoloji kapsamında TOPSİS yöntemine ait adımlar açıklanarak analiz ve bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sonucunda araştırması yapılan yıllar itibarıyla kamu işletmelerinin hem birbirleriyle hem de kendi içerisindeki performans sıralaması yapılmıştır. Ulaşılan sonuçların değerlendirilmesiyle çalışma tamamlanmıştır.

### LİTERATÜR: TOPSİS YÖNTEMİ

Karar verme; bir problemi karara bağlama, bir işin herhangi bir yolla yapılmasıyla ilgili kesin düşünce belirleme ya da tayin etme (Türkçe Sözlük, 2009: 1080-1081), bir problem çözme işi ve türlü seçenekler içinden seçim yapma eylemidir (Emhan, 2007:214). Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV); birden fazla kriter ve seçeneği olan bir problemin çözüm aşamasında en uygun kararı verebilmek için kriterlere göre seçeneklerin fayda ve zararlarını yorumlayarak sayısal ifadeye dönüştüren, en başarılı seçeneği tespit eden ya da seçenekler arasında sıralama yapılmasını sağlayan analitik bir yöntemdir (Özden, 2015:6-7). Bir ÇKKV yöntemi kullanılırken ilk adımda problem durumuyla ilgili kriterler ve seçenekler tespit edilir, ikinci adımda kriterlerin önem düzeyleri belirlenir, son olarak da seçeneklerin her biri tüm kriterler özelinde değerlendirilerek performans puanlarına göre sıralanır (Arslankaya ve Göraltay, 2019:17). Gerçek hayatta ise özellikle telefon, laptop vb. gibi teknoloji aletlerinin fiyat/performans özelliklerine göre seçim sıralamasını yapan internet uygulamalarında da ÇKKV yöntemleri kullanılır.

Günümüzde pek çok ÇKKV yöntemi geliştirilmiş ve bir problemin çözümünü gerektiren hemen hemen her konuda (ekonomi, yönetim, muhasebe, finans, insan kaynakları, eğitim, sağlık, politika, strateji, ulaştırma vb.) uygulama alanı bulmuştur (Özden, 2015:9). Muhasebe yazınında özellikle borsaya kote olan şirketlerin mali tablo analizinden yararlanılarak ÇKKV yöntemlerinden TOPSİS ile yapılan pek çok çalışma mevcuttur. Bu kapsamda, Yurdakul ve İç (2003) *otomotiv* firmalarını 1998-2001 yılları arasında; Dumanoğlu (2010) *çimento* sektöründeki 15 firmayı 2004-2009 yılları arasında; Ergül ve Akel (2010) *finansal kiralama* sektöründeki 6 şirketi 2005-2008 yılları arasında; Dumanoğlu ve Ergül (2010) *teknoloji* şirketlerini 2006-2009 yılları arasında; Çonkar vd. (2011) *kurumsal yönetim endeksinde* yer alan 10 şirketin 2007-2008 ve Akyüz vd. (2011) bir *seramik* şirketinin 1999-2008 yılları arasında incelemiştir. Bununla beraber Uygurtürk ve Korkmaz (2012) 13 *metal* şirketini 2006-2010 yılları arasında; Türkmen ve Çağıl (2012) *bilişim* sektörünü 2007-2010 yılları arasında; Aytekin ve Sakarya (2013) 20 *gıda* işletmesini 2009-2012 yılları arasında; Akbulut ve Rençber (2015) *imalat* sektöründeki 32 işletmeyi 2010-2012 yılları arasında ve Özçelik ve Kandemir (2015) 7 *turizm* şirketinin 2010-2014 yılları arasında araştırmıştır. Ayrıca Sakarya ve Yıldırım (2016) 14 *enerji* şirketinin finansal performansları ile hisse senedi getirileri arasındaki ilişkiyi; Günay (2017) özelleştirme sonrasında 2005-2016 dönemleri içinde Türk Telekom AŞ’yi; Metin vd. (2017) 11 *enerji* firmasını 2010-2015 yılları arasında; Işıldak (2018) *dokuma, giyim eşyası ve deri* alanında faaliyet gösteren 20 adet işletmeyi 2014-2017 yılları arasında ve Karakul ve Özaydın (2019) *elektrik* şirketlerini 2017 yılı açısından incelemiştir. Bunun dışında, Özdemir ve Parmaksız (2020) *enerji* sektöründe yer alan 16 işletmeyi 2019-2020 yılları arasında ve Kurt ve Kablan (2022) Covid-19’un *havayolu* işletmelerinin finansal performansı üzerindeki etkilerini araştırmıştır.

Ülkemizde, 5018 Sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanununun (2003) yürürlüğe girmesiyle birlikte kamu kurumlarının şeffaflık ve hesap verme sorumluluğu çerçevesinde merkezi yönetim bütçesinin gelir-giderlerinin ekonomik ve mali analiz yapılmasına imkân verecek şekilde hazırlanması sağlanmıştır. Ayrıca etkin bir muhasebe sistemi ve mali raporlarla birlikte kesin hesabın düzenlenmesi bu kanun ile hüküm altına alınmıştır. Bu durum, araştırmacıların kamu alanında çalışmalar yapmasının önü açmıştır. Bu kapsamda; Demireli (2010) Türkiye’de faaliyet gösteren kamu sermayeli bankaları 2001-2007 yılları arasında; Bozdoğan

vd. (2016) beş büyükşehir belediyesinin altı yıllık mali verilerini; Yiğit (2019) Türkiye’de eğitim ve araştırma hastanelerinin performansını; Kablan (2020) belediyelerde devreden KDV sorununun finansal performans üzerindeki etkisini; Kablan ve Altuk (2021) Kamu Denetçiliği Kurumunu 2014-2018 yılları arasında ve Yücel (2022) T.C. Sağlık Bakanlığını 2015-2020 yılları arasında incelemiştir.

TOPSİS yöntemini kullanarak yapılan diğer çeşitli çalışmalarda da farklı konulara odaklanılmıştır. Bu kapsamda; Chu (2002) ile Alimoradi vd. (2011) yeni kurulacak bir fabrika için en uygun yer seçimi; Braglia vd. (2003) karmaşık bir üretim sisteminde arıza ve etkilerinin değerlendirilmesi; Chen vd. (2006) ile Dalalah vd. (2011) tedarikçi seçimi; Mahmoodzadeh vd. (2007) proje seçimi; Simonovic ve Verma (2008) atık su arıtma planlaması konusunu ele almıştır. Bununla beraber, Cheng vd. (2009) karmaşık parçaların imalatı için en uygun ortak üretim zincirini seçme; Özden (2011) Avrupa Birliğine üye ve aday ülkelerin ekonomik göstergelere göre sıralanması; Soba ve Eren (2011) Anadolu Ulaşım Anonim Şirketinin dört yıllık finansal ve finansal olmayan verilerinin değerlendirilmesi; Şahin ve Akyer (2011) kamu kurumu için 4x4 arama ve kurtarma aracı seçimi konusunu incelemiştir. Ayrıca Abalı vd. (2012) bursiyer seçimi; Samvedi vd. (2013) tedarik zincirindeki riskleri ölçme; Şengül vd. (2015) yenilenebilir enerji kaynaklarının sıralanması; Ömürbek ve Aksoy (2016) Türkiye’de petrol üretimi yapan bir şirketin 2002-2014 yılları arasında performansının değerlendirmesi; Uludağ ve Doğan (2016) dört cep telefonu markasının sunmuş oldukları hizmetlerin kalitesini ölçme; Akın (2016) kamu üniversitesinde araştırma görevlisi alımı süreci; Doğan ve Borat (2021) Isparta ilindeki bir kamu kuruluşuna masaüstü bilgisayar seçimi; Deringöz vd. (2021) akıllı gözlük seçimi; Erdemir vd. (2022) kamu personelinin performans değerlendirilmesi konusunu araştırmıştır.

## VERİ SETİ VE METODOLOJİ

Bu kısımda; çalışma kapsamındaki işletmeler ve bunlara ait bilgilere, kullanılan finansal oranlara TOPSİS yönteminin aşamalarına ve araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

### Çalışma Kapsamına Alınan İşletmeler ve İnceleme Dönemleri

Çalışmada, kamu sektöründe faaliyette bulunan enerji işletmelerinin finansal performansını belirlemek amacıyla, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığına bağlı sekiz enerji işletmesinin (TTK, TPAO, TKİ, TEMSAN, TEİAŞ, TEDAŞ, EUAŞ, ETİ MADEN) 2016-2020 yılları arasındaki 5 yıllık faaliyet raporları incelenmiş ve bunlara ait finansal veriler analiz edilmiştir. Verilerin toplandığı zaman diliminde TPAO ve TEMSAN tarafından 2021 yılı faaliyet raporlarının yayımlanmamış olması, 2021 yılına ait sonuçların araştırmaya dâhil edilememesine neden olmuştur. Ayrıca Enerji Bakanlığına bağlı BOTAŞ ve TENMAK işletmelerinin verilerine ulaşılamamış olması da ilgili işletmelerin araştırma kapsamı dışında bırakılmasına sebep olmuştur.

Çalışmada kullanılan finansal oranlara ait veriler, işletmelerin kendi internet sayfalarında yayımladıkları yıllık faaliyet raporlarından elde edilmiştir. Finansal oranları analiz edilen işletmeler ve bunlara ait kısa tanımlayıcı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

#### *Türkiye Taş Kömürü Kurumu (TTK)*

1983 yılında ayrı bir genel müdürlük olarak kurulmasıyla temelleri atılan kurumun geçmişi 1848 yılına dayandırılmaktadır (taskomuru.gov.tr).

#### *Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı (TPAO)*

1954 yılında kamu namına hidrokarbon arama, sondaj, üretim, rafineri ve pazarlama faaliyetlerinde bulunmak amacıyla kurulan TPAO’nun amacı, ham petrol tüketiminin %91,2’si, doğal gaz tüketiminin ise %98,9’u ithalatla karşılanan ülkemizde petrol ve doğalgazı yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan karşılamaktır. Kurum, sektörün önde gelen birçok kuruluşunu (PETKİM, TÜPRAŞ, PETROL OFİSİ) ülke ekonomisine kazandırmıştır (www.tpao.gov.tr).

#### *Türkiye Kömür İşletmeleri Kurumu (TKİ)*

Türkiye’de ısınma ve sanayi sektörünün kömür ihtiyacını karşılamak üzere 1957’de kurulan TKİ’nin amacı linyit kaynaklarının üretimini ve verimliliğini artırmaktır. Kuruma ait işletmelerin bir kısmı TTK ile EÜAŞ’a devredilmiş, bir kısmı özelleştirilmiş ve diğer bir kısmı ise satılmış ya da kapatılmıştır (tki.gov.tr).

#### *Türkiye Elektromekanik Sanayi A.Ş. (TEMSAN)*

TEMSAN, 1977 yılında kurulmasıyla birlikte bugün, yatırımcıları yerli ekipman teşvikinden yararlandıran; termik santrallere, HES projelerine ve trafolarla rehabilitasyon çalışması ile anahtar teslim projeleri üreten; enerji santrallerinin altyapı çalışmalarını, projelerini, ihtiyaç duyulan ekipmanın imal ve tedarikini sağlayan; ayrıca enerji santrallerine danışmanlık müşavirlik hizmetleri veren; bunun yanında kontrol-test aşamalarını gerçekleştirip bakım-onarım çalışmalarını yapan çok amaçlı bir kurumdur (temsant.gov.tr).



*Türkiye Elektrik İletim A.Ş. (TEİAŞ)*

2003 yılında kurulan TEİAŞ, elektriğe ulaşım noktasında üretim, iletim ve dağıtım aşamalarının sağlanmasından ve elektrik enerjisine olan talebin zamanında, sürekli ve kesintisiz olarak aynı kalitede karşılanmasından ayrıca elektrik sisteminin çok yüksek gerilim (420 kV) ve yüksek gerilim (170 kV) seviyelerinde işletilmesinden sorumludur (teias.gov.tr).

*Türkiye Elektrik Dağıtım A.Ş. (TEDAŞ)*

1994 yılında tüzel kişiliğine kavuşan TEDAŞ, 2004 yılında elektrik enerjisi dağıtım hizmetlerinin özelleştirme kapsamına alınmış ve Türkiye 21 dağıtım bölgesine ayrılmıştır. TEDAŞ'ın dağıtım tesisleri için kamulaştırma yapmak, genel aydınlatma hizmetleri sağlamak vb. gibi önemli görevleri vardır (tedas.gov.tr).

*Elektrik Üretim A.Ş. (EÜAŞ)*

2001 yılında kurulmuş olan EÜAŞ, kamu yararını gözeterek kârlılık ve verimlilik ilkeleri çerçevesinde; güvenli, sürekli, kaliteli, verimli, düşük maliyetli, çevreyi gözetir elektrik enerjisi üretimi ve satışı faaliyetinde bulunmak amacıyla teşkil edilen bir kamu kuruluşudur (euas.gov.tr).

*Eti Maden İşletmeleri (ETİ MADEN)*

Ülkemizde 1935 yılında Etibank ile başlayan madencilik faaliyetleri, 2004 yılından itibaren Eti Maden İşletmeleri adı altında yürütülmeye başlanmıştır (etimaden.gov.tr).

**Çalışmada Kullanılan Finansal Oranlar**

Çalışmada kullanılan finansal oranlar seçilirken literatür taraması yapılmış; makale-tez çalışmalarında, şirketlerin kendi faaliyet raporları üzerinden açıkladıkları finansal tablo analizlerinde ve Sayıştay Denetim Raporlarında geçen oranlar incelenmiştir. Söz konusu finansal oranlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Kapsamında Kullanılan Finansal Oranlar

Oranlar	Kod	Oran Adı	Formülü	Hedef
Likidite Oranları	L <sub>1</sub>	Cari Oran	Dönen Varlıklar / Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar	Maksimum
	L <sub>2</sub>	Asit-Test Oranı	Dönen Varlıklar – Stoklar / Kısa Vadeli Yab. Kaynaklar	Maksimum
Faaliyet Oranları	F <sub>1</sub>	Aktif Devir Hızı	Net Satışlar / Aktif Toplam	Maksimum
	F <sub>2</sub>	Dönen Varlık Devir Hızı	Net Satışlar / Dönen Varlıklar	Maksimum
	F <sub>3</sub>	Özkaynak Devir Hızı	Net Satışlar / Özkaynaklar	Maksimum
Mali Yapı Oranları	M <sub>1</sub>	Mali Kaldıraç	Yabancı Kaynaklar / Varlıklar	Minimum
	M <sub>2</sub>	Mali Yeterlilik	Özkaynaklar / Yabancı Kaynaklar	Maksimum
Kârlılık Oranları	K <sub>1</sub>	Mali Kârlılık	Net Kâr / Özkaynaklar	Maksimum
	K <sub>2</sub>	Net Kâr Marjı	Net Kâr / Net Satışlar	Maksimum
	K <sub>3</sub>	Varlıkların Kârlılık Oranı	Net Kâr / Toplam Varlıklar	Maksimum

Şirketlerin finansal analizinde kullanılan oranlar aşağıda açıklanmıştır:

**L1 - Cari Oran:** İşletmenin kısa vadeli borçlarını ödeme gücünü gösteren cari oran; dönen varlıkların, kısa vadeli yabancı kaynaklara bölümüyle elde edilirken, işletmenin genel likidite durumuna ışık tutar (Akdoğan ve Tenker, 2001:611). Cari oranın çok yüksek çıkması borç verenler açısından olumlu bir durum iken işletme açısından atıl fon bulunduğu anlamına gelir (Çabuk ve Lazol, 2005:190).

**L2 – Asit-Test Oranı:** Bu oran cari oranı tamamlayarak işletmenin her 1 TL'lik borcuna karşılık süratle paraya çevrilebilecek likit dönen varlığını gösterir. Likidite oranının 1:1 olması yeterli görülmekteyken bu oranın 1'den küçük olması durumunda eğer stokların devir hızı yüksekse sonuç olumsuz olarak değerlendirilmez. Aynı şekilde oran 1'den büyükse ve işletme alacaklarını tahsil edemiyorsa sonuç olumlu olarak kabul edilmez. Özet olarak likidite oranlarının yorumlanmasında; stok devir hızı, alacakların tahsilat süresi, stoklara bağımlılık ve diğer faktörler birlikte değerlendirilmelidir. Stokların likiditesi daha düşük olduğundan dolayı hesaplamada, dönen varlıklardan düşülür ve bulunan sonuç kısa vadeli yabancı kaynaklara bölünerek oran hesaplanır (Akdoğan ve Tenker, 2001:614).

**F1 - Aktif Devir Hızı:** Oran, işletmenin varlıklarının kaç katı kadar satış yaptığını verir. Bu oranın yüksek olması varlıkların etkili kullanıldığını, düşük olması ise atıl kapasite durumunu gösterir. Diğer bir ifadeyle, işletmeye yapılan her 1 TL'lik yatırımın, işletmeye kaç katı kadar satış geliri sağladığını açıklar (Ünsal, 2019:7).

**F2 - Dönen Varlık Devir Hızı:** Oranın yüksek çıkması, kârlılık oranları da aynı yönde olmak kaydıyla işletmenin dönen varlıklarını etkin kullandığını (Lazol, 2005:74); oranın düşük çıkması ise stok ve alacak devir hızının yavaş olduğunu ya da kaynakların, menkul kıymet gibi geçici yatırım araçlarına aktarıldığını (Akdoğan ve Tenker, 2001:632) gösterir.

**F3 - Özkaynak Devir Hızı:** İşletmenin öz kaynaklarının verimliliğini ölçen bu oranın yüksek çıkması borçlanmanın özkaynaklardan fazla olduğunu; oranın düşük çıkması ise özkaynakların toplam kaynaklar içinde çok fazla yer tuttuğunu ve verimsiz kullanıldığını anlatır. Karşılaştırma ise geçmiş yıl oranları ile sektördeki diğer işletmelerin oranlarıyla olmalıdır (Çetiner, 1996:147).

**M1 - Mali Kaldıraç:** Kaldıraç oranı olarak da bilinen bu oranın %50 civarında olması normal kabul edilirken, oranın yüksek çıkması işletmenin rizikolu bir şekilde finanse edildiğini gösterir ve işletmenin kredi bulma riskini de artırır. Yatırımcılar bu oranın düşük olmasını isterken, yöneticiler bu oranı yüksek tutarak kârlılığı artırabilirler. Oranın yüksek çıkmasında enflasyonun da etkili olduğu söylenebilir (Çabuk ve Lazol, 2005:193-194).

**M2 - Mali Yeterlilik:** Oran, işletme varlıklarından ne kadarının işletmenin kendisi tarafından finanse edildiğini gösterir. Orta-uzun vadeli kredi alımında, işletmenin kredi değerini tespit etmek amacıyla kullanılır. Oranın %50 olması normal karşılanabilir. Yabancı kaynak oranı ile özsermaye oranı toplamı 1'e eşit olduğundan dolayı yorum için biri yeterlidir (Çabuk ve Lazol, 2005:193-194).

**K1 - Mali Kârlılık:** Bu oran işletmeye yatırım yapmış olan ortakların yatırdıkları kaynak karşılığında her bir birim için ne oranda kâr sağlandığını gösterirken, oranın yüksek olması olumlu karşılanır. Ayrıca bu oran üzerinde enflasyon etkili olabilir, çünkü pay ve payda enflasyondan aynı oranda etkilenmez. Net kâr, vergiden sonraki kârdır (Çabuk ve Lazol, 2005: 209-210).

**K2 - Net Kâr Marjı:** Net kârın, net satışlar içindeki payını yüzde olarak gösteren bu oran ile işletme faaliyetlerinin net verimi hakkında bilgi sağlanır. Oranda işletmenin faaliyet dışı gelir ile faaliyet dışı giderleri ve ödenecek vergileri de dikkate alınmaktadır (Akdoğan ve Tenker, 2001: 696).

**K3 - Varlıkların Kârlılık Oranı:** Varlıkların kâra etkisini gösteren bu oranda karşılaştırma yapılırken aynı sektördeki benzer işletme oranları kullanılmalıdır (Lazol, 2005: 79).

## TOPSİS Yöntemi

“Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution” adıyla (TOPSİS) çok kriterli karar verme yöntemi (ÇKKV) olarak 1981 yılında Hwang ile Yoon tarafından geliştirilmiş (Dumanoğlu ve Ergül, 2010:105) ve Türkçeye “İdeal Çözüme Benzerlik Bakımından Sıralama Performansı Tekniği” olarak çevrilmiştir. Yöntem, çok kriterli bir karar verme problemini çözmek için belirlenen alternatifler arasından en iyisini bulmak amacıyla tercih edilmesi gereken alternatifin, pozitif ideal çözüme (PIS) en yakın mesafeye sahip olmasının yanında negatif ideal çözüme (NIS) en uzak olması gerektiğini savunur. Burada pozitif ideal çözüm, karar verici tarafından istenen (en iyi) kriterlerden, negatif ideal çözüm ise karar verici tarafından istenmeyen (en kötü) kriterlerden oluşur (Cheng ve Tzeng, 2003:1479).

Mantığının rasyonel ve anlaşılır olması, hesaplama süreçlerinin basitliği, kriterlerin önem ağırlıklarının karşılaştırma olanağı vermesi ve her kriter için en iyi alternatifin bulunmasını sağlaması gibi avantajları (García-Cascales ve Lamatta, 2012:124-125) nedeniyle TOPSİS yöntemi kullanıcılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Deng vd., 2000: 965). Aydın (2010) tarafından yapılan literatür incelemesinde, ÇKKV teknikleriyle finansal performans konusunun ele alındığı 65 çalışmada, en fazla TOPSİS yönteminin kullanıldığı (%43,3 düzeyinde) tespit edilmiştir. Bu tespit, yöntemin kullanılabilirliğini destekler niteliktedir.

TOPSİS yönteminin aşamaları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Deng vd., 2000; Opricovic ve Tzeng, 2004; Dumanoğlu ve Ergül 2010):

### 1. Adım: Karar Matrisi (A) oluşturulur

Bir matrise ait sayıların, satır ve sütunlar şeklinde dikdörtgenel olarak düzenlenmesidir. Bir A matrisinde satır “i” ve sütun “j”deki eleman “ $a_{ij}$ ” olarak gösterilir. Örneğin “ $a_{21}$ ” elemanı, 2. satır ve 1. sütundaki sayısal değeri ifade eder (Ayres, 1980;1-3).

Karar matrisi oluşturulurken satırlara alternatifler, sütunlara ise ölçütler (kriterler) yazılır. Bu şekilde oluşturulan  $A_{ij}$  karar matrisinin adı başlangıç matrisi olup aşağıdaki gibi gösterilir:

$$A_{ij} = \begin{matrix} & \begin{matrix} \text{(Sütunlar - Kriterler)} \\ 1. & 2. & 3. & 4. \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow & \downarrow \end{matrix} \\ \begin{matrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \end{matrix} & \begin{matrix} \leftarrow 1. \\ \leftarrow 2. \\ \leftarrow 3. \\ \leftarrow 4. \end{matrix} \end{matrix} \quad \text{(Satırlar -Alternatifler)}$$

← 5.  
← m.

Şekil 1: Karar Matrisi

$A_{ij}$  matrisinde “ $a_{mn}$ ” elemanında; “m” alt indisi satır sayısını, “n” alt indisi ise sütun sayısını ifade eder.

## 2. Adım: Normalize Edilmiş Karar Matrisi (R) oluşturulur

A matrisinin elemanları ( $a_{ij}$ ) aşağıda verilen 1. denklemde yerine konularak “ $r_{ij}$ ” değerleri elde edilir ve Normalize Edilmiş Karar Matrisi (R) oluşturulmuş olur.

$$r_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sqrt{\sum_{i=1}^m a_{ij}^2}} \quad (i = 1, 2, 3, \dots, m; j = 1, 2, 3, \dots, j) \quad (1)$$

“ $r_{ij}$ ” denklemin çözüm kümesinin elemanlarının hesaplanması aşağıdaki gibi basamaklara ayrılmıştır:

- Bir sütundaki her bir kriterin ( $a_{11}, a_{21}, \dots, a_{m1}$ ) karelerinin ( $a_{11}^2, a_{21}^2, \dots, a_{m1}^2$ ) toplanarak toplamın karekökü alınır ( $\sqrt{a_{11}^2 + a_{21}^2 + \dots + a_{m1}^2}$ ).
- Bu kök, sütundaki her bir kriter değerine ( $a_{11}, a_{21}, \dots$ ) bölünüp “ $r_{ij}$ ” değerleri elde edilir

$$\left( \frac{a_{11}}{\sqrt{a_{11}^2 + a_{21}^2 + \dots + a_{m1}^2}} = r_{11}; \frac{a_{21}}{\sqrt{a_{11}^2 + a_{21}^2 + \dots + a_{m1}^2}} = r_{21}; \dots; \frac{a_{mn}}{\sqrt{a_{1n}^2 + a_{2n}^2 + \dots + a_{mn}^2}} = r_{mn} \right).$$

- İşlemler her bir “ $r_{ij}$ ” ifadesini bulmak için tekrarlanır.

Oluşan  $R_{ij}$  matrisinin görüntüsü ise şu şekildedir:

$$R_{ij} = \begin{bmatrix} r_{11} & r_{12} & \dots & r_{1n} \\ r_{21} & r_{22} & \dots & r_{2n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ r_{m1} & r_{m2} & \dots & r_{mn} \end{bmatrix}$$

Şekil 2: Normalize Edilmiş Karar Matrisi

## 3. Adım: Ağırlıklı Standart Karar Matrisi Oluşturulur (V)

İlk olarak değerlendirilecek kriterlere ilişkin ağırlık değerleri ( $w_i$ ) belirlenir. Burada ağırlık değerleri karar verici tarafından önem derecesine göre her bir kriterde atfedilen sayısal bir değerdir ve yöntem bu nedenle öznellik içerir. Bu ağırlık değerlerinin toplamı “1” olmalıdır:

$$\sum_{i=1}^n (w_i) = 1 \quad (w_i; i = 1, 2, \dots, n) \quad (2)$$

Daha sonra R matrisinin elemanları ( $r_{ij}$ ), her bir kriter (sütun değeri) için belirlenen ağırlık değerleri ( $w_1, w_2, \dots, w_n$ ) ile çarpılarak V matrisi oluşturulur:

$$V_{ij} = w_i \times r_{ij} \quad (3)$$

$V_{ij}$  matrisinin görüntüsü şu şekildedir:

$$V_{ij} = \begin{bmatrix} w_1 \times r_{11} & w_2 \times r_{12} & \dots & w_n \times r_{1n} \\ w_1 \times r_{21} & w_2 \times r_{22} & \dots & w_n \times r_{2n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ w_1 \times r_{m1} & w_2 \times r_{m2} & \dots & w_n \times r_{mn} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} v_{11} & v_{12} & \dots & v_{1n} \\ v_{21} & v_{22} & \dots & v_{2n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ v_{m1} & v_{m2} & \dots & v_{mn} \end{bmatrix}$$

Şekil 3: Ağırlıklı Standart Karar Matrisi

## 4. Adım: Pozitif İdeal ( $A^+$ ) ve Negatif İdeal ( $A^-$ ) Çözümler Belirlenir

TOPSİS yöntemine göre karar verici tarafından seçilecek alternatifin (satırın), pozitif ideal çözüme (PIS) en yakın mesafeye sahip olması ve bunun yanında negatif ideal çözüme (NIS) en uzak olması gerekir.

Ağırlıklandırılmış karar matrisinde ( $V_{ij}$ ) belirlenen her bir kriter (sütun) için karar verici tarafından “istenilen-tercih edilen-en iyi” değer pozitif ideal çözüm kümesinin ( $A^+$ ) bir elemanı; “istenmeyen-tercih edilmeyen-en

*kötü*” değer de negatif ideal çözüm kümesinin ( $A^-$ ) bir elemanını oluşturur. Bu eleman genellikle pozitif ideal çözüm için o sütundaki en büyük değer ( $v_{ij}^+$ ); negatif ideal çözüm için ise o sütundaki en küçük değerdir ( $v_{ij}^-$ ).

Fakat karar verici için belirlemiş olduğu bir kriter değer, eğer küçük olması istenen bir özellik ise pozitif çözüm kümesine; dolayısıyla da büyük olan istenmeyen bir özellik ise negatif çözüm kümesine eklenir. Yani burada pozitif veya negatif çözüm kümesinin elemanlarını “en büyük” ya da “en küçük” değerler değil, karar verici tarafından “istenen” ya da “istenmeyen” özellikler belirler.

Ağırlıklandırılmış karar matrisinden elde edilecek olan pozitif ve negatif ideal çözüm kümelerinin bulunmasının formülü ve çözüm kümeleri aşağıda gösterilmiştir:

$$A^+ = \{(max_i v_{ij} | j \in j^+), (min_i v_{ij} | j \in j^-)\} = \{v_1^+, v_2^+, v_3^+, \dots, v_n^+\} \quad (4)$$

$$A^- = \{(min_i v_{ij} | j \in j^+), (max_i v_{ij} | j \in j^-)\} = \{v_1^-, v_2^-, v_3^-, \dots, v_n^-\} \quad (5)$$

$A^+$  kümesinin ilk elemanı olan “ $v_1^+$ ” ilk sütunun pozitif ideal değerini; “ $v_2^+$ ” ikinci sütunun pozitif ideal değerini; “ $v_n^+$ ” ise n’inci sütunun pozitif ideal değerini gösterir.

Aynı şekilde  $A^-$  kümesinin ilk elemanı olan “ $v_1^-$ ” ilk sütunun negatif ideal değerini; “ $v_2^-$ ” ikinci sütunun negatif ideal değerini; “ $v_n^-$ ” n’inci sütunun negatif ideal değerini gösterir.

Formüllerde kullanılan;

$J^+ = \{j=1,2,3,\dots,n\}$  fayda sağlayan kriterler kümesini ve,

$J^- = \{j=1,2,3,\dots,n\}$  maliyet içeren kriterler kümesini ifade eder.

Sonuç olarak hem pozitif ideal çözüm kümesinin hem de negatif ideal çözüm kümesinin eleman sayısı kriter (sütun) sayısı kadar yani “n” kadar elemandan oluşur.

##### 5. Adım: Alternatifler Arasındaki Uzaklık Ölçüleri ( $S^+$ ve $S^-$ ) Hesaplanır

Bu adımda alternatifler için sıralanan kriter (sütun) değerlerinin, pozitif ve negatif ideal çözümlerden ne kadar uzaklaştığı “Öklid Uzaklık Yaklaşımı” ile hesaplanır.

Her alternatif seçeneğin pozitif ideal çözüme uzaklığı “ $S^+$ ”; yine her alternatifin negatif ideal çözüme uzaklığı “ $S^-$ ” adıyla ifade edilir ve şu şekilde hesaplanır:

$$S^+ = \sqrt{\sum_{j=1}^n (V_{ij} - v_j^+)^2} \quad (i = 1,2,3, \dots, n) \quad (6)$$

$$S^- = \sqrt{\sum_{j=1}^n (V_{ij} - v_j^-)^2} \quad (i = 1,2,3, \dots, n) \quad (7)$$

$S^+$  denkleminin çözüm kümesi iki adımda ve alt basamaklara ayrılarak yapılabilir. İlk adım ve basamakları:

- Önce  $((v_{ij} - v_j^+)^2)$  değerleri bulunur.
- Alternatiflerin 1. sütundaki değerleri ( $v_{11}, v_{21}, v_{31}, \dots, v_{m1}$ ), ilk sütun için hesaplanan pozitif ideal çözümden ( $v_1^+$ ) çıkarılarak kareleri alınır ( $(v_{11} - v_1^+)^2, (v_{21} - v_1^+)^2, (v_{31} - v_1^+)^2, \dots, (v_{m1} - v_1^+)^2$ ).
- Alternatiflerin 2. sütundaki değerleri ( $v_{12}, v_{22}, \dots, v_{m2}$ ), ikinci sütun için hesaplanan pozitif ideal çözümden ( $v_2^+$ ) çıkarılarak kareleri alınır ( $(v_{12} - v_2^+)^2, (v_{22} - v_2^+)^2, \dots, (v_{m2} - v_2^+)^2$ ).
- **Bu şekilde yapılacak işlemler her sütuna uygulanarak m. alternatifin, n. kriterine kadar devam ettirilir.**
- Bu ilk adımda yapılan hesaplamalar uygulamada “pozitif ideal uzaklık ölçüleri” olarak tablolaştırılmıştır.

Örnek gösterim açısından oluşturulan matris aşağıdaki gibidir:

$$= \begin{bmatrix} (v_{11} - v_1^+)^2 & (v_{12} - v_2^+)^2 & \dots & (v_{1n} - v_n^+)^2 \\ (v_{21} - v_1^+)^2 & (v_{22} - v_2^+)^2 & \dots & (v_{2n} - v_n^+)^2 \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ (v_{m1} - v_1^+)^2 & (v_{m2} - v_2^+)^2 & \dots & (v_{mn} - v_n^+)^2 \end{bmatrix}$$

Şekil 4: Örnek Matris

İkinci adım basamağı ise;

- **1. alternatif için denklemin ilk adımında hesaplanan  $(v_{ij} - v_j^+)^2$  ve aynı satırda olan değerler toplanarak toplamın karekökü alınır  $(\sqrt{(v_{11} - v_1^+)^2 + (v_{12} - v_2^+)^2 + \dots + (v_{1n} - v_n^+)^2})$ .** Bulunan bu değer 1. alternatifin pozitif ideal çözüme ( $S^+$ ) olan uzaklık değerini verir.
- **Aynı işlem dizisi, her bir alternatifin için tekrarlanarak her alternatifin pozitif ideal çözüme ( $S^+$ ) olan uzaklığı hesaplanır.**

$S^+$  denkleminin çözüm kümesi için uygulanan işlem basamakları aynı şekilde  $S^-$  denkleminin çözüm kümesini bulmak için de uygulanır. Formülde değişen değer, pozitif ideal çözüm elemanları ( $v_j^+$ ) yerine negatif ideal çözüm elemanlarının ( $v_j^-$ ) kullanılmasıdır.

$S^+$  ve  $S^-$  denklemlerinin çözüm kümelerinin eleman sayısı, alternatif sayısı (m) kadar olur.

#### 6. Adım: İdeal Çözüme Göreli Yakınlık Değeri ( $C_i$ ) Hesaplanır

İdeal çözüme göreli yakınlık değerinin ( $C_i$ ) hesaplanmasında, alternatiflerin pozitif ideal değere uzaklıkları ( $S^+$ ) ve negatif ideal değere uzaklıklarından ( $S^-$ ) yararlanır. Her alternatif için hesaplanan " $C_i$ " aslında alternatiflerin performans değeri, yani skorudur ve şu şekilde formülize edilir:

$$C_i = \frac{S^-}{S^- + S^+} \quad (i = 1, 2, \dots, m) \quad (8)$$

$0 \leq C_i \leq 1$  arasında değerler alabilen  $C_i$ , 1'e yaklaştıkça pozitif ideal noktaya yaklaşıldığını; 0'a yaklaştığında ise negatif ideal noktaya yaklaşıldığını anlatır.

#### 7. Adım: Her Bir Alternatifin Göreceli Sıralaması ve Puanı Bulunur

Alternatifler için bulunan performans skorları ( $C_i$ ) büyüklük sıralamasına konulur. En büyük  $C_i$  değerine sahip alternatif, pozitif ideal noktaya en yakın; negatif ideal noktaya en uzak ve seçimi yapılması makul olan alternatiftir.

### ANALİZ VE BULGULAR

Analiz kapsamında Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığına bağlı sekiz enerji işletmesine ait 2016-2020 yıllarını kapsayan 5 yıllık dönemin faaliyet raporları incelenmiştir. Analizler, araştırma kapsamındaki işletmelerin beş yıllık verisini kapsayacak şekilde her bir yıl için ayrı ayrı yapılmıştır. Hesaplamalarda;

- Likitide oranlarından; Cari oran ( $L_1$ ) ve asit-test oranı ( $L_2$ ),
- Faaliyet oranlarından; Aktif devir hızı ( $F_1$ ), dönen varlık devir hızı ( $F_2$ ) ve özkaynak devir hızı ( $F_3$ ),
- Mali yapı oranlarından; Mali kaldıraç oranı ( $M_1$ ) ve mali yeterlik oranı ( $M_2$ ),
- Kârlılık oranlarından; Mali kârlılık ( $K_1$ ), net kâr marjı ( $K_2$ ) ve varlıkların kârlılık oranı ( $K_3$ ),

olmak üzere toplam 10 adet finansal oran kullanılmıştır.

Çalışmada, iki farklı modele yönelik olarak analizler gerçekleştirilmiştir. Birinci modelde, 2016-2020 yılları arasında işletmelerin birbirlerine göre başarı sıralamasının tespiti amaçlanmıştır. İkinci modelde ise söz konusu işletmelerin kendi içindeki başarı seyirinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Bu amaçla, ilk model için 8 alternatif (işletme) ve 10 değerlendirme ölçütü (finansal oranlar) belirlenerek (8x10) boyutlu, ikinci model için ise 5 alternatif (yıl) ve 10 değerlendirme ölçütü (finansal oranlar) belirlenerek (5x10) boyutlu Standart Karar Matrisi oluşturulmuştur. Bir ve ikinci modelde kullanılan 10 değerlendirme ölçütünün (finansal oranların) her birinin ağırlık derecesi ( $w_i$ ), yöntemin üçüncü adımında belirtildiği üzere ağırlıklar toplamı 1'e eşit olacak şekilde "0,10" olarak değerlendirilmiştir. Ağırlıkların göreceli önemine ilişkin yargısal değerlendirmelere daha az yer vermesi nedeniyle araştırma ölçütleri için eşit ağırlıklandırma yönteminden yararlanılmıştır (Baydaş ve Eren, 2021: 673). Ulaşılan veriler yönteme ait tüm adımlardaki denklemlerde yerine konularak son adımdaki performans skorlarına ( $C_i$ ) ulaşılmıştır.

Birinci model kapsamında, 2016-2020 hesap dönemleri için TOPSİS yöntemi uygulanarak finansal oranlar üzerinden işletmelerin başarı derecelerini gösteren genel performans puanlarına ( $C_i$ ) ulaşılmıştır. Ulaşılan performans puanları ( $C_i$ ) ve işletmelerin birbirlerine göre başarı sıralaması Tablo-2'de gösterildiği gibidir.

Tablo 2: 2016-2020 Yılları Arasında İşletmelerin Birbirlerine Göre Başarı Sıralaması

YILLAR	2016		2017		2018		2019		2020	
	$C_i$	SIRA	$C_i$	SIRA	$C_i$	SIRA	$C_i$	SIRA	$C_i$	SIRA
ŞİRKETLER										
TTK	0,157	8	0,193	8	0,174	8	0,182	8	0,171	8
TPAO	0,585	5	0,531	6	0,559	4	0,545	6	0,553	6
TKİ	0,632	4	0,547	5	0,573	3	0,598	5	0,599	5
TEMSAN	0,407	7	0,562	4	0,547	5	0,617	4	0,600	4
TEİAŞ	0,671	2	0,586	3	0,602	2	0,638	2	0,665	2
TEDAŞ	0,478	6	0,447	7	0,476	7	0,510	7	0,547	7
EÜAŞ	0,637	3	0,628	2	0,520	6	0,649	1	0,636	3
ETİ MADEN	0,720	1	0,629	1	0,695	1	0,625	3	0,692	1

Tablo 2’den görüleceği üzere; 2016, 2017, 2018 ve 2020 yıllarında en büyük ( $C_i$ ) değeri, diğer bir ifadeyle pozitif ideal çözüme en yakın ve negatif ideal çözüme en uzak skor ETİ MADEN’e aittir. Bu durum sadece 2019 yılında değişmiş ve söz konusu yılda en yüksek ( $C_i$ ) değerine EÜAŞ ulaşmıştır. Araştırmanın kapsamını oluşturan 2016 – 2020 yıllarının tümünde en düşük ( $C_i$ ) değeri, bir diğer ifadeyle pozitif ideal çözüme en uzak ve negatif ideal çözüme en yakın skor TTK’ya aittir. TEİAŞ, 2017 yılı dışında başarı listesinin hep ikinci sırasında yer almıştır. Yıllar itibariyle listenin üçüncü sırası hep el değiştirmiştir. Başarı listesinin dördüncü sırasında TEMSAN, beşinci sırasında TKİ, altıncı sırasında TPAO ve yedinci sırasında ise TEDAŞ en fazla yer alan şirket olmuştur.

Şirket performanslarının birbiri ile kıyaslandığı 2016-2020 yılları arasında ETİ MADEN’in 2016, 2017 2018 ve 2020 yıllarında diğer şirketlerin önüne geçerek birinci sırada yer almasının nedeni bor madeni ihracatına bağlı yüksek gelir seviyelerine ulaşmış olmasıdır. TTK’nın, incelenen yıllar itibariyle listenin son sırasında yer almasının nedeni ise 2016-2020 yılları arasında zarar açıklamasıdır.

Araştırmaya ilişkin ikinci model kapsamında, 2016-2020 hesap dönemleri için TOPSİS yöntemi uygulanarak finansal oranlar üzerinden işletmelerin yıllar itibariyle kendi içindeki başarı derecelerini gösteren performans puanlarına ( $C_i$ ) ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlarla birlikte, araştırma kapsamındaki işletmelerin yıllar itibariyle kendi içindeki başarı sıralaması tespit edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3: 2016 – 2020 Yılları Arasında İşletmelerin Kendi İçindeki Başarı Sıralaması

YILLAR	TTK		TPAO		TKİ		TEMSAN		TEİAŞ		TEDAŞ		EÜAŞ		ETİ MADEN	
	$C_i$	SIRA	$C_i$	SIRA	$C_i$	SIRA	$C_i$	SIRA	$C_i$	SIRA	$C_i$	SIRA	$C_i$	SIRA	$C_i$	SIRA
2016	0,295	4	0,581	1	0,520	3	0,315	5	0,415	4	0,358	5	0,658	1	0,582	4
2017	0,883	1	0,499	3	0,183	5	0,673	2	0,637	2	0,467	3	0,456	2	0,603	3
2018	0,527	2	0,538	2	0,876	1	0,633	3	0,561	3	0,602	2	0,137	5	0,721	1
2019	0,449	3	0,296	4	0,672	2	0,687	1	0,221	5	0,370	4	0,414	3	0,227	5
2020	0,291	5	0,254	5	0,499	4	0,629	4	0,792	1	0,641	1	0,376	4	0,613	2

Tablo-3’teki verilere göre; TTK açısından en büyük ( $C_i$ ) değeri, diğer bir ifadeyle pozitif ideal çözüme en yakın ve negatif ideal çözüme en uzak skor 2017 yılına aittir. Bunu sırasıyla 2018, 2019 ve 2016 yıllarına ait değerler izlemiştir. Aynı şirket açısından en düşük ( $C_i$ ) değeri, bir diğer ifadeyle pozitif ideal çözüme en uzak ve negatif ideal çözüme en yakın skor 2020 yılına aittir. TPAO için en büyük ( $C_i$ ) değeri 2016 yılına aittir ve bunu 2017, 2018 ve 2019 yılları izlemiştir. ( $C_i$ ) değerinin en düşük gerçekleştiği yıl ise 2020’dir. Tespit edilen ( $C_i$ ) değerleri kapsamında şirketin 2019 ve 2020 yıllarındaki performansının önceki yıllara göre önemli ölçüde düştüğü görülmektedir. TKİ açısından en başarılı yıl 2018 olarak belirlenmiş ve bunu 2019 2016 ve 2020 yılları takip etmiştir. 2017 yılı ise başarının en düşük gerçekleştiği yıl olmuştur. TEMSAN için performansın en yüksek gerçekleştiği yıl 2019 olup bunu 2017, 2018 ve 2020 yılları izlemiştir. 2017-2020 yılları arasında ( $C_i$ ) değerlerinin birbirine çok yakın olması, şirket performansının bu dönemlerdeki istikrarını göstermektedir. Şirket için performansın en düşük gerçekleştiği yıl ise 2016 olarak tespit edilmiştir. TEİAŞ açısından en başarılı yıl 2020 olarak belirlenmiş ve bunu 2017, 2018 ve 2016 yılları takip etmiştir. Başarının en düşük gerçekleştiği yıl ise 2019 yılı olmuştur. TEDAŞ’ın en başarılı olduğu yıl 2020 olup bunu sırasıyla 2018, 2017 ve 2019 yılları izlemiştir. Başarının en düşük gerçekleştiği yıl ise 2016 yılı olmuştur. TEİAŞ ile beraber TEDAŞ da en iyi performans değerine pandemi dönemi olan 2020 yılında ulaşmıştır. EÜAŞ için en başarılı yıl 2016 olarak tespit edilmiş ve bunu 2017, 2019 ve 2020 yılları izlemiştir. Başarının en düşük gerçekleştiği yıl ise 2018 olarak belirlenmiştir. ETİ MADEN açısından en başarılı yıl 2018 olarak belirlenmiş ve bunu 2020, 2017 ve 2016 yılları takip etmiştir. 2019 yılı ise başarının en düşük gerçekleştiği yıl olmuştur.

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Enerji, ülkeler için stratejik bir öneme sahip olmakla birlikte ülkelerin refah yapılarından ekonomik büyüme oranlarına, gelişmişlik düzeylerinden, ithalat-ihracat rakamlarına kadar pek çok ekonomik faktörü ilgilendirmektedir. Eğitim, ulaşım, tarım, sanayi, güvenlik, ekonomi, çevre ve dış politika gibi birçok

politikanın belirlenmesinde ortaklaşa çalışılması gereken bir alandır (Bobat ve Özdemir, 2016; Demir, 2013; Kaya, 2016).

Türkiye, %74 gibi yüksek bir oranda enerjide dışa bağımlı bir ülke olup bu dışa bağımlılık doğalgazda %99,1, petrolde %92,1 ve taş kömüründe %97,4 seviyesindedir (mpa.gov.tr). Dışa bağımlılığın yüksek seyri enerji kaynağı ve enerjinin verimli kullanılmasını ülkemiz açısından stratejik bir konu haline getirmiştir. Bu kapsamda, birçok kurum, kuruluş ve şirket verimliliği arttırmak için önlemler almakta ve çaba göstermektedir (euas.gov.tr; teias.gov.tr; tedas.gov.tr).

Enerji başlığının yüksek düzeyli stratejik konular arasında olduğu ülkemizde kamuya bağlı bu alandaki işletmelerin performansı, izlenmesi ve değerlendirme yapılması gereken önemli bir husustur. Büyük yatırımlara sahip bu işletmelerin sürekliliğinin analizi stratejik açıdan da gereklidir. Bu amaçla ele alınan bu çalışmada, kamu sektöründe hizmet veren ve Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığına bağlı sekiz enerji işletmesinin finansal performansı TOPSİS yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu kapsamda; TTK, TPAO, TKİ TEMSAN, TEİAŞ, TEDAŞ, EÜAŞ ve ETİ MADEN'in 2016-2020 yılları arasında yayımladıkları finansal tablolarındaki veriler incelenerek her bir işletme için performans puanı hesaplanmıştır. Yapılan analizde; Likitite oranları [*Cari oran (L<sub>1</sub>) ve Asit-Test oranı (L<sub>2</sub>)*], Faaliyet oranları [*Aktif devir hızı (F<sub>1</sub>)*, *Dönen varlık devir hızı (F<sub>2</sub>) ve Özkaynak devir hızı (F<sub>3</sub>)*], Mali yapı oranları [*Mali kaldıraç oranı (M<sub>1</sub>) ve Mali yeterlik oranı (M<sub>2</sub>)*] ve Kârlılık oranları [*Mali kârlılık (K<sub>1</sub>)*, *Net kâr marjı (K<sub>2</sub>) ve Varlıkların kârlılık oranı (K<sub>3</sub>)*] olmak üzere toplam on adet finansal oran kullanılmıştır.

Çalışmada, iki farklı model geliştirilmiş ve analizler, finansal performansın tespitine yönelik gerçekleştirilmiştir. Birinci modelde, 2016-2020 yılları arasında işletmelerin birbirlerine göre başarı sıralamasının belirlenmesine, ikinci modelde ise söz konusu işletmelerin yıllar itibarıyla kendi içindeki başarısının ölçümüne odaklanılmıştır.

Birinci model kapsamında, 2016, 2017, 2018 ve 2020 yıllarında en büyük ( $C_i$ ) değerine, diğer bir ifadeyle pozitif ideal çözüme en yakın ve negatif ideal çözüme en uzak skora ETİ MADEN ulaşmıştır. Bu sonuç, söz konusu yıllarda performans düzeyi bakımından en iyi şirketin ETİ MADEN olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum sadece 2019 yılında değişmiş ve söz konusu yılda en yüksek ( $C_i$ ) değerine EÜAŞ sahip olmuştur. Araştırmanın kapsamını oluşturan 2016 – 2020 hesap dönemlerinin tamamında en düşük ( $C_i$ ) değeri, bir diğer ifadeyle pozitif ideal çözüme en uzak ve negatif ideal çözüme en yakın skor ise TTK'ya aittir.

İkinci model kapsamında, araştırmaya dâhil edilen işletmelerin yıllar itibarıyla kendi içindeki başarıları ölçülmüştür. Bu bağlamda, TTK için performans değerinin en yüksek gerçekleştiği yıl 2017 iken en düşük gerçekleştiği yıl 2020'dir. TPAO için performansın en yüksek olduğu yıl 2016, en düşük olduğu yıl ise 2020'dir. TKİ açısından 2018 yılı en yüksek, 2017 ise en düşük performansın gerçekleştiği yıl olmuştur. Performans düzeyinin en yüksek / en düşük gerçekleştiği yıllar sırasıyla; TEMSAN için 2019 / 2016, TEİAŞ için 2020 / 2019, TEDAŞ için 2020 / 2016, EÜAŞ için 2016 / 2018 ve ETİ MADEN için 2018 / 2019 yılları olarak belirlenmiştir.

## KAYNAKÇA

1. Akalın, Ş.H; Toparlı, R., Gözaydın, N., Zülfikar H., Argunşah, M., Demir N., Tezcan Aksu, B. & Gültekin B. (2009). Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
2. Akbulut, R. & Rençber, Ö. F. (2015). “BİST’te İmalat Sektöründeki İşletmelerin Finansal Performansları Üzerine Bir Araştırma”, Muhasebe ve Finansman Dergisi, 65: 117-136.
3. Akel, V.; Ergül, N. & Dumanoglu, S. (2010). ‘Finansal Kiralama Şirketlerinin Finansal Performansının TOPSİS Yöntemi ile Analizi. Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi’, Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, 12(2): 91-118.
4. Akın, N. G. (2016). “Personel Seçiminde Çok Kriterli Karar Verme: Bulanık TOPSİS Uygulaması”, İşletme Araştırmaları Dergisi, 8(2): 224-254.
5. Akyüz, Y.; Bozdoğan, T. & Hantekin, E. (2011). “TOPSİS Yöntemiyle Finansal Performansın Değerlendirilmesi ve Bir Uygulama”, Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(1): 73-92.
6. Alimoradi, A.; Yussuf, R. M. & Zulkifli, N. (2011). “A Hybrid Model for Remanufacturing Facility Location Problem in a Closed-Loop Supply Chain” International Journal of Sustainable Engineering, 4(1):16–23.

7. Arslankaya, D. & Göraltay, K. (2019). Çok Kriterli Karar Verme Yöntemlerinde Güncel Yaklaşımlar, İksad Publishing House, İstanbul.
8. Aydın, B. (2019). “Farklı Ağırlıklandırma Temelli Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ile Finansal Performans Ölçümü Üzerine Bütünleşik Bir İnceleme: Türkiye Taşkömürü Kurumu Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
9. Aytekin, S. & Sakarya, Ş. (2013). “BIST’de İşlem Gören Gıda İşletmelerinin TOPSIS Çok Kriterli Karar Verme Yöntemi İle Finansal Performanslarının Değerlendirilmesi”, Journal of Management and Economics Research, 11(21): 30-47.
10. Baydaş, M. & Eren, T. (2021). “Finansal Performans Ölçümünde ÇKKV Yöntem Seçimi Problemine Objektif Bir Yaklaşım: Borsa İstanbul’da Bir Uygulama”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 16(3): 664 – 687.
11. Behzadian, M.; Otaghsara, S. K.; Yazdani, M. & Ignatius, J. (2012). “A State-of-the-Art Survey of TOPSIS Applications”, Expert Systems with applications, 39(17): 13051-13069.
12. Bobat, A. & Özdemir, N. (2016). “Türkiye’nin Yenilenebilir Enerji Politikaları Yenilenebilir Enerjide Yeniden Yapılanma”, Colleges, 148.
13. Bozdoğan, T.; Tayyar, N. & Şerif, Ö. (2016). “Yeni Kamu Mali Yönetim Anlayışı Perspektifinde Türkiye’de Kamu Kurumları Mali Performanslarının AHP ve TOPSIS Yöntemleriyle Değerlendirilmesi”, Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, 18(2): 477-514
14. Braglia, M.; Frosolini, M. & Montanari, R. (2003). “Fuzzy TOPSIS Approach for Failure Mode, Effects and Criticality Analysis”, Quality and Reliability Engineering International, 19: 425-443.
15. Brauers, W. K. M. & Zavadskas, E. K. (2012). “Robustness of MULTIMOORA: A Method For Multi-Objective Optimization”, Informatica, 23(1): 1-25.
16. Chen, C. T.; Lin, C. T. & Huang, S. F. (2006). “A Fuzzy Approach for Supplier Evaluation and Selection in Supply Chain Management”, International Journal of Production Economics, 102: 289–301.
17. Chen, M. F. & Tzeng, G. H. (2004). “Combining Grey Relation and TOPSIS Concepts for Selecting An Expatriate Host Country”, Mathematical and computer modelling, 40(13): 1473-1490.
18. Cheng, F.; Ye, F. & Yang, J. (2009). “Multi-Objective Optimization of Collaborative Manufacturing Chain With Time-Sequence Constraints”, International Journal of Advanced Manufacturing Technology, 40: 1024-1032.
19. Chu, T. C. (2002). “Selecting Plant Location Via a Fuzzy TOPSIS Approach”, International Journal of Advanced Manufacturing Technology, 20: 859-864.
20. Çalışkan, Ş. (2009). “Türkiye’nin Enerjide Dışa Bağımlılık ve Enerji Arz Güvenliği Sorunu”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25: 297-310.
21. Çonkar, K.; Elitaş, C. & Atar, G. (2011). “İMKB Kurumsal Yönetim Endeksi’ndeki (XKURY) Firmaların Finansal Performanslarının TOPSIS Yöntemi İle Ölçümü Ve Kurumsal Yönetim Notu İle Analizi”, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 61 (1): 81-115.
22. Dalalah, D.; Hayajneh, M.; & Batiha, F. (2011). “A Fuzzy Multi-Criteria Decision Making Model for Supplier Selection”, Expert Systems with Applications, 38: 8384–8391.
23. DB, Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, [www.mfa.gov.tr](http://www.mfa.gov.tr)
24. Demir, M. (2014). “Enerji İthalatı Cari Açık İlişkisi, Var Analizi İle Türkiye Üzerine Bir İnceleme”, Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD) , 5 (9): 2-27.
25. Demireli, E. (2010). “TOPSIS Çok Kriterli Karar Verme Sistemi: Türkiye’deki Kamu Bankaları Üzerine Bir Uygulama”, Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 5(1):101-112.
26. Deng, H.; Yeh, C. H. & Willis, R. J. (2000). “Inter-Company Comparison Using Modified TOPSIS with Objective Weights”, Computers & Operations Research, 27(10): 963-973.
27. Deringöz, A.; Danışan, T. & Eren, T. (2021). “Endüstriyel Giyilebilir Teknolojilerin ÇKKV Yöntemleri İle Değerlendirilmesi Ve Seçimi”, Ergonomi, 4 (1): 10-21.



- 28.Doğan, Y. & BORAT, O. (2021). “İsparta İlinde Bulunan Bir Kamu Kuruluşuna AHP ve TOPSIS Yöntemlerini Kullanarak Masaüstü Bilgisayar Seçimi”, İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 20(40): 212-227.
- 29.Dumanoğlu, S. & Ergül, N. (2010). “İMKB’de İşlem Gören Teknoloji Şirketlerinin Mali Performans Ölçümü”, Muhasebe ve Finansman Dergisi, (48): 101-111.
- 30.Dumanoğlu, S. (2010). “İMBK’de İşlem Gören Çimento Şirketlerinin Mali Performansının TOPSIS Yöntemi ile Değerlendirilmesi”, Marmara Üniversitesi İ.B.B.F. Dergisi, 29(2): 323-339.
- 31.Emhan, A. (2007). “Karar Verme Süreci ve Bu Süreçte Bilişim Sistemlerinin Kullanılması”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(21): 212-224.
- 32.Erdemir, N.; Öztürk, F. & Kaya, G. K. (2022). “Kamu Personeli Performans Değerlendirmesi için Entegre Karar Destek Modeli: AHP ve Bulanık TOPSIS Kullanımı”, Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 37(4): 1809-1822.
- 33.Eren, T.; Abalı, Y. A. & Kutlu, B. S. (2012). “Çok Ölçütlü Karar Verme Yöntemleri ile Bursiyer Seçimi: Bir Eğitim Kurumunda Uygulama”, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26 (3-4): 259-272.
- 34.ETİ MADEN, Eti Maden İşletmeleri, [www.etimaden.gov.tr](http://www.etimaden.gov.tr)
- 35.ETKB, Türkiye Cumhuriyeti Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı, [www.enerji.gov.tr](http://www.enerji.gov.tr)
- 36.EUAŞ, Elektrik Üretim A.Ş., [www.euas.gov.tr](http://www.euas.gov.tr)
- 37.García-Cascales, M. S. & Lamata, M. T. (2012). “On Rank Reversal and TOPSIS Method”, Mathematical and computer modelling, 56(5-6): 123-132.
- 38.Günay, Z. (2017). “Türk Telekom A.Ş.’nin Özelleşme Sonrası Finansal Performansının TOPSIS Yöntemi İle Değerlendirilmesi”, Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 13(13): 390-399.
- 39.Işıldak, M. S. (2018). “BİST’de Dokuma, Giyim Eşyası ve Deri İşletmelerinin TOPSIS Yöntemi ile Finansal Performans Analizi”, Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8 (16): 116-130.
- 40.Kablan, A. & Altuk, V. (2021). “Kamu Denetçiliği Kurumunun Finansal Performansının TOPSIS ve MABAC Yöntemleri ile Analizi”, Ombudsman Akademik, 7 (14): 95-114.
- 41.Kablan, A., (2020). “Belediyelerde Devreden KDV Sorunu, Muhasebeleştirilmesi ve Finansal Performans Üzerindeki Etkisinin TOPSIS Yöntemi ile Analizi”, Vergi Sorunları Dergisi, 43(384): 82- 98.
- 42.Kar, M. & Kınık, E. (2008). “Türkiye’de Elektrik Tüketimi Çeşitleri ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişkinin Ekonometrik Bir Analizi”, Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10 (2): 333-353.
- 43.Kayahan Karakul, A. & Özyayın, G. (2019). “TOPSIS ve VİKOR Yöntemleri ile Finansal Performans Değerlendirmesi: XELKT Üzerinde Bir Uygulama”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (60): 68-86.
- 44.Kurt, G., & Kablan, A. (2022). “Covid-19’un, BİST Ulaştırma Endeksinde Faaliyet Gösteren Havayolu İşletmelerinin Finansal Performansı Üzerindeki Etkilerinin, Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ile Analizi”, İşletme Akademisi Dergisi, 3(1): 16-33.
- 45.Mahmoodzadeh, S.; Shahrabi, J.; Pariazar, M. & Zaeri, M. S. (2007). “Project Selection by Using Fuzzy AHP and TOPSIS Technique”, International Journal of Industrial and Manufacturing Engineering, 1(6): 270-275.
- 46.MBS, Mevzuat Bilgi Sistemi, [www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr)
- 47.Mehmet, KAYA (2016). “Türkiye’de Cari Açık Sorunu ve Nedenleri”, Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6 (10): 51-75.
- 48.Metin, S.; Yaman, S. & Korkmaz, T. (2017). “Finansal Performansın TOPSIS ve MOORA Yöntemleri ile Belirlenmesi: BİST Enerji Firmaları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Uygulama”, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (2): 371-394.

49. Opricovic, S. & Tzeng, G. H. (2004). "Compromise Solution by MCDM Methods: A Comparative Analysis of VIKOR and TOPSIS", *European Journal of Operational Research*, 156(2): 445-455.
50. Ömürbek, N. & Aksoy, E. (2016). "Bir Petrol Şirketinin Çok Kriterli Karar Verme Teknikleri ile Performans Değerlendirmesi", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3): 723-756.
51. Özçelik, H. & Kandemir, B. (2015). "BİST'de İşlem Gören Turizm İşletmelerinin TOPSIS Yöntemi ile Finansal Performanslarının Değerlendirilmesi", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (33): 97-114.
52. Özdemir, O. & Parmaksız, S. (2022). "BİST Enerji İşletmelerinin Finansal Performanslarının Çok Kriterli Karar Verme Teknikleri ile Karşılaştırılması: TOPSIS ve EDAS Yöntemleri ile Analiz", *Başkent Üniversitesi Ticari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6 (1): 34-56.
53. Özden, Ü. H. (2011). "TOPSIS Yöntemi ile Avrupa Birliğine Üye ve Aday Ülkelerin Ekonomik Göstergelere Göre Sıralanması", *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2): 215-236.
54. Özden, Ü. H. (2015). "Çok kriterli karar verme yöntemleri", *İstanbul Ticaret Üniversitesi*.
55. Sakarya, S. & Yildirim, H. (2016). "Determining the Relation Between Financial Performance and Stock Returns of Energy Companies on Borsa Istanbul with Panel Data Analysis", *Journal of Economics Finance and Accounting*, 3(1):71-88
56. Samvedi, A.; Jain, V. & Chan, F. T. (2013). "Quantifying Risks in a Supply Chain Through İntegration of Fuzzy AHP and Fuzzy TOPSIS", *International Journal of Production Research*, 51(8): 2433-2442.
57. Simonovic, S. P. & Verma, R. (2008). "A New Methodology for Water Resources Multicriteria Decision Making Under Uncertainty", *Physics and Chemistry of the Earth*, 33: 322-329.
58. Soba, M. & Eren, K. (2011). "TOPSIS Yöntemini Kullanarak Finansal ve Finansal Olmayan Oranlara Göre Performans Değerlendirilmesi, Şehirlerarası Otobüs Sektöründe Bir Uygulama", *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11 (21): 23-40.
59. Şahin, Y. & Akyer, H. (2016). "Ülke Kaynaklarının Verimli Kullanımı: 4x4 Arama ve Kurtarma Aracı Seçiminde AHS VE TOPSIS Yöntemlerinin Uygulaması", *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 3 (5): 72-87.
60. Şengül, Ü.; Eren, M.; Shiraz, S.E.; Gezder, V. & Şengül, A.B. (2015). "Fuzzy TOPSIS Method for Ranking Renewable Energy Supply Systems in Turkey", *Renewable Energy*, Vol. 75: 617-625.
61. TEDAŞ, Türkiye Elektrik Dağıtım A.Ş., [www.tedas.gov.tr](http://www.tedas.gov.tr)
62. TEİAŞ, Türkiye Elektrik İletim A.Ş., [www.teias.gov.tr](http://www.teias.gov.tr)
63. TEMSAN, Türkiye Elektromekanik A.Ş., [www.temsan.gov.tr](http://www.temsan.gov.tr)
64. TKİ, Türkiye Kömür İşletmeleri, [www.tki.gov.tr](http://www.tki.gov.tr)
65. TPAO, Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı, [www.tpao.gov.tr](http://www.tpao.gov.tr)
66. TTK, Türkiye Taş Kömürü Kurumu, [www.taskomuru.gov.tr](http://www.taskomuru.gov.tr)
67. TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu, [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr)
68. Türkmen, S. Y. & Çağıl, G. (2012). "İMKB'ye Kote Bilişim Sektörü Şirketlerinin Finansal Performanslarının TOPSIS Yöntemi ile Değerlendirilmesi", *Maliye ve Finans Yazıları*, 1 (95): 59-78.
69. Uludağ, A. S. & Doğan, H. (2016). "Çok Kriterli Karar Verme Yöntemlerinin Karşılaştırılmasına Odaklı Bir Hizmet Kalitesi Uygulaması", *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2): 17-48.
70. Uygurtürk, H. & Korkmaz, T. (2012). "Finansal Performansın TOPSIS Çok Kriterli Karar Verme Yöntemi ile Belirlenmesi: Ana Metal Sanayi İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7 (2): 95-115.
71. Yiğit, A. (2019). "Türkiye'de Eğitim ve Araştırma Hastaneleri Performansının TOPSIS Yöntemi ile Analizi", *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8 (2): 72-85.

- 72.Yurdakul, M. & İç, Y. (2013). “Türk Otomotiv Firmalarının Performans Ölçümü ve Analizine Yönelik TOPSIS Yöntemini Kullanan Bir Örnek Çalışma”, Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 18 (1): 1-18.
- 73.Yücel, S. (2022). “Kamu İdareleri İçin Mali Analiz Rehberi Oranları ve TOPSİS Yöntemi ile Finansal Performans Analizi”, Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12(23): 304-334.



e-ISSN: 2630-631X

Article Type  
Research ArticleSubject Area  
Public AdministrationVol: 8 Issue: 65  
Year: 2022 November  
Pp: 2288-2296Arrival  
20 October 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID 66478Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.29228/smrj.66478>**How to Cite This Article**  
Müftüoğlu, E. O. ve Gerekan, B. (2022). "Kamu Enerji İşletmelerinde Finansal Performansın TOPSİS Yöntemiyle İncelenmesi: 2016-2020", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(65): 2288-2296

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Kamu Yönetiminin Dönüşümünde Yönetim Bilimi ve Yönetişim Yaklaşımlarının Etkisi

The Effect of Administrative Science and Governance Approaches on the Transformation of Public Administration

Faruk Selahattin Yolcu <sup>1</sup> Mehmet Seyda Ozan <sup>2</sup> <sup>1</sup> Öğr. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Rektörlük, Kocaeli, Türkiye<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Erciyes Üniversitesi, Halil Bayraktar Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Kayseri, Türkiye

### ÖZET

Günümüzde kamu yönetimi, diğer pek çok alanda olduğu gibi hızlı bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Çağın değişen koşullarıyla birlikte ortaya çıkan siyasi ve ekonomik krizler kamusal yönetim süreçlerini sıklıkla hedef haline getirmiş, verimliliğin sağlanamadığı kamu yönetimi unsurları yaşanan krizlerin büyük sebeplerinden biri olarak görülmüştür. Bu doğrultuda genellikle mali kriz dönemlerini takip eden süreçlerde kamu yönetiminin etkililiği ve sürdürülebilirliğine ilişkin çalışmalar yapılmış, bu çalışmalar kamu yönetimine ilişkin sorunların çözümü odağında yeni yaklaşımlar ortaya çıkarmıştır. Çalışmada Klasik Kamu Yönetimi anlayışını etkileyen ve dönüştüren temel iki yaklaşımın etkileri incelenmiştir. İlk olarak sadece kamu yönetimi alanında değil yönetsel tüm alanlarda kullanılabilen üze geliştirilen Yönetim Bilimi yaklaşımı ele alınmıştır. Yaklaşımın teorik temellerine, uygulama alanlarına, kuruluşlara ve kamu yönetimine sağlayabileceği katkılara değinilmiştir. İlerleyen bölümde ise kamu yönetiminde yaşanan paradigma değişimlerinin de yetersiz kaldığı savıyla, Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımının eksikliklerini gidermek üzere tasarlanan ve neoliberal bir yaklaşım niteliği taşıyan Yönetişim yaklaşımı incelenmiştir. Bu yaklaşımın, yönetsel faaliyetlerin yeniden inşasına ilişkin sunduğu ilkeler ve özellikler açıklanmıştır. Vurgulanan bu noktalardan hareketle çalışmada, yönetim bilimi ve yönetişim yaklaşımlarının klasik kamu yönetimini nasıl bir dönüşüme davet ettiğine ilişkin karşılaştırmalı bir değerlendirme sunulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yönetim Bilimi, Yönetişim, Yeni Kamu Yönetimi, Kamu Yönetiminde Dönüşüm

### ABSTRACT

Today, public administration is going through a rapid transformation process as in many other fields. Political and economic crises that emerged with the changing conditions of the age have often made public administration processes a target, and the elements of public administration where efficiency cannot be achieved have been seen as one of the major causes of the crises. In this direction, studies have been carried out on the effectiveness and sustainability of Public Administration, generally in the processes following the financial crisis periods, and these studies have revealed new approaches focused on solving problems related to public administration. In the study, two main approaches that affect and transform the classical public administration understanding are examined. First of all, the "Management Science" approach, which was developed to be used not only in the field of public administration but also in all administrative fields, was discussed. The theoretical foundations of the approach, its application areas, contributions to organizations and public administration are mentioned. In the following section, the "Governance" approach, which is a neoliberal approach designed to eliminate the deficiencies of the new public administration approach, with the argument that the paradigm shifts in public administration are also insufficient. The principles and features of this approach regarding the reconstruction of managerial activities are explained. Based on these highlighted points, the study presents a comparative analysis of how the management science approach and the governance approach invite a transformation in classical public administration.

**Keywords:** Management Science, Governance, New Public Management, Transformation in Public Administration

## GİRİŞ

Kamu sektörü kuruluşları verimli çalışabilmek için özel kuruluşların iş bilgisinden, idaresinden ve süreç yöneliminden büyük ölçüde yararlanmaktadır. Ancak, bu iki idari uygulama arasında hala önemli farklar bulunmaktadır. Paul H. Appleby'e göre kamu yönetimi üç önemli açıdan özel yönetimden farklıdır: Birincisi siyasi karakter, ikincisi kapsam genişliği, üçüncüsü ise etki ve değerlendirme ve kamuya hesap verme sorumluluğudur (Appleby, 1947: 96). Josia Stamp bir adım daha ileri gitmiş ve bu farklılığın dört yönü olduğunu belirlemiştir; Appleby'inkine benzeyen tek şey, kamuya hesap verme sorumluluğu veya Stamp'ın tanımladığı gibi kamu sorumluluğudur. Diğer üçü ise; tekdüzelik ilkesi, dış mali kontrol ilkesi ve hizmet nedeni ilkesidir (Stamp, 1923: 162).

Herbert Simon, popüler inançlara ve hayal gücüne dayalı farklılıkların çok pratik ve anlaşılması kolay olduğunu belirtmiştir. Kamu yönetiminin bürokratik, özel yönetimin ise iş gibi olduğunu ifade etmiştir. Kamu yönetimi politik, özel yönetim ise apolitiktir. Ve kamu yönetiminin bürokrasi ile karakterize edilirken, özel yönetim bundan muaf olarak değerlendirilmektedir (Akt. Simonsen, 1994: 5-6).



Yönetim Gurusu Peter Drucker, farkı daha kapsamlı bir şekilde özetlemiştir. Her iki yönetim türünü yöneten sezginin birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Kamu yönetimi hizmet sezgisi üzerinde çalışırken, özel yönetim iş sezgisini takip etmektedir. Ayrıca farklı ihtiyaçlar, değerler ve hedeflerle hizmet etmek için farklı amaçları bulunmaktadır. İkisi de topluma farklı katkılar sağlarken, performans ve sonuçların ölçülme şekli, bir kamu idaresinde özel idareninkinden farklıdır (Drucker, 1980: 105).

Bir kamu ve özel idarenin işleyiş biçimleri arasında pek çok benzerlikten söz etmek mümkündür. Benzerliklerin çokluğu sebebiyle, Henry Fayol, M.P. Follet, Lyndall Urwick gibi bazı konu uzmanları ve yazarlar, onları farklı biçimler olarak görmemişlerdir. Fayol, her türlü yönetimin, kamu ya da özel olmasına bakılmaksızın genel bir ilkeye göre işlediğini ifade etmiş; planlama, örgütlenme, komuta etme ve kontrol etme unsurlarının bütün idareler için geçerliliğini savunmuştur (Urwick, 2004: 130-1).

Yukarıdaki argümanlar, diğer yazarlar tarafından önerilen ve vurgulanan diğer birkaç nokta, iki yönetim arasında pek çok benzerlik bulunduğunu açıkça göstermektedir (Dunleavy ve Hood, 1994: 11-12);

- ✓ Planlama, organize etme, koordinasyon ve kontrolün yönetsel yönleri, kamu ve özel yönetim için aynıdır.
- ✓ Hesapların takibi, dosyalama, istatistik ve stoklama gibi muhasebe yönleri aynıdır.
- ✓ Her ikisinin de organizasyon yapısı olarak hiyerarşik bir komuta zinciri veya raporlaması vardır.
- ✓ Her ikisi de diğerinin en iyi uygulamaları ışığında kendi uygulamalarını geliştirmekte ve kullanmaktadır.
- ✓ Her ikisi de aynı insan gücü havuzunu da paylaşmaktadırlar.
- ✓ Ve son olarak, benzer türden personel ve mali sorunları paylaşmaktadırlar.

Kamu yönetimine ilişkin bu tartışmalar doğrultusunda bu çalışmada yönetim bilimi ve yönetim yaklaşımının kamu yönetimini nasıl etkilediği incelenmektedir. Bu bağlamda ilk olarak yönetim bilimi yaklaşımı ve bu yaklaşımın yönetsel anlamda ne gibi unsurlar içerdiği ele alınmış, kamu yönetimine entegre edilmesi doğrultusunda ne gibi faydalar sağlayabileceği ortaya konmuştur. İlerleyen bölümde ise yönetim yaklaşımı ve bu yaklaşımın temel ilkeleri açıklanmıştır. Yönetim yaklaşımının yönetsel süreçlere ve dolayısıyla kamu yönetimine katkı sağlayabileceği noktalar incelenmiştir. Çalışma bu iki yaklaşımın kamu yönetiminde sebep olduğu değişimlerle ilgili bir karşılaştırma sunarak yaşanan dönüşümü ortaya koymaktadır.

## YÖNETİM BİLİMİ YAKLAŞIMI

Yönetim, her işletmenin temel bir işlevidir ve bir dizi teori organizasyonun başarılı olmasına yardımcı olmak için yönetim süreçlerinin en iyi şekilde nasıl kullanılabileceğini açıklamaktadır. Yönetim bilimine ilişkin bu bölümde bu yaklaşımın tarihi, tanımlamaları ve temel unsurları açıklanmakta, ayrıca bu stratejiyi uygulamanın sağlayabileceği katkılar ortaya konmaktadır. Son olarak, geçmişte uygulanan farklı yöntemler ve bu yaklaşımı kuruluşlarda uygulayabilmek için atılması gereken adımlar incelenmiştir.

*Yönetim Biliminin Kökleri;* İkinci Dünya Savaşı sırasında geliştirilen bir sistem olan yöneylem araştırması kavramına dayanmaktadır. Savaştan sonra yöneylem araştırması modeli kurumsal sektörde uygulanmaya başlanmıştır. İşletmeler ve diğer kuruluşlar, analitik araştırmayı karar verme sürecinin bir parçası olarak kullanmaya başladıkça, yönetim bilimi terimi ortaya çıkmıştır. Stafford Beer, yönetim bilimi alanının esasen "yöneylem araştırmasının iş kullanımı" olduğunu ifade etmiştir (Beer, 1984: 14).

Bu ilk aşamada, yönetim bilimi, yönetim sorunlarını çözmek ve yönetim süreçlerini düzene sokmak için farklı bilimsel yöntem ve bulguların uygulanmasıyla ilgilenmiştir. Geniş yaklaşım, sistemin operasyon araştırması, sistem analizi ve uygulamanın bir parçası olarak yönetim-bilgi sistemlerinin incelenmesi anlamını vurgulamıştır. Bu doğrultuda yönetim biliminin tanımı ve kapsamı daha belirgin hale gelmiştir.

*Yönetim Biliminin Tanımı ve Temel Kavramları;* yönetim bilimi, konuları aydınlatmaya ve yönetsel sorunları çözmeye yardımcı olan modeller ve kavramlar geliştirmek ve uygulamakla ilgilenen bir kavramdır. Yaklaşım esas olarak bir kuruluşun incelenmesinin, kendisini daha iyi yönetebilmesinin ve üretkenliğinin artırabilmesinin yollarını bulmakla ilgilenmektedir.

### Taylor ve Fayol;

Her iki düşünür de yönetim biliminin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Her ikisi de personel ve her düzeydeki yönetim sorununun bireysel başarısının anahtarı olduğunu vurgulamıştır. Her ikisi de bu sorulara bilimsel yöntemler uygulamış, Taylor'ın öncelikle operasyonel düzeyde, aşağıdan yukarıya çalıştığı, Fayol'un ise genel müdürden aşağıya doğru çalıştığı, yalnızca çok farklı kariyerlerinin bir yansıması olmuştur. Şu yönlerden birbirinden ayırmışlardır:

- ✓ Taylor, yönetime denetim açısından bakmış ve işletme düzeyinde verimliliği artırmaya çalışmıştır. Teori formüle ederken yukarı doğru hareket etmiş. Öte yandan Fayol, yönetimi üst yönetim seviyesinden aşağıya doğru analiz etmiştir. Bu yönüyle Fayol'un Taylor'dan daha geniş bir vizyona sahip olabileceği düşünülebilir.
- ✓ Taylor felsefesini “Bilimsel Yönetim” olarak adlandırırken, Fayol yaklaşımını “Genel bir yönetim teorisi” olarak tanımlamıştır.
- ✓ Taylor'ın temel amacı; işgücü verimliliğini artırmak ve iş ve araçların standardizasyonu yoluyla her türlü israfı ortadan kaldırmak olmuştur. Fayol ise evrensel bir yönetim teorisi geliştirmeye çalışmış ve yönetim teorisini öğretme ihtiyacına vurgu yapmıştır.
- ✓ Taylor, yönetimin dikkatini gerçeğe odaklamış ve ilkeleri iş süreçlerinde uygulanabilir hale getirmiştir. Ancak Fayol, yöneticilerin işlevine ve yönetim çarkının genel ilkelerine odaklanmıştır.

Benzer bir yön olarak her ikisi de istihdam ve çalışanlar arasındaki karşılıklı iş birliğini vurgulamıştır. Bu iki yaklaşımın varsayımlarına ilişkin şöyle bir karşılaştırma yapılabilir;

**Tablo 1:** Taylor ve Fayol'un Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	<b>Taylor</b>	<b>Fayol</b>
İnsan yönü	Taylor insan unsurlarını göz ardı eder; insanları, malzemeleri ve yöntemleri geliştirmeye daha fazla vurgu yapar.	Fayol, insan unsuruna gereken saygıyı gösterir. Örneğin İnisiyatif ilkesi, Espirit De' Corps and Equity, insan ilişkilerine olan ihtiyacı kabul eder.
Durum	Bilimsel yönetimin öncüsü kabul edilir.	Yönetim ilkelerinin öncüsü kabul edilir.
Verimlilik ve yönetim	Verimlilik vurgusu yapar.	Genel yönetime vurgu yapar.
Yaklaşım	Yalnızca fabrika gibi iş süreçleri ile sınırlı olduğu için mikro bir yaklaşıma sahiptir.	Makro bir yaklaşıma sahiptir ve yönetimin her alanında geçerli olan genel yönetim ilkelerini tartışır.
İlkelerin kapsamı	Bu ilkeler üretim faaliyetleriyle sınırlıdır.	Bunlar, yönetim işleriyle ilgili her türlü organizasyonda geçerlidir.
Sunuş	Bilimsel Yönetim Modeli	İdari Yönetim Modeli

Fayol'un teorisi, Taylor'ın felsefesinden daha yaygın olarak uygulanabilirken Taylor'ın felsefesi ise modern gelişimin etkisi altında büyük bir değişime uğramıştır. Fayol'un yönetim ilkeleri zamana direnmiş ve hala yönetim teorisinin çekirdeği olarak kabul edilmektedir.

Yönetim bilimi yaklaşımında temel amaç, yönetimle ilgili sorunları çözmek için bilimsel kavram ve yöntemleri kullanmaktır. Bunu, farklı yönetim yaklaşımlarını analiz etmeye, bunları mevcut olasılıklarla karşılaştırmaya ve kuruluşun üretkenliği artırmak için seçebileceği olası sonuçları sunmaya odaklanarak sunmaktadır. Yönetim bilimi temel olarak problemlerin çözümüne yönelik matematiksel bir yaklaşım olsa da uygulanması farklı alanların incelenmesini gerektirir. Yönetim bilimi, yönetim sistemlerinin verimliliğini artırmak için analitik veriler, istatistikler ve yöntemler kullanarak, şu alanlardan araçlar edinmektedir (Rahman, 2012: 97);

- ✓ *Ekonomi*
- ✓ *İşletme*
- ✓ *Psikoloji*
- ✓ *Sosyoloji*
- ✓ *Matematik*

Yönetim biliminin anahtarı, yönetimin mantıksal bir eylem olarak görselleştirilmesidir. Yaklaşım, yönetimi bu mercekten gördüğünden, sürecin semboller, ölçümler ve ilişkiler yardımıyla nicelleştirilebileceği ve tanımlanabileceği anlamına gelmektedir. Yaklaşım, teorisini karar teorisi yaklaşımına ve rasyonel karar verme modellerine dayandırmaktadır. Kuruluşlara, hedeflerini belirleme ve bunlara ulaşmak için yol haritasını belirlemeye yardımcı olan bir model sağlamaktadır. Yönetim bilimi, çerçevesinin temeli olan birkaç genel yönetim varsayımı içermektedir. Bu varsayımlar şöyle ifade edilebilir (White, 2001: 247);

- ✓ *Yönetim, matematiksel araç ve tekniklerle güçlendirilebilen bir problem çözme mekanizmasıdır.*

- ✓ *Yönetimdeki problemler sayısal olarak ölçülebilir ve matematiksel terimlerle tanımlanabilir. Bu, sistem analizi gibi alanları değil, aynı zamanda insan davranışını da içerir.*
- ✓ *Yönetimsel problemler en iyi matematiksel araçlar, simülasyonlar ve modeller aracılığıyla çözülebilir.*

*Yönetim Biliminin Dört temel araştırma alanı;* yönetim bilimi yaklaşımı, dört temel araştırma alanına dayanmaktadır. Bu dördü, bir organizasyonun yönetim bilimini düzgün bir şekilde uygulamak için atması gereken adımlardır ve sistemi tanımlayan dört temel unsurdur (Godwin, 2017: 80-83);

Birincisi, *bu hedeflere götüren amaç ve politikaları keşfetme, geliştirme, tanımlama ve değerlendirme* ile ilgilidir. Bu, kuruluşun belirlediği hedefleri, koyabileceği hedefleri ve bunlara ulaşmak için kullanabileceği mevcut ve olası yöntem ve süreçleri incelemesini gerektirir. Bu, şirketin ne yapmak istediğini, şirketin ne yaptığını ve şirketin ne yapıyor olabileceğini anlamının ilk adımı ile ilgilidir.

İkinci temel unsur, *kuruluşun bu politikaları benimsemesini sağlamkla* ilgilidir. Seçenekler arasından süreçler ve politikalar seçildikten sonra, yönetim bilimi şirketin bunları uygulamasını zorunlu kılar. Bu, ek politika kararları ve kuruluşun çalışma biçiminde değişiklikler gerektirebilir, ancak kilit nokta, süreçleri ilk aşamada tanımlanan şekilde uygulamaktır.

*Politikalar uygulandıktan sonra, yönetim bilimi, politikaların etkinliğini incelemeyi* gerektirir. Yönetim bilimi, yalnızca daha iyi kararlar almak ve organizasyon içindeki yönetim prosedürlerini düzene sokmak için araçlar sağlamanın yanı sıra, bu yaklaşımların ve kararların uygulanabilirliğinin izlenmesine de yardımcı olmaktadır.

Son olarak, dördüncü unsur, *etkisiz bulunmaları durumunda politikalarda değişiklik başlatmakla* ilgilidir. Süreçler amaçlandığı gibi çalışmıyorsa ve kuruluş öngörülen sonuçlara ulaşamıyorsa, yönetim bilimi, başarısız olan kısımları bulmak için bir çerçeve sağlamaktadır. Analitik yaklaşım sadece işlerin nasıl olabileceğini ölçmekle kalmamakta, aynı zamanda belirli sonuçlara neden ulaşamadığını belirlemeye de yardımcı olabilmektedir. Bu, hareket halindeyken değişiklik yapılmasına ve odağın hedeflere ulaşılmasını garanti edecek süreçlere kaydırılmasına yardımcı olacaktır.

*Yönetim Biliminin Kuruluşlara Katkıları;* yönetim bilimi yaklaşımını uygulamanın faydaları söz konusu olduğunda, kuruluşlara birtakım avantajlar sağlanması beklenmektedir. Yönetim bilimi, *organizasyonun genel verimliliğini artırabilmekte ve karar vermeyi daha kolay ve daha tanımlı hale getirebilmektedir.* Yaklaşımın geniş avantajı, halihazırda kullanılmakta olan süreçlerin etkinliğini belirlemek ve değerlendirmek için kullanılacak ölçüler tasarlama yeteneğidir. Yönetim bilimi mevcut duruma bakmakta ve onu diğer olasılıklarla karşılaştırarak ölçülebilir tahminler oluşturmaktadır.

Süreçlerin ve karar vermenin analiz edilmesi, kuruluşun sorunlu alanların yanı sıra halihazırda verimli şekilde çalışmakta olan sistemleri belirlemesine yardımcı olabilmektedir. Bunların belirlenmesi, kuruluşun hedeflerine ulaşması açısından en iyi sonuçları sağlayan süreçleri ve karar verme yaklaşımlarını kullanmasını garanti edecektir. Ayrıca, yönetim bilimi yaklaşımı, herhangi bir işletmenin aşağıdaki temel alanlarında daha spesifik olarak yardımcı olabilmektedir (Parker ve Ritson, 2005: 180-3);

- ✓ *Planlama:* Yönetim bilimi yaklaşımı, belirli süreçlerin sonuçlarını belirlediği ve tahmin ettiği için planlamada kullanılmaktadır. Yaklaşım, kuruluşun gerçekleştirmek istediği hedeflerin yanı sıra mevcut ve gelecekteki modellere dayalı olarak kuruluşun gelecekteki ihtiyaçlarını anlamayı kolaylaştırmaktadır.
- ✓ *Organize Etme:* Özel olarak tanımlanmış süreçlere ve görevlere verimli bir şekilde odaklanan sistemler oluşturmasının yanı sıra kaynakları doğru yerlere yönlendirmeyi kolaylaştırmaktadır.
- ✓ *Operasyonları yönetme ve kontrol etme:* Yaklaşım yönetime odaklandığından, kuruluşun liderlik etme şeklini geliştirilmektedir. Bireysel yöneticilerin organizasyonun en önemli yönlerine odaklanmasına ve karar verme becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır.

Yönetim Bilimi yaklaşımı temel iş alanlarındaki *verimlilik, üretkenlik ve endüstriyel barışta artış sağlayacak ve kuruluşun ürün ve hizmetlerini uzmanlaştırma yeteneğini geliştirmektedir.* Verimlilik, süreçler düzenlendiğinden ve organizasyonun farklı bölümleri verimliliklerini en üst düzeye çıkaran alanlara odaklandığından, planlama, organizasyon ve liderlikteki verimlilikten kaynaklanmaktadır. Ayrıca, kuruluşun zaman kaybı ve verimsiz işgücü konusunda endişelenmesi gerekmediğinden daha yüksek üretkenlik ücretlerin de artmasına neden olabilmektedir. Ücretler arttıkça, çalışan motivasyonunun artması muhtemeldir, bu da güçlendirilmiş bir üretkenlik sistemi yaratmaktadır.

Endüstriyel barış açısından, yönetim bilimi, yönetim ve emek arasında daha iyi iş birliğini zorunlu kılmaktadır. Geliştirilmiş süreçler, işyerinde bir netlik ortamı yaratır, konumlarını ve çalışanın sağlık ve güvenliğini bilmek açısından işgücüne daha fazla güven sağlar. Yönetim ve emek arasındaki ilişkiler uyumlu,

güven ve saygı üzerine kuruluysa, endüstriyel anlaşmazlıkların ortaya çıkması daha az olasıdır. Çalışan motivasyonu ve üretkenliği, yukarıda da bahsedildiği gibi, daha güvenli bir çalışma ortamı aracılığıyla da artırılır. Yaklaşım, ürün ve hizmet üretmenin en verimli ve en güvenli yollarını tanımlar. Bunun çalışma koşulları üzerinde anlamlı bir etkisi olabilir ve böylece endüstriyel barışı daha da artırabilmektedir.

Uzmanlaşma, kuruluşun güçlü ve zayıf yönlerinin daha iyi anlaşılması yoluyla geliştirilmektedir. Yönetim bilimi, çalışan, zayıf alanları fark eden ve kuruluşun tüketici tabanının gelecekteki olanaklarını ve ihtiyaçlarını gerçekleştiren süreçleri belirlemeye yardımcı olmaktadır. Çerçeve kaynakların mevcudiyetini ve bunların doğru kullanımını fark edebildiğinden, yaklaşım kaynakların kullanımını kolaylaştırmaktadır.

Yukarıda gösterildiği gibi, yönetim bilimi, çalışma şeklini geliştirerek ve aynı zamanda farklı paydaşlar arasında daha iyi ilişkileri garanti ederek kuruluş için fayda sağlamaktadır. Geliştirilmiş verimlilik ile üretkenlik artacak ve daha yüksek kârlar için bir olasılık yaratacaktır.

*Yönetim Bilimi Uygulama Alanları;* yönetim bilimi, endüstrilere çeşitli şekillerde çözümler sunmuş ve daha derin kavrayışlar tanımlamıştır. Aşağıdaki örnekler, yönetim biliminin anlamlı bir şekilde nasıl uygulanabileceğinin en iyi örnekleri arasındadır:

*Havayolu endüstrisi,* havayolları için zamanlama sistemleri oluşturmak için yönetim bilimini kullanmıştır. Bu, mürettebatın en verimli şekilde döndürülmesini garanti etmenin yanı sıra, uçakların daha verimli kullanılmasını sağlamak için bir sistem yaratmıştır.

Şu anda kuruluşlar tarafından kullanılan *bir dizi bilgi sistemi, yönetim biliminin bir sonucudur.* Yaklaşım, doğru bilgi sistemi stratejilerini belirlemek ve anlamak için kullanılmıştır.

*Kamu idareleri,* su rezervuarlarından su akışını belirlemek için yönetim bilimini de kullanmıştır. Süreç, akışı yönetmenin en verimli yollarını ve uygun maliyetli yollarını tanımlar.

Örneklerin gösterdiği gibi, yönetim biliminden yararlanmanın farklı yolları bulunmaktadır. Çerçevenin uygulanması, kuruluşların farklı yönetim sorunlarını çözerek maliyet, üretim ve hizmet düzeyi gibi alanlarda gelişmiş verimlilik yaratmalarına yardımcı olmaktadır.

*Yönetim bilimi uygulamasının 6 Aşaması;* yönetim bilimini işletmede uygulama açısından, en iyi şekilde yararlanmanın altı adımlı bir formülü bulunmaktadır. Adımlar, iş operasyonlarını kolaylaştırmaya ve kuruluş için süreç tabanlı bir ortam oluşturmaya yardımcı olacaktır (Parker ve Ritson, 2005: 186-7):

- ✓ *Mevcut iş süreçlerinin belirlenmesi;* kuruluş, öncelikle halihazırda yürürlükte olan farklı yönetim süreçlerini tanımlamalıdır. Her bir süreci tanımlayarak, bireysel yönetim operasyonunun güçlü ve zayıf yönlerini fark etmek de mümkündür. Örneğin, tüm yönetim ekiplerinin belirlenmesinin iş gücü üzerindeki olumlu etkisini ortaya çıkarmasıdır. Süreçler belirlendikçe, yönetim kalıplarını değiştirmek veya küçük değişiklikler gerektiren belirli yönleri fark etmek kolaylaşmaktadır.
- ✓ *Bireysel süreçlerin analiz edilmesi;* etkili çalışan yönetim süreçlerinin yanı sıra sorunlu alanları da belirlediğinde, süreci değiştirmek için yönetim bilimini unsuru olan analitik yaklaşımı uygulayarak, hangi süreçlerin ölçeklendirme, uygulama veya ayarlama gerektirdiği ortaya konmaktadır. Bu adım, yönetim biliminin anahtar parçasıdır; teşhis ve çözümün belirlenmesi ile ilgilidir. Bazı durumlarda, gelecekteki sorunları önleyen sistemler oluşturmaya yardımcı olmaktadır.
- ✓ *İş süreçleri yeniden tasarlanması;* yapılan analizle birlikte, doğru sonuçlara ulaşmak için doğru süreci belirlemeye odaklanılmalıdır. Yönetim bilimi, bir dizi çözüm ve tahmin sunma eğilimindedir; bu, kuruluşun ihtiyaçları için en etkili süreçleri belirlemesi gerektiği anlamına gelmektedir.
- ✓ *Süreçleri iyileştirmek için doğru kaynakların belirlenmesi;* süreçleri ve yönetim sorunlarının çözümlerini belirledikten sonra, kuruluşun doğru kaynaklara sahip olduğundan emin olmanız gerekmektedir. Süreçlerin yeniden tasarlanması, para veya emek açısından ek kaynaklar gerektirebilmektedir. Yeni kurulan süreçlerin planlandığı gibi çalışmasını garanti etmek için uygun miktarda ve türde kaynakların belirlendiğinden emin olun.
- ✓ *Belirlenen süreçlerin uygulanması;* beşinci adım, yukarıdaki süreçlerin uygulanması ile ilgilidir. Bu adımda, insanların değişiklikleri, bunların arkasındaki mantığı ve ayrıca yeni süreçleri anlamaları için topluluk çapında bir katılım ve uygun bilgilerin mevcut olduğundan emin olunması gerekmektedir.
- ✓ *Yeni süreçlerin etkinliğinin gözden geçirilmesi ve analiz edilmesi;* son olarak, uygulanan süreçler sürekli analiz ve inceleme gerektirmektedir. Yönetim bilimi, cevaplar ve tahminler sağlayacaktır, ancak diğer yönetim yaklaşımları gibi, her şeyi düzeltmek için sihirli bir hap değildir. Bu nedenle, veri toplamaya ve yerinde süreçlerin etkinliğini analiz etmeye devam edilmesi gerekmektedir. Yalnızca kuruluşun amaçlanan



şekilde çalıştığını garanti etmekte ve kuruluşa siz ilerledikçe yaklaşımı daha iyi ayarlama şansı vermektedir.

## YÖNETİŞİM YAKLAŞIMI

1990'ların başlarından itibaren yönetim teorisinin ortaya çıkışı, kamu yönetimindeki ve daha geniş anlamda, siyaset biliminin politika oluşturma çalışmasına yönelik olan bölümü için temel gelişmelerden biri olmuştur. 1999 yılına gelindiğinde George Fredrickson şu cesur iddiayı ortaya koymuştur: “Kamu yönetimi istikrarlı bir şekilde iş birliği, ağ oluşturma, yönetim ve kurum oluşturma ve sürdürme teorilerine doğru ilerlemektedir. Hem pratikte hem de teoride kamu yönetimi, devletin ayrıştırılmasıyla ilgili göz korkutucu sorunlarla başa çıkmak için kendisini yeniden konumlandırmaktadır. Kısacası, yeniden konumlandırılmış bir kamu yönetimi, parçalanmış ve eklenmemiş devlet çalışmasının siyaset bilimine yansıyan tezahürüdür.” (Fredrickson, 1999: 702). Siyaset bilimi ve kamu yönetiminden tüm yönetim araştırmacıları, Fredrickson'un öne sürdüğü gibi, amaçlarının ayrı bir devlet çalışması yapmak olduğu veya olması gerektiği fikrini kabul etmeye istekli olmasa bile çoğu, yeni yönetim bağlamındaki değişimler nedeniyle yönetim hakkında düşünceler ortaya koymaya başlamıştır. Değişen yönetim koşullarının ve pratiklerinin farkına varılmasıyla birlikte kamu yönetimi ve siyasete bakış açısı da değişmiştir.

Yönetişim, tek bir faaliyet değil, bir sistem ve süreçtir ve bu nedenle iyi bir yönetim stratejisinin başarılı bir şekilde uygulanması, stratejik planlama, risk yönetimi ve performans yönetimini içeren sistematik bir yaklaşım gerektirmektedir. Örgüt kültürü gibi, başarılı bir organizasyonun benzersiz özelliklerinin temel bir bileşenidir. Yönetişim, varlıkların yönlendirildiği ve kontrol edildiği sistemdir. Bir kurumun üst düzey yöneticilerinin karar verme, hesap verebilirlik kontrol ile ilgili oluşturduğu yapı ve süreçlerle ilgilidir. Yönetişim, bir kuruluşun hedeflerinin nasıl belirlendiğini ve elde edildiğini, risklerin nasıl izlendiğini ve ele alındığını, performansın nasıl optimize edildiğini etkilemektedir.

Merriam-Webster (2022), yönetişimi bir devleti veya kuruluşu yönetme eylemi veya biçimi olarak tanımlamıştır ve yönetmek fiilini, bir devletin, kuruluşun veya yetkili kişilerin politikalarını, eylemlerini ve işlerini yürütmek olarak değerlendirmiştir.

Yönetişim, kuruluşların yönlendirildiği, kontrol edildiği ve sorumlu tutulduğu süreçleri kapsamaktadır. Bir kuruluşta uygulanan yetki, hesap verebilirlik, liderlik, yönlendirme ve kontrolü içermektedir. Kuruluşlar istedikleri ve benimsedikleri hedeflerine, iyi yönetim ilkeleri ve uygulamalarını tüm kuruluşa entegre ederek çok daha kısa sürelerde ulaşabilmektedir bu nedenle yönetim tüm idari süreçler için oldukça önem taşımaktadır.

Yönetişim unsurlarının kuruluşlara entegre edilmesi süreçlerini hızlandırmak için izlenmesi gereken yol bir dizi ilkenin yöneticiler ve çalışanlar tarafından benimsenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda yönetişimin ana ilkeleri veya özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür (Goodin, 1998: 39-43):

- ✓ *Katılım*; iyi yönetişimin “katılımcı” doğası, yönetsel kurulların ve genel olarak kuruluşların daha adil ve çeşitli olmasını gerektirir. Güçlü, iyi oluşturulmuş kurullar, çeşitli becerilere, yeteneklere, deneyimlere ve bakış açılarına sahip kişilerin görüşlerini içerir ve bunlara değer verir. Yönetsel kurullar, tüm üyelerinin yönetim kurulu toplantılarına katılmasını beklemeli ve iyi kurumsal yönetim uygulamalarına bağlılık, yönetim kurulu başkanlarının toplantıları tüm yönetim kurulu üyelerinin bakış açılarını ortaya çıkaracak şekilde kolaylaştırmasını talep etmelidir.
- ✓ *Konsensüs Odaklı Olmak*; kuruluş içerisinde gerçekleştirilen toplantılar, tartışmalara ev sahipliği yapmak için uygun bir alan oluşturmaktadır. Kuruluşun farklı kesimlerinden seçilen temsilciler farklı bakış açılarıyla bir araya geldiğinden, bu tartışmalardan bazılarının kuruluş için oldukça önemli kararlar alınmasıyla sonuçlanır. İyi yönetim, bu tartışmalardan anlaşma sağlanması anlamına gelir. Uzlaşma odaklı karar verme, farklı grupların farklı ihtiyaçlarını ve bakış açılarını dikkate almalıdır. Toplulukların ve şirketlerin çıkarlarına en iyi şekilde hizmet edecek geniş bir fikir birliği sağlanması odağı korunmalıdır.
- ✓ *Hesap Verebilirlik*; hesap verebilirlik, iş ve toplumsal yaşamın diğer birçok alanında olduğu gibi, yönetişimin önemli bir özelliğidir. Yönetim kurulları, hissedarları, paydaşları, satıcıları, çalışanları ve genel kamuoyu dahil olmak üzere kararlarından etkilenen gruplara ve bireylere karşı sorumludur. Şeffaflık ve hukukun üstünlüğü, hesap verebilirlik ile birlikte var olur; şeffaflık, iyi yönetişimin temel değerlerinden biridir ve hesap verebilirliği hem yönlendirir hem de kanıtlar.
- ✓ *Şeffaflık*; iyi kurumsal yönetim, kayıtların ve süreçlerin şeffaf olmasını, hissedarlar ve paydaşlar için erişilebilir olmasını gerektirir. Mali kayıtlar şişirilmemeli veya abartılı olmamalıdır. Raporlama, hissedarlara ve paydaşlara, bulguları anlamalarını ve yorumlamalarını sağlayacak şekilde

sunulmalıdır. Şeffaflık, paydaşların önemli kurumsal temaslar hakkında bilgilendirilmesi ve gerektiğinde soruları kimin yanıtlayabileceği ve raporları açıklayabileceğinin söylenmesi gerektiği anlamına gelir. Kurumlar, okuyucuların sorunları tam olarak görebilmesi için raporlarında yeterli bilgiyi sağlamalıdır.

- ✓ *Duyarlılık*; çoğu zaman, kurumsal dünyanın odak noktası ani krizler ve tartışmalar olabilir. Yönetişim uygulayan kuruluşlar, genellikle hissedarlar ve paydaşlarla hızlı ve dürüst iletişime öncelik verebildikleri için, beklenmeyen durumlara zamanında yanıt verilmesi çok önemlidir.
- ✓ *Etkinlik ve Verimlilik*; planlayıcılar ve gözetmenler olarak yönetim kurulu yöneticileri görevlerini etkin ve verimli bir şekilde yürütmekten sorumludur. Birçok kurum görev ve sorumluluklarını yerine getirirken çevresel etkiyi de göz önünde bulundurur. Örneğin, iyi yönetim dürtüsünü dijital dönüşüm için bir itici güç olarak kullanan bir kuruluş, manuel kâğıt süreçlerinden daha çevre dostu yazılım çözümlerine geçebilir.
- ✓ *Eşitlik ve Kapsayıcılık*; her yönetim kurulu yöneticisi, yönetim kurulu masasında eşit bir yere sahiptir. Her yönetici, tartışmaları geliştirmek ve genişletmek için deneyimlerini ve görüşlerini kullanmalıdır. Yönetim kurulu üyelerinin her biri görüşlerinin diğer yöneticiler kadar değerli olduğunu hissedebilmelidir. Bu ahlak, kuruluşun operasyonlarını destekleyen çeşitlilik ve kapsayıcılık kültürüyle tüm organizasyona entegre edilmelidir. Çeşitlilik, eşitlik ve kapsayıcılık, iyi yönetişimin temel unsurlarıdır.
- ✓ *Hukukun Üstünlüğü*; hukukun üstünlüğü, yönetsel kurulların iş birliklerinde ve karar alma süreçlerinde adil ve tarafsız olması gerektiği anlamına gelir. Belirli koşullar, kurulların dışarıdan, üçüncü taraf uzmanlardan danışmanlık veya rehberlik istemesini gerektirebilir. İster kendi kararlarını ister üçüncü şahıslarla birlikte çalışıyor olsun, iyi kurumsal yönetim, kurulların etik, dürüst ve en üst düzeyde bütünlük içinde hareket etmelerini gerektirir.
- ✓ *Stratejik Vizyon*; yönetim kurulu yöneticilerinin birincil sorumluluklarından biri, kuruluşun misyon, vizyon ve değer açıklamalarını içeren *stratejik planlamadır*. Stratejik planlama, kurulların şirketin nereye gittiğini ve oraya nasıl ulaşacağını anlamalarını sağlar.

İyi kurumsal yönetim, eylem planları, bütçeler, işletme planları, analiz, raporlama ve çok daha fazlasını içeren sağlam bir planlama süreci gerektirir. Stratejik plan, yönetim kurulu üyelerini kararlarından ve hedeflerini izlemekten sorumlu tutar. Stratejik planlama aynı zamanda risk yönetimini ve şirketin itibarını korumayı da içerir ve bu nedenle, kuruluşların benimsedikleri yönetişim ilkelerinin çoğunu uygulamaya koymaları için bir fırsat sunmaktadır.

## KLASİK KAMU YÖNETİMİNİN DÖNÜŞÜMÜ

Kamu yönetimi için geleneksel veya klasik model, Fransız Devrimi'ne ve siyasi iktidar tarafından tanımlanan politikaları uygulamanın kamu yönetimine bırakıldığı, kuvvetler ayrılığı teorisine kadar uzanmaktadır. Bu model, ekonomik ve sosyal hayata müdahale etmek istemeyen, devlet ile vatandaş arasındaki ilişkilerin idare hukuku ile düzenlendiği liberal bir devletin karakteristiğini yansıtmıştır. Ancak refah devletinin inşası, sadece çalışan sayısındaki ve teknik kalitedeki artış nedeniyle değil, aynı zamanda devletin işlevlerinin artması nedeniyle bu modeli atipik hale getirmiştir. Bu gelişmeler sonrasında siyaset bürokrasi için kolay bir av haline gelmiş ve pratikte siyaset ile yönetim arasındaki fark fiilen ortadan kalkmıştır. 1970'lerin sonundaki mali kriz, geleneksel yönetim modeline alternatif önlemlerin benimsenmesini gerektirmiş ve bunun klasik yönetim anlayışları yerine yönetim bilimi unsurlarını da içeren Yeni Kamu Yönetimi modeline geçişi hızlandırmıştır (Hood, 1995: 98).

1970'lerin sonlarında devletin mali krizi, kamu yönetiminin aşırı ağırlığına ve aynı zamanda görünürdeki verimsiz yönetimine bağlanmıştır. İlk önlemler, temel olarak vatandaşların bu şekilde hizmetlere daha ucuza erişebileceği varsayımıyla kamu şirketlerinin özelleştirilmesinden oluşmuştur. Bu özelleştirilmiş faaliyetler, fiyatlandırmada rekabet ve şeffaflık sağlayacak şekilde düzenlenmedikçe, istenilen sonuca ulaşamayacağı görülmüştür.

Kamu yönetiminde bir devrimi temsil eden; maliyet muhasebesinden performans değerlendirmesine, sonuçlara vurgudan formalitelerin zararına, büyük birimlerin parçalanmasına kadar uzanan işletme yönetimi teknik ve modellerinin tanıtılmasından oluşan ikinci fikir grubu, yönetim bilimi araçlarının kamu yönetimine entegresini zorunlu kılmıştır.

İş ilişkileri açısından kamusal iş sözleşmeleri yerini şirketlerle aynı veya benzer olan bireysel iş sözleşmesine bırakmıştır.

Pratik açıdan, Yeni Kamu Yönetimi üç baskın evrede düzenlenmiştir:

smartofjournal.com / editorsmartjournal@gmail.com / Open Access Refereed / E-Journal / Refereed / Indexed

- ✓ *Maliyet önceliği*; piyasa mekanizmalarının benimsenmesi, kullanıcı ücretlerini, dış kaynak kullanımını veya bunların eşdeğerlerini içerir.
- ✓ *Hiyerarşik yapılardan vazgeçilerek acentelik modellerinin benimsenmesi*; acente, finansmanı sağlanan, ancak idari vesayeti olmayan, devlete hizmet sunan ve sonuçlarına göre değerlendirilen bir yürütme birimi olarak tanımlanır.
- ✓ *Performans göstergeleri*; yasal formalitelere değil sonuçlara odaklanarak yönetimin yürütülmesidir.

Çoğu OECD ülkesinde, bu reformlar klasik paradigmalardan yerini alan yeni bir paradigmayı somutlaştırmıştır. Ancak, değişiklikler o döneme göre radikal görülüş bazı Güney Avrupa ülkelerinde hızlı bir dönüşüm yaşanmamıştır (Common, 1998: 442).

Yönetim Bilimi ile evrilen yeni kamu yönetimi modelinin kamu hizmetlerine fayda sağladığı, harcamaları rasyonelleştirmeye ve çalışan sayısını azaltmaya yardımcı olduğu bilinmektedir. Yeni paradigmanın benimsenmesiyle sağlanan gelişmelere rağmen, doksanlı yılların ortalarında kamu yönetiminde bir kriz daha yaşanmış ve pek çok kişinin bunun yeni yönetim modelinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını sormasına neden olmuştur. Aslında, hükümetler kamu hizmetlerinin işleyişine ilişkin sorumluluğu azalttıkça, yönetimlerinin kontrol edilmesinin zorlaştığı; bunun yanında özerklik ve rekabetin doğal olarak koordinasyonu azalttığı görülmüştür. Bu doğrultuda, yeni kamu yönetimi paradigmasına geçiş ile sonuçlanan kamu yönetimini tekrar değiştirmeyi ve düzenlemeyi gerektiren bir dizi adım atılmıştır (Peters, 2008: 122–3). Yönetişim yaklaşımı ile devam eden bu değişimler, yurttaş katılımı, farklı aktörler tarafından alınan kararlar, kamu ve özel arasındaki ortaklıklar gibi yeni kamu yönetiminin yetersiz kaldığı noktalarda meydana gelen sorunların üstesinden gelme girişimini temsil etmektedir

Uluslararası mali krizler kamu yönetimine dair yaklaşımların değişimine veya yeniden tasarlanmasına öncülük eden en başat faktör olmuştur. Yönetim bilimi ve yönetişim yaklaşımlarının, klasik kamu yönetimini nasıl bir dönüşüm sürecine mecbur kıldığı şöyle gösterilebilir;

**Tablo 2:** Kamu Yönetimi Yaklaşımlarının Dönüşümü.

	<b>Klasik Yönetim Yaklaşımı</b>	<b>Yeni Kamu Yönetimi Yaklaşımı</b>	<b>Yönetişim Yaklaşımı</b>
Yönetimsel Model	Liberal Model	Neoliberal Model	Çoğul ve Koordinasyon Durumu
Örgütsel yapı	Hiyerarşikleştirme, merkezileştirme ve kontrol	Kuruluşların ademi merkeziyetçiliği ve yönetim özerkliği	Ağ yönetimi
İnsan kaynakları yönetimi	İdare Hukukuna Dayalı Ömür boyu sözleşmeler	İş Kanunu'na benzer bireysel iş sözleşmesi. Bütçeye bağlı olarak organizasyonel sorumluluğun işe alınması ve seçimi	Anlaşmalı yönetim
Memurların atanması	Siyasi güven	Liyakate dayalı	Liderlik becerilerine dayalı seçim
Yönetim sorumluluğu	Kural ve prosedürlere uyum için	Sonuç alma	Diğer aktörlerle paylaşma

İncelenen bu yaklaşımlarda dönüşümlerin ilk safhasının yönetsel modelin geliştirilmesi ile gerçekleştiği görülmektedir. Benimsenen liberal yaklaşımlardan uzaklaşarak önce neo-liberal, sonrasında ise yönetişim modeline geçiş öngörülmüştür. Bu anlamda örgütsel yapının özgürleştirilmesi ve insan kaynakları yönetiminde oldukça etkileşimli bir sürecin inşa edilmesi gereği ortaya konmuştur. Kamu kuruluşlarında personel seçme aşamalarının liyakat ve liderlik vasıfları odağında ilerlemesi gereği ortaya konmuştur. Dönemsel olarak krizlerin sorumluları arasında görülen kamusal yönetim kuruluşları, bu yaklaşımların benimsenmesiyle sorumluluğun iç ve dış paydaşlarla bölüştüğü daha sürdürülebilir bir konum kazanabilmektedir. İncelenen yaklaşımlara ait bu araçlar kamu yönetimini istenilen veya hedeflenen noktalara taşıyabilmek, yönetsel verimliliği arttırabilmek gibi birçok açıdan oldukça önem arz etmiştir.

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Klasik kamu yönetimi yaklaşımıyla özdeşleşen katı bürokratik yönetsel anlayışlar küresel çapta yaşanan değişim ve dönüşümler sonrasında oldukça yetersiz kalmış, dönemsel aralıklarla reform süreçlerine ihtiyaç duyulmuştur. Devlet ve hükümet sistemleri, politikalarını verimli bir şekilde hayata geçirebilmek, sunulması gereken kamusal hizmetleri verimlilik ve etkililik esasına bağlı kalarak gerçekleştirebilmek amacıyla kamuya ilişkin bu iş süreçlerinin iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapmak durumunda kalmıştır. Kamu yönetimine ilişkin meydana gelen bu tür beklentiler, benimsenen yönetsel yaklaşımlardan uzaklaşılması, maliyetlerin düşürülmesi yoluyla sürdürülebilirliğin sağlanması, özel sektör uygulamalarının kamu yönetimi unsurlarına entegre edilmesi gibi pek çok değişimi beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda çalışmada incelenen yönetim bilimi ve yönetişim yaklaşımları, kamu yönetimine ilişkin bu değişim ihtiyaçları için kullanılacak yöntemler olarak benimsenmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımların içerdiği unsurlar, özellikler ve ilkeler yönetsel

kamu kuruluşlarına entegre edilmeye çalışılmıştır. Değişim hızının neredeyse her alanda ivme kazandığı günümüz toplumlarının mevcut ve farklılaşan beklentilerinin karşılanabilmesi, ancak kamu yönetimi alanının da aynı oranda dönüşüme ve gelişen yönetsel yaklaşımlara entegrasyonu ile mümkün olmaktadır.

### KAYNAKÇA

1. Appleby, P. H. (1947). Toward better public administration. *Public Administration Review*, 7(2), 93-99.
2. Beer, S. (1984). The viable system model: Its provenance, development, methodology and pathology. *Journal of the operational research society*, 35(1), 7-25.
3. Common, R. K. (1998). Convergence and transfer: a review of the globalisation of new public management. *International Journal of Public Sector Management*. Nov 1. 440-450
4. Drucker, P. F. (1980). The deadly sins in public administration. *Public administration review*, 40(2), 103-106.
5. Dunleavy, P., & Hood, C. (1994). From old public administration to new public management. *Public money & management*, 14(3), 9-16.
6. Goodin, R. E. (Ed.). (1998). *The theory of institutional design*. Cambridge University Press.
7. Hood, C. (1995). The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, organizations and society*, 20(2-3), 93-109.
8. Parker, L. D., & Ritson, P. A. (2005). Revisiting Fayol: anticipating contemporary management. *British Journal of Management*, 16(3), 175-194.
9. Rahman, M. H. (2012). Henry Fayol and Frederick Winslow Taylor’s contribution to management thought: An overview. *ABC Journal of Advanced Research*, 1(2), 94-103.
10. Simonsen, J. (1994). Herbert A. Simon: Administrative Behavior. How organizations can be understood in terms of decision processes. *Computer Science*, Roskilde University, 1-12.
11. Stamp, J. C. (1923). The contrast between the administration of business and public affairs. *Public Administration*, 1(3), 158-171.
12. Urwick, L. (2004). The function of administration with special reference to the work of Henri Fayol. In *The Early Sociology of Management and Organizations* (pp. 125-140). Routledge.
13. Webster, G. O. (2022). Merriam Webster Dictionary. Erişim tarihi:14.09.2021 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/management>
14. White, L. (2001). ‘Effective governance’ through complexity thinking and management science. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 18(3), 241-257.