

ISSN: 2667-422X



SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL, HUMAN AND
ADMINISTRATIVE SCIENCES

Cilt	Volume	6
Sayı	Issue	4
Yıl	Year	2023

SOSYAL, BEŞERİ ve İDARİ BİLİMLER DERGİSİ

2023, Cilt.6, Sayı.4

YAYIN KURULU

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Yüksel ÖZTÜRK
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,
Turizm Fakültesi Gölbaşı Yerleşkesi, Ankara, Türkiye.
editor@sobibder.org
editor.sobibder@gmail.com
Telefon: +90 312 231 73 60/1847

DİL EDITÖRÜ

Doç. Dr. Ayşe Nevin SERT, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye. nevin.sert@hbv.edu.tr

EDİTÖRLER KURULU

Atatürk İlke ve Cumhuriyet Tarihi: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EĞİLMEZ, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye. megilmez@kastamonu.edu.tr

Coğrafya: Doç. Dr. Mehmet Fatih DÖKER, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye. fdoker@sakarya.edu.tr

Çalışma Ekonomisi: Doç. Dr. Seda TEKELİ, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye. sakyalcin@anadolu.edu.tr

Çocuk Gelişimi: Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. ayukselen@medipol.edu.tr

Dilbilimi ve Edebiyat: Prof. Dr. İhsan KALENDER, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye. kihsan@gazi.edu.tr

Ekonomi: Dr. Öğr. Üyesi Atilla AYDIN, İstanbul Rumeli Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. atilla.aydin@rumeli.edu.tr

Felsefe: Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZAN, Muğla Sıktı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye. nerkizan@mu.edu.tr

İletişim Çalışmaları: Prof. Dr. Yusuf YURDİGÜL, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye. yusufyurdagul@hotmail.com

İşletme Yönetimi: Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ÖZTOPRAK, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye. tarhan@baskent.edu.tr

Maliye: Prof. Dr. Ali ÇELİKKAYA, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye. acelikka@ogu.edu.tr

Muhasebe: Prof. Dr. Seyhan ÇİL, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye. seyhan.cil@hbv.edu.tr

Pazarlama: Prof. Dr. Cevat TOSUN, George Washington Üniversitesi, Washington, ABD. ctosun@gwu.edu

Psikoloji ve PDR: Prof. Dr. Sefa BULUT, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. sefa.bulut@ihu.edu.tr

Siyasi Tarih: Dr. Öğr. Üyesi Onur ŞEN, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye. onursen@mersin.edu.tr

Sosyoloji: Doç. Dr. Suna TEKEL, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye. suna.tekel@inonu.edu.tr

Turizm ve Otel İşletmeciliği: Doç. Dr. Sedat YÜKSEL, Teknoloji ve Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Maskat, Umman sedatyuksel@gmail.com

Temel İslam Bilimleri: Doç. Dr. Harun ÇAĞLAYAN, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye. caglayanharun@gmail.com

Uluslararası İlişkiler: Doç. Dr. Serkan NAKTİYOK, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye. snaktiyok@atauni.edu.tr

Yakın Çağ Tarihi: Prof. Dr. Ahmet GÜNDÜZ, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye. agunduz@gantep.edu.tr

Yönetim Bilişim Sistemleri: Doç. Dr. Ersin KARAMAN, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye. ersinkaraman@atauni.edu.tr

Yönetim ve Strateji: Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye. harundemirkaya@kocaeli.edu.tr

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ahmet GÜNDÜZ, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Prof. Dr. Ahmet TAYFUN, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Ali ÇELİKKAYA, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Prof. Dr. Alptekin SÖKMEN, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Arzu KILIÇLAR, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Prof. Dr. Cemalettin AKTEPE, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Cevat TOSUN, George Washington Üniversitesi, Washington, ABD.

Prof. Dr. Evren GÜÇER, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Fevzi OKUMUŞ, Central Florida Üniversitesi, Orlando, ABD.

Prof. Dr. Güler SAĞLAM ARI, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZAN, Muğla Sıktı Koçman Üni., Muğla, Türkiye.

Prof. Dr. İhsan KALENDER, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Kurtuluş KARAMUSTAFA, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.

Prof. Dr. Mehmet BAŞ, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Metehan TOLON, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Mithat ÜNER, Atılım Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Sefa BULUT, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
Prof. Dr. Seyhan ÇİL, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
Prof. Dr. Şeyhmus BALOĞLU, Nevada Üniversitesi, Las Vegas, ABD.
Prof. Dr. Yüksel EKİNCİ, Portsmouth Üniversitesi, Portsmouth, İngiltere.
Prof. Dr. Zeynep ASLAN, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
Doç. Dr. Ali Turan BAYRAM, Sinop Üniversitesi, Sinop, Türkiye.
Doç. Dr. Ersin KARAMAN, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
Doç. Dr. Gül ERKOL BAYRAM, Sinop Üniversitesi, Sinop, Türkiye.
Doç. Dr. Harun ÇAĞLAYAN, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.
Doç. Dr. Kadri Gökhan YILMAZ, AHBV Üniversitesi, Ankara.
Doç. Dr. Lütfi BUYRUK, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni., Nevşehir, Türkiye.
Doç. Dr. Mehmet Fatih DÖKER, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
Doç. Dr. Mustafa SOLMAZ, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
Doç. Dr. Nuray TOSUNOĞLU, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
Doç. Dr. Saadet Pınar TEMİZKAN, Osmangazi Üni., Eskişehir, Türkiye.
Doç. Dr. Seda TEKELİ, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
Doç. Dr. Sedat YÜKSEL, Teknoloji ve Uygulamalı Bilimler Üni., Maskat, Umman
Doç. Dr. Selma KALYONCUOĞLU, Ankara HBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
Doç. Dr. Serkan NAKTİYOK, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
Doç. Dr. Suna TEKEL, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
Doç. Dr. Yaşar KAYA, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Atilla AYDIN, İstanbul Rumeli Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ATAR, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Halit AKIN, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ÖZTOPRAK, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EĞİLMEZ, Kastamonu Üni., Kastamonu, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Onur ŞEN, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Seda ÖZDEMİR AKGÜL, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Zeki YÜKSEKBİLGİLİ, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

BU SAYIDA HAKEMLİK YAPANLAR

Prof. Dr. Ümit AKCA, Süleyman Demirel Üniversitesi.
Prof. Dr. Ayhan AYTAÇ, Trakya Üniversitesi.
Prof. Dr. Ali BALCI, Marmara Üniversitesi.
Prof. Dr. Uğur GÜRSU, İstanbul Üniversitesi.
Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU, Bursa Uludağ Üniversitesi.
Prof. Dr. Süleyman Ahmet MENTEŞ, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi.
Prof. Dr. Yaşar AYYILDIZ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Doç. Dr. Aslı Gündođan GÜNGÖR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
Doç. Dr. Binali KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi.
Doç. Dr. Gözde İNAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
Doç. Dr. İskender GÜMÜŞ, Kırklareli Üniversitesi.
Doç. Dr. Mehmet Sabri TOPAK, İstanbul Üniversitesi.
Doç. Dr. Meral TİMURTURKAN, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
Doç. Dr. Tuđrul AYYILDIZ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCI, Bayburt Üniversitesi.
Doç. Dr. Zerrin FIRAT, Bursa Uludağ Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Ali ŞEYLAN, Beykent Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Hande ÇELİKAY SÖYLER, Yakın Doğu Üniversitesi.
Dr. Fahriye BALKIR, Yakın Doğu Üniversitesi.

ODAK VE KAPSAM

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin yayın odağında;
Sosyal Bilimler alanındaki profesyonellere akademik katkı sağlayan, sektörel uygulamalara katkı sağlayan teorik ve uygulama arasında köprü olan, Sosyal Bilimler alanlarında ulusal ve uluslararası karşılaştırmaları inceleyen eserler yer almaktadır.

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin yayın kapsamında;
Arkeoloji, Atatürk İlke ve Cumhuriyet Tarihi, Avrupa Birliği, Bankacılık ve Sigortacılık, Batı Sanatı ve Çağdaş Sanat, Beşeri ve İktisadi Coğrafya, Bilgi ve Belge Yönetimi, Bölgesel Çalışmalar, Çağdaş Dünya Tarihi, Çocuk Gelişimi, Dilbilimi, Ekonometri, Erken Hristiyan ve Bizans Sanatları, Eskiçađ Tarihi, Felsefe, Finans, Fiziki Antropoloji ve Paleoantropoloji, Fiziki Coğrafya, Gazetecilik ve Medya Çalışmaları, Gelişim Psikolojisi, Genel Türk Tarihi, Görsel İletişim Tasarımı, Halkla İlişkiler, İktisadi Düşünce, İktisat Tarihi, İletişim Çalışmaları, Kamu Yönetimi, Makro İktisat, Maliye, Mikro İktisat, Muhasebe, Nicel Karar Yöntemleri, Organizasyon, Ortaçađ Tarihi, Osmanlı Kurumları ve Medeniyeti, Öğrenme-Bilişsel-Biyo-Deneysel Psikoloji, Pazarlama, Reklamcılık, Sanat Tarihi, Sinema, Siyasi Düşünceler, Siyasal Hayat ve Kurumlar, Siyaset Bilimi, Siyasi Tarih, Sosyal Hizmet, Sosyal Politika, Sosyal Psikoloji, Sosyal ve Kültürel Antropoloji, Sosyoloji, Turizm, Türk İslam Sanatı, Uluslararası İktisat, Uluslararası İlişkiler, Uluslararası Ticaret, Uygulamalı Psikoloji, Üretim ve Operasyon Yönetimi, Yakınçağ Tarihi, Yeniçađ Tarihi, Yerel Yönetimler, Kent ve Çevre Politikaları, Yönetim Bilişim Sistemleri, Yönetim ve Strateji, Yükseköğretim Çalışmaları yer almaktadır.

YAYIN SIKLIĞI

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi elektronik ortamda yayın yapan hakemli bir dergidir. Aylık yayın yapan dergide yılda 12 sayı yayınlanmaktadır.

YAYIN DİLİ

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi Türkçe olarak yayın yapmaktadır. Ancak her bir makalede İngilizce başlık, abstract ve keywords bulunmalıdır.

INDEX

SOBIAD Atıf Dizini

DRJI | Directory of Research Journals Indexing

RI-ROOTINDEXING

ResearchBib – Academic Resource Index

ROAD | ROAD, The Directory of Open Access Scholarly Resources

ISI | International Scientific Indexing

Eurasian Scientific Journal Index

ICI Index Copernicus International

General Impact Factor

CiteFactor

Asos Index

Scientific Indexing Services

EuroPub Database

SOSYAL, BEŞERİ ve İDARİ BİLİMLER DERGİSİ

2023, Cilt.6, Sayı.4

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Araştırma Makalesi

Engelli Kadın Sporcuların Toplumsal Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma

(A Study on The Social Experiences of Disabled Woman Athletes)

Zeynep BAYINDIR, Meyrem TUNA UYSAL

ss.427-444.

Araştırma Makalesi

Kabul ve Kararlılık Terapisinin Depresyonda Ele Alınması: Vaka Sunumu

(Managing Depression with Acceptance and Commitment Therapy: Case Report)

Bayram Ali GÖK, Meryem KARAAZİZ

ss.445-461.

Araştırma Makalesi

Yaşam Boyu Öğrenme Üzerine Hazırlanan Tezlerin ve TR Dizinde Taranan Makalelerin İçerik Analizi

(Content Analysis of Theses and Articles Indexed in TR Directory on Lifelong Learning)

Ayşe KORKMAZ, Mehmet Nazım SEVER, Muhammed Vahdi AYDIN, Nuri

Dursun GÜLTEKİN

ss.462-479.

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstbilişsel Bilgi, Beceri ve Uygulamalara Yönelik Görüşleri

(Preschool Teachers' Views on Metacognitive Knowledge, Skills and Practices)

Mustafa NIŞAN, Z. Fulya TEMEL

ss.480-504.

Araştırma Makalesi

Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümlerinin ve Bünyesinde Bulunduğu Birimlerin Yöneticiliğini Yapan Akademisyenlerin Eğitim Profili

(Educational Profile of Academicians Managing Gastronomy and Culinary Arts Departments)

Ayşenur BİŞİREN, Kansu GENÇER

ss.505-516.

Araştırma Makalesi

Farklı Branşlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği

(Determining the Geographical Literacy Level of Teacher Candidates Who Have Study in Different Branches: Van Yüzüncü Yıl University Example)

Özcan ÇEVİK, Murat YILMAZ

ss.517-536.

Kavramsal Makale

Sürdürülebilir Ekonomik Kalkınma Çerçevesinde Yeşil Büyüme ve Yeşil Finans

(Within The Frame of Sustainable Economic Development, Green Development and Green Finance)

Mustafa ÇANAKÇIOĞLU

ss.537-554.

Kavramsal Makale

Dil Bilimci Cevdet Nasuhi Savran'ın Yeni Bilgilere veya Belgelere Göre Hayatı, Eserleri ve Öz Türkçeciliği

(According To the New Information or Documentation of The Linguist Cevdet Nasuhi Savran, His Life, Works and His Own Turkish Language)

Ebubekir ERASLAN

ss.555-573.

Kavramsal Makale

Modernizmden Postmodernizme Aile

(Family From Modernism to Postmodernism)

Mustafa HATIPLER

ss.574-590.

Kavramsal Makale

I. ve II. Meşrutiyette Bürokratik ve İdari Yapı

(I and II. Bureaucratic and Administrative Structure in the Constitutional Monarchy)

Fethi KILIÇ, Ümmüğülsüm KILIÇ

ss.591-601.



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2023, 6(4): 427-444.

DOI: [10.26677/TR1010.2023.1211](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1211)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Engelli Kadın Sporcuların Toplumsal Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma*

Zeynep BAYINDIR, Yüksek Lisans Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, e-posta: zynpbyndr@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3208-1437>

Doç. Dr. Meyrem TUNA UYSAL, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Isparta, e-posta: meyremtuna@sdu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8910-8058>

Öz

Bu araştırmada engelli sporlarında kadınların yaşadıkları avantaj ve dezavantaj durumlarını, sporun toplumsal cinsiyet rolleri üzerindeki etkisini, sporun içindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini anlamak ve betimlemek hedeflenmiştir. Araştırma yedi farklı hem bireysel hem de takım sporlarında profesyonel olarak spor yapan faal paralimpik kadın sporcuların toplumsal ve spor hayatlarındaki deneyimlerini içermektedir. Buna göre araştırmada engelli kadın sporcuların spor ve toplumsal hayatın diğer alanlarını anlamaya yönelik betimleyici bir analiz sunmayı hedeflediği için nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 17 kadın engelli sporcuya kartopu örneklem tekniği kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda engelli kadınların hem "normallik" hem "sağlamlık" normlarının dışında kabul edilerek spor alanından dışlandığı spora daha az teşvik edilmesinde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin etkili olduğu görülmektedir.

* Bu makale Doç. Dr. Meyrem TUNA UYSAL danışmanlığında Zeynep BAYINDIR tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasının verilerinden yararlanılarak üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Engellilik, Engelli Kadın Sporcular, Toplumsal Cinsiyet.

Makale Gönderme Tarihi: 08.02.2023

Makale Kabul Tarihi: 10.04.2023

Önerilen Atf:

Bayındır, Z. ve Tuna Uysal, M. (2023). Engelli Kadın Sporcuların Toplumsal Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4): 427-444.



**Journal of Social, Humanities and
Administrative Sciences**

2023, 6(4): 427-444. DOI: [10.26677/TR1010.2023.1211](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1211)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

A Study on The Social Experiences of Disabled Woman Athletes

Zeynep BAYINDIR, MSc. Student, Süleyman Demirel University, Institute of Social Sciences, Isparta, e-mail: zynpbyndr@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3208-1437>

Associate Prof. Dr. Meyrem TUNA UYSAL, Süleyman Demirel University, Faculty of Arts and Sciences, Isparta, e-mail: meyremtuna@sdu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8910-8058>

Abstract

In this research, it is aimed to understand and describe the advantages and disadvantages of women in sports for the disabled, the effect of sports on gender roles, and gender inequalities in sports. The research includes the experiences of active paralympic female athletes, who play professionally in seven different individual and team sports, in their social and sports lives. Accordingly, qualitative research methods and techniques were used in the research, as it aims to provide a descriptive analysis for disabled female athletes to understand sports and other areas of social life. 17 female disabled athletes participating in the research were reached by using the snowball sampling technique. As a result of the research, it is seen that gender inequalities are effective in encouraging disabled women less than the norms of both "normality" and "able-bodied" and being excluded from the field of sports.

Keywords: Disability, Disabled Female Athletes, Gender.

Received: 08.02.2023

Accepted: 10.04.2023

Suggested Citation:

Bayındır, Z. and Tuna Uysal, M. (2023). A Study on The Social Experiences of Disabled Woman Athletes, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(4): 427-444.

GİRİŞ

Engellilik, geleneksel ve tıbbi bakış açısıyla ele alınmasının yanında sosyal yönüne odaklanılan bir tartışma alanına doğru evrilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO, 2013) göre engellilik ne tamamen biyolojik ne de tamamen toplumsal bir olgudur. Engellilik, sağlık koşulları ile çevresel ve kişisel faktörler arasındaki etkileşimin bir sonucudur.

Her toplumda engelli bireyler birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Engelli bireylerin yaşadığı sorunları ve dezavantajlı durumları içinde buldukları toplumsal ve kültürel çevreden bağımsız anlayabilmek mümkün olmamaktadır. Bu konuda sosyal model yaklaşımının da vurguladığı gibi engelli bireylerin zorlandığı veya onları yapmaktan alıkoyan şeylerin kaynağını, engelli bireye göre düzenlenemeyen ve organize olamayan toplumsal dünyada aramak gerekmektedir (Burcu, 2020: 31). Engellilik durumunu bir dezavantajlılık haline getiren fiziksel çevre olduğu kadar engelli bireyi “anormal” kabul eden, toplumsal dışlanmaya sebep olan engelli bireye yönelik olumsuz bakış açısı da olmaktadır. Bu bakış açısıyla engelli bireyler toplumda marjinalleşmektedir. Toplumsal ve gündelik hayatın rutinlerinden, sosyal aktivitelerden onları “muaf” tutmak, uzaklaştırmak sosyal dışlanmaya ve ayrımcılığa yol açmaktadır (Burcu, 2020:158). Eğitim ve çalışma hayatında bulunamayan, spor yapamayan, kendi bireyselliğini oluşturamayan, aile kuramayan, toplumsal hayata dahil olamayan bireyler, fiziksel ve zihinsel engelliğin ötesinde, toplumsal engellenmişliği de deneyimlemektedir.

Buna göre ayrımcı tutumlar, erişilebilirlik sorunları, toplumsal ön yargılar gibi çevresel ve sosyal problemler tüm engelli bireylerin yaşadığı ortak sorunlar arasında yer almakla birlikte bu durumdan en çok engelli kadınlar, yaşlı engelliler ve yoksul engelliler gibi daha savunmasız ve kırılgan dezavantajlı gruplar etkilenmektedir (WHO, 2013). Bununla birlikte geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin ve ataerkil bakış açısının engelli kadınların problemlerini daha da ağırlaştırdığı görülmektedir (Burcu, 2020: 88). Zira toplumsal alanda engelli kadınlar sadece engelliliklerine bağlı ayrımcılığa uğramamakta, aynı zamanda cinsiyete bağlı ayrımcılık biçimlerine de maruz kalmaktadır (Abu Habib, 1995: 50). Kadının ve erkeğin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin beklentileri engelli olma durumuyla birleşince mevcut sorunların pekişmesine ya da yeni sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Burcu, 2020: 88). Dolayısıyla engelli kadınların hem kamusal hem de özel alanda yaşadıkları sorunları anlayabilmek adına engelliliği toplumsal cinsiyet bağlamında ele almak önem taşımaktadır. Örneğin engelli kadınlar eğitim, istihdam, ekonomik durum, sağlık, evlilik, rehabilitasyon vb. konularda kendilerine daha az fırsatlar tanınması noktasında daha fazla ayrımcılığa uğramaktadır (Collins ve Valentine, 2008:31). Çifte dezavantaj olarak kabul edilen bu durum engelli kadınların hem “kadın olmak” hem de “sağlamlık”, “normallik odaklı” bir toplumda “engelli olmak” konusunda iki ayrı baskıya maruz kalmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır (Burcu, 2016: 29; Olenik, Matthews ve Steadward, 1995: 54). Engelli kadının dezavantajlı konumunun son zamanlardaki akademik çalışmalarda ise daha çok “çoklu ayrımcılık” ve “kesişimsel ayrımcılık” terimleriyle de ifade edildiği görülmektedir (Kahraman Güloğlu, 2019: 263).

Konuya ilişkin yapılmış çalışmalar (Burcu, Kamanlıoğlu ve Şahin, 2000; Egbatan ve Ak, 2019; Buz ve Karabulut, 2015; Kurnaz Özdemir, 2012; Osunluk ve Uğurlu, 2004; Altuntaş Duman ve Doğanay, 2017; Karataş ve Gökçearsan Çiftci, 2010; Abu Habib, 1995; Fine ve Asch, 1988) ele alındığında engelli kadınların kamusal ve özel alanda erkeklere göre daha dezavantajlı konumda yer aldığı görülmektedir. Engelli kadınların toplumsal konumuna ilişkin negatif yargıların ve ayrımcılığın temelinde cinsiyetlerine, üreme ve doğurganlıklarına ilişkin ön yargılar yatmaktadır. Toplumda engelli kadınlar bir yandan özel alandaki rolleri üzerinden sınırlandırılırken diğer yandan geleneksel olarak kadınlara atfedilen annelik ve eşlik rollerini yerine getiremeyeceğinden endişe duyulmaktadır (Burcu vd., 2000: 23). Aynı zamanda engelli

kadınlar üreme yetisinden yoksun görülmesinin yanında doğurganlıkları üzerinde neredeyse söz sahibi olmayan, aseksüel kabul edilen, güzellik algılarına uymayan bireyler olarak görülebilmektedir (Garland Thomson, 2011: 535; Lonsdale, 1990'den akt.; Lloyd, 1992: 213). Kurnaz Özdemir'in (2012: 68) yaptığı çalışmada da engelli kadınların yaşadıkları problemlerin nedenleri arasında toplumun onları engelli ve kadın olmalarından dolayı "yetersiz" ve "üretkenlikten uzak" olma algısının yer aldığı belirtilmektedir. Bu noktada engelli kadının kültürel olarak nasıl anlamlandırıldığına ve hangi sosyal engellenmelerle karşılaştığına odaklanmak gerekmektedir (Burcu, 2020: 94). Dolayısıyla engelli kadınların toplumda "zayıf, kırılabilir" olarak görülmesi yaşadıkları problemlerin göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Nitekim toplumca gösterilen "aşırı hassasiyetler" engelli kadınların toplumda "cinsiyetsiz" görülmesine ve birey olarak kabul edilmemesine neden olmaktadır.

Engelli kadınlar toplumsal engellemeler karşısında belirli yetilerden sosyal olarak mahrum bırakılmaları açısından dezavantajlılık yaşamaktadır. Örneğin spora katılımları açısından değerlendirildiğinde engelli kadınların başarıları görünmez hale gelebilmektedir. Nitekim toplumsal cinsiyet bağlamında kadınlar, sporun onları kadınsı vücut normları dışında şekillendireceği ve doğurganlıklarına engel olacağı düşüncesiyle sporda yer alma konusunda geri planda kalmaktadırlar. Kadınlar halter gibi fiziksel dayanıklılık konusunda zayıf algılandıkları bazı spor dallarının ya da futbol gibi tamamen erkeklerin yoğun katılım sağladığı spor dallarının dışında yer almayı tercih edebilmektedir. Bu durum paralimpik spor tarihi açısından ele alındığında Türkiye'de kadın ampute futbol takımının olmaması buna bir örnek teşkil etmektedir. Bu noktada kadın ve erkeğin spora katılımlarını biyolojik cinsiyetlerindeki farklılıklar üzerinden açıklamak yeterli bir yaklaşım olmamaktadır. Koca'nın (2006: 91) da ifade ettiği üzere spor, kadının ikincilliğinin ve erkek hegemonyasının vurgulandığı ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretildiği daha karmaşık bir alandır. Spor söyleminin karakteristik özellikleri rekabete, sağlamlığa, sertliğe, kahramanlığa ve erkeklikle ilişkili anlamlara işaret ederken spor ve egzersiz vücudun nesneleştirilmesinin teşvik edildiği yerlerdir (Wickman, 2007: 156). Dolayısıyla spor, aynı zamanda güçlü ve sağlam beden vurgusuyla hem engelli olmayanların dünyasına ait bir alan olarak kabul edilmekte hem de eril alanla ilişkilendirilmektedir.



Şekil 1. Türkiye'nin Katıldığı Paralimpik Oyunlardaki Kadın ve Erkek Sporcu Oranları

Kaynak: (KASDAF) (2021).

1900'lerin başına dek uzanan engelli sporu tarihi de tıpkı sporun tarihinde olduğu gibi erkek sporcuların deneyimleri ve bakış açısıyla başlamaktadır (DePauw, 1999: 50). Engelli kadınlar engelli erkeklere göre kamusal hayatta daha az görünür olmalarının bir sonucu olarak sporun içinde de yer alma konusunda geri planda kalmaktadır. Engelli kadınların spordaki deneyimlerini anlamak aynı zamanda toplumdaki engelliliğe, engelli sporculara, engelli kadının toplumsal konumuna ilişkin çok boyutlu bir bakış açısı gerektirmektedir. Dewar (1993: 213) sporda kadınların ikincilliğini anlamaya çalışırken tüm kadınların "dışlanmışlık" deneyimlerinin aynı olduğunu var sayan açıklamaların problematik olduğunu belirtmektedir. Sporda "beyaz, orta sınıf, sağlam, genç, heteroseksüel" kadınların deneyimlerini evrenselleştirmek ve tüm kadınların spordaki dışlanmışlık deneyimlerini anlamaktan uzaktır. Bu açıdan farklı kadın deneyimlerini içeren yeni açıklamalara ihtiyaç duyulmaktadır.



Şekil 2. 2021 Yılı 4 Spor Federasyonuna (Bedensel Engelliler, Görme Engelliler, İşitme Engelliler ve Özel Sporcular) Bağlı Engelli Faal Sporcular

Kaynak: (KASDAF) (2021).

Son yıllarda Türkiye’de uluslararası müsabakalara katılımında paralimpik kadın sporcu sayısında bir artış görülmektedir. KASDAF’ın (2021: 24) yayınladığı rapora göre 2020 Tokyo Paralimpik Oyunlara katılım oranı erkek sporcularda %49,43 iken, kadın sporcularda %50,57’dir. Ancak Şekil 2’de de görüldüğü üzere yıllara göre paralimpik oyunlara katılım konusunda kadın sporcu sayısının yükseldiği görülse de Türkiye’de 4 spor federasyonuna (Bedensel Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Özel Sporcular) bağlı engelli faal kadın sporcu sayısının erkek sporcu sayısına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Faal engelli kadın sporcu sayısının daha düşük olması toplumsal hayatta ve sporda toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sürdüğünü ve kadınların kamusal hayata teşvikte problemlerin devam ettiğini göstermektedir. Bu durum KASDAF’a (2012: 11) göre “*Spor alanında toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikler; sporun her düzeyinde ve her konumunda hakların kullanımında, kaynaklara ulaşmada, uygun programlara erişebilmede, kariyer yapabilmeye vs. kadının aleyhine yaşanan eşitsizlikler olarak kendini göstermektedir.*” şeklinde ifade edilmektedir. Engelli kadınların spora veya fiziksel aktiviteye katılımlarının az olması sadece fizyolojik farklılıklardan değil, aynı zamanda spora katılma motivasyonu ve fırsatlarının olmamasından da kaynaklanmaktadır (Mastro, Hall ve Canabal, 1988: 81). Buna göre engelli kadınların spora katılımlarının az olmasının nedenlerine arasında, düşük benlik algısı yüzünden spora başlama konusunda özgüvensiz olmaları, rol model eksikliği, ekonomik dezavantajlar, ailenin destek vermemesi, sponsor bulamamaları vb. hususlar yer almaktadır (Grimes ve French, 1987: 26-27).

Engelli kadın sporcuların toplumsal konumlarını anlama açısından toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kültürel tanımlamalara da bakmak gerekmektedir. Bu durum engelli kadının toplumsal yaşamda sporcu kimliğini inşa ederken karşılaştıkları güçlükleri ya da kolaylıkları anlama açısından önemlidir. Bu noktada Bourdieu'nun habitus kavramından da yola çıkarak, toplumsal beklentilerin, eşitsizliklerin, kültür tarafından şekillendirilen kodların engelli kadının habitusuna işlendiğini savunmak mümkündür. Habitus "algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen eğilimler sistemidir" (Bourdieu, 1997'den akt.: Wacquant, 2007: 61). Bu süreç sadece zihinsel öğrenmelerin değil bireylerin bedenleri tarafından öğrenilen bir süreci de ifade etmektedir. Dolayısıyla 'Engelli kadınlar sadece "güçsüzlükleri" veya engelinden kaynaklı hayatındaki "trajedileri" üzerinden mi tanımlanıyor? Spor toplumsal cinsiyet rollerini aşmada ne kadar etkilidir? Engelli kadın sporcular yaptıkları spor dallarına "uygun" görülüyorlar mı? Yaptıkları spor dalları erkek, kadın spor dalı olarak görülüyor mu?' gibi sorular akla gelmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada toplumsal cinsiyet bağlamında engelli kadın sporcuların sporda yaşadıkları zorlukların yanında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları konu ile ilişkilendirilerek ele alınmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma, yedi farklı hem bireysel hem de takım sporlarında profesyonel olarak spor yapan faal paralimpik* kadın sporcuların toplumsal ve spor hayatlarındaki deneyimlerini içermektedir. Araştırmanın amacı, katılımcıların hem spor alanında hem de toplumsal alanda engelli ve kadın olmalarının yarattığı dezavantajlı durumları, yaşadıkları zorlukları, kolaylıkları derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Buna göre çalışmada engelli kadın sporcuların spor ve toplumsal hayatın diğer alanlarını anlamaya yönelik betimleyici bir analiz sunmayı hedeflediği için nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sporculara kartopu örneklem tekniği kullanılarak ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu İstanbul'da yaşamakla birlikte hepsi İstanbul ilindeki spor kulüplerine bağlı sporculardır. Araştırma yüzme, boccia, okçuluk, bilek güreşi, tekerlekli basketbol, atletizm, gülle spor dallarında milli sporcu olan ve olmayan faal sporculardan oluşmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 17 kadın katılımcıyla derinlemesine yüz yüze görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde araştırmaya katılan sporcular ile ön görüşmeler yapılarak onların güvenleri kazanılmaya çalışılmış ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerinin analiz sürecinde veriler belli kategorilere ayrılarak bu kategoriler üzerinden çeşitli temalar oluşturulmuştur (Neuman, 2010: 663). Temaların oluşturulmasında çalışmada elde edilen veriler irdelenerek paralimpik kadın sporcuların sporcu ve kadın kimlikleri üzerinden kendilerini görme biçimleri, engelli ve kadın olmanın spordaki dezavantajlı ve avantajlı durumları, kadın ve engelli olmanın toplumdaki anlamı, sporun toplumsal cinsiyet rollerini etkilemesindeki rolü ve anlamı temaları üzerinden katılımcıların deneyimlerine ve düşüncelerine odaklanılmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcıların isimleri kullanılmamış ve kimliklerinin gizli tutulmasına önem verilmiştir. Bu yüzden çalışmada katılımcılara K1, K2, K3, K4,, K17 şeklinde kod adlar verilmiştir.

* Araştırma boyunca engelli sporcuları temsil etmesi açısından paralimpik kelimesi de kullanılmıştır. "Paralimpik sözcüğü Yunancada "Para" (yanında) ve "Olimpik" kelimelerinden türetilmiştir. Anlamı Paralimpik Oyunların Olimpiyatların paralel oyunları olduğu ve ikisinin yan yana var olduğudur" (<http://www.tmpk.org.tr/kurulusu/>).

BULGULAR

Demografik Özellikler

Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların yaşları 22-49 yaş aralığındadır. Katılımcıların eğitim durumu ele alındığında iki katılımcı ilkökul, bir katılımcı ortaokul, dokuz katılımcı lise, dört katılımcı üniversite ve bir katılımcı ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların biri Denizli, biri Bolu, ikisi Ankara ve on üçü İstanbul'da ikamet etmektedir. Katılımcıların on üçü bekâr, üçü evli ve biri de eşinden ayrılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu milli sporcu olduğu için devletten şeref aylığı almaktadır ve beş kişinin ek bir işi bulunmaktadır. Katılımcıların ikisi doğuştan, biri doğum sırasında, on dördü ise geçirdikleri bazı kazalar veya sonradan ortaya çıkan çeşitli hastalıklar nedeniyle engelli olduklarını belirtmişlerdir. Aralarında hafif ve ağır engelli kategorinde de olmak üzere iki katılımcı hariç on beşi tekerlekli sandalye kullanmaktadır. Katılımcılardan ikisi engelli olmadan önce de sporla ilgilendiklerini ifade etmektedir. Katılımcıların dördü "Tekerlekli Basketbol", ikisi "Boccia", ikisi "Yüzme", altısı "Okçuluk", biri "Bilek güreşi", biri "Atletizm" ve biri "Gülle" sporuyla ilgilenmektedir.

ENGELLİ SPORLARINDA KADIN OLMAK

Spora Teşvikte ve Sporcu Kimliğini Sürdürmede Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Etkisi

Türkiye'de engelli kadınların spora katılım düzeyinde son yıllarda artış görülse de engelli sporcular üzerine yapılmış araştırmalara bakıldığında kadın sporcu sayısının erkek sporcu sayısına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum kadınların sporda daha az yer almasıyla birlikte, spora teşvik ve sporu profesyonel olarak sürdürme noktasında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden etkilendiklerini göstermektedir.

Bu çalışmada engelli kadın sporcuların problemlerine odaklanılmaktadır. Buna göre engelli kadın katılımcılar, spora başlama ve spor yapmayı profesyonel olarak sürdürme konusunda yakın çevrelerinden destek gördüklerini belirtmekle birlikte toplumun genel yargıları nedeniyle hem engel durumlarından hem de kadın olmalarından kaynaklı ön yargılarla karşılaştıklarını ifade etmektedir.

"Ya şimdi şöyle bi durum var. Kadınla erkeğin ister istemez şey durumu var. Kadın sporcunun daha az olmasının sebebi bir, aileler. Ya zaten sporda şöyle bi şey var. Hani muhafazakar aileler zaten istemiyorlar. Kızlarının erkeklerle beraber aynı anda spor yapmalarını. Hani hoş görmüyorlar. Karşı geliyorlar. Kimisi de evlendikten sonra çocuk sahibi olduktan sonra yapamıyorlar. Çocuk da sebep oluyo. Bırakmaya sebep oluyo. Ya da hiç başlamamaya sebep oluyo. Mesela birçok kız çocuk sahibi olduktan sonra bırakan çok kişi oluyo. Ya bi de kadın sayısının daha az olmasının sebebi tamam muhafazakarlık var ama kadınlar az önce konuştuk ya ekonomik anlamda büyük takımlardaki kadınlar kazanabiliyor. Ne yazık ki öyle bi durum var. Anadolu takımlarındaki kadınlar çok az kazanıyo. Bu harçlık gibi. Az kazandıkları için de hayatlarını idame etmek için işe ihtiyaçları oluyo. İş yerinde de genelde memuriyet hiç sıkıntı olmuyo. Ama özel sektör izin vermiyor. Ya da maaşından kesiyö. Maaşından kesince de sporu bırakıyorlar. Çünkü öbür türlü olmuyo sıkıntı oluyo. Ya da ekonomik bi getirisi olmadığı için evlendikten sonra eşler izin vermiyor. Gerek yok diyorlar. Bazı eşler kıskançlık yapıyo. Erkeklerle karışık oynadıkları için. Yani bunlar. Tamamen ekonomik ve cinsiyet. (K16, 41 Yaş, Tekerlekli basketbol)"

"Ya engelli bireyler başlı başına zaten bi çekimserlik yaşıyorlar hayata karşı. Yani bu işte engelli kaldıkları süre ile alakalı. Engelli oluşlarını kabullenme süreciyle alakalı bi şey. Ama kadınlarsa daha

fazla konu yaşıyor. Yani çekiniyolar hayata karşı. Ve bi de şey var. Karma olduğu için kadın erkek karışık olduğu için bizim sporumuz da. Bundan dolayı da bi çekingenlik yaşıyolar. Ailevi genelde aileler de oluyor. Ailelerin tutumu, çevrenin tutumu, engelli kızın kendi içinde yaşadığı bi tutum...öyle bi aileden gelenler çok duymuştum mesela. Aileden gelen böyle bi tepki var. Kızın acaba ben o kadar erkeğin içinde ne yapıcım kafası var. (K1, 23 Yaş, Tekerlekli basketbol)”

“İş yerinde de öyle. Özellikle basketbol sporunda mesela ailelerin çoğu erkeklerin arasında oynatmak istemeyebiliyo kızlarını. Onun da etkisi var bence. Belki kızların kendi ön yargısı var bilmiyorum ama bence az teşvik olduğuna inanıyorum. Yani bu kadar fazla engelli erkek varsa bu kadar fazla engelli kadın sporcu da vardır. (K6, 32 Yaş, Tekerlekli basketbol)”

Görüldüğü üzere engelli kadınların spora daha az teşvik edilmesinin nedenlerini katılımcıların kendi deneyim ve gözlemlerinde bulmak mümkündür. Engelli kadınlar spora başlarken toplumsal ön yargılara maruz kalmaktadır. Yaşamı özel alanla sınırlandırılan engelli kadın, spora katılımında hem engelli hem de kadın olmanın eş zamanlı dezavantajını deneyimlemeleri açısından kesişimsel ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Özellikle tekerlekli basketbol sporundaki kadınların ortak görüşü, çoğunluğu erkek olan bir spora ailelerin ön yargılı yaklaşması, ekonomik kazancının az olduğu düşüncesi ve aile baskısı gibi nedenlerle kadınların bu spor dalında daha az yer aldığı noktasındadır.

“Ben şöyle hissediyorum. Ben mesela söylediğim zaman aman ne gerek var ki zaten evinde otur, diyen çok oluyo yoruluyosan. Gerek psikolojik açıdan konuşursam, gerek yüzme açısından, zaten annenle babanla yaşıyorsun, ne gerek var, çalışma, kadın olduğum için. Ama erkeklere bu böyle değil. Tam tersi söyleniyo... Ben mesela olimpiyata gidip olimpiyatta rekor kırana kadar, insanlar gerçek anlamda sporcu olduğuma inanmıyolardı. İşte ne gerek var yüziyosun işte öylesine, hobi olarak görüyolardı. Ama mesela çevremde erkek kuzenim var. Veya erkek arkadaşlarım var. Onlar öyle görünmüyor. ...Engelli olduğunuz zaman daha fazla ne gereği var ki diyolar. Boş ver kendini yorma. Tam tersi hava yapıyorsun gibi değil de şey gibi görülüyo yani. Ne okuduğun bölümün değeri oluyo. Ne yaptığın sporun değeri oluyo. Ben de bu rolleri, bana biçilen rolleri, baktığımız zaman; evde otursun, anne babasıyla yaşasın, yesin, içsin, bu tarz atıfta bulunuyolardı, bu şekilde yaklaşıyolardı. Ben de bunu kırmaya çalıştım. Kırdığımı da düşünüyorum. (K3, 27 Yaşında, Yüzme)”

Bir katılımcının (K3, 27 Yaşında, Yüzme) verdiği örnekte de görüldüğü gibi engelli sporcular elde ettikleri başarılar söz konusu olduğunda toplumsal yaşamda “küçümseyici” davranış şekilleri ile karşılaşmalarının yanında cinsiyete göre de bir ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar.

Katılımcılara göre engelli kadınlardan toplumsal olarak beklentiler ise ev içi rolleriyle sınırlandırılmaktadır. Buna göre “...Kadınlar doğar büyürler evlenirler çocuk büyütürler. Sporla uğraşmazlar yani. Zaten evde spor yapıyorlar. Onların spor anlamı evde iş yapmaları çamaşır bulaşık bilmem şey. Böyle kendine çok şeyde geliştirmek isteyen bunda da kararlı olan bayanlar zaten bunu yapıyor. Yoksa yapmaması için o kadar çok etkenler ve çevre şeyi var ki. Olumsuz yorumlar, çevre etkeni, ondan sonra şartların zorluğu. Hani ben evli de olsam gene zaman bulurdum. Bunu yapardım çünkü istiyorum amacım var. Ama çoğu mesela ya çoğu engellerinin ağırlığından dolayı ağırları var gelmiyor. Kimisi kırılıyor gelmiyor bir kelimeye alınıyor gelmiyor. Hani engelli olarak çok duygusal oldukları için. Bi olumsuz bi şey de bırakabiliyor. Yani çok etkilenenler var. (K8, 49 Yaşında, Boccia)” ya da bir başka katılımcının ifade ettiği üzere “...Özellikle Türkiye’de mesela bir erkek engelli olduğu zaman onun bir işi olması gerektiğini, bi hayatı, sürdürülebileceği bir geleceği olması gerektiği düşünüp spor yapmasına daha çok teşvik ediliyor. En azından bi hayatı olur, bir geliri olur, bir çevresi olur. Ama bu bir kız çocuğu olduğu zaman ya da bir kadın olduğu zaman aman ne işi var. Bi de onu getirip götürüp onla mı uğraşcaz diyerek kadınların spora teşvik edildiğini düşünmüyorum. Çevremde de bunun örnekleri var. Bi de oturup onla mı uğraşcaz, engelli filan. Hani biliyorsunuz, erkek dediğin para kazanmalı, evlenmeli, bi gücü olmalı.

Evde oturan bir erkek bu anlamda güçsüz görülüyor. Ama evde oturan bir kadın olduğu zaman ne gerek var ki, zaten çalışsa nolucak, spor yapsa nolucak algısı olduğu için, bu anlamda yaklaşıldığı için çok da fazla kadın sporcu olmadığı için de kadın sporları, kadın sporu oluşturmak ve geliştirmek açısından geri planda kalıyoruz (K3, 27 Yaşında, Yüzme)".

Yapılan bazı araştırmalarda (Buz ve Karabulut, 2015; Burcu, Kamanlıoğlu ve Şahin, 2000) da görüldüğü gibi engelli kadınların her kadın gibi ev içi geleneksel rollerini sürdürmesi gerekli görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların da belirttiği üzere engelli kadınların toplumsal beklentilere ve genel kanılara "uygun" davranması beklenmekte, engelli bireyin ve özelde engelli kadınların toplumsal hayatın içinde yer alması, belirli fırsatlardan yararlanması engellenmektedir. Bu noktada kamusal hayatta yer almaları konusunda engelli erkeklerin engelli kadınlara göre toplumda daha çok desteklendiği görülmektedir.

Engelli Kadın Sporcuların Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algıları

Engelli bireylerin evlenemeyeceğine, çocuk sahibi olamayacağına yönelik ön yargılar onların toplumdan dışlanmış hissetmelerine sebep olmaktadır. Engelli bireylerin kamusal ve özel alanda farklılıkları içinde barındırmayan ve "normallik" "sağlamlıkla" ilişkili olduğuna dair kabuller bu dışlanmışlığı yeniden üretmektedir.

"İster istemez toplumda böyle bi bakışlarda algıda bi şey var zaten. Engelli olunca yapamaz edemez muhabbeti. Hani kadın olarak kimisi görmez ve hani engellisin sadece. cinsiyetsizleştiriliyorsunuz orada o var. Yani mesela birçok arkadaşımız evlenirken çok zorluk yaşadı genelde. Erkek arkadaşının ailesi tarafından engelli olduğu için nasıl olur gibisinden. Aile karşı çıkıyor. Onların da çok etkisi oluyor ve çoğunlukla mesela evlenen 10 kişiden sekizi muhakkak kaçarak evleniyor. Ailelerin o şeyi önyargısı yüzünden. Toplumda da ister istemez oluyor evde iş yapamaz evde çocuk ya da çocuk doğuramaz hatta cinsel olarak yapamaz gibi düşünceler söz konusu olabiliyor evet. Toplumda Öyle ön yargılar var maalesef. (K16, 41 Yaşında, Tekerlekli basketbol)"

Engelli kadınlar toplumda cinsiyetsiz oldukları ve cinsel dürtülerden uzak olduklarına ilişkin ön yargılarla birlikte evlilikte eş ve annelik rollerini yerine getiremeyeceğine yönelik kalıp yargılarla da karşılaşmaktadır. Araştırmadaki katılımcıların büyük çoğunluğu da bu ön yargılarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Katılımcılar sporcu olduktan sonra kendilerinin ve yakın çevrelerinin evlilik ve çocuk sahibi olmaya ilişkin algılarının değiştiği görülmüştür.

"...Yani evet onu sporla aştık. Örnekler var. Örneklerini gördükçe o örnekler de genel sporun içinde olanlar. Muhtemelen onlar da sporla uğraşmasalardı...engellilerin evde olmamaları gerekiyor. Ya çalışacaklar ya da bi spor dalıyla uğraşacaklar. O çok büyük bi özgüven. (K16, 41 Yaşında, Tekerlekli basketbol)"

"Önceden evlenebileceğimi düşünmüyordum. Ta milli takıma girene kadar. Önceden işte tamamen böyle erkek arkadaş muhabbeti tamam oluyodu ama evlilik hiçbir zaman gözümde yoktu. Çünkü hani bazı şeylerimi annemle yaptığım için yapamam edemem ya da karşıma çıkan kişi bunu kabul eder mi etmez mi. Hani bunu hep düşünüyordum. Sonra milli takıma girdim. Baktım herkes evli. Çocukları bile var. Çocuk sahibi olucamı falan da hiç böyle düşünmüyordum. Hani olur muyum acaba. Çünkü engellisin ama bilmiyorsun birçok şeyi... K7, 29 Yaşında, Okçuluk)"

Özay'ın (2019: 93) araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi spor engelli bireye sosyalleşebilme, çevresiyle toplumsal bütünleşmeyi sağlayabilme, evlenebilme, iş bulabilme fırsatları yaratma açısından işlevseldir.

Engelli kadınların özel alana ilişkin rollerine bakıldığında zamanının büyük çoğunluğunu antrenmanlarda geçiren katılımcılar özel alanda ev işleri ve kişisel bakım konusunda aile

bireylerinden destek gördüklerini belirtmektedir. Ayrıca çoğu katılımcının ev işlerinin “kadın işi” olarak ifade edildiği ataerkil aile yapısına sahip olduğu ve özellikle evli kadınların ev içi geleneksel kadınlık rollerini sürdürdüğü görülmektedir.

“...Şeyden antrenmandan geliyoruz ben mutfağa eşim şeye çekyata yatmaya. Gidiyorum yemek yapıyorum getiriyorum yemek yiyoruz sonra bulaşıkları yıka. Hepsini ben yapıyorum. Evi toparla. (K15,37 Yaşında, Okçuluk)”

“Bende de oluyor. Evli olmak önemli değil. Evde erkek kardeşler olunca. Yani şöyle bi durum var. İki kişi aynı anda işten gelir kadın mutfağa girer erkek gider oturur. Erkek kardeşim var. Genelde onun arkasını toplarız biz. Evet o ön yargı var. Öyle şey var ne yazık ki. Ama o da annelerden kaynaklanıyor. Ataerkil bi ülkede yaşıyoruz. Daha küçükken küçüklükten başlıyor. Kıza farklı şeyler yaptırıyolar. Erkeğe farklı şeyler yaptırıyolar... (K16, 41 Yaşında, Tekerlekli basketbol.”

Paralimpik Sporlarda Cinsiyet Bir Avantaj Mıdır Dezavantaj Mıdır?

Engelli kadınların fiziksel aktivitelerde ve sporda profesyonel olarak yer almaya başlamaları toplumda dezavantajlılıkları yönünden değil başarıları yönünden görünür olmalarını sağlamaktadır. Sporda engelli kadınların daha çok yer almaları hem sporda hem de toplumsal hayatın diğer alanlarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından önemlidir. DePauw’ın (1997: 429) da savunduğu gibi spor ve fiziksel aktive toplumsal eşitliğin desteklenmesinde ve kültürel değerlerin dönüştürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim bir katılımcı (K14, 27 Yaşında, Atletizm) da son yıllarda paralimpik sporlarda kadın sayısının artmasının bir sonucu olarak kadınların başarıları yönünden görünür olduklarını ve sporda daha eşitlikçi bir yaklaşımla karşılaştıklarını belirtmektedir.

“Kadın olduğumuz için de bir ayrımcılığa uğramadık. Eşit olarak şey yapıyo hani. Pozitif ya da negatif bir düşünceyle sen kadınsın tarzında bir şey olmadı yani. Hani belki de bunu söyleyecek ellerinde bi şey olmadığı için. Çünkü kadın sporcular baya başarılı. Şey olmadıkları için belki önyargılı davranmadılar. Birçok kadın sporcunun başarısı var şu anda. Hem olimpiplerde hem normallerde şu anda. Avrupa’da ve dünyada Olimpiyatlarda. (K14, 27 Yaşında, Atletizm).”

Spor müsabakalarında cinsiyete yönelik ayrımcılık yaşamadığını belirten katılımcıların görüşlerine göre sporda herkes aynı davranış şekilleri ile karşılaşmaktadır.

“Hayır. Sporculuk da her şey eşit çünkü kurallar çerçevesinde ilerliyor. Yani kadın sporcu 100 ok atsın, erkekler 120 ok atsın gibi bi kavram yok. Herkes aynı sürede aynı oku atmak durumundayız. Aynı kurallara riayet etmek durumundayız ilgili herhangi 1 ayrımcılık yok. (K4, 40 Yaşında, Okçuluk).”

“Yüzme buna çok müsait değil bence, yüzdüğümüz stiller mesafeler aynı. İki cinsiyet de eşit. (K10, 22, Yüzme).”

“Yani çok fazla değil hani sporda çok o hani o adrenalinle o şeyle hani çok fazla yani şey yapılmıyor. Böyle ayrıca bir pohpohlama ya da el üstünde tutma gibi bi şey olmuyor yani. (K11, 36 Yaşında, Tekerlekli basketbol).”

Bununla birlikte spora başlarken cinsiyete yönelik ön yargılardan kaynaklı kadınlar daha çok dezavantaj yaşamaktadır. Engelli sporlarında cinsiyete yönelik ayrımcılıklardan biri kadınların daha az ücret almasıdır. Örneğin *“...Tabii ki yani çalışma sektöründe olduğu gibi hani erkeklerin maalesef burada da egemenliği hakim diyebiliriz. Tabii ki kadınlar onlara bakarak da bayağı bayağı bir farklar var yani. Maaş konusunda da var maalesef. (K11, 36 Yaşında, Tekerlekli basketbol)”* ya da *“Evet daha az puanla katkı sağlıyoruz ama daha çok avantaj sağlıyoruz. Hep ne yazık ki maddi anlamda bi*

dengesizlik var. Aslında düşünürseniz biz olmadan takım çıkartamazlar sahaya. O 5 kişiyi çıkartamazlar yüksek puanlılardan. Bize mecburlar aslında. Bizim kısa oyunculara mecburlar. (K16, 41 Yaşında, Tekerlekli basketbol)." ifadelerinde görüldüğü üzere tekerlekli basketbol sporundaki kadınlar spordaki ekonomik eşitsizliğe vurgu yaparak erkeklere göre daha az ücret aldıklarını belirtmektedir. Spordaki bu ekonomik eşitsizlik engelli kadınların profesyonel düzeyde spor yapmalarını sürdürmede bir engel oluşturmaktadır.

Engelli kadın sporcu katılımcılar erkeklerle fiziksel bakımdan güçlü olma konusunda kendilerini onlara eşit ya da denk görmektedir. Fakat beraber yarışabildikleri ve rakip olabildikleri erkek takım arkadaşlarıyla fiziksel bakımdan güçlü olma konusunda ayrımcı söylemlerle ve tutumlarla karşılaşabilmektedirler. Katılımcının "... Şöyle erkeklerin olduğu bi takımda oynuyorsunuz. Haliyle şunu çok duyuyorsunuz yani. ... Şu anki antrenörüm mesela tam tersi kadın olduğun için süre bulamıyosun. İşte güçsüz olduğun için diğerleri seni itmekte de kolaylık sağlıyor. Bu tarz şeyler de duyabiliyorsunuz. Yani tamamen zihniyetle alakalı. Ama kadın olduğumuz için maalesef ki ötelenebiliyorsunuz erkek bireylerin fazla olduğu ortamda...Fiziksel gücün daha üstün olduğunuzu iddia ediyor yani kendisi...Ben hiçbir zaman bir erkek gücüyle bir olamam. Gerçekten olamam bunu ki yani farklıyız birbirimizden. Onları ama şöyle de söyleyebilirim. Ben geçen yıl mesela ya da ondan önceki yıl bu fizikle bu performansla 40 dakika oynayabiliyoken bu sene aynı fizik aynı performansla hiç süre bulamıyosam bu problem benim problemim değil. O zihniyetle alakalı bi şey olduğu için artık şeyim yok yani bi beğendirme çabası, daha iyi olma isteği yok. ... (K1, 23 Yaşında, Tekerlekli basketbol)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere "fiziksel bakımdan güçlü olmak" ile ilgili kadınlara yönelik toplumsal ön yargıların olduğu görülmektedir. Özellikle erkek sporcuların daha fazla olduğu spor dallarında engelli ve kadın olmasından ötürü yaptığı spora "uygun" olmadığı yönünde ön yargılar daha görünür olmaktadır.

Spordaki yerleşmiş cinsiyetçi söylemler de toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretmektedir. K11 (36 Yaşında, Tekerlekli basketbol) kodlu katılımcının "Ya bazen söylüyorlar hani mesela hoca şimdi kızınca işte kız gibi top atmayın. Ya da kız gibi oynamayın sözleri oluyor. Ben de bazen hani böyle bakıyorum böyle dik dik bakıyorum bazen kız gibi mi dediğinde oluyor. Hani o zaman eğer pardon kızlar siz hariç sizi ayrı tutuyorum falan diyorlar ama hani laf geliyor. Erkekler arasında olunca tabii. Maalesef böyle şeyler işitebiliyoruz." ifadesinden de anlaşılacağı üzere erkeklerin sayıca üstün olduğu bir sosyalleşme ortamında eril dilin hakim olduğunu ve cinsiyetçi söylemlerle spordaki başarının eril alana ait olduğunu destekler niteliktedir.

Medyada kadın engelli sporcular engelli sporcu kimliği ve spordaki başarıları üzerinden değil kadın olmaları üzerinden temsil edilebilmektedir. Bir katılımcının "...Yani medya da öyle. Ve şöyle bi şey söyleyeyim. Aslında bir kadın bir şey başardığında bu illa engelli olmak zorunda değil. Yani bi kadın sporcu bi şey başardığında sanki dünyanın sekizinci harikasını görmüşler gibi daoranyorlar. Halbuki bu normal bi şey. İmkan verilen her kadının toplumda başarılı olabilir. İşte bunu ayırt edemedikleri için ya da etmek istemedikleri için bi şey olduğunda muazzam bi tepki veriliyor. Ama kısa süreli hani erkeklerinki kadar uzun süre dilden dile dolaşmıyor maalesef. Yani böyle bi gerçek var evet. (K1, 23Yaşında, Tekerlekli basketbol)" belirttiği üzere özellikle sosyal medyada engelli olsun ya da olmasın bir kadının başarısının kendisinden "beklenmeyecek" şekilde gerçekleştiği kabulüyle kutlandığını ve bu başarıların uzun vadede erkeklerinki kadar görünür olmadığını belirtmektedir. Böylece yeterince görünmeyen kadınların başarıları, erkeklerin başarıları gibi "normal" ve "takdir edilesi" kabul edilmelerinden daha çok "sıra dışı" nitelikte olmalarıyla anılmaktadır.

Ayrıca bir katılımcının "Ya kadın olmak zor. Engelli olmak da engelli kadın olmak daha zor. Yani öyle özel olarak şu şu falan diyemem ama. Hani sizin yaşadığımız kadın olarak erkek bi iş yerinde çalışıyorsunuz ve genelde bi spor salonunda stadyumdasınız ve erkek sporunun yapıldığı bi yerdesiniz. Erkek sayısı da fazla. Siz ne tür bi ayrımcılığa uğruyorsunuz biz de uğruyoruz. Ama bizim biraz daha fazlası oluyor engelli olduğu için. Hem sen kadınsın yapamazsın dışında bi de sen engellisin. Engelli kadınsın yapamazsın oluyo.

Ama halbuki yapabiliyoruz. Engelli, engelsizi fark etmiyor. Kadınlar her şeyi yapabiliyo. Erkeklerin yapabildiği her şeyi yapabiliyor. (K16, 41 Yaşında, Tekerlekli basketbol) şeklinde ifade ettiği üzere başarının bir birey olarak kendilerine teslim edilmesi konusunda engelli ve kadın kimliğinin sporcu kimliğinden daha ön planda tutulmasından rahatsız olduğunu belirtmektedir. Bu noktada fiziksel engelli kadınlar, sporun fiziksel güç ve “sağlamlık” vurguları karşısında toplumsal olarak “değersizleştirilen” iki rolün, yani kadın ve engelli olmanın kesişimselliğini deneyimlemektedir (Blinde ve McCallister, 1999: 310):

Bazı katılımcılar (K16, 41 Yaşında, Tekerlekli basketbol; K1, 23 Yaşında, Tekerlekli basketbol) toplumdaki kadınlık ve engellilik mitleri yüzünden başarılarının hafife alındığını savunmaktadır:

“Yani çok sert (yaptığım spor) aslında ama baş edebiliyoruz. Yapabiliyoruz yani. Ben kadınların çok öyle yumuşak öyle çok naif olduğuna da inanmıyorum. Kadınlar bizim çok aslında çok güçlü kadınlarımız. Biz çünkü bizim annelerimiz tarlada falan şey yaptılar. Hamile hamile tarlaya gitmediler mi? tarlaya giden çok kadınlar var. Ya şimdi bebeği sırtında doğduktan sonra daha da beşikte koyup sırtına beşikle bağlayan Anadolu kadınları var. Bence kadınlar güçlü aslında. Hani kadınlar naiftir. Kadınlar duygusaldırın dışında bence biz güçlüyüz. Yapabiliriz yani. Sadece erkeklere göre biraz daha duygularımızı daha ön planda yaşıyor olabiliriz o kadar. (K16, 41 Yaşında, Tekerlekli basketbol)”

“...Diğer takımlardaki erkekler işte kadın olduğun için sözde centilmenlik yapıp bana tolerans gösteriyolar maç içinde bu beni çok sinirlendirir. Çok aksine tam tersine yani böyle hırslandırır. Çünkü ben orada sahada sadece performansıyla varım cinsiyetim de yokum. Yaşım la yokum. Yani bunlar göz önünde bulundurulmalı. Hoş davranışlar değil aslında. Çünkü oradaki karşıdaki senin rakibin kız olduğu için orada oynamıyor. ...” (K1, 23 Yaşında, Tekerlekli basketbol)”

Mastro, Hall ve Canabal’ın (1988: 80) da vurguladığı gibi engelli sporlarında kadın ve engelli bireyler arasındaki kültürel ve davranışsal benzerlikler, kadın ve engelli bireylerin spora katılmayan “kırılgan” kişiler olarak etiketleyen mitleri pekiştirirken damgalanmayı sürdürmektedir. Engelli kadınların “fazla naif” ve “hassas” bulunmaları, “pozitif ayrımcılık” bağlamında gösterilen davranışların sporcu veya birey olarak tanımlandıkları kimliklerinden onları uzaklaştırmaktadır.

Paralimpik Sporlarda Çevresel ve Toplumsal Engellilik

Özay’ın (2019: 86-87) yaptığı bir çalışmada engelli sporcuların karşılaştığı en önemli problemler arasında ulaşım imkânlarının kısıtlılığı, mimari engeller, engelli bireylere uygun olmayan tesisler, sponsorluk imkânlarının yeterli olmaması, engelli tuvaletlerinin yetersizliği, giyinme ve duş alma odalarının engelli bireylere uygun olmaması veya hiç bulunmaması gibi sorunlar yer almaktadır. Yapılan görüşmelerde de kadın sayısının çok az olduğu tekerlekli basketbol sporundaki katılımcılar kendilerine uygun soyunma odalarının olmaması konusunda problem yaşadıklarını belirtmektedir.

“...Erkekler çünkü mücadele ediyoruz o var. Azınlığız. Kadın olarak mesela bizim takımında iki kişiyiz kadın olarak. Takımlarda bir kişi oluyor bazılarında iki oluyor bazen hiç olmuyor. Mesela soyunma odası verildiğinde takım soyunma odası veriliyor. O da erkeklerin oluyor çünkü onlar daha çoğunluk oluyor. Biz genelde boş odalar alıyoruz. Mutlaka çoğunlukla eğer ki bulursak karşı takımın kadın oyuncuyla beraber giyiniyoruz. Yeri geliyor mesela onlar yerine biz yeniliyoruz erkekler de mesela aynı soyunma odasını kullanırmazlar. Çünkü sinirler gergin olabiliyor tartışmalar olabiliyor. Yenildiği için tansiyon daha yüksek olabiliyor onlarda. Mesela erkeklerde onu düşünebiliyolar bu hesabı yapabiliyolar ama bizde yapmıyolar. Biz kadınlarda mesela karşı tarafın

kadın oyuncularıyla beraber aynı soyunma odasında giyindiğimiz çok çok oluyo. Genelde engelli tuvaletlerini alıyoruz. Eğer ki yer bulamazsak engelli tuvaletlerinde giyindiğimiz de çok oluyo. Yani onu dezavantajları var. (K16, 41 Yaşında, Tekerlekli basketbol)”

K16 kodlu katılımcının da ifade ettiği gibi engelli bireylerin spor yaptığı tesislerde yaşadıkları en büyük problem çevresel şartlardan kaynaklanmaktadır. Spor tesisinin engelli bireylerin kullanımına uygun hale getirilmesinin yanında, spor tesislerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun olarak kadınların da ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Engelli sporlarında genel olarak karşılaşılan diğer problemlere bakıldığında ise engelli sporcuların engelli olmayan sporculara göre farklı bir muamele görmesi, başarılarının değer görmemesi ve çocuk gibi algılanmaları yer almaktadır.

“...Yani şöyle engelli olmayan sporculara göre bazen hiç değer görmediğimizi hissediyorum. Bazen değil. Çoğunlukla öyle oluyor ve ben de tam bu ön yargıyı yıkmak için elimden geleni yapıyorum. (K13, 24 Yaşında, Okçuluk)”

“Kesinlikle gördüğümü düşünüyorum (farklı bir muamele). Eskiye göre daha az ama biraz önce bahsettiğim gibi, engeli olmayan olimpiik sporcular mesela daha fazla birey gibi gözüküyor, görülüyor. Daha fazla bir şey isterlerken daha fazla değer görüyo. Biz de biraz daha edebi gibi davranmaya çalışıyo insanlar. Sen o kurallara uymak zorundasın. Senin talebinden çok onların talebi ön planda. Değer görüyo. Ama olimpiik sporcular öyle değil. Olimpiik sporcularda sporcu takımdaki bütün planlardan daha ön planda. Hocadan da yöneticiden de. Ama bizde her şeyde çabalamak zorundasın. Böyle zorla istiyecaksin, yalvarıacaksın. Çünkü daha çok küçük bir çocuk gibi muamele görüyorsun. Bir ebeveyn edasıyla yaklaşıyor. Ne kadar yetişkin de olsan. Engellisin, bir muhtaçsın birilerine. Veya onların yaptığı spor bir başarı olarak görülüyor ama engelli bireylerin yaptığı spor sadece bir şükretme. Bak işte Allaha şükürler olsun ki yüzüyorsun, hayata tutunuyosun. Bir başarı olarak görülmekten çok bu şekilde görülüyo. Yavaş yavaş ufak ufak kırılmaya başladı ama daha çok yolumuz var diye düşünüyorum. Medyada daha fazla görünür olmaya başladık. İnsanlar daha fazla tanıyorlar tabi ama daha çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Hala da yetersiz. Her zaman da dile getiriyorum. Ne kadar medyada görünür olursak o kadar ön plana çıkarız. (K3, 27 Yaşında, Yüzme)”

Yukarıda K13 ve K3 katılımcılarının da ifadelerinde görüldüğü gibi engelli sporcular spor yapmak ve sporda başarılar etme konusunda “sağlamlık” ve “normallik” baskısı altındadır. Burcu’nun (2006: 70) da ifade ettiği üzere toplumda engelli bireylere hem trajik bakılmakta hem de engelli bireyler toplumsal kısıtlama, sınırlama ve ayrımcılık yoluyla toplumdan dışlanmaktadır. Engelli sporcuların engelli olmayan sporculara göre medyada daha az yer almaları, sporcu kimliklerinin göz ardı edilip yaptıkları sporun sadece rehabilitasyon amaçlı görülmesi engelli bireylerin bazı aktivitelerde sınırlandırıldıklarını ve ayrımcılığa uğradıklarını göstermektedir.

Engelli sporcular spora başlama ve sporu profesyonel olarak sürdürme konusunda maddi anlamda zorluklarla karşılaşabilmektedir. Katılımcıların da “... Gerçekten hani zaten belli bi yere geldiğinde devlet sana destek veriyor. Alttayken destek vermiyor. Sen kendi gücünle kendi çabanla geliyorsun. Ondan sonra destek alıyorsun zaten ondan sonra desteğe ihtiyacın yok zaten. K15, 37, okçuluk”, “Dediğim gibi şimdi erkekler uzun olanlardan bahsediyorum onlar genelde ona yetiyor. al Kıdemli olanların. Ama genelde onlar da evet ikinci bi ek işleri var aslında. Çalışanlar da var memur olanlar var içlerinde. Ya da eşleri çalışan var. Muhakkak ek geliri var yani. Ha tek başına. Bazıları var geçinebiliyorlar. Bazılar da mecbur çalışıyorlar değişiyor ya. Tamamen kazancına bağlı ama büyük takımlarda oynayanlar genelde çalışmıyorlar büyük takımdakilerden bahsediyorum. Ama Anadolu takımındakiler genelde sporu ikinci olarak yapıyorlar. Muhakkak çalışmaları gerekiyor. Hem de aile geçindiriyorlar. (K16, 41, tekerlekli basketbol.)” şeklindeki ifadelerinden anlaşılacağı üzere milli

sporcu bursunun onlara sağladığı desteği kabul etmekle birlikte maddi anlamda bu bursun yeterli olmadığını ve ek gelire ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

Engelli sporcuların karşılaştıkları bir diğer problem ise antrenman yapacak uygun tesislerin olmaması ve binaların engelli bireylerin kullanabileceği şekilde düzenlenmemesidir. Argan ve diğerlerinin (2021: 86) yaptığı benzer bir çalışmada da çevresel engellerin varlığı spora katılım oranını etkilemekte ve bu noktada sporcuların önündeki kişisel ve sosyal engellemelerinin kaldırılması tek başına yeterli olmamaktadır.

“Bolu’da yeni yapılan binalarda sıkıntı yok. Ama şöyle bi şey var yeni yapılan benim iş yerim olan yerde asansör yok. Ben üst katta okçuluk salonuna çıkamıyorum. Öyle bi sıkıntı var. Bakanlığa da birkaç kez söyledim falan ama hala yapılmadı. Okçuluk salonuna çıkamıyorum. Onun dışında Bolu’da okçuluk sahası yok. Yıllardır ben okçuluk sahası olmayan yerde antrenman yapıyorum. Kendim bulduğum teyzemlerin yan tarafında olan bi tarlada attım 2017’den beri. Gerçi evet evet bildiğin tarlada yani. Tarlada attım böyle otların, samanların, buğdayların arasında attım yani. Sonra yani napabilirim napabilirim beni psikolojik açıdan da etkiliyo. Şimdi ok kaçsa otların içinde oku bulamayacaksın. Hani taşlık bi yer olsa ok kırılacak ok çok pahalı şu an. 10.000-11.000 TL falan 12 tane ok. ... (K7, 29, Okçuluk).”

Karşılaşılan bir başka problem ise bir katılımcının “...Medya çok duyarsız o konuda. Sadece şeyde 3 aralıkta ve mayısın 10-16 Mayıs var ya engelliler haftasında Dünya Engelliler günü. O zaman bi hatırlarlar gelirler seninle bi röportaj yaparlar. Ama orada başarıdan ziyade hayat hikayenle ön plana çıkartırlar. Bi de güzel bi ajitasyon da yaparlar altına. Biz ondan çok rahatsızlık duyuyoruz. Mesela orada senin yapabildiğin başarılarından evet bahsediliyor ama ajitasyon çok yapılıyor. Ondandır çok rahatsızlık genel olarak. ... onun dışında çok ilgi yok. Hiç yok. Bi olimpiyatlarda bile başarı gelince bi alt yazı geçerler. Yani çok nadir oluyor. (K16, 41, tekerlekli basketbol)” şeklinde ifade ettiği üzere engelli sporcuların sponsor bulmak konusunda zorlanmasıdır. Yılmaz Anatca ve Yılmaz (2019) ve Özay’ın (2019) çalışmalarında da benzer şekilde engelli sporcular sponsor bulmak konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir. Aynı zamanda engelli sporcuların medyada kendilerine yer bulması sporcu kimliğinin geri planda kalarak engelliliğin “acınılan” bir imaj üzerinden sunulması şeklinde gerçekleşmektedir.

Profesyonel olarak yapılan sporlarda, başarının istikrarlı sürdürülmesi konusunda sporcular mobbinge uğrayabilmektedir. Yapılan görüşmelerde bazı sporcuların eski antrenörleri tarafından sistematik bir şekilde sözlü ve psikolojik şiddete maruz kaldığı görülmektedir:

“...Çeyrek finale kadar gittim orada küçük bi hata beni götürdü o hocadan dolayı. Bir tane hatalı ok attım. Yani karşımdaki rakip de atabilir sonuçta. Hani bu şey değil ki. Sonra hoca orada bi bağırdı bana. Beni gömdü oraya. Ben kötü oldum zaten. ... Yani kota aldığımız zaman sizin performans düşerse sizi götürmicez dediler. O zamanlar tehditler zaten biz gittik olimpiyata. Gidince de öyle orda olunca. (K15, 37, Okçuluk)”

“Psikolojik tabii ki çok büyük yani o zaman eski hocalar biraz daha sertti. Hocalar biraz daha böyle şeydi yani acıması yoktu yani. Mesela ben gece kalkıp ağladığımı biliyorum ve 2 ay boyunca asla regl olamadım. Düşün yani o psikolojik baskı. Yani bana hediye edilmemeli yani. Bu madalyayı ben ne zorluklarla aldım ve madalyayı aldığım gece adet oldum. Ve uykuyu size tarif edemem yani. (K13, 24, Okçuluk).”

Paralimpik sporcuların motivasyonlarını koruyabilmeleri ve belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri açısından sosyal çevreleriyle olan ilişkileri çok önemlidir. Paralimpik sporcuların çevresel engellerin, engelli olmayan sporcular kadar görünür olmamanın ve toplum tarafından destek görmemenin yanında bireysel olarak deneyimledikleri engeller de mevcuttur. Yukarıdaki katılımcıların ifadelerinde de görüldüğü gibi paralimpik sporcular üzerlerindeki psikolojik baskı,

sadece “madalya” odaklı düşünmenin bir sonucudur. Bu durumda sporcuların süreç içerisinde verdikleri mücadelelerin ve zorlukların göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Değerlendirme ve Sonuç

Engelli kadınların toplumsal hayata katılımlarında ve özel alanda yaşadıkları problemlerin belirlenebilmesinde yapılan çalışmalar çok sınırlı düzeydedir. Bu çalışmayla engelli kadın sporcuların karşılaştıkları toplumsal engellere, engelli kadın olarak sporda karşılaştıkları problemler alanlara ve sporcu kimliklerinin bazı toplumsal cinsiyet rolleri üzerindeki etkisine odaklanılarak yeni yapılacak çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır. Buna göre çalışmada engelli kadın sporcu katılımcıların öncelikle hem engelliliğe ilişkin ön yargılarla hem de toplumsal cinsiyet eşitsizlikleriyle mücadele etmek zorunda oldukları görülmektedir. Nitekim katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde toplumda engelli kadın olmanın yarattığı dezavantajlı durumlar, sporun içindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden görece daha fazla “hissedilir” düzeyde olmaktadır. Nitekim sporda cinsiyetçi bir yaklaşımla karşılaşmadığını belirten katılımcılar bile toplumda engelli kadın olmanın zorluklarından bahsetmektedir. Araştırmadaki katılımcılar engelli kadın olmayı daha çok dezavantajlılık üzerinden tanımlamaktadır. Engelli kadın sporcular sporda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlandığı bir alanda bulunsalar bile, sosyalizasyonun sağlandığı diğer toplumsal alanlarda eşitsizliklerle mücadele etmektedir. Ayrıca araştırmadaki katılımcılar spor yapma konusunda yakın çevrelerinden yeterli desteği bulduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte engelli sporcuların sadece rehabilite amaçlı spor yaptıklarına yönelik tepkilerle karşılaştıkları görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde katılımcıların gözünden toplumdaki engelli kadının “zayıf ve güçsüz” algılanmasına ilişkin yargıların devam ettiği ve bu sebeple spora ulaşma konusunda kadınların daha az teşvik edildiği sonucu çıkarılmaktadır. Bu aynı zamanda katılımcıların gözünden engelli bir kadının diğer toplumsal alanlarda da yer alması gerektiğine ilişkin toplumsal beklentilerin alt düzeyde olduğunu göstermektedir. Toplumda engelli bireylerin toplumsal hayata katılımı ve üretken olması “beklenmezken” söz konusu engelli kadın olduğunda engelli kadınların özel alana hapsolmaları “normal” kabul edilmektedir. Engelli kadın açısından zor olan şudur ki özel alana ilişkin toplumsal rollerden de dışlanmış olmaları, eşlik, annelik rolleri gibi, dezavantajlılığı her iki alanda da yaşamalarına sebep olmaktadır. Garland Thomson’ın (2011: 535-536) da belirttiği gibi engellilik kadın açısından, kültürel kadınsılık senaryolarını hem şiddetlendiren hem de hafifleten, kadınsılık alanından “sürülmenin” aynı anda hem yük hem de avantaj olabildiği bir alandır.

Araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere spor, engelli kadınların kamusal ve özel alana ilişkin rollerindeki “normallik” algısını yeniden inşa etmelerine katkı sağlamaktadır. İşlevselci bakış açısıyla değerlendirildiğinde spor, engelli bireylere sosyalleşme ortamı yaratmasının yanında engelli kadının evliliğe ve çocuk sahibi olmaya ilişkin olumlu algılar geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre son yıllarda Türkiye’de engelliliğe bakış açısında bir değişim söz konusudur. Bunun en önemli nedenleri arasında ulaşım ve erişilebilirlikte yapılan iyileştirmeler ve buna bağlı olarak engelli bireylerin artık daha fazla toplum içerisinde yer almaları, çalışma hayatına dahil olmaları, spor yapmaları, diğer sosyalleşme pratiklerinde bulunmaları vb. unsurlar yer almaktadır. Nitekim engelli bireylerin toplumda daha fazla yer almaları, toplumun engelli bireylere, kadın engelli bireylere ve engelli sporculara ilişkin olumlu bakış açısının geliştirilmesine, toplumsal hayatta fırsat eşitliğinin sağlanmasına, toplumda normalliğin yeniden inşa edilmesine ve engelli bireylerin daha çok desteklenmelerine katkı sağlayacaktır. Zira engelli bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş binalar, spor tesisleri ve her türlü kamusal alan engelli bireylere yönelik fırsat eşitliğini arttıracaktır. Dolayısıyla engelli bireylerin ve özelde engelli kadınların toplumsal hayata katılımlarının sağlanması açısından

pozitif ayrımcılığa gidilmesi önem taşımaktadır. Fakat bu pozitif ayrımcılığın sağlanması için paralimpik sporlarda da toplumsal cinsiyet eşitliğinin desteklenmesi, daha fazla kadının spor yapmaya teşvik edilmesi, fiziksel şartların fırsat eşitliğini sağlayacak şekilde düzenlenmesi, spor tesislerine ulaşmalarının kolaylaştırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Abu Habib, L. (1995). 'Women and Disability Don't Mix!: Double Discrimination and Disabled Women's Rights. *Gender&Development*, 3(2):49-53.

Altuntaş Duman, N., ve Doğanay, G. (2017). Toplumsal Dışlanma Pratikleri Üzerinden Trabzon'da Engelli Kadınlar. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(2):1-48.

Argan, M., Gürbüz, B., Koçak, F., ve Atıcı, M. (2021). Engelli Sporcuların Objektifinden Spor Deneyimini Görmek: Engelleyici Faktörlerin Sosyo-Ekolojik Model Perspektifinden Analizi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 32(2): 75-97.

Blinde, E., and McCallister, S. (1999). Women, Disability, and Sport and Physical Fitness Activity: The Intersection of Gender and Disability Dynamics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3): 303-312.

Burcu, E., Kamanlıoğlu, M., ve Şahin, B. (2000). Özürlü Bireylerin Eş Seçiminde Yaşadıkları Sorunların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Kadın/Woman*, 7(2):1-30.

Burcu, E. (2006). Özürlülük Kimliği ve Etiketlemenin Kişisel ve Sosyal Söylemleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 23(2): 61-83.

Burcu, E. (2016). Çifte Dezavantajlı Bir Durum: "Engelli Olmak" ve "Kadın Olmak" Üzerine Feminist Bir Değerlendirme, (Editör) Keser A., Yıldırım F., ve Kaplan M. *Hastalıkta Sağlık Kadın Olmak* içinde (ss. 23-43) Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Burcu, E. (2020). *Engellilik Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Buz, S., ve Karabulut, A. (2015). Ortopedik Engelli Kadınlar: Toplumsal Cinsiyet Çerçevesinde Bir Çalışma. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (7):25-45.

Collins, K. and Valentine, D. (2003). Discovering Women with Disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 2(4):29-44.

DePauw, K. (1997). Sport and Physical Activity in the Life-Cycle of Girls and Women with Disabilities. *Adapted Physical Activity of the Disabled*, 6(2):225-237.

Dewar, A. (1993). Would All the Generic Women in Sport Please Stand Up? Challenges Facing Feminist Sport Sociology. *Quest*, 45(2):211-229.

DePauw, K. (1999). Girls and Women with Disabilities in Sport. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(4): 50-52.

Egbatan, M., ve Ak, İ. (2019). Ankara'nın Ritmi: Mekan, Kadın ve Engellilik. *MAD Journal*, 1(1): 110-130.

Fine, M. and Asch, A. (1988). Disability Beyond Stigma: Social Interaction, Discrimination, and Activism. *Journal of Social Issues*, 44(1):3-21.

Garland Thomson, R. (2011). Sakatlığın Dahil Edilmesi, Feminist Kuramın Dönüştürülmesi, (Editör) D. Bezmez, S. Yardımcı, ve Y. Şentürk, *Sakatlık Çalışmaları Sosyal Bilimlerden Bakmak* içinde (ss. 521-548) (Çeviren, F. Aydar) İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Grimes, P., and French, L. (1987). Barriers to Disabled Women's Participation in Sports. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 58(3):24-27.

https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1%20 [Erişim Tarihi: 22.11.2022].

<http://www.tmpk.org.tr/kurulusu/> [Erişim Tarihi: 02.02.2023].

Kadınlar için Fiziksel Aktivite Derneği (KASDAF). (2021). *Türkiye'de Sporda Toplumsal Cinsiyet Raporu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi.

Kadınlar için Spor ve Fiziksel Aktivite Derneği (KASDAF). (2012). *Kadınların Spor ve Fiziksel Aktiviteye Katılımı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kahraman Güloğlu, F. (2019). Uluslararası Çalışmaların Gündeminde Engelli Kadın Ayrımcılığının İfadesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1):260-285.

Karabulut, A. (2017). *Ataerkil İdeolojinin Toplumsal Cinsiyet Çerçevesinde Ortopedik Engelli Kadın ve Erkeklerin Deneyimlerine Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karataş, K., ve Gökçearslan Çiftci, E. (2010). Türkiye'de Engelli Kadın Olmak: Deneyimler ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13):147-153.

Koca, C. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkileri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, 17(2):81-99.

Koca, C. (2018). *Sporda Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması*. Ankara: Ceid Yayınları.

Kolkka, T., and Williams, T. (1997). Gender and Disability Sport Participation: Setting a Sociological Research Agenda. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14:8-23.

Kurnaz Özdemir, D. (2012). Ortopedik Engelli Kadınların Sorun ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma: Tuzla İlçesi Örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1):57-71.

Lloyd, M. (1992). Does She Boil Eggs? Towards a Feminist Model of Disability. *Disability, Handicap & Society*, 7(3):207-221.

Mastro, J., Hall, M., and Canabal, M. (1988). Cultural and Attitudinal Similarities- Female and Disabled Individuals in Sports and Athletics. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 59(9):80-83.

Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri-Nitel Ve Nicel Yaklaşımlar*. S. Özge (Çev.) Cilt 2, Yayınodası.

Olenik, L., Matthews, J., and Steadward, R. (1995). Women, Disability and Sport Unheard Voices. *Canadian Woman Studies/Les Cahiers De La Femme*, 15(4):54-57.

Osunluk, H., ve Uğurlu, B. (2004). *Özürlü Kadınlar ve Ayrımcılık*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.

Özay, F. (2019). *Bedensel Engelli Sporcuların Toplumsal Hayata Katılımında Sporun Etkisi*. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sherrill, C. (1999). Disability Sport and Classification Theory: A New Era. *Adapted Physical Activity Quarterly*(16): 206-2015.

Wacquant, L. (2007). Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi. (Editör) Çeğin G., Göker E., Arlı A., ve Tatlıcan Ü. *Ocak ve Zanaat*, içinde (ss. 53-120). İstanbul: İletişim Yayınları.

Wickman, K. (2007). "I do not compete in disability": How wheelchair athletes challenge the discourse of able-ism through action and resistance. *European Journal for Sport and Society*, 4(2):151-167.

World Health Organization (WHO). (2013). *Disability Report by the Secretariat*.

Yılmaz Anatca, V. ve Yılmaz, C. (2019). Ucube Bedenden Paralimpik Bedene. *Sdii Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(46):136-157.



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kabul ve Kararlılık Terapisinin Depresyonda Ele Alınması: Vaka Sunumu

Bayram Ali GÖK, Yüksek Lisans Öğrencisi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Lefkoşa, KKTC, e-posta: bayramaligok48@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0029-4419>

Doç. Dr. Meryem KARAAZİZ, Yakın Doğu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Lefkoşa, KKTC, e-posta: meryem.karaaziz@neu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0085-612X>

Öz

Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT), farkındalık temelli üçüncü dalga davranışçı terapilerden biridir. KKT, olaylara önyargısız şekilde yaklaşan, dili yargılamadan anlaşılacak amacıyla kullanan ve şimdiki anda bulunmayı teşvik eden terapi modelidir. KKT’de amaç semptomları değiştirmek değildir. Asıl amaç, acı verici düşünce ve duyguları eski halinden zengin ve anlamlı olan normal insan deneyimlerine dönüştürmektir. İstisnai düşünceler anlamlı hale getirilirken psikolojik esneklik bileşenleriyle alakalı metaforlar ve etkinliklerden yararlanılmaktadır. Depresyonda da çeşitli şekillerde esneklik kaybına uğramış ve psikolojik katılık yaşanan yaygın patolojik bir durum bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı KKT’nin bireysel terapide kişisel ve kişiler arası zorluklara neden olan majör depresyon tanılı danışanda uygulanmasıdır. Danışana ön test-son test şeklinde Psikolojik Esneklik Ölçeği ve Depresyon Ölçeği uygulanarak terapi açısından etkinliği belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda majör depresyon tanısı konan danışanda depresyonu azaltmada ve farkındalığı artırmada KKT etkinliği için ön kanıtların sağlandığı görülmüştür. Araştırmanın vaka analizi olması nedeniyle gelecek çalışmalarda daha fazla danışan üzerinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: ACT, Depresyon, Majör Depresyon, Kabul ve Kararlılık Terapisi.

Makale Gönderme Tarihi: 01.02.2023

Makale Kabul Tarihi: 09.04.2023

Önerilen Atıf:

Gök, B. A. ve Karaaziz, M. (2023). Kabul ve Kararlılık Terapisinin Depresyonda Ele Alınması: Vaka Sunumu, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4): 445-461.



**Journal of Social, Humanities and
Administrative Sciences**

2023, 6(4): 445-461. DOI:[10.26677/TR1010.2023.1212](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1212)
ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

Managing Depression with Acceptance and Commitment Therapy: Case Report

Bayram Ali GÖK, MSc. Student, Near East University, Institute of Graduate Programs, Nicosia, TRNC, e-mail: bayramaligok48@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0029-4419>

Associate Prof. Dr. Meryem KARAAZİZ, Near East University, Faculty of Arts and Sciences, Nicosia, TRNC, e-mail: meryem.karaaziz@neu.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0085-612X>

Abstract

Acceptance and Commitment Therapy (ACT) is one of the mindfulness-based third wave behavioral therapies. ACT is a therapy model that approaches events without prejudice, uses language to be understood without judgment, and encourages being in the present moment. The aim of ACT is not to change the symptoms. The main goal is to transform painful thoughts and feelings into normal human experiences that are rich and meaningful. While making painful thoughts meaningful, metaphors and activities related to psychological flexibility components are used. Depression is also a common pathological condition in which flexibility is lost in various ways and psychological rigidity is experienced. The aim of this study is to apply ACT to the client with major depression, which causes personal and interpersonal difficulties in individual therapy. The effectiveness of the scores in terms of therapy was examined by applying the Psychological Resilience Scale and the Depression Scale to the client. As a result of the study, it was seen that preliminary evidence was provided for the effectiveness of KKT in reducing depression and increasing awareness in the client diagnosed with major depression. Since the research is a case study, future studies should be conducted on more clients.

Keywords: ACT, Depression, Major Depression, Acceptance and Commitment Therapy.

Received: 01.02.2023

Accepted: 09.04.2023

Suggested Citation:

Gök, B. A. and Karaaziz, M A. (2023). Managing Depression with Acceptance and Commitment Therapy: Case Report, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(4): 445-461.

KABUL ve KARARLILIK TERAPİSİ

20. yüzyılda öne çıkan davranışçı terapi ekolü, salt gözlemlenemeyen ve deneysel ölçümü yapılamayan klinik geleneklerin bilimsel zayıflığına karşı ortaya çıkmıştır. Ancak ilerleyen süreçte bilimsel yanının güçlü olmasına rağmen insanların aynı uyarana farklı tepkiler vermesinden kaynaklanan farklı fenomenler üzerine odaklanmıştır. Yeni fenomenler davranışçı terapide gelişim sürecini bilişsel ve duygusal bileşenlerin yer aldığı bilişsel süreçlere odaklayarak biliş ve davranışın birleştiği ikinci nesil terapileri oluşturmuştur (Türkçapar, 2012). Biliş ve davranışın ele alındığı terapilerdeki hedef, düşünce ve inançların değişimine dayanmaktadır. Ancak düşünce ve davranışın değişiminden ziyade bu fenomenlerin kişisel deneyimlerle olan ilişkilerine, bağlamlarına, düşünme biçimlerine ve işlevlerine bakmanın daha etkili olacağını savunan üçüncü dalga davranışçı terapiler ortaya çıkmıştır (Ögel, 2015).

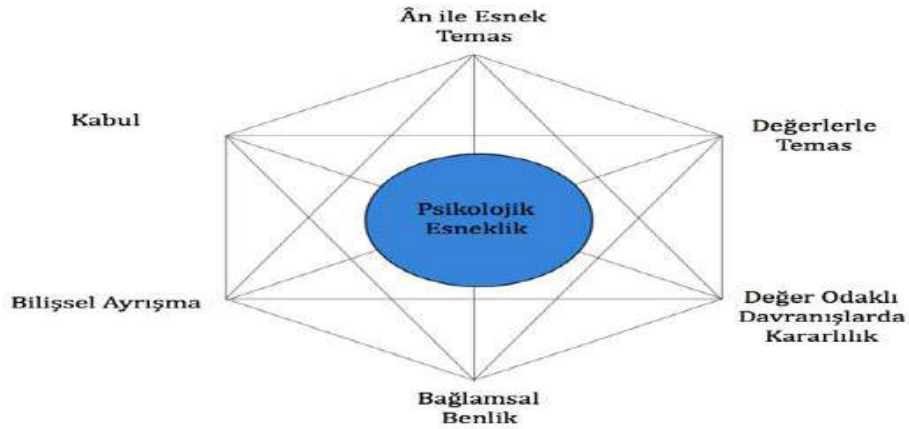
Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT), farkındalık temelli üçüncü dalga davranışçı terapilerden biridir. Köklerinde birinci dalga radikal davranışçılık bulunmakta aynı zamanda İlişkisel Çerçeve Teorisi (İÇT) ve İlişkisel Bağlamsalılık felsefesi tarafından kuramsal temele dayanmaktadır. İÇT, temel bir insan davranışının sözel olarak ilişkilendirildiğini savunmaktadır. İnsan davranışı kelimeler, nesnelere ve duygular gibi fenomenleri uyaran olarak algılayarak aralarında ilişkiler türetmektedir. Her bir uyarının ilişkisi karmaşık sembolik ağlara neden olmaktadır. İlişkilendirme davranışı, bilginin hızlı bir şekilde elde edilmesi ve sonuçların tahmin edilmesindeki pratikliğiyle pekiştirilmektedir. Ancak bu pekiştirme beraberinde olumsuz etkileri getirmektedir. Doğrudan mevcut duruma veya aslında kendi kişisel değerlerimize uygun davranışlarda bulunmak yerine, genellikle önceki öğrenmelerle uyumlu davranışlarda bulunmaktayız (McCracken, 2014). Örneğin, bir kişinin daha önce sunum yaparken yaşadığı olumsuz durumu gelecekteki sunum etkinliklerinde yaşayacağına dair henüz gerçekleşmemiş yaşam olayı üzerinden hesaplamalar ve yordamalarda bulunması. Bu yordamalar daha önce öğrenilmiş şekilde: iki yönlülüğe (A'nın B'ye veya B'nin A'ya ilişkisi), kombinasyonel gerekliliğe (A'nın B ile B'nin C ile ilişkisinde A'nın C ile ilişkisini), bilişsel ilişkiler ve işlevlere (farklı bağlamsal özellikleri içeren) göre türetilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2006).

KKT'nin bir diğer kuramsal zemini olan İşlevsel bağlamsalılığın temelini bağlamda devam eden eylemler oluşturmaktadır. İşlevsel bağlamsalılığın temel bileşenleri: tüm olaya odaklanmak, bağlamın rolüne duyarlılık, faydacı bir doğruluk ölçütüne vurgu yapmak ve bu doğruluk ölçütünün uygulanacağı belirli bilimsel hedeflerdir (Yılmaz, 2019). Zamansal ve durumsal olarak tanımlanmış bağlamlar içerisinde organizma, çeşitli etkileşimler aracılığıyla psikolojik süreçleri oluşturmaktadır. Bu süreçler davranışın işlevi ve anlamı ile karakterize olmuştur. Örneğin organizma bağlamdan bağımsız olarak incelenirse o bağlamdaki davranışı oluşturan etkenlerle ele alınamayacak ve anlaşılamayacaktır (Hayes, 2004). Buradaki amaç, organizmanın bir bütün olarak tarihsel ve durumsal olarak tanımlı bağlamlarda etkileşim içindeyken devam eden eylemlerini öngörebilmesi ve etkileyebilmesidir (Ögel, 2015).

İÇT ve İşlevsel Bağlamsalılık, KKT'yi teorik olarak etkilemektedir. Bu etki diğer psikoterapi metotlarının aksine bazı özgün bakış açıları sunmuştur. KKT'ye göre kişinin bir düşünce veya duyumu bastırma ya da kontrol etme gibi patolojiyi meydana getiren olayların ortadan kaldırılmasını ya da etkisinin azaltılarak tedavisine inanmaz (Hayes, 2004). Düşünce ve duyuma dair gerçeklerin tedaviyle ortadan kaldırılacağına inanmak tekrarlayıcı döngülere ve işlevdeki endişeyi yansıtarak deneyimlerin diğer önemli yönlerine karşı duyarsızlaşmaya neden olmaktadır (Villatte ve diğerleri, 2015). KKT bu sebeple tedaviyi istenmeyen düşünce ve duyguları azaltmaya veya kontrol etmeye ya da inançları temel gerçeklerle hizalamaya çalışmak yerine, üç bileşenden oluşan psikolojik esneklik adı verilen genel bir süreci teşvik etmektedir. Psikolojik esneklik düşünce ve duygularla bilinçli ve açık teması içeren, durumun nelere mal

olduğunun farkında olan, kişinin amaç ve değerlerine hizmet eden şekilde davranışı sürdürme veya değiştirme kapasitesidir (McCracken ve Morley, 2014). Psikolojik esnekliğin amacı, bir kişinin şimdiki an ile daha fazla iletişim halinde olması, bilinçlilik durumu ve değerlerine göre değişme veya devam etme yeteneğidir (Hayes ve diğerleri, 2006). KKT temelli müdahalelerin amacı da psikolojik esneklik sağlamak için birbiriyle etkileşime giren altı temel süreci bir araya getirmektir (Hayes vd., 2011).

KKT, özel olaylarla önyargısız bir şekilde bağlantı kurmayı, dili yargılamak için değil anlatmak için bir araç olarak kullanmak amacıyla şimdiki anda olmayı teşvik eder. Bir bağlam olarak benliğin de önemi ortaya çıkar, çünkü bireyin kendi deneyim akışlarının farkında olması amaçlanır, onlara bağlanmadan, kabul ve ayrışma teşvik edilir. Birey kabul ve ayrışma sürecini yaşarken davranışını değerleri doğrultusunda hareket ettirir. Değerler açısından KKT, bireylerin hayatlarını çeşitli alanlarda değerlerine göre yönlendirmelerine yardımcı olmak için egzersizler kullanır. Bu egzersizler sayesinde ve yaşamın farklı alanlarında (sosyal, aile, iş) seçilen değerlerle bağlantılı ve etkili eylemin giderek daha geniş davranış kalıplarının geliştirilmesini teşvik eder (Hayes vd., 2006). KKT, modeline göre, bu süreçler birbirini iç içe geçmiş ve örtüşen yapılar olarak psikolojik esnekliği sağlar. Ancak tüm süreçlerin psikolojik esnek olmamayı teşvik eden uyumsuz karşılığı da bulunmaktadır (Hayes vd., 2011). Bu süreçler aracılığıyla KKT terapisi, hastalarına istenmeyen düşünce ve duygulardan kaçmak yerine deneyimsel olarak kabul etmeyi öğretir. Bu kabul odaklı yaklaşım, hastaya deneyimlerini gözlemlemesi için rehberlik ederken aynı zamanda olumsuz düşüncelerinden ve ruminatif depresif süreçlerinden uzaklaşmasını sağlar (Jain vd., 2007). Hasta eğer değerleri doğrultusunda kabul ve ayrışma sürecine girmezse duygusal acısına uyumlu bir kaçış yolu olarak intihar gibi zararlı eylemlerde bulunabilir (Walser vd., 2015). Bu nedenle KKT, insanın davranışını tanımlanmış değerleri üzerine kurmasını ve hayatına yön vermesini savunur.



Şekil 1. Psikolojik Esnekliğin Bileşenleri

KKT'nin klinik yöntemleri metaforlara, paradokslara ve deneysel alıştırmalara dayanmaktadır. Bu deneysel alıştırmalarda hasta, korkulan sözel işlevlerle (herhangi bir düşünce türü) temas kurar ve bilişlerinin işleyişini (düşünce/sözel süreçler) ilk elden deneyimlemektedir (Hayes vd., 1996). Burada hasta asıl sorununun farkına varır: asıl sorun hayatında yapmak istediği ve sürekli mücadele nedeniyle yapamadıklarıdır. Terapide hastanın hayatına rehberlik eden farklı değerler hastayla birlikte analiz edilmekte aynı zamanda eylemler ve hedefler aracılığıyla şekillendirdiği değerlerin belirli yönleri ele alınmaktadır. Bu, KKT'de sürekli bir süreçtir, çünkü hastanın özel içeriğini kendisinin bir parçası olarak alıp ona her zaman hak ettiği önemi verirken hayatını da değerli bir şekilde yönlendirmeyi öğrenmesiyle ilgilenir. Hastayla belirlenen hedeflere ulaşmak

için, uzaklaştırma veya deliteralizasyon alıştırmaları, olumsuz düşünce ve duygularla kaynaşmanın kırılma alıştırmaları ve kişinin kendi düşünceleriyle özdeşleşmeme deneyimini teşvik eden örnekler gerçekleştirilir (Luciano vd., 2001).

Şimdiki an farkındalığı (An ile Esnek Temas): Bireyin, o andaki özel ve çevresel deneyimlerle yargılayıcı olmayan zihinsel farkındalığa ulaşmasıdır. Bu farkındalık içsel ve dışsal olayları olduğu gibi deneyimlemeyi de içermektedir (Towhig ve Hayes, 2008). Birey, içinde bulunduğu ana karşı daha dikkatli olmasıyla, eylemlerin kendi değerleriyle tutarlı olup olmayacağını idrak edebilecektir.

Değerler: Nesne olarak elde edilemeyen ancak somutlaştırılabilen amaçlı eylemin seçilmiş nitelikleridir. Bireyin yaşamını anlamlı ve önemli kılan şeyler konusunda bilinçli tartışmayı ve farkındalığı bulmada aracılık eder. Değer verme, bireyin olumlu pekiştirme olasılıkları ile temas kurmasına izin verir. KKT’de anda olmak, kabul, ayrışma vb. gibi süreçler tek başlarına amaç değildir; çünkü bu süreçler ancak değerlerle tutarlı olduğu sürece anlamlıdır (Hayes vd., 2006).

Bağlam olarak kendilik (Benlik): Hem geçmiş hem de şimdiki deneyimlerden ayrılmaya izin veren, düşünceleri, duyguları ve davranışları fark eden esnek bir gözlemleyen benliğe karakterizedir. Gözlem yaparak, kişi deneyimlerine bağlanmadan farkındalık kazanabilir bu durumda kabulü ve ayrışmayı teşvik eder. Bağlam olarak benlik, KKT’ de farkındalık egzersizleri, metaforlar ve deneyimsel süreçlerle desteklenir (Hayes vd., 2006). Örneğin, vücudumuz ve düşüncelerimiz değişebilir fakat değişimleri fark eden ve gözlemleyen kendilik değişmez.

Bilişsel Ayrışma: Düşüncelerin içeriğini değiştirmeyi amaçlayan geleneksel BDT’nin aksine KKT, kişinin düşünceleriyle olan ilişkisini, bunların içeriğini veya sıklığını değiştirmeden olduğu gibi görmeyi vurgular (Cullen, 2008). Bu nedenle ayrışma teknikleri, bireylerin düşünceleri ortaya çıktıkça onlara daha esnek yanıt vermelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu tekniklerden bazıları örneğin, olumsuz bir düşünce tarafsız bir şekilde izlenebilir, yalnızca sesi kalana kadar yüksek sesle tekrarlanabilir veya ona bir şekil, boyut, renk, hız veya biçim verilerek dışarıdan gözlemlenen bir olay olarak ele alınabilir. Birey kendi zihnine düşünce için teşekkür edebilir. Örneğin, “ben kötü birisiyim” düşüncesine sahibim şeklinde düşünceyi etiketleyerek inceleyebilir.

Kabul: KKT modelinin merkezinde yer alan kabul (“açıklık” veya “isteklilik” olarak da kullanılır) içsel ve dışsal olaylar ortaya çıktıkça onları değiştirmek için çaba sarf etmeden aktif ve bilinçli olarak kucaklanmasını teşvik eder (Blackledge ve Hayes, 2001). Kabul ile deneyimsel kaçınmaya verilen mücadele azaltılarak bireylerin enerjilerini daha etkin bir şekilde kullanabilmesini ve yaşamlarını kendi değerleri doğrultusunda sürdürmelerine önem verilir. Kabul, psikolojik zarara neden olursa olayın sıklığını veya biçimlerini değiştirmek için gereksiz girişimlerde bulunmadan aktif ve bilinçli bir şekilde kucaklanmayı içerir (Blackledge ve Hayes, 2001). Örneğin, kaygılı bireyler kaygıyı bir duygu olarak ele alırlar ve savunmasız hissetmeyi öğrenmişlerdir. KKT’de kabul (ve ayrıştırma) bir son değerdir. Daha ziyade kabul, değerlere dayalı eylemi artırmanın bir yöntemidir.

Değer Odaklı Davranışlarda Kararlılık: KKT, seçilen değerlerle bağlantılı, giderek daha geniş etkili davranış kalıplarının geliştirilmesini teşvik eder (Hayes vd., 2006). Bireyleri kendi değerlerine yönlendiren ve ortaya çıkabilecek herhangi bir rahatsızlıkta bile değerlerine hizmet eden davranışta bulunmalıdır.

Deneyimsel Kaçınma: bireyin hoş olmayan özel olayları (düşünceler, anılar, duygular, fiziksel duyumlar) deneyimlemek istememesi ve bunların biçimini veya sıklığını değiştirmeye çalışmasıdır. Kaçınma farklı şekillerde olabilir. Dikkat dağıtma, bastırma veya durumlardan

kaçınmayı içerebilir. Kısa vadede hoş olmayan duyguları hafifletebilir ancak zamanla olumsuz pekiştireç görevi üstlenecektir (Chapman vd., 2006). Ancak psikolojik sıkıntıya katkıda bulunabilecek bu özel olayların sıklığını, şiddetini, belirginliğini ve artırdığı için kaçınmanın paradoksal bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Cioffi ve Holloway, 1993). Bununla birlikte bireyin değerleriyle tutarsız davranışlarına da yol açabilmektedir.

Psikolojik olarak sıkıntı yaşayan danışanlar bilişsel ayrışma, kabul, bağlam olarak kendilik ve farkındalık etkinlikleriyle değerleri doğrultusunda anlamlı bir hayat sürmeleri için cesaretlendirilir. KKT'de, tüm psikolojik olaylara karşı bilinçli bir açık olma ve kabul durumu vardır. Sorun herhangi bir olayın varlığı değil, onun bağlamsal işlevi ve anlamıdır. KKT'nin amacı, zengin ve anlamlı bir yaşam yaratmak ve aynı zamanda giden acıyı kabul etmektir.

DEPRESYON

Dünya Sağlık Örgütü depresyonu düşük ruh hali, ilgi kaybı, değersizlik ve suçluluk duyguları, yeme ve uyku bozukluğu, enerji azalması ve konsantrasyon güclüğü ile ilişkili majör bir duygudurum bozukluğu olarak tanımlamaktadır (GHDx, 2021). Depresyonu olan kişiler ortak bir noktada, başarısızlığa ve zorluğa karşı tahammülsüzdürler; bu anlamda depresif insanlar genellikle kısa sürede umutlarını kaybederler ve gelecekle ilgili beklentilerinden vazgeçmektedirler (Roy vd., 2007).

Depresyon, küresel olarak, bir kişinin zihninin bunalımda olduğu, daha önce heyecan uyandıranın artık orada olmadığı, tatminin yaşanmadığı yaygın bir hastalıktır. Hastalıktan muzdarip kişilerde uyku güclüğü oluşur, konsantre olma yeteneği bozulur ve kilo kayıplarına yol açan iştah azalması yaşanabilir. Bununla birlikte, iştahın ve uykunun arttığı tam tersi durumlara da yol açabilmektedir (Roy vd., 2007).

Depresyon dünya çapında yaygın bir hastalıktır ve yetişkinlerde %5,0 ve 60 yaşından büyük yetişkinlerde %5,7 olmak üzere nüfusun tahmini %3,8'ini etkilemektedir (GHDx, 2021). Dünyada yaklaşık 280 milyon kişi depresyona sahiptir. Yıkıcı olarak en çok dikkat çeken durum ise depresyonun intihara yol açabilmesidir. Her yıl 700 000'den fazla insan intihar nedeniyle ölmektedir. İntihar, 15-29 yaşındakiler arasında dördüncü önde gelen ölüm nedeni olmuştur (GHDx, 2021).

Depresyon şiddetine göre üç kategoriye ayrılabilir; bunlar hafif, orta ve şiddetli depresyondur. Hafif depresyondan mustarip bir birey genellikle çalışma ve sosyal aktivitelere katılma konusunda bazı zorluklar yaşar, ancak işlevselliğini tamamen yitirmez. Şiddetli bir depresyonda ise kişi yoğun suçluluk, umutsuzluk, değersizlik ve çaresizlik yaşayarak iş, ev ve sosyal faaliyetlerine çok sınırlı bir ölçüde devam edebilmektedir (Karamustafalıoğlu ve Yumrukçal, 2011).

Depresyonda tedavi seçenekleri incelendiğinde, orta ile şiddetli depresyon için antidepresan ilaçlar, psikoterapi ve psikolojik destek önerilmektedir (WHO 2012). Hafif depresyon için ilaç tedavisi yerine psikoterapi ve psikososyal tedavilerin kullanılması tavsiye edilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (2012) yönergelerine göre, hafif depresyon tedavisinde antidepresanlar kullanılmamalıdır. Depresyon ne kadar şiddetliyse farmakoterapi ve psikoterapiyi birleştirmek o kadar önemlidir. Bu özel bakım yöntemlerine ek olarak, bireyin yaşam durumunu anlamak ve psikososyal destek sunmak da gereklidir.

DEPRESİF BOZUKLUKLARDA KABUL ve KARARLILIK TERAPİSİ

Depresyon, KKT ile değerlendirilen ilk klinik sorunlardan birisidir (Harris, 2009). KKT, depresif danışanlar arasında anlamlı aktivite kalıplarına katılımı artırma hedefini vurgulamada davranışsal aktivasyonla örtüşür. Depresyon için KKT'nin hedefleri, depresyonu kendiliğinden ortadan kaldırmak değil, danışanların yaşamlarında etkili ve değerli faaliyetlere katılımını artırmaktır. KKT'de amaç bu semptomları değiştirmek değildir. Asıl amaç, acı verici düşünce ve duyguları eski halinden, yani zengin ve anlamlı yaşamı engelleyen anormalliklerin travmatik belirtilerinden, daha yeni bir hale, yani zengin ve anlamlı bir yaşamın parçası olan normal insan deneyimlerine dönüştürmektir. (Hayes ve Strosahl, 2010).

Depresyon, çeşitli şekillerde esneklik kaybına uğramış, psikolojik katılık sunan yaygın ve etkili bir patolojik durumdur. Depresyon teşhisi konacak kişi, genel olarak düşük bir ruh hali ve/veya ortamdaki zevk alamama durumunu yaşadığını kişisel öyküsü aracılığıyla bildirmelidir. Birey depresif fenomenolojide çoğunlukla çevreyi farklılaşmamış olarak deneyimleyerek dünyayı düz, sıkıcı, boş ve verimsiz olarak tanımlamaktadır (Aslan ve Demir, 2008). Geleceği de aynı şekilde düz ve verimsiz bir sefalet düzlemi olarak görmektedir. Bu ikisi arasındaki benzerlik deneyimi göz önüne alındığında, bireylerin neden yaşam durumlarını katı ve umutsuz olarak gördüklerini ve davranış rutinlerinin nedenini açıklar niteliktedir (Aslan ve Demir, 2008).

Çeşitli araştırmalarda her zaman açıkça olmasa da bir tema olarak depresyonun esnek olmayışı sunmaktadır. Depresyon durumundaki biliş üzerine yapılan bir araştırmada, ruminasyonu depresyon için kırılganlık faktörü olarak açıklamıştır (Nolen Hoeksema vd., 2008). Ruminasyon, kişinin üzgün ve disforik duygulanımının nedenleri ve anlamı hakkında basmakalıp ve ısrarlı düşünmeyi içerir. Bilişsel araştırmalarda esnek olmayan bir tepki stilini öne çıkaran bir başka araştırmada, kişisel yaşamla ilgili olumsuz olayların nedenlerini açıklamak için basmakalıp bir yol uygulayan kişilerin, depresyon yaşama olasılığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Abramson vd., 1989). Örneğin, doğal ortamlarda, depresif insanlar tepkisiz bakış davranışı ve yüz ifadesi sergilerler (Ellgring, 1989), bu sosyal etkileşimleri bozan bir modeldir (Rottenberg ve Gotlib, 2004). Depresyonda bireyler çoğunlukla esnek olmayan tepkiler içerdiğinden Rottenberg, depresyonun aslında şiddetli bir duygudurum bozukluğunun devam eden motive edici aktiviteyi bozan bir sendrom olduğunu, duygusal bağlamda duyarsızlık olarak adlandırdığı bir fenomen olarak tanımlamıştır (Rottenberg, 2005).

VAKANIN TANITIMI

Ferdi, 1997 yılında Mersin'de doğmuştur. Doğumu hastanede sezeryan olarak gerçekleşmiştir. Doğumdan sonra herhangi bir sağlık problemi yaşamamıştır. Beklenen ve planlanan bir bebek olarak dünyaya gelmiştir. Bir yaşına kadar emmiş sonrasında biberon kullanmıştır. Ferdi'ye tuvalet eğitimini ablası ve abisi öğretmiştir. Anne işte olduğu zamanlar kendisiyle abisi ve ablası ilgilenmiştir. Çocukken kendisinin çok hareketli, yaramaz ve söz dinlemeyen bir çocuk olduğunu dile getirmiştir. Yürüme ve konuşmasının 1.5 yaş civarında sorunsuz şekilde gerçekleştiğini bildirmiştir. Çocukluğuna dair hatırladığı en güzel şey, ailesiyle gittikleri bir kar pikniğidir. Ferdi, abisinin ve ablasının okula gittiğini kıskanmasıyla 7 yaşlarında mahallelerinde bulunan ilköğretim okuluna kendi isteğiyle hevesli bir şekilde gitmiştir. Ancak bu dönemde okula alışamamış ve sınıf tekrarı yapmak zorunda kalmıştır. Tekrar yaptığı yılda yeni arkadaşlıklar edinse de sınıfındaki arkadaşlarıyla anlaşamadığını söylemiştir. Ferdi ailesiyle birlikte yaklaşık 10 yaşındayken KKTC'ye taşınmıştır. İlkokul bitmeden KKTC'ye taşınmak zorunda kaldığı için çok üzüldüğünü belirtmiştir. Tam arkadaşlarına ve okula alışmışken yeniden yabancılik

yaşamıştır. Ferdi, KKTC’de kültürel olarak uyum sağlamada çok zorlandığını ve akranlarının kendisini dışladıklarını söylemiştir. Liseye başladığında çekingenliğinden dolayı çok fazla arkadaşı olmamıştır. Okulda akademik olarak başarılı bir grafik çizmiştir. Lise sonunda ilk defa âşık olduğunu ancak reddedileceğini düşündüğü için harekete geçememiştir.

Ferdi, ailesini tutucu daha çok kültürel öğelere bağlı olarak tanımlamıştır. Annesi 55 yaşında ilkökul mezunu ve aşçıdır. Babası ise 60 yaşında şoförlük yapmaktadır. Annesini, işinde çok başarılı büyük yemek firmalarında baş aşçılık yapan, evde neredeyse hiç yemek yapmayan, değerlerine bağlı, katı ve dindar olarak tanımlamıştır. Babasını ise katı davranan ancak yeri geldiğinde değer veren ve hataları görmezden gelen birisi olarak ifade etmiştir. Ferdi, babasının kendi babasını yani danışanın dedesini hayatında hiç görmeden öksüz kaldığı için kendisine tolerans sağladığını ve sevgi gösterdiğini düşünmektedir. Ferdi’nin anne ve babası kaçarak evlenmişlerdir bu nedenle geniş ailedeki dayılardan bazıları ile küslük bulunmaktadır. Anne şeker hastasıdır, babanın ise herhangi ciddi bir sağlık problemi bulunmamaktadır. Anne ve babanın aile içindeki ilişkilerinde sakin olduklarını, çok fazla tartışmadıklarını ancak her ailede olabilecek derecede kavga ettiklerini söylemiştir. Ne derecede kavga edildiği sorulduğunda, daha çok maddi ve anlaşamamadan kaynaklı anlık konular üzerine olduğu cevabı alınmıştır. Ferdi’nin kendisinden 5 yaş büyük bir ablası ve 9 yaş büyük bir abisi bulunmaktadır. Ablası ve abisi 3 yıl arayla evlenmişlerdir. Abisinin 1 çocuğu ablasının ise henüz çocuğu yoktur. Ferdi, kardeşlerinin evlilik süreçlerinde çok stresli hissettiğini ve bu sürecin maddi anlamda verdiği zararları kapatmada kendisinin de katkısı olduğunu dile getirmiştir. Nedeni sorulduğunda ise aile geleneklerinde evlenen kardeşe diğer kardeşlerin maddi anlamda destek olması gerektiğini belirtmiştir. Ablasını cana yakın, her derdini dinleyen ve yardımcı olarak tanımlarken abisini disiplinli, kısıtlayıcı ve duygularını göstermeyen birisi olarak tanımlamıştır. Ailede en çok değer verilen çocuğun abisi olduğundan bahsetmiştir. Ferdi, abisinin galericilik işiyle uğraştığından dolayı taktir gördüğünü düşünmektedir ancak abisi 2 yıl önce zarar edip iflas aşamasına gelmiştir.

Danışan mezun olduktan sonra evde neredeyse tek başına yaşamaya başlamıştır. Anne ve babasının işten eve geç gelmesi, kendisini yalnız olmaya itmiştir. Günde 1 paket sigara içtiğini bazı zamanlarda 2 pakete çıktığını söylemiştir. Genel olarak bilgisayar oyunları oynamayı, futbol maçı seyretmeyi, kamp yapmayı, kitap okumayı ve bilardo oynamayı sevdiğini dile getirmiştir. Şu anda genellikle sabah 6 da uyumakta ve akşamüstü 7 de uyanmaktadır. Geceleri de bir şekilde zamanını geçirecek oyunlar oynadığını dile getirmiştir. Oynadığı oyunlar ise tek kişilik hikâye modu şeklindedir. Geceleri uyumadığı için acıkarak dışarıdan sipariş verdiğini hatta bazen 2 defa sipariş verdiğinden bahsetmiştir.

VAKANIN ÖYKÜSÜ ve ŞİKAYETLERİN SUNULMASI

Ferdi, hayatındaki kritik olayların son 5 yıl içerisinde yaşandığını söylemiştir. Üniversite 2. sınıfa giderken okulun öğrenci yurdunda tanımadığı birisinin akran zorbalığına uğramasıyla kavgaya karışmıştır. Bu olay nedeniyle insanların kendisi hakkında iyi şeyler düşünmediğini ve kendisinden uzaklaştıklarını dile getirmiştir. Sonrasında uzun bir dönem okula gitmediğini, sorumlulukları yerine getirmek istemediğini, uyuyamadığını ve kendisi hakkında çok fazla derin düşüncelere daldığını söylemektedir. Ancak üniversitedeki hocalarından birisinin durumdan haber olmasıyla kendisine üniversite bünyesinde psikolojik destek verildiğini ve bu sayede tekrar okula gitmeye başladığını dile getirmiştir. Ferdi, üniversite yıllarında arkadaşlarının olduğunu ve haftada en az 2 kere dışarıda görüştiklerini dile getirmiştir. Ancak günümüzde arkadaşlarıyla çok fazla görüşmemektedir. Çünkü hem gündüzleri uyumakta hem de sosyal medyadan

gördüğü arkadaşlarının kendisine ihtiyacı olmadığını düşünmektedir. Ferdi'nin üniversite sonlara doğru sevgilisi olmuştur. Sevgilisine çok bağlı olduğunu, onu çok sevdiğini ve ayrılmasalardı kesinlikle evleneceklerini dile getirmiştir. Kız arkadaşının kendisine yeteri kadar ilgi gösteremediğini söylemesiyle başlayan tartışma sonucunda mezuniyetinden bir gün önce ayrılmışlardır. Ferdi, kız arkadaşı için her şeyi denediğini ancak onu bir türlü tatmin edemediğinden dolayı suçlu olduğunu bildirmiştir. Yaklaşık olarak 1,5 yıllık flört döneminin ardından kız arkadaşının 1 ay geçmeden yeni birisini bulduğunu ve buna da anlam veremediğini söylemiştir. Problemin kendisinde olduğunu ve gelecek yaşamında romantik bir ilişkiyi hak etmediğini düşündüğünü ifade etmektedir. Ferdi, mezuniyette bölüm birincisi olmuştur ancak "hiçbir şey hayal ettiğim gibi değildi" şeklinde tanımlamıştır. Hem kız arkadaşından ayrılması hem de ailesinden sadece ablasının mezuniyet törenine gelmesi nedeniyle hayal kırıklığı yaşamıştır. Mezuniyetten sonra abla ve abisinin düğününden doğan maddi yükümlülükten dolayı hemen iş aramaya başlamış ancak beklediği gibi bir iş bulamamıştır. Ayrıca iş aradığı dönemde mülakatlarda olumsuz değerlendirilme korkuları yaşamıştır. Ferdi, bu süreçlerden sonra hayata bakış açısının karartıcı şekilde değiştiğini söylemektedir. Bakış açısını biraz açması istendiğinde en basitinden araba sürerken çemberde geçiş hakkını kendisinde olsa dahi diğer sürücülerin kendisine saygı duymayarak yol vermeyeceklerini düşündüğünü dile getirmiştir. Uzun zamandır yaşadığı durumu artık daha kötüye giden, içinden çıkılmaz olarak tanımlamakta ve harekete geçmeye çalıştığını fakat başaramadığını söylemektedir. 6 aylık yaşadığı süreçte gelecekle ilgili kaygılarının arttığını ve kimse tarafından sevgi ve ilgi görmeyeceğini öngörmektedir. Ayrıca şu andaki yaşamında tek sosyallik kaynağını olan ebeveynlerinin söylenmelerinden dolayı daha geç uyanmak istediğini ancak acıktığını dile getirmiştir. Ebeveynlerinin söylendiği konular sorulduğunda danışanın gündüzleri uyuması, iş bulmaması, bilgisayar oyunları oynaması ve kilo almasına yönelik eleştiriler olduğu öğrenilmiştir.

Ferdi'nin hayatındaki şu an yaşadığı duruma etki eden faktörlerin son 5 yıldır yaşandığını bilinmektedir. Bu söyleme göre üniversitenin ilk yılında depresif ruh haline yönelik önemli gelişmeler yaşanmış ardından durağanlık döneminde psikolojik sağlamlığının nispeten daha iyiye gittiği yorumu yapılabilir. Ancak mezun olduğu sene kız arkadaşından ayrılması, mezuniyetinde beklediği değeri görememesi ve mezuniyet sonrasında iş bulmakla ilgili kaygısı geçmiş yaşantılardan hareketle geleceğe yönelik umutsuzluk, karamsarlık, zevk alamama, üzüntü, motivasyon eksikliği, uyku ve yemede problemlere neden olan stresörler olarak düşünülmektedir. Aynı zamanda bu etki stresörlerin durumu meydana getirirken tekrardan danışanın zorlantılarının nedenine etki etmesi aracılığıyla paradoksal bir döngüye sahip olduğu görülmektedir.

DEĞERLENDİRME

Danışanın değerlendirilmesinde ilk görüşme sonunda psikolojik esneklik ve depresyon ölçeği uygulanmıştır.

Psikolojik Esneklik Ölçeği

Francis, Dawson ve Galijani-Moghaddam tarafından 2016 yılında geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Karakuş ve Akbay tarafından 2020 yılında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışması 310 kişilik yetişkin örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa değeri .79 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin Türkiye'de yetişkin bireylerde kullanılmasını mümkün kılmaktadır. Ölçeğin toplamda 28 sorusu bulunmaktadır ve 5 alt boyuta (değerler doğrultusundaki davranış, an'da olma, kabul,

bağlamsal benlik ve ayrışma) sahiptir. Ölçekten minimum 28 puan maksimum ise 196 puan alınabilmektedir (Karakuş ve Akbay, 2020).

Danışanla yapılan ilk görüşme sırasında psikolojik esneklik ölçeğinden önce toplamda 152 puan alırken terapi seanslarını sonlandırmadan önceki hafta 58 puan almıştır.

Beck Depresyon Ölçeği

Beck tarafından 1961 yılında geliştirilen ölçeğin Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Hisli tarafından 1988 yılında gerçekleştirilmiştir. Ölçek erişkinlerde depresyon semptomlarıyla alakalı öz bildirimleri almak amacıyla hazırlanmıştır. Uyarılma çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa değeri katsayısı .80-.74 arası bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin Türkiye’de yetişkin bireylerde kullanılmasına imkân sağlamıştır. Ölçeğin toplamda 21 sorusu bulunmaktadır. Ölçekten minimum 0, maksimum ise 63 puan alınabilmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Danışanla yapılan ilk görüşme sırasında depresyon ölçeğinden önce toplamda 35 puan alırken terapi seanslarını sonlandırmadan önceki hafta 12 puan almıştır.

TEŞHİS İZLENİMLERİ (TANI ve AYRICI TANI)

Tanı

Danışanın tanısının orta düzey majör depresyon olduğu düşünülmektedir. Çünkü majör depresif epizod özelliklerinden çökkün duygudurum, isteksizlik ve ilgi kaybı, karamsarlık, bitkinlik, değersizlik fikirleri doğrudan gözlenmiştir (APA, 2014). Bu belirtiler 2 haftadan daha fazla yaklaşık beş aydır danışanda seyretmektedir. Ayrıca danışanın majör depresyon epizodu farkındalık seviyesinde yani mizaçla uyumsuz olduğu düşünülmektedir. Danışanın uyku düzeninin bozulmasıyla birlikte kilo problemi ortaya çıkmıştır. Bu durum majör depresyonda bedensel belirti göstergesidir.

Ayrııcı Tanı

Majör Depresyon ve Distimi: Danışanın belirtileri yaklaşık olarak 6 aydır devam etmekte ve git gide yaşanmaz bir hal almaktadır. Eğer Distimik depresyon olsaydı danışanın yaşamına bu kadar etki etmeyecek ve işlevselliği etkileyecekti (APA, 2014).

Majör Depresyon ve Obsesif Kompulsif Bozukluk: Danışanın cümlelerinde obsesyon şeklinde öğeler rastlanılmıştır. Ancak Obsesif kompulsif bozuklukların tanısını karşılayacak kompulsif davranışlarda bulunmamakta ayrıca majör depresyona ait olan vejetatif belirtiler ön plandadır (APA, 2014).

Majör Depresyon ve Anksiyete: Danışanın negatif duygudurum, uyku sorunları, çaresizlik ve irritabilite belirtileri her iki tanı içinde uygun gibi gözüküyor olsa da anksiyete de yoğun korku ve gerilim varken majör depresyonda yoğun üzüntü ve umutsuzluk hakimdir (APA, 2014). Ayrıca anksiyete için merkezi sinir sisteminde artan uyarım bulunmaktayken majör depresyonda merkezi sinir sistemi uyarımı düşüktür.

Majör Depresyon ve Deliryum: Danışanın dikkat ve konsantrasyonunda azalma, uyku problemi yaşama ve psikomotorda gerilik görülmesi her iki tanı için ortak görülmektedir (APA, 2014). Ancak deliryumda bilinç düzeyinde değişme ve nörobilişsel işlevlerde bozulma görülmektedir.

VAKANIN KAVRAMSALLAŞTIRMASI

Tablo 1. Psikolojik Esneklik Modeli Bileşenlerinin Vakaya Uygulanması

Psikolojik Esnekliğin Kaynakları	Problem Analizinin Sunulması (Temel Sorular)	Psikolojik Esnekliğe Ket Vuran Patolojik Süreç
Kabul / Yaşantısal Kaçınma	Danışanız ne tür kişisel deneyimler den (düşünce, duygu, hatıra vb.) kaçınıyor? Bunu nasıl yapıyor? Yaşantısal kaçınma onun hayatında ne kadar yaygın?	Gündüzleri uyuma, evden çıkmama, tek kişilik hikâye modlu oyun oynama ve arkadaşlarına karşı izolasyon ve yalnız kalma
Defüzyon(Ayrışma) / Birleşme	Katı kurallar veya beklentiler, benliği sınırlayıcı inançlar, eleştiriler, bahane bulma, kendisini haklı çıkarma, çaresizlik veya değersizlik duyguları veya diğerleri nelerdir?	«ben kötüyüm, «değişemem», «Sevilecek biri değilim», «başarısızım»
Şimdiki An ile İletişim	“Aklın seni nereye götürdü?”, “Aklın seni nasıl meşgul etti?”	"Düşüncelerle şimdi burada anda olamamak geçmişe ve geleceğe enerji harcamak"
Değerler / Değerlerden uzaklaşma	Hayatta ne için mücadele etmek istediğimiz, nasıl davranmak istediğimiz, ne tip bir insan olmak istediğimiz, ne tür güçlü yönler ve uzmanlıklar geliştirmek istediğimizdir."	"iş bulup para kazanmalıyım, kilo vermeliyim,
Bağlamsal Benlik/ Kavramsal Benlik	Danışanız geçmişte yaşadığı olayları düşünerek veya gelecek hakkında hayal kurarak/endişelenerek zamanının ne kadarını harcıyor? Ne derece uzaklaşmış veya farkındalığını kaybetmiş haldedir?	Hayal kırıklığı veya algılanan başarısızlık hikayelerine odaklanma (mezuniyet, ayrılık, iş bulma)
Kararlı Davranış	Danışanların kararlılıkla bir şeyler yapıp bunları sürdürebildikleri bir dünyada, hangi konularda karar alıp bunu sürdürebileceklerdir?	Değerleri gözetmeksizin kaçınarak kısa vadede sonuç almaya çalışılan durumlar

Kabul ve Kararlılık Terapisi 'ne göre Ferdi, şu anki yaşamında geçmiş zamandaki algıladığı suçluluk ve hayal kırıklıklarının anılarıyla bütünleşmiştir. Bu bütünleşme sosyal ilişkilerine, özgüvenine, aile ilişkilerine ve değerlerine aykırı şekilde ıstıraplı bir yaşama dönüşmüştür. Yaşanılan olumsuzluklar Ferdi'nin geleceğine dair başarısız olup negatif durumların devam edeceğine yönelik atıfta bulunmasına neden öngörülmektedir. Ferdi ile bütünleşmiş bu katı olumsuz kaynaşmaya umutsuzluk, suçluluk ve üzüntü duyguları eşlik etmektedir. Ferdi

geçmişin katılığından hareketle geleceğe yönelik derin olumsuz düşüncelere dalması ve geleceği olumsuzun devamı şeklinde görerek şu andaki zamana temas edecek yeterli vakti bulamamaktadır. Bu vakti bulamamasında değerlerinin net olmaması ve geleceğe yönelik yapılan atıfların olası sonuçlarının kaçış yolu gibi kullanılarak anın görmezden geldiği düşünülmektedir. Ferdi, sıkıntılı hatıralar ve düşüncelerle birleşmiş iken, ıstırapı azaltmak veya dikkatini dağıtmak için çeşitli kaçınma stratejileri kullanmaktadır. "Ben sevilmeyen birisiyim, değersizim" düşünceleriyle ilişkili biliş ve duygulara karşı koymak için gündüzleri uyuma, evden çıkmama, tek kişilik hikâye modlu oyun oynama ve arkadaşlarına karşı izolasyon buna örnek gösterilebilir. Bu davranışlar, davranış değişikliği yönünde ilerleme kaydettiği algısı nedeniyle psikolojik acıdan kaçınma ve kısa süreli rahatlama sağlasa da Ferdi'yi harekete geçirmemektedir. Bunun yerine, değersizlik ve umutsuzlukla ıstırap yaşamaya neden olduğu düşünülmektedir.

TEDAVİ PLANI

Ferdi psikiyatrist yönlendirmesi ve aile baskısıyla terapiye gelmiştir. İlk haftanın ardından terapide sorumluluk almak istediğini aktarmıştır. Bu doğrultuda terapi hedefleri belirlenmiştir. Bu hedefler depresif ruhsal halinin iyileşmesi, sosyal aktivitelere katılım, özgüven kazanma, uyku ve kilo problemlerinin giderilmesi şeklindedir. Kabul ve Kararlılık Terapisi'ne karakterize hedef olarak Ferdi'nin kavramsallaştırılmış benliğindeki katı ve esneklik düzeyi düşük tutumu geliştirmek planlanmıştır. Hedefe ulaşmada Ferdi'nin değerlerinin keşfedilmesi ve esnek olmayan bildirimlerin psikolojik esneklik formuyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bildirimlerden yola çıkarak KKT terapi teknikleri ve metaforlarının (Kabul: otobüsteki yolcular, panoyu itmek, gemideki canavar; Ayrışma: gökyüzündeki bulutlar, akıntıdaki yapraklar, düşünceleri etiketleme, masalcı dede; Değerler: pusula, sekseninci gün, zenginlik; Anla temas: nefes egzersizi, eller ile kendinelik, kuru üzüm) uygulanması gerçekleştirilmiştir.

DEPRESYON SEANSLARI ve İLERLEMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Oturum 1-2

İlk oturumlarda danışanla tanışma ve terapötik ilişkiler kurma hedeflenmiştir. Terapötik ilişkiler, danışanların kendi içsel olaylarıyla ilgili kurdukları ilişkileri modellemek için araçtır. İlk olarak danışanın rahatsız edici düşünceleri, duyguları ve davranışları araştırılmıştır ve ardından Kabul ve Kararlılık tedavisi hakkında genel bir açıklama yapılmıştır. Tedavinin temeli olacak ilkeler, mevcut başa çıkma tarzı ve uzun vadeli yaşam hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak yetenekler araştırılmıştır. Ferdi'nin kendini değersiz, umutsuz ve suçlu hissetmesinden dolayı herhangi bir etkileşim içeren davranışta bulunmaktan kaçındığı öğrenilmiştir. Ferdi'nin değersizlik düşüncelerini kontrol etmeye yönelik mevcut çabalarının uzun vadeli hedeflerine ulaşmasını nasıl engellediğini keşfetmeye teşvik edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca kendisiyle terapi sürecinde büyük önem arz eden değerler üzerine konuşulmuş ve değerlerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla değer tanımlama formu ile danışanın değerlerini ölçmek ve değerleri doğrultusunda ilerlemeyi fark etmek sağlanmıştır. Ferdi sevgi dolu, şefkatli, yardımsever, üretken, umutlu, iyi bir arkadaş olma, sağlıklı ve zinde kalmayı değerler olarak tanımlamıştır. Ferdi değersizlik, umutsuzluk ve sevilmeyeceğine yönelik kavramsallaştırılmış kendiliğinden belirlenen değerler ışığında umutlu, üretken, sevgi dolu, yardımsever ve sağlıklı olmaya motive şekilde terapide pekiştirilmesi ortak amaç olmuştur.

Oturum 3-4

Ferdi'nin rahatsız edici düşüncelerden dolayı harcadığı zaman, bunları kontrol etmek için benimsenen stratejiler ve bu stratejilerin rahatsız edici düşünceleri çözmede ne kadar etkili olduğu tartışılmıştır. Rahatsız edici düşüncelere yönelik strateji geliştirip kontrol altına almaya çalışmanın çözüm sağlamadığı içgörüsü yerleştirilmiştir. Yani rahatsız edici düşüncelere sahip olmamanın tek yolu bu düşüncelere gerçekten sahip olabilmektir. Bu oturumlarda Ferdi'nin içsel olaylarının (düşünceler, duygular ve duyuları) tek başına sorunlu olmadığı ancak, değişmesi gereken durumlarda kendisinin sorumluluk olması mühimdir. Böylece, KKT tedavisi ve metaforlarında bileşen kabulü tanıtılmıştır. Ferdi'nin hayatından alınan örnekler ve alıştırmalar kullanılmıştır. Giriş kısmında bahsedilen bileşenlerin tanıtılmasının ardından, danışana ayrıca yanlış kabulün KKT tedavisinin amacı olmadığı ve kabulün can sıkıcı iç olaylardan kaçınmak veya onlardan kurtulmak olmadığı konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Oturum 5-8

Bu oturumlarda KKT terapisinde bilişsel defüzyon ve farkındalık bileşenleri açıklanmıştır. Bu amaçla (gökyüzündeki bulutlar gibi) metaforlar ve etkinlikler kullanılmıştır. Oturumun sonunda Ferdi ile değerlerini tekrardan ifade etmesi sağlanmış, değerlerin hedeflerden farklı olduğu ve hedeflere ulaşmanın farklı değerlere hizmet edebileceği üzerine konuşulmuştur. Danışanın şimdiki anda bulunan düşüncelerine ilişkin farkındalığını artırmada her seans, bilişsel çözülme sürecini başlatmak için "Akışta Yapraklar" egzersizi ve 5 dakikalık bir dikkatli nefes egzersizi kullanılmıştır (Hayes ve Smith, 2005). Bu alıştırmaya ve metaforlarla Ferdi'nin düşüncelerinin ortaya çıkması sağlanarak bu düşünceleri tanımlamaya, onları kabul etmeye ve ardından farkındalığını diğer şimdiki anın duyularına yönlendirmesi teşvik edilmiştir. Ferdi'nin kendini yetersiz hissetmesine ve değersiz olarak görmesine neden olan düşüncelerin kökenine inmek yerine "Düşünce Treni" içinde sıkışıp kaldığını fark etmesi sağlanmıştır. Bu metafor, kişinin dünyasını düşünceleri aracılığıyla inceleme, bu düşünceleri yakalama ve bu düşüncelerin eylemlerini yönlendirmesine izin verme eğilimine atıfta bulunmaktadır.

Aynı zamanda "El ve Pano" metaforu kullanılarak gündelik şimdiki an durumlarını değerlendirmede bilişsel kaynaşmış düşünceleri yakalayabilmek çalışılmıştır. Ferdi seans sırasında düşüncelerini fark etme becerisini geliştirdiği düşünöldükten sonra seans dışında da düşüncelerini fark etmesi için ev egzersizleri verilmiştir. Bu egzersizler aynı zamanda olumsuz düşüncelerin etkisiyle birleşmenin farkındalığı sağlanarak meşguliyetin şimdiki ana odaklanabilmesi sağlanmıştır.

Seanslar sırasında Ferdi'ye etiketleme çalışmasından bahsedilmiştir. Etiketleme düşüncelerin kabulünü kolaylaştıran ve düşünceleri ötekileştirerek somut şekilde ele almayı sağlayan bir metafordur. Bu sayede iş görüşmesinde olumsuz değerlendirileceği ya da çemberden geçerken arabaların ona yol vermeyeceği gibi düşüncelerden ayrışma ve kabul süreciyle üstesinden gelmesi sağlanmıştır. Ferdi kız arkadaşının ayrılmasıyla ilgili sürece ilk defa ayrıntılı olarak bu seanslarda girmiştir. Kız arkadaşıyla ayrılmasının ardından kendisini suçlamıştır. Ancak artık eski kız arkadaşının yeni birisini bulmasını ıstıraplı olsa da kabul ettiğini dile getirmiştir. Bu süreçte sevilme ile birleştiğini fakat bu durumdan ayrışmak ve değerleriyle bağlantılı olarak yakınlık ve sevgi dolu şekilde kararlı eylem için harekete geçmek istediğini dile getirmiştir.

Oturum 9-11

Kararlı Eylem seansı gerçekleştirilmiş ve Ferdi'nin kaçınma stratejilerinden doğan belirsizliği fark etme becerisi kazandığını görülmüştür. Oturumun gerçekleştiği haftada kendisini şimdiye odaklayarak farkındalık egzersizlerinde bulunmuştur. Hafta içerisinde iş görüşmesine gitmiştir. Bu görüşmede yeterli deneyime sahip olmadığı ancak bir süre stajyer olarak çalışırsa işe alınabileceği söylenmiştir. Bunun üzerine danışan olumsuz sonuçlanacağına yönelik üzücü düşüncelere ve duygulara sahip olduğunu kabul etmeye devam etmiştir. Ayrıca Ferdi'nin dili zamanla terapide değişerek düşünceleri gerçekmiş gibi konuşmak yerine bu düşünceleri etiketlemiştir (örneğin, "Bu benim düşüncem ve düşünüyorum"). Seans sırasında kendisini düşüncelerin tuzağında bulurken yakalanmaya ara verip, odağını bağımsız olarak seans hedefiyle ilgili materyale yönlendirmiştir.

Oturum 12-14

Ferdi'nin psikolojik esnekliğinin olumlu hale gelmesi ve belirlenen tedavi hedeflerine ulaşılmasından dolayı bir sonlandırma tarihinde uzlaşmıştır. Ferdi, kalan seansların en iyi nasıl harcanabileceğini konusunda düşünmeye sevk edilmiştir. Ferdi, yeni bir hayata geçiş yaptıktan sonra uyum sağlayan davranışları (örneğin, düzenli bir uyku programına sahip olmak, düzenli beslenmek, ailesiyle sohbet etmek ve sosyal bir yaşam sürdürmek) sürdürmek için stratejiler keşfetmek istediğini belirtmiştir. Ayrıca, eski başa çıkma alışkanlıklarına girdiğini fark ederse, tekrardan terapiye gelebileceği konusunda konuşulmuştur.

TARTIŞMA

Bu vaka çalışması, KKT'nin bireysel terapide kişisel ve kişiler arası zorlukları çözmeyi hedeflemek için faydalar sunabileceğini öne süren teorik literatürü desteklemektedir (Kohlenberg ve Callaghan, 2010). Vaka çalışması, orta düzey majör depresyon tanısı konan danışanın depresyonunu azaltmada ve farkındalığını artırmadaki etkinliği için ön kanıtları sağlandığı düşünülmektedir. Danışanın semptomları, seansları sonlandırmadan 3 ay önceki belirtilerine oranla Psikolojik Esneklik ve Depresyon Ölçeği puanlarındaki azalma, başlangıç belirtilerine göre klinik olarak olumlu yönde değişikliği temsil etmektedir.

KKT'nin dayanıklılığı artırmadaki ve olumluluğu desteklenmesine yönelik etkinliği açısından Sadegh Pourmoradi (2016) tarafından yürütülen araştırma ile uyumludur. Bu vakada da terapistlere danışanın içsel süreçlerini (örneğin, deneyimsel kaçınma, bilişsel birleşme ve benlik kavramsallaştırması) tanımlamak için teorik bir çerçeve oluşturularak danışanın psikolojik esnekliğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

KKT modeline göre, depresif ve yorgun hisseden insanlar, izolasyon yoluyla acılarını ve üzüntülerini azaltmaya çalışmaktadırlar. Bu pasif süreçte bireylerin belirli kaçınma kalıpları kısa süreliğine rahatlama sağlasa da düşünce açısından ruminasyona neden olduğu bilinmektedir (Nolen Hoeksema ve diğerleri, 2008). Bu vakadaki danışan düşüncelerinden (değersizim, sevilmezim, suçluyum) kaçınmak için gündüzleri uyuma, tek başına oyun oynama ve dışarıya çıkmama gibi kısa süreli rahatlatıcı davranış kalıplarını benimsemiştir. Ancak kısa süreli rahatlama neden olan bu durum, beraberinde olumsuz deneyimlerin daha sık yaşanmasına neden olması olasıdır. Ferdi gibi tedavi olma kararı ve hayatındaki çıkmazdan kurtulmak

isteyen danışanlar için önceden kullanılan kaçınma ve kabul bileşenlerinin tanıtılması önemlidir (Cioffi ve Holloway, 1993).

Ferdi'nin belli bir motivasyona sahip olduğu görülmüştür. Motive olmuş şekilde değerlerini gözden geçirmesiyle birlikte esneklik bileşenleri için de hazırlık sağladığı düşünülmektedir (Harris, 2009). Bu bileşenlerden kabul, olumlu veya olumsuz bir olayda ya da durumda görmek ve kabul etmek anlamına gelir. Kabulün olumsuz koşullara başarılı bir şekilde uyum sağlama yeteneği olduğu göz önüne alındığında danışanların can sıkıcı duygularını aktif olarak kabul edebildikleri ve onlardan kaçmadıkları takdirde psikolojik esnekleri artacaktır (Zautra vd., 2010).

Ferdi yaşamındaki olumsuz düşünceleri ve duyguları, yeri geldiğinde etiketleyerek yeri geldiğinde ise birer "felaket makinesi çıktısı" olarak bazen de "gökyüzündeki bulutlar" metaforlarıyla ele almayı başarmıştır. Düşüncelerin içi boş, hafif, bazen karanlık ve rahatsız edici varlıklar olduğu gibi kabul ederek gelip gitmelerine izin vermiştir. Yaşanan bu ayrışma süreci danışanların depresif ruh halini kimlikleriyle eşit görmemeleri şeklinde algılanmasına rağmen, hayatlarının tüm hikayesi olmayan bir deneyim olarak görmelerine izin verir (Harris, 2009). Bilişsel ayrışma, kişinin rahatsız edici düşünce ve duygulara karşı olumsuz değerlendirmenin azalmasına sağlamaktadır. Kişinin duygu ve düşüncelerine karşı direncini korumasını ve kendisinin dünya ile gelecek hakkında iyimser hissetmesini sağlar (Harris, 2009). Ferdi'nin terapiye başlamadan önce olumsuz değerlendirmelerle (duygu ve düşüncelerin etkisiyle) gelecek hakkında umutsuzluk yaşaması bilişsel ayrışma sürecinde "Bu düşünce sana yardımcı oluyor mu?" sorgulamasıyla harekete geçmeye yönelik motivasyonunu düzenlemiştir.

KKT'nin tüm bileşenleri arasında yaşamın her anıyla sürekli etkileşim vardır. Farkındalık egzersizleri, şimdiki an ile daha fazla etkileşime ihtiyaç duyan danışanların tedavisinde yer almaktadır. Farkındalık, tanımlamayı, bilinçli hareket etmeyi ve yargılamadan kabul etmeyi içerir (Hayes ve Shenk, 2004). Düşünceleri gözlemlenme (zihinde dolaşanların deneyimi yaşama) ve nefes sayma gibi farkındalık egzersizleri, düşüncelerin ve duyguların burada/şimdi gözlemlenmesini kolaylaştırır. Düşünce ve duygularla sözlü çatışma yoluyla kişinin orada takılıp kalmasını engeller. Ferdi'nin şikayet öyküsünde kız arkadaşına yönelik suçluluk ve yetersizliği, iş bulamadaki yetersizliği, ebeveynlerinin mezuniyetine gelmemesindeki yalnızlığı insan zihninin sürekli olarak geçmiş veya gelecekle ilgili endişe ve pişmanlık duymasını açıkça ortaya koymaktadır (Harris, 2009). Ferdi ile "eller ile kendilik ve nefes egzersizi" yapılmış, anda olmanın gerekliliği olarak geçmiş ve gelecekle ilgili düşüncelerin kabulüne yer açılması sağlanmıştır.

Bu vaka araştırmasının uygulanması ve sonuçlarının genellemesini sınırlayan bazı kısıtlılıklara sahiptir. İlk olarak, elde edilen ölçek bulguları ve öz bildirimler danışanın kendi ifadelerine dayanmaktadır. Aynı zamanda çalışmanın vaka araştırması büyük bir örneklem büyüklüğüne sahip değildir. Sonuç olarak bu çalışmada kullanılan KKT yönteminin orta düzey majör depresyonda klinik anlamda (danışan geri bildirim) ve nicel anlamda (ölçek puanlarının değişimi) etkili olduğu görülmüştür. Türkçe literatürde benzer bir çalışmaya rastlanılmamış olması, araştırmacılar ve klinisyenler için yol gösterici olabileceğini düşündürmektedir. İlerleyen çalışmalarda daha fazla KKT yönelimli terapilerin depresyonun farklı düzeyleri üzerindeki vaka kavramsallaştırılması ve daha büyük örneklem gruplarıyla çalışılması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. and Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96(2), 358.

APA Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı. (Çev. Ed. E. Köroğlu) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Aslan, S. ve Demir, E. Y. (2008). Yineleyici ve tek dönem major depresif bozukluğu olan hastaların kişilik ve affektif mizaç özellikleri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 11(2), 61-71.

Blackledge, J. and Hayes, S. (2001). Emotion regulation in acceptance and commitment therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 57, 243-255.

Chapman, A., Gratz, K., and Brown, M. (2006). Solving the puzzle of deliberate self-harm: The experiential avoidance model. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 371-394.

Cioffi, D., and Holloway, J. (1993). Delayed costs of suppressed pain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 274-282.

Cullen, C. (2008). Acceptance and Commitment Therapy (ACT): A Third Wave Behaviour Therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 667- 673.

Ellgring, H. (2007). *Non-Verbal Communication in Depression*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harris, R. (2009). *ACT'i Kolay Öğrenmek* (Çev. Karatepe, HT ve Yavuz FK, 2016). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Hayes, L., Boyd, C. P. and Sewell, J. (2011). Acceptance And Commitment Therapy for The Treatment of Adolescent Depression: A Pilot Study in A Psychiatric Outpatient Setting, 2(2), 86-94.

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies. *Behavior Therapy*, 35, 639-665.

Hayes, S. C. and Smith, S. (2005). *Get Out of Your Mind and into Your Life*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Hayes, S. C. and Strosahl, K. D. (2010). *A Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy*. New York: Springer Science and Business Media LLC.

Hayes, S. C. and Shenk, C. (2004). Operationalizing Mindfulness Without Unnecessary Attachments. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 249-254.

Hayes, S. C. and Strosahl, K. D. (2004). *A Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy*. New York: Springer.

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. and Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, Processes and Outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.

Institute of Health Metrics and Evaluation. Global Health Data Exchange (GHDx). <http://ghdx.healthdata.org/gbd-results-tool?params=gbd-api-2019permalink/d780dffbe8a381b25e1416884959e88b> (Erişim, 29Aralık 2022).

Karakuş, S. ve Akbay, S. E. (2020). Psikolojik Esneklik Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43.

Karamustafaloğlu, O. ve Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve anksiyete bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, 45(2), 65-74.

Kohlenberg, B.S., Callaghan, G.M. (2010). *FAP and Acceptance Commitment Therapy (ACT): Similarities, Divergence, and Integration*. In: Kanter, J., Tsai, M., Kohlenberg, R. (eds) *The Practice of*

Functional Analytic Psychotherapy. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5830-3_3

Soriano, M. C. L., Lozano, J. C. V., Martínez, O. G. and Marín, F. M. (2001). ACT (Terapia de Aceptación y Compromiso) y dolor crónico. *Análisis y modificación de conducta*, 27(113), 473-501.

McCracken, L. M. and Morley, S. (2014). The Psychological Flexibility Model: A Basis for Integration and Progress in Psychological Approaches to Chronic Pain Management. *Journal of Pain*, 15(3), 221-234.

McCracken, L. M. and Vowles, K. E. (2014). Acceptance And Commitment Therapy and Mindfulness for Chronic Pain. *American Psychologist*, 69(2), 178-187.

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. and Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives On Psychological Science*, 3(5), 400-424.

Ögel, K. (2015). *Farkındalık ve Kabullenme Temelli Terapiler*. Ankara: HYB Yayıncılık.

Rottenberg, J. (2005). Mood and Emotion in Major Depression. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 167-170.

Rottenberg, J. and Gotlib, I. H. (2004). Mood Disorders: A Handbook of Science and Practice. M. Power (Ed.), 61-77. New York: Wiley.

Roy, A., Sarchiapone, M. and Carli, V. (2007). Low Resilience in Suicide Attempters: Relationship to Depressive Symptoms. *Journal of Depression and Anxiety*, 24, 273-274.

Savaşır, I. Ve Şahin, N.H. (1997). Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 9.

Shelton, R. C., Andorn, A. C., Mallinckrodt, C. H., Wohlreich, M. M., Raskin, J., Watkin, J. G. and Detke, M. J. (2007). Evidence For the Efficacy of Duloxetine in Treating Mild, Moderate, and Severe Depression. *International Clinical Psychopharmacology*, 22(6), 348-355.

Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2012). Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe ve Gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.

Twohig, M., and Hayes, S. (2008). *ACT Verbatim for Depression and Anxiety*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.

Villatte, M., Hayes, S. C. and Villatte, J. L. (2015). *Mastering The Clinical Conversation: Language as Intervention*: Guilford Publications.

Walser, R. D., Garvert, D. W., Karlin, B. E., Trockel, M., Ryu, D. M., and Taylor, C. B. (2015). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy in Treating Depression and Suicidal Ideation İn Veterans. *Behaviour Research and Therapy*, 74, 25-31.

WHO (2012) World Mental Health Day: Depression: A Global Crisis. Geneva, World Health Organization.

Yalnız, A. (2019). Kabul ve Kararlılık Terapisi Yönelimli Psikoeğitim Programının Akran Zorbalığı Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Zautra, A. J., Hall, J. S., and Murray, K. E. (2010). *Resilience: A new definition of health for people and communities*. New York: The Guilford Press.



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yaşam Boyu Öğrenme Üzerine Hazırlanan Tezlerin ve TR Dizinde Taranan Makalelerin İçerik Analizi

Ayşe KORKMAZ, Milli Eğitim Bakanlığı, Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bursa, e-posta:

ayseecekorkmaz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-0008-0953-3969>

Mehmet Nazım SEVER, Milli Eğitim Bakanlığı, Davut Dörtçelik İlkokulu, Bursa, e-posta:

mns13@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-0003-1095-1504>

Muhammed Vahdi AYDIN, Milli Eğitim Bakanlığı, Dr. Necla Yazıcıoğlu İlkokulu, Bursa, e-posta:

vahdi_1979@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-0007-0129-4820>

Nuri Dursun GÜLTEKİN, Milli Eğitim Bakanlığı, Hatice Gani Erverdi Ortaokulu, Bursa, e-posta:

nuridursungultekin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-0007-8253-1487>

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yaşam boyu öğrenme ile ilgili lisansüstü tezler ve makaleleri incelemek ve değerlendirmektir. Bu kapsamda 191 tez ve 176 makale incelenmiştir. Mevcut çalışmada dört ana aşamada belirlenen bir doküman analizi yapılmıştır: (1) dokümanlara erişim, (2) dokümanların anlaşılması, (3) verilerin analizi ve (4) verinin kullanımı. Tez dokümanlarından elde edilen verilerin analizinde frekans tabloları gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, nicel araştırma içerdiği, anabilim dalının bulunduğu üniversitelerde daha fazla yapıldığı, çalışmaların çoğunluğunun Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu yüzden konuyla ilgili doktora tezlerine biraz daha ağırlık verilmesi, nitel ve karma araştırmalara da odaklanması ve farklı disiplinlerde daha fazla araştırmanın yapılması önerilmektedir. Ayrıca, örneklem düzeyinin çoğunlukla üniversite öğrencileri, öğretmenler ve dokümanlardan oluşması ve örneklem büyüklüğünün en fazla "0-300" aralığında olması araştırma kapsamlarının daha çok çeşitlendirilmesini ve örneklem büyüklüğünün artırılması gerektiğini düşündürmektedir. Çalışmanın sonuçları, yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan araştırmaların sayısının artmasıyla birlikte bu konunun Türkiye'nin gündemine daha fazla yerleşeceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Tez, Makale, İçerik Analizi, Yaşam Boyu Öğrenme, Doküman Analizi.

Makale Gönderme Tarihi: 04.02.2023

Makale Kabul Tarihi: 08.04.2023

Önerilen Atıf:

Korkmaz, A., Sever, M. N., Aydın, M. V. ve Gültekin, N. D. (2023). Yaşam Boyu Öğrenme Üzerine Hazırlanan Tezlerin ve TR Dizinde Taranan Makalelerin İçerik Analizi, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4): 462-479.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2023, 6(4): 462-479. DOI:[10.26677/TR1010.2023.1213](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1213)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

Content Analysis of Theses and Articles Indexed in TR Directory on Lifelong Learning

Ayşe KORKMAZ, Ministry of Education, Fatih Vocational and Technical Anatolian High School, Bursa, e-mail: ayseecekorkmaz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-0008-0953-3969>

Mehmet Nazım SEVER, Ministry of Education, Davut Dörtçelik Primary School, Bursa, e-mail: mns13@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-0003-1095-1504>

Muhammed Vahdi AYDIN, Ministry of Education, Dr. Necla Yazıcıoğlu Primary School, Bursa, e-mail: vahdi_1979@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-0007-0129-4820>

Nuri Dursun GÜLTEKİN, Ministry of Education, Hatice Gani Erverdi Middle School, Bursa, e-mail: nuridursungultekin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-0007-8253-1487>

Abstract

The purpose of this study is to examine and evaluate postgraduate theses and articles related to lifelong learning in Turkey. Within this scope, 191 theses and 176 articles were examined. A document analysis, consisting of four main stages, was conducted in the present study: (1) document access, (2) document comprehension, (3) data analysis, and (4) data usage. Descriptive statistics, such as frequency tables, were used to analyze the data obtained from the thesis documents. It was found that the majority of the theses on lifelong learning were master's theses, contained quantitative research, were conducted at universities with a department of education, and were mostly carried out at the Institute of Education Sciences. Therefore, it is recommended to give more weight to doctoral theses on the subject, to focus on qualitative and mixed-methods research, and to conduct more research in different disciplines. Additionally, the fact that the sample level mostly consisted of university students, teachers, and documents, and that the sample size was mostly in the "0-300" range, suggests that the research scope should be diversified more and the sample size should be increased. The results of the study indicate that with the increase in the number of research on lifelong learning, this subject will become more prominent on Turkey's agenda.

Keywords: Thesis, Article, Content Analysis, Lifelong Learning, Document Analysis.

Received: 04.02.2023

Accepted: 08.04.2023

Suggested Citation:

Korkmaz, A., Sever, M. N., Aydın, M. V. and Gültekin, N. D. (2023). Content Analysis of Theses and Articles Indexed in TR Directory on Lifelong Learning, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(4): 462-479.

GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatları boyunca öğrenme ve gelişme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, kişisel, mesleki ve toplumsal açıdan faydalar sağladığı için giderek önem kazanmakta ve bu kavram, günümüzde giderek artan rekabet ortamında bireylerin kendilerini geliştirmeleri ve değişen dünyaya ayak uydurmaları için önemli bir strateji haline dönüşmektedir. Eğitim sistemlerinde ve iş hayatında sürekli değişim ve gelişmelerin yaşandığı günümüzde, insanların yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları zaruri hale gelmektedir. İnsanlar artık sadece okul veya üniversite yıllarında öğrenim görmekle kalmayıp, yaşamları boyunca sürekli olarak öğrenmeye devam etmektedirler. Yaşam boyu öğrenme kavramı, sadece bireysel olarak değil, aynı zamanda iş dünyasında da giderek daha önem kazanmaktadır. Çalışanlar, işlerinde başarılı olmak ve kariyerlerinde ilerlemek için sürekli olarak yeni beceriler öğrenmek zorundadırlar. Bu açıdan bakıldığında, yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan araştırmaların, iş dünyasına da fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, okulda öğrenilen bilim ile günlük yaşam arasındaki ilişkiyi gösterme isteğidir (Bennett, 2003). Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının temel amacı, öğrencilere seçilmiş olaylar (içerikler) aracılığıyla bilimsel kavramları günlük yaşamdan sunarak öğrencilerin motivasyonunu ve bilim öğrenme isteklerini artırmak ve akademik hayatlarının başlangıcında bilime olan ilgilerini artırmaktır. Genel olarak yaşam boyu öğrenme kavramı, bireylerin eğitimlerini sadece okulda aldıkları bilgilerle sınırlamayıp, hayatları boyunca sürekli olarak yeni şeyler öğrenmeleri gerektiğini ifade eder. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan tezler ve makalelerin içerik analizi, bu alanda yapılan çalışmaların ve gelişmelerin anlaşılmasına ve bu alanda daha fazla araştırma yapılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu konu Türkçe dilinde yapılan araştırmaların incelenmesini içerdiği için, Türkçe kaynakların kullanılabilirliği ve etkililiği hakkında bilgi sağlayabilir.

LİTERATÜR TARAMASI

Yaşam boyu öğrenme konusu ile ilgili literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalar, yaşam boyu öğrenmenin farklı yönlerine odaklanarak, insanların bu süreçte nasıl dahil olabilecekleri, hangi eğitim modellerinin uygulanabileceği ve yaşam boyu öğrenmenin toplum üzerindeki etkileri gibi konuları ele almaktadır. Bu alandaki çalışmalar, farklı disiplinlerden araştırmacılar tarafından yapılmış olup, eğitim, sosyoloji, psikoloji, işletme gibi alanlarda yapılmış araştırmaları içermektedir. Bu çalışmalar, bireylerin ömür boyu öğrenme ve gelişme sürecinde nasıl ilerleyebilecekleri, hangi eğitim modellerinin uygulanabileceği ve yaşam boyu öğrenmenin toplum üzerindeki etkileri gibi konulara odaklanır. Örneğin, Ross (1983), eğitim konularının eğitim bağlamında daha iyi öğrenildiğini, hemşirelerin ise tıbbi bağlamda daha iyi öğrendiğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler içeren içeriklerin onları daha çok motive ettiği ve yeni edinilen bilgilerin daha tutarlı olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca, öğrenenlerin önceki deneyimlerine uyarlanan tanıdık içerikler de bilişsel yükü azaltmaktadır (Çalışkan ve Şimşek, 1999). Ancak, bazı araştırmalar bu yaklaşımın öğrencilerin anlayışını geliştirmediğini göstermiştir. Bu konuda Lubben vd. (1996), deney grubunun başarı testinde kontrol grubundan daha başarılı olduğunu bildirmekte, ancak deney grubuna yaşam yaklaşımına göre bir ders verildiğinde kontrol grubundan daha düşük performans gösterdiğini belirtmektedir. Uzun'a (2013:45) göre, yaşam boyu öğrenme (YBÖ) yaklaşımı, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları bir olay veya aşına oldukları bir teknolojik araçla birimde ele alınan konu veya kavramlar arasında olası bağlantılar kurmalarını içermektedir. Günlük yaşamdan örneklerle bağlamlar oluşturarak, bireyler bu bağlamlarda deneyim kazanırlar ve bu bağlamlar içinde öğrenirler (Ayvacı, 2010; Bülbül ve Aktaş, 2013).

Yaşam yaklaşımı, öğrenmenin doğal bir ortamda gerçekleştiğini ve gerektiğinde daha rahat, anlamlı ve sürekli olabileceğini varsayar (Topuz vd., 2013). Öğrenme ortamında YBÖ kullanmanın önemli bir nedeni, uygulama ile teori arasındaki ilişkiyi göstermektir (Acar ve Yaman, 2011; Çetin, 2014). YBÖ yaklaşımının amacı, öğrencilerin bilgiyi çeşitli etkinliklerle yapılandırmalarına ve bilgilerini günlük hayatta karşılaştıkları olaylara aktarmalarına yardımcı olmaktır. Bu yaklaşımın önemi, yapılandırmacı öğrenme kuramları ve sosyo-kültürel öğrenmenin gerçek yaşam bağlarıyla gerçekleştirilmesi ile gösterilmektedir (Yılmaz vd., 2014).

Bu konuda yapılan araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapıldığında, Türkiye'deki eğitim sistemi, iş hayatı ve toplumsal yapı gibi faktörlerin yaşam boyu öğrenme sürecinde nasıl bir rol oynayabileceği hakkında bilgi verdikleri görülür. Böylece, bu alandaki araştırmalar, yaşam boyu öğrenme sürecinin bireylerin kişisel gelişimi, mesleki başarıları ve toplumsal fayda açısından önemine dikkat çeker.

Literatürdeki çalışmalar, özelde benzer faktörlere (yaşam bağlantısı vb.) değinmiş olsa da "Yaşam Boyu Öğrenme Üzerine Hazırlanan Tezlerin ve TR Dizinde Taranan Makalelerin İçerik Analizi" konulu mevcut çalışma bu alanda yapılan araştırmaları farklı değişkenler açısından inceleyen bir çalışmadır. Ek olarak bu değişkenlerin dağılımlarını ortaya koyarak yaşam boyu öğrenme konusunda Türkiye'deki araştırmaların durumuna yönelik kapsamlı bir bilgi sağlamayı ve genel bir resim sunmayı amaçlamaktadır. Bir başka deyişle bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yaşam boyu öğrenme konusunda lisansüstü düzeyde yapılan tezlerin (2007-2022) ve makalelerin (Dergipark Akademik web sitesinden yaşam boyu öğrenme etiketi ile taratılan 2005-2022) sistematik bir literatür taraması yoluyla incelenerek, alanyazına katkı sağlanması ve yapılan çalışmaların değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda, çalışmanın kapsamında yer alan 10 soru ile tezlerin ve makalelerin yıllara, anahtar kelimelere, araştırma yöntemlerine, veri toplama aracı ve tekniklerine, veri analiz tekniklerine, örneklem kullanımına, örneklem düzeyine ve örneklem büyüklüğüne göre dağılımları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca tezlerin üniversitelere, enstitülere, anabilim dallarına ve lisansüstü düzeylerine göre incelemesi de yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda oluşturulan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Tezlerin ve makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin ve makalelerin anahtar kelimelerine göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerde ve makalelerde benimsenen araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin ve makalelerin, veri toplama aracı ve tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin ve makalelerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
6. Tezlerin ve makalelerin örneklem kullanımı, örneklem düzeyi ve örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
7. Tezlerin yapıldığı üniversiteye göre dağılımı nasıldır?
8. Tezlerin yapıldığı enstitüye göre dağılımı nasıldır?
9. Tezlerin yapıldığı anabilim dalına göre dağılımı nasıldır?
10. Tezlerin lisansüstü düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel bir araştırma modeli olan doküman incelemesi yöntemini kullanmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak, betimsel doküman incelemesi yoluyla elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma Grubu: Araştırmanın grubu, Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme konusunda yazılan lisansüstü tez ve makalelerdir. Bu yayınlar, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde yer alan eğitim enstitüleri sosyal bilimler enstitüleri ve fen bilimleri enstitüleri tarafından hazırlanmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi web sitesinden yaşam boyu öğrenme etiketi ile sistematik literatür taramalar gerçekleştirilmiştir. 2007-2022 yılları arasında Türkiye'de yaşam boyu öğrenme üzerine yapılan çalışmalardan tez merkezinde yayınlanan 191 tez, araştırmanın ilk bölümünü oluşturmaktadır. Konuyla ilgili Türkiye'de yazılan ilk tez 2007 yılında yazıldığı için başlangıç tarihi olarak bu yıl alınmıştır. Dergipark Akademik web sitesinden ve arama motorunun ilk beş sayfasından yaşam boyu öğrenme etiketi ile taramalar gerçekleştirilmiş ve 2005-2022 yılları arasında yaşam boyu öğrenme üzerine yapılan çalışmalardan 176 makale, araştırmanın ikinci bölümünü oluşturmaktadır. Yaşam boyu öğrenme etiketi ile ulaşılabilen ilk makale 2005 yılında yapıldığı için mevcut araştırmada makale incelemesinin başlangıç yılı bu yıl olarak ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Tekniği: Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak online sistemde bulunan lisansüstü tezler ve makaleler kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak ise doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu dokümanlar, Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme konusunda yazılmış olan tezlerin ve makalelerin literatür taraması yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında YÖK ana sayfasından ulaşılan Ulusal Tez Merkezi'ndeki ayrıntılı tarama seçeneğiyle tez başlığından "yaşam boyu öğrenme", yaşam boyu eğitim", "hayat boyu eğitim", "hayat boyu öğrenme" anahtar kelimelerinde geçen izinli tezlere ve ikinci aşama olarak da dergipark üzerinden TR dizinde "yaşam boyu öğrenme", yaşam boyu eğitim", "hayat boyu eğitim", "hayat boyu öğrenme" anahtar kelimelerinin yer aldığı makalelere ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma süreci ile ilgili diğer çalışmalara ulaşılabilmesi için arama motorunda "yaşam boyu öğrenme", "yaşam boyu eğitim", "hayat boyu öğrenme", "hayat boyu eğitim" kelimeleri yazılmıştır. Tüm tezlere ulaşabilmek amacıyla filtrelerde "tümü" seçeneği kullanılmış ve tüm makalelere ulaşılabilmesi için anahtar kelimeler başlıkta aratılmıştır. Araştırmaya alınan bazı tezlerin makaleye dönüştürüldüğü de görülmektedir. Bu taramalardan elde edilen tezler ve makaleler, pdf formatında bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra tezler ve makaleler doküman incelemesine tabii tutulmuştur. Sonuçta yaşam boyu öğrenme, hayat boyu öğrenme, yaşam boyu eğitim ve hayat boyu eğitim başlıklarında aramalar yapıp çıkan sonuçlara göre veriler işlenmiştir.

Geçerliliği ve Güvenirliği: Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınır. Nitel araştırmacının bulgularının "inanırlılığını" artırmak için kullanabileceği bir dizi strateji mevcuttur. "Guba ve Lincoln nitel araştırmalarda geçerlik-güvenilirlikten ziyade inandırıcılık (trustworthiness) olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Guba ve Lincoln inandırıcılık için ölçütleri inanırlılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır" (Başkale, 2016:). Bu çalışmanın geçerliliği dış ve iç geçerlilik şeklinde sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacına uygun olarak yapılan literatür taraması ve doküman incelemesinde kapsamın ayrıntılı tanıtımı vasıtasıyla dış geçerlilik sağlanmaya çalışılırken, önyargısız ve uzun süreli bir etkileşim ile araştırmanın inandırıcılığına hizmet eden iç geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirlik ise, araştırmada kullanılan

yöntemlerin ayrıntılı tanıtımı ve tutarlı bir şekilde uygulanması, başka bir araştırmacının süreci ve sonuçları incelemesi ile sağlanmaya çalışılmaktadır.

Verilerin Analizi: Tez dokümanlarından elde edilen verilerin analizi, betimleme amacıyla frekans tablolarından yararlanılarak yapılmıştır. Dokümanların analizi, betimsel doküman (içerik) analizi yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada tezlerin ve makalelerin amacına göre başlıklar halinde çizelgeler oluşturulup, çizelgelere uygun şekilde ayrıştırılmıştır. Ayrıştırılan bu verilerin içerik analizi aşamalarına uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda benzer veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek bulgular oluşturulmuştur. Bulgular ise kodlamalar sonucu analiz edilmiş ve bulguların karşılaştırmalı sonuçları yorumlanmıştır.

Sınırlılıkları: Araştırmada sadece Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme ile ilgili ulaşılabilen lisansüstü tezler ve makalelerin incelenmesi bu çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Ayrıca, çalışmada kullanılan veri toplama yöntemi sadece doküman incelemesi yöntemidir. Genelleme yapılırken bu sınırlılıklar dikkate alınmalıdır.

BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlere İlişkin Bulgular

Tablo 1, yaşam boyu öğrenme alanında her yıl yayınlanan tez sayısındaki değişim tablosunu göstermektedir. Araştırmada yaşam boyu eğitim, hayat boyu eğitim, hayat boyu öğrenme kavramları aynı anlamı ifade ettikleri için “yaşam boyu öğrenme” başlığı altında birleştirilmiştir.

Tablo 1. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yaşam boyu öğrenme
2007	3
2008	5
2009	2
2010	2
2011	4
2012	4
2013	3
2014	10
2015	10
2016	15
2017	23
2018	18
2019	49
2020	24
2021	19
Toplam	191

Tablo 1'e göre, 2007-2021 yılları arasında toplam 191 tez yaşam boyu öğrenme konusunu ele almıştır. 2019 yılı, 49 tez ile en fazla yaşam boyu öğrenme tezine sahip yıl olmuştur. 2017 ve 2018 yılları da 23 ve 18 tez ile yoğun bir çalışma dönemine işaret etmektedir. 2020 ve 2021 yıllarında da 24 ve 19 tez yazılmıştır. Yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan tez çalışmalarında son yıllarda artış görülmektedir.

Tablo 2, yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerin üniversitelere göre dağılımını göstermektedir (2007-2022).

Tablo 2. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı (2007-2022)

Üniversite	(f)	(%)
Bartın Üniversitesi	31	16.23
Sakarya Üniversitesi	21	11.00
Gazi Üniversitesi	11	5.76
Marmara Üniversitesi	10	5.24
Ankara Üniversitesi	8	4.19
Hacettepe Üniversitesi	6	3.14
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	2.62
Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi	5	2.62
Amasya Üniversitesi	4	2.09
Dicle Üniversitesi	4	2.09
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	4	2.09
Fırat Üniversitesi	4	2.09
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	2.09
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	4	2.09
Atatürk Üniversitesi	3	1.57
Boğaziçi Üniversitesi	3	1.57
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3	1.57
Gaziantep Üniversitesi	3	1.57
İstanbul Üniversitesi	3	1.57
Kocaeli Üniversitesi	3	1.57
YakınDoğu Üniversitesi	3	1.57
Anadolu Üniversitesi	2	1.05
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	2	1.05
Bahçeşehir Üniversitesi	2	1.05
Çukurova Üniversitesi	2	1.05
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	2	1.05
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	2	1.05
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2	1.05
Yaşam boyu öğrenme ile ilgili sadece 1 Tez Yazılan Üniversiteler	35	18.32
Toplam	191	100

Tablo 2'ye göre toplam 191 tez, 40 farklı üniversiteden yazılmıştır. Bartın Üniversitesi en fazla tez (31) ile ilk sırada yer alırken, Sakarya Üniversitesi (21) ikinci, Gazi Üniversitesi (11) üçüncü, Marmara Üniversitesi (10) dördüncü, Ankara Üniversitesi (8) beşinci sırada yer almaktadır. İlk beş üniversitenin toplam tez sayısı, tüm tezlerin %43'üne tekabül etmektedir. 35 üniversiteden sadece bir adet tez yazılmış, bu üniversiteler toplam tez sayısının %18,32'sini oluşturmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerin enstitüsüne göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'teki veriler, yaşam boyu öğrenme konusuyla ilgili tezlerin en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde (115 tez) yapıldığını göstermektedir. Bunu, 51 teze Sosyal Bilimler Enstitüsü izlemektedir. Sağlık Bilimleri Enstitüsü ise 8 teze üçüncü sırayı almıştır. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitüsü de yaşam boyu öğrenme konusunda çalışan öğrencilerin

sayısında daha düşük oranlarda yer almışlardır. Diğer enstitülerde ise 7 tez yapılmıştır. Toplamda 191 tez bu konu üzerinde yapılmıştır.

Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Enstitülere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Enstitü	(f)	(%)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	115	60.2
Sosyal Bilimler Enstitüsü	51	26.7
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	8	4.2
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	7	3.7
Fen Bilimleri Enstitüsü	3	1.6
Diğer (5)	7	3.7
Toplam	191	100

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerin anabilim dalına göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Anabilim Dalına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Anabilim Dalı	(f)	(%)
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	73	38,2
Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı	25	13,1
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı	8	4,2
İlköğretim Anabilim Dalı	8	4,2
Temel Eğitim Anabilim Dalı	7	3,7
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı	5	2,6
Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı	5	2,6
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı	4	2,1
İşletme Anabilim Dalı	4	2,1
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı	3	1,6
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı	3	1,6
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı	3	1,6
Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı	2	1,0
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı	2	1,0
Hemşirelik Anabilim Dalı	2	1,0
Tıp Eğitimi Anabilim Dalı	2	1,0
Sadece 1 Tez Yazılan Anabilim Dalı	35	18,3
Toplam	191	100

Tablo 4'e göre, yaşam boyu öğrenme ile ilgili en fazla tez Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yapılmıştır (%38.2). Bunun yanı sıra, yaşam boyu öğrenme Anabilim Dalı (%13.1), Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı (%4.2), İlköğretim Anabilim Dalı (%4.2), Temel Eğitim Anabilim Dalı (%3.7), ve Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı (%2.6) gibi anabilim dallarında da tezler yapılmıştır. Sadece 1 tez yazılan anabilim dalı sayısı 35'tir ve bu, toplam tez sayısının %18.3'ünü oluşturur.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerin türüne göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Lisansüstü Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yayın Türü	(f)	(%)
Yüksek Lisans Tezi	160	83.77
Doktora Tezi	27	14.14
Uzmanlık	4	2.09
Toplam	191	100

Tablo 5'teki verilere göre, yaşam boyu öğrenme ile ilgili toplam 191 tezin 160'ı (%83.77) yüksek lisans tezi, 27'si (%14.14) doktora tezi ve 4'ü (%2.09) uzmanlık tezidir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerin özet kısmında gösterilen ve sıkça tekrar edilen anahtar kelimelerin kullanıldığı kelimelerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Anahtar Kelimelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Anahtar Kelimeler	(f)	(%)
Yaşam boyu öğrenme	124	18,2
Hayat boyu öğrenme	30	4,4
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	19	2,7
Öğretmen	17	2,4
Yetişkin Eğitimi	13	1,9
Eğitim	9	1,3
Bireysel yenilikçilik	7	1
Öğretmen adayları	7	1
Sınıf öğretmenleri	6	0,8
Dijital okuryazarlık	5	0,7
İSMEK	5	0,7
Yaşam boyu öğrenme becerileri	5	0,7
Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri	5	0,7
Avrupa birliği	4	0,6
Bilgi okuryazarlığı	4	0,6
Halk eğitim merkezi	4	0,6
Halk Eğitimi	4	0,6
Hemşirelik	4	0,6
Meraklılık	4	0,6
Öğrenme	4	0,6
Öğrenme eğilimleri	4	0,6
Problem Çözme	4	0,6
Yerel yönetimler	4	0,6
Aile Katılımı-Desteği	3	0,5
Anahtar yeterlikler	3	0,5
Demografik değişkenler	3	0,5
Motivasyon	3	0,5
Ortaokul öğretmenleri	3	0,5
Öğrenmeyi düzenleme	3	0,5
Özyeterlik	3	0,5
Sınıf Öğretmeni Adayları	3	0,5
Tutum	3	0,5
Uzaktan eğitim	3	0,5
Sadece 2 kez kullanılan kelimeler (35)	70	10,2
Sadece 1 kez kullanılan kelimeler	289	42,3
Toplam	681	100

Tablo 6'ya göre, toplamda 681 anahtar kelime kullanılmıştır. En sık kullanılan anahtar kelime "yaşam boyu öğrenme" olup toplamda 124 kez (%18,2) kullanılmıştır. İkinci sıklıkta kullanılan anahtar kelime ise "hayat boyu öğrenme" olmuştur ve toplamda 30 kez (%4,4) kullanılmıştır.

Anahtar kelime dağılımında, sadece 2 kez kullanılan kelimeler 70 (%10,2), sadece 1 kez kullanılan kelimeler ise 289 (%42,3) oranında yer almıştır. Diğer sık kullanılan anahtar kelimeler arasında "yaşam boyu öğrenme eğilimi", "öğretmen", "yetişkin eğitimi" ve "eğitim" yer almaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerin araştırma yöntemlerine göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yöntem Türü	(f)	(%)
Nicel	116	60,7
Nitel	29	15,2
Karma	38	19,9
Kuramsal	8	4,2
Toplam	191	100

Tablo 7'den elde edilen verilere göre, 191 tezin incelendiği çalışmada nicel yöntemlerin %60,7 oranında kullanıldığı ve bu yöntemin en sık tercih edildiği araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Nitel yöntemlerin kullanım oranı %15,2 iken, karma yöntemlerin kullanım oranı ise %19,9 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, kuramsal yöntemlerin kullanım oranı %4,2 olarak tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerde kullanılan veri toplama araçları frekans ve yüzde dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Veri Toplama Aracı ve Tekniklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Veri toplama aracı	(f)	(%)	
Nicel	Ölçek	113	59,2
	Anket	34	17,8
	Başarı Testi	4	2,1
Nitel	Görüşme	16	8,4
	Gözlem	3	1,6
	Doküman İncelemesi	21	11,0
Toplam	191	100	

Tablo 8'deki toplamda 191 tez incelendiğinde, nicel veri toplama araçlarının en çok kullanılan yöntem olduğu görülmektedir. Bu tezlerin 113'ünde (%59,2) ölçek, 34'ünde (%17,8) anket ve 4'ünde (%2,1) başarı testi kullanılmıştır. Nitel veri toplama yöntemleri arasında ise en çok kullanılan yöntem doküman incelemesi olmuştur. Toplam 29 nitel çalışmadan 21'i (%11) doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme yöntemi 16 tezde (%8,4) kullanılmıştır ve gözlem yöntemi ise 3 tezde (%1,6) kullanılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerin veri analiz tekniklerine göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

191 tezin incelendiği Tablo 9'da, tezlerin %79,1'i parametrik analiz teknikleri kullanırken %20,9'u parametrik olmayan tekniklerle analiz edilmiştir. Tablo 9'a bakıldığında, parametrik analiz tekniklerinin parametrik olmayan analiz tekniklerine göre daha sık kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tezlerin Analiz Teknikleri	(f)	(%)
Parametrik	151	79,1
Parametrik olmayan	40	20,9
Toplam	191	100

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerin veri analiz teknikleri üç boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar örneklem kullanımı, örneklem düzeyi ve örneklem büyüklüğüdür. İlk boyutta yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerin örneklem kullanımına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Örneklem Kullanımına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Örneklem kullanımı	(f)	(%)
Örneklem bulunan	171	89,5
Örneklem bulunmayan	20	10,5
Toplam	191	100

Tablo 10'a göre toplam 191 tezin 171'i (%89.5) örneklem bulunan veriler kullanılarak yapılmıştır. Geri kalan 20 tez (%10.5) ise örneklem bulunmayan veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

İkinci boyutta yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerin örneklem düzeyine göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Örneklem Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Örneklem Düzeyi	(f)	(%)
Üniversite öğrencisi	48	25,1
Öğretmen	48	25,1
Yetişkin	38	19,9
K12 Öğrenci	14	7,3
Doküman	9	4,7
Yönetici	10	5,2
Kursiyer	7	3,7
Akademisyen	5	2,6
Belirtilmemiş	12	6,3
Toplam	191	100

Toplam 191 tezin incelendiği Tablo 11'e göre, örneklem düzeyine göre en yüksek frekans oranı (%25,1) ile üniversite öğrencisi ve öğretmenler yer almaktadır. Yetişkinler (%19,9) ise örneklem düzeyine göre ikinci sırada yer almaktadır. K12 öğrencileri (%7,3), doküman (%4,7), yöneticiler (%5,2), kursiyerler (%3,7) ve akademisyenler (%2,6) de örneklem düzeyine göre sırasıyla daha düşük frekans oranlarına sahiptir. Ayrıca, belirtilmemiş örneklem düzeyine sahip tezlerin sayısı

12 (%6,3) olarak belirlenmiştir. Toplamda ise, tüm örneklem düzeylerindeki tezlerin frekans toplamı 191'e eşittir.

Üçüncü boyutta yaşam boyu öğrenme ile ilgili tezlerin örneklem büyüklüğüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Örneklem Büyüklüğü	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-300	85	44,5
301-600	69	36,1
601 ve üzeri	25	13,1
Belirtilmemiş	12	6,3
Toplam	191	100

Tablo 12'ye göre örneklem büyüklüğü 0-300 arasında olan tezlerin sayısı 85 (%44,5), 301-600 arasında olan tezlerin sayısı 69 (%36,1) ve 601 ve üzeri olan tezlerin sayısı 25 (%13,1) olarak tespit edilmiştir. Belirtilmemiş örneklem büyüklüğüne sahip tezlerin sayısı ise 12 (%6,3) olarak kaydedilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Makalelere İlişkin Bulgular

Tablo 13, yaşam boyu öğrenme alanında her yıl yayınlanan makalelerin sayısındaki değişimi göstermektedir.

Tablo 13. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	(f)	(%)
2005	1	0,6
2006	1	0,6
2007	-	-
2008	1	0,6
2009	4	2,3
2010	1	0,6
2011	4	2,3
2012	3	1,7
2013	4	2,3
2014	8	4,5
2015	15	8,5
2016	17	9,7
2017	22	12,5
2018	25	14,2
2019	25	14,2
2020	25	14,2
2021	20	11,4
Toplam	176	100

Tablo 13'e göre 2007 yılına ait herhangi bir makale olmadığı görülmektedir. En az makalenin yayınlandığı yıllar 2005, 2006 ve 2010 olarak kaydedilirken, en fazla makalenin yayınlandığı yıl 2018 ve 2019'dur. 2020 yılında da 25 makale yayınlanmış ve 2021 yılında ise 20 makale yayınlanmıştır. Toplamda 176 makale bu çalışmada incelenmiş ve yıllara göre dağılımı belirtilmiştir.

Tablo 14, yaşam boyu öğrenme alanında yayınlanan makalelerin anahtar kelimelerine göre frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir.

Tablo 14. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Makalelerin Anahtar Kelimeler Frekans Dağılımı

Anahtar Kelimeler	(f)	(%)
Yaşam boyu öğrenme	103	15.8
Hayat boyu öğrenme	33	5
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	20	3
Öğretmen Adayı	18	2.8
Yetişkin Eğitimi	15	2.2
Öğretmenler	14	2
Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri	10	1.4
Yaşam Boyu Eğitim	8	1.1
Eğitim	6	0.8
Avrupa birliği	5	0.7
Üniversite Öğrencileri	5	0.7
Beceri	4	0.6
Güvenirlilik	4	0.6
Hayat Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	4	0.6
Öğrenme Eğilimleri	4	0.6
Uzaktan eğitim	4	0.6
Bilgi Ekonomisi	3	0.5
Bilgi Toplumu	3	0.5
Bireysel yenilikçilik	3	0.5
Eğilim	3	0.5
Eğitim Politikaları	3	0.5
Geçerlik	3	0.5
Güdülenme	3	0.5
Halk eğitim merkezi	3	0.5
Halk Eğitimi	3	0.5
Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticileri	3	0.5
İçerik Analizi	3	0.5
İstihdam Edilebilirlik	3	0.5
Lisansüstü Tezler	3	0.5
Metafor	3	0.5
Mühendislik Eğitimi	3	0.5
Öğrenci	3	0.5
Öğrenme	3	0.5
Öğrenmeyi Öğrenme	3	0.5
Öğretmen Eğitimi	3	0.5
Öğretmenlik Mesleği	3	0.5
Ölçek Geliştirme	3	0.5
Sınıf Öğretmenleri	3	0.5
Sürekli Eğitim	3	0.5
Sürekli Eğitim Merkezleri	3	0.5
Tıp eğitimi	3	0.5
Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	3	0.5
Yönetsel Etkililik	3	0.5
Yükseköğrenim	3	0.5
Sadece 2 kez kullanılan kelimeler	72	%11
Sadece 1 kez kullanılan kelimeler	239	%36,7
Toplam	652	100

Tablo 14'deki verilere göre, en sık kullanılan anahtar kelime "yaşam boyu öğrenme" olup, 103 makalede (%15,8) yer almıştır. İkinci sıklıkta "hayat boyu öğrenme" anahtar kelimesi 33 makalede (%5) yer almıştır. "Yaşam boyu öğrenme eğilimi" kelimesi ise 20 makalede (%3) kullanılmıştır. Ayrıca, "öğretmen adayı", "yetişkin eğitimi" ve "öğretmenler" gibi anahtar kelimeler de sık kullanılanlar arasında yer almıştır. Sadece 2 kez kullanılan kelimeler 72 makalede (%11) yer alırken, sadece 1 kez kullanılan kelimeler ise 239 makalede (%36,7) kullanılmıştır. Toplamda, 652 adet anahtar kelime kullanılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme alanında yayınlanan makalelerin araştırma yöntemlerine göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yöntem Türü	(f)	(%)
Nicel	92	52.3
Nitel	52	29.5
Karma	9	5.1
Kuramsal	23	13.1
Toplam	176	100

Tablo 15'e göre 176 makalede kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde, nicel yöntemlerin 92 (%52.3) kez kullanıldığı, nitel yöntemlerin 52 (%29.5) kez kullanıldığı, karma yöntemlerin 9 (%5.1) kez kullanıldığı ve kuramsal yöntemlerin ise 23 (%13.1) kez kullanıldığı görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme alanında yayınlanan makalelerin kullanılan veri toplama araçları ve tekniklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Makalelerin Veri Toplama Aracı ve Tekniklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Veri toplama aracı	(f)	%
Nicel	Ölçek	98	55,7
	Anket	12	6,8
	Görüşme	25	14,2
Nitel	Gözlem	2	1,1
	Doküman İncelemesi	39	22,2
	Toplam	176	100

Tablo 16'ya göre nicel veri toplama aracı olarak en çok ölçek kullanılmıştır ve bu %55.7'lik bir orana denk gelmektedir. Anketler ise %6.8'lik bir oranla daha az kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise en çok görüşme yapılmıştır ve bu %14.2'lik bir orana denk gelmektedir. Doküman incelemesi ise %22.2'lik bir oranla diğer nitel veri toplama araçlarından daha sık kullanılmıştır. Gözlem yöntemi ise en az kullanılan veri toplama aracıdır ve sadece %1.1'lik bir orana sahiptir. Toplamda ise, 176 makalenin veri toplama aracı ve tekniklerine göre dağılımı incelenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme alanında yayınlanan makalelerin veri analiz tekniklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Makalelerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Makalelerin Analiz Teknikleri	(f)	(%)
Parametrik	110	62.5
Parametrik olmayan	66	37.5
Toplam	176	100

Tablo 17'ye göre, yaşam boyu öğrenme ile ilgili makalelerin %62.5'i parametrik veri analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Parametrik olmayan veri analiz teknikleri ise %37.5 oranında kullanılmıştır. Toplamda 176 makale analiz edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili makalelerin veri analiz teknikleri üç boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar örneklem kullanımı, örneklem düzeyi ve örneklem büyüklüğüdür. İlk boyutta yaşam boyu öğrenme alanında yayınlanan makalelerin örneklem kullanımına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Makalelerin Örneklem Kullanımına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Örneklem kullanımı	(f)	(%)
Örneklem bulunan	130	73.9
Örneklem bulunmayan	46	26.1
Toplam	176	100

Tablo 18'e göre 176 makalenin 130'u (%73,9) örneklem kullanarak araştırma yaparken, 46'sı (%26,1) örneklem kullanmadan araştırma yapmıştır.

Yaşam boyu öğrenme alanında yayınlanan makalelerin örneklem düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Makalelerin Örneklem Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Örneklem Düzeyi	(f)	(%)
Üniversite öğrencisi	58	32,95
Öğretmen	29	16,48
Doküman	13	7,39
Yetişkin	11	6,25
Yönetici	8	4,55
Akademisyen	7	3,98
Kursiyer	5	2,84
K12 Öğrenci	3	1,70
Belirtilmemiş	42	23,86
Toplam	176	100

Tablo 19'a göre toplam 176 makalenin incelendiği çalışmada, en fazla örneklem düzeyi üniversite öğrencileri (n=58, %32.95) olarak belirlenmiştir. Bu düzeyi, öğretmenler (n=29, %16.48) takip

etmektedir. Doküman (n=13, %7.39) ve yetişkin (n=11, %6.25) düzeyleri de önemli bir yer tutmaktadır. Diğer düzeyler ise, yönetici (n=8, %4.55), akademisyen (n=7, %3.98), kursiyer (n=5, %2.84) ve K12 öğrencileri (n=3, %1.70) olarak sıralanmıştır. Belirtilmemiş düzeyler ise 42 makalede (%23.86) yer almıştır.

Yaşam boyu öğrenme alanında yayınlanan makalelerin örneklem büyüklüğüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Makalelerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Örneklem Büyüklüğü	(f)	(%)
0-300	83	47.2
301-600	35	19.9
601 ve üzeri	16	9.1
Belirtilmemiş	42	23.9
Toplam	176	100

Tablo 20'ye göre 83 makalenin örneklem büyüklüğü 0-300 arasında iken, 35 makalenin örneklem büyüklüğü 301-600 aralığındadır. 16 makalenin örneklem büyüklüğü ise 601 ve üzeri olarak belirtilirken, 42 makalede örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir. Toplamda 176 makale incelenmiştir.

SONUÇ

Bu makale, Türkiye'de yaşam boyu öğrenme konusunda, 2007-2021 yılları arasında yapılan 191 tez ve 2005-2022 yılları arasında yayımlanan 176 makaleyi sistematik bir şekilde inceleyerek, bu alanda yapılan araştırmaların dağılımı hakkında kapsamlı bir genel bakış sağlamaktadır. Çalışmada, tezlerin üniversitelere, anabilim dallarına, veri toplama yöntemlerine, veri analiz tekniklerine ve örneklem özelliklerine göre dağılımı incelenmiştir. Makalelerde ise yıllara göre dağılım, anahtar kelimelerinin sıklığı, araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları gibi farklı konular ele alınmıştır. Bu sayede yapılan çalışmaların kapsamı ve odak noktasına ulaşmak hedeflenmiştir. Ayrıca 2010'dan sonra tez yayın sayısındaki artış ve yayınların belli üniversite ve enstitülerde yoğunlaşması gibi zaman içindeki trendleri de vurgulamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, yaşam boyu öğrenme konusunun Türkiye'de geniş bir araştırma alanı olduğunu ve son yıllarda yapılan tez ve makale sayısının arttığını göstermektedir. Konuyla ilgili en fazla makalenin 2018 ve 2019'da yayınlandığı belirlenmiştir. Bu nedenle, bu alanda özellikle son yıllarda yapılan çalışmaların derinlemesine incelenmesi önerilebilir. Mevcut çalışmada yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan tezlerin, anabilim dalının bulunduğu üniversitelerde daha fazla yapıldığı tespit edilmiştir. Bartın Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi gibi üniversitelerin bu konuda yapılan tezlerde öne çıktığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu da belirlenmiştir ve konuyla ilgili doktora tezlerine biraz daha ağırlık verilebilir. Tezlerde ve makalelerde çalışmaların çoğunluğunun Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde gerçekleştirildiği görüldüğünden, bu alanda farklı disiplinlerde daha fazla araştırmanın yapılması gerektiği belirtilebilir. Hem tezlerin hem de makalelerin veri toplama yöntemleri arasında en sık kullanılan yöntem ölçektir ve her ikisinde de parametrik analiz teknikleri parametrik olmayan analiz tekniklerine göre daha sık kullanılmaktadır. Tezlerde ve makalelerde örneklem düzeyine göre en yüksek frekans oranı ise üniversite öğrencileri ve öğretmenlerdedir.

Örneklem düzeyinin çoğunlukla üniversite öğrencileri, öğretmenler ve dokümanlardan oluşması ve örneklem büyüklüğünün en fazla "0-300" aralığında olması araştırma kapsamlarının daha çok çeşitlendirilmesini ve örneklem büyüklüğünün artırılmasını gerektirmektedir. Bu bilgiler, gelecekte yapılacak araştırmaların daha iyi planlanmasına yardımcı olabilir. Araştırmada yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan tez çalışmalarında nicel yöntemlerin çoğunlukla tercih edildiği sonucu, bu alanda nitel çalışmaların daha da yaygınlaştırılması gerektiğini düşündürmektedir. Nitel çalışmalar, katılımcıların yaşam boyu öğrenme ile ilgili deneyimlerini ve görüşlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir ve konuyla ilgili daha detaylı ve derinlemesine anlayış sağlayabilir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan tez çalışmalarının anahtar kelime dağılımının incelenmesi sonucunda, en sık kullanılan anahtar kelimenin "yaşam boyu öğrenme" olduğu (124 kez) görülmüştür. Anahtar kelime dağılımının incelenmesi, bu konuda daha fazla araştırmanın yapılması için potansiyel araştırma alanlarına işaret edebilir. Örneğin, "yaşam boyu öğrenme eğilimi", "öğretmen", "yetişkin eğitimi" ve "eğitim" gibi anahtar kelimeler, bu konuda yapılacak daha fazla araştırmayı yönlendirebilir.

Bu alandaki araştırmalar farklı disiplinlerden araştırmacılar tarafından yapılmış olup, eğitim, sosyoloji, psikoloji, işletme gibi alanlarda yapılmış araştırmaları içermektedir. Benzer çalışmalarda olduğu gibi (Ayvacı, 2010; Bülbül ve Aktaş, 2013; Yılmaz vd., 2014), mevcut çalışmada da yaşam boyu öğrenme kavramının önemi vurgulanırken, yapılandırmacı öğrenme kuramları ve sosyo-kültürel öğrenmenin gerçek yaşam bağlarıyla gerçekleştirilmesinin öğrenme sürecini daha anlamlı ve sürekli hale getirdiği belirtilmektedir. Bu sonuçlara dayanarak, yaşam boyu öğrenme konusuyla ilgili daha fazla tez ve makale çalışması yapılması önerilmekte, dünya genelindeki yaşam boyu öğrenme konusuna da odaklanılması tavsiye edilmektedir.

Bu çalışma, yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan araştırmaların geniş bir yelpazesini kapsamaktadır. İncelenen kaynaklar, yaşam boyu öğrenme kavramının önemini ve etkililiğini vurgulamaktadır. Ancak, yaşam boyu öğrenme kavramının pratik uygulamaları konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiği de belirtilmektedir. Özellikle, yaşam boyu öğrenmenin iş dünyası ve eğitim sistemleri açısından etkileri hakkında daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak, yaşam boyu öğrenme konusunda yapılacak araştırmaların, yaşam boyu öğrenme konusunda eğitim programları ve politikaları, yaşam boyu öğrenme stratejileri ve modellerinin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenme konusunda farkındalık ve motivasyonun artırılması gibi konulara odaklanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin İlgisi ve Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-10.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). A Pilot Survey to Improve the Use of Scientific Process Skills of Kindergarten Children, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 1-24.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28. <http://www.deuhyoedergi.org>
- Bennett, J. (2003). *Teaching and Learning Science*. London: Bookcraft.
- Bülbül, M. K. ve Aktaş, G. (2013). Fizik dersleri için bağlam temelli drama uygulamaları, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 2146-9199.
- Çalışkan, H. ve Şimşek, A. (1999). Bilgisayar destekli öğretimin tasarımı ve öğrenme bağlamı, *Kurgu Dergisi*, 16, 243-253.

- Çetin, A. (2014). Bağlam Temelli Öğrenme ile Lise Fizik Derslerinde Kullanılabilecek Günlük Hayattan Konular, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 45-62.
- Lubben, F., Campbell, B., and Dlamini, B. (1996). Contextualizing science teaching in Swaziland: some student reactions, *International Journal of Science Education*, 18(3), 311-320
- Ross, M. M. (1983). Learning to nurse the elderly: Outcome measures. *Journal of Advanced Nursing*, 8: 373–378.
- Topuz, F. G., Gencer, S., Bacanak, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkında Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulayabilme Düzeyleri, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261.
- Uzun, F. (2013). *Bağlam temelli yaklaşıma dayalı genel fizik-1 laboratuvar dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, motivasyonlarına ve hatırlamalarına etkisi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. S., Othan, O. ve Cantimur, E. (2014). Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımına (YTÖY) Göre Elektrik, Madde ve Isı Konularının İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi, *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 41-49.



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstbilişsel Bilgi, Beceri ve Uygulamalara Yönelik Görüşleri

Öğr. Gör. Mustafa NİŞAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu, Muğla, e-posta: mustafanisan@mu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5374-5482>

Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, e-posta: ftemel@gazi.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5375-3503>

Öz

Araştırmada, okul öncesi dönemde öğretmenlerin üstbilişsel bilgi, beceri ve uygulama hakkındaki görüş ve düşünceleri ile çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları etkinlik planlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme ve doküman inceleme yöntemleri ile toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin dökümü yapılarak içerik analizi yapılmış, doküman inceleme için toplanan etkinlik planları ise Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme (C.Ind.Le) Kodlama Şeması çerçevesinde kodlanarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların üstbilişsel bilgi, beceri ve uygulamalar hakkındaki görüşlerine göre Farkındalık, Planlama, Öğrenme Daveti, Uygulama ve Materyal olmak üzere altı tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre temalarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Etkinlik planlarının, kodlama şemasına göre çözümlenmesi sonucunda katılımcıların üstbilişsel bilgi kategorisi, kişilerin bilgisi alt kategorisine ve üstbilişsel düzenleme kategorisi, izleme ve kontrol alt kategorilerine planlarında yer vermedikleri tespit edilmiş, planlarda da eğitim düzeylerine göre farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Öncesi Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi

Makale Gönderme Tarihi: 03.02.2023

Makale Kabul Tarihi: 07.04.2023

Önerilen Atıf:

Nişan, M. ve Temel, Z. F. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstbilişsel Bilgi, Beceri ve Uygulamalara Yönelik Görüşleri, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4): 480-504.



**Journal of Social, Humanities and
Administrative Sciences**

2023, 6(4): 480-504. DOI:[10.26677/TR1010.2023.1214](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1214)
ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

Preschool Teachers' Views on Metacognitive Knowledge, Skills and Practices

Lecturer Mustafa NİŞAN, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla Vocational School, Muğla, e-mail: mustafanisan@mu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5374-5482>

Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL, Gazi University, Faculty of Education, Ankara, e-mail: ftemel@gazi.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5375-3503>

Abstract

This study aimed to examine the views and thoughts of teachers about metacognitive knowledge, skills, and practice in the preschool period and the activity plans they made to support children's metacognitive knowledge and skills. A case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. The research data were collected through interview and document review methods. A content analysis was completed on the data obtained from the interviews, and a descriptive analysis was completed on the activity plans collected for document review by coding them within the framework of the Cambridgeshire Independent Learning (C.Ind.Le) Coding Scheme. As a result of the study, six themes- Awareness, Planning, Learning Invitation, Practice, and Material- were developed based on the participants' views on metacognitive knowledge, skills, and practices. It was found that there were differences between the themes depending on the educational levels of the participants. The analysis of activity plans using the coding scheme revealed that the participants did not include the metacognitive knowledge category, the knowledge of people sub-category, the metacognitive regulation category, or the sub-categories of monitoring and control. It was also found that there were differences in the plans based on the educational levels of the participants.

Keywords: Metacognition, Preschool Teacher, Preschool Education, Early Childhood Education.

Received: 03.02.2023

Accepted: 07.04.2023

Suggested Citation:

Nişan, M. and Temel, Z. F. (2023). Preschool Teachers' Views on Metacognitive Knowledge, Skills and Practices, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(4): 480-504.

GİRİŞ

Okul öncesi dönemde çocukların kazanmaları gereken pek çok bilgi ve beceri bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde, öğretmenler çocukların kazanmaları gereken bilgi ve becerileri çocuklara uygun olan öğrenme ortamları hazırlayarak desteklemektedir. Bu öğrenme ortamları etkinlik planları hazırlanarak yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış ve oyun zamanında çocukların istedikleri öğrenme merkezlerinde veya açık alanda zaman geçirmesine fırsat verilerek yapılandırılmamış olarak hazırlanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların kazanmaları gereken bilgi ve becerilerden biri de üstbilişsel bilgi ve becerilerdir. Bu araştırmada okul öncesi dönemde öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve becerilerine ilişkin, bilgi ve düşüncelerinin neler olduğu, çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik nasıl uygulamalar yapıldığı öğretmen görüşleri ve etkinlik planları doğrultusunda incelenmiştir.

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerine ve ürünlerine yönelik sahip olduğu bir bilgi türü olarak; bilişsel süreçlerini etkin olarak izlemesi, buna bağlı düzenlemeler yapması ve uyarlamalarda bulunmasıdır (Flavell, 1976). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında, okul öncesi eğitiminin temel ilkeleri arasında üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik olarak "özdenetim kazanma" ve "bağımsız davranışlar geliştirme" ilkeleri ile üstbilişe vurgu yapıldığı görülmektedir (Adagideli, 2018).

Üstbiliş kavramını Flavell (1979), "bilişsel fenomenler hakkında biliş" veya daha basit olarak "düşünme hakkında düşünme" olarak kavramsallaştırmış ancak kendinden sonraki pek çok araştırmacı üstbiliş; "bilgi hakkında bilgi" (Brown, 1987), "çocukların kendi düşünme ve öğrenme etkinlikleri üzerinde sahip oldukları bilgi ve kontrol" (Cross ve Paris, 1988), "neyi bilip neyi bilmediğimizi bilmek" (Blakey ve Spence, 1990), "düşüncelerimiz hakkında fikir sahibi olmak" (Anderson, 2002), "kişinin kendi bilgilerinin farkında olması ve bunları yönetebilmesi" (Kuhn ve Dean, 2004) ve "düşüncenin izlenmesi ve kontrolü" (Martinez, 2006) olarak kavramsallaştırmıştır. Flavell (1979: 232) daha detaylı olarak üstbiliş, "bireyin kendi bilişsel süreçleri ve çıktıları veya bunlarla ilişkili her şey olarak; bireyin kendi bilişsel süreçlerini yönetmesi, kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak" tanımlamıştır.

Üstbiliş, eğitim psikolojisinde çok kullanılan bir kavram olmasına ve pek çok tanımının yapılmasına rağmen anlaşılması zor bir kavramdır (Brown, 1987; Flavell, 1981; Livingston, 2003). Bu nedenle üst bilişe dair alan yazın incelendiğinde, üstbilişin farklı sınıflama ve modellerinin olduğu ancak bu model ve sınıflamaların zamanla netleşmeye başladığı ve üstbilişsel bilgi, üstbilişsel düzenleme/kontrol olmak üzere iki ana başlıkta ele alındığı görülmektedir (Özsoy, 2008).

Flavell'e (1979, 1987) göre üstbiliş, hem üstbilişsel bilgi hem de üstbilişsel deneyimler/düzenlemelerden oluşur. Üstbilişsel bilgi, bilişsel süreçler hakkında edinilmiş bilgi, bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılabilen bilgi anlamına gelir. Bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olmasına işaret etmektedir. Flavell, üstbilişsel bilgiyi üç kategoriye ayırır; kişi değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri bilgisi (Livingston, 2003). Üstbilişsel kontrol, üstbiliş süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur ve üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaşabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir. Literatür, dört üstbiliş becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunlar: Tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir (Schraw ve Moshman, 1995; Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Desoete ve Roeyers, 2002; Özsoy, 2008).

Üstbilişsel bilgi, bireyin öğrenen olarak kendini ve performansı etkileyebilecek faktörleri, stratejiler hakkında bilgiyi ve stratejilerin ne zaman ve neden kullanılacağına dair bilgileri içerir. Üstbilişsel kontrol bireyin bilişinin izlenmesidir. Planlama faaliyetlerinin, anlama ve görev

performansı farkındalığının, izleme süreçleri ve stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesini içerir (Lai, 2011). Üstbilişsel beceriye sahip olan bireyler karşılaştıkları görevlerde planlama yapar, var olan durumu değerlendirip izler, durumlara göre tekrar düzenleme ve değişiklik yapabilirler (Livingston, 2003).

Bazı araştırmacılar küçük çocukların üstbilişsel becerileri gösteremediğini ancak sekiz yaşından sonra üstbilişsel becerilerin ortaya çıktığını belirtmektedirler (Zimmerman, 1990; Veenman ve Spaans, 2005;). Ancak yapılan son araştırmalar üstbilişsel becerilerin küçük yaşlarda bile ortaya çıktığını göstermektedir (Whitebread vd., 2007; 2009; Efklides ve Misailidi, 2010). Çocukları etkinlik sürecinde düşünmeye, düşüncelerini yansıtmaya ve öğrenme süreçlerini değerlendirmeye teşvik etmenin, üstbilişsel gelişimi büyük oranda desteklediği de bilinmektedir (Flavell 2000; Kuhn ve Dean, 2004; Whitebread, vd., 2009). Üstbilişsel beceri öğretimindeki etkili yaklaşımlar, çocuğa hem bilişsel süreçler ve stratejiler bilgisi hem de bilişsel ve üstbiliş stratejileri kullanma konusunda deneyim ve uygulama sağlamayı içerir (Livingston, 2003).

Üstbilişsel beceriler, öğrenme başarısında önemli bir rol oynadığından, çocukların bilişsel kaynaklarını üstbilişsel denetim yoluyla nasıl kontrol edecekleri öğretilmeli ve geliştirilmelidir (Livingston, 2003). Üstbiliş ve öz düzenleme becerilerinin, okulda ve sonrasında öğrenme ve başarıyı etkilemede merkezi bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (Boekaerts ve Cascallar, 2006: 199). Öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için üstbilişsel becerilerden yararlanılmasının bir zorunluluk olduğunu ifade eden pek çok araştırma vardır (Anderson, 2002; Teong, 2003; Kuhn ve Dean 2004; Caviola vd., 2009; Özsoy ve Ataman, 2009). Bunun yanı sıra erken dönemlerdeki üstbiliş beceriler ve öz düzenleme becerilerinin kısa ve uzun vadeli akademik başarılar üzerindeki etkilerine dair önemli bulgular vardır (Blair ve Razza, 2007; Mitchell vd., 2008). Çocukların etkinlik ve stratejilerinde kendi performanslarını planlayabilmeleri, izleyebilmelerini, kontrol edebilmelerini ve değerlendirebilmelerini sağlamak için üstbilişsel becerileri desteklemek önemlidir (Bronson, 2000; Bodrova ve Leong, 2005).

Araştırma için YÖK Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında “okul öncesi ve üstbiliş” ve “preschool and metacognition” anahtar kelimeleri ile yapılan alanyazın taramalarında ulaşılan araştırmalarda; akran eğitimi ve işbirlikçi öğrenme çalışmalarının, problem çözme ve matematik etkinliklerinin, yansıtıcı dokümantasyon uygulamalarının çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklediği görülmektedir (Iskala vd., 2004; Larkin, 2006; Whitebread vd., 2007; Adagideli ve Ader, 2017; Ayvaz, 2018; İmir, 2018). Ancak okul öncesi dönemde öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik olarak bilgi ve düşüncelerinin neler olduğuna, çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik nasıl öğrenme ortamları hazırladıklarına ilişkin çok az araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle araştırmada okul öncesi öğretmenlerin üstbilişsel bilgi, beceri ve uygulama hakkındaki görüş ve düşünceleri ile çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları etkinlik planlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenleri, üstbilişsel bilgi, beceri ve uygulamaları nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel bilgi ve beceriler hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerini üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik uygulamalar hakkındaki düşünceleri nasıldır?
4. Okul öncesi öğretmenleri, çocuklara üstbilişsel bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik hangi materyal, yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?
5. Okul öncesi öğretmenleri, çocuklara üstbilişsel bilgi ve beceri kazandırmak için etkinlik planlarını nasıl hazırlamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yapılmıştır. Durum çalışması sınırlı bir durumun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Patton, 2014; Creswell, 2018; Merriam, 2018;). Yin'e (2009) göre durum çalışması, araştırmacının değişkenler üzerinde kontrolünün olmadığı durumlarda nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmalarında analiz biriminin ve çalışılacak durumun belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada analiz birimi okul öncesi öğretmenleri, çalışılacak durum ise okul öncesi öğretmenlerin üstbilişe yönelik bilgi, beceri, düşünce ve uygulamalarıdır.

Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem bilgi için çeşitli ve zengin durumların seçilmesine olanak sağlamaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise çeşitlilikten ortaya çıkan deneyimleri belirlemede kullanılmaktadır (Merriam, 2018). Bu bağlamda araştırma okul öncesi öğretmenliği yapmakta olan lisans mezunu, yüksek lisans mezunu veya yüksek lisans eğitime devam eden ve doktora mezunu veya doktora eğitime devam eden üç kategoriden dörder öğretmen olmak üzere, toplamda 12 öğretmen ile yapılmıştır. Katılımcılar K1...K12 şeklinde kodlanmış, yaşları 25 ile 48 arasında değişen, kadın, anasınıfı ve anaokullarında görev yapan, mesleki kıdemleri 3 ile 24 arasında değişen ve farklı illerde görev yapan (Ankara, Çanakkale, Diyarbakır, İstanbul, Muğla, Rize, Uşak ve Zonguldak) öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri

Kod	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Çalışılan Kurum Türü	Mesleki Kıdem (Yıl)	Çalışılan İller
K1	33	K	Lisans	Anaokulu	13	Muğla
K2	48	K	Lisans	Anaokulu	21	Muğla
K3	46	K	Lisans	Anasınıfı	24	Muğla
K4	40	K	Lisans	Anasınıfı	12	Muğla
K5	31	K	YL devam ediyor	Anasınıfı	9	Rize
K6	30	K	YL devam ediyor	Anasınıfı	8	Diyarbakır
K7	25	K	YL devam ediyor	Anaokulu	3	Muğla
K8	34	K	Yüksek Lisans	Anasınıfı	13	Ankara
K9	29	K	DR devam ediyor	Anasınıfı	8	Zonguldak
K10	34	K	DR devam ediyor	Anasınıfı	12	İstanbul
K11	31	K	Doktora	Anasınıfı	9	Çanakkale
K12	30	K	DR devam ediyor	Anaokulu	9	Uşak

Verilerin Toplanması

Araştırmada okul öncesi dönemde öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik olarak bilgi ve düşüncelerinin neler olduğu, çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik nasıl uygulamalar yapıldığı ve bunlara ilişkin görüşleri ile ilgili veriler görüşme ve

doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır. Gözlemlenemeyen durumlar, duygular ve insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için görüşme yöntemi kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcılara sorulacak sorular esneklik göstermekte ve katılımcılardan özel veriler toplanmaktadır (Merriam, 2018). Görüşme sorularının yazımında önce literatür taraması yapılarak taslak sorular oluşturulmuş daha sonra iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda görüşme soruları düzenlenerek dokuz soruluk bir "Görüşme Formu" oluşturulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşme öncesi öğretmenler hakkında bilgi toplamak için yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan kurum türü, mesleki kıdem ve çalışılan il bilgilerinin yer aldığı "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü onam formu doldurmaları istenmiştir. Görüşmeler çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü katılımcılar ile Kasım 2021 tarihinde, 2021 Pandemi süreci devam ederken okulların kapalı olduğu süreç içerisinde, 9 öğretmen ile Zoom uygulaması ve 3 öğretmen ile telefon görüşmesi üzerinden yapılmıştır. Görüşmeler 30-40 dakika arasında sürmüş ve elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır.

Doküman incelenmesi, araştırılan olgu ve olaylarla ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme sonrasında çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemek için hazırladıkları veya üstbilişsel bilgi ve becerileri desteklediklerini düşündükleri en az üç etkinlikten oluşan birer günlük etkinlik planları talep edilmiştir. Çalışmaya katılan 12 öğretmenin biri haricinde tüm öğretmenler etkinlik planlarını e-posta veya WhatsApp yoluyla göndermişlerdir. Görüşmeye katılan bir öğretmen ise etkinlik planı göndermemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme yoluyla toplanan verilerin dökümü yapılarak, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi ile elde edilen verilerden anlamlara ulaşmak amaçlanmaktadır. (Patton, 2014). Bu doğrultuda katılımcıların verdikleri cevaplar okunarak kodlamalar yapılmış, yapılan kodlamalardan benzer olanlar dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş, kodlar ve kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek de temalar oluşturulmuştur.

Araştırmada doküman incelemesi için toplanan etkinlik planlarının analizi; Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme (C.Ind.Le) Kodlama Şeması kullanılarak betimsel analiz yoluyla yapılmıştır. (Whitebread vd., 2007; 2009). C.Ind.Le Kodlama Şemasının Türkçeye uyarlaması Ayvaz (2018) tarafından yapılmıştır. Kodlama şemasında üstbilişsel bilgi (kişi, görev ve strateji) ve üstbilişsel düzenleme (planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme) kategorileri üstbilgi alanında; duygusal ve motivasyonel düzenleme (duygusal ve motivasyonel izleme, duygusal ve motivasyonel kontrol) kategorisi öz düzenleme alanında çocukların sözel ve sözel olmayan davranışlarının sınıflandırılması için kullanılmaktadır. Kodlama şemasının üstbilgi alanındaki üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme kategorilerindeki davranış tanımları uzman görüşü alınarak katılımcıların etkinlik planlarının inceleneceği şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların göndermiş oldukları planlar C.Ind.Le Kodlama Şemasında yer alan ilgili kategoriler ve davranış tanımları altına yerleştirilmiştir.

Araştırmada içerik analizi ve betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular tema ve kategoriler altında katılımcıların görüşleri ile desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için çeşitleme (üçgenleme), katılımcı teyidi, uzman görüşü, veri kaynaklarıyla uzun süreli çalışma ve zengin betimleme gibi farklı yollar vardır (Lincoln ve Guba, 1985; Patton, 2014; Glesne, 2015; Merriam, 2015; Creswell, 2018). Durum çalışmalarında da geçerliliğin sağlanması için çeşitli yollar vardır (Merriam, 1998). Bunlardan bir tanesi veri kaynaklarını çeşitlendirmek ve uzun süreli gözlemler yapmaktır (Yin, 2009; Merriam, 2018). Bu çalışmada veriler 2021 Pandemi sürecinde toplandığı için katılımcıların sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlemler yapılamamış ancak katılımcılar ile uzaktan görüşme yapılarak ve katılımcılardan doküman inceleme için etkinlik planları talep edilerek veri kaynakları çeşitlendirilmiştir. Araştırmada görüşme sonrasında elde edilen verilerin dökümü sonrasında yapılan kodlamalar başka bir araştırmacı tarafından incelenerek kodlar üzerinde tartışmalar yapılmış ve ortak bir anlayışa varılmış ve kodlayıcılar arası uyumu yüzdesi %96 olarak hesaplanmıştır. Doküman incelemesi için katılımcılardan talep edilen etkinlik planları C.Ind.Le Kodlama Şemasındaki kategorilere ve bu kategorilerdeki davranış tanımlarına göre yerleştirmiştir. Kodlama şemasına göre yerleştirilen bu veriler başka bir araştırmacı tarafından incelenmiş ve uyum yüzdesi %93 olarak hesaplanmıştır. İyi bir güvenirlilik için kodlayıcılar arası güvenirliliğin en az %80 olması gerektiği önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre araştırma verilerinin güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Yine çalışmada elde edilen veriler üzerinden tekrar tekrar okumalar yapılarak veriler üzerinde uzun süreli çalışılmış, araştırma süreci ayrıntılı olarak aktarılmış ve bulgular bölümünde katılımcılardan alıntılar yapılarak zengin betimlemeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu 10.08.2021 tarihli E.142951 sayılı kararına göre etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların üstbilişe ilişkin görüşlerinden ve üstbilişi desteklemeye yönelik etkinlik planlarından elde edilen verilere yer verilmiştir. Araştırma bulguları çalışmaya katılan öğretmenlerle sınırlıdır. Katılımcılardan K1, K2, K3, K4 lisans mezunu; K5, K6, K7, K8 yüksek lisan eğitimine devam ediyor veya mezun; K9, K10, K11, K12 doktora eğitime devam ediyor veya mezun durumdadır.

Katılımcılarla Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel bilgi, beceri ve uygulamaya yönelik görüşleri çerçevesinde yapılan içerik analizi sonucunda *Farkındalık, Planlama, Öğrenme Daveti, Uygulama, Değerlendirme ve Materyal* olmak üzere altı temel tema ve her temanın altında ikişer kategori ve kodlar çıkarılmıştır.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde *Farkındalık teması* altında Öz Farkındalık ve Öğrenme Farkındalığı olmak üzere iki kategori ve altı kod çıkarılmıştır. Farkındalık teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Öz farkındalık kategorisi kapsamında üstbilişi, K9 ve K11 "kendinin farkında olma" olarak tanımlamaktadır. K9'un ifadesi şu şekildedir: "Yani kişinin neyi bilip bilmediğini bilmesi gibi. Bir şeyi nasıl yapabileceğinin farkında olması, yapıp yapamayacağını farkında olması. Kendini denetleyebilmesi, değerlendirebilmesi bu şekilde tanımlayabilirim." K2 ve K6 "problem çözme becerisi" olarak tanımlamaktadır. K2 düşüncesini; "Yani herkeste çok olamayan, karşılaşılan güçlüklerle, zorluklara verilen tepkiler diyebilirim. Yani günlük yaşam ile ilgili problem çözme becerisi" sözleriyle ifade etmiştir. K5 ve K7 "bilmenin farkında olma" olarak tanımlamaktadır. K7 görüşlerini; "Ya şöyle, öğrenme

sürecinde kişinin öğrenmeyi yönetmesi, düşüncelerini, nasıl anladığını, bilgilerini düzenlemesi şeklinde yorumladım ben.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Tablo 2. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Kendinin Farkında Olma	Öz Farkındalık
Problem Çözme Becerisi	
Bilmenin Farkında Olma	
Düşünme Becerilerini Yönetme	Öğrenme Farkındalığı
Düşünce Süreçlerinin Farkında Olma	
Öğrenmenin Farkında Olma	

Öğrenme farkındalığı kategorisi kapsamında üstbilişi K10 ve K12 “düşünme becerilerini yönetme” olarak tanımlamaktadır. K10’ un ifadesi şu şekildedir: “Bir kişinin düşünme becerilerini yönetmesi gibi geliyor aklıma. Ben mesela bir ortamda neyi kolay öğrenirim neyi kolay öğrenemem ya da ders çalışacağım. Atıyorum, öğretmen bana bir şey anlattı. Öğretmenin ne anlattığını anlayamam. Diğer türlü anlatsaydı ya da farklı tür bir yöntem kullansaydı, bunu anlardım diye kendi zihnimde muhakeme yapmam. Bunlar geliyor aklıma.” K1 ve K6 “düşünce süreçlerinin farkında olma” olarak tanımlamaktadır. K6 düşüncesini; “Yani bireyin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olabilmesi, o süreçleri yönetebilmesi, düzenleyebilmesi geliyor aklıma” sözleriyle ifade etmiştir. K5 ve K8 “öğrenmenin farkında olma” olarak tanımlamaktadır. K5 görüşlerini; “Öncelikle zihinsel bir yapılanma olarak düşünüyorum üstbilişi, kendi öğrenmemizin farkında olma, bireyin kendi öğrenmesinin farkında olma, en kısa tanımım bu olabilir.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, katılımcıların farkındalık teması altında, öz farkındalık ve öğrenme farkındalığı kategorileri kapsamında üstbilişsel bilgi ve beceriyi tanımladıkları ve eğitim düzeyine göre tanımlarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde *Planlama teması* altında Strateji Geliştirme ve Kişisel Özellikler olmak üzere iki kategori ve on bir kod çıkarılmıştır. Planlama teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Hayal Kurma	Strateji Geliştirme
Hayatla İlişkilendirme	
Kendine Özgü Yollar Geliştirme	
Plan Yapma ve Strateji Geliştirme	
Çocuğun Kendi Güçlü ve Zayıf Yönlerinin Farkına Varma	Kişisel Özellikler
Arkadaşlarının Güçlü ve Zayıf Yönlerin Farkına Varma	
Drama Çalışmaları ile Özgüvenini Destekleme	
Sportif Faaliyetlerle Özgüvenini Destekleme	
Anlamadığını Fark Etme	
Yapılan Ürünleri Değerlendirme	
Sorun Çözmeyi Sevme	

Strateji geliştirme kategorisi kapsamında katılımcılardan K3 hayal kurma ve hayatla ilişkilendirmeye yönelik kazanımlar olması gerektiğini; *“Yani hayal kurma olabilir. Hayatla ilişkilendirme olabilir. Bu tip kazanımlar eklenerek çocukların üstbilişleri desteklenebilir diye düşünüyorum”* şeklinde ifade etmiştir. K5 kendine özgü yollar geliştirmeye ilişkin kazanım olması gerektiğini; *“Bir işi yapmak için kendine özgü yollar geliştirir. Böyle bir kazanım göremedim çünkü bir işi yapmak için kendine özgü yollar geliştirmesi bence üstbilişi destekler. Bu yolları kendine özgü ifade etmesi bunu da alt kazanım olarak düşünebiliriz. Bu yolların zor ve kolay yönlerinin farkındadır. Bunu da bir alt kazanım olarak düşünebiliriz.”* cümleleriyle ifade etmiştir. K7 plan yapma ve strateji geliştirme kazanım olması gerektiğini; *“Plan yapma ve strateji geliştirme, yapacağı bir etkinliğin başında bu etkinliği nasıl yapacağına dair strateji geliştirme kazanımı olabilir.”* sözleriyle belirtmiştir.

Kişisel özellikler kategorisi kapsamında katılımcılardan K12 çocuğun kendinin ve arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmaya yönelik kazanımlar olması gerektiğini; *“Hep yaşadığımız bir problem diyoruz ya. Çocuk bir konuda başarısızlık yaşadığında zayıf olduğu yönleri kabul etmesi bizde çok büyük bir durum. Bunun ile ilgili bir kazanım yok mesela. Bu eklenebilir belki. Çocuğun zayıf yönlerinin farkında varması gibi. Olumlu yönlerinin, güçlü yönlerinin farkına varması, arkadaşlarının zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varması ile ilgili olabilir. Hiç yok mesela bunlar.”* cümleleriyle belirtmiştir. K6 drama çalışmaları ve sportif faaliyetlerle özgüveni desteklemeye ilişkin kazanımlar olması gerektiğini; *“Drama ile ilgili bir tane kazanım ve gösterge var mesela. Bunu çeşitlendirebiliriz. Çocuk dramatik yollarla kendini ifade ettiğinde kendine duyduğu özgüveni artırıyor. Haliyle denemekten, yanılmaktan, çözüm üretmekten, kendini ifade etmekten korkmuyor. Mesela bir çocuğun spor faaliyetlerine katılması özgüvenini destekliyor.”* şeklinde ifade etmiştir. K10 anlamadığını fark etmeye yönelik kazanım olması gerektiğini; *“Çocuk öğretmenin söylediklerini anlamadığını fark eder. Bu bence çok değerli. Okul öncesindeki bir çocuğun öğretmenim ben senin bu dediğini anlayamadım. Şu şekilde gösterir misin diyebilmesi ne kadar güzel bir kazanım.”* cümleleriyle belirtmiştir. K7 yapılan ürünleri değerlendirme şeklinde bir kazanım olması gerektiğini; *“Bir de gün sonunda ürün çıkınca yaptığı bu ürünleri eleştirme daha çok değerlendirme diyebiliriz. Ama yapıcı eleştirme “buna neler eklenebilir” böyle bir kazanım”* sözleriyle ifade etmiştir. K5 sorun çözmeyi sevme şeklinde bir kazanım olması gerektiğini; *“Gene farklı bir amaç kazanım düşününce olursak da sorun çözmeyi sever. Haftalık ve günlük projelerle böyle bir sorun belirliyoruz ya da benim gördüm veya çocukların gördüğü bir sorun olabiliyor. Bu sorunu çözmeye istekli olması sorun çözmeyi sevebiliyor olması böyle bir kazanımda eklenebilir diye düşünüyorum.”* cümleleri ile ifade etmiştir.

Öğretmenlerin planlamalarında strateji geliştirme ve kişisel özelliklere yönelik kazanımlar ekleyerek çocukların üstbilişsel bilgi ve beceriyi geliştirilebileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların eğitim düzeyine göre kazanım ekleme önerilerinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde *Öğrenme Daveti teması* altında Dikkat Çekme ve Destekleme olmak üzere iki kategori ve on dört kod çıkarılmıştır. Öğrenme Daveti teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Dikkat çekme kategorisi kapsamında katılımcılardan K1, K6 ve K10, çocuklara problem sunarak onların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K10 şu cümleyle ifade etmiştir. *“İçinde aslında problemin olduğu her şeyde kullanabiliriz ve biz problemi de okul öncesinde öyle bir şey ki her şeye sokabiliriz. En basitinden okuldan çocuklar çıkacaklar montlarını giyecekler orada bile bir problem durumu yaratıp, bir oyunlaştırıp çocuklara üstbiliş ile ilgili düşünmeyi sağlayabiliriz.”* sözleriyle düşüncesini belirtmiştir. K6, K9 ve K11, çocuklar için sınıftaki öğrenme merkezlerini düzenleyerek onların üstbilişsel becerilerin desteklediğini ifade etmektedirler. K11 görüşlerini; *“Mesela benim sınıfımda bu sene uygulamaya başladım ben bunu duyu merkezi oluşturduk biz. Her ay düzenli olarak o duyu merkezini değiştiriyorum ben. Mesela farklı materyaller koyuyorum. İlk hafta kum koydum. Kumdan farklı nesnelere yapmaya başladılar. Kinetik kumlar getirdim onlarla oynamaya”*

başladılar. Deniz kabukları getirdim. Ekstradan o malzemeleri ekledikçe çocukların bu becerilerinin geliştiğini ve kendilerini tanıdılar çocuklar.” cümleleriyle ifade etmiştir. K8 ve K12 çocukların farklı duyularına hitap eden çalışmalarla üstbilişsel becerilerin desteklediğini ifade etmektedirler. K12 düşüncesini; “Yani aslında çeşitliliğe yer vermeye çalışıyorum ben. Kimi çocuk dokunarak öğrenmeyi seviyor kimi çocuk koklayarak. Farklı farklı duyuları kullanarak öğrenmeyi sevdikleri için işitme, görsel, dokunma gibi bu tarz etkinliklere yer vermeye çalışıyorum genellikle” sözleriyle ifade etmiştir. K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9 ve K11, çocuklara soru sorma yoluyla onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K12 görüşlerini; “Yani onlara birtakım sorular yöneliyoruz. Mesela, sen bu etkinliği yaparken nereden, neyden en çok zevk aldın? Ya da neleri yaparken en çok zorlandın? Sen olsan bu etkinliği başka türlü nasıl yapabilirdin? Şeklinde farklı düşünmeye onları yönlendirme şeklinde veya kendi ürününü için neden bu malzemeyi kullandın? Ya da farklı neler kullanılabilir? Gerçek hayatta neye benzetiyorsun? Şeklinde, dediğim gibi sorularla yönlendirerek onları farklı düşünmeye, arkadaşı gibi düşünmeye, yönlendirmeye çalışırdım.” cümleleriyle ifade etmiştir. K4, K5 ve K6, çocuklara farklı materyaller sunarak üstbilişsel becerileri desteklediğini ifade etmektedirler. K5 düşüncesini; “Mesela fen merkezine farklı şekillerde, farklı büyüklüklerde cetveller koyarım. Düşünceleri açısından da öncelikle önceden hazırladığım bazı üç boyutlu olabilir veya iki boyutlu şekilleri de koyarım. Onlara bakarak, detayları falan kendileri seçip aynı şekillerden oluşturmaya çalışıyorlar. Onun haricinde dramatik oyun merkezine farklı kostümler kuklalar koyuyorum ve gerçek ev eşyaları koyuyorum. Hani buda gene çocukların bence üstbilişlerini geliştiriyor diye düşünüyorum çünkü kendileri karar veriyorlar.” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 4. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Problem Sunma	
Öğrenme Merkezlerini Düzenleme	
Farklı Duyulara Hitap Etme	Dikkat Çekme
Soru Sorma	
Farklı Materyaller Sunma	
Düşünmeye Yönlendirme	
Özgür Bırakma	
İpucu Sunma	
Cesaretlendirerek	
Bireysel Farklılıklara Dikkat Çekerek	Destekleme
Akran Etkileşimi	
Problemi Fark Etmelerini Sağlama	
Arkadaşları ile Paylaşmasını Sağlama	
Keşfetme Fırsatı Sağlama	

Destekleme kategorisi kapsamında katılımcılardan K3 ve K5 çocukları düşünmeye yönlendirerek onların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K3 şu cümleyle ifade etmiştir. “Onların farklı düşüncelerini sağlayacak bir takım ipuçları vererek, değişik sorular sorarak farklı düşüncelerini sağlamaya çalışıyoruz. Yani ilk olarak bu aklıma geliyor.” K2, K5 ve K10 çocukları özgür bırakarak onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K10 görüşlerini; “Aslında çocukları biraz daha özgür bırakmak kendi kendilerini tanımalarına fırsat vermek zaten öğrenme alanlarımızda en temelindeki amaç o. Örneğin kimisi kitap bölümünde, kimisi fen bölümünde, kimisi müzikte. Herkes kendi alanına kendi öğrenme becerisine ya da ilgisine göre alanlara yöneliyor orada aslında tek başına kalıyor. Öğretmen sadece bir rehber konumunda yapabildiği müddetçe.” cümleleriyle ifade

etmiştir. K1 ve K8 çocuklara ipuçları sunarak onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K10 görüşlerini; *“Bazen farklı bir yol denemelerini, bir rakamı yazamadığı zaman şöylede yapsak bak şöylede yazabiliyorsun ya da bir şeyi bir şeye benzeterek, mesela; çok klişedir ama sekizi iki tane simit üst üste gibi örnek olarak aklıma ilk geldiği için söylüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11 ve K12 çocukları cesaretlendirerek onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K8 görüşlerini; *“Çocukların iyi yönlerini vurgulayarak, yetersizlik hissini azaltmaya çalışıyorum aslında. Sen bunu da çok güzel yapıyorsun ama bence böylede yapabiliriz gibi. Onun üstünde konuşarak ya da farklı bir şeye dikkatini çekerek.”* şeklinde ifade etmiştir. K2, K7 ve K11 çocukların bireysel farklılıklarına dikkat çekerek üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K11 düşüncesini; *“Mesela sanat etkinliği yaparken kimi çocuklara iyi bir şekilde yapıyorlar. Kimisi yapamıyor. Yapamayanlara yardımcı oluyorum. İşte soruyorlar neden yapamıyor o diyorlar. Hatta şey o bizden küçük mü? Direk ilk sordukları soru o bizden küçük mü? Hayır diyorum. O sizden küçük değil. Peki, o zaman neden yapamıyor? Bazen diyorum insanların yardıma ihtiyacı olabilir diyorum. Mesela diyorum o bunu yapamıyor ama o da çok güzel şarkı söyleyebiliyor o arkadaşımız da diyorum. Sonra ilgilerini çekiyor. Arkadaşıma gidiyor bana şarkı söylesene diyor. İşte o şekilde yanı hem birbirlerini tanıyorlar hem insanların farklı özellikleri olduğunu keşfediyorlar.”* sözleriyle ifade etmiştir. K5, K7, K11 ve K12 çocuklar arasında akran etkileşimini destekleyerek çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K5 düşüncesini; *“Dediğim gibi bu konuda öncelikle yüreklendiriyorum ve bazen de daha aktif olan çocukları daha pasif olan çocukların yanına oturtabiliyorum. Aynı şekilde o akran öğrenmesi ile gözlemleyerek yapabiliyor çünkü üstbilişte gözlemlemenin de önemli olduğunu düşünüyorum. Zaten çocuklarda akranlarından çok daha kolay öğrendiği için benim göstermemdence kendisi gözlemleyerek bu süreci kendi bence kafasında yapılandırıyor”* sözleriyle ifade etmiştir. K7 ve K8 çocukların problemi fark etmelerini sağlayarak onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K8 görüşlerini; *“Nerede sorun çıktığını fark etmesini sağlamaya çalışıyorum. Mesela rakamını tanımıyor. Atıyorum dördü yaz dediğim zaman dördü mü tanımıyor yoksa dördü yazmakta tereddüdü mü var çocuğun. Dördü gösterdiğimde hatırladın mı diyorum mesela “a evet aslında ben onu biliyordum” diyor.”* şeklinde ifade etmiştir. K5 ve K11 çocukların arkadaşları ile paylaşmasını sağlayarak onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K11 görüşlerini; *“Geçenlerde çocuklara legolarla bir oyun oynattım sonra çocuklardan bir tanesi o legolu oyunu geliştirmiş kendisi serbest zamanda bir parkur hazırlamış. Nasıl dizdin falan dedim. İşte böyle böyle oynamak için legoları dizdim dedi. Üstünden zıplayarak geçiliyor oyunun kuralları da bu dedi. Sonra işte tüm öğrencileri çağırdım. O ürünü ortaya koyan çocuğa tekrara anlattırdım. Oyunu birlikte oynayalım dedim. Çocuk oyunu anlattı sonra arkadaşlarını sıraya geçirdi. Kendisi öğretmenmiş gibi. Sen buraya geçeceksin sen buraya geçeceksin diye onlar birlikte oynadılar.”* şeklinde ifade etmiştir. K6 ve K9 çocuklara keşfetme fırsatı sağlayarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K6 düşüncesini; *Hani onlara kademeli olarak destek vermeye çalışıyorum bu konuda. En öncelikli hedefim çocuğun o yapamıyorum dediği şeyi kendisinin yapması. Kendisinin nasıl yapacağına dair çözümler üretmeye çalışması. Burada öğretmenin yaptığı şey ona bilgiyi yüklemek değil, o bilgiye nasıl ulaşacağını, o bilgiyi nasıl kullanacağını, nasıl içselleştireceğini öğretmek. Çocuklarla da böyle yapıyorum etkinlikler esnasında.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin dikkat çekme ve destekleme öğrenme davetleri ile çocukların üstbilişsel bilgi ve becerisini geliştirmeye çalıştıkları ve eğitim düzeyine göre kullandıkları öğrenme davetlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde *Uygulama teması* altında Yöntem ve Etkinlik olmak üzere iki kategori ve on dört kod çıkarılmıştır. Uygulama teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Beyin Fırtınası	Yöntem/Teknik
Yaparak Yaşayarak Öğrenme	
Etkileşimli Kitap Okuma	
SCAMPER Tekniği	
Heterojen Grup (işbirlikçi, grupla öğretim)	
Probleme Dayalı Öğrenme	
Hikâye Tamamlama	
Oryantiring	
Türkçe Etkinliği	
Drama Etkinliği	
Matematik Etkinliği	Etkinlik
Fen Etkinliği	
Oyun Etkinliği	
Bütünleştirilmiş Etkinlik	

Yöntem/teknik kategorisi kapsamında katılımcılardan K5, K9 ve K12 beyin fırtınası tekniği kullanarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K12 şu cümleyle ifade etmiştir. “Genelde beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum diyebilirim sanki. Neler yapılabilir diye. Genel bir değerlendirme yapıp işte çözüm önerilerini onların bulmasına yol gösterici olmaya çalışıyorum genelde. Hangisini denemek istediğini öncelikle çözüm yollarından, onu uygulamasına teşvik ediyorum.” K4, K6, K11 ve K12 çocukların yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi ile üstbilişsel becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. K6 düşüncesini; “Şimdi şehir merkezindeki çocuklar için söyleyeyim. Daha fazla doğa ile iç içe olabilecekleri etkinlikler, yaparak yaşayarak, zaten bunlar var da herkes söylüyor da ama ben bunların pratikte olduğunu düşünmüyorum. Çocukları sınıfa hapsediyoruz. Çocuğun birebir deneyimleyeceği, tiyatroya da götürülmeli, orman gezilerine de çıkarılmalı. Mesela ben İsvaç'teki bir okul öncesi öğretmeni ile de konuşma imkânım olmuştu. Hafta da bir gün at binmeye götürüyorlar çocukları, orman yürüyüşlerine çıkarıyorlar, çocuklar gidiyor kazıyor ekiyor sebzelerini meyvesini. Çocuklar birebir bir şeyler yapıyorlar. Bunu yaparken sadece doğal değil modern dünyada yaşıyoruz. Çocuklar aynı zamanda modern ortamlara da dâhil edilmeliler. Farklı ortamlarla bir araya getirilerek çocuk farklı düşünebilmeli, farklı şeyler deneyimleyebilmeli” sözleriyle ifade etmiştir. K4 ve K11 etkileşimli kitap okuma tekniği ile çocukların üstbilişsel becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. K11 görüşlerini; “Etkileşimli kitap okuma öneririm. Çocuk o karakterin duygusunu yaşadıkten gördükten sonra kendi ile bağdaştırmaya başlıyor. Kendisini tanıdıktan sonra da arkadaşlarının neler yapıp yapamadığının da farkına varıyor. Mesela çocuklar için felsefe üstbilişsel becerileri geliştirebilir. Onda da zaten kitap okuma var.” şeklinde ifade etmiştir. K1 ve K8 SCAMPER tekniği kullanarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K6 düşüncesini; “Hocam tabii bildiğimden giderim şimdi sorduğunuz için. SCAMPER yöntemini çok kullanırım. SCAMPER ile her etkinliği ufak değişiklikler ile okul öncesine uyarlayabiliyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir. K4, K5, K6 ve K8 Heterojen Grup (işbirlikçi, grupla öğretim) tekniği ile çocukların üstbilişsel becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. K4 görüşlerini; “Bir drama çalışması yapmak istiyorum. Burada aynı düzey öğrencileri almam farklı düzey öğrencileri alırım. Bunların üstbilişlerinin bu etkinlik esnasında farklı düzeydeki çocukların yansımalarının, anlatımlarının, katılımlarının farklılıklarıyla birlikte birbirlerine üstbilişle alakalı olarak ortaya verimli bir sonuç çıkacağını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. K1, K5, K6, K7 ve K10 probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanarak çocukların üstbilişsel becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. K7 düşüncesini; “Özellikle ben sınıfta da yapmayı çok seviyorum. Bir problem durumu yaratıp bu problemi nasıl farklı yollarla çözebiliriz.

Hani kendileri bir grup oluşturup bir problem çıktığında problemi nasıl çözebiliriz? Nasıl adımlar atabiliriz? Şeklinde bir plan kurabilecekleri etkinlikler tasarlanabilir” sözleriyle ifade etmiştir. K7 hikâye tamamlama tekniği kullanarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. K6 görüşlerini; “Özellikle kitap okuduğumuz zamanlarda, kitabı yarım bırakıp, heyecanın, olayların düğüm olduğu noktada yarım bırakıp kendilerinin tamamlaması için fırsat veriyorum.” şeklinde ifade etmiştir. K12 oryantiring kullanarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K7 düşüncesini: “Çocuklara bir tane harita hazırlarım. Ağaçtan bu tarafa dönecek gibi mesela. Bahçenin haritasını çocuklara vererek hazineye ulaşmalarını sağlıyorum genelde” sözleriyle ifade etmiştir.

Etkinlik kategorisi kapsamında katılımcılardan K4, K8 ve K11 Türkçe etkinliği ile çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K8 şu cümleyle ifade etmiştir. “Mesela benim bir tane öğrencim vardı. Hep yapılandırılmış sanat etkinliklerinden hoşlanıyordu ama serbest resimden hiç hoşlanmıyordu. Noktanın hikâyesini ballandıra ballandıra anlatınca çok hoşuna gitmişti ve o çocuğun ondan çok etkilendiğini ve resim yapmaya daha istekli olduğunu gözlemlemiştim.” K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 ve K10 drama etkinliği planlayarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. K6 görüşlerini; “Sıklıkla drama çalışmalarını kullanıyoruz. Böyle küçük materyaller hazırlıyoruz. Role girmelerini sağlamak için güzel oluyor, etkileniyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. K3 matematik etkinliği planlayarak çocukların üstbilişsel becerilerini destekleyebileceğini ifade etmektedirler. K7 düşüncesini: “Çocuklara hani örüntüyü verirken onlara renkli blok ya da legolar ya da boncukların dağıtımını yaparak da olabilir. Etkinlik örneği olarak. Kırmızı kırmızı yeşil, kırmızı kırmızı yeşil ya da hadi birlikte yapalım, değiştirelim. Bu blokları daha farklı nasıl dizebiliriz. Senin örüntünün nasıl olur. Kaç parçalı bir örüntü olur. Şeklinde bir etkinlik yapılabilir” sözleriyle ifade etmiştir. K1, K5, K8 ve K11 fen etkinliği planlayarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. K5 görüşlerini; “Mesela fen etkinliği için bizim kendi bahçemizde musluk su damlatıyor. Su damlatan musluğa çözüm bulma gibi bir etkinlik düşündüm. Çünkü burada çocukları yönlendirme, gerekli malzemeleri öncesinde sınıfta bulundurup onların farkında olmadan belirli yerlere koyup daha sonrasında çocukların düşünmesini sağlayıp sorunu çözmesi, öncesinde boşa akan sular hakkında küçük bir sohbet olabilir. Daha sonrasında da çözüme yönelik resim çizdirme olabilir veya artık materyallerle neler yapabiliriz, orada artık materyaller çıkartılabilir. Hep birlikte küçük gruplar veya büyük gruplar halinde bu soruna bir çözüm bulup daha sonrasında beyin fırtınasıyla çözümler geliştirilebilir.” şeklinde ifade etmiştir. K6 ve K11 bütünleştirilmiş etkinlik planlayarak çocukların üstbilişsel becerilerini destekleyebileceğini ifade etmektedirler. K11 düşüncesini: “Mesela az önce ben kızıma Bay Limonu diye bir kitap okudum. Onu okurken aklıma şey geldi. Aslında, bu kitabı çocuklara da götürebilirim dedim. Hem o karakterin duygu düşüncelerinden bahsederez. İşte çocuklar o karakterin yerinde olsalardı ne hissederlerdi. Sonra bundan Bay Limoni’den limon çekirdeklerini çıkarırız, Çocuklar doğadan toprak toplarlar bunları ekeriz dedim. Onu yaparken de bir limon ağacının büyümesi yıllarca sürerken bir çimen çim adam bir haftada hemen büyüyor ama sizce hangisi daha güçlü oluyor. Bunlardan bahsederez diye düşündüm.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin farklı yöntem/teknikler kullanarak ve önererek; farklı etkinlikler planlayarak ve önererek çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye çalıştıkları ve katılımcıların eğitim düzeyine göre yöntem ve teknik kullanımında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde Değerlendirme teması altında Performans Değerlendirme ve Kişisel Değerlendirme olmak üzere iki kategori ve dokuz kod çıkarılmıştır. Değerlendirme teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Performans değerlendirme kategorisi kapsamında katılımcılardan K6 çocuğa özgü değerlendirme yaptığını; “Ben her çocuğun hedefini onlara özgü tutuyorum. Nurten sıfırdan dokuz kadar bütün rakamları karıştırmadan seçebildiğinde evet günün sonunda eğlence ödülüne katılmaya hak kazanıyor. Ama Havin birden üçe kadar biliyor. Havin o gün dördü öğrendiğinde Havin ’de bize katılıyor.

Yani burada sonuç odaklı değil süreç odaklı yaklaşıma çalışıyorum. Onların zayıf yönlerini kabul etmeleri bundan utanmamaları ama bunu bir tık daha öteye sağlamalarını istiyorum.” cümleyle ifade etmiştir. K8 ve K9 kuklaları kullandığını ifade etmiştir. K9 görüşlerini “Daha rahat ediyor çocuklar kuklaları konuşurken, kendi duygu durumlarını olaya aktarıyorlar. Bazı çocuklar kendisini ifade edemiyor ya da başka şekilde ifade edemiyor ama iki kuklayı konuşurken orada birinin yerine kendisini koyarak, kendini çok güzel ifade ettiği zamanlarda şahit oldum.” sözleriyle anlatmıştır. K10 ve K12 sunum yaptırdığını söylemiştir. K12 düşüncelerini “Yaptığımız ortaya çıkan üründe ne anlatmak istediği, burada ne yaptığı bana anlatmasını hatta bazen arkadaşlarına sunum falan yaptırmaya çalışırım ben. Birbirleriyle de paylaşımlar diye” şeklinde ifade etmiştir. K5, K8 ve K9 dramayı kullandığını ifade etmiştir. K5 görüşlerini “Yapılan etkinliğin değerlendirmesini Drama yöntemiyle yapabiliyorum Dramda çocuklar sürecin zorluklarını kolaylıklarını, yapabildikleri şeyleri yapamadıkları şeyleri daha kolay görüyorlar. Drama da değerlendirme açısından iyi bir süreç diye düşünüyorum.” cümleleriyle ifade etmiştir. K8 ve K9 portfolyo kullandıklarını ifade etmişlerdir. K8 düşüncelerini “Velilere sene başında portfolyo dosyasının ön birkaç sayfasını çocuğa özel sayfalarını hazırlıyorum ve sonrasında “çocuğunuzla her gün eve gönderdiğim etkinliklerden beğendinizi onunla konuşarak bir şekilde oraya koyun” diyorum ve sene sonunda da çocuk bunu arkadaşlarına anlatıyor. Onların birbirlerini ürünlerini ya da işte bu konudaki fikirlerini almaları için portfolyodan çok sıklıkla yararlanıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Çocuğa Özgü Değerlendirme Kuklaları Kullanarak Sunum Yaptırarak Drama ile	Performans Değerlendirme
Portfolyo ile Sergi ile Grafik Yaptırarak Soru Sorarak Resim Yaptırarak	Kişisel Değerlendirme

Kişisel değerlendirme kategorisi kapsamında katılımcılardan K7 ve K12 sergi ile değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. K12 düşüncelerini “Sergi gibi ufak bir bölümümüz var sınıfımızın içerisinde orada herkes yaptığı etkinlikleri arkadaşlarına bir anlatır. Ne yapmak istedi. Nasıl yaptı diye” şeklinde ifade etmiştir. K10 grafik yaptırdığını “Bazen grafik yapıyoruz hep beraber. Grafiği sınıfta anlatıyor. Atıyorum. Hamburger yapıyoruz. İki marul, üç zeytin gibi atıyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. K2, K3, K4, K5, K6, K8 ve K11 soru sorarak değerlendirme yaptıklarını söylemişlerdir. K11 görüşlerini “Mesela çocuk bir ürün ortaya koyuyor ya da mesela bazen bir oyun kuruyor. O oyunu arkadaşlarıyla beraber değerlendiriyoruz. Bunu nasıl geliştirebiliriz. Sen olsan buna ne eklerdin.” sözleriyle ifade etmiştir. K2, K5, K8, K9 ve K10 resim yaptırma yoluyla değerlendirme yaptıklarını söylemişlerdir. K5 görüşlerini “Fen etkinliğinin değerlendirmesini, etkinlikte zorlandığın, kolay olan veya etkinlik sırasında aklında kalan şeyleri resmedebilir misin gibi resim çizdirmeyi de çok kullanıyorum” cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, çocukların kendilerinin ve arkadaşlarının ürünlerini kendilerinin ve arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varması için çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullandıkları ve katılımcıların eğitim düzeyine göre kullandıkları değerlendirme yöntem ve tekniklerinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde *Materyal teması* altında Yapılandırılmamış/Açık Uçlu Doğal Materyal ve Yapılandırılmamış/Açık Uçlu Hazır Materyal olmak üzere iki kategori ve on iki kod çıkarılmıştır. Materyal teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Deniz Kabukları	Yapılandırılmamış/Açık Uçlu Doğal Materyal
Böcekler	
Taş	
Ağaç Parçaları (Dal, Kozalak)	
Duyu Materyalleri (Kum)	
Artık Materyaller (Kâğıt, Boncuk)	Yapılandırılmamış/Açık Uçlu Hazır Materyal
Farklı Türde Boya ve Kalem	
Kitaplar	
Kuklalar	
Bloklar, Legolar	
Kodlama Materyalleri	
Duyu Materyalleri (Kumaş, Aynalar)	

Yapılandırılmamış/açık uçlu doğal materyal kategorisi kapsamında katılımcılardan K1, K5, K6 ve K9 çocuklara deniz kabukları, böcekler, taş, ağaç parçaları (dal, kozalak) gibi materyaller sunarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K5 görüşlerini *“Sanat merkezine ya da blok merkezine deniz kabukları, taşlar, farklı büyüklüklerde ve farklı uzunluklarda dallar koyabiliyorum. Mevsimine göre ya da o gün planda aldığımız etkinliklere göre çocukların inceleyebilecekleri farklı şeyler koyabiliyorum fen merkezine de işte çeşit çeşit böcekler koyabiliyoruz. Biraz daha doğadan şeyleri koyuyorum.”* cümleleriyle ifade etmiştir. K11 öğrenme merkezinde doğal duyu materyali olarak kum kullandığını *“Materyal olarak duyu merkezine kumlar, deniz kabukları biz tabi sahil kenarında yaşadığımız için bizde deniz kabuğu çok hocam. Velilerim getiriyor. Ondan sonra farklı renkte desende taşlar sonra kumaşlar falan koyuyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Yapılandırılmamış/açık uçlu hazır materyal kategorisi kapsamında katılımcılardan K3, K4, K5, K7, K8 ve K12 artık materyaller(kâğıt, boncuk), farklı türde boya ve kalem, kitaplar, kuklalar, bloklar, legolar ve kodlama materyalleri gibi materyaller sunarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K4 düşüncelerini *“Sanat merkezine örneğin çeşitli kolaj malzemeleri, çocuk görüyor orda düğmeler koyuyorum. O diyor ki “Aaa ben bu düğmeyi biliyorum bu düğme büyük düğme şuraya takılıyor, şurada oluyor.” öbürü diyor ki “Ben bunu hiç görmedim, bu çok küçükmüş böyle bir düğme de mi vardı.”* cümleleriyle ifade etmiştir. K11 öğrenme merkezinde hazır duyu materyali olarak kumaş kullandığını *“Ondan sonra farklı renkte desende taşlar sonra kumaşlar falan artık materyaller çünkü çocuk hani bunları yaparken kendinin neler yapabildiğini keşfediyor. Sonra arkadaşına bakıyor oda bunu yapabiliyormuş acaba bende yapabilir miyim? Diyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme merkezlerine yapılandırılmamış/açık uçlu doğal materyaller ve yapılandırılmamış/açık uçlu hazır materyaller koyarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini destekledikleri ve katılımcıların eğitim düzeyine göre kullandıkları materyallerde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan Alınan Etkinlik Planlarına Ait Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemek için hazırladıkları veya üstbilişsel bilgi ve becerileri desteklediklerini düşündükleri etkinlik planları, C.Ind.Le Kodlama Şeması çerçevesinde betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcıların göndermiş oldukları planlar C.Ind.Le Kodlama Şemasının *Üstbilişsel Bilgi kategorisindeki Kişilere Yönelik Bilgi, Görev Bilgisi ve Strateji Bilgisi alt kategorileri ve tanımlarına göre; Üstbilişsel Düzenleme kategorisindeki Planlama, İzleme, Kontrol ve Değerlendirme alt kategorileri ve tanımlarına göre* yerleştirilerek analiz edilmiştir.

Üstbilişsel bilgi; kişilerin, görevlerin ve stratejilerin bilgisini içermektedir. *Kişilerin bilgisi*; bireyin kendi, başkaları ve genel öğrenme hakkındaki bilgisini ifade etmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların göndermiş oldukları planlar incelendiğinde K5, K8 ve K11'in bireyin kendi yetenekleri, güçlü ve zayıf yönlerini ifade etmeye yönelik olarak etkinliklerinde planlamalar yaptıkları görülmüştür. K8 etkinlik planında "Öğretmen sınıfta uygun bir alana "işte ben" panosu hazırlar. Önce çocuklara "işte ben" hikâye kitabı okunur ve daha sonra her çocuğun işte ben panosu önünde kendini tanıtmaya fırsat verilir." şeklinde almıştır. Katılımcıların etkinlik planları incelendiğinde başkaları ve genel öğrenme hakkında bilgiye ilişkin veri elde edilememiştir.

Görev bilgisi; görevi önceden belirlenmiş kriterlere ve önceki bilgilerine göre değerlendirmek, görevin zorluk derecesi hakkında yargıda bulunmak, görevler arasında benzerliklere ve farklılıklara yönelik karşılaştırmalar yapmayı içermektedir. Bu doğrultuda katılımcıların göndermiş oldukları planlar incelendiğinde K1, K3, K4, K5, K6, K8, K9 ve K10'un planlamalar yaptıkları görülmüştür. K3 etkinlik planında "Öğretmen basit toplama işlemlerini yapmayı öğreneceklerini söyler ve getirdiği toplama makinesini çocuklara gösterir. Çocukların bu materyali incelemesi istenir. Nasıl kullanacaklarını tahmin etmeleri istenir." şeklinde almıştır. K6 etkinlik planında "Çocuklarla müziğin nelerden oluştuğu hakkında konuşulur. Ses nedir? Nasıl oluşur? Farklı sesler nasıl bir araya gelir? Doğadaki sesleri açarak neler olduğunu tahmin etmelerini ister." Yine K9 etkinlik planında "Sınıfta ya da çevrende senin yaptığın yapıya benzer neler var? Oluşturduğun yapıda hangi geometrik şekiller var? Çalışmada kaç kenar var? Kaç köşesi var? şeklinde almıştır.

Strateji bilgisi; bir şey nasıl yaptığını veya öğrendiğini açıklamak, göreve ilişkin strateji sunmak ve değerlendirmek, görevin içerdiği süreçleri ve işlemleri açıklamayı içermektedir. Bu doğrultuda katılımcıların göndermiş oldukları planlar incelendiğinde K1, K3, K6, K9, K10, K11 ve K12'nin planlamalar yaptıkları görülmüştür. K1 etkinlik planında "Bir gün önceden içine boncuk, madeni para, küçük oyuncaklar, kaşık, taş vb. koyularak büyük kaplara doldurulan su dondurulur. Kalıplar donduktan sonra buzun içindeki malzemeleri onlara zarar vermeden nasıl çıkarabilecekleri, çıkarırken hangi malzemeleri kullanabilecekleri sorularak çocukların fikirleri dinlenir. Buldukları malzemelerden biri ile denemeler yapmalarına fırsat verilir. "İşe yaradı mı? Sence neden işe yaramadı? Başka hangi malzemeleri kullanabilirsin?" gibi sorularla çocukların bulduğu diğer malzemelerle de denemeler yapmaları sağlanır (makas, kaşık, sınıftaki oyuncaklar, tuz vb.)." şeklinde almıştır. K6 etkinlik planında "Hikâye yarıda bırakılarak çocuklar tamamlar. ...Sandalın motoru bozulur. Kutup ayısı ve panda sıcaktan rahatsız olmaya başlar... Çocuklar motor nasıl çalışır? Pervane nasıl döner? Doğal yöntemlerle pervaneyi nasıl çalıştırabiliriz? gibi sorular sorulur." şeklinde almıştır. Yine K11 etkinlik planında "Sokakta yaşayan hayvanların ihtiyaçları, hakları (yaşama, barınma, beslenme ve korunma gibi) ve onlara karşı sorumluluklarımız hakkında sohbet edilir. Sorumluluklarımızı yerine getirmediğimizde oluşabilecek sonuçlar hakkında beyin fırtınası yapılır. Örneğin; evimizde beslediğimiz balığa yem vermeyi unuttuğumuzda neler olabilir? vb." şeklinde almıştır.

Üstbilişsel düzenleme; planlama, izleme, kontrol ve düzenleme süreçlerini içermektedir. *Planlama*; görev öncesinde kişisel rollerin bölüştürülmesi ve sorumluluklar üzerine konuşmak, görevde izlenecek yollara karar vermek, görevden beklenenleri belirlemek ve açıklamak, kaynak aramak

ve toplamak ve görev amaçlarını belirlemeyi içermektedir. Bu doğrultuda katılımcıların göndermiş oldukları planlar incelendiğinde K1, K2, K3, K9 ve K12'nin planlamalar yaptıkları görülmüştür. K9 etkinlik planında "Çocuklar gezegenimize geldik. Hadi dünyada bulduğumuz çözümleri bir deneyelim bakalım sizin yardımlarınızla burası bizim ve başka gelecek canlılar için bir yaşam alanı olabilecek mi?" denilerek çocukların materyalleri kullanarak gezegende bir yaşam alanı oluşturmalarına rehberlik edilir. Doğaçlamadan sonra çocuklarla neler yaptıkları hakkında neyi nasıl ve neden kullandıkları hakkında sohbet edilir." şeklinde almıştır. Yine K12 etkinlik planında "...Ali büyüyünce ünlü bir ressam olmayı çok istiyor. Biliyor musunuz? Bu onun en büyük hayali. Sizce bir ressam resim yapmak için hangi malzemeleri kullanır? denilerek çocukların görüşleri alınır. "Evet, bu söyledikleriniz doğru ama Ali farklı bir ressam olmak istiyormuş, neymiş hiç boya kullanmayacakmış, hiç kâğıt kullanmayacakmış, hiç fırça kullanmayacakmış." "Olmaz" dedim ama "Olur olur, sadece biraz düşünmemiz gerek " dedi ve benden yardım istedi. Of bu çocuk beni fazla düşündürüyor. Ben de kendi halinde bir kediyim sonuçta. Nasıl olacak bilemiyorum. Yardım da etmek istiyorum çünkü o benim en iyi dostum. Bu yüzden sizin yanınıza geldim. Lütfen bana fikir verin de Ali'yi mutlu edebileyim. Ormanda neleri kullanarak resim yapabilir Ali? (D. Özdemir) Çocukların fikirleri alınır. (Fikirlerin tamamen ormandaki malzemelerden olmasına dikkat edilmelidir. Örneğin; toprağa resim yapmak, suyla, taşla, çamurla, yapraklarla, dallarla resim yapmak, bitkilerin renklerini kullanarak resim yapmak vb.) Kuklanın fikirler için teşekkür etmesi ve ortamdan ayrılması sağlanır. Fikirleriniz beni öyle heyecanlandırdı ki ben de denemek istedim. Ne dersiniz hep birlikte deneyelim mi?" diyerek bahçeye çıkılır. Tüm fikirler denenerek sonuçları incelenir." şeklinde almıştır.

İzleme; görev sürecinde çocuğun kendini değerlendirmesini, görevdeki ilerlemeyi değerlendirmesini, görevdeki çabayı ve performansı değerlendirmesini ve yanlış durumları da içeren performans ya da davranışları ifade etmesini içermektedir. Katılımcıların etkinlik planlarında bu alt kategoriye ait veri elde edilememiştir.

Kontrol; görev sürecinde önceki izleme sonucuna göre strateji değiştirmeyi, görevi etkili bir şekilde çözebilmek için strateji kullanmayı ve önermeyi, önceden öğrenilen stratejiyi yeni durumlarda uygulamayı, sonucun doğruluğunu kontrol etmeyi, etkinlik esnasında yardım aramayı, bir modeli kopyalamayı veya taklit etmeyi, diğer çocuklara yardım ve rehberlik etmeyi içermektedir. Katılımcıların etkinlik planlarında bu alt kategoriye ait veri elde edilememiştir.

Değerlendirme; görev sürecinde veya görev sonrasında kendi öğrenmesini gözden geçirmeyi, görevde kullandığı stratejileri ve etkililiğini değerlendirmeyi, performansını değerlendirmeyi, görevdeki ilerlemeyi değerlendirmeyi içermektedir. Bu doğrultuda katılımcıların göndermiş oldukları planlar incelendiğinde K1, K2, K3, K4, K5, K8, K9, K10, K11 ve K12'nin planlamalar yaptıkları görülmüştür. K1 etkinlik planında "Kazı yaparken nelere dikkat ediyorlardı? Buzun içindeki eşyaları çıkarmak zor oldu mu? Neden? Hangi malzemeleri kullandın? İşine en çok yarayan malzeme hangisiydi?" şeklinde almıştır. K5 etkinlik planında bunu "Elbise askıyla ne yapacağımızı doğru tahmin edebildiniz mi? Askımızı ne olarak kullandık? Ağır olan nesne tarafında nasıl değişiklik oldu? Ağırlıkları başka neler ile ölçeriz? şeklinde almıştır. Yine K10 etkinlik planında "Bugünkü grafiğimize hangi ismi verelim? Oyuncaklarımızın boyunu şimdiye kadar hiç ölçmüş müydün? Nasıl? Oyuncaklarımızın boylarını başka hangi yollarla ölçebiliriz? Bundan sonra herhangi bir şeyin uzunluğunu ölçmek için neler yapabilirsin/kullanabilirsin? Arkadaşımızın boyunu ölçsek kaç küp kullanırız? Kendi boyumuz tahminen kaç küpten oluşur? Sınıfımızdaki oyuncakların boyu kaç küpten oluşuyor?" şeklinde almıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada katılımcı görüşlerinden *Farkındalık, Planlama, Öğrenme Daveti, Uygulama ve Materyal* olmak üzere altı tema çıkarılmıştır. Katılımcıların göndermiş oldukları etkinlik planlarında

C.Ind.Le Kodlama Şemasının Üstbilişsel Bilgi kategorisindeki Kişilere Yönelik Bilgi, Görev Bilgisi ve Strateji Bilgisi alt kategorileri ve tanımlarına göre; Üstbilişsel Düzenleme kategorisindeki Planlama, İzleme, Kontrol ve Değerlendirme alt kategorileri ve tanımlarına göre incelenmiştir.

Araştırmada katılımcılar üstbilişsel bilgi ve beceriyi; farkındalık teması altında, öz farkındalık kategorisi kapsamında çocuğun kendisinin farkında olma, bilmenin farkında olma ve problem çözme becerisinin farkında olma olarak; öğrenme farkındalığı kategorisi kapsamında da, düşünme becerilerini yönetme, düşünce süreçlerinin farkında olma ve öğrenmesinin farkında olması olarak tanımlamışlardır. Üstbiliş alanında çalışan araştırmacılar da üstbilişsel bilgi ve beceriyi: Brown (1987) "bilgi hakkında bilgi", Anderson (2002) "düşüncelerimiz hakkında fikir sahibi olmak", Kuhn ve Dean (2004) "kişinin kendi bilgilerinin farkında olması ve bunları yönetebilmesi" ve genel olarak Flavell (1979) "bireyin kendi bilişsel süreçleri ve çıktıları veya bunlarla ilişkili her şey olarak; bireyin kendi bilişsel süreçlerini yönetmesi, kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak" tanımlamaktadır (s.232). Katılımcıların yapmış oldukları tanımların alandaki araştırmacıların tanımları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde planlama teması altında, strateji geliştirme kategorisinde hayal kurma, hayatla ilişkilendirme, kendine özgü yollar geliştirme, plan yapma ve strateji geliştirme şeklinde kazanımlar ekleme önerisinde bulunarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerinin geliştirilebileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Kişisel özellikler kategorisinde ise çocuğun kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varma, arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varma, drama çalışmaları ile özgüvenini destekleme, sportif faaliyetler ile özgüvenini destekleme, anlamadığını fark etme ile yapılan ürünleri değerlendirme ve sorun çözmeyi sevmek şeklinde kazanımlar ekleme önerisinde bulunarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerinin geliştirilebileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında, okul öncesi eğitiminin temel ilkeleri arasında üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik olarak "özdenetim kazanma" ve "bağımsız davranışlar geliştirme" ilkeleri ile üstbilişe vurgu yapıldığı görülse de (Adagideli, 2018) programda üstbilişsel becerilere yönelik kazanım ve göstergeler yer almamaktadır. Programda, gereksinim duyulduğunda programda yer almayan kazanım ve/veya gösterge, öğretmen tarafından belirlenerek eğitim planına eklenebileceği belirtilmiştir (MEB, 2013). Ancak öğretmenlerin gönderdiği etkinlik planlarında yeni eklenilmiş herhangi bir kazanıma ve/veya göstergeye rastlanmamıştır.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde öğrenme daveti teması altında, dikkat çekme kategorisinde öğretmenlerin problem sunarak, öğrenme merkezlerini düzenleyerek, farklı duyuvara hitap eden etkinlikler uygulayarak, soru sorarak, farklı materyaller sunarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerisini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Destekleme kategorisinde ise çocukları düşünmeye yönlendirme, özgür bırakma, ipucu sunma, cesaretlendirme, bireysel farklılıklara dikkat çekme, akran etkileşimi, problemi fark etmelerini sağlama, arkadaşları ile paylaşmasını sağlama ve keşfetme fırsatları sağlama ile çocukların üstbilişsel bilgi ve becerisini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Whitebread ve arkadaşları (2007) da çalışmalarında, çocukların üstbiliş ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde öğrenmeyi destekleyici planlama, problem çözme, akran etkileşimi ve işbirlikçi çalışma becerilerinin kullanımını içeren etkinliklerin çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerinde, özellikle üstbilişsel sözel ve davranışsal göstergelerde önemli artışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Yine çocukların üstbilişsel gelişimlerinin incelendiği çalışmada yetişkin yardımı, model olma ve teşvik etme gibi faktörlerle yapılan etkinliklerde çocukların daha fazla üstbilişsel becerilerde bulduklarını belirtmişlerdir (Wong ve Kei, 2013). Akran öğretiminin de çocukların üstbilişsel süreçlerini desteklediği (Iskala, Vauras ve Lehtinen, 2004) ve yerinde yetişkin desteği ile çocukların üstbilişsel becerilerinin desteklenebileceği belirtilmektedir (Cassata ve French, 2006).

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde *uygulama teması altında*, yöntem ve teknik kategorisinde beyin fırtınası, yaparak yaşayarak öğrenme, etkileşimli kitap okuma, SCAMPER tekniği, heterojen grup (işbirlikçi, grupla öğretim), probleme dayalı öğrenme, hikâye tamamlama ve oryantiring yöntem ve teknikleri kullanarak ve önererek çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye çalıştıkları görülmektedir. Etkinlik kategorisinde ise Türkçe etkinliği, drama etkinliği, matematik etkinliği, fen etkinliği, oyun etkinliği ve bütünleştirilmiş etkinlik kullanarak ve önererek çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye çalıştıkları görülmektedir. Larkin (2006) de yaptığı çalışmada, çocuklarda üstbiliş gelişimini, işbirlikçi grup çalışmasının nasıl etkilediğini incelemiş ve işbirlikçi grup çalışmasının destekleyen bilim eğitimi programının çocukların özellikle başkalarının düşüncelerine yönelik üstbilişsel sözel ifadelerinin arttığını bulmuştur. Araştırmacılar üstbilişsel becerilerin gelişimi için işbirlikçi öğrenme yapılarının kullanılmasını önermektedir (Kramarski ve Mevarech, 2003; Kuhn ve Dean, 2004; Martinez, 2006). Okul öncesi dönemdeki matematik etkinlikleri çocuklarda planlama yapma, performansını gözden geçirme ve problem durumlarına özgün stratejilerle yaklaşma gibi üstbilişsel becerileri ortaya çıkarmıştır (Whitebread ve Coltman, 2010). Okul öncesinde matematik etkinlerindeki problem çözme çalışmalarında da etkinlikten önce planlama yapma, amaç ve hedefleri belirleme, problem çözme sürecinde kullanılacak stratejiyi belirleme ve etkinlik sürecinde kendini izleme gibi üstbilişsel düzenleme davranışlarında buldukları belirtilmektedir (Adağideli ve Ader, 2017). Okul öncesi dönemde zihin teorisi ve üstbiliş ilişkisinin incelendiği çalışmada da ailelerin ve öğretmenlerin oyunlar yoluyla çocuklarda üstbilişsel bilgi ve beceriler olan başkalarının duygularını anlama, başkalarının bakış açıları ile ilgili düşünme becerilerini kazandırabilecekleri belirtilmiştir (Hassan ve Mohamed, 2012). Yine çocukların kendilerinin başlattığı yapılandırılmamış oyunların ve yansıtıcı diyaloglarında üstbilişe yönelik destekleyici nitelikte olduğu belirlenmiştir (Robson, 2010). Çocukların hikâye okuma çalışmalarında üstbilişsel düşüncelerinin incelendiği çalışmada, çocukların üstbilişsel davranışlar sergilediği görülmüştür (Hsieh, Ku ve Chen 2013).

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde *değerlendirme teması altında*, performans değerlendirme kategorisinde çocuğa özgü değerlendirme, kuklaları kullanma, sunum yapma ve drama yoluyla; kişisel değerlendirme kategorisinde ise portfolyo, sergi, grafik yapma, soru sorma ve resim yapma yoluyla çocukların kendilerinin ve arkadaşlarının ürünlerini, kendilerinin ve arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varması için çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir. İmir (2018) Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasında, dokümantasyonla etkileşim arttıkça çocukların daha üst seviye yansıtma ifadeleri kullandıkları ve çocukların üstbilişsel düşünme becerilerinde artış olduğu ifade etmektedir. Yine sınıf içinde geri bildirimde bulunan okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarda üstbilişsel kontrol davranışlarında önemli artışlar olduğu tespit edilmiştir (Munoz ve Cruz, 2016).

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde *materyal teması altında*, yapılandırılmamış/açık uçlu doğal materyal kategorisinde deniz kabukları, böcekler, taş, ağaç parçaları (dal, kozalak) ve duyu materyalleri (kum); yapılandırılmamış/açık uçlu hazır materyal kategorisinde ise artık materyaller(kâğıt, boncuk), farklı türde boya ve kalem, kitaplar, kuklalar, bloklar, legolar, kodlama materyalleri ve duyu materyalleri (kumaş, aynalar) koyarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini destekledikleri görülmektedir.

Araştırmada, katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans eğitimi alan öğretmenlere göre üstbilişsel bilgi ve becerileri daha detaylı tanımladıkları, programa daha fazla kazanım ve gösterge eklenmesini önerdikleri, daha fazla öğrenme davetleri, daha çok ve çeşitli yöntem ve teknik ile daha farklı değerlendirme türleri kullandıkları ve daha çeşitli materyaller kullanarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini destekledikleri

görülmüştür. Bu durumun lisansüstü eğitim sürecinin lisans eğitim sürecine göre üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik daha kapsamlı içeriğe sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcıların etkinlik planları incelendiğinde *üstbilişsel bilgi* kategorisi, *kişilerin bilgisi* alt kategorisinde yani bireyin kendi, başkaları ve genel öğrenme hakkındaki bilgisini desteklemeye yönelik olarak sadece bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerini desteklemek için lisansüstü katılımcıların planlarında yer verdikleri görülmüş, lisans mezunu katılımcıların planlarında yer vermediği görülmüştür. *Görev bilgisi* alt kategorisinde yani görevi önceden belirlenmiş kriterlere ve önceki bilgilerine göre değerlendirmek, görevin zorluk derecesi hakkında yargıda bulunmak, görevler arasında benzerliklere ve farklılıklara yönelik karşılaştırmalar yapmak ve *strateji bilgisi* alt kategorisinde yani bir şey nasıl yaptığını veya öğrendiğini açıklamak, göreve ilişkin strateji sunmak ve değerlendirmek, görevin içerdiği süreçleri ve işlemleri açıklamayı içermektedir. Hem görev bilgisi hem de strateji bilgisi alt kategorilerinde lisans mezunu ve lisansüstü katılımcıların hepsinin görev bilgisini destekleyecek planlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının esneklik özelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcıların etkinlik planları incelendiğinde *üstbilişsel düzenleme, planlama* alt kategorisi yani görev öncesinde kişisel rollerin bölüştürülmesi ve sorumluluklar üzerine konuşmak, görevde izlenecek yollara karar vermek, görevden beklenenleri belirlemek ve açıklamak, kaynak aramak ve toplamak ve görev amaçlarını belirlemeyi içermektedir. Lisans mezunu, doktora devam etmekte veya doktora mezunu katılımcıların planlama alt kategorisini destekleyecek planlamalar yaptıkları; yüksek lisansla devam etmekte veya yüksek lisans mezunu katılımcıların planlama alt kategorisini destekleyecek planlamalar yapmadıkları görülmektedir. *İzleme* alt kategorisi yani görev sürecinde çocuğun kendini değerlendirmesini, görevde ki ilerlemeyi değerlendirmesini, görevdeki çapayı ve performansını değerlendirmesini ve yanlış durumları da içeren performans ya da davranışları ifade etmeyi içermektedir. *Kontrol* alt kategorisi ise yani görev sürecinde önceki izleme sonucuna göre strateji değiştirmeyi, görevi etkili bir şekilde çözebilmek için strateji kullanmayı ve önermeyi, önceden öğrenilen stratejiyi yeni durumlarda uygulamayı, sonucun doğruluğunu kontrol etmeyi, etkinlik esnasında yardım aramayı, bir modeli kopyalamayı veya taklit etmeyi, diğer çocuklara yardım ve rehberlik etmeyi içermektedir. Katılımcıların planları incelendiğinde hem lisans hem de lisansüstü mezun veya lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin planlarında üstbilişsel düzenleme kategorisinin, izleme ve kontrol alt kategorilerine planlarında yer vermedikleri görülmüştür. *Değerlendirme* alt kategorisi, görev sürecinde veya görev sonrasında kendi öğrenmesini gözden geçirmeyi, görevde kullandığı stratejileri ve etkililiğini değerlendirmeyi, performansını değerlendirmeyi, görevdeki ilerlemeyi değerlendirmeyi içermektedir. Katılımcıların hepsinin değerlendirme alt kategorisini destekleyecek planlamalar yaptıkları görülmekle beraber sadece etkinlik sonlarında kazanımlara yönelik, betimsel, duyuşsal ve yaşamla ilişkilendirmeye yönelik soru türlerinde sorularla değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Bu durumun 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında etkinlik planlarındaki etkinlik değerlendirme bölümünün olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Çocukların *üstbilişsel bilgi (kişi, görev ve strateji) ve üstbilişsel düzenleme (planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme)* süreçlerine ilişkin olarak yapılan araştırmalarda; matematik etkinliklerinde (Whitebread ve Coltman, 2010; Adagideli ve Ader, 2017; Ayvaz, 2018; Aydın ve Dinçer, 2022; Yıldız Altan ve Temel, 2022), oyun etkinliklerinde (Robson, 2010; Fridman, Eden ve Spektor-Levy, 2020) üstbilişsel bilgi ve beceriye yönelik sözel ifadelerde ve davranışlarda buldukları görülmektedir. Yine çocuklarda akran destekli ve işbirlikçi öğrenme çalışmalarında yetişkin katılımı olmayanların yetişkin katılımı olanlara göre üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenlemenin planlama izleme kontrol ve değerlendirme alt kategorilerinde anlamlı artışlar olduğu (Larkin, 2006; Whitebread vd., 2007), çocuklarla yapılan problem çözme görevinde izleme, planlama ve

kontrolü içeren üstbilişsel becerilerin yaşa ve göreve özgü yeteneklerle geliştiği (Bryce ve Whitebread, 2012), çocukların problem çözme görevi sürecinde yüksek düzeyde üstbilişsel kontrole sahip oldukları (Nelson ve Fyfe, 2019), çocukların üstbilişlerini geliştirmeyi amaçlayan müdahale çalışması sonucunda da çocukların üstbilişlerinde anlamlı etkileri olduğu görülmüştür (Dörr ve Perels, 2019). Ancak katılımcıların planlarında üst bilişsel bilgi, kişilerin bilgisi, kendi bilgisi haricindeki alt kategorilere ve üstbilişsel düzenlemenin izleme ve kontrol alt kategorilerine planlarında yer vermedikleri görülmüştür. Bu durumun üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında kazanım gösterge olmamasından kaynaklandığı ve öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik kazanım gösterge ekleyerek planlamalar yapmadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Dignath ve Büttner (2018) araştırmalarında öğretmenlerin bilişsel becerileri desteklerken çok az öğretmenin üstbilişsel becerilere yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmektedir.

Bu araştırma genel olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerden her ne kadar öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki artış onların üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik teorik bilgisini arttırsa bile bunun etkinlik planı hazırlamada yani uygulamaya dökmede yeterli olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin üstbilişsel bilgileri etkinliklerinde/derslerinde nasıl uyguladıklarının araştırıldığı çalışmalarda birçok öğretmenin üstbiliş hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir (Veenman, Kok ve Kuilenburg, 2001; Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006). Yine Yıldız Altan ve Temel (2022) okul öncesi öğretmenlerle yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin üstbiliş ve üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik yeterli bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Temur, Özsoy ve Turgut (2019) da araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında bazı üstbilişsel davranışlar görülse de üstbilişsel becerilerini sınıfta uygulayamamalarını bu konuda yeterli olmadıklarına bağlamaktadır. Bunun içinde okul öncesi öğretmenlerin çocukların kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlaması, problem çözme becerilerini desteklemesi ve üstbilişsel süreçleri öğrencilere aktarabilmesi için öğretmenlere üstbiliş temelli öğretim yaklaşımını benimseyecek eğitimler verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak özdüzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Adagideli, F. ve Ader, E. (2017). Matematiksel problem çözme etkinliklerinde küçük çocukların üstbilişsel problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 193-211.
- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. Washington, DC: ERIC Digest.
- Ayvaz, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel ölçme becerilerinin üstbiliş ve özdüzenleme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, E., and Dinçer, Ç. (2022). "I did it wrong, but i know it": Young children's metacognitive knowledge expressions during peer interactions in math activities. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101104.
- Blakey, E. and Spence, S. (1990). *Developing Metacognition*. New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources Syracuse.

- Blair, C. and Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development* 78, 647–63.
- Bodrova, E. and Leong, D. J. (2005). Self-regulation: A foundation for early learning. *Early Childhood*, 20(1), 6.
- Boekaerts, M. and Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Ed.). *Metacognition, motivation, and understanding* (s. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryce, D. and Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children’s behavior during problem-solving. *Metacognition and Learning*, 7(3), 197-217.
- Cassata, A. E., & French, L. (2006). Using Concept Mapping to Facilitate Metacognitive Control in Preschool Children. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping., 1, 590–597.
- Caviola, S., Mammarella, I. C., Cornoldi, C. and Lucangeli, D. (2009). A metacognitive visuospatial working memory training for children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 122-136.
- Cross, D. R. and Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children’s metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). (Çeviren, Bütün, M. Ve Beşir, S. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Desoete, A., and Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition—A domain-specific retardation in young children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 123-139.
- Dignath, C., and Büttner, G. (2018). Teachers’ direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13, 127-157.
- Dörr, L. and Perels, F. (2020) Improving young children’s self-regulated learning using a combination of direct and indirect interventions. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2581-2593.
- Efklides, A., and Misailidi, P. (Eds.). (2010). *Trends and Prospects in Metacognition Research*. Springer Science & Business Media.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence içinde* (s. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. W. P. Dickson (Ed.). *Children’s Oral Communication Skills* (s. 35-60). New York: Academic.

- Flavell, J. H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15-23.
- Fridman, R., Eden, S., and Spektor-Levy, O. (2020). Nascent inquiry, metacognitive, and self-regulation capabilities among preschoolers during scientific exploration. *Frontiers in Psychology*, 11, 1790.21(11), 1790.
- Glesne, C. (2015). Öykünüzü Keşfetmek: Veri Analizi. (Ç. Editöleri: Ersoy, A; Yalçinoğlu, P.) *Nitel Araştırmaya Giriş* içinde (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hassan, A. and Mohamed, H. (2012). The relationship between metacognition and self-regulation in young children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 477-486.
- Hsieh, W., Ku, Y. and Chen, Y. (2013) Young children's metacognition in the context of telling a written story. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1796-1810.
- Iskala, T., Vauras, M., and Lehtinen, E. (2004). Socially-shared metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 147-178
- İmir, H.M. (2018). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kramarski, B., and Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310
- Kuhn, D., and Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. Research Report. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/76688967/Metacognition_Literature_Review_Final-libre.pdf [Erişim Tarihi: 01.03.2023].
- Larkin, S. (2006). Collaborative group work and individual development of metacognition in the early years. *Research in Science Education*, 36(1-2), 7-27.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. (Rapor) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf> [Erişim Tarihi: 01.03.2023].
- Lucangeli, D. and Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What are the nature of relationship? *Mathematical Cognition*, 3, 121-139.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çeviri Editörü: Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, B. S. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviri Editörü: Turan, S.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. TC. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications
- Mitchell, L., Wylie, C. and Carr, M. (2008). *Outcomes of early childhood education. Literature review*. Report to the Ministry of Education. Wellington: NZCER.
- Munoz, L. and Santa Cruz, J. (2016). The preschool classroom as a context for cognitive development: type of teacher feedback and children's metacognitive control. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 23-44.
- Nelson, L.J. and Fyfe, E.R. (2019). Metacognitive monitoring and help-seeking decisions on mathematical equivalence problems. *Metacognition Learning*, 14, 167-187.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G. and Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem-solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 68-83.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çeviri Editörleri: Bütün, M.; Demir, S.B.) Ankara: Pegem Akademi.
- Robson, S. (2010) Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education*, 18, 227-41.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Temur, O. D., Ozsoy, G., Turgut, S., and Kuruyer, H. G. (2019). Metacognitive instructional behaviors of preschool teachers in mathematical activities. *ZDM Mathematics Education*, 51 (4), this issue.
- Teong, S. K. (2003). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(1), 46-55.
- Veenman, M. V. J., Kok, R. and Kuilenburg, J. (2001). *Intelligence and metacognitive skilfulness insecondary education*. In F. Oser and U. Baets (Eds.), 9th European Conference on Learning and Instruction, Abstract Volume (pp. 166). Aachen: Mainz.
- Veenman, M. V. J. and Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159-176.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., and Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- Wong, V. and Kei, W. (2013). Metacognition in 3-6 years old: Evidence from a kindergarten in Hong Kong. *Asia-Pasific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 1-29.
- Whitebread, D. and Coltman, P. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: Evidence from an observational study. *Mathematics Education*, 42(2), 163-178.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D. and Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: role of collaborative and peer-assistant learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., and Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Altan, R. ve Temel, Z. F. (2022). Okul öncesi eğitimde üst bilişsel becerileri destekleyen öğrenme süreçlerinin incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(5): 582-602.

Yin, R.K. (2009). *Case study methods: Design and methods*, Thousand Oaks: Sage Pbc.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2023, 6(4): 505-516.

DOI:[10.26677/TR1010.2023.1215](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1215)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümlerinin ve Bünyesinde Bulunduğu Birimlerin Yöneticiliğini Yapan Akademisyenlerin Eğitim Profili

Ayşenur BİŞİREN, Yüksek Lisans Öğrencisi, Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya, e-posta: aysebisiren@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1038-1241>

Dr. Öğr. Üyesi Kansu GENÇER, Dumlupınar Üniversitesi, Tavşanlı Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Kütahya, e-posta: kansugencer@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6400-7274>

Öz

Türkiye’de gastronomi ve mutfak sanatları programı ilk olarak 2003 yılında açılmıştır. Şu an ise 93 üniversite bünyesinde bulunmaktadır. Bu araştırmada devlet ve vakıf üniversitelerinde bulunan gastronomi ve mutfak sanatları programının bağlı olduğu yüksekokul ve fakültelerin yönetici kadrosundaki akademisyenlerin eğitim programları incelenmiştir. Araştırma sonucunda gastronomi ve mutfak sanatları bölümünün sanat ve tasarım, güzel sanatlar, turizm ve uygulamalı bilimler yüksekokul/fakültelerinde yer aldığı ve bölüm başkan ve başkan yardımcılığı kadrosunda çoğunlukla turizm, gıda mühendisliği ve işletme eğitimi almış yöneticilerin yer aldığı %24,18’lik kısmının doktora eğitimlerinin farklı bölümlerden olduğu görülmüştür. Akademisyenlerin yüksek lisans eğitimlerinde ise bu durum %18,06 iken lisans eğitimlerinde ilk sıralarda gıda mühendisliği, turizm işletmeciliği, turizm işletmeciliği ve otelcilik, konaklama işletmeciliği bölümleri vardır. Farklı bölümlerde lisans eğitimi alan yöneticiler ise %26,04 oranındadır. Bunun sebebinin gastronomi ve mutfak sanatları bölümünün farklı fakülte ve yüksekokullarda bulunması olarak düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gastronomi ve Mutfak Sanatları, Eğitim Profili, Yönetici Kadrosu.

Makale Gönderme Tarihi: 21.02.2023

Makale Kabul Tarihi: 13.04.2023

Önerilen Atıf:

Bişiren, A. ve Gençer, K. (2023). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümlerinin ve Bünyesinde Bulunduğu Birimlerin Yöneticiliğini Yapan Akademisyenlerin Eğitim Profili, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4): 505-516.



**Journal of Social, Humanities and
Administrative Sciences**

2023, 6(4): 505-516. DOI:10.26677/TR1010.2023.1215
ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

**Educational Profile of Academicians Managing Gastronomy and Culinary Arts
Departments**

Ayşenur BİŞİREN, MSc. Student, Dumlupınar University, Institute of Graduate Programs,
Kütahya, e-mail: aysebisiren@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1038-1241>

Assistant Prof. Dr. Kansu GENÇER, Dumlupınar University, Tavşanlı Faculty of Applied
Sciences, Kütahya, e-mail: kansugencer@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6400-7274>

Abstract

In Turkey, the gastronomy and culinary arts program was first opened in 2003. Currently, it has 93 universities. In this research, the education programs of the academicians in the administrative staff of the colleges and faculties of the gastronomy and culinary arts program in state and foundation universities were examined. As a result of the research, 24.18% of the department's gastronomy and culinary arts department is located in art and design, fine arts, tourism, and applied sciences colleges/faculties and the department chair and vice-presidential staff are mostly managers with tourism, food engineering and management education. It was seen that doctorate education was from different departments. While this rate is 18,06% in graduate education of academicians, food engineering, tourism management, tourism management and hotel management, and accommodation management departments are in the first place in undergraduate education. Managers who have undergraduate education in different departments are at the rate of 26.04%. The reason for this is thought to be that the gastronomy and culinary arts departments are located in different faculties and colleges.

Keywords: Gastronomy and Culinary Arts, Education Profile, Executive Staff.

Received: 21.02.2023

Accepted: 13.04.2023

Suggested Citation:

Bişiren, A. and Gençer, K. (2023). Educational Profile of Academicians Managing Gastronomy and Culinary Arts Departments, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(4): 505-516.

GİRİŞ

Değişen dünya düzeninde artık sadece yemek yemenin yeterli olmadığı nerede, kiminle, nasıl ve ne yenildiğinin de önemli bir hal aldığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu (2023), gastronomiyi “yemeği iyi yeme merakı”, “sağlığa uygun, iyi düzenlenmiş, hoş ve lezzetli mutfak, yemek düzeni ve sistemi” şeklinde tanımlamaktadır. Gastronomi, sürekli gelişmiş ve post modern toplumlarda önemli bir kimlik oluşturma rolüne sahiptir (Richards, 2002:3). Gastronomi ve mutfak sanatları eğitiminde, eğitimcilerin alanlarında kendilerini geliştirmiş, yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Ceylan ve Can, 2022:1767). Gastronomi, yemeğin temel konu olduğu çeşitli sosyal, kültürel, felsefi, tarihsel konuları da içerisinde barındıran disiplinler arası bilim dalıdır (Zahari, Jalis, Zulfily, Radzi ve Othman, 2009:66). Gastronomi ve mutfak sanatları her ne kadar birlikte anılsa da gastronomide yemek pişirmek ve sunmak önemli olduğu kadar yemekten zevk alınmasını da içermektedir. Mutfak sanatları ise tabak sunumları için kullanılan teknikleri içeren bir bilim dalıdır (Öztürk ve Güven, 2018:5). Türkiye’de ilk gastronomi ve mutfak sanatları bölümü 2003 senesinde açılmış olup şu anda 94 üniversitenin bünyesinde yer almaktadır. Bu çalışmada gastronomi ve mutfak sanatları bölümünün yer aldığı fakülte ve yüksekokullarda yönetici konumunda olan dekan, dekan yardımcısı, müdür, müdür yardımcısı, bölüm başkanı ve bölüm başkan yardımcılarının mezun oldukları doktora, yüksek lisans ve lisans bölümleri incelenmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Türkiye’de Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitimi

Önceleri usta-çırak ilişkisi üzerinden ilerleyen aşçılık eğitimi, 1985 yılında Mergen Aşçılık Meslek Lisesinin açılmasıyla ilk defa ortaöğretim düzeyinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde verilmeye başlanmıştır (www.ascilikokulu.meb.k12.tr). Yüksek öğretim seviyesinde ise ilk olarak 1997 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi bünyesindeki aşçılık ön lisans programı kurulmuştur. Ortaöğretim seviyesindeki kurumlar, sektördeki çalışan açığını karşılamak üzere eğitim vermektedirler (Kozak, 2009:2). Aşçılık bölümlerinin açılma amacı ise, sektörün istediği kabiliyete sahip, kaliteli ve donanımlı kişiler yetiştirmektir.

Gastronomi sözcüğünün etimolojik kökenine bakıldığında Yunancada gaster (mide) ve namos (yasa) sözcüklerinin birleşmesinden oluşmaktadır (Çarbuğa, Aydın, Sormaz ve Yılmaz, 2018:2). Birinci yüzyılda Apicus tarafından yazılan kitap gastronomi konusundaki ilk kitap olarak bilinmektedir (Kurnaz, Babür ve Kurnaz, 2018:506). Eren’e (2022:4) göre gastronomi, “beslenme ve sağlık yönünden zevk almaya yönelik yiyecek ve içecek tüketimidir”. Öney (2016:193) ise gastronomiyi, “iyi yemek yemenin bilimi ve sanatı” olarak ifade etmiştir. Levi-Strauss’a (1978) göre medeniyetin göstergesi, yemek hazırlama ve pişirme şekilleridir (Hegarty ve O’Mahony, 2001:4). Gastronomi doğrudan ya da dolaylı bir şekilde kültür ve felsefeden etkilenir. Şehirlerden veya köylerden, her kesimden insanın ürettiği lezzetleri inceler (Sami, 2019:8). Gastronomi yaşamın temel koşullarından biri olan yemek yeme ihtiyacı yerine kullanılabilir bir kelime değildir. Yenilen yemeğin lezzeti, aroması ve görüntüsüyle birlikte yemeğin yenildiği atmosferde oldukça önemlidir (Öney, 2016:194).

Gastronomi ve mutfak sanatları programının amacı menü oluşturabilen, maliyet yönetimi yapabilen hem lezzetli hem sağlıklı gıdalar üretebilecek kabiliyete sahip kişiler yetiştirmektir (Cheng, Ogbeide ve Hamouz, 2011:17). Gastronomi ve mutfak sanatları bölümünden mezun olmuş bir öğrencinin sektöre giriş yaptığında gerekli özgüven ve profesyonellik duygusunun gelişmiş, mutfak sanatlarının tarihi hakkında bilgiye sahip, yiyecek ve içeceklerin uyumunu

bilen, hijyen ve sanitasyon kurallarına hâkim, ekip çalışmalarında profesyonel olması gerekmektedir (Yaman ve Bulduk, 2019:2774).

Gastronomi ve mutfak sanatları adı ile ilk lisans programı 2003 yılında Yeditepe Üniversitesi bünyesinde (Görkem ve Sevim, 2016:979), ön lisans düzeyinde ise 2006 yılında Adnan Menderes Üniversitesi bünyesinde açılmıştır. Adnan Menderes Üniversitesindeki ön lisans düzeyinde gastronomi ve mutfak sanatları bölümü 2009 yılında adını aşçılık olarak değiştirmiştir. Gastronomi bölümü üniversitelerin Turizm Fakülteleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Sanat ve Tasarım Fakülteleri, Uygulamalı Bilimler Fakültelerinde yer almaktadır. YÖK yıllara göre tüm programlara ilişkin kontenjan istatistiklerini web sitesinde yayınlamaktadır. YÖK'ün sistemindeki en son yüklemiş olduğu veriler 2021 yılına ait olup buna göre Türkiye'de 59 devlet, 35 vakıf üniversitesi bünyesindeki, 5763 kişilik kontenjanın %88'i dolmuş (5060 kişi), %12'si (703 kişi) boş kalmıştır (www.yokatlas.yok.gov.tr).

İlgili Çalışmalar

Literatürde, Türkiye'de Gastronomi ve Mutfak Sanatları alanında ve bu alanda eğitim gören öğrencilere yönelik üniversite ve sektör arasındaki iş birlikleri, akademik kadro sorunları, eğitim veren üniversitelerin fiziksel yapı ve bütçe sorunları (Öney, 2016), müfredatlar (Öney, 2016; Çarbuğa, Vd. 2018) akademisyen profili (Görkem ve Sevim, 2016; (Deveci, Deveci, Aymankuy ve Aymankuy, 2020); Aycı, 2022), konularına ilişkin çalışmalar olduğu görülmüş olup, bu çalışmanın konusu olan yönetim kademesinin eğitim profilini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın literatürdeki eksikliği giderme yönünde katkı sunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, Türkiye'deki gastronomi ve mutfak sanatları bölümünde yöneticilik yapan akademisyenlerin eğitim profili araştırılmıştır. Araştırmada yöntem olarak, nitel araştırma yöntemi olan betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma verileri 23-31 Ocak 2023 tarihleri arasında "YÖK Atlas, YÖK Akademik" web sitelerinden ve üniversitelerin kendi web sitelerinden elde edilmiştir. Çalışma evreni Türkiye'deki gastronomi ve mutfak sanatları bölümü bulunan tüm üniversiteler olarak 58 devlet üniversitesi ve 33 vakıf üniversitesinden oluşmaktadır. 5 üniversitenin bölüm başkanı ve başkan yardımcısı bilgisine, 1 üniversitenin bölüm başkanı bilgisine, 1 üniversitenin ise web sitesinde bölüm hakkında bilgiye rastlanmamıştır. Toplam olarak 7 üniversitenin bilgilerinde eksiklik tespit edildiğinden bu bilgiler araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma yalnızca dekan, dekan yardımcısı, müdür, müdür yardımcısı, bölüm başkanı ve başkan yardımcısı konumundaki akademisyenlerle sınırlıdır. Araştırmada elde edilen veriler halka açık internet sitelerinden toplandığı için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

BULGULAR

Tablo 1'de devlet üniversitelerinde, gastronomi ve mutfak sanatları bölümünün yer aldığı fakülte ve yüksekokullarda dekan ve müdür konumundaki akademisyenlerin doktora, yüksek lisans ve lisans eğitiminden mezun oldukları bölümler verilmiştir. Dekan ve müdürlerin mezun oldukları bölümler incelendiğinde ilk sırada doktora (%22,41) ve yüksek lisansta (%22,41) turizm işletmeciliği, lisansta (%22,41) turizm işletmeciliği ve otelcilik bölümünde eğitim almıştır. İkinci

sırada ise doktora (%18,96), yüksek lisansta (%12,04), lisansta (%15,51) işletme bölümünde eğitimlerini tamamladıkları belirtilmiştir.

Tablo 1. Devlet Üniversitelerinde Dekan ve Müdür Konumunda Yer Alan Akademisyenlerin Lisans ve Lisansüstü Eğitimini Tamamladıkları Bölümler

Doktora	f	%	Yüksek Lisans	f	%	Lisans	f	%
Turizm İşletmeciliği	13	22,41	Turizm İşletmeciliği	13	22,41	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	13	22,41
İşletme	11	18,96	İşletme	7	12,04	İşletme	9	15,51
Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	5	8,62	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	6	10,32	Turizm İşletmeciliği	5	8,62
Yönetim ve Organizasyon	4	6,89	Turizm ve Otel İşletmeciliği	3	5,16	Konaklama İşletmeciliği	3	5,16
Eğitim Programları ve Öğretimi	2	3,44	Yönetim ve Organizasyon	3	5,16	Kimya	3	5,16
Gıda Mühendisliği	2	3,44	Gıda Mühendisliği	2	2,44	Coğrafya	2	3,44
İktisat	2	3,44	İktisat	2	2,44	Ticaret	2	3,44
Kimya	2	3,44	Kimya	2	3,44	Maliye	2	3,44
Fizik	2	3,44	Fizik	2	3,44	Fizik	2	3,44
Bölgesel Coğrafya	1	1,72	Bölgesel Coğrafya	1	1,72	Turizm ve Otel İşletmeciliği	1	1,72
Muhasebe	1	1,72	Muhasebe	1	1,72	Gıda Mühendisliği	1	1,72
Pazarlama	1	1,72	Muhasebe-Finansman	1	1,72	İktisat	1	1,72
Kadın Hastalıkları ve Doğum	1	1,72	Kadın Hastalıkları ve Doğum	1	1,72	Tıp	1	1,72
Coğrafya	1	1,72	Üretim Yönetimi ve Pazarlama	1	1,72	Kamu Yönetimi	1	1,72
Beden Eğitimi ve Spor	1	1,72	Beden Eğitimi ve Spor	1	1,72	Beden Eğitimi ve Spor	1	1,72
Maliye	1	1,72	Eğitim Programları ve Öğretimi	1	1,72	Eğitim Bilimleri	1	1,72
Hayvan Beslenme ve Beslenme Hastalıkları	1	1,72	Maliye	1	1,72	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	1	1,72
Biyokimya	1	1,72	İngilizce Öğretmenliği	1	1,72	İşletme- Muhasebe- Ticaret Eğitimi	1	1,72
Orman Mühendisliği	1	1,72	Coğrafya	1	1,72	İngilizce Öğretmenliği	1	1,72
Bilgisayar Mühendisliği	1	1,72	Müzik	1	1,72	Veteriner	1	1,72
İslam Tarihi ve Sanatları	1	1,72	Türk İslam Sanatları Tarihi	1	1,72	Süt Teknolojisi	1	1,72
Beşerî ve İktisadi Coğrafya	1	1,72	Biyokimya	1	1,72	Türkçe ve Sosyal Bilimler	1	1,72
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	1	1,72	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1	1,72	İlahiyat	1	1,72
Muhasebe-Finansman	1	1,72	Silvikültür	1	1,72	Müzik	1	1,72
			Bilgisayar Mühendisliği	1	1,72	Orman Mühendisliği	1	1,72
			İnsan Kaynakları	1	1,72	Bilgisayar Mühendisliği	1	1,72
			Beşerî ve İktisadi Coğrafya	1	1,72			
Toplam	58		Toplam	58		Toplam	58	

Tablo 2'de devlet üniversitelerinde, gastronomi ve mutfak sanatları bölümünün yer aldığı fakülte ve yüksekokullarda dekan yardımcısı ve müdür yardımcısı konumundaki akademisyenlerin doktora, yüksek lisans ve lisans eğitiminden mezun oldukları bölümler verilmiştir. Dekan yardımcısı ve müdür yardımcılarının mezun oldukları bölümler incelendiğinde ilk sırada doktora (%47,87), yüksek lisansta (%44,68), lisansta (%19,35) turizm işletmeciliği bölümünde eğitim almıştır. İkinci sırada ise doktora (%13,82), yüksek lisansta (%12,76), lisansta ise (%13,97) gıda mühendisliği bölümünde eğitimlerini tamamladıkları belirtilmiştir.

Tablo 3'te devlet üniversitelerinde, gastronomi ve mutfak sanatları bölümün yer aldığı fakülte ve yüksekokullarda bölüm başkanı ve başkan yardımcısı konumundaki akademisyenlerin doktora, yüksek lisans ve lisans eğitiminden mezun oldukları bölümler verilmiştir. Bölüm başkanı ve başkan yardımcılarının mezun oldukları bölümler incelendiğinde ilk sırada doktora (%46,47) yüksek lisansta (%39,43) turizm işletmeciliği bölümünde, lisansta (%21,12) turizm işletmeciliği ve otelcilik bölümünde eğitim almıştır. İkinci sırada ise doktora (%18,30) yüksek lisansta (%15,49), lisansta (%14,08) gıda mühendisliği bölümünde eğitimlerini tamamladıkları belirtilmiştir.

Tablo 2. Devlet Üniversitelerinde Dekan Yardımcısı ve Müdür Yardımcısı Konumunda Yer Alan Akademisyenlerin Lisans ve Lisansüstü Eğitimini Tamamladıkları Bölümler

Doktora	f	%	Yüksek Lisans	f	%	Lisans	f	%
Turizm İşletmeciliği	45	47,87	Turizm İşletmeciliği	42	44,68	Turizm İşletmeciliği	18	19,35
Gıda Mühendisliği	13	13,82	Gıda Mühendisliği	12	12,76	Gıda Mühendisliği	13	13,97
Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	8	8,51	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	8	8,51	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	14	15,05
İşletme	7	7,44	İşletme	8	8,51	Konaklama İşletmeciliği	11	11,82
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	5	5,31	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	3	3,19	Turizm ve Otel İşletmeciliği	8	8,60
Rekreasyon Yönetimi	2	2,12	Aile Ekonomisi ve Beslenme	2	2,16	Turist Rehberliği	4	4,30
Gıda Bilimleri	1	1,06	Uluslararası İlişkiler	1	1,06	İşletme	4	4,30
Pazarlama	1	1,06	Üretim Yönetimi ve Pazarlama	1	1,06	İktisat	2	2,15
Biyoloji	1	1,06	Biyoloji	1	1,06	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1	1,07
Tarla Bitkileri	1	1,06	Çayır-Mera ve Yem Bitkileri	1	1,06	Çevre Mühendisliği	1	1,07
Sosyal Çevre Bilimleri	1	1,06	Kalite Yönetimi	1	1,06	Yapı Eğitimi	1	1,07
Coğrafya	1	1,06	Coğrafya	1	1,06	Biyoloji	1	1,07
Besin Hijyeni ve Teknolojisi	1	1,06	Beslenme Eğitimi	1	1,06	Beslenme Eğitimi	1	1,07
Sanat Tarihi	1	1,06	Sanat Tarihi	1	1,06	Gıda Bilimi ve Teknolojisi	1	1,07
Mimarlık ve Çevre Tasarım	1	1,06	Mimarlık	1	1,06	Türk Dili ve Edebiyatı	1	1,07
İnşaat Mühendisliği	1	1,06	Yönetim ve Organizasyon	1	1,06	Yönetim Bilişim Sistemleri	1	1,07
Yeni Türk Edebiyatı	1	1,06	Avrupa Çalışmaları	1	1,06	Aile Ekonomisi ve Beslenme	1	1,07
Kamu Yönetimi	1	1,06	Yapı Eğitimi	1	1,06	Seyahat İşletmeciliği	1	1,07
Maliye	1	1,06	İktisat	1	1,06	Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği	1	1,07
İktisat	1	1,06	Politika	1	1,06	Turizm Animasyon	1	1,07
			Kamu Yönetimi	1	1,06	Coğrafya	1	1,07
			Bilgi Yönetimi	1	1,06	Sosyoloji	1	1,07
			Türk Dili ve Edebiyatı	1	1,06	Uluslararası İlişkiler	1	1,07
			Gıda Bilimi ve Teknolojisi	1	1,06	Aile Yönetimi ve Beslenme	1	1,07
			Maliye	1	1,06	Mimarlık ve Çevre Tasarım	1	1,07
						Şehir ve Bölge Planlama	1	1,07
						Tarla Bitkileri	1	1,07
						Matematik	1	1,07
						Maliye	1	1,07
Toplam	94		Toplam	94		Toplam	93	

Tablo 3. Devlet Üniversitelerinde Bölüm Başkanı ve Başkan Yardımcısı Konumunda Yer Alan Akademisyenlerin Lisans ve Lisansüstü Eğitimini Tamamladıkları Bölümler

Doktora	f	%	Yüksek lisans	f	%	Lisans	f	%
Turizm İşletmeciliği	33	46,47	Turizm İşletmeciliği	28	39,43	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	15	21,12
Gıda Mühendisliği	13	18,30	Gıda Mühendisliği	11	15,49	Gıda Mühendisliği	10	14,08
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	5	7,04	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	7	9,85	Turizm İşletmeciliği	10	14,08
İşletme	4	5,63	İşletme	4	5,63	Konaklama İşletmeciliği	10	14,08
Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	3	4,22	Turizm ve Otel İşletmeciliği	2	2,81	Turizm ve Otel İşletmeciliği	5	7,04
Besin Hijyeni ve Teknolojisi	2	2,81	Gıda Hijyeni ve Teknolojisi	2	2,81	İşletme	4	5,63
İktisat	1	1,40	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	2	2,81	Süt Teknolojisi	3	4,22
Reklamcılık ve Tanıtım	1	1,40	Gıda Teknolojisi	2	2,81	Seyahat İşletmeciliği	1	1,40
Gazetecilik ve Halkla İlişkiler	1	1,40	Otel ve Gıda İşletmeciliği	1	1,40	Doğu Dilleri ve Edebiyatları	1	1,40
Tarla Bitkileri	1	1,40	İktisat Politikası	1	1,40	Turist Rehberliği	1	1,40
Ev Ekonomisi	1	1,40	Ev Ekonomisi	1	1,40	Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği	1	1,40
Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi	1	1,40	Çayır-Mera ve Yem Bitkileri	1	1,40	Gıda ve Beslenme Eğitimi	1	1,40
Gıda Bilimleri	1	1,40	Gıda Bilimleri	1	1,40	Gıda Bilimi ve Teknolojisi	1	1,40
Aile Ekonomisi ve Beslenme	1	1,40	Üretim Yönetimi ve Pazarlama	1	1,40	Aile Yönetimi ve Beslenme Öğretmenliği	1	1,40
Üretim Yönetimi ve Pazarlama	1	1,40	Muhasebe ve Finansman	1	1,40	Biyoloji	1	1,40
Kamu Yönetimi	1	1,40	Büro Yönetimi	1	1,40	Yabancı Diller Eğitimi	1	1,40
Temel Tıp Bilimleri	1	1,40	Temel Tıp Bilimleri	1	1,40	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi	1	1,40
			Gazetecilik ve Halkla İlişkiler	1	1,40	İktisat	1	1,40
			Reklamcılık ve Tanıtım	1	1,40	Tarla Bitkileri	1	1,40
			Beslenme ve Diyetetik	1	1,40	Büro Yönetimi	1	1,40
			Politika	1	1,40	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	1	1,40
Toplam	71		Toplam	71		Toplam	71	

Tablo 4. Vakıf Üniversitelerinde Dekan ve Müdür Konumunda Yer Alan Akademisyenlerin Lisans ve Lisansüstü Eğitimini Tamamladıkları Bölümler

Doktora	f	%	Yüksek lisans	f	%	Lisans	f	%
İşletme	4	12,40	İşletme	4	12,5	Mimarlık	5	5,15
Resim	3	9,67	Mimarlık	4	12,5	Resim	2	6,06
Güzel Sanatlar	2	6,45	Kimya	2	6,25	Kimya	2	6,06
Radyo ve Televizyon	2	6,45	Sinema ve Televizyon	2	6,25	Gazetecilik	2	6,06
Kimya	2	6,45	Radyo ve Televizyon	2	6,25	İktisat	2	6,06
Gazetecilik	2	6,45	Resim- İş Eğitimi	1	3,12	Güzel Sanatlar	2	3,06
Bilgisayar Mühendisliği	2	6,45	Bilgi Teknolojileri	1	3,12	Matematik	1	3,03
Mimarlık Tarihi	2	6,45	Tiyatro	1	3,12	Tiyatro	1	3,03
Yapı Bilimleri	1	3,22	Bankacılık	1	3,12	Fotoğraf	1	3,03
Sinema ve Televizyon	1	3,22	Resim	1	3,12	Sinema ve Televizyon	1	3,03
Kütüphaneliklik	1	3,22	Elektronik ve Haberleşme Müh.	1	3,12	Makine Mühendisliği	1	3,03
Finans ve Bankacılık	1	3,22	Matematik	1	3,12	Sivil Hava ve Ulaştırma	1	3,03
Elektronik ve Haberleşme Müh.	1	3,22	Turizm İşletmeciliği	1	3,12	Bilgisayar Mühendisliği	1	3,03
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1	3,22	Fotoğraf	1	3,12	Turizm İşletmeciliği	1	3,03
Sosyal Yapı ve Sosyal Değişme	1	3,22	Yapı Bilgisi	1	3,12	Elektronik ve Haberleşme	1	3,03
Tiyatro	1	3,22	Arşiv, Kütüphane ve Enformasyon	1	3,12	İnşaat Mühendisliği	1	3,03
Eczacılık	1	3,22	Grafik	1	3,12	Arşiv, Kütüphane ve Enformasyon	1	3,03
İnşaat Mühendisliği	1	3,22	Bilgisayar Mühendisliği	1	3,12	İlahiyat	1	3,03
Mimarlık	1	3,22	Gazetecilik	1	3,12	Tiyatro	1	3,03
Muhasebe-Finansman	1	3,22	İletişim Sanatları	1	3,12	İngiliz Dil Bilimi	1	3,03
			Felsefe ve Din	1	3,12	Tekstil ve Moda Tasarım	1	3,03
			Tekstil ve Moda Tasarım	1	3,12	Arkeoloji	1	3,03
			Mikrobiyoloji	1	3,12	Otel Yöneticiliği	1	3,03
						Ticaret	1	3,03
Toplam	31		Toplam	32		Toplam	33	

Tablo 4'te vakıf üniversitelerinde, gastronomi ve mutfak sanatları bölümünün yer aldığı fakülte ve yüksekokullarda dekan ve müdür konumundaki akademisyenlerin doktora, yüksek lisans ve

lisans eğitiminden mezun oldukları bölümler verilmiştir. Dekan ve müdürlerin mezun oldukları bölümler incelendiğinde ilk sırada doktora (%12,40), yüksek lisans (%12,50) işletme bölümünde, lisans ise (%5,15) mimarlık bölümünde eğitim almıştır. İkinci sırada ise doktora %9,67'si resim bölümünde, yüksek lisans %12,50'si mimarlık bölümünde, lisans ise %6,06'sı resim bölümünde eğitimlerini tamamladıkları belirtilmiştir.

Tablo 5. Vakıf Üniversitelerinde Dekan Yardımcısı ve Müdür Yardımcısı Konumunda Yer Alan Akademisyenlerin Lisans ve Lisansüstü Eğitimini Tamamladıkları Bölümler

Doktora	f	%	Yüksek lisans	f	%	Lisans	f	%
Mimarlık	4	12,05	Mimarlık	6	19,35	Mimarlık	7	22,58
Gıda Mühendisliği	3	9,37	Gıda Mühendisliği	3	9,67	Gıda Mühendisliği	4	12,90
İşletme	3	9,37	Biyoloji	1	3,22	Gazetecilik	3	9,67
Turizm İşletmeciliği	1	3,12	İHA Teknolojileri	1	3,22	Grafik Tasarım	2	6,45
İşletme Mühendisliği	1	3,12	Turizm İşletmeciliği	1	3,22	İşletme Mühendisliği	1	3,22
Gıda Teknolojisi	1	3,12	İşletme Mühendisliği	1	3,22	Grafik	1	3,22
İç Mimarlık	1	3,12	Fotoğraf	1	3,22	Felsefe	1	3,22
Halkla İlişkiler	1	3,12	Halkla İlişkiler	1	3,22	Endüstriyel Tasarım	1	3,22
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1	3,12	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1	3,22	Beslenme ve Diyetetik	1	3,22
Tasarım	1	3,12	Yaratıcı Sanatlar	1	3,22	Turizm İşletmeciliği	1	3,22
Grafik	1	3,12	Plastik Sanatlar	1	3,22	İşletme	1	3,22
Radio ve Televizyon	1	3,12	Radio ve Televizyon	1	3,22	Şehir ve Bölge Planlama	1	3,22
Plastik Sanatlar	1	3,12	Siyaset Bilimi ve Kamu Yön.	1	3,22	Siyaset Bilimi ve Ulu İlişkiler	1	3,22
İnsan Beslenmesi	1	3,12	Makine Mühendisliği	1	3,22	Güzel Sanatlar	1	3,22
Sağlık Yönetimi	1	3,12	Endüstri Ürünleri Tasarım	1	3,22	Fizik	1	3,22
Grafik Tasarım	1	3,12	Halk Sağlığı Beslenmesi	1	3,22	Türk İslam San. ve Tarihi	1	3,22
Şehir ve Bölge Planlama	1	3,12	Uluslararası Güvenlik	1	3,22	Matbaa Eğitimi	1	3,22
Sanat ve Tasarım	1	3,12	Grafik Tasarım	1	3,22	Siyaset Bilimi ve Kamu Yön.	1	3,22
Medya	1	3,12	Pazarlama Yönetimi	1	3,22	Makine Mühendisliği	1	3,22
İletişim Bilimleri	1	3,12	Güzel Sanatlar	1	3,22			
Sanat Tarihi	1	3,12	Ses Üretimi	1	3,22			
Mimari Tasarım	1	3,12	Sanat Tarihi	1	3,22			
Matbaa Eğitimi	1	3,12	Mimari Tasarım	1	3,22			
İnşaat Mühendisliği	1	3,12	Matbaa Eğitimi	1	3,22			
Uçak Mühendisliği	1	3,12						
Toplam	32		Toplam	31		Toplam	31	

Tablo 5'te vakıf üniversitelerinde, gastronomi ve mutfak sanatları bölümünün yer aldığı fakülte ve yüksekokullarda dekan yardımcısı ve müdür yardımcısı konumundaki akademisyenlerin doktora, yüksek lisans ve lisans eğitiminden mezun oldukları bölümler verilmiştir. 1 üniversitenin bilgilerinde dekan yardımcısının yalnızca doktora bilgisi bulunup yüksek lisans ve lisans bilgisi bulunmadığından toplam sayılarda doktora toplam sayısında +1 fazlalık vardır. Dekan yardımcısı ve müdür yardımcılarının mezun oldukları bölümler incelendiğinde ilk sırada doktora (%12,05), yüksek lisans (%19,35), lisans (%22,58) mimarlık bölümünde eğitim almıştır. İkinci sırada ise doktora (%9,37), yüksek lisans (%9,67) lisans ise (%12,90) gıda mühendisliği bölümünde eğitimlerini tamamladıkları belirtilmiştir.

Tablo 6'da vakıf üniversitelerinde, gastronomi ve mutfak sanatları bölümünün yer aldığı fakülte ve yüksekokullarda bölüm başkan ve başkan yardımcısı konumundaki akademisyenlerin doktora, yüksek lisans ve lisans eğitiminden mezun oldukları bölümler verilmiştir. Başkan ve başkan yardımcılarının mezun oldukları bölümler incelendiğinde ilk sırada doktora (%33,33), yüksek lisans (%41,66), lisans ise (%40) gıda mühendisliği alanında eğitim almıştır. İkinci sırada doktora (%16,66), yüksek lisans (%19,44), lisans ise (%8,57) turizm işletmeciliği bölümünde eğitimlerini tamamladıkları belirtilmiştir.

Türkiye'deki gastronomi ve mutfak sanatları bölümü (GMS) bulunan tüm devlet ve vakıf üniversitelerinde dekan ve müdür konumundaki yöneticilerin lisans ve lisansüstü eğitimini tamamladıkları bölümlere ilişkin bilgilerin verildiği tablo aşağıda verilmektedir.

Tablo 6. Vakıf Üniversitelerinde Bölüm Başkanı ve Başkan Yardımcısı Konumunda Yer Alan Akademisyenlerin Lisans ve Lisansüstü Eğitimini Tamamladıkları Bölümler

Doktora	f	%	Yüksek Lisans	f	%	Lisans	f	%
Gıda Mühendisliği	12	33,33	Gıda Mühendisliği	15	41,66	Gıda Mühendisliği	14	40
Turizm İşletmeciliği	6	16,66	Turizm İşletmeciliği	7	19,44	Turizm İşletmeciliği	3	8,57
İşletme	3	8,33	İşletme	3	8,33	Turizm ve Otel İşletmeciliği	3	8,57
Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	2	5,55	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	2	5,55	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	2	5,71
Mühendislik	2	5,55	Aile Ekonomisi ve Beslenme	1	2,77	Veterinerlik	2	5,71
Tarih	1	2,77	Tarih	1	2,77	İşletme	1	2,85
Halkla İlişkiler ve Yönetim	1	2,77	Pazarlama İletişimi ve Yönetimi	1	2,77	Tarih	1	2,58
Biyoloji	1	2,77	Biyoteknoloji	1	2,77	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1	2,85
Kimya Mühendisliği	1	2,77	Alerji-İmmünoloji	1	2,77	İktisat	1	2,58
Besin Hijyeni ve Teknolojisi	1	2,77	Besin Hijyeni ve Teknolojisi	1	2,77	Biyoloji	1	2,85
İnsan Beslenmesi	1	2,77	Halk Sağlığı Beslenmesi	1	2,77	Beslenme ve Diyetetik	1	2,85
Biyoteknoloji	1	2,77	Sinema ve Televizyon	1	2,77	Aile ve Tüketici Bilimleri	1	2,85
Aile Ekonomisi ve Beslenme	1	2,77	Gıda Hijyeni ve Teknolojisi	1	2,77	Gıda İşleme ve Mühendisliği	1	2,85
Ev Ekonomisi	1	2,77			Resim	1	2,85	
Resim	1	2,77			Seyahat İşletmeciliği	1	2,85	
Gıda Hijyeni ve Teknolojisi	1	2,77			Yönetim ve Organizasyon	1	2,85	
Toplam	36		Toplam	36	Toplam	35		

Tablo 7. Türkiye’deki GMS Bölümü Bulunan Tüm Üniversitelerin Dekan ve Müdürlerinin Eğitim Durumu

Doktora	f	%	Yüksek Lisans	f	%	Lisans	f	%
İşletme	15	16,85	Turizm İşletmeciliği	14	15,55	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	13	14,28
Turizm İşletmeciliği	13	14,60	İşletme	11	12,22	İşletme	9	9,89
Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	5	5,61	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	6	6,66	Turizm İşletmeciliği	6	6,59
Kimya	4	4,49	Mimarlık	4	4,44	Kimya	5	5,49
Yönetim ve Organizasyon	4	4,49	Kimya	4	4,44	Mimarlık	5	5,49
Resim	3	3,37	Turizm ve Otel İşletmeciliği	3	3,33	İktisat	3	3,29
Bilgisayar Mühendisliği	3	3,37	Yönetim ve Organizasyon	3	3,33	Konaklama İşletmeciliği	3	3,29
Muhasebe-Finansman	2	2,24	Radio ve Televizyon	2	2,22	Ticaret	3	3,29
Güzel Sanatlar	2	2,24	Gıda Mühendisliği	2	2,22	İlahiyat	2	2,19
İktisat	2	2,24	Fizik	2	2,22	Maliye	2	2,19
Eğitim Programları ve Öğretimi	2	2,24	İktisat	2	2,22	Resim	2	2,19
Fizik	2	2,24	Bilgisayar Mühendisliği	2	2,22	Güzel Sanatlar	2	2,19
Gıda Mühendisliği	2	2,24	Sinema ve Televizyon	2	2,22	Coğrafya	2	2,19
Mimarlık Tarihi	2	2,24	Müzik	1	1,11	Fizik	2	2,19
Gazetecilik	2	2,24	Muhasebe	1	1,11	Bilgisayar Mühendisliği	2	2,19
Radio ve Televizyon	2	2,24	İletişim Sanatları	1	1,11	Gazetecilik	2	2,19
Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği	1	1,12	Silvikültür	1	1,11	Veteriner	1	1,09
Kütüphanecilik	1	1,12	İnsan Kaynakları	1	1,11	Gıda Mühendisliği	1	1,09
Finans ve Bankacılık	1	1,12	Bölgesel Coğrafya	1	1,11	Makine Mühendisliği	1	1,09
Coğrafya	1	1,12	Muhasebe-Finansman	1	1,11	Fotoğraf	1	1,09
Beden Eğitimi ve Spor	1	1,12	Kadın Hastalıkları ve Doğum	1	1,11	Beden Eğitimi ve Spor	1	1,09
Maliye	1	1,12	Resim	1	1,11	Sinema ve Televizyon	1	1,09
Hayvan Beslenme ve Beslenme Hastalıkları	1	1,12	Matematik	1	1,11	Kamu Yönetimi	1	1,09
Muhasebe	1	1,12	Maliye	1	1,11	Tip	1	1,09
Pazarlama	1	1,12	Yapı Bilgisi	1	1,11	Arşiv, Kütüphane ve Enfor.	1	1,09
Bivokimya	1	1,12	Üretim Yönetimi ve Pazarlama	1	1,11	İşletme- Muhasebe- Tic. Eğitimi	1	1,09
Kadın Hastalıkları ve Doğum	1	1,12	Beden Eğitimi ve Spor	1	1,11	Eğitim Bilimleri	1	1,09
İslam Tarihi ve Sanatları	1	1,12	Eğitim Programları ve Öğretimi	1	1,11	Çalışma Eko ve End. İlişkileri	1	1,09
Orman Mühendisliği	1	1,12	İngilizce Öğretmenliği	1	1,11	Tiyatro	1	1,09
Bölgesel Coğrafya	1	1,12	Coğrafya	1	1,11	Otel Yöneticiliği	1	1,09
Beşeri ve İktisadi Coğrafya	1	1,12	Bivokimya	1	1,11	İngilizce Öğretmenliği	1	1,09
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	1	1,12	Türk İslam Sanatları Tarihi	1	1,11	Süt Teknolojisi	1	1,09
Sosyal Yapı ve Sosyal Değişme	1	1,12	Bilgi Teknolojileri	1	1,11	Turizm ve Otel İşletmeciliği	1	1,19
Tiyatro	1	1,12	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1	1,11	Türkçe ve Sosyal Bilimler	1	1,09
Eczacılık	1	1,12	Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği	1	1,11	Orman Mühendisliği	1	1,09
Sinema ve Televizyon	1	1,12	Arşiv, Kütüphane ve Enformasyon	1	1,11	Müzik	1	1,09
Mimarlık	1	1,12	Beşeri ve İktisadi Coğrafya	1	1,11	Sivil Hava ve Ulaştırma	1	1,09
Yapı Bilimleri	1	1,12	Resim- İş Eğitimi	1	1,11	Arkeoloji	1	1,09
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1	1,12	Mikrobiyoloji	1	1,11	Tiyatro	1	1,09
İnşaat Mühendisliği	1	1,12	Bankacılık	1	1,11	Matematik	1	1,09
			Tiyatro	1	1,11	Elektronik ve Haberleşme	1	1,09
			Fotoğraf	1	1,11	İnşaat Mühendisliği	1	1,09
			Felsefe ve Din	1	1,11	İngiliz Dil Bilimi	1	1,09
			Tekstil ve Moda Tasarım	1	1,11	Tekstil ve Moda Tasarım	1	1,09
			Grafik	1	1,11			
			Gazetecilik	1	1,11			
Toplam	89		Toplam	90		Toplam	91	

Tablo 7’de gastronomi ve mutfak sanatları bölümünün yer aldığı tüm fakülte ve yüksekokullarda dekan ve müdür konumundaki tüm akademisyenlerin doktora, yüksek lisans ve lisans eğitimlerini tamamladıkları bölümler verilmiştir. Dekan ve müdürlerin mezun oldukları bölümler incelendiğinde ilk sırada doktora (%16,85) işletme, yüksek lisansta (%15,55) turizm işletmeciliği, lisansta ise (%14,28) turizm işletmeciliği ve otelcilik bölümlerinde eğitim almıştır.

İkinci sırada ise doktora (%14,60) turizm işletmeciliği, yüksek lisansta (%12,22), lisansta ise (%9,89) işletme bölümlerinde eğitimlerini tamamladıkları belirtilmiştir.

Türkiye'deki gastronomi ve mutfak sanatları bölümü (GMS) bulunan tüm devlet ve vakıf üniversitelerinde dekan yardımcısı ve müdür yardımcısı konumundaki yöneticilerin lisans ve lisansüstü eğitimini tamamladıkları bölümlere ilişkin bilgilerin verildiği tablo aşağıda verilmektedir.

Tablo 8. Türkiye'deki GMS Bölümü Bulunan Tüm Üniversitelerin Dekan Yardımcılarının ve Müdür Yardımcılarının Eğitim Durumu

Doktora	f	%	Yüksek Lisans	f	%	Lisans	f	%
Turizm İşletmeciliği	46	36,50	Turizm İşletmeciliği	43	34,4	Turizm İşletmeciliği	19	15,07
Gıda Mühendisliği	16	12,69	Gıda Mühendisliği	15	12	Gıda Mühendisliği	17	13,49
İşletme	10	7,93	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik		6,4	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	14	11,11
Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	8	6,34	İşletme	8	6,4	Konaklama İşletmeciliği	11	8,73
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	5	3,96	Mimarlık	7	5,6	Turizm ve Otel İşletmeciliği	8	6,34
Mimarlık	4	3,17	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	3	2,4	Mimarlık	7	5,55
Rekreasyon Yönetimi	2	1,58	Aile Ekonomisi ve Beslenme	2	1,6	İşletme	5	3,96
Sanat Tarihi	2	1,58	Biyoloji	2	1,6	Turist Rehberliği	4	3,17
İnşaat Mühendisliği	2	1,58	Sanat Tarihi	2	1,6	Gazetecilik	3	2,38
Pazarlama	1	0,79				İktisat	2	1,58
Biyoloji	1	0,79	Bilgi Yönetimi	1	0,8	Sosyoloji	1	0,79
Tarla Bitkileri	1	0,79	Uluslararası İlişkiler	1	0,8	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1	0,79
Sosyal Çevre Bilimleri	1	0,79	Yönetim ve Organizasyon	1	0,8	Yönetim Bilişim Sistemleri	1	0,79
Coğrafya	1	0,79	Üretim Yönetimi ve Pazarlama	1	0,8	Türk Dili ve Edebiyatı	1	0,79
Gıda Bilimleri	1	0,79	Çayır-Mera ve Yem Bitkileri	1	0,8	Biyoloji	1	0,79
Mimarlık ve Çevre Tasarım	1	0,79	Kalite Yönetimi	1	0,8	Beslenme Eğitimi	1	0,79
Matbaa Eğitimi	1	0,79	Coğrafya	1	0,8	Yapı Eğitimi	1	0,79
Uçak Mühendisliği	1	0,79	Matbaa Eğitimi	1	0,8	Çevre Mühendisliği	1	0,79
Yeni Türk Edebiyatı	1	0,79	Avrupa Çalışmaları	1	0,8	Aile Ekonomisi ve Beslenme	1	0,79
Kamu Yönetimi	1	0,79	Yapı Eğitimi	1	0,8	Seyahat İşletmeciliği	1	0,79
Maliye	1	0,79	İktisat	1	0,8	Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği	1	0,79
Besin Hijyeni ve Teknolojisi	1	0,79	Politika	1	0,8	Turizm Animasyon	1	0,79
İktisat	1	0,79	Kamu Yönetimi	1	0,8	Coğrafya	1	0,79
İşletme Mühendisliği	1	0,79	Türk Dili ve Edebiyatı	1	0,8	Uluslararası İlişkiler	1	0,79
Gıda Teknolojisi	1	0,79	Gıda Bilimi ve Teknolojisi	1	0,8	Gıda Bilimi ve Teknolojisi	1	0,79
İç Mimarlık	1	0,79	Maliye	1	0,8	Mimarlık ve Çevre Tasarım	1	0,79
Halkla İlişkiler	1	0,79	Beslenme Eğitimi	1	0,8	Şehir ve Bölge Planlama	2	1,58
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1	0,79	İHA Teknolojileri	1	0,8	Tarla Bitkileri	1	0,79
Tasarım	1	0,79	İşletme Mühendisliği	1	0,8	Matematik	1	0,79
Grafik	1	0,79	Fotoğraf	1	0,8	Maliye	1	0,79
Radio ve Televizyon	1	0,79	Halkla İlişkiler	1	0,8	Aile Yönetimi ve Beslenme	1	0,79
Plastik Sanatlar	1	0,79	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1	0,8	İşletme Mühendisliği	1	0,79
İnsan Beslenmesi	1	0,79	Yaratıcı Sanatlar	1	0,8	Matbaa Eğitimi	1	0,79
Sağlık Yönetimi	1	0,79	Plastik Sanatlar	1	0,8	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1	0,79
Grafik Tasarım	1	0,79	Radio ve Televizyon	1	0,8	Grafik	1	0,79
Şehir ve Bölge Planlama	1	0,79	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1	0,8	Grafik Tasarım	2	1,58
Sanat ve Tasarım	1	0,79	Makine Mühendisliği	1	0,8	Felsefe	1	0,79
Medya	1	0,79	Endüstri Ürünleri Tasarım	1	0,8	Endüstriyel Tasarım	1	0,79
İletişim Bilimleri	1	0,79	Halk Sağlığı Beslenmesi	1	0,8	Beslenme ve Diyetetik	1	0,79
Mimari Tasarım	1	0,79	Uluslararası Güvenlik	1	0,8	Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	1	0,79
			Grafik Tasarım	1	0,8	Güzel Sanatlar	1	0,79
			Pazarlama Yönetimi	1	0,8	Fizik	1	0,79
			Güzel Sanatlar	1	0,8	Türk İslam Sanatları ve Tarihi	1	0,79
			Ses Prodüksiyonu	1	0,8	Makine Mühendisliği	1	0,79
			Mimari Tasarım	1	0,8			
Toplam	126		Toplam	125		Toplam	126	

Tablo 8'de gastronomi ve mutfak sanatları bölümünün yer aldığı tüm fakülte ve yüksekokullarda dekan yardımcısı ve müdür yardımcısı konumundaki tüm akademisyenlerin doktora, yüksek lisans ve lisans eğitimlerini tamamladıkları bölümler verilmiştir. Dekan yardımcılarının ve müdür yardımcılarının mezun oldukları bölümler incelendiğinde ilk sırada doktora (%36,50), yüksek lisansta (%34,40), lisansta (%15,07) turizm işletmeciliği bölümünde eğitim almışlardır. İkinci sırada doktora (%12,69), yüksek lisansta (%12), lisansta ise (%13,49) gıda mühendisliği bölümünde eğitimlerini tamamladıkları belirtilmiştir.

Türkiye'deki gastronomi ve mutfak sanatları bölümü (GMS) bulunan tüm devlet ve vakıf üniversitelerinde bölüm başkanı ve başkan yardımcısı konumundaki yöneticilerin lisans ve lisansüstü eğitimini tamamladıkları bölümlere ilişkin bilgilerin verildiği tablo aşağıda verilmektedir.

Tablo 9. Türkiye'deki GMS Bölümü Bulunan Tüm Üniversitelerin Bölüm Başkanları ve Başkan Yardımcılarının Eğitim Durumu

Doktora	f	%	Yüksek Lisans	f	%	Lisans	f	%
Turizm İşletmeciliği	39	36,44	Turizm İşletmeciliği	35	32,71	Gıda Mühendisliği	24	22,64
Gıda Mühendisliği	25	23,36	Gıda Mühendisliği	26	24,29	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	17	16,03
İşletme	7	6,54	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	9	8,41	Turizm İşletmeciliği	13	12,26
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	5	4,67	İşletme	7	6,54	Konaklama İşletmeciliği	10	9,43
Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	5	4,67	Gıda Hijyeni ve Teknolojisi	3	2,80	Turizm ve Otel İşletmeciliği	8	7,54
Besin Hijyeni ve Teknolojisi	3	2,80	Turizm ve Otel İşletmeciliği	2	1,86	İşletme	5	4,71
Ev Ekonomisi	2	1,86	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	2	1,86	Süt Teknolojisi	3	2,83
Aile Ekonomisi ve Beslenme	2	1,86	Gıda Teknolojisi	2	1,86	İktisat	2	1,88
Mühendislik	2	1,86	Otel ve Gıda İşletmeciliği	1	0,93	Sevahat İşletmeciliği	2	1,88
İktisat	1	0,93	Ev Ekonomisi	1	0,93	Turist Rehberliği	1	0,94
Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi	1	0,93	Üretim Yönetimi ve Pazarlama	1	0,93	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	1	0,94
Gıda Bilimleri	1	0,93	Gazetecilik ve Halkla İlişkiler	1	0,93	Veterinerlik	2	1,88
Tarla Bitkileri	1	0,93	İktisat Politikası	1	0,93	Doğu Dilleri ve Edebiyatları	1	0,94
Üretim Yönetimi ve Pazarlama	1	0,93	Çayır-Mera ve Yem Bitkileri	1	0,93	Aile Yönetimi ve Beslenme Öğretmenliği	1	0,94
Gıda Hijyeni ve Teknolojisi	1	0,93	Gıda Bilimleri	1	0,93	Gıda ve Beslenme Eğitimi	1	0,94
Kamu Yönetimi	1	0,93	Büro Yönetimi	1	0,93	Yabancı Diller Eğitimi	1	0,94
Temel Tıp Bilimleri	1	0,93	Temel Tıp Bilimleri	1	0,93	Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği	1	0,94
Reklamcılık ve Tanıtım	1	0,93	Sinema ve Televizyon	1	0,93	Gıda Bilimi ve Teknolojisi	1	0,94
Gazetecilik ve Halkla İlişkiler	1	0,93	Muhasebe ve Finansman	1	0,93	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi	1	0,94
Tarih	1	0,93	Reklamcılık ve Tanıtım	1	0,93	Tarla Bitkileri	1	0,94
Halkla İlişkiler ve Yönetim	1	0,93	Beslenme ve Diyetetik	1	0,93	Büro Yönetimi	1	0,94
Biyoloji	1	0,93	Politika	1	0,93	Biyoloji	2	1,88
Kimya Mühendisliği	1	0,93	Aile Ekonomisi ve Beslenme	1	0,93	Tarih	1	0,94
İnsan Beslenmesi	1	0,93	Tarih	1	0,93	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1	0,94
Biyoteknoloji	1	0,93	Pazarlama İletişimi ve Yönetimi	1	0,93	Yönetim ve Organizasyon	1	0,94
Resim	1	0,93	Biyoteknoloji	1	0,93	Beslenme ve Diyetetik	1	0,94
			Alerji-İmmünoloji	1	0,93	Aile ve Tüketici Bilimleri	1	0,94
			Besin Hijyeni ve Teknolojisi	1	0,93	Gıda İşleme ve Mühendisliği	1	0,94
			Halk Sağlığı Beslenmesi	1	0,93	Resim	1	0,94
Toplam	107		Toplam	107		Toplam	106	

Tablo 9'da gastronomi ve mutfak sanatları bölümünün yer aldığı tüm fakülte ve yüksekokullarda bölüm başkan ve başkan yardımcısı konumundaki akademisyenlerin doktora, yüksek lisans ve lisans eğitimlerini tamamladıkları bölümler verilmiştir. Bölüm başkan ve başkan yardımcılarının mezun oldukları bölümler incelendiğinde ilk sırada doktora (%36,44), yüksek lisans (%32,71) turizm işletmeciliğinde, lisans (%22,64) gıda mühendisliği bölümünde eğitim almıştır. İkinci sırada ise doktora (%23,36), yüksek lisans (%24,29) gıda mühendisliğinde, lisans ise (%16,03) turizm işletmeciliği bölümünde eğitimlerini tamamladıkları belirtilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada lisans düzeyinde gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi veren tüm üniversitelerin dekan, dekan yardımcısı, müdür, müdür yardımcısı, bölüm başkanı ve bölüm başkan yardımcılarının eğitimini tamamladıkları bölümler incelenmiştir. Devlet üniversitelerinde dekan ve müdürlerin %22,41'inin turizm alanında eğitimlerini tamamladıkları, vakıf üniversitelerinde yöneticilik yapan dekan ve müdürlerin %12'sinin doktora ve yüksek lisans eğitimlerini işletme bölümünde, %5,15'inin ise mimarlık bölümünde aldığı görülmektedir. Devlet üniversitelerinde dekan yardımcılarının ve müdür yardımcılarının çoğunluklu olarak turizm işletmeciliği eğitimi aldığı görülmektedir, bu oran doktora %47,87, yüksek lisans %44,68, lisans %19,35 şeklindedir. Vakıf üniversitelerinin dekan yardımcısı ve müdür yardımcılarının eğitimlerini doktora %12,05'inin, yüksek lisans %19,35'i, lisans ise %22,58'inin mimarlık bölümünde yaptığı görülmektedir. Devlet üniversitelerinin bölüm başkan ve başkan yardımcılarının eğitimlerini doktora %46,47'sinin, yüksek lisans %39,43'ünün, lisans %21,12'sinin turizm alanında aldıkları görülmüştür. Vakıf üniversitelerinin bölüm başkan ve başkan yardımcılarının eğitimlerini doktora %33,33'ünün, yüksek lisans %41,66'sının, lisans %40'ünün gıda mühendisliği alanında aldıkları görülmüştür. Tüm üniversitelere genel anlamda bakıldığında dekan ve müdürlerin sıralamasında ilk üç olarak işletme, turizm işletmeciliği ve turizm işletmeciliği ve otelcilik bölümleri görülmektedir. Sıralamanın altlarında kimya, yönetim ve organizasyon, resim gibi farklı bölümlerde eğitim görmüş akademisyenler de mevcuttur. Dekan yardımcısı ve müdür yardımcısı konumundaki yöneticilerde ise durum, turizm işletmeciliği,

gıda mühendisliği, işletme ve turizm işletmeciliği ve otelcilik şeklindedir. Alt sıralarında %3,96'lık kısmın gastronomi ve mutfak sanatları alanında doktora yapmış olduğu gözlenmiştir. Diğer alanlarda ise mimarlık, rekreasyon yönetimi, sanat tarihi gibi bölümler bulunmaktadır. Gastronomi ve mutfak sanatları bölümü disiplinler arası bir bölüm olduğu ve güzel sanatlar, sanat ve tasarım, uygulamalı bilimler, turizm fakülte/yüksekokullarında bulunmasından kaynaklı olarak farklı bilim dallarından akademisyenlerin olduğu düşünülmektedir. Tüm üniversitelerdeki bölüm başkan ve başkan yardımcılarının eğitim alanlarına bakıldığında ise doktora sırasıyla turizm işletmeciliği %36,44 gıda mühendisliği %23,36, işletme %6,54 ve Gastronomi ve mutfak sanatları %4,67 görülmektedir. Yüksek lisans eğitimlerinde ise sıralama %32,71'i turizm işletmeciliği, %24,29'u gıda mühendisliği, %8,41'i turizm işletmeciliği ve otelcilik, %6,54'ü ise işletme bölümünde eğitim görmüşlerdir. Lisans eğitimlerini %22,64'ü gıda mühendisliği, %16,03'ü turizm işletmeciliği ve otelcilik, %12,26'sı turizm işletmeciliği, %9,43'ü ise konaklama işletmeciliği bölümünde tamamlamışlardır. Sıralamalara bakıldığında devlet üniversitelerinin bölüm başkan ve başkan yardımcılığı kadrosundaki akademisyenlerin doktora eğitimlerinin üst sıralamalarında turizm işletmeciliği bölümü eğitimi almış akademisyenler görülürken vakıf üniversitelerinde bu kadrodaki akademisyen çoğunluğunun doktora eğitimlerini gıda mühendisliği bölümünde tamamladıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular neticesinde devlet üniversiteleri ile vakıf üniversitelerinin yöneticilerine ilişkin öğretim elemanı eğitim profillerine bakıldığında en dikkat çekici farklılığın devlet üniversitelerinde ağırlıklı olarak turizm alanından doktoralı bölüm başkanları yer alırken vakıf üniversitelerinde gıda mühendisliği alanından doktoralı bölüm başkanlarının ağırlıklı düzeyde olduğu görülmektedir. Devlet üniversitelerinde ilk sırada Turizm ikinci sırada Gıda Mühendisliği doktoralı bölüm başkanları, vakıf üniversitelerinde ise ilk sırada gıda mühendisliği ikinci sırada turizm doktoralı bölüm başkanları yer almaktadır. Bölüm başkan ve yardımcıları açısından Turizm, Gastronomi ve Mutfak Sanatları, Gıda Bilimleri, Beslenme Bilimleri ve İşletme alanlarında yöneticilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Gastronomi ve Mutfak Sanatları alanının disiplinlerarası bir alan olması nedeniyle oluşmuş olabilir. Bünyesinde farklı disiplinlerden öğretim elemanlarının bulunması alana yönelik eğitimin çok yönlülüğünü arttırabileceği gibi belirli bir disipline fazla ağırlık verilmesi de eğitimin disiplinlerarası olma özelliğine zarar verebilir. Dolayısıyla yöneticilerin Gastronomi ve Mutfak Sanatlarına alanına yönelik verilecek eğitimin yapısı ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Buna bağlı olarak yöneticilerin alana ilişkin kararları eğitim kalitesini etkileyebilir. Gastronomi ve Mutfak Sanatları alanı disiplinlerarası bir alan olduğundan bu alandaki yöneticilerin seçiminde çeşitli alanlardan öğretim elemanlarına yer verilmeli ancak alanın gerektirdiği bilgi ve donanımlara sahip kişiler olmasına dikkat edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ayıcı, E. (2022). *Lisans Düzeyinde Gastronomi Eğitimi ve Bu Bölümlerde Görev Yapan Akademik Personelin Analizi, Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ceylan, U., ve Can, C. (2022). Turizm Bölümlerinde Yöneticilik Yapan Akademisyenlerin Eğitim Profili. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(12), 1765-1776.
- Cheng, M., Ogbeide, G. and Hamouz, F. (2011). The Develop of Culinary Arts and Food Science Into a New Academic Discipline-Culinology. *Journal of Culinary Science& Technology*, 9(1), 17-26.

Çarbuğa, Ü., Aydın, M., Sormaz, Ü. ve Yılmaz, M. (2018). Gastronomi Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarının Uygulamalı Meslek Derslerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* (3), 14-23.

Deveci, B., Deveci, B., Aymankuy, Y. ve Aymankuy, Ş. (2020). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü Akademik Personelinin Eğitim Profili: Devlet Üniversiteleri Üzerine Bir Araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 2506-2526.

Eren, S. (2022). *Mutfak Turizmi Destinasyonlarında Başarı Faktörleri: Ayvalık Örneği. (1. Basım)*, Ankara: Detay Yayıncılık.

Görkem, O. ve Sevim, B. (2016). Gastronomi Eğitiminde Geç Mi Kalındı Acele Mi Ediliyor? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(58), 977-988.

Hegarty, J. and O'Mahony, G. (2001). Gastronomy: A Phenomenon of Cultural Expressionism and An Aesthetic for Living. *Hospitality Management*, 20(1), 3-13.

<https://yokatlas.yok.gov.tr> [Erişim Tarihi: 31.01. 2023]

<https://akademik.yok.gov.tr> [Erişim Tarihi:31.01.2023]

Kozak, M. (2009). Akademik Turizm Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 1-20.

Kurnaz, A., Babür, T. ve Kurnaz, H. (2018). Gastronomi Eğitiminde Bir Sosyal Sorumluluk Projesi Örneği: Mengen Ulusal Aşçılık Kampı. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, (8), 504-520.

Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim Tarihi, 03,02,2023]

Levi-Strauss, C. (1978). *The Origin of Table Manners*. London: Harper & Rowe.

Öney, H. (2016). Gastronomi Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 193-203.

Öztürk, B. ve Güven, S. (2018). Gastronomi ile İlgili Temel Kavramlar. (Editör) Akbaba A. ve Çetinkaya N.: içinde (ss.1-34), *Gastronomi ve Yiyecek Tarihi* Ankara: Detay Yayıncılık.

Richards, G. (2002). Gastronomy: An Essential Ingredient in Tourism Production and Consumption. Hjalager A. ve Richards G. İçinde (ss.3-20), *Tourism and Gastronomi*. London: Routledge.

Sami, F. (2019). *Yabancı Turistlerin Türk Mutfağı Hakkındaki Görüşlerinin Gastronomi Turizmi Çerçevesinde İncelenmesi: Atatürk Havalimanı Bölgesi Otelleri Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

www.ascilikokulu.meb.k12.tr.com [Erişim Tarihi: 02.02.2023]

Yaman, Z. ve Bulduk, S. (2019). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Eğitiminin Kalite Göstergeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Business & Management Studies: an International Journal*, 5(7), 2770-2804.

Zahari, M., Jalis, M., Zulfily, M., Radzi, S. and Othman, Z. (2009, Mayıs). Gastronomy: An Opportunity for Malaysian Culinary Educators. *International Education Studies*, 2(2), 66-71.



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Farklı Branşlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği*

Özcan ÇEVİK, Yüksek Lisans Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, e-posta: ozcancevik07@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9584-3403>

Prof. Dr. Murat YILMAZ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van, e-posta: myilmazcog@yyu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7049-098X>

Öz

Bu çalışmada farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeyin farklı değişkenlerle ilgisi incelenmiştir. Çalışmada problem durumunu belirlemek adına geçmişte veya halen olan bir durumu gerçekte var olduğu gibi inceleyen tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılında, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 7 farklı branşta öğrenim gören 260 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların branşları Sosyal Bilgiler, Türkçe, Sınıf, Ortaöğretim Matematik, Tarih, Fen Bilgisi ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğidir. Çalışmada verilerin analizinde ise betimsel analiz, ilişkisiz örneklem için t-testi, Pearson Korelasyon analizi, tek yönlü ve çift yönlü varyans analizi (anova) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık seviyelerinin belirlenen yeterlilik ölçütünün altında kaldığı ve coğrafya okuryazarlıklarının düşük seviyede olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanında coğrafi bilgi ve beceriler açısından erkeklerin kadınlara göre daha yeterli olduğu, Sosyal Bilgiler ve Türkçe bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin Sınıf, Fen Bilgisi, Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, coğrafi bilgi ve beceriler açısından sınıf değişkeninin bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Coğrafya okuryazarı olmadıkça, mezun olunan okul türünün belirleyici bir etkisinin olmadığı; okuryazarlığın yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, seyahat edilen il ve ülke sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Coğrafi bilgi ve beceriler açısından coğrafya dersine yönelik olumlu tutum sergileyen öğretmen adaylarının olumsuz tutum sergileyenlere göre daha yeterli olduğu şeklinde birçok bulgu elde edilmiştir.

*Bu çalışma 2021 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Murat Yılmaz'ın danışmanlığında Özcan Çevik tarafından hazırlanan 'Farklı Branşlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi' adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Okuryazarlık, Coğrafya Okuryazarlığı, Öğretmen Adayı.

Makale Gönderme Tarihi: 12.02.2023

Makale Kabul Tarihi: 11.04.2023

Önerilen Atf:

Çevik, Ö. ve Yılmaz, M. (2023). Farklı Branşlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4): 517-536.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2023, 6(4): 517-536. DOI:10.26677/TR1010.2023.1216
ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

Determining the Geographical Literacy Level of Teacher Candidates Who Have Study in Different Branches: Van Yüzüncü Yıl University Example

Özcan ÇEVİK, MSc. Student, Van Yüzüncü Yıl University, Institute of Education Sciences, Van, e-mail: ozcancevik07@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9584-3403>

Prof. Dr. Murat YILMAZ, Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Van, e-mail: myilmazcog@yyu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7049-098X>

Abstract

In this study, the geography literacy levels of prospective teachers studying in different branches were determined and the relationship of this level with different variables was examined. In the study, a scanning model that examines a past or current situation as it actually exists was used in order to determine the problem situation. 260 pre-service teachers from 1st and 2nd grade levels studying in 7 different branches at Van Yüzüncü Yıl University Faculty of Education in the 2018-2019 academic year participated in the study. The branches of the participants are Social Studies, Turkish Language, Classroom, Secondary Education Mathematics, History, Science and Turkish Language-Literature Teaching. Descriptive analysis, t-test for unrelated samples, Pearson Correlation analysis and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data in the study. As a result of the study, it was revealed that the geography literacy levels of the teacher candidates were below the determined proficiency criteria and their geography literacy levels were low. In addition, it is an effect of the class variable in terms of geographical knowledge and skills, that men are more qualified than women in terms of geographical knowledge and skills, that the geography literacy levels of the teacher candidates in the Social Studies and Turkish departments are higher than the teacher candidates in the Primary School Teaching, Science, Mathematics and Literature departments. It was determined that the class variable has no effect in terms of geographical knowledge and skills. It has been determined that the type of school graduated from does not have a determining effect on being geographically literate, it shows a significant difference according to the age variable, and does not differ significantly according to the number of cities and countries traveled. Many findings were obtained that the teacher candidates who displayed a positive attitude towards the geography lesson in terms of geographical knowledge and skills were more sufficient than those who displayed negative attitudes.

Keywords: Geography, Literacy, Geography Literacy, Teacher Candidate.

Received: 12.02.2023

Accepted: 11.04.2023

Suggested Citation:

Çevik, Ö. and Yılmaz, M. (2023). Determining the Geographical Literacy Level of Teacher Candidates Who Have Study in Different Branches: Van Yüzüncü Yıl University Example, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(4): 517-536.

GİRİŞ

Coğrafi bilgi, bireylerin dünyayı tanıyabilmeleri, anlayabilmeleri ve anlamlandırabilmeleri açısından önemlidir. Günümüzde bilim ve teknolojiye ilerlemeler sayesinde hemen her alanda hızlı ve çok boyutlu değişimler yaşanmaktadır. Bireyler ise yaşanan bu durum karşısında bir uyum içerisinde yaşamını sürdürme eğilimindedir ve her alanda çağa ve yaşanan gelişmelere ayak uydurmak zorundadır. Bunun için coğrafya bilgisi bireylerin yaşamlarında önemli bir yer tutar. Coğrafya; birey, insan ve milletlerin dünyada oluşan veya oluşabilecek doğal ve insani hadiselerin nedenlerini, anlamlarını ve etkilerini görebilmelerini sağlamak ve ayrıca insanların kuvvetli bir perspektif geliştirebilmelerini etkilemesi açısından önemli bir anahtardır (Taş, 2007). Yaşadığımız dünyada sahip olduğumuz yeri bilmek ve bu yeri diğer ülkelerle kıyaslayıp daha da geliştirebilmek için coğrafi bilgi ve beceriye sahip olmak şarttır. Bunun için bireylerin harita okuyabilmeleri, lokasyon bilgisine sahip olmaları, yaşadıkları yerin coğrafi özelliklerini bilmeleri, günlük olayları coğrafi bir gözle açıklayabilmeleri gerekmektedir.

Coğrafi bilgiye sahip olabilmenin ön koşulu ise okuryazar olabilmektir. Okuryazarlık kavramı, çağımızda sadece okuyup yazabilme becerisini kapsamamakta, bunun yanında temel bilgi-beceri seviyesi anlamında da kullanılmaktadır. Buna bağlı olarak okuryazarlık kavramı gelişmiş ülkelerde “düzey” kavramına eşdeğerdir. Bundan dolayı coğrafya okuryazarlığı, coğrafi bilgi-beceri düzeyi anlamına da gelmektedir. Coğrafi akıl yürütme de diyebileceğimiz bu okuryazarlık türünde kişi, coğrafi verilerden yola çıkarak analiz yapabilir, toplumsal ve politik güçleri anlayıp sorgulama yapabilir, günlük hayatında karşılaştığı sorunların çözümünde ve verdiği kararlarda coğrafi bilgisini kullanabilir ve “insan-yer-çevre” üçgenindeki ilişkiyi yorumlayabilir (Erol, 2014).

Bireylere birçok bilgi ve beceri kazandıran coğrafya okuryazarlığının ortaya çıkışı ABD’de Gallup organizasyonunun 1988 yılında yaptığı bir araştırma sonucu olmuştur. Araştırmaya göre her yedi Amerikalıdan biri haritada Amerika ülkesini gösterememekte, her dört kişiden biri de Büyük Okyanusun harita üzerinde nerede olduğunu bilmemekteydi (Schoenfeldt, 2001). Bu duruma bağlı olarak mesleki ve resmi kurumlar coğrafya okuryazarlığını tanımlayıp bireyleri coğrafya okuryazarı olarak yetiştirmek için müfredatlar hazırlamışlardı. Ayrıca Ulusal Coğrafya Eğitimi Kurulu 1988 ile 1994 yılları arasında coğrafya standartlarını oluşturmuştu. Bu uygulamalar ve eğitim çalışmalarına bağlı olarak ilerleyen yıllarda ABD’de coğrafya okuryazarlığı düzeyinde iyileşmeler olduğu görülmüştür.

Coğrafya okuryazarı olmak, bireylerin kapsamlı-nitelikli kararlar verebilmeleri açısından da önemlidir. Böylece bireyler dünya ile ilgili coğrafi anlayış geliştirebilir, coğrafi kavramları anlayıp yaşadıkları mekânlarla ilişkilendirebilir ve dünyayı anlamlandırabilirler. Bundan dolayı coğrafya okuryazarlığını öğrencilere kazandırmada öğretmenler önemli bir role sahiptir. Çünkü öğretmenler donanımlı olmaları ve yeterli bilgiye sahip olmaları beklenir. Yani coğrafi bilgilerin verildiği her sınıf seviyesinde öğretmenlerin alanına hâkim olması gerekmektedir. Alanında yetkin olan bir öğretmen coğrafi bilgileri iyi kavratır ve öğrencilerini donanımlı birer coğrafya okuryazarı olarak yetiştirebilir.

Coğrafya bilgileri okul müfredatlarında ilkokulda Hayat Bilgisi, ortaokulda Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi, ortaöğretimde ise Coğrafya dersi ile verilmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de üniversiteye gelen bir öğrenci ilkokul ve ortaokulda çeşitli dersler içinde çok sayıda coğrafya konusu öğrenmekte ve lisede coğrafya dersi almaktadır. Bundan dolayı bu çalışma Türkçe, Tarih, Sınıf, Fen Bilgisi, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sosyal Bilgiler programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek, mevcut durumu saptayıp öğretmenlere ve coğrafya okuryazarlığı alanında çalışan diğer araştırmacılara katkı sağlamak açısından önemlidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Yaşadığımız çağda hızla gelişen ve değişen toplum yapıları içerisinde var olan yetenek ve becerilerin farkında olmak ve hayata ayak uydurmak oldukça önemlidir. Eğitim, birey açısından bunun en büyük sağlayıcısıdır. Öte yandan ülkemizde öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin bilinmesi önem arz etmektedir. Çünkü coğrafya okuyazarı olan bireyler dünyadaki değişim ve gelişmeleri iyi bir şekilde anlayabilmekte, coğrafyada bulunan kavramları tanımlayabilmekte ve bu kavramlar arasında ilişki kurabilmektedirler. Bundan dolayı öğretmen adaylarının bu beceriyi kazanma düzeylerinin bilinmesi ve literatüre katkı sağlamak adına bu çalışma önemlidir. Çünkü öğretmenler yetkin oldukları alan ve konular ölçeğinde coğrafya okuyazarı bireyler yetiştirebilmekte ve ayrıca coğrafi bilgileri yaşamları boyunca kullanabilen bireyleri eğitmeye çalışmaktadırlar (Dikmenli, 2015).

Bu çalışmanın amacı, farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının coğrafya okuyazarlık düzeylerini ve becerilerini belirlemektir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçların öğretmen adaylarına ve bu konuda çalışma yapan araştırmacılara faydalı olması beklenmektedir.

İnsan yaşadığı yöredeki, bölgedeki veya ülkedeki çevre koşullarını, yaşam şartlarını, coğrafi oluşumları coğrafya sayesinde öğrenir. "Coğrafya kaderdir" diyen İbn-i Haldun'a göre, insanların içinde doğup büyüdüğü çevre koşulları ve yaşam şartları, o yerdeki coğrafyaya bağlıdır ki bu da kişinin kaderinin kaderini belirler (İbn Haldun, 2013). Yani bir yerin fiziki şartları orada doğup büyüyen insanların karakterlerine, giyim kuşamlarına ve yaşayış biçimlerine yansımaktadır.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının coğrafya okuyazarlık becerilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Çünkü literatür incelemesi yapıldığında Türkiye'de Coğrafya okuyazarlığı ile ilgili çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Öğrencileri eğitmede, coğrafi bilgileri vererek onların iyi birer coğrafya okuyazarı olmalarını sağlamada öğretmen adaylarının rolü önemli olduğundan, bu adayların coğrafya okuyazarlık düzeylerinin bilinmesi de önemlidir. Ayrıca coğrafya dersi topluma, farklı kültürlere ve çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede ve farklı unsurlar hakkında oluşturulacak doğru değer yargıları için de son derece önemlidir. Yine öğrencilere yurt sevgisini kazandırmak için coğrafya eğitiminin nitelikli bir şekilde yapılması ve önceden belirlenen standartların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Doğanay ve Doğanay, 2015). Öte yandan bu çalışma sadece eğitim fakültesinde eğitim gören farklı branşlardaki öğretmen adaylarının coğrafya okuyazarlık düzeylerini ölçmeye yönelik olduğundan diğer akademik çalışmalara göre de farklıdır.

Araştırma Problemi

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 7 farklı branşta öğrenim gören öğretmen adaylarının coğrafya okuyazarlık düzeylerini belirlemek bu araştırmanın temel problemidir.

Alt problemler

A) Katılımcıların Demografik Bilgileri ile İlgili Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının coğrafya okuyazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının yaş seviyelerine göre coğrafya okuyazarlıklarında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Mezun olunan lise türüne göre coğrafya okuyazarlıklarında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının okudukları programa göre coğrafya okuryazarlıklarında anlamlı farklılıklar ve benzerlikler nelerdir?

5. Öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

B) Katılımcıların Okuryazarlık Düzeyleri ile İlgili Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının Coğrafya dersine karşı tutumları coğrafya okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlıklarıyla dünyada gittikleri ülke ve Türkiye’de seyahat ettikleri şehir sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sayıtlar

1. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık seviyelerinin birbirinden farklı olması beklenmektedir.

2. Üniversitede alınan coğrafya dersi sayısına bağlı olarak öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre coğrafya okuryazarlık seviyelerinin farklı olması beklenmektedir.

3. Lisedeki eğitim ve öğretim göz önüne alındığında bölümler arasında öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin birbirinden farklı olması beklenmektedir.

4. Katılımcıların sorulara samimi cevaplar verecekleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki 7 farklı branşta okuyan öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerini belirlemekle sınırlıdır.

2. Veri toplama aracı, öğretmen adaylarına uygulanan “Coğrafya Okuryazarlık Testi” ile sınırlıdır.

Coğrafya Okuryazarlığının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Coğrafya okuryazarlığının ortaya çıkışı Gallup organizasyonunun 1988 yılında yaptığı bir araştırma sonucu olmuştur. Araştırmaya göre her yedi Amerikalıdan biri haritada Amerika ülkesini gösterememekte, her dört kişiden biri de Büyük Okyanusun harita üzerinde nerde olduğunu bilmemekteydi (Schoenfeldt, 2001). Bu duruma bağlı olarak mesleki ve resmi kurumlar coğrafya okuryazarlığını tanımlayıp bireylerini coğrafya okuryazarı olarak yetiştirmek için müfredatlar hazırlamışlardır. Böylece coğrafya okuryazarlığı kavramı ortaya çıkmış ve başta Amerika olmak üzere diğer ülkelerde eğitim müfredatlarında yer almaya başlamıştır. Ülkede yankı uyandıran bu durumu çözmek için bir dizi önlem alınmaya başlanmıştır. ABD’de yapılan bu araştırmalar sonucunda coğrafya konularında bireylerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmış ve kısa zamanda diğer ülkeler tarafından da uyarlanan bu kavram, diğer okuryazarlıklar gibi eğitimde bireylere bir konuda zihinsel işlevleri üretmesi amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu da coğrafya eğitiminin felsefesinin, içeriğinin ve amaçlarının yeniden düzenlenmesini gerektirmiştir. Bunun üzerine ABD’de 1988-1994’de Ulusal Coğrafya Eğitimi Kurulu ulusal standartlar oluşturmuştur. Bu standartlara göre coğrafya eğitimi “*yöre, insan-çevre etkileşimi, bölge, yerleşim ve hareket*” çerçevesinde işlenmeye başlamıştır. 1994’te NCGE tarafından

“*Geography for life: National Geography Standarts 1994*” adıyla yeni bir coğrafya eğitimi standardı oluşturulmuştur. Bununla beraber coğrafya eğitimine 18 yeni standart eklenmiştir. Bunun yanında coğrafya eğitiminin yer adlarını, ilgili terimleri, yeryüzü şekillerini ezberlemekten çok daha fazlasını bireylere kazandırması gerektiği, sorgulamalar ve gözlemlerin yapılması gerektiği, coğrafya araçlarını kullanarak yaşadığımız dünyayı daha iyi tanıyabilmemize yardımcı olabileceği belirtilmiştir. Türkiye’de ise coğrafya okuryazarlığının gelişimine bakıldığında Ortaöğretim Kurumları Coğrafya 1-2 Ders programında coğrafyanın konusu “*insan ve tabiat arasındaki ilişki*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018a). Hem sosyal bilgiler hem de coğrafya dersleri ezbere dayalı olarak işlenmektedir. Buna dayalı olarak Türkiye’de coğrafya okuryazarlığı alanında hem akademik çalışmaların hem de değerlendirme ölçeklerinin oldukça az olduğu görülmektedir (Altınbilek ve Sanalan, 2005).

Coğrafya Okuryazarlığını Etkileyen Faktörler

Coğrafya okuryazarlığı alanında beceri kazanabilmede etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bunların başında cinsiyet, eğitim düzeyi, öz yeterlilik, coğrafi tutum, kitle iletişim araçları, medyadan faydalanabilme, yaşanan yerin türü ve seyahat tecrübeleri gelmektedir (Gençtürk, 2013).

Coğrafya okuryazarlığı seviyesinin hem dünyada hem de Türkiye’de düşük olduğunu belirleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar daha çok üniversite öğrencileri ve öğretmenler üzerine uygulanmıştır. Araştırmaların sonucunda ise birçok ülkede uygulanan eğitim programlarında coğrafyanın sadece öğrencilere harita üzerinde yer adlarını ezberleme ya da bu yer adlarını gerektiğinde gösterebilme becerisini kazandırmak ile sınırlı kaldığı belirlenmiştir (Roger, 1997). Ancak yer adlarını ezberleme ve haritada gösterebilme becerisi coğrafya eğitiminde sadece bir basamaktır. Çünkü öğrencilerin iyi bir coğrafya okuryazarı olmaları ve coğrafi bilgilere sahip olabilmeleri için bundan çok daha fazlasına ihtiyaç vardır (Backler ve Stoltman, 1986). Öte yandan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda çoğu öğretmenin kendini coğrafya eğitimi alanında yetersiz hissettiği belirlenmiştir. Bunun sebebi ise öğretmen yetiştirme programlarında gördükleri coğrafya derslerinin yeterli düzeyde olmamasıdır (Rogers, 1997).

Coğrafya Okuryazarlığının Faydaları

Coğrafya okuryazarlığı, bireylerde bir konu ile ilgili kaynak taraması yapma ve gerekli kaynakları kullanabilme becerisini geliştirir.

İyi bir coğrafya okuryazarı olan birey yakın çevresinden başlayarak uzak çevresine doğru, coğrafi olayları veya olguları anlar, tanımlar ve bunlar hakkında genellemeler yapar.

Bireylerin bir problem karşısında çözüm yolları üretebilmelerini ve bunun üstesinden gelebilmelerini sağlar.

Kişiyi içinde yaşadığı sosyal çevre ve diğer kültürler hakkında bilgiler sağlar.

Bireylerin, araştırma yaptıklarında mantıklı sorular sormalarını, bilgiler edinmelerini ve elde ettikleri bu bilgileri analiz edip farklı sonuçlara ulaşabilmelerini sağlar.

Bireylere olaylar karşısında eleştirel bir bakış açısıyla bakabilme yeteneğini kazandırır.

Bireylerin harita, tablo, diyagram, grafik gibi görseller kullanarak öğrenmeyi somutlaştırmalarını sağlar.

Bireylere geçmişten günümüze yaşanan coğrafi süreçlerin aşamalarını göstererek, gelecekle ilgili tahminlerde bulunabilmelerini sağlar.

Coğrafya okuryazarı olan bir bireyin ülkesinin haritadaki yerini ve yaşadığı yerin konumunu bilmesini sağlar.

Coğrafya okuryazarı olan bireyin zaman algısını benimseyerek gelecek hakkında olumlu projeler üretebilmesini sağlar.

Coğrafya okuryazarlığı, bireylerin doğaya en az zararı vererek doğanın olumsuz etkilerinden kurtulma becerisi gösterir ve aynı zamanda farklı kültür ve insanlar arasındaki ilişkileri anlama yeteneğini de geliştirir. Bunun için de insan önce yaşadığı yerin özelliklerini, neden burada yaşadığını, çevresinde olan olay ve olguların ne olduğunu, bunlar arasındaki etkileşimin kendisini ne zaman ve ne ölçüde etkileyebileceğini bilmelidir. Bunları gerçekleştirebilmek için ise iyi bir coğrafi bakış açısına sahip olmak, coğrafi bilgiyi doğru okumak ve belli becerilere ulaşmak gerekmektedir (Dikmenli, 2015).

Coğrafya Okuryazarı Olan Bireyin Özellikleri

Coğrafya okuryazarı olmak, bireylerin kapsamlı-nitelikli kararlar verebilmeleri açısından önemlidir. Böylece bireyler dünya ile ilgili coğrafi anlayış geliştirebilirler. Genel olarak coğrafya okuryazarı olan bireylerin sahip oldukları bazı özellikler vardır. Bunlar şöyledir:

Göç, salgın hastalıklar ya da iklim değişikliği gibi durumlarda çözüm önerileri sunabilir.

Beşeri-fiziksel olayların yeryüzünü nasıl biçimlendirdiğini ve nasıl değiştirdiğini bilir.

Günlük yaşamımızı etkileyen fiziksel sistemleri (rüzgâr, okyanus, gezegenler, doğal afetler vb.) anlayıp yorumlayabilir.

Toplum ve fiziksel çevre arasındaki ilişkide sistemli kararlar verebilir.

Geçmişten günümüze coğrafi özelliklerin ve düşüncelerin, çevrenin ve ortak yaşam alanlarının değişiminde coğrafyanın önemini ve rolünü anlar.

Mekânsal yapılanmada yerlerin ve insanların dağılımını yorumlayabilir.

Mekânların yerlerini, fiziksel-kültürel işlevlerini anlayıp yorumlayabilir.

Hem yerel hem de küresel ölçekte mekânsal dağılımları kavrayabilir.

Coğrafya okuryazarı olan bireyler, karar verme sürecine girme olasılığı daha yüksek, sağlam bir kavramsal bilgi tabanına ve coğrafyanın günlük yaşamda nasıl kullanıldığına dair kapsamlı bir anlayışa sahiptirler. Coğrafya okuryazarlığı bireyleri mekâna yönelik her türlü konuda ilgili, uygun seçimler yapma, doğayı ve içerisindeki her şeyi algılama konusunda güçlendirecektir (Demirbaş ve Aydınöz, 2022).

YÖNTEM ve VERİ

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak çalışmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yönelik süreçler açıklanmıştır.

Araştırmanın Deseni ve Yöntem

Bu araştırmada, nicel veri toplama yönteminden yararlanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, belli kişi veya gruplarla ilgili kuramsal bilgilerden yararlanarak hipotezler oluşturmak ve bu hipotezler test edilip cevaplandıktan sonra tahmin edilen sonuçlarla ilgili veri toplamadır (Büyüköztürk vd., 2017). Nicel yöntemle ilgili olarak çalışma tarama modeliyle desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Başka bir deyişle, bir konu veya olaya ilişkin araştırmaya katılanların görüş, ilgi, beceri, yetenek veya tutum gibi özelliklerinin belirlendiği ve diğer araştırma türlerine göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2017). Dolayısıyla tarama modeli, hedef kitlenin yüzde yüzüne ulaşma endişesi güdülmeden evren içerisindeki belli bir örneklem grubuyla, standart olarak belirlenen bir ölçek veya anket vasıtasıyla katılımcılardan bir konuyla ilgili veri toplama ve çıkarımlarda bulunmadır (Öztürk, 2014). Tarama modelinde hedef kitlenin tamamına ulaşmak zor olduğundan, bu modelde evren içinde belirlenen örneklem grubu yeterli görülmemekte ve elde edilen verilerle genel çıkarımları yorumlamaya uygun bulunmaktadır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Evren, bir araştırmada elde edilen verilerin analizi ile ortaya çıkan sonuçların geçerli olacağı ve yorumlanacağı gruptur. Örneklem ise, çalışılan evrenden seçilen, evrenin sınırlı bir parçasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Buna dayanarak araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın örnekleme ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (58 katılımcı), Türkçe Öğretmenliği (30 katılımcı), Sınıf Öğretmenliği (53 katılımcı), Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği (29 katılımcı), Tarih Öğretmenliği (30 katılımcı), Fen Bilgisi Öğretmenliği (30 katılımcı) ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (30 katılımcı) bölümlerinin belirtilen sayıdaki öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemin farklı branşlardan seçilmesinin nedeni; farklı branşlarda okuyan olmanın coğrafya okuryazarlığı üzerinde etkili olup olmadığını belirleyebilmektir. Örneklem grubunun 1. ve 2. sınıflardan seçilmesinin nedeni ise, katılımcıların iki sınıf düzeyinde farklı öğretim programlarına göre eğitim almaları ve buna dayanarak sınıf seviyesi yükseldikçe coğrafya okuryazarlık düzeylerinin artıp artmadığını ya da lisede alınan eğitimin coğrafya okuryazarlığı üzerinde etkili olup olmadığını belirleyebilmektir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Betimsel Veriler

Değişken	Faktör	f	%
Cinsiyet	Kadın	169	65
	Erkek	91	35
	Toplam	260	100
Sınıf	Birinci	148	57
	İkinci	112	43
	Toplam	260	100
Branş	Türkçe	30	12
	Tarih	30	12
	Sınıf	53	20
	Fen	30	12
	Matematik	28	11
	T.D. ve Edebiyatı	30	12
	Sosyal	59	23
	Toplam	260	100

Örneklem grubunun branşa, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre dağılışı Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %65’i (N=169) kadın ve %35’i (N=91) erkektir. Öğretmen adaylarının %57’si (N=148) birinci sınıfa devam ederken, %43’ü (N=112) ikinci sınıfa devam etmektedirler. Öğretmen adaylarının %12’si (N=30) Türkçe, %12’si (N=30) Tarih, %20’si (N=53) Sınıf, %12’si (N=30) Fen Bilgisi, %11’i (N=28) Matematik, %12’si (N=30) Türk Dili ve Edebiyatı ve %23’ü (N=59) Sosyal Bilgiler bölümünde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı, Gençtürk (2009) tarafından oluşturulan “Standart Temelli Coğrafya Okuryazarlık Ölçeği” dir. Tez çalışmasında bu ölçeğin tümü olduğu gibi uygulanmamış olup araştırmacıdan izin alındıktan sonra içinden bazı sorular seçilip katılımcılara uygulanmıştır. Bu test genel olarak coğrafyanın her konusunu kapsamakla beraber aynı zamanda coğrafya okuryazarlığını her yönüyle ölçmeye yöneliktir. Ayrıca ölçme araçlarıyla beraber kişisel bilgi formundaki sorularla da katılımcıların bilgileri toplanmıştır.

Standart Temelli Coğrafya Okuryazarlık Ölçeği: Gençtürk tarafından 2009 yılında “Standart Temelli Coğrafya Okuryazarlık Ölçeği” hazırlanmıştır. Ölçeği oluşturan soruların çoğu çoktan seçmeli olup bunun yanında sıralama (derecelendirme) ölçeği şeklinde sorular da bulunmaktadır. Ölçeğin önemli özellikleri şöyledir:

- Coğrafya okuryazarlığı seviyesini belirlemek için sorular daha çok harita becerisi ve lokasyonu ölçecek şekilde hazırlanmıştır.
- Sorular coğrafya ulusal standartlarına uygun olarak hazırlanmıştır.
- Sorular güncel olaylarla (deprem, çevre sorunları, sel, küresel iklim değişikliği) ilişkilendirilerek hazırlanmıştır.
- Testin ortalama güçlüğü .48, Alfa güvenilirlik katsayısı .88, testin ortalaması 41.7, standart sapması 10.5, dizi genişliği ise 52 olarak araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Ölçeği oluşturan soruların dağılışı ise genel olarak şöyledir:

- 50 tane çoktan seçmeli ve 5 seçenekli soru
- 3 tane 1-5 arası puanlanan likert tipi ölçek
- 7 tane kişisel bilgileri belirlemeye yönelik soru.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında değişkenlerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenerek normal dağılıma uygun olup olmadıkları incelenmiştir. Normallik ile ilgili olarak literatürde basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.5 değerleri arasında olmasının dağılımın normalden sapmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebileceği görülmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Buradan hareketle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Normal dağılım eğrileri ve Q-Q dağılımları da incelendikten sonra normallikten sapmaların aşırı boyutlarda olmadığı düşünülerek ilişki tespitine yönelik analiz işlemleri için parametrik istatistik tekniklerinin uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların çalışmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri puanların ortalaması, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2’ye göre ölçeğe ait puanların çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı ± 1.5 aralığındadır. Bu değerlere göre değişkenler normal dağılım göstermektedir. Bundan dolayı parametrik testlerden

yararlanmaya karar verilmiştir. Bağımsız Grup t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Çift Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon katsayısı belirlenmiştir. Testlerde hata oranı (alfa= 0.05) belirlenip $p < 0.05$ olduğu durumlarda gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 2. Coğrafya Okuryazarlık Düzeyi

Coğrafya Okuryazarlık Düzeyi	İstatistik	Std. Hata
Ortalama	26,46	0,52
95% Ortalama İçin Güven Aralığı	Alt Sınır	25,43
	Üst Sınır	27,49
5% Trimmed X	26,61	
Medyan	26,00	
Varyans	70,89	
Std. Sapma	8,41	
Minimum	5,00	
Maximum	41,00	
Genişlik	36,00	
Interquartile Range	13,00	
Çarpıklık	0,005	0,151
Basıklık	-0,796	0,301

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubundan elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntem ile analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara, bu bulgulara yönelik tablolara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 3'te öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeyleri ve Tablo 4'te öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların başarı düzeyi gösterilmiştir.

Tablo 3'te öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinin tamamından almış oldukları ortalamanın $26,47 \pm 8,42$ olduğu görülmüştür. Belirlenen yeterlik ölçütünün (38 puan) altında kaldığını ve coğrafya okuryazarlıklarının düşük seviyede olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeyi

	X	Ss	Genişlik
Coğrafya Okuryazarlık Düzeyi	26,47	8,42	36,00

Tablo 4'te öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinin tamamından almış oldukları puanlara göre başarı düzeyi sınıflandırıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %19'unun (N=49) Coğrafya okuryazarı olduğu ve %81'inin (N=211) ise Coğrafya okuryazarı olmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlıklarının düşük seviyede olduğunu söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Başarı Düzeyi

	f	%
Okuryazar	49	19
Okuryazar değil	211	81
Toplam	260	100

Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 5'te öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanlarının cinsiyetlerine göre farklılığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 5'te kadın öğretmen adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden almış oldukları puanların ortalaması $X=25,56$ iken, erkek öğretmen adaylarının ortalaması ise $X=28,15$ 'tir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının ortalamaları arasındaki bu fark, yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı [$t(258) = -2,394, p < .05$] bulunmuştur. Bu durum coğrafi bilgi ve beceriler açısından erkeklerin kadınlara göre daha yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılığı İçin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	Ss	sd	t	p
Kadın	169	25,56	8,08	258	-2,394	0,017
Erkek	91	28,15	8,82			

Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 6'da öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanlarının yaş değişkenine göre farklılığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 6. Yaş Değişkenine Ait Betimsel Veriler

Yaş Aralığı	n	X	Ss
1. 18-20 yaş	96	23,25	8,11
2. 21-23 yaş	126	28,72	7,82
3. 24-26 yaş	29	26,66	8,54
4. 27+ yaş	9	28,56	9,68
Toplam	260	26,47	8,42

Tablo 6'da yaş aralığı 18-20 arasında olan öğrencilerin Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar $X=23,25$; yaşları 21-23 arasında olanların ortalama puanları $X=28,72$; yaşları 24-26 arasında olanların ortalama puanları $X=26,66$ ve yaşları 27 ve üzerinde olanların ise ortalama puanları $X=28,56$ olarak bulunmuştur.

Tablo 7'de varyans analiz sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir

[F(3-256)=8,564, p<.05]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla genel olarak araştırmalarda tercih edilen Tukey HSD çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 21-23 yaş arasında olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ortalama puanları (X=28,72), 18-20 yaş arası (X=23,25) olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık ölçeği ortalama puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Yaşlarına Göre Farklılığı İçin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Tukey
Gruplararası	1674,637	3	558,212	8,564	0,000	21-23 >18-20
Gruplarıçi	16686,052	256	65,180			
Toplam	18360,688	259				

Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 8’de öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanlarının mezun olunan okul türüne göre farklılığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 8’de Meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar X=23,06; Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin ortalama puanları X=26,75; fen lisesinden mezun olan öğrencilerin ortalama puanları X=28,17 ve diğer mezuniyetlere sahip olan öğrencilerin ortalama puanları X=27,19 olarak bulunmuştur.

Tablo 8. Mezun Olunan Okul Türüne Ait Betimsel Veriler

Okul Türü	n	X	Ss
1. Meslek Lisesi	31	23,06	9,12
2. Anadolu Lisesi	150	26,75	8,52
3. Fen Lisesi	6	28,17	9,06
4. Diğerleri	73	27,19	7,64
Toplam	260	26,47	8,42

Tablo 9’da öğretmen adaylarının Coğrafya Okuryazarlık ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar mezun olunan okul türü ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(3-256)=2.028 p>.05]. Bu durumda mezun olunan okul türünün coğrafya okuryazarlık düzeyi üzerindeki etkisinin belirleyici olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılığı İçin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	426,296	3	142,099	2,028	0,110
Gruplarıçi	17934,393	256	70,056		
Toplam	18360,688	259			

Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Eğitim Aldıkları Bölüm Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 10'da öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların bölüm değişkenine göre farklılığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 10'da Türkçe eğitimi alan öğrencilerin Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar $X=26$, Tarih eğitimi alan öğrencilerin ortalama puanlar $X=24,97$, Sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin ortalama puanlar $X=27,51$, Fen bilgisi eğitimi alan öğrencilerin ortalama puanlar $X=18$, Matematik eğitimi alan öğrencilerin ortalama puanlar $X=22,79$, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi alan öğrencilerin ortalama puanlar $X=24,53$ ve Sosyal bilgiler eğitimi alan öğrencilerin ortalama puanlar $X=33,56$ olarak bulunmuştur.

Tablo 10. Eğitim Alınan Bölüme Ait Betimsel Veriler

Eğitim Alınan Bölüm	n	X	Ss
1. Türkçe	30	26,00	7,97
2. Tarih	30	24,97	7,00
3. Sınıf	53	27,51	7,80
4. Fen Bilgisi	30	18,00	6,15
5. Matematik	28	22,79	6,89
6. Türk Dili ve Edebiyatı	30	24,53	8,36
7. Sosyal Bilgiler	59	33,56	5,55
Toplam	260	26,47	8,42

Tablo 11'deki betimsel veriler ve Tablo 6.1'deki varyans analiz sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F(6-253)= 19,186$, $p<.05$). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla genel olarak araştırmalarda tercih edilen Tukey HSD çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; Sosyal Bilgiler ($X=33,56$) bölümünde eğitim alan grupta yer alan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ortalama puanlarının; Türkçe ($X=26,00$), Tarih ($X=24,97$), Sınıf ($X=27,51$), Fen ($X=18,00$), Matematik ($X=22,79$) ve Türk Dili ve Edebiyatı ($X=24,53$) grubunda yer alan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe ($X=26,00$), Tarih ($X=24,97$), Sınıf ($X=27,51$) ve Türk Dili ve Edebiyatı ($X=24,53$) öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ortalama puanlarının; Fen Bilgisi ($X=18,00$) grubunda yer alan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Eğitim Alınan Bölüme Göre Farklılığı İçin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Tukey
Gruplararası	5741,753	6	956,959	19,186	0,000	$7 > 1, 2, 3, 4, 5, 6$
Grupları içi	12618,935	253	49,877			$1, 2, 3, 6 > 4$
Toplam	18360,688	259				

Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 12’de öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanlarının sınıf değişkenine göre farklılığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 12’de birinci sınıf öğretmen adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden almış oldukları puanların ortalaması $X=26,06$ iken, ikinci sınıf öğretmen adaylarının ortalaması ise $X=27$ ’dir. Birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları arasındaki bu fark, yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamsız [$t(258) = -0,890$, $p > .05$] bulunmuştur. Bu durum coğrafi bilgi ve beceriler açısından sınıf değişkeninin bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Sınıflarına Göre Farklılığı İçin T-Testi Sonuçları

Sınıf	n	X	Ss	sd	t	P
Birinci sınıf	148	26,06	8,70	258	-0,890	0,374
İkinci sınıf	112	27,00	8,03			

Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Seyahat Ettikleri İl Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 13’de öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların seyahat ettikleri il sayısına göre farklılığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 13’de 1-3 ile giden öğrencilerin Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar $X=25$; 4-7 ile giden öğrencilerin ortalama puanları $X=27,45$; 8 ve daha fazla ile giden öğrencilerin ortalama puanları $X=27,34$ ve bulunduğu ilin dışına çıkmayan öğrencilerin ise ortalama puanları $X=24,87$ olarak bulunmuştur.

Tablo 13. Seyahat Ettikleri İl Sayısına Ait Betimsel Veriler

Seyahat Ettikleri İl Sayısı	n	X	Ss
1. 1-3	69	25,00	7,84
2. 4-7	93	27,45	8,48
3. 8+	67	27,34	8,83
4. Hiç	31	24,87	8,27
Toplam	260	26,47	8,42

Tablo 14’de öğretmen adaylarının Coğrafya Okuryazarlık ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar seyahat ettikleri il sayısı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3-256)=1,750$ $p > .05$]. Bu durumda seyahat edilen il sayısının coğrafya okuryazarlık düzeyi üzerindeki etkisinin belirleyici olmadığı söylenebilir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Seyahat Ettikleri İl Sayısına Göre Farklılığı İçin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	369,068	3	123,023	1,750	0,157
Gruplarıçi	17991,621	256	70,280		
Toplam	18360,688	259			

Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Tutum Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 15'te öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanlarının tutum değişkenine göre farklılığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 15'te coğrafya dersine yönelik olumsuz tutum sergileyen öğretmen adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden almış oldukları puanların ortalaması $X=23,42$ iken, olumlu tutum sergileyen öğretmen adaylarının ortalaması ise $X=28,77$ 'dir. Coğrafya dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutum sergileyen öğretmen adaylarının ortalamaları arasındaki bu fark, yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak coğrafya dersine yönelik olumsuz tutum sergileyen öğretmen adaylarının lehine anlamlı [$t(258) = -5,337, p < .05$] bulunmuştur. Bu durum coğrafi bilgi ve beceriler açısından coğrafya dersine yönelik olumlu tutum sergileyen öğretmen adaylarının olumsuz tutum sergileyenlere göre daha yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarına Göre Farklılığı İçin T-Testi Sonuçları

Tutum	N	X	Ss	sd	T	P
Olumsuz	112	23,42	8,08	258	-5,337	0,000
Olumlu	148	28,77	7,95			

Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Seyahat Ettikleri Ülke Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Tablo 16'da öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanlarının seyahat ettikleri ülke sayısına göre farklılığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 16'da 1-2 ülkeye ile giden öğrencilerin Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar $X=26,21$; 3-4 ülkeye giden öğrencilerin ortalama puanları $X=22,17$; 5 ve daha fazla ile giden öğrencilerin ortalama puanları $X=27,40$ ve bulunduğu ülkenin dışına çıkmayan öğrencilerin ise ortalama puanları $X=26,74$ olarak bulunmuştur.

Tablo 16. Seyahat Ettikleri Ülke Sayısına Ait Betimsel Veriler

Seyahat Ettikleri Ülke Sayısı	n	X	Ss
1. 1-2	38	26,21	7,64
2. 3-4	12	22,17	7,93
3. 5+	5	27,40	13,37
4. Hiç	205	26,74	8,45
Toplam	260	26,47	8,42

Tablo 17’de öğretmen adaylarının Coğrafya Okuryazarlık ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar seyahat ettikleri ülke sayısı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(3-256)=1,150 p>.05]. Bu durumda seyahat edilen ülke sayısının coğrafya okuryazarlık düzeyi üzerindeki etkisinin belirleyici olmadığı söylenebilir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Seyahat Ettikleri Ülke Sayısına Göre Farklılığı İçin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	244,208	3	81,403	1,150	0,329
Gruplarıçi	18116,480	256	70,768		
Toplam	18360,688	259			

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışma, farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının Coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve belirtilen düzeyin farklı değişkenler ile ilişkisinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Coğrafya okuryazarlık düzeyi ile cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, öğrenim görülen sınıflar, yaş, mezun olunan okul türü, seyahat edilen il sayıları, Türkiye dışında ziyaret edilen ülke sayıları ve coğrafya dersine karşı tutumu değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışmamıza katılan 260 öğretmen adayının; %65’i kadın ve %35’i erkek, %57’si birinci sınıfa %43’ü ikinci sınıfa devam etmektedirler. Öğretmen adaylarının %23’ü Sosyal bilgiler, %20’si Sınıf, %12’si Türkçe, %12’si Tarih, %12’si Fen Bilgisi, %12’si Türk Dili ve Edebiyatı ve %11’i Matematik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedirler.

Araştırma, öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ölçeğinin tamamından almış oldukları ortalamanın (26,47±8,42), belirlenen yeterlik ölçütü (38 puan) değerinin altında kaldığını ve coğrafya okuryazarlıklarının düşük seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Buradan yola çıkarak araştırmamıza katılan öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlıklarının düşük seviyede olduğu söylenebilir. Amerika’daki National Geographic Society (NGS) tarafından 1988 ile 1996 yılları arasında yapılan araştırmada farklı ülkelerde Coğrafya eğitimi gören lisans öğrencilerinin, Coğrafya okuryazarlıkları incelenmiştir. Taslak haritalar kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye’den araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin başarı sıralamasında 52 ülke arasında 49. sırada olduğu belirlenmiştir (Altınbilek ve Sanalan, 2005).

Alt problem 1: Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmada katılımcıların Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden almış oldukları puanlara göre erkeklerin okuryazarlık düzeylerinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Sözen (2019) tarafından 529 lisans öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin lisans seviyesinde aldıkları Coğrafya içerikli derslere yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla coğrafya içerikli derslere yönelik daha yüksek olumlu tutumlar sergilediği belirlenmiştir. Boyacı (2019) tarafından sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan 60 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin coğrafya derslerine yönelik bilgi, ilgi ve okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerde coğrafya okuryazarlıklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Dikmenli (2015) tarafından eğitim fakültesinde öğrenim gören 473 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarında coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada üniversite

öğrencilerinin cinsiyet değişkenleri ile coğrafya okuryazarlık düzeylerinin farklılık göstermediği görülmüştür. Demirkaya (2009) tarafından ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören 860 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin coğrafya okuryazarlıkları incelenmiştir. Çalışmada erkek öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin kadın öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadioğlu (2008) tarafından sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi gören 154 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerde coğrafya içerikli derslere yönelik ilgi düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla coğrafya derslerine daha fazla ilgi duydukları belirlenmiştir. Coğrafya okuryazarlıkları ile cinsiyet değişkeni dikkate alındığında çalışma bulgularımız ile literatürde yer alan bulguların benzer ve farklı türlerde olabildiği görülmektedir. Farklılıkların, literatürde yer alan çalışmaların farklı eğitim seviyesi (ön lisans) ve öğrenim görülen bölüm (veterinerlik, mühendislik, vd.) nedenlerine bağlı olarak değişim gösterdiği düşünülebilir. Diğer bir ifade ile bu farklılığın öğrencilerin aldığı coğrafya eğitimlerinin de farklı olmasına bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

Alt problem 2: Yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Coğrafya okuryazarlığına yönelik olarak yaş değişkeni dikkate alındığında öğretmen adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F(6-253)=8,564$, $p<.05$). Buna göre 21-23 yaş arasında olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ortalama puanları ($X=28,72$), 18-20 yaş arası ($X=23,25$) olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ortalama puanlarından yüksek bulunmuştur. Gençtürk (2009) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmada ise 18-21 yaş grubundaki öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin 22-24 ve 25 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Windship (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üniversitede okuyan öğrencilerin yaş değişkenleri ile coğrafya okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Literatür ve çalışma bulgularımızdaki farklılıkların olduğu somut biçimde görülmektedir. Bu farklılıkların araştırmalara katılan öğrencilerin bölüm bilgilerinden ve mevcut öğrenimlerinde coğrafya eğitimi alma durumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alt problem 4: Coğrafya okuryazarlık ortalamaları öğrenim görülen öğretmenlik programına (Türkçe, tarih, sınıf, fen bilgisi, matematik, Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilgiler) göre farklılık göstermekte midir?

Öğrenim görülen bölüm dikkate alındığında coğrafi okuryazarlık düzeyi ortalamalarının farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalama değerlere bakıldığında tüm bölümlerdeki coğrafya okuryazarlık testi başarı puanının ($X=38$) altında kaldığı görülmüştür. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($X=33,56$) ve Sınıf Öğretmenliği ($X=27,51$) bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu iki bölümde lisans programında zorunlu coğrafya derslerinin olmasının öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyine olumlu katkı yaptığı söylenebilir. Diğer bölümlere yönelik başarı sıralaması ise (büyükten küçüğe doğru) Türkçe Öğretmenliği ($X=26$), Tarih Öğretmenliği ($X=24,97$), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ($X=24,53$), Matematik Öğretmenliği ($X=22,79$) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ($X=18$) bölümlerinde okuyan öğrenciler olarak görülmektedir. Demirkaya (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada coğrafya okuryazarlık başarı puanları ortalamalarının sırası ile Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinde en yüksek olduğu, en düşük başarı ortalamasının ise Muhasebe ve Hemşirelik bölümü öğrencilerinde olduğu belirlenmiştir. Çalışma bulgularımız ile literatürde yer alan bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Literatürde farklı bölümlerde (Hemşirelik, Muhasebe vb.) coğrafya okuryazarlık başarı ortalamalarının düşük olmasının ise öğrenim görülen bölümlerde alınan coğrafya derslerinin sayı olarak az olmasından kaynaklandığı, ilgili

bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ileriki yaşamlarında coğrafya ile ilgili bir faaliyet alanı görmeyecekleri algılarının etkili olduğu tahmin edilmektedir.

Altproblem 5: Sınıflarına göre (1. ve 2. Sınıf) anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf değişkeni dikkate alındığında birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının coğrafi bilgi ve becerilerine yönelik ortalamalar arasındaki bu fark, yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Diğer bir ifade ile coğrafi bilgi ve beceriler açısından sınıf değişkeninin bir etkisi olmadığı düşünülebilir. Sözen (2019) tarafından yapılan çalışmada 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin coğrafi bilgi ve becerilerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Boyacı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre coğrafi bilgi ve becerileri ile okuryazarlık düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Dikmenli (2015) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Gençtürk (2009) tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan 252 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada coğrafya okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada sınıf değişkenine göre öğrencilerde coğrafi bilgi ve beceri düzeylerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Windship (2004) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 424 lisans öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin coğrafi okuryazarlık ve dünya bilgileri incelenmiştir. Çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile coğrafya okuryazarlıkları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Çalışma bulguları ile literatürde yer alan diğer bulguların çoğunlukla birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Alt problem 6: Coğrafya dersi tutumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çalışmamızda Coğrafya dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutum sergileyen öğretmen adaylarının tutumları incelendiğinde, coğrafi bilgi ve beceriler açısından coğrafya dersine yönelik olumlu tutum sergileyen öğretmen adaylarının olumsuz tutum sergileyenlere göre daha yeterli olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile mezun olunan lise türü (alt problem 3), seyahat edilen il ve Türkiye dışında ziyaret edilen ülke sayıları (alt problem 7) arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Whinship (2004), araştırmasında Virginia'da üniversite okuyan 400 öğrencinin coğrafi bilgi düzeylerini ve bu düzeyi belirleyen faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin coğrafi bilgi düzeyini arttırmada seyahat etmenin ve medyayı kullanmanın etkili olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Öğretmen adaylarına coğrafya okuryazarlığı becerilerini kazandırmada teknolojiye de yararlanılmalıdır. Teknoloji vasıtasıyla çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek kavramsal bilgileri edinmiş coğrafya okuyazarı bireyler yetiştirilmelidir.

Günümüzde Türkiye'de Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Türkçe ve Fen bilgisi öğretmenlik programlarında zorunlu coğrafya dersi bulunmamaktadır. Fen bilgisi programında 'Yer Bilimi' adlı bir ders okutulmaktadır. Bu nedenle bütün öğretmenlik programlarına 'Coğrafya Okuryazarlığı' ve 'Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği' adlı iki dersin konulması faydalı olacaktır. Öğretmen adayları Coğrafya Okuryazarlığı dersinde yer, harita okuma, konum belirleme, bölgeler, lokasyonlar arasındaki ilişkiler ve hareket gibi coğrafya okuryazarlığının temel boyutlarını öğrenme ve bu konularda yeterli hale gelip coğrafya okuryazarlığı yüksek öğrenciler yetiştirme şansı yakalayacaktır. Ayrıca Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği dersinin öğretmen adaylarının Türkiye'nin fiziki, beşeri ve ekonomik coğrafyası hakkında bilgi sahibi olması ve

Türkiye'nin jeopolitik konumu ve bu konumla ilintili fırsat ve tehditleri fark etmesi ve bu konuda farkındalık oluşturmaları için kilit bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi tüm öğretmenlik programlarında bazı coğrafya derslerinin olması gerekmektedir. Çünkü bu araştırma öğretmen adaylarının Coğrafya okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının coğrafya dersi okumadan coğrafya okuryazarlıklarını yükseltmeleri ve ilerde coğrafya okuryazarlığı iyi olan öğrenciler yetiştirmesi beklenemez.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu bağlamda çalışma birinci yazar tarafından yürütülmüş, ikinci yazar çalışmanın tamamında danışmanlık hizmeti vererek sürece katkı sağlamıştır. Tez çalışmasının makaleye dönüştürülmesi sürecinde ise araştırmacılar ortak bir çalışma ile eşit düzeyde katkı sağlamışlardır.

Çıkar Beyanı

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin yazarların kendi içinde ve diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

KAYNAKLAR

- Altınbilek, M. S. ve Sanalan, V. A. (2005). Coğrafya Okuryazarlığı I: Genel Bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10 (13), 341-358.
- Australian Literacy Educators Association. (2015). (ALEA). 21. Yüzyıl Avusturya'sında Okuryazarlık: ALEA Deklerasyonu. <https://www.alea.edu.au/aleanews/archives>, Erişim tarihi: 11.12.2020.
- Backler A. and Stoltman, J. (1986). *The Nature of Geographic Literacy*. <https://www.ericdigests.org/pre-925/nature.htm>, Erişim Tarihi: 11.12.2020.
- Boyacı, L. K. (2019). *Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü Öğrencileri Coğrafya İlgi, Bilgi ve Coğrafya Okuryazarlık Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Büyüköztürk, Ç., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (23. Basım), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çevik, Ö. (2021). *Farklı Branşlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demibaş, İ. ve Aydın, D. (2022). İlkokul Öğrencilerinin Coğrafya Okuryazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 100-121.
- Demirkaya, H. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Coğrafya Okuryazarlığı: Burdur Örneği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dikmenli, Y. (2013). Geographic Literacy Perception Scale (GLPS) Validity and Reliability Study, *Mevlana International Journal of Education, (MIJE)*, 4(1), 1-15.
- Dikmenli, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 353-368.

- Doğanay, H. ve Doğanay, S. (2015). *Coğrafyaya Giriş, Coğrafyanın Önemi ve Öğretmenlik Mesleği*. (12. Basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, H. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Gençtürk, E. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gençtürk, E. (2013). Coğrafya Okuryazarlığı, (Editörler) Gençtürk E. ve Karatekin K.: *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar* içinde (ss.24-42), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Geographic Education Standards Project. (1994). *Geography for Life: National Geography Standarts*. <http://profharwood.x10host.com/GEOG105/Reading/National%20Geography%20Standards%201994.pdf> Erişim tarihi: 10.12.2020.
- İbn Haldun (2013). *Mukaddime I ve II*. (Çeviren, Uludağ, S.), (9.Basım), İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kadioğlu, Y. (2008), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Derslerindeki İlgi Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (17), 185-195.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (24. Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim tarihi:11.12.2020.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 03.02.2021.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018c). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 03.02.2021.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya Eğitiminde Araştırma*. (2. Basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Rogers, L. (1997). *Geographic Literacy Through Children's Literature*, Colorado: Teacher Ideas Pres.
- Schoenfeldt, M. (2001). Geographic Literacy and Young Learners. *The Educational Forum*, 66, 26-31.
- Sözen, E. (2019), Lisans Öğrencilerinin Lisans Eğitiminde Aldıkları Coğrafya İçerikli Derslere Yönelik Görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 38-53.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*, New York: Allyn and Bacon.
- Taş, H. İ. (2007). *Coğrafya Eğitimi (Tarih, Standartlar, Hedefler)*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2006). *Understandings of literacy*, [Çevrim-içi: <https://en.unesco.org/themes/education/>], Erişim tarihi: 12.04.2020.
- Uyar, F. O. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Coğrafya Okuryazarlığı ve Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Wray, D. (2001). Literacy in the secondary curriculum. Reading, April. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00154>, Erişim tarihi: 06.12.2020.
- Yamaç, A. (2018). Yeni Okuryazarlığa Genel Bir Bakış: Karar Alıcılar Araştırmacılar ve Öğretmenler İçin Bazı Öneriler, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383-410.



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2023, 6(4): 537-554.

DOI: [10.26677/TR1010.2023.1217](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1217)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



KAVRAMSAL MAKALE

Sürdürülebilir Ekonomik Kalkınma Çerçevesinde Yeşil Büyüme ve Yeşil Finans

Doç. Dr. Mustafa ÇANAKÇIOĞLU, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, İstanbul, e-posta: mcanakcioglu@gelisim.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7462-9934>

Öz

Doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımı, küresel düzeyde ciddi çevresel bozulmalara yol açmayı tetiklemiştir. Özellikle son on yılda orman yangınları, kasırga, sel gibi doğal afetler daha sık meydana geldi. Bu tür afetlerin azaltılması, uzun vadeli ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın sağlanması için çevre dostu yatırımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Çevreyi korumak, insanı ve refahını korumayı amaçladığından, insanlığın geleceği kapsamında çevreye duyarlı ve sağlıklı bir ekonomi için sürdürülebilir kalkınmanın uygulama adımlarının izlenmesi gerekmektedir. Bu süreci gerçekleştirmek, daha verimli kaynak kullanımını destekleyerek çevreyi iyileştirmek ve ekolojik dengenin korunması, enerji tasarrufu, daha temiz enerjiler, yeşil binalar gibi daha yeşil yatırımları desteklemek için yeşil finans kavramı ortaya atılmıştır. Böylece, yeşil finans hem daha yeşil kalkınmaya hem de ekonomik ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine hizmet edebilir. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın temel amacı, araştırma topluluğundaki araştırmacı ve yazarlara katkıda bulunmak bir yana, yeşil kalkınma ve yeşil finans ile ilgili merkezi kavramı tanımlamak ve bu kavramlar ile sürdürülebilirlik arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Çalışmanın bir diğer amacı da daha yeşil kalkınmaya yönelik yatırımları gerçekleştirmek için günümüz dünyasında yaygın olarak kullanılan yeşil finans araçlarını ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, Yeşil Büyüme, Yeşil Finans, Yeşil Finansal Araçlar.

Makale Gönderme Tarihi: 27.02.2023

Makale Kabul Tarihi: 12.04.2023

Önerilen Atf:

Çanakçıoğlu, M. (2023). Sürdürülebilir Ekonomik Kalkınma Çerçevesinde Yeşil Büyüme ve Yeşil Finans, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4): 537-554.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2023, 6(4): 537-554. DOI:[10.26677/TR1010.2023.1217](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1217)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



CONCEPTUAL PAPER

Within The Frame of Sustainable Economic Development, Green Development and Green Finance

Associate Prof. Dr. Mustafa ÇANAKÇIOĞLU, İstanbul Gelişim University, Applied Science Faculty, İstanbul, e-mail: mcanakcioglu@gelisim.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7462-9934>

Abstract

Excessive and improper usage of natural resources has triggered to incur environmental severe degradation at the global level. Especially in the last decade, natural disasters such as forest fires, hurricanes, and floods have occurred more frequently. Environment-friendly investments are required to reduce these kinds of disasters and obtain long-term and sustainable economic development. Because protecting the environment aims to protect humans and their welfare, it is required to follow the implementation steps of sustainable development for an environmentally friendly and healthy economy within the scope of humankind's future. The concept of green finance has been introduced to make actual this process, improve the environment by supporting more productive resource utilization, and support greener investments, such as the protection of the ecological balance, energy conservation, cleaner energies, and green buildings. Thus, green finance can serve both greener development and economic and sustainable development goals. In this context, the main aim of the current work, aside from contributing to researchers and authors in the research society, is to define the central concept concerning greener development and green finance and demonstrate relationships between these concepts and sustainability. Another aim of the study is to present green finance tools commonly used in today's world to actualize investment concerning greener development.

Keywords: Sustainability, Green Development, Green Finance, Green Financial Tools.

Received: 27.02.2023

Accepted: 12.04.2023

Suggested Citation:

Çanakçıoğlu, M. (2023). Within The Frame of Sustainable Economic Development, Green Development and Green Finance, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(4): 537-554.

GİRİŞ

Herhangi bir ekonomideki kaynaklar sınırlıdır. Ancak, istekler sınırsızdır ve toplum, bu sınırlı kaynakları umursamadan kullanmaya devam ederse hem şimdiki hem de gelecek nesillerin refahını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu doğal kaynakların plansız bir şekilde kullanım sürecinin devam etmesi durumunda ise, gelecekte bu kaynaklara erişilebilirliğin ortadan kalkması gündeme gelecektir. Çünkü yenilenemeyen enerji kaynaklarına olan bağımlılığın artarak devam etmesi, küresel ısınma sorununu şiddetlendirebilir ve çevre kalitesini bozarak insan sağlığı ve doğal kaynaklar üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir (Liu vd., 2023:10150). İnsanoğlunun son 60–70 senedir, doğal çevreyi değiştirecek derecede ekolojik ilişkilere damgasını vurmuş olması sonucu, “İnsan ve Çevre” konusu tüm dünyada önemli bir gündem oluşturmuştur. İnsanın bu yolla, yalnız kendisi için değil, tüm canlı ve cansız doğal varlıklar bakımından meydana getirdiği ekolojik sorunları iyice anlayabilmek için, insanı öteki canlılardan ayıran bazı farkların bilinmesi gerekir.

Dünya üzerindeki öteki canlılarla insanı birbirinden ayıran en önemli ekolojik fark, öteki canlıların var olan ekolojik koşullara uyum sağlaması, insanların ise, doğal çevre koşullarını kısmen de olsa değiştirerek denetimi altına almasıdır (Çepel, 1992:141). Diğer bir deyişle insanın, kültür evrimi ve ilerlemiş teknolojiyle kendi çevresine daha az bağlı kalması ve çevresini kendi doğrultusunda kısmen de olsa değiştirebilmesidir. Özellikle 1960’lı yıllardan başlayarak üstün teknolojik uygulamalarıyla doğal ekosistemleri çeşitli biçimlerde etkileri altına almışlardır. Bu davranış bir bakıma doğaldır. Çünkü insan da ekosistemin bir ögesi olduğundan çevresiyle teması kaçınılmaz bir olgudur. Fakat bu durum son çeyrek yüzyıla da özgü bir eylem değildir. İnsanlar, üzerinde yaşadığı dünyayı, binlerce yıldan beri kendi istek ve yararları doğrultusunda değiştirmeye çalışmışlardır. Başlangıçta, insanın bu etkileriyle doğal düzen değişmemiş, ekosistemler ekolojik denge içinde yapı ve işlevlerini koruyabilmişlerdir. Bunun başlıca nedenleri, başlangıçta insan nüfusunun azlığı, teknolojinin doğayı tahrip edecek kadar gelişmemiş olması ve yaşam düzeyinin yüksek olmamasıdır. Ne yazık ki, bugün durum tamamen değişmiştir. İnsanın doğaya egemen olma boyutları genişledikçe doğa tahribi artmış ve bu durum, pedosfer ile birlikte litosfer, atmosfer, hidrosfer ve biyosferde her geçen gün yaşam kalitesini giderek zorlaştırmıştır. Bu şekilde düşüncele sürdürülen ekolojik dengeyi bozmak adına doğaya müdahale edilmesi sonucunda birçok ekonomik, sosyal ve çevresel sorunlar meydana gelmiştir (Çanakçıoğlu, 2011:18).

İnsanoğlunun ekolojik dengede yarattığı bu tahribat özellikle ikinci dünya savaşından sonra sanayinin ve teknolojinin gelişmesi ile daha da hızlanmıştır. Bu durumu önlemek adına başta Birleşmiş Milletler olmak üzere uluslararası kuruluşlar tarafından organize edilen birçok toplantı ve konferanslar düzenlenmiştir. 1968’deki Roma Kulübü, 1972’deki Stockholm’deki İnsan Çevresi Konferansı, 1987’deki “Ortak Geleceğimiz” isimli Brundtland Raporu, 1992’de Rio de Janeiro’daki Çevre ve Kalkınma Konferansı, çevreyi koruyarak sürdürülebilir bir kalkınma adına yapılan çabaların en önemli kilometre taşlarıdır.

İklim değişikliği ve çevresel bozulma, ekonomik sürdürülebilirliği ve ekonomik kalkınmayı artırmak için yapılan bu çeşitli çabalardan biri de, 2009 yılında Danimarka’da gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Konferansı veya bir diğer adıyla Kopenhag Zirvesidir. Küresel ısınma ve sera gazı salınımının azaltılması adına yapılan bu zirvede, iklim ve çevre sorunlarına karşı mücadeleye destek verebilmek adına finansal piyasaların oluşturulmasının ilk adımları atılmıştır (Liu, 2022: 288). 2010 yılında ise, gelişmekte olan ülkelerde sera gazı emisyonlarını azaltmak ve iklim değişikliğine uyum sağlamak için mali destek sağlamak adına Meksika’nın Cancun şehrinde yapılan Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Konferansında 194 ülke tarafından “Yeşil İklim Fonu”nun kurulması kabul edilmiştir. Fonun kurulmasından bu

yana, “Yeşil Finans” terimi, uluslararası kuruluşların ve ulusal hükümetlerin raporlarında sıklıkla yer almıştır (Zhang vd., 2019:425).

Ekonomik büyüme için sanayinin de büyümesi gerekmektedir. Günümüzde sanayi üretiminde ise fosil yakıtlar kullanılmaktadır. Devlet politikalarında veya toplumlarda bir yandan ekonomik kalkınma diğer yandan yeşil ekonomi ile büyümenin gerçekleştirilmesi isteği, bu iki kavram arasında bir dengenin kurulmasını gerektirmektedir. Bu dengenin oluşturulması ise, yenilenebilir enerjilerin devreye girmesi ile gerçekleşebilir. Ancak kâr amacı ile hareket eden işletmelerin üretim için gerekli olan mevcut fosil yakıtları yerine yenilenebilir enerji kaynaklarını tercih ederek bu konuda yapacakları yatırımlar ise oldukça maliyetlidir. Konuya maliyetlerin finansmanı açısından bakıldığında, başta işletmeler olmak üzere konu ile ilgili tüm kurumların hem kendileri hem de çevre ve yeşil büyüme adına yapacakları yatırımlar için gerekli olan kaynağa kolay ve teşvik edici bir şekilde ulaşmaları gerekir.

Finans-büyüme ilişkisini temel olarak ele alırsak, sürdürülebilir ekonomik büyümenin sağlanabilmesi için yeşil finans kaynaklarının yaratılması birinci derecede önemlidir. Yeşil finans, çevresel sorumluluk için kaynakları etkinleştirmek, yeşil teknolojileri finanse etmek ve sürdürülebilir büyümeye yol açan yenilenebilir enerji üretimini başlatmak için gerekli olan finansal araçları yaratacak en etkin kavramdır. Çalışmamızda konuyla ilgili giriş kısmından sonra sürdürülebilirlik kavramının neden ortaya çıktığı ve niye bu kavrama ihtiyaç duyulduğu anlatılacaktır. Bir sonraki bölümde ise, yeşil finans kavramının önemi bu kavramın hem ekolojik yaşamda hem de insan yaşamında yaratacağı faydalar ele alınacaktır. Son bölümde yeşil finansın araçlarının neler olduğu belirtildikten sonra, sonuç bölümün de ise, yeşil finansın sürdürülebilir kalkınma ve yeşil büyüme için önemi ve yeşil tahvil piyasasının Türkiye’de gelişimi için ne gibi önlemlerin alınması gerektiği konusu tartışılacaktır.

YEŞİL BÜYÜME KAVRAMININ ÖNEMİ

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için küresel ölçekte başlayan yeni büyüme modeli arayışlarıyla birlikte “yeşil büyüme” kavramı da önem kazanmıştır. Bu kavramı, mümkün olan en yüksek düzeyde çevre korumasını sağlayan ekonomik büyümeyi teşvik etmek için son yıllarda uluslararası politika söyleminde ortaya çıkmıştır (OECD, 2011:4). Geleneksel büyümeye alternatif bir büyüme modeli olarak yeşil büyüme, uluslararası kalkınma alanında nispeten yaygındır. Dünya Bankası, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP), Birleşmiş Milletler Sınai Kalkınma Örgütü (UNIDO) ve Yeşil Büyüme Bilgi Platformu (GGKP) gibi kuruluşlar yeşil büyümeye ilişkin teorik gelişmelerin pratikte nasıl gerçekleştirilebileceğine dair bazı dikkate değer raporlar yayınlamışlar, konuyu önemli bir gündem olarak ön plana çıkarmışlardır (Baniya vd., 2021:2).

Sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde yeşil büyüme kavramı, ilk kez Mart 2005’te Güney Kore’nin başkenti Seul’de gerçekleştirilen Beşinci Çevre ve Kalkınma Bakanlar Konferansı’nda gündeme alınmıştır (Al, 2019:115). Toplantıda, yeşil büyümenin sürdürülebilir kalkınmaya ulaşmada önemli bir yöntem olduğunu ve “Giderek kötüleşen doğal kaynakların azalması ve iklim krizine rağmen yoksulluğu azaltmak için gerekli ekonomik büyümeyi ve istihdamı yaratmayı destekleyen büyüme stratejisi” olarak tanımlanmıştır (www.bestforenergy.org).

Yeşil büyüme kavramı, döngüsel ekonomi, düşük karbon ekonomisi ve ekolojik ekonomiden farklı vurgulara sahip olsa da belirtilen terimlerle özü aynıdır. Çünkü yeşil büyüme; ekonomi, toplum ve doğal çevre arasındaki kapsamlı koordinasyon ve sürdürülebilir kalkınma anlayışını savunur (Loiseau vd., 2016:367). Bu nedenle yeşil büyüme, koordineli sosyo-ekonomik kalkınmayı, sosyal refahı iyileştirmeyi, istihdamı artırmayı, tüketim ve üretim kalıplarını

değiştirerek kaynak tahsisi ve çevresel bozulma sorunlarını etkin bir şekilde çözmeyi amaçlayan sürdürülebilir bir ekonomik büyüme çerçevesinde önerilmektedir (Hao vd., 2021:2).

Yeşil büyüme, ekosistemlerin işleyişini koruyan, insan refahını ve sosyal eşitliği arttıran ekonomik kalkınma ile düşük karbonlu ve kaynakları verimli kullanan bir topluma geçiş süreci olarak ta tanımlanmaktadır. Bu tanımlamanın nedeni ise, yeşil büyüme kavramının, insanları küresel ekolojik çevrenin daha iyiye doğru gitmediği konusunda dikkati çekme ve ayrıca dünyadaki tüm ülkelerin önceki kalkınma modellerini terk ederek, onun yerine, kaynak tasarrufu sağlayan ve çevre dostu bir kalkınma modeline geçmesi konusunda uyarmayı amaçlamış olmasındandır (Lyytimäki vd., 2018:52).

Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi uluslararası örgütler yeşil büyüme kavramını, çevresel iyileştirmelere katkı sağlayan mal ve hizmetlerin yatırım ve tüketimini önceliklendiren bir anlayış olarak benimsemektedirler (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2012). Bu bağlamda yeşil büyüme, insanların refahını artıran kaynakların ve çevresel hizmetlerin devamını sağlayacak doğal varlıkları korurken, aynı zamanda ekonomik büyüme ve kalkınmanın da teşvik edilmesine katkıda bulunur. Ekonomide temiz enerji kullanımını ve enerji tasarrufunu ön plana çıkarmayı hedefleyen yeşil büyümeyi, OECD; “Doğal varlıkların insanların refahı için çeşitli kaynaklar ve çevresel hizmetler sağlayan ve ekonomik büyümenin ekolojik çevre ile koordine edildiği bir kalkınma yöntemi” olarak tanımlamaktadır (OECD, 2011:4). Ayrıca Türkiye’nin 2014-2018 yılları arasındaki Onuncu Kalkınma Planı’nın “küresel gelişmeler ve eğilimler” adlı başlığın “küresel eğilimler ve Türkiye etkileşimi” isimli alt başlığın “iklim değişikliği ve çevre” ile ilgili kısmının 62’inci paragrafında yeşil büyüme kavramının; “üretim sektörlerinde temiz üretim ve eko-verimlilik ile hem çevrenin korunması hem de rekabetçiliğin artırılması mümkün görülmekte, tarım ve turizm gibi çevreye duyarlı sektörlerde ekolojik potansiyel değerlendirilmekte, yeni düzenleme ve yatırımlarla şehirlerin daha çevre dostu ve ekonomik olarak etkin olabileceği” vurgulanmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013:13).

Yeşil büyüme günümüzde, sürdürülebilir kalkınmanın temel stratejilerinden biri olarak görülmektedir. Ancak her ülkenin mevcut kaynakları ve gereksinimleri farklı olduğundan, yeşil ekonomik büyüme ve çevresel sürdürülebilirlik hedefleri için farklı stratejiler uygularlar. Bu nedenle, bu hedeflere ulaşmak için “herkese uyan tek bir model” önerisi olmamakla birlikte, benimsenmesi gereken stratejilerin önemli bir kısmı çevre ile ilgili sürdürülebilir teknolojilerin geliştirilmesi ve uygulanmasının teşvik edilmesi ile ilgili olmalıdır (Maiti, 2022:2). Diğer bir deyişle, belirlenecek yeşil büyüme stratejileri ile; yeşil teknolojilerle donatılmış yeşil endüstrilerin gelişimi sağlanmalı, yeşil yatırımlar teşvik edilerek yeni ekonomik fırsatlar yaratılmalı ve doğal kaynakların gelecek nesiller içinde korunmasını sağlanarak sürdürülebilir bir büyüme gerçekleştirilmelidir (Mathews, 2012:762; Gavurova, 2021:1).

Çeşitli akademik çalışmalarda bazı yazarların “yeşil büyüme” ve “yeşil ekonomi” kavramlarını birbirlerinin yerine kullandıkları gözlemlenmektedir. Kesin ortak bir tanımı olmamakla birlikte yeşil ekonomi genel anlamda, “sosyal ve çevresel sürdürülebilirliği teşvik eden altyapı oluşturmak için kamu ve özel yatırım desteği yoluyla sürdürülebilir kalkınma uygulaması” olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere her iki kavramın birlikte kullanılmasının nedeni, her iki kavramın da yakından ilişkili olduğu sürdürülebilir kalkınma kavramının tüm unsurlarını ve özelliklerini birleştiren bütüncül bir yaklaşım arayışından kaynaklanmaktadır. Nasıl tanımlanırsa tanımlansın yeşil ekonomi kavramı; çevresel tehditlerin ortadan kaldırılması ve değerlerinin korunmasını, doğal kaynakların ve hammaddelerin rasyonel yönetimini, yatırımlarda zararlı gaz ve kirletici emisyonların salınımını sınırlayan, çevreyi koruma yanlısı sosyal ve ekonomik projeleri hedefleyen tüm ekonomik faaliyetlerin uygulanması için kilit bir öneme sahiptir. Bu nedenle yeşil ekonomi kavramı, iklim direncini ve

sürdürülebilir bir kalkınma sürecini sağlayan yeşil büyüme kavramı ile yakından bağlantılıdır (Adamowicz, 2022:7-10).

Yeşil büyümeye geçiş için gerekli olan yatırımların maliyetleri oldukça yüksektir. Bu gelişmenin önündeki en önemli sorunlardan biri de, ülkelerin özellikle gelişmekte olan ülkelerde yeşil projeleri ve yatırımları teşvik etmek için yeterli sermayelerinin olmayışıdır. Finansın yeni bir alanı olan yeşil finans kavramı, tam da bu noktada devreye girmektedir. Diğer bir deyişle, yeşil büyüme için gerekli olan yeşil projelerin ve yatırımların kaynağı, yeşil finans ve onun finansal araçlarıdır.

Yeşil finansın çevreyi iyileştirme, iklim değişikliği ile mücadele ve daha verimli kaynak kullanımını destekleyen ekonomik faaliyetler için finansal hizmetler sunması gerekir. Çünkü finans sektörünün, çevreyi korumayı temel bir politika olarak görmesi, yatırım ve finansman sürecinde olası çevresel etkileri dikkate alması ve enerji tasarrufu, temiz enerji, yeşil ulaşım ve yeşil binalar gibi alanlardaki projelere ve yatırımlara destek vererek, bunların risk yönetimini ve projelerinin işletimi gibi finansal hizmetleri aktif olarak sağlaması, yeşil büyüme için önemlidir (Debrah vd., 2022:1; Zhao vd., 2022:2095). Bu nedenle yeşil finansın; insan sağlığı ve çevresel sürdürülebilirlik üzerindeki zararlı etkileri azaltabilmek için, bir yandan yeşil ekonomik büyüme adına gerekli yatırımlara diğer yandan da Birleşmiş Milletlerin ortaya koyduğu 17 maddelik 2030 yılına kadarki sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşılmasında yapılacak çalışmalara, finansal kaynak sağlamanın tek yolu olduğunu söyleyebiliriz (Madaleno vd., 2022:1).

YEŞİL FİNANS KAVRAMI ve ÖNEMİ

Küresel ısınma, iklim değişiklikleri ve enerji kaynaklarının kıtlığı gibi çevreye ve sosyal yaşama duyulan sorumluluklarda artan farkındalıklardan dolayı, yeşil ekonomik büyümeye olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Ancak yeşil ekonomik büyümeye geçiş için, çevreyi faydalarıyla birlikte koruyan devasa yatırımlara ihtiyaç vardır. Çünkü ekonomik büyüme için sanayinin büyümesi gerekir. Günümüzde sanayide üretimin devamlılığı için gaz, kömür ve petrol gibi yenilenemeyen fosil yakıtlar kullanılmaktadır. Bu durum ekonomik kalkınma ile yeşil büyüme arasında yeni bir dengenin oluşturulması anlamına gelmektedir. Kâr amacı ile hareket eden işletmelerin üretim için gerekli olan mevcut fosil yakıtları yerine yenilenebilir enerji kaynaklarını tercih ederek bu konuda yapacakları yatırımlar bu dengenin oluşmasına katkı sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında işletmelerin hem kendileri hem de çevre ve yeşil bir ekonomi adına yapacakları yatırımlar için gerekli olan kaynağa kolay ve teşvik edici bir şekilde ulaşmaları gerekir. Aksi takdirde bu durum büyük maliyetlere neden olabilir. Geleneksel finansal imkânlarının yerine bu tür yatırımlar için gerekli olan kaynak ise, ancak yeşil finans ile sağlanabilir. Fakat yeşil bir ekonomik büyümeye yönelik sürdürülebilir bir kalkınma için gerekli olan yeşil finans kavramı da, finans sektöründe yeni bir olgudur (Madaleno, 2022:1; Debrah vd., 2022:1).

Sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için finansal sektörün amaçlarını ve kavramlarını çevre koruma perspektifinden bakmasını sağlayan bu yeni kavram, geleneksel finanstan farklı olarak çevreyi, doğal kaynakları ve insan toplumunun çıkarlarını korumayı amaçlar, ekonominin ve çevrenin sürdürülebilirliğinin gerçekleştirilmesi için sermayenin, yeşil projelere kaymasını hedefler (Lee vd., 2023:672). Diğer bir deyişle, kaynakların etkin kullanımını ön plana çıkararak sürdürülebilir bir ekonomik kalkınma için çevre dostu yatırımların finansmanını sağlayan (Huang, 2022:63) yeşil finans; bir yanda yeşil projelere mali destek sağlarken diğer yandan da teknolojik ilerlemeyi teşvik ederek, hem yeşil büyümeyi hem de sürdürülebilir kalkınmayı kolaylaştıran yeni bir finansal sistem olarak karşımıza çıkar. Bu açıdan, yeşil ekonomik büyümenin ve yapısal dönüşümün önemli bir itici gücü olmasından ötürü yeşil finansın gelişimi,

endüstriyel yapının iyileştirilmesini teşvik etmek, yeşil kalkınmayı ve ekolojik dengenin korunmasını sağlamak için stratejik bir harekettir (Wang ve Wang, 2021:1).

Diğer yandan yeşil finans uzun vadeli kalkınmayı gerçekleştirmek, çevresel istikrarı ve ekolojik dengeyi korumak adına çevre dostu projelere ve kuruluşlara finansal destek vermeyi amaçlar (Zheng, vd., 2021:2). Böylece ekonominin enerji yapısını optimize etmek için, finansal kaynakları verimsiz ve çevreyi kirleten endüstrilerinden daha verimli endüstrilere yönlendirerek, hem endüstriyel gelişmeyi teşvik eder hem de insanların yaşam kalitesini iyileştirmeyi hedefler (Fang vd., 2022:3). Ekolojik çevreyi koruyarak daha iyi yaşanabilir bir çevre yaratmak için kamu ve özel kuruluşlar tarafından ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen tüm girişimlere öncülük eden yeşil finans, sürdürülebilir iş modellerinin geliştirilmesine yönelik ticaret ile ilgili faaliyetleri de destekleyerek, sürdürülebilir sosyal kalkınmayı da teşvik etmeye odaklanır (Ronald ve Suryanto, 2022:3; Wang vd., 2022:413).

Sürdürülebilir kalkınma ilkelerine dayalı ekolojik sistem ve üretim modellerinin oluşturulması için mevcut sermayenin kullanılmasını sağlayan bu yeni finansal kavramın (Atamas vd., 2020:150) birçok tanımı vardır. Geniş anlamda, yeşil finans; kamu, özel ve kâr amacı gütmeyen sektörlerden fosil yakıtları aşamalı olarak ortadan kaldırmak ve yenilenebilir enerjileri teşvik etmek için tasarlanmış sürdürülebilir kalkınma projelerine yönelik mali akışları (örneğin, kredi, tahviller, sigorta, yatırımlar vb.) içerir (Songran Li ve Shao, 2022:1469). Wang (2019) yeşil finans kavramını, proje yatırımı, finansmanı, işletmesi ve risk yönetimi için finansal ürün ve hizmetler sağlayarak çevresel iyileştirmeyi, kaynakların korunmasını ve sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen finansal faaliyetler olarak tanımlamıştır (Wang 2019: Aktaran: Wang ve Wang, 2021:2).

G20 Yeşil Finans Çalışma Grubu yeşil finansmanı, “Çevresel olarak sürdürülebilir kalkınma için gerekli olan hava, su, toprak kirliliği ve sera gazı emisyonlarındaki azalmaları, yeşil enerji verimliliğinin artırılması, iklim değişikliğinin hafifletilmesi veya önlenmesi gibi çevresel faydalar sağlayan yatırımların finansmanı” olarak tanımlar (Grup, 2016:3). Kuloğlu ve Öncel’e göre yeşil finansman “doğa dostu, çevreye faydalı veya daha az zararlı ürünlerin kullanılması ve projelerin uygulanması için finans kuruluşları tarafından uygun fırsatlar sunulması bu ürün ve projelerin finanse edilmesi” ile ilgilidir (Kuloğlu ve Öncel, 2015:3).

Günümüzde yapılan akademik çalışmalarda yeşil finans bazen de; sürdürülebilir finans, ekolojik (çevre) finans ve iklim finansmanı olarak da adlandırılmaktadır. Sürdürülebilir finans ile; çevreyi ilgilendiren her türlü finansal hizmet, yatırım çözümleri ve toplum için faydalı olabilecek uzun vadeli yatırımlar anlatılmaya çalışılmaktadır. Ekolojik finansman ile de; çevresel teşviklerin finansmanında kullanılan araçlar, işletmelerin çevre üzerindeki etkilerinin kârlılıklarını etkilemeden iyileştirilmesi, toplumun yaşam kalitesinin artırılması adına yapılacak yatırımlar ifade edilmektedir (Aslan, 2021:120). Yeşil finans ile iklim finansmanı arasında ayırım yapmak genellikle zor olsa da, aralarında küçük tanımsal farklılıklar vardır. Uluslararası Finans Kurumu (International Finance Corporation-IFC)’na göre yeşil finans, “Çevresel faydalar sağlayan yatırımların finansmanı” olarak tanımlanırken, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi (United Nations Framework Convention on Climate Change-UNFCCC)’ne göre iklim finansmanı, “Kamu, özel ve alternatif finansman kaynaklarından sağlanan yerel, ulusal veya ulus ötesi finansman” olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası bu iki tanımda ustaca yapılan farklılıklar olsa da, her iki tanımın merkezinde, iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma ile mücadele için gerekli olan finansmana odaklanmıştır (Zhang vd., 2019:425; Madaleno vd., 2022:1). Sonuç olarak yeşil finans, iklim finansmanını da içerir ancak, bununla sınırlı kalmayıp aynı zamanda, endüstriyel kirlilik kontrolü, biyolojik çeşitliliğin korunması gibi daha geniş bir yelpazedeki diğer çevresel hedeflere de atıfta bulunur (Nawaz vd., 2021:6506). Bu nedenle yeşil finans sadece çevresel riskler çerçevesinde hareket ederken, sürdürülebilir finans sürdürülebilir ekonomik

aktiviteleri hayata geçirmek için çevresel, sosyal ve yönetim kriterlerini de değerlendirmeye almaktadır (www.yesilbuyume.org). Bu açıdan geniş anlamı ile sürdürülebilir finansı "Birleşmiş milletlerin belirlediği ilgili sürdürülebilirlik boyutlarından en az birinin elde edilmesine veya iyileştirilmesine katkıda bulunan sektörleri veya faaliyetleri desteklemek için yapılan yatırımlarda kullanılan finansal araçlardır" şeklinde tanımlayabiliriz (Arslan, 2022:97).

Son zamanlarda iklim dostu yeşil yatırımların hızlı büyümesinin nedeni ise, Paris iklim anlaşması, Avrupa yeşil anlaşması ve gelişmiş ülkelerde karbon vergisinin uygulanmasıdır (Arif vd., 2021:2). Bu yatırımların çoğu, doğrudan karbon emisyonlarını azaltmak ve yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını teşvik etmek için çevre dostu ve iklim odaklı projelerden oluşmaktadır. Bu projeleri: (1) yenilenebilir enerji, (2) enerji verimliliği, (3) kirliliğin önlenmesi ve kontrolü, (4) yaşayan doğal kaynakların ve arazi kullanımının çevresel açıdan sürdürülebilir yönetimi, (5) su ve karasal biyolojik çeşitliliğin korunması, (6) temiz ulaşım, (7) sürdürülebilir su ve atık su yönetimi, (8) iklim değişikliğine uyum, (9) ekolojik verimliliğe ve/veya döngüsel ekonomiye uyarlanmış ürünler, üretim teknolojileri ve süreçleri ve (10) ulusal veya uluslararası kabul görmüş standartları veya sertifikaları karşılayan yeşil binalar, olarak sayabiliriz (Tolliver vd., 2020:2).

Yeşil finansın birincil hedefi, yukarıda sayılan projelere fon sağlayarak doğal çevreyi koruma, kirliliği ortadan kaldırma ve sürdürülebilir kalkınmayı desteklemektir (Chang vd., 2022:1). Çünkü temelde yeşil finans, çevre korumanın ana itici gücü olduğundan, çevre dostu projelerin ve yatırımların gerçekleşmesi için yeşil tahvil, yeşil kredi, yeşil sukuk gibi çeşitli finansman araçlarını ve diğer finansal hizmetleri sağlamayı hedefler (Ren vd., 2020:1). Yeşil büyüme ve sürdürülebilirlik adına yapılacak sosyal, çevresel ve ekonomik projelerin finansman ihtiyacını karşılayabilecek olan yeşil finans, aşağıda belirtilen bazı gelişmelere de fayda sağlayabilir (Lee, vd., 2023:674). Bu açıdan yeşil finans:

- Sosyal-ekonomik faaliyetleri teşvik etmek için endüstriyel dönüşümü ve yeşil üretim için yeterli fonları ve yüksek kaliteli finansal hizmetleri etkili bir şekilde sunabilir,
- Yenilenebilir enerji geçişini teşvik ederek düşük karbonlu bir toplum ve ekonomiye geçişi hızlandırabilir,
- Sosyal ve çevresel riskleri doğru bir şekilde tanımlayabilir ve kontrol edebilir ayrıca çeşitlendirilmiş yatırım imkânları ile bu riskleri azaltabilir,
- Gelecekteki ekonomik kalkınmanın istikrarı için sosyal ve çevresel riskleri azaltabilir,
- Sürdürülebilirlik kavramına ilişkin farklı yorumlar ve yeni görüşler geliştirerek uzun vadeli sürdürülebilir ekonomik kalkınmayı teşvik edebilir ve bir dereceye kadar gelecekteki ekonomik beklentileri iyileştirerek yeşil sektöre yatırım yapan yatırımcıların güvenini artırabilir ve böylece gelecekteki teknolojiyi geliştirmek için temel bir itici güç haline gelebilir,
- Yenilenebilir enerji için üstün finansal destek ve hizmetler sağlayarak fosil enerjiden yenilenebilir enerjiye geçişi teşvik edebilir,
- Yeşil farkındalığı geliştirmek adına, eğitim kurumlarında konuyla ilgili bilgilendirme ve derslerin verilmesini teşvik ederek, öğrencilerde, çevrenin korunmasına yönelik yurttaşlık bilincinin oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Yukarıda belirtildiği gibi yeşil finansman, özellikle çevre koruma, enerji tasarrufu ve çevre ile ilgili diğer projeleri finanse etmek için hayati bir araç olarak ortaya çıkmıştır. Çevresel ve ekonomik büyümeyle ilgili hususları finanse etmenin ve yönetmenin bu modern ve yeni sistemi, ülke ekonomilerinin yeşil bir temelde büyüyebileceğine dair küresel bir dünyanın yolunu

açmaktadır. Basitçe ifade etmek gerekirse, yeşil finans, dünya çapında sürdürülebilir ekonomik büyüme ve kalkınmayı teşvik etmenin en ileri ve çağdaş bir yöntemidir (Mngumi vd., 2022:59288).

YEŞİL FİNANSAL ARAÇLAR

Ekolojik dengenin ve çevrenin korunması adına finansal piyasaların oluşturulması için ilk adım, 2009 yılında Danimarka'da düzenlenen "Kopenhag Zirvesi"nde gerçekleştirilmiştir (Liu, 2022:288). Bu tarihten sonra günümüze kadar sürdürülebilirliğin çevre, ekonomik ve sosyal boyutlarının gelişimi için yapılan proje ve yatırımlarının finansmanı adına en çok tercih edilen yeşil finansmanın enstrümanlarının açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Yeşil Sukuk

Finansal piyasalarda faizin varlığını kabul etmeyen kesimlerin beklentilerine yönelik bir finansal araç olarak ihraç edilen yeşil sukuk, tahvilin İslami prensiplerine uygun olarak yeniden yapılandırılması sonucu ortaya çıkmıştır (Orçun, 2019:104). Diğer bir deyişle, faizi yasaklayarak risk paylaşımına vurgu yapan, servet birikimi yerine servetin adil bir şekilde dağılmasını destekleyen İslami Finans esaslarına göre şekillenmiş (Hassan vd., 2019:3) olan yeşil sukuk; "varlığa dayalı, istikrarlı gelir sağlayan, ikincil piyasada işlem gören ve İslami prensiplere uygun orta vadeli sertifikalar" olup (Yardımcıoğlu, 2015:201) yatırımcısına, yatırım riskiyle birlikte gelir getirici bir varlık veya projeden elde edilen kârdan pay veren finansal bir araç olarak tanımlanmaktadır (Abdelrahman, 2019:2).

İslam Konferansı Örgütü, 1988 yılında yaptığı açıklama ile Sukuk piyasasının gelişiminin temelini atmıştır. 1991 yılında kurulan İslami Finans Kurumları Muhasebe ve Denetim Organizasyonu'nun (Accounting and Auditing Organization for Islamic Financial - AAOIFI) sukuk tanımı ise; "Sukuk, ihraç edildikten sonra eşit değerleri temsil eden; ihraçtan elde edilen tutarların önceden planlanan şekilde yatırım yapıldığı; yapılan yatırım türüne göre duran varlıklar ve benzerleri üzerindeki haklar ve payların temsil edildiği ya da bir projede ya da özel bir yatırım faaliyetinde ortaklık hakkı veren sertifikalardır" şeklindedir (Yılmaz, 2014:82-83).

Arapça "Sakk" kelimesinin çoğul kelimesi olan Sukuk ilk defa 1990 yılında Malezya'da Shell MDS (yabancılara ait İslami olmayan bir şirket) tarafından ihraç edilmiştir (Zulhibri, 2015:238). Mudaraba Sukuk, Muşaraka Sukuk, Murabaha Sukuk, Salam Sukuk ve İcara Sukuk gibi çeşitleri olan hisse senedi ve tahvil özelliği taşıyan bu hibrit menkul kıymetlerin (Katterbauer vd., 2022:855-856; Yılmaz, 2014:88-92) Şeriata uygun olabilmesi için üç kriterin karşılanması gerekmektedir. Bunlar: (1) sertifikalar, gelir getiren firmaların maddi varlıkları, intifa hakları veya hizmetleri üzerindeki mülkiyeti temsil etmelidir; (2) yatırımcılara yapılan ödemeler vergi sonrası kârlardan yapılmalıdır ve (3) vade sonunda geri ödenen değer, yatırılan orijinal tutarı değil, Sukukun dayandığı varlığın cari piyasa fiyatını yansıtmalıdır (Godlewski, 2013:746).

Yeşil Krediler

Bankaların ve diğer finans kuruluşlarının çevre dostu projeler için sunmuş olduğu hem bireysel hem de kurumsal ölçekte düşük faiz oranlı kredilerdir. Sürdürülebilir kalkınmanın üç boyutu olan çevre, ekonomik ve sosyal konularla ilgili olan projelere sağlanan bir fon olması yönüyle diğer kredilerden farklıdır. Bu krediler arasında en sık kullanılanları ise yeşil konut kredileri, yeşil araç kredileri ve yeşil kredi kartlarıdır (Orçun, 2019:100).

Yeşil kredilerden önce aslında finansal kuruluşlar tarafından projelerdeki çevresel ve sosyal risklerin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve yönetilmesi için benimsenen “Ekvator Prensipleri” mevcuttu. Çünkü dünya çapında “yeşil kredi” tanımı, resmi olarak Ekim 2002’de oluşturulan Ekvator Prensiplerine dayanmaktadır. Uluslararası Finans Kurumu tarafından 4 Haziran 2003 önerilen ve 2006 yılından beri uygulanmakta olan Ekvator Prensipleri, proje finansmanında çevresel ve sosyal riskleri belirlemek, değerlendirmek ve yönetmek için tasarlanmış kurumsal bir kredi yönergesidir. Ekvator prensiplerine göre verilen ve dünya çapındaki çevresel sorunlar için kullanılan uzun vadeli yeşil banka kredilerinin önceliği, altyapı ve yeşil kalkınma projelerini desteklemektir (Contreras vd., 2019:308; Tan vd., 2022: 1).

Finans kurumları, çevresel riskleri önleyebilmek adına bu yeşil kredileri ilgili proje veya yatırımlar için kullanırken çevresel, sosyal sorumluluk ve sürdürülebilir finansman olmak üzere üç farklı açıdan değerlendirirler. Bunlardan birincisi olan çevresel finansman açısından değerlendirilmez; finansal kurumlar belirli işletmelere kredi verip vermemeyi düşünürken çevresel faktörleri dikkate alarak hareket etmeleridir. İkincisi, sosyal sorumluluk açısından; yeşil kredi verilirken yalnızca ekonomik faktörleri değil aynı zamanda sosyal sorumluluk faktörlerini de dikkate almalarıdır. Üçüncüsü yani sürdürülebilir finansman açısından değerlendirilmez ise; çevresel ihtiyaçları karşılayan sürdürülebilir kalkınma projelerine kredi vererek, sürdürülebilir ekonomik kalkınmayı da desteklemeyi hedeflerler. Böylece, yeşil kredi ile işletmelerin, kirlilik emisyonlarını azaltma veya yeşil yeniliğe yatırım yapmaları teşvik edilebilir, çevre korumayla ilgili projeleri olan işletmelere de fon akışı sağlanabilir ve yeşil üretim için yeni bir endüstriyel yapılanma gerçekleştirilerek ekonomik kalkınmada çevreci bir dönüşüm sağlanabilir. Diğer bir deyişle yeşil krediler, çevresel riskleri önleyerek, ekonominin yüksek hızla büyümesine ve kaliteli sürdürülebilir kalkınma dönüşümünü desteklemeye yardımcı olurlar (Zhao ve Chen, 2022:89168).

Yeşil Tahviller

Üretkenlik ve refah yaratmanın dışında, küresel olarak temiz enerjiye ve düşük karbonlu bir ekonomiye geçişi hızlandırarak (Liu vd., 2021:2) iklim değişikliğinin etkilerini azaltmada iyileştirici çözümler sunan yeşil tahvilleri geleneksel tahvillerden ayıran özellik, yeşil etikettir. Yeşil tahviller, çevre dostu projelerin finansmanında geniş rol oynayan ve iklimin olumsuz etkilerinin azaltılması maliyetine katkıda bulunan finansal araçlardır. Aslında, diğer benzer finansal varlıkların özelliklerine sahip olan yeşil tahviller, küresel kömür tüketimini azaltmada, fosil olmayan elektrik üretiminin payını artırmada ve küresel karbondioksit emisyonlarını önlemede diğer bir deyişle yeşil bir ekonominin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir (Hammoudeh vd., 2020:1).

Dünyanın ilk yeşil tahvili ihracı Avrupa Yatırım Bankası tarafından “İklim Farkındalık Tahvili” ismiyle 2007 yılında gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta, çoğunlukla yenilenebilir enerji ve sürdürülebilir binaların finansmanı için ihraç edilen yeşil tahviller, düşük karbon amaçları içinde ihraç edilmesi, geleneksel tahvillere göre daha az borçlanma giderinin olması, yatırımcıların sosyal sorumlu yatırım zorunluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olması ve uzun vadeli iklim stratejilerini uygulamalarını kolaylaştırması gibi çeşitli faktörlerden dolayı son yıllarda hızla büyümüştür. Bu hızlı büyüme özellikle 2014 yılından itibaren daha da artarak gerçekleşmiştir. Bunun nedeni ise; 2014 yılında çıkartılan “Yeşil Tahvil İlkeleri” ve 2015 yılında çıkartılan “İklim Tahvili Standartları”dır.

Yeşil Tahvil İlkeleri, yeşil tahvil piyasasının bütünlüğü ve şeffaflığı için Uluslararası Sermaye Piyasaları Birliği (ICMA) tarafından Ocak 2014’te yayınlanmıştır. Bu ilkeler, uluslararası alanda kabul edilen ilk standart olmuş ve piyasanın gelişimi için katalizör görev gördüğü herkes

tarafından kabul edilmiştir. İhraç edilmiş bir tahvili yeşil olarak etiketlemek için, açık bir dizi gönüllü kılavuzlarla yeşil tahvil piyasasının güvenilirliğini ve şeffaflığını büyük ölçüde artıran bu ilkeler (Naeem vd., 2021:1) şeffaflık ve yatırımcılar için standartlaştırılmış raporlama ile ilgili uygulamaları teşvik etmek için çeşitli yönergelerden oluşmaktadır. Her yıl yeniden güncellenen bu “Yeşil Tahvil İlkeleri”, yeşil tahvil ihracının (a) gelirlerin kullanımı, (b) proje değerlendirme ve seçim süreci, (c) gelirlerin yönetimi ve (d) raporlama olmak üzere dört temelden oluşmaktadır. Yeşil tahviller için yaygın olarak kullanılan diğer uluslararası standartlar seti olan “İklim Tahvili Standartları” ise, Aralık 2015'te uluslararası, yatırımcı odaklı, kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olan İklim Tahvilleri Girişimi (Climate Bond Initiative) tarafından yayınlanmıştır.

Hem Yeşil Tahvil İlkeleri hem de İklim Tahvili Standartları, gelirlerin yeşil projelere yatırılmasını şart koşmaktadır. Ancak Yeşil Tahvil İlkeleri, ek harici doğrulama içeren İklim Tahvili Standartları'ndan daha az kuralcı ve daha kapsayıcıdır. Örneğin, “İklim Tahvili Standartları” bir ihraççının standartlara uyduğunu doğrulamak için bağımsız bir üçüncü taraf güvence sağlayıcısı veya denetçi isterken, Yeşil Tahvil İlkelerinde böyle bir kural yoktur. Bu yüzden Yeşil Tahvil İlkeleri herhangi bir yeşil tahvile uygulanabilirken, İklim Tahvili Standartları yalnızca ortak hedefi karbonlu ve iklimle ilgili projelere odaklanarak yeşil tahvilleri düzenlemektedir (Chen ve Zhao, 2021: 55). Oluşturulan İlke ve standartların dışında Amerika Birleşik Devletler, Çin ve Hindistan gibi ülkelerin kendi yeşil tahvil standartlarını oluşturmaları da yeşil tahvil piyasasının 2014'den günümüze kadar hızla yükselmesine neden olmuştur. İlk defa çıkartıldıkları 2007 yılından 21.Mart.2023 tarihine kadar Climate Bond Initiative sitesine göre kümülatif yeşil tahvil ihracının toplam 2.287 trilyon Amerikan Doları olduğu belirtilmektedir.

Dünya Bankası, yeşil tahvilleri “özellikle iklimle ilgili çevre projelerini desteklemek için sermaye toplamak amacıyla ihraç edilen bir borç menkul kıymeti” olarak tanımlamaktadır (Chen ve Zhao, 2021: 54). Yeşil tahvilin yeni bir yeşil finansal araç olmasına rağmen, tahvil ihraççılarına ve yatırımcılara çeşitli ek faydalar sağlamıştır. Bu ek faydaları;

- Yeşil tahville finanse edilen projelerin operasyonel performansının artması,
- Bu tahvillerden elde edilen uzun vadeli krediden dolayı şirketlerin finansman maliyetlerinin düşmesi,
- Şirketlere uzun vadeli değer yaratabilmesi,
- Firmaların hisse senedi fiyatında kısa vadeli performansı üzerinde olumlu etkilerin oluşması,
- Bu tahvilleri çıkartanlar şirketlerine daha çok sosyal sorumluluk sahibi yeşil yatırımcıları çekerek şirketlerinin sermayelerinin gelişmesine katkı sağlamaları,
- Yatırımcıların yatırım portföylerini çevre dostu finansal araçlar ile çeşitlendirerek kendilerine çeşitli faydalar sağlaması,

şeklinde sayabiliriz (Nguyen vd., 2021:2; Liu vd., 2021:2; Liu, 2022:289).

Çok sayıda ülkenin iklime dayanıklı bir ekonomiye geçişe yönelik küresel taahhütte bulunduğu (Reboredo ve Ugolini, 2020:25) 2015 Paris İklim Anlaşmasında da vurgulandığı gibi, yeşil ekonomik bir kalkınma veya büyümeye geçiş için gerekli olan mali kaynakları harekete geçirmek adına çevre dostu projeleri ve bunlara uygun finansı ve devlet teşviklerini şekillendirmek çok önemlidir. Atılacak bu gibi adımlarla, özellikle yeşil finans enstrümanlarından biri olan yeşil tahvil piyasasının gelişmesi ve büyümesi öngörülmektedir (Reboredo, 2018:39). Çünkü, yeşil tahviller, iklim dostu yeşil projeler için daha iyi bir yatırım ortamı sağlayabilir ve ülkelerin sürdürülebilir kalkınmaya ulaşmasına önemli ölçüde katkıda bulunabilirler (Huang vd., 2022:3). Ancak yeşil tahvil piyasasının geleceği, büyük ölçüde, ihraççıların daha fazla yeşil tahvil ihraç

etme kapasitesine ve istekliliğine ve ayrıca yatırımcıların yeşil tahvillerin hem ekonomik değer hem de çevresel etki sunabilme kabiliyetine olan güvenine bağlıdır (Park, 2018; Aktaran: Sangiorgi ve Schopohl, 2021:2).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Ekonomik büyümeyi sağlamak için, yaşanan hızlı ve küresel endüstriyel gelişme beraberinde insan toplumunun sürdürülebilir gelişimini tehdit eden ciddi ekolojik sorunlar, sosyal ve enerji krizlerine neden olmaktadır. Ancak buna neden olan da insanoğlunun kendisidir. Çünkü insanı, bu konuda diğer canlılardan ayıran en önemli farkı, kültür evrimi ve ilerlemiş teknolojiyle kendi çevresini kendi istekleri doğrultusunda bilinçli veya farkında olmadan değiştirebilme yetisidir. Özellikle ikinci Sanayi Devrimi'nden bu yana, küresel ekonomik büyümeye genellikle fosil yakıtların tüketimi eşlik etmiş, bu da aşırı karbon emisyonlarına, hava kirliliğine, iklim değişikliklerine ve ekolojik dengenin bozulmasına neden olmuştur. Bu bozulma süreci tarımsal üretimin azalması, hava kalitesinin bozulması, tatlı su kıtlığı ve aşırı hava koşulları gibi insanın fiziksel ve zihinsel sağlığını, toplumun istikrarını tehdit eden olumsuz sonuçların gelişmesine neden olmuştur.

Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonunun sürdürülebilir kalkınma ile ilgili olarak yaptığı tanıtımda, gelecek nesillerinde doğal kaynakları kullanma hakkına saygılı olunmasına vurgu yapmasından sonra başta Birleşmiş Milletler olmak üzere birçok kurum ve kuruluş ekolojik dengeyi sağlamanın yanı sıra yeşil bir büyüme ve sürdürülebilir kalkınma konusunda birçok araştırma, proje ve fikir üretmişlerdir. Çevre ile ilgili yapılan birçok uluslararası iklim konferanslarından sonra özellikle 2015 yılındaki Paris anlaşması ile 2030 yılına kadar 17 adet temel sürdürülebilirlik hedefleri dünyadaki tüm ülkelerin yetkileri tarafından kabul edilmiştir. Paris anlaşmasında ayrıca, çevresel sürdürülebilirlik ile ekonomik büyümeye ulaşılabileceği, konferansa katılan hükümetlerin önemli bir politikası olarak kabul edilmiş ve çevre dostu teknolojilerin teşvik edilerek bu teknolojiler aracılığıyla enerji üretiminde ortaya çıkacak yenilikler sayesinde de yeşil büyümeyenin gerçekleştirilebileceği öngörülmüştür. Fakat sözü edilen bu hedeflere ulaşmak için geliştirilecek projelerin ve yapılacak olan yatırımların hem maliyetli hem de denetlenmesi oldukça zordur. Ancak tam da bu noktada devreye yeşil finans kavramı girmektedir.

Geleneksel finansın aksine, yeşil finans finansal kaynakları doğal ekolojik dengeye yönlendirerek çevre dostu projelere yatırım finansmanı sağlayarak sürdürülebilir kalkınmayı teşvik edebilir. Ekonomik faaliyetleri desteklemenin yanında ekolojik çevrenin uyumlu ve dengeli gelişimine de odaklanan yeşil finans sürdürülebilir sosyal kalkınmayı da gerçekleştirebilir. Yenilenebilir enerji kaynakları konusunda yapılacak olan araştırma ve geliştirme çalışmalarına ve yatırımlarına katkı sağlayarak hem ekonominin hem de çevrenin karbondan arındırılmasını sağlayarak yeşil endüstrilerin dolayısıyla yeşil ekonomik kalkınmaya destek verebilir. Yeşil finansın, düşük karbon ekonomisine geçişin finansmanına katkısının yanı sıra yeşil finans yenilenebilir enerji, yeşil binalar, iklim krizleri, döngüsel ekonomiye uyarlanmış ürünler, üretim teknolojileri ve süreçleri gibi birçok çevre dostu yatırımlara destek verebilir. Sonuç olarak, yeşil finansman, uzun vadeli yeşil ekonomik büyümenin yanı sıra, büyüyen ekonomilerin çevre ile çatışmasını önlemek ve çevresel kalite hedeflerine ulaşmak için kritik bir öneme sahiptir.

Yeşil finansmanın araçları olan yeşil tahviller, yeşil hisse senetleri, yeşil sukuk ve yeşil krediler ile de sürdürülebilir ekonomik kalkınmaya konu olan projelere ve yatırımlara mali destek sağlanmaktadır. Ancak bu finansal araçlar arasında küresel olarak daha fazla ilgi çeken ve son zamanlarda yeşil finans üzerine yapılan çalışmaların merkezinde olan yeşil tahvil piyasası diğerlerine göre daha fazla öne çıkmaktadır. Özellikle Uluslararası Sermaye Piyasaları Birliği'nin

2014 yılından sonra yayınladığı “Yeşil tahvil ilkeleri” ve 2015 yılında kâr amacı gütmeyen İklim Tahvilleri Girişimi tarafından yayınlanan “İklim Tahvili Standartları” bu süreci daha da hızlandırmıştır. İklim Tahvilleri Girişimi sitesine göre, ilk defa Avrupa Yatırım Bankası tarafından 2007’de ihraç edilen yeşil tahviller o günden 26 Mart 2023 tarihine kadar kümülatif olarak 2.294 Trilyon ABD doları olmuştur.

Yeşil tahvil yeni bir yeşil finansal araç olmasına rağmen, uzun vadeli likidite yoluyla finansman maliyetlerini düşürerek ve yatırımcıları çevre dostu finansal araçlar kullanmasını teşvik ederek ve ayrıca yatırım portföylerini çeşitlendirmek isteyen yatırımcıları lehine çekerek, ihraççılara büyük faydalar sağladığı gözlenmektedir. Risk azaltma özellikleri ile bilinen yeşil tahviller, iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınmanın finansmanı yaklaşımlarında da giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

İklimle ilgili fiziksel ve geçiş risklerinden kaçınmak için yeşil finansmanı politika çerçevelerine dâhil etmek, finans kurumlarının özellikle merkez bankalarının sorumlulukları arasında yer almalıdır. Ancak bu konuda en önemli görev aslında hükümetlere aittir. Yeşil finansmanı teşvik etmede önemli bir faktör olarak kabul edilen hükümetler, tanıtım faaliyetleri ve yeşil finansman için oluşturacakları standart veya ilkelerle bu kaynağın, uzun vadeli sürdürülebilir ekonomik büyümeyi sağlama konusunda önünü açabilirler. Ayrıca yeşil ekonomiye geçiş için devletin oluşturacağı yatırım politikaları ve vergi teşvikleri sayesinde, işletmelerin yatırım kararlarına yön vermeleri konusunda da yardımcı olabilirler. Bütün bu çabalar ekonomik büyüme ve istihdam düzeyini artırma ile birlikte kaynak dağılımına ve çevreye verdikleri önemden dolayı ilgili devlet kurumları için bir itibar etkisi yaratabilir. Üstelik pandemi sonrası dönemde ekonomiyi daha da canlandırabilecek genişletilmiş bir yatırım kanalının oluşturulması konusunda hükümetlerce alınacak teşvik ve önlemler ile yeşil finans ile yeşil yatırım ve çevre dostu teknolojilerin gelişmesiyle ekonomik büyüme daha da nitelikli bir hale getirilerek gayri safi yurtiçi hâsıla üzerinde olumlu bir etki de yaratabilir. Böylece yeşil finans, pandemi sonrası dönemde ekonomik bunalım ve sorunları aşmada da etkili bir politika aracı olabilir. Türkiye açısından olaya bakılacak olursa, yukarıda sayılan önlemlerin yanında; yeşil tahvil ihracında önemli bir yeri olan bankacılık sektörü için, ilgili Bakanlıklar ve Bankalar Birliğinin işbirliği ile bu konunun yaygınlaştırılması adına bir yol haritası ve ülkemize ait yeşil tahvil ilke veya standartlarını oluşturabilirler. Avrupa Birliği’nin taksonomisini de örnek alarak kendi coğrafyamıza uygun Ulusal bir taksonomi oluşturulabilir. Hatta Sermaye Piyasası da devreye girerek Borsa İstanbul’da yeşil tahvil endeksinin oluşturulmasına da öncülük edebilir.

Hükümetlerin yanı sıra işletmelerinde yapacakları projeler ve yatırımlar ile konuya katkıları şüphesiz ki çok önemlidir. İşletmelerin yeşil büyüme adına yapacakları endüstriyel yatırımlar sonucu üretecekleri döngüsel ürünler sayesinde, tüketicilerin tüketim alışkanlıklarını değiştirerek onların sürdürülebilir yeşil tüketim ürünler konusunda bilinçlenmesine yardımcı olabilirler. Çünkü yeşil finans, yalnızca enerji geçişi, düşük karbon ekonomisi ve yeşil tüketim ile ilgili sektörlerdeki yatırımları genişletmek için finansmanı artırmayı değil, aynı zamanda küresel ısınmaya ve çevre kirliliğine katkıda bulunan diğer sektörlerle sağlanan normal finansman kaynaklarını sınırlamayı da amaçlamaktadır. Ekolojik kalkınmaya önem veren finansal araçları ortaya çıkartan yeşil finansın bu sınırlamadaki amacı ise, sürdürülebilir ekonomik kalkınmaya yardımcı olmaktır.

Yeşil finansmanın yeşil tahviller, yeşil hisse senetleri, yeşil sukuk, yeşil krediler vb., finansal araçları ile yeşil büyüme ve sürdürülebilir kalkınma için yaratacağı mali olanaklar şüphesiz ki çok önemlidir. Aslında bu önemliliğin temel nedeni ise, insan kaynaklı iklim değişikliğinin küresel sıcaklıklarda artışa neden olması ve bu sıcaklığın da kuraklık yaratarak gıda üretimini ve içme suyu gibi doğal kaynakların her geçen gün azalmasına sebebiyet vermesinden dolayı,

dünya ülkelerinin sürdürülebilir ve iklime dirençli bir ekonomiye doğru geçiş yapmaya zorunlu olmasındandır.

KAYNAKÇA

Abdelrahman, A. Y. (2019). Sukuk: A Critique of Experience, and their Possible Role in Muslim Countries Development, *International Journal of Islamic Economics and Finance Studies*, 5(1): 1-19. doi: 10.25272/ijisef.473269.

Adamowicz, M. (2022). Green Deal, Green Growth and Green Economy as a Means of Support for Attaining the Sustainable Development Goals. *Sustainability*. 14(10):1-32. <https://doi.org/10.3390/su14105901>.

Al, İ. (2019). Sürdürülebilir Kalkınma ve Yeşil Ekonomi: Türkiye İçin Bir Endeks Önerisi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1): 112-124. doi:10.17218/hititsosbil.473413.

Arif, M., Hasan, M., Alawi, S.M. and Naeem, M. Ai (2021). COVID-19 and Time-Frequency Connectedness Between Green and Conventional Financial Markets, *Global Finance Journal*, 49:1-13. <https://doi.org/10.1016/j.gfj.2021.100650>.

Arslan H. (2022). Sürdürülebilir Finansal Yaklaşımlar, (Editör) Aslan; Y. Muhasebe, Finans ve Denetim alanlarında Kritik Yaklaşımlar içinde (ss.95-105), İstanbul. Efe Akademi Yayınları.

Aslan Y. (2021). Yeşil Finansman ve Yeşil Finansmanın Muhasebeleştirilmesine Bir Öneri. (Editör) Aslan; Ö.F. ve Erden; B. Güncel Finansal Yönetim Yaklaşımları 2 içinde (ss.117-128), İstanbul, Efe Akademi yayınları.

Atamas, E., Bitarova, M., Belyaeva, E. and Panaseykina, V. (2020). Green Financing for National Sustainable Development. In: 5th International Conference on Economics, Management, Law and Education (EMLE 2019): 150–156, Atlantis Press. doi.org/10.2991/AEBMR.K.191225.027

Baniya, B., Giurco, D and Kelly, S. (2021). Green growth in Nepal and Bangladesh: Empirical Analysis and Future Prospects, *Energy Policy*, 149: 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2020.112049>.

Chang, L., Taghizadeh-Hesary, F., Chen, H. and Mohsin M. (2022). Do Green Bonds Have Environmental Benefits?, *Energy Economics*, 115, 106356: 1-12.

Chen, Y. and Zhao, Z. J. (2021). The Rise of Green Bonds for Sustainable Finance: Global Standards and Issues with The Expanding Chinese Market. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 52: 54-57. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2021.06.013>.

Contreras, G., Bos, J. W. B. and Kleimeier, S. (2019). Self-Regulation in Sustainable Finance: The Adoption of The Equator Principles. *World Development*, 122: 306-324. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.05.030>.

Çanakçıoğlu, H. (2011). *İnsan ve Çevre.*, yayın no:193, İstanbul: Der'in Yayınları.

Çepel, N. (1992). Doğa Çevre Ekoloji ve İnsanlığın Ekolojik Sorunları, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Debrah, C., Darko, A. and Chan, A.P.C. (2022). A Bibliometric-Qualitative Literature Review of Green Finance Gap and Future Research Directions, *Climate and Development*: 1-24. <https://doi.org/10.1080/17565529.2022.2095331>.

- Fang, Z., Yang, C. and Song, X. (2022). How Do Green Finance and Energy Efficiency Mitigate Carbon Emissions Without Reducing Economic Growth in G7 Countries?, *Frontiers in Psychology*, 3, 879741: 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2022.879741.
- Gavurova, B., Megyesiova, S. and Hudak, M. (2021). Green Growth in the OECD Countries: A Multivariate Analytical Approach, *Energies*, 14(20): 1-20. <https://doi.org/10.3390/en14206719>.
- Godlewski, C. J., Turk-Ariss, R. and Weill, L. (2013). Sukuk vs. Conventional Bonds: A Stock Market Perspective, *Journal of Comparative Economics*, 41(3): 745-761. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2013.02.006>.
- Grup (2016). G20 Green Finance Synthesis Report. G20 Green Finance Study Group. <http://www.g20.utoronto.ca/2016/green-finance-synthesis.pdf> [Erişim Tarihi 21.02.2023].
- Hammoudeh, S., Ajmi, A. N. and Mokni, K. (2020). Relationship Between Green Bonds and Financial and Environmental Variables: A Novel Time-Varying Causality, *Energy Economics*, 92: 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.eneco.2020.104941>.
- Hao, L.N., Umar, M., Khan, Z. and Ali, W. (2021). Green Growth and Low Carbon Emission in G7 Countries: How Critical The Network of Environmental Taxes, Renewable Energy and Human Capital Is?, *The Science of the Total Environment*, 752: 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.141853>.
- Hassan, M.K., Aliyu, S., Huda, M. and Rashid, M. (2019). A Survey on Islamic Finance and Accounting Standards, *Borsa Istanbul Review*, 19(1): 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.bir.2019.07.006>.
- Huang, L., Cao, Y. and Zhu, Y. (2022). Is There Any Recovery Power for Economic Growth from Green Finance? Evidence From OECD Member Countries, *Economic Change and Restructuring*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10644-022-09458-5>
- Huang, S. Z. (2022). Do Green Financing and Industrial Structure Matter for Green Economic Recovery? Fresh Empirical Insights from Vietnam, *Economic Analysis and Policy*, 75: 61-73. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2022.04.010>.
- Katterbauer, K., Syed, H., Cleenewerck, L. And Yilmaz Genc, S. (2022). Robo-Sukuk pricing for Chinese equities, *Borsa Istanbul Review*, 22(5): 854-860. <https://doi.org/10.1016/j.bir.2022.06.002>.
- Kuloğlu, E. ve Öncel, M. (2015). Yeşil Finans Uygulaması ve Türkiye’de Uygulanabilirliği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2): 2-19.
- Lee, C-C., Wang, F., Lou, R. and Wang, K. (2023). How Does Green Finance Drive the Decarbonization of The Economy? Empirical Evidence from China, *Renewable Energy*, 204: 671-684. <https://doi.org/10.1016/j.renene.2023.01.058>.
- Liu, D., Wang, G., Sun, C., Majeed, M. T. and Andlib, Z. (2023). An Analysis of The Effects of Human Capital on Green Growth: Effects and Transmission Channels, *Environmental Science and Pollution Research*, 30: 10149–10156. <https://doi.org/10.1007/s11356-022-22587-8>.
- Liu, M. (2022). The Driving Forces of Green Bond Market Volatility and The Response of The Market to the COVID-19 Pandemic, *Economic Analysis and Policy*, 75: 288-309. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2022.05.012>.
- Liu, N., Liu C., Da, B., Zhang, T. and Guan, F. (2021). Dependence and Risk Spillovers Between Green Bonds and Clean Energy Markets, *Journal of Cleaner Production*, 279: 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123595>.

- Loiseau, E., Saikku, L., Antikainen, R., Droste, N., Hansjürgens, B., Pitkänen, K., Leskinen, P., Kuikman, P. ve Thomsen, M. (2016). Green economy and related concepts: An overview. *Journal of Cleaner Production*, 139: 361-371. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.08.024>.
- Lyytimäki, J., Antikainen, R., Hokkanen, J., Koskela, S., Kurppa, S., Känkänen, R. and Seppälä, J. (2018). Developing Key Indicators of Green Growth, *Sustainable Development*, 26 (1): 51–64. <https://doi.org/10.1002/sd.1690>.
- Madaleno, M., Dogan, E. and Taskin, D. A. (2022). Step Forward on Sustainability: The Nexus of Environmental Responsibility, Green Technology, Clean Energy and Green Finance, *Energy Economics*, 109: 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.eneco.2022.105945>.
- Maiti, M. (2022). Does Improvement in Green Growth Influence The Development of Environmental Related Technology?, *Innovation and Green Development*, 1(2): 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.igd.2022.100008>.
- Mathews, J. A. (2012). Green Growth Strategies—Korean Initiatives, *Futures*, 44(8): 761-769. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2012.06.002>.
- Mngumi, F., Shaorong, S., Shair, F. and Waqas, M (2022). Does Green Finance Mitigate the Effects of Climate Variability: Role of Renewable Energy Investment and Infrastructure, *Environmental Science and Pollution Research*, 29: 59287–59299. <https://doi.org/10.1007/s11356-022-19839-y>.
- Naeem, M., Farid, S., Ferrer, R., and Shahzad, S. J. (2021). Comparative Efficiency of Green and Conventional Bonds Pre- and During COVID-19: An Asymmetric Multifractal Detrended Fluctuation Analysis, *Energy Policy*, 153: 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2021.112285>.
- Nawaz, M.A., Seshadri, U., Kumar, P., Aqdas, R., Patwary, A.K. and Riaz, M. (2021). Nexus Between Green Finance and Climate Change Mitigation in N-11 and BRICS Countries: Empirical Estimation Through Difference in Differences (DID) Approach, *Environmental Science and Pollution Research*, 28: 6504–6519. <https://doi.org/10.1007/s11356-020-10920-y>.
- Nguyen, T. T. H., Naeem, M. A., Balli, F., Balli, H. O. and Xuan, V. V. (2021). Time-Frequency Comovement Among Green Bonds, Stocks, Commodities, Clean Energy, and Conventional Bonds, *Finance Research Letters*. 40: 1-9. [10.1016/j.frl.2020.101739](https://doi.org/10.1016/j.frl.2020.101739).
- OECD. (2011). Towards green growth A summary for policy makers. 25-26 May 2011, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/greengrowth/48012345.pdf>. [Erişim Tarihi 11.12.2022].
- Orçun, Ç. (2019). Yeşil Finansman: Kavramı, Enstrümanları ve Uygulamaları. (Editör) Orçun; Ç. ve Sezgin; O.B.: Yeşil İşletmecilik içinde (ss. 91-118), Bursa, Ekin Basım yayın Dağıtım.
- Reboredo, J. C. (2018). Green Bond and Financial Markets: Co-Movement, Diversification and Price Spillover Effects, *Energy Economics*, 74: 38-50.
- Reboredo, J. C. and Ugolini, A. (2020). Price Connectedness Between Green Bond and Financial Markets, *Economic Modelling*, 88: 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2019.09.004>.
- Ren, X., Shao, Q. and Zhong, R. (2020). Nexus Between Green Finance, Non-Fossil Energy Use, and Carbon Intensity: Empirical Evidence from China Based on A Vector Error Correction Model, *Journal of Cleaner Production*, 277:1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122844>.
- Ronaldi, R. and Suryanto, T. (2022). Green Finance and Sustainability Development Goals in Indonesian Fund Village, *Resources Policy*, 78, 102839: 1-11.

- Sangiorgi, I., and Schopohl, L. (2021). Why Do Institutional Investors Buy Green Bonds: Evidence from A Survey of European Asset Managers, *International Review of Financial Analysis*, 75: 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.irfa.2021.101738>.
- Songran Li, S. and Shao, Q. (2022). Greening The Finance for Climate Mitigation: An ARDL–ECM Approach, *Renewable Energy*, 199: 1469-1481. <https://doi.org/10.1016/j.renene.2022.09.071>.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma Temel Tanımlar, (<http://www.surdurulebilir kalkinma.gov.tr/temel-tanimlar/>). [Erişim Tarihi 15.12.2022].
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). 10. Kalkınma Planı (2014-2018), Ankara, 1-199. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf [Erişim Tarihi 15.12.2022].
- Tan, X., Xiao, Z., Liu, Y., Taghizadeh-Hesary, F., Wang, B. and Dong, H. (2022). The Effect of Green Credit Policy on Energy Efficiency: Evidence from China, *Technological Forecasting and Social Change*, 183: 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121924>.
- Tolliver, C., Alexander Ryota Keeley, A.R. and Managi, S. (2020). Drivers of Green Bond Market Growth: The Importance of Nationally Determined Contributions to The Paris Agreement and Implications for Sustainability, *Journal of Cleaner Production*, 244: 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.118643>.
- United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. (bestforenergy.org). <https://www.bestforenergy.org/yesil-buyume-i-1841> [Erişim Tarihi 15.11.2022].
- Wang, K.H., Zhao, Y.X., Jiang, C.F. and Li, Z.Z. (2022). Does Green Finance Inspire Sustainable Development? Evidence From a Global Perspective, *Economic Analysis and Policy*, 75: 412-426. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2022.06.002>.
- Wang, X and Wang, Q. (2021). Research on The Impact of Green Finance on The Upgrading of China's Regional Industrial Structure from The Perspective of Sustainable Development, *Resources Policy*, 74: 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2021.102436>.
- Yardımcıoğlu, M., Ayriçay, Y. ve Sabuncu, İ. (2015). Türkiye’de Sukuk: Kira Sertifikaları, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1): 199-222.
- Yeşil Büyüme. “Avrupa Yeşil Mutabakatı ve Sürdürülebilir Finans”. (yesilbuyume.org). <https://yesilbuyume.org/avrupa-yesil-mutabakati-ve-surdurulebilir-finans/> [Erişim Tarihi 15.11.2022].
- Yılmaz, E. (2014). Yeni Bir Finansal Araç Olarak Sukuk: Çeşitleri, Türkiye Uygulaması ve Vergilendirilmesi, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 61: 81-100. doi:10.25095/mufad.396451.
- Zhang, D., Zhang, Z. and Managi, S. (2019). A Bibliometric Analysis on Green Finance: Current Status, Development, and Future Directions, *Finance Research Letters*, 29: 425-430. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2019.02.003>.
- Zhao, J., Taghizadeh-Hesary, F., Dongdan, K. and Dong, X. (2022). How Green Growth Affects Carbon Emissions in China: The Role of Green Finance, *Economic Research-Ekonomika Istraživanja*, 36(1): 2090-2111. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2022.2095522>.
- Zhao, X. and Chen, H. (2022). Research on Influencing Factors and Transmission Mechanisms of Green Credit Risk, *Environmental Science and Pollution Research*, 29: 89168–89183. <https://doi.org/10.1007/s11356-022-22041-9>.

Zheng G-W., Siddik A.B., Masukujjaman M. and Fatema N. (2021). Factors Affecting the Sustainability Performance of Financial Institutions in Bangladesh: The Role of Green Finance, *Sustainability*,13(18): 1-27. <https://doi.org/10.3390/su131810165>.

Zulhibri, M. (2015). A Synthesis of Theoretical and Empirical Research on Sukuk, *Borsa Istanbul Review*, 15(4): 237-248. <https://doi.org/10.1016/j.bir.2015.10.001>.



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2023, 6(4): 555-573.

DOI: [10.26677/TR1010.2023.1218](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1218)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



KAVRAMSAL MAKALE

Dil Bilimci Cevdet Nasuhi Savran'ın Yeni Bilgilere veya Belgelere Göre Hayatı, Eserleri ve Öz Türkçeciliği

*Türk dili, bundan sonra en yüksek değişlerin ve en geniş bilgilerin dili olacaktır.
Cevdet Nasuhi Savran*

Doç. Dr. Ebubekir ERASLAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Muğla, e-posta: ebubekireraslan@mu.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3713-1242>

Öz

Cevdet Nasuhi Savran; ilk ve orta öğrenimini Türkiye'de tamamladıktan sonra yüksek öğrenimini bitirmek üzere İsviçre'ye gitmiştir. İsviçre'de tıp eğitimini alırken Jön Türk hareketinin İsviçre'deki temsilciliğini yapmış, kurulan cemiyetlerin tek çatı altında toplanmasını sağlamış, İsviçre'de Türk lobciliğinin kurumsallaşmasında önemli hizmetlerde bulunmuş, Balkan Savaşı çıktığı zaman tereddüt etmeden Türkiye'ye gelmiş ve Mehmetçik'in destekçisi olmuş, savaşların bitiminde Türkiye'nin ilk psikiyatristlerinden birisi olarak yurduna dönmüştür. Savran; Türkiye'de hem Darülfunun'da hem de farklı hastanelerde ve birimlerde Cumhuriyet kuruluna kadar çalışmıştır. Ayrıca farklı kurum ve kuruluşlarda kooperatifçilik, bankacılık ve psikoloji derslerini vermiş; yazdığı kitaplar, makaleler ve verdiği konferanslarla Türkiye'de kooperatifçilik alanında farkındalık oluşmasına gayret etmiştir. Cevdet Nasuhi Savran, bilinçli olarak özellikle 1925 yılından itibaren anlaşılır bir Türkçeye yazı yazmaya çalışmış, Birinci Türk Dil Kurultay'ında gönüllü üye olmuş, sonrasında Dil Kurumu bünyesinde kurulan farklı terim komisyonlarında çalışmış, Türk Dil Kurumu'nun üyesi olmuş, öz Türkçeciliğe yönelerek hem uygulamalı hem de teorik olarak Türkçeye hizmet etmiş bir dil bilimcidir.

Anahtar Kelimeler: Cevdet Nasuhi Savran, Dil Bilim, Kooperatif, Tıp, Öz Türkçe.

Makale Gönderme Tarihi: 07.02.2023

Makale Kabul Tarihi: 10.04.2023

Önerilen Atf:

Eraslan, E. (2023). Dil Bilimci Cevdet Nasuhi Savran'ın Yeni Bilgilere veya Belgelere Göre Hayatı, Eserleri ve Öz Türkçeciliği, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4): 555-573.



**Journal of Social, Humanities and
Administrative Sciences**

2023, 6(4): 555-573. DOI:[10.26677/TR1010.2023.1218](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1218)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



CONCEPTUAL PAPER

**According To the New Information or Documentation of The Linguist Cevdet
Nasuhi Savran, His Life, Works and His Own Turkish Language**

Associate Prof. Dr Ebubekir ERASLAN, Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Literature, Muğla, e-mail: ebubekireraslan@mu.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3713-1242>

Abstract

Savran went to Switzerland to finish his load-shape education after completing his first and medium education in Turkey. While studying medicine in Switzerland, Jon has represented the Turkish movement in Switzerland, has established communities under one roof, has made important services in the institutionalization of Turkish lobbying in Switzerland, has arrived in Turkey without hesitation at the time of the Balkan War and became a supporter of Mehmetcik, and has returned home to Turkey's first psychiatrists at the end of the wars. He worked in Turkey, both in Darulfunun and in different hospitals and units, to the Republic Council. He has given co-operatives, banking and psychology courses in different institutions and organizations; he has tried to raise awareness in the field of co-operation in Turkey with books, articles and conferences he has written. In addition, Savran deliberately 1925 tried to write with an understandable Turkish language writer, volunteered at the first Turkish Language Council, then worked in different term commissions established within the Language Institute, became a member of the Turkish Language Association, He is a linguist who has served both practical and theoretical Turkish-language by directing to Turkish-language.

Keywords: Cevdet Nasuhi Savran, Linguistic, Cooperative, Medicine, Oz Türkçe.

Received: 07.02.2023

Accepted: 10.04.2023

Suggested Citation:

Eraslan, E. (2023). According To the New Information or Documentation of The Linguist Cevdet Nasuhi Savran, His Life, Works and His Own Turkish Language, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(4): 555-573.

GİRİŞ

Yazılı belgeleri VIII. yüzyıldan itibaren düzenli olarak takip edilebilen Türkçe, Türklerin yönünü ve ufkunu Batı'ya çevirmesiyle birlikte birtakım değişikliklere uğramaya başlamıştır. Özellikle XIII. yüzyıldan itibaren Türkçede; Kuzeydoğu ve Batı (Güneybatı) Türkçesi şeklinde adlandırılan iki yazı dili ortaya çıkmıştır. XV. yüzyıldan itibaren de Türk yazı dili; Kuzey (Kıpçak), Doğu (Çağatay) ve Batı (Osmanlı) şeklinde adlandırılan üç kol hâline gelmiştir (Buran ve Alkaya, 2013:14) Bu kollardan bir tanesi olan, Türkiye Türklerinin kullandıkları Türkçe; günümüze kadar gelerek 85 milyondan fazla insanın yazı ve konuşma dili hâline gelmiştir.

Orhun Yazıtları'nda görülen sade dilin; Türklerin Batı'ya göçmeleriyle birlikte yabancı dillerle karşılaşma ve yabancı kültürlerle etkileşme neticesinde söz varlığı açısından XV. yüzyıldan sonra özellikle yazı dilinde Arapça ve Farsçanın hâkim olduğu görülmüş, sadece Türkçe fiillerin yazıda rastlanıldığı bir dile doğru evrilme yaşadığı ve bu durumun XVII.-XVIII yüzyılda en ağır dönemine girdiği bilinmektedir. Bu yüzyıllardan sonra özellikle de Devlet'in gücünü kaybetmesiyle birlikte yazı dilinde bazı sadeleş(tir)me düşünceleri dillendirilmiş; bunlar Tanzimat aydınlarının eylemleriyle değil söylemleriyle yerine getirilmeye çalışılmışsa da uygulamada istenilen sonuçlara ulaşılamamış, 1911'deki Yeni Lisan hareketine kadar bu konuya yeterli bir ivme kazandırılmamıştır (bkz. Daşdemir, 2013). Ayrıca Balkan/Dünya/Kurtuluş Savaşları sebebiyle de istenilen neticenin alınması ötelenmiş ve Türkçenin sadeleş(tiril)mesi (öz Türkçecilik) meselesinin çözümü Cumhuriyet'e intikal etmiştir.

Cumhuriyet; Türk dilinin herkes tarafından kolayca öğrenilmesi için harekete geçmiş, alfabe değişikliği yapmış, Türkçenin sadeleştirilmesi ve yazı dilinin konuşma diline azamî düzeyde yaklaştırılması için çeşitli faaliyetlerde bulunmuş, derleme ve tarama faaliyetlerine girişmiş, Türkçenin zenginliğini ortaya çıkarmak ve sürekli olarak bunu araştırmak ve incelemek üzere Türk Dil Kurumu'nu kurmuştur.

Arılaştırma/sadeleştirme/arındırma, sonraki yıllarda yaşayan dil/Osmanlıca (Osmanlı Türkçesi) veya tasfiyecilik/uydurmacılık denilen ve Türkçenin sadeleştirilmesine dayanan öz Türkçecilikte - yöntem farklı olsa da - herkesin amacı ve hedefi Türkçeyi konuşurken ve özellikle de yazarken genelin anlayabileceği bir hâle getirmek olmuştur.

Literatüre bakıldığı zaman öz Türkçeyle ilgili olarak yayınların TDK'nin kurulmasıyla birlikte başladığı ([y.y.], 1934; Orbay, 1935; Ragıp Özdemir, 1938; Karaabalı, 1946; Özdemir, 1969; Karaalioğlu, 1975) ve günümüzde hâlâ devam ettiği gözlemlenmektedir (Püsküllüoğlu, 1994; 2002; Erciyas, 2016; Konal, 2019; Örücü-Çakmak, 2020).

Cevdet Nasuhi Savran, yaşadığı dönemin taşra şehri olan Muğla'dan İsviçre'ye tıp eğitimi için gitmiş; Türkiye'ye döndükten sonra hekimlik görevini yapmış bir entelektüeldir. Cevdet Nasuhi Savran, 1927 yılında Ankara'ya taşınmıştır. Burada aldığı resmî görevleri, Cumhuriyet'e ve onun ideolojisine gönülden bağlılığı gibi sebeplerle sade dille yazı yazma, yazı dilinin konuşma diline yaklaştırılması esasına dayalı öz Türkçecilik hareketinin bilfiil destekçisi ve bizzat uygulayıcısı olmuş; Birinci Türk Dil Kurultayı'na gönüllü olarak katılmış, TDK'nin kurulmasında görev almış, yabancı kökenli terimlere Türkçe karşılık bulunulması için oluşturulan komisyonlarda vazifelendirilmiş, gazetelerde okurlardan gelen sorulara karşı yabancı sözcüklere bulduğu öz Türkçe sözleri yayınlamış, TDK'nin de üyesi olmuş bir dil bilimcidir.

Çalışmanın amacı yeni bilgi ve belgelere göre oldukça velut bir kalem olan Dr. Cevdet Nasuhi Savran'ın hayatını ve de eserlerini tespit etmek; onun dil bilimci kimliğini vurgulamak ve öz Türkçeciliğe olan katkısını bilimsel olarak ortaya çıkarmaktır. Böylelikle asıl mesleği hekimlik

olan, Türk milliyetçiliğinin kurumsallaşmasında ve propagandasında faaliyet gösteren, kooperatifçilikle ilgilenen ve çok iyi bir hatip olan Savran'ın çok kimlikliğini ve yönlülüğünü beyan ederek vefatından seksen sene sonra onu ve bilimsel mirasını tekrar hatırlamak ve de bunu kamuoyuna hatırlatmaktır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi metodu kullanılmıştır. Bu metotla yazarın hayatı ve eserleri, yeni bilgi ve belgelere göre bir bütünlük içerisinde değerlendirilerek oluşturulmuş; ardından pek çok kütüphane ve arşiv taranarak güncel ve net literatür ışığında Cevdet Nasuhi Savran'ın bilimsel mirası ortaya çıkarılmıştır. Ardından çalışmanın ikinci yönü olan Savran'ın öz Türkçeciliğini tespit edebilmek için yazarın *Kooperatif Yitirenler ve Bitirenler Davası; Bir Rapor Üç Konferans, Kooperatifçilik, Kollektifçilik ve Devletçilik Üzerine IX Yazı* adlı eserlerinden tarama yöntemiyle derlenen öz Türkçe sözcüklerin; *Öz Türkçe* (2002) ve *Güncel Türkçe Sözlük* (2023)'te yer alıp almadıklarına bakılması düşünülmüştür. Söz konusu kitapların bütününe veya müstakil olarak herhangi birisinin incelenmesi bir makale boyutunu aşabileceğinden ortak bir kanaate daha doğru bir şekilde varılabilmesi, yazarın eserlerinde kullandığı dilin yıllar içerisindeki değişikliğini varlığını veya yokluğunu kısa ve öz bir şekilde tespit edilebilmesi, çalışma sınırlılığı gibi nedenlerle sadece ilgili kitaplarının ön sözlerinden iktifa edilmesinin yeterli olabileceği düşünülmüştür. Söz konusu ön sözlerden oluşan söz varlığından taranan 29 sözcüğün tamamının *Öz Türkçe Sözlük* (2002) ve *Güncel Türkçe Sözlük* (2023) derlemelerinde yer alıp almadığına değinilecek, bu sözcüklerden sözü edilen iki derlemde yer almayan üç birimin morfolojik olarak analizi yapılacak, diğer sözcüklerin de kısa bir şekilde morfolojik, semantik ve etimolojik değerlendirilmesi yapılacaktır.

BULGULAR ve YORUM

Cevdet Nasuhi Savran

Cevdet Nasuhi Savran'ın Hayatı

Cevdet Nasuhi Savran, 1888 yılında Muğla'nın Köyceğiz ilçesinin Yüksekum beldesinde Hacı Nasullah Hacı Halil Efendi'nin oğlu olarak dünyaya gelmiştir (Atasagun, 1944:4; Haksnes, 2010; Vatandaş, 2020:147). Adı bazı kayıtlarda *Cevdet Nasuh oğlu/Nasuhoglu Cevdet* olarak da kaydedilmektedir (Yurtçular Yasası, 1914; Kieser, 2008). Muğlalı Hacı Nasuhogulları; deve kervanlarıyla Aydın-Muğla ticaret yolunu ellerinde tutmaya çalışırken kendi içlerinden fişkiran parlak zekâdaki oğullarını zorla bu kervanların başında tutmak istememişler, onu Avrupa'ya kadar uzanacak bilim kervanına katmayı tercih etmişlerdir (Akt. Türkes, 2019a).

Cevdet Nasuhi; ilk, orta ve lise öğrenimini Muğla ve İzmir'de tamamlamıştır. 1934 yılının aralık ayında Savran soyadını almıştır (Ulus Gazetesi, 4 Aralık 1934; Kurun Gazetesi, 31 Ocak 1935). Ardından İsviçre'nin Cenevre şehrine giderek 1876 yılından beri tıp eğitimi veren Cenevre Tıp Fakültesi'ne kaydolmuş, burada 7 yıl öğrenim görmüştür (Haksnes, 2010).

Cevdet Nasuhi, eğitimi için Muğla'dan İsviçre'ye giderken nişanlısı Hadiye Hanım'dan ayrılmak zorunda kalması üzerine nişanlısına ithafen Muğla'nın ünlü Muğla Zeybeği Türküsü'nü kaleme almıştır (Altınsoy, 2018: 275; Türkes, 2019b; Vatandaş, 2020:148):

Alı Da Verin Barıdımı Saçmama

*Alı da verin benim barıd(ı)ma saçmama
Üç gün de galdı şu Muğla'dan saçmama
Gurbet sebep oldu yarıdan ayrı galmama*

*Aman da aman yaylada bülbül ötmesin
Aman benim yârim gurbet ile gitmesin*

*Aman garanfili saksılada guruttum
Suyunu da billurlarda durulttum
Aman ben yârimin sımasını unuttum
Aman da aman yaylada bülbül ötmesin
Aman benim yârim gurbet ile gitmesin*

Yukarıda sözleri yer alan türkü 1920'li yılların başında bestelenmiştir. Ezginin söz ve müziği Muzaffer Sarısözen tarafından 1942 yılında Kazdağlıların Raziye Gülten (İraz Ana) ve Galip Birgili'den derlenerek TRT arşivine 397 repertuvar numarasıyla kaydedilmiştir (Altınsoy, 2018: 275-276; <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/muzaffer-sarisozen-1899-1963/?pdf=3447>).



Resim 1: Doktor Cevdet Nasuhi Savran'ın yöresel kıyafetiyle çekilmiş ve günümüze kadar ulaşabilmiş ender fotoğraflarından birisi.

Kaynak: (Türkeş, 2019b).

Cenevre, 1911 yılında Jön Türk hareketinin Paris'ten sonraki ikinci büyük merkezi hâline gelmiştir (Türkeş, 2019a, 2019b). Cevdet Nasuhi bir tıbbiyeli olarak gittiği İsviçre'nin Cenevre kentinde kurulan Türk Yurdu Cemiyeti'nde yer almış, Cenevre'de 15 Nisan 1911 tarihinde Osmanlı Kütüphanesi'ni kurmuştur (Türkeş, 2019a). Bu kütüphane daha sonradan Cenevre Türk Yurdu olarak ad değiştirmiştir (Türkeş, 2003). 21 Ekim 1911 tarihinde kurulan Cenevre Türk Yurdu ile 19 Kasım 1911 tarihinde kurulan Lozan Türk Yurdu; Lozan'ın Grand Mont Köyü'nde 27 Aralık 1911'de Birinci Yurtçular Derneği'nde toplanmışlardır. Cevdet Nasuhi, bu yurtların Lozan ve Neuchatel (Nöşatel) Türk Yurdu çatısı altında birleşmelerini sağlamıştır (https://www5.tbmm.gov.tr/kutuphane/siyasi_partiler.html, Lozan Türk Yurdu Muharrerat ve Zabt-ı Sabık Defteri, 1911). Birinci dernek toplantısından bir gün sonra Cevdet Nasuhi, Cenevre

Türk Yurdu'nda *Milliyet Nereden Doğar? Bize Milliyetçilik Lazım Mı?* adı altında iki önemli konferans vermiştir (Yurtçular Yasası, 1914; Özüçetin, 1997; Kieser, 2008). İkinci Yurtçular Derneği, 28 Mayıs 1913 tarihinde Cenevre civarındaki Petit Lanci Köyü'nde toplanmıştır. Toplantıda derneğin merkezinin Cenevre şehri olması kararlaştırılmış, Cenevre Türk Yurdu delegesi olarak Cevdet Nasuhi de bu toplantıya katılmıştır. Toplantıda Lozan, Neuchatel (Nöşatel), Paris Türk Yurtları'ndan pek çok delege hazır bulunmuştur. Bu toplantının açılışını Cevdet Nasuhi yapmış ve Ziya Gökalp'in

Vatan ne Türkiye'dir Türklere ne Türkistan

Vatan büyük ve müebbet bir ülkedir Turan

dizelerini okuyarak sözlerine başlamış (Yurtçular Yasası, 1914; Orkun, 1977; Özüçetin, 1997; İvgin 1985:26) ve devamında "Bir yurtçu, ulu ve ünlü mazimizi diriltmeye, asırlaştırmaya müvekkel, parlak ve mevut atimizi yakınlaştırmaya mebus büyük millî dileğin irfan ve imanıyla aşılacaktır" demiştir (Yurtçular Yasası, 1914; İvgin, 1985:27). Yapılan diğer toplantılarda da çeşitli konuşmalar yapılmıştır (Yurtçular Yasası, 1914; Lozan Türk Yurdu Muharrerat ve Zabt-ı Sabık Defteri, 1911; İvgin, 1985:27). Son toplantıda Cevdet Nasuhi'nin bizzat kaleme aldığı Yurtçular Derneği'nin yasası kabul edilmiştir. Yasanın diğerlerine nazaran önemli olan 2. maddesi şöyledir: "Türk yurtçuluğunun mefkûresi Türklük âleminde içtimaî inkılap esasları hazırlamak ve onu mazisini, ananesini, milliyetini, müdrük bir hâle getirmeye çalışmaktır." (İvgin 1985:27-28). Cevdet Nasuhi'nin, Türk kadınının durumu ile ilgili yapılan bir toplantıdaki konuşmasında Halide Edip (1884-1964)'in kadın haklarına ilişkin görüşlerini içeren bir mektubu okuduğu toplantı tutanaklarından anlaşılmaktadır (Yurtçular Yasası, 1914; Sarı, 2016).

Cevdet Nasuhi; Cenevre'ye gelen her öğrenciye oda, pansiyon aramış; okullar hakkında onlara malumat vermiş; elinden gelen yardımını kimseden esirgememiştir. Bir ara babası kendisine para göndermeyince Cenevre'de Türk ailelerinin çocuklarına Türkçe dersler vererek hayatını idame ettirmek yoluna gitmiş, bu yolla buradaki Türk ailelerinin birlikte hareket edebilme olanağı kazanmıştır (Atasagun, 1944:4; İvgin, 1985:27-28; <https://www.turkudostlari.net/kimdir.asp?kim=1091>, Bulut ve Özcan, 2013:5-6). Bu ve buna benzer faaliyetleriyle birlikte Cevdet Nasuhi; İsviçre'deki Türk lobiciliğinin en önünde yer almış, çeşitli lobicilik faaliyetlere girişmiştir. Cevdet Nasuhi'nin iyi bir hatip ve teşkilatçı bir kimse olduğu da yaptıklarından anlaşılmaktadır.

Cenevre'de nöroloji eğitimi gören Cevdet Nasuhi, burada daha sonra hocası olacak Bakırköy Akıl ve Sinir Hastanesi'nin kurucusu Profesör Doktor *Mazhar Osman* (1884- 1951) ile tanışmıştır (Türkeş, 2019a; 2019b). Ayrıca yine burada eski Başbakanlardan Şükrü Saraçoğlu (1856-1953), Dış İşleri Bakanı Ord. Prof. Dr. *Mehmet Fuat Köprülü* (1890-1966) ve Türk ansiklopediciliğinin öncülerinden İbrahim Alaeddin Gövsa (1889- 1949) ile yakın arkadaşlıklar kurmuştur (Türkeş, 2019a; Vatandaş, 2020:148). Cevdet Nasuhi; bir vatansaver olarak Balkan Savaşları'nda eğitimini yarıda bırakarak yurda dönmüş, savaş bitene kadar (8 Ekim 1912-29 Eylül 1913) Darülfünun Hastanesi'nde Mehmetçik'e destek olmuştur (Özcan ve Bulut, 2013:5-6).

Cevdet Nasuhi; 1916 yılında Cenevre Tıp Fakültesi'nden mezun olduktan sonra Türkiye'ye dönmüş; İstanbul Şişli Fransız Hastanesi'nde Mazhar Osman'ın asistanı olarak çalışmaya başlamış; bir yandan da o dönemde İstanbul Darülfünü'nda ruhiyat hocalığı (psikoloji) yapmış ve deneysel psikoloji derslerini vermiştir (Atasagun, 1944:5; Kocabaş, 2010:187). Ayrıca Darülfünun'da çeşitli konferanslar vermek suretiyle İsviçre'de başladığı konferans verme geleneğine de İstanbul'da devam etmiştir. İstanbul Darülfünunu'nda 1915 kış döneminde ders

vermeye başlayan Dr. Georg Anschütz'e, Cevdet Nasuhi, yardımcılık ve çevirmenlik yapmış; diğer derslerine ek olarak fizyolojik psikoloji derslerini de okutmuştur (Özcan ve Bulut, 2013:5-6). Ayrıca Cevdet Nasuhi, Türkiye'nin ilk Nöropsikiyatri dergisi olan "Şişli Müessesesinde Emraz-ı Akliye ve Asabiye Müsamereleri" (1916-1918) adlı süreli yayında yedi adet bilimsel vaka ve analizini yayınlamıştır (Nazlier, 2021).

Cevdet Nasuhi, Darülfünun tarafından 1918'de Münih Felsefe Fakültesi'ne psikoloji doktorası yapmak üzere gönderilmiştir (Atasagun, 1944:4; İvgin 1985:27). Ancak mütareke yıllarının en sıkıntılı zamanlarına denk gelen Münih günleri ve eğitimi, onu zorlamış; iki yıllık eğitimden sonra 1921'de doktora eğitimini tamamlamadan yurda dönmek zorunda kalmıştır. Döndükten kısa bir süre serbest hekimlik yapmayı denemiş, sonra kendisi için radikal bir karar alarak hekimlik mesleğini bırakmış; İstanbul'dan ayrılarak eşinin memleketi olan Çanakkale'ye yerleşerek tarımla uğraşmaya başlamıştır (Özcan ve Bulut, 2013:5-6).

Cevdet Nasuhi; Çanakkale (Ezine)'de bir kez daha toprak kokusuyla büyümüş ve büyülenmiştir. Toprak kokusu, onun için âdeta bir anne kokusudur. Toprak herkesin ve her şeyin anasıdır. Cevdet Nasuhi; kitabı, zihinle yaşamayı bir tarafa bırakınca bu ana kucağına atılmış ve onun büyüünde emniyet aramıştır. Dört yıl bilfiil çiftçilik yapmıştır. Altın sarısı tütünlerini yetiştirmek için kendi koluyla çalışmış, tarlanın dikenini çöğürünü kendi eliyle temizlemiştir. Hendeği kendi eliyle kazmış, fidelerini yetiştirmiş, tarlaya dikmiş, sulamış, çapalamış, yaprağı kırmış, sıraya geçirmiş, dizmiş, kurutmuş, geceleri tütünlerinin başucunda nöbet tutmuş, damlara ve tavanlara asılı dizilerini korumak için farelerle savaşmış, işçilerle yan yana ve omuz omuza çalışmıştır (Saka, 1964:9).

Vatana ve millete hizmet etme aşkı ağır basan Cevdet Nasuhi, 1927'de Çanakkale'den Ankara'ya gelmiş ve Gazi Terbiye Enstitüsü, Orta Muallim Mektebi'nde psikoloji hocasına başlamıştır (Atasagun, 1944:4; Kocabaş, 2010:188; Türkes, 2019b). Gazi Terbiye Enstitüsü'nde 1928 yılında psikoloji hocası iken şöyle demiştir:

"Hastalıklara karşı koymak, kuraklığı az zararlarla atlatmak, ekinleri zamanında toplamak ve süratle ambarlara yerleştirmek, çekirgelerle, kargalarla ve yer altı hayvanlarıyla savaşmak vesaire Türkiye'nin başlıca işlerindedir. Bunlara çare bulunamamasının sebebi her çiftçinin bu işlerle birer birer uğraşmasındandır. Hâlbuki bu meseleleri en iyi olarak birleşmelerle, dayanışmalarla, kooperatiflerle halletmek mümkündür. Eğer köylüler mukadderatlarını birbirine bağlarsa bu büyük davalar gelecekte kolaylıkla çözülebilir" (Cevdet Nasuhi, 1929; Kanad, 1946b:17; İvgin, 1985:26).

1927 yılında; 17 yıl süre ile sürdüreceği Ziraat Bankası'nın idare meclisi azalığına seçilmiş (Saka, 1964:8), ölümüne kadar da bu görevini sürdürmüştür (Atasagun, 1944:5; Hakses, 2010; Vatandaş, 2020:149). Ziraat Bankası'nın 1929-1930 yılları arasında idare meclis başkanlığı (Atasagun, 1944:5; İvgin, 1985:26; Kocabaş, 2010:188), bir süre de reis vekilliği görevini ifa etmiştir (Kurun Gazetesi, 6 Ekim 1935). Ankara'da geçirdiği bu yıllarda, kısa bir süre ile Çocuk Esirgeme Kurumu'nun muamelat müdürlüğü görevini de üstlenmiştir.

Türk Kooperatifçilik Kurumu'nun 27 Ocak 1934 tarihinde Ankara'ya naklinden sonra Türk Kooperatifçilik Cemiyeti'nin önde gelenleriyle birlikte başvekil İsmet (İnönü)'yü ziyaret etmiştir (Akşam Gazetesi, 27 Ocak 1934). Cemiyet'in fahri reisliğine dönemin İktisat Bakanı Celal (Bayar) seçilmiştir (Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 06 Ocak 1934; Saka, 1967b:4). 3202 sayılı kanununun 30. maddesi mucibince 17 Şubat 1936 ile 27 Mart 1937 arasında Türk Kooperatifçilik Kurumu'ndaki ilk başkanlığını yapmış (Atasagun, 1944:5), ikinci başkanlığını 16 Nisan 1943 ile vefatına kadar

sürdürmüştür (İvgin, 1985:26-28). Kurum, ilk kongresini 21 Aralık 1944-25 Aralık 1944 tarihleri arasında düzenlemiştir (Kocabaş, 2010:192).

Savran'ın kooperatifçilik sahasındaki çalışmaları 1927 yılında Ziraat Bankası meclis azası (Efe, 1944:2) olduktan sonra başlamıştır (Atasagun, 1944:4). Ezine'de 1923-1927 yılları zarfındaki kooperatifçilik hayatı; kooperatifçilik ve kooperatifçilik görüşünün doğmasına ve gelişmesine neden olmuş, bu durum onu yavaş yavaş bilimsel kooperatifçiliğe de yöneltmiştir (Atasagun, 1944:4; Kanad, 1944a). Tam da bu dönemde Avrupa'da bankacılık ve kooperatifçilik hakkında incelemelerde bulunmak üzere kendisine ve iki arkadaşına [Ahmet Şükrü Ataman (1882-1955) Suphi Taner] 27 Haziran 1928 tarihinde diplomatik pasaport verilmiş (DABCA-30-18-1; Efe, 1944:2; Atasagun, 1944:4); Balkan ülkeleri başta olmak üzere İtalya ve Almanya'da yaptığı kooperatifçilik teknik gezisi, Savran'ın kooperatifçilik uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerinin gelişmesine ve de olgunlaşmasına yardımcı olmuştur (İvgin, 1985:26-28). Bu geziden elde ettiği birikimden sonra 1470 sayılı tarım kredi kooperatifleri kanununun hazırlanmasında görev almıştır (Efe, 1944:3; Özcan ve Bulut, 2013:5-6).

1928 yılında Ziraat Bankası'nın yardımıyla kooperatif faaliyetlerini tespit ve tanımak amacıyla anket uygulamış ve anket sonuçlarıyla kooperatif düşüncelerini, 1929 yılında *Kooperatifçilik Bitirenler ve Yitirenler Davası* adı eseriyle kamuoyuyla paylaşmıştır (Atasagun, 1944:5; İvgin, 1985:26-28; Kocabaş, 2010:188). Yapmış olduğu bu anketin dışında Savran; Türkiye'deki kredi ve satış kooperatifçiliğini incelemek amacıyla İzmir Ziraat Bankası iktisat muntika müdürü İsmail Hakkı Bey'le birlikte Urla, Çeşme, Seferihisar, Alaçatı, Ödemiş, Tire, Kuşadası, Bergama'ya giderek ilk senede ne kadar başarılı olduklarını ve bundan sonra ne kadar başarılı olabileceklerini araştırma yoluna gitmiştir (Anadolu Gazetesi, 21 Mayıs 1930-30 Mayıs 1930- 01 Haziran 1930; Akşam Gazetesi, 1 Haziran 1930).

Kooperatifçiliği her şeyden önce bir öğretme, terbiye etme, yol gösterme davası olarak gören Savran; iktisat, kooperatifçilik ve bankacılık alanlarında hem Orta ve Batı Avrupa hem de Balkan literatürünü çok iyi öğrenmiş ve bunu çok iyi bellemiştir. Savran; çiftçilerin bir araya gelerek ürettiklerini birleştirip satmalarını, bunları ekonomiye doğrudan kazandırmalarını, kooperatiflerin şehirlerin münasip her semtinde mağazalar açmalarını ve bu mağazaların yönetimlerinin her semtte kurulacak kooperatiflere bırakılmasını ve kooperatifin toptancı mağaza veya federasyon fonksiyonu üstlenmesini, kooperatif bankasının kurulması gerektiğini savunarak kooperatifçiliğin hem nazari hem de tatbiki yönünde kuvvetli izler bırakmış, iş ve düşünceyi paralel yürütmüş aydın kooperatifçilerimizden birisi (Saka, 1964:8) olmuştur.

Savran; 1927 ile 1933 yılları arasında Ziraat Bankası'nın açtığı bankacılık kurslarında kooperatifçilik (Efe, 1944:3; Atasagun, 1944:5), 1942 ile 1943 yılları arasında kooperatif memurları yetiştirme kurslarında iktisat derslerini vermiştir (Atasagun, 1944:5; İvgin, 1985:26-28). Bu dönemde tasarruf ve yerli malı, Merkez Bankaları, devlet bankası, iç borçlanma, dâhilî istikraz (borçlanma), ikramiyedeki istikraz (borçlanma) gibi konularda verdiği konferansların haberleri dönemin gazetelerinde yer almıştır (Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 19 Aralık 1930-8 Mart 1931-31 Mart 1931-22 Mart 1933-21 Nisan 1933-24 Nisan 1933). Hatta yıllar sonra Merkez Bankası (2022), yayınladığı raporda onun görüşlerine yer vermiştir (<https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/5ad2e20a-6e8a-4282-809f-b1da6d0b9c72/01.pdf?MOD=AJPERES>).

Yayıncılık konusunda çok üretken olan Cevdet Nasuhi Savran'ın, çok sayıda gazete/dergi yazısı bulunmaktadır. Özellikle hekimlik mesleğinin icabeti olarak öncelikle tıp alanında yazılar

çıkarmış (Erkoç, 2009; Artvinli, 2022), 1927 sonrasında da iktisadî (kooperatifçilik, bankacılık) konulara yönelmiştir. Hâlâ yayını devam eden Karınca Kooperatif Postası Dergisi, Haziran 1934 tarihinde onun girişimleriyle çıkarılmaya başlanmıştır (Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 17 Haziran 1934, Kocabaş, 2010:191).



Resim 2: Cevdet Nasuhi Savran'ın kurucusu, isim babası ve yıllarca yazarı olarak görev yaptığı Karınca Kooperatif Postası Dergisi'nin yazarın vefatı üzerine çıkardığı özel sayının kapağı.

Kaynak: (İvgin, 1985).

Savran; Ankara Halkevi'nin neşriyat ve kütüphane komitesi üyeliğiyle (Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 10 Şubat 1934), kitapsayar ve neşriyat komitesi üyeliği görevlerini yerine getirmiştir (Ulus Gazetesi, 2 Mart 1936). Ayrıca Cumhuriyet'in 10. yılını kutlama etkinlikleri kapsamında düzenlenecek organizasyonların planlanacağı inşaat ve konferans komitesine seçilmiştir (Vakit Gazetesi, 24 Temmuz 1933; Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 23 Temmuz 1933). Cumhuriyet'in 10. yılını kutlama etkinlikleri kapsamında Ankara'da kurulan kürsülerde "Geçen on yılın bütün bir saltanat devri ile mukayesesini yaptığı, bir inkılap kronolojisini çizdiği, pürüzsüz ve ülkülü bir dille halkı heyecanlandırdığı" şeklindeki haberler, dönemin gazetelerinde geçmektedir (Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 30 Ekim 1933; Vakit Gazetesi, 31 Kasım 1933).

Cevdet Nasuhi Savran'ın Eserleri

Cevdet Nasuhi Savran'ın Bildirileri

Savran'ın sunduğu bildirisi şudur:

- Ziraî Kooperatifçiliğimiz, Birinci Ziraat Kongresi İhtisas Raporları, İstanbul: Milli İktisat ve Tasarruf Cemiyeti Yayınları, 1931, ss. 1930-1951.

Cevdet Nasuhi Savran'ın Kitapları

Cevdet Nasuhi'nin yazdığı kitaplar şunlardır:

- Kooperatif Yetirenler ve Bitirenler Davası, İstanbul: Cumhuriyet Matbaası, 1929.
- Bir Rapor Üç Konferans, İstanbul: Ahmet İhsan Matbaası, 1931.

- Ecnebi Memleketlerde İstatistik Teşkilatı 2 - İtalya, Ankara: Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü, 1934¹.
- Kooperatifçilik, Kollektifçilik ve Devletçilik Üzerine IX Yazı, Ankara: Ulus Matbaası, 1935.

Cevdet Nasuhi Savran'ın Konferansları

Savran'ın metni de bugüne ulaşmış olan verdiği konferanslar aşağıdakilerdir:

- Milliyet Nereden Doğar?, 1911,
- Bize Milliyetçilik Lazım Mı?, 1911,
- Kooperatifin İlmihali, 1931,
- Devlet Bankası Nedir?, 1931.

Cevdet Nasuhi Savran'ın Makaleleri

Cevdet Nasuhi Savran'ın tespit edilebilen makaleleri kronolojik olarak şöyledir:

- İçtimai Hayatımızda Cünun (Buhraniyat Hakkında), Tedrisat Mecmuası, 12 (59), ss. 127-132, 1912.
- Evlat Katline Ait İki Vaka, Şişli Müessesesinde Emraz-ı Akliye ve Asabiye Müsamereleri, s. 2, ss. 3-10, 1917
- İki Hüsnaiyet-i Ruhiye Vakası, Şişli Müessesesinde Emraz-ı Akliye ve Asabiye Müsamereleri, s. 3, ss. 6-21, 1917.
- Sevgili Katilleri ve Aşk ile Cinayetın Münasebetleri, Şişli Müessesesinde Emraz-ı Akliye ve Asabiye Müsamereleri, s. 4, ss. 9-18, 1917.
- Peuerilizme, Şişli Müessesesinde Emraz-ı Akliye ve Asabiye Müsamereleri, s. 5, ss. 6-10, 1917.
- Geçen Senenin Cevdel-i Mesaisi, Şişli Müessesesinde Emraz-ı Akliye ve Asabiye Müsamereleri, s. 7, ss. 3-4, 1917.
- Bir Hallüsinöz Vakası, Şişli Müessesesinde Emraz-ı Akliye ve Asabiye Müsamereleri, s. 7, ss. 18-20, 1917.
- Paranoiayı Atehli Bir Hastada İddia-i Uluhiyet Hezeyanlarının İnkişafı, Şişli Müessesesinde Emraz-ı Akliye ve Asabiye Müsamereleri, s. 9, ss. 9-16, 1917.
- Tababet-i Akliyede Seroloji I, İstanbul Seririyatı Mecmuası, s. 13, ss. 338-342, 1921.
- Tababet-i Akliyede Seroloji II, İstanbul Seririyatı Mecmuası, s. 9, ss. 197-203, 1921.
- Cümle-i Asabiye Frengisinde Yeni Teamüller, İstanbul Seririyatı Mecmuası, s. 11, ss. 262-266, 1921.
- Kooperatifin İlmihali, Türk Kooperatifçisi Dergisi, s. 13, ss. 34-39, 1931.
- Kredi Kooperatifleri, Ekonomi ve Finans Mecmuası, s. 5, ss. 83-85, 1931.
- Merkez Bankası, Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 10 Nisan 1931 tarihi sayısını.
- Merkez Bankası, Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 11 Nisan 1931 tarihi sayıları.
- Merkez Bankası, Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 12 Nisan 1931 tarihi sayıları.
- İç Ödünçlenme Hakkında, Taşpınar Afyon Halkevi Dergisi, s. 7, ss. 160-164, 1933.
- Halkevinin Çatısı Altında, Ülkü Dergisi, s. 2, ss. 194-197, 1933.
- Kooperatif Nedir?, Karınca Kooperatif Postası, 1 (1), 1934.
- Kooperatif Ahlakı, Karınca Kooperatif Postası, 1 (2), 1934.
- Mersin Kooperatifçileri Arasında, Karınca Kooperatif Postası, 1 (2), 1934.
- Köylünün Diliyle Konuşmak, Karınca Kooperatif Postası, 1 (3), 1934.

¹ Eser, İtalyancadan Türkçeye çevrilmiştir.

- Dört Kooperatifi Ziyaret - Balıkesir-Ezine Yolu Üzerinde, Karınca Kooperatif Postası, 1 (4), 1934.
- Köyde Okuma-Yazma, Karınca Kooperatif Postası, 1 (4), 1934.
- Onuncu Yıldan Öğrendiklerimiz, Karınca Kooperatif Postası, 1 (6), 1934.
- Kooperatif Bekleyen Köyler, Karınca Kooperatif Postası, 1 (7), 1934.
- Kamanlığa Şavası, Çığır Dergisi, s. 31, ss. 300, 1935.
- Kooperatifçilikte Genel Durumumuz, Karınca Kooperatif Postası, 1 (8), 1935.
- Kooperatif Alışverişçiyi De Yetişkinleştirir, Karınca Kooperatif Postası, 1 (9), 1935.
- Köylünün Evi, Karınca Kooperatif Postası, 1 (10), 1935.
- Kooperatifte Geri Verme, Karınca Kooperatif Postası, 1 (11-12), 1935.
- Nüfus Sayımı, Kurun Gazetesi, 6 Ekim 1935 tarihli sayısı.
- Yurdun Bucaklarından Katrancı Köyü, Karınca Kooperatif Postası, 2 (13-17), 1935.
- Kooperatif Anlayışımız, Karınca Kooperatif Postası, Ankara, 9 (77-78), 1943.
- Hak İstemeyi Bilen Vatandaş, Karınca Kooperatif Postası, 9 (82-83), 1943.
- Tarım Kredi Kooperatiflerinden Köy Bankalarına Doğru, Karınca Kooperatif Postası, 10 (85-86), 1944.
- Kooperatif Ortağının Alakası Kooperatifin Muvaffakiyetinde Temel Taşlar, Karınca Kooperatif Postası, 10 (87), 1944.
- Psikolojik Münasebetleri Bakımından İtiyat ve Tasarruf, Karınca Kooperatif Postası, 45 (498), 1978.²

Öz Türkçecilik

Kubbealtı Lugati (2023), Öz Türkçe için şu tanımı yapmaktadır: “İçine yabancı bir unsur karışmamış olan, arı, saf, hâlis”. Neyin yabancı olduğu neyin de yabancı unsur olmadığı belirtilmediği bu tanım bilgisinden - yazılmamış olsa da -kastedilmek istenenin herhangi bir dilde köken bakımından o dilin dışındaki sözcüklere yer verilmemesinin çıkarılması gerektiği düşünülmektedir.

Türkçe, VIII. yüzyıldan beri yazı dili olarak kullanılmaktadır. İslamiyet’in etkisiyle Türkçede görülmeye başlayan Arapça ve Farsçanın etkisi, İstanbul’un fethiyle birlikte zirveye çıkmış, XVII-XVIII yüzyılda neredeyse sadece Türkçe fiillerin yer aldığı bir üçüzlü dil Osmanlıca ortaya çıkmıştır. Üstelik bu dönemde yazı diline sanat yapmak gayesi de eklenmiş, birkaç sayfa süren uzun cümleler; yazı diline hâkim olmuştur. Tanzimat’la özellikle yazı dilinde bir sadeleştirme düşüncesi aydınlar arasında hâkim olmuşsa da bu temenniden ileri gidememiştir. Fakat Yeni Lisan hareketi sonrasında Türkçede bir sadeleşme hareketi bilinçli bir şekilde başlamış, yaşayan dil (Tercüman Gazetesi Yayınları, 1981) olarak nitelendirilmiş Türkçeyle Yakup Kadri, Reşat Nuriler, Halide Edip, Faruk Nafizler, Refik Halitler eserler vermişlerdir.

Yüzyılın başında aydınlar arasında tartışılmış, ancak pek rağbet bulmamış bir metot, tasfiyecilik metodu da; 1932’den itibaren uygulanmaya konulmuştur. Üç yıllık bir çalışma, bu metodun sadeleştirme çalışmalarında doğru bir metot olmadığını göstermiştir (Karahan, 2002: 27). Amacın doğru fakat yöntemin yanlış seçildiği öz Türkçeleştirme/arılaştırma/özleştirme/sadeleştirme akımından veya o dönem için tasfiyecilik (Türkçe kökenli olmayan sözcüklerin dilden atılması) olarak nitelendirilen akımdan, Türkçenin yabancı diller boyunduruğundan kurtarılması, geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi gereğine inanan Mustafa Kemal Atatürk de dâhil olmak üzere sonradan pek çok kimse vazgeçmiştir (Akt. Karahan, 2002: 27; Bzk. Korkmaz, 1992; Ercilasun 1994).

² Yazarın ölümünden sonra tekrar basılmıştır.

Toplumun belirli bir kesiminde öz Türkçecilik alanında farkındalık oluşmuşsa da bununla ilgili olumlu/olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır. Bunların incelenmesi doğrudan bu çalışmanın konusu olmadığı için öz Türkçe konusunda başat rolde olan iki ismin farklı platformalarda öne çıkan görüşlerine kısaca yer verilecektir:

Ataç (1954)	<i>Dil işine sonradan giriştim. Daha önce başlasaydım, Dil Devriminin gerekli olduğunu daha önce anlayabilseydim ne iyi olurdu! Erken olsun geç olsun, giriştim dil işine. Gençler arasında bana uyanlar çok oldu. Yaşlılardan da var. Neden ötekilerden çok bana uyanlar oldu? Dil işine girişmem bir çıkar kaygısıyla değildir de onun için. Alıklar, benim şu buyurdu, bu buyurdu diye, şuna buna yaranmak için öz Türkçeye özendiğimi sanırlar. Oysaki ben, öz Türkçe için nice kazançları teptim, rahatımı kaçırdım, üzdüm kendimi, adıma deliye çıkarttım. Hepsisi de ne dediklerini bilmez, kafalarına düşüncenin gölgesi bile girmemiş birer alıktır bana deli diyenler. Öz Türkçeye özenişim de duygularımın etkisiyle değildir. Latince, Yunanca öğretilmeyen bir ülkede tek doğru yolun, tek usul (akla uygun) yolun öz dile gitmek olduğunu düşüncemle anladım da onun için o yolu buldum</i>
Timurtaş (1979)	<i>Yeni teşkil edilen kelimeler dil kaidelerine uygun oldukları, yani canlı eklerle ve ekin fonksiyonu ile manasına aykırı olmadan meydana getirildikleri takdirde doğrudurlar. Aksi halde bunlar yanlış ve uydurma sayılırlar. Yeni kelimeler meydana getirirken bu noktaya dikkat etmek gerekir. Bugün dili sadeleştirme işinin bir çıkmaza girmesi ve halkın yeni kelimeleri beğenmemesi bundandır. Çünkü "Öz Türkçe" ve "Ari Türkçe" adları altında ortaya sürülen kelimelerin çoğu gramer şekli veya mana bakımlarından yanlıştır, uydurmadır. Bazı kelimelerde isme getirilmesi gereken ek fiile, fiile getirilmesi gereken ek isme getirilmiştir. Gramer kaidelerine uygun, manaca yanlış olmayan yeni bir kelime, uydurma bir kelime değildir. Uydurma kelime yanlış eklerle yapılan: ses, şekil veya manaca noksan olan kelimelerdir. Eklerin yanlış kullanılması ortaya garip kelimeler çıkarmaktadır.</i>

Hatta bu durum, dönemin hatıralarına da konu olabilecek nitelik kazanmıştır:

"Aydınlar arasında bir dil problemi vardı: öz Türkçe ya da Osmanlıca konuşma ve yazma. Solcuların gazetesi Cumhuriyet ağır bir öz Türkçe kullanırken sağcıların gazetesi Tercüman ağır bir eski Türkçe kullanıyordu. Bu konuda kendini taraf gören bir yazarın siyasi görüşü, kullandığı dile bakılarak kolayca anlaşılabilirdi. Bu mesele halk katına da inmişti, sağcılar eski bir dil kullanmayı tercih ederlerken solcular da öz Türkçe kelimeler kullanmaya özen gösteriyorlardı. Yaşayan dil meselesi, halk arasında günlük sıradan tartışmaların bir konusu hâline gelmişti" (Tunç, 2018).

Korkmaz (2020) da öz Türkçecilikle ilgili şöyle demektedir: "Özellikle 1960'dan sonraki yıllarda, kendisini "Öz Türkçecilik", "arı Türkçecilik", "dilde ilerlilik" gibi adlarla tanıtan bir aşırı özleştirmecilik ve tasfiyecilik hareketine yönelme eğilimi baş göstermiş ise de yine Türk Dil Kurumu'nun öncülüğünde gerçekleştirilen düzenleme ve çalışmalarla bu yanlış gidiş, bilimsel rayına oturtularak sağlıklı ve düzenli bir gelişme yolu izlenmiştir."

Cevdet Nasuhi Savran'ın Öz Türkçeciliği

Savran; dilde sadeleşmeyi isteyen ve savunan, öz Türkçe sözcüklerin kullanılması hususunda büyük bir ilgi ve titizlik gösteren samimî bir Türkçecidir (Atasagun, 1944:5; İvgin, 1985:27). Bu sebeple yazılarının pek çoğunu öz Türkçe kelime ve deyimlerle yazmıştır. Nitekim dönemin *Öz Dilimize Doğru Dergisi*'nde Suphi Nuri (1932) bu durumu şöyle anlatmaktadır:

"İşte Doktor Cevdet Nasuhi Bey, bir gayretle kitaplarına işitilmemiş veya alışılmamış bir sürü Türk kelime ve ıstılahı bulup koydu."

Yukarıda ifade edilen cümlenin o dönem için doğru olarak görüldüğü veya düşünüldüğü değerlendirilebilir veya iddia edilebilirse de yazarın ön sözlerinde kullandığı söz varlığının neredeyse tamamının bugün hem *Öz Türkçe Sözlük* (2002) hem de *Güncel Türkçe Sözlük* (2023) derlemelerinde yer alması zikredilen düşünce veya iddianın günümüzde gerçeklikten oldukça uzakta olduğu açık ve nettir.

Cevdet Nasuhi Savran; Türk Dil Kurumu'nun İktisat Cemiyeti ile birlikte Türk iktisat terimlerini tespit etmek üzere oluşturulan komisyonlarında görev almıştır (Efe, 1944:3). Birinci Türk Dil Kurultayı'na gönüllü üye olmak arzusuyla müracaat ettiği kaydedilmektedir (Vakit Gazetesi, 16 Eylül 1932 - 17 Eylül 1932; Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 17 Eylül 1931). Burada alınan kararlara ve Türk Dili Tetkik Cemiyeti Nizamnamesi'ne göre oluşturulan yedi kolun, ruh bilimleri (psikiyatri) istilahlar şubesine seçilmiştir (Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 21 Kasım.1932). Savran; Türk Dil Kurumu'nun daha sonradan üyesi de olmuştur (Yıllık 1943; 1943; Yıllık 1945-1946; 1947). 1943 yılında iktisat ve maliye terimlerine Türkçe karşılık bulunulması için oluşturulan cemiyet ekonomisi takımına ve işletme ekonomisi takımı içerisinde ayrıca oluşturulan ticaret, banka, kooperatifçilik ve sigortacılık bölümüne, ruh bilimleri ve de cemiyet bilimleri bölümüne üye olarak seçilmiştir (Yıllık 1943; 1943). Tüm bunların yanı sıra Savran, okurlardan gazetelere gelen kendi alanıyla ilgili (hekimlik) sözcüklere öz Türkçe karşılıklar bulunulması hususunda yardımcı olmuştur (Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 12 Kasım 1932). O, Türk diliyle ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

"Dilimiz. Dünyaya gözümüzü açtığımız günden itibaren ilk işittiğimiz sesler arasında anaların kulağımızdan ruhumuza aktığı tatlı, yaşatıcı ninni deyişleri, bize bu dilin manalılığı ile gelmiştir. Dilimizi çok içli bir sevgi ile severiz. Çünkü onu, o ilk ana sesini kana kana dünya varlığımızın ilk temellerini zerre zerre kanarak içmişizdir ve biz ilk meramımızı onunla anlatmışızdır. Ona, biz ana dili diyoruz. Sonsuz saygımızı kendisine çeken tarihimiz de bize o dille konuşuyor. Bugün bütün düşünüş, inanış ve duyularımızı onunla söylemekteyiz. Türk dili, bundan sonra en yüksek deyişlerin ve en geniş bilgilerin dili olacaktır. Türk dili, kendi öz kaynaklarından güç alarak yetkinleşmektedir" (Savran, 1934:4).

Cevdet Nasuhi Savran'ın öz Türkçeciliğinin eserlerindeki yansıması hakkında fikir edinebilmek için *Kooperatif Yitirenler ve Bitirenler Davası* (1929), *Bir Rapor Üç Konferans* (1931) ve *Kooperatifçilik, Kollektifçilik ve Devletçilik Üzerine IX Yazı* (1935) adlı kitaplarının ön sözlerindeki söz varlığından hareket edilerek söz konusu inceleme yapılacaktır.

Kooperatif Yitirenler ve Bitirenler Davası

Öz Türkçe Sözlük (2002)'de var.	armağan, ay(ı)rım, değiştirmek, dirim, kavram
Öz Türkçe Sözlük (2002)'de yok.	bilgice, bulunum, geçit, kaynak, kazantı, özlü, yoldaş

Bir Rapor Üç Konferans

Söz konusu eserde, ön söz yerine sadece ithaf bölümü yer aldığı için bu kitapla ilgili değerlendirilme yapılamamıştır.

Kooperatifçilik, Kollektifçilik ve Devletçilik Üzerine IX Yazı

Öz Türkçe Sözlük (2002)'de var.	bakan, çıkma, derinlik, dövüşme, sürüm, tutum, üleştirim
Öz Türkçe Sözlük (2002)'de yok.	dayanma, imrenmek, işlenmek, ölçülme, sarsıntı, satılış, takaslaşma, toplanmak, yetişkinlik, yıkılma

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Akademik hayatına İsviçre’de başlamış ve 56 yıllık ömrüne 1 bildiri, 4 kitap, 4 konferans, 38 tane makale sığdırmış Cevdet Nasuhi Savran’ın bilimsel mirasında; dil bilim çalışmalarının ayrı bir yeri ve önemi vardır.

Doktor Savran’ın 18 Temmuz 1925 yılında ön sözünü yazdığı ve 1929 yılında bastırıldığı *Kooperatif Yitirenler ve Bitirenler Davası*; ön sözü olmadığı için incelenmeye dâhil edilemeyen ve 1931 yılında neşredilen *Bir Rapor Üç Konferans*; 30 Kasım 1932 yılında ön sözünü kaleme aldığı ve 1935 yılında çıkardığı *Kooperatifçilik, Kollektifçilik ve Devletçilik Üzerine IX Yazı* adlı kitaplarının ilk sözlerindeki söz varlığı öz Türkçe sözcükleri barındırıp barındırmadıkları açısından taranmıştır. Elde edilen çıktılar, *Öz Türkçe Sözlük* (2002) ve *Güncel Türkçe Sözlük* (2023) derlemelerine alınıp alınmadıkları açısından kontrol edilmiştir.

Savran’ın iki eserindeki ilk sözler karşılaştırıldığında *armağan, ay(ı)rım, bakan, çıkma, değiştirmek, derinlik, dirim, dövüşme, kavram, sürüm, tutum, üleştirim* sözcüklerinin hem *Öz Türkçe Sözlük* (2002) hem de *Güncel Türkçe Sözlük* (2023)’te yer aldığı görülmektedir. Demek ki her iki derlemin örtüştüğü belirli parçacıl yapılar vardır.

Savran’ın iki eserindeki ilk sözlerine bakıldığında *bilgice, bulunum, dayanma, dövüşme, geçit, imrenmek, işlenmek, kaynak, kazantı, ölçülme, üleştirim, özlü, sarsıntı, satılış, takaslaşma, toplanmak, yetişkinlik, yıkılma, yoldaş*, sözcüklerinin tamamının *Öz Türkçe Sözlük* (2002)’te yer almadığı fakat *Güncel Türkçe Sözlük* (2023)’te bulunduğu anlaşılmaktadır. Buradaki sözcüklerden hareket edilirse *Güncel Türkçe Sözlük* (2023)’ün daha geniş sözlük birimlerini içerdiği söylenebilir.

Üç sözcüğün (*bulunum, kazantı, takaslaşma*) hem *Öz Türkçe Sözlük* (2002) hem *Güncel Türkçe Sözlük* (2023)’te bulunmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu üç sözcükten hareket edilirse her iki derlemin birbirlerinin söz varlığını içermeyen örneklere sahip olabildiği anlaşılmaktadır.

Cevdet Nasuhi’nin iki kitabındaki ön sözlerin tarandığı, elde edilen çıktılar *Öz Türkçe Sözlük* (2002) ve *Güncel Türkçe Sözlük* (2023) derlemleriyle karşılaştırıldığı bu çalışmada, söz konusu iki derlemde de yer almayan sözcükler için şunlar söylenebilir:

- *bulunum*: *bul-* fiil kökü; önce -(U)n- biçimbirimiyle edilgen, ardından da çok işlek bir ek olan -(U)m biçimbirimiyle *görünüm, öğrenim, solunum* örneklerinde olduğu gibi Türk dili kurallarına uygun bir şekilde oluşturulmuş (bkz. Korkmaz, 2007; Parlatur ve Şahin, 2011:64-67) bir sözcüktür. Fakat günlük dilde tutunamadığı için günümüzde kullanılmamaktadır (<https://www.google.com/search?q=bulunum&oq=bulunum&aqs>).
- *kazantı*: *bulantı, çalkantı, bağlantı* gibi örneklere bakılıp türetilen (bkz. Korkmaz, 2007; Parlatur ve Şahin, 2011:65-67) fakat hem iki sözlük derlemine girmeyen ve bugün için de hiç kullanılmayan bir sözcüktür (<https://www.google.com/search?q=kazant%C4%B1&oq=kazant%C4%B1&aqs>).
- *takaslaşma*: *takas* isim gövdesine Türkçede yaygın bir şekilde kullanılan -IŞ- biçimbiriminin ve ardından -mA isim-fiilinin getirilerek oluşturulduğu *takaslaşma* sözcüğünün Türk dili kurallarına uygun bir şekilde türetildiği (bkz. Korkmaz, 2007; Parlatur ve Şahin, 2011:63-67), her iki derlemde yer almasa da dilde kullanıldığı ve tutunduğu anlaşılmaktadır (<https://www.google.com/search?q=takasla%C5%9Fma&oq=takasla%C5%9Fma&aqs>).

Yukarıda verilen 29 sözcüğün sadece 3 tanesinin *Öz Türkçe Sözlük* (2002) ve *Güncel Türkçe Sözlük* (2023)'e dâhil edilmediği; 26'sının morfolojik, semantik ve etimolojik (Bkz. Gülensoy, 2007; Korkmaz, 2007; Parlatır ve Şahin, 2011) olarak kullanımının dil bilimi açısından herhangi bir sakınca doğurmadığı ve Türkçede tutunarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca *bulunum* ve *kazantı* sözcükleri dışındaki diğer birimlerin tamamının Türkçe konuşurlar tarafından kullanıldığı, Türkçe sözlük derlemelerine (Güncel Türkçe Sözlük; Kubbealtı Lugati) eklendiği, sosyal medya platformları ve diğer mecralar başta olmak üzere günlük dilin vazgeçilmez birer parçası oldukları günümüzde dilde dolaşımda olduğu gözlemlenmekte ve de bilinmektedir.

Cevdet Nasuhi Savran'ın kitaplarının ön sözlerinin incelendiği söz konusu çalışmaya göre yazar, öz Türkçeci bir dil bilimcidir. Bunu da bilinçli entelektüel kimliğiyle yapmıştır.

Öz Türkçecilikten (arılaştırma/özleştirme/sadeleştirme) herkes anlamak istediğini anlamaya (yaşayan Türkçe) ve uygulamak istediğini uygulamaya (uydurmacılık, tasfiyecilik) çalışmışsa da Türkçe için en hakikî ve doğru yolun; yazı dilini konuşma diline sade dille ve Türk dili kurallarına uygun olacak şekilde yaklaştırmak, buna uygun düşecek tarzda konuşmak ve yazmak olduğu açıktır.

Öz Türkçeciliğin yoğun bir şekilde hissedildiği 1920'li ve 1930'lu yılların tüm yazar ve şair kesiminin eserlerinin taranması, ortaya çıkan verilerin eşzamanlı ve artzamanlı olacak şekilde incelenmesi, taranan bu eserlerdeki Türkçe söz varlığının Türkçe sözlük derlem(ler)ine eklenmesi gerekmektedir.

Öz Türkçe konusuna 100 yıla yakındır oluşan literatürün tamamının yer aldığı bir bibliyografyanın ivedilikle hazırlanması lazımdır.

Kısaltmalar

akt	Aktaran
bkz	Bakınız
s.	Sayı
ss.	Sayfa sayısı
TDK	Türk Dil Kurumu

KAYNAKÇA

Akşam Gazetesi, 1 Haziran 1930 tarihli sayısı.

Akşam Gazetesi, 27 Ocak 1934 tarihli sayısı.

Altınsoy, H. İ. (2018). *Muğla Türküleri ve Öyküleri Çalgılarımız, Çalgıcılarımız*. İstanbul: Granda Yayınları.

Anadolu Gazetesi, 21 Mayıs 1930 tarihli sayısı.

Anadolu Gazetesi, 30 Mayıs 1930 tarihli sayısı.

Anadolu Gazetesi, 01 Haziran 1930 tarihli sayısı.

Artvinli, F. (2022). Türkiye'de Nöropsikiyatrinin Sahnelenmesi ve Kurumsallaşması: Şişli Müessesesi'nde Emraz-ı Akliye ve Asabiye Müsamereleleri (1916-1918). O. Gözde (Ed), Tarihin dönüşümü, dönüşümün tarihi, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Ataç, N. (1954). *Diyelim*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Atasagun, Y. S. (1944). Dr. Cevdet Nasuhi Savran. *Karınca Kooperatif Postası*, 10(91).

- Buran, A. ve Alkaya, E. (2013). *Çağdaş Türk Lehçeleri. (8. Basım)*. Ankara: Akçay Yayınevi.
- Cevdet Nasuhi (1929). *Kooperatif Yetirenler ve Bitirenler Davası*. İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- Cevdet Nasuhi (1934). Kooperatif Nedir. *Karınca Kooperatif Postası*, 1(1).
- Daşdemir, M. (2003). Çağdaş Dil Biliminin Işığında Yeni Lisan Hareketi ve Türk Dil Devrimi'nin Karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(3): 53-58.
- Efe, M. (1944). Dr. Cevdet Savran ve Kooperatifçilik. *Karınca Kooperatif Postası*, 10(91).
- Ercilasun, A. B. (1994). Atatürk'ün Kaleminden Çıkan Yazılar. *Türk Dili*, 512: 85-90.
- Erciyas, O. (2016). Kıbrıs Ağzındaki Öz Türkçe Kelimeler Açısından Dağarcık'ın Dili, *Dialectology Journal of Studies*, 2, 15-28.
- Erkoç, Ş. (2009). İlk Türkçe Nöropsikiyatri Dergisi: Şişli Müessesinde Emraz-ı Akliye ve Asabiye Müsamereleri. *Tarihten*, 46(2): 37-38.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 19 Aralık 1930 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 8 Mart 1931 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 31 Mart 1931 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 17 Eylül 1931 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 12 Ekim 1932 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 21 Ekim 1932 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 22 Mart 1933 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 21 Nisan 1933 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 24 Nisan 1933 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 23 Temmuz 1933 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 30 Ekim 1933 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 06 Ocak 1934 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 17 Haziran 1934 tarihli sayısı.
- Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 10 Şubat 1934 tarihli sayısı.
- Haksas, A. R. (2010). *Muğla Menteşe Büyükleri*. haz. Adnan Çevik, Muğla: Muğla Valiliği İl Müftülüğü.
- <https://www.google.com/search?q=bulunum&oq=bulunum&aqs=chrome..69i57j0i5i10i15i30i625.1814j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [Erişim Tarihi: 6 Mart 2023].
- http://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/siyasi_partiler.html [Erişim Tarihi: 30 Ocak 2023]
- <https://www.google.com/search?q=kazant%C4%B1&oq=kazant%C4%B1&aqs=chrome..69i57j0i13i131i433i512j0i13i433i512j46i13i433i512j46i13i199i433i465i512j0i13i512i2j5.1708j1j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [Erişim Tarihi: 3 Şubat 2023].
- <https://www.google.com/search?q=takasla%C5%9Fma&oq=takasla%C5%9Fma&aqs=chrome.0.69i59l2.3557j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [Erişim Tarihi: 6 Mart 2023].

- <https://www.google.com/search?q=bulunum&oq=bulunum&aqs> [Erişim Tarihi: 06.03.2023].
- <https://www.google.com/search?q=kazant%C4%B1&oq=kazant%C4%B1&aqs> [Erişim Tarihi: 06.03.2023].
- <https://www.google.com/search?q=takasla%C5%9Fma&oq=takasla%C5%9Fma&aqs> [[Erişim Tarihi: 06.03.2023].
- <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 29 Ocak 2023].
- <http://lugatim.com/> [Erişim Tarihi: 31 Ocak 2023].
- <https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/40586e6c-06ff-47b6-9b2e-11d77611dfd6/01.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-40586e6c-06ff-47b6-9b2e-11d77611dfd6-m5lkoKU> [Erişim Tarihi: 15.01.2023]
- İvgin, H. (1985). Ölümünün 40. Yıl Dönümünü Bitirirken. *Karınca Kooperatif Postası*, 578.
- Kanad, H. F. (1944a). Dostumuz Dr. Cevdet Savran'ı Kaybettik. *Karınca Kooperatif*, 10(91).
- Kanad, H. F. (1946b). Kooperatifçi Dostumuz Dr. Cevdet Savran'ı Anarken. *Karınca Kooperatif*, 13(114).
- Karaabalı, M. (1946). *Anayasanın Öztürkçe Metni*. Ankara: Rıza Koşkun Matbaası.
- Karaalioğlu, S. K. (1975). *Çağdaş Öztürkçe Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevi.
- Karahan, L. (2002). Anadolu'da Türk Yazı Dilinin Gelişimi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3: 147-154.
- Kieser, H.-L. (2008). *Thinking "New Turkey": Revolutionary Ottoman Groups In Geneva Befre 1914*, Basel: Stiftung Forschungsstelle Schweiz-Türkei.
- Korkmaz, Z. (1992). *Atatürk ve Türk Dili - Belgeler-*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2020). *Türkiye Türkçesinin Temeli Oğuz Türkçesinin Gelişimi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kocabaş, Ö. Y. (2010). *Türkiye'de Tarımsal Kooperatifçilik Düşüncesinin Gelişimi*. İstanbul: Libra Kitapçılık.
- Konal, T. (2019). *Bize Öz Türkçe Yaraşır*. İstanbul: Kutlu Yayınevi.
- Kurun Gazetesi, 31 Ocak 1935 tarihli sayısı.
- Kurun Gazetesi, 6 Ekim 1935 tarihli sayısı.
- Lozan Türk Yurdu Muharrerat ve Zabt-ı Sabık Defteri, 1911, Türk Tarih Kurumu Arşivi No:Y/0653. 2 Aralık 1911 ve 30 Temmuz 1924 Tarihleri Arasındaki Toplantıların Zabıt Defterleridir.
- Nazher, Y. F. (2021). *Geç Osmanlı'dan Erken Cumhuriyet'e Adli Tıp ve Bilirkişilik*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Orbay, K. Ş. (1935). *Öz Türkçe Adlar ve Sözcükler*. İstanbul: Hilmi Kitapevi.
- Orkun, H. N. (1977). *Türkçülüğün Tarihi*, Ankara: Kömen Yayınları.

- Örücü, M. M. ve Çakmaker, S. (2020). İki Uluslaşma Örneği: Yunanların Arı Dil Projesi "Katharevusa" ve Türklerin "Öztürkçe" Girişimi. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 8(20): 338-347.
- Özcan, M. ve Bulut, N. (2013). Tıp Dışındaki Farklı Alanlarda Da İz Bırakan Muğlalı Üç Hekim. *Lokman Hekim Journal*: 32: 1-10.
- Özdemir, E. (1969). *Öz Türkçe Üzerine*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Özüçetin, Y. (1997). Türkiye Dışında Kurulan Türk Yurdu Dernekler. *GÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(2): 103-107.
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Öz Türkçe Kılavuzu*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Püsküllüoğlu, A. (2002). *Öz Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ragıp Özdem (1938). *Tarihsel Bakımdan Öztürkçe ve Yabancı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Saka, R. (1964). Dr. Cevdet Nasuhi Savran (1888-1944). *Karınca Kooperatif Postası*, 31: 333-334.
- Sarı, İ. (2016). *Şanlı Lozan Tarihi*. İstanbul: NoktaE-Book.
- Savran, C. N. (1935). *Kooperatifçilik Kollektifçilik ve Devletçilik Üzerine IX Yazı*, Ankara: Ulus Matbaası.
- Suphi Nuri (1932). *Öz Dilimize Doğru*, 3, 15 Temmuz 1932 tarihli sayısı.
- TCC DAB Cumhuriyet Arşivi, Fon Kodu: DABCA-30-18-1, Kutu:29.41.18.
- Tercüman Gazetesi (1981). *Yaşayan Türkçemiz*, İstanbul: Tercüman Gazetesi Yayınları.
- Timurtaş, F. K. (1979). *Uydurma Olan ve Olmayan Yeni Kelimeler Sözlüğü*. İstanbul: Umur Kitapçılık.
- Tunç, A. (2018). *Bir Maniniz Yoksa Annemler Size Gelecek/70'li Yıllarda Hayatımız*. İstanbul: Can Yayınlar.
- Türk Dil Kurumu (1934). *Öz Türkçe Karşılıklar*. İstanbul: Vakıf Matbaası.
- Türk Dil Kurumu, Yıllık 1943 (1943). Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, Yıllık 1945-1946 (1947). Ankara: TDK Yayınları.
- Türkeş, Ü. (2003). *Atatürk'ün Etrafındaki Muğlalılar*, Muğla: Elit Ajans.
- Türkeş, Ü. (2019a). *Cumhuriyet'i Kucaklayan Muğla*. Muğla: Devrim Gazete ve Matbaası.
- Türkeş, Ü. (2019b). *Saatli Kule Caddesi*. Muğla: Muğla Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Ulus Gazetesi, 4 Aralık 1934 tarihli sayısı.
- Ulus Gazetesi, 2 Mart 1936 tarihli sayısı.
- Vakit Gazetesi, 16 Eylül 1932 tarihli sayısı.
- Vakit Gazetesi, 17 Eylül 1932 tarihli sayısı.
- Vakit Gazetesi, 24 Temmuz 1933 tarihli sayısı.
- Vakit Gazetesi, 31 Kasım 1933 tarihli sayısı.
- Vatandaş, Ö. (2020). *Konuşan Sokaklar*. ed. Mustaf Gökçe, Aslı Çavdarlı Şahin, Ahmet Karadeniz, Muğla: Günce Yayınları.

Yurtçular Yasası, (1914). 28 Mart 1914-31 Mart 1914 İsviçre'de, Cenevre Şehrine Yakın Petilans Köyü'nde Pansiyon Rasin'de Kurulan İkinci Yurtçular Derneği'nin Müzakerat ve Muharreratı, İstanbul: Yeni Turan Matbaası.



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2023, 6(4): 574-590.

DOI: [10.26677/TR1010.2023.1219](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1219)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



KAVRAMSAL MAKALE

Modernizmden Postmodernizme Aile

Doç. Dr. Mustafa HATİPLER, Trakya Üniversitesi, Edirne Sosyal Bilimler MYO, Edirne, e-posta:

mustafahatipler@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2090-3042>

Öz

Sanayi Devrimi ile başlayan süreç, insanlığın daha önce yaşadıklarını kapsıyor olsa da büyük bir değişim sağladığı yadsınmaz. Bu değişim, başta aile olmak üzere ekonomi ve hukuk gibi bütün toplumsal kurumları derinden etkilemiştir. Özellikle aile kurumu, yaşanan değişim ve gelişime paralel olarak bazen küçülmüş bazen genişlemiştir. Aile kurumunda, modernizmin başlangıcından sonlarına doğru, küçülme ve genişleme şeklinde tezahür eden değişim; postmodernizm sürecinde var olma ve yok olma boyutunda bir değişim sürecinin içine girmiştir. Aile hem bir grup hem de bir toplumsal yapı olmak itibarıyla, sosyal hayatın en temel unsurlarından biridir. Aileyi bu denli önemli kılan husus, onun sosyalleşmenin ilk aşaması ve toplumsal norm ve değerlerin öğrenildiği ilk süreç olmasındandır. Toplumsal norm ve değerler bir yanıyla topluma ait hususlar olsa da diğer yanıyla insana ait değerlerdir. Aile kurumunda yaşanacak olumsuz değişimin toplumsal yapının bütün unsurlarını etkileme ve değiştirme gücüne sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Bu noktada, ailede yaşanacak olumsuz değişimin tedavisi aynı zamanda toplumsal yapının da tedavisi anlamını taşımaktadır. Aile kurumu, toplumu doğurma, büyütme ve kültürel değerleri gelecek nesillere aktarma misyonuna sahiptir. Aile kurumunun bu misyonunu yerine getirme becerisi ancak güçlü bir yapıya ve fonksiyonel özelliklere sahip olmasıyla mümkündür. Gücünü kaybetmiş ve fonksiyonel yapısını yitirmiş bir aile yapısının, kültürel değerleri aktarma misyonu bir yana, toplumu doğurma ve büyütme misyonunu dahi icra edemeyeceği çok açıktır. Gelineen noktanın önemi, aile ile ilgili sorunların tespitini ve tedavisini acil kılmaktadır. Aile kurumu ile ilgili olarak, zamanında dökülen bir kova suyun bir yangını önleyeceği gerçeği içinde hareket etmek bir tercih değil bir zorunluluktur.

Anahtar Kelimeler: Aile, Modernizm, Postmodernizm.

Makale Gönderme Tarihi: 03.02.2023

Makale Kabul Tarihi: 09.04.2023

Önerilen Atıf:

Hatıpler, M. (2023). Modernizmden Postmodernizme Aile, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4): 574-590.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2023, 6(4): 574-590. DOI:[10.26677/TR1010.2023.1219](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1219)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



CONCEPTUAL PAPER

Family From Modernism to Postmodernism

Associate Prof. Dr. Mustafa HATIPLER, Trakya University, Edirne Social Sciences Vocational School, Edirne, e-mail: mustafahatipler@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2090-3042>

Abstract

If the process that started with the Industrial Revolution covers what humanity has experienced before, it cannot be denied that it has brought about a great change. This change has deeply affected all social institutions such as the family, economy and law. Especially the institution of the family has sometimes shrunk and sometimes expanded in parallel with the change and development experienced. The change in the institution of the family, from the beginning to the end of modernism, manifested in the form of downsizing and enlargement; in the process of postmodernism has entered into a process of change in the dimension of existence and extinction. Family, being both a group and a social structure, is one of the most basic elements of social life. What makes the family so important is that it is the first stage of socialization and the first process in which social norms and values are learned. Although social norms and values are issues belonging to society on the one hand, they are human values on the other hand. It is a known fact that the negative change in the family institution has the power to affect and change all the elements of the social structure. At this point, the treatment of the negative change in the family also means the treatment of the social structure. The institution of the family has a mission to give birth to the society, to grow it and to pass on cultural values to future generations. The ability of the family institution to fulfill this mission is only possible if it has a strong structure and functional features. It is clear that a family structure that has lost its strength and functional structure cannot fulfill its mission of giving birth and nurturing the society, let alone the mission of transmitting cultural values. The importance of the point reached makes it urgent to identify and treat family-related problems. Regarding the family institution, it is a necessity, not a choice, to act with the fact that a bucket of water spilled in time will prevent a fire.

Keywords: Family, Modernism, Postmodernism.

Received: 03.02.2023

Accepted: 09.04.2023

Suggested Citation:

Hatipler, M. (2023). Family From Modernism to Postmodernism, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(4): 574-590.

GİRİŞ

Tarihsel süreç içinde, toplumsal olayların birçoğunun başlangıcının ya da geleceğinin boyutunun önceden tahmini oldukça zor olmuştur. Bu noktada, ortaya çıkan pek çok olayın, bir öngörünün eseri olmadığını söylemek de mümkündür. Bunun temel nedeni, toplumsal olayların doğa olayları gibi mekanik bir yapıya sahip olmamasıdır. Söz gelimi, Sanayi Devrimi, enerjinin kesintisiz kullanımının verdiği güçle, başlangıçta büyük mutluluklar vaat etmiştir. Aynı şekilde, üretim biçiminde ve sosyal yaşamdaki değişimlerle birlikte, köylülük sona ermiştir. Ancak çok kısa zaman içinde yeni yaşam şeklinin kendine has sorunları ortaya çıkmaya başlamıştır.

Toplumsal olaylarda, toplumun tüm kurumlarının etkilendiği ve olayları etkilediği bilinmektedir. Etkilenen kurumların başında, ekonomi kurumu ve aile kurumu gelmektedir. Aile kurumu, sahip olduğu yapının geniş ve etkili boyutu nedeniyle değişimlerden en fazla etkilenen kurum özelliği taşımaktadır.

Aile kurumunun yıkılan feodalitenin ardından modernizm içinde değişen konumu, zaman içinde varlığının sorgulanması noktasına gelmiştir. Bu değişim, aile bireyleri üzerinde özellikle çocuklar üzerinde oldukça olumsuz etkilere neden olmuştur. Modernizmin yaşam koşullarının dayattığı aile ile ilgili değişim, bilgi çağında daha farklı bir dönemece girmiştir. Modernizmin geniş aileden küçük aileye dönüştürdüğü sonra da sorunlarla malûl hale getirdiği aile kurumu, postmodernizmde, âdeta adı olan ancak kendisi olmayan bir hususiyete taşınmıştır.

Modernizm ve postmodernizm üzerindeki tartışmalardan en önemli olanı, postmodernizmin şimdilik Batı Avrupa ve Kuzey Amerika gibi modernliğini tamamlamış ülkeler için geçerli olduğu bunların dışında kalan ülkelerin ise modernizmi yaşadığı yönündedir. Modernizmin sonrasının şimdilik Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'da olduğu gibi bir değişimle yerini dünyanın diğer bölgelerinde postmodernizme bırakacağı gerçeği içinde, modernizm sürecini yaşamış ve postmodernizm sürecini yaşayan Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'nın aile yapısının incelenmesi, halen modernizmi yaşayan fakat yakın bir zaman sonra postmodernizmi yaşayacak olan ülkelerin aile kurumu hakkında yaşanacaklara ışık tutacaktır.

Bu çalışmada, önce genel hatlarıyla modernizm, postmodernizm ve aile mefhumu ele alınmıştır. Ailenin tasnifinin ardından modernizmin aileye açtığı yaralar ve postmodernizmde aile kurumu ele alınmıştır. Ardından Türkiye'de aile kurumunun durumunun incelenmiştir. Çalışma, Sonuç ve Değerlendirme kısmı ile sona erdirilmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Modernizmin ne olduğu ya da ne olmadığı, hangi toplumların modern hangi toplumların ilkel olduğu konusu üzerinde mutabakata varılmış bir konu değildir. Aynı muğlaklık postmodernizm için de geçerlidir. Ancak Batı Avrupa ve Kuzey Amerika (Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada)'nın modernizmi tamamladığı ve postmodernizmi yaşadığı genel kabul görmüş bir düşüncedir.

Postmodernizmin modernizmin devamı olduğunu iddia edenler olduğu kadar onun modernizme bir tepki olarak ve modernizmden ayrı olarak ortaya çıktığını iddia edenler de vardır. Modernizmin (Sanayi Devrimi) şartları ile postmodernizmin (Bilgi Çağı) şartları göz önüne alındığında, postmodernizmin modernizmin devamından daha çok ayrı bir süreç olduğu düşünülebilir.

Modernizmin ve postmodernizmin ne olduğu ve ne olmadığı konusu başlı başına bir kitap konusu olabilir. O nedenle bu küçük çalışmada, iki süreç genel hatlarıyla ele alınacaktır.

Modernizm

Modern kelimesi Latince olan Modernus sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük, ilk olarak V. yüzyılda dinsizliği reddeden Hıristiyan toplulukları işaret etmek için kullanılmış daha sonra kelimenin anlamını genelleştirmiştir. Genel ifade; batı toplumunun modern, batı dışı toplumların da antik (ilkel) olduğu yönündedir. "On sekizinci yüzyıl Aydınlanması, sadece orta çağın antik ve modern ayırımına katkıda bulunmakla kalmadı, bundan sonra da geçerli olacak kritik bir tespitini de yaptı. Bu andan itibaren modern toplum bizim toplumumuzdu, yaşadığımız türden toplumlar, ister on sekizinci yüzyıldaki olsun isterse yirminci yüzyıldaki. Kelimenin ilk ve son anlamları arasında fark olsa bile, bu iki kelime (modernizm ve toplum) birbirleriyle eş anlamlıydı, Batı toplumu modernizmin amblemi oldu. Modernleşme demek, Batılılaşma demektir. Bu nedenle modern toplumlar on sekizinci yüzyıldan beri Batı toplumlarının damgasını taşımaktadırlar." (Kumar, 1993: 391-392).

Modernizm; Sanayi Devrimi gibi hemen hemen her şeyi alt üst eden bir değişimin ardından ortaya çıkan Aydınlanma ile birlikte ve yaklaşık üç asır boyunca köklü değişimlerin yaşandığı bir sürecin genel adıdır. Sanayi Devrimi ve hemen ardından modernizm ile feodalite yıkılmış, yıkılan feodalite ile birlikte toplumsal yapılar, toplumsal değer ve inançlar ve en önemlisi üretim biçimleri değişmiştir.

Modernizm öncesi yaşamda var olan geleneksel tarım toplumunun insan ve hayvana dayalı üretim biçimi, yerini, endüstriyel üretim biçimine bırakmıştır. Bu yeni biçim, eskinin talep yanlı, içe kapalı ve kendine yeten yapısından farklı olarak, arz yanlı, doyumsuz kâr amacı güden ve tüketim bazlı bir üretim biçimidir. Modernizmin bu üretim biçimi, kentleşme ve göç olgularıyla birlikte, Aydınlanma adı altında, sekülerizm, bireysellik, pozitivizm, hümanizm ve rasyonalizm gibi felsefi akımlarla desteklenmiştir (Yıldırım, 2009a: 151).

XX. yüzyıl, modernizmin gücünün zirvesinde olduğu gibi sorunlarının da zirvesinde olduğu bir dönem olmuştur. Bu sorunlara cevap vermekte zorlanan modernizm, ilerleme karşısına reaksiyon, şimdi karşısına geçmiş, soyutlama karşısına temsili koyan, bir başkaldırı, kökten eleştiri ve meydan okunmaya maruz kalmıştır. Bu meydan okuma süreci; postmodernizmdir. Postmodernizm, hem modernizmin devamı hem de modernizmden kopuş olarak nitelendirilmiştir (Yılmaz ve Aslan, 2003: 75-76).

Gelişmiş tüketici kültürünün bir özelliği olarak da ifade edilen postmodernizmin ne olduğu ya da ne olmadığı konusunda bir netlik yoktur. Bilindiği kadarıyla postmodernizmi, kültürel ve endüstriyel bir devrim anlayışıyla, yeni teknolojilerin kullanıldığı, yeni ve dijital iletişim formlarının sosyal hayatta etkili olduğu bir süreç olarak tanımlamak mümkündür (Turner, 2002: 38).

Bunun yanında, postmodernizmi, modernizmin kendi kendini yeniden dizayn etmesi ve modernizmin bir türevi olarak tanımlayanlar ve postmodernizmi daha çok gelişmiş ülkelerin sorunu olarak kabul eden görüşler de vardır (Aydın, 2009: 185).

Modernizmin Sonu ve Postmodernizm

Postmodernizmin üzerinde mutabakata varılmış tek bir tanımı yoktur. Genellikle modernizm sonrası ya da ötesi olarak ifade edilmektedir. Bu anlamda; postmodernizmi ifade etmek için, *modernizmden sonra, modernizmin zıddı, geç kapitalizm, Modern Çağ'dan sonraki çağ, sanatta ve üslûpta seçmencilik (eklektisizm) ve globalizm olarak tanımlayanlar da vardır* (Gitlin, 1989: 52).

Postmodernizm kavramı, ilk olarak güçlenen modernizme bir tepki olarak, 1950'lerin sonlarında ve 1960'ların başlarında önce mimaride sonra diğer kültürel alanlarda kullanılmaya başlanmıştır. Postmodernizmin ortaya çıkışında; modernizmin has özellikleri olan evrenselcilik ve elitçiliğin öneminin kaybolması ve bilgi çağının verdiği avantajlar sayesinde üretimde desantralizasyona geçilmiş olması etkili olmuştur (Pinkney, 1993: 390). Andersen (1990: 31), postmodernizmin, mekanik paradigmanın yerine biyolojik ve organik dünya görüşünü getirdiğini yazmaktadır.

Postmodernizm, kapitalizmin üretim şeklini sanayi toplumlarında üretim organizasyonları olan Fordizm'den Post-Fordizm'e geçirdiği dönemin ürünüdür. Fordizm, 1930'larda, Henri Ford'un kapitalist medeniyetteki önemli değişimleri ele aldığı yazılarının Antonio Gramsci ve Henri de Man tarafından yorumlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Ford'un temel öğretisi; üretimde uzmanlaşma ve standartlaşmayı ifade eden "bilimsel yönetim" ve ücretlerin yükselmesi önerisidir (Lipietz, 1993: 230).

Fukuyama (2009: 17), modernizm ile ilgili değişimlerin, yargıların ve postmodern teorilerin daha çok 1970'lerden sonra ortaya çıktığını yazmaktadır. Bu noktada Lyotard (2000: 16-25)'ın, modernizmin yolunun bittiği noktasında tespitleri son derece önemlidir. Lyotard (2000: 16-25), daha da ileri giderek modernizmin sona erdiğini ve yenilikçi yapısını sürdürmesinin mümkün olmadığını ifade etmiştir.

Modernizmin sıkıntı ve sorunları üzerinde yükselen postmodernizmin de önemli sorunları olduğu bir gerçektir. Bu sorunların başında bilgiye ulaşım ve bilginin kontrolü, tekrarlayan ekonomik krizler ve eğitim gelmektedir (Dalkıran, 2022). Postmodernizmin kişilerin geleneksel yapının dışında dilediği gibi düşünmesi serbestliği aile ile ilgili birçok sıkıntının da başlangıcını oluşturmaktadır. Toffler ve Toffler (1992: 13-21), postmodernizmi doğuran etkenler olarak, artan yabancılaşma, gruplar arası çatışma ve siyasal dejenerasyonu saymaktadır.

Aile Kurumu ve Tasnifi

Aile; toplumun devamını sağlama, nesli devam ettirme, sosyalleşme, ekonomik faaliyet ve kültürel geçiş bakımından ele alındığında eşsiz bir kurumdur (Erkal, 1992: 55). Aile aynı zamanda, sevincin ve hüznün paylaşıldığı temel kurumdur.

Aile kurumu, toplumun yapısını oluşturan ekonomi, eğitim ve din gibi hayati öneme haiz kurumlardan biridir. Aile, bir yandan neslin devamını öte yandan neslin sosyalleşmesini sağlayan temel toplumsal kurumdur. Aile ile ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. Aile ile ilgili bütün tanımların ortak noktası ailenin sosyal hayatın esas olduğu noktasındadır. Şahinkaya (1975: 17-18)'ya göre aile; evlenme, kan (veya evlatlık edinme) bağlarıyla birbirine bağlanmış, rolleri (karı-koca, ana-baba, evlat-kardeş) belirlenmiş olan insan topluluğudur. Bu topluluk kendine özgü görgü ve âdetleri nesilden nesile aktarır. Aile ile ilgili olarak Aykaç (2018: 79)'ın: "Diğer taraftan nesiller arası kültürel mirasın ve geleneklerin taşınmasında olduğu kadar

sosyalleşme sürecinde de vazgeçilmez bir yere sahip olan aile bir toplumun en güçlü ve dinamik kurumudur.” şeklindeki tespiti, ailenin işlevi bakımından önemli bir tespittir.

Aile kurumu ve mefhumu, ilkel toplumlardan gelişmiş toplumlara kadar bütün toplumlarda söz konusudur. Ailenin bu yapısı evrensel bir boyut arz ederken, toplumların yapı taşı olmak bakımından da toplumlara münhasırdır (Aydın, 2011: 18). İster evrensel yönü ile alınsın ister toplumlara mahsus yönüyle ele alınsın, aile kurumunun değişmez yönü; toplumsal kurumlar içinde en önemli kurumlardan biri olmasıdır. Aileyi bu denli önemli kılan husus hem toplumun bir parçası olması hem de toplumu oluşturan esas olmasıdır. Aile, toplumsal yaşamın küçük bir numunesinden başka bir şey değildir. Bununla beraber ailenin önemi; onun, neslin devamını sağlamak, nüfusun gelişimi ve kültürel yapının gelecek kuşaklara taşınması konusundaki özel misyonundan kaynaklanmaktadır (Aydın, 2011: 35).

İbn-i Sina (1992: 906-917), ailenin önemini şöyle ifade etmektedir:

“Her insan, dünyasında, canını koruyacağı ve vücudunu sürdüreceği azağa, eli altındakileri koruyacağı ve işinden dönünce sığınacağı eve, kendisi için evini ve kazancını koruyacak eşe, güç yetiremediğinde onun için çalışacak, ihtiyarlığında geçimini sağlayacak, kendisinden sonra neslini sürdüreceği ve adını anacak çocuğa, yardımcı olacak ve yükünü taşıyacak koruyuculara muhtaçtır.”

Aykaç (2018: 79)'ın: “Akrabalık bağı bulunan insanların oluşturduğu ve onların çeşitli (ekonomik, sosyal ve psikolojik) ihtiyaçlarının karşılandığı, topluma uyum sağlama ve katılma işlevini yerine getiren temel toplumsal kurum” şeklinde tanımladığı ailenin varlığı evrenseldir ancak yapısındaki hususiyet ve algılanma şekli toplumdan topluma değişiklik arz etmektedir. Başka bir ifade ile aile; varlık olarak evrenseldir ancak kendine has değerler bakımından da toplumlara özgüdür. Turner (2015: 363), aileyi şu şekilde ifade etmektedir:

“Aile, tüm insan toplumlarının temel ve karmaşık bir bileşenidir. Aile, bariz bir şekilde, (meşru) eşleşme ve üreme süreçleri vasıtasıyla cinsel ilişkilerin düzenlenmesi ve insan türünün yeniden üretimiyle alakalıdır, ama işlevleri aynı zamanda iktisadi üretimin örgütlenmesi, toplumsal iş bölümü, mülkiyetin (yeniden) dağıtımı, kültür aktarımı, çocukların eğitimi (ya da toplumsallaşması) ve yaşlı bakımı gibi kişisel hizmetlerin tedarikini de kapsar. Bir kurum olarak aile, doğa ve kültürün ara yüzünde yatar, çünkü temelde belirli basit biyolojik işlevlerle (doğum ve ölüm) ilgiliyken, aynı zaman da kültür aktarımının önemli bir vasıtasıdır. Aile ayrıca toplumsal denetim aygıtının parçasıdır.”

Aile kurumunun tasnifinde farklı düşünme ve farklı yaşam tarzları nedeniyle genel kabul bir tasnif olmamakla birlikte, geleneksel ve modern (çekirdek) aile ya da geleneksel olarak da nitelendirilen ve ailenin yaşlıları ile birlikte oluşan geniş aile ve ebeveyn ve çocuklardan oluşan küçük aile şeklinde tasnifi mümkündür. Bu tasnifte; küçük aile tam anlamıyla çekirdek aile olarak tanımlamak doğru değildir (Aydın, 2011: 46).

Ailenin tasnifinde farklı ölçüler ele alınmaktadır. Bu ölçüler bazen otorite, çevre, akrabalık ve mülkiyet ilişkileri ve hânehalkı olarak ele alınırken bazen yerleşim biçimlerine göre belirlenmektedir (Kocacık, 1997).

Geniş aile; ana, baba ve evli çocukların, ana ya da baba yanından yakınların ve onların eş ve çocuklarının bir çatı altında yaşadıkları aile tipidir. Çekirdek aile, şehir ailesi, dar aile, modern aile, modern demokratik aile, çağdaş aile olarak da adlandırılmaktadır (Kocacık, 1997). Genel

olarak aileyi otorite ve ebeveyn merkezli (ana aile ve baba aile, baba aile; bölünmez aile, ataerkil aile) bazlı olarak ve büyük-küçük olarak tasnif etmek mümkündür.

Ebeveyn bazlı tasnifin esası, otorite merkezi oluşturmaktadır. Otorite merkezi kadın ise ana aile, erkek ise baba aile ortaya çıkmaktadır (Gökçe, 1976: 57-58). Ana ailesi (maderi, anaerkil, maderşahi) tipinde, otorite merkezi anadır ve hısımlık ana soyuna bağlıdır (Dönmezer, 1984: 222). Daha çok Kuzey Amerika'da, Kanada (yerlileri)'da Doğu Afrika'da ve Eskimolarda rastlanan bu aile modelinde, ananın kardeşleri, çocukları ve diğer akrabaları aynı evde birlikte yaşarlar (Gökçe, 1976: 58).

Ebeveyn bazlı tasnifin ikincisi olan baba ailesi üç ayrı model şeklinde görülmektedir. Bunların birincisi baba aile'dir. Ana ve babanın beraber oturduğu ancak akrabalık bağlarının hem anne hem de baba tarafından yürüdüğü aile modelidir (Kocacık, 1997). Daha çok Türklerde ve Germanlerde rastlanan baba ailede kadının da belli bir statüsü vardır ve çocuklar üzerinde babayla eşit haklara sahiptir (Gökçe, 1976: 59). Baba ailesi, aile babasının mutlak yetkisi sahibi olduğu Babaşahlık aile ile aynı değildir (Ülken, 1943, 29). İkinci baba aile modeli bölünmez asaba ailedir. Bu aile modelinde hısımlık sadece baba tarafından yürümektedir. Afrika ve Asya'nın bazı eski kavimlerinde görülen bölünmez asaba aile, aynı zamanda Balkanlar (Bosna-Hersek, Hırvatistan, Bulgaristan, Bobrica ve Dalmaçya)'da da görülmekte ve Balkanlarda Zadruga olarak da bilinmektedir (Ülken, 1943: 28). Bir nevi kolektif yaşam olan bu aile modelinde, çocuk doğduğu andan itibaren "asaba"nın malıdır. Bu aile modelinde bütün fertler eşittir ve özel mal ve mülkiyet fikri yoktur (Gökçe, 1976: 59). Üçüncü baba aile modeli ataerkil ailedir. Bu aile modelinde otorite, merkezi otoritesini dinden alan babadır ve kadınların hiçbir söz hakkı yoktur. Daha çok, eski Yunan, Hint, Çin ve Yahudi ailelerinde çok görülen ataerkil aile modelinde; baba, anne, evli oğulları, gelinleri ve torunları aynı evde oturmaktadır (Timur, 1972: 20). Yasa (1970) da, ailenin tasnifini: 1. Büyük kent ailesi, 2. Kasaba ailesi, 3. Gecekondu ailesi, 4. Köy ailesi, 5. Göçebe ailesi, şeklinde yapmaktadır.

Ailenin büyüklük ve küçüklük merkezli tasnifi de vardır ve büyük aile (kök aile ve birleşik aile) ile küçük aile yer almaktadır.

Büyük aile, üç neslin aynı çatı altında birlikte yaşadığı aile modelidir. Evli kardeşlerin, onların ebeveynlerinin, eşlerinin ve çocuklarının da bulunduğu bu aile modeli, daha çok akrabalık bağları kuvvetli olan geleneksel toplumlarda rastlanmaktadır (Kongar, 1970: 63). Büyük aile hânehalkı ölçütüne göre kendi içinde kök aile ve birleşik aile olarak ikiye ayrılır. Büyük ailenin birinci modeli daha çok Çin'de görülen kök ailedir. Kök ailede, aile reisi babadır ve ana, baba, çocukları ve evli tek oğul ile eşi ve çocuklarından oluşmaktadır (Gökçe, 1976: 62). Büyük ailenin ikinci, modeli de birleşik ailedir. Bu modelde, tüm erkek kardeşler ve eşleri, bunların evli çocuklarını ve torunları birlikte yaşar. Birleşik ailede, en yaşlı erkek otoritenin merkezidir ve ortak mülkiyet esastır (Gökçe, 1976: 62). Birleşik aile, daha çok Hintlilerde, Asya ülkelerinde ve Japonya'da görülmektedir (Bottomore, 1984: 178).

Küçük aile, şehir ailesi, dar aile, çekirdek aile, modern aile ve çağdaş aile olarak da tanımlanmaktadır. Küçük aile, karı-koca ve evli olmayan çocuklardan oluşmaktadır (Tezcan, 1993: 128). Bunun yanında Durkheim'ın klan, fratri, kabile, site, imparatorluk ve ulus olmak üzere altı gruba denk düşen; totem ailesi, anaerkil aile, babaerkil aile, pederi aile, soy ailesi ve modern aile şeklindeki tasnifi, Le Play (1982)'in mirasın geçişi durumuna göre yaptığı; babaerkil aile, kök aile ve kararsız aile tasnifleri de vardır.

MODERNİZMDEN POSTMODERNİZME AİLE

Tarihsel süreçleri bir kesinti olarak kabul etmek doğru değildir. Hayatın akışı içinde, süreçler de akmaktadır. Bu akışkanlık içinde toplumsal sorunları da toplumsal kurumları da taşımaktadır. Bu anlamda aile kurumu, modernizmde aldığı yaraları sar(a)madan postmodernizmi yaşamak durumunda kalmıştır. Postmodernizm aile kurumu için modernizme göre daha büyük sorunların yaşandığı bir süreç olmuştur.

Modernizmin Aile Yapısı

Modernizmin aile tipi; Sanayi Devrimi sonrasında ortaya çıkan şehir toplumlarının aile yapısı olarak, ebeveyn ve evlenmemiş çocuklarından oluşan ve kavram olarak ilk kez 1949 yılında Antropolog Robert Murdock tarafından kullanılmış olan aile tipi; çekirdek ailedir. Bu genel tanımın yanı sıra Batı ailelerinde evlat edinmenin Giddens (2000a: 148-149) bu tanıma 'evlat edinilmiş çocukları' ibaresini eklemektedir. Çekirdek aileyi küçük aileden ayıran özellik, çekirdek ailenin hısımlık ve akrabalık ilişkilerinden görece soyutlanmış olması ve cinsiyet ayırımının yapılmamasıdır (Yıldırım, 2009b: 88).

Sanayi Devrimi sonrasında ortaya çıkan şehir yaşam tarzı, üretimin fabrikalarda olması nedeniyle; Sanayi Devrimi öncesi var olan aile yapısıyla örtüşmemektedir. Batı'da çekirdek ailenin Sanayi Devrimi sonrasında çabucak kabul görmesi ve yayılması, sadece fabrikalaşmaya bağlı değildir. XIV. ve XVII. yüzyıl arasında İngiltere'deki ailelerin yüzde yetmiş sekizinin, Fransa'da yüzde yetmiş altısının çekirdek aileye benzer bir yapıya sahip olmuş olmalarıdır (Aydın, 2011: 46). Bunun anlamı, Batı'nın Sanayi Devrimi öncesinde, çekirdek aile modeline çok uzak olmadığı ve Sanayi Devrimi sonrasında bu âşinâ yapının daha hızlı bir şekilde geliştiğidir. Bu gelişmeye paralel olarak Foucault (2010), modern (çekirdek) aileyi, insanların bedenlerini cinsel ilişkiler temelinde belirleyen ve disipline eden bir yapı olarak tanımlamasını göstermek mümkündür. Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere; çekirdek ailenin gelişimini tetikleyen esas nedenin kadın doğurganlığı kontrol edilerek, ailenin ilaç ve tıp doktorları tarafından müdahaleye açık hâle getirilmesidir.

Modernizm öncesinde ve içinde, ailenin yapısında yaşanan değişim; Michael Young ve Peter Willmott'un 1973 yılında yayınladıkları "Simetrik Aile" (The Symmetrical Family) isimli eserlerinde ortaya konmuştur. Young ve Willmott (1973)'göre, modernizm sürecinde aile, dört aşama geçirmiştir:

Birinci aşama; ailenin üretim birimi olduğu endüstri öncesi aile aşamasıdır. Sanayi Devrimi ile sona ermiştir. İkinci aşama, Sanayi Devrimi ile başlamıştır. Önce çekirdek aile gerçeği yaşanmış ancak 20. Yüzyılın başlarında, çekirdek ailenin düşük ücretler, işsizlik ve yoksulluk nedeniyle genişlediği süreci yaşamıştır. Bu süreçte aile reisliğinin ağırlıklı olarak kadınlarda olduğu gözlemlenmiştir. Bu süreç 1970'lere kadar devam etmiştir. Young ve Willmott'a göre ailenin geçirdiği üçüncü aşama, 1970'lerden sonra yaşanan süreçtir ve bu süreç, çekirdek ailede yaşanan genişlemenin sona erdiği süreçtir. Young ve Willmott (1973)'un, Simetrik Aile adını verdiği üçüncü aşamanın özelliği, ücretlerin artması, işsizlik ve ölüm oranlarının azalması ve kadınların emek piyasasında paylarının büyümesi nedeniyle, çekirdek ailenin geniş aileden kopması ve erkek ve kadının ev işlerini paylaşmış olmasıdır. Yaşam standartlarının arttığı ancak çocuk sayısının azaldığı bu dönemde coğrafi hareketlilik artmış ve akrabalık bağları zayıflamıştır. Young ve Willmott (1973)'un aile ile ilgili dördüncü aşaması, ailenin iş merkezli bir yapıya sahip

olduğu süreçtir. Asimetrik Aile aşaması olarak adlandırılan bu süreçte, aile, boş zamanlarında aile dışında ve sporla meşgul olmaktadır.

Modernizmde Aile Yapısındaki Sorunların Ortaya Çıkışı

Modernizmin aile yapısında, yapısal olarak bazı sıkıntılar olmakla beraber zaman içinde yaşanan değişimler önemli sorunları ortaya çıkarmıştır. Süreç içinde yaşanan bu değişimlerin en büyük olanı, emeğin yapısını değiştirmiş olan bilgi çağında yaşanmıştır. Bilgi çağı, bir yandan emeği, fiziksel işgücü olmaktan çıkarıp zihinsel işgücü halini dönüştürerek kadın emeği önündeki engelleri azaltırken diğer yandan tıp alanında yaşanan gelişmelerle aile mefhumunun gücünü de kırmıştır (Fukuyama, 2009: 20). Bu durumun özeti şudur: “Çağdaş liberal demokrasilerin çoğunun sorunu, sahip oldukları kültürel önkoşullarının kıymetini bilememeleridir. Bu demokrasilerin içerisinde, Amerika Birleşik Devletleri de dahil olmak üzere, en başarılı olanları güçlü resmî kurumları esnek, destekleyici gayri resmi kültürle kaynaştırmayı başarmışlardır. Ne var ki resmî kurumların bünyesinde toplumun temelini teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimler karşısında doğru türden kültürel değerlere ve normlara sahip olmayı sürdürmesini teminat altına alacak hiçbir şey yoktur. Gerçek durum bunun tam aksidir: resmî kurumları temsil eden bireycilik, çoğulculuk ve hoşgörü, genellikle kültürel çeşitliliği teşvik etmektedir. Dolayısıyla geçmişten miras alınan ahlakî değerlerin temelini çürütme potansiyeline sahiptir ve dinamik, teknolojik yeniliklere açık bir ekonomi, doğası itibarıyla, mevcut toplumsal ilişkileri bozacaktır” (Fukuyama, 2009: 28).

Süreç içinde yaşanan bu değişimlerin bir diğeri, modernizmin yaşam araçlarından kaynaklanan mahremiyetin yitirilmesi ile ilgili olan olumsuzluktur. Modernizmin yaşam araçları olan okul, fabrika ve işyerleri, oyun ve eğlence alanları “ev”in mahremiyetini yıkmıştır. Ev’in mahremiyetinin yıkılması ailenin sınırlarının da yıkılması demektir. Bu sınırların yıkılması demek, kontrol edilebilir alan olan mahalle, sokak ve avlu arasındaki Ev’in kontrol edilemez alanlara açılması ve aile bireylerinin ev halkıyla az fakat ev dışı yaşamla daha çok zaman geçirmesi demektir.

Giddens (2000a: 156)’ın mahremiyetin dönüşümü dediği, ailenin sübut bulmuş hâli olan ‘Ev’in yani ailenin mahremiyetini yitirmesi, kendiliğinden oluşan bir şey değildir. Televizyon ve gazetelerde, (hemen hemen her gün) aile mahremiyetini içeren konuların yer alması, aile içi tartışmaların “aile içi şiddet” olarak ilân edilmesi ve bu aile içi tartışmalarla birlikte, flörtün meşruluğu hatta gerekliliği, boşanma ve cinâyet gibi konuların somut kişiler üzerinden tartışılması, ‘Ev’in mahremiyetini yıkan adımların başında gelmektedir. Bu duruma, yine televizyonlarda medya şovuna dönüştürülen seviyesiz evlilik programları da yardımcı olmuştur. Bütün bunlar, aile bireylerini kamusallaştırırken ailenin gücünü ve bağlayıcılığını da azaltmış âdeta bir mahremiyet patlamasına dönüşerek, mahremiyet ve kuralları, açıklık ve kuralsızlıkla yer değiştirmiştir.

Süreç içinde yaşanan bu değişimlerin bir diğeri de aile içi rollerle ilgili yaşanan değişimdir. Modernizm, çeşitli sebeplerle, aile bireylerinin her birinin ayrı bir özne olduğu noktasında hareketle aile içi paylaşım, birliktelik ve aile sorumluluğu olgusunu ortadan kaldırmıştır. Yeni durumda, aile bireyleri, bireyselliğin verdiği ekonomik gücü yaşarken, yalnızlığın verdiği psikolojik çöküntüyü de aile sorumluluğundan kaçınma duygusunu da yaşamaktadır. Bu çöküntü ve aile sorumluluğundan kaçınma, aile bağıni azaltmaktadır. Artan boşanmalar, partner

yaşamlar, yaşam biçimi olarak yalnızlığın tercih edilmesi ve anne-babanın huzurevlerine yönlendirilmesi bu durumun tezahüründen başka bir şey değildir (Yıldırım, 2009a: 154).

Süreç içinde yaşanan bu değişimlerin sonuncusu da boşanma davalarında, taraflardan birinin diğer tarafa ait olan bir eksiklik, kusur ve hatayı ileri sürme şartını kaldıran "hata yokluğu ilkesi"nin benimsenmesidir. Bu ilkenin benimsenmesi boşanmaları kolaylaştırmak suretiyle modernist aile yapısının temelinde dinamit koymuştur.

Bütün bunlarla birlikte sosyo-ekonomik seviyenin yükselmesi, aile bireylerinin özellikle kadınların ekonomik bağımsızlığını kazanmış olması ve evliliğin kişisel doyum düzeyine göre değerlendirilmesi gibi nedenlerden dolayı modernizmin ailesinde aile bağlarını zayıflatmış ve aile kurumunu güçsüzleştirmiştir (Nirun, 1994: 27).

Modernizm, feodaliteden devraldığı aile kurumunda büyük değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler, geniş ailelerin ve akrabalık ilişkilerinin azalması ile çekirdek aile sayısında artış, kadınların ve çocukların haklarının geçmişe nazaran daha fazla kabul edilmesi, tipik aile dışında aile desenlerinde artış, (1970'lerin sonlarından itibaren) evlilik dışı doğumların sayısında artış, Tek ebeveynli aile sayısında artış, boşanma oranlarında artış, evlilikten beklentilerinde değişme ve buna paralel olarak duygusal tatminsizliğin boşanma nedeni olarak kabul edilmesi ve kadınların istihdam olanaklarında artış ve buna bağlı olarak kadınların ekonomik bağımsızlığında artış, olarak sayılabilir.

Postmodernizmde Ailenin Geldiği Nokta

Sanayi Devrimi sonrası daha yaygın hale gelen ve modernizmin aile tipi olarak öne çıkan çekirdek aile postmodernizm içinde daha farklı ve daha toplumsal bakımdan sorunlu bir yapıya bürünmüştür. Genel bir özet yapmak gerekirse, postmodernizmin aile ile ilgili öne çıkan yanlarını; cinselliğe yönelik modernizme göre daha serbest ve rahat bir tutum, hızla artan boşanma oranları, bireyin aile için var olduğu ilkesi yerine ailenin birey için var olması, cinsel yaşamla birlikte çeşitlenen aile modelleri ve toplumun değer yargılarının aile üzerinde etkisizliği, şeklinde ifade etmek mümkündür. Her ne kadar muhalifi bol olmuş olsa da postmodernizmin aile yapısında büyük bir çözülme olduğu çok açıktır. Bu durumun doğrudan sorumlusu postmodernizm değildir elbette. Bu durumu doğuran esas faktör; modernizmin, hızlı ve yoğun metalaşmayla sosyal kurumları etkilemesidir. Bu etkileme; mekanikleşme, teknolojikleşme ve insan varlığının bir mübâdele değerinin ortaya çıkması şeklinde tezahür etmiştir. Bu tezâhür; içe dönük toplumsal bir çöküş meydana getirmiştir. Bu toplumsal çöküş; postmodernizmde en fazla aile kurumunu vurmıştır. Bu vurgun postmodernist aile yapısında; boşanma, nikâhsız birlikte yaşama ve tek anne-babalı aile gibi geleneksel aile yapısının işlevlerini bitirmiş hâllerini ortaya çıkarmıştır.

Postmodern aile modelleri olarak öne çıkan; çözülen aile, parçalanmış aile ve tamamlanmamış aile tasnifi, bu sorunlu yapının boyutunu ortaya koymaktadır. Postmodernizmin çözülen ailesi; sadece karı ve kocadan meydana gelen bir aile modelidir. Bu ailede eşlerin birbirleriyle sıkı bir ilişkisi ve birbirlerine karşı sorumluluk ve bağlayıcılıkları yoktur. Bu ailede ilişkiler gevşek bir bağa sahiptir. Postmodernizmin parçalanmış ailesi; modernizmin çekirdek ailesinin üyelerinden birinin aile kurumu tesisinden sonra ölüm, boşanma vb. sebeplerle aileden ayrılmasıyla ortaya çıkan aile modelidir. Parçalanmış ailede; çocuklar, eşlerden biriyle aileyi devam ettirir. Postmodernizmin tamamlanmamış ailesi; modernizmin çekirdek ailesinin kurul(a)mamış

hâlindeki modelidir. Bu aile modelinde, genellikle annelerin evlilik dışı çocuk/larıyla birlikte yaşaması söz konusudur (Aydın, 2011: 43-45).

Bunların yanında postmodernizmin sıra dışı aile modelleri olarak; bir çiftin evli olmadan cinsel bir ilişki formunda aynı çatı altında yaşaması olan birlikte yaşama, kadınların evliliklerini çocuk yapmadan sürdürme istekleri üzerine kurulu olan gönüllü çocuksuz aile ve sosyal bir sapma olarak görülen aynı cinslerin evliliği olan eşcinsel evlilik sayılabilir.

Postmodernizm aile kurumu üzerindeki değişimin bir nedeni olarak ekonomik yapıdaki değişim gösterilebilir. Postmodernizm, ekonomik model olarak kapitalizm ve onun Doğu Asya'daki neo-merkantilist, Avrupa'daki sosyal demokrasi ve Amerikan tarzı kapitalizm (Reich, 1990:16-17), şeklindeki üç temel formu dışında hiçbir yapıya hayat hakkı tanımamaktadır.

TÜRKİYE'DE AİLE

Türkiye'de aile yapısı milletimizin tarihi geçmişine, sosyal yapısına ve kültürel dokusuna bağlı olarak oluşmuştur ve köy ailesi, kasaba ailesi, şehir ailesi ve gecekondu ailesi olarak tasnif edilebilir. Ana, baba, evlenmemiş çocuklar ve torunlardan oluşan köy ailesi tarıma dayalıdır (Ozankaya, 1984: 291; Karkıner, 2020: 128-142).

Daha çok küçük ticaret erbabı, esnaf ve zanaatkâr, küçük çiftçi, küçük memur ve kısmen de işçi ailelerinden oluşan kasaba ailesi, küçük aile modelidir (Ozankaya, 1984: 291). Daha çok memur, tüccar ve serbest meslek sahiplerinden oluşan şehir ailesi, sanayi, ticaret ve hizmet gibi tarım dışı sektörlere dayanmaktadır (Ozankaya, 1984: 291-304). Kırsaldan şehre göçle ortaya çıkan gecekondu ailesi, babanın otorite merkezi olduğu aile modelidir. Bu aile modelinde aile bireyleri geniş toplumsal çevreye sahip olmalarına rağmen köy ile de bağlarını koparmaz (Kocacık, 1997).

Türkiye'nin aile modelleri olarak, bunlardan başka, Timur (1972: 27) tarafından çekirdek aile, ataerkil geniş aile, geçici geniş aile ve parçalanmış aile şeklinde bir tasnif de yapılmaktadır.

Türkiye'de aile yapısında önemli, gelişmeler yaşanmaktadır. Bu durumu Kağıtçıbaşı (1990: 5) şöyle açıklamaktadır:

“Kentleşme ve eğitim düzeyinin yükselmesini içeren sosyo-ekonomik gelişme ailedeki hiyerarşik yapıyı zorlayıp demokratikleştirmekte, demokratik aile yapısı da toplumsal sosyo-ekonomik gelişmeyi desteklemektedir. Çünkü bir taraftan eğitim almış olan kadın işgücüne katılarak ekonomik gelişmeye katkıda bulunabilmekte, diğer taraftan eşiyile eşit bir statüye gelmiş ezik olmayan bir kadın kendine daha güvenli olarak daha başarılı çocuk yetiştirebilmektedir. Araştırmalar da eğitilmiş, kendine güvenli annelerin çocuklarının okul başarısının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.”

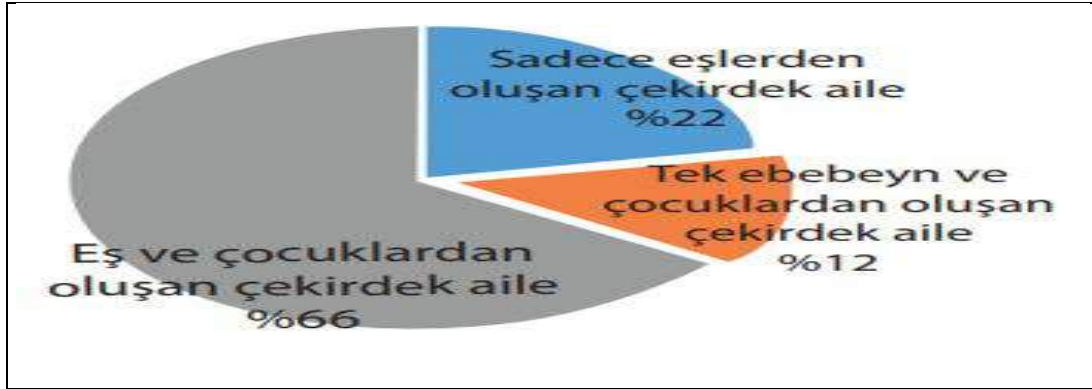
Türkiye'de geniş ailenin büyük oranda yerini çekirdek aileye bıraktığı bir süreç yaşanmaktadır. 2016 yılı itibarıyla, Türkiye'de ailelerin üçte biri geniş aile, üçte ikisi çekirdek aile şeklindedir (TUİK, 2017).



Grafik1. Türkiye’de Aile Yapısı

Kaynak: TÜİK, 2017.

Çekirdek ailelerin üçte ikisi eş ve çocuklardan, beşte birinden fazlası ise sadece eşlerden, yüzde on ikisi tek ebeveynli ve çocuklu ailelerden oluşmaktadır. Tek ebeveynli ailelerin yaklaşık beşte dördünde ebeveyn olarak kadın olmaktadır (TÜİK, 2017).



Grafik 2. Türkiye’de Çekirdek Aile Yapısı

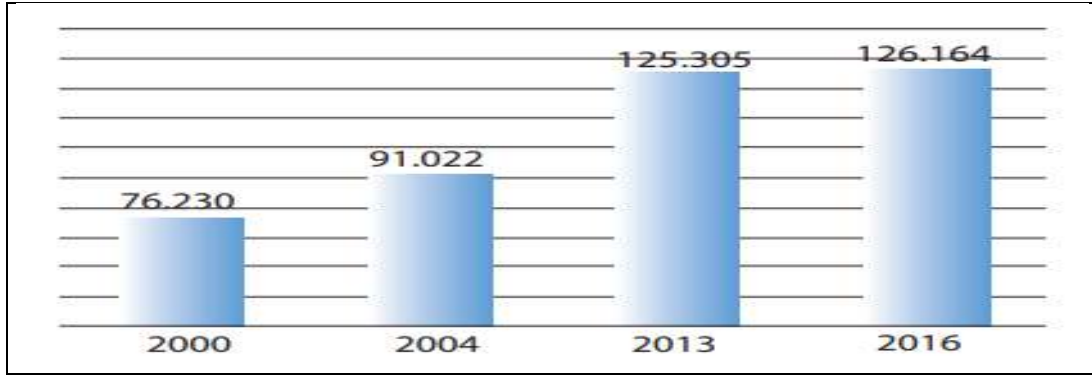
Kaynak: TÜİK, 2017.

Türkiye’nin aile yapısı aşağıda yer alan Tablo 1., 2. ve 3.’de ayrı ayrı gösterilmiştir.

Türkiye’nin aile yapısındaki bir diğer önemli değişim ilk evlenme yaşında ve boşanma oranlarında görülmektedir. İlk evlenme yaşı ilerlemekte, boşanma oranları artmakta ve doğurganlık ve hâne büyüklüğü azalmaktadır (TÜİK, 2017). Aşağıda yer alan Grafik 4. Türkiye’de boşanma oranlarında artış olduğunu ortaya koymaktadır. 2016 yılındaki sayının 2000 yılındaki sayıyı ikiye katlamış olması üzücüdür. Sevindirici olan bu artış hızının 2013-2016 yılları arasında düşmüş olmasıdır.



Grafik 3. Türkiye’de Çekirdek Ailede Ebeveyn Durumu
Kaynak: TÜİK, 2017.



Grafik 4. Türkiye’de Boşanma Rakamları Rakamları/ Oranları
Kaynak: TÜİK, 2017.

Tablo 1. Türkiye’de Hânehalkı Tiplerine Göre Hânehalkı Oranı (2014-2019)

Hanehalkı tipleri	Toplam hanehalkı içindeki oranı			
	2014	2015	2016	2017
Tek kişilik hanehalkı	13,9	14,4	14,9	15,4
Tek çekirdek aileden oluşan hanehalkı	67,4	66,9	66,4	66,1
Sadece eşlerden oluşan çekirdek aile	14,1	14,3	14,2	14,2
Eşler ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	45,7	44,8	44,0	43,5
Tek ebeveyn ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	7,6	7,8	8,2	8,5
Baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	1,5	1,6	1,7	1,8
Anne ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	6,1	6,2	6,5	6,7
En az bir çekirdek aile ve diğer kişilerden oluşan hanehalkı	16,7	16,5	16,3	16,0
Çekirdek aile bulunmayan birden fazla kişiden oluşan hanehalkı	2,1	2,2	2,4	2,5

Kaynak: TÜİK, 2020.

2019’a gelindiğinde, Türkiye’de geniş aileden oluşan hânehalkı oranı azalış gösterirken buna karşın tek kişilik hânehalkı oranı artış göstermiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1.’den de anlaşılacağı

üzere, çekirdek aile oranı 2014 yılında %67,4 iken 2019 yılında %65,1 olmuş ancak tek kişilik hânehalklarının oranının 2014 yılında %13,9 iken 2019 yılında %16,9'a yükselmiştir. Geniş aile oranı 2014 yılında %16,7 iken 2019 yılında %15,0'e düşmüştür (TUİK, 2020).

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Sanayi Devrimi, büyük değişimlerin diğer adıdır. Bu değişim, bütün toplumsal yapıları derinden etkilemiştir. Modernizmin, merkezileştirici ve tektipleştirici yapısı, postmodernizm sürecinin başlamasına vesile olmuştur. Postmodernizmin modernizmin devamı ya da ondan ayrı bir süreç olduğu hususu üzerinde mutabakata varılmış değildir.

Tarihsel süreç içinde, feodaliteden modernizme geçiş tüm dünyada aynı anda gerçekleşmemiştir. Dünyanın küçük bir bölümü modernizmi yaşarken büyük bir bölümü feodaliteyi yaşamaktaydı. Feodaliteyi yaşayan kısım yavaş yavaş modernizme geçerken, modernizmi yaşayan kısım da postmodernizme geçmiş oldu. Bu akış içinde, geçmişte olduğu gibi, bugün dünyanın küçük bir kısmı postmodernizmi yaşarken şimdi modernizmi yaşayan büyük kısım, bir süre sonra postmodernizmi yaşayacaktır. Dolayısıyla, bugün modernizmi yaşayan bu büyük kısım, postmodernizmi yaşayan kısmın, toplumsal sorunlarını yeterince irdelemez ve çözüm yolları ortaya koymazsa, kaçınılmaz bir şekilde postmodernizme geçişten sonra aynı sorunları yaşayacaktır. Bu durumda önemli olan husus, aile, hukuk ve ekonomi gibi kurumların ve toplumsal yapının yaşadığı değişim ve geldiği noktadır. Özellikle aile kurumu toplumsal yapının en önemli unsuru olarak, çok daha dikkatle incelenmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

Aile, toplumsal bir kurumdur ve toplumun devamlılığını sağlamak bakımından belirli işlevlere sahiptir. Aile kurumunda etkili olan kadındır, “çünkü kadın hem “anne” hem de “eş”tir. Bu anlamda toplumsal yapının ağırlıklı olarak kadın eliyle kurulduğu göz ardı edilmemelidir (Dalkıran, 2017). Ailenin bu işlevlerinin icrâsı örgütlü, formel ve düzenli bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Bunun yanında aile kurumunun sosyalleşmenin ilk basamağı olduğu gerçeğidir. Bu basamakta, birey, mensup olduğu topluma ait, değer ve normları öğrenip içselleştirmektedir. Giddens (2000b), ailenin önemini ve aile ile ilgili değişimin hızını şu şekilde ifade etmektedir: “Dünyada meydana gelen değişiklikler içinde hiç birisi kişisel yaşamlarımızda (cinsellik, evlilik ve ailede) görülenlerden daha önemli değildir. Kendimiz hakkındaki düşüncelerimiz ve başkalarıyla ilişki kurma biçimlerimizde dünya çapında bir devrim yaşanıyor.”

Aile kurumunun feodalite, modernizm ve postmodernizm sürecinde geçirdiği değişim incelendiğinde ilk göze çarpan husus, ailenin kurumsal yapısının önemli derecede hasar görmüş olduğu ve zâfiyete düştüğüdür. Bu zâfiyet, aile ile sınırlı bir durum değildir. Bu zâfiyet, aynı zamanda toplumsal yapının da zâfiyetidir. Toplumsal yapı, ailede yaşanan bu değişim ve güç kaybına paralel olarak, zarar görmüş durumdadır. Ailenin zayıflayan varlığı, oto-kontrol mekanizmasını yok etmiştir. Bu durum, önce bireysel çöküşün kapısını açmış sonra da toplumsal dayanışmayı azaltmıştır. Gelinek nokta, sosyalliğin seviyesinin düştüğü onun yerine bireyselliğin bütün zamanlarda görülmemiş noktaya ulaştığıdır. Bu bireysellik, sosyalleşmeyi önlemiş ve paylaşılabilen hayatlar ile paylaşılabilen zamanlar ortaya çıkarmıştır. Bu durumun hem müsebbibi hem de istifade edicisi olarak “sosyal medya”nın ve tüketimin işlev ve etkisi ele alındığında durumun vahameti daha net olarak anlaşılacaktır. Şeriatî (2013)'nin; doğa, tarih, toplum ve benlik olarak tanımladığı insanın dört zindanına beşinci olarak sosyal medyayı, altıncı olarak tüketimi eklemek mümkündür. Bu ise sadece ailenin değil, insanlığın çöküşü anlamına gelmektedir. Bu anlamda, Le Play (2017)'in: “Bireyciliğin toplumsal ilişkilerde baskın hâle geldiği her yerde, insanların hızlıca barbarlığa doğru geriledikleri görülür. Bunun aksine,

toplumun gelişme gösterdiği her yerde ise bireylerin içtenlikle aile bağları kurma arayışı içine girdiklerini ve şeylerin doğasının ve yasanın gerektiğinde izin verdiği bağımsızlıktan tereddütsüz vazgeçtiklerini görürüz” şeklindeki tespiti çarpıcıdır.

Türkiye'nin de zamanın akışından etkilenmemesi mümkün değildir. Bu doğal akış, bütün kurumları etkilediği gibi aile kurumunu da derinden etkilemektedir. Batı toplumlarının geçirdiği değişim kültürüne sahip olmayan ülkemizde, aile kurumunda yaşanacak bu değişimlerin aileyi ve doğal olarak toplumsal yapıyı büyük oranda çökertebileceği gözden ırak tutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

- Andersen. K. (1990). Charles Jencks and Kurt Andersen on the Postmodern Legacy (Interview), *Architectural Digest*, Vol.: 47, Dec. 1990, ss. 31.
- Aykaç, M. (2018). Türkiye'de Aile (Ed.: Mustafa Aykaç), *Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aydın, M. (2009). *Moderniteye Dışarıdan Bakmak*, İstanbul: Açılım Kitap.
- Aydın, M. (2011). *Kurumlar Sosyolojisi*, Ankara: Kadim Yayınları.
- Bottomore, T. B. (1984). *Toplum Bilim* (Çev.: Ünsal Oskay), İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Dalkıran, G.B. (2017). The Support of Women Work within Cooperative Enterprises: Sample of Turkey, *Social Sciences Research Journal*, 6(3), 1-11.
- Dalkıran, G.B. (2022). The Effects of Industry 4.0 Components on the Tourism Sector, (Editors: İsmail İyigün ve Ömer Faruk Görçün) *Accounting, Finance, Sustainability, Governance & Fraud: Theory and Application*, ss: 235-250, Singapore: Springer Nature.
- Dönmezer, S. (1984). *Sosyoloji*, Ankara: Savaş Yayınları.
- Erkal, M. (1991). *İktisadi Kalkınmanın Kültürel Temelleri*, İstanbul: Yenilik Basımevi.
- Foucault, M. (2010). *Cinselliğin Tarihi* (Çev.: Hülya Uğur Tanrıöver), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fukuyama F. (2009). *Büyük Çözülme/İnsan Doğası ve Toplumsal Düzenin Yeniden Oluşturulması* (Çev.: Hasan Kaya), İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Giddens, A. (2000a). *Sosyoloji* (Çev.: Hüseyin Özel & Cemal Güzel), Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Giddens, A. (2000b). *Elimizden Kaçıp Giden Dünya* (Çev.: Osman Akınhay), İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gitlin, T. (1989). Postmodernism Defined, at last!, *Utne Reader*, July/Aug, No: 4, ss.52-61.
- Gökçe, B. (1976). Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme, *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8, 1-2, 46-47.
- İbn-i Sina (1992). Aile Siyasetine Dair Risale, *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi* Cilt: III, (Çev.: Vecdi Akyüz), Ankara: T. C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *İnsan-Aile-Kültür*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Karkıner, N. (2020). Aile ve Kadın, *Sosyolojiye Giriş* ((Ed.: Nadir Suğur), Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları.
- Kocacık, F. (1997). *Sivas'ta Kentse Aile*, Sivas: Dilek Matbaası.

- Kongar, E. (1970). Türkiye’de Aile Yapısı, Evrimi ve Bürokratik Örgütlerle İlişkileri, *Amme İdaresi Dergisi*, 3(2), 58-83.
- Kumar, K. (1993). Modernity, *The Blackwell Dictionary of Twentieth-Century Social Thought*, (Eds.: W. Outwhite ve T. Bottomore), Oxford: Blackwell.
- Le Play, F. (1982). *On Family, Work and Social Change* (Ed. and trans. Catherine Bodard Silver), Chicago: University of Chicago Press.
- Le Play, F. (2017). *Seçilmiş Metinler* (Çev.: Ahmet Kerem Yılmaz), Ankara: Heretik Yayınları.
- Lipietz, A. (1993). Fordism and post-Fordism, (Eds.: W. Outwhite and T. Bottomore) *The Blackwell Dictionary of Twentieth – Century Social Thought*, Oxford: Blackwell.
- Lyotard, J. F. (2000). *Postmodern Durum* (Çev.: Ahmet Çiğdem), Ankara: Vadi Yayınları.
- Nirun, N. (1994). *Sistematik Sosyoloji Yönünden Aile ve Kültür*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Ozankaya, Ö. (1984). *Toplumbilim*, Ankara: Tekin Yayınları.
- Pinkney. T. (1993). Modernism and Postmodernism, in: *The Blackwell Dictionary of Twentieth - Century Social Thought* (Eds.: W. Outwhite and T. Bottomore), Oxford: Blackwell.
- Reich. R. B. (1990). The American 80's: Disaster or Triumph?, *Commentary*. 90, 16-17.
- Şahinkaya, R. (1975). *Psiko-Sosyal Yönleriyle Aile*, Ankara: Kardeş Basımevi.
- Şeriati, A. (2013). *İnsanın Dört Zindanı* (Çev.: Hüseyin Hatemi), İstanbul: İşaret Yayınları.
- Tezcan, M. (1993). *Sosyolojiye Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timur, S. (1972). *Türkiye’de Aile Yapısı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Toffler A. and Toffler, H. (1992). 21st-Century Democracy: An Idea Whose Time has Come, *New Perspectives Quarterly*, 9, 13-21.
- TUİK (2017). *Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni*, Sayı: 24642, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2016-24642>, Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- TUİK (2020). *İstatistiklerle Aile*, 2019, Sayı: 33730, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2020-37251>, Erişim Tarihi: 10.02.2023. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33730>, Erişim Tarihi: 05.05.2022.
- Turner, B. S. (2002). *Oryantalizm, Postmodernizm ve Globalizm* (Çev.: İbrahim Kapaklıkaya), İstanbul: Anka Yayınları.
- Turner, B. S. (2015). *Klasik Sosyoloji* (Çev.: İdil Çetin) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1943). Aile (Der.: Beylü Dikeçligil-Ahmet Çiğdem), *Aile Yazıları 1*, Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Yasa, İ. (1970). Geçiş Halinde Bir Aile Tipolojisi, *SBF Dergisi*, 24(4), 9-17.
- Yıldırım, E. (2009a). Toplumsal Değişme Sürecinde Aile (Der.: K. Canatan ve E. Yıldırım), *Aile Sosyolojisi*, İstanbul: Açılım Kitap.
- Yıldırım, E. (2009b). Aile ve Evlilik Türleri (Der.: K. Canatan ve E. Yıldırım), *Aile Sosyolojisi*, İstanbul: Açılım Kitap.

Yılmaz, A. ve Aslan, S. (2003). Modernizme Bir Başkaldırı Projesi Olarak Postmodernizm (Ed.: Coşkun Can Aktan), *Moderniteden Postmoderniteye Değişim*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Young, M. and Willmott, P. (1973). *The Symmetrical Family: A Study of Work and Leisure in the London Region*, First Edition, London: Taylor & Francis Books Ltd.



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2023, 6(4): 591-601.

DOI: [10.26677/TR1010.2023.1220](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1220)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



KAVRAMSAL MAKALE

I. ve II. Meşrutiyette Bürokratik ve İdari Yapı

Dr. Öğr. Üyesi Fethi KILIÇ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Bolu, e-posta: kilic_f2@ibu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2945-727X>

Dr. Öğr. Üyesi Ümmügülsüm KILIÇ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Bolu, e-posta: gulsumkilic@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9028-438X>

Öz

Osmanlı İmparatorluğu'nun hasta adam kimliğinden kurtulup bir diri olduğunu göstermesi için 1876 Anayasası Sultan II. Abdülhamit tarafından Mithat Paşa ile birlikte hazırlanmış Ferman Anayasası olarak yürürlüğe girmiştir. 1876 Anayasası'nın ilan edilmesinin hem içeride hem de dışarıda olumlu yansımaları olmuştur. 1876'da yönetim şekli meşrutiyet olup bu yönetim süreci II. Meşrutiyete kadar devam etmiş ve II. Meşrutiyette meşruti monarşiden parlamenter sisteme geçiş yaşanmış ve padişahın yetkileri yürütme organı lehine kısıtlanmıştır. Padişah- saltanat adeta sembolik olarak var olup yönetim yürütmenin hakimiyetinde devam etmiştir. I. Meşrutiyette alışlagelen Osmanlı bürokrasisi doğal olarak değişim gösterip Batı bürokrasisini örnek alarak değişmiştir. Ne yazık ki bürokratik ve idari yapı başlangıçtaki güçlü varlığını zamanla kaybetmiş ve sonunda imparatorlukta sona gelmiş ve idari yapıda ön görülmeyen değişiklikler olmuştur. Yaşanılan iç olaylar ve komşu ülkelerde olan savaşlar sebebiyle bürokrasi ve idari yapı farklı çözüm yolları aramaya koyulmuştur. Bu farklı çözüm yolları bürokratik ve idari yapının bölünmesine ve değişmesine sebebiyet vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Bürokrasi, İdari Yapı, I. Meşrutiyet, Saltanat, 1876 Anayasası.

Makale Gönderme Tarihi: 27.02.2023

Makale Kabul Tarihi: 13.04.2023

Önerilen Atıf:

Kılıç, F. ve Kılıç, Ü. (2023). I. ve II. Meşrutiyette Bürokratik ve İdari Yapı, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4): 591-601.



**Journal of Social, Humanities and
Administrative Sciences**

2023, 6(4): 591-601. DOI:[10.26677/TR1010.2023.1220](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1220)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



CONCEPTUAL PAPER

I and II. Bureaucratic and Administrative Structure in the Constitutional Monarchy

Assistant Prof. Dr. Fethi KILIÇ, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Bolu, e-mail: kilic_f2@ibu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2945-727X>

Assistant Prof. Dr. Ümmügülsüm KILIÇ, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Law, Bolu, e-mail: gulsumkilic@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9028-438X>

Abstract

1876 Constitution Sultan II. It came into force as the Ferman Constitution, which was prepared by Abdulhamid together with Mithat Pasha. The declaration of the 1876 Constitution had positive reflections both inside and outside. In 1876, the form of government was constitutionalism, and this management process was in the Second World War. It continued until the Constitutional Monarchy and II. In the constitutional monarchy, there was a transition from a constitutional monarchy to a parliamentary system, and the sultan's powers were restricted in favor of the executive body. The sultan-sovereignty existed almost symbolically and the administration continued under the dominance of the executive. The Ottoman bureaucracy, which was customary in the First Constitutional Monarchy, naturally changed and changed by taking the Western bureaucracy as an example. Unfortunately, the bureaucratic and administrative structure lost its initial strong presence over time, and eventually the empire came to an end and there were unexpected changes in the administrative structure. Due to the internal events and the wars in neighboring countries, the bureaucracy and administrative structure started to seek different solutions. These different solutions have led to the division and change of the bureaucratic and administrative structure.

Keywords: Bureaucracy, Administrative Structure, First Constitutional Monarchy, Sultanate, 1876 Constitution.

Received: 27.02.2023

Accepted: 13.04.2023

Suggested Citation:

Kılıç, F. and Kılıç, Ü. (2023). I and II. Bureaucratic and Administrative Structure in the Constitutional Monarchy, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(4): 591-601.

GİRİŞ

Osmanlı'da Meşrutiyeti ilan eden II. Abdülhamit dönemi, köklü değişimlerin yapıldığı ve yaşandığı dönem olması hasebiyle çok tartışılan bir dönemdir. Konuyla ilgili literatür çoğu kez hem farklı hem de çelişkilidir. Bunda ideolojik kaygılar ve siyasi önyargıların payı çoktur.

Öyle ki II. Abdülhamit'in çok farklı anlaşılması ve değerlendirilmesi sebebiyle, "Bana Abdülhamit'ini söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim" gibi sübjektif söylemler gelişmiştir.

Tarihte yaşanmış geçmişi değerlendirirken, gelişen olaylar ve belgelerin her türlü duygu ve düşüncelerden uzak gelişmelerin objektif olarak değerlendirilmesi gerekir. Geçmiş olayların sübjektif duygu ve değerlendirmelerden kaçınarak objektif olarak tespit edilmesi gerçek yaşanmışlıkların bilinmesi için gereklidir.

Geçmişte yaşanmış olayları abartılı biçimde eleştirmek, objektiflikten uzaklaşıp sübjektif tavır takınma olur ki bunun da bilim dünyasına faydası olmaz.

Biz çalışmamızda; birinci bölümde 1. Meşrutiyet, 1876 Anayasası ve onun getirdiği idari ve bürokratik yapıyı, ikinci bölümde de II. Meşrutiyet'i kendi tarihi şartları çerçevesinde idari ve bürokratik yapı bakımından inceledik. İkinci bölümü kısa tutmamızın sebebi I. Meşrutiyet Dönemi'nin önemi ve uzun süre uygulanmış olmasıyla köklü yeniliklerin getirilmiş olmasıdır. II. Meşrutiyet hazırlık döneminin (I. Meşrutiyet) sonrası olduğu için bu II. dönemi ayrı bir çalışmamızda ayrıntılı olarak inceleyeceğiz.

MEŞRUTİYETİN İLANI

Avrupa'da gelişen Liberal düşünce akımının etkisiyle Osmanlı'da muhalefet Abdülaziz Dönemi'nden gelen bozulmaları önlemek ve olası bir çöküşü yok etmek için birtakım çalışmalara başlamışlardır. Yenilikçi olduğu düşünülen 5. Murat başa getirilmiştir. Tanzimat Dönemi'nin aydınları imparatorluğun kurtuluşunun biraz da zihinlerinde idealleştirilen Batı'daki anayasal sistemlerin benimsenmesi ve yöneticilerin de faaliyetlerini düzenleyecek kurumların ve kuralların yürürlüğe girmesinde görmekteydiler. Bunun dışında böyle bir değişim için devlet yönetimini zorlayan bir zümre yoktur (Soysal, 1986:30).

5. Murat tahta çıkmadan önce en kısa zamanda anayasa oluşturup ilan etmeye söz vermiştir. Yeni Osmanlı sistemi (Anayasa ve parlamento) tam olarak gerçekleşecekmiş gibi gözüküyordu. Namık Kemal ve Ziya Paşa mabeyinci (padişahın dışarıyla olan ilişkilerine bakan buyruklarını ilgililere bildiren) temsilci olarak atandılar. Maalesef 5. Murat tahta oturduğu andan itibaren Sadrazam Rüştü Paşanın sözünü dinler olmuştur (Zürcher, 2003:112).

5. Murat'ın tahta geçirilmesi istenen sonuçları vermemiştir. Tahta çıkışından sonra yayınladığı Hattı Hümayunda "Devletin idare-i umumiyesi kavanini kaviyye ile takyit olunmalı" yani devletin genel yönetimi sağlam yasalara dayanmalıdır şeklindeki düzenlemeler yenilikçileri tatmin etmemiştir. Yapılan gizli görüşmeler ve karşılıklı taahhütlerle II. Abdülhamit'in tahta çıkması gerçekleştirilmiştir.

Yaşanan bu gelişmelerin yanında Meşrutiyetin gerçekleştirilmesinde batı ülkelerinin baskısı önemli etken olmuştur (Sencer, 1992:83).

Padişah II. Abdülhamit göreve başladığında devlet içerden ve de dışarıdan karşı karşıya kaldığı tehdit ve baskılarla karşı zorda kalmış, ayrıca gerçekleşen taht ve saltanat değişiklikleri, Osmanlı'da var olan istikrarı bozmuştur.

Padişah II. Abdülhamit iç ve dış dengeleri sağlamak için, Devletin yönetim görevinde olanlarla irtibatını kesmeyip tecrübelerinden yararlanmak isteyip halkla bütünleşme yollarını aramıştır. Bu gelişen olaylar arasında; Saltanatın yetkilerini sınırlandıracak Kanun-i Esasi oluşturulması için çalışmaları başlattı. Server Paşanın başkanlığında Kanun-i Esasiyi hazırlayacak heyet kuruldu. Üyelerinin on altısı mülki memur, onu ulema, ikisi de askerdi. Aralarında üçte Hristiyan bulunuyordu. Komisyon Mithat Paşa'nın 1831 Belçika Anayasasından da mülhem (ilham alan) bu anayasa projesi üzerinde çalışmaya başladı ve 1859 Prusya Anayasasından da yararlandı (Aldıkaçtı, 1982:55-56). Hazırlanan çalışma 6 Aralık'ta komisyonca tasdik edildi. Abdülhamit padişahın yetkilerini sınırlayan maddelerin çıkarılması ve polis tahkikatı ile padişaha istediği kişiyi yurt dışına sürme yetkisini veren bir maddenin ithali ile hazırlanan metni kabul edeceğim bildirdi. Komisyonca bulunan Ziya Paşa ile Namık Kemal bu maddenin uygulanmasının vereceği tehlikeli sonuçlar üstünde Mithat Paşa'nın dikkatini çekmek istediye de Mithat Paşa padişahın karşısında kuvvetli durumunun bir denge olacağı düşüncesiyle gelişen dış baskıyı da hafifletmek amacıyla komisyonu ikna etti.

Metnin kabulünden iki hafta sonra Padişahın Sadrazamlığa Mithat Paşayı atadı. İngiltere'nin de etkisi ile İstanbul'da düzenlenen Tersane konferansı toplantıda iken hem içte hem de dış ülkeler nezdinde olumlu etkisi olacağı düşünülerek, 23 Aralık'ta top sesleriyle Meşrutiyet ilan edildi.

GENEL OLARAK 1876 KANUN-İ ESASİ

23 Aralık 1876 (7 Zilhicce 1293) tarihli olan bu anayasa batılı anlamda ilk anayasamızdır. Bu anayasa halkın isteği ile oluşturulmayıp, dış güçlerle birlikte hareket edenlerin zorlaması ile Padişah tarafından atanmış bir kurulun hazırladığı ve padişahın tek yanlı olarak kabul edip yayınladığı bir anayasadır (Gözübüyük, 1995:97). Anayasa da daha çok Padişahın sınırlandırılma hak ve yetkileri belirlenip tebaa- halkın hak ve yetkilerinden bahsedilmemiştir. Anayasa hükümlerine uyulmaması halinde herhangi bir müeyyide getirilmemiştir (Sencer, 1992: 83).

1876 Anayasası padişahı ve meclisi kabul ettiği için onun kurduğu sisteme "meşruti monarşi" ismini verebiliriz (Armağan, 1979:21).

1876 Anayasası'nda hükümet sistemi ile ilgili düzenlemeler olmayıp, kendine özgü yürütmeyi belirten hükümler vardır (Abadan ve Savcı, 1959:34).

1876 KANUN-İ ESASİNİN KURDUĞU SİSTEM

A- YÜRÜTME ORGANI PADIŞAH VE BAKANLIKLAR

1876 Anayasasına göre Osmanlı devleti, üniter, dini İslam olan, dili Türkçe olan bir monarşiydi (Gözler, 2021:166). Osmanlı sisteminde yürütme iki kanatlı olup, padişah ve hükümetten oluşmakta idi.

Padişah; Anayasaya göre saltanat Osmanlı sülalesine ait olup büyük evlat saltanata geçerdi. Padişah sorumsuz ve kutsal olup herhangi bir şekilde görevden alınamaz, hakkında cezai ve hukuki davalar açılamaz. Yürütmenin başı olarak, bakanların tayin ve azli, para basımı, harp ilanı ve barış yapma yetkisi ile Meclisi toplantıya çağırma, gerektiğinde fesih yetkisi vardı. Padişahın, Bakanlar Kurulunu da fesih yetkisi vardır.

Bakanlar Kurulu Başkanı Sadrazamdı, bakanlar padişahça atanır, gerektiğinde yine padişahça azledilirdiler. Bakanlar Kurulu Padişaha karşı sorumludur. Bu sistem parlamenter monarşi olarak adlandırılır.

Padişah yürütme kuvvetinin başıdır. Bakanlar Kurulunun (Vükela Heyeti) tayini ve azli sadece padişahın yetkisindedir (Madde 7). Göreve başlarken güvenoyu veya görev sırasında güvenoyu diye bir müessese yoldur. 29. madde gereği Bakanlar Kurulunun mühim kararları icra edebilmesi için Padişahın iznini alması şarttır.

B- YASAMA ORGANI

1- Kuruluşu

1876 Anayasasında, yaşama organının ismi Meclis-i Umumi olup; Heyet-i Ayan ve Heyet-i Mebusan isimli iki heyetten oluşmakta idi. Yasama organı iki meclisli bir parlamento şeklinde idi.

Heyet-i Ayan; zamanımızda Senato karşılığı olan ikinci meclisi idi. Üyeleri padişah tarafından doğrudan atanırdı. Meclisin 1/3 oluşturan senatörler ömür boyu görevde kalırlardı.

Heyet-i Mebusan: Osmanlı tebaasından elli bin erkek nüfus temsilcisi olarak, iki dereceli seçimle seçilirdi. Önce birinci seçmenler seçiliyor, birinci seçmenler de milletvekillerini seçiyordu.

a) Kanun Yapma Usulü

Kanun teklifleri, önce padişaha gelip, padişahın onayı ile Şura-i Devlete gönderilir, Şura-i Devletin önerisi de önce Heyet-i Mebusan sonra Heyet-i Ayan da görüşülür, ikisinde de kabul edilirse Padişaha sunulur, Padişah kabul ederse, bu kabulle kanun yürürlüğe girerdi.

b) Meclisin Yürütme Kuvvetini Denetlemesi

Anayasa Bakanlar Kurulunun kurulmasını ve son bulmasını Padişaha ait bir yetki olarak kabul etmiştir. Ancak Heyet-i Mebusandan “bir veya birkaç” üyenin teklifi üzerine Heyet-i Mebusan'dan görevlerini kullanırken haklarında şikayet olan durumlarda; üçte iki çoğunlukla Divan-ı Ali'ye gönderebiliyordu. Padişahın bu kararı onaması gerekiyordu. 1876 Anayasasında Meclisin Bakanlar Kurulunu denetlemesinin tek denetim yolu bu olmakla beraber; Padişahın onaması ile gerçekleşmekte idi.

C- YARGI ORGANI

1876 Anayasası ile; Kanuni hakim güvencesi getirilmiş olup, hakimlerin azledilemeyeceği, yargılamanın aleniliği ilkesi, mahkemelerin bağımsızlığı ilkesi ve hak arama özgürlüğü getirilmiştir.

Kanun-i Esasi-1876 Anayasasının yargıya ilişkin getirmiş olduğu bu hükümler, çağdaş Batı ülkelerinin sahip olduğu hükümlerle hemen hemen aynı idi.

D- 1876 KANUN-İ ESASISİNDE KİŞİ HAK VE HÜRRİYETLERİ

1876 Anayasası, demokrasinin temel prensiplerinden ikisini (III. düşünce Hürriyeti) kanunlar önünde eşitlik prensibini (madde 17) ve kamu hizmetlerine girme hakkına (madde 19) uyruklara tanyordu. Düşünce hakkı teminat altına alınmamış fakat bir uzantısı olan basın hürriyeti (madde 12), eğitim hürriyeti (madde 5), mülkiyet hakkı (madde 21), mesken masumiyeti (madde 22),

yasama organına müracaat ve dilekçe hakkı (madde 14) tanımakta, vergilerin kanun dairesinde alınacağına hükmedilmekte (madde 20), ceza ve işkence yasaklanmaktadır.

Kanun-i Esası de tanınan hak ve hürriyetlerin gerçekleşmesi Padişahın takdirine kalmıştır. Diğer taraftan Anayasa Padişahın zoru ile konan 113. madde bütün hükümleri ölü bir madde haline getiriyordu. 113. madde ile kamu için tehlikeli oldukları tespit edilenlerin Osmanlı ülkesinden sürmek yetkisi Padişaha tanınıyordu. Bu suretle Padişah iktidarı için tehlikeli gördüğü kişiyi yurt dışına sürerek ondan kurtulabilecekti.

E- 1876 KANUN-İ ESASİSİNDE VİLAYET YÖNETİMİ

Daha önce İstanbul ve diğer vilayetlerde geliştirilen belediye örgütleri ayrı bir tüzükle devam ettirilecekti (Madde 112). Ancak Mithat Paşanın valilik deneyimleri sonunda Anayasaya “vilayetlerin yönetimi adem-i merkezîyet ilkesine dayandırılacaktır.” maddesi eklenmiştir. Bunun ayrıntıları daha ilerde yasalarla saptanacaktı.

Kısa bir özetlemeyle 1876 Anayasasının Batının anlayabileceği bir biçimde yarım yüzyıl önce Tanzimat'ın geliştirdiği temel kurumları ve insan haklarını koruyan maddeler taşıdığı söylenebilir. Yasama sürecince Devlet şurasına yardımcı olmak ve Bab-ı Ali'ye karşı bir denge sağlamak için batı türünde bir Parlamento geliştirilmiştir. Yeni padişahın dikkatli bakışları altında çalışan Anayasa komisyonu Osmanlı deneyiminden yararlanıp modern bir hükümet biçimi yaratırken Tanzimat'ın başladığı çalışmalarını daha ileriye götürmeye yönelik bir araç ortaya çıkarmıştı (Shaw ve Shaw, 1994:224).

OSMANLI PARLEMENTOSU

Komisyon Anayasa'da 28 Ekim 1876'da, geçici seçim yasasını çıkardı. Parlamento 19 Mart 1877'de Dolmabahçe sarayının kabul salonunda tüm bakanlar, ayan, temsilciler ve yabancı devlet adamlarının katılmalarıyla görkemli bir açılışla çalışmalarına başladı.

A- PARLAMENTONUN ÇALIŞMALARI

Parlamento yasama çalışmalarına başlamıştı. 1864 vilayet Nizamnamesini değiştiren bir yasa hazırlandı. Önemli belediye yasaları çıkarılarak Tanzimat dönemi sonlarında ortaya çıkan kentsel yapılaşma geliştirildi.

Tartışmalara yol açan diğer bir konuda sadrazamın teklif ettiği Basın Yasasıydı. Buna göre hükümet yönetmeliklerini ihlal eden basın organlarının sansürüne ve kapatılmasına olanak tanınıyordu. Taslak incelenmek üzere gönderildiği Devlet Şurasında yasama süreci içinde öylesine ertelendi ki Parlamento toplanmış bulunduğu sürece yasalaşamadı.

1876-1877 bütçesi kabul edilmeden önce memur sayısını azaltıp onlar için önerilen aylık miktarları kısıtladılar. Bütçede büyük bir açığa neden olan savaş giderlerinin ve bunları karşılamak için gelir, emlak ve hayvan vergilerinin artırılmasını kabul etmişlerdi. Ayrıca emlak sahiplerinin ve memurların servet ve olanakları oranında hükümet tahvilleri almalarını zorunlu kılan bir iç borçlanma yasasını da kabul ettiler.

Meclisin ilk dönemi 19 Temmuz 1877'de bütçe ve iç borçlanma yasalarının çıkarılması için normal süresinden daha sonra sona erdi. İkinci dönem için seçim yapılması emredildi, ama seçim yasası hazırlanmadığı için yine geçici seçim nizamnamesi uygulandı.

Parlamento 13 Aralık 1877'de yine padişahın bir konuşmasıyla açıldı. Durumun çok kötüleşmesi Padişahça okutturulan açış nutkuna karşılık Mecliste hazırlanan "Cevabı Mazbata'da bile Bakanlar Kuruluna karşı güvensizlik ifade edilmesine yol açmıştı. II. Abdülhamit mebusları yatıştırmak için Sadrazam İbrahim Ethem Paşa'yı azlederek yerine Ahmet Hamdi Paşa'yı getirdi. Ama bu değişiklik de muhalefeti ortadan kaldırmadı. Aksine dış olaylar dolayısıyla yapılan eleştiriler daha da çoğalmıştı. Padişah kurtuluşu Heyet-i Vükela'nın başına otoriter ve sadık hizmetkarı Ahmet Vefik Paşa'yı getirip onun eliyle Meclis-i Umumiye 13 Şubat 1878'den itibaren belli olmayan bir süre için kapatmakta buldu. Böylece 35. maddeyle Padişah'a verilen "fesih" yani meclisi dağıtma yetkisi kullanılmış oluyordu (Soysal, 1986:35).

II. Abdülhamit Anayasanın verdiği yetki ile Ülkeyi bunalıma sokmamak için otuz yıl süreyle İmparatorluğu, parlamentosuz yönetme hakkını kullanıyordu. Bu yetki, Mithat Paşa ile arkadaşlarının Anayasayı tutucu güçlerden korumak için kabul ettikleri bu maddeleri bu bunalımda kullanmaktan başka bir şey yapmış değildi (Shaw ve Shaw, 1994:235).

II. Abdülhamit bu yönetimiyle parçalanmış imparatorluğu savunabilmiş, toplumunu canlandırabilmiş, 1872'de gerçekleşmesinde şüphe duyulan İmparatorluk için hayati önemi olan yeni düzenlemeleri başarıyla sonuca ulaştırmış olmakla Tanzimatçıların sonuncusu olmuştur (Shaw ve Shaw, 1994:263-264).

I. MEŞRUTİYETİN GETİRDİĞİ İDARİ YAPI

A- İKTİDAR MERKEZİ: SARAY

1878'den sonra iktidar merkezi saray olmuştur. Gazi Osman Paşa padişahın özel kadrosunu ve mâliyesini yönetiyordu. Baş kâtip ve katib-i sani bu etkinliği paylaşmışlardır.

Sarayda bir basın dairesi kurulmuştu, burada iç ve dış basının önemli haberleri özetlenerek hazırlanır, roman çevirileri yapılırdı.

İmparatorluk polis ve jandarması Zaptiye Nezareti olarak yeniden örgütlenmiştir. Fransız uygulaması örnek alınarak yüksek düzeyde hiyerarşik düzen oluşturulmuştur.

Kent ve kırsal kolluk güçleri bölgenin yöneticilerinden bağımsız olarak birleşik bir takım altına sokulmuştu.

Bürokrasi; 'Memurin-i Mülkiyet' ve 'Ahval-i Memurin Sicil Komisyonu tarafından kontrol ediliyordu.

Bütün devlet memurlarının görevlerinde etkin ve dürüst davranacaklarını garanti almak için önemli kişilerin kefaletlerini göstermek şarttı. Basın organları, yazarlar, yayıncılar ve gazeteler de yıllık ruhsat vergileri vermek ve iyi niyetlerini garanti etmek için kefil göstermek zorundaydılar.

B- HÜKÜMET VE ADLİ MAKAMLARIN YAPISI

Padişahın istediği politika ve programlar Tanzimat döneminde kurulan bakanlıklar tarafından uygulanıyordu. Artık polisle ilgisi kalmayan İçişleri Bakanlığı vilayet ve yerel hükümetlerle, Osmanlı basınıyla, sayımla, göçmenlerin yerleştirilmesiyle uğraşıyordu. Dışişleri Bakanlığı Divan-ı Hümayun daireleri sadrazamlığa bırakıldığı için sadece dış işlerle uğraşarak ek olarak yabancı dilde basını, karma mahkemeleri, milliyet sorunlarını dış ticareti ve imparatorlukta yaşayan tüm yabancıların denetlenmesini üstlenmişti. Hala Harbiye Nezareti adını almamış olan seraskerliğe görevlerini yapabilmesi için bir Erkan-ı Harbiye dairesi verilmişti. 1885-1895 yılları

arasında Prusyalı danışmanların getirdikleri reformlarla seraskerlik eskisinden daha düzenli bir hiyerarşiye sahipti.

Adliye Nezaretine Müslüman olmayan millet topluluklarına ilişkin görevler de verildiğinden adı Adliye ve Mezahip Nezaretine çevrilmişti. Bu Bakanlık Nizamiye laik mahkemeleriyle İstanbul'daki temyiz mahkemesini yönetmekteydi.

Eskiden Bakanlıklara bağlı olan bazı dairelerde bakanlığa dönüştürülmüştü. Hicaz Demiryol Nezareti, Techizat-ı Askeriye Nezareti gibi.

Bab-ı Aliye'yi oluşturan Sadrazamlık Makamı devlet işlerini koordine eden çeşitli uzmanlaşmış daireler olarak örgütlenmişti.

Sadrazam başkanlığında Bab-ı Ali yapısı ile bütünleşmiş başlıca yasama organı ve idari vakalarda yüksek temyiz mahkemesi olan Şurayı Devlet vardı. Parlamento feshedildikten sonra bir dizi yönetmelikle yeniden örgütlendi. Bu arada seçim sistemi de değiştirilmiş, şuraya eski memur ve askerler sadrazam tarafından atanarak Bab-ı Ali bürokrasinin ayrılmaz bir parçası olmuşlardı. Bu koşullar altında geçmişte yasama işlevini geciktiren Şurayı Devlet ile Bakanlar Kurulu arasındaki tartışmalar ve fikir ayrılıkları ortadan kalktığından ve yasa taslakları üzerinde bütün tartışmalar yalnızca Devlet Şurası içinde yapıldığından, gecikmeler büyük ölçüde azalmış, Bakanlar Kurulunun taslakları değiştirmeden onaylaması garantiye alınmıştı.

Eski bir yönetmelikle Devlet Şurasının kararlarının temyiz mahkemesiyle çeliştiği durumlarda özel bir yüksek temyiz komitesi kurulması ve buraya devlet şurası başkanının başkanlığında her birinden birer üye alınması kararlaştırıldı.

C- İDARE

Parlamentonun kısa süren çalışmaları ile idari alanla ilgili düzenlemeler çıkartılınca bu alanında yeniden yapılanmalar başladı.

Yeni düzenlemelerle nahiyeler oluşturulmuştur. Nahiye, kazanın dışında, Müdürü, Meclisi ile ihtiyacı olan hizmetler için vergi toplayabiliyordu, gereken eğitim ve uygulama işlemlerini de yapabiliyordu.

İstanbul için yeni bir yönetim modeli getirilmiştir. Belediye başkanlığı makamı oluşturulmuş başkana Danışma Meclisi getirilmiştir. Yeni yönetim modeli ile İstanbul 20 daireye bölünmüş ve seçimle oluşan 8-12 kişilik meclisler getirilmiştir.

Çıkartılan Vilayet Belediye Yasası ile Osmanlı'da var olan şehir ve ilçelerde belediye örgütü kurularak İçişleri Bakanlığı'na bağlanmıştır.

Yeni açılan okullarla, liyakate dayalı memur atamaları gerçekleştirilmiştir.

D- ADALET

Osmanlı da dört farklı mahkeme bulunmakta idi.

Şeriye Mahkemeleri, özel hukuk ve ceza hukukuna ait meseleleri çözümlerdi.

Osmanlı uyruklular arasında evlilik, ölüm, boşanma miras gibi konulara Nizamiye Mahkemeleri bakardı.

Konsolos Mahkemeleri; kendi ülkelerin uyruklarına ilişkin ticari anlaşmazlıklarla, kapitülasyon anlaşmalarına bakardı.

Osmanlı olmayan tebaa ya da farklı milletlerden olanlar arasındaki davalara bakan Karma Ticaret Mahkemeleri vardı.

Parlamento kapatılınca adli reformların yapılması padişaha kalmış oldu. Sonraki birkaç yıl içinde çıkartılan bir dizi yasayla ana hedeflere varılmıştır.

II. MEŞRUTİYETİN İLANI

1908'lere gelindiğinde Osmanlıda Saltanata karşı muhalefet çok sıkı organize bir şekilde Batı tipi bir yönetim ve özgürlükler için mücadele ediyordu. Bu mücadelelerin meyveleri olarak; Kolağası Niyazi Bey 400 kişilik çetesiyle dağa çıktı, İttihat ve Terakki de Manastırda 23 Temmuz 1908 de hürriyet ilan etti. Olaylar böyle gelişince II. Abdülhamit hemen 1876 Anayasasını yürürlüğe koydu, böylece II. Meşrutiyet ilan edildi. II. Abdülhamit bakanları değiştirdi. Bu durumda İttihat ve Terakki Cemiyeti II. Abdülhamit'in tahta kalmasına razı oldu (Tanör,2019:141-147).

Yeni Meclis seçimleri sonucu İttihat ve Terakki başarılı oldu (Sencer, 1992:86). İttihat ve Terakkiye karşı muhalefet çoğalınca 13 Nisan 1909'da, hicri 31 Mart 1325'te gerçekleşen ayaklanma oldu. Bu ayaklanma sonucu 2. Abdülhamit tahttan indirilmiş yerine 5. Mehmet adıyla Padişah olan Sultan Reşat geçirilmiştir. Meşrutiyet ve Parlamento varlığını güvence altına almak için Anayasada değişiklikler yapılma yoluna gidilmiştir.

1909 DEĞİŞİKLİĞİ

Ayaklanmaların bastırılması ve Padişahın değiştirilmesinden sonra Meclis-i Umumi yoğun bir çalışma içine girdi. 1876 Anayasası kendi getirdiği usule uyularak, 8 Ağustos 1909 tarihli kanunla büyük ölçüde değiştirildi (Gözler, 2021:170).

Yapılan değişikliklerle 1876 Anayasası'nın padişaha verdiği yetkiler, geri alınıyor ve meşrutiyeti monarşiden parlamenter sisteme doğru bir ilerleme sağlamak istemiyordu. Yapılan değişikliklerle padişahın yetkileri Meclisi güçlendirecek şekilde sınırlandırılmıştır

Rejim yönünden getirilen yenilikler;

a. Bakanlar kurulunun meclise karşı sorumluluğu Anayasada yapılan değişiklikle hem birlikte, hem de tek başlarına Meclis-i Mebusan'a karşı sorumlu olduklarını kabul etmiştir

b. Padişahın Anayasa tanınan sürgüne gönderme ve fesih yetkileri yapılan düzenlemelerle değiştirilmiştir. Sürgüne gönderme kaldırılmış olup fesih yetkisi de artık kullanılamaz hale dönüştürülmüştür.

c. Padişahın tek başına karar alma yolu kapanmıştır. Artık parlamenter sistemde olduğu gibi meclisler kendisi toplanacak ve gerektiğinde toplantılarına ara vermeye kendileri karar verecektir. Padişahın meclisler üzerindeki vesayeti sona ermiştir.

d. Haberleşme özgürlüğü önündeki engeller kaldırılmış, yasadışı keyfi tutuklama kaldırılmış, dernek kurma ve toplanma hakları batıdakiler gibi düzenlenmiştir.

1909 değişiklikleri sonrası Osmanlı'da rejim tamamen değişmiştir. Yeni düzenleme ile yaşama yürütmenin önündeki engeller kaldırılmış, temel hak ve hürriyetler eksiksiz kabul edilerek, anayasal düzenleme getirilmek istenmiştir.

Yaşama yetkisini meclis, yürütme yetkisini de Bakanlar kurulu kullanabilecek. Bu düzenlemelerle Osmanlı devletinin, örnek alınan batılı devletlerden eksik kalır bir yanı yoktu. Ancak her zaman yazılı olanla uygulama birlikte yürümektedir.

Ülkenin yaşadığı dış sorunlar ve yenilgi ile sonuçlanan savaşlarla meclis kapatılmış, 1919'da Meclis-i Mebusan seçimleri yenilenmiş ancak 1920'de İstanbul'un işgali ile mecliste dağılmak zorunda kalmıştır.

TAŞRA YÖNETİMİ

II. Meşrutiyet'te taşrada daha derli toplu bir yönetimin olması için; Batılı devletlerden esinlenerek II-Vilayet Yönetimi Sistemi getirilmiştir. Böylece merkezi yönetim ve yerinden yönetimin birlikte uygulanması sağlanmıştır.

Yaşanan tüm gelişmeler ve yapılan değişiklikler Cumhuriyet Türkiye'si'nin yönetim yapısı ve gelişiminde belirleyici bir rol üstlenmiştir.

SONUÇ

Meşrutî monarşiden Cumhuriyet'e geçiş döneminin son basamağı olan I. ve II. Meşrutiyet dönemi Osmanlı Devleti'nin hem yönetim biçimini hem de iç işleyişi ile temel hak ve özgürlükler alanında çok önemli değişiklikler getirmiş ve dağılmakta yok olmakta olan koskoca imparatorluğu I. Meşrutiyet dönemi toparlamış ve varlığını devam ettirmiştir.

I. Meşrutiyet le çok önemli değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler Meşrutiyet öncesi Osmanlı Anayasal sistemin; Sened-i İttifak, Tanzimat Fermanı ve Islahat fermanları ile getirilen yenilikler ve yeni düzenlemelerin itici gücü ile olmuştur.

Tam bir monarşiden meşrutî monarşiye geçişi kolaylaştıran ise; II. Abdülhamit'in bilgisi ve zekasıdır. Yaşanan bu tarihsel dönemde içte ve dış dünyada yaşanan gelişmelerle Osmanlı kendi kaderine terk edilmeyip, dış baskılara rağmen devlet yönetimi gerekli düzenlemeleri almıştır.

Osmanlı'nın bu gelişmelerin yaşandığı dönemdeki toprak yapısı ve nüfusunu oluşturan etnik yapısı da düşünüldüğünde; henüz farklı bir yönetim tecrübesi olmayan bir muhalefet ve dış müdahalelerin olduğu ortamda Padişaha tanınan yetkiler, olması gereken yetkililerdir. Padişah I. Meşrutiyet döneminin farklı sonuçlanmasıyla, başlangıçtan beri var olan dengeleyici yetkileri elinden alınıp, II. Meşrutiyet le parlamenter sistem devlet başkanları gibi pasifize edilmiştir. II. Meşrutiyet döneminde çok hızlı gelişmeler yaşamış ve tecrübesiz bir siyasi iktidar öngörüsüzlüklerinin bedelini yetkisi sınırlanan padişaha yükleyerek devletin parçalanması ve çok küçülmesine sebebiyet vermiştir.

Devletlerin yaşadığı birtakım olumsuzlukları yine kendi içlerinde I. Meşrutiyette çözdüğü gibi çözülmesi doğru olandır. Ama dışarıdan o devletin birlik ve beraberliğini istemeyen dış güçler ve devletlerin müdahalesi istenmeyen olumsuz gelişmelere sebebiyet vermektedir.

Tarihi yaşanmışlıklar dikkate alınarak devleti yöneteceklerle, yönetimi belirleyeceklerle faydalı olması dileklerimizle.

KAYNAKÇA

Abadan, Y. ve Savcı, B. (1959). Türkiye'de Anayasa Gelişmelerine Bir Bakış, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fak. Yayınları No:94-76, Ankara.

Aldıkaçtı, O. (1982). *Anayasa Hukukumuzun Gelişmesi ve 1961 Anayasası*, 4. Basım, İstanbul: Hüsnü Tabiat Matbaası.

- Armağan, S. (1979) *Türk Esas Teşkilat Hukuku*, 1. Kitap, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Gözler, K. (2021) *Anayasa Hukukuna Giriş*, 26. Baskı Bursa: Etkin Basım Yayın Dağıtım.
- Gözübüyük, Ş. (1995). *Anayasa Hukuku*, 5. Baskı, Ankara: Turhan Kitapevi.
- Sencer, M. (1992). *Türkiye'nin Yönetim Yapısı*, 2. Baskı, İstanbul: Alan Yayınevi.
- Shaw, S. ve Shaw, E. K. (1994). *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye II. Cilt Türkçesi*: Mehmet Harmancı, İstanbul: E. Yayınevi.
- Soysal, M. (1986). *100 Soruda Anayasanın Anlamı*, 6. Baskı, İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Tanör, B. (1995) *Osmanlı Türk Anayasal Gelişmeler*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Zürcher, E. J. (1996). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.