DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

DUMLUPINAR UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

DPUJSS

Sayı: 47
OCAK 2016

Number 47
JANUARY 2016

Sahibi / Owner
Prof. Dr. Remzi GÖREN
Dumlupınar Üniversitesi Rektörü

Editörler / Editors
Doç. Dr. Niyazi KURNAZ
Yrd. Doç. Dr. Hakan ARIDEMİR
Yrd. Doç.Dr. Özer ÖZÇELİK

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Kemal DEMİRCİ	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DURMAN	Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hacı Murat ARABACI	Dumlupınar Üniversitesi

Dergi Sekretaryası / Secretary of Journal
Arş. Grv. Zeynep SEVİNÇ
Arş.Grv. Fadime ÇELİK

Yazışma Adresi / Correspondence Address:
Sosyal Bilimler Dergisi
Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya-Türkiye
Tel: 0 274 265 20 31
sbe@dpu.edu.tr

ISSN
1302–1842

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
DUMLUPINAR UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES
SAYI 47, OCAK 2016 / NUMBER 47, JANUARY 2016

Her hakkı saklıdır. Sosyal Bilimler Dergisi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim aylarında olmak üzere yılda dört kez yayınlanan, EBSCOhost, ULAKBİM/Sosyal Bilimler Veri Tabanında ve ASOS İndekste taranan uluslararası hakemli bir dergidir. Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanan makalelerdeki görüş ve düşünceler yazarların kendi kişisel görüşleri olup, hiçbir şekilde Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün veya Dumlupınar Üniversitesi'nin görüşlerini ifade etmez. Makaleler sadece referans verilerek kullanılabilir.

Kapak Tasarımı: Adem DÖNMEZ

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
DUMLUPINAR UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES
SAYI 47, OCAK 2016 / NUMBER 47, JANUARY 2016

İÇİNDEKİLER

1. LİTOLOJİK VE MORFOLOJİK UNSURLARIN AD VERMEDE ESİN KAYNAĞI OLMA DURUMU ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME: ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ
Funda ÖRGE YAŞAR- Okan YAŞAR 1-17

2. DOĞU AKDENİZ'İN ARTAN PETROPOLİTİK ÖNEMİ VE TÜRKİYE'NİN KUZEY KIBRIS SİYASETİ
Yavuz ÇANKARA 18-35

3. SAVUNMA HARCAMALARINA TERÖR RİSKİNİN ETKİSİ: AMPİRİK BİR UYGULAMA
Özer ÖZÇELİK-Hüseyin ÖNDER 36-45

4. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN DERSLERE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI
Mehmet Fatih AYAZ-Hanifi ŞEKERÇİ 46-63

5. GÖRSEL İLETİŞİM TASARIMI EĞİTİMİNDE PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNE İLİŞKİN BİR ÖRNEK OLAY ÇALIŞMASI
Özge MAZLUM-Hasan EKMEKÇİ 64-73

6. BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL OLGUNLUĞU DÜZEYLERİNİN OKUMA YAZMAYI ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİ
Asım ARI-Esra ÖZCAN 74-90

7. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DERSİNE YÖNELİK ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA BELİRLENMESİ
Meltem ACAR GÜVENDİR-Yeşim ÖZER ÖZKAN 91-105

8. İZLEYİCİLERİN YIKICI LİDERLİK ALGISI VE SONUÇLARI
Emre SEZİCI 106-121

9 HIGHBROW CULTURAL CONSUMPTION AND THE PERCEPTION OF SOCIAL PRESTIGE IN EUROPE
Durmuş Ali YÜKSEK 122-147

10. TÜRKİYE'DE YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARINA YÖNELMENİN ÜLKE EKONOMİSİNE ETKİLERİ VE TÜRKİYE'NİN ENERJİDEKİ DIŞA BAĞIMLILIĞININ AZALTILMASINA YÖNELİK KATKILARI
Ramazan KILIÇ-Nurettin URGUN 148-166

11. VALİ VE KAYMAKAMLARIN SOKAĞA ÇIKMA YASAĞI VE GÜVENLİK BÖLGESİ İLAN ETMESI
Fatih KIRIŞIK-Muhammed DURDU 167-183

12. BİREYLERİN UMUT DÜZEYLERİ İLE GELECEK HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN MULTİNOMİNAL LOJİSTİK REGRESYON ANALİZİ İLE İNCELENMESİ
Erkan ARI 184-194

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
DUMLUPINAR UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES
SAYI 47, OCAK 2016 / NUMBER 47, JANUARY 2016

CONTENTS

1. AN EVALUATION RELATED WITH THE FACT THAT LITHOLOGICAL AND MORPHOLOGICAL FACTORS ARE SOURCE OF INFLUENCE FOR NAMING: CANAKKALE PROVINCE EXAMPLE
Funda ÖRGE YAŞAR- Okan YAŞAR 1-17

2. THE INCREASING IMPORTANCE OF THE EASTERN MEDITERRANEAN PETROPOLITIK AND TURKEY'S POLITICS OF NORTH CYPRUS
Yavuz ÇANKARA 18-35

3 EFFECT OF TERRORISM RISK OF DEFENCE EXPENDITURES: AN EMPIRICAL APPLICATION
Özer ÖZÇELİK-Hüseyin ÖNDER 36-45

4. THE EFFECT OF CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH TO ATTITUDES OF THE STUDENTS TOWARDS LESSONS: A META-ANALYSIS STUDY
Mehmet Fatih AYAZ-Hanifi ŞEKERÇİ 46-63

5. A CASE STUDY OF PEDAGOGICAL METHOD OF ART CRITICISM IN VISUAL COMMUNICATION DESIGN EDUCATION
Özge MAZLUM-Hasan EKMEKÇİ 64-73

6. THE EFFECT OF SCHOOL READINESS LEVEL OF FIRST GRADE STUDENTS TO THEIR LITERACY LEARNING PROCESS
Asım ARI-Esra ÖZCAN 74-90

7. DETERMINING THE PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS IN RELATION TO MEASUREMENT AND EVALUATION COURSE THROUGH METAPHORS
Meltem ACAR GÜVENDİR-Yeşim ÖZER ÖZKAN 91-105

8.DESTRUCTIVE LEADERSHIP PERCEPTION OF SUBORDINATES AND RESULTS
Emre SEZİCI 106-121

9. AVRUPA'DA ENTELEKTÜEL KÜLTÜREL TÜKETİM VE SOSYAL PRESTİJ ALGISI
Durmuş Ali YÜKSEK 122-147

10 CONTRIBUTION TOWARDS THE REDUCTION OF EXTERNAL DEPENDENCE ON RENEWABLE ENERGY SOURCES IN TURKEY DIRECTION MANIA IN THE COUNTRY'S ECONOMY AND TURKEY'S ENERGY EFFECTS
Ramazan KILIÇ-Nurettin URGUN 148-166

11. CURFEW AND SECURITY ZONE DECLARES THE GOVERNOR AND DISTRICT GOVERNOR
Fatih KIRIŞIK-Muhammed DURDU 167-183

12. INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUALS' LEVEL OF HOPE AND THEİR THOUGHTS ABOUT FUTURE BY MULTINOMINAL LOGISTIC REGRESSION ANALYSES
Erkan ARI 184-194

LİTOLOJİK VE MORFOLOJİK UNSURLARIN AD VERMEDE ESİN KAYNAĞI OLMA DURUMU ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME: ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ*

Funda ÖRGE YAŞAR[1]

Okan YAŞAR[2]

Öz

Türklerde çocuklara ad vermeye kaynaklık eden unsurlar arasında litolojik ve morfolojik unsurlar önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle çocuklara ad vermede litolojik ve morfolojik unsurlardan sıkça yararlanıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türk ad verme geleneğinde litolojik ve morfolojik unsurların yerini ortaya koymak, bunlardan hangilerinin ad vermede esin kaynağı olduğunu sıralamaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu çerçevede Türk Dil Kurumu'na ait "Kişi Adları Sözlüğü"nde yer alan 10.842 ad genel tarama yöntemi ile okunmuş, araştırma konusuyla ilgili olan adlar içerik çözümlenmesine tabi tutularak sınıflandırılmıştır. Bununla birlikte İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü'nden elde edilen verilerden hareketle, Çanakkale İli'nde 01.01.2005-31.12.2014 tarihleri arasında doğan çocuklara litolojik ve morfolojik unsurlardan esinlenerek verilen kişi adları tespit edilerek bunların kullanım sıklığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Kişi Adları Sözlüğü ve Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü'nden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda; litolojik ve morfolojik unsurların Türk ad verme geleneğinde ve Çanakkale İli özelinde önde gelen esin kaynaklarından biri olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Litoloji, Morfoloji, Kişi Adları Sözlüğü, Ad Verme Geleneği, Çanakkale İli.

AN EVALUATION RELATED WITH THE FACT THAT LITHOLOGICAL AND MORPHOLOGICAL FACTORS ARE SOURCE OF INFLUENCE FOR NAMING: CANAKKALE PROVINCE EXAMPLE

Abstract

Lithological and morphological factors which are source for naming children in Turks have an important place. In this context it is observed that lithological and morphological factors are frequently used in naming children. The aim of this study is to present the place of lithological and morphological elements in Turkish naming tradition and to list which of these are source of influence in naming. In this study document examination among qualitative research methods was used. In this frame 10.842 names in people names dictionary belonging to Turkish Linguistic Institution were read by general scanning method and the names related with research subject were classified by being exposed to content resolution. Moreover based on the data obtained from Ministry of Internal Affairs Population and Citizenship Division General Directorate, determination of the names given to newborn children in Canakkale Province between 01.01.2005 and 31.12.2014 by being influenced from lithological and morphological factors and their usage frequency were aimed. As a result of examination obtained from Population and Citizenship Division General Directorate it was determined that lithological and morphological factors are leading sources of influence in Turkish naming tradition, particularly for Canakkale Province.

Keywords: Lithology, morphology, people names dictionary, naming tradition, Canakkale Province.

* Bu çalışma, VIII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda (15-17 Ekim 2015) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlük Türk Dili Bölümü, E-mail: fundaorge@comu.edu.tr

[2] Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: okany@comu.edu.tr

Giriş

Ad bilimi; canlıların, nesnelerin ve varlıkların adlarını inceleyen bir dilbilim dalıdır. Dilbilimin özel adları inceleyen bir dalı olarak "özel alanlarla ilgili sözcüklerin kaynaklarını ve biçim özelliklerini, kişi ve yer adlarının kökenlerini, yayılımlarını, anlamlarını, kavram ilişkilerini, biçim ve anlatım özelliklerini" (Calp, 2014: 28) inceleyen ad bilimi; yer adları bilimi (Toponymie), su adları bilimi (Hydronymie), dağ adları bilimi (Oronymie) ve kişi adları bilimi (Anthroponymie) olmak üzere farklı alanlardan oluşur (Aksan, 2000: 100; Bayraktar, 2004: 69).

"Kişi adları, ad vericinin karakteri, zevkleri, eğilimleri, dünya görüşü; içinde bulunduğu toplumun yapısı, kültürü, dili, gelenek ve görenekleri hakkında ipuçları verebilen önemli dil malzemeleridir" (Karahan, 2009: 17). Bu nedenle kişi adları sadece dil bilimin değil, aynı zamanda sosyoloji, kültürel antropoloji, halk bilimi, tarih ve coğrafya gibi sosyal bilimlerin de araştırma konularından biri hâline gelmiştir. "Ad verme, doğumdan sonra çocuğun gelişimini izleyen, onun annesi, babası, dedesi, ninesi, ailenin diğer üyeleriyle ve toplumsal çevresiyle ilişkilerini düzenleyen kural, adet, tören ve işlemden ilki ve en önemlisidir" (Kalkandelen, 2008: 60). "Ad kullanımı her toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da sosyal, kültürel ve hukuki bir işleve sahiptir. Kişilere bir taraftan bir kimlik kazandıran öte yandan toplumun diğer üyeleriyle çeşitli sosyal ve kültürel ilişkileri sürdürme imkânı sağlayan ad kullanımı, bireylere hukuki ve sosyal bir statü de kazandırmaktadır. Bu durum, gerek kişiler arası ilişkilerde gerekse kişiler ile kamu arasındaki ilişkilerde teşhis ve tanımlamayı sağlamakta; toplum hayatında doğabilecek anlaşmazlık ve karışıklıkları önlemektedir" (Calp, 2014: 28).

"Her toplumda yer alan küçük gruplarda kişi adlarının veriliş şeklinin belirli değişkenleri bulunmaktadır. Bu değişkenlerin başlıcaları; sosyal statü, ailenin yakın dönemde karşılaştığı travmalar (aileden bir kişinin ölümü, ailenin mevcut durumunu etkileyen kişiler vb.), yaşanılan döneme etki eden toplumsal olaylar, geleceğe yönelik beklentiler, ad veren kişinin sahip olduğu mental miras, aile büyüklerine verilen sözler, dinî kimliğe sahip kişilere adanan adaklardır" (Uysal, 2012: 238). Bu bağlamda Türklerde çocuklara ad vermede 1. Allah'ın sıfatları, 2. Peygamberlerin ve peygamber yakınlarının adları, 3. Din büyüklerinin adları, 4. Sure adları, 5. Dinî adlar ve terimler, 6. Tarih, siyaset, edebiyat ve sanat gibi alanlarda ünlü, saygı ve minnet duyulan kişilerin adları, 7. Tarihî olay, kavim ve boy adları, 8. Masal, efsane, halk hikâyeleri ve destanlarda geçen adlar, 9. Aile büyüklerinin adları, 10. Komutan ve asker arkadaşlarının adları, 11. Doktor, hemşire ve ebe adları, 12. Güçlü ve güzel görünüşlü, uysal hayvanların adları, 13. Renklerin adları, 14. Meyve adları (Aydın, 2009; Bayraktar, 2014; Boz, 2004; Gülensoy, 1991; Kalkandelen, 2008; Sakaoğlu, 2001; Uca, 2004; Yılmaz ve Konyar, 2014; Zengin, 2014) kaynaklık etmektedir.

Kişi adları coğrafi yeryüzü unsurlarından da izler taşır. Kişi adlarına esin kaynağı olan coğrafi yeryüzü unsurları arasında; 1. Doğum zamanının rastladığı mevsim, ay ve gün ile ilgili özelliklere bağlı adlar, 2. Kıta, ülke ve şehir adları, 3. Litolojik unsurların adları, 4. Morfolojik unsurların adları, 5. Okyanus, deniz, göl ve ırmak adları, 6. Yağış şekillerinin esin kaynağı olduğu adlar, 7. Doğal bitki örtüsü çeşitlerinin esin kaynağı olduğu adlar, 8. Değerli minerallerin adları yer alır.

Yeryuvarı veya yeryüzü yüzeyindeki bütün alçak ve yüksek şekillere yeryüzü şekilleri denir. Kelime anlamı yer şekilleri bilimi olan jeomorfoloji, yer kabuğu üzerinde iç ve dış etmen ve süreçler tarafından meydana getirilen yer şekillerini inceleyen bir bilim dalıdır. Bu bilim dalını ifade etmek için kullanılan terimlerden biri de morfolojidir. "Yer şekli" terimi yerine "röliyef şekli", "yüzey şekli" ve "topografya şekli" gibi terimler de kullanılmaktadır (Hoşgören, 1987: 1-2).

Jeomorfolojinin esas konularından biri de alçak (yarıntılar, vadiler, oyuklar, depresyonlar, krater ve maarlar, karstik topografya şekilleri, havzalar ve ova) ve yüksek şekilleri (basamaklar, tepeler, platolar, dağlar, kıyılar ve kıyı tipleri) oluşturan güç ve süreçler açısından yeryüzü

şekillerini incelemektir. Yeryüzü kavramı, taşkürenin yüzeyi demektir. Yeryuvarı yüzeyi de denilen bu alana göller, denizler ve okyanusların çanakları da dahildir. Başka bir ifadeyle, suküre çanaklarının bütünü ve bunların tabanı, taşkürenin yüzeyinden sayılır. Bütün yeryüzü şekil gruplarına topografik şekiller de denir. Örneğin akarsu topografyası, buzul topografyası, kurak bölgeler topografyası, karstik topografya ve kıyı topografyası gibi (Doğanay, 2002: 211-213).

Yer şekillerinin oluşumunda yapı, süreç ve zaman faktörleri etkilidir. Yapıdan kastedilen, yer şeklinin meydana geldiği sahanın tektonik (her türlü yer hareketi) ve litolojik (kayaç ilmi) özelliğidir. Yapı denilince hem araziyi meydana getiren kayaçların cinsi, onların fiziksel ve kimyasal özellikleri hem de bu kayaçların meydana getirdiği tabakaların birbirlerine göre durumları anlaşılır. Kayaçların; magmatik (katılaşım), metamorfik (başkalaşım) veya tortul olması farklı yapı şekillerini oluşturmada etkilidir. Tektonik veya litolojik yapılar, iç ve dış etken ve süreçlerin etkisi ile farklı yer şekillerinin oluşmasını sağlar. Kayaçların fiziksel ve kimyasal özelliklerindeki farklılıklar, yer şekillerinde farklılıklar yaratır. Kayaçlar, genellikle, bir veya birkaç mineralin bir araya gelmesi sonucu oluşmuşlardır (Hoşgören, 1987: 35). Bu araştırmada; alçak ve yüksek topografya şekilleri ve onların yapısını oluşturan litolojik unsurların Türk ad verme geleneğinde etkisi ele alınacaktır.

1. Çalışmanın Amacı ve Yöntem

Bu çalışmanın amacı, Türk ad verme geleneğinde litolojik ve morfolojik unsurların yerini belirlemek, litolojik ve morfolojik unsurlardan hangilerinin ad vermede esin kaynağı olduğunu sıralamak, Çanakkale İli'nde 01.01.2005-31.12.2014 yılları arasında doğan çocuklara verilen adlardan hangilerinin litolojik ve morfolojik unsurlardan esinlenerek verildiğini tespit etmektir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu bağlamda Türk Dil Kurumu'na ait *Kişi Adları Sözlüğü*'nde yer alan 10.842 kişi adı genel tarama yöntemi ile okunmuş, litolojik ve morfolojik unsurlarla ilgili olan adlar içerik çözümlenmesine tabi tutularak sınıflandırılmıştır. Değerlendirme sırasında litolojik ve morfolojik unsurlarla ilgili olan sözcüklerin kişi adlarında birinci ya da ikinci sözcük olarak yer almasına ya da kişi adlarının anlamında yer almasına dikkat edilmiştir. Litolojik ve morfolojik unsurlardan esinlenerek verilen adlar sınıflandırılarak tablolar halinde gösterilmiştir. Tablolarda yer alan kişi adlarından sonra parantez içerisinde yer alan (E) erkek adını, (K) kız adını belirtmek için; (E/K) ise o adın hem erkek hem de kız için kullanıldığını göstermek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışmada ele alınan dönemde Çanakkale İli'nde doğan çocuklara litolojik ve morfolojik unsurlardan esinlenerek verilen erkek ve kız adlarını belirlemek amacıyla Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü'nden temin edilen verilerden yararlanılmıştır. Verilerden hareketle litolojik ve morfolojik unsurlarla ilgili olan kişi adları erkek ve kızlar için ayrı tablolar halinde gösterilerek yıllara göre dağılımları ve kullanım sıklıkları belirlenmiştir.

2. Bulgular ve Yorum

2.1. Litolojik Unsurlar ile İlgili Kişi Adları

2.1.1. Kaya Sözcüğünü İçeren ve Kaya Anlamına Gelen Kişi Adları

Kaya sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren *33* kişi adı tespit edilmiştir. Bu adlardan hepsinin erkek adı olarak kullanılması ilgi çekicidir. Bununla birlikte kaya sözcüğünü içermediği halde kaya anlamına gelen *beş* kişi adı tespit edilmiştir. Bunlardan dördü erkek, biri kız adı olarak kullanılmaktadır.

Kaya sözcüğünü içeren ya da kaya anlamına gelen toplam *38* kişi adı tespit edilmiştir. Bunlardan 37'si erkek, biri kız adı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda kaya sözcüğünü içeren ya da kaya anlamına gelen sözcüklerin kişi adı olarak genellikle erkeklere verildiği görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1: *Kaya Sözcüğünü İçeren ve Kaya Anlamına Gelen Kişi Adları*

Kaya Sözcüğünü İçeren Kişi Adları		**Kaya Anlamına Gelen Kişi Adları**	
Akçakaya (E)	Kayacan (E)	Dağ (E)	Sal (E)
Akkaya (E)	Kayaer (E)	Dalyan (E)	Say (E)
Altınkaya (E)	Kayagün (E)	Hacer (K)	
Başkaya (E)	Kayagündüz (E)		
Bozkaya (E)	Kayahan (E)		
Cankaya (E)	Kayatekin (E)		
Çankaya (E)	Kayatimur (E)		
Çelikkaya (E)	Kayatürk (E)		
Çetinkaya (E)	Metinkaya (E)		
Demirkaya (E)	Özkaya (E)		
Dinçkaya (E)	Sarıkaya (E)		
Durkaya (E)	Tunçkaya (E)		
Erkaya (E)	Ulukaya (E)		
Günkaya (E)	Ünkaya (E)		
Karakaya (E)	Yalçınkaya (E)		
Kaya (E)	Yarkaya (E)		
Kayaalp (E)			

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.1.2. Taş Sözcüğünü İçeren ve Taş Anlamına Gelen Kişi Adları

Taş sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren *60* kişi adı belirlenmiştir. Bunlardan hepsi erkek adı olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte taş anlamına gelen kişi adları da tespit edilmiştir. Bu adlardan dokuzu erkek, ikisi kız, ikisi de hem erkek hem kız adıdır.

Taş sözcüğünü içeren ve taş anlamına gelen toplam *73* kişi adı bulunmaktadır. Bunlardan 69'u erkek, ikisi kız, ikisi de hem erkek hem kız adı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda taş sözcüğünü içeren ya da taş anlamına gelen sözcüklerin kişi adı olarak genellikle erkeklere verildiği anlaşılmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2: *Taş Sözcüğünü İçeren ve Taş Anlamına Gelen Kişi Adları*

Taş Sözcüğünü İçeren Kişi Adları		**Taş Anlamına Gelen Kişi Adları**	
Ağırtaş (E)	İltaş (E)	Kayan (E/K)	Otuk (E)
Aktaş (E)	Karataş (E)	Balbal (E)	Zeynep (K)
Alataş (E)	Kocataş (E)	Hacer (K)	Say (E)
Altaş (E)	Kortaş (E)	Kaya (E)	Şuayp (E)
Altıntaş (E)	Köktaş (E)	Çakıl (E)	Yada (E/K)
Altuntaş (E)	Mengütaş (E)	Çakmur (E)	Merve (K)
Arıtaş (E)	Oktaş (E)	Çığıl (E)	
Baltaş (E)	Öntaş (E)		
Baştaş (E)	Örtaş (E)		
Baytaş (E)	Öztaş (E)		
Bektaş (E)	Sarıtaş (E)		
Bengitaş (E)	Taşboğa (E)		
Biltaş (E)	Taşbudak (E)		
Boğataş (E)	Taşcan (E)		

Borataş (E)	Taşdemir (E)
Boztaş (E)	Taşdöven (E)
Cantaş (E)	Taşel (E)
Çeliktaş (E)	Taşer (E)
Çetintaş (E)	Taşhan (E)
Demirtaş (E)	Taşkan (E)
Denktaş (E)	Taşkent (E)
Diktaş (E)	Taşkıran (E)
Dinçtaş (E)	Taştan (E)
Elitaş (E)	Taştekin (E)
Ertaş (E)	Temirtaş (E)
Esertaş (E)	Timurtaş (E)
Gediktaş (E)	Toktaş (E)
Göktaş (E)	Tuğtaş (E)
Gültaş (E)	Ulutaş (E)
Işıktaş (E)	Uztaş (E)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.1.3. Çakıl Sözcüğünü İçeren ve Çakıl Anlamına Gelen Kişi Adları

Çakıl sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren *iki* kişi adı belirlenmiştir. Her iki ad da erkek adı olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte çakıl anlamına gelen kişi adları da tespit edilmiştir. Bunlardan biri erkek, biri kız, biri de hem erkek hem kız adıdır.

Çakıl sözcüğünü içeren kişi adları ile çakıl anlamına gelen toplam *beş* kişi adı bulunmaktadır. Adlardan üçü erkek, biri kız, biri de hem erkek hem de kız adı olarak kullanılmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3: *Çakıl Sözcüğünü İçeren ve Çakıl Anlamına Gelen Kişi Adları*

Çakıl Sözcüğünü İçeren Kişi Adları		**Çakıl Anlamına Gelen Kişi Adları**	
Akçakıl (E)	Çakıl (E)	Çağıl (E/K) Merve (K)	Çığıl (E)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.1.4. Kum/Kumsal Sözcüklerinden Birini İçeren ve Kum/Kumsal Anlamına Gelen Kişi Adları

Kum/kumsal anlamına gelen *beş* kişi adı tespit edilmiştir. Adlardan ikisi erkek, ikisi kız, biri ise hem erkek hem kız adıdır. Kişi Adları Sözlüğü'nde kum/kumsal sözcüklerinden birini içeren kişi adı yer almamaktadır (Tablo 4).

Tablo 4: *Kum/Kumsal Sözcüklerinden Birini İçeren ve Kum/Kumsal Anlamına Gelen Kişi Adları*

Kum/Kumsal Sözcüklerinden Birini İçeren Kişi Adları	**Kum/Kumsal Anlamına Gelen Kişi Adları**	
-	Azra (K) Barkan (K) Çaykara (E)	Çaylan (E/K) Dalyan (E)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.1.5. Mineral Türü Süs Taşlarının Kişi Adı Olarak Kullanımı

Mineraller fiziksel ve kimyasal olaylar sonucu doğal yoldan oluşmuş, basit veya karmaşık bileşimdeki, inorganik katı bileşiklerdir (Hoşgören, 1987: 36). Mineral türü süs taşları, kıymetli ve yarı kıymetli taşların büyük çoğunluğunu oluşturur ve değer açısından en önemlilerini içerir. Bunlar bağlı bulundukları minerolojik-kimyasal gruplara dayandırılarak kendi aralarında sınıflandırılır. Mineral türü süs taşları; elmas, zümrüt, yakut, safir gibi kıymetli taşların yanı sıra feldispat, silika, beril, krizoberil, turmalin, spinel, piroksen-amfibol gruplarına dahil olan tüm mineral esaslı taşları da kapsamaktadır. Ayrıca herhangi bir gruba dahil olmayan peridot, tanzanit, topaz ve zirkon gibi kristaller de mineral türü süs taşı sayılmaktadır. Taş türü süs taşları ise kayaç tanımına giren veya birden fazla mineral içerenlerin grubudur. Lapis lazuli, sodalit ve aventurin bu grubun en önemli örnekleridir. Taş ve mineral dışı süs taşları ise organik kökenli olup inci, kehribar ve mercan çeşitlerini içerir (Temur, 2011: 10), (Tablo 5).

Tablo 5: *Süs Taşlarının ve Süs Taşı Anlamına Gelen Sözcüklerin Kişi Adı Olarak Kullanımı*

Süs Taşlarının Kişi Adı Olarak Kullanımı	Süs Taşı Anlamına Gelen Sözcüklerin Kişi Adı Olarak Kullanımı
Akkaş (E)	Topaz (K)	Cevahir (E/K)
Elmas (K)	Yada (E/K)	Gevher (K)
Feruze (K)	Yakut (E/K)	Zeynep (K)
Firuze (K)	Yeşim (K)	Cevher (E/K)
Piruze (K)	Zebercet (K)	
Pırlanta (K)	Zümrüt (K)	
Safir (K)		

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

Süs taşlarının kişi adı olarak kullanıldığı *13* örnek tespit edilmiştir. Bunlardan biri erkek, 10'u kız, ikisi hem erkek hem kız adı olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte süs taşı anlamına gelen *dört* kişi adı tespit edilmiştir. Adlardan ikisi kız, ikisi de hem erkek hem kız adı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda kişilere ad vermede süs taşlarının özellikle kızlar için tercih edildiği görülmektedir.

2.2. Morfolojik Unsurlar ile İlgili Kişi Adları

2.2.1. Alçak Şekiller

2.2.1.1. Vadi Sözcüğünü İçeren ve Vadi Anlamına Gelen Kişi Adları

Vadi anlamına gelen *bir* erkek adı tespit edilmiştir. Vadi sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren kişi adına ise rastlanmamıştır (Tablo 6).

Tablo 6: *Vadi Sözcüğünü İçeren ve Vadi Anlamına Gelen Kişi Adları*

Vadi Sözcüğünü İçeren Kişi Adları	Vadi Anlamına Gelen Kişi Adları
-	Koyak (E)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.1.2. Ova Sözcüğünü İçeren ve Ova Anlamına Gelen Kişi Adları

Ova anlamına gelen *altı* kişi adı tespit edilmiştir. Bunlardan üçü erkek, biri kız, ikisi de hem erkek hem kız adıdır. Ova sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren kişi adına ise rastlanmamıştır (Tablo 7).

Tablo 7: *Ova Sözcüğünü İçeren ve Ova Anlamına Gelen Kişi Adları*

Ova Sözcüğünü İçeren Kişi Adları	Ova Anlamına Gelen Kişi Adları	
-	Bozkır (E)	Sahra (K)
	Feza (E/K)	Üz (E)
	Ören (E/K)	Yaban (E)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.1.3. Mağara Sözcüğünü İçeren ve Mağara Anlamına Gelen Kişi Adları

Mağara anlamına gelen *üç* kişi adı tespit edilmiştir. Adlardan üçü de erkek adıdır. Kişi Adları Sözlüğü'nde mağara sözcüğünü içeren kişi adı yer almamaktadır. Bu bağlamda mağara anlamına gelen sözcüklerin kişi adı olarak sadece erkeklere verildiği görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 8: *Mağara Sözcüğünü İçeren ve Mağara Anlamına Gelen Kişi Adları*

Mağara Sözcüğünü İçeren Kişi Adları	Mağara Anlamına Gelen Kişi Adları	
-	Kepez (E)	Tapınç (E)
	Üngür (E)	

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.2. Yüksek Şekiller

2.2.2.1. Tepe Sözcüğünü İçeren ve Tepe Anlamına Gelen Kişi Adları

Tepe sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren *dört* kişi adı belirlenmiştir. Bunlardan hepsi erkek adıdır. Bununla birlikte tepe sözcüğünü içermeden tepe anlamına gelen *10* kişi adı tespit edilmiştir. Adlardan sekizi erkek, biri kız, biri hem erkek, hem kız adıdır.

Tepe sözcüğünü içeren ve tepe anlamına gelen toplam *14* kişi adı bulunmaktadır. Bunlardan 12'si erkek, biri kız, biri de hem erkek hem kız adıdır. Bu bağlamda tepe ile ilgili sözcüklerin kişi adı olarak erkekler arasında daha yaygın olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 9: *Tepe Sözcüğünü İçeren ve Tepe Anlamına Gelen Kişi Adları*

Tepe Sözcüğünü İçeren Kişi Adları	Tepe Anlamına Gelen Kişi Adları	
Boztepe (E)	Algur (E)	Gedik (E)
Tepedelen (E)	Uçuk (E)	Şahika (K)
Tepel (E)	Eneç (E)	Menaf (E)
Tepegöz (E)	Dikmen (E/K)	Ortaç (E)
	Dora (E)	Tin (E)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.2.2. Yamaç/Bayır Sözcüklerinden Birini İçeren ve Yamaç/Bayır Anlamına Gelen Kişi Adları

Yamaç/bayır sözcüklerinden birini birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren *üç* erkek adı belirlenmiştir. Bununla birlikte yamaç/bayır adını içermeden yamaç/bayır anlamına gelen *beş* erkek adı tespit edilmiştir.

Yamaç/bayır sözcüklerinden birini içeren ve yamaç/bayır anlamına gelen toplam *sekiz* kişi adı tespit edilmiştir. Adlardan hepsi erkekler için kullanılmaktadır. Bu bağlamda yamaç/bayır ile ilgili kişi adlarının kızlar için tercih edilmediği anlaşılmaktadır (Tablo 10).

Tablo 10: *Yamaç/Bayır Sözcüklerinden Birini İçeren ve Yamaç/Bayır Anlamına Gelen Kişi Adları*

Yamaç/Bayır Sözcüklerinden Birini İçeren Kişi Adları		Yamaç/Bayır Anlamına Gelen Kişi Adları	
Yamaç (E)	Bayır (E)	Aklan (E)	Semir (E)
	Bayırhan (E)	Emeç (E)	Uçma (E)
		Kıran (E)	

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.2.3. Yayla Sözcüğünü İçeren ve Yayla Anlamına Gelen Kişi Adları

Platolara, bilim dilinde yayla da denir. Beşeri anlamda yayla, hem bir geçici yerleşme yerini hem de onun çevresindeki ekonomik faaliyet alanını tanımlar.

Yayla sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren biri erkek, biri kız, biri de hem erkek hem kız adı olmak üzere *üç* kişi adı belirlenmiştir. Yayla anlamına gelen kişi adına ise rastlanmamıştır. Bu bağlamda yayla ile ilgili sözcüklerin kişi adı olarak verilmesinde erkek ve kızların eşit orana sahip olduğu görülmektedir (Tablo 11).

Tablo 11: *Yayla Sözcüğünü İçeren ve Yayla Anlamına Gelen Kişi Adları*

Yayla Sözcüğünü İçeren Kişi Adları		Yayla Anlamına Gelen Kişi Adları
Yayla (E/K)	Yaylak (E)	-
Yaylagül (K)		

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.2.4. Dağ Sözcüğünü İçeren ve Dağ Anlamına Gelen Kişi Adları

Dağ sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren 21'i erkek, ikisi kız, biri hem erkek hem kız adı olmak üzere toplam *24* kişi adı tespit edilmiştir. Bununla birlikte dağ sözcüğünü içermeden dağ anlamına gelen altısı erkek ve biri kız adı olmak üzere *yedi* kişi adı tespit edilmiştir.

Dağ sözcüğünü içeren kişi adları ile dağ anlamına gelen toplam *31* kişi adı bulunmaktadır. Bu adlardan 27'si erkek, üçü kız, biri de hem erkek hem kız adıdır. Bu bağlamda dağ ile ilgili adlardan büyük bir kısmının erkek adı olduğu görülmektedir (Tablo 12).

Tablo 12: *Dağ Sözcüğünü İçeren ve Dağ Anlamına Gelen Kişi Adları*

Dağ Sözcüğünü İçeren Kişi Adları		Dağ Anlamına Gelen Kişi Adları	
Akdağ (E)	Nurdağ (E/K)	Akdora (E)	Rasiye (K)
Beydağ (E)	Okdağ (E)	Uçuk (E)	Semir (E)
Bozdağ (E)	Oldağ (E)	Volkan (E)	Tepel (E)
Dağ (E)	Özdağ (E)	Terek (E)	
Dağa (E)	Seldağ (K)		
Dağaşan (E)	Şendağ (K)		
Dağdelen (E)	Tağ (E)		
Dağhan (E)	Tağalp (E)		
Dağtekin (E)	Tağman (E)		
Erdağ (E)	Tekindağ (E)		
Esendağ (E)	Uludağ (E)		
Karadağ (E)	Yücedağ (E)		

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.2.5. Dağ Sırtı Sözcüğünü İçeren ve Dağ Sırtı Anlamına Gelen Kişi Adları

Dağ sırtı anlamına gelen *üç* kişi adı tespit edilmiştir. Adlardan üçü de erkek adıdır. Ancak Kişi Adları Sözlüğü'nde sırt sözcüğünü içeren kişi adı yer almamaktadır. Bu bağlamda mağara anlamına gelen sözcüklerin kişi adı olarak sadece erkeklere verildiği görülmektedir (Tablo 13).

Tablo 13: *Dağ Sırtı Sözcüğünü İçeren ve Dağ Sırtı Anlamına Gelen Kişi Adları*

Sırt Sözcüğünü İçeren Kişi Adları	Dağ Sırtı Anlamına Gelen Kişi Adları	
-	Yura (E)	Belen (E)
	Sorkun (E)	

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.2.6. Doruk Sözcüğünü İçeren ve Doruk Anlamına Gelen Kişi Adları

Doruk sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren *11* erkek adı belirlenmiştir. Bununla birlikte doruk sözcüğünü içermeden doruk anlamına gelen sekiz erkek ve bir kız adı tespit edilmiştir.

Doruk sözcüğünü içeren ve doruk anlamına gelen toplam *20* kişi adı tespit edilmiştir. Adların 19'u erkek ve biri de kız için kullanılmaktadır. Bu bağlamda doruk ile ilgili kişi adlarının kızlar için tercih edilmediği anlaşılmaktadır (Tablo 14).

Tablo 14: *Doruk Sözcüğünü İçeren ve Doruk Anlamına Gelen Kişi Adları*

Doruk Sözcüğünü İçeren Kişi Adları		Doruk Anlamına Gelen Kişi Adları	
Doruktekin (E)	Akdoruk (E)	Duruk (E)	Kıran (E)
Doruktepe (E)	Cindoruk (E)	Annak (E)	Çokan (E)
Doruktepe (E)	Doruk (E)	Belik (K)	Kaman (E)
Dorukkan (E)	Tandoruk (E)	Dorak (E)	Şahika (E)
Dorukkurt (E)	Dorukkut (E)	Doruk (E)	
Özdoruk (E)			

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.2.7. Volkan Sözcüğünü İçeren ve Volkan Anlamına Gelen Kişi Adları

Volkan sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren *bir* erkek adı belirlenmiştir. Bununla birlikte volkan sözcüğünü içermeden volkan anlamına gelen *bir* kişi adı tespit edilmiştir. Bu ad hem erkek hem kız (Bürkan) adıdır. Süphan ve Tendürek adları da aslında volkan anlamına gelen kişi adlarına örnektir. Ancak her ikisi de aynı zamanda özel adların kişi adı olarak kullanılmasına örnek teşkil ettiği için *özel adların kişi adı olarak kullanımı* başlığı altında değerlendirilmiştir.

Volkan sözcüğünü içeren ve volkan anlamına gelen toplam *iki* kişi adı tespit edilmiştir. Adlardan biri erkek, biri hem erkek hem de kızlar için kullanılmaktadır. Bu bağlamda volkan ile ilgili sözcüklerin kişi adı olarak verilmesinde erkekler öne çıkmaktadır (Tablo 15).

Tablo 15: *Volkan Sözcüğünü İçeren ve Volkan Anlamına Gelen Kişi Adları*

Volkan Sözcüğünü İçeren Kişi Adları	Volkan Anlamına Gelen Kişi Adları
Volkan (E)	Bürkan (E/K)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.2.8. Kıyı/Sahil Sözcüklerinden Birini İçeren ve Kıyı/Sahil Anlamına Gelen Kişi Adları

Kıyı/sahil sözcüklerinden birini birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren *bir* kişi adı tespit edilmiştir. Bu adın hem erkek hem kız için kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte kıyı/sahil sözcüklerini içermediği halde kıyı/sahil anlamına gelen *bir* kişi adı tespit edilmiştir. Bu adın da erkek adı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Kıyı/sahil sözcüklerinden birini içeren ya da kıyı/sahil anlamına gelen toplam *iki* kişi adı tespit edilmiştir. Bunlardan biri erkek, biri ise hem erkek hem kız adı olarak kullanılmaktadır (Tablo 16).

Tablo 16: *Kıyı/Sahil Sözcüklerinden Birini İçeren ve Kıyı/Sahil Anlamına Gelen Kişi Adları*

Kıyı/Sahil Sözcüklerinden Birini İçeren Kişi Adları	Kıyı/Sahil Anlamına Gelen Kişi Adları
Sahil (E/K)	Göcek (E)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.2.9. Körfez Sözcüğünü İçeren ve Körfez Anlamına Gelen Kişi Adları

Körfez anlamına gelen *iki* kişi adı tespit edilmiştir. Adlardan ikisi de erkek adıdır. Kişi Adları Sözlüğü'nde körfez sözcüğünü içeren kişi adı yer almamaktadır.

Bu bağlamda körfez anlamına gelen sözcüklerin kişi adı olarak sadece erkeklere verildiği, kızlar için tercih edilmediği görülmektedir (Tablo 17).

Tablo 17: *Körfez Sözcüğünü İçeren ve Körfez Anlamına Gelen Kişi Adları*

Körfez Sözcüğünü İçeren Kişi Adları	Körfez Anlamına Gelen Kişi Adları	
-	Çağanak (E)	Dil (E)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.3. Özel Adların Kişi Adı Olarak Kullanımı

Özel adların kişi adı olarak kullanıldığı *14* örnek tespit edilmiştir. Bunlardan 11'i erkek, ikisi kız, biri hem erkek hem kız adı olarak kullanılmaktadır.

Kişilere ad vermede dağ, çöl, tepe, mağara gibi yer şekillerine ait özel adların kişi adı verilmesinde esin kaynağı olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 18).

Tablo 18: *Özel Adların Kişi Adı Olarak Kullanımı*

Özel Adların Kişi Adı Olarak Kullanımı		
Altay (E)	Sahra (K)	Merve (K)
Arafat (E)	Sina (E)	Belen (E)
Erciyes (E)	Balkan (E)	
Ergenekon (E)		
Pamir (E/K)		
Tur (E)		
Süphan (E)		
Tendürek (E)		
Toros (E)		

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

3. Çanakkale İli'nde 01.01.2005-31.12.2014 Döneminde Doğan Çocuklara Litolojik ve Morfolojik Unsurlardan Esinlenerek Verilen Kişi Adları ve Analizi

İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü'nden temin edilen verilerden hareketle Çanakkale İli'nde ele alınan dönemde 24.588 erkek ve 23.282 kız çocuğuna ad verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda 24.588 erkek çocuğu için 6.480 farklı ad verilmiş ve bu farklı adların 5.217'si çift ad (ayrı yazım), 418'i çift ad (bitişik yazım), 34'ü üç ad ve 811'i tek addan oluşmaktadır. Toplam 23.282 kız çocuğu için ise 4.968 farklı ad verilmiştir. Bu adlardan 3.460'ı çift ad (ayrı yazım), 586'sı çift ad (bitişik yazım), 18'i üç ad ve 904'ü tek addan oluşmaktadır.

Tablo 19: *Çanakkale İli'nde Litolojik Unsurlardan Esinlenen Erkek Adları ve Bunların Yıllara Göre Dağılımı*

AD	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Toplam
Bektaş	1	-	-	-	1	-	1	-	1	-	**4**
Cevahir	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	**2**
Kaya	-	2	-	-	2	2	-	2	2	1	**11**
Kayaalp	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	**1**
Kumsal	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-	**3**
Şuayip	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	**1**
Yakut	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	**1**

Kaynak: İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık Genel Müdürlüğü

Çalışmada ele alınan dönemde, Çanakkale İli'nde litolojik unsurlardan esinlenerek verilen erkek adlarının yıllara göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 19); en çok verilen ad olan Kaya'nın bu dönemde altı yıl tercih edilen bir ad olduğu, Bektaş'ın dört yıl ve Kumsal'ın üç yıl tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Çanakkale İli'nde morfolojik unsurlardan esinlenerek verilen erkek adları ve bunların yıllara göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 20); en çok verilen ad olan Doruk'un bu dönem içerisinde her yıl tercih edildiği, Ada'nın 2014 yılı hariç her yıl, Volkan'ın her yıl, Dağhan'ın dört yıl, Dora'nın beş yıl, Dorukhan'ın dört yıl ve Sergen'in üç yıl tercih edildiği tespit edilmiştir. Çanakkale İli'nde morfolojik unsurlarla ilgili özel adlardan esinlenen erkek adları ve bunların yıllara göre dağılımına bakıldığında ise en çok verilen adlardan Altay'ın bu dönem içerisinde yedi yıl tercih edildiği, Ilgaz'ın beş yıl ve Sina'nın üç yıl tercih edildiği görülmektedir (Tablo 21).

Tablo 20: *Çanakkale İli'nde Morfolojik Unsurlardan Esinlenen Erkek Adları ve Bunların Yıllara Göre Dağılımı*

AD	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Toplam
Ada	2	5	5	1	4	3	4	4	3	-	**31**
Adahan	1	-	-	1	-	-	2	-	-	-	**4**
Adalı	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	**1**
Aran	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	**1**
Dağhan	1	-	-	-	4	-	-	-	2	3	**10**
Dağlar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	**1**
Dora	1	-	1	-	1	2	-	-	2	-	**7**
Doruk	2	2	7	12	40	49	26	22	20	39	**219**
Dorukhan	-	-	-	1	2	-	-	-	1	1	**5**
Duruk	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	**1**
Sergen	2	2	-	-	-	-	-	1	-	-	**5**
Volkan	3	2	1	3	1	1	2	3	1	1	**18**

Kaynak: İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık Genel Müdürlüğü

Tablo 21: *Çanakkale İli'nde Morfolojik Unsurlarla İlgili Özel Adlardan Esinlenen Erkek Adları ve Bunların Yıllara Göre Dağılımı*

AD	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Toplam
Altay	1	-	-	-	2	8	2	1	1	2	**17**
Balkan	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	**1**
Everest	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	**1**
Ilgaz	-	1	-	-	2	2	-	-	2	1	**8**
Sina	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	**3**

Kaynak: İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık Genel Müdürlüğü

İncelenen dönemde Çanakkale İli'nde doğan kız çocuklarına litolojik ve morfolojik unsurlardan esinlenerek verilen adların yıllara göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 22); en çok verilen adlardan Azra'nın bu dönemde her yıl tercih edilen bir ad olduğu, Hacer'in 2012 yılı hariç her yıl tercih edildiği, Kumsal ve Elmas'ın yedi yıl, Yeşim'in altı yıl tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Çanakkale İli'nde morfolojik unsurlardan esinlenerek verilen kız adları ve bunların yıllara göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 23); en çok verilen adlardan Ada'nın bu dönemde her yıl tercih edildiği, Dora ve Şahika adlarının ise sadece birer yıl tercih edildiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle kız adlarının verilmesinde morfolojik unsurlardan fazla esinlenilmediği anlaşılmaktadır. Çanakkale İli'nde morfolojik unsurlarla ilgili özel adlardan esinlenen kız adları ve bunların yıllara göre dağılımına bakıldığında ise (Tablo 24); en çok verilen adların Merve, Hira ve Sahra olduğu ve bu adların bu dönemde her yıl tercih edildiği, İda adının ise yedi yıl tercih edildiği anlaşılmaktadır. İda adı, bir kısmı Çanakkale İli sınırları içerisinde yer alan Kazdağı'na ait mitolojiden gelmektedir.

Tablo 22: *Çanakkale İli'nde Litolojik Unsurlardan Esinlenen Kız Adları ve Bunların Yıllara Göre Dağılımı*

AD	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Toplam
Azra	16	14	21	26	21	21	48	53	40	47	**307**
Cevahir	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	**1**
Çakıl	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	**1**
Elmas	-	-	1	1	-	2	2	4	1	1	**12**
Feruze	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	**1**
Hacer	1	3	2	3	5	1	4	-	3	2	**24**
Kumsal	1	1	-	1	-	1	-	4	4	4	**16**
Lâl	-	-	-	2	-	2	1	-	-	-	**5**
Yeşim	2	3	-	2	2	2	-	2	-	-	**13**
Zeynep	81	70	95	109	101	128	131	145	141	184	**1185**

Kaynak: İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık Genel Müdürlüğü

Tablo 23: *Çanakkale İli'nde Morfolojik Unsurlardan Esinlenen Kız Adları ve Bunların Yıllara Göre Dağılımı*

AD	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Toplam
Ada	6	4	9	11	12	20	23	33	28	60	**206**
Dora	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	**1**
Şahika	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	**1**

Kaynak: İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık Genel Müdürlüğü

Tablo 24: *Çanakkale İli'nde Morfolojik Unsurlarla İlgili Özel Adlardan Esinlenen Kız Adları ve Bunların Yıllara Göre Dağılımı*

AD	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Toplam
Hira	5	5	4	7	8	10	10	15	24	49	**137**
Ilgaz	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**
İda	2	-	1	1	-	3	-	1	2	1	**11**
Merve	15	23	29	23	16	16	22	11	15	16	**186**
Sahra	6	7	5	5	5	3	3	8	5	14	**61**
Sina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	**1**

Kaynak: İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık Genel Müdürlüğü

Çanakkale İli'nde 01.01.2005-31.12.2014 tarihleri arasında doğan kız çocuklarına litolojik ve morfolojik unsurlardan esinlenerek verilen adların kullanım sıklıkları incelendiğinde:

Kız adlarından Zeynep'in 1.185 kullanım ile birinci, Azra'nın 307 kullanım ile ikinci, Ada'nın 206 kullanım ile üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte ilk üçü sırasıyla Merve (186 kez), Hira (138 kez), Sahra (61 kez), Hacer (24 kez), Kumsal (16 kez), Yeşim (13 kez), Elmas (12 kez), İda (11 kez), Mercan (9 kez), Lâl (beş kez), Ilgaz (üç kez) izlemektedir. Cevahir, Çakıl, Dora, Feruze, Sina, Şahika (birer kez) en az tercih edilen adlar olmuştur.

Çanakkale İli'nde aynı dönemde doğan erkek çocuklarına litolojik ve morfolojik unsurlardan esinlenerek verilen adların kullanım sıklıkları incelendiğinde ise:

Erkek adlarından Doruk'un 219 kullanım ile birinci, Ada'nın 31 kullanım ile ikinci, Volkan'ın 18 kullanım ile üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte ilk üçü sırasıyla Altay (17 kez), Kaya (11 kez), Dağhan (10 kez), Ilgaz (sekiz kez), Dora (yedi kez), Dorukhan ve Sergen (beşer kez), Adahan ve Bektaş (dörder kez), Kumsal ve Sina (üçer kez), Cevahir (iki kez) izlemektedir. Adalı, Aran, Balkan, Dağlar, Duruk, Everest, Kayaalp, Şuayip, Yakut (birer kez) en az tercih edilen adlar olmuştur.

Cinsiyet ayrımına gidilmeden yapılan değerlendirmeye bakıldığında Zeynep'in 1.185 kullanım ile birinci, Azra'nın 307 kullanım ile ikinci, Ada'nın 237 kullanım ile üçüncü sırada yer aldığı anlaşılmaktadır. Cevahir (üç kez), Adalı, Aran, Balkan, Çakıl, Dağlar, Duruk, Everest, Feruze, Kayaalp, Şahika, Şuayip ve Yakut (birer kez) ise en az tercih edilen adlar olmuştur.

Tablo 25: *Çanakkale İli'nde Litolojik ve Morfolojik Unsurlardan Esinlenen Erkek ve Kız Adları ve Bunların Yıllara Göre Kullanım Sıklıkları*

	2005	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Toplam**
Ada (E/K)	8	9	14	12	16	23	27	37	31	60	**237**
Adahan (E)	1	-	-	1	-	-	2	-	-	-	**4**
Adalı (E)	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	**1**
Altay (E)	1	-	-	-	2	8	2	1	1	2	**17**
Aran (E)	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	**1**
Azra (K)	16	14	21	26	21	21	48	53	40	47	**307**
Balkan (E)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	**1**
Bektaş (E)	1	-	-	-	1	-	1	-	1	-	**4**
Cevahir (E/K)	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	**3**
Çakıl (K)	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	**1**
Dağhan (E)	1	-	-	-	4	-	-	-	2	3	**10**
Dağlar (E)	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	**1**
Dora (E/K)	1	-	1	-	1	2	1	-	2	-	**8**
Doruk (E)	2	2	7	12	40	49	26	22	20	39	**219**
Dorukhan (E)	-	-	-	1	2	-	-	-	1	1	**5**
Duruk (E)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	**1**
Elmas (K)	-	-	1	1	-	2	2	4	1	1	**12**
Everest (E)	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	**1**
Feruze (K)	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	**1**
Hacer (K)	1	3	2	3	5	1	4	-	3	2	**24**
Hira (K)	5	5	4	7	8	10	10	15	24	49	**137**
Ilgaz (E/K)	3	1	-	-	2	2	-	-	2	1	**11**
İda (K)	2	-	1	1	-	3	-	1	2	1	**11**
Kaya (E)	-	2	-	-	2	2	-	2	2	1	**11**
Kayaalp (E)	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	**1**
Kumsal (E/K)	1	2	-	1	1	1	-	4	5	4	**19**
Lâl (K)	-	-	-	2	-	2	1	-	-	-	**5**
Merve (K)	15	23	29	23	16	16	22	11	15	16	**186**
Sahra (K)	6	7	5	5	5	3	3	8	5	14	**61**
Sergen (E)	2	2	-	-	-	-	-	1	-	-	**5**
Sina (E/K)	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2	**4**
Şahika (K)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	**1**
Şuayip (E)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	**1**
Volkan (E)	3	2	1	3	1	1	2	3	1	1	**18**
Yakut (E)	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	**1**
Yeşim (K)	2	3	-	2	2	2	-	2	-	-	**13**
Zeynep (K)	81	70	95	109	101	128	131	145	141	184	**1.185**

Kaynak: İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık Genel Müdürlüğü

4. Sonuç

Türklerde çocuklara ad vermeye kaynaklık eden unsurlar arasında coğrafi yeryüzü unsurlarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Kişi adlarına esin kaynağı olan coğrafi unsurlar arasında litolojik ve morfolojik unsurlar önemli bir yere sahiptir. Çünkü litolojik ve morfolojik unsurlar beşeri yaşamı doğrudan etkileyen coğrafik unsurlar olarak ad verme geleneğinde yer almışlardır.

Kişi Adları Sözlüğü incelendiğinde coğrafi unsurlar arasında yer alan litolojik ve morfolojik unsurlardan esinlenen kişi adlarının daha ziyade erkeklere verildiği görülmektedir. Ancak litolojik unsurlardan biri olan süs taşlarının kızlara ad vermede esin kaynağı olduğu anlaşılmaktadır.

Ancak Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü'nden elde edilen verilerden hareketle; 01.01.2005-31.12.2014 tarihleri arasında doğan, nüfus kütüklerinde doğum yeri Çanakkale İli yazan kişilere verilen adlar incelendiğinde sözü edilen litolojik ve morfolojik unsurların en çok tercih edilen ilk 100 ad içinde daha çok kız adı olarak yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu adlar; Zeynep (ikinci sırada), Azra (dokuzuncu sırada), Merve (21. sırada), Asya (43. sırada), Ada (52. sırada)'dır. En çok tercih edilen ilk 100 ad arasında yer alan tek erkek adı ise 32. sırada yer alan Doruk'tur.

Çanakkale İli'nde ele alınan dönemde doğan erkek çocuklarına *litolojik* unsurlardan esinlenerek verilen adların yıllara göre dağılımı incelendiğinde en çok verilen ad olan Kaya'nın bu dönem içinde altı yıl, Bektaş'ın dört yıl ve Kumsal'ın üç yıl tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Çanakkale İli'nde *morfolojik* unsurlardan esinlenerek verilen erkek adları ve bunların yıllara göre dağılımı incelendiğinde; en çok verilen ad olan Doruk'un bu dönem içerisinde her yıl tercih edildiği, Ada'nın 2014 yılı hariç her yıl, Volkan'ın her yıl, Dağhan'ın dört yıl, Dora'nın beş yıl, Dorukhan'ın dört yıl ve Sergen'in üç yıl tercih edildiği tespit edilmiştir. Çanakkale İli'nde *morfolojik unsurlarla ilgili özel adlar*dan esinlenen erkek adları ve bunların yıllara göre dağılımına bakıldığında en çok verilen adlardan Altay'ın bu dönem içerisinde yedi yıl tercih edildiği, Ilgaz'ın beş yıl, Sina'nın üç yıl ve Aral'ın iki yıl tercih edildiği görülmektedir.

Çanakkale İli'nde incelenen dönemde doğan kız çocuklarına *litolojik* unsurlardan esinlenerek verilen adlar ve bunların yıllara göre dağılımına bakıldığında; en çok verilen adlardan Azra'nın bu dönemde her yıl tercih edilen bir ad olduğu, Hacer'in 2012 yılı hariç her yıl tercih edildiği, Kumsal'ın yedi yıl, Yeşim'in altı yıl ve Elmas'ın yedi yıl tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Çanakkale İli'nde *morfolojik* unsurlardan esinlenerek verilen kız adları ve bunların yıllara göre dağılımı incelendiğinde; en çok verilen adlardan Ada'nın bu dönemde her yıl tercih edildiği, Dora ve Şahika adlarının ise sadece birer yıl tercih edildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla kız adları verilirken morfolojik unsurlardan çok fazla esinlenilmediği anlaşılmaktadır. Çanakkale İli'nde *morfolojik unsurlarla ilgili özel adlar*dan esinlenen kız adları ve bunların yıllara göre dağılımına bakıldığında (Tablo 17) en çok verilen adlardan Merve, Hira, Asya ve Sahra'nın bu dönemde her yıl tercih edildiği, İda adının ise yedi yıl tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Çanakkale İli'nde 01.01.2005-31.12.2014 tarihleri arasında doğan çocuklara litolojik ve morfolojik unsurlardan esinlenerek verilen kız adlarının kullanım sıklıkları incelendiğinde; kız adlarından Zeynep'in 1.185 kullanım ile birinci, Azra'nın 307 kullanım ile ikinci, Ada'nın 206 kullanım ile üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Çanakkale İli'nde aynı dönemde doğan çocuklara litolojik ve morfolojik unsurlardan esinlenerek verilen erkek adlarının kullanım sıklıkları incelendiğinde ise; erkek adlarından Doruk'un 219 kullanım ile birinci, Ada'nın 31 kullanım ile ikinci, Volkan'ın 18 kullanım ile üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Ada, Adalı, Dağlar, Everest, Hira, İda, Kumsal ve Lâl adları Kişi Adları Sözlüğü'nde yer almamasına karşın Çanakkale İli'nde doğan çocuklara kişi adı olarak verilmiştir. Bu durum, aile büyüklerinin litolojik ve morfolojik unsurlara ilişkin kültürlerinin ve bakış açılarının bir

yansımasıdır. Ancak Çanakkale İli morfolojisinin ad vermede esin kaynağı olduğu morfolojik unsurlar ise İda Dağı (Kazdağı) ve bu İl'e ait adalardan kaynaklanan esinlenmelerdir.

Böylece coğrafi unsurlardan litolojik ve morfolojik unsurların Türk ad verme geleneğinde önde gelen esin kaynaklarından biri olduğu anlaşılmaktadır.

Bir adın anlamı, onu taşıyan insanın kişiliğini, gelecekteki başarısını ve toplum içerisindeki yerini belirler. Bu bağlamda bebeklere ad koyarken konulacak adın anlamı, anne ve baba tarafından mutlaka iyi araştırılmalıdır.

Kaynakça

Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları No: 439.

Aydın, A. (2009). Ağrı Civarında Kişi Adları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13) 1, 227-236.

Bayraktar, N. (2004). *Dil Bilimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bayraktar, N. (2014). Türkçede Kişi Adlarında Renk Adları. *ACTA TURCICA, Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi,* Yıl: 3, Sayı: 1-1, 1-15.

Boz, E. (2004). Türkiye Türkçesinde Kişi Adı Olarak Meyve Adları. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 5, Sayı: 1, 1-14.

Calp, M. (2014). Kişi Adları Üzerine Dilbilimsel Bir Çalışma (Ağrı İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* Sayı: 52, 27-49.

Doğanay, H. (2002). *Coğrafyaya Giriş 1: Genel ve Fiziki Coğrafya (7. Baskı).* Erzurum: Aktif Yayınları.

Gülensoy, T. (1991). Türk Kişi Adlarının Dil ve Tarih Açısından Önemi. *Türk Dili,* Sayı: 565, 3-8.

Hoşgören, M. Y. (1987). *Jeomorfolojinin Ana Çizgileri I.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları No: 3132.

Kalkandelen, H. (2008). Türkçemizde Kullanılan Kişi Adları. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 2. 57-76.

Karahan, L.(2009). Türkçede Dinî Anlamlı Bazı Kişi Adlarını Ekle Değiştirme Geleneği. *Dil Araştırmaları,* Sayı: 4, 17-24.

Sakaoğlu, S. (2001). *Türk Ad Bilimi I Giriş.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 780.

Temur, Y. (2011). Süs Taşları. *SDUGEO* E-Dergi, Yıl: 2, Sayı: 1, 9-21.

Uca, A. (2004). Türk Toplumunda Ad Verme Geleneği. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 23, 145-150.

Uysal, B. (2012). Alevi İnanç Sisteminde Adlar ve Dil-Kimlik Sistemi. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 62, 237-248.

Yılmaz, Y. ve Konyar, B. (2014). Kırklareli'nde 2013 Yılında Doğan Çocuklara Verilen Adların Özellikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 1-19.

Zengin, D. (2014). *Türk Toplumunda Adlar ve Soyadları Sosyo-Kültürel ve Dilbilimsel Bir Yaklaşım.* Ankara: Kurmay Basım Yayın Dağıtım.

www.tdk.gov.tr (Erişim Tarihi:15.01.2015)

DOĞU AKDENİZ'İN ARTAN PETROPOLİTİK ÖNEMİ VE TÜRKİYE'NİN KUZEY KIBRIS SİYASETİ

Yavuz Cankara[1]

Öz

Anadolu'nun doğal bir uzantısı olan Kıbrıs adası, bulunduğu konum itibariyle, Türkiye'nin hem güvenliğini, hem de Doğu Akdeniz siyasetini şekillendirmektedir. Adada Rum nüfusun artışa geçmesi ve sistematik olarak Türk nüfusun azalmasıyla birlikte, Türkiye, batı hattından sonra güney hattında da Rumlar tarafından kuşatıldığını düşünmüştür. Bu nedenle adada hiç Türk kalmasa bile, Türkiye'nin bir Kıbrıs siyaseti olmak zorundadır. Dahası adada dost ve müttefik Türklerin varlığı, Türkiye'nin kendisini güvende hissetmesine neden olmaktadır. Bu nedenle Türkiye, her zaman adada Türklerin de hakkının gözetildiği adilane ve kalıcı bir barışın tesisinden yana bir tavır belirlemiştir. Ancak sorun çözümlenemeden Rum tarafı Avrupa Birliği'ne üye olunca, tarafların müzakere masasına oturma isteği azalmıştır. Bütün bunlara ek olarak, adanın etrafında işletilebilir doğal kaynaklar bulununca, karmaşık Kıbrıs sorununa bir de bu durumdan yararlanmak isteyen güçlerin politikaları eklenmiştir. Bu çalışmanın amacı Kıbrıs'ın içine düştüğü bu karmaşık durumu taraflar açısından analiz etmektir.

Anahtar Kelimeler

Kıbrıs, AK Parti, Rauf Denktaş, Annan Planı

THE INCREASING IMPORTANCE OF THE EASTERN MEDITERRANEAN PETROPOLITIK AND TURKEY'S POLITICS OF NORTH CYPRUS

Abstract

Cyprus Island which is a natural extension of Anatolia, forms both the security and the Eastern Mediterranean Policy of Turkey by its location. By having Greek population increased and systematically having Turkish population decreased in the island, Turkey has thought that it is surrounded also from the south border after west border. For this reason, even if there is no Turk remained in the island, Turkey has to have a Cyprus policy. Furthermore, existence of friendly and allied Turkish population in the island causes Turkey to feel secure. Thus, Turkey always adopted a manner in the favor of an equitable and permanent peace establishment in the island where the rights of Turks are also guarded. However, once Greek side became a member of European Union before the matter was solved, wills of the parties to sit down at the negotiation table have decreased. In addition to all these, when workable natural sources were found around the island, policies of the powers who want to benefit from this situation have been added on this complicated Cyprus issue. The aim of this study is to make an analysis of this complicated situation in which Cyprus found itself, from the stand point of the parties.

Keywords

Cyprus, AK Party, Rauf Denktaş, Annan Plan

[1] Yrd. Doç. Dr., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, yavuz.cankara@bilecik.edu.tr

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin jeopolitik hinterlandı nedeniyle dış politikasını şekillendiren gelenekselleşmiş kemik sorunları bulunmaktadır. Ermeni sorunu, Kürt sorunu, Filistin sorunu, Türk-Yunan uyuşmazlıkları ve Kıbrıs sorunu, Türk dış politikasına yön veren ana sorunsallardır. Üstelik Türkiye yakın coğrafyasında gerçekleşen her türlü değişimden de etkilenmektedir.

Kıbrıs jeopolitik açıdan, Ortadoğu'dan Avrasya'ya uzanan coğrafyanın içinde, ticaret ve enerji yollarının kesiştiği bir alanda bulunmaktadır. Bu açıdan, her devirde, Kıbrıs'ta söz sahibi olmak, büyük güçlerin başlıca amaçları arasında yer almıştır. Özellikle mevcut olan ve yapılması planlanan enerji nakil hatlarının yanında, son dönemde Kıbrıs etrafında bulunan petrol ve doğalgaz yatakları sorunu çok daha farklı boyutlara taşımıştır. Kıbrıs sorunun kemikleşen problemlerinin yanına bir de enerji politik sorunlar eklemlenmiştir.

Bölgedeki tüm gelişmeler birlikte ele alındığında, bu durum Türkiye'yi farklı açılardan etkilemektedir. Öncelikle Kıbrıs adası Türkiye'nin yaklaşık 70 km uzaklığında olan, dolayısıyla Türkiye'nin güney hattını en çok güvenlik açısından riske sokan bir yakınlıktadır. Türkiye'nin bölge ile hem tarihsel bağları bulunmakta, hem de burada yaşamakta olan Türk ve Müslüman unsurlardan dolayı kimlik politikaları, dış politika yapım sürecini doğrudan etkilemektedir.

Bu çalışmanın amacı hem BM Genel Sekreteri Kofi Annan nezdinde ortaya atılan planlar ışığında sorunun neden çözülemediğini analiz etmek, hem de gelinen noktada Rum tarafının AB üyesi olması ve Kıbrıs adası etrafında işletilebilir petrol yataklarının bulunması nedenleriyle sorunun çetrefilleşmesine dikkat çekerek, konunun Türkiye için olası etkilerini tartışmaktır.

1. Kıbrıs Sorununun Tarihsel Serüveni

Kıbrıs adası demografik açıdan heterojen karakterli bir topluluğa sahiptir. Keza ada halkı Türklerden ve Rumlardan oluşmaktadır. Latin baskısının ortadan kalkması ve Venediklilerin sömürü ve dinsel baskısına dayalı düzeninin yıkılması ile büyük çoğunluğu Ortodoks olan ada halkı, Osmanlı yönetiminden hoşnut kalmıştır çünkü Osmanlı devleti, yönetimi altında bulundurduğu farklı dinsel ve kültürel özelliklere sahip olan bu halklara "millet politikası" çerçevesinde özerklik tanıyarak, toplulukların dini otoritelerine temsil yetkisi tanımaktaydı (Gürel, 1984, s. 12).

Adanın Osmanlı İmparatorluğu tarafından fethedilmesinden sonra adanın gelişmesi için üretici nüfus ve sanatkara gereksinim olduğunu düşünen Padişah II. Selim, fetih sonrası adada kalan 20bin civarında askerin yanı sıra 10bin civarında sanatkar ailenin adaya gönderilmesini kararlaştırmıştır (KKTC Dışişleri ve Savunma Bakanlığı Enformasyon Dairesi, www.trncpio.org). Bu amaçla 21 Eylül 1571 tarihinde çıkarılan Sürgün Hükmü'ne göre Anadolu, Karaman, Rum ve Dulkadriye Kadıları, şehir ve kasabalarında oturan zanaat ve meslek sahipleri arasında seçme yapılarak her on haneden bir hanede yaşayan aileler Kıbrıs'a gönderilmiştir. Ayakkabıcı, dokumacı, derici, kuyumcu, kalaycı ve kazancılar gibi meslek sahiplerinin yanı sıra taşlı ve verimsiz toprak çalıştırıp geçimini sağlayamayanlar, köylerde ve şehirlerde işsiz olup toprağı çalıştırmayanlar, uzun zamandan beri tarla veya bahçe almak için müracaat etmiş olanlar ve kendi bölgelerinde adları kütükte kayıtlı olmayanlar ile onların oğulları da gönderilecekler arasında yer almıştır (İsmail, 1992, s. 8). Böylelikle adaya, Anadolu'dan meslek sahibi 5.720 ev halkı yerleştirilmiştir. Sonraki yıllarda da, nüfus artışını sağlamak amacıyla Anadolu'nun çeşitli illerinden aileler, neslin güzelleşmesi amacıyla Kafkasya'dan getirilen Çerkezler ve ticari hayatın canlandırılması amacıyla da Filistin'den 500 kadar Yahudi adaya yerleştirilmiştir (Aytekin, 2000, s. 47).

Osmanlı İmparatorluğu'nun adaya Müslüman nüfus taşımasıyla dinsel açıdan oluşan çoğulcu yapı bu "millet politikası" çerçevesinde, dini toplumlara Millet-i Hakime (Müslümanlar) ve Millet-i Mahkume (gayrimüslimler) olarak ayırıp, gayrimüslimlerin eşit tebaa olmalarını

engellediyse de, Kıbrıs Ortodoks Kilisesi'ne tanınan "Ethnark" (Millet Başı) ünvanı, kiliseye idari ve ekonomik açıdan oldukça büyük olanaklar sunmuştur (Kızılyürek, 2002, s. 73).

Yerli halkın dini lideri ve Rum halkının Ethnark'ı yani Osmanlı hükümeti nezdindeki siyasi temsilcisi olma hakkı tanınan Başpiskopos, sahip olduğu şikâyetleri doğrudan Padişah'a iletme hakkı ile Osmanlı Valisinden sonra adanın ikinci politik ve nüfuslu kişisi oluyordu (Bozkurt, 2002, s. 34). Böylelikle siyasi yönden güçlendirilmiş olan kiliseye, Rum halkından yardım toplama hakkı da tanınınca kilise iktisadi açıdan da adanın en önemli merkezi haline gelmiştir. Ayrıca Rumlar kendilerine tanınan geniş hoşgörü ile adadaki ticari hayatı da ele geçirmeye başladığı için, Osmanlı döneminde Rumların ekonomik durumları daha önceki dönemlere nazaran oldukça düzelmiştir. Ancak Osmanlı İmparatorluğu kendi içinde genel zayıflama sürecine girince bu durum adayı da etkilemiş ve adadaki düzende sarsılmalara yol açmıştır. Kapitülasyonların Kıbrıs adası içinde geçerli olmasının ortaya çıkardığı iktisadi zayıflık belirtilerine Osmanlı devleti içinde güçlenen Rum burjuvazisinin attığı Yunan ulusçuluğun yükselişi de eklenince Kıbrıs'ta Osmanlı yönetiminin kurmuş olduğu geleneksel düzen çözülmeye uğramıştır (Gürel, 1984, s. 13). Böylelikle 1878'de İngilizler Kıbrıs yönetimini devraldıklarında temsil yetkisiyle donatılmış, ekonomik açıdan zenginleşmiş ve güçlenmeye başlamış bir Rum burjuvazisinin önderliğindeki Ortodoks Rum ile Osmanlı İmparatorluğuna bağlı, yönetici olmayı benimsemiş bir Müslüman Türk toplumu ile karşılaşmışlardır. Ancak bu iki topluluk zaman içerisinde karışarak bir Kıbrıs ulusunu oluşturmamış, aksine iki ayrı topluluk olarak kendi varlıklarını sürdürmüşlerdir. Ancak yıllarca bir arada problemsiz yaşayan bu iki topluluk yaşanan yönetsel değişiklikler sonucunda İngiliz yönetimi altına girince birbiriyle uzlaşamaz bir hale gelmişlerdir.

İngilizlerin ada yönetimini elde etmelerinden itibaren Ortodoks Rum Kilisesi enosis isteklerini açıkça ifade etmeye başlamış ve bu zamandan itibaren de ellerine geçen her fırsatı enosis amacıyla değerlendirmişlerdir. Ayrıca enosis kampanyasını kilisenin yanı sıra din adamları, öğretmenler ve tüccarlar da yürütmüştür. Özellikle bu yıllarda temel haklarından yoksun bırakılan ve ekonomik sıkıntılarda yaşayan Kıbrıs Türk toplumunun sosyo-kültürel mağduriyetini bahane eden Kıbrıs Ortodoks Kilisesi, Yunanistan ile işbirliği içinde misyon faaliyetlerine başlamış ve Kıbrıs Türk toplumu üzerinde Hristiyanlaştırma faaliyetleri de yürütmüştür (Altan, 1997, s. 11).

II. Dünya Savaşı sonrasında uluslararası arenada yaşanan çokuluslu yapıların tasfiyesi olgusu self determinasyon hakkının popülerleşmesine yol açmıştır. Kıbrıs'ta var olan kozmopolit yapı da yaşanan bu gelişmelerin etkisinde kalmıştır. Ancak tüm adayı temsil eden bir millet veya halk olmamasından dolayı bu hakkın kullanımında adada bulunan iki halk arasında görüş ayrılığı belirmiştir. Rum tarafı adada çoğunluk olmasını fırsat bilerek bu hakkın tüm adaya uygulanmasını isterken, Türk tarafı her iki tarafa da ayrı ayrı uygulanması gereği üzerinde durmuştur. Bu noktada da self determinasyonu bir hak olarak kabul eden BM (Birleşmiş Milletler) Örgütü, bu hakkı kullanmak isteyen Kıbrıslı Rumların en çok girişimde bulunduğu arena olmuştur. Nihai hedefleri enosis olan Kıbrıslı Rumların, adada yaşanan sorunları uluslararasılaştırmak istencini o dönem için gerçekleştirebilmesinin yolu işbu örgütten geçmektedir. BM Örgütü ise önceleri Rumların yapmış olduğu başvuruları olumsuz yanıtlamış ve sorunu gündemine almamıştır. Ancak yaşanan gelişmelerin ışığında tutumunu değiştirmiştir ve Kıbrıs'ta var olan sorunların BM Kurucu Antlaşması'nın ilke ve amaçlarına uygun olacak şekilde çözümlenebilmesi için gündemine almaya karar vermiştir.

1960 yılına gelindiğinde uluslararası barışı tehdit eden bir olgu olan Kıbrıs sorununa taraf olan İngiltere, Türkiye ve Yunanistan bir antlaşma yaparak adada bağımsız bir Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kurulmasını kararlaştırmışlardır[2]. Yeni kurulan Kıbrıs Cumhuriyeti BM

[2] "Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası'na göre; Adada Türkler ve Rumlar olmak üzere iki cemaat vardır ve bunları temsil eden iki cemaat meclisi bütün işlerde ortak hareket edilmesini sağlayacaktır. Yasama Meclisi kurulacak ve bu

Örgütü'ne de üye olmuştur. Ancak 1963 yılında Rumlar tarafından Kıbrıs Anayasası'nın temel hükümleri ihlal edilmiştir ve sorun yeniden uluslararası platformların gündemine oturmuştur. Kıbrıslı Rumların o dönemki amaçları Bağlantısız Ülkeler ile olan yakın ilişkilerini kullanıp ihtiyaç duydukları çoğunluğu sağlamak ve böylelikle BM örgütünde istedikleri yönde kararların alınmasını sağlamak olmuştur. 1963 yılında sorun Güvenlik Konseyi'nde gündeme alınmıştır. 1964 yılından itibaren de Türkler ada yönetiminden dışlanmışlar ve 1967 yılında kendi yönetimlerini kurmuşlardır. 1974 yılında yaşanan gelişmelerin ışığında da adada de facto ikili bir yapı oluşmuştur. Kıbrıslı Türkler 1983 yılında kendi bağımsız devletlerini kurana kadar da çeşitli şekillerde kendi kendilerini yönetmişlerdir.

1983 yılı Kıbrıs sorununda Kıbrıslı Türkler açısından kilit bir yıl olmuştur çünkü bu tarihten itibaren Kıbrıslı Türkler yönetiminde yer almadıkları ve Rumların tekelinde olan Kıbrıs Cumhuriyeti'nin karşısında kendi özerk devletleri ile yer almışlardır. Rumlar kurulan bu yeni devletin de jure yetkisi olmadığını iddia etseler de, aslında bu yeni oluşum bir devlet olmanın gereği olan her niteliğe haizdir. Bu yıldan itibaren BM Örgütü tarafları bir araya getirerek adada çözümün sağlanabilmesi için çeşitli girişimlerde bulunmuştur.

1990 yılında Kıbrıs Rum Kesiminin, Kıbrıs adına, AB'ye üyelik başvurusunda bulunmasından sonra sorun yeni bir boyut kazanmıştır. 1992 yılına gelindiğinde BM Genel Sekreteri Butros Gali, toprak düzenlemeleri ve anayasal konuları kapsayacak bir paket anlaşma hazırlayarak taraflara sunmuştur. Türk tarafı paketin 100 paragrafından 91'ini onaylarken, Rum tarafı lideri Glafkos Klerides pakete karşı çıkmıştır. 1993 yılında ise AB, Kıbrıs sorununun çözümünü bir koşul olarak ileri sürmeksizin, Kıbrıs Rum Yönetimi'nin tam üyelik için gerekli şartlara haiz olduğunu belirttiği görüşünü yayınlamıştır. Bu tarihten itibaren de kendisine AB kapıları açılan Rum Yönetimi yapılan topluluklararası görüşmelerde olumsuz tavır takınmaya başlamıştır. Keza 1994 yılında gündeme gelen "Güven Arttırıcı Önlemler Paketi" düzenlemelerine Rum Yönetimi karşı çıkmıştır (Efegil, 2003, s. 9).

2. Kıbrıs Adasının Türkiye Açısından Jeopolitik Önemi

Akdeniz'in Sicilya ve Sardunya adalarından sonra üçüncü büyük adası olan Kıbrıs, konum itibariyle 34° 33′ - 35° 41′ kuzey enlemleri ile 32° 21′ - 34° 35′ doğu boylamları arasında yer alır ve adanın genel yüzölçümü 9.251 km^2 olup, sahillerinin uzunluğu 782 km^2 dir (Aytekin, 2000, s. 44). Ada jeopolitik ve jeostratejik konumu itibariyle Doğu Akdeniz'den geçen ticari ve askeri deniz trafiğini ve en önemlisi Anadolu ve Ortadoğu'da yürütülecek stratejik hareketleri kontrol altına almaktadır ve böylelikle Akdeniz'i Ortadoğu'ya açmakta veya kapatmaktadır. Buna paralel olarak Süveyş Kanalı ile bağlanan dünya deniz ticaret yolu adanın etkisinde veya kontrolü altındadır. Ayrıca Kıbrıs uygun deniz ve hava üssü karakteri ile Doğu Akdeniz'de deniz ve hava üstünlüğü kurmak için bulunmaz bir uçak gemisi özelliği taşımaktadır ve bu özelliğinin sayesinde adada deniz ve hava üssüne sahip olan güçler Ortadoğu'da ortaya çıkabilecek durumlara süratle müdahale edebilme imkânına sahip olmaktadır.

Ada, Türkiye ve Yunanistan açısından büyük bir öneme sahiptir. Adanın Türkiye'nin elinde veya kontrolünde bulunması Doğu Akdeniz'in ve hatta dolaylı olarak tüm Akdeniz yollarının kontrolünde Türkiye'yi söz sahibi yapacaktır ve Türkiye milli güvenliğini sağlaması açısından

---

meclisin % 70 üyesi Rum cemaati, %30 üyesi Türk cemaati arasından olacaktır. İdare yöntemi "Başkanlık Sistemi" olacak, Cumhurbaşkanı Rum tarafından, Cumhurbaşkanı yardımcısı ise Türk tarafından seçilecektir ve yürütme yetkisi ikisinde olacaktır ve ayrıca 7'si Rum, 3'ü Türk olmak üzere kurulan bir hükümete sahip olacaklardır. Bakanlar Kurulu'nda kararlar mutlak çoğunlukla alınacak, Cumhurbaşkanı ve yardımcısının veto hakkı bulunacaktır. İdare ve belediyelerde % 70 Rum, % 30 Türk oranı muhafaza edilecek ancak yüzde yüze yakın Türk ve Rum cemaatlerinin oluşturduğu mahallelerin idaresi o cemaatin memurlarına ait olacaktır. Ayrıca beş şehirde beş Türk belediyesi kurulacaktır. Kıbrıs Cumhuriyeti'nin ordusunun % 40' ı Türk, % 60' ı Rumlardan, emniyet kuvvetlerinin ise % 30' u Türk, % 70 'i Rumlardan oluşacaktır. Kıbrıs Cumhuriyeti'nin resmi dili Türkçe ve Rumca olacak, Türkiye ve Yunanistan'ın milli ve mahalli bayramları adadaki cemaatlerce kutlanabilecektir. Yüksek Anayasa Mahkemesinin bir üyesi Türk olacaktır." Konu hakkında daha fazla bilgi için bkz.: Fırat, 2014, ss. 610-611.

bir problem yaşamayacaktır. Adanın Yunanistan'ın eline geçmesi halinde ise Ege adaları ile birlikte Akdeniz'den Türkiye'yi tecrit eden halka tamamlanmış olacak, böylelikle Türkiye'yi batı ve güneyden kuşatma imkânına sahip olarak tehdit altında bulunduracak ve Doğu Akdeniz'deki hava ve deniz yollarını kontrol altında bulundurmasından istifade ederek Ortadoğu' da söz sahibi bir devlet haline gelecektir (Harp Akademileri, 1995, ss. 74-76).

3. AK Parti Hükümetleri Döneminde Türkiye'nin Kıbrıs Siyaseti

14 Ağustos 2001'de kurularak Türk siyasal yaşamında yer edinen Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti), 2002 yılında % 34,43 oranında oy alarak, tek başına iktidar olabilme şansını yakalamıştır. Abdullah Gül'ün Başbakanlığında 58. Hükümet, 19.11.2002 ile 12.03.2003 tarihleri arasında varlık göstermiştir. Recep Tayyip Erdoğan, bu dönemde siyasi yasaklıdır ve seçimlere katılamamıştır. Erdoğan'ın siyasi yasağının meclise sunulan bir yasa ile kaldırılması sonucunda, bu engel ortadan kalkmıştır. Siirt Milletvekili Fadıl Akgündüz'ün milletvekilliğinin düşürülmesi ve bu bölgede seçimlerin tekrarlanması ile Recep Tayyip Erdoğan, partinin ilk adayı olarak oyların % 85'ini kazanmıştır. Başbakan Abdullah Gül, istifasını sunmuş ve 14.03.2003'te Recep Tayyip Erdoğan'ın Başbakan olduğu 59. Hükümet kurulmuştur (http://www.milliyet.com.tr/tayyip-erdogan).

22 Temmuz 2007'de milletvekilliği seçimleri yapılmış ve AK Parti oyların, % 46,6'sını alarak yine tek başına iktidar olabilmiştir. 60. Hükümet 29.08.2007 ile 06.07.2011 tarihleri arasında yine Recep Tayyip Erdoğan'ın Başbakanlığı ile kurulmuştur. 12 Haziran 2011'de yapılan 24. dönem milletvekilliği seçimlerinde AK Parti, oyların % 49,83'ünü alarak üçüncü kez tek başına iktidar olabilmiştir. 6.07.2011 ile 29.08.2014 tarihleri arasında yine Recep Tayyip Erdoğan'ın Başbakanlığında 61. Hükümet hayat bulmuştur. 10.08.2014'de bu sefer Cumhurbaşkanlığı seçimi için halk, ilk defa sandığa gitmiştir ve Recep Tayyip Erdoğan, oyların % 51,79'unu alarak 12. Cumhurbaşkanı olmuştur. Bu durumun üzerine 29.08.2014'de Ahmet Davutoğlu Başbakanlığında 62. Hükümet kurulmuş ve 28 Ağustos 2015'e kadar görev yapmıştır. 7.06.2015'de 25. dönem milletvekilliği seçimleri için Türkiye sandığa gitmiştir ve bu defa AK Parti oyların % 40,8'ini alabilmiştir (https://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/_Global/_Government/pg). Tek başına iktidar olabilme şansını bu defa bulamayan parti, diğer siyasal partiler ile görüştüğü halde buradan bir koalisyon hükümeti çıkmamıştır. Böylelikle meclisten 28.08.2015 ile 24.11.2015 tarihleri arasında görev yapacak bir seçim hükümeti kurulmuştur. 1 Kasım 2015'de Türkiye, yeniden sandığa gitmiştir ve AK Parti oyların % 49.48'ini almıştır (http://secim.ntv.com.tr/). Böylelikle 64. Hükümet, Ahmet Davutoğlu Başbakanlığında 24.11.2015'te kurulmuştur ve günümüze kadar devam etmektedir.

Türkiye'nin 2000 sonrası yakın siyasi tarihinden çıkan sonuç şudur; bu siyasi şemada, Abdullah Gül, Recep Tayyip Erdoğan ve önceleri Dışişleri Bakanı, daha sonra ise Başbakan olarak karşımıza çıkan Ahmet Davutoğlu, Türkiye'nin dış politikasını belirleyen ve yönlendiren ana karar alıcılardır. Dolayısıyla Türkiye'nin 2000 sonrası Kıbrıs siyasetini anlamlandırmak, bu üç liderin açıklamalarını ve yaklaşımlarını analiz etmekle mümkündür.

3.1. Birinci AK Parti Hükümeti Öncesinde Recep Tayyip Erdoğan'ın Kıbrıs İle İlgili Açıklamaları

AKP'nin Kıbrıs Politikası hakkında bir analiz yapabilmek için öncelikle hem Recep Tayyip Erdoğan'ın, hem de AKP'nin 3 Kasım 2002 seçimleri öncesinde ve hemen sonrasında Kıbrıs hakkında nasıl bir politika ortaya koyduklarına bakmak gerekmektedir. Erdoğan, seçim öncesindeki açıklama ve değerlendirmelerinde Kıbrıs politikasına çok ayrıntılı bir şekilde girmemiştir. Kıbrıs için "Belçika modeli" fikrini o zamanlar da dile getirmiştir lakin bu fikri pek dikkat çekmemiştir. Öte yandan Kıbrıs'ı Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliği perspektifinde değerlendirdiği zamanlar olmuştur. Ancak çok somut çözüm önerileri ya da açılımlar getirmemiştir. Bunun nedenlerinden biri, AK Parti'nin seçim öncesi yakaladığı rüzgarın olumsuz yönde etkilenmemesini sağlamaktır. Kronikleşen Kıbrıs sorunun çözümü söz konusu

olduğunda, Türkiye'nin 40 yılı aşkın bir süreçte savunageldiği bir Kıbrıs siyaseti ve bu konuda oluşmuş bir kamuoyu bilinci bulunmaktadır (Pala, 2003).

AK Parti lideri Erdoğan, 4 Kasım 2002'de Yunanistan'ın devlet televizyonu NET'te verdiği bir demeçte, Kıbrıs için "Belçika modeli" önerisini gündeme getirmiştir. Erdoğan'ın en ilgi çekici ifadesi şudur (Şimşir, 2004, s. 40); "*Tek Kıbrıs yok; Güney Kıbrıs var Kuzey Kıbrıs var. Biz AKP olarak Kıbrıs'ta Belçika modelini benimsiyoruz ve bu işin bir çözüme kavuşabileceğine inanıyoruz.*" Erdoğan'ın, Kıbrıs sorunu ile ilgili olarak 1 Ocak 2003 günü yaptığı açıklama, Türkiye'nin Kıbrıs algısında bir dönümü işaretlemektedir. Erdoğan, adada uzun yıllardır sürdürülen siyaseti desteklemediğini belirttiği gibi, Denktaş'ın Kıbrıs sorunu ile bütünleşen görüntüsü ile ilgili olarak olumsuz bir değerlendirme yapmıştır (Pala, 2003)[3]. Erdoğan'ın bu sözleri, Türkiye'nin Kıbrıs sorunundaki devlet anlayışını derinden etkilemiştir. Türkiye'nin ve KKTC'nin devlet politikası, iki taraf arasında siyasi eşitlik ve egemenlik haklarına dayalı bir çözümü öngörürken, Belçika modelinde yetkiler federal devlettedir. Türkiye bugüne kadar hep bunun tersini savunmuş yani federe devletlerin yetkilerinin daha geniş olmasını istemiştir. Rumlar, Erdoğan'ın açıklamalarını, kendilerine pozitif haklar tanınması nedeniyle, memnuniyetle karşılamıştır. Ancak Erdoğan'ın bu yaklaşımı KKTC Cumhurbaşkanı Rauf Denktaş ve Genelkurmay Başkanlığı'nı rahatsız etmiştir (Pala, 2003). Erdoğan'ın "Belçika Modeli" önerisi Atina'da memnunluk yaratırken, Ankara'da tepkiyle karşılanmıştır. Dışişleri Bakanı Şükrü Sina Gürel, Kıbrıs'ta bir açıklama yapmış ve Erdoğan'ın yaklaşımını "cehalet örneği" olarak nitelendirmiştir (Cumhuriyet, 2002a)[4]. Dışişleri Bakanlığı'nın kabul edilemez bulduğu husus; Erdoğan'ın Kıbrıs konusunda radikal bir değişim temelli bakış açısı geliştirmesidir.

Seçim zaferinin ardından ilk dış ziyaretini Atina'ya yapacağını açıklayarak ve Kıbrıs için Belçika modelini ortaya atarak, Türkiye'nin Kıbrıs politikasında sapma işaretleri veren Erdoğan, gördüğü tepkiler ve aldığı brifingler üzerine bu fikirlerinden vazgeçerek şu şekilde bir açıklama yapmıştır: "Belçika modelinden sadece esinlendim. Aynısının uygulanması şart değil" . Hatta Erdoğan, Yunanistan'dan önce KKTC'yi ziyaret etmeye karar vermiştir (Şimşir, 2004, s. 45).

Abdullah Gül tarafından 23 Kasım'da kurulan 58. hükümetin programında Kıbrıs ile ilgili olarak kullanılan ifadelere bakıldığında (https://www.akparti.org.tr/upload/58inci-hukumet-programi)[5], hükümetin önceliğinin çözümün ulusal çıkarlar gözetilerek sağlanması olduğu görülmektedir. Parti beyannamesinde ise Kıbrıs sorununa kimlik siyasetleri üzerinden bakıldığı görülmektedir. Burada Belçika modeli önerisinin gündeme getirildiği görülmektedir (http://www.akparti.org.tr/beyanname.doc)[6].

---

[3] Erdoğan'ın sözleri şu şekildedir: "Kuzey Kıbrıs'ta 30 bin kişi aynı anda gösteri yapıyorsa, Kuzey Kıbrıs'ta bir şeyler oluyor demektir. Bu sıradan ya da tesadüfi bir olay değildir. Bu konu üzerinde iyi düşünmemiz gerekir. İnsanların düşüncelerini göz ardı edemezsiniz. Kıbrıs'ta 30-40 yıldır sürdürülen politikaları desteklemiyorum... Bu Sayın Denktaş'ın kişisel meselesi değildir. Bu bir ulusun var olma mücadelesidir."

[4] Şükrü Sina Gürel'in ifadeleri şu şekildedir: "Biz iki devlet arasında görüşme istiyoruz. Erdoğan'ın "toplumlararası görüşmeler" ifadesi tam bir cehalet göstergesidir. Türkiye açısından önemli olan adada iki devletin kabulüdür. Sayın Erdoğan ise toplumlararası görüşmelerden bahsediyor. Bu tam bir cehalet örneğidir. Biz toplumlararası görüşmeler değil 2 devlet arasında görüşme diyoruz."

[5] Hükümet Programında konu ile ilgili olarak şu ifadelere yer verilmiştir: "Hükümetimiz, Kıbrıs sorununa mutlaka bir çözüm bulunmasının gereğine inanmaktadır. Bu çözümde gelecekte Ada'daki Türk varlığını tehlikeye sokacak hiçbir girişime müsaade edilmeyecektir. Bu çerçevede, BM Genel Sekreteri Kofi Annan tarafından Kıbrıs konusunda yapılan barış girişimi olumlu karşılanmakla birlikte, hükümetimizce sorunun kalıcı bir şekilde çözümü için ulusal çıkarlarımız ve Kıbrıs Türk halkının Ada'daki varlığını ve egemenliğini garanti altına alacak bir müzakere süreci öngörülmektedir."

[6] Beyannamede yer alan ifadeler şu şekildedir: "Kıbrıs sorununa mutlaka bir çözüm bulunmasının gereğine inanmaktadır. Bulunacak çözümde, adadaki Türk halkının varlığının, kimliğinin ve kendi geleceğini tayin etme hakkının göz ardı edilemeyeceği kuşkusuzdur. Belçika'da olduğu gibi egemen iki toplumdan oluşan bir devlet yönetiminin kurulması her iki kesimin de lehinedir. Bu sorun çözümlenmeden Kıbrıs Rum Kesimi'nin Avrupa Birliği'ne alınması, sorunu daha karmaşık hale getirecektir."

3.2. Annan Planı'nın Ada Halkları ve Türkiye Tarafından Algılanışı

Kıbrıs'ın geleceği açısından çok büyük bir öneme sahip olan Kopenhag Zirvesi'nin yaklaşması, Yunanistan'ın Rum Kesimi'nin üyeliğe kabul edilmemesi halinde AB'nin Doğuya doğru genişlemesini veto edeceğini açıklaması, Ege ve Doğu Akdeniz'de stratejik açıdan çıkarları bulunan Amerika'nın bölgede istikrar arayışı içinde bulunması gibi dışsal etkenler nedeniyle BM Genel Sekreteri Kofi Annan, 11 Kasım 2002 tarihinde taraflara kapsamlı bir belge sunmuştur (Efegil, 2003, s. 9).

BM Genel Sekreteri Kofi Annan'ın Kıbrıs sorununa çözüm bulmak için hazırladığı plan 11 Kasım 2002'de eşzamanlı olarak Kıbrıs Türk ve Rum tarafına sunulmuştur. Plan taslağının Rum basınından çıkması üzerine AKP Genel Başkan Yardımcısı Yaşar Yakış: "*Biz, buradan, bu belgenin Rum ve Yunan tarafına sızdırılmış olduğu sonucunu çıkarıyoruz ve Rum tarafının da belgede kendi istekleri doğrultusunda değişiklikler yaptırmış olduğunu düşünüyoruz"* şeklinde bir açıklama yapmıştır (Cumhuriyet, 2002b; Hürriyet, 2002a). Kofi Annan, planı taraflara sunar sunmaz AB, hemen Türkiye'yi Kıbrıs baskısı altına almaya başlamıştır. AB'nin 12-13 Aralık'ta gerçekleştireceği Kopenhag Zirvesi yaklaşırken Türkiye'nin bu zirvede müzakere tarihi alabilmesi için işbu ülkenin demokratikleşme ve insan hakları alanında Ağustos ayında yaptığı son reformlar yeterli görülmemiş, Kıbrıs ve Avrupa Güvenlik ve Savunma Politikası (AGSP) engelleri de Ankara'nın önüne sürülerek bu engelleri aşması için Türkiye'nin AB'ye yeni ödünler vermesi beklenmiştir (Şimşir, 2004, ss. 49-50).

13 Kasım günü Başbakan Bülent Ecevit'in başkanlığında Dışişleri Bakanı Şükrü Sina Gürel ve bürokratlar toplantı yaparak Annan planını tartışmaya açmışlardır. Gürel, toplantının ardından basına verdiği demeçte; belgenin olumsuz taraflarına değinmiş ve yeni kurulacak AK Parti hükümetinin AB ve ABD ile olan temaslarından duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Yeni hükümet göreve başlamadan önce, mevcut hükümet, konuya sorumluluğunu devretme psikolojisi içinde bakmıştır (Hürriyet, 2002b)[7].

Mümtaz Soysal da Annan Planı'na ilişkin bir değerlendirme yapmış ve planın amacının adanın Türklerden arındırılmak istenmesi olduğu yorumuna ulaşmıştır. Soysal, Türkiye'nin AB'ye üyelik takvimi için, Kıbrıs konusunda tavizi vermeye çalıştığını düşünmektedir (Soysal, 2002)[8]. Annan Planını inceleyen bir komisyonun çalışmalarını tamamlamasının ardından, AK Parti Lideri Erdoğan, 16 Kasım günü KKTC'yi ziyaret etmiş ve plan ile ilgili görüşlerini ilk kez açıklamıştır. Erdoğan, planı tartışmaya değer bulmaktadır. Müzakere masasına oturulmasından yanadır. Ancak Erdoğan, açıklamasında bir diplomatik hata yaparak, AB'nin Güney Kıbrıs'la üyelik müzakerelerini bitirdiğini göz ardı eden Erdoğan "*Türkiye ve Kıbrıs'a eşzamanlı müzakere tarihi verilmeli ve iki ülke aynı anda AB'ye üye yapılmalıdır"* şeklinde bir çağrı yapmıştır (Şimşir, 2004, ss. 61-62; Bila, 2002).

Annan belgesinde bir ortak devlet ve iki tane de parça devletten oluşan bir anayasal düzen öngörülmektedir. Türk ve Rumların oluşturduğu iki eşit devletin ortaklığında tek uluslararası kimlik ve tek egemenliğe sahip, yönetim şekli temsili demokrasi olan, hukuk ilkelerine saygılı, siyasi eşitliğin temel alındığı, iki bölgeli üniter bir devletin söz konusu olduğu "İsviçre Federal Hükümeti ve kantonlar" ilişkisi model alınmıştır (Ulus, 2003, s. 48). Ayrıca belge parça devletleri eşit statüde kabul etmektedir ve parça devletler anayasanın öngördüğü sınırlar

[7] Gürel açıklamasında şu ifadeleri kullanmıştır: "Belgenin ayrıntılarında kısa ve orta vadede Rum kesimini bütün istemlerini gerçekleştirebilecek düzenlemelere yer verilmiştir. AKP'nin Kıbrıs konusunda AB ve ABD ile her türlü işbirliğine hazır olduğunu görüyorum. Bu durumda AKP'ye "selamet versin" demek gerekiyor. Bu pazarlıklarda Kıbrıs konusunda nereye giderler bilemem ama Türkiye'deki sağduyunun buna izin vereceğini sanmıyorum."

[8] Soysal şu ifadeleri kullanmaktadır: "Bizimkiler, hep birlikte Avrupa'dalar… Cümbür cemaat, "tarih" koparmak için AB'yi sıkboğaz etmek üzere yollara düşmüşler. Tarih'in ne denli bir tarih olduğunu bile sormadan. Tarih olsun da nasıl olursa olsun. Koşul "Kıbrıs" olsa da önemi yok. Nasıl olsa AB içinde Yunanistan ve tam üye olmuş Kıbrıslı Rumlarla birlikte çözeriz. Son çullanış; cümbür cemaat ve sıkboğaz ediliş görüntüsüne karşın aslında anlam yüklü bir adayı Türklerden koparmak için dantel gibi örülmüş ve zamanlaması iyi yapılmış bir senaryonun perdesidir…"

dahilinde ve anayasanın ortak devlet hükümetine yetki tanımadığı alanlarda yetkilerini egemence kullanarak kendi anayasaları altında kendilerini yapılandırabilmektedir.

Belge ile birlikte taraflara 2 tane harita sunulmuştur. Haritalarda toprak düzenlemeleri yapılmış ve bu da mülkiyet ve göçmen konularını gündeme getirmiştir. Kıbrıs Türk parça devletine Harita A ile ada yüzölçümünün % 28,6'i, Harita B'ye göre ise %28,5'lık bir kısmı bırakılmaktadır ancak KKTC Harita Dairesi'nin yapmış olduğu hesaplamalara göre Harita B ile Türk parça devletine ada yüzölçümünün % 27,65' i bırakılmaktadır (Ulus, 2003, s. 27).

12 Aralık 2002'de yapılan Kopenhag Zirvesi öncesinde BM, AB ve ABD, tarafların Annan belgesinin başındaki Kuruluş Anlaşması'nı imzalaması için yoğun baskı yapmıştır. Hatta AK Parti Lideri Erdoğan'ın dış politika danışmanı Cüneyt Zapsu, 25 Kasım'da bir değerlendirme yaparak (Şimşir, 2004, s. 141); "*AB'nin 12 Aralık Kopenhag Zirvesinde Kıbrıs'ı şu veya bu şekilde tam üyeliğe kabul edeceğini ve bundan sonra müzakerelerin devam edebilmesi için taraflara teşvik edici bir şeyler verilmesi gerektiği"*ni söylemiştir. Zaman daraldıkça hem Türkiye'ye, hem de KKTC Cumhurbaşkanı Denktaş'a içten ve dıştan yapılan baskılar yoğunlaşmıştır. 27 Kasım 2002'de, Lefkoşa'da "Kıbrıs'ta Çözüm ve AB Mitingi" düzenlenmiş ve "*Hain Denktaş, çözüme evet*" şeklinde sloganlar atılmıştır. Öte yandan KKTC'deki Cumhuriyetçi Türk Partisi (CTP) Genel Başkanı Mehmet Ali Talat, Kuruluş Anlaşması'na Kopenhag zirvesine kadar imza atılmasının Türk tarafının yararına olduğunu savunmuştur ve Güzelyurt'taki verimli toprakların kaybedilmesine ilişkin yapılan açıklamalara, bölgedeki ağaçların yüzde 70'inin kuruduğu sözleriyle yanıt vermiştir (Cumhuriyet, 2002c).

Kopenhag Zirvesi öncesinde AK Parti hükümeti, AB ile ilişkiler ve Kıbrıs konularında yumuşama sinyalleri vermiştir. Bülent Ecevit hükümeti döneminde *"Rum kesiminin tek başına AB üyesi olması durumunda KKTC ile entegrasyon yapılacağı"* ve *"Kopenhag'da Türkiye'ye müzakere tarihi verilmemesi durumunda AB ile siyasi ilişkilerin 1997 Lüksemburg Zirvesi sonrasında olduğu gibi kopma noktasına geleceği"* mesajı veren Ankara, bu defa Dışişleri Bakanı Yaşar Yakış ve diplomatlar vasıtasıyla farklı sinyaller vermeye başlamıştır. Yunan To Vima gazetesine demeç veren Yakış, bu konuda partisinin nasıl bir siyaset izleyeceği sorularını belirsiz bırakan bir açıklama yapmıştır (Şimşir, 2004, s. 156)[9].

Öte yandan AB Dönem Başkanı Danimarka Başbakanı Rasmussen, 10 Aralık'ta Atina'da şöyle bir açıklama yaparak, Türkiye'nin AB üyeliği ile Kıbrıs'ta çözümün tesisinin ilgili iki konu olmadığını ifade etmiştir (Posta, 2002). Rasmussen, Kopenhag Zirvesinde (Radikal, 2002); ***"****Türkiye'nin AB üyeliği ile Kıbrıs arasında hiçbir bağlantı görmüyoruz… AB'nin yaklaşımına göre, Kıbrıs'a karşılık Kopenhag kriterlerinden vazgeçmeye niyetimiz yok"* şeklinde bir açıklama yapmıştır. AB Kopenhag Zirvesi 13 Aralık'ta yayımlanan sonuç bildirgesiyle sona ermiştir ve Kıbrıs birliğe alınacak on AB üyesi arasında bulunmuştur (Cumhuriyet, 2003a)[10].

Dışişleri Bakanı Yaşar Yakış, 15 Aralık'ta Kıbrıs ile ilgili olarak yaptığı yorumda, Rum tarafının tek başına AB üyesi olması halinde, "*AB'nin hastalıklı bir çocuğu kucağına alacağını*" ifade etmiştir ve bu durumda Türk Silahlı Kuvvetlerinin (TSK) AB topraklarından bir kısmını işgal etmiş gibi gösterilmeye çalışılacağına dikkat çekmiştir. Yakış'ın bu beyanatı, Türkiye'de çok büyük bir tepkiyle karşılanırken, Atina'da sevinçle karşılanmıştır. Rum Dışişleri Bakanı

[9] Yakış'ın ifadeleri şu şekildedir: "Rum kesiminin AB'ye üyeliği halinde KKTC'nin ilhak edileceğine dair açıklamanın blöf olup olmadığını bilmiyorum; ancak partimiz tehditlerden hoşlanmıyor. Tehdit uluslararası ilişkilerde iyi bir şey değil. KKTC ile bütünleşmeyi önceki hükümet ve Türk devleti benimsemişti. Bu tezi terk etmemiz mi gerekecek? İnceleyeceğiz."

[10] Bildirgede Kıbrıs'la ilgili şu ifadeler yer almıştır: "Katılım müzakereleri tamamlanan Kıbrıs'ın, AB'ye yeni üye olarak girmesi kabul edilmiştir. Ancak AB Konseyi, Birleşmiş bir Kıbrıs'ın AB'ye katılmasını tercih eder. Bu kapsamda Kıbrıs Türk ve Rum toplumlarının 28 Şubat 2003 tarihine kadar BM Genel Sekreterinin önerileri doğrultusunda çözüm bulunması için görüşmeleri sürdüreceklerine ilişkin kararı memnuniyetle karşılar… AB Konseyi, bir anlaşma olmaması durumunda, müktesebatın Ada'nın kuzey bölümünde uygulanmasının askıya alınmasına karar verdi."

Yannakis Kasulides, Yakış'a "*elime kanıt verdi*" diye teşekkür ederek, "*Sorun 28 Şubata dek çözülemezse Türk ordusu Avrupa topraklarının bir kısmını işgal altında bulundurmakla suçlanacaktır"* şeklinde bir ifade kullanmıştır (Milliyet, 2002). Dışişleri Bakanlığı, 18 Aralık'ta AB'nin Güney Kıbrıs Rum Yönetimini tam üye yapma kararının kabul edilemeyeceğini resmen açıklamıştır. Türkiye, AB'ye tepki gösterirken, Kopenhag Zirvesi'nin sonuç belgesinde Kıbrıs ile ilgili olarak bulunan ifadeleri kabul etmediğini vurgulamıştır (Şimşir, 2004, s. 217).

KKTC Cumhurbaşkanı Denktaş, revize edilmiş Annan Planına ilişkin olarak; "*Türkiye'den anlaşmayı imzalamam için baskı gelirse çekilirim, yerime başkasını bulurlar*" şeklinde bir açıklama yapmıştır. AK Parti Lideri Erdoğan, bu durumun üzerine; Kıbrıs sorununun kişiselleştirilmemesi gerektiğini vurgulayarak, adada Türklerin yaptığı geniş katılımlı mitingin, ada halkının çözümden yana olduğu şeklinde yorumlanması gerektiğine dikkat çekmiştir (Cumhuriyet, 2003b)[11].

AK Parti'nin, Kıbrıs konusunda geleneksel Türk dış politikasından farklılaşan açıklamalarının ardından Dışişleri Bakanlığı, 8 Ocak'ta, Türkiye'nin yeni bir politika oluşturmakta olduğunu açıklamıştır. Annan'ın çözüm planını ortaya koymasıyla Kıbrıs sorununa barışçı yolla çözüm bulunması sürecine yeni ve önemli bir unsurun eklendiğini kaydeden Dışişleri Bakanlığı Sözcüsü Yusuf Buluç, plan tartışılırken, yeni bir strateji geliştirme ihtiyacının doğduğuna dikkat çekmiştir (Hürriyet, 2003). Ancak Buluç, 15 Ocak'ta yeni bir açıklama daha yaparak, gelişmelerin politika değişikliği olarak tanımlanamayacağını söylemiş ve yanlış anlama yaratan "ayarlama" sözcüğünün çekildiğini açıklamıştır. Buluç, Türkiye'nin Kıbrıs Politikasını şöyle tanımlamıştır (Şimşir, 2004, s. 290); "*Annan'ın önerilerinin bazı bölümlerinde düzeltmelere ihtiyaç duyulmakta. Türkiye Kıbrıs'ta her zaman adil ve kalıcı bir çözümden yanadır. Mevcut barış ortamı ve Türkiye'nin etkin ve fiili garantisinin devamını sağlayacak, Türk-Yunan dengesini koruyacak, iki tarafın egemen eşitliğini kabul eden, uzlaşmaya dayalı yeni ortaklık kurulması hedefimizde değişiklik olmamıştır*."

Dönemin Genel Kurmay Başkanı Orgeneral Hilmi Özkök de Kıbrıs'la ilgili çözüm arayışlarına ilişkin bir değerlendirme yapmıştır. Eğer adada Türkiye'nin güvenlik endişelerinin gözetilmediği bir çözüm sağlanırsa, Türklerin Anadolu anakarasına sıkıştırılacağı ve Kıbrıs'ta Rumlara verilecek en küçük bir tavizin, Doğu Akdeniz'de taviz vermek olduğu şeklinde düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir (Akşam, 2003)[12].

Hem Türkiye, hem de adadaki Türk yönetimi Annan Planı'nı masaya yatırarak, hiç olmazsa tartışmıştır. Buna karşılık Yunanistan ve adadaki Rum tarafı, konuya bir set çekmiştir. Hatta Türkiye'nin Kıbrıs politikasında değişime direnç göstermeyeceğini düşünen Yunanistan, Türkiye ile Ege Denizi'ne ilişkin uyuşmazlıklarını da gündeme taşımaya çalışmışlardır. Ancak AK Parti hükümeti ısrarla Türkiye'nin AB üyeliği ile Kıbrıs sorununun çözümünün birbirleri ile ilişkili olmadığını vurgulamaya çalışmıştır (Pala, 2003).

[11] Erdoğan'ın konuşmasında ilgi çeken cümleleri şu şekildedir: "Kıbrıs Sayın Denktaş'ın kişisel olayı değildir. Tayip Erdoğan'ın olayı da değildir. Bu, milletin varlık mücadelesidir. Kaldı ki biz Denktaş ile baş başa görüştüğümüz zaman "Ben statükoyu tamamen korurum" iddiasında da değildi. Bu planın müzakere edilebilir olduğunu söyledi. Öbür tarafa güvenmediğini de ifade diyor. Burada güvenip güvenmemeyi bir tarafa bırakacağız…28 Şubata kadar Kıbrıs'ta bir çözüme ulaşılmaması halinde işler zorlaşır. Eğer bugün Kuzey Kıbrıs'ta 30 bin kişi aynı anda miting yapıyorsa, Kuzey Kıbrıs bir yerlere doğru gidiyor demektir. Halkın bu konudaki görüşlerini bir tarafa itemezsiniz."

[12] Özkök'ün ifadeleri şu şekildedir: "Türkiye'nin güvenliğini tehdit eden ve güvenlik ihtiyacını sağlamayan bir Kıbrıs çözümüyle Türkün Anadolu'ya hapsedilmesi süreci hemen hemen tamamlanmış olacaktır. Ada'da muhasım bir güç bulunursa bu güç Anadolu'nun güney ve güneydoğusunu etkileyebilme imkan ve kabiliyetini elde eder. Dost bir güç bulursa bu yerleri Doğu Akdeniz'deki muhtemel bir tehlikeye karşı daha uzaktan korur. Kıbrıs'ta taviz vermemiz, Doğu Akdeniz'de taviz vermemiz anlamına gelir. Bu, Doğu ve Güneydoğuda da taviz vermemiz anlamına gelir. Bunu bizden kimse isteyemez. Öte yandan güvenlik ihtiyacı Ada'daki soydaşlarımız için de çok önemlidir."

KKTC Cumhurbaşkanı Rauf Denktaş, 28 Şubat öncesinde, sıkıntılı bir durumdadır. AK Parti Lideri Erdoğan, Denktaş'ın tepki gösterdiği üçüncü Annan planını destekleyerek, "*Çözüm şimdi daha yakın*" şeklinde bir yorumda bulunmuştur. "*Dünya kamuoyunda da bu işi çözümsüzlüğe iten taraf Türk tarafı oldu denmesin"* diyen Erdoğan*; "Anlaşmalar eninde sonunda iki tarafa bir bedel ödetiyor. Ege adalarını da anlaşmalarla verdik*" diyerek akıllarda soru işareti bırakan bir gönderme yapmıştır (Şimşir, 2004, ss. 424, 427). BM Genel Sekreteri Kofi Annan ise 27 Şubat'ta Kıbrıs'ta Türk ve Yunan liderlerle yaptığı dörtlü görüşmede, sürpriz bir gelişme yaratarak, sunulan 3. belgenin imzalansa da, imzalanmasa da halkoyuna sunulması için 10 Mart'a kadar tarafların taahhütte bulunmalarını istemiştir. Bu gelişmenin üzerine Türkiye-KKTC Zirvesi gerçekleştirilmiş, TBMM; KKTC'ye destek deklarasyonu yayınlamıştır. AK Parti Lideri Recep Tayip Erdoğan, bu durumun ardından, Kıbrıs konusunda söylem değiştirmeye yönelmiştir. Daha önce Annan Planı'nı olumlu bulduğunu söyleyen ve 6 Mart'ta Rauf Denktaş ile gerçekleştirdiği görüşmesinde "*Kıbrıs'ta çözüm*" diye ısrar eden Erdoğan, bu defa Annan Planı'ndaki son değişikliklerin bazı olumsuzluklar taşıdığını ve planın bu şekliyle kabul edilmesinin ciddi sorunlar yaratabileceğini bildirmiştir. Ayrıca Erdoğan, Lahey'de Kıbrıs için liderler arasında çetin pazarlıklar yaşanırken, 10 Mart günü BM Genel Sekreteri Kofi Annan'ın kendisini yanılttığına ilişkin bir açıklama yapmıştır. Erdoğan, Annan'ın Ankara'ya gelişinde ortaya koyduğu çözüm kriterleriyle, daha sonra Ada'daki liderlere sunduğu plan arasında farklılıklar bulunduğunu belirterek; "*BM herhalde çözümü sadece Türk tarafından bekliyor*" şeklinde bir açıklama yapmıştır ve Lahey zirvesinden de Kıbrıs'ta çözüm için bir sonuç çıkmamıştır (Şimşir, 2004, s. 468).

3.3. 59. Hükümet Döneminde Türkiye'nin Kıbrıs Politikası

Recep Tayip Erdoğan Başbakan sıfatıyla kurduğu hükümet programını 18 Mart 2003'de TBMM'de okumuştur ve programda; Kıbrıs sorununun çözümlenmesi gerektiğini ifade ederek, hükümetin ana hedeflerinin başında AB'ye üyeliğin tesisinin geldiğini belirtmiştir (Radikal, 2003). Erdoğan'ın başbakan olmasından kısa bir süre sonra, 16 Nisan 2003'de, Yunanistan'ın başkenti Atina'da yapılan bir törenle, 10 ülke AB'ye katılım anlaşmasına imza atmıştır. Bu 10 ülkeden biri olan Güney Kıbrıs Rum Yönetimi (GKRY), "Kıbrıs Cumhuriyeti" adı altında AB'ye katılım anlaşmasını imzalamıştır (Şimşir, 2004, s. 498). Türkiye ve KKTC, bu vaziyete rağmen, çözümün yine de olabileceğine inanmıştır ve Türkiye, Rumlara seyahat olanaklarını rahatlatırken, KKTC de Rumların kendi topraklarına girişini kolaylaştırmıştır (Pala, 2003). Ancak GKRY'nin bu durumu, yine de KKTC ve Türkiye'de endişe ile karşılanmıştır.

KKTC'de yapılan son seçimlerin ardından, bu eşitliksiz duruma bir son vermek istenmiştir. Bu amaçla, KKTC ve Türkiye bir ortak girişimde bulunarak, Annan Planı temelinde yeniden görüşmelere başlamak isteminde bulunmuştur. Öncelikle adada BM Kıbrıs Özel Temsilcisi gözetiminde Kıbrıs Rum ve Kıbrıs Türk kesimi liderleri bir araya gelmiş ancak yapılan görüşmelerden net bir sonuç alınamayınca, Bürgenstock'ta dörtlü görüşmeler başlatılmıştır. Kıbrıs, geri dönüşü olmayan bir süreçte, hassas dengeler üzerinde yeniden inşa edilmeye çalışılmakta ancak tarafların istemleri ortak noktada buluşamayınca çözümsüzlük baki kalmaktadır (http://www.ab.gov.tr/index.php?p=34197&l=1).

BM Genel Sekreteri Kofi Annan, daha önceki metin üzerinde değişiklikler yaparak taraflara yeniden sunmuştur. Planın 24 Nisan'da her iki tarafta da referanduma sunulması öngörülmüştür. Yapılan referandum sonucu taraflardan birinden hayır oyu çıkarsa, plan sıfırlanacaktır. Anavatanların meclislerinden birinde planın kabul edilmemesi durumunda da yine aynı sonuç ortaya çıkacaktır (Hürriyet, 2004, s. 18). 24 Nisan 2004'de Annan Planı'na ilişkin bir oylama yapılmış, Türk tarafı % 65 oranında evet diyerek planı kabul ederken, Rum tarafı %76 oranında hayır diyerek planı reddetmiştir. Rum tarafının bu şekilde hareket etmesinde oylamadan kısa bir süre sonra AB'ye üye olacak olmalarının verdiği motivasyon bulunmaktadır. Böylelikle taraflar çözüme yaklaştıkları bir anda, yine, çözümü ıskalamıştır. GKRY artık bir AB toprağıdır. Dahası,

adanın etrafında işletilebilir doğal kaynakların bulunması, adanın jeopolitik önemini bir kez daha uluslararası gündeme taşımıştır.

4. Kıbrıs Adasının Petropolitiği ve Doğu Akdeniz Paylaşım Sancıları

Petropolitik; kısıtlı hammadde kaynaklarına kesintisiz ve güvenilir olarak erişimin sağlanabilmesi için uluslararası sistemde yürütülen siyasetlere işaret etmektedir. Hammadde kaynakları, en temel enerji tedarikçisi olarak, insanoğlunun gündelik yaşamında en önemli yere sahiptir. Ancak bu kaynaklar dünya coğrafyasına eşit ve dengeli bir şekilde dağılmamıştır. Bu nedenle kaynakları çeşitlendirmek gerekliliğinin yanı sıra ulaşımın devamlı kılınması da önem arz etmektedir. Devletlerin ve hatta devlet-dışı aktörlerin kritik hammadde olan bu enerji kaynaklarına erişimi sorunu, petrolün ve doğalgazın siyasal bir meta haline gelmesine neden olmaktadır. Petrol İhraç Eden Ülkeler Örgütü (OPEC), bizatihi bu amaçla kurulmuş bir yapılanmadır ve örgüt, petrolü dış politika karar alma süreçlerinde siyasal bir araç olarak kullanmaktadır. Enerji kaynağına sahip olan tüm devletler, kaynağın çıkartılmasından, işletilmesine ve hatta uluslararası piyasalara arz edilmesine kadar, petropolitiğin bir parçası haline gelmektedir.

Doğu Akdeniz'de Yunanistan, Türkiye, KKRY, GKRY, İsrail, Suriye, Lübnan, Mısır, Ürdün ve Filistin bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Deniz Hukuku Sözleşmesi'ne göre (BMDHS), Münhasır Ekonomik Bölge (MEB) kıyı devlete mutlak egemenlik vermemekte, dolayısıyla diğer devletlerin buradaki hakları saklı tutulmaktadır. Ancak bu alanı kullanan devletler, diğer devletlere bildirimde bulunmalı, onların yetki bölgelerini sınırlandırmamalıdır (ORSAM, 2013, s. 11). GKRY, doğal kaynaklara sahip olduğunu keşfedince, 5 Nisan 2004 yılında bir kanun çıkartarak, 24 mil genişliğinde bitişik ve 200 mil genişliğinde MEB ilan etmiş ve Türkiye, bu karara karşı çıkmıştır (BİLGESAM, 2013). GKRY, bu ilanın ardından Ekim 2005'de bölgede sismik araştırmalar yapmak üzere ruhsatların hazırlanması sürecini başlatmıştır (Aksu, 2013, s. 163). Üstelik 2003 yılında Mısır'da Hüsnü Mübarek rejimi ile MEB antlaşması imzalayan GKRY, 2007 yılında benzer birer antlaşmayı Lübnan ve İsrail ile de imzalamıştır. Türkiye, bu duruma karşı çıkmış ve diplomatik girişimleri sonucunda Lübnan ile imzalanan antlaşma mecliste onaylanmamıştır. Ancak GKRY'nin, Suriye ile de benzer bir antlaşma yapması beklenilmektedir.

Türkiye, GKRY'nin bu tavrına karşılık olarak KKTC ile 21 Eylül 2011'de, Akdeniz Kıta Sahanlığı Sınırlandırması Hakkında Anlaşma'yı imzalamıştır. Anlaşma şunu iddia etmektedir; Kıbrıs adasındaki iki halkta doğal kaynaklar üzerinde hakka sahiptir. Kıbrıs Türkleri adadaki hakların eşit birer sahibidir. Oysa GKRY, Kıbrıs Türklerinin varlığını umursamayarak, 19 Eylül 2011'de Sondaj faaliyetlerine başlamıştır (KKTC Dışişleri Bakanlığı Web Sitesi, http://mfa.gov.ct.tr/tr/akdenizde-kita-sahanligi-sinirlandirmasi).

GKRY, bu denklemde bir şeyi öngörememiştir; Arap Baharı Rum yönetiminin temasta bulunduğu liderleri değiştirmektedir. Hüsnü Mübarek'in istifasının ardından iktidara gelen Mursi yönetimi, Mısır'ın 2003'de imzaladığı MEB Antlaşması'nı Mart 2013'te fesh ettiğini açıklamıştır. Ancak bu açıklama, Mısır'ın yapmakta olduğu sondaj faaliyetlerinin hukuken sıkıntıya düşmesine neden olmuştur (Tarakçı, 2013). Öte yandan Mursi iktidarının Sisi darbesi ile son bulması, Mısır'ın bu politikasının yeniden değişmesine yol açmıştır. General Sisi yönetimi, Türkiye siyasetini sertleştirmiştir. 12 Aralık 2013'te Mısır ile GKRY arasında MEB Antlaşması yeniden imzalanmış ve Cumhurbaşkanlığı kararnamesi ile onaylanmıştır (http://www.cna.org.cy/webnewsTR.asp?a). Dolayısıyla Doğu Akdeniz'de yeni paylaşım tartışması, parsellere ayrılmış olan Kıbrıs adasının etrafında petrol ve doğalgaz çıkartılmasının, işletilmesinin ve uluslararası pazara iletilmesinin hangi devletler ile birlikte yapılacağına ilişkin yürütülmektedir.

5. Sonuç

Gerek BM Örgütü tarafından alınan kararlarda, gerekse de örgütün Genel Sekreterleri tarafından sunulan çözüm önerilerine ilişkin belgelerde, Rum tarafının haklarının, Türk tarafına göre daha çok gözetildiği gözlemlenmektedir. Zira adada çözüme ilişkin olarak BM Genel Sekreteri Kofi Annan tarafından sunulan son belgede de, Rum tarafının kazançları, Türk tarafının kazançlarından çok daha fazladır. Belge, Türk tarafı içinde olumlu nitelikleri haizdir ancak Rum tarafına bırakılmış olanlar kadar değildir. Öte yandan örgüt kararlarının bazıları -her ne kadar azınlıkta kalsalar da- Türk tarafı açısından da olumlu özelliklere sahiptir. Keza Güvenlik Konseyi'nin, daha sonraki yıllarda aldığı kararlarda iki toplumun eşit statüde oldukları vurgulanmış, iki kesim olduğundan bahsedilmiş ve sorunun çözümü için tarafların eşitlik içinde yürütecekleri görüşmelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Buna rağmen yine de adada çözüm sağlanamamıştır.

Tarafların adanın geleceğine ilişkin istençleri farklılık içermektedir. Türk tarafı her iki kesiminde varlığının ve bağımsızlığının tanındığı bir yapıda Rum tarafı ile birlikte yetkileri paylaşmak ve yetki gaspında bulunmaksızın yeni bir yönetim şekli olarak iki kurucu devlet ve egemen birimler olarak da yeni bir ortaklık devleti olgusundan bahsederken, Rum tarafı Türklerin adada azınlık statüsünde yer aldığı ve yönetim mekanizmasında şimdiye kadar kendilerine önerilenlerden çok daha fazla yetkiye sahip oldukları bir yapılanma tasavvur etmekte ve adayı Rum adası haline getirmek istemektedirler. BM Örgütü, onların bu hedeflerini doğrudan gerçekleştirebilmeleri için gerekli düzenlemelere sahip olan bir öneri paketi sunmadığı için, Rumlar, işbu örgütün bütün belgelerini çeşitli bahanelerle olumsuz bulmuş ve reddetmiştir. Bu noktada da Rum tarafı için BM Örgütü'ne bir alternatif olarak AB yer almış ve AB'de Yunanistan'ın daha etkin bir role sahip olmasından dolayı da, bu platform tercih edilmiştir.

Kıbrıslı Türkler, Türkiye'nin içinde yer almadığı ve dolayısıyla da destek görmeyeceklerine inandıkları AB'ye karşı kendilerini daha güvende hissettikleri BM Örgütü kararlarına ve öneri paketlerine daha ılımlı yaklaşmışlar, ancak yeterli düzeyde hakka sahip olmadıklarını düşündükleri zaman, son tahlilde önerilere olumsuz yanıt vermek durumunda kalmışlardır. BM Örgütü ise Rum tarafının AB'ye tam üye olacak olmasını sorunun çözümü için kararlar almasında ve öneriler hazırlamasında bir engel olarak görmemektedir.

Kıbrıs adasında yaşanılan tüm bu gelişmeler Türk dış politikasını yakından etkilemektedir. Türkiye, hem adada bulunan Türk ve Müslüman unsurların evrensel insan hakları ilkelerine uygun bir şekilde yaşamalarını istemekte, hem de adanın güney hattı için bir tehlike olmasını engellemeye çalışmaktadır. Başta Meis adası olmak üzere batı ve güney sahillerinde Yunan adaları nedeniyle sıkışmışlık hissi yaşayan Türkiye, zaten bu adaların silahlandırılmasından ürkerken, Kıbrıs'ın tamamen Rum tarafının kontrolüne geçmesinden de endişe etmektedir. Üstelik Rum tarafının AB üyesi olması ve Türkiye'nin AB'ye üyelik sürecinde Yunanistan ile birlikte oy hakkına sahip olması, Türkiye'yi endişelendiren hususların başında gelmektedir.

Sorunun BM'de ilk ele alınışından günümüze kadar tam anlamıyla Kıbrıs sorununa bir çözüm bulunamamışken ve Rumlar tek taraflı olarak AB'ye üye olmuş iken, her iki tarafında haklarının gözetildiği bir belge hazırlanabilmesi düşük bir ihtimal gözükmektedir. Üstelik çözümün sin qua non koşulu karşılıklı tavizdir. Bunun için öncelikle Rumların adayı Yunan adası haline getirme fikrinden vazgeçmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda da ulusal kimlik, güvenlik, uluslararası arenada temsil ve AB üyeliği gibi hususlar dikkatle ele alınmalıdır. Sorunun çözümünde en önemli ilk adım, taraflar arasındaki iyi niyet ve işbirliği arzusudur. Ancak Rum tarafı gerekli motivasyonu yitirmiş gözükmektedir. Adada Türk tarafında yapılan son cumhurbaşkanlığı seçimleri önem taşımaktadır.

Yeni Cumhurbaşkanı Akıncı'nın "*Türkiye bizim hep yavru vatan olarak mı kalmamızı istiyor*" şeklindeki açıklaması, Türkiye'ye bir mesaj niteliğindedir. Türk tarafı, Rumlar ile masaya oturmak için Kıbrıslılık üzerinden yeni bir kimlik inşa etmektedir. Burada Rum tarafına verilen AB fonlarının bölgenin kalkınmasına olan etkisi de büyüktür. Türkiye, bu açıklamaları tarihsel

alınganlıkla takip etmektedir. Oysa uluslararası sistem günlük, yıllık ve hatta dönemlik olmak üzere farklı politik çıkarlar temelinde şekillenmektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin yapması gereken Kıbrıs Türk tarafının taleplerini dinlemek ve Doğu Akdeniz'deki yeni paylaşım kavgası olan petrol ve doğalgaz parsellerine ilişkin Kıbrıs Türk tarafı ile ortak bir görüş içerisine girerek bölge ile ekonomik ilişkilerini sıkılaştırmaktır.

Kaynakça

Aksu, F. (2013). Doğu Akdeniz Deniz Yetki Alanları Sorunu ve Türkiye-AB İlişkileri, S. H. BAŞEREN (Y. Haz.), *Doğu Akdeniz'de Hukuk ve Siyaset*, Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları, ss. 159-196.

Akşam 2003, "Kıbrıs'ta Taviz Verilemez", 09.01.2003.

Altan, M. H. (1997). *Kıbrıs'ta Hristiyanlaştırma-Rumlaştırma Hareketleri Ortodoks-Katolik Misyonerliği ve Türk Toplumu'na Yönelik Baskılar*, Girne, b.e.y.

Aytekin, H. (2000). *Kıbrıs'ta Monarga (Boğaztepe) Ermeni Lejyonu Kampı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Bila, F. (2002). "Erdoğan Kıbrıs Planına Sıcak", *Milliyet Gazetesi*, 17.11.2002.

BİLGESAM Rapor, (2013). *Doğu Akdeniz'de Enerji Keşifleri ve Türkiye*, İstanbul, Rapor No: 59.

Bozkurt, İ. (2002). Kıbrıs'ın Tarihine Kısa Bir Bakış. İ. K. ÜLGER, & E. EFEGİL (Ed.), *AB ve Kıbrıs Bugünü ve Geleceği*, İstanbul: Gündoğan Yayınları, ss. 33-43.

Cumhuriyet, 2002a, "Erdoğan Atina'yı Memnun Etti", 06.11.2002.

Cumhuriyet, 2002b, "Annan Planı Masaya Yatırıldı", 12.11.2002.

Cumhuriyet, 2002c, "Talat: Şikayeti Bırakıp Masaya Oturmak Gerek", 28.11.2002.

Cumhuriyet, 2003a, "Kıbrıs'ta Çözüm İçin 2 ay", 14.12.2003.

Cumhuriyet, 2003b, "AKP, Denktaş'la İpleri Koparıyor", 02.01.2003.

Efegil, E. (2003). *Temel Konular Işığında Annan Belgesi'nin Analizi*, İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Fırat, M. (2014). "1945-1960: Yunanistan'la İlişkiler", B. ORAN (Ed.), *Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşı'ndan Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar,* Cilt: 1, İstanbul: İletişim Yayınları, 19. Baskı, 2014, ss. 576-614.

Gürel, Ş. S. (1984). *Kıbrıs Tarihi (1878-1960) Kolonyalizm, Ulusçuluk ve Uluslararası Politika*, Cilt I, b.y.y., Kaynak Yayınları.

Harp Akademileri, (1995). *Kıbrıs'ın Dünü-Bugünü-Yarını,* İstanbul.

Hürriyet, 2002a,"Kıbrıs'ta 30 Sıcak Gün", 12.11.2002.

Hürriyet, 2002b,"Gürel'den Annan'a Bombardıman", 15.11.2002.

Hürriyet, 2003,"Kıbrıs'ı İlhak ve Entegrasyon Bitti", 09.01.2003.

Hürriyet, 31 Mart 2004, s. 18.

İsmail, S. (1992). *100 Soruda Kıbrıs Sorunu*, b.y.y., b.e.y.

Kızılyürek, N. (2002). *Milliyetçilik Kıskacında Kıbrıs*, İstanbul: İletişim Yayınları.

KKTC Dışişleri Bakanlığı Resmi Web Sitesi, (2014). Akdeniz'de Kıta Sahanlığı Sınırlandırması Anlaşması Hakkında Basın Açıklaması, 2 Mayıs 2014, http://mfa.gov.ct.tr/tr/akdenizde-kita-sahanligi-sinirlandirmasi-anlasmasi-hakkinda-basin-aciklamasi/, (Erişim Tarihi: 12.01.2016).

KKTC Dışişleri ve Savunma Bakanlığı Enformasyon Dairesi Resmi Web Sitesi, http://www.trncpio.org/turkce/dosyalar/Kibris%20Turklerinin%20Kokeni.htm (Erişim Tarihi: 11.10.2002).

Milliyet, 2002, "İşgal Açıklaması Atina'yı Sevindirdi", 18.12.2002

ORSAM Rapor, (2013). *Kabotaj, Münhasır Ekonomik Bölge, Petrol Ve Doğal Gaz Haklarımız*, Rapor No: 33.

Pala, E. (2003). "AB'ye Endeksli Kıbrıs Politikası", *Hürriyet Gazetesi*, 11.12.2003, http://www.hurriyetim.com.tr, (Erişim Tarihi: 11.01.2016).

Posta, 2002, "Rasmussen: Kıbrıs Ayrı, Tarih Ayrı", 11.12.2002.

Radikal, 2002,"AB İlk Gün Türkiye'nin Hızını Kesti", 13.12.2002.

Radikal, 2003, "İkinci Roketleme Hareketi", 19.03.2003.

Soysal, M. (2002). "Cümbür Cemaat Sıkboğaz", *Cumhuriyet Gazetesi*, 15.11.2002.

Şimşir, B. N. (2004). *AB, AKP ve Kıbrıs*, b.y.y., Bilgi Yayınevi, 2. Basım.

Tarakçı, N. (2013). Mesele Mısır ve Suriye Değil: Doğu Akdeniz, 02.09.2013, http://tasam.org/tr-TR/Icerik/5077/mesele_misir_ve_suriye_degil_dogu_akdeniz, (Erişim Tarihi: 12.01.2016)

Ulus, T. (2003). Son Birleşmiş Milletler Anlaşması ile "Kıbrıs" Nereye Gidiyor!, *Kıbrıs Mektubu*, Cilt: 16, No. 1, Ocak-Şubat 2003, ss. 46-53.

http://www.cna.org.cy/webnewsTR.asp?a=58d9539503e44418b728b123ac8addbd, (Erişim Tarihi: 12.01.2016)

https://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/_Global/_Government/pg_CabinetHistory.aspx, (Erişim Tarihi: 10.10.2015)

https://www.akparti.org.tr/upload/58inci-hukumet-programi, (Erişim Tarihi: 10.10.2015).

http://secim.ntv.com.tr/, (Erişim tarihi: 10.01.2016).

http://www.milliyet.com.tr/tayyip-erdogan, (Erişim Tarihi: 10.10.2015)

http://www.ab.gov.tr/index.php?p=34197&l=1, (Erişim Tarihi: 10.10.2015).

http://www.akparti.org.tr/beyanname.doc, (Erişim Tarihi: 10.10.2015).

SAVUNMA HARCAMALARINA TERÖR RİSKİNİN ETKİSİ: AMPİRİK BİR UYGULAMA*

Özer ÖZÇELİK[1]
Hüseyin ÖNDER [2]

Öz

Bu çalışma terör riskinin savunma harcamaları üzerindeki etkisini çoklu doğrusal regresyon modeli ile incelemektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için savunma harcamalarının bağımlı değişken olduğu çoklu doğrusal regresyon modelinde asker sayısı, nüfus, yüzölçümü ve GSMH gibi kontrol değişkenlerinin yanında ülkenin terör riskini göstermek üzere daha önceki yıllarda meydana gelen terör olayları kullanılmıştır. Örneklem olarak alınan 126 ülke üzerinde test edilen modelin sonuçları terör riskinin artması ile savunma harcamalarının arttığını ispatlamaktadır. Üretken ve toplumun refahını arttırmaya yönelik kullanılabilecek kaynaklar savunma sanayini aktarılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Savunma Harcamaları, Terörizm, Terör Riski

EFFECT OF TERRORISM RISK OF DEFENCE EXPENDITURES: AN EMPIRICAL APPLICATION

Abstract

This study examines terror risk on defence expenditures using multiple regression model. To perform this, terrorist incidents which has occurred in previous years were used as an indicator of terrorist risk of the country.The number of soldiers, population, surface area and GNP are used as control variables and defence expenditures as the dependent variable of the multiple regression model. Our sample consist of 126 countries and the model result from this sample shows us that defence expenditures rises with the rise of terror risk. Productive and welfare enhancing resources are transferring to the defence industry.

Key Words: Defence Expenditures, Terrorism, Terror Risk.

*Bu çalışma Ekonometri, Yöneylem Araştırması ve İstatistik Sempozyumu, EYİ 2013'te sunulmuş bildirinin yeniden düzenlenmiş halidir.

[1] Yrd. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, İ.İ.B.F. İktisat Bölümü, ozer.ozcelik@dpu.edu.tr
[2] Yrd. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, İ.İ.B.F. İktisat Bölümü, huseyin.onder@dpu.edu.tr

Giriş

Ülke içerisinde ekonomik faaliyetlerin yürüyebilmesi için güvenlik zaafiyetinin bulunmaması gerekmektedir. Yerel ve uluslararası yatırımcılar, yatırımları için istikrarlı ve güvenilir ekonomileri tercih etmektedirler. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en temel gereksinimlerden birinin güvenlik ihtiyacı olduğu bilinmektedir. Ülkelerde, bu gereksinimi karşılamak, vatandaşlarını yurt içinden ve yurtdışından gelebilecek olası tehditlere karşı koruyabilmek amacıyla silahlı bir güç unsuru oluşturmakta ve bu konuda harcamalarda bulunmaktadır.

Savunma harcamaları ülkelerin bütçelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle dünyanın sıcak çatışma yaşanan bölgelerinde ülkeler; eğitim, sağlık v.b. temel gereksinimlerini ihmal ederek savunma harcamalarına kaynak tahsisinde bulunmaktadır. Bu durum Afrika'nın geri kalmış ülkelerinde ironik bir şekilde göze çarpmaktadır. Bu ülkelerde yerli halk temiz içme suyundan mahrum olmasına rağmen, ilgili ülkelerdeki hükümetler bütçelerinin büyük bir kısmını savunma harcamalarına ayırmaktadırlar. Bazı coğrafyalarda düşman kardeşler olarak tabir edilen ülkelerden birinin savunma harcamalarını arttırması, diğer ülkeleri de etkileyerek bir silahlanma yarışının da başlamasına sebep olabilmektedir.

Ülkeler, savaş zamanı haricinde savunma harcamalarını yaparken, diğer ülkelere ve yurtiçinde meydana gelebilecek terör riskine karşı caydırıcılığını muhafaza etmeyi amaçlamaktadır. Ülkelerin terör riskleri çeşitli dinamikler tarafından açıklanmaktadır. Üzerinde tam bir uzlaşıya varılamamasına rağmen terörizmin ortaya çıkışında sosyo-ekonomik, siyasi ve kültürel etkenlerin önemli bir rol oynadığı genel olarak kabul edilmektedir.

1. Terör – Terörizm – Terör Riski

Bazı terimler sosyal olayları açıklamasına rağmen, siyasi ve normatif amaçlara hizmet etmektedir. İki ucu keskin olan bu terimler, politik olarak güçlü bir anlama sahip olmasına rağmen analitik olarak tarifi zordur. Bu kelimelere örnek olarak isyan, adaletsizlik, sivil toplum verilebilir. Ayrıca bunlara terör, terörizm ve terörist kelimeleri de eklenebilir (Tilly, 2004, s.5). Analitik olarak terör, sadece savaş terimi olarak değil, sivil bir nüfusu hedef alan, amaçlı veya amaçsız bir şekilde nihai zafere ulaşma eylemidir (Geyer, 2003, s.48). Terörizm ise bir savaş doktrini olarak algılanabilir. Terörizm terim olarak; genellikle bir hedef kitleyi etkilemeye yönelik, etnik gruplar tarafından veya gizli ajanlar vasıtası ile sivil halka yönelik işlenen siyasi amaçlı ve kasıtlı şiddet olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası terörizm ise, birden fazla ülkenin topraklarını veya vatandaşlarını içeren terörizm demektir (Krueger ve Maleckova, 2003, s.120). Terörizmi ayırt edici üç temel ölçüt bulunmaktadır. İlk olarak, terör siyasi amaçlı olmalıdır. Diğer bir ifade ile terör olayları devlet politikalarını etkileme amacı güder. İkincil ölçüt, terörist şiddetin sivil halka yönelik olmasıdır. Sivil halk burada, asker olmayan veya askeri hizmette çalışmayan kişiler olarak algılanmalıdır. Üçüncü ölçüt ise; etnik gruplar veya gizli ajanlar terörist saldırıları üstlenmelidir (Ruby, 2002, ss.10-11).

Terörizme neden olan faktörler ekonomik, politik, dini, psikolojik veya sosyolojik sebeplere dayanmaktadır. Terörizm çok sebepli bir olgu olduğu için, terör eylemlerini tek bir nedene bağlı olarak açıklamak hatalı olur. Etnik çatışmalar, dinsel ve ideolojik çatışmalar, yoksulluk, siyasi eşitsizlik, iletişim eksikliği, modernleşememe, güçsüz hükümet gibi bir çok nedene dayanabilir (Hudson, 1999, s.15). Ekonomik açıdan ise terörizmin 4 ana etkisi bulunmaktadır (Abadie ve Gardeazabal, 2008, s.1):

1. Bir ülkenin sermaye (beşeri ve fiziksel) stoku, terörist saldırılar sonucu azalır.
2. Terörist tehditler, insanlar arasında yüksek düzeyde bir belirsizlik ortamı yaratır.

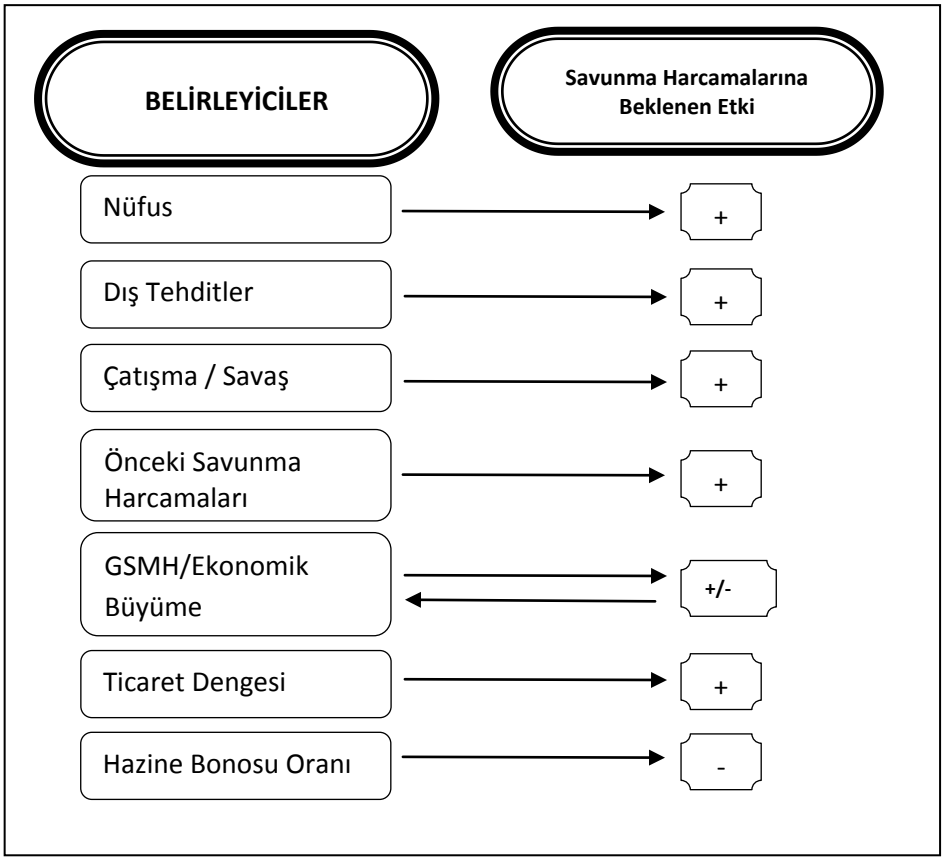
3. Terör, sanayi sektörünü etkilediği gibi turizm sektörünü de olumsuz etkilemektedir.
4. Savunma harcamalarında kullanılmak üzere çeşitli sektörlerden bu alana kaynak ayrılır.

Güvenliğe harcanacak olan kaynaklar ile en yüksek savunma hizmetinin yaratılması amaçlanmaktadır. Bu da ülke ekonomisi üzerinde etkinlik sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Savunma hizmetleri, bir devletin hem kendi içindeki her türlü yasadışı olaylara karşı hem de diğer devletlerin o devlet üzerindeki egemenlik iddialarına karşı ulusal egemenliğini sağlamak amacıyla yapmış oldukları korumadır. Böylece kamu harcamaları içinde önemli bir yer edinen savunma harcamaları, ülkelerin nispeten iyi olabilecek refahları pahasına milli gelirlerinden fedakarlık ederek ülke bütünlüğüne yönelik her türlü tehditlere karşı ayrılan bir pay olup, egemenlik ve ulusal varlığının devamını sağlayan harcamalardır (Sümer, 2005, s.87).

2. Savunma Harcamalarının Etkilerine ve Belirleyicilerine Yönelik Yapılmış Ampirik Çalışmalar

Savunma harcamalarının ekonomik etkileri harcamaların türüne, dönemsel faktörlere, ülkelerin yönetim yapılarına ve bu etkileri tahmin edebilmek için kullanılan analiz tekniklerine ve verilerdeki farklılıklara bağlı olarak değişmektedir. Bu sebeple ülkelerarası karşılaştırma yapılan çalışmalarda, savunma harcamaları ile ekonomik büyüme, enflasyon, işsizlik ve dış ticaret arasındaki ilişki farklı sonuçları verebilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda savunma harcamalarının ekonomiyi olumlu etkilediği, bazı çalışmalarda da ekonomi üzerinde hiçbir etkisinin bulunmadığı görülmektedir (Önder, 2009, s.2665).

Şekil 1: *Savunma Harcamalarının Belirleyicileri ve Teorik Beklentiler*



Kaynak: Tambudzai (2005:14)

Savunma harcamalarının ekonomi üzerine etkilerine ilişkin çok geniş bir literatür bulunmaktadır. Bu konuda yapılmış öncül çalışmalardan biri olan Benoit'in (1978) çalışmasında 1950 – 1965 yılları arası 44 gelişmekte olan ülkenin savunma harcamaları ile ekonomik büyümeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ekonomik büyüme ve savunma harcamaları arasındaki ilişkiyi araştıran ve Benoit'i takip eden çok fazla çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan başlıcaları Deger ve Smith (1983), Frederiksen ve Looney (1983), Deger (1986), Knight v.d. (1996), Sezgin (2001), Yıldırım v.d. (2005)'dir. Savunma harcamalarının belirleyicilerine yönelik yapılan çalışmalarda ise bu derinlik nispeten daha azdır. Savunma harcamalarının belirleyicileri ülkeden ülkeye farklılıklar göstermesine rağmen genel olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki finansal ve ekonomik kapasite ile ilgilidir. Bir ülkenin askeri harcamalarının ekonomik ve mali fizibilitesi GSMH, bütçe büyüklüğü v.b. değişkenlere bağlıdır. İkincil olarak savunma harcamaları ise, ülke sınırları dışındaki olaylardan etkilenmektedir. Rakip ülkelerin veya komşuların silahlanma durumları gibi olaylar örnek olarak verilebilir (Sun ve Yu, 1999, s.24).

Savunma harcamalarının belirleyicileri ve bu belirleyicilerin savunma harcamaları üzerinde beklenen teorik etkileri Şekil 1'de gösterilmektedir. Buna göre savunma harcamalarının başlıca belirleyicileri olarak teorik ve ampirik literatürde sıklıkla kullanılan değişkenler nüfus, dış tehditler, çatışma/savaş, bir önceki dönemde yapılan savunma harcamaları, GSMH/ekonomik büyüme, ticaret dengesi ve hazine bonosu oranı olarak sıralanmaktadır. Bu değişkenlerden GSMH/ekonomik büyüme değişkeni savunma harcamaları üzerinde hem pozitif hem de negatif bir etkiye sahip olabilirken, hazine bonosu oranı negatif bir etkiye sahiptir. Diğer bütün değişkenlerin savunma harcamaları üzerine etkileri teorik olarak pozitif beklenmektedir.

Savunma harcamalarının bu belirleyicilerinin dışında da farklı değişkenlerin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur. Şekil 1'de yer alan değişkenlerin ve farklı değişkenlerin kullanıldığı çalışmalardan bazılarına aşağıda değinilmiştir.

Looney ve Frederiksen (1990) Endonezya, Malezya, Güney Kore, Singapur, Tayland ve Filipinler üzerine yapmış oldukları çalışmada, bu ülkelerin savunma harcamalarının ekonomik belirleyicilerini incelemişlerdir. Örneklem olarak alınan bu ülkelerin hepsinde GSMH'nın artması savunma harcamalarının artmasına sebep olmuştur. GSMH ile savunma harcamaları arasındaki bu doğrusal ilişkinin zamanlaması açısından ise örneklem olarak alınan ülkeler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Killian (1998), Afrika ülkelerinin yapmış olduğu savunma harcamalarının belirleyicilerini tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmada askeri harcamaların belirleyicileri üç alt başlıkta toplanmıştır. Bunlar modernizasyon, ekonomik kalkınma ve demografik verilerdir. Örneklemde yer alan 32 ülkenin Nüfus ve Yüzölçümü ile askeri harcamalarının arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya konulmuştur. Ayrıca gelişmekte olan bu ülkelerin aldıkları yardım miktarı ile yaptıkları askeri harcamalar arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Sun ve Yu (1999) Çin'in savunma harcamalarının belirleyicileri üzerine yapmış oldukları çalışmada, ACDA verileri kullanarak 1965 – 1993 yıllarını incelemişlerdir. Bu çalışmada Çin'in savunma harcamaları üzerinde GSMH'nın pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Sezgin ve Yıldırım (2002), Türkiye'nin savunma harcamalarının belirleyicilerini 1951 -1998 yıllarını kapsayan veriler ile ARDL sınır testi yaklaşımı ile analiz etmişlerdir. Yapılan analiz sonucunda Türk savunma harcamaları üzerinde, NATO savunma harcamaları ve Yunanistan savunma harcamalarının büyük bir etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Tambudzai (2005), Zimbabve'nin askeri harcamalarına ekonomik, jeopolitik ve dış faktörlerin etkisini 1980 - 2003 yılları arasındaki verileri kullanarak incelemiştir. Bu çalışmada askeri

harcamalar değişkeni GSMH'nın bir yüzdesi şeklinde modele dahil edilmiştir. Uzun dönem analizinde GSMH ile dış savaş değişkenlerinin, askeri harcamalar üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir.

Bel ve Elias-Moreno (2009), siyasi ve politik değişkenlerin askeri harcamalar üzerindeki etkilerini analiz etmişlerdir. Analizlerinde 157 ülkenin 1988-2006 yılları arasındaki seçim kuralları, meclisteki partilerin dağılımı ve bu partilerin ideolojileri ile askeri harcama verilerini kullanmışlardır. Yapılan regresyon analizi sonucunda literatürdeki teorik tahminlerin aksine kurumların kamu mallarının sağlanması üzerinde aynı etkiye sahip olmadığını ve savunma harcamaları üzerinde ideolojinin etkisinin var olduğunu bulmuşlardır.

3. Uygulama

Terörizmin savunma harcamalarına etkisi bu alandaki çalışmalarda ihmal edilmiş bir olgudur. Fakat, 11 Eylül saldırılarından sonra bu konu literatürde yer almaya başlamıştır. Özellikle Usame Bin Ladin'in, El Kaide terör örgütünün 11 Eylül saldırıları için 500 bin $ harcadığını buna karşılık ABD'nin 11 Eylülden sonra 500 milyar $'dan fazla para harcadığının açıklanması ilgiyi bu alana çekmiştir (Anderson, 2008, s.769). Bu çalışmada terörizmin savunma harcamaları üzerinde bir etkisi olup olmadığı inceleme konusu yapılmıştır. Terörizmin savunma harcamalarına etkisini analiz etmek için çoklu doğrusal regresyon modeli kullanılmıştır. Kullanılan bu model aşağıdaki denklemde gösterilmektedir.

$$AskHar = \beta_0 + \beta_1 AskSay + \beta_2 Nüfus + \beta_3 YüzÖl + \beta_4 GSMH + \beta_5 TerRis + \varepsilon$$

Bu model Ek1'de verilen 126 ülke için Eviews5 programında analize tabi tutulmuştur. Bu modelde yer alan *AskHar* Değişkeni askeri harcamaları, *AskSay* asker sayısını, *YüzÖl* ülkenin yüzölçümünü, *GSMH* ve *Nüfus* değişkenleri de anlaşıldığı üzere ilgili ülkenin nüfusunu ve GSMH'nı ifade etmektedir. *GSMH* değişkeni 2000 yılı sabit fiyatları şeklinde kullanılmıştır. *TerRisk* değişkeni ise ilgili ülkenin terör riskini ifade etmektedir.

Modelin bağımlı değişkeni olan *AskHar* değişkeni modelde askeri harcamaların GSMH'ya yüzdesi şeklinde kullanılmıştır. Ülkelerin 2005 – 2008 yılları arasında yaptıkları askeri harcamalarının GSMH'ya yüzdeleri ortalamaları alınmıştır. Böylece örneklem olarak alınan ülkelerin askeri harcamalarında çeşitli nedenlerle bir yılda yaşayacakları dalgalanmalar önlenmeye çalışılmıştır. Buna uygun olarak çalışmada bütünlüğü koruyabilmek adına *AskSay, Nüfus ve GSMH* değişkenlerine ilişkin 2005 – 2008 yılları arasındaki rakamlarında ortalamaları alınmıştır.

Modelin bağımsız değişkenleri olan *AskSay*, *Nüfus* ve *YüzÖl* değişkenlerine ilişkin rakamlar ülkeler arasında çok büyük aralıklarda dalgalanmaktadır. Örneğin, Çin ve Haiti'nin nüfusları arasında milyarı aşan bir aralık oluşmaktadır. Örneklemde yer alan ülkeler arasında bu farkları uyumlaştırmak için *AskSay*, *Nüfus* ve *YüzÖl* değişkenlerinin doğal logaritması alınarak modelde kullanılmışlardır. *AskHar, AskSay, Nüfus, YüzÖl* ve *GSMH* değişkenleri Dünya Bankasının World Development Indicators (WDI) veri tabanından alınmıştır.

Askeri harcamalara terör riskinin nasıl etkilediğini analiz etmek için kurulan modelde buraya kadar anlatılan bağımsız değişkenler kontrol değişkeni niteliğinde olmaktadır. Çalışmanın öznesi konumunda ise *TerRis* değişkeni yer almaktadır. Ülkelerin terör riski bu çalışmada temsili değişken olarak kullanılmıştır. İnsanların geçmişte yaşamış oldukları deneyimlerini geleceğe ilişkin kestirimlerinde temel olarak kullandıklarını yani geleceğe ilişkin beklentilerini geçmişe

endekslemelerinden hareketle bir ülkede geçmişte meydana gelen terör olaylarının o ülkenin terör riskini temsil edeceği varsayılmıştır. Ülkelerde meydana gelen terör olaylarına ilişkin istatistikler "Memorial Institute for the Prevention of Terrorism" (MIPT) isimli kuruluştan alınmıştır. Bu kuruluşun sağlamış olduğu veriler, 1968 – 2006 yılları arasında ülkelerde 10 milyon kişi başına düşen terör olayı sayısını vermektedir. Bu dönemde ne kadar çok terör olayı olmuşsa o ülke için terör riski algısının da o kadar yüksek olduğu varsayılmıştır.

3.1. Bulgular

Terör riskinin savunma harcamalarına etkisinin analiz edildiği modelde kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de raporlanmıştır. Bu değerlere göre en yüksek asker sayısı 3282500 asker ile Çin'de en düşük asker sayısı ise 97 asker ile İzlanda'dır. Örneklem olarak alınan 126 ülkenin ortalama asker sayısı ise yaklaşık 195996'dır.

Yüz ölçümünde en yüksek yüz ölçümü 16377740 km^2 ile Rusya'ya, en düşük yüz ölçümü 697 km^2 ile Singapur'a aittir. GSMH verilerine bakıldığında en yüksek GSMH 41.465 $ ile Norveç'e ait iken en düşük GSMH 92 $ ile Kongo Demokratik Cumhuriyetine aittir. 1314320000 nüfus ile örneklem döneminde en yüksek nüfusa sahip olan ülke Rusya Federasyonu iken en düşük nüfusa sahip olan ülke 306696 kişi ile Belize'dir.

Terör riskinde 1794,82 terör olayı ile Irak birinci sırada iken en düşük terör riskine sahip olan ülke Çin'dir. Çin'in en düşük terör riskine sahip olmasında en önemli nedenlerinden biri MIPT'den elde edilen verilerin 10 milyon kişi başına düşen terör olaylarını vermesinden kaynaklanmaktadır. Aslında bir ölçüde Çin'de bir insanın (kalabalık nüfustan dolayı) zarar görme olasılığı oldukça düşüktür.

GSMH'sının % 9'unu askeri harcamalara ayırarak GSMH'ya oranla en yüksek askeri harcama yapan ülke Gürcistan'dır. Buna karşılık GSMH'sından neredeyse sıfır denebilecek bir harcama yapan ülke İzlanda'dır. Asker sayısı en düşük olan ülkede daha önce bahsedildiği gibi İzlanda'dır.

Tablo 1: *Modele İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

	Örneklem Sayısı	**En Düşük**	**En Yüksek**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
Asker	126	97	3282500	195996,60	435918
Nüfus	126	306696	1314320000	49115190	156547632
Yüz Ölçümü	126	697	16377740	923480	2226724
GSMH	126	92	41465,75	7417,70	10642,90
Terör Riski	126	0,14	1794,82	97,52	272,81
Askeri Harcama	126	0,00	9,00	2,12	1,66

Terör riskinin savunma harcamalarına etkisinin incelendiği modelin Eviews5 programında yapılan analizi sonucunda elde edilen regresyon katsayıları, standart hataları, t istatistikleri ve olasılık değerleri Tablo 2'de raporlanmıştır. Modelin genel olarak anlamlılığını gösteren F-istatistiği 10.212 olarak bulunmuştur. F- istatistiğinin olasılık değeri modelin %1'de bile anlamlı olduğunu göstermektedir. R^2 değeri savunma harcamalarında meydana gelen değişimin yaklaşık

% 27'sinin modelde yer alan değişkenler tarafından açıklanabildiğini göstermektedir. Bu yüksek bir oran olmasa da ihmal edilebilecek kadar düşük bir değer değildir.

Analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı çıkan değişkenlerin olasılık değerleri koyu olarak belirtilmiştir. Buna göre *AskSay*, *YüzÖl* ve *TerRis* değişkenleri %1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuşlardır. *Nüfus* ve *GSMH* değişkenleri %1'de istatistiksel olarak anlamlı bulunmamalarına rağmen *GSMH* değişkeninin katsayı işareti oldukça ilgi çekicidir. GSMH'sı yüksek olan diğer bir ifade ile refahı yükselen ülkelerin savunma harcamaları düşmektedir.

Tablo 2: *Savunma Harcamalarına Terör Riskinin Etkisine İlişkin Modelin Analiz Sonuçları*

Değişkenler	**Katsayılar**	**Standart Hata**	**t- İstatistiği**	**Olasılık Değeri**
C	4.924372	1.569650	3.137242	***0.0021***
Asker Sayısı	0.735083	0.138170	5.320142	***0.0001***
Nüfus	0.119192	0.099592	1.196799	0.2337
Yüz Ölçümü	-0.749901	0.181026	-4.142510	***0.0001***
GSMH	-1.80E-05	1.20E-05	-1.495426	0.1374
Terör Riski	0.001421	0.000501	2.836986	***0.0053***
R Kare	0.298491		**F İstatistiği**	10.21197
Düzeltilmiş R Kare	0.269262		**F İstatistiğinin Olasılık Değeri**	**0.00001**

İstatistiksel olarak anlamlı bulunan değişkenlerden *AskSay* değişkeninin katsayısı 0.735 'dir. Diğer değişkenler sabit iken asker sayısında meydana gelebilecek %1'lik bir değişim savunma harcamalarını aynı yönde 0.735 birim değiştirecektir. Artan asker sayısını finanse etmek için savunma harcamalarının artması ön kabulü olan bir durumdur. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bir diğer değişken olan *YüzÖl* değişkeninin katsayısı da -0.750'dir. Diğer değişkenler sabit iken *YüzÖl* değişkeninde meydana gelecek %1'lik bir değişim savunma harcamalarını ters yönde 0.750 birim değiştirecektir. *YüzÖl* değişkeninin katsayısının negatif çıkması yüzölçümü ile savunma harcamaları arasında ön kabul olan pozitif ilişkinin aslında gerçekleşmediğini göstermektedir. Örneklemde yer alan ülkelerden küçük ülkelerden geniş yüzölçümüne sahip olan ülkelere doğru gidildikçe savunma harcamaları önemli bir oranda azalmaktadır.

Aslında yüzölçümü ile savunma harcamaları arasında pozitif ilişkiye ilişkin ön yargının ABD, Rusya ve Çin gibi ülkelerden kaynaklanmaktadır. Dolayısı ile bu ülkeler haricinde durumun beklenenin aksine gerçekleştiği görülmektedir.

Çalışmanın öznesi konumunda olan *TerRis* değişkeni de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer değişkenler sabit iken *TerRis* değişkeninde meydana gelecek %1'lik bir değişim savunma harcamalarını aynı yönde 0.0014 birim değiştirecektir. *AskSay* ve *YüzÖl* değişkenlerine oranla *TerRis* değişkeninin savunma harcamaları üzerinde etkisi oldukça düşüktür. Fakat buna karşılık böyle bir ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bulunması ve düşükte olsa bir etkinin varlığının ortaya konması oldukça önemli bir noktadır. *TerRis* değişkeninin katsayısı pozitif bulunmuştur. Dolayısı ile terör riskinin artması ülkenin savunma harcamalarını da arttıracaktır. Fakat bu artış oldukça düşük bir oranda kalacaktır. Bunun nedeni olarak da savunma sanayi harcamalarının yüksek teknolojik seviyeye sahip ve pahalı donanımlara yapılma eğilimlerinden

kaynaklanmaktadır. Her ülke ABD gibi yurtiçinde meydana gelen terör olaylarını örnek göstererek deniz aşırı savaşlar çıkarmamaktadır.

4. Değerlendirme ve Sonuç

Savunma harcamaları yapısı gereği bölünemez ve kimsenin dışlanamadığı bir kamusal mal olan savunma hizmetini sağlamak için yapılmaktadır. Savunma harcamalarının ülke ekonomileri üzerine etkileri uzunca yıllardır tartışıla gelmektedir. Bu alanda yapılan pek çok çalışmada, ülkelerin ekonomik büyümeleri, Ar-Ge ve teknoloji geliştirme kapasiteleri ile istihdamları üzerine farklı etki düzeyleri ve büyüklükleri olduğunu ortaya koymuştur.

Savunma harcamalarının sonuçlarına dair yapılan tartışmaların aksine bu harcamaların meydana gelmesinde nelerin etkili olduğuna ilişkin yapılan çalışmalar nispeten sınırlı kalmaktadır. Savunma harcamalarının belirleyicileri üzerine yapılan çalışmalarda genellikle kullanılan değişkenler GSMH, asker sayısı, yüzölçümü, komşu ülkelerin askeri harcamaları, iç ve dış çatışma / savaş durumu v.b. değişkenler sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmada da sayılan değişkenler kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. İç ve dış çatışma / savaş durumu değişkeni yerine ülkenin terör riski değişkeni bu çalışmada kontrol değişkenleri ile beraber analize dahil edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda ortaya konulan bulgular ülkenin terör riskinin savunma harcamaları üzerine istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Terörist gruplar amaçlı ve amaçsız faaliyetleri sonucunda insanların güven gereksinimlerini azaltma ve ülkeyi istikrarsızlaştırma gayreti güdebilmektedirler. Siyasal otorite ise ülke içerisinde azalan güven duygusunu yeniden sağlamak ve terörist gruplarla mücadele edebilmek için savunma harcamalarını arttırabileceklerdir. Örneklem olarak alınan 126 ülke için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları da bu durumu desteklemektedir.

Ülkenin terör riski değişkeninin kontrol değişkenlerine oranla savunma harcamaları üzerinde daha düşük bir etkiye sahip olmasının nedenini örneklemde yer alan her ülkenin uluslararası terör örgütlerinin hedefinde yer almamasına ve bu uluslararası terör örgütlerine karşı küresel bir mücadele içerisinde bulunmamasına bağlamak mümkündür. Fakat ortaya konulan ilişkinin varlığı bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda dikkate alınması gereken bir durumdur.

Kaynakça

ABADIE, Alberto ve Javier, GARDEAZABAL (2008), "Terrorism and the World Economy", **European Economic Review**, Vol: 52, Issue: 1, pp. 1-27.

ANDERSON, Ross J. (2008), **Security Engineering – A Guide to Building Dependable Distributed Systems**, Second Edition, Wiley Publishing Inc. USA.

BEL, Germà ve Ferran ELIAS-MORENO (2009), "Institutional Determinants of Military Spending", **Research Institute of Applied Economics, Working Papers 2009/22**.

BENOIT, Emile (1978), "Growth and Defense in Developing Countries", **Economic Development and Cultural Change**, Vol:26, Issue:2, pp.271-280.

DEGER, Saadet (1986), "Economic Development and Defense Expenditure", **Economic Development and Cultural Change**, Vol:35, Issue:1, pp:179-196.

DEGER, Saadet ve Ron, SMITH (1983), **"**Military Expenditure and Growth in Less Developed Countries", **Journal of Conflict Resolution**, Vol: 27, No: 2, pp. 335-353.

FREDERIKSEN, P.C. ve E. Robert, LOONEY, (1983), "Defense and Expenditures and Economic Growth in Developing Countries", **Armed Forces and Society**, Vol:9, No:4, pp.633-645.

GEYER, Michael (2003), "The Uses of Terror in Offensive and Defensive Warfare: The German Example", in ed. Michael Geyer, **War and Terror in Historical and Comparative Perspective,** Harry & Helen Gray Humanities Program Series, Volume 14, American Institute for Contemporary German Studies, pp. 47-69.

HUDSON, Rex A. (1999), **The Sociology and Psychology of Terrorism: Who Becomes A Terrorist and Why?,** Federal Research Division Library of Congress Washington, D.C., USA.

KILLIAN, Andrew (1998) "Determinants of Military Spending in Developing African Countries," ***Res Publica - Journal of Undergraduate Research***, Vol: 3, pp.51-58.

KNIGHT, Malcolm, Norman, LOAYZA, ve Delano VILLANUEVA (1996), "The Peace Dividend: Military Spending Cuts and Economic Growth", **Staff Papers - International Monetary Fund** , Vol: 43, No: 1.

KRUEGER, Alan B. ve Jitka, MALECKOVA (2003), "Education, Poverty and Terrorism: Is There a Causal Connection?", **Journal of Economic Perspectives**, Vol:17, No:4, pp. 119–144.

LOONEY, E. Robert ve P.C., FREDERIKSEN (1990), "The Economic Determinants of Military Expenditure in Selected East Asian Countries", **Contemporary Southeast Asia**, Vol:11, No.4, pp.265-277.

MIPT, **Memorial Institute for the Prevention of Terrorism**, Terrorism Database, http://www.mipt.org/ (Erişim Tarihi: 15/11/2010).

ÖNDER, Kübra (2009), "Türkiye'de Savunma Harcamalarının Ekonomiye Etkisi Üzerine Bir Araştırma**" Uluslararası Davraz Kongresi Bildiriler Kitabı**, Isparta, ss.2660-2671.

RUBY, Charles L. (2002), "The Definition of Terrorism", **Analyses of Social Issues and Public Policy**, Vol:2, Issue:1, pp. 9–14.

SEZGIN, Selami ve Jülide, YILDIRIM (2002), "The Demand for Turkish Defence Expenditure", **Defence and Peace Economics**, Vol: 13, No: 2, pp. 121–128

SEZGİN, Selami (2001), "An Empirical Analysis of Turkey's Defence-Growth Relationship with a Multi Equation Model (1956-1994), **Defence and Peace Economics**, Special Issue on Economic Aspects of Defence in Turkey and Greece, Vol:12, No:1, pp. 69-86.

SUN Qian ve Qiao, YU (1999), "Determinants of China's Military Expenditures: 1965-93", **Journal of Peace Research**, Vol: 36, No:1, pp. 23-33.

SÜMER, Kutluk Kağan (2005), "Savunma Harcamalarının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisinin İncelenmesi", **Stratejik Araştırmalar Enstitüsü Güvenlik Stratejileri Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, ss. 82-91.

TAMBUDZAI, Zachary, (2005), "Determinants of Zimbabwe's Military Expenditure, 1980-2003", **ESSA Biennial Conference,** Durban, September. http://www.essa.org.za/download/2005Conference/Tambudzai.pdf (Erişim Tarihi: 24/11/2010).

TILLY, Charles (2004), "Terror, Terrorism, Terrorists", **Sociological Theory**, Vol:22, No:1, March, pp.5-13.

WDI, **World Development Indicators**, http://ddp-ext.worldbank.org/ext/DDPQQ/, (Erişim Tarihi: 15/11/2010).

YILDIRIM, Jülide, Selami, SEZGİN ve Nadir, ÖCAL (2005), "Military Expenditure and Economic Growth in Middle Eastern Countries: A Dynamic Panel Data Analysis", **Defence and Peace Economics**, Vol: 16, Issue: 4, pp.283-295.

Ek 1: Örneklem Alınan Ülkeler

ABD	43	Güney Afrika	85	Mozambik
Almanya	44	Güney Kıbrıs Rum Kesimi	86	Nepal
Angora	45	Gürcistan	87	Nijerya
Arjantin	46	Haiti	88	Nikaragua
Arnavutluk	47	Hırvatistan	89	Norveç
Avustralya	48	Hollanda	90	Orta Afrika Cumhuriyeti
Avusturya	49	Honduras	91	Pakistan
Azerbaycan	50	Irak	92	Papua Yeni Gine
Bahreyn	51	İran	93	Paraguay
Bangladeş	52	İrlanda	94	Peru
Belarus	53	İspanya	95	Polonya
Belçika	54	İsrail	96	Portekiz
Belize	55	İsveç	97	Romanya
Benin	56	İsviçre	98	Ruanda
Birleşik Krallık	57	İtalya	99	Rusya
Bolivya	58	İzlanda	100	Senegal
Bosna Hersek	59	Jamaika	101	Sırbistan
Botsvana	60	Japonya	102	Sierra Leone
Brezilya	61	Kamboçya	103	Singapur
Bulgaristan	62	Kazakistan	104	Slovakya
Burundi	63	Kenya	105	Slovenya
Cezayir	64	Kırgızistan	106	Sri Lanka
Cibuti	65	Kolombiya	107	Suriye
Çad	66	Kongo Cumhuriyeti	108	Suudi Arabistan
Çek Cumhuriyeti	67	Kongo, Dem. Cum.	109	Şili
Çin	68	Kore Cumhuriyeti	110	Tanzanya
Danimarka	69	Lao	111	Tayland
Dominik Cumhuriyeti	70	Lesotho	112	Togo
Ekvator	71	Letonya	113	Tunus
El Salvador	72	Liberya	114	Türkiye
Endonezya	73	Libya	115	Türkiye
Ermenistan	74	Litvanya	116	Türkiye
Estonya	75	Lübnan	117	Uganda
Etiyopya	76	Macaristan	118	Ukrayna
Fas	77	Madagaskar	119	Umman
Fiji	78	Makedonya	120	Uruguay
Fildişi Sahilleri	79	Malezya	121	Ürdün
Filipinler	80	Mali	122	Vietnam
Finlandiya	81	Meksika	123	Yemen Cumhuriyeti
Fransa	82	Mısır	124	Yeni Zelanda
Gana	83	Moldova	125	Yunanistan
Guatemala	84	Moritanya	126	Zambiya

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN DERSLERE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Mehmet Fatih Ayaz[1]

Hanifi Şekerci[2]

Öz

Bu araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla bir meta-analiz çalışması yapılmıştır. Bunun için Türkiye'de yapılmış çalışmalarla ilgili literatür taraması yapılmıştır. 2004–2014 yılları arasında yapılmış, araştırma problemine uygun ve meta-analiz çalışmasına dâhil edilebilecek istatistiksel verilere sahip yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makaleler ulusal ve uluslararası veri tabanlarından Türkçe ve İngilizce dillerinde taranarak incelenmiştir. Literatür taraması sonucunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin toplam 20 çalışma meta-analize dâhil edilmiştir. Meta-analiz sonucunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına ilişkin genel etki büyüklüğü değeri rastgele etkiler modeli kullanılarak 0,301 ile 1,208 güven aralığında 0,755 (%95 CI, SE=0,231) olarak belirlenmiştir. Bu değer, Cohen, Manion ve Morrison'un (2007) etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre orta düzeyde bir etki düzeyindedir. Araştırmaya dâhil edilen 20 çalışmanın 15'inin pozitif, 5'inin negatif etki büyüklüğü değerine sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan moderatör analizleri sonucunda en yüksek etki büyüklüğü değerlerinin doktora tezlerinde, fen öğretimi dersinde, üniversite düzeyinde olduğu görülmüştür. Çalışmanın son bölümünde, araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara, program geliştiricilere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Geleneksel Öğretim, Tutum, Meta-Analiz, Etki Büyüklüğü.

THE EFFECT OF CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH TO ATTITUDES OF THE STUDENTS TOWARDS LESSONS: A META-ANALYSIS STUDY

Abstract

In this research, the study of the meta-analysis is conducted to identify that the constructivist learning approach affects the attitudes of the students towards lessons. Therefore, related literature of studies done in Turkey is reviewed. Master, doctoral dissertations and articles (between 2004 and 2014), related to the research problem and having statistical data about the study of the meta-analysis, are analyzed by scanning from national and international database in Turkish and English. There are 20 studies including the sample about the effects of the constructivist learning on the attitudes of the students towards lessons. The result of the meta-analysis shows that the constructivist learning approach is more effective than traditional teaching methods about the attitudes of the students towards lessons. The effect size of the constructivist learning approach, between 0,301-1,208 confidence interval, has been found 0,755 (%95 CI, SE=0,231) about the attitudes of the students by using random effect model. This value is moderate level to Cohen, Manion and Morrison's the classification of the effect size (2007). Among the studies that are included in this study, 15 of 20 studies have positive, 5 of 20 studies have negative effect size value. As a result of analysis done by the moderators the highest effect sizes have been observed at doctoral dissertations, in science learning lesson and at university degree. At the end of the study; according to the results of the research, there are some recommendations for the researchers and instructors.

Keywords: Constructivism, Traditional Teaching, Attitude, Meta-Analysis, Effect Size.

Jel Classification: I2: Education and Research Institutions

[1] Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mf_ayaz@hotmail.com

[2] Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, hnfskrc@gmail.com

Giriş

Bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmelere paralel olarak günümüzde insanoğlu karar verme ve düşünmede çok boyutlu, eleştirel ve esnek olabilme özelliğini kazanmıştır. Günümüzde bireyler ulaştıkları bilgileri sorgulayıp, karşılaştırma ve analizler yapmakta, elde ettikleri yeni bilgilerle mevcut bilgileri arasında ilişki kurmakta ve değerlendirmeler yaparak yeni bilgiler üretmektedir. Kuşkusuz yukarıda ifade edilen becerileri bireylere kazandıracak olan kurumlar eğitim kurumlarıdır. Bu becerilerin geleneksel eğitim anlayışının hâkim olduğu öğretmen merkezli eğitim- öğretim anlayışı ile bireylere kazandırılabilmesi pek de mümkün görülmemektedir (Ünal ve Çelikkaya, 2009). Çünkü geleneksel anlayışın hâkim olduğu sınıflarda öğrenciler derslerde pasif konumdadır ve öğretmenlerin aktardığı bilgileri sorgulamadan öğrenmeye çalışmaktadır. Bu durum öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerini yetkin bir şekilde kazanmasını engellemektedir. Öğrenmenin etkili bir şekilde nasıl gerçekleşeceğine ilişkin kuram ve yaklaşımlara eğitim literatüründe oldukça sık bir şekilde rastlanmaktadır (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009). Yapılandırmacı anlayış bu kuram ve yaklaşımlardan biridir.

Günümüzde bir bilgi ve öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacılık, temeli Sokrates'e kadar dayanan bir bilme ve öğrenme kuramıdır (Haney, McArthur, 2002; Akpınar, 2010, Şar ve Sağkol, 2013). Öğrenen bireylerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir modele dönüşmüştür (Yapıcı ve Leblebiciler, 2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenen bilgilerini eski bilgileri ile ilişkilendirir, yeniden yapılandırır ve öğrenme bu şekilde gerçekleşir (Karatay, 2010). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının hakim olduğu sınıf ortamı geleneksel anlayışın hakim olduğu sınıf ortamından oldukça farklıdır. (Anagün, Yalçınoğlu ve Ersoy, 2012). Çünkü yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıf ortamında öğrenciler oldukça aktiftir (Taşpınar, 2012, s. 88). Bu yaklaşımda öğrenenler her ne kadar aktif olsalar da öğretmene ciddi sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen öğrencilerin kendi gelişimlerini incelemeleri, öğrenmeleri için ölçüt hazırlamaları ve kendini geliştirmeleri için plan yapmaları gibi konularda onlara yardımcı olur (Yurdakul, 2011, s. 5). Bununla birlikte öğretmen öğrencilerine rehberlik eder ve onlara bilgiye ulaşma yollarını gösterir. Demokratik sınıf atmosferi, öğrenenlerin en az kaygıyla öğrenme ortamında bulunması ve öğretim materyalleri ile zenginleştirilmiş çoklu öğrenme ortamları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının hâkim olduğu sınıf ortamlarının özellikleridir. Bu ortamın düzenlenmesinde öğretmene önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğrenme öğretme ortamlarının öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin dikkate alınarak düzenlenmesi, öğrenenlerin tutumlarını da önemli ölçüde olumlu etkileyecek durumlardır. Tutum, "bireyin psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Pehlivan, 2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı dikkate alınarak yapılan eğitim öğretim etkinliklerinin öğrenenlerin tutumuna olan etkisinin incelenmesi önemlidir. Günümüz dünyasında bireylerden bilgiye ulaşabilmeleri, bilgiyi değerlendirebilmeleri, bilgiyi etkili olarak kullanabilmeleri beklenmektedir. Ancak bu şekilde bilim okuryazarı olan bireylerle değişim ve gelişim görevleri yapılabilir. Bunun olabilmesi için öğrencilerin davranışlarını yönlendirici güçlü bir unsur olan tutumlarının yüksek tutulması gerekmektedir (Allport, 1967). Çünkü bireylerin akademik başarısı üzerinde tutumlarının önemli etkisinin olduğu ifade edilebilir. Araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı dikkate alınarak yapılan deneysel çalışmaların öğrencilerin tutumuna etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar kendi durumları çerçevesinde yapılmaktadır. Araştırmacı kendi ortamı içinde olan olay ve olguları derinlemesine açıklamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 239). Sosyal bilimlerdeki bilgi birikimini değerlendirmek için üst araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004, s. 107). Üst çalışmalarla, benzer araştırma problemlerini inceleyen araştırmaların sentezi yapılır. Bu sentezlerin nitelikli olması, geçerli ve güvenilir olmalarına bağlıdır. Üst çalışmalar, literatür taramaları olarak adlandırılır. Literatür taramalarıyla elde edilen üst çalışmalar daha genel

sonuçlara ulaşabilmek için çok sayıda çalışmadan faydalanırlar (Cooper, 2010, s. 35). Büyük çalışmalar eğitim politikacılarına ve araştırmacılarına, bireysel çalışmaların bir araya getirilip sentezlenmesiyle oluşmuş ve bilimsel genellemeler yapılabilmesini sağlamakta ve genel bir değerlendirme imkânı vermektedir.

Türkiye'de eğitim programları 2005 yılında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı merkeze alınarak yenilenmiştir. Bununla birlikte eğitim–öğretim sürecinde önemi artmış ve bu yaklaşımın önemi birçok araştırmada ortaya konmuştur. Türkiye'de ve dünyada "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı" konusu etrafında yapılmış çok sayıda çalışma mevcuttur (Aktaş, 2013; Arseven, 2010; Bryant, Kastrup, Udo, Hislop, Shefner, ve Mallow, 2013; Çelebi, 2006; Haney ve McArthur, 2002; Kızılabdullah, 2008; Küçükyılmaz, 2003; Mathew Myers ve Halpin, 2002; Turgut, 2005; Türkoğuz, 2008; Üzel, 2007; Yazgan, 2007). Bu çalışmalarda genel olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya, tutuma, bilimsel süreç becerilerine, kalıcılığa, motivasyona, eleştirel düşünmeye vs. etkisi incelenmektedir. Çeşitli açılardan yapılmış yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalarının birleştirilmeye, sentezlenmeye ve değerlendirilmeye ihtiyacı vardır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmış çok sayıda çalışma olmasına karşın, bu konuda yapılmış bir meta-analiz çalışmasına yapılan taramalarda rastlanmamıştır. Bu bağlamda, "Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin tutumlarına nasıl bir etkisi vardır?" sorusuna cevap bulmak önem kazanmaktadır.

Araştırmanın amacı; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı yöntemlerin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin tutumlarına etkisini meta-analiz yöntemi ile belirlemektir. Bunun için literatürdeki ilgili çalışmaların meta-analizi yapılmıştır. Bunun yanında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiğini değiştirebileceği düşünülen çeşitli çalışma karakteristikleri belirlenmiştir. Bu karakteristikler; yayın türleri, dersler, öğrenim düzeyi, örneklem büyüklüğü, uygulama süresi, kullanılan yöntem ve ölçeği geliştiren kişi olarak belirlenmiştir. Genel amaç altında, meta-analize dâhil edilen çalışmaların karakteristiklerinin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etki büyüklükleri arasındaki farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. Yöntem

Bu bölümde; çalışmada kullanılan araştırma modeli, verilerin toplanması, dâhil edilme ölçütleri, verilerin kodlanması, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması başlıkları yer almaktadır.

1.1. Araştırma Modeli

Araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, bir alanda yapılmış benzer deneysel çalışmaların bulgularının tutarlı ve uyumlu bir şekilde ortak bir ölçü birimine istatistiksel yöntemlerle çevrilerek karşılaştırılmasını, birleştirilmesini ve etki büyüklüklerinin hesaplanmasını sağlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Ergene, 1999; Glass, 1976; Hunter ve Schmidt, 1990).

1.2. Verilerin Toplanması

Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin taraması hem Türkçe hem de İngilizce olarak YÖK Ulusal Tez Merkezi internet sitesinden 12.11.2014 ve 15.12.2014 tarihleri arasında gerçekleştirildi. Taramada, başlığında ve anahtar kelimelerinde Türkçe olarak içinde "*yapılandırma*", *"yapılandırmacılık"*, İngilizce olarak "*constructivism"*, *"constructivism approach"* kelimeleri olan tezler listelenmiştir. Listeleme sonucunda araştırma sınırları içerisinde kalan 21 adet tez ismine ulaşılmıştır. İncelemeler sonucunda araştırma problemine ve dâhil edilme ölçütlerine uygun tezler çalışmaya dâhil edilmiştir. İncelemeler tam metinlerin incelenmesi şeklinde yapılmıştır. Kısıtlamalı veya tez merkezinde bulunmayan tezlerin yazıldığı üniversitenin kütüphanesi veya yazarları ile iletişime geçilip istenmiştir. Bu şekilde toplam 1 teze ulaşılmıştır.

1 teze hiçbir şekilde ulaşılamamıştır. İnceleme boyunca yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin tutumlarına etkisine yönelik, konumuza uygun 8 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezler meta-analiz çalışmasına dâhil edilmiştir.

Türkiye'de yayınlanan makalelere ulaşmak amacıyla literatür taraması ULAKBİM, ASOS ve hakemli bilimsel dergilerde Kasım 2014 ile Aralık 2014 tarihleri arasında yapılmıştır. Türkiye'de yüksek lisans ve doktora tezlerinin ayrıca makale olarak yayınlanmasından dolayı makaleler ve tezler karşılıklı olarak taranmıştır. Yapılan taramalar sonucunda yapılan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin tutumlarına etkisine yönelik makalelerden 9 adet makale çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tutum ile ilgili olarak yayınlanan lisansüstü tezlerden 1 tanesinde 3 farklı, makalelerden 1 tanesinde 2 farklı çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmalar ayrı ayrı çalışma olarak değerlendirilmiş ve meta-analize bu şekilde dâhil edilmiştir. Bu şekilde meta-analiz yöntemiyle toplam 20 çalışma birleştirilmiştir.

1.3. Dâhil Edilme Ölçütleri

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için kullanılan ölçütler şunlardır:

1) Çalışmanın 2004–2014 yılları arasında yapılmış olması.
2) Çalışmanın Türkiye'de yapılmış, Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış yüksek lisans tezi, doktora tezi veya hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış makale olması.
3) Deneysel çalışmalar olması.
4) Deney grubuna yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanması.
5) Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin olması.
6) Çalışılan grupların örneklem büyüklüğünün verilmesi.

1.4. Verilerin Kodlanması

Araştırmada çalışmaların meta-analize dâhil edilme ölçütlerine uygun olup olmadığının anlaşılması ve meta-analizde çalışmalar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için çalışmanın amacına uygun olarak bir kodlama formu düzenlenmiştir. Kodlama formundaki bilgiler çalışmanın genel özelliklerini belirlemek üzere seçilmiştir. Kodlama formunda bulunan bazı özellikler şunlardır: Çalışmanın adı, çalışmanın yazarı, çalışmanın türü, çalışmanın yayınlandığı yıl, uygulama süresi, çalışmanın uygulandığı öğrenci grubunun öğrenim düzeyi, çalışmadaki istatistikî veriler, çalışmanın etki büyüklüğü.

Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için, kodlamaların en az iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılması önemlidir. Bu çalışmada da kodlamaları yapanlardan biri eğitim bilimleri alanında doktorasını tamamlamış, diğeri doktora öğrenimine devam eden iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kodlamaların güvenirliği, güvenirlik düzeyi formülü (Miles ve Huberman, 2002) kullanılarak %98 bulunmuştur. Bu formülden elde edilen %70 ve üzerinde değerler güvenirlik için yeterli bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 233). Bu nedenle kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir. Örtüşmeyen kodlamalar, iki araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilip ortak kararla düzeltilmiştir.

1.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada meta-analiz türlerinden işlem etkisi kullanılmıştır. İşlem etkisi meta-analizi, *d* harfiyle gösterilen standartlaştırılmış etki büyüklüğünü kullanır. Bu istatistik yöntemi, çoklu çalışmalarda kullanılan bağımsız çalışmaların verilerini ortak bir ölçme sistemine çevirerek, ortaya çıkan etki büyüklüklerinin karşılaştırılmasını sağlar. Bunun yanında elde edilen etki büyüklüğünün doğru şekilde belirlendiği olasılığını gösteren güç analizi yapılmalıdır (Borenstein vd., 2009; Ellis, 2010; Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda kullanılan ölçekler aynı olmadığı ve çalışmalarda aykırı değerlere sahip çalışmalar olabileceği için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulanmış ve uygulanmamış gruplar arasındaki farklılıkları test etmek için kabul edilebilir standartlarda meta-analiz istatistiğine uyarlanmış standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü istatistik yöntemi kullanılmıştır (Cohen, 1988; Huffcutt, 2002; Hunter ve Schmidt, 1990; Lipsey ve Wilson, 2001; Rosenthal, 1991; Schulze, 2004; Wolf, 1988).

Meta-analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüklerinin önemini yorumlarken sınıflandırmalar kullanılır. Etki büyüklüğü sınıflandırması Cohen ve diğerlerine göre şu şekildedir (2007, s. 521):

- 0 ≤ Etki büyüklüğü değeri ≤ 0,20 zayıf (poor),
- 0,21 ≤ Etki büyüklüğü değeri ≤ 0,50 küçük (modest),
- 0,51 ≤ Etki büyüklüğü değeri ≤ 1,00 orta (moderate),
- 1,01 ≤ Etki büyüklüğü değeri güçlü (strong) düzeyde etkisi vardır.

Bu meta-analiz çalışmasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin etkileri karşılaştırılmıştır. Çalışmada, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yöntemleri bağımsız değişken, öğrencilerin tutumları bağımlı değişken olarak alınmıştır. Moderatör analizlerinde analog ANOVA testi kullanılmıştır.

Verilerin analizinde Comprehensive Meta-Analysis (CMA), MetaWin ve SPSS programları kullanılmıştır. Genel etki büyüklükleri, alt grup analizleri, yayın yanlılığı, forest plot ve funnel plot grafiklerinin çizimi için CMA, normal dağılım grafiği için MetaWin, ortalama etki büyüklüklerinin sonuçlarının kontrol edilmesi için SPSS kullanılmıştır.

2. Bulgular

Bu bölümde, meta-analize ait bulgular verilmiştir. Araştırmanın problemlerinin meta-analiz yöntemiyle birleştirilmesi sonucu elde edilen analiz sonuçları ile bunların yorumlarına yer verilmiştir.

2.1. Genel Etki Büyüklüğü Bulguları

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerinin tutumlarına etkisi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerinin tutumlarına etkisinin karşılaştırılmasını içeren meta-analiz bulguları aşağıda verilmiştir.

Çalışmaların etki büyüklüklerini hesaplayabilmek için öncelikle kullanılması gereken meta-analiz modelinin belirlenmesi gerekiyor. Öncelikle sabit etkiler modeli (SEM) ve rastgele etkiler modeli (REM) çalışmaların homojenliğinin test edilmesi gerekir. Çalışmaların homojenliğine ve genel etki büyüklüğüne ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

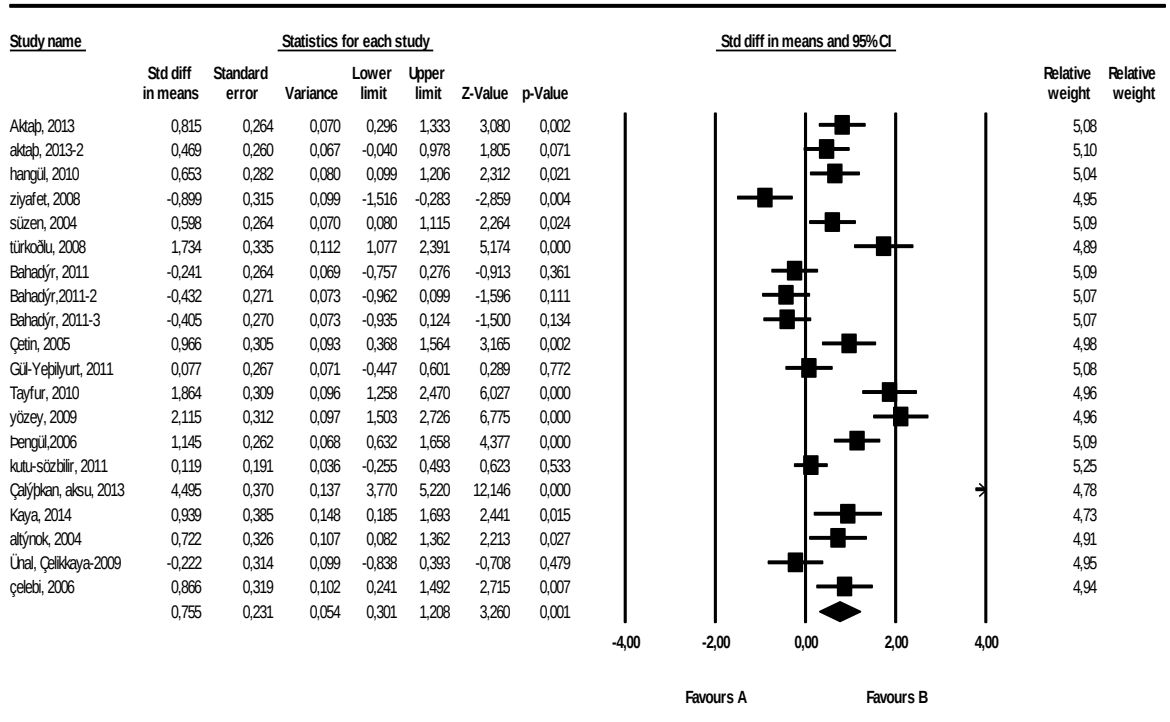
Tablo 1: *Homojenlik ve Genel Etki Büyüklüğü ile ilgili Bulgular*

Model	Ortalama Etki Büyüklüğü Değeri	Serbestlik Derecesi	Homojenlik Değeri	Ki-Kare Tablo Değeri	Standart Hata	Etki Büyüklüğü için %95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
SEM	0,612	19	249,084	30,144	0,064	0,488	0,737
REM	0,755	19	24,335	30,144	0,231	0,301	1,208

χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde on dokuz serbestlik derecesi ile kritik değer 30,144 olarak bulunmuştur. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojenlik değeri sabit etkiler modeline göre hesaplandığında Q=249,084, rastgele etkiler modeline göre ise Q=24,335 olarak bulunmuştur. Rastgele etkiler modeline göre bulunan homojenlik değerinin kritik değeri aşmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin rastgele etkiler modeline göre homojen özellikte olduğu belirlenmiştir.

Rastgele etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri 0,231 standart hata ile 0,755 olarak bulunmuştur. %95 güven aralığında etki büyüklüğünün alt sınırı 0,301, üst sınırı 1,208 olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılığa bakıldığında Z=3,260 ve p=0,001 olarak bulunmuştur. Buna göre ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Yapılan güç analizi sonucunda değer 0,987 olarak bulunmuştur. Bu yüksek bir değerdir ve bu çalışmanın gerçek bir etkiyi doğru bir şekilde belirlediği söylenebilir.

Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması (+0,755), işlem etkisinin deney grubu lehine olduğunu gösterir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin tutumlarına etkisinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu etki Cohen ve arkadaşlarının (2007) sınıflandırmasına göre orta düzeyde bir etkidir. Çalışmaların etki büyüklüğü ile ilgili bulgular Şekil 1'de verilmiştir.

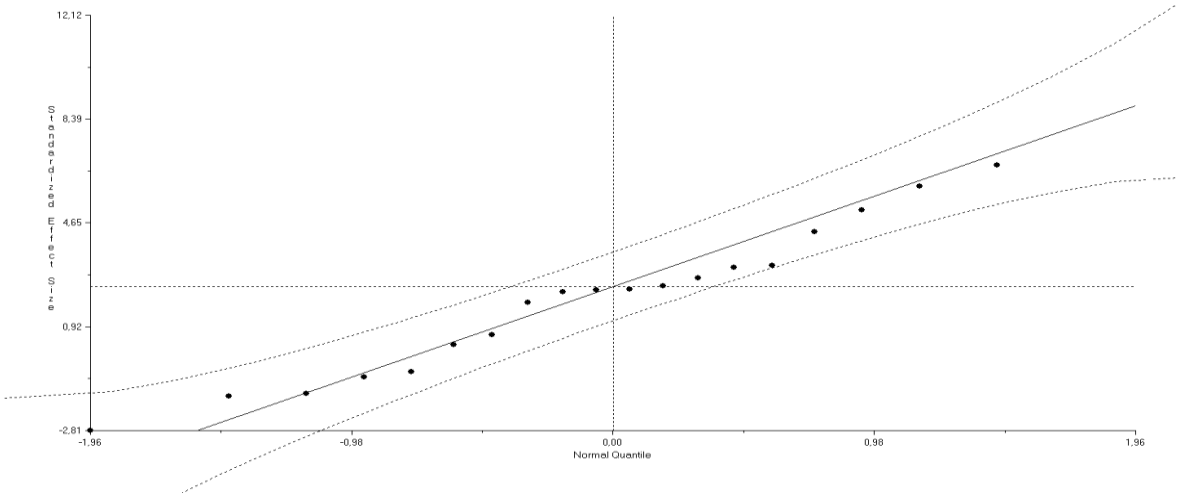


Şekil 1: *Çalışmalara Ait Etki Büyüklüğü Değerleri*

Grafikte bulunan kareler bulundukları çalışmanın etki büyüklüğünü, karelerin iki yanındaki çizgiler %95 güven aralığında etki büyüklüklerinin alt ve üst limitlerini göstermektedir. Karelerin alanı ait oldukları çalışmaların genel etki büyüklüğü içindeki ağırlığını göstermektedir. Şeklin en aşağısında bulunan eşkenar dörtgen olan elmas çalışmaların genel etki büyüklüğünü göstermektedir.

Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin -0,899, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 4,495 olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 20 çalışmadan 15'i pozitif, 5'i negatif etkiye sahiptir. Pozitif etkiye sahip 15 çalışma yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine bir etkiye sahipken, negatif etkiye sahip 3 çalışma geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu lehine bir etkiye sahiptir.

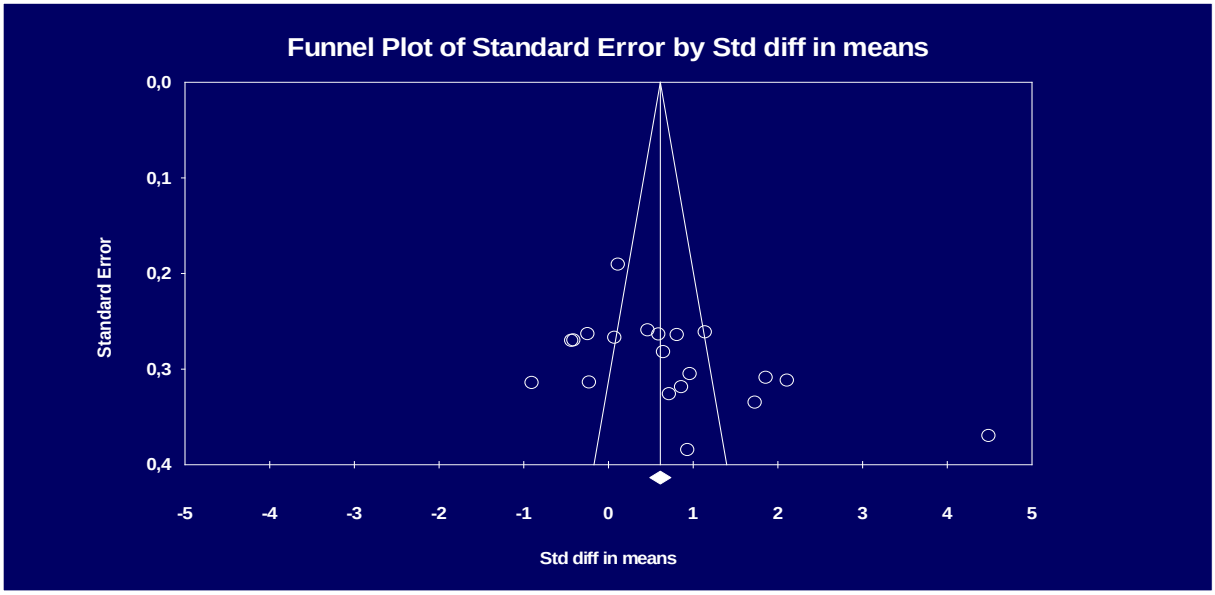
Çalışmaların etki büyüklüklerinin genel dağılımının, x=y doğrusu etrafında ve kesik noktalarla gösterilen güven aralıklarında bulunması etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olduğunu gösterir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: *Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği*

Çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiğine bakıldığında etki büyüklüklerinin normal dağılım doğrusu yakınında oldukları, belirtilen sınırları aşmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmaların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin tutumlarına etkisine ilişkin genel etki büyüklüğü değeri 0,755 ile orta düzeyde çıkmıştır. 0,755 etki büyüklüğü değerini, 0,01 etki büyüklüğü değerine düşürmek için etki büyüklüğü değeri sıfır olan gerekli çalışma sayısı 1205 olarak bulunmuştur. Çalışma sayılarının fazlalığına bakarak elde edilen analiz sonuçlarının güvenilir olduğu ve yayın yanlılığının düşük olduğu söylenebilir. Bunun yanında yayın yanlılığının olup olmadığı Şekil 3'te verilen Funnel Plot (Huni Grafiği) grafiği yardımıyla da yorumlanabilir.



Şekil 3: *Etki Büyüklüklerinin Huni Grafiği*

Huni grafiğinde yayın yanlılığı olması durumunda etki büyüklükleri asimetrik bir şekilde yer alacaklardır. Yayın yanlılığı olmaması durumda ise simetrik dağılım gösterirler. Şekil 3'e bakıldığında etki büyüklüklerinin simetrik bir yapıda grafiğe yayıldığı söylenebilir. Bu da yayın yanlılığın düşük olduğunu gösteren durumlardan birisidir.

2.2. Çalışmaların Yayın Türü İle İlgili Probleme Ait Bulgular

Tutum açısından; etki büyüklüklerinin, yayın türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğü Farkları*

Değişken	Gruplar arası Homojenlik Değeri (Q_B)	p	n	ES	ES (%95 CI)		Standart Hata (SE)
					Alt	Üst	
Yayın Türü	2,271	0,321					
Yüksek Lisans Tezi			9	0,410	-0,273	1,092	0,348
Doktora Tezi			1	1,734	-0,340	3,808	1,058
Makale			10	0,972	0,323	1,621	0,331

χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde iki serbestlik derecesi ile kritik değer 5,991 olarak bulunmuştur. Yayın türlerine göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_B) 2,271 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha küçük olmasından dolayı yayın türlerine göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.3. Çalışmaların Dersler İle İlgili Probleme Ait Bulgular

Tutum açısından; etki büyüklüklerinin, derslere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: *Derslere Göre Etki Büyüklüğü Farkları*

Değişken	Gruplar arası Homojenlik Değeri (Q_B)	p	n	ES	ES (%95 CI)		Standart Hata (SE)
					Alt	Üst	
Ders	56,043	0,000					
Biyoloji			5	0,869	0,348	1,389	0,266
Coğrafya			1	1,864	0,673	3,055	0,608
Fen Öğretimi			1	4,495	3,239	5,751	0,641
Fizik			3	1,196	0,509	1,883	0,350
Kimya			6	-0,194	-0,663	0,274	0,239
Matematik			1	0,653	-0,512	1,818	0,594
Müzik			1	0,939	-0,333	2,212	0,649
Sosyal Bil.			2	0,320	-0,528	1,167	0,432

χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde yedi serbestlik derecesi ile kritik değer 14,067 olarak bulunmuştur. Derslere göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_B) 56,043 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha büyük olmasından dolayı derslere göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2.4. Çalışmalardaki Hedef Grubun Öğrenim Düzeyi İle İlgili Probleme Ait Bulgular

Tutum açısından; etki büyüklüklerinin, öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: *Hedef Grubun Öğrenim Düzeyine Göre Etki Büyüklüğü Farkları*

Değişken	Gruplar arası Homojenlik Değeri (Q_B)	p	n	ES	ES (%95 CI)		Standart Hata (SE)
					Alt	Üst	
Öğrenim Düzeyi	10,116	0,018					
İlköğretim (1.Kademe)			5	0,708	-0,117	1,533	0,421
İlköğretim (2.Kademe)			9	0,342	-0,268	0,953	0,311

Lise	4	0,802	-0,106	1,709	0,463
Üniversite	2	2,728	1,389	4,067	0,683

χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde üç serbestlik derecesi ile kritik değer 7,815 olarak bulunmuştur. Öğrenim düzeyine göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_B) 10,116 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha büyük olmasından dolayı öğrenim düzeyine göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2.5. Çalışmaların Örneklem Büyüklüğü İle İlgili Probleme Ait Bulgular

Tutum açısından; etki büyüklüklerinin, örneklem büyüklüklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: *Örneklem Büyüklüğüne Göre Etki Büyüklüğü Farkları*

Değişken (Öğrenci Sayısı)	**Gruplar arası Homojenlik Değeri (Q_B)**	**p**	**n**	**ES**	**ES (%95 CI)**		**Standart Hata (SE)**
					Alt	**Üst**	
Örneklem Büyüklüğü	8,802	0,003					
1≤N≤29			12	0,304	-0,247	0,855	0,281
30≤N			8	1,416	0,746	2,085	0,342

χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde bir serbestlik derecesi ile kritik değer 3,841 olarak bulunmuştur. Örneklem büyüklüğüne göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_B) 8,802 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha büyük olmasından dolayı örneklem büyüklüğüne göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2.6. Çalışmaların Uygulama Süresi İle İlgili Probleme Ait Bulgular

Meta-analize dâhil edilen çalışmalardan üç tanesinde uygulama süresi verilmediğinden bu çalışmalar uygulama süresi ile ilgili bulguların analizine dâhil edilmemiştir. Tutum açısından; etki büyüklüklerinin, uygulama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: *Uygulama Süresine Göre Etki Büyüklüğü Farkları*

Değişken (Ders saati)	**Gruplar arası Homojenlik Değeri (Q_B)**	**p**	**n**	**ES**	**ES (%95 CI)**		**Standart Hata (SE)**
					Alt	**Üst**	
Uygulama Süresi	0,024	0,877					
1≤s≤19			12	0,667	0,038	1,297	0,321

20≤s	5	0,760	-0,222	1,741	0,501

χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde bir serbestlik derecesi ile kritik değer 3,841 olarak bulunmuştur. Uygulama süresine göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_B) 0,024 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha küçük olmasından dolayı uygulama süresine göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.7. Çalışmalarda Kullanılan Yöntem İle İlgili Probleme Ait Bulgular

Tutum açısından; etki büyüklüklerinin, kullanılan yönteme göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: *Kullanılan Yönteme Göre Etki Büyüklüğü Farkları*

Değişken	**Gruplar arası Homojenlik Değeri (Q_B)**	**p**	**n**	**ES**	**ES (%95 CI)**		**Standart Hata (SE)**
					Alt	**Üst**	
Yöntem	27,570	0,001					
5E			6	0,395	-0,255	1,045	0,332
7E			1	1,734	0,118	3,351	0,825
Bil.Des.Öğr.			2	1,251	0,129	2,373	0,573
Bil. Mektup			1	-0,405	-1,974	1,164	0,801
İşbilimsel			1	-0,241	-1,805	1,324	0,798
İşbirlikli			6	0,669	-0,024	1,315	0,329
Kavram Haritası			1	0,722	-0,888	2,332	0,821
Yapılandırmacılık			1	4,495	2,849	6,141	0,840
Yaşam Temelli			1	0,119	-1,405	1,643	0,777

χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde sekiz serbestlik derecesi ile kritik değer 15,507 olarak bulunmuştur. Çalışmalarda kullanılan yöntemlere göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_B) 27,570 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha büyük olmasından dolayı yöntemlere göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2.8. Çalışmalardaki Ölçeği Hazırlayan Kişi İle İlgili Probleme Ait Bulgular

Tutum açısından; etki büyüklüklerinin, ölçeği hazırlayan kişiye göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: *Ölçeği Hazırlayan Kişiye Göre Etki Büyüklüğü Farkları*

Değişken	Gruplar arası Homojenlik Değeri (Q_B)	p	n	ES	ES (%95 CI)		Standart Hata (SE)
					Alt	Üst	
Ölçeği Hazırlayan	6,006	0,014					
Araştırmacı			6	1,558	0,790	2,326	0,392
Başkası			14	0,415	-0,082	0,911	0,253

χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde bir serbestlik derecesi ile kritik değer 3,841 olarak bulunmuştur. Ölçeği hazırlayan kişiye göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_B) 6,006 olarak bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin, kritik değerden daha büyük olmasından dolayı uygulama süresine göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın temel sorusu "Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi nedir?" şeklindedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin tutumlarına etkisine ilişkin toplam 20 çalışma birleştirilmiştir. Çalışmalardaki toplam örneklem sayısı (deney grubu ile kontrol grubu örneklem sayıları toplamı) 1163 kişidir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların sabit etkiler modeline göre homojenlik değeri (Q=249,084) ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde on dokuz serbestlik derecesi kritik değerini (df=19 için $\chi^2_{(0,95)}$=30,144) aştığı görülmüştür. Rastgele etkiler modeline göre homojenlik değeri (Q=45,790) ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde on dokuz serbestlik derecesi kritik değerini (df=19 için $\chi^2_{(0,95)}$=30,144) aşmadığı görülmüştür. Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların genel etki büyüklüğü değeri 0,301 ve 1,208 güven aralığında ES=0,755 (%95 CI, SE=0,231) ile Cohen ve arkadaşlarının (2007) etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta-analiz çalışması sonucunda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin tutumlarına pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu etkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. 20 çalışmadan 15'i pozitif yönlü iken 5 çalışma negatif yönlü çıkmıştır. Negatif yönlü çıkan 5 çalışmanın neden geleneksel öğrenme yöntemleri lehine çıktığı tam olarak belirlenememiştir. Meta-analiz yöntemi ile birleştirilen 20 çalışmanın etki büyüklüğünü, 0,01 etki büyüklüğü değerine düşürmek için etki büyüklüğü değeri sıfır olan en az 1205 çalışma gerekmektedir. Çalışma sayılarının fazlalığına bakarak elde edilen analiz sonuçlarının güvenilir ve yayın yanlılığının düşük olduğu söylenebilir.

Yayın türlerinin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin doktora tezlerinde (ES=1,734), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise yüksek lisans tezlerinde (ES=0,410) olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası homojenlik değerine (Q_B=2,271) bakıldığında bu değerin ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde iki serbestlik derecesi ile

kritik değerden (df=2 için $\chi^2_{(0,95)=}$5,991) küçük olduğu görülmüştür. Bu nedenle yayın türüne göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak grupların etki büyüklükleri arasındaki farkların fazla olduğu görülmektedir.

Derslerin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerlerinin fen öğretimi (ES=4,495), coğrafya (ES=1,864) ve fizik (ES=1,194) alanlarında, en düşük etki büyüklüğü değerinin ise kimya alanında (ES=-0,194) olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası homojenlik değerine (Q_B=56,043) bakıldığında bu değerin ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde yedi serbestlik derecesi ile kritik değerden (df=7 için $\chi^2_{(0,95)=}$14,060) büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle derslere göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; derslerin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etki büyüklüğünü anlamlı bir fark olacak şekilde değiştirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim düzeylerinin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin üniversite düzeyinde (ES=2,728), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise ilköğretim 2. kademe düzeyinde (ES=0,342) olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası homojenlik değerine (Q_B=10,116) bakıldığında bu değerin ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde üç serbestlik derecesi ile kritik değerden (df=3 için $\chi^2_{(0,95)=}$7,815) büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; öğrenim düzeyinin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etki büyüklüğünü anlamlı bir fark olacak şekilde değiştirdiği görülmektedir.

Örneklem büyüklüklerinin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin "30 ve üstü" öğrenci sayısının bulunduğu çalışmalarda (ES=1,416), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise "1 ile 29 arası" öğrenci sayısının bulunduğu çalışmalarda (ES=0,304) olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası homojenlik değerine (Q_B=8,802) bakıldığında bu değerin ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde bir serbestlik derecesi ile kritik değerden (df=1 için $\chi^2_{(0,95)=}$3,841) büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmalardaki örneklem büyüklüğüne göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; örneklem büyüklüğünün, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etki büyüklüğünü anlamlı bir fark olacak şekilde değiştirdiği görülmektedir.

Uygulama sürelerinin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin "20 ve üstü" ders saati uygulanan çalışmalarda (ES=0,760), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise "1 ile 19 arası" ders saati uygulanan çalışmalarda (ES=0,667) olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası homojenlik değerine (Q_B=0,024) bakıldığında bu değerin ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde bir serbestlik derecesi ile kritik değerden (df=1 için $\chi^2_{(0,95)=}$3,841) küçük olduğu görülmüştür. Bu nedenle deneylerin uygulama sürelerine göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre; uygulama süresinin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etki büyüklüğünü anlamlı bir fark olacak şekilde değiştirmediği görülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan yöntemlerin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerlerinin yapılandırmacı (ES=4,495), 7E (ES=1,734) ve bilgisayar destekli öğretim (ES=1,251) yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda, en düşük etki büyüklüğü değerlerinin ise bilimsel mektup (ES=-0,405) ve işbilimsel (ES=-0,241) yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası homojenlik değerine (Q_B=27,570) bakıldığında bu değerin ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde sekiz serbestlik derecesi ile kritik değerden (df=8 için $\chi^2_{(0,95)=}$15,507) büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmalarda kullanılan yöntemlere göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; çalışmalarda kullanılan yöntemlerin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etki büyüklüğünü anlamlı bir fark olacak şekilde değiştirdiği görülmektedir.

Ölçeği hazırlayan kişiye göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin ölçeği araştırmacının geliştirdiği çalışmalarda (ES=1,558), en düşük etki

büyüklüğü değerinin ise ölçeği başka bir araştırmacının geliştirdiği çalışmalarda (ES=0,415) olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası homojenlik değerine (Q_B=6,006) bakıldığında bu değerin ki-kare tablosunda %95 anlamlılık düzeyinde bir serbestlik derecesi ile kritik değerden (df=1 için $\chi^2_{(0,95)}$=3,841) büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçeği geliştiren kişiye göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; ölçeği geliştiren kişinin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etki büyüklüğünü anlamlı bir fark olacak şekilde değiştirdiği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının güçlü etki düzeyine sahip olduğu değişkenler şunlardır: yayın türlerinde doktora tezleri, derslerde fen öğretimi, coğrafya ve fizik, öğrenim düzeyi üniversite, örneklem büyüklüğü "30 ve üstü" kişide, yöntemde yapılandırmacı, 7E ve bilgisayar destekli öğretim ve ölçeği araştırmacının geliştirdiği çalışmalar.

Araştırmada elde edilen sonuçlara ve çalışma sürecinde edinilen tecrübelere dayalı olarak uygulayıcılara, program geliştiricilere ve de araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler;

- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta-analiz çalışması sonucunda; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin tutumlarında orta düzeyde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerde olumlu tutum geliştirmek için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kullanabilirler.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen öğretimi, coğrafya ve fizik alanlarına yönelik tutumlarına ilişkin etki büyüklüklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı özellikle bu alanlarda kullanılabilir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre etki büyüklüklerine bakıldığında en yüksek etki büyüklüğünün üniversite düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin tutumlarını arttırmak için özellikle üniversite düzeyinde kullanılabilir.
- Çalışmaların uygulama süresine göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin tutumlarına ilişkin etki büyüklüklerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle değişik uygulama sürelerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulanabilir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı yöntemlerden 7E ve bilgisayar destekli öğretim yöntemleri tutumu arttırmak için daha etkili bulunduğundan kullanımları daha fazla tercih edilebilir.

Program geliştiricilere öneriler;

- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına, öğrencilerin tutumlarına olan pozitif etkisi nedeniyle öğretim programlarında daha fazla yer verilebilir. Özellikle fizik ve coğrafya alanındaki çalışmaların etki büyüklüğünün yüksek çıkması nedeniyle fizik ve coğrafya dersi öğretim programlarında daha fazla yer verilebilir.
- Üniversite düzeyindeki öğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına daha fazla yer verilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Farklı etki büyüklüğü düzeylerinde çıkan çalışmalar ayrı ayrı incelenerek, bu farklılıkların ne gibi faktörlerden etkilendiği tespit edilmeye çalışılabilir.
- Doktora tezlerinin etki büyüklüklerinin, diğer yayın türlerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedenleri araştırılabilir.
- Araştırmacının kendi geliştirdiği ölçeklerle yapılan çalışmaların etki büyüklükleri daha yüksek bulunmuştur. Bunun nedenleri araştırılabilir.
- Kimya alanındaki çalışmaların negatif etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir. Bunun nedenleri araştırılabilir.

- Meta-analiz sonuçlarına göre, negatif etki büyüklüğü değerlerine sahip çalışmalar incelenerek, negatif etkinin ne gibi faktörlerden kaynaklandığı araştırılabilir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, daha az sayıda uygulandığı değişkenlerle ilgili daha fazla çalışma yapılabilir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, 4+4+4 eğitim sistemindeki uygulanması ile ilgili yeni ve kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

(* ile işaretlenmiş olan kaynaklar meta-analiz çalışmasında kullanılmış olan kaynaklardır)

Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30*(2), 107–112.

Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 10, Temmuz***.** 73-94.

Akınoğlu, O. (2012). Öğrenme-öğretmede yeni yönelimler. Ed: Behçet Oral: öğrenme öğretme kuram yaklaşımları içinde (s: 413-446). Ankara: Pegem Akademi. 2. Baskı.

Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. Eğitim-Bir-Sen Dergisi, 6 (16), 16-20.

*Aktaş, M. (2013). 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi tutumuna etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(1). 109-128.

Allport, G. W. (1967). Attitudes. M. Fishbein içinde, *Readings in attitude theory and measurement* (s. 1-14). New York: John WileyandSons Inc.

*Altınok, H. (2004). İşbirlikli ve bireysel kavram haritalamanın başarı düzeyine göre fen başarısı ve güdü üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *10*(4), 484-503.

Anagün, Ş. S., Yalçınoğlu, P. ve Ersoy, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarının yapılandırmacılık açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(1), 1-16.

Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*. 32-43.

Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(1), 143-154.

*Bahadır, E. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "maddenin halleri ve ısı ünitesi'nin öğretiminde işbirlikli öğrenme temelli bilimsel mektupların kullanılmasının öğrencilerin tutum, başarı ve bilimsel-okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi*. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

*Bayburtlu, B. (2005). *Webquest öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri ve motivasyon düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi. Ankara*: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Borenstein, B., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T. ve Rothstein, H.R. (2013). *Meta-analize giriş.* (S. Dinçer, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., and Rothstein, H.R. (2009). *Introduction to meta-analysis* . United Kingdom: John Wiley and Sons, Ltd. Publication.

Bryant, F. B., Kastrup, H., Udo, M., Hislop, N., Shefner, R., and Mallow, J. (2013). Science anxiety, science attitudes, and constructivism: A binational study. *Journal of Science Education and Technology*, *22*(4), 432-448.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* New York: Academic Press.

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th Edition).* New York: Routledge.

Cooper, H., Hedges, L. V., and Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis (2nd edition).* New York: Russell Sage Publication.

Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cunningham, D., and Duffy, T. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, 170-198.

*Çalışkan, İ. ve Aksu, M. (2013). Yapılandırmacı öğretimin fen öğretimi dersinde başarı ve tutuma etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*, 47-61

*Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişi ve tutumlarına etkisi. Yüksek lisans tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

*Çetin, O. (2005). *İlköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi dersinde yer alan "vücudumuzda neler var? çevremizi nasıl algılıyoruz?" ünitesinin yapılandırmacılık (constructivism) kuramına dayalı öğretimi. Yüksek lisans tezi.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Delil, A. ve Güleş, S. (2007). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20* (1), 35-48.

Duman, B. (2014). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. Ed. Gürbüz Ocak. Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde (s: 360-384). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 4. Baskı.

Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ergene, T. (1999). *Effectiveness of test anxiety reduction programs: A meta-analysis review. Doktora tezi.* Ohio: Ohio Üniversitesi.

Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *6*(2), 134-148.

Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *12*(3), 393-421.

*Gül, Ş. ve Yeşilyurt, S. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin tutumları ve başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *5*(1), 94- 115.

Haney, J. J., and McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*, *86*(6), 783-802.

Hedges, L.V., and Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis.* New York: Academic Press.

Huffcutt, A. (2002). Research perspectives on meta analysis. S. G. Rogelberg içinde, *Handbook of research methods in industrial and organizational psychology* (s. 198–215). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Hunter, J.E., and Schmidt, F.L. (1990). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings.* London: Sage Publications.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: Metinlerarasılık *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(14). 155 – 178

*Kaya, Z. (2014). Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, *1*(1). 52-62.

*Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. Sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1). 29-62.

Lipsey, M., and Wilson, D. (2001). *Practical meta-analysis.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Mathew Myers, J., and Halpin, R. (2002). Teachers' attitudes and use of multimedia technology in the classroom: Constructivist-based professional development training for school districts. *Journal of Computing in Teacher Education*, *18*(4), 133-140.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (2002). *The qualitative researcher's companion.* California: Sage Publications.

Öztürk, M. ve Dikyol, D. Ç. (2013). 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının yeryüzünde yaşam ünitesinin yapılandırmacı eğitim anlayışına göre değerlendirilmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 61-68.

Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2).

Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Saban, A. (2000). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Sarıer, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. Doktora Tezi.* Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schulze, R. (2004). *Meta-analysis a comparison of approaches.* Göttingen: Hogrefe And Huber Publishers.

*Süzen, S. (2004). *Yedinci sınıf Fen Bilgisi dersinde fiziksel ve kimyasal konusunda öğrencilerin bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyleri ve tutumları üzerine yapısalcı öğrenme modelinin etkisi. Yüksek lisans tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şar, E. ve Sağkol, T. (2013). Eğitim Fakültelerinde Müze Eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 83-90.

*Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi.* Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Taşpınar, M. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

*Teyfur, E. (2010). Yapılandırmacı teoriye göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretimin 9. sınıf coğrafya dersinde öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 85-106.

*Türkoğuz, S. (2008). *Görsel sanat etkinlikleri ile bütünleştirilmiş ilköğretim fen ve teknoloji öğretimi. Yayınlanmamış Doktora tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

*Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(2).

Ünal, F. (2005). Yaratıcılığın geliştirilmesi. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 303-312.

Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 1-32.

*Üzel, D. ve Hangül, T. (2010). Bilgisayar Destekli Öğretimin (BDÖ) 8. Sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutumuna etkisi ve BDÖ hakkında öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *4*(2). 154-176.

Wolf, F. M. (1988). *Meta-analysis quantitative methods for research synthesis (Third edition).* California: Sage Publications.

Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, *6*(3).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

*Yönez, S. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. Sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Özcan Demirel (Ed.). Eğitimde yeni yönelimler içinde (s: 39-65). Pegem Akademi. 5. Baskı.

*Ziyafet, E. (2008). *Fen ve Teknoloji dersinde periyodik çizelgenin öğretiminde 5e modelinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. Yüksek lisans tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GÖRSEL İLETİŞİM TASARIMI EĞİTİMİNDE PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNE İLİŞKİN BİR ÖRNEK OLAY ÇALIŞMASI

Özge Mazlum[1]

Hasan Ekmekçi[2]

Öz

Çağımızda eğitimin temel amaçlarından birisi, eğitimin hangi alana ilişkin olduğuna bakılmaksızın etkin eleştirel düşüncenin geliştirilmesidir. Görsel iletişim tasarımı eğitimi de, görsel iletişim tasarımcısına eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, görsel ve sözel iletişimi etkin kullanma ve mesajları, diğerlerine kayıpsız biçimde aktarma kapasitesi kazandırmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda görsel iletişim tasarımı ürünlerine niteliksel değerler kazandırması ve estetik kirliliği önlemesi beklenen görsel iletişim tasarımcılarının yetiştirilmesini hedefleyen eğitim, öğrencisine mesleki beceriler kazandırırken eşzamanlı olarak eleştirel ve yaratıcı düşünceyi de vermelidir. Bu anlamda pedagojik sanat eleştirisi yöntemi, alandaki eğitimcilere, öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünceyi aşılamak için özgün bir katkı yapabilecek özellikleri içermektedir.

Bu araştırma, Feldman'ın önermiş olduğu pedagojik sanat eleştirisi yönteminin görsel iletişim tasarımı eğitiminde kullanılabilmesi için bir meta analiz ve bir örnek olay çalışmasını içermektedir.

Anahtar sözcükler: Pedagojik sanat eleştirisi, sanat eleştirisi, reklam grafiği, görsel iletişim, grafik tasarım

A CASE STUDY OF PEDAGOGICAL METHOD OF ART CRITICISM IN VISUAL COMMUNICATION DESIGN EDUCATION

Abstract

One of the main goals of education in our age, regardless of the field of education, is the development of effective critical thinking.

In the same line, visual communication design education aims to provide the visual communication designers with the qualities of creative and critical thinking, problem solving, effective use of visual and verbal communication, as well as transmitting messages to other without any loss in meaning.

In this context, education for visual communication design, which aims to train and develop visual communication designers who are expected to provide products with qualitative value and to prevent aesthetic pollution prevention, should also instill critical and creative thinking in trainees together with vocational skills.

Pedagogical method of art criticism has the capacity to make an original contribution to instill in students and educators in the field a critical and creative thinking.

This research is based on a case study and a meta-analysis for using the pedagogical method of art critism proposed by Feldman in visual communication design training.

Keywords: Pedagogical art criticism, art criticism, advertising graphics, visual communication, graphic design

[1]Yrd. Doç. Dr., Turgut Özal Üniversitesi, AMYO, Grafik Tasarımı Prg., omazlum@turgutozal.edu.tr

[2] Yrd. Doç. Dr., Turgut Özal Üniversitesi, AMYO, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Prg., hekmekci@turgutozal.edu.tr

GİRİŞ

İnsani eylemler, karmaşık bir dünyada ortaya çıkar ve dünyanın karmaşıklığını arttırır. Bu durum, insanların açıklamaya, anlatmaya ve anlamaya çalıştıkları bir mikroevrenin varlığını ifade eder. *Nesne birey*, kendisini toplum ile uyumlu hale getirmeye zorlayan toplumsal yapı içinde iken; yaşadığı toplumsal dünyayı değiştirme iradesi ortaya çıkartması istenen *özne birey*, karşıt-özdeş yani diyalektik bir bütünlük içindedir.

Bir tarafta ideolojik bir aygıt olarak eğitim, bireyin topluma uyumunu sağlayan hegamonik bir sistem olarak işlerken, diğer tarafta eğitimin toplumsal etkileşim ve iletişim aracılığıyla çeşitli mensubiyetlere göre davranması beklenen bireyi, düşünsel olarak özgürleştirmesi beklenir. İkinci bağlamda Foucault'un (2011) keskin ifadesiyle; 'iyi eğitim, kötü eğitimin izlerini silmelidir'. Birinci bağlamda eğitimli bireye yüklenen toplumun uyumlu bir mensubu olması ile ikinci bağlamda bireyin eleştirel tutumu yani *yaratıcı* olması, nasıl bir bilinç tarafından kavranabilir? Başka bir ifade ile *izleyici* birey ile *yaratıcı* birey, nasıl bir eğitim yaklaşımı tarafından inşa edilebilir? Bu makalenin ilgi alanı dışında olan ancak belirtmek zorunda olduğumuz haliyle birey, eğitim tarafından inşa edilmeli midir?

Bu çalışmanın amacı, eğitimin diyalektik misyonunu belirgin biçimde ihtiva eden sanat eğitiminin alt disiplinleri arasında bulunan görsel iletişim tasarımı eğitimi üzerinde, pedagojik sanat eleştirisi bağlamında bir meta-analiz yapmak ve yükseköğrenim düzeyinde gerçekleştirilen örnek olay çalışmasına dayalı olarak bir tartışma yürütmektir.

Görsel iletişim tasarımı eğitiminin amacı; öğrenciyi eleştirel ve yaratıcı düşünmeye, problem çözmeye, etkili görsel ve sözel iletişime ve görsel iletişim uzmanı olarak iletiyi, bir tasarımlanmış mesaja dönüştürerek hedeflere aktarabilmeye hazırlamaktır. Tasarım eğitiminden beklenen, öğrenciye problem çözme becerisini kazandırmasıdır. Eğitim bireyin farklı iletişim ortamlarında kendisini ifade etmesini sağlayacak deneyimi kazandırmalıdır. Eğitim, öğrencilerin tasarımın faaliyet alanlarında ve araçlarında meydana gelen değişimleri izleyebilmesinin ötesinde, bir deneyimi farklı, erişilebilir ve anlaşılır kılan unsurları kontrol eden temel mekanizmalara odaklanmayı sağlamalıdır.

Görsel iletişim tasarımı mesleği, çevremizde her an karşılaştığımız görsel iletişim tasarımı ürünlerinin nitelikli bir şekilde tasarlanması amacıyla mesleki beceriler kazanılmasına dayanır. Fakat eğitim sırasında öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi bir ön gereklilik olarak geliştirilmelidir. Pedagojik sanat eleştirisi yöntemi de bu temel eğitim hedefini sağlayacak nitelikler barındırmaktadır.

Pedagojik sanat eleştirisi; sanata bakmak, sanatı anlamak, sanat hakkında konuşmak ve sanat yapıtını incelemek-değerlendirmek için geliştirilmiş sistemli bir yöntemdir. Sanat eğitimi alan öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi yöntemini öğrenmeleri, onlara bir sanat yapıtını, düşüncelerini organize ederek yorumlamayı öğretmektedir. Öğrenciler bu sanat ve tasarım dilini öğrendiklerinde, sanat yapıtının derinlerine inebilmekte ve sanat eseriyle daha katmanlı bir etkileşim kurabilmektedir. Bu ise öğrenciler için estetik deneyim oluşturmakta ve öğrencilerin estetik yargılarda bulunabilme kapasitelerini geliştirmektedir. Bu bağlamda, bir sanat yapıtının estetik değerini ölçebilmek izleyicinin bilinç düzeyine dolayısıyla estetik yargıda bulunabilme kapasitesine bağlı son derece önemli bir beceriyi ortaya çıkartmaktadır.

Görsel iletişim tasarımı mesleği analitik kapasitenin, eleştirel düşünme becerisinin, teknoloji kullanımının ve estetik duyarlılığın yanı sıra sosyal psikolojiyi ve kültürel pratikleri anlamayı gerektirmektedir. Bu bağlamda nitelikli sanat eğitimi, tasarımcıyı eleştirel düşünmeye, etkin işbirliğine hazırlamakta ve tasarımcının etik konuları değerlendirmesini sağlamaktadır.

Hız çağında, iletişim ve bilgi teknolojisinde meydana gelen kavranması zor değişim, bireyin de bu baş döndürücü değişime hızlı uyum sağlamasını gerektirmektedir. Bu uyum gösterme nerdeyse, çağdaş gündelik hayat için ontolojik (varoluşsal) bir zorunluk halini almıştır. Yeni insan, yaratıcı ve eleştirel düşünen, olaylara çok yönlü ve farklı bakabilen, araştıran, analiz eden, doğru seçimleri hızlıca yapan, sağlam kararlar verebilen insan olmalıdır. Tüm bunların sağlanabilmesi için eğitim yeni bir misyon edinmelidir.

Eğitim aynı zamanda, toplumun yeniliklere ve çağdaş uygarlığa ayak uydurmasının en önemli toplumsal kurumlarından biridir. Bireyin yaratıcılık ve yeteneklerinin ortaya çıkartılması ve geliştirilmesinde ve kendini ifade etme becerisi kazandırılmasında eğitimin rolü büyüktür. Bu nedenlerle eğitim stratejileri oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Eğitim planlamasının doğru yapılması, amaçlarının ise çok iyi saptanması gerekmektedir. Eğitimin sanatla, sanatın da eğitimle harmanlanarak yaygınlaştırılabileceği akılda tutulmalıdır.

1. Sanat Eleştirisi

Görsel iletişim tasarımı eğitimi tasarımcıyı eleştirel ve yaratıcı düşünmeye, problem çözmeye, etkili görsel ve sözel iletişime ve görsel iletişim uzmanı olarak konuyu hem teorik hem de beceri olarak başkalarına aktarabilmeye hazırlamaktadır (Landa, 1996, s. 20).

Eleştiri gündelik dilde genellikle negatif anlamlar ile anılabilmesine rağmen özünde bir şeyi her yönüyle değerlendirme ve anlama sürecidir Yücel (2007, s.10). eleştirinin bir yargılama olduğunu, arada sırada bir yergi görünümüne bürünse bile, ele aldığı yapıtı ille de kötülemesi gerekmediğini belirtmektedir.

Sanat eleştirisi ise sanat yapıtını inceleme, anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve yargılama yöntemi olarak kullanılmaktadır. Her eleştiri türü gibi sanat eleştirisi de bir yapıtın bilgisini vermeyi ve bir yapıtın değeri üzerine bir yargı bildirmeyi amaçlamaktadır. Bir sanat eserini tartışmak üzere yöntem geliştiren ilk sanat eğitimcisi kabul edilen Feldman (1992, s.469) sanat eleştirisinin amaçları hususunda şunları söylemektedir:

'Sanat eleştirisinin ilk amacı anlamaktır. Sanat yapıtına ve sanat yapıtındaki bilgi objelerine, onların anlam ve değerlerine derinlemesine nüfuz edecek bir bakış yöntemi gerekmektedir… Sanat ve sanatçılar hakkında, arkeolojik, tarihi ve biyografik veriler ilgi çekici olabilir, fakat bu veriler sanat eleştirisi için gerekli değildir. Burada temel amaç, sanat eserinde izleyiciyi etkileyen nedenleri anlamaktır. Sanat eleştirisinin ikinci amacı zevk almaktır… Eserde izleyiciyi tatmin eden etkenler tanınıp anlaşıldıkça zevk alınır. Fakat ne anlam ne de zevki aramak, araştırmak sanat eleştirisinin tek işlevi değildir. Bulunanları paylaşmak için de izleyicide gerçek bir istek vardır. Birey, başkalarının da benzer tepkileri gösterip göstermediklerini bilmek ya da kendi düşüncelerini diğerlerine kabul ettirmek istemektedir.'

Sanat eleştirisinin diğer bir amacı da sanat yapıtına karşı ilgi uyandırmak ve sanat yapıtının açıklanmasına ve kavranmasına yardımcı olmaktır. Erinç (2009, s.66) bir sanat yapıtını gözlemek, gözleyebilmenin, açıklayabilmenin ayrıntılarına inebilmenin bu ayrılmışları gerektiğinde yeniden birleştirerek bir sonuca varabilmenin gözün yanında us ve beceri gerektirdiğini söylemektedir. Çağdaş sanat yapıtının değerlendirilmesinde eleştiri yapmak, estetiğin nesnel ve bilimsel ilkelerinden yola çıkarak gerçekleştirilir. Bu bağlamda, yöntem bilimsel bir kavram ve dünya görüşü niteliği ile estetik, eleştirel çözümlemenin ilkelerini belirler. *Yani* sanat eleştirisi, bir sanat araştırması ve sanata karşı verilen tepkidir (Ziss, 1984). Bir başka yönüyle de sanat hakkındaki fikirlerin paylaşımı olan sanat eleştirisi, sanat eğitimi için çok önemlidir. Bu yöntem ile öğrenciler, yapıtta bulduklarını anlatırken anlama yeteneklerini de geliştir.

Erinç ise (2009, s.9) eleştiri konusunda şöyle söylemektedir: 'Eleştiri, genel kanının aksine, yalnızca sanatın bir sanat yapıtının irdelenmesi değil, aynı zamanda bir sanat yapıtı ile karşı karşıya olan, teke tek ilişkide bulunan alıcının (sanat yapıtını okuyan, dinleyen, seyreden, gören, izleyen kişinin) bilgilendirilmesi, yönlendirilmesidir de'. Yücel (2007, s.10), sanat eleştirisinin bir sanat deneyiminin aktarılması biçiminde tanımlanabileceğini ve bu aktarma durumunun, gerek biçim, gerekse içerik olarak çok değişik görünüşlerde olabileceğini söylemiştir.

Bir sanat yapıtını değerlendirmek belli bir süreci, kapsamlı bir araştırmayı ve düşünsel bir kapasiteyi gerektirir. Öncelikle sanat yapıtının doğru anlamlandırılması önem taşır. Anlamlandırmanın birinci basamağında bulunan algılama eylemi, sadece yapıta bakılması ile gerçekleştirilmez, görmeye çalışmak da gerekir. Çünkü görme eylemi algılama, tanıma, kavrama ve yorumlama süreçlerini içinde barındırmaktadır (Ersoy, 2010, s.13).

Sanatta eleştiri; belli bir doğruyu ya da gerçeği arama, bulma ve değerlendirme işlemidir. Sanat eleştirisi bir dil olarak kabul edilirse; o dili tanımlamak, çözümlemek ve anlamlandırmak için o dilin öğelerinin kullanılması ve özel terim ve tanımların da oluşturulması gerekmektedir.

Nihayetinde eleştiri, sanatı anlamak ve zevk almak ihtiyacıyla başlayabilir. Fakat artistik yaratım için standartları belirleyecek fikir ve düşüncelerin formüle edilmesiyle sona erer. Eleştiri yapılırken sanatçıların ne yaptıkları ve nasıl yaptıklarına tesir edilemese de sanatı öğretirken ve sanat hakkında konuşurken bazı standartlar ortaya konulmaktadır. Ancak bu ölçütler değişir ve bunları açık ve kesin olarak formüle etmek de son derece güçtür (Feldman, 1992, s.471). Eleştiri her ne kadar bireysel bir etkilenme ise de yapıtı anlama aşamasına gelindiğinde eleştirel çözümlemenin temel aşamaları ve ölçütleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu anlamda sanat eleştirisi yönteminde bazı teoriler geliştirilmiştir: Mechanistic criticism (düşünmeden yapılan eleştiri)'deki gibi duyguların ve hislerin konması; organistic criticism (sistemli eleştiri)'deki gibi sanat eserlerinin uyumu; formalist criticism (biçimci eleştiri)'deki gibi evrensel doğrulara ya da fikirlere inanç; contextualıstic criticism (eserde ön ve arka planın birlikte ele alındığı eleştiri)'deki sanat eserlerinin genel içeriğini ve eserle ilgili görüşlerin oluşum sürecindeki standartlar (Alakuş ve Mercin, 2005, s.38).

Sanat eleştirisi bağlamında eleştiri yöntemlerinden biri olan pedagojik sanat eleştirisi yöntemi, şu şekilde ele alınabilir:

1.1.Pedagojik Sanat Eleştirisi Nedir?

Feldman (1992, s.473) sanatta dört eleştiri türü olduğunu söylemiştir: Basın eleştirisi, akademik eleştiri, popüler eleştiri ve pedagojik eleştiri. Bu araştırmada sanat ve tasarım öğretilen farklı basamaklardaki eğitim kurumlarında sanat öğretmenleri tarafından yürütülmekte olan *pedagojik sanat eleştirisi* üzerinde durulmaktadır. Pedagojik eleştiride; konuşma yazıya tercih edilmektedir ve bu eleştiri eğitim açısından çok etkilidir (Feldman, 1992, s.474). Ayrıca bu eleştirinin temel amacı, öğrencide bulunan eleştirel standartların gelişmesine yardım etmektir.

Feldman (1992, s.474) pedagojik sanat eleştirisinin amacının, öğrencilerin sanat ve estetiğe yönelik olgunluklarını geliştirmek olduğunu ve bu sayede öğrencilerin, kendi eserleri ile birlikte kendilerini de yargılayabileceklerini söylemektedir. Bu eleştiriyi yapacak veya yürütecek eğitimcinin, hem sanat hem de pedagojik formasyon konusunda birikimi olması, aynı zamanda kültür, sanat, eğitim, felsefe konularında çok iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Anlaşıldığı gibi pedagojik eleştiri geniş bir alan ve vukuf gerektirmektedir.

Pedagojik sanat eleştirisi, bir sanat yapıtını incelerken, estetik yargıya varmadan önce öğrencilerin konu, kompozisyon ve anlama dikkat etmelerine yardım eden inceleme ve değerlendirme sürecidir. Dört basamaklı eleştiri süreci, öğrencileri sanat yapıtının bütünlüğü içine sokarak onların estetik yargılarını geciktirmekte ve öğrencinin sanat yapıtı hakkında estetik yargıya varmadan önce büyük bir görsel deneyim kazanmasını sağlamaktadır.

1.2. Pedagojik Sanat Eleştirisinde Süreç Nasıl İşler?

Pedagojik sanat eleştirisinde kullanılan ardışık dört aşama, bilimsel bir metodu çağrıştırır. Bir sanat eserini tartışmak üzere yöntem geliştiren ilk sanat eğitimcisi olarak kabul edilen Feldman (1992, s.487); *tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargı* aşamalarını içeren dört basamaklı bir yöntem önermektedir. Bu eleştiri yönteminde bireyin, sanat yapıtını algılayıp anlama aşamasına geçtiğinde, ilk izlenimin yarattığı olumlu-olumsuz duygulardan sıyrılıp eleştirmeyi amaçladığı olguya yöneldiği görülmektedir.

Pedagojik sanat eleştirinin ilk aşaması olan *betimleme ya da tanımlama*; sanat yapıtında bulunan bilgi objelerinin tespit edilip tanımlandığı aşamadır. Bu aşamada; sonuç çıkarma, yorum, yargı ve kişisel tepkilerden kaçınılmalıdır (Feldman, 1992, s.487). Bu işlem öğrencilerin algısal, sezgisel süreçlerinin yavaşlatılmasına yardım eder (Boydaş, 2007, s.12-13).

Çözümleme aşamasında ise; sanat yapıtının görsel nitelikleri araştırılmakta ve sanatın elemanlarının, sanat ilkelerine göre nasıl düzenlendiği incelenmektedir. *Yorumlama* aşaması, ayrıntılı olarak sanat yapıtının anlamını bulma sürecidir (Feldman, 1996, s.494). Fakat bu yorumlamalar her öğrencinin bilgi birikimine göre değişebilir, değiştirilebilir (Boydaş, 2007, s.13). Bu aşamada önceki aşamalardan elde edilen bilgi ve bulgulara göre yorumlar yapılmakta ve bunun için sanat yapıtındaki sembollerden de faydalanılmaktadır.

Yargı, sanat eleştirisinin en son aşamasıdır. Bu adımda, daha önce elde edilen bütün veriler kullanılmaktadır (Boydaş, 2007, s.47). Estetik yargı basamağında öğrenciden sanat eseri hakkında bir değer yargısı üretmesi beklenmektedir ve eserin başarılı olup olmadığına karar vermesi ve estetik yargı için estetik kuramlardan birini veya birkaçını kullanması istenmektedir.

Öğrencilerin sanat eserlerinde estetik değer yargıları yapabilmeleri için 4 estetik kuram ileri sürülmüştür: *Yansıtmacılık, Biçimcilik, Dışavurumculuk ve İşlevsellik*'tir. Tablo 1'de Sanat kuramları ve bunların temel özellikleri yer almaktadır.

Tablo1: *Sanat kuramları ve estetik nitelikler (Boydaş, 2007, s.49)*

YANSITMACILIK	BİÇİMCİLİK	ANLATIMCILIK	İŞLEVSELLİK
Reel Nitelikler	***Görsel Nitelikler***	***Dışavurumcu Nitelikler***	***Ekstraestetik Nitelikler***
Çizilen nesne önemli	Kompozisyon önemli	Duygusal simgeler önemli	Toplumsal, siyasi, dini değişim
Bir sanat eserinde en önemli şey konunun gerçekçi biçimde anlatımıdır. Bir sanat eseri reel dünyada görülenlere benzediği/ onları anlattığı için başarılıdır.	Bir sanat eserinde en önemli şey sanat elemanlarının sanat ilkelerine göre, etkili bir biçimde organizasyonudur.	Bir sanat eserinde en önemli şey fikirlerin, duyguların izleyiciye canlı bir şekilde iletilmesidir.	Bir sanat eserinde entelektüel, moral, sosyal, dini, siyasi vb. özelliklerin etkili bir biçimde anlatılmasıdır.

Sanat yapıtının değerlendirilmesinde kullanılabilecek çok fazla kuram olmakla birlikte, bu araştırmada belli başlı 4 kurama yer verilmiştir. Eleştirmenler sanat yapıtının başarısını bu kuramlara göre değerlendirmektedir. Fakat bir sanat yapıtının eleştirisinde her zaman tek bir kuram yeterli olmamaktadır. Bu nedenle eleştirisi yapılan sanat yapıtı hakkında aceleci ve basmakalıp bir yargıya varmadan önce, yukarıdaki teorilerden en uygun olanına yerleştirmek ve diğer kuramlara da uyarlanabilirliği üzerinde düşünmek ihmal edilmemelidir.

2. Yöntem

Bu araştırmada görsel iletişim tasarımı eğitiminde pedagojik sanat eleştirisi yöntemine ilişkin bir örnek olay çalışması yapılmıştır. Durum (örnek olay) çalışması bir sınıf, mahalle, bir örgüt gibi doğal çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s.201).

Örnek olay çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların keskin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, s.23). Bu çalışmada; uygulama sırasında gözlem yoluyla elde edilen verilerden de yararlanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Turgut Özal Üniversitesi (Ankara) Grafik Tasarımı Programında öğrenim görmekte olan 2. sınıf öğrencilerinden 35 kişi oluşturmaktadır.

3. Bulgular ve Yorum

Feldman'ın kuramsallaştırdığı 4 aşamalı pedagojik sanat eleştirisi yöntemi, her türlü sanat yapıtında uygulanabilecek bir model sunmaktadır.

Bu araştırmada, Reklam Grafiği dersi kapsamında; ödül almış bir reklam tasarımının pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile incelenmesine yönelik bir örnek olay çalışması yapılmıştır.

[3]Epica 2013'te Açık Hava Dalı'nda "Epica D'Or" büyük ödülünü alan Havas Worldwide İstanbul'un Açık Radyo[4] için hazırlamış olduğu "Music of the People" adlı çalışması rastlantısal olarak seçilmiştir. "Music of the People" reklamı, demir barikatları ve barikatların önünde gezinen yayaların siluetlerini, nota dizimi olarak metaforlaştırılmasına dayanmaktadır. Çalışma, Amerikalı fotoğrafçı Feinstein[5] tarafından 1952 yılında çekilmiş olan fotoğraflarının fotomontajıdır. Bu fotoğraf, 'Coney Adası, Ahşap Sahil Yolu Fotoğrafları-Müzik Montajı /Coney Adası resimleriyle müziğe-insanlara ait ve insanlar için' adını taşımaktadır. Bu tasarımda

[3] EPİCA Ödülleri 1987 yılından beri düzenlenmektedir. Önceden sadece Avrupa, Orta Doğu ve Afrika'daki reklam ajanslarına yönelik olan Epica, 2012'den beri global bir yarışma kimliği kazanmıştır. Reklam yaratıcılığında üstün başarıyı ödüllendiren Epica, bu yolla reklam ajansları, film yapım şirketleri, medya ajansları, reklam fotoğrafçıları ve tasarım ofislerinin bilinirliklerini artırmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (http://www.epica-awards.com/epica.html/25.06.2014).

[4] Açık Radyo 1995'te yayına geçen, İstanbul ve çevresine yayın yapan 'bölgesel' bir radyo istasyonudur. Çok kültürlülüğü ele alan, evrensel ve özgür bir yayın yapmayı misyon edinen Açık Radyo gerek kuruluş gerekyapı gerekseişleyişi, gerek sözel ve müzik programları ve gerekse internet üzerindeki yayınlarıyla, başka bir dünyanın mümkün olduğunu gösterme yolunda çabasını sürdürmektedir (http://www.acikradyo.com.tr).

[5] Açık Radyo'nun talebi üzerine Feinstein, bu çalışmasının kampanya için kullanılmasına izin vermiştir.

kullanılan fotoğraf, göstergebilim açısından zeminde bir nota defterini; şekilde notaları andırmaktadır ve reklam mesajına dönüştürüldüğünde önermesi, insanların notalar gibi kendi müziğini yarattığıdır. Özünde, sıradan bir deneyim, evrensel bir iddia üretmektedir. Görsel 1'de *Açık Radyo* için hazırlanmış olan *Music of the people* çalışması yer almaktadır.



Görsel 1: Açık Radyo: 'Music of the People'

Bu araştırmanın uygulama aşamasında; eleştirel sürece katılımlarının özendirilmesi için öğrencilerin eseri yakından görmesi sağlanmıştır. A4 boyutunda bir kopyası öğrencilere uygulama sırasında dağıtılmıştır. Ayrıca eser, projektörle yansı perdesine yansıtılmıştır. Pedagojik sanat eleştirisinin dört aşamasını gösteren ve öğrencilerin vereceği cevapların yazılabilmesine imkân veren bir çizelge hazırlanmıştır. Bu çizelge sınıf tahtasına çizilmiştir. Tablo 2'de pedagojik sanat eleştirisi yönteminin her basamağında kullanılacak *örnek sorular* yer almaktadır.

Tablo 2: *Pedagojik eleştiri sürecinde sorulabilecek sorular*

SANAT ELEŞTİRİSİ AŞAMALARI	SORULABİLECEK SORULAR
BETİMLEME	• Bu nedir? • Afişte neler görüyorsun?/ Afişte neler oluyor?
ÇÖZÜMLEME	• Renkler nasıl düzenlenmiş? • Afişte kaç plan var? • Açık renkler mi çoğunlukta kullanılmış? • Hangi çizgileri görüyorsun? Hangileri çoğunlukta kullanılmış? (Düz, Eğri, Kırık) • Hangi şekilleri görüyorsun? Hangileri çoğunlukta? (Geometrik, organik) • Afiş genelinde hangi doku var? (Yumuşak/sert) • Bazı nesneler arkada, bazıları önde mi durmaktalar? • Açık-koyu tonlar var mı? • Birbirini tekrar eden hangi tasarım elemanları var? • Afişte gördüğün şeyler (insanlar/nesneler) orijinal büyüklüğünde mi? • İlk baktığında en çok ne dikkatini çekti? • Sanatçı bu afişi hangi teknikle yapmış olabilir?
YORUM	• Sence bu afiş ne anlatıyor? • Buradaki renkler sana ne hissettiriyor? • Dokunsan ne hissedersin? • Nasıl bir ses duyuyorsun?/Nasıl bir koku alıyorsun?/Nasıl bir tat alıyorsun? • Simgeler var mı? Varsa ne anlatıyor olabilir? • Sanatçı bu tasarımda ne anlatmış olabilir?
YARGI	• Sizce bu afiş niçin güzel? a. Gerçeğe uygun yapıldığı için, b. Alışılmışın dışında renkler, şekiller kullanıldığı için, c. Duyguları açığa vurduğu için, d. Birşeyler anlattığı için

Çalışma yapılırken eğitimci pasif fakat süreci yöneten; öğrenciler ise aktif roller almıştır. Eğitimci, etkin açık uçlu sorular sormuş ve her öğrencinin katılımını teşvik etmiştir.

Betimleme aşamasında, öğrencilere daha çok eserde ne gördükleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu aşamada diğer aşamalara göre daha aktif oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar; *insanlar, adam, çocuk, kadın, bank, demir parmaklıklar, çöp kutusu, gökyüzü, pazar çantası, sokak lambası, baston, şapka, beton, ayakkabılar, çöpçü, elbiseler, küllük, ayakta duran insan, bulut ve deniz* olmuştur.

Çözümleme aşamasına geçilmeden önce, öğrencilerden afiş tasarımına bir isim vermeleri istenmiştir. Bunun için öğrencilere bir kağıt verilerek, her öğrenciden verilen kağıdın üst kısmına, tasarıma verdiği ismi yazıp katlayarak yanındaki arkadaşına vermesi istenmiştir. Bu uygulama, öğrenci katılımında meydana gelebilecek stresin önlenmesine yönelik olarak uygulanan bir stratejidir. Bu çalışmada baskın olarak ortaya çıkan isimler; *insanların notası, 6 bakış, kısır döngü, yaşamın ritmi, hayat, hayat yolu, senfonik hayatlar, insan hayatında müzik, notalı adımlar, müzikal, notalardaki hayat, notaların gerçekçiliği, etkin müzik, müziğin doğası, bir gün, hayat şarkısı, müziğin siyahı, soğuk adam, düşünen insanlar, müzik ve notalar, denge, senfoni, siyah-beyaz yaşantılar, hayatın ritmi, sıradışı monotonluk, sokaktan melodiler'*dir. Cevaplar, *hayat* ve *müzik* kavramlarının yorumlama aşamasında kullanılabileceğini göstermiştir.

Çözümleme aşamasında eserin biçimsel özellikleri incelenmiştir. Çözümleme aşamasından elde edilen cevaplar şunlardır: Bu reklam tasarımının kompozisyonu; açık- senfonik kompozisyondur. Tasarımda kullanılan renkler; siyah, beyaz ve grinin tonlarıdır. Tasarımda yatay çizgiler baskındır. Reklam tasarımında bulunan zıtlıklar ise şunladır: büyük-küçük, yatay dikey, siyah-beyaz ve boş-dolu. Tasarımda 6 plan bulunmaktadır. Tasarımda çizgi, renk, biçim, ton tekrarı yapılmıştır. Tasarımda vurgu; sol üstte ayakta duran büyük erkek figüründedir.

Yorumlama aşamasında sanatçının ne söylemek istediği araştırılmıştır. En düşük öğrenci katılımının bu aşamada olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler yorumlama aşamasının, eleştirinin en zor fakat en zevkli basamağı olduğunu söylemiştir. Bu aşamada betimleme ve çözümleme aşamasında elde edilen bilgi ve bulgulara göre yorumlar yapılmıştır. Öğrenciler, betimleme ve çözümleme aşamasında ürettikleri düşünceye bağlı kalma eğilimi göstermiştir.

Eleştirinin son aşamasında ise öğrenciler eserle ilgili *estetik yargılarını* belirtmişlerdir. Yukarıda bahsedilen aşamalardan hangisi daha zengin ise eserin estetik niteliği onunla ilgilidir. Bu eser özellikle yorumlama aşaması açısından zengin bulunmuş ve eser *anlatımcı* bir eser olarak nitelendirilmiştir. İkinci olarak sanatın kendisinden çok *sonuca* hizmet etmesinin önemli olduğu *işlevsellik* özelliğinden bahsedilmiştir. Son olarak ise sanat yapıtının *biçimcilik* özelliğinin de olduğu dile getirilmiştir Bu niteliklerden dolayı (anlatımcı, işlevsel, biçimci) bu eser başarılı bulunmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Sevdirme, eğitimin etkinliğinin arttırılmasında stratejik bir unsurdur. Pedagojik sanat eleştirisi yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmanın örnek olay uygulamasında, öğrencilerin derse motivasyonlarının arttığı ve derse katılma konusunda olumlu etkisinin olduğu gözlenmiştir. Ders bitiminde, bazı öğrenciler reklamcı olmak ve bu alanda uzmanlaşmak istediklerini; sanat yapıtı hakkında konuşmaktan zevk aldıklarını söylemişlerdir. Anlama aşamasında ise, öğrencilerin ilk izlenimlerinin yarattığı olumlu-olumsuz duygulardan sıyrıldıkları ve tasarıma yönelik eleştirel bir tutum takındıkları gözlemlenmiştir.

Feldman'ın kuramsallaştırdığı pedagojik sanat eleştirisi yönteminin görsel iletişim tasarımı eğitiminde kullanılmasına yönelik bir örnek olay çalışmasının yer aldığı bu araştırmada, bu yöntemin öğrencilerde bulunan eleştirel kapasitenin ve bilincin gelişmesine yardım ettiği; sanat ve estetiğe yönelik farkındalığın geliştirilmesinde etkili olduğu; öğrencilerin bu yöntemin uygulanması sürecinde, kişisel iletişim becerilerini ve dikkat, anlama-yorumlama yeteneklerini de geliştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, sanat eserlerini öğrenmesi yanında kendi tasarımlarını da nesnel olarak incelemelerini sağlayacağını söylemek mümkündür.

Bilgi çağı öncesi dönemde geçerli olan müfredata dayalı eğitim, bilgi-teknoloji çağında geçerliliğini yitirmiştir. 21. yüzyılda çok-kültürlü, sadece uygulayan değil, düşünen, eleştiren, karar veren ve yönetişen görsel iletişim tasarımcıların yetiştirilmesi hedeflenmelidir.

Görsel iletişim tasarımı eğitimi, görsel iletişim tasarımı ürünlerine niteliksel değerler kazandırılması ve estetik kirliliğin önlenmesi için mesleki beceri edindirme yanında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi de kazandırmalıdır. Araştırmada elde edilen verilere göre pedagojik sanat eleştirisi yönteminin görsel iletişim tasarımı öğrencilerine eleştirel ve yaratıcı düşünceyi kazandırmak için özgün bir fayda sağlayabileceğini söylenebilir.

Kaynakça

Boydaş, Nihat (2003). *Sanat Eğitiminde Eleştiri ve Bir Eleştiri Denemesi*, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Üniversitesi, 16-18 Ekim, Antalya

Boydaş, Nihat (2007). **Sanat Eleştirisine Giriş,** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Erinç, Sıtkı (1995). **Resim Eleştirisi Üzerine,** İstanbul: Hill Yayınları

Ersoy, Ayla (1995). **Sanat Kavramlarına Giriş,** İstanbul: Yorum Sanat ve Yayıncılık

Ersoy, Ayla (2010). **Sanat Eleştirisi,** İstanbul: Artes yayınları

Feldman, Edmund Burke (1992). *Varieties of Visual Experience*, Fourth Edition, 4th end, New York: Harry N. Abrams, Inc.

Foucault, Michel (2011). **Bilginin Arkeolojisi,** İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Heller, Steven (1998). **The Education of a Graphic Designer,** New York: Allworth Press

Landa, Robin (1996). **Graphic Design Solutions.** U.S.A: Delmar Publishers

Mercin, Levent ve A. O. Alakuş (2005). *Sanat Eleştirisi ve Pedagojik Eleştiri Yönteminin İncelenmesi.* D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 5, 36-46.

Moran, Berna (2014). **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri,** 24. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları

Özsezgin, Kaya (1978). **Eleştirinin İşlevi Konusunda, Sesimiz,** Haziran, S:107

Serter, Nur (1997). **21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim,** İstanbul: Sarmal Yayıncılık

Yin, Robert K. (1984). **Case Study Research: Design and methods.** Beverly Hills: CA: Sage

Yücel, Tahsin (2007). **Eleştiri Kuramları,** İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Ziss, Anver (1984). **Estetik,** çev: Yakup Şahan, İstanbul: De Yayınları

http://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/25215279.asp 05 05 2014

http://www.signgraphic.com.tr/-1-253191-turkiyeye-dunya-capinda-en-prestijli-reklam-odulu.html 05 05 2014

http://www.haroldfeinstein.com/music-people-peoples-playground/07 04 2014

BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL OLGUNLUĞU DÜZEYLERİNİN, OKUMA YAZMAYI ÖĞRENMELERİNE ETKİSİ*

Asım ARI[1]

Esra ÖZCAN[2]

Öz

Bu araştırmanın amacı, birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenmelerine olan etkisini incelemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili Odunpazarı İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İsmet İnönü İlkokulu'nun 51 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu; Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (MOT) ve İlk Okuma Yazma Becerisini Değerlendirme Formları kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitim alıp almama durumunun ve okula başlama yaşının okul olgunluğu üzerinde; okul olgunluğunun ise okuma ve yazma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, okul öncesi eğitim alıp almama durumunun ve okula başlama yaşının okul olgunluğunu etkilediği; okul olgunluğu düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul olgunluğu, hazır bulunuşluk, kronolojik yaş, ilkokul

THE EFFECT OF SCHOOL READINESS LEVEL OF FIRST GRADE STUDENTS TO THEIR LITERACY LEARNING PROCESS

Abstract

Purpose of this study is to research the effect of readiness level of primary school first grade students at cognitive field -defines the school readiness- to their literacy process. The study group of this research is consist of 51 students as first grade to İsmet İnönü Primary School which is a goverment school located at Odunpazari of Eskisehir city. As acollection tools Personal Information Form; Metropolitan School Readiness Test (MSRT) and the Literacy Process Evaluation Forms are used in this study. According to the findings pre-school education and the school starting age has significant differentness on school readiness and the school readiness has significant differentness on reading and writing skills. It is determined that the status of pre-school education and the school age affects the school readiness and the children has high level of school readiness also has high level of reading and writing skills.

Key words: School readiness, readiness, birth age.

*Bu çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenen 201321A116 nolu proje dâhilinde; hazırlanan "Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Okul Olgunluğu Düzeylerinin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Olan Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi verilerinden hazırlanmıştır. Aynı zamanda bu çalışma 04-06 Eylül 2014 tarihleri arasında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen "23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi" Bildiri Özetleri Kitabında özeti yayınlanmıştır.

[1] Asım ARI, Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak, ari@usak.edu.tr

[2] Esra ÖZCAN, Öğretmen, MEB, Eskişehir, esraozcanesk@yahoo.com

Giriş

Eğitimin bir davranış değiştirme süreci olarak görülmesi, her şeyden önce öğrenme sonunda elde edilmesi planlanan davranış dizisinin açık ve seçik olarak belirlenmesini gerektirir. Bu durum, öğrenme sürecine giren bireyin söz konusu hedef davranışlarla ilgili repertuarının nicelik ve niteliğinin saptanmasını doğurur. Birey, hedef olarak belirlenen davranışların ve bunlarla ilgili daha önce öğrenilmiş olması zorunlu olanların ne kadarını tam olarak öğrenmiştir sorusu, öğrenme işinin nereden başlayacağını belirler. Bu konu, uzun yıllar "öğrenmeye hazır olma" ilkesi içinde incelenmiştir. Öğretim hizmetini bir sistem olarak analiz edenler ise hazır olma yerine giriş davranışları kavramını yeğlemektedirler. Giriş davranışları, öğrenmeye hazır olmanın özel bir durumu olarak algılanabilir. Öğrenci hangi düzeyde eğitim sürecine girmiş olursa olsun kazanması gereken davranışlar için hazır olma durumunda bulunması gerekir. Hazır olma durumu öğrencinin, bazı öğretim hedeflerine göre yeterlilik durumudur. Bazı kaynaklar hazır olma terimi yerine hazır bulunuşluk terimini kullanırlar. Çoğu kez olgunlaşma ile karıştırılan hazır olma ya da hazır bulunuşluk yeni bir öğrenme yaşantısının gereklerine uygun, kişisel yeterlik ve özelliklerin tümüdür (Arı, 2005).

1. Hazırbulunuşluk ve Okul Olgunluğu

Hazır bulunuşluk alan yazında iki ayrı kavram olarak tanımlanmıştır. Öğrenmeye hazırlık ve okul olgunluğu (Kagan, Moore, ve Bredekamp, 1995). Öğrenmeye hazırlık bireysel olarak bir konuyu öğrenme düzeyindeki gelişme olarak açıklanırken; okul olgunluğu bireysel olarak genel okul içeriğinde başarılı olabilme olarak belirtilmektedir. Okul olgunluğu ayrıca hem öğrenmeye hazırlık hem de sınıf içindeki davranışlara hazır olmayı kapsar. Özet olarak okul olgunluğu çocuğun okul içindeki kurallara ve öğrenme etkinliklerine hazır olması olarak tanımlanabilir (Carlton ve Winsler, 1999).

Hazır oluş veya hazır bulunuşluk, "Çocuğun herhangi bir duygusal karışıklığa uğramadan kolayca ve yeterli olarak öğrenebilmesidir. Bu, yalnızca olgunlaşma ile ulaşılabilecek bir nokta değildir. Çocuk bu hazırlığa, yeni öğrenme görevlerini temel olabilecek ön öğrenmesini okul öncesi dönemde öğrendiklerini tamamlayarak ulaşabilir. Bir başka deyişle ilkokula hazırlık, ilkokula başlamadan bir dönem önce, matematik ve çizgi çalışmalarının yapılması değil, altı yaş grubu çocukların bütünsel gelişimlerinin desteklenerek, ilkokul için gerekli becerilerin kazandırıldığı sistemli çalışmaların bütünüdür (Oktay ve Unutkan, 2005).

Çocuğun öğrenme ve eğitim süreci ile ilk tanışması, ilk deneyimlerini yaşadığı birinci sınıf onun bütün okul hayatı boyunca "okul ve eğitim" kavramlarını nasıl algılayacağını belirlemektedir. Çünkü çocuğun doğar doğmaz ilk iletişim kurduğu, uyum sağlamak zorunda olduğu kişi, annesidir. Sonra babası ve diğer aile bireyleri de önem kazanmaya başlar. Yaşı büyüdükçe fiziksel olarak gelişir, çevresini keşfeder, yaşıtlarıyla ilgilenir, onlarla oynar ve sosyalleşmeye başlar. Altı yaş ile birlikte, resmi ilkokul yaşamına başlamak ve buna uyum sağlamak onun en önemli gelişimsel görevi haline gelir. Ondan, yeni girdiği bu topluma uyum sağlaması, iletişim kurabilmesi, paylaşması, arkadaşlık kurması ve okuma yazma becerisini kazanması beklenmektedir (Haktanır, 2002).

Okul öncesi dönemden ilkokulun programlı eğitim kademesine geçiş önemli bir süreçtir. Bu geçişi bazı çocuklar başarıyla, uyum sağlayarak gerçekleştirebiliriler. Bazı çocuklar ise uyum sağlamakta, alışmakta zorluk çekmektedirler. Annesinden ayrılmak, okul içinde kaybolmak, yeni arkadaşlarla ve öğretmen ile iletişim kuramamak çocuğun uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Olgunluk ve hazırlıklı olmak bireysel, çevresel özellikleri, yeterlilik, bilgi ve becerileri içine alan karmaşık bir süreçtir (Oktay, 1999).

Okula yeni başlayan bir çocuğun belirli bir yaşa erişmiş olması yeterli değildir. Çocukta bulunması gereken en önemli niteliklerden biri, çocuğun sağlıklı ve normal bir beden gelişimine

sahip olmasıdır. Aynı şekilde görme, işitme açısından da çocuğun tam olarak sağlıklı olması gerekmektedir. Aksi halde, iyi göremediği, iyi işitemediği için öğretmenin talimatını iyice anlamayan çocuk, başarısızlığı erken tatmış olacaktır. Çocuğun anlayarak okuma alışkanlığını kazanacak olgunluk düzeyine ulaşması altı yaş dolaylarında mümkün olmaktadır. Bazı uzmanlara göre altı yaş kronolojik yaş (takvim yaşı) olarak ifade edilirken, bazı uzmanlar zihin yaşından söz etmektedir. Hatta altı yaşın kesin bir yaş olmadığı, bu yaşın 60 ve 66 aya kadar inebileceği gibi 78 aya çıkabileceği de kabul edilmektedir. Çocuğun beden sağlığı yerinde, el, ayak ve göz hareketleri uyumlu zekâsı yeterli ve herhangi bir duygusal sorunu yoksa istendiği, sevildiği duygusuna sahipse öğrenmek için istekli, insanlarla rahatça ilişki kurabiliyorsa çevrede sağlanacak olanaklarla okula gitmeye ve okumaya hazır bir duruma rahatlıkla gelebilir. Ancak bu konuda son derece dikkatli olunması ve yanlış verilecek bir kararın çocukta yaratacağı başarısızlık duygusunu, hayatı boyunca taşıyacağını da akıldan çıkarmamak gerekir (Oktay, 2000). Araştırmacılar, okula hazır bulunuşluk ölçütlerini yaptıkları araştırmalarla ortaya koymuşlardır.

Hazır bulunuşluk düzeyinin tespiti ile başlanan eğitimin başarıya ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesi, ölçme değerlendirme faaliyetleri ile mümkündür. Aynı zamanda bireylerin hazır oluş düzeylerinin belirlenmesi için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Eğitim bir davranış değiştirme süreci olduğu için, bu sürecin başı ve sonu arasındaki farkın niceliksel ve niteliksel olarak ölçülebilmesi gerekir. Bu gereklilik öğretme işinin nerden başlanacağının bilinmesi zorunluluğunu doğurur (Fidan, 1996). Çocuğun ilkokula başlamadan önce fiziksel, zihinsel, dil gelişimi, sosyal, duygusal, öz gelişim alanlarındaki hazır bulunuşluk düzeyleri değerlendirilmelidir (Haktanır, 2002).

Genellikle her ülkede ilkokula başlamak için belirli bir kronolojik yaş kabul edilir. Genel olarak dünyada ilkokula başlama yaşı 5-7 arasında değişmektedir. Bu yönüyle ilkokula başlama yaşı bakımından Türkiye'deki uygulamanın diğer ülkelerden farklı olmadığı görülmektedir. Bu yaş, ülke şartları doğrultusunda belirlense de, bu yaş dilimine gelip yine de okula hazır olmayan çocuklar da bulunmaktadır. Çeşitli ülkelerde çocukların okula başlama yaşları esnek tutulmakta, okul öncesi eğitime ağırlık verilmektedir. Özellikle İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Kuzey Avrupa ülkeleri gibi gelişmiş ülkelerde okula başlama zamanı uzman denetiminde aile ve çocuk ile birlikte kararlaştırılarak verilmektedir. Almanya'da testlerle olgunluk seviyesi saptanan çocuklardan uygun seviyede olanlar ilkokula başlamakta, diğerleri için hazırlayıcı sınıflar öngörülmektedir (Oktay, 1983). İngiltere'de yapılan araştırmalarda tam okumanın, yani okul olgunluğuna ulaşma yaşının, 9-14 yaşlar arasında değiştiği ortaya konmuştur. Yine yapılan çalışmalarda okula başlama yaşının 69 ay ile 75 aylar arasında olmasının olgunluk bakımından en iyi sonuçları verdiği ve bu yaşlarda çocukların okula başlamasının uygun olduğu belirtilmiştir. Buna paralel olarak bir kaç ayın esneklik payı olarak fark edebileceği de eklenmiştir (Sharp, 1998 aktaran Çeliktürk, 2011). Ayrıca pek çok ülkede çocuklara okula başlama aşamasında hazır bulunuşluk testleri uygulanmakta ve çocuğun çok yönlü olgunlaşmış olması önemsenmektedir. Çocuklara okula hazır oluş için gerekli donanımlar sağlanmakta ve bunun doğal sonucu olarak da çocukların okul başarıları artmaktadır (Erkan ve Kırca, 2010).

Türkiye'de okulöncesi eğitim alıp almadıklarına ve bireysel farklılıklarına bakılmaksızın altı yaşını dolduran çocuklar, ilkokula başlamaktadır. Okula başlayan çocukların okul olgunlukları; aileler, okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri tarafından bilinmemektedir. Okul için hazır olmayan çocuklar, okulda güçlükler yaşadıktan sonra rehberlik servislerine gönderilerek teşhis edilmektedirler. Çocuğu hazır olmadığı bir ortama sokarak okuma yazmaya zorlamak, çocuğun okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine ve okul hayatında başarısız olmasına neden olmaktadır (Yılmaz, 2003 aktaran Kutluca Canpolat ve Tuncel, 2012). Bu bağlamda yapılan araştırmanın, öğrencilerin okul olgunluğunu etkileyen faktörler üzerinde düşünme ve tartışma ortamı yaratacağı; okul olgunluğu kazanmamış öğrencilerin okuma yazma becerilerine dikkat çekeceği; yapılan ilk okuma yazma programlarının bu yönde düzenlenmesini sağlayacağı; öğrencilerin okul olgunluğu kazanmaları konusundaki uyum çalışmalarında yol gösterici olacağı

düşünülmektedir. Araştırmanın okul yöneticilerine ve okul öncesi öğretmenlerine okul öncesi eğitim sonunda öğrenciyi ilkokula yönlendirme konusunda dayanak olacağı umulmaktadır.

Türkiye'de okulların eğitim öğretime başladığı Eylül ayında yürürlükteki yasal düzenlemelere göre uygun yaşta olan öğrencilerin okul olgunluklarına bakılmaksızın okula başlamaları, okula başladıktan sonra ilk okuma yazma öğretim süreci içindeki kazanımları alma düzeyleri bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Bu çalışmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğunu belirleyen bilişsel gelişim alanındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin okuma yazmayı öğrenmelerine olan etkisinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin okul olgunlukları
    - cinsiyete,
    - okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına,
    - anne eğitim düzeyine,
    - baba eğitim düzeyine,
    - okula başlama yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanma düzeyleri okul olgunluk düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırmada nicel veri toplama ve analiz yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlamayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da durum kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları hiçbir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ortadadır. Önemli olan onu uygun şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2008). Okul olgunluğu kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme becerilerini kapsamaktadır. Okuma yazma becerisi ise ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili belirlenen (MEB, 2013) kazanımları kapsamaktadır.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili Odunpazarı İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir okulun 2013-2014 eğitim-öğretim yılı birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Buna göre çalışmaya 27 kız; 24 erkek toplam 51 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %52,9'u kız; %47,1'i erkektir.

Araştırmaya konu olan okulun seçilmesinde araştırmacının bu okulda çalışıyor olması ve araştırmaya katılan sınıflardan birinin öğretmenliğini yapması etken olmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Dağılımı*

Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Aralıkları	Olgunluk Seviyesi	n
0-39	Zayıf tehlike	17
40-64	Ortanın altı	21
65-79	Orta	11
80-89	Ortanın üstü	2
90-100	Üstün	0

Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Aralıklarına Göre Dağılımı*

Okulöncesi	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Aralıkları					Toplam
Eğitim	0-39	40-64	65-79	80-89	90-100	
Alan	2	11	7	2	0	22
Almayan	15	10	4	0	0	29
Toplam	17	21	11	2	0	51

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların annelerinin eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Aralıklarına Göre Dağılımı*

Anne Eğitim	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Aralıkları					Toplam
Düzeyi	0-39	40-64	65-79	80-89	90-100	
Okula hiç gitmemiş	3	6	0	0	0	9
İlkokul mezunu	7	7	6	1	0	21
Ortaokul mezunu	6	4	4	1	0	15
Lise mezunu	1	4	1	0	0	6
Toplam	17	21	11	2	0	51

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların babalarının eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Aralıklarına Göre Dağılımı*

Baba Eğitim	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Aralıkları					Toplam
Düzeyi	0-39	40-64	65-79	80-89	90-100	
Okula hiç gitmemiş	2	0	1	0	0	3
İlkokul mezunu	8	9	5	2	0	24
Ortaokul mezunu	5	7	2	0	0	14
Lise mezunu	2	5	3	0	0	10
Toplam	17	21	11	2	0	51

60-66 Ay Arasında Olan Öğrencilerin, 66-72 Ay Arasında Olan Öğrencilerin ve 72-80 ay arasında olan öğrencilerin aldıkları puanların Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Ortalamaları dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Okula Başlama Yaşına Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Ortalamaları dağılımı*

Okula	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Aralıkları					Toplam
Başlama Yaşı	0-39	40-64	65-79	80-89	90-100	
60-66 aylık	4	5	1	0	0	10
66-72 aylık	3	7	4	1	0	15
72-80 aylık	10	9	6	1	0	26
Toplam	17	21	11	2	0	51

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrenci ve veli bilgilerine ilişkin bilgileri toplamak için kullanılan Kişisel Bilgi Formudur.

İkinci veri toplama aracı Hildert ve arkadaşları tarafından geliştirilen (1949) ve Oktay (1983) tarafından Türkçeye uyarlanan ve araştırmanın bağımlı değişkeni ile ilgili bilgileri toplamaya yarayan Metropolitan Okul Olgunluğu Testi'dir (MOT). Okula hazırlık konusunda en çok ilgi çeken testtir. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, talimatı anlama ve başarma üzerine kurulu bir performans testidir. Ortaklaşa uygulanan bir test olmasına rağmen ülkemizde çocukların bu tür uygulamalara alışkın olmamaları ve küçük yaşlardaki çocuklara yapılan bu tür uygulamalarda gözlemci olarak yetişmiş yardımcıların her zaman sağlanamaması gibi nedenlerden dolayı bireysel olarak uygulanır. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi okula yeni başlayanların 1. sınıfa

hazırlıklı olmalarını sağlayacak olan özellikleri ve başarıları ölçmek için Ayla Oktay tarafından (1983) Türkçeye uyarlanmıştır.

Üçüncü veri toplama aracı ise MEB İlk okuma yazma öğretim sürecini değerlendirme formudur (MEB, 2013). İlk okuma- yazma öğretim sürecini değerlendirme formu 1. sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan okuma-yazma süreci değerlendirme formlardır. Bu formlar MEB tarafından, okuma yazma döneminde belirlenen kazanımların gerçekleşme düzeyini ölçmek amacıyla önerilmiştir. İlk okuma- yazma öğretim sürecini değerlendirme formu; duyduğu sesi ayırt etme, harfi okuma, harfi yazma; seslersen heceler oluşturma, heceleri yazma okuma; hecelerden sözcükler oluşturma, sözcükleri yazma, okuma; sözcüklerden cümleler oluşturma cümleleri okuma, yazma; cümlelerden metinler oluşturma, metinleri okuma, yazma ve son olarak kendini yazılı olarak ifade etme; ayrıca duyduğu sesi, sözcükleri ve cümleleri görsellerle birleştirme gibi 18 davranıştan oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma 3 aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 1. aşamasında Eylül ayının ilk haftası olan uyum haftasından önce Kişisel Bilgi Formu velilere dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir.

Araştırmanın 2. aşamasında Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Eylül ayının ikinci haftası olan uyum haftasında Eskişehir İbrahim Kurşungöz Rehberlik Araştırma Merkezi Psikolojik Danışmanı tarafından İsmet İnönü İlkokulu 1. sınıf öğrencilerine uygulanarak öğrencilerin okul olgunlukları ölçülmüştür.

Araştırmanın 3. aşamasında 4 aylık okuma yazma öğretimi sürecinde öğrenciler gözlenmiştir. Öğrenciler, okuma-yazma öğretimi sürecindeki becerilerine göre değerlendirilmiştir. Bu bağlamda MEB 2013-2014 1. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı Gözlem Formları (Uğurlu ve Küçükşengün, 2013) 1. sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizi için elde edilen verilerde bilgisayar aracılığıyla istatistiksel çözümlemeler yapılmıştır. Veriler, araştırmaya katılan öğrencilerin genel özelliklerini yansıtmak için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanarak, tablolar halinde özetlenmiştir.

Veri analizinin ilk aşamasında öğrencilerin cinsiyetleri (erkek=1, kız=2), okul öncesi eğitim alma (1), almama (2), anne-baba eğitim düzeyleri hiç okula gitmeyen (0), ilkokul (1), ortaokul (2), lise (3); okula başladığında içinde bulunduğu ay 60-66 aylık öğrenciler (1); 66-72 aylık öğrenciler (2); 72-80 aylık öğrenciler (3) olarak kodlanmıştır.

Veri analizinin ikinci aşamasında Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ile elde edilen yanıtlar incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından sözlü olarak verilen yönergeye göre öğrencinin işaretlediği veya kopya ettiği resimlerin her doğru yanıtına 1 puan verilmiş, yanlış yaptıklarına puan verilmemiştir. Buna göre kelime anlama alt testinde madde sayısı 19, bu alt testten alınabilecek en yüksek puan ortalaması 19'dur, en düşük puan ortalaması 1'dir. Cümleler alt testinde madde sayısı 14, bu alt testten alınabilecek en yüksek puan ortalaması 14'tür, en düşük puan ortalaması 1'dir. Genel bilgi alt testinde madde sayısı 14, bu alt testten alınabilecek en yüksek puan ortalaması 14'tür, en düşük puan ortalaması 1'dir. Eşleştirme alt testinde madde sayısı 19, bu alt testten alınabilecek en yüksek puan ortalaması 19'dur, en düşük puan ortalaması 1'dir. Sayılar alt testinde madde sayısı 24, bu alt testten alınabilecek en yüksek puan ortalaması 24'tür, en düşük puan ortalaması 1'dir. Kopya etme alt testinde madde sayısı 10, bu alt testten alınabilecek en yüksek puan ortalaması 10'dur, en düşük puan ortalaması 1'dir. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinde; kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme testleri okuma

olgunluğunu; sayılar, sayı olgunluğunu; kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar, kopya etme genel olgunluk seviyesini belirtmektedir. Puanlama sonrası Metropolitan Okul Olgunluğu Testi genel hazırlık puanları bilgisayara aktarılmış; Metropolitan Okul Olgunluğu Testi puanlama tablosunda bulunan aralıklara göre gruplama yapılmıştır.

Tablo 6. *Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puanlama Tablosu*

Test 1-4 Okuma Hazırlığı	Test 5 Sayı Hazırlığı	Test 1-6 Genel Hazırlık	Harfle Değerlendirme	Olgunluk Seviyesi
61-66	21-24	90-100	A	Üstün
56-60	16-20	80-89	B	Ortanın üstü
47-55	10-15	65-79	C	Orta
33-46	5-9	40-64	D	Ortanın altı
0-32	0-4	0-39	E	Zayıf tehlike

Tablo 6'da göre 0-39 puan arası (1) zayıf tehlike; 40-64 puan arası (2) ortanın altı; 65-79 puan arası (3) orta; 80-89 puan arası (4) ortanın üstü; 90-100 puan arası (5) üstün olarak belirlenmiştir. Öğrenci okuma yazma süreci gözlem formlarından elde edilen verileri için her bir maddeye verilen puanlar toplanıp puanların ortalaması alınarak bilgisayara aktarılmıştır.

İstatistiksel analizler araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Okul olgunluğu, kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme becerilerini kapsamaktadır. Okuma yazma becerisi ise ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili belirlenen (MEB, 2013) kazanımları kapsamaktadır. Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır.

Araştırmada cinsiyet ve okul öncesi eğitim alıp almama durumu gibi iki alt kategorili bağımsız değişken için bağımsız t-testi; anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okula başlama yaşı gibi üç ve daha fazla alt kategorisi olan değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak anlamlı farklılıklar araştırılmıştır. ANOVA sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

3. Bulgular

3.1 Cinsiyete Göre Öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

Cinsiyete göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 7. *Cinsiyet Değişkenine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Aralıklarına Göre Dağılımı*

	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Aralıkları				
	Zayıf	Ortanın altı	Orta	Ortanın üstü	Üstün	Toplam

Cinsiyet	0-39	%	40-64	%	65-79	%	80-89	%	90-100	%	
Kız	8	47,1	12	57,1	5	45,6	2	100	0	0	27
Erkek	9	52,9	9	42,9	6	54,6	0	0	0	0	24
Toplam	17		21		11		2		0		51

Tablo 7'de görüldüğü gibi Metropolitan Okul Olgunluğu Testi puan aralıklarına göre zayıf olarak değerlendirilen öğrencilerin %47,1'i kız, %52,9'u erkek; ortanın altı olarak değerlendirilen öğrencilerin %57,1'i kız, %42,9'u erkek; orta olarak değerlendirilen öğrencilerin %45,6'sı kız; %54,6'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Teste göre ortanın üstü olarak değerlendirilen erkek öğrenci ve üstün olarak değerlendirilen öğrenci bulunmamaktadır.

Cinsiyet değişkeninin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Cinsiyet Değişkenine Göre Metropolitan Okul OlgunluğuTesti Değerleri*

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	se	sd	t	p
Erkek	24	45,91	21,62	4,41	,78	,435
Kız	27	50,62	21,07	4,05		

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Genel Hazırlık Testinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$).

Kız ($\overline{X}=45,91$) ve erkek ($\overline{X}=50,62$) öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan ortalamaları arasında kız öğrencilerin lehine 5 puanlık bir fark olmasına rağmen cinsiyet değişkenine göre okul olgunlukları üzerinde anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

3.2 Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Aralıklarına Göre Dağılımı*

Okulöncesi	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Aralıkları										
	Zayıf		Ortanın altı		Orta		Ortanın üstü		Üstün		Toplam
Eğitim	0-39	%	40-64	%	65-79	%	80-89	%	90-100	%	
Alan	2	11,8	11	52,4	7	63,6	2	100	0	0	22
Almayan	15	88,2	10	47,6	4	36,4	0	0	0	0	29

Toplam	17	21	11	2	0	51

Tablo 9'da görüldüğü gibi okul öncesi eğitim alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılımına bakıldığında zayıf olarak değerlendirilen öğrencilerin %11,8'i okul öncesi eğitim alan, %88,2'si okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Ortanın altı olarak değerlendirilen öğrencilerin %52,4'ü okul öncesi eğitim alan, %47,6'sı okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden oluşmaktadır. Orta olarak değerlendirilen öğrencilerin %63,6'sı okul öncesi alan öğrencilerden, %36,4'ü okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden oluşmaktadır. Ortanın üstü olarak değerlendirilen öğrencilerin tamamı okul öncesi eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. Teste göre üstün olarak değerlendirilen öğrenci bulunmamaktadır.

Okul öncesi eğitim alıp almama değişkeninin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testine İlişkin Değerler*

Okul Öncesi Eğitim	n	$\overline{X}$	se	sd	t	p
Alan	22	61,27	13,16	2,80	4,4	,002
Almayan	29	38,65	21,17	3,93		

Tablo 10'da görüldüğü gibi okul öncesi eğitim alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır ([t(2,80-3,93)=4,4]; p=0,002; p<0,05). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan ortalamaları ($\overline{X}$=61,27); okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan ortalamaları ($\overline{X}$=38,65) bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alanların puan ortalamalarının almayanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre okul öncesi eğitim alıp almama durumunun okul olgunluğu üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

3.3 Anne Eğitim Düzeyi İle Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların annelerinin eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Aralıklarına Göre Dağılımı*

Anne Eğitim Düzeyi	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Aralıkları										Toplam
	Zayıf		Ortanın altı		Orta		Ortanın üstü		Üstün		
	0-39	%	40-64	%	65-79	%	80-89	%	90-100	%	
Okula hiç gitmemiş	3	17,6	6	28,7	0	0	0	0	0	0	9
İlkokul mezunu	7	41,2	7	33,3	6	54,5	1	50	0	0	21
Ortaokul mezunu	6	35,3	4	19,0	4	36,4	1	50	0	0	15
Lise mezunu	1	5,9	4	19,0	1	9,1	0	0	0	0	6
Toplam	17		21		11		2		0		51

Tablo 11'de görüldüğü gibi anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılıma bakıldığında zayıf olarak değerlendirilen öğrencilerin annelerinin %17,6'sının okula hiç gitmemiş, %41,2'sinin ilkokul mezunu, %35,3'ünün ortaokul mezunu, %5,9'unun lise mezunu olduğu saptanmıştır.

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılıma bakıldığında ortanın altı olarak değerlendirilen öğrencilerin annelerinin %27,8'inin okula hiç gitmemiş, %33,3'ünün ilkokul mezunu, %19'unun ortaokul mezunu, %19'unun lise mezunu olduğu saptanmıştır.

Anne eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılıma bakıldığında orta olarak değerlendirilen öğrencilerin annelerinin %54,5'inin ilkokul mezunu, %36,4'ünün ortaokul mezunu, %9,1'inin lise mezunu olduğu saptanmıştır. Orta olarak değerlendirilen annesi okula hiç gitmemiş ilkokul birinci sınıf öğrencisi bulunmamaktadır.

Anne eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılıma bakıldığında ortanın üstü olarak değerlendirilen öğrencilerin annelerinin %50'sinin ilkokul mezunu, %50'sinin ortaokul mezunu olduğu saptanmıştır. Ortanın üstü olarak değerlendirilen annesi okula hiç gitmemiş ve lise mezunu ilkokul birinci sınıf öğrencisi bulunmamaktadır.

Anne eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılıma bakıldığında üstün olarak değerlendirilen öğrenci bulunmamaktadır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Anne Eğitim Düzeyine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Anne Eğitim Düzeyi	n	%	$\overline{X}$	sd	F	p
Okula gitmemiş	9	17,6	39,89	6,55		
İlkokul mezunu	15	29,4	50,76	4,84	,69	,59
Ortaokul mezunu	21	41,1	48,00	6,15		
Lise mezunu	6	11,8	54,00	5,00		
Toplam	51	100				

Tablo 12 incelendiğinde Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden alınan puanlar ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Annesi hiç okula gitmemiş birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi puan ortalaması ($\overline{X}$ =39,89) ile annesi ilkokul mezunu öğrencilerin puan ortalaması arasında ($\overline{X}$ =50,76) 11 puanlık bir fark görülmektedir. Annesi hiç okula gitmemiş birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi puan ortalaması ($\overline{X}$ =39,89) ile annesi ortaokul mezunu öğrencilerin puan ortalaması ($\overline{X}$ =48,00) arasında 9 puanlık bir fark görülmektedir. Annesi hiç okula gitmemiş birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi puan ortalaması ($\overline{X}$ =39,89) ile annesi lise mezunu öğrencilerin puan ortalaması arasında ($\overline{X}$ =54,00) 14 puanlık bir fark bulunmaktadır.

3.4 Baba Eğitim Düzeyi İle Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların, babalarının eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıklarına göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Aralıklarına Göre Dağılımı*

	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Aralıkları										
Baba Eğitim	Zayıf		Ortanın altı		Orta		Ortanın üstü		Üstün		Toplam
Düzeyi	0-39	%	40-64	%	65-79	%	80-89	%	90-100	%	
Okula hiç gitmemiş	2	11,7	0	0	1	9,1	0	0	0	0	3
İlkokul mezunu	8	47,1	9	42,9	5	45,5	2	100	0	0	24
Ortaokul mezunu	5	29,4	7	33,3	2	18,2	0	0	0	0	14
Lise mezunu	2	11,7	5	26,3	3	27,3	0	0	0	0	10
Toplam	17		21		11		2		0		51

Baba eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıkları dağılımına bakıldığında zayıf olarak değerlendirilen öğrencilerin babalarının %11,7'sinin okula hiç gitmemiş, %47,1'inin ilkokul mezunu, %29,4'ünün ortaokul mezunu, %11,7'sinin lise mezunu olduğu saptanmıştır.

Baba eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıkları dağılımına bakıldığında ortanın altı olarak değerlendirilen öğrencilerin babalarının %42,9'unun ilkokul mezunu, %33,3'ünün ortaokul mezunu, %26,3'ünün lise mezunu olduğu saptanmıştır. Zayıf olarak değerlendirilen babası okula hiç gitmemiş ilkokul birinci sınıf öğrencisi bulunmamaktadır.

Baba eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıkları dağılımına bakıldığında orta olarak değerlendirilen öğrencilerin babalarının %9,1'inin okula hiç gitmemiş, %45,5'inin ilkokul mezunu, %18,2'sinin ortaokul mezunu, %27,3'ünün lise mezunu olduğu saptanmıştır.

Baba eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıkları dağılımına bakıldığında ortanın üstü olarak değerlendirilen öğrencilerin babalarının tamamının ilkokul mezunu olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda ortanın üstü olarak değerlendirilen babası okula hiç gitmemiş, ortaokul mezunu ve lise mezunu öğrenci bulunmamaktadır. Baba eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıkları dağılımına bakıldığında üstün olarak değerlendirilen öğrenci bulunmamaktadır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *Baba Eğitim Düzeyine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ANOVA Sonuçları*

Baba Eğitim Düzeyi	n	%	$\overline{X}$	sd	F	p
Okula gitmemiş	3	5,8	42,00	6,55		
İlkokul mezunu	24	47,2	45,95	4,84	,68	,56
Ortaokul mezunu	14	27,4	48,14	6,15		
Lise mezunu	10	19,6	56,60	5,00		
Toplam	51	100				

Tablo 14 incelendiğinde Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden alınan puanlar ile babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05). Babası hiç okula gitmemiş birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi puan ortalaması ($\overline{X}$ =42,0) ile babası ilkokul mezunu öğrencilerin puan ortalaması ($\overline{X}$ =45,95) arasında 3 puanlık bir fark gözlenmiştir. Babası hiç okula gitmemiş birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi puan ortalaması ($\overline{X}$ =42,00) ile babası ortaokul mezunu ($\overline{X}$ =48,14) öğrencilerin puan ortalaması arasında yaklaşık 6 puanlık bir fark gözlenmiştir. Babası hiç okula gitmemiş birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi puan ortalaması ($\overline{X}$ =42,0) ile babası lise mezunu öğrencilerin puan ortalaması ($\overline{X}$ =56,60) arasında 14 puanlık bir fark bulunmaktadır.

3.5 Okula Başlama Yaşı İle Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

60-66 Ay arasında olan öğrencilerin, 66-72 ay arasında olan öğrencilerin ve 72-80 ay arasında olan öğrencilerin aldıkları puanların Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Ortalamaları dağılımı Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. *Okula Başlama Yaşına Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Ortalamaları Dağılımı*

Okula Başlama Yaşı	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Aralıkları										Toplam
	Zayıf		Ortanın altı		Orta		Ortanın üstü		Üstün		
	0-39	%	40-64	%	65-79	%	80-89	%	90-100	%	
60-66 aylık	4	23,6	5	23,8	1	9,1	0	0	0	0	10
66-72 aylık	3	17,6	7	33,3	4	36,4	1	50	0	0	15
72-80 aylık	10	58,8	9	42,9	6	54,5	1	50	0	0	26
Toplam	17		21		11		2		0		51

Tablo 15'te belirtildiği gibi okula başlama yaşlarına göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıkları dağılımına bakıldığında zayıf olarak değerlendirilen öğrencilerin %23,6'sının 60-66 aylık, %17,6'sının 66-72 aylık, %58,8'inin 72-80 aylık olduğu saptanmıştır.

Okula başlama yaşlarına göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıkları dağılımına bakıldığında ortanın altı olarak değerlendirilen öğrencilerin %23,8'inin 60-66 aylık, %33,3'ünün 66-72 aylık, %42,9'unun 72-80 aylık olduğu saptanmıştır.

Okula başlama yaşlarına göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıkları dağılımına bakıldığında orta olarak değerlendirilen öğrencilerin %9,1'inin 60-66 aylık, %36,4'ünün 66-72 aylık, %54,5'inin 72-80 aylık olduğu saptanmıştır.

Okula başlama yaşlarına göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıkları dağılımına bakıldığında ortanın üstü olarak değerlendirilen öğrencilerin %50'sinin 66-72 aylık, %50'sinin 72-80 aylık olduğu saptanmıştır. Metropolitan Okul Olgunluğu Testine göre ortanın üstü olarak değerlendirilen 60-66 aylık ilkokul birinci sınıf öğrencisi bulunmamaktadır.

Okula başlama yaşlarına göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan aralıkları dağılımına bakıldığında üstün olarak değerlendirilen ilkokul birinci sınıf öğrencisi bulunmamaktadır.

Okula başladığında Eylül ayı itibariyle 60-66 aylık; 66-72 aylık ve 72-80 aylık olan ilkokul birinci sınıf öğencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *Okula Başlama Yaşı ile Metropolitan Okul Olgunluğu Testine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Okula Başlama Yaşı	n	%	$\overline{X}$	sd	F	p
60-66 Ay	10	19,6	38,80	6,43		
66-72 Ay	15	29,4	53,13	5,38	1,45	,24
72-80 Ay	26	51	49,38	4,20		
Toplam	51	100				

Tablo 16 incelendiğinde okula başlama yaşı ile Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05). Ancak, 66-72 ay arasında bulunan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden aldıkları puan ortalaması ($\overline{X}$=53,13) diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıkmıştır. 66-72 ay arasında bulunan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden aldıkları puan ortalaması ($\overline{X}$=53,13) ile 60-66 ay arasında bulunan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden aldıkları puan ortalamaları ($\overline{X}$=38,80) arasında 15 puanlık bir fark saptanmıştır. 66-72 ay arasında bulunan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden aldıkları puan ortalamaları ($\overline{X}$=53,13) ile 72-80 ay arasında bulunan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden aldıkları puan ortalamaları ($\overline{X}$=49,38) arasında 4 puanlık bir fark saptanmıştır.

3.6 Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Puan Ortalamaları İle Okuma Yazma Becerisi Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi puan ortalamaları ile okuma yazma becerisinden aldıkları puanlara ilişkin değerler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. *Okuma Yazma Becerisi ile Metropolitan Okul Olgunluğu Testine İlişkin Değerler*

Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık Puan Aralıkları	n	%	$\overline{X}$
Zayıf	17	33,3	3,12
Ortanın altı	21	41,2	4,16
Orta	11	21,6	4,69
Ortanın üstü	2	3,9	4,65
Üstün	0	0	0

Tablo 17'de göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisi puan ortalamaları ile Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Genel Hazırlık puan dağılımına bakıldığında zayıf olarak değerlendirilen öğrencilerin (%33,3) okuma yazma becerisi puan ortalamaları ($\overline{X}$=3,12); ortanın altı olarak değerlendirilen öğrencilerin (%41,2) okuma yazma becerisi puan ortalamasının ($\overline{X}$=4,16); orta olarak değerlendirilen öğrencilerin (%21,6) okuma yazma becerisi puan ortalaması (

$\overline{X}$=4,69); ortanın üstü olarak değerlendirilen öğrencilerin (%3,9) okuma yazma becerisi puan ortalamasının ($\overline{X}$=4,65) olduğu saptanmıştır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testi puan ortalamaları ile okuma yazma becerisinden aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. *Okuma Yazma Becerisi ile Metropolitan Okul Olgunluğu Testine İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Karelerin Toplamları	sd	Karelerin Ortalaması	F	p	AF
Gruplar arasında	19,6	3	6,5	6,31	,001	0-39, 40-64 Zayıf grup aleyhine
Gruplar içinde	48,6	47	1,0			0-39, 65-79
Toplam	68,2	50				Zayıf grup aleyhine

Tablo 18'de verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisinin okul olgunluğuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(3-47)=6,31; p=0,001; p<0,05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda zayıf olarak değerlendirilen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisi ile ortanın altı ve orta olarak değerlendirilen öğrencilerin okuma yazma becerisi arasında zayıf grup aleyhine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre cinsiyet ile okul olgunluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak kız öğrencilerin okul olgunluklarının erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Cinkılıç (2009) da ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeyleriyle ilgili yaptığı araştırmanın sonucunda, cinsiyet değişkeninin okul olgunluğu üzerinde etkisi olmadığını saptamıştır.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi eğitim alma durumunun öğrencilerin okul olgunluğu düzeyleri açısından etkili olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul olgunlukları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Okul öncesi eğitiminin temel amacı; çocuğun ilkokula başlamadan önce, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak gelişmesi için uygun bir ortamda uygun bir eğitimin verilmesi olmaktadır. Ancak Türkiye'de okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler aynı koşullarda ilkokul birinci sınıfa başlamakta ve aynı kazanımlardan sorumlu tutulmaktadırlar. Okul öncesi eğitim ülkemizde özel, bağımsız ve ilkokullara bağlı olmak üzere eğitim vermektedir. Bu okullarda okutulan kitaplar MEB tarafından ücretsiz olarak değil özel yayınevleri tarafından basılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kitapların ücretsiz dağıtılmaması, aidat miktarları, yıl içinde yapılan geziler ve etkinlikler için istenen ücretler velilerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermesini engellemektedir. Bu yüzden gelir düzeyi uygun olan velilerin çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna gitmesi bu durumu doğrular niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre anne baba eğitim düzeyinin okul olgunluğuna olan etkisinin olumlu yönde olduğu ancak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Buna göre anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin okul olgunluğunun arttığı ancak ilkokul mezunu ve ortaokul mezunun annelerin çocuklarının okul olgunlukları arasında fark olmadığı saptanmıştır. Baba eğitim düzeyine göre okul olgunluklarına bakıldığında yine baba eğitim düzeyi arttıkça okul olgunluklarının arttığı görülmüştür. Ayrıca babaları lise mezunu olan çocukların okul olgunluklarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Babası hiç okula gitmemiş, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu öğrencilerin okul olgunluklarının ise birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Çıkrıkçı (1999) araştırmasında, babaları yüksek okul mezunu olan çocukların, babası lise mezunu olan çocuklara göre, okul olgunluklarının fazla olduğunu saptamıştır. Araştırmada eğitim düzeyi yükseldikçe anne babaların, çocuklara, farklı ve eğitici eğitim ortamları sunarak çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyecek davranışlarda bulundukları ve böylece çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerini ve diğer gelişim alanlarını desteklediklerini belirtilmektedir. Çıkrıkçı'ya göre anne ve babanın eğitim düzeyinin yükselmesi maddi açıdan çocuklarına uygun ortamları sağlamasına da olanak vermektedir. Çocuğunu eğitici faaliyetlere yönlendirmek, gezi ve etkinliklere katılmasını sağlamak belli bir maddiyat gerektirmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyi düşük öğrenciler genellikle gelir düzeyleri de düşük öğrenciler olduğundan bu olanaklardan yararlanamamaktadır.

Okul olgunluğu ile okula başlama yaşı arasındaki ilişkiye bakıldığında okula başlama yaşı yükseldikçe okul olgunluğunun arttığı ancak 69-72 ve 72-80 aylık öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Okula başlama yaşı 60-66 ay arasında olan öğrencilerin ise diğerlerine göre okul olgunlularının düşük olduğu saptanmıştır. McBryde ve arkadaşlarının (2004) Avustralya'da yaptığı çalışmada öğretmenler ve aileler, kronolojik yaşın okul olgunluğuna çok büyük etkisi olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca takvim yaşının artması ile birlikte görüntü adaptasyonunun ve sosyal becerilerin iyi yönde geliştiğini savunmuşlardır. İlkokul birinci sınıfta farklı yaş gruplarına ait çocukları aynı sınıflarda eğitmek ve onları aynı kazanımlardan sorumlu tutmak ancak aynı okul olgunluğuna sahip çocuklar için geçerli olmalıdır. Bu ise ancak ilkokul birinci sınıfın başında kayıt için gelen öğrencinin okul olgunluğunun belirlenmesi ile olur. Çocuğun okul olgunluğu ve okula hazır oluşu MEB tarafından hazırlanacak olan standart testlerle rehberlik servisleri tarafından öğrenciye uygulanarak belirlenmeli; hazır olan öğrencinin kaydı yapılmalıdır. Gerekli olgunluğa ulaşmamış öğrenciler için rehberlik servisi tarafından öğrencinin okula hazır olmama nedeni araştırılmalı; bu aşamada aile ile işbirliği yapılmalıdır.

Okul olgunluğu ile okuma yazma becerisi karşılaştırıldığında okul olgunluğu arttıkça öğrencilerin okuma yazma becerilerinin arttığı saptanmıştır. Okul olgunluğu zayıf olarak değerlendirilen öğrencilerin okuma yazma becerisi diğer gruplara göre düşük bulunmuş; ancak diğer grupların okuma yazma becerileri birbirine yakın bulunmuştur. Buna göre okul olgunluğu zayıf olarak değerlendirilen öğrencilerin diğer gruplardaki öğrencilerle aralarındaki farkı kapatamadığı ve bu durumun okuma yazma becerilerini etkilediği söylenebilir. Yangın da (2009) çalışmasında ilkokul birinci sınıfta okuyan öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile okuma ve yazma başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çalışma sonucunda hazır bulunuşluğun ve okul olgunluğunun okuma ve yazma başarılarında çok önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçlarından okula başlamanın kronolojik bir yaşa değil çocuğun okul olgunluğuna bağlı olduğu görülmektedir. Okul olgunluğu da birinci sınıfa başlayan öğrencinin ilkokulun temelini oluşturan okuma yazma davranışını ve bu süreçteki performansını etkilemektedir. Ülkemizde çocuklar okul olgunlukları ile ilgili herhangi bir test uygulanmaksızın birinci sınıfa başlamaktadır. Bu öğrenciler sosyal, bilişsel ve bedensel olarak eşit kabul edilmekte ve ilkokul birinci sınıf kazanımlarından sorumlu tutulmaktadırlar. Araştırma bulguları bu durumun çocukların okuma yazma becerilerini olumsuz yönde etkilediğini doğrulamaktadır.

5. Öneriler

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenciler okul olgunluğu testlerine tabi tutularak öğrencilerin okula hazırlık durumları değerlendirilmelidir. Birinci sınıfa başlayacak öğrenciler için okul olgunluğu testleri yapılmalı; okul olgunluğuna ulaşmamış öğrenciler için uyum haftası süresi yeniden değerlendirilmeli, bu öğrencilere yönelik farklı bir okuma yazma öğretim programı hazırlanmalıdır. Okula hazır olmayan öğrencilerle ilgili uyum programları hazırlanmalı, bu programlar yaz döneminde birinci sınıfı okutacak öğretmenler tarafından uygulanarak Eylül ayında çocukların okula hazır hale gelmesi sağlanmalıdır. Aileler çocuklarının okul olgunluğu düzeyinin farkında olmak için alan uzmanlarına danışmalı, çocuğun okula hazır olup olmadığına karar verilmelidir.

Araştırma farklı bölgedeki öğrenciler, örneklem grupları ve farklı ölçme araçları kullanılarak test edilebilir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim alıp-almama, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi okula başlama yaşı değişken olarak alınmıştır. Ailenin sosyo-ekonomik durumu, annenin yaşı, babanın yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, resmi veya özel okulda okuma gibi değişkenler de ele alınarak okul olgunluğunun, okuma ve yazma davranışına olan etkisine yönelik farklı araştırmalar yapılabilir. Okul olgunluğuna yönelik olarak velilerin, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin görüşleri alınarak araştırma genişletilebilir. Öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin, ilkokul birinci sınıf matematik, hayat bilgisi, müzik, beden eğitimi dersi kazanımlarına yönelik etkileri, farklı testler ve çalışma gruplarıyla yapılabilir.

Kaynakça

Arı, R. (2005). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Akyol, H. (2001). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Artım Yayınevi.

Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayınevi.

Calp, M. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi.* Konya: Eğitim Kitabevi,

Carlton, M., P., & Winsler, A. (1999). School readiness: the need for a paradigm shift, *school psychology review, 28 (3),* 338-352.

Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çeliktürk, Z. (2011). *İlköğretim birinci sınıf uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocukların okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 94-106.

Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Alkım Yayıncılık.

Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Haktanır, G. (2002). Okulöncesinden ilkokula geçişi etkileyen bazı faktörler, *OMEP Avrupa Bölge Toplantısı Bildiri Metni*, Gothenburg/Sweden.

Kagan, S. L. Moore, E. ve Bredekamp, S. (1995). Reconsidering children's early development and learning: toward common views and vocabulary. *Eric National Education Goals Panel 95* (3).

Kılıç, G. (2004). *Ailesi ile birlikte yasayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kulaksızoğlu A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Kutluca Canpolat, A. N. ve Tuncel, M. (2012). Okula alma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş destek eğitiminin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 12*, 2059-2089.

MEB (2013). İlköğretim Türkçe öğretmen kılavuz kitabı. İstanbul: Zambak Yayınları.

McBryde, C., Ziviani, J. ve Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International, 11*(4), 193- 208.

Oktay A. (1983). Okul olgunluğu, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocuklarda okul olgunluğunun ölçülmesi. (Doçentlik tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Oktay A. ve Aktan, E. (1999). Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (ses bilgisi duyarlılığı) karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*, İstanbul: Epilson Yayınları

Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*, İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay A. ve Unutkan Ö. P. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Sevinç, M. (Ed.). *İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması,* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Onur, B. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi,.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 10*, 21-30.

Skeete, T. D. (2006). *School readiness and assessment of young children implications for policy and practice.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Teksas Üniversitesi, San Antonio.

Ulusoy, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Unutkan Polat, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yangın B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32* 294-305.

Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DERSİNE YÖNELİK ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA BELİRLENMESİ

Meltem ACAR GÜVENDİR[1]

Yeşim ÖZER ÖZKAN[2]

Öz

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ölçme ve değerlendirme dersini almakta olan İngilizce, sosyal bilgiler, Türkçe, bilgisayar ve eğitim teknolojileri öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma grubunda kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla oluşturulan farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören toplam 228 öğretmen adayı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının, ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin sahip oldukları algılarını ortaya çıkarmak için, her birinden "Ölçme ve değerlendirme dersi… gibidir; çünkü …" cümlesini tamamlanmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin olarak toplam 137 geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar "*dersin zor ve karmaşık bir yapıda olması", "konuların birbiri ile ilişkililiği", "konu sayısının çokluğu" ve "konuların özelliği"* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen metaforlar incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme dersi, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı tarafından soyut, ayrıntılı ve karmaşık olarak nitelendirilmekte olup, bu durum onların derse olan bakışını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme dersi öğretmen adayları tarafından zor olarak algılanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ölçme ve değerlendirme dersi, metafor, olgu bilim, içerik analizi.

DETERMINING THE PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS IN RELATION TO MEASUREMENT AND EVALUATION COURSE THROUGH METAPHORS

Abstract

The purpose of the research is to determine the perceptions of prospective teachers in relation to measurement and evaluation course through metaphors. The phenomenology which is one of the qualitative research designs is used in this research. The participants of research consists of the prospective teachers who study on English language education, social science education, Turkish education, and Computer education and Instructional Technology on Faculty of Education at Trakya University and take measurement and evaluation course. The participants which was constituted with convenient sampling method includes 228 prospective teachers who are studying at different teacher's programs. The participants were requested to complete the blanks in the sentence "Measurement and evaluation course is as…; because…". Content analysis was used for the evaluation of data. According to results, the prospective teachers expressed 137 valid metaphors about measurement and evaluation course. These metaphors are grouped under the four categories as "the course's being difficult and having a complex structure", "the relatedness of the issues with each other", "the high number of issues" and "properties of issues. When the metaphors are examined, the measurement and evaluation course is described as discrete, detailed and complicated by prospective teachers. This situation negatively affects their perceptions of the course. The course is also perceived as difficult by them.

Keywords: measurement and evaluation course, metaphor, phenomenology, content analysis.

[1] Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, meltemacar@gmail.com

[2] Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, yozer80@gmail.com

Giriş

Okullarda öğrencilere sunulan eğitim, insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak görülmektedir. Bu sistemin, diğer bütün sistemlerde olduğu gibi girdileri, çıktıları ve bunlar arasındaki etkileşimi ortaya koyan kontrol aşaması bulunmaktadır. Eğitim sisteminin kontrolü, değerlendirme öğesi vasıtasıyla yapılmaktadır.

Değerlendirme aşaması kendisi de dâhil olmak üzere, eğitim sistemindeki öğelerin iyileşip iyileşmediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyarak sistemin onarılmasını sağlamaktadır (Baykul, 2000, s.89). Değerlendirmenin hatasız veya az hatalı olması, değerlendirmede kullanılan ölçümlerin değerlendirme maksadı ile ilgili ve yeterli olması ile birlikte, uygun bir ölçüt seçilmesini de gerektirir. Değerlendirmenin dayandığı ölçümler ne denli hatalı ise, değerlendirme de en az o denli hatalı olur. Bu yüzden, özellikle çıktılarının doğrudan ölçülemediği eğitimsel etkinliklerde ölçme işleminin doğru olarak yapılması, en temel gereklilik olarak görülmektedir (Tekin, 2004, s.40).

Eğitimde ölçmenin önemi, eğitimin teorik bir bilim olma gayretlerinin yanında, verilecek kararlara dayanaklar sağlamasında aranmalıdır. Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme, eğitimin önemli bir alt öğesidir. Ölçme ve değerlendirme sonuçları özelde, öğrenciye eğitimdeki çabalarının bir neticesi olarak kazanımları edinme düzeyi hakkında bilgi sağlamakta; öğretmene ders etkililiği ya da sınıf içi öğrenmelerin gerçekleşme düzeyi ile geri bildirim vermekte; okul yöneticisine uygulanan eğitimin başarılı olup olmadığı ile ilgili bilgi verme amacıyla kullanılmaktadır. Daha genel anlamda düşünüldüğünde, ölçme ve değerlendirme, eğitimin tüm paydaşlarına hedeflere ulaşma düzeyi ile ilgili geri bildirimler sağlamaktadır. Diğer bir anlatımla öğrenci öğrenmelerinin ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, öğrencilerle ilgili karara varılması gibi önemli sınıf içi izleme çalışmaları ölçme ve değerlendirmenin faaliyet alanındadır (Ertürk, 1979). Bu faaliyetlere yönelik öğretmen yeterlilikleri ise eğitim fakültelerinde meslek bilgisi derslerinden olan ölçme ve değerlendirme dersi ile kazandırılmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme dersinin içeriğinde; eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler, eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtlı sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, öz-değerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme ve ölçme aracı geliştirme konularına yer verilmektedir (Yüksek Öğretim Kurumu, 1998).

Konular incelendiğinde, kuramsal bilgilerin yanı sıra öğrencilerin hesaplama yapmasını gerektirecek istatistiksel işlemlerin yer almasından dolayı konularının soyut, mantıksal ve matematiksel işlem yapmayı gerektiren bir yapıda olduğu görülmektedir. Dersin içeriğinin hem sözel hem de sayısal ağırlıklı olması ve programa bakıldığında diğer öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile direk olarak ilişkilendirilememe gibi nedenler öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersini nasıl algıladıklarının belirlenmesini önemli kılmaktadır. Bir konuya ilişkin algıların belirlenmesinde ölçek, anket, gözlem ve görüşme gibi çeşitli yöntemlerle veriler toplanabildiği gibi metaforlar ile de algılar hakkında bilgi sahibi olunabilir. Diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında metaforlar bireyin zihnindeki örtük yapıları çağrışım yoluyla ortaya çıkarması bakımından güçlü özelliklere sahiptir. Diğer bir anlatımla metaforlar, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve kişilerin kavram veya olgulara ilişkin algılarını belirlemede önemli bir yer tutar. Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006, s.103).

Metaforlar, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilirler. Ayrıca metaforlar, bu olguların daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırılmalarını ve bu sayede bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirilmesini sağlarlar (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Scheffler (1979, p.128-130) metaforu, sezgisel bir yolda mümkün olan kesin bir olasılığı ortaya çıkaran düşünce keşifleri olarak tanımlar (akt. Botha, 2009). Metafor yaratıcı olmayı sağlayan fonksiyonel bir dildir. Bu durumda kişi sadece sözcük uyduran, bulan ya da düşünen değil, aynı zamanda kendi için kişisel bir anlam inşa edendir. İnsan, doğasında bulunan yaratıcılığı resim, heykel gibi güzel sanatlara aktardığı gibi dile de aktarabilir. Metafor, yaratıcılığın dile aktarılmış biçimidir (Kortens, 1988).

Black'e (1979, p.23) göre metafor, her hangi bir konudaki kavramların etkileşimden elde edilen anlamlı sonuçlarıdır. Metafor, standart bir sözlükten anlaşılamayan, yeni, yaratıcı ve başka kelimelerle tamamıyla açıklanamayan, kavramsal yenilikleri getirir. Bu yüzden yeni bilgi ve anlayış üretir. Davidson'a (1980, p.238) göre ise metaforlar, en edebi yorumlardaki sözcükler anlamına gelmektedir.

Gibbs (1987) metaforun, kasıtlı belirsizlik durumu yaratabileceğini vurgulamıştır. Gibbs, ergenlik dönemindeyken babasının onun odası için söylediği "Bu oda bir tuvalet" örneğinden yola çıkarak bu durumu açıklamaya çalışır. Babası bu cümleyi ilk söylediğinde odanın dağınık olduğunu ve odayı toparlaması gerektiğini düşünür. Ancak babası her defasında bu cümleyi kullandığında Gibbs bu cümlenin farklı anlamlara gelebileceğini fark eder. Tuvalet aynı zamanda kötü göründüğü gibi hoş olmayan bir şekilde de kokabilir. Bu durumda babasının kullandığı metafor iki anlamı da yansıtmaktadır. Gibbs bu örnekten yola çıkarak metaforun belirsiz bir anlam taşıyabileceği üzerinde durmuştur (akt. Vcente, 1992).

Eğitim alanında yapılan metaforik çalışmalar incelendiğinde daha çok öğrenci (Saban, 2009; Stofflett, 1996), öğretmen (Cerit, 2008b; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Goldstein, 2005; Pektaş ve Kıldan, 2009; Saban, 2004; Saban vd., 2006; Saban, 2006), okul (Aydoğdu, 2008; Mahlios ve Maxon, 1998; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Özdemir, 2012; Saban, 2008), okul yöneticisi (Cerit, 2008b; Yalçın ve Erginer, 2012), bilgi (Saban, 2008), müfettiş (Döş, 2010; Töremen ve Döş, 2009), değerlendirme (Tatar ve Murat, 2011), müzik (Montuori, 1996), genel olarak eğitim (Henze ve Vanett, 1993), öğrenme ve öğretim (Alghbban, Salamh ve Maalej, 2015; Gross ve Hogler, 2005; Johnson, 2005; Saban, Kocbeker ve Saban, 2007), öğretim (Bullough, 1991; Bullough ve Stokes, 1994), farklılık (Parsons, Brown ve Worley, 2004), dil öğretmeni (Guerrero ve Villamil, 2000; Nikitina ve Furuoka, 2008; Oxford vd., 1998), fen ve teknoloji öğretmeni (Afacan, 2011), sanatçı ve görsel sanatlar öğretmeni (Dinç Altun ve Al, 2014), teknoloji (Gök ve Erdoğan, 2010; Karadeniz, 2012), sosyal ağ (Gürol ve Donmuş, 2010), bilim ve sanat (Oskay, Taviloğlu ve Demirtaş, 2014), çok kültürlü eğitim (Duman ve Çetin, 2014), problem kurma (Arıkan ve Ünal, 2014), kimya (Anılan, 2014), oyun (Tok, 2014), okuryazarlık (Shaw, Massengil ve Mahlios, 2008), hedef ve değerlendirme (Taşgın ve Köse, 2015) kavramları ile ilgili algılarının araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerin matematik (Güler, Akgün, Öçal ve Doruk, 2012; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011; Kılıç ve Yelken-Yalpar, 2013; Oflaz, 2011; Şengül ve Katrancı, 2012), hayat bilgisi ve fen ve teknoloji (Çelik ve Çakır, 2015; Soysal ve Afacan, 2012) gibi farklı derslere ilişkin algılarını ortaya koymak için metaforların ele alındığı çalışmalar yapılmıştır.

Ölçme, değerlendirme ve kavramları ile ilgili öğretmen adaylarının algılarının metaforlar aracılıyla belirlendiği çalışmalar da yapılmıştır. Tatar ve Murat (2011), öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algılarını metaforlarla tespit etmiştir. Taşgın ve Köse (2015) hedef ve değerlendirme kavramlarını, Gök, Erdoğan, Özen-Altınkaynak ve Erdoğan (2012) sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmen adaylarının Günal (2014) ise rehber öğretmen adaylarının

ölçme ve değerlendirme dersine olan bakış açılarını metaforlar aracılığı ile çözümlemişlerdir. Gök vd., (2012) ve Günal'ın (2014) çalışmaları öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersini ne şekilde algıladıklarını metaforlar aracılığıyla ele alması açısından bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ancak bu iki çalışmada sadece belirli bir grup öğretmen adayı ele alınmıştır. Bu çalışmada sadece belirli bir grup öğretmen adayları değil farklı öğretmenlik grubunda öğrenim gören öğretmen adayları seçilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma bu konuda yapılan çalışmaların azlığı ve ele aldığı örneklem grubunun çeşitliliği açısından bir gereklilik olarak görülmüştür.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları, *ölçme ve değerlendirme dersine* ilişkin algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?

2. Öğretmen adayları belirledikleri metaforların nedenlerini nasıl açıklamaktadırlar?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgubilim" kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olunan ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bireylerin tümüyle yabancı olmadığı aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

1.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2013–2014 öğretim yılı bahar döneminde, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ölçme ve değerlendirme dersini almakta olan İngiliz dili eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, Türkçe eğitimi, bilgisayar ve eğitim teknolojileri eğitimi öğretmenlik programlarında öğrenim gören toplam 432 öğrenciden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 228 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda %40.4'ü (92) İngiliz dili eğitimi, %33.3'ü (76), sosyal bilgiler eğitimi, %13.2'si (30) Türkçe eğitimi, %13.2'si (30) bilgisayar ve eğitim teknolojileri eğitimi öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin %59.2'si (135) erkek, %40.8'i (93) ise kız öğrencidir.

1.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken, bireylerin sahip olduğu algıları ortaya çıkarmada *metaforların bir araç olarak kullanıldığı* ilgili araştırmalar incelenmiştir (Alger, 2009; Aydoğdu, 2008; Cerit, 2008a; Guerrero ve Villamil, 2002; Inbar, 1996; Öztürk, 2007; Pishghadam, Torghabeh ve Navari, 2009; Pishghadam ve Navari, 2010; Saban, 2004, 2008, 2009; Semerci, 2007; Töremen ve Döş, 2009). Yapılan araştırmalarda likert tipi ölçekler kullanılsa da, bazı araştırmalarda (Arıkan ve Ünal, 2014; Duman ve Çetin, 2014; Gök vd., 2012; Günal, 2014; Taşgın ve Köse, 2015) katılımcıların açık uçlu cümleleri (Örneğin, *Problem kurma… gibidir, çünkü… veya Çok kültürlü eğitim… benzer, çünkü …*) tamamlamaları istenmiştir.

İlgili araştırmalara dayanarak, bu araştırmada da öğretmen adaylarının, ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için, her birinden "Ölçme ve değerlendirme dersi …gibidir; çünkü …" cümlesini tamamlanması istenmiştir. Bu amaç için öğretmen adaylarına, "Ölçme ve değerlendirme dersi … gibidir; çünkü …" ibaresinin yazılı

olduğu boş bir kâğıt verilmiştir. Öğretmen adaylarından bu ibareyi kullanarak ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir.

Saban (2009), metaforların bir veri toplama aracı olarak ele alındığını, çalışmalarda "gibi" kelimesinin genellikle "metaforun konusu" ile "metaforun kaynağı" arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca cümlede "çünkü" kelimesine yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe sunmalarının istendiğini de ifade etmiştir. Öğrencilere ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin kendi metaforlarını yazmaları için yaklaşık 30 dakika verilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

1.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2010) göre bir metnin belirli kodlamalarla daha küçük içerik kategorileri ile özetlenmesi olarak tanımlanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Diğer bir anlatımla metinlerin kontrollü analizi, içeriğin kurallarla ve adım adım takip edilmesi (Mayring, 2000), verideki tutarlı ve önemli örneklerin, temaların belirlenmesidir (Patton, 1987).

Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci yapılan benzer çalışmalardan (Saban, 2008; 2009) yararlanarak beş adımda analiz edilmiştir. Bu aşamalar ; *(1) adlandırma, (2) tasnif etme, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenirlik çalışması ve (5) verilerin bilgisayara aktarılmasıdır.*

1- Adlandırma Aşaması: Bu aşamada öğretmen adaylarından gelen tüm metaforlar ve nedenleri not edilmiş ve metaforlardan alfabetik sıraya göre bir liste oluşturulmuştur. Herhangi bir metafor ya da nedeni yazılmayan ya da net bir şekilde dile getirilmeyen kağıtlar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

2- Tasnif etme: İlk aşamada listelenen metaforlar; metaforun imgesi, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından tekrar gözden geçirilmiştir. Metaforlar arasındaki benzerlikler göz önünde bulundurularak analiz edilmiş ve elde edilen metaforlar isimleri ve frekanslarına göre sınıflandırılmışlardır.

3- Tema geliştirme: Metaforlar isimleri ve nedenleri göz önünde bulundurularak sahip oldukları ortak özellikler bakımından, her biri için en iyi temsil ettiği varsayılan dört kavramsal tema altında toplanmıştır. Temalar; *dersin zor ve karmaşık bir yapıda olması, konuların birbiri ile ilişkililiği, konu sayısının çokluğu ve konuların özelliği* olmak üzere dört başlık olarak belirlenmiştir. Belirleme işlemi sırasında araştırmacılar kodlamaları ayrı ayrı yapmıştır. Kod listesinden temaların oluşturulmasında araştırmacılar tarafından birbirinden ayrı oluşturulan temaların örtüştüğü diğer bir anlatımla benzeşik olduğu görülmüştür.

4- Geçerlik ve güvenirlik çalışması: Araştırmalarda elde edilen sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Geçerlik ve güvenirlik bu açıdan araştırmalarda kullanılan en önemli iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.255). Araştırmada nitel verilerin analizinde kullanılan içerik analizinin güvenirliği kodlama işlemi ve kategorilere bağlıdır (Gökçe, 2001). Bu nedenle geçerlilik ve güvenirlik kanıtları için metaforların elde edilmesinden raporlanmasına kadar her aşama ayrıntılı olarak betimlenerek sunulmuştur. Ayrıca her bir kategorideki metaforlara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yapılan bu çalışmalarla araştırmanın iç güvenirliğine ve dış geçerliğine ilişkin kanıtlar elde edilmiştir.

5- Verilerin bilgisayara aktarılması: Veriler bilgisayara aktarılarak toplam 137 metaforun ve bu metaforların toplandığı dört kategorinin tanımlanmasının ardından, geçerli metaforlar ve metaforların nedenlerine, kategorilere ilişkin metaforlara, kategorinin kapsadığı metaforların sayılarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

2. Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin algılarına yönelik elde edilen geçerli metaforlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Geliştirdikleri Geçerli Metaforlar, Frekans ve Yüzde Değerleri*

Metafor	**f**	**%**	**Metafor**	**F**	**%**	**Metafor**	**f**	**%**	**Metafor**	**f**	**%**	**Metafor**	**f**	**%**
Matematik	8	3.5	Kalem	2	0.9	Enginar Yemeği	1	0.4	İlaç	1	0.4	Nehir	1	0.4
Terazi	7	3.1	Süzgeç	2	0.9	Öğrenci	1	0.4	Aşure	1	0.4	Tatlı	1	0.4
Bulmaca	6	2.6	Su	2	0.9	Arap Sabunu	1	0.4	Çiftçilik	1	0.4	Ayna	1	0.4
Sevgili	6	2.6	Geometri	2	0.9	Dantel	1	0.4	Fotoğraf Makinesi	1	0.4	Hava Durumu	1	0.4
Labirent	5	2.2	Otobüs	2	0.9	Nar	1	0.4	Hastalık	1	0.4	Tünel	1	0.4
Ağaç	5	2.2	Zaman	2	0.9	Rüzgar	1	0.4	Türkçe	1	0.4	Maç	1	0.4
Deniz	5	2.2	Tuz	2	0.9	Kara Delik	1	0.4	Kırılan Bardak	1	0.4	Mürekkep	1	0.4
Gezegen	4	1.8	Kedi	2	0.9	Patika	1	0.4	Vitrindeki Eşya	1	0.4	Baharat	1	0.4
Aşk	4	1.8	Kar	2	0.9	Bisiklet	1	0.4	Dik Bir Yamaç	1	0.4	Çiğ Köfte	1	0.4
Kadın	4	1.8	Mevsimler	2	0.9	Ayaz	1	0.4	Çorba	1	0.4	Ufo	1	0.4
Binanın Temeli	3	1.3	Denklem	2	0.9	Mango	1	0.4	Karıncalı Görüntü	1	0.4	Pusula	1	0.4
İnsan	3	1.3	Örgü	2	0.9	Gondol	1	0.4	Dizi	1	0.4	Fizik	1	0.4
İstanbul	3	1.3	Siyah Beyaz	2	0.9	Değişken	1	0.4	Arkadaş	1	0.4	Terlik	1	0.4
Tren İstasyonu	3	1.3	Menemen	2	0.9	Masal	1	0.4	Hayat	1	0.4	Mahkeme	1	0.4
Çıkmaz Sokak	3	1.3	At	2	0.9	Hesap Makinesi	1	0.4	Makarna	1	0.4	Excel	1	0.4
Problem	3	1.3	Bitter Çikolata	2	0.9	Ev	1	0.4	Kaktüs	1	0.4	Çiçek	1	0.4
Pirincin	3	1.3	Yıllanmış	1	0.4	Arap Saçı	1	0.4	Gülyabani	1	0.4	Davul Sesi	1	0.4

Taşı			Şarap												
Sarmaşık	3	1.3	Bayan Çantası	1	0.4	Asker	1	0.4	Tekerleme	1	0.4	Beyin	1	0.4	
Dağ	3	1.3	Klasik Müzik	1	0.4	Çember	1	0.4	Yasaklar	1	0.4	Bulaşık Teli	1	0.4	
Düğüm	3	1.3	Zeka Küpleri	1	0.4	Papatya	1	0.4	İstenmeyen Tüy	1	0.4	Antidepresyon	1	0.4	
Trafik	3	1.3	Standart Testler	1	0.4	Dart	1	0.4	Tokat	1	0.4	Harita	1	0.4	
Orman	3	1.3	Gaz Fişeği	1	0.4	Kardeş	1	0.4	Cetvel	1	0.4	Zincir	1	0.4	
Sınav	3	1.3	Türlü	1	0.4	Kalabalık ve Gürültülü Bir Sınıf	1	0.4	Lego	1	0.4	Kumsal	1	0.4	
Yaşam	2	0.9	Meyve Bahçesi	1	0.4	Profiterol	1	0.4	Çekirdekleri	1	0.4	Çizgisiz A4	1	0.4	
İğne	2	0.9	Sinek	1	0.4	Şiir	1	0.4	Dip Boyası	1	0.4	Deniz Feneri	1	0.4	
Kitap	2	0.9	Dost	1	0.4	Kilit	1	0.4	Ceviz	1	0.4				
Matruşka	2	0.9	Rüya	1	0.4	Toprak	1	0.4	Örümcek	1	0.4				
Güneş	2	0.9	Şemsiye	1	0.4	Ekmek	1	0.4	Gebe	1	0.4				

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin olarak toplam 137 adet geçerli metafor üretmiş olduğu görülmektedir. Bunlardan en sıklıkla tekrarlanan metaforlar; "Matematik (%3.5), Terazi (%3.1), Bulmaca (%2.6), Sevgili (%2.6), Labirent (%2.2), Ağaç (%2.2), Deniz (%2.2), Gezegen (%1.8), Aşk (%1.8), Kadın (%1.8), Binanın Temeli (%1.3), İnsan (%1.3), İstanbul (%1.3), Tren İstasyonu (%1.3), Çıkmaz Sokak (%1.3), Problem (%1.3), Pirincin Taşı (%1.3), Sarmaşık (%1.3), Dağ (%1.3), Düğüm (%1.3), Trafik (%1.3), Orman (%1.3)" olmuştur. Dolayısıyla, ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin öğretmen adayları tarafından çok sayıda farklı metafor kullanıldığı ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları metaforların nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin geliştirdikleri metaforların nedenleri, frekans ve yüzde değerleri*

Nedenler	**f**	**%**
Zor ve Karmaşık	60	26.3
Çok Konu Var	34	14.9
Önemli ve Gerekli	30	13.2
Çalışma Gerektiriyor	20	8.8

Her Hafta Yeni Şeyler	10	4.4
Can Yakıcı	10	4.4
Ezber Var	10	4.4
Zor ve Güzel	8	3.5
Anlıyorum Ama Yapamıyorum	7	3.1
Sözel ve Sayısal	6	2.6
Ölçme Bir Bütün	6	2.6
Aydınlandığımı Hissediyorum	5	2.2
Dikkat Çekici	5	2.2
Anlaşılır	5	2.2
Ölçer ve Değerlendirir	4	1.8
Hayatla İç içe	4	1.8
Güvenilir Sonuçlar Olmalı	2	0.9
Öğrenci ve Öğretmen Arasında Dengeyi Sağlar	2	0.9

Tablo 2'de sunulan metaforların nedenleri incelendiğinde öğretmen adaylarının %26.3'ü dersin zor ve karmaşık, %14.9'u ise ders içeriğinde çok konu olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının %13.2'si dersi önemli ve gerekli olarak görmüş, %8.8'i ise ölçme ve değerlendirme dersinin çalışma gerektirdiğini ifade etmiştir.

Son aşamada ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik sahip oldukları metaforların temalara atanma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın oluşturulmasında metaforlar nedenleri ile birlikte değerlendirilerek daha kapsamlı bir başlık altında toplanmıştır. Bu doğrultuda temalar; *dersin zor ve karmaşık bir yapıda olması, konuların birbiri ile ilişkililiği, konu sayısının çokluğu ve konuların özelliği* olmak üzere dört başlık olarak belirlenmiştir. Dersin zor ve karmaşık olma durumuna ilişkin metaforlar, metaforların frekansı ve sayısı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: *Öğretmen Adaylarının Dersin Zor ve Karmaşık Olma Durumuna İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar*

Tema	**Metaforlar**	**f**	**Metafor Sayısı**
Zor ve karmaşık olma durumu	Matematik (8), denklem (2), geometri (2), Sevgili (6), örümcek (1), trafik (3), labirent (5), bulmaca (6), deniz (5), aşk (4), kadın (4), çıkmaz sokak (3), problem (3), pirincin taşı (3), dağ (3), düğüm (3), yaşam (2), şiir (1), kilit (1), hava durumu (1), siyah beyaz (2), bitter çikolata (2), kalabalık ve gürültülü bir sınıf (1), profiterol (1), yasaklar (1), Türkçe (1), dik bir yamaç (1), arkadaş (1), ufo (1), çiğ köfte (1), kaktüs (1), nehir (1), beyin (1), bulaşık teli (1), fizik (1), tekerleme (1), arap saçı (1)	**85**	**37**

Tablo 3 incelendiğinde; dersin zor ve karmaşık olma durumuna ilişkin 37 geçerli metaforun üretildiği ve bu metaforların toplam tekrarlanma sıklığının 85 olduğu görülmektedir. Aşağıda bu metaforların öğretmen adayları tarafından nasıl ifade edildiğine ilişkin örnekler yer almaktadır.

"Ölçme ve değerlendirme dersi matematik gibidir; çünkü anlıyorum ama yapamıyorum, sayısal konu çok, zor ve karmaşık."

"Ölçme ve değerlendirme dersi aşk gibidir; çünkü ders sevilmezse mutlu olunmaz, zor ve karmaşık."

"Ölçme ve değerlendirme dersi pirincin taşını ayıklamak gibidir; çünkü zor ve karmaşık."

Bu temada yer alan metaforların öne çıkan özelliğinin ders içeriğinin zor ve karmaşık olması ile ilgili olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer tema olan dersteki konuların birbiri ile ilişkililiğine ilişkin metaforlar, metaforların frekansı ve sayısı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: *Öğretmen Adaylarının Dersteki Konuların Birbiri ile İlişikliliğine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar*

Tema	Metaforlar	f	Metafor Sayısı
Konuların birbiri ile ilişkililiği	Tren istasyonu (3), sarmaşık (3), harita (1), zincir (1), matruşka (2), otobüs (2), kitap (2) sinek (1), karadelik (1), patika (1), asker (1), kırılan bardak (1), maç (1)	**20**	**13**

Tablo 4 incelendiğinde konularının birbiri ile ilişkililiği kategorisinde 13 geçerli metaforun geliştirildiği ve bu metaforların toplam tekrarlanma sıklığının 20 olduğu görülmektedir. Bu temaya ilişkin metaforların öğretmen adayları tarafından ifade edilme şekilleri aşağıda verilmiştir.

"Ölçme ve değerlendirme dersi tren istasyonu gibidir; çünkü dersleri kaçırmaya gelmez telafi edemez, anlayamazsın."

"Ölçme ve değerlendirme dersi zincir gibidir; çünkü zincir birbirine bağlı, birbirinin önkoşulu olan çok konu var"

"Ölçme ve değerlendirme dersi matruşka gibidir; çünkü iç içe geçmiş birbiri ile bağlantılı çok konu vardır."

Bu temada ölçme ve değerlendirme dersinde işlenen konuların birbirinden bağımsız olmadığını, önceki öğrenilen konuların sonraki konular için bir ön koşul öğrenme niteliği taşıdığını ve öğrenme için konuları birbiri ile bağlam kazandırılması gerektiği, dersin sürekli takip gerektiren bir ders olduğu vurgulanmaktadır. Üçüncü tema olan konu sayısının çokluğuna ilişkin metaforlar, metaforların frekansı ve sayısı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmen adaylarının konu sayısının çokluğuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar

Tema	Metaforlar	f	Metafor Sayısı
Konu sayısının çokluğu	Ağaç (5), Zeka küpleri (1), standart testler (1), şemsiye (1), nar (1), gezegen (4), bayan çantası (1), orman (3), kumsal (1), kar (2), menemen (2), gebe (1), mevsimler (2), meyve bahçesi (1), rüya (1), papatya (1), lego (1), aşure (1), çorba (1), karıncalı görüntü (1), dizi (1), çekirdek (1), baharat (1)	**35**	**23**

Tablo 5 incelendiğinde konu sayısının çokluğu kategorisinde 23 geçerli metafor geliştirildiği ve bu metaforların toplam tekrarlanma sıklığının 35 olduğu görülmektedir. Bu temadaki öğretmen adaylarının tanımlamalarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Ölçme ve değerlendirme dersi ağaç gibidir; çünkü çok fazla konu var."

"Ölçme ve değerlendirme dersi papatya gibidir; çünkü her bir yaprağı farklı bir konuyu temsil eder"

"Ölçme ve değerlendirme dersi gezegen gibidir; çünkü her ders yeni bir şey öğreniyoruz."

Bu temada öğretmen adayları daha çok derste işlenen konuların çokluğu, her derste yeni kavram ve konuların öğrenildiği durumları ele alarak metaforlar üretmişlerdir. Araştırma kapsamında elde edilen son metafor olan konuların özelliğine ilişkin metaforlar, metaforların frekansı ve sayısı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmen adaylarının konuların özelliğine ilişkin geliştirdikleri metaforlar

Tema	Metaforlar	f	Metafor Sayısı
Konuların özelliği	Terazi (7), binanın temeli (3), insan (3), İstanbul (3), iğne (1), güneş (2), kalem (2), tuz (2), süzgeç (2), su (2), zaman (2), kedi (2), sınav (3), örgü (2), at (2), çiçek (1), klasik müzik (1), gaz fişeği (1), yıllanmış şarap (1), türlü (1), dost (1), enginar yemeği (1), öğrenci (1), dantel (1), arap sabunu (1), rüzgar (1), bisiklet (1), mango (1), ayaz (1), gondol (1), değişken (1), masal (1), hesap makinesi (1), ev (1), çember (1), dart (1), toprak (1), kardeş (1), ilaç (1), çizgisiz A4 (1), çiftçilik (1), fotoğraf makinesi (1), hastalık (1), vitrindeki eşya (1), hayat (1), makarna (1), gülyabani (1), istenmeyen tüy (1), tokat (1), dip boyası (1), cetvel (1), ceviz (1), davul sesi (1), anti depresan (1), tatlı (1), ayna (1), tünel (1), mürekkep (1),terlik (1), ekmek (1), deniz feneri (1),mahkeme (1), excel (1), pusula (1)	**87**	**64**

Tablo 6 incelendiğinde konuların özelliği temasında 64 geçerli metafor ve bu metaforların toplam tekrarlanma sıklığının 87 olduğu anlaşılmaktadır. Bu temadaki metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının ifadeleri doğrudan alıntılama yöntemi ile aşağıda sunulmuştur:

"Ölçme ve değerlendirme dersi terazi gibidir; çünkü hayata dair her şeyi ölçüp değerlendirebilirsiniz."

"Ölçme ve değerlendirme dersi güneş gibidir; çünkü derste aydınlandığınızı hissedersiniz."

"Ölçme ve değerlendirme dersi klasik müzik gibidir; çünkü güzel ama eğlenceli değil, dersi bazen seversin bazen başını ağrıtır"

Bu temada öne çıkan metaforlar ölçme ve değerlendirme dersinin önemli ve gerekli bir ders olduğu, hayata dair çok fazla konu kapsadığı, hayatla iç içe olduğu ve derste öğrencilerin yeni konular öğrenmesinin verdiği heyecan ve zihninin aydınlanmasına ilişkindir.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarından ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin olarak toplam 137 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Diğer bir anlatımla, öğretmen adayları birbirinden çok farklı metaforlar üretmişlerdir. Günal (2014), ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili toplamda 49 adet metafor elde ettiği çalışmasında bu metaforları beş kavramsal kategori altında toplamıştır. Çalışmasında öne çıkan metaforlar sırasıyla "cetvel, adalet, süre, baş, terazi, su, kalp, deniz, hız, bunaltı, sakız, tuz" şeklindedir. İki çalışma sonuçları

karşılaştırıldığında "cetvel, terazi, tuz ve deniz" metaforları benzerlik göstermektedir. Gök vd., (2012) ise ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili toplam 67 adet metafor elde etmişler ve metaforları dokuz kategoride açıklamışlardır. Bu metaforlardan, "gerekli, kontrol mekanizması, birbirini tamamlayıcı, verimli/derin, bütünsellik" olumlu olarak, "karmaşık, sayısal değer, korku, gereksiz ve sübjektif" ise olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma ile sadece "karmaşık" metaforu benzerdir.

Çalışmada elde edilen metaforlardan en çok tekrarlananı "matematik" metaforudur. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersini matematiğe benzetmesinin nedeni iki dersi de zor, karmaşık ve ayrıntılı, aynı zamanda hesaplama ağırlıklı bulmalarıdır. Gök vd.'nin, (2012) çalışmasında da benzer şekilde öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme dersini sayısal olarak tanımlamış ve "karmaşık, korku, subjektif ve gereksiz" metaforları ile dersin zor, karmaşık olduğuna vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda bu çalışmada de üretilen metafor ve bu metaforlara ilişkin görülme sıklığı bakımından "dersin zor ve karmaşık bir yapıda olması" teması diğer temalara göre daha yüksek sıklıktadır. Bu durumda öğretmen adaylarının dersin zor ve karmaşık yapıda olması ile ilgili düşüncelerinin hem bu çalışmada hem de Gök vd.'nin, (2012) elde ettiği sonuçla benzer olduğu görülmektedir.

Taşgın ve Köse (2015) benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlardan bazılarının (hapishane, can sıkıcı ortam, kaktüs, mahkeme) olumsuz olduğunu gözlemişlerdir. Struyven, Dochy ve Janssens (2005) ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algılarının öğrenme çabalarından etkilendiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları ayrıca ölçme ve değerlendirme dersini önemli ve gerekli gördüklerini, bu dersin çalışma gerektirdiğini ve konuların birbiri ile bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gök vd.'nin (2012) çalışmasında her ne kadar örneklem grubunun bir bölümü bu dersi karmaşık ve gereksiz görse de diğer bir bölümü, bu dersi gerekli olarak tanımlamıştır. Ayrıca öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme dersi konularını birbirini tamamlayıcı olarak nitelemekte ve bu açıdan ihmal edilmemesi gerektiği görüşündedirler.

Yukarıda bahsedilen iki konu, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili kavramları daha çok somutlaştırabilecekleri, anlamlandırabilecekleri ve günlük yaşamla ilişkilendirebilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bu sonucu Çalışkan ve Üstündağ'ın (2010) ölçme ve değerlendirme dersinde öğrencilerin öğrenmelerini somutlaştırılmasına yönelik yaptıkları çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmacılar yaratıcı drama çalışmalarında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili kavram yanılgılarını giderdikleri ve kendi eksikliklerinin farkına varma olanağı elde ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum ölçme ve değerlendirme dersi kapsamında işlenen kavramların, somutlaştırılması ihtiyacına işaret etmektedir. Ayrıca Özer Özkan ve Acar Güvendir'e (2013) göre öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme dersinin örnek olay yöntemine dayalı olarak yürütülmesi gerektiğini düşünmektedirler. Novcic, Damnjanovic ve Filipovic (2012) üniversite öğrencilerinin örnek olay yöntemine olan bakış açılarından yola çıkarak bu tekniğin öğretmenler tarafından öğrencilerinin sınıf içinde tartışma yapmasını sağlamak için kullanılabilecek bir yöntem olduğunu belirtmektedirler. Rippin, Booth, Bowie ve Jordan (2002) ise öğrencilerin, sınıf içinde ileride karşılaşacakları gerçek yaşam problemlerini örnek olay yöntemi ile deneyimledikleri için bu yöntemin tanımlayıcı ve temel nitelikte olduğu görüşündelerdir.

Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrencilerin ders ile ilgili düşüncelerine önem vermeleri gerekir. Beck'e (2001) göre, öğretmen öğrenme sürecinde ve belirli bir konuda öğrencilerinin düşünce ve algıları hakkında bilgi sahibi olur ise, bu doğrultuda eğitimsel uygulamalarını yönlendirebilir.

Horwitz (1988), öğretmen ve öğrenen düşünceleri arasındaki farkın öğrenenin sınıf içindeki katılımında güvensizliğe neden olabileceği üzerinde durmuştur. Öğretmen ve öğrenenin öğrenme ve öğretime olan yaklaşımları ve düşünceleri arasındaki uzaklık öğrenenin memnuniyetsizliğine ve öğrenmeye direnç göstermesine sebep olur (Bloom, 2007; Canagarajah, 1993; Hawkey, 2006; Mantle-Bromley, 1995; Peacock, 2001). McCargar (1993) bu durumdan memnun olmayan öğrenenlerin ihtiyaçlarını, amaçlarını ve beklentilerini karşılayacak başka bir sınıf ortamını tercih edeceklerini savunmaktadır. Bu noktada Tatar ve Murat (2011) öğretime başlamadan, yapılacak öğretimde öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin tespit edilmesinin önemli olduğunu ve yapılacak öğretimde öğrencilerin var olan eksiklikleri üzerine odaklanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ölçme ve değerlendirme dersini yürüten ya da yürütecek olan öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin bu ders ile ilgili düşüncelerinin farkında olmaları ve buna göre öğretim yöntemlerini şekillendirmeleri yerinde olacaktır.

Öğretmen adayları en çok "konuların özelliği" temasında metafor üretmiştir. Ölçme ve değerlendirme ders içeriği incelendiğinde konu çeşitliliğinin oldukça yoğun olduğu görülmektedir (Yüksek Öğretim Kurumu, 1998). Ayrıca ölçme ve değerlendirme dersinin diğer eğitim bilimleri dersleri ile doğrudan ilişkilendirilememesi öğretmen adayları için ders içeriğinde bulunan kavramların zorluğunu artırmaktadır.

Sonuç olarak, ölçme ve değerlendirme dersi öğretmen adayları tarafından zor olarak algılanmaktadır. Bu duruma bir çözüm olarak üniversite düzeyinde ölçme ve değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanlarının elde edilen bu bulguyu göz önünde bulundurarak dersi çeşitli örneklerle somutlaştırmaları gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte dersi yürüten öğretim elemanının konuyla ilgili örnekleri günlük hayattan seçmesi öğrencilerin dikkatini çekme ve dersi somutlaştırma konusunda katkı sağlayabilecektir. Bunun bir sonucu olarak ders, öğretmen adayları için daha ilgi çekici hale gelebilecek, eğitim sisteminde önemli bir yer tutan ölçme ve değerlendirme konularında daha yetkin olmalarına destek verecektir.

Kaynakça

Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "fen" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları. *Education Sciences,* 6 (1), 1242-1254.

Alger, L. C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: changes over the career Span. *Teaching and Teacher Education,* 25, 743-751.

Alghbban, M. I., Salamh, S. B., & Maalej, Z. (2015). Metaphoric modeling of foreign language teaching and learning, with special reference to teaching philosophy statements. *Applied Linguistics,* amv053.

Anılan, B. (2014). Sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin kimya kavramına ilişkinin metaforik algıları. *9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, 16-18 Ekim Trakya Üniversitesi, Edirne.

Arıkan, E.E., & Ünal, H. (2014). Üstün ve normal yetenekli öğrencilerin problem kurmaya yönelik metaforik algıları. *9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, 16-18 Ekim Trakya Üniversitesi, Edirne.

Arslan, M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 171, 100-108.

Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Beck, C. R. (2001). Matching teaching strategies to learning style preferences. *The Teacher Educator*, 37 (1), 1-15.

Bloom, P. (2007). More than words: A reply to Malt and Sloman. *Cognition*, 105 (3), 649-655.

Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29 (4), 431-444.

Bullough, Jr. R. Y. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education,* 42 (1), 43-51.

Bullough, Jr. R. Y., & Stokes, D.K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31 (1), 197-224.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E, Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Canagarajah, A. S. (1993). Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *Tesol Quarterly*, 601-626.

Cerit, Y. (2008a). Öğrenci, Öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 3-13.

Cerit, Y. (2008b). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6 (4), 693-712.

Çalışkan, İ. Ö., & Üstündağ, T. (2010) Ölçme ve değerlendirme dersinde yaratıcı dramanın kullanılmasına ilişkin katılımcı görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 35 (155), 36- 48.

Çelik, H., & Çakır, E. 2015. Isının madde üzerine etkileri konusunda metaforik algıların incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 244-264.

Dinç Altun, Z., & Al, E. (2014). Anadolu güzel sanatlar lisesi resim öğrencilerinin "sanatçı ve görsel sanatlar öğretmeni" kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları. *9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi,* 16-18 Ekim Trakya Üniversitesi, Edirne.

Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 607-629.

Duman, G., & Çetin, M. (2014) Çok kültürlü eğitim kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, 16-18 Ekim Trakya Üniversitesi, Edirne.

Ekiz, D., & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 439-458.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme (3. Baskı).* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 7-24.

Gök, B., & Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers' perceptions about concept of technology through metaphor analysis. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (2), 145-160.

Gök, B., Erdogan, O., Özen-Altinkaynak, S., & Erdogan, T. (2012). Investigation of pre-service teachers' perceptions about concept of measurement and assessment through metaphor analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1997-2003.

Gökçe, O. (2001). *İçerik çözümlemesi, teori-metot-uygulama.* Konya: Sel-Ün Yayınları.

Gross, M. A., & Hogler, R. (2005). What the shadow knows: Exploring the hidden dimensions of the consumer metaphor in management education. *Journal of Management Education*, 29 (1), 3-16.

Guerrero, M.C.M., & Villamil, O.S. (2000). ESL teachers' roles through metaphor analysis. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 341-351.

Güler, G., Akgün, L., Öçal, M.F., & Doruk, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 25-29.

Günal, Y. (2014). Rehber öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin metaforik algıları. *9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, 16-18 Ekim Trakya Üniversitesi, Edirne.

Gürol, M., & Donmuş, V. (2010). Metaphors created by prospective teachers related to the concept of "Social Network".*Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1489–1496

Güveli, E., İpek, A.S., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2 (2), 140-159.

Hawkey, R. (2006). Impact theory and practice. *Studies in language testing*, 24.

Henze, R. C., & Vanett, L. (1993). To walk in two worlds—or more? Challenging a common metaphor of Native education. *Anthropology & Education Quarterly*, 24 (2), 116-134.

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 283-294.

Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research,* 38 (1), 77–92.

Johnson, E. (2005). Proposition 203: A critical metaphor analysis. *Bilingual Research Journal*, 29 (1), 69-84.

Karadeniz, Ş. (2012). School administrators, ICT coordinators and teachers' metaphorical conceptualizations of technology. *Education*, 2 (5), 101-111.

Kılıç, C., & Yelken-Yanpar, T. (2013). Belgian and Turkish pre-service primary school teachers' metaphoric expressions about mathematics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 21-42.

Kortens, M. (1988). *Metaphor in education.* Awarded Research Masters Thesis. Victoria University of Wellington.

Mahlios, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice Teachers‟ thinking. *International Journal of Educational Research,* 29, 277-240.

Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal,* 372-386.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research,* 1(2), Art. 20, http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204.

McCargar, D. F. (1993). Teacher and student role expectations: Cross-cultural differences and implications. *The Modern Language Journal,* 77 (2), 192-207.

Montuori, A. (1996). The art of transformation: Jazz as a metaphor for education. *Holistic Education Review*, 9 (4), 57-62.

Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (1), 239-258.

Nikitina L., & Furuoka, F. (2008). Measuring metaphors: A factor analysis of students' conceptions of language teachers. *Metaphor.de*, 15, 161-180.

Novcic, B., Damnjanovic, V., & Filipovic, V. (2012) How to make effective class with the case study method? - students' perspective, *INTED2012 Proceedings*, 1229-1234.

Oflaz, G. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik ve matematik öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılar. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* Antalya.

Oskay, Z.M., Taviloğlu, E., & Demirtaş, V.Y. (2014). Bilim ile sanat buluşması' eğitim programı ile çocukların bilim - sanat entegrasyonu algılarının belirlenmesi. *9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi,* 16-18 Ekim Trakya Üniversitesi, Edirne.

Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R.Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System,* 26 (1), 3–50.

Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 37 (163), 96-109.

Özer Özkan, Y., & Acar Güvendir, M. (2013). Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersinin sunulmasında tercih ettikleri öğretim yöntemleri.*Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 4 (1), 1-14.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (2), 55-69.

Parsons, S. C., Brown, P. U., & Worley, V. (2004). A Metaphor analysis of preservice teachers'reflective writings about diversity. *Curriculum and Teaching Dialogue,* 6 (1), 49.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29 (2), 177-195.

Pektaş, M., & Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (2), 271-287.

Pishghadam, R.,Torghabeh, R. A., & Navari, S. (2009). Metaphoranalysis of teachers' beliefs and conceptions of language teaching and learning in Iranian high schools and language institutes: A qualitative study. *Iranian EFL Journal*, September, 6-40.

Pishghadam R.,& Navari S. (2010). Examining Iranian language learners' perceptions of language education in formal and informal contexts: A quantitative study. *The Modern Journal of Applied Linguistic*, 1 (January), 171-185.

Rippin, A., Booth, C., Bowie, S., & Jordan, J. (2002). A complex case: Using the case study method to explore uncertainty and ambiguity in undergraduate business education. *Teaching in Higher Education*, 7 (4), 429-441.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.

Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17 (4), 299-315.

Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *İlköğretim Online,* 7 (2), 421-455.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar. Türk *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.

Saban, A.,Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006).Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 6 (2), 461-522.

Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17 (2), 123-139.

Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *31* (2), 125-140.

Shaw, D., Massengill, B., & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14 (1), 35-50.

Soysal, D., & Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin "fen ve teknoloji dersi" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 287-306.

Stofflett, R. (1996). Metaphor development by secondary teachers enrolled in graduate teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12 (6), 577-589.

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 331 347.

Şengül, S., & Katrancı, Y. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 355- 369.

Taşgın, A., & Köse, E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hedef ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 116-130.

Tatar, N., & Murat, S. (2011). Öğretmen adaylarının "değerlendirmeye" yönelik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 70-88.

Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Tok, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, 16-18 Ekim Trakya Üniversitesi, Edirne.

Töremen, F., & Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1973-2012.

Vcente, B. (1992). Methapor, meaning, and comprehension.*Pragmatics*, 2, 1-49.

Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi,* 1 (2), 229-256.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurumu (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı*. Ankara.

İZLEYİCİLERİN YIKICI LİDERLİK ALGISI VE SONUÇLARI*

Emre Sezici[1]

Öz

Bu çalışmanın amacı, izleyicilerin yıkıcı liderlik algısının; iş tatmini, savsaklama, örgütsel bağlılık, işten ayrılma eğilimi, iş stresi ve liderliğe duyulan ihtiyaç ile olan ilişkisini ve bunlar üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bununla birlikte katılımcıların demografik özelliklerinin, yıkıcı liderlik algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Son olarak da yıkıcı liderlik davranışının yaygınlığını ortaya çıkartmaktır. Yıkıcı liderlik davranışının yaygınlığını tespit etmek amacıyla 867, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak üzere ise bankacılık, sağlık ve eğitim iş kollarında çalışan 364 çalışandan elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda izleyicilerin yıkıcı liderlik algısına göre yukarıda sıralanan iş sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin varlığı tespit edilmiş ve etkileri ortaya çıkartılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerinin farklılaştığı ve yıkıcı liderlik davranışının yaygınlık düzeyinin %42 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yıkıcı Liderlik, İş Tatmini, Savsaklama, İşten Ayrılma Eğilimi, İş Stresi, Örgütsel Bağlılık, Liderliğe Duyulan İhtiyaç, Yıkıcı Liderlik Davranışının Yaygınlığı

DESTRUCTIVE LEADERSHIP PERCEPTION OF SUBORDINATES AND RESULTS

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationship between destructive leadership perception of the subordinates and job satisfaction, neglect, organizational commitment, turnover intent, job stress and the need for leadership as well as the effect on them. Moreover, a second aim is to determine whether the demographic characteristics of the participants differ according to the destructive leadership perception, or not. To reveal the prevalence of destructive leadership behavior, data gathered from 867 employees is used. In order to explain the relationships among the variables, data obtained from 364 employees working in the banking, health care and education sector is used. As a result of the study, statistically significant correlations among above listed job results were identified and the effects were uncovered according to the destructive leadership perception of the subordinates. In addition, it is concluded that there is a differentiation of the demographic characteristics of the participants and the level of prevalence of destructive leadership behavior is 42%.

Keywords: Destructive Leadership, Job Satisfaction, Neglect, Turnover Intention, Job Stress, Organizational Commitment, Need for Leadership, Prevalence of Destructive Leadership Behaviour

JEL Classification: G21, I1, I2, J24, J28**,** M10, M12, M54

---

* Bu çalışma 14-16 Mayıs 2015 tarihleri arasında düzenlenen 23. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş olan metnin, büyük ölçüde genişletilmiş halidir.

[1] Yrd. Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi KSBMYO, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, emre.sezici@dpu.edu.tr

Giriş

Günümüze kadar liderlik alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Liderlikte Özellikler Kuramı bağlamında iyi ve etkili bir liderliğin nasıl olması gerektiği konusunu ele alan çalışmaların egemenliği göze çarpacaktır (Shaw vd., 2011: 575). Bu çalışmalarda; liderin kişilik özellikleri, hangi liderlik türünün daha etkili olduğu, sahip olması gereken yönetim tarzı, astlarına yaklaşımı, liderin ekip içindeki pozisyonu gözler önüne serilirken, etkili olmayan liderlik davranışı üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir (Gündüz ve Dedekorkut, 2014: 96). Ancak son yıllarda işgörenlerin rol ötesi olumsuz iş davranışları üzerinden yapılan tartışmalar, dikkatlerin bir yönüyle bireysel (demografik faktörler, kişilik ve kişisel eğilimler… vb.) diğer yönüyle de durumsal belirleyiciler (liderlik tarzı, örgütsel koşullar, iş nitelikleri… vb.) üzerinde toplanmasına neden olmuştur (Marcus ve Schuler, 2004: 650-651). Bu durum haliyle yapıcı liderlik davranışları üzerinden geniş çapta dile getirilen tartışmaların seyrinin nispeten değişmesine (Kelloway vd., 2006: 76), bir diğer deyişle tartışmalara konu olan fenomenlerin örgütler ve izleyiciler açısından olumsuz etki ve sonuçları olan (Tepper, 2000: 179) yıkıcı liderlik davranışları açısından da ele alınmaya başlanmasına sebep olmuştur (Lu vd., 2012: 272). Bu gelişme yıkıcı liderliğin aslında düşünülenden çok daha yaygın bir fenomen olduğunun kısa sürede anlaşılmasına (Einarsen, 2007: 207) ve araştırmacıları yıkıcı liderlik davranışıyla ilişkisi olduğunu düşündükleri çok sayıda "işlevsel olmayan özellikleri", "kötü davranışları" ve "zararlı sonuçları" incelemesi bağlamında motive etmiştir.

Yıkıcı liderlik davranışının çeşitli biçimlerinin tanımlanmasında kullanılan geniş çeşitliliğe sahip; "liderliğin karanlık yüzü" (Hogan ve Hogan, 2001), "lider zorbalığı" (Ferris vd., 2007), "caydırıcı liderlik" (Thoroughgood vd., 2011), "kabadayılık" (Namie ve Namie, 2000), "kötü muamelede bulunan yöneticiler" (Hornstein, 1996; Tepper, 2000), "toksik liderler" (Lipman-Blumen, 2005; Goldman, 2006), "narsistik liderler" (Paunonen vd., 2006; Rosenthal ve Pittinsky, 2006; Hoffman vd., 2013) gibi nitelendirici cümlelerin varlığı, haliyle alanyazında üzerinde fikir birliğine varılmış bir "yıkıcı liderlik" (Einarsen, 2007) tanımının oluşmasının önüne geçmektedir (Thoroughgood vd., 2011; 647-648).

1. Yıkıcı Liderlik

Yapıcı liderlik davranışlarına nispeten yıkıcı liderlik davranışları üzerinde çalışılmasının önemine vurgu yapan Einarsen vd. (2007: 208)'nin yapmış oldukları çalışmada "yıkıcı liderlik" kavramı; "Yönetici pozisyonuna sahip bir liderin, örgütün meşru menfaatlerini, amaçlarını, faaliyetlerini, kaynaklarını ve etkinliğini gözetmeyerek zayıflatan ya da astlarının motivasyonlarını, esenliğini, iş doyumlarını sabote eden davranışları sistemli ve kendini tekrarlayan bir şekilde sergilemesi" olarak tanımlanmaktadır.

Bu tanımda ilk göze çarpan detay, davranışın doğrudan hem izleyicilere hem de organizasyonun kendisine yönelik olmasını içermesidir. İkinci detay ise; "üst"ün; davranış içeriğinde zarar verici bir niyete ya da kasta sahip olup olmamasını göz ardı etmesidir. Bir diğer değişle zarar verici bir niyete sahip olmasa dahi yönetici davranışlarının hem örgüt hem de birey açısından olumsuz sonuçlar doğurması, yıkıcı liderlik davranışı olarak kabul edilmiştir. Bu bakış açısı kast içermeksizin yapılan yıkıcı davranışın neden olduğu olumsuzluğun daha az zarar verici olmadığını haklı olarak kabul etmesi yönüyle önemlidir.

Ancak Krasikova vd. (2013: 1310) "yıkıcı liderlik" kavramının tanımını; "Liderin, (a) örgütüne ve/veya izleyicilerine zarar vermek amacına ve niyetine bağlı olarak örgütün meşru menfaatlerine ters düşen hedefleri, amaç edinmesini teşvik eden ve/veya (b) meşruiyet gözetmeksizin izleyicilerin zarar verici yöntemlere maruz kalarak çalışmalarını içeren istemli liderlik tarzı davranışları" olarak belirterek yıkıcı davranışın niyet içermesi boyutunu önemsemiştir. Schaubroeck vd. (2007) ise, izleyiciler üzerinde yıkıcı liderliğin etkisini ele alan çalışmada, izleyiciler üzerinde düşmanlık ve duygusal dengesizliğin oluşumunu destekleyen tüm

sıkıntı verici tutumları, yıkıcı liderlik kavramı kapsamında ele almıştır. Tran vd. (2014: 2321) ise yıkıcı liderlik alanında yapılan tüm tanımların iki ortak paydada birleştiğini, bunlarında; (a) davranışın sistematik ve defalarca yapılıyor olması, (b) örgütün meşru menfaatlerinin ihlal edilmesi olarak özetlemiştir.

Bu tanımlamaların destekleyicisi olarak Yıkıcı Liderlik kavramının; *liderin, örgütün yerleşik normlarına karşı gelerek veya biçimselliğini dikkate almaksızın örgütün varlık, etkinlik ve ilişkilerini zayıflatma gücüne sahip olan ve/veya izleyicilerinin çalışma yaşamı kalitesinin zarar görmesiyle sonuçlanabilecek davranışları kişisel maddi menfaat ve/veya manevi doyum elde etme güdüsüyle tekrarlı ve sistematik bir şekilde sergilemesi* şeklinde tanımlanmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

2. Yıkıcı Liderlik ve İzleyicilerin İş Tatmini İlişkisi

Yıkıcı liderlik bağlamında en fazla incelenen kavram, iş tatminidir. İş tatmini, işgörenin iş ve işin sağladıklarına ilişkin bir algısı ve bu algıya karşılık olarak verdiği duygusal cevaptır (Luthans, 1994: 114). Bir diğer deyişle, kişide çalışma yaşamı ya da söz konusu kişi ile çalıştığı iş yeri koşulları arasındaki uyumun bir sonucu olarak ortaya çıkan memnuniyet duygusu ve kişinin işine yönelik sahip olduğu pozitif bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Ugboro ve Obeng, 2000: 254).

Alanyazına bakıldığında birçok çalışma yıkıcı liderliğin, iş tatminini nötrleştirdiğini (Schaubroeck vd., 2007) ya da üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu saptamıştır (Tepper, 2000; Reed ve Bullis, 2009; Thoroughgood vd., 2011; Yen vd., 2013). Bir diğer deyişle yıkıcı liderlerin izleyicilerinden mantık dışı taleplerde bulunması, onlara gereken ciddiyetle yaklaşmamaları, izleyicinin iş tatminini günlük çalışma temposu içinde düşürmektedir. Bu varsayım ve açıklamalar doğrultusunda araştırmanın birinci hipotezi aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H_{1a}: *Yıkıcı liderlik ile iş tatmini arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır.*

H_{1b}: *Yıkıcı liderlik, izleyicilerin iş tatminleri üzerinde negatif ve anlamlı bir etki yapmaktadır.*

3. Yıkıcı Liderlik ve İzleyicilerin Savsaklama İlişkisi

Savsaklama, işgörenin iş yerinde karşılaştığı sorunlar karşısında çaba sarf etmemesi, koşulları daha kötü hale getirecek eylemlerde bulunmaları ile ilgilidir. Bu durum psikolojik sözleşmenin tahribatı ya da iş doyumsuzluğuna bağlı olarak gelişen sorumsuzca davranışları ifade etmektedir (Turnley ve Feldman, 1999: 899). İşini savsaklayan işgörenler, işlerinden soğuyup devamsızlık yapma eğilimi göstermeye yatkındırlar (Farrel, 1983: 598), çalışma saatleri içinde işlerinde odaklanmak yerine, işle ilgisi olmayan konularla ilgilenirler (Rusbult vd., 1988: 601).

Alanyazında, yıkıcı liderlik ile işgörenin savsaklaması arasındaki ilişkiye işaret eden çalışmada, yıkıcı liderliğin izleyicinin işe olan adanmışlığını ve motivasyonunu baltaladığı, işe yönelik genel tutumunu olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır (Schyns ve Schilling, 2013: 143). Bu varsayım ve açıklamalar doğrultusunda araştırmanın ikinci hipotezleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H_{2a}: *Yıkıcı liderlik ile savsaklama arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.*

H_{2b}: *Yıkıcı liderlik, izleyicilerin işlerini savsaklama tutumları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etki yapmaktadır.*

4. Yıkıcı Liderlik ve İzleyicilerin Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Örgütsel bağlılık, bir çalışanın örgütüne ve onun amaçlarına bağlı olma, kendini söz konusu amaçlar ile özdeşleştirme ve onun üyesi olarak devam etme isteğinin derecesi olarak tanımlanabilir (Robbins ve Judge, 2012: 77). İşgörenlerin örgütsel bağlılıkları arttıkça örgüt amaçlarını benimsemeleri ve örgütle kendilerini özdeşleştirmeleri kolaylaşır, fedakârlık gösterme duyguları artar, örgüt üyeliklerini gönüllü olarak sürdürebilir ve rollerini etkin olarak yerine getirebilirler (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009: 4).

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, Harris vd. (2007) yıkıcı liderlik davranışlarının izleyicilerin işe olan bağlılıklarını azaltmakla birlikte üretkenlik karşıtı iş davranışları sergileme potansiyellerini olumlu yönde desteklediğini vurgulamıştır. Li vd. (2013), yıkıcı liderlik ile örgütsel adaletsizlik arasındaki ilişkiyi incelemiş bu bağlamda yıkıcı liderlik davranış setine sahip olan yöneticilerin, örgütsel adaletsizliği olumlu yönde etkilediğine yönelik sonucu vurgulamıştır. İzleyicilerin bağlılıkları üzerinde yıkıcı liderliğin etkisini araştıran Tran vd. (2014)'nin yapmış oldukları analizde yıkıcı liderliğin, izleyicilerin sadakatsizliklerinin yordanmasında önemli bir belirleyici olduğunu tespit etmiştir. Bu varsayım ve açıklamalar doğrultusunda araştırmanın üçüncü hipotezi aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H_{3a}: *Yıkıcı liderlik ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır.*

H_{3b}: *Yıkıcı liderlik, izleyicilerin örgütsel bağlılıkları üzerinde negatif ve anlamlı bir etki yapmaktadır.*

5. Yıkıcı Liderlik ve İzleyicilerin İşten Ayrılma Eğilimi İlişkisi

İşten ayrılma eğilimi, işgörenlerin bulundukları örgütten ayrılıp, başka bir örgütte çalışma istek, eğilim ve tutumu olarak tanımlanmaktadır (Tett ve Meyer, 1993: 262; Liou ve Cheng, 2010: 1636). Başka bir deyişle işten ayrılma eğilimi; işgörenin geri çekilme sürecinin en iyi yordayıcılarından biri olarak belirtilmekte (Mobley, 1982: 114; Blau, 1989: 54; Grieffeth vd. 2000: 483) ve bireyin örgütten uzaklaşması olarak tanımlanmaktadır (Moore, 2000: 145).

Yıkıcı liderlik ile işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar incelendiğinde; Yen vd. (2013), yıkıcı liderliğin, astların işten ayrılma eğilimini örgüt açısından olumsuz yönde desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Önceki araştırmalar dâhilinde örgüte yönelik yaklaşımların, işten ayrılma eğilimi (Reed ve Bullis, 2009; Yen vd., 2013), üretkenlik karşıtı iş davranışları (Fox ve Spector, 1999; Sackett ve De Vore, 2001; Harris vd., 2007), adalet (Ambrose vd., 2002; Hoobler ve Brass, 2006; Li vd., 2013) ve bağlılık (Burris vd, 2008; Tran vd., 2014) fenomenleriyle incelendiği görülmektedir. Bu varsayım ve açıklamalar doğrultusunda araştırmanın dördüncü hipotezi aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H_{4a}: *Yıkıcı liderlik ile işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.*

H_{4b}: *Yıkıcı liderlik, izleyicilerin işten ayrılma eğilimleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etki yapmaktadır.*

6. Yıkıcı Liderlik ve İzleyicilerin İş Stresi İlişkisi

Stres, "bir kişinin duygularında, düşünce süreçlerinde ya da fiziki şartlarında, kişinin çevresi ile baş edebilme gücünü tehdit eden bir gerilim durumu" olarak tanımlanmaktadır (Davis, 1982: 83). İş stresi, işle ilgili etmenlerin sonucunda oluşan bu sayede işgörenin psikolojik veya fiziksel davranışlarını değiştirip işgöreni normal fonksiyonlarından saptıran psikolojik bir durumdur.

Diğer bir ifadeyle iş stresi, işgörenin iş yerindeki stres kaynaklarını algılaması sonucu bunlara vermiş olduğu tepkileri ifade etmektedir (Wilson vd., 2004: 574).

Daha önceki çalışmalar işgörenler üzerinde yıkıcı liderliğin sonuçlarının; duygulanım, stres, esenlik ve performans konuları kapsamında araştırıldığını göstermektedir. Harvey vd. (2007), yıkıcı liderliğin negatif duygulanım ile arasındaki ilişkinin pozitif, pozitif duygulanım ile arasındaki ilişkinin ise negatif yönlü olduğunu saptamıştır. Benzer bir diğer bulgu Tepper vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada da doğrulanmıştır. Stres ve esenlik kavramlarının da, yıkıcı liderlik üzerinde en fazla incelenen bir diğer konu olduğu söylenebilir. Nyberg vd. (2011) ise yıkıcı yönetimsel liderlik ile çalışanların pozitif esenlik durumu arasında negatif yönlü bir ilişki saptamıştır. Zapf vd. (1996), yapmış oldukları çalışmada, iş ortamı kaynaklı stresin en önemli nedeni olarak yıkıcı liderliği ileri sürmüştür. Bu varsayım ve açıklamalar doğrultusunda araştırmanın beşinci hipotezi aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H_{5a}: *Yıkıcı liderlik ile iş stresi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.*

H_{5b}: *Yıkıcı liderlik, izleyicilerin iş stresi üzerinde pozitif ve anlamlı bir etki yapmaktadır.*

7. Yıkıcı Liderlik ve İzleyicilerin Liderliğe Duydukları İhtiyaç İlişkisi

Liderliğe duyulan ihtiyaç kavramı De Vries ve arkadaşları (2002) tarafından durumsal liderlik kuramlarını tamamlayıcı bir kavram olarak öne sürülmüştür. Bir diğer deyişle, liderlik davranışları ile hem bireysel hem de örgütsel çıktı değişkenleri arasındaki ilişkileri şekillendiren bir değişken olarak düşünülmüştür. De Vries ve arkadaşları (2002: 122) tarafından yol amaç kuramından hareketle, liderliğe duyulan ihtiyaç kavramı "çalışanların, bireysel, grup ve/veya örgütsel amaçlar doğrultusunda, bir lider tarafından amaca giden yolların kolaylaştırılması isteği" olarak tanımlanmıştır.

İzleyicilerin bakış açılarının değerlendirilmesine bağlı olarak yapılan alanyazın taraması, yıkıcı liderliğin birçok sonucunun varlığına işaret etmektedir. Bu sonuçlar kendi içinde sınıflandırıldıklarında dört kategorik başlık altında toplandığı görülmektedir. Schyns ve Schilling (2013: 142) yapmış oldukları çalışmada bu başlıkların; lidere yönelik, işe yönelik, örgüte yönelik ve bireysel izleyicilere yönelik anlayış olarak ele almanın uygun olacağı ileri sürülmüştür. İzleyicilerin, lidere yönelik anlayışını içeren "lidere duyulan ihtiyaç" (De Vries vd, 2002), "lidere direnç gösteren tutumlar" (Bligh vd., 2007), "lider davranışının betimlenmesi" (House, 1996; Ashforth, 1997) gibi çalışmalar incelendiğinde aslında bir yönüyle izleyicilerin, yıkıcı liderlik davranışına karşı sergiledikleri olumsuz tutuma da atıfta bulundukları görülecektir. Bu varsayım ve açıklamalar doğrultusunda araştırmanın altıncı hipotezi aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H_{6a}: *Yıkıcı liderlik ile liderliğe duyulan ihtiyaç arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.*

H_{6b}: *Yıkıcı liderlik, izleyicilerin liderliğe duydukları ihtiyaç üzerinde pozitif ve anlamlı bir etki yapmaktadır.*

8. Yıkıcı Liderlik ve İzleyicilerin Demografik Özellikleri İlişkisi

Alanyazında yıkıcı liderliğin, izleyicilerin demografik özellikleri ile arasındaki ilişkileri ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma kapsamında demografik özellikler ile test edilecek diğer araştırma hipotezleri aşağıda sıralanmaktadır;

$H_{7:}$ *İzleyicilerin yıkıcı liderlik algısı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.*

$H_{8:}$ *İzleyicilerin yıkıcı liderlik algısı, sektör değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.*

$H_{9:}$ *İzleyicilerin yıkıcı liderlik algısı, hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.*

$H_{10:}$ *İzleyicilerin yıkıcı liderlik algısı, iş kolu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.*

$H_{11:}$ *İzleyicilerin yıkıcı liderlik algısı, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.*

$H_{12:}$ *İzleyicilerin yıkıcı liderlik algısı, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.*

9. Araştırmanın Çerçevesi

Araştırmanın çerçevesi, süreç olarak aşağıdaki biçimde ele alınmıştır.

10. Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, yöneticilerin sergilediği yıkıcı liderlik davranışlarının, izleyicilerin iş sonuçları (iş tatmini, savsaklama, liderliğe duyulan ihtiyaç, iş stresi örgütsel bağlılık, işten ayrılma eğilimi) üzerindeki etkisini incelemektir.

Bu çalışmada veriler, anket yöntemiyle elde edilmiş ve araştırmada mevcut durumu analiz etmeye yönelik olarak yapılacak tanımlayıcı analizin yanı sıra değişkenler arasındaki farklılıkları ve ilişkileri ortaya çıkarabilmek için hipotez testleri kullanılmıştır. Bu bağlamda; Yıkıcı Liderlik (Uymaz, 2013), İş Tatmini (Dubinsky ve Harley, 1986), Savsaklama[2] (Yaşın, 2013), Örgütsel Bağlılık (Bozeman ve Perrewe, 2001), İşten Ayrılma Eğilimi (Camman vd., 1979), İş Stresi (House ve Rizzo, 1972) ve son olarak Liderliğe Duyulan İhtiyaç (De Vries vd., 2002) ölçeklerinden yararlanılmıştır.

Çalışmanın ana kütlesini, Afyon ve Kütahya'daki banka, sağlık ve eğitim sektörlerinde yer alan işgörenler oluşturmaktadır. Ancak yıkıcı liderlik gibi hassas bir konuda araştırma yapılacağı için herhangi bir kurumda anket yapılmasının çok zorlu bir süreci gerektireceğinin düşünülmesinden dolayı örneklem seçiminde kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Yıkıcı liderliğin yaygınlık düzeyinin tespitinde 867 anket analiz edilmiş, diğer bulgularla ilgili analizler ise SPSS 16 programı kullanılarak araştırmanın amacına uygun olan 364 anketten elde edilen veriler dikkate alınarak yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların mevcut koşullar altında bağlı oldukları yönetici ile çalışma periyodunun bir seneden az olmamasına özen gösterilmiştir.

11. Araştırma Soruları, Araştırmanın Varsayımları, Önemi ve Katkısı

Çalışmada cevap aranacak sorular şu şekilde ifade edilebilir; İş örgütlerinde, yıkıcı liderliğin yaygınlığı hangi düzeydedir? İzleyicilerin iş sonuçlarıyla (iş tatmini, savsaklama, liderliğe duyulan ihtiyaç, iş stresi örgütsel bağlılık, işten ayrılma eğilimi) yıkıcı liderlik davranışları arasındaki ilişki bulunmakta mıdır? Şayet varsa ne yöndedir?

Örneklem grubunda yer alacak işgörenlerin, soru formunda yer alan ifadeleri doğru bir şekilde algılayıp yanıtlayabilecek eğitim ve sosyo-kültürel düzeye sahip oldukları kabul edilmiştir.

[2] Alıntı yapılan çalışmada "Yokmuş Gibi Davranmak" başlığı altında isimlendirilen boyut, çalışmamızda "Savsaklama" olarak geçmektedir.

Astların çalışma yaşamları boyunca bağlı oldukları yönetici veya yöneticilerin, liderlik davranışları sergiledikleri varsayılmıştır. Ayrıca "yıkıcı liderlik davranışının sürekli sergilenmesine bağlı olarak izleyici üzerinde bir takım etkilerinin olduğu" görüş temel alınmıştır.

İzleyiciler açısından bağlı bulundukları yöneticinin liderlik davranışları ele alındığında; "ast yanlısı" ve "ast karşıtı" olmak üzere iki boyutta şekillendiği görülür. Günümüze kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla; "astların motivasyonunu, esenliklerini ve iş tatminlerini geliştiren, örgütün politikaları dâhilinde onları desteklemeyi ve gözetmeyi kapsayan" ast yanlısı tutumlar üzerine çalışıldığı görülecektir. Bir diğer deyişle, astların motivasyonlarını, esenliklerini ya da iş tatminlerini haksız bir biçimde zayıflatan ya da baltalayan; astları rahatsız eden ve astlara kötü muamelede bulunan "yıkıcı liderlik" davranışları üzerinde yeterince durulmamıştır. Bu bağlamda yerli ve yabancı alanyazında; yıkıcı liderlik ve bu liderlik biçiminin iş örgütlerinde neden olduğu sonuçları yukarıda ifade edilen değişkenlerin tümünü bünyesinde toplayarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yapılan araştırmanın bu alanda Türkiye'de var olan boşluğun doldurulmasında; (1) yıkıcı liderlikle ilgili kavramsal bir çerçeve sunması bakımından, (2) yıkıcı liderliğin yaygınlığını ve (3) yıkıcı liderliğin hem bireysel hem de örgütsel sonuçlarını ortaya koyması bakımından, gerek bilim sahasına gerekse ilgili sektörlere sınırlıda olsa bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

12. Araştırmaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın anket formunun başında Einarsen vd. (2007)'nin yapmış oldukları yıkıcı liderlik tanımına yer verilmiş ve daha sonra katılımcılara "Çalışma hayatınızda, hâlihazırda bağlı olduğunuz yöneticiniz tarafından yıkıcı liderlik davranışına maruz kalıyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır. Buna göre izleyicilerin %42'si çalışma hayatında, birlikte çalıştığı yöneticisinin yıkıcı liderlik davranışlarına maruz kaldıklarını ifade etmiştir.

Tablo 1: İzleyicilerin Algısına Bağlı Olarak Yıkıcı Liderliğin Yaygınlık Düzeyi

	N	%
Evet	364	42.0
Hayır	503	58.0
Toplam	867	100.0

Çalışmanın bu noktadan sonraki analizleri yıkıcı liderlik davranışlarına maruz kaldığını beyan eden katılımcılardan elde edilen veriler üzerinden değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamına alınan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2'deki sonuçlara göre katılımcılar cinsiyetleri bakımından değerlendirildiğinde %44.2'si kadın, %55.8'i erkeklerden oluşmaktadır. Toplam hizmet süresi açısından ise işgörenlerin %25.0'i 1-5 yıl, %17.3'ü 6-10 yıl, %19.5'i 11-15 yıl, %24.2'si 16-20 yıl ve %14.0'ü 21 yıl ve üzeri çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların %54.7'si kamu, %45.3'ü özel sektörde çalışmaktadır. Yaş düzeyleri bakımından, %20.3'ü 20-29 yaş, %34.3'ü 30-39 yaş, %28.8'i 40-49 yaş ve %16.5'i 50 ve üstü yaş grubundadır. Katılımcıların eğitim düzeyleri açısından dağılımlarının ise Lise %9.6, Meslek Yüksekokulu %8.0, Lisans %75.5 ve Yüksek Lisans %6.9 olduğu görülmektedir. Katılımcılar faaliyette bulunulan iş kolu bakımından değerlendirildiğinde; %26.6'sının Banka, %35.2'sinin Sağlık ve %38.2'sinin ise Eğitim kurumlarında çalıştıkları tespit edilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Çeşitli Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	**N**	**%**	**Değişkenler**	**N**	**%**
CİNSİYET			**YAŞ**		
Kadın	161	44.2	20-29	74	20.3

Erkek		203	55.8	30-39		125	34.3
	Toplam	**364**	**100**	40-49		105	28.8
HİZMET SÜRESİ				50 ve üzeri		60	16.5
1-5 Yıl		91	25.0		**Toplam**	**364**	**100**
6-10 Yıl		63	17.3	**EĞİTİM DÜZEYİ**			
11-15 Yıl		71	19.5	Lise		35	9.6
16-20 Yıl		88	24.2	Meslek Yüksekokulu		29	8.0
21 Yıl ve üzeri		51	14.0	Lisans		275	75.5
	Toplam	**364**	**100**	Yüksek Lisans		25	6.9
İŞ KOLU					**Toplam**	**364**	**100**
Banka		97	26.6	**SEKTÖR**			
Sağlık		128	35.2	Kamu		199	54.7
Eğitim		139	38.2	Özel		165	45.3
	Toplam	**364**	**100**		**Toplam**	**364**	**100**

Araştırma kapsamında ayrıca katılımcılardan elde edilen yıkıcı liderlik, iş tatmini, savsaklama, örgütsel bağlılık, işten ayrılma eğilimi, iş stresi ve liderliğe duyulan ihtiyaç değişkenlerinin ortalama, standart sapma, güvenilirlik ve aralarındaki korelâsyon değerlerine bakılmıştır (Tablo 3). Yapılan korelâsyon analizleri sonucunda yıkıcı liderlik ile iş tatmini arasında güçlü derecede negatif ve anlamlı (r=-.609, p<.01); yıkıcı liderlik ile savsaklama arasında zayıf derecede pozitif ve anlamlı (r=.212, p<.01); yıkıcı liderlik ile örgütsel bağlılık arasında güçlü derecede negatif ve anlamlı (r=-.600, p<.01); yıkıcı liderlik ile işten ayrılma eğilimi arasında orta derecede pozitif ve anlamlı (r=.336, p<.01); yıkıcı liderlik ile iş stresi arasında güçlü derecede pozitif ve anlamlı (r=.560, p<.01) ve son olarak yıkıcı liderlik ile liderliğe duyulan ihtiyaç arasında güçlü derecede pozitif ve anlamlı (r=.567, p<.01) bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Bu bulgular uyarınca H_{1a}, H_{2a}, H_{3a}, H_{4a}, H_{5a} ve H_{6a} hipotezleri kabul edilmiştir.

Tablo 3: Değişkenlere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Korelâsyon ve Güvenilirlik Değerleri

	Değişkenler	**Ort.**	**S.S.**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1	Yıkıcı Liderlik	3.00	1.02	(.97)						
2	İş Tatmini	2.48	1.24	-.609**	(.95)					
3	Savsaklama	3.11	1.05	.212**	-.455**	(.91)				
4	Örgütsel Bağlılık	2.55	1.21	-.600**	.457**	-.530**	(.96)			
5	İşten Ayrılma Eğilimi	2.39	1.17	.336**	-.547**	.134*	-.505**	(.88)		
6	İş Stresi	3.54	.98	.560**	-.471**	.273**	-.487**	.501**	(.95)	
7	Liderliğe Duy. İhtiyaç	3.73	.85	.567**	-.451**	.506**	-.464**	.448**	.400**	(.96)

N=364 *p< .05 **p< .01 Not: Parantez içindeki değerler Cronbach alfa güvenilirlik katsayısıdır.

Yıkıcı liderliğin; iş tatmini, savsaklama, örgütsel bağlılık, işten ayrılma eğilimi, iş stresi ve liderliğe duyulan ihtiyaç üzerinde etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiş (Tablo 4) ve değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.01).

Tablo 4'deki sonuçlara göre yıkıcı liderlik, izleyicilerin işe yönelik tutumlardan iş tatmini değişkenine ait varyansın yaklaşık %37'sini, savsaklama değişkenine ait varyansın ise %4.2'sini açıklamaktadır. Yıkıcı liderliğin, izleyicilerin örgüte yönelik tutumlarından örgütsel bağlılık değişkenine ait varyansın yaklaşık %36'sını, işten ayrılma eğilimi değişkenine ait varyansın ise %11'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca yıkıcı liderliğin, izleyicilerin iş stresi değişkenine ait varyansın %31'ini ve son olarak da lidere yönelik tutumlarından liderliğe duyulan ihtiyaç değişkenine ait varyansın %32'sini açıkladığı görülmektedir. Söz konusu bulgulardan hareketle, H_{1b}, H_{2b}, H_{3b}, H_{4b}, H_{5b} ve H_{6b} hipotezleri kabul edilmiştir (p<.001).

Tablo 4: Yıkıcı Liderlik ile İş Tatmini, Savsaklama, Örgütsel Bağlılık, İşten Ayrılma Eğilimi, İş Stresi ve Liderliğe Duyulan İhtiyaç Değişkenlerinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	**Bağımsız Değişken**	**B**	**ss.**	**β**	**t**	**p.**
İş Tatmini	Sabit	4.697	.161		29.246	.000
	Yıkıcı Liderlik	**-.739**	**.051**	**-.609**	**-14.590**	**.000**

	R^2 = .370 Düz. R^2 = .369 F= 212.874						
Savsaklama	Sabit		2,453	.168		14.645	.000
	Yıkıcı Liderlik		**.218**	**.053**	**.212**	**4.127**	**.000**
	R^2 = .045 Düz. R^2 = .042 F= 17.028						
Örgütsel Bağlılık	Sabit		4.692	.158		29.696	.000
	Yıkıcı Liderlik		**-.712**	**.050**	**-.600**	**-14.286**	**.000**
	R^2 = .361 Düz. R^2 = .359 F= 204.081						
İşten Ayrılma Eğilimi	Sabit		1.236	.180		6.856	.000
	Yıkıcı Liderlik		**.385**	**.057**	**.336**	**6.781**	**.000**
	R^2 = .113 Düz. R^2 = .110 F= 45.982						
İş Stresi	Sabit		1.922	.133		14.496	.000
	Yıkıcı Liderlik		**.538**	**.042**	**.560**	**12.869**	**.000**
	R^2 = .314 Düz. R^2 = .312 F= 165.605						
Liderliğe Duyulan İhtiyaç	Sabit		2.315	.114		20.351	.000
	Yıkıcı Liderlik		**.470**	**.036**	**.567**	**13.106**	**.000**
	R^2 = .322 Düz. R^2 = .320 F= 171.756						

Tablo 5'de cinsiyet değişkenine göre izleyicilerin yıkıcı liderlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İzleyicilerin yıkıcı liderlik algıları kadınlarda ($\overline{X}$=2.81), erkeklerde ise ($\overline{X}$=3.16) olarak tespit edilmiştir. Tablo 5'deki bağımsız T-testi sonuçlarına göre; H7 hipotezi kabul edilmiştir. (p<0.01).

Tablo 5. İzleyicilerin Yıkıcı Liderlik Algıları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız T-testi

			N	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Yıkıcı Liderlik	**Cinsiyet**	Kadın	72	2.81	1.085	319,127	3.268	.001
		Erkek	117	3.16	.946			

Tablo 6'da sektör değişkenine göre izleyicilerin yıkıcı liderlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İzleyicilerin yıkıcı liderlik algıları kamu sektöründe ($\overline{X}$ =2.87), özel sektörde ise ($\overline{X}$=3.17) olarak tespit edilmiştir. Tablo 6'daki bağımsız T-testi sonuçlarına göre; H8 hipotezi kabul edilmiştir. (p<0.01).

Tablo 6. İzleyicilerin Yıkıcı Liderlik Algıları ile Sektör Değişkenine İlişkin Bağımsız T-testi

			N	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Yıkıcı Liderlik	**Sektör**	Kamu	199	2.87	1.114	361,125	2.867	.004
		Özel	165	3.17	.878			

İzleyicilerin yıkıcı liderlik algıları ile hizmet süresi arasındaki farkın anlamlılığının tek yönlü varyans analizi ile test edilmesi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (Tablo 7). Bu farklılaşmanın hangi ortalamalar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc Scheffe testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl (A) ve 6-10 yıl hizmet süresi (B) olanların; 11-15 yıl (C), 16-20 yıl (D) ve 21 yıl ve üzeri (E) hizmet süresine sahip olanlara göre yıkıcı liderlik algıları istatistiksel açıdan farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca 11-15 yıl (C) ve 16-20 yıl hizmet süresi (D) olanların; 21 yıl ve üzeri (E) hizmet süresine sahip olanlara göre yıkıcı liderlik algıları istatistiksel açıdan farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda izleyicilerin

yıkıcı liderlik algılarının oluşumunda hizmet süresi değişkeninin etkisinden bahsedilebilir. Tablo 7'deki Anova sonuçlarına göre H9 hipotezi kabul edilmiştir ($p<0.01$).

Tablo 7. İzleyicilerin Yıkıcı Liderlik Algıları ile Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Bulgusu

			N	$\overline{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Yıkıcı Liderlik	**Hizmet Süresi**	A. 1-5 yıl	91	3.60	1.099	25.521	.000	**A**: C-D-E
		B. 6-10 yıl	63	3.32	1.060			**B**: C-D-E
		C. 11-15 yıl	71	2.95	.835			**C**: E
		D. 16-20 yıl	88	2.69	.631			**D:** E
		E. 21 yıl ve üzeri	51	2.16	.826			

İzleyicilerin yıkıcı liderlik algıları ile iş kolu arasındaki farkın anlamlılığının tek yönlü varyans analizi ile test edilmesi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (Tablo 8). Bu farklılaşmanın hangi ortalamalar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc Scheffe testi sonuçlarına göre, Banka (A) iş kolunda olanların; Sağlık (B) ve Eğitim (C) iş kolunda olanlara göre yıkıcı liderlik algıları istatistiksel açıdan farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca Sağlık (B) iş kolunda olanların, Eğitim (C) iş kolunda olanlara göre yıkıcı liderlik algıları istatistiksel açıdan farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda izleyicilerin yıkıcı liderlik algılarının oluşumunda iş kolu değişkeninin etkisinden bahsedilebilir. Tablo 8'deki Anova sonuçlarına göre H10 hipotezi kabul edilmiştir ($p<0.01$).

Tablo 8. İzleyicilerin Yıkıcı Liderlik Algıları ile İş Kolu Değişkenine İlişkin ANOVA Bulgusu

			N	$\overline{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Yıkıcı Liderlik	**İş Kolu**	A. Banka	97	3.39	1.074	13.031	.000	**A**: B-C
		B. Sağlık	128	3.02	.903			**B**: C
		C. Eğitim	139	2.72	1.008			

İzleyicilerin yıkıcı liderlik algıları ile yaş arasındaki farkın anlamlılığının tek yönlü varyans analizi ile test edilmesi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (Tablo 9). Bu farklılaşmanın hangi ortalamalar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc Scheffe testi sonuçlarına göre, 20-29 yaş (A) aralığında olanların; 30-39 yaş (B), 40-49 yaş (C) ve 50 ve üzeri yaş (D) aralığında olanlara göre yıkıcı liderlik algıları istatistiksel açıdan farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca 30-39 yaş (B) aralığında olanların; 40-49 yaş (C) ve 50 ve üzeri yaş (D) aralığında olanlara göre yıkıcı liderlik algıları istatistiksel açıdan farklı olduğu görülmüştür. Son olarak 40-49 yaş (C) aralığında olanların, 50 ve üzeri yaş (D) aralığında olanlara göre yıkıcı liderlik algıları istatistiksel açıdan farklı olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda izleyicilerin yıkıcı liderlik algılarının oluşumunda yaş değişkeninin etkisinden bahsedilebilir. Tablo 9'daki Anova sonuçlarına göre H11 hipotezi kabul edilmiştir ($p<0.01$).

Tablo 9. İzleyicilerin Yıkıcı Liderlik Algıları ile Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Bulgusu

			N	$\overline{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Yıkıcı Liderlik	**Yaş**	A. 20-29 yaş	74	3.74	.999	40.278	.000	**A**: B-C-D
		B. 30-39 yaş	125	3.14	1.008			**B**: C-D
		C. 40-49 yaş	105	2.85	.683			**C**: D
		D. 50 ve üzeri yaş	60	2.08	.794			

İzleyicilerin yıkıcı liderlik algıları ile eğitim düzeyi arasındaki farkın anlamlılığının tek yönlü varyans analizi ile test edilmesi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (Tablo 10). Bu farklılaşmanın hangi ortalamalar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc Scheffe testi sonuçlarına göre, Lise (A) ve Meslek Yüksekokulu (B) eğitim düzeyinde olanların; Lisans (C) ve Yüksek Lisans (D) eğitim düzeyinde olanlara göre yıkıcı liderlik algılarının istatistiksel açıdan farklı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda izleyicilerin yıkıcı

liderlik algılarının oluşumunda yaş değişkeninin etkisinden bahsedilebilir. Tablo 10'daki Anova sonuçlarına göre H12 hipotezi kabul edilmiştir ($p<0.01$).

Tablo 10. İzleyicilerin Yıkıcı Liderlik Algıları ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Bulgusu

			N	$\overline{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Yıkıcı Liderlik	**Eğitim Düzeyi**	A. Lise	35	3.71	1.096	10.459	.000	**A**: C-D
		B. Meslek Y.O.	29	3.49	1.199			**B**: C-D
		C. Lisans	275	2.89	.951			
		D. Yük. Lisans	25	2.69	.933			

13. Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışmanın amacı, yöneticilerin sergilediği yıkıcı liderlik davranışlarının; izleyicilerin iş sonuçları (iş tatmini, savsaklama, liderliğe duyulan ihtiyaç, iş stresi örgütsel bağlılık, işten ayrılma eğilimi) üzerindeki etkisini incelemek ve yıkıcı liderliğin yaygınlık düzeyini tespit etmektir. Alanyazında Liderlikte Özellikler Kuramı bağlamında yer alan çalışmalarda izleyicilerin yıkıcı liderlik algısına yeterli derecede yer verilmemesi ve araştırmalarda bireysel değişkenlerle arasındaki ilişkilerin yeterli derecede incelenmemesi bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. İlk etapta kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan 867 katılımcının algısına bağlı olarak yöneticilerin yıkıcı liderlik davranışı sergileme yaygınlık düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci etapta yapılan analizler ve değerlendirmeler ise yıkıcı liderliğe maruz kaldığını beyan eden 364 katılımcının cevapları temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada iş örgütlerinde gün geçtikçe önem kazanmaya başlayan yönetim ve liderlik alanındaki değişimler sonucu daha fazla ön plana çıkan, insan kaynakları yönetimi açısından da iş gücü verimliliğini azaltarak örgütsel performansı olumsuz yönde etkileyeceği düşünülen yıkıcı liderliğin; iş tatmini, savsaklama, örgütsel bağlılık, işten ayrılma eğilimi, iş stresi ve liderliğe duyulan ihtiyaç ile ne düzeyde bir etkileşiminin olduğu ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerine göre yıkıcı liderlik algısının farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın en önemli katkısı bireysel ve örgütsel iş sonuçları (iş tatmini, savsaklama… vb.) üzerinde yapıcı liderlik davranışlarından ziyade, yıkıcı olarak nitelendirilen liderlik davranış setinin etkisini ve yaygınlığını ortaya koyması olarak özetlenebilir.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulardan ilki yıkıcı liderliğin, izleyicinin iş tatmini üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu ve iş tatmininin yıkıcı liderlik ile negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu yönündedir. İkincisi ise yıkıcı liderliğin, örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu ve örgütsel bağlılığın yıkıcı liderlik ile negatif yönlü bir ilişkisinin saptanması ile ilgilidir. Bir diğer deyişle yıkıcı liderlerin, izleyicilerinin görev tanımları dışında talepte bulunmaları, onların bireysel gelişimlerini desteklemeyen, işbirliğine dayanmayan aşırı otoriter yanlısı ve adaletsiz tutumları, izleyicilerin iş tatminlerinin ve/veya örgütsel bağlılıklarının azalmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular alanyazında iş tatmini ile ilgili çalışmaların (Tepper, 2000; Reed ve Bullis, 2009; Thoroughgood vd., 2011; Yen vd., 2013) ve örgütsel bağlılık ile ilgili çalışmaların (Harris vd., 2007; Burris vd, 2008; Tran vd., 2014) sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Üçüncü bulgu ise yıkıcı liderliğin, izleyicinin savsaklama üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve savsaklamanın yıkıcı liderlik ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğu yönündedir. Dördüncüsü ise yıkıcı liderliğin, iş stresi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve iş stresinin yıkıcı liderlik ile pozitif yönlü bir ilişkisinin saptanması ile ilgilidir. Bir diğer deyişle yıkıcı liderlerin izleyicilerle aktif iletişime girmemesi, onların işe olan adanmışlıklarını sistematik olarak köreltmesi ve motivasyonlarını destekleyici enstrümanları kullan(a)mamaları izleyicilerin negatif duygulanımlarının desteklenmesine ve dolayısıyla işe dönük genel tutumlarının olumsuz yönde etkilenmesine bağlı olarak işlerini savsaklamalarına ve/veya iş kaynaklı stresin artmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular alanyazında savsaklama ile ilgili çalışmaların

(Schyns ve Schilling, 2013; Yen vd., 2013) ve iş stresi ile ilgili çalışmaların (Zapf vd., 1996; Harvey vd., 2007; Tepper vd., 2009; Nyberg vd., 2011) sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Beşinci bulgu ise yıkıcı liderliğin, izleyicinin işten ayrılma eğilimi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve işten ayrılma eğiliminin yıkıcı liderlik ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğu yönündedir. Altıncısı ise yıkıcı liderliğin, liderliğe duyulan ihtiyaç üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve liderliğe duyulan ihtiyacın yıkıcı liderlik ile pozitif yönlü bir ilişkisinin saptanması ile ilgilidir. Bir diğer deyişle yıkıcı liderlerin izleyicilerinin kendi potansiyellerinin farkına varmalarını engellemesi, onların kişisel, mesleki ve ruhsal gelişimleri üzerinde sorumluluk hissetmemesi, izleyicilerin örgüt içinde kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan girişim(ler)de bulunmamaları, uzmanlık alanlarında bulunan konularda yaptırım gücünü etkili bir şekilde ortaya koymamaları izleyicilerin liderliğe duydukları ihtiyacın olumlu yönde desteklenmesine ve/veya işten ayrılma eğilimlerinin perçinlenmesine neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular alanyazında liderliğe duyulan ihtiyaç ile ilgili çalışmaların (House, 1996; Ashforth, 1997; De Vries vd., 2002; Bligh vd., 2007; Schyns ve Schilling, 2013) ve işten ayrılma eğilimi ile ilgili çalışmaların (Reed ve Bullis, 2009; Yen vd., 2013) sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Yedinci bulgu ise yıkıcı liderliğin yaygınlığına ilişkindir. Araştırma kapsamında ulaşılan 867 işgörenden elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların %42'sinin çalışma yaşamları esnasında bağlı oldukları yöneticinin yıkıcı liderlik davranışlarına maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Aasland vd. (2010)'lerinin yıkıcı liderliğin yaygınlığı konusunda 2539 Norveçli işgören üzerinde yapmış oldukları çalışmada sonuç ortalama olarak %40'larda çıkmıştır. Bu oranların daha önceki yıkıcı liderliğin yaygınlığına yönelik çalışmaların sonuçlarından oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Naime ve Naime (2000)'nın yapmış oldukları araştırma sonucuna göre bu oran %10 ile %16 arasında değişmektedir. Ayrıca Hubert ve Veldhoven (2001)'ın Hollanda'da faaliyet gösteren işletmelerde çalışan 66764 işgören üzerinde yapmış oldukları çalışmada yıkıcı liderliğin yaygınlık oranının yaklaşık %11'ler düzeyinde olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu iki çalışmada yıkıcı liderlik saldırgan davranışlar adı altındaki tek bir boyutta incelendiği göz ardı edilmemelidir.

Bu çalışma kapsamında ulaştığımız bulgulardan bir kısmı, katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, sektör, hizmet süresi, iş kolu, yaş ve eğitim düzeyi) göre yıkıcı liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Ancak alanyazına bakıldığında izleyicilerin demografik özelliklerine göre yıkıcı liderlik algısının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını vurgulayan çalışmalara rastlanmamıştır.

Çalışmada test edilen ilk demografik özellik cinsiyettir. İzleyicilerin, yıkıcı liderlik algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Erkek çalışanların, kadınlara göre daha fazla yıkıcı liderlik davranışlarına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda özel sektör çalışanlarının, kamu sektöründe çalışanlara göre yıkıcı liderlik davranışlarına daha fazla maruz kaldıkları tespit edilmiştir. İzleyicilerin, yıkıcı liderlik algılarının aynı zamanda toplam hizmet süresi değişkenine göre de istatistiksel olarak farklılaştığı saptanmıştır. Bu bağlamda yeni, tecrübesiz olarak nitelendirilebilecek çalışanların, deneyimli ve nispeten daha fazla toplam hizmet süresine sahip olanlara göre yıkıcı liderlik davranışlarına daha fazla maruz kaldıkları görülmüştür. Bu bulgu aynı zamanda yaş aralığı değişkeniyle benzer bir bulgunun saptanmasıyla, genç çalışanların daha fazla yıkıcı liderlik davranış setine maruz kaldıkları belirlenmiştir. Test edilen bir diğer demografik faktör ise işgörenlerin hizmet sundukları iş koludur. İzleyicilerin, yıkıcı liderlik algılarının iş kolu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre yıkıcı liderlik davranış seti algısının en yüksek olduğu iş kolu bankacılık sektörüdür. Bankacılık iş kolunu, sırasıyla sağlık ve eğitim sektörü izlemektedir. Demografik faktörlerle ilgili son bulgu ise eğitim düzeyi ile ilgilidir. Buna göre izleyicilerin eğitim düzeylerinin yükselmesine bağlı olarak yıkıcı liderlik davranışına maruz kalma potansiyellerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Birbirlerinden farklı kişilik özellikleri, değer yargıları, yaşam planları ve tecrübeleri olan bireyler çalışma yaşamında, paylaşılan bir vizyon, benimsenen bir örgüt kültürü, sağlıklı işleyen bir denetim mekanizması, yerleşik bir adalet algısı ve benimsenen bir etik anlayışa sahip olmaksızın bir araya geldiklerinde bir takım olumsuzlukların ve anlaşmazlıkların ortaya çıkması muhtemel bir gerçektir. Olumsuz sosyal ve örgütsel koşulların etkisinde örgütün amaçlarına hizmet etmeyen bireysel hedeflerin varlığı, yönetici özelinde bireyi hırslı davranmaya, bencil olmaya teşvik etmekte, zamanla iş örgütlerinde lider-izleyici arasındaki çalışma huzurunun bozulmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada ulaştığımız bulgular aslında yıkıcı liderliğin hem yaygınlığının hem de sonuçlarının küçümsenmemesi gereken bir düzeyde olduğunu vurgulaması açısından önemlidir.

Çalışmada yer alan değişkenlerin ölçümü, kişisel beyan yoluyla ve algılarına dayanmaktadır. Bu bağlamda yıkıcı liderlik, iş tatmini, iş stresi, liderliğe duyulan ihtiyaç, örgütsel bağlılık, savsaklama, işten ayrılma eğilimi değişkenlerinin aynı anket formunda, aynı kişi tarafından aynı zaman diliminde değerlendirilmesi yüzünden çalışmada ortak yöntem varyansı eğiliminin ve sosyal beğenirlik etkisinin bulunması olasıdır. Dolayısıyla ortak yöntem varyansının değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü etkilemiş olabileceği göz ardı edilmemelidir. Ancak bu tür ölçme araçlarının kullanılması kimi zaman belirli değerlendirme ve objektivite sorunlarının ortaya çıkmasına ve çeşitli tartışmalara neden olsa da, kuramsal çerçevede oluşturulan yapıyı desteklemektedir. Ayrıca bu çalışma, kesitsel bir araştırma olduğu ve kolayda örnekleme metodu kullanılarak yapıldığı için neden-sonuç çıkarımı ve bulgularının genellenebilirliği ile ilgili kısıtları mevcuttur.

Kaynakça

Aasland, M. S., Skogtad, A., Notelaers, G., Nielsen, M. B. & Einarsen, S. (2010), "The Prevalence of Destructive Leadership Behaviour", British Journal of Management, 21, 438-452.

Aboyassin, N. A. & Abbood, N. (2013), "The Effect of Ineffective Leadership on Individual and Organizational Performance in Jordanian Institutions", Competitiveness Review: An International Business Journal, 23(1), 68-84.

Ambrose, M. L., Seabright, M. A., Schminke, M. (2002), "Sabotage in the Workplace: The Role of Organizational Injustice", Organizational Behavior and Human Decision Processes, 89(1), 947-965.

Ashforth, B. (1997), "Petty Tranny in Organizations: A Preliminary Examination of Antecedents and Consequences", Canadian Journal of Administrative Sciences, 14, 136-140.

Blau, G. (1989), "Testing the Generalizability of a Career Commitment Measure and Its Impact on Employee Turnover", Academy of Management Best Papers Proceedings, 53-57.

Bligh, M., Kohles, J. C., Pearce, C. L., Justin, J. E. & Stovall, J. F. (2007), "When the Romance is Over: Follower Perspectives of Aversive Leadership", Applied Psychology: An International Review, 56, 528-557.

Bozeman, D. P. ve Perrewe, P. L. (2001), "The Effects of Item Content Overlap on Organizational Commitment Questionnaire and Turnover Cognitions Relationships", Journal of Applied Psychology, 86(1), 161-73.

Burris, E. R., Detert, J. R., & Chiaburu, D. S. (2008), "Quitting Before Leaving: The Mediating Effects of Psychological Attachment and Detachment on Voice", Journal of Applied Psychology, 93, 912-922.

Camman, C., Fichman, M., Jenkins, D., & Klesh, J. (1979), The Michigan Organizational Assessment Questionnaire, Unpublished manuscript, Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Chen, Y., Yu, E. & Son, J. (2014), "Beyond Leader-Member Exchange (LMX) Differentiation: An Indigenous Approach to Leader-Member Relationship Differentiation", The Leadership Quarterly, 25, 611-627.

Davis, K., (1988), İşletmelerde İnsan Davranışı, Çeviren: Kemal Tosun vd., İstanbul Üni. İşletme Fak. Yayını, No: 199, İstanbul.

De Vries, R. E., Roe, R. A. ve Taillieu, T. C. B. (2002), "Need for Leadership as a Moderator of the Relationships between Leadership and Individual Outcomes", Leadership Quarterly, 13, 121-137.

Dubinsky, A. J., ve Harley, S. W. (1986), "A Path-Analytic Study of a Model of Salesperson Performance", Journal of the Academy of Marketing Science, 14, 36-46.

Einarsen, S., Aasland, M. S., Skogstad, A. (2007), "Destructive Leadership Behaviour: A Definition and Conceptual Model", The Leadership Quarterly, 18, 207-216.

Einarsen, S., Skogstad, A. & Aasland, M. S. (2010), "The Nature, Prevalence and Outcomes of Destructive Leadership "B. Schyns & T. Hansbrough (Der.), When Leadership Goes Wrong Destructive Leadership, Mistakes and Ethical Failures içinde, Information Age Publishing , Inc. Charlotte, NC., 145-171.

Farrel, D. (1983), "Exit, Voice, Loyalty, and Neglect as Responses to Job Dissatisfaction: A Multidimensional Scaling Study", Academy of Management Journal, 26(4), 596-607.

Ferris, G. R., Zinko, R., Brouer, R. L., Buckley, M. R. and Harvey, M. G. (2007), "Strategic Bullying as a Supplementary, Balanced Perspective on Destructive Leadership", The Leadership Quarterly, 18, 195-206.

Fox, S. & Spector, P. E. (1999), "A Model of Work Frustration-Aggression", Journal of Organizational Behavior,20, 915-931.

Goldman, A. (2006), "High Toxicity Leadership: Borderline Personality Disorder and the Dysfunctional Organization", Journal of Managerial Psychology, 21, 733-746.

Grieffeth, R. W., Hom, P. W. ve Gaertner, S. (2000), "A Meta-Analysis of Antecedents and Correlates of Employee Turnover: Update, Moderator Tests, and Research Implications fort he Next Millennium", Journal of Management, 26, 463-488.

Gündüz, Y. & Dedekorkut, S. E. (2014), "Yıkıcı Liderlik", Mersin Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 95-104.

Harris, K. C., Kacmar, K. M., Zivnuska, S. Z. (2007), "An Investigation of Abusive Supervision as a Predictor of Performance and the Meaning of Work as a Moderator of the Relationship". The Leadership Quarterly, 18, 252-263.

Harvey, P., Stoner, J., Hochwarter, W. & Kacmar, C. (2007), "Coping with Abusive Supervision: The Neutralizing Effects of Ingratiation and Positive Affect on Negative Employee Outcomes", The Leadership Quarterly, 18, 264-280.

Hoffman, B. J., Strang, S. E., Kuhnert, K. W., Campell, W. K., Kennedy, C. L. & Lo Pilato, A. C. (2013), "Leader Narcissism and Ethical Context: Effects on Ethical Leadership and Leader Effectiveness", Journal of Leadership & Organizational Studies, 20(1), 25-37.

Hogan, R. & Hogan, J. (2001), "Assessing Leadership: A View from the Dark Side", International Journal of Selection and Assessment, 9(1-2), 40–51.

Hoobler, H. M., Brass, D. J. (2006), "Abusive supervision and family undermining as displaced aggression". Journal of Applied Psychology, 91(5), 125-133.

Hornstein, H. A. (1996), Brutal Bosses and their Prey, Riverhead Books, New York.

House, R. J. (1996), "Path-Goal Theory of Leadership: Lessons Legacy and a Reformulated Theory", Leadership Quarterly, 7(3), 323-352.

House, R. J. ve Rizzo, J. R. (1972), "Role Conflict and Ambiguity as Critical Variables in Model of Organizational Behavior", Organizational Behavior and Human Performance, 7, 467-505.

Hubert, A. B. & Veldhoven, M. V. (2001), "Risk Sectors for Undesirable Behaviour and Mobbing", European Journal of Work and Organizational Psychology, 10(4), 415-424.

Kelloway, E. K., Mullen, J., & Francis, L. (2006), "Divergent Effects of Transformational and Passive Leadership on Employee Safety", Journal of Occupational Health Psychology, 11(1), 76-86.

Krasikova, D. V., Green, S. G. ve LeBreton, J. M. (2013), "Destructive Leadership: A Theoretical Review,Integration, and Future Research Agenda", Journal of Management, 39(5), 1308-1338.

Li, C.F., Ge, J.J., Meng, Y. & Tian, Y.Z. (2013), "The Effect and Mediating Mechanism of Organizational Injustice on Destructive Leadership: Empirical Research in China", Int. Conference on Management Science & Engineering (20th), July 17-19, 539-546.

Liou, S. R. ve Cheng, C. Y. (2010), "Organisational Climate, Organisational Commitment and Intention to Leave Amongst Hospital Nurses in Taiwan", Journal of Clinical Nursing, 19(11-12), 1635-1644.

Lipman-Blumen, J. (2005), "Toxic Leadership: When Grand Illusions Masquerade as Noble Vision", Leader to Leader, 36, 29-36.

Lu, H., Ling, W., Wu, Y. & Liu, Y. (2012), "A Chinese Perspective on the Content and Structure of Descruptive Leadership", Chinese Management Studies, 6(2), 271-283.

Luthans, F., (1994), Organizational Behavior, Newyork: McGraw-Hill, Inc.

Marcus, B. & Schuler, H. (2004), "Antecedents of Counterproductive Behavior at Work: A General Perspective", Journal of Applied Psychology, 89(4), 647-660.

Mobley, W. H. (1982), "Some Unanswered Questions in Turnover With Withdrawn Research", The Academy of Management Review, 7(1), 111-116.

Moore, E. J. (2000), "One Road To Turnover: An Examination of Work Exhaustion in Technology Professionals", MIS Quarterly, 24(1), 141-168.

Namie,G. & Namie,R. (2000), The Bully at Work. What You can do to Stop the Hurt and Reclaim the Dignity on the Job, Naperville:Sourcebooks,Inc.

Nyberg, A., Holmberg, I., Bernin, P., Alderling, M., Akerblom, S., Widerszal-Bazyl, M., Magrin, M. E., Hasselhorn, H. M., Milczarek, M., D'Angelo, G., Denk, M., Westerlund, H. & Theorell, T. (2011), "Destructive Managerial Leadership and Psychological Well-being among Employees in Swedish, Polish, and Italian Hotels", Work, 39, 267-281.

Paunonen, S. V., Lönnqvist, J. E., Verkasalo, M., Leikas, S., & Nissinen, V. (2006), "Narcissism and Emergent Leadership in Military Cadets", Leadership Quarterly, 17(5), 475-486.

Reed, G. E. & Bullis, R. C. (2009), "The Impact of Destructive Leadership on Senior Military Officers and Civilian Employees",Armed Forces & Society, 36(1), 5-18.

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012), "Örgütsel Davranış", 14.Basımdan Çeviri, İnci Erdem (Çev. Ed.), Nobel, İstanbul.

Rosenthal, S. A. & Pittinsky, T. L. (2006), "Narcissistic leadership", The Leadership Quarterly, 17(6), 617-633.

Rusbult, C. E., Farrel D., Rogers G., Mainous III A. G. (1988), "Impact of Exchange Variables on Exit, Voice, Loyalty and Neglect: An Integrative Model of Responses to Declining Job Satisfaction", Academy of Management Journal, 31(3), 599-627.

Sackett, P. R. & De Vore, C. J. (2001), "Counterproductive Behaviors at Work". N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil and C. Viswesvaran (Der.), Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology içinde, 1, 145–164.

Schaubroeck, J., Walumbwa, F., Ganster, D., & Kepes, S. (2007), "Destructive Leaders Traits and the Neutralizing Influence of an "Enriched" Job", The Leadership Quarterly, 18, 236-251.

Schyns, B. & Schilling, J. (2013), "How Bad are the effects of Bad Leaders" A Meta-Analysis of Destructive Leadership and its Outcomes", The Leadership Quarterly, 24, 138-158.

Tepper, B. J. (2000), "Consequences of Abusive Supervision", Academy of Management Journal, 43(2), 178-190.

Tepper, B. J., Carr, J. C., Breaux, D. M., Geider, S., Hu, C. & Hua, W. (2009) "Abusive Supervision, Intentions to Quit, and Employees' Workplace Deviance: A Power/Dependence analysis", Organizational Behavior and Human Decision Processes, 109, 156-167.

Tett, R. P. ve Meyer, J. P. (1993), "Job Satisfaction, Organizational Commitment, Turnover Intention, and Turnover: Path Analysis Based on Meta-Analytic Findings", Personnel Psychology, 46, 259-293.

Thoroughgood, C. N., Hunter, S. T. & Sawyer, K. B. (2011), "Bad Apples, Bad Barrels, and Broken Followers? An Empirical Examination of Contextual Influences on Follower Perceptions and Reactions to Aversive Leadership", Journal of Business Ethics, 100, 647-672.

Tran, Q., Tian, Y., Li, C. & Sankoh, F. P. (2014), "Impact of Destructive Leadership on Subordinate Behaviour via Voice Behavior, Loyalty and Neglect in Hanoi, Vietnam", Journal of Applied Sciences, 14(9), 2320-2330.

Turnley, W. H. ve Feldman, D. C. (1999), "The Impact of Psychological Contract Violations on Exit, Voice, Loyalty and Neglect", Human Relations, 52(7), 895-922.

Ugboro, I. ve Obeng, K. (2000), "Top Management Leadership, Employee Empowerment, Job Satisfaction, and Customer Satisfaction in Total Quality Management Organizations: An Empirical Study", Journal of Quality Management, 5(2), 247-272.

Uymaz, A. O. (2013), "Yıkıcı Liderlik Ölçeği Geliştirme Çalışması", İ. Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi, 24(75), 37-57.

Van de Vliert, E. & Einarsen, S. (2008), "Cultural Construals of Destructive versus Constructive Leadership in Major World Niches", International Journal of Cross Cultural Management, 8(3), 275-295.

Wilson, M. G., Dejoy, D. M., Vandenberg, R. J., Richardson, H. A. ve Mc Grath, A. L. (2004), "Work Characteristics and Employee Health and Well-Being:Test of a Model of Healthy Work Organization", Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77, 565-588.

Yaşın, F. (2013), "İş Doyumsuzluğuna Verilen Tepkiler Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması", Nesne, 1(2), 1-20.

Yazıcıoğlu, İ. ve Topaloğlu, I. G. (2009), "Örgütsel Adalet ve Bağlılık İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama", İşletme Araştırmaları Dergisi, 1(1), 3-16.

Yen, T. Q., Tian, Y. & Sankoh, F. P. (2013), "The Impact of Prevalent Destructive Leadership Behaviour on Subordinate Employees in a Firm", American Journal of Industrial and Business Management, 3, 595-600.

Zapf, D., Knorz, C., & Kulla, M. (1996,. "On the Relationships between Mobbing Factors, and Job Content, Social Work Environment and Health Outcomes", European Journal of Work and Organizational Psychology, 5, 215-238.

HIGHBROW CULTURAL CONSUMPTION AND THE PERCEPTION OF SOCIAL PRESTIGE IN EUROPE

Durmuş Ali Yüksek[1]

Abstract

The association between class and culture as an important way to understand the determinants of individual tastes is well-known. Although numerous studies have confirmed this association by using education and income as proxies of cultural and economic capital in highbrow cultural consumption at the individual level, cross-national comparisons remain scarce. I contribute to the existing body of knowledge by focusing on taste publics—groups of individuals distinguished by their levels of economic and cultural capital—rather than separately dealing with education and family affluence. I examine the extent to which taste publics and specific country characteristics such as a country's population characteristics, its wealth, and its level of cultural funding affect highbrow cultural consumption across European countries. I further test the extent to which the association between taste publics and highbrow cultural consumption is moderated by these country characteristics. Using Eurobarometer (2007) data, I show that taste publics have distinct highbrow cultural consumption scores and the association between taste publics and highbrow cultural consumption varies across Europe. Furthermore, I show that highbrow cultural consumption is affected by specific country characteristics. Lastly, I find that the social prestige perceived through consuming highbrow culture becomes an important predictor of who consumes highbrow culture.

Keywords: Taste publics, Pierre Bourdieu, homology, highbrow cultural consumption, perception of prestige.

AVRUPA'DA ENTELEKTÜEL KÜLTÜREL TÜKETİM VE SOSYAL PRESTİJ ALGISI

Öz

Birey beğenilerinin belirleyici faktörlerini anlamak için sınıf ve kültür arasındaki ilişki önemli bir yöntem olarak bilinir. Birey seviyesindeki entelektüel kültürel tüketimde eğitim ve gelir seviyesini kültürel ve ekonomik sermayenin temsilcisi olarak kullanarak hazırlanan birçok çalışma bu ilişkiyi doğrulamasına rağmen, uluslararası kıyaslamalar yapan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışma, mevcut literatüre eğitim ve aile servetini ayrı birer etken olarak incelemek yerine beğeni grupları—ekonomik ve kültürel sermaye seviyelerine göre ayrışmış birey grupları—üzerine odaklanarak katkıda bulunmaktadır. Avrupa ülkelerinde ülkelerin nüfusları, zenginlikleri ve kültürel kaynak yaratma seviyeleri gibi ülkesel özellikleri ile beğeni gruplarının o ülkelerdeki entelektüel kültürel tüketimi ne oranda etkilediklerini incelenmektedir. Ayrıca, beğeni grupları ile entelektüel kültürel tüketim arasındaki ilişkinin ülkesel özellikler tarafından ne oranda ılımlaştırıldığı test edilmektedir. Eurobarometer (2007) veri setini kullanarak, beğeni gruplarının farklı entelektüel kültürel tüketim puanları olduğu ve beğeni grupları ile entelektüel kültürel tüketim arasındaki ilişkinin Avrupa ülkelerinde değişkenlik gösterdiği gösterilmiştir. Buna ek olarak, entelektüel kültürel tüketimin ülkesel özelliklerden de etkilendiği gösterilmiştir. Son olarak, entelektüel kültür tüketim sonucu elde edilen sosyal prestij algısının kimin entelektüel kültür tüketeceğinin önemli bir göstergesi olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beğeni grupları, Pierre Bourdieu, türdeşlik, entelektüel kültürel tüketim, prestij algısı

[1] Kara Harp Okulu, durmusaliyuksek@gmail.com

Introduction

The publication of Pierre Bourdieu's *Distinction* (1984) prompted an ever-increasing number of studies addressing the structural and cultural factors that determine individual cultural consumption. In general, empirical research operationalizes these structural and cultural factors using an individual's educational attainment and his/her income (or family affluence) indicating that there is a clear division between those with low and high levels of education and the poor and well-to-do in the participants of high culture (Bennett et al., 2009; DiMaggio and Useem, 1987; Erickson, 1996; van Hek and Kraaykamp, 2013).

In this respect, Bourdieu's homology argument in which he associates class hierarchies to culture hierarchies provides us a way to understand what determines an individual's cultural consumption and how culture is consumed. Bourdieu (1984) argues that individual social classes have distinct tastes and lifestyles. In other words, considering Bourdieu's two-dimensional class design, different volumes of capital constitute social classes that occupy structural positions depending upon their levels of economic and cultural capital[2] (Swartz, 1997). Both economic and cultural capital are good predictors of individuals' tastes and their consumption styles. In accordance with Bourdieu's (1984) homology argument, Gans's (1973) concept of *taste publics*, namely people who make similar choices for similar reasons, might provide us an important perspective to view the complexities of individual taste and lifestyle choices. The creation of taste publics using an individual's levels of economic and cultural capital might be an important tool to understand participation in highbrow cultural activities since, as previous research shows, people with higher education and high family incomes are more likely to participate in these activities (DiMaggio and Useem, 1987; van Hek and Kraaykamp, 2013).

Even though many studies confirm Bourdieu's homology argument regarding the distinction between social classes in their consumption of highbrow culture, adequate cross-national comparisons are still scarce (van Hek and Kraaykamp, 2013). Several studies (Lizardo and Skiles, 2009; Katz-Gerro, 2002) indicate that determinants of highbrow cultural consumption differ between countries, and Lamont (1992, 2000) argues that different country-specific cultural and political factors lead individuals to exhibit varying behaviors in cultural consumption. As van Hek and Kraaykamp (2013) state, most of these comparative studies lack a simultaneous testing of the influence of country characteristics on individuals' highbrow cultural consumption. The aim of this study, therefore, is to systematically compare European countries to describe the determinants of individual highbrow cultural consumption in three levels of analysis: at the individual level, at the country level, and at the level of cross-level interactions.

In this study, I will first consider the expected relationship between social class and culture. I will focus on how different groups of people distinguished by their levels of economic and cultural capital (taste publics) present varying levels of appreciation towards highbrow culture. Additionally, since countries differ in their specific political and cultural factors, the association between taste publics and highbrow cultural consumption may vary across countries. To address these issues my first research question is: To what extent do taste publics differ in their level of highbrow cultural consumption, and to what extent do these associations between taste publics and highbrow cultural consumption vary across European countries?

[2] Bourdieu (1986) distinguishes three types of cultural capital: (1) embodied cultural capital in the form of legitimate cultural attitudes, preferences, and behaviors that are internalized during the socialization process; (2) objectified cultural capital in the form of transmittable goods—books, computers, paintings—that require embodied cultural capital to be appropriated; and (3) institutionalized cultural capital in the form of degrees and diplomas which certify the value of embodied cultural capital (Lamont and Lareau, 1988, p.156). In this study, by cultural capital, I mean institutionalized cultural capital (educational credentials) as a factor influencing tastes for objectified cultural capital (different art forms).

Second, I will investigate the specific country characteristics that might influence individual highbrow cultural consumption. For example, it can be argued that a population that is highly educated and financially prosperous will positively affect cultural consumption. Moreover, a population featuring lower levels of education and wealth will negatively affect cultural consumption. A country's level of national wealth may also positively affect cultural consumption. A country's affluence may provide more materialistic opportunities for its individuals to participate in relatively more expensive highbrow cultural activities. Finally, a country's level of cultural funding may increase the choices of cultural events and therefore positively affect cultural consumption. Accordingly, a second research question is formulated as: To what extent do a country's characteristics such as its population characteristics, its national wealth, and its level of cultural funding affect individual highbrow cultural consumption?

Third, I investigate the possible macro-level determinants of highbrow culture that increase or decrease cultural consumption at the individual level. To do this, I study the cross-level interactions in which I relate country characteristics to taste publics. Since population characteristics, national wealth, and cultural funding have moderating effects on the association between taste publics and highbrow cultural consumption, they are likely to weaken or strengthen this association. Therefore, the third research question is: To what extent do country characteristics affect taste publics in the consumption of highbrow culture, and how these effects should be interpreted in terms of social prestige perceived by taste publics?

To answer my research questions, I will use Eurobarometer 67.1 (2007), which has 20,558 respondents in 29 European countries. To analyze the cross-national data I will employ multi-level models to account for the nesting of individuals in countries.

1. Literature Review and Theoretical Framework

1.1. Pierre Bourdieu and the Construction of Taste Publics

Gans (1973) argues that individuals make choices through their values and aesthetic standards. Random choices are rare. These values and aesthetic standards—what Gans (1973) calls "taste cultures"—bring individuals together and constitute a group of individuals who make similar choices for similar reasons—what Gans (1973) calls "taste publics." Due to their different values, aesthetic standards, and thus tastes and lifestyle choices, each taste public have its distinctive art, music, poetry, food, and so forth. European countries are expected to have different taste cultures and taste publics due to the increasing level of diversity in terms of country-specific characteristics such as national cultural heritage, cultural institutions, educational systems, and so forth.

Similar to Gans's (1973) taste publics, Bourdieu (1984), in his work on how social class interacts with habitus, develops a theoretical understanding of how differing tastes and lifestyles emerge among separate groups of individuals. According to Bourdieu, cultural practices demonstrate individual's different tastes and lifestyles and they represent underlying class distinctions (Swartz, 1997). This view illustrates Bourdieu's central objective, which is to show how culture and social structure correlate, thus focusing on his perspective of social class and habitus in his explanation of how individuals constitute separate groupings and generate diverse practices.

Social class is a master concept in Bourdieu's sociology in addition to habitus, capital, and field. In his own words, it is "a universal principle of explanations" (Bourdieu, 1984, p.114). Bourdieu designs class as two-dimensional, vertical and horizontal, defined by both economic capital and cultural capital. Capital volume determined by individuals' totality of economic and cultural capital levels constitutes the vertical dimension of Bourdieu's two-dimensional class operationalization. The higher the capital volume of an individual, the higher the social position s/he occupies in the stratification system (Bourdieu, 1984). In the case of France, for instance,

social classes can be separated into three depending on the differences in the total volume of capital: an upper class, a middle class, and a lower class (Swartz, 1997). In addition to the vertical dimension, the horizontal dimension of Bourdieu's two-dimensional class design indicates the composition of capitals, namely the strength of cultural capital versus economic capital (Erickson, 1996). Similar to individuals' capital volumes, their compositions of capitals are also important to distinguish them from each other and position them in the social hierarchy. In other words, a certain level of economic capital should accompany a certain level of cultural capital to distinguish an individual from others who have similar levels of cultural capital. Likewise, a certain level of cultural capital should also accompany a certain level of economic capital to distinguish an individual from others who have similar levels of economic capital. For instance, both intellectuals and industrialists have high capital volumes. However, intellectuals have higher levels of cultural capital, while industrialists have higher levels of economic capital. The difference of the compositions of capitals between these two groups of individuals show that while both intellectuals and industrialists occupy positions in the upper strata of the structural hierarchy, intellectuals attach more importance to cultural capital, and industrialists attach more importance to economic capital (Bourdieu, 1984; Lamont and Lareau, 1988).

Bourdieu, in his research, offers a class-symbolization model of status where cultural differences serve as markers of class differences. For Bourdieu, social classes are groups of individuals who are stratified according to the principles of acquisition and production of goods (Swartz, 1997). Bourdieu is sharply critical of the economistic interpretations of social class (Swartz, 1997) and therefore argues that "social class is not defined solely by a position in the relations of production, but by the class habitus which is normally associated with that position" (Bourdieu, 1984, p.372). In that sense, Bourdieu states that each social class has a unique class habitus that generates specific sets of practices (Bourdieu and Passeron, 1977; Bourdieu, 1984).

In *Reproduction* (Bourdieu and Passeron, 1977), Bourdieu defines habitus as "the product of structures, producer of practices, and reproducer of structures." Habitus is further described as a system of unconsciously internalized, durable, and transposable capacity acquired in early socialization; a set of master dispositions that generate action; and structured structures that are predisposed to function as structuring structures (Swartz, 1997). According to Swartz, habitus "represents a sort of deep-structuring cultural matrix that generates self-fulfilling prophecies according to different class opportunities" (1997, p.104). Briefly, habitus is the inner voice of individuals that lead them to their decisions. Bourdieu argues that each social class has its distinct class habitus. Each habitus has a close and direct relationship to the material conditions and the symbolic representation of each class (Bourdieu, 1984). Habitus has a mediating role between the material conditions and the symbolic representation of class in categorizing and ranking it to other classes. Individuals make lifestyle choices and have tastes depending on their class habitus. Lifestyle choices and tastes are the markers of class relations that are used to categorize and rank social classes to others (Bourdieu, 1984; Swartz, 1997).

In *Distinction* (Bourdieu, 1984), Bourdieu finds that aesthetic tastes and lifestyles correspond to four class habitus in his exploration of how habitus accounts for class differences in France. These four class habitus are: ostentatious indulgence and ease within the upper class, aristocratic aestheticism among intellectuals, awkward pretension by middle-class strivers, and antipretentious ignorance and conformity within the working class (Bourdieu, 1984). Considering Bourdieu's two-dimensional class design, I argue that upper class individuals who have the class habitus of ostentatious indulgence and ease have high levels of both economic and cultural capital; intellectuals who have the class habitus of aristocratic aestheticism have high levels of cultural capital but lower levels of economic capital when compared to upper class individuals; middle class individuals who have the class habitus of awkward pretension have high levels of economic capital but lower levels of cultural capital when compared to upper class individuals; and finally, working class individuals who have the class habitus of antipretentious ignorance and conformity have lower levels of both economic and cultural capital when

compared to upper class individuals. These four groups, which have separate class habitus and separate levels of economic and cultural capital, constitute what Gans (1973) called taste publics in Bourdieu's sense.

The creation of taste publics is an important tool to use to understand participation in highbrow cultural activities since, as previous research shows, people with higher education and high family incomes are more likely to participate in these activities (DiMaggio and Mohr, 1985; DiMaggio and Useem, 1987; Halle, 1992; van Hek and Kraaykamp, 2013). Also, in the context of cross-national comparisons, this categorization of taste publics may offer valuable information on the determinants of cultural inequality and social prestige.

Van Hek and Kraaykamp (2013) argue that in addition to the comparisons over time and across various generations, cross-national comparisons of highbrow cultural consumption are particularly interesting because they concern the influence of a country's specific institutional context on an individual's cultural involvement. Accordingly, a country's social, cultural, and economic features might facilitate or restrict the consumption of highbrow culture among its population. Also, these country characteristics might influence the level of prestige that individuals acquire through making highbrow culture more accessible or not.

To study the relationship between highbrow cultural consumption and acquired social prestige with a cross-national perspective, I, in the context of Bourdieu's two-dimensional class design and its interaction with his concept of habitus, operationalize four groups—the taste publics—by using individuals' differentiating levels of cultural capital and economic capital. The four groups whose operationalization is further discussed in Section 2.3 are: high economic-high cultural (HEHC), high economic-low cultural (HELC), low economic-high cultural (LEHC), and low economic-low cultural (LELC).

1.2. Individual Characteristics and Highbrow Cultural Consumption

Bourdieu claims in his homology argument that social hierarchies and cultural hierarchies map closely onto each other. In other words, separate classes have separate tastes and lifestyles (Bourdieu, 1984). Halle (1992) argues that appreciation and familiarity with arts is a trained capacity that varies depending on individuals' educational attainment. In relation to this, research has shown that participation in cultural activities varies with individuals' levels of education—their levels of (institutionalized) cultural capital, and their socioeconomic levels—their levels of economic capital (Bourdieu, 1984; DiMaggio and Mohr, 1985).

Depending on the differential amounts of these capitals, two fundamental tastes or cultures emerge in modern society: the taste for high culture and the taste for popular culture (Halle, 1992). While high culture refers to cultural forms that are considered serious, prestigious, and sophisticated that may require some level of training to fully appreciate, popular culture refers to cultural forms that are considered common, plain, marginal, and readily available to the public (Peterson and Kern, 1996). Those with high levels of educational attainment and material affluence are more likely to have interest in highbrow activities than those with low levels of educational attainment and material affluence (Halle, 1992). This means that appreciation of high culture depends on the specific educational training and material affluence of the individuals. This level of educational attainment determines who has the "legitimate taste" for high culture and who does not (Halle, 1992). People with higher levels of education then "share" their cultural values by affirming themselves with "legitimate taste," thus separating themselves from those without high educational achievements and similar cultural values. The direct association between individuals' levels of economic and cultural capital and social stratification therefore demonstrates itself in the form of a boundary between high culture and popular culture, creating groups of people who value each culture differently. Therefore social classes (or taste publics in this study), as explained in the previous section, differentiate themselves in highbrow

cultural consumption through their levels of economic and cultural capital and their class habitus. Based on these arguments, I hypothesize that when compared to the LELC taste public, all the three taste publics have distinct highbrow cultural consumption scores, and the HEHC taste public has the strongest association with highbrow cultural consumption followed by the LEHC taste public due to its higher level of cultural capital compared to the HELC taste public (Hypothesis 1).

Even though there have been many studies that confirm the link between an individual's socioeconomic position and highbrow cultural consumption, whether this link significantly varies between countries is another important and necessary point to look at, due to individuals' differentiating perceptions of highbrow culture in different countries. Many studies have indicated that determinants of highbrow cultural consumption differ between countries. For example, in their study of 15 European countries, Lizardo and Skiles (2009) show that country specific characteristics such as whether a country is characterized by a commercialized television field affect individuals' participation in highbrow activities. They find that in countries characterized by a commercialized and high-revenue television production field, highbrow individuals do not behave like television "omnivores," whereas in countries in which the television production field has less substantial volumes of revenues, highbrow individuals behave like television "omnivores" (Lizardo and Skiles, 2009). Additionally, Katz-Gerro (2002) finds that how individuals use highbrow culture to create boundaries through their consumptions of it vary in Italy, Israel, West Germany, Sweden, and the United States. One possible reason behind this, for Katz-Gerro (2002), is how the meaning of highbrow culture differs in different contexts. For instance, indicators of highbrow culture in the United States, Israel, and Sweden may refer to popular culture in West Germany and Italy. Therefore, it should be considered that the variation in the degree of exposure to a genre, the history of a genre, and social meanings associated with a genre caused by different countries might depict different meanings of highbrow culture in different countries (Katz-Gerro, 2002). Finally, Lamont, in two separate studies (Lamont, 1992, 2000), compared France to the United States to understand how individuals in these two countries draw socio-economic, cultural, and moral boundaries to differentiate themselves from others. She formulated several country-specific reasons to explain the difference between American and French men in their attitudes and behaviors. Through her studies (Lamont, 1992, 2000), Lamont illustrates that different country characteristics differentiate individuals' perceptions and actions towards others. For instance, Lamont (1992) argues that due to the varying political and cultural traditions in France and the United States, such as the different educational systems, historical national repertoires, intellectual elites, and stratification systems, upper class men in these countries differ in their perceptions of what it means to be a worthy person. Individuals' definitions of being worthy vary socio-economically, culturally, and morally between France and the United States. Also, Lamont (2000) found that due to the same political and cultural traditions in France and the United States, working-class males in France and the United States differ in how they distinguish themselves from the poor. While American males draw strong moral distinctions between themselves and the poor, French males do not.

Following the research presented above, I expect to find significant differences across European countries affecting individuals' attitudes and behaviors. Therefore, in this study, I also aim to understand how specific country characteristics might influence an individual's tastes and lifestyle choices. Therefore I expect that the four taste publics vary in their associations with highbrow cultural consumption due to the differentiating country characteristics. In line with this reasoning, I hypothesize that compared to the LELC taste public, the association of the other three taste publics (LEHC, HELC, and HEHC) with highbrow cultural consumption vary across European countries (Hypothesis 2).

1.3. Country Characteristics and Highbrow Cultural Consumption

In this section, I focus on how a cross-national comparison of country characteristics is useful to identify various theoretical predictions regarding individuals' tastes, lifestyle choices, and their levels of cultural consumption. For that reason, I elaborate on six country characteristics in two groups that possibly affect individual highbrow cultural consumption in a country. The first group consists of population characteristics of a country and the second group, following van Hek and Kraaykamp (2013), consists of a country's level of wealth and a country's level of cultural funding.

The first group of country characteristics that I elaborate on in this section includes the distribution of economic and cultural capital in a country, measured as the percentage of LELC individuals in a country (C-LELC), the percentage of LEHC individuals in a country (C-LEHC), the percentage of HELC individuals in a country (C-HELC), and the percentage of HEHC individuals in a country (C-HEHC). As discussed above, people with higher education and higher family incomes are more likely to participate in highbrow cultural activities. Therefore, the presence or absence of these individuals may affect the level of highbrow cultural consumption in a country. While wealthier individuals are expected to have more means to participate in highbrow cultural activities, more educated individuals are expected to have more capacity to appreciate highbrow culture.

If a country has more people with education and family income (C-HEHC), then on average, those people is expected to have more highbrow cultural participation, and the chance to randomly pick an individual with higher levels of highbrow cultural participation in that country is bigger than in a country with a lot of LELC individuals. This deduction comes from simple math. However, in addition to this, social impact theory might provide a theoretical background for the relationship between the distribution of economic and cultural capital in a country, measured as the percentages of LELC, LEHC, HELC, and HEHC individuals, and highbrow cultural consumption.

The central postulate of the social impact theory is that, all else being equal, an individual is more likely to conform to the attitudes, beliefs, and behavioral propensities of the majority than the minority (Cialdini and Goldstein, 2004). It is argued that individuals tend to conform to the majority to gain social approval from them, establish relationships with them, enhance their self-esteem, and avoid possible sanctions from them such as ostracism (Bond and Smith, 1996; Cialdini and Goldstein, 2004). In this regard, people act strategically to conform to the majority since they perceive that "minority position is aversive; it can lead to hostility, disapproval, or rejection from others. To avoid such social punishment, people might be motivated to conform to the majority position in public regardless of what opinion they hold privately" (Hornsey et al., 2003:320).

The unanimous decision by the majority might have such an impact on others that a good proportion of them might end up conforming to the decision of the majority (Bassili, 2003). For instance, Bassili (2003) argues that an illustration of the silence theory might be a good example for the conformity pressures on people. According to the silence theory, individuals hesitate to express their opinions due to the fear of social isolation if they perceive that their opinions deviate from those of the majority (Bassili, 2003). Also, Wolf and Latane's (1983) research on individuals' choices of where to eat show that increases in both the number and strength of individuals constituting a majority led to increases in their influence. As the restaurants were reportedly liked by the majority, the perceived desirability of eating at those restaurants by the minority increased. Lastly, Wolf and Latane (1983) argue that conformity to the majority's choices should not be restricted to restaurant selection. This can also be extended to which movies to watch and books to read.

In line with these arguments, I expect that in countries where there are more individuals who are members of HEHC taste public (C-HEHC), everyone there will have a higher level of highbrow cultural participation, even if they are not members of HEHC taste public themselves. Vice

versa, in countries where there are more individuals who are members of LELC taste public (C-LELC), everyone there will have a lower level of highbrow cultural participation, even if they are not members of LELC taste public themselves. Therefore I hypothesize that the higher the number of HEHC individuals in a country compared to the other three taste publics, the greater the likelihood that any particular individual in that country will participate in highbrow culture (Hypothesis 3a), and vice versa, the higher the number of LELC individuals in a country compared to the other three taste publics, the lower the likelihood that any particular individual in that country will participate in highbrow culture (Hypothesis 3b). Since C-LEHC and C-HELC do not represent the extreme cases like C-LELC and C-HEHC and are more ambiguous in their effects compared to C-LELC and C-HEHC, I don't expect them to have significant relationships to highbrow cultural consumption.

Second, according to van Hek and Kraaykamp (2013), a country's level of wealth may positively affect highbrow cultural consumption because a growth in overall prosperity is a good stimulator for individuals to participate more in these cultural activities. Also, a county's level of cultural funding is expected to have an increasing effect on highbrow cultural consumption. It is argued that cultural funding leads to the founding of more cultural facilities, and this leads to more opportunities for individuals to participate in cultural activities (van Hek and Kraaykamp, 2013). Additionally, depending on how the funding works, some of the events might be free and therefore open to people from all economic levels. Based on these arguments, I expect that the higher the level of national wealth in a country, the higher an individual's highbrow cultural consumption (Hypothesis 3c); and that the higher the level of cultural funding in a country, the higher an individual's highbrow cultural consumption (Hypothesis 3d).

1.4. Cross-Level Interaction Effects, Highbrow Cultural Consumption, and the Perception of Social Prestige

In addition to my expectations of the direct effects of the six country characteristics mentioned in the previous section, I also expect these six country characteristics to have interaction effects with the four taste publics on individual highbrow cultural consumption. In this section, rather than focusing on the direct effects of these interactions on highbrow cultural consumption, I formulate expectations to examine to what extent the interactions between country characteristics and taste publics change how individuals perceive highbrow culture. In other words, I elaborate on how individuals' perceptions of social prestige differ depending on the interactions between country characteristics and taste publics.

In their research of the changing relationship between class and culture and the changing role of highbrow arts as cultural capital, DiMaggio and Mukhtar (2004) found that the consumption of highbrow arts in the United States has been on the decline. They formulate three possible reasons to explain this decline. First, they believe that popular culture has been ubiquitous and has limited the effects of universities and cultural institutions as cultural authorities. Second, the boundary between popular culture and highbrow culture has been crumbling due to highbrow culture's role in the "de-institutionalization" of that boundary. Increasingly, individuals do not believe that there is any difference between highbrow and popular culture due to the ideas of postmodern artists and the devaluation of highbrow culture against popular culture especially by the most educated Americans (DiMaggio and Mukhtar, 2004). Third, and the most relevant to this study, in relation to Peterson's "omnivore theory" (Peterson and Simkus, 1992; Peterson and Kern, 1996; Peterson, 1997), DiMaggio and Mukhtar (2004) assert that the belief that in order to accrue prestige people should be associated with specific forms of highbrow culture has lost its importance. Instead, in order to accrue prestige, people should be familiar with many cultural forms. Supporting this idea, Lopez-Sintas and Katz-Gerro (2005) state that the reason that highbrow consumers demonstrate a wide breadth of arts participation, or omnivorousness, is due to their need to represent themselves as senior consumers who have an extensive cultural

knowledge (scale), which allows them to show their cultural competency. Thus, these individuals preserve the boundary between themselves and others by showing a breadth of cultural knowledge.

As is presented in *Distinction* (Bourdieu, 1984), social reproduction is an ongoing process in which the upper classes, those who have more economic and cultural capital than others, continually assert their difference from those of lower social standing (Jacobs and Hanrahan, 2005). This lasting and competitive process to maintain distinction between upper and lower classes is the result of imitation (Simmel, 1957). Simmel (1957, p.543) states that "imitation represents nothing more than one of the many forms of life by the aid of which we seek to combine in uniform spheres of activity the tendency towards social equalization with the desire for individual differentiation and change." In that sense, imitation "signifies union with those in the same class, the uniformity of a circle characterized by it, and, uno actu, the exclusion of all other groups" (Simmel, 1957, p.544). The process of imitation as applied by the lower classes to reduce the gap between themselves and the upper classes might be held to attain whatever the markers of distinction may be—designer clothes, a college degree, particularly the latest fashion (Jacobs and Hanrahan, 2005). However, this attempt is inevitably foiled because just as soon as the lower classes begin to copy their styles and cross the line of demarcation, upper classes adopt a new style and continue differentiating themselves from the lower classes (Simmel, 1957). As soon as the lower classes acquire the goods that the upper classes have, upper classes devalue those goods as marks of distinction. For example, as soon as everyone has a college degree, it means nothing; now only a Ph.D. is a mark of distinction (Jacobs and Hanrahan, 2005).

The concept of distinction as valued by upper classes can also be applied to highbrow cultural consumption. When access to highbrow cultural activities becomes available to everyone, it begins to lose its status as a marker of social prestige. Therefore anything that increases the means for individuals to participate in highbrow cultural activities might decrease their potential as marks of distinction and social prestige for upper class individuals. This is because highbrow arts might lose its position as the latest fashion among individuals who identify themselves as of distinct/distinguished/high status. In line with the expectation that a country's national wealth and a country's level of cultural funding may positively affect highbrow cultural consumption, these two country characteristics might negatively affect the association between the taste publics and highbrow cultural consumption. Therefore designating LELC as the lower class and using the other three taste publics (LEHC, HELC, and HEHC) to represent the upper classes, I hypothesize that as the levels of national wealth (Hypothesis 4c) and cultural funding (Hypothesis 4d) increase in a country, a decrease or lower levels of highbrow cultural consumption among the three taste publics (LEHC, HELC, and HEHC), when compared to LELC, will be observed.

According to DiMaggio and Useem (1987), if consumption of highbrow culture is undertaken by upper and upper-middle class individuals for the purpose of status maintenance, it should be done collectively rather than privately. The private consumption of highbrow culture cannot bestow the element of elite inclusion that comes with the presence in the audience of a performance with others. It is speculated that those who participate in highbrow cultural activities to accumulate social prestige do so in collaboration with others. Further, it is assumed that those with whom individuals participate in highbrow cultural activities will be of similar social class as their fellow participants and those who do not, will be of a lower social class. It is through this exclusive participatory process that lower class individuals begin the process of admiration and imitation of the upper class. Admiration by the lower classes accumulates social prestige for the upper classes. Therefore, in order for the upper classes to accumulate social prestige, they not only need the establishment of union with others like them, but also the establishment of isolation from the lower classes. In countries where there are more people who have the structural and cultural means to participate in highbrow cultural activities, it is more

difficult to accumulate social prestige due to the difficulty of the establishment of isolation. Since many people have the opportunity to participate in highbrow cultural activities in countries that are less educationally and financially stratified, highbrow cultural activities are no longer a predictor of social prestige. On the contrary, in countries where there are fewer people who have the structural and cultural means to participate in highbrow cultural activities, it is easier to accumulate social prestige since it is easier to provide the establishment of isolation. In these countries, limited access to high culture is widespread that the value of participating in high cultural activities and the social prestige acquired through participating them increases. Therefore, by participation in highbrow cultural activities in these countries, an individual may distinguish himself/herself from others who do not have the means to participate. Therefore I expect that as the percentage of those individuals, who are more educated and wealthier, increase in a country, those individuals who are educated and wealthier are less likely than their less educated and less wealthy counterparts to participate in highbrow cultural activities. This would be due to the decrease in the perception that highbrow cultural activities provide social prestige to its consumers. Based on these arguments, I hypothesize that the higher the percentage of LELC individuals in a country (C-LELC), the higher the consumption of highbrow culture of the three taste publics (LEHC, HELC, and HEHC) will be when compared to the LELC taste public (Hypothesis 4a), and that the higher the percentage of HEHC individuals in a country (C-HEHC), the lower the consumption of highbrow culture of the three taste publics (LEHC, HELC, and HEHC) will be when compared to the LELC taste public (Hypothesis 4b). I don't expect to find any interaction effects with C-LEHC and C-HELC since they do not represent extreme cases like C-LELC and C-HEHC and are more ambiguous in their effects compared to C-LELC and C-HEHC.

To sum up, following the arguments presented in this study, my expectations can be stated as follows: (1) due to the different volumes and compositions of capital, the taste publics will have distinct levels of highbrow cultural consumption. The HEHC taste public will have the highest level of consumption, followed by the LEHC taste public rather than the HELC taste public due to the greater importance of cultural capital than economic capital in the consumption of high culture. (2) Due to the country-specific characteristics, in reference to the LELC taste public, all the three taste publics will be associated with highbrow cultural consumption differently in each country. (3) Individuals will have higher levels of highbrow cultural consumption in wealthier and more culturally funded countries. Also, the percentage of the HEHC taste public (or LELC taste public) in a country will positively (or negatively) affect the likelihood that any particular individual chosen will consume high culture. (4) The opportunities to differentiate themselves through consuming highbrow culture are very important for individuals. Therefore, whether high culture maintains its status as a prestige giver determines whether upper class individuals consume it. In light of this, in wealthier and more culturally funded countries, it is easier to consume high culture than in less wealthy and less culturally funded countries since it is more available in wealthy and culturally funded countries. Also, in countries with many individuals who have the means to afford to participate and appreciate high culture, it becomes difficult to differentiate oneself through consuming high culture. Therefore, as the opportunities to consume high culture (a country's level of wealth and its level of cultural funding) increases for everyone in a country, upper classes (the HEHC, LEHC, and HELC taste publics compared to the LELC taste public) decrease their consumption of high culture. Finally, as the opportunity to distinguish oneself through consuming high culture decreases (or increases) in a country due to the number of potential participants of high culture, upper classes (the HEHC, LEHC, and HELC taste publics compared to the LELC taste public) decrease (or increase) their consumption of high culture.

2. Data and Measurements

2.1. Data

The data for this study comes from the Eurobarometer 67.1 that was conducted in February-March 2007[3] (European Commission, 2007). This survey measures respondents on the topics of (1) cultural topics, (2) poverty and social exclusion, (3) developmental aid, and (4) residential mobility. Also, the survey queried respondents about the demographic and other background information, such as age, gender, nationality, origin of birth, marital status, occupation, and age when stopped full time education. This survey was administered to a representative sample of 26,746 persons in 29 European countries[4]. Interviews were conducted either face-to-face or were computer assisted, and addressed several issues regarding culture and other topics. All samples are representative at the country level. For the analyses, I followed the data operationalization of van Hek and Kraaykamp (2013). First, I removed all students and people below the age of 25 and above the age of 75 years from the data, which caused a reduction of respondents by 19.05%. Most students have invalid scores on the independent variables. Also those individuals who are below 25 years old might be still under the influence of their parents since they may live with their parents, therefore responses may reflect parental perspectives/behaviors instead of their own. I also disregarded individuals who are over the age of 75 because they may have restricted access to cultural activities due to limited possibilities of physical restrictions caused by their age. Education in the Eurobarometer is measured according to the answer to the question: "How old were you when you stopped full-time education?" In order to prevent biased results and misspecifications, I removed respondents who finished their full-time education after the age of 30 years since it was highly unlikely for them to continue their education after the age of 30, and it was impossible to assign the correct level of education that they have attained. This caused a reduction in the sample size by 3.24%. Finally, I also removed from the data all of the respondents with missing values on highbrow cultural consumption and respondents with missing values on independent variables, which resulted in another 0.73% loss of respondents in the sample. My final dataset consists of 20,558 respondents with an average of 709 respondents per country (see Table 2).

2.2. Dependent Variable

The dependent variable that I use in this study is highbrow cultural consumption. Following van Hek and Kraaykamp (2013), I operationalize it using five items referring to participation in various cultural activities. Respondents were asked how many times in the last twelve months they had seen a ballet/dance/opera; been to a theater-play; been to a classical concert; visited a museum or gallery; and read a book. In order to create an additive scale for highbrow cultural consumption, I coded the answer possibilities of never, 1-2 times, 3-5 times, and more than 5 to 0, 1, 2, and 3, respectively. Thus, the highbrow cultural consumption scale ranges from 0 to 15. Some respondents have valid scores only for activities in which they had participated. For those respondents, I assumed that they did not participate in the other activities and thus coded 0 for those categories. All the five highbrow culture items correlate highly and show sufficient reliability (α=0.71).

2.3. Independent Variables: Individual Level

[3] More detailed information on the Eurobarometer 67.1 may be found at http://www.gesis.org/en/eurobarometer/survey-series/standard-special-eb/study-profiles/eurobarometer-671-za-4529-feb-mar-2007/

[4] These countries are: Austria, Belgium, Bulgaria, Cyprus, Czech Republic, Denmark, East-Germany, Estonia, Finland, France, Great Britain, Greece, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, Netherlands, Northern Ireland, Poland, Portugal, Romania, Slovakia, Slovenia, Spain, Sweden, and West-Germany.

In order to construct the four taste publics, I first created educational attainment and family affluence variables. After removing respondents who finished their full-time education after the age of 30, I recoded the educational attainment variable for the respondents who finished their full-time education before the age of 11 (including 10) as 0 years of education, and subtracted 10 from the other categories. The final education variable ranges from 0 to 20 years of education (van Hek and Kraapkamp, 2013). The Eurobarometer data has no valid measure of household income. Therefore, I operationalized a family affluence variable that indicates the material wealth in a respondent's home, whether the respondent possesses: a fixed phone, a private mobile phone, a television, a DVD player, a music CD player, a computer, internet access, a car, and an apartment/house.[5] For the operationalization of the family affluence variable, I added the number of "yes" responses to each of nine items each respondent possesses. The final additive scale ranges from 0 to 9.

In line with the previous research (Holt, 1998; van Hek and Kraaykamp, 2013), I employ educational attainment as an indicator of cultural capital because it consists of a person's cognitive and intellectual ability, as well as an individual's incorporated knowledge of the arts. I use family's material affluence as an indicator of economic capital because it reflects a person's opportunities to acquire and consume cultural goods. To assign individuals into the four taste publics, I used 13 years of education (high-school graduate and at least attended college) and whether the respondent has all the nine family affluence items as thresholds. The reason for this is that attending college after graduating from high school (even if one does not graduate from college) can be seen as an important indicator that differentiate individuals from their less educated counterparts. College attendance is argued to be a highly likely predictor of higher levels of cultural capital. Also, individuals who possess a house (one of the nine family affluence items) are also highly likely to have the other eight family affluence items. Therefore, possessing the nine family affluence items can also be seen as an important indicator that differentiates individuals from their less wealthy counterparts. In light of this reasoning, I assigned respondents who have less than 13 years of education and less than 9 family affluence items to LELC taste public (the reference category); respondents who have less than 13 years of education and all of the 9 family affluence items to HELC taste public; respondents who have more than 12 years of education and less than 9 family affluence items to LEHC taste public; and respondents who have more than 12 years of education and all the 9 family affluence items to HEHC taste.

As control variables I used age, sex, size of community, marital status, and immigrant status. Age is a count variable. I also included age squared to account for curvilinear age effects. Sex is a dichotomous variable (female is coded as 1). Three dummy variables were created for size of community: rural area or village (reference category), small or middle-sized town, and large town. Marital status contains a broad range of categories; therefore it is operationalized using three dummy variables that combined some categories together: "single" (reference category) which combines unmarried, having never lived with a partner, and unmarried having previously lived with a partner; and "married" which combines married, remarried, and unmarried currently living with a partner. Widowed, divorced, and separated respondents also combined into one category. Immigrant status is a dichotomous variable (immigrants who were born outside of the country in which they currently live are coded as 1). Descriptive statistics with regard to individual level variables are displayed in Table 1.

Table 1 *Descriptive Statistics*

	Mean	**SD**	**Min**	**Max**
Highbrow Cultural Consumption	3.5	3.06	0	15

[5] For the apartment/house item of the family affluence variable, I included both those who are still paying and those who finished paying for their apartments/houses.

Taste Publics				
LELC	0.67	0.47	0	1
LEHC	0.09	0.29	0	1
HELC	0.18	0.38	0	1
HEHC	0.06	0.23	0	1
Female	0.57	0.49	0	1
Age	49.5	13.9	25	75
Age-Squared	2652	1395	625	5625
Marital Status				
Single	0.11	0.31	0	1
Married	0.7	0.46	0	1
Divorced/Widowed/Separated	0.19	0.39	0	1
Size of Community				
Rural Area or Village	0.38	0.49	0	1
Middle Sized Town	0.37	0.48	0	1
Large Town	0.25	0.43	0	1
Immigrant	0.05	0.22	0	1
C-LELC	66.9	15.8	26.94	84.6
C-LEHC	9.13	4.66	1.65	22
C-HELC	18.01	11.88	1.85	41.39
C-HEHC	5.96	5.56	1.3	24.35
National Wealth (GNI)	28.76	16.59	4.5	74.5
Cultural Funding	2.38	0.64	1.1	3.8

Source: National Wealth and Cultural Funding (van Hek and Kraaykamp, 2013)

Note: *GNI is divided by 1,000 for the sake of interpretation.*

2.4. Independent Variables: Country Level

The two country level independent variables, a country's national wealth and a country's level of cultural funding were obtained from van Hek and Kraaykamp (2013). As van Hek and Kraaykamp (2013) state, a country's level of wealth is measured by the GNI (Gross National

Income) in 2007 in terms of euros,[6] and cultural funding is operationalized as the number of people working in the cultural sector in a country as a proportion of total employment.

Table 2 *Country-Level Characteristics per Country*

Country	*N*	Highbrow Cultural Consumption	CLELC (percentage)	CLEHC (percentage)	CHELC (percentage)	CHEHC (percentage)	National Wealth (GNI)	Cultural Funding
Austria	853	3.51	71.51	5.39	20.4	2.69	42.2	2.4
Belgium	811	3.54	56.59	8.14	28.23	7.03	41.4	2.1
Bulgaria	758	2.33	78.89	17.02	1.84	2.24	4.5	1.8
Cyprus	410	1.89	75.36	4.14	15.61	4.88	24.1	2.2
Czech Republic	877	3.92	82.21	6.15	8.66	2.97	14.4	2
Denmark	670	4.8	29.55	17.01	30.45	22.98	54.7	3
East Germany	426	3.91	73.47	9.15	11.5	5.87	39.5	2.8
Estonia	743	4.63	74.42	12.38	9.69	3.5	13.2	3.2
Finland	727	4.2	53.37	22	14.44	10.18	44.2	3.3
France	787	3.72	61.75	11.43	20.84	5.97	39	2
Great Britain	740	4.39	61.21	2.43	32.97	3.38	44.1	3.1
Greece	795	2.33	74.08	10.19	10.44	5.28	25.4	2.1
Hungary	787	3.14	83.86	5.72	8	2.41	11.5	2.1
Ireland	746	3.6	56.97	3.08	35.52	4.42	48.6	2.5
Italy	815	2.48	71.9	5.52	18.89	3.68	33.6	2.1
Latvia	799	4.32	84.6	9.76	3.88	1.75	10.1	2.7
Lithuania	769	3.22	81.27	13.26	4.16	1.3	10	2.5
Luxemburg	389	4.45	43.18	4.88	41.39	10.54	74.5	1.8
Malta	390	2.71	61.79	3.33	32.3	2.57	16.7	2.3

[6] GNI is divided by 1,000 for the sake of interpretation.

Netherlands	800	5.64	36.75	8.62	41	13.62	46.3	3.8
Northern Ireland	242	3.61	60.33	1.65	32.64	5.37	44.1	3.1
Poland	765	2.43	78.69	10.06	7.45	3.79	9.8	1.7
Portugal	734	1.76	82.15	3.54	11.58	2.72	19.9	1.4
Romania	804	2.11	80.47	15.3	2.36	1.86	6.4	1.1
Slovakia	903	3.36	79.73	10.19	6.64	3.43	14.3	1.8
Slovenia	745	3.4	62.95	8.59	22.68	5.77	21.5	2.3
Spain	756	2.81	69.57	5.55	20.37	4.5	29.4	2.1
Sweden	735	4.92	26.94	10.61	38.09	24.35	48.9	3.5
West Germany	782	4.08	62.53	9.08	20.84	7.54	39.5	2.8
Mean	709	3.5	66.89	9.13	18.01	5.96	28.76	2.4

Source: National Wealth and Cultural Funding and Supply (van Hek and Kraaykamp, 2013)

The other four country level independent variables (population characteristics), the percentage of LELC individuals in a country (C-LELC), the percentage of LEHC individuals in a country (C-LEHC), the percentage of HELC individuals in a country (C-HELC), and the percentageof HEHC individuals in a country (C-HEHC) are measured by dividing the number of each taste public into the total number of respondents in a country.

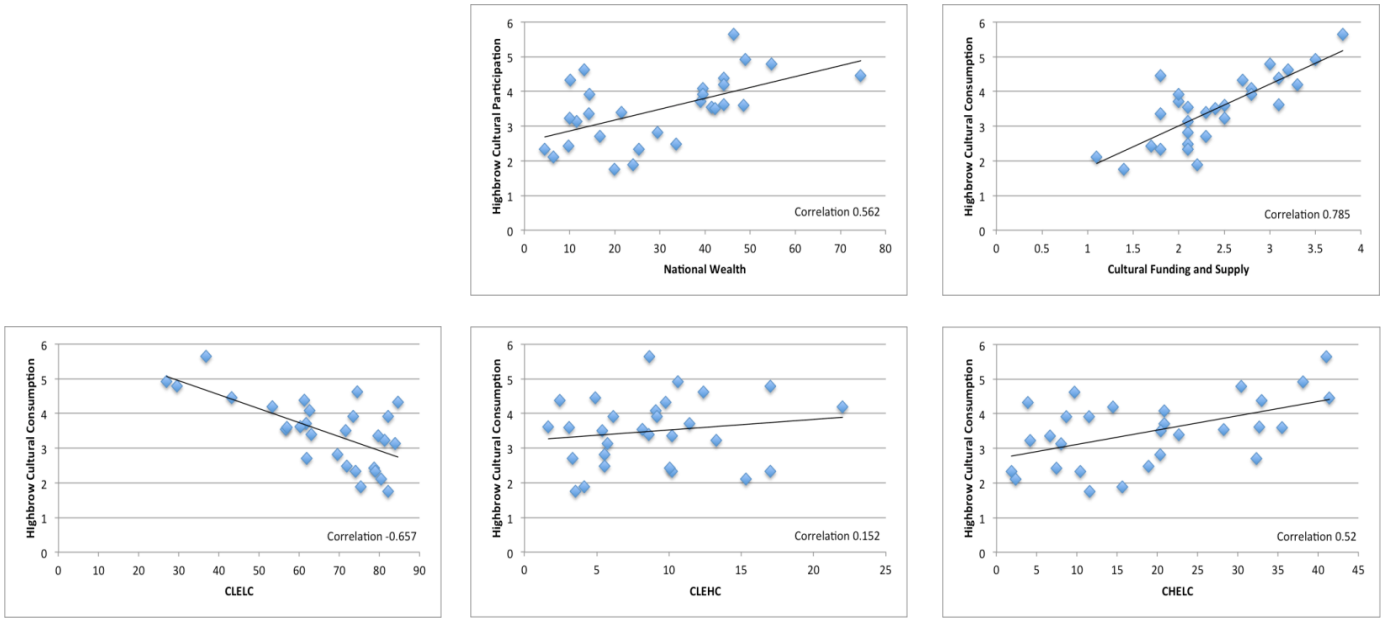
To elaborate more on country differences in highbrow cultural consumption, I related a country's level of highbrow cultural consumption (average) to each of the country characteristics. As can be seen in Figure 1, in wealthier countries and in countries with high levels of cultural funding, there is a higher level of highbrow cultural consumption. Also, in countries where there are more HEHC individuals, there is a higher level of highbrow cultural consumption. On the other hand, in countries where there are more LELC individuals, highbrow cultural consumption seems to be less prominent. In countries where there are more LEHC or HELC individuals, there is an upward trend in highbrow cultural consumption, but this trend is ambiguous compared to C-LELC and C-HEHC.

3. Analyses

3.1. Method of Research

In order to address how individual highbrow cultural consumption is affected by the individual and country level characteristics, this study uses a quantitative research design. In this regard, to study cross-national comparisons of highbrow cultural consumption and to examine the

perception of social prestige across countries, I employ multi-level modeling.[7] Multi-level modeling is particularly appropriate for research designs where the data for participants are organized at more than one level. In this study, the data set provides individuals as the lower level who are nested within countries (the higher level). Thus, with this method, by accounting for a nesting of individuals in countries, I simultaneously estimate differences between countries and between individual respondents (van Hek and Kraaykamp, 2013). In Table 3, Model A is the null model, and in Model B, all control variables are included. Model C contains the additional



effects of taste publics. In Models D through I, in Table 4, I tested the country effects, and finally in Models J through O, in Table 5, the cross-level interactions are tested.

3.2. Results

In Model A of Table 3, I present the null model, which includes the maximum likelihood estimates of the variance components, both at the individual level and country level. These estimates suggest that countries differ in their average highbrow cultural consumption scores and that there is even more variation among individuals within countries. Calculating the intra-class correlation (ICC), it can be seen that 10.1% of the total variance occurs between countries. In Model B, I include the control variables. These variables explain 4.5% of the individual variance and slightly contribute to the fit of the model. As found in earlier research (DiMaggio and Mohr, 1985; Bryson, 1996; DiMaggio and Mukhtar, 2004; Kane, 2004; van Hek and Kraaykamp, 2013), women and older people participate more in highbrow culture. The current study has also found that community size matters. Urban areas provide more opportunities for individuals to participate in highbrow culture. In terms of marital status, it seems that single and married individuals do not differ, and

Figure 1 *Visual Representation of the Association between Country-Level Characteristics and Highbrow Cultural Consumption*

Table 3 *Multilevel Linear Regression Estimates of Taste Publics on Highbrow Cultural Consumption*

[7] As the method of this study, I first used linear multi-level modeling using PROC MIXED in SAS. However, since the dependent variable is characterized by overdispersion (Mean: 3.498; Variance: 9.385) and a large number of zero values, I also used multi-level negative binomial model using PROC GLIMMIX in SAS. Both the models gave similar results in terms of signs and significance of coefficients. Therefore, for the sake of simplicity of interpretation, I, here, present the results of linear multi-level modeling. If requested, the results of multi-level negative binomial model can be obtained from the author.

	Model A			Model B			Model C		
	B		SE	*B*		SE	*B*		SE
Intercept	3.4925	***	0.1825	1.7132	***	0.324	1.2837	***	0.2967
Individual Level									
Taste Publics									
LELC (ref)									
LEHC							2.5333	***	0.1238
HELC							1.3246	***	0.0666
HEHC							3.2536	***	0.1462
Age				5.3744	***	1.1105	3.8612	***	1.0565
Age-squared				-6.3366	***	1.1044	-3.8098	***	1.0525
Female				0.6049	***	0.0408	0.6907	***	0.0386
Marital Status									
Single (ref)									
Divorced/Widowed/Separated				-0.3115	***	0.0811	-0.1992	**	0.0769
Married				-0.053		0.0665	-0.172	**	0.0637
Immigrant				-0.1236		0.091	-0.1302		0.0862
Size of Community									
Rural Area or Village (ref)									
Middle-sized Town				0.6231	***	0.0471	0.4986	***	0.0446
Large Town				1.316	***	0.0527	1.0106	***	0.0504
Variance Components and Fit									
Variance of LEHC							0.2725	*	0.1205

Variance of HELC							0.0344		0.0347
Variance of HEHC							0.3518	*	0.1521
Level 1 variance (individuals)	8.4678	***	0.0835	8.0837	***	0.0798	7.1965	***	0.0712
Level 2 variance (countries)	0.9524	***	0.2578	1.0213	***	0.2761	0.7232	***	0.1975
−2 Res Log Likelihood	102,385			101,450			99,128		

Source: Eurobarometer 67.1 (2007) Number of Individuals= 20,558; Number of Countries= 29

Note: ** p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001 (two-tailed test)*

divorced/widowed/separated individuals significantly consume less highbrow culture than those who are single and married.

In Model C, I include the taste publics in the analysis. As I expected in Hypothesis 1, when compared to LELC, all of the three taste publics have distinct highbrow cultural consumption scores, and the HEHC group has the strongest association with highbrow cultural consumption followed by the LEHC group due to their high levels of cultural capital compared to HELC.[8] An additional 10.97% of the variance at the individual level is explained by the taste publics. Controlling for the taste publics, the effects of control variables more or less stay the same except for the effects of marital status indicating that married and divorced/widowed/separated consume less highbrow culture than those who are single.

Additionally, in Model C, I test whether the association of the taste publics with highbrow cultural consumption varies across countries. As I expected in Hypothesis 2, it is shown that when compared to LELC, the associations of HEHC and LEHC with highbrow cultural consumption significantly vary across European countries. The reason for this might be the different country-specific characteristics, such as the educational system, cultural institutions, or historical cultural heritage, as found by earlier research (Lamont, 1992, 2000). Contrary to my expectations, there is no variance for the effect of HELC across countries[9].

In Models D through I of Table 4, I test the effects of country characteristics on highbrow cultural consumption. In my conceptual arguments on how population characteristics (C-LELC, C-LEHC, C-HELC, and C-HEHC) might affect individual cultural consumption, I argued that the majority's decision might have such an impact on others that a good proportion of them might end up conforming to the decision of the majority. In light of this, I treated each taste public as a potential candidate for the majority of the population in a country. Therefore, I examined the effects of each population characteristics separately, and compared the percentages of each taste public to the percentages of the other three taste publics. Thus, as expected in

[8] I also analyzed the data by changing the reference group from LELC to LEHC, HELC, and HEHC respectively to see whether these four groups have distinct highbrow cultural consumption scores. . All of these analyses showed that all of the four taste publics significantly differ from each other in their associations with highbrow cultural consumption, and HEHC group has the strongest association with highbrow cultural consumption followed by LEHC, HELC, and finally LELC.

[9] When the reference category is changed from LELC to LEHC, HELC, and HEHC respectively, all of the associations of taste publics with highbrow cultural consumption, except for HELC individuals, significantly vary across European countries.

Hypothesis 3a and 3b, in Model D and Model G, it is shown that the percentages of LELC and HEHC individuals in a country significantly affect highbrow cultural consumption. While the percentage of LELC individuals is negatively related to highbrow cultural consumption, the percentage of HEHC individuals proves to be positively related to highbrow cultural consumption. The percentage of LEHC individuals in a country is proven to have no significant effect on highbrow cultural consumption as shown in Model E; however, contrary to my expectations, in Model F, it is shown that the effect of the percentage of HELC individuals in a country significantly and positively affects highbrow cultural consumption. In addition to Hypothesis 3a and 3b, the results show in Model H and Model I that a country's national wealth and a country's level of cultural funding hold significant effects in the expected direction, supporting Hypothesis 3c and 3d and indicating that a country's level of national wealth and its level of cultural funding augment individual cultural consumption.

Table 4 *Multilevel Linear Regression Estimates of Taste Publics and Country-Level Characteristics on Highbrow Cultural Consumption*

	Model D			Model E			Model F			Model G			Model H			Model I		
	B		SE	*B*		SE	*B*		SE	*B*		SE	*B*		SE	*B*		SE
Intercept	3.10	**	0.65	1.12	*	0.41	0.72	**	0.37	0.86	**	0.33	0.62	**	0.38	-1.04	**	0.50
	23	*	7	21		88	93		22	93		06	52		46	65		65
Individual Level																		
Taste Publcs																		
LELC (ref)																		
LEHC	2.53	**	0.12	2.53	**	0.12	2.53	**	0.12	2.53	**	0.12	2.53	**	0.12	2.53	**	0.12
	08	*	44	32	*	41	19	*	36	11	*	46	19	*	39	17	*	38
HELC	1.31	**	0.06	1.32	**	0.06		*	0.06	1.32	**	0.06	1.32	**	0.06	1.32	**	0.06
	95	*	78	5	*	67	1.32	*	72	17	*	77	07	*	73	05	*	72
HEHC	3.24	**	0.14	3.25	**	0.06	3.25	**	0.14	3.25	**	0.14	3.25	**	0.14	3.25	**	0.14
	93	*	73	36	*	67	05	*	66	06	*	74	04	*	68	19	*	77
Age	3.86	**	1.05	3.86	**	1.05	3.86	**	1.05	3.86	**	1.05	3.86	**	1.05	3.85	**	1.05
	52	*	65	06	*	65	63	*	65	17	*	65	58	*	65	93	*	65
Age-squared	-3.82	**	1.05	-3.80	**	1.05	-3.81	**	1.05	-3.81	**	1.05	-3.81	**	1.05	-3.81	**	1.05
	08	*	25	96	*	25	91	*	25	58	*	25	82	*	25	58	*	25
Female	0.69	**	0.03	0.69	**	0.03	0.69	**	0.03	0.69	**	0.03	0.69	**	0.03	0.69	**	0.03
	11	*	86	08	*	86	07	*	86	12	*	86	09	*	86	09	*	86
Marital Status																		
Single (ref)																		
Divorced/Widowed/Separated	-0.19	*	0.07	-0.19	*	0.07	-0.19	*	0.07	-0.19	*	0.07	-0.19	*	0.07	-0.19	*	0.07
	65	*	68	95	*	69	67	*	69	79	*	68	71	*	68	64	*	68
Married	-0.16	*	0.06	-0.17	*	0.06	-0.16	*	0.06	-0.17	*	0.06	-0.17	*	0.06	-0.16	*	0.06
	99	*	37	22	*	37	98	*	37	1	*	37	01	*	37	9	*	37
Immigrant	-0.13		0.08	-0.13		0.08	-0.13		0.08	-0.13		0.08	-0.13		0.08	-0.12		0.08
	18		62			62	27		62	03		62	3		62	71		62
Size of Community																		
Rural Area or Village (ref)																		

Middle-sized Town	0.49 91	* *	0.04 46	0.49 85	* *	0.04 46	0.49 93	* *	0.04 46	0.49 85	* *	0.04 58	0.49 82	* *	0.04 46	0.49 74	* *	0.04 45
Large Town	1.01 17	* *	0.05 04	1.01 05	* *	0.05 04	1.01 14	* *	0.05 04	1.01 13	* *	0.05 04	1.01 09	* *	0.05 04	1.00 79	* *	0.05 04
Country Level																		
C-LELC	-0.02 75	* *	0.00 89															
C-LEHC				0.01 84		0.03 36												
C-HELC							0.02 91	*	0.01 22									
C-HEHC										0.06 84	*	0.02 64						
National Wealth													0.02 19	*	0.00 84			
Cultural Funding																0.97 26	* *	0.17 8
Variance Components and Fit																		
Variance of LEHC	0.27 67	*	0.12 18	0.27 45	*	0.12 12	0.27 15	*	0.12 02	0.27 8	*	0.12 22	0.27 31	*	0.12 07	0.27 28	*	0.12 03
Variance of HELC	0.03 82		0.03 6	0.03 49		0.03 49	0.03 62		0.03 54	0.03 81		0.03 6	0.03 68		0.03 58	0.03 63		0.03 49
Variance of HEHC	0.36 08	* *	0.15 44	0.35 3	* *	0.15 24	0.35 51	* *	0.15 31	0.36 18	* *	0.15 49	0.35 66	* *	0.15 36	0.36 43	* *	0.15 55
Level 1 variance (individuals)	7.19 59	* *	0.07 12	7.19 64	* *	0.07 12	7.19 63	* *	0.07 12	7.19 59	* *	0.07 12	7.19 62	* *	0.07 12	7.19 62	* *	0.07 12
Level 2 variance (countries)	0.55 42	* *	0.15 43	0.74 24	* *	0.20 63	0.61 9	* *	0.17 23	0.60 05	* *	0.16 7	0.59 96	* *	0.16 68	0.34 85	* *	0.09 93
−2 Res Log Likelihood	99,1 27			99,1 32			99,1 29			99,1 27			99,1 29			99,1 09		

Source: Eurobarometer 67.1 (2007) Number of Individuals= 20,558; Number of Countries= 29

***Note:** * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001 (two-tailed test)*

In Models J through O of Table 5, I test whether cross-level interactions between taste publics and country characteristics affect individuals' consumption of highbrow culture due to their different perceptions of social prestige as acquired through cultural consumption. Unfortunately, due to collinearity issues, it was necessary to estimate the effects of each country characteristics separately.

In Models J, K, L, and M, I separately test taste publics with the percentages of taste publics in a country. As expected in Hypothesis 4a, in Model J, I find significant positive interaction estimates between taste publics (except LEHC) and the percentage of LELC individuals in a country, indicating that in countries where there are fewer people who have the structural and cultural means to participate in highbrow cultural activities, those people who are more educated and wealthier (HELC and HEHC compared to LELC) have higher levels of participation in highbrow cultural activities. LEHC individuals, however, do not seem to be affected by this cross-level interaction. In contrast to Model J, in Model M, I find significant negative interaction estimates between taste publics and the percentage of HEHC individuals in a country. This finding is in line with my expectation in Hypothesis 4b that in countries where there are more

people who have the structural and cultural means to participate in highbrow cultural activities, those people who are more educated and wealthier (LEHC, HELC, and HEHC compared to LELC) participate less in highbrow cultural activities. Contrary to my expectations, in Model L, I find similar results to Model M. Taste publics seem to have similar interaction effects with the percentage of HELC individuals in a country (except LEHC) as they did with the percentage of HEHC individuals in a country. A closer look actually shows that, in countries where there are more wealthy people (HELC and HEHC individuals due to their high levels of economic capital compared to LELC and LEHC), highly educated and wealthier people consume less highbrow culture compared to their less educated and less wealthy counterparts.

With Models N and O, I investigate whether the association between taste publics and cultural consumption is affected by a country's level of wealth and a country's level of cultural funding. The interactions of both the country characteristics with the taste publics seem to have significant and negative effects on taste publics (except for LEHC), supporting Hypothesis 4c and Hypothesis 4d, indicating that in wealthier countries and in countries with more cultural funding, individuals who are wealthier and more educated (HELC and HEHC compared to LELC) consume less highbrow culture. Apparently, due to increasing opportunities to participate in highbrow culture (due to the level of national wealth and cultural funding) and decreasing opportunities for individuals to achieve distinction (due to high percentages of HEHC and HELC individuals in a country), class boundaries waned and highbrow cultural consumption became less attractive as a status maker and prestige accumulator for wealthier and more educated individuals.

4. Discussions and Conclusion

In this study, I addressed three research questions with respect to three levels of analysis: the individual level, the country level, and the level of cross-level interactions. With respect to the first research question, it was shown that highbrow cultural consumption differs among individuals depending upon their levels of economic and cultural capital. More specifically, taste publics significantly differ from each other in their associations with highbrow cultural consumption, and the HEHC taste public has the strongest association with highbrow cultural consumption followed by the LEHC, HELC, and finally LELC taste publics. Considering the ranking of taste publics, therefore, it can be said that at the individual level, cultural capital predicts highbrow cultural consumption more than economic capital. Also, it was established that taste publics have divergent associations with highbrow cultural consumption across European countries due to some potential country-specific characteristics, such as the educational systems, cultural institutions, or historical

Table 5 *Multilevel Linear Regression Estimates of Taste Publics, Country-Level Characteristics, and Cross Level Interactions on Highbrow Cultural Consumption*

	Model J		Model K		Model L		Model M		Model N		Model O	
	B	SE	*B*	SE	*B*	SE	*B*	SE	*B*	SE	*B*	SE
Intercept	3.3712**	0.66** 13	1.07 98*	0.41 92	0.67 78	0.37 34	0.79 6*	0.33 02	0.52 9	0.38 62	-1.205*	0.50 56
Individual Level												
LELC (ref)												
LEHC	1.695**	0.52** 21	3.33 41**	0.23** 83	2.47 07**	0.22** 47	2.82 3**	0.17** 58	2.63 35**	0.24** 99	3.04 5**	0.47** 59

					*			*			*			*			*		
	0.53		0.24	1.33	*	0.13	1.64	*	0.14	1.52	*	0.09	1.76	*	0.14	1.96	*	0.25
HELC	06	*	65	84	*	78	63	*	02	36	*	52	34	*	73	25	*	64
		*			*			*			*			*			*		
	1.62	*	0.48	3.43	*	0.31	3.76	*	0.27	3.72	*	0.19	4.01	*	0.28	4.71	*	0.50
HEHC	62	*	73	63	*	14	22	*	31	3	*	68	49	*	56	6	*	18
Country Level																			
	-																		
	0.03	*	0.00																
C-LELC	14	*	9																
				0.02		0.03													
C-LEHC				2		37													
							0.03		0.01										
C-HELC							19	*	23										
										0.08	*	0.02							
C-HEHC										26	*	65							
													0.02	*	0.00				
National Wealth													49	*	85				
																	*		
Cultural Funding and Supply																1.03	*	0.17	
																83	*	77	
Cross Level Interactions																			
	0.01		0.00																
C-LELC*LEHC	23		76																
	0.01	*	0.00																
C-LELC*HELC	23	*	38																
		*																	
	0.02	*	0.00																
C-LELC*HEHC	5	*	75																
				-	*														
				0.08	*	0.02													
C-LEHC*LEHC				25	*	12													
				-															
				0.00		0.01													
C-LEHC*HELC				1		46													
				-															
C-LEHC*HEHC				0.02		0.03													
							0.00		0.01										
C-HELC*LEHC							34		06										

	Model J			Model K			Model L			Model M			Model N			Model O		
	B	SE		*B*	SE		*B*		SE	*B*	SE		*B*	SE		*B*	SE	
C-HELC* LEHC							*-0.0148*	**	0.0055									
C-HELC* HEHC							*-0.026*	*	0.0114									
C-HEHC *LEHC										*-0.05*	*	0.0205						

HC																		
C-HEHC*HELC										*-0.0323*	**	0.0104						
C-HEHC*HEHC										*-0.0712*	***	0.02						
National Wealth*LEHC													*-0.0036*		0.0075			
National Wealth*HELC													*-0.0132*	***	0.0038			
National Wealth*HEHC													*-0.0243*	**	0.0076			
Cultural Funding*LEHC																*-0.2166*		0.1922
Cultural Funding*HELC																*-0.2626*	**	0.0998
Cultural Funding*HEHC																*-0.6073*	**	0.1957
Variance Components and Fit																		
Variance of LEHC	0.2786	*	0.1252	0.1397	*	0.0781	0.2941	*	0.1288	0.2502	*	0.115	0.3044	*	0.1325	0.2808	*	0.1252
Varian	0.019		0.0286	0.0412		0.0386	0.0249		0.0301	0.022		0.0307	0.0182		0.0265	0.0235		0.0308

ce of HELC																			
Variance of HEHC	0.2276	*	0.1233	0.3541	*	0.1612	0.294	*	0.1382	0.226	*	0.119	0.2388	*	0.1227	0.2259	*	0.1277	
Level 1 variance (individuals)	7.1944	***	0.0712	7.196	***	0.0712	7.1948	***	0.0712	7.1942	***	0.0711	7.1937	***	0.0711	7.1958	***	0.0712	
Level 2 variance (countries)	0.5562	***	0.1547	0.7405	***	0.2057	0.6238	***	0.1735	0.5929	***	0.1648	0.6041	***	0.1678	0.3425	***	0.0974	
–2 Res Log Lik	99,134			99,137			99,141			99,126			99,136			99,100			

Source: Eurobarometer 67.1 (2007) Number of Individuals= 20,558; Number of Countries= 29

Note: ** p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001 (two-tailed test)*

cultural heritage, in these countries. The associations of taste publics, except for the HELC individuals, with highbrow cultural consumption significantly varied across European countries.

With my second research question I focused on the effects of six country characteristics on highbrow cultural consumption. It may be concluded that the percentages of taste publics significantly affect highbrow cultural consumption. While countries where more educated and wealthier individuals live have a positive association with highbrow cultural consumption, countries where poorly educated and poorer individuals live have a negative association with highbrow cultural consumption. The extreme forms (C-LELC and C-HEHC) proved to have direct effects on highbrow cultural consumption; however, the neutral position of C-LEHC and the positive effect of C-HELC on highbrow cultural consumption lead me to speculate that while at the individual level cultural capital predicts highbrow cultural consumption more than economic capital, at the country level economic capital predicts highbrow cultural consumption more than cultural capital. In other words, while at the individual level it can be suggested that highly educated individuals are more likely to participate in highbrow culture, at the country level, individuals in countries with a higher proportion of individuals with material affluence—that is, individuals in countries with higher overall levels of material affluence—are more likely to participate in highbrow culture. I argue that the significant effect of C-HELC compared to the insignificant effect of C-LEHC on individuals highbrow cultural consumption shows the different perspectives of wealthier individuals (HELC) from more educated ones (LEHC). I argue that in countries with many HELC individuals it might be perceived as necessary to consume highbrow culture in order to attain social standing in addition to material standing. However, in countries with many LEHC individuals consuming highbrow culture may not be perceived as a necessary tool (or may not be perceived as strongly as HELC individuals do) to attain social standing since they already have social standing due to their high levels of cultural capital. This argument might help to understand why a country with higher overall levels of education (C-LEHC) wouldn't have more participation in highbrow culture while a country with higher overall levels of material affluence would have (C-HELC). In addition to the percentages of taste publics, a country's level of wealth and a country's level of cultural funding significantly contribute to the explanation of the variation in highbrow cultural consumption.

With respect to the third research question, I focused on the interaction effects between taste publics and the six country characteristics on highbrow cultural consumption to examine how individuals vary in their consumption of highbrow culture depending on how they may perceive highbrow culture. In this respect the results indicate that the percentages of taste publics particularly affect how individuals perceive highbrow culture and consequently how much they consume it. The association between taste publics and highbrow cultural consumption becomes weaker for educated and wealthy individuals (for HEHC, HELC, and LEHC compared to LELC) as countries have more educated and wealthy individuals (C-HEHC). In other words, individuals consume highbrow culture less as long as more people have the opportunity to consume it and as long as highbrow culture loses its boundary-creating feature. Vice versa, the association between taste publics and highbrow cultural consumption becomes stronger for educated and wealthy

individuals (for HEHC and HELC compared to LELC) as countries have poorly educated and poorer individuals (C-LELC). Individuals consume highbrow culture more when it is easier to use it as a boundary maker and as long as it maintains its distinguished situation as a status marker and prestige accumulator. Despite being a moderate form, C-HELC also proved to have similar effects with C-HEHC in its interaction with taste publics. This supports my speculation that at the country level, economic capital predicts highbrow cultural consumption more than cultural capital. Furthermore, in wealthy countries and in countries where there is more cultural funding, the association between taste publics and highbrow cultural consumption becomes weaker. Individuals consume highbrow culture less as long as it becomes available to everyone.

My results also show that LEHC individuals compared to other taste publics do not follow the trend: this means that LEHC individual do not significantly consume more highbrow culture in countries where there are poorly educated and poorer individuals and do not significantly consume less in wealthier countries and in countries where there are more cultural funding. The reason for this might be that LEHC individuals represent those people who are highly educated but not wealthy. They are the ones who not only participate in highbrow culture, but also generally like it such as intellectuals due to their high levels of cultural capital. Therefore, they are more likely to consume highbrow culture since they find it satisfying. They are possibly the only group that participates in highbrow cultural activities in order to appreciate highbrow culture, not with the intention of accumulating social prestige. This leads me to conclude that while other groups are more likely to consume highbrow culture to accumulate social prestige, LEHC individuals are more likely to consume it for pleasure. This might be the reason why they do not show any significant changes in their consumption of highbrow culture while interacting with the country characteristics. However, another reason might be that LEHC individuals might also be people who don't have some of the material things not because they can't afford them, but because they are not important to them (e.g., TV, fixed phone). In this case, this would be a limitation of the family affluence variable. Future research is needed to understand the motivations for highbrow participation for this taste public.

The main contribution of this study is that it is a comparative study that provides a way to focus on what determines an individual's cultural participation at the individual and the country level, and to identify how an individual's perception of highbrow culture might change. By doing so, I identified that in addition to the governmental cultural policy and a country's economic conditions, the population characteristics of a country also influence overall levels of highbrow cultural consumption.

More specifically, I examined both the individual and country level influences on highbrow cultural consumption using a relatively unused dataset to understand the patterns of cultural consumption. Second, I examined the effects of education and family affluence on highbrow cultural consumption using taste publics. Thus, I have improved van Hek and Kraaykamp's (2012) research in which they examined the effects of education and family affluence on highbrow cultural consumption separately. Finally, I looked at the interaction effects of the individual and country level influences on highbrow cultural consumption to understand what determines highbrow cultural consumption at the individual level—that is, the perception of social prestige in addition to being a member of a taste public. Thus, I showed that how individuals perceive high culture, either as highly distinctive/boundary maker or easily available/boundary breaker, determines whether they consume it. Future research might consider testing the effects of the perception of social prestige in the consumption of highbrow culture with other data sets to ensure comparison. Also, future research might consider looking at countries in South America or Asia to see whether the findings of this study would be similar and to decide whether the findings of this study are particular about European countries.

Even though this study provides a new perspective on highbrow culture by the creation of taste publics, there are two important limitations that should be mentioned. First, the measure of educational attainment is far from optimal. And second, the family affluence variable is

operationalized rather loosely. The importance of these two measures comes from the fact that they are used to create taste publics. It is a serious drawback of the Eurobarometer data that it does not have a valid education variable. In my defense, it must be said that the use of age leaving full-time education as an indication for educational attainment (van Hek and Kraaykamp, 2012) is the best measure currently available. Also, the family affluence variable surely holds serious measurement error when considering especially the unexpected effect of the LEHC taste public mentioned above. Due to the unavailability of a valid material affluence variable in the Eurobarometer data, the additive scale used in this study is the best available measure at hand. Future studies may improve upon this study by employing more accurate measurements of educational attainment and family affluence to create taste publics, and also find better ways to create them.

In closing, it can be concluded that individual highbrow cultural consumption is affected by not only individuals' cultural and economic means, but also the country characteristics in which they live. Consumption differs depending on the population characteristics of the country where individuals live (C-LELC, C-LEHC, C-HELC, and C-HEHC), whether they live in a wealthy or a poor country, and whether they live in culturally well-funded or poorly funded country. Finally, this study implies that increasing opportunities to participate in highbrow culture provided by countries and increasing availability of high culture in the media indicate the possible transformation of specific forms of highbrow culture into common or plain pop culture. This leads to the implication that in order to be distinctive people should be familiar with not only specific forms of highbrow culture but also with many cultural forms, as found in previous research (Lopez-Sintas and Katz-Gerro, 2005). This also supports Peterson's (Peterson and Simkus, 1992; Peterson and Kern, 1996) "omnivore theory." Therefore, it can be implied that the changing perception of highbrow culture as a status marker or a boundary breaker by the individuals seems to determine the future of highbrow culture.

References

Bassili, J. N. (2003). The Minority Slowness Effect: Subtle Inhibitions in the Expression of Views Not Shared by Others. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84(2), 261-276.

Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A. Gayo-Cal, M., & Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. London: Routledge.

Blasius, J. & Friedrichs, J. (2008). Lifestyles in Distressed Neighborhoods: A Test of Bourdieu's 'Taste of Necessity' Hypothesis. *Poetics.* 36, 24-44.

Bond, R. & Smith, P. B. (1996). Culture and Conformity: A Meta-Analysis of Studies Using Asch's (1952b, 1956) Line Judgment Task. *Psychological Bulletin.* 119(1), 111-137.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Sage, London.

Bryson, B. (1996). Anything But Heavy Metal: Symbolic Exclusion and Musical Dislikes. *American Sociological Review*. 61, 884-899.

Cialdini, R. B. & Goldstein, N. J. (2004). Social Influence: Compliance and Conformity. *Annual Review of Psychology*. 55, 591-621.

DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology.* 90, 1231-1261.

DiMaggio, P. & Useem, M. (1987). Social Class and Arts Consumption. *Theory and Society.* 5, 141-161.

DiMaggio, P. & Mukhtar, T. (2004). Arts Participation As Cultural Capital in the United States, 1982-2002: Signs of Decline? *Poetics.* 32, 169-194.

Erickson, B. (1996). Culture, Class, and Connections. *American Journal of Sociology*. 102, 217-251.

European Commision. (2007). Eurobarometer 67.1 Cultural Values, Poverty and Social Exclusion, Developmental Aid, and Residential Mobility. February-March 2007. TNS OPINION & SOCIAL. Brussels (Producer); GESIS, Cologne (Publisher): ZA4529.

Gans, H. (1973). *Popular Culture and High Culture*. New York: Free Press.

Halle, D. (1992). The Audience for Abstract Art: Class, Culture, and Power. In M. Lamont & M. Fournier (Eds.), *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality* (pp. 131-151). Chicago: University of Chicago Press.

Holt, D. B. (1998). Does Cultural Capital Structure American Consumption? *Journal of Consumer Research.* 25, 1-25.

Hornsey, M. J., Louise M., Terry, D. J. & McKimmie, B. M. (2003). On Being Loud and Proud: Non-Conformity and Counter-Conformity to Group Norms. *British Journal of Social Psychology*. 42, 319-335.

Jacobs, M. D. & Hanrahan, N. W. (2005). *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*. Malden, MA: Blackwell.

Kane, D. (2004). A Network Approach to the Puzzle of Women's Cultural Participation. *Poetics.* 32, 105-127.

Katz-Gerro, T. (2002). Highbrow Cultural Consumption and Class Distinction in Italy, Israel, West Germany, Sweden, and the United States. *Social Forces*. 81(1), 207-229.

Lamont, M. (1992). *Money, Morals, and Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lamont, M. (2000). *The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class, and Immigration*. Russell Sage Foundation.

Lamont, M. & Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps, and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*. 6, 153-168.

Lizardo, O. & Skiles, S. (2009). Highbrow Omnivorousness on the Small Scale?: Cultural Industry System and Patterns of Cultural Choice in Europe. *Poetics*. 37, 1-23.

Lopez-Sintas, J. & Katz-Gerro, T. (2005). From Exclusive to Inclusive Elitists and Further: Twenty Years of Omnivorousness and Cultural Diversity in Arts Participation in the USA. *Poetics*. 33, 299-319.

Peterson, R. A. & Simkus, A. (1992). How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. In M. Lamont & M. Fournier (Eds.), *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality* (pp. 152-186). Chicago: University of Chicago Press.

Peterson, R. A. & Kern, R. M. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review.* 61, 900-907.

Peterson, R. A. (1997). The Rise and Fall of Highbrow Snobbery As a Status Marker. *Poetics*. 25, 75-92.

Simmel, G. (1957). Fashion. *American Journal of Sociology*. 62, 541-558.

Swartz, D. (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.

van Hek, M & Kraaykamp, G. (2013). Cultural Consumption Across Countries: A Multi-Level Analysis of Social Inequality in Highbrow Culture in Europe. *Poetics.* 41, 323-341.

Wolf, S. & Latane, B. (1983). Majority and Minority Influence on Restaurant Preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*. 45(2), 282-292.

TÜRKİYE'DE YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARINA YÖNELMENİN ÜLKE EKONOMİSİNE ETKİLERİ VE TÜRKİYE'NİN ENERJİDEKİ DIŞA BAĞIMLILIĞININ AZALTILMASINA YÖNELİK KATKILARI*

Ramazan KILIÇ[1]

Nurettin URGUN[2]

Öz

Bu çalışmada, yenilenebilir enerji kaynaklarının Türkiye potansiyeli ve ekonomik katkılarına yönelik stratejiler incelenmiştir. Fosil enerji kaynakları rezervlerinin her geçen gün azalması ve enerjiye duyulan ihtiyacın ise ciddi oranlarda artması, yenilenebilir enerji kaynaklarının önemini de aynı ölçüde arttırmaktadır. Türkiye'nin enerjide dışa bağımlı olması ve ekonomik kaynaklarını bu yönde harcaması, Milli Hasıla'da kayıplara yol açmakta, iktisadi büyüme ve kalkınmada ağır yaralar alabilmektedir. Türkiye'nin kendi enerjisini üretmesinin ve dışa bağımlı olmaktan kurtulmasının yolu; temiz ve yenilenebilir olan güneş, rüzgar, jeotermal, biyokütle gibi enerji kaynaklarına yönelmekten ve bu yönde stratejik iktisadi-siyasi kararlar almaktan geçmektedir. Yenilenebilir enerji ve bu enerjilerin üretimde kullanılmasıyla ilgili çok fazla kitap, tez, makale yazılması ve bununla ilgili önemli çalışmaların yapılmış olması yenilenebilir enerjinin önemini kanıtlar niteliktedir. Fakat yapılan tüm çalışmalar yenilenebilir enerjinin Türkiye ekonomisi için olan etkilerinin ve enerjide dışa bağımlılığın cari açık ile olan ilişkisini bir bütün şeklinde ele almamıştır. Ayrıca yerli yenilenebilir enerjinin yerli teknolojik alt yapı ve malzemeleri ile kullanılmasının istihdama yönelik etkilerinin ülke kalkınmasındaki rolü üzerinde de istenilen araştırmaların olmayışı bu anlamda bu çalışmayı özgün kılmaktadır. Çalışmanın amacını, enerjide büyük ölçüde dışa bağımlı olan Türkiye'nin, ekonomi için olumsuz olan bu durumdan kurtulabilmesine yönelik katkıların ortaya konulması ve Türkiye'deki yenilenebilir enerji kaynakları potansiyellerinin değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yenilenebilir Enerji, İktisadi Kalkınma, Enerji, Enerjide Dışa Bağımlılık

CONTRIBUTION TOWARDS THE REDUCTION OF EXTERNAL DEPENDENCE ON RENEWABLE ENERGY SOURCES IN TURKEY DIRECTION MANIA IN THE COUNTRY'S ECONOMY AND TURKEY'S ENERGY EFFECTS

Abstract

In this study, strategies for contribution of renewable energy resources and economic potential of Turkey it was investigated. Fossil energy sources is the need for every reduction and energy reserves increasing the importance of renewable energy sources equally. Turkey is dependent on foreign energy expenditure and economic resources in this direction, it leads to loss of the National Revenue, on economic growth and development can be severely wounded. Turkey's way to get rid of their energy production and dependence on foreign; the clean and renewable solar, wind, geothermal and biomass energy sources such as being directed to the strategic direction and economic passes to take political decisions. Too many books on the use of renewable energy and the production of this energy, thesis, article writing and proves the importance of renewable energy have been made about this important work. But all the studies carried out and its relationship with the current account deficit and dependence on foreign sources of energy for the impact on Turkey's economy is to address renewable energy as a whole. Also local renewable energy is also used by local effects for employment of technological infrastructure and materials required research on the role of the country's lack of development makes this work unique in this sense. The purpose of the study, which is largely dependent on foreign energy, Turkey's contribution to the monitoring of the negative ones may escape from this situation and renewable energy sources in Turkey constitutes evaluating the potential for the economy.

Keywords: Renewable Energy, Economical Development, Energy, Dependency on Foreign Energy

[1] Dumlupınar Üniversitesi, İktisat bölümü, ramazan.kilic@dpu.edu.tr

[2] Bilim Uzmanı, nurettinurgun@gmail.com.tr

Giriş

Sanayi sektörünün hızlı gelişimi ve buna bağlı olarak makineleşmenin gün geçtikçe ilerlemesi, ayrıca kentleşmenin çok ciddi bir biçimde büyümesi enerjiye duyulan talebi de arttırmıştır. Ayrıca, devletlerin hızlı büyüme çabaları enerjiye olan talebi arttıran başka bir unsurdur. Petrolün varil fiyatının Ortadoğu'daki istikrarsızlıklardan kaynaklı son zamanlarda görülen aşağı yönlü eğilimini saymazsak, çoğu zaman düzensiz bir şekilde yükselişi, enerji ihtiyacının çoğunlukla petrole bağlı olması, gelişmekte olan ülkelerin siyasi dengesini bozmuştur. Yani bu ülkelerin ekonomilerinde yaşanan olumsuz bir durum, ülke siyasetinde de kırılganlığa yol açıyor demek oluyor, hatta petrol ihraç eden ülkelere olan dışa bağımlılık siyasi istikrarsızlıklarda daha fazla rol oynayabilmektedir. Kısaca enerji bir baskı unsuru olarak uluslararası arenada yer almıştır. Kullanılan enerji kaynaklarının birçoğu fosil yakıt ve bunların rezervleri ile sınırlıdır. Örneğin dünyada petrolün yaklaşık 40 yıl, doğalgazın 65 yıl ve kömürün 150 yıl sonra tükeneceği öngörülmektedir. Dolayısıyla fosil kaynakların küresel olumsuz çevresel etkilerinden kaynaklı olarak gelişmiş devletler; tükenmez, temiz, doğal, bol bulunan, ucuz ve çevreye dost enerjiye ihtiyaç duymuştur.

Türkiye, klasik anlamdaki enerji bakımından dışa bağımlı bir ülkedir. Ancak, yenilenebilir enerji olarak ifade edilen güneş, rüzgar, hidrolik, jeotermal ve biyokütle enerji kaynakları yönünden çok ciddi bir potansiyele sahiptir. Yenilenebilir enerjiler; öz kaynaklı, güvenilir, ülkenin hemen her yerinde bulunabilirliği, temiz ve çevreci özellikleri ile Türkiye'nin enerji üretimi ve tüketiminde stratejik bir önem arz etmektedir. Bu kaynakların, yerli ve üretim maliyetinin düşük olması, enerji sağlamada daha çok kullanılmalarından kaynaklı önemli enerji alternatifleridir. Devletler, rekabet gücünü artırmak ve ekonomik kalkınmayı daha güçlü bir şekilde sürdürebilmek için, yaşam standartlarını daha da iyi bir duruma getirecek sonsuz, sürekli, güvenilir ve temiz bir enerjiye ihtiyaç duymaktadırlar.

Enerji talebini karşılamak için Türkiye çok büyük miktarda petrol, doğalgaz gibi fosil yakıtlar ithal etmektedir. Bu durum, Türkiye'yi ekonomik anlamda dışa bağımlı bir ülke haline getirmekte ve enerji çatışmalarına müdahil olmaya zorlamaktadır. Refahı, istikrarı ve kalıcı büyümeyi arzulayan Türkiye'nin bu bağlamda yeni ve yenilenebilir enerji kaynakları büyük önem taşımaktadır.

1. Türkiye'nin Enerji Yapısı

1.1. Türkiye'nin Birincil Enerji Arz ve Talep Tahminleri

Birincil enerji; güneş, rüzgar, hidrolik, jeotermal, biyokütle, doğalgaz, petrol, kömür gibi doğada doğrudan bulunan enerji kaynaklarının herhangi bir enerji dönüşümünden geçmeyen yenilenemez ve yenilenebilir enerjilere denir. Birincil enerjinin arz ve talep miktarları ise ülkede bulunan bu kaynakların potansiyellerine göre değişkenlik göstermektedir.

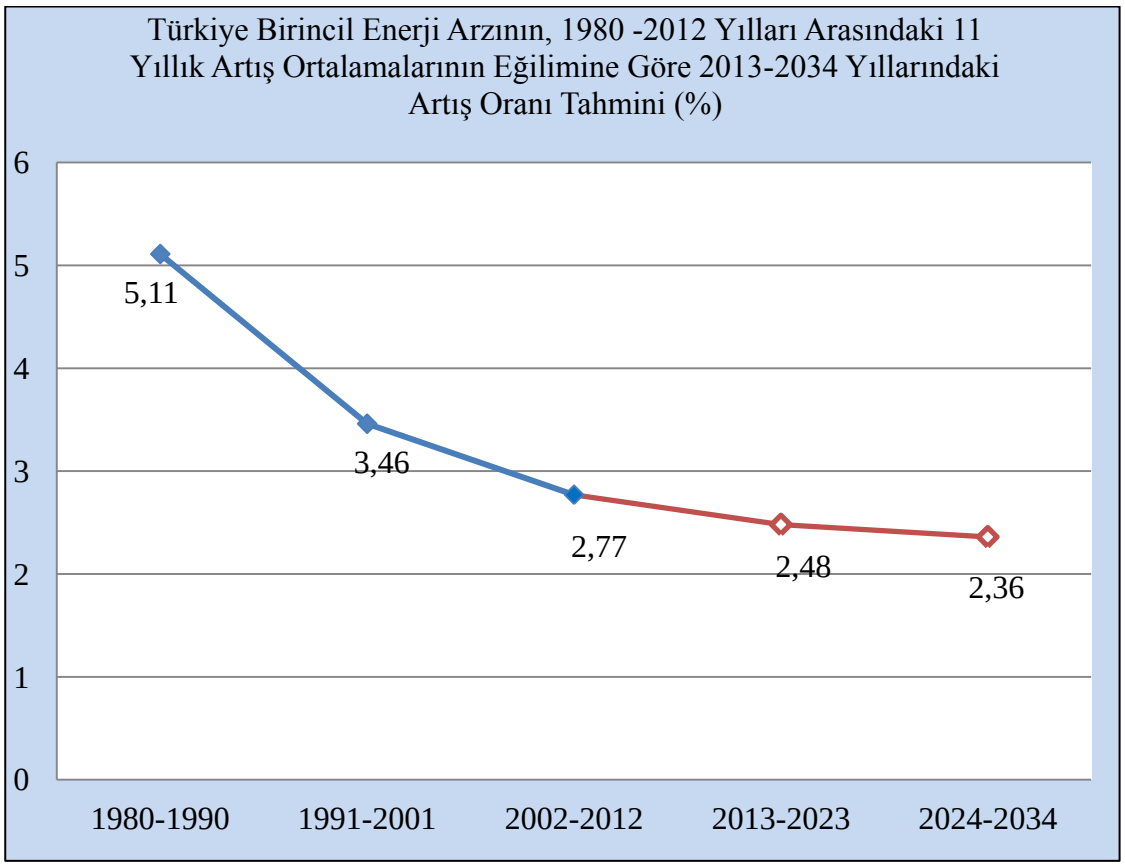
Türkiye'nin birincil enerji arzı genel itibariyle fosil kaynaklardan (kömür, petrol, doğalgaz vb.) ve düşük oranda yenilenebilir kaynaklardan (hidroelektrik, güneş, rüzgar vb.) sağlanmaktadır. Hidroelektrik santraller daha çok bilinmekle birlikte son yıllarda diğer yenilenebilir kaynaklar olan güneş, rüzgar, jeotermal ve biyokütle enerji kaynakları da genel enerji kullanımı içinde yer almıştır.

Dünyada ekonomik ve teknolojik gelişmeler, Türkiye'yi çok fazla etkilemiştir. Bu bağlamda 1990 yılında 41,6 MTEP (Milyon ton petrol eşdeğeri) miktarına sahip durumdaki nihai enerji tüketimi, yıllık yaklaşık % 2,9 oranındaki bir artış ile 2004 yılında 69,0 MTEP iken 2007 ve 2008 yıllarında enerji tüketim miktarında ciddi artışlar olmuştur. Türkiye'nin 2006'da 99.6 milyon TEP (Ton petrol eşdeğeri) olan enerji tüketim miktarı, 2007 yılında % 8 artış oranıyla 107.6 milyon TEP seviyesine çıkmıştır. Buradaki artış diğer ülkeler arasında önemli bir artıştır ve son 5 yılda Türkiye'nin birincil enerji tüketiminde ise % 35 seviyesinde bir artış yaşanmıştır

(Türkyılmaz, 2009, s.3). Söz konusu dönemde nihai enerji tüketimindeki yapısal farklılık elektrik ve doğalgaz tüketiminde kendini göstermiştir. Nihai enerji tüketiminde doğalgazın payı 1990 yılında % 1,9 iken bu oran 2007 yılında % 31,5'e çıkmıştır. Öte yandan elektrik enerjisi arzında ise doğalgazın payı % 9,4'ten % 49,6 düzeyine çıkmıştır (Dikmen, 2009, s.60). Teknoloji ve sanayinin hızla gelişmesiyle birlikte enerji tüketimi önceki yıllara oranla bir hayli artmıştır. Nihai enerji tüketimi yıllar itibariyle, 2009 yılında 106,13 MTEP, 2010 yılında 109,26 MTEP, 2011 yılında 114,48 MTEP, 2012 yılında 120,98 MTEP ve 2013 yılında ise 122,8 MTEP seviyelerine çıkmıştır. Ancak, enerji üretiminde aynı oranlarda bir yükseliş söz konusu olmamıştır (DEK-TMK[3], 2014, s.11).

Türkiye'nin birincil enerji arzının ETKB (Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı) tarafınca oluşturulan Genel Enerji Denge Tablolarından faydalanarak 1980-2012 yılları arasındaki 9,10,11,12 yıllık periyotlardaki artış oranları saptanarak grafikleri hazırlanmıştır. Birbirine benzemek ile beraber, bu grafiklerden eğilim uzantısı hesaplanan en uygun olanı 11 yıllık ortalama artış oranları grafiğidir. Türkiye'nin toplam birincil enerji arzı, önümüzdeki senelerde de söz konusu grafiğin eğilimi oranında yükseleceği tahmin edilmekte, 2013-2023 periyotları arasındaki ortalama yıllık artış % 2.48, 2024-2034 periyotları arasında 11 yılın ortalama yıllık artış oranının % 2.36 olacağı tahmin edilmiştir. 2013-2034 yılları arasındaki ortalama artış oranları hesaplanırken, 1980-2012 periyodundaki gerçekleşmiş ortalama artış değer fark oranları [(5,11-3,46) / (3,46-2,77)] kayda alınmıştır (Grafik 1) (DEK-TMK, 2014, s.7).

Grafik 1: *2013-2034 Yılları Türkiye Birincil Enerji Arzı Artış Oranı Tahmini*

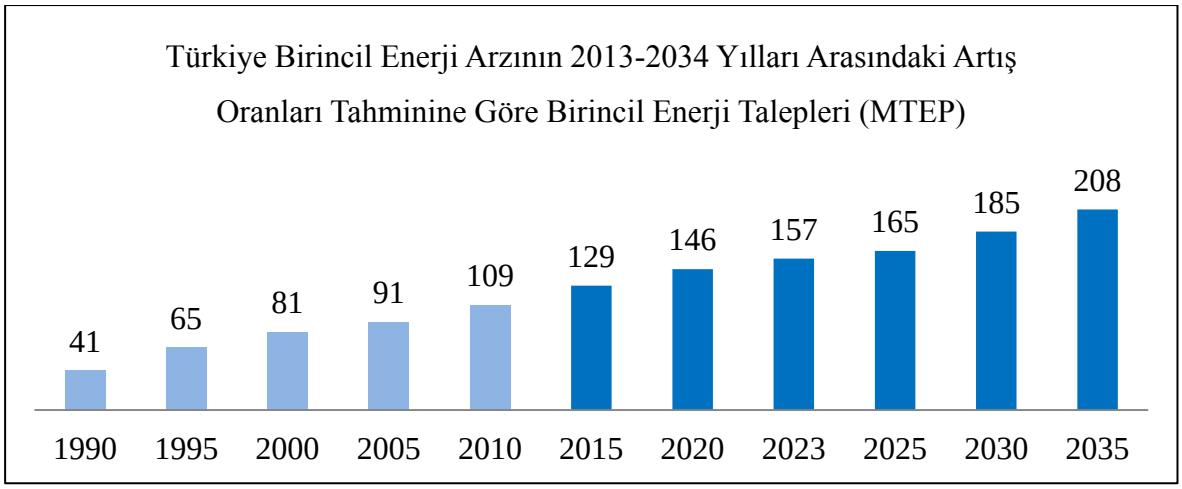


Kaynak: ETKB/ EİGM Genel Enerji Denge Tabloları, 2012

Yukarıdaki artış oranları ile Türkiye'nin sonraki dönemlerdeki toplam birincil enerji talebi hesaplanmış ve böylece toplam birincil enerji arz miktarının yıllar itibariyle; 2015'te 129 MTEP, 2020'de 146 MTEP, 2023'te 157 MTEP, 2025'te 165 MTEP, 2030'da 185 MTEP ve 2035 yılında 208 MTEP olması tahmin edilmektedir (DEK-TMK, 2014, s.8).

[3] DEK-TMK: Dünya Enerji Konseyi Türk Milli Komitesi

Grafik 2: *2015-2035 Yılları Türkiye Birincil Enerji Arzı Tahminleri*



Kaynak: ETKB/ EİGM Genel Enerji Denge Tabloları, 2012

Talep tahminlerinde uygun orandaki sapmalar normal karşılanmakta fakat; önceki dönemlerde hesaplanan elektrik ve birincil enerji arz talep tahminlerinde % 30 seviyesini geçen önemli sapmalar görülmüştür. Örnek olarak 1998-2020 yılları arasındaki ETKB'nin MAED modeli kullanarak yaptığı talep tahmininde ciddi sapmalar söz konusu olmuştur (Tablo 1).

Tablo 1: *Türkiye Birincil Enerji Arzı Talep Tahmini, Gerçekleşme ve Sapmalar*

1998-2020 Birincil Enerji Arzı Talep Tahminleri ve Sapmalar			
Yıllar	**Tahmin (MTEP)**	**Gerçekleşme (MTEP)**	**Sapma Oranı**
			%
2000	91	81	11
2005	125	91	27
2010	175	109	38
2011	184	115	38
2012	194	121	38

Kaynak: ETKB/ EİGM Genel Enerji Denge Tabloları, 2012

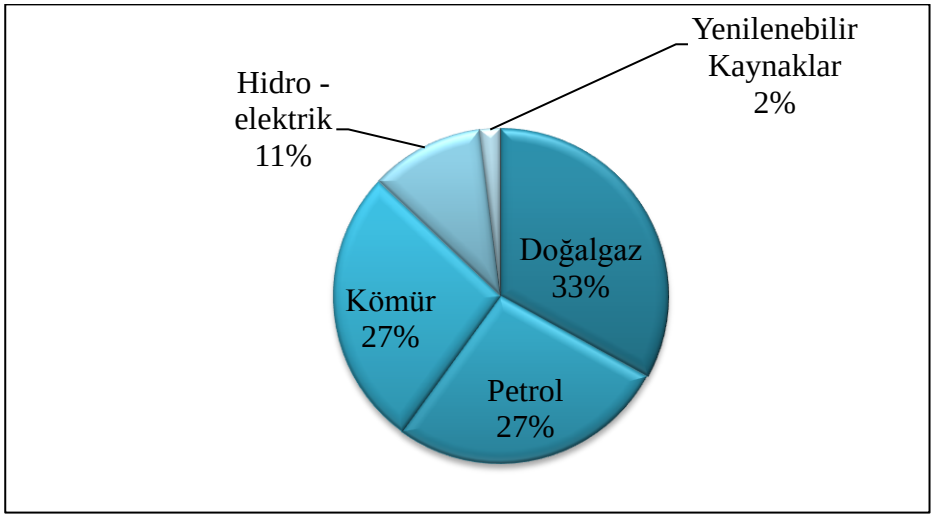
Bu sapmalardaki büyük farklar ülke ekonomisi için ciddi sorun teşkil etmektedir. Bu önemli sapmalar, ihtiyaçtan fazla enerji ithalat anlaşmalarına sebep olmaktadır (doğalgaz, petrol gibi). Türkiye'nin enerjide dışa bağımlı duruma gelmesinin etkilerinden biri de bu anlaşmalar olmaktadır. Bu bağlamda ülkedeki enerji rezervlerine yönelik santrallerde kapasite sınırlamasına gidilmiş ve bu değerlendirmelerin neticesinde talep tahminlerine farklı bir perspektif kazandırılmıştır (DEK-TMK, 2014, s.8).

1.2. Türkiye'nin Birincil Enerji Arzı Talebinin Kaynaklara Göre Değerlendirilmesi

2003 yılı Türkiye birincil enerji talebi, 78,4 MTEP düzeyinde iken; 2013 yılında % 56,6 gibi önemli bir oranda artarak 122,8 MTEP düzeyine çıkmıştır. BP (British Petroleum) verilerine göre, 2013 yılına ait % 0,4 oranında, yıllık bazda bir artış ile 122,8 MTEP olan Türkiye birincil

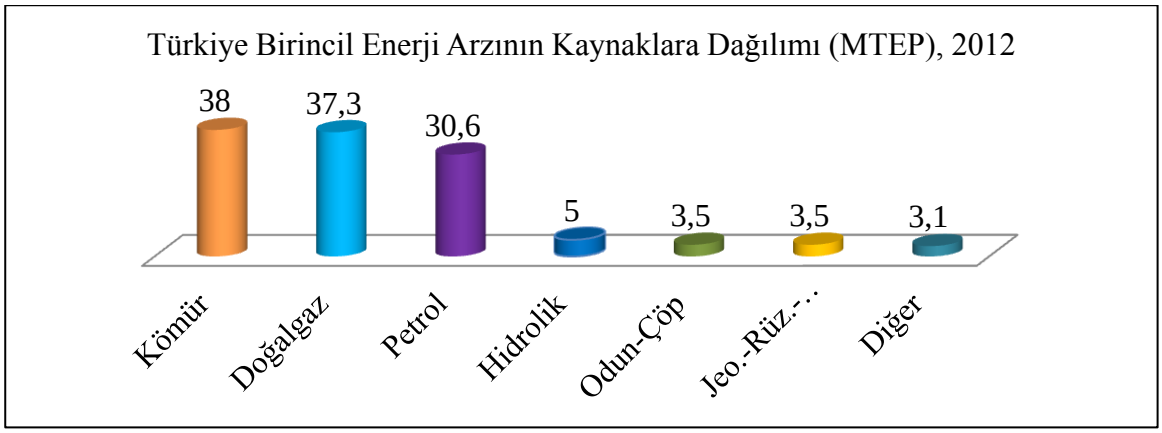
enerji talebi, dünyadaki talebin neredeyse % 1'ine denk gelmektedir. Kaynaklar içerisinde birincil enerji talebinde en fazla orana sahip % 33 ile doğalgaz başta olmak üzere, % 27 kömür ve petrol, % 11 hidro enerji ve % 2 gibi düşük bir oranla yenilenebilir enerji kaynakları yer almaktadır. Enerji talebi bakımından son on yıl içerisinde OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) devletleri içinde Türkiye ön plana çıkmakta ve ETKB'nin 2015 yılına ait bütçe değerlendirmesine göre, Türkiye'nin birincil enerji talebi 2023 yılında 218 MTEP düzeyinde olması öngörülmektedir. Bakanlığın 2015 yılına ait stratejisinde, yerli enerji kaynaklarının ekonomiye kazandırılması, alternatif kaynaklar, kaynaklarda çeşitlilik, enerjide arz güvenliği, enerji verimliliği ve sürdürülebilirlik ön planda yer almıştır (www.atig.com.tr, 2015).

Grafik 3: *Türkiye'nin Birincil Enerji Talebinin Kaynaklara Göre Dağılımı (%), 2013*



Kaynak: www.atig.com.tr, 2015

Grafik 4: *Türkiye'nin Birincil Enerji Arzındaki Kaynakların Durumu*



Kaynak: ETKB/ EİGM Genel Enerji Denge Tabloları, 2012

1990-2012 yılları arasında Türkiye'nin toplam birincil enerji arzındaki kaynakların oranları ile ilgili değerlendirmeler aşağıda belirtilmiştir (DEK-TMK, 2014, ss.10-11):

Kömür; Belirtilen dönemler arasında Türkiye'nin toplam birincil enerji arzı içerisinde kömürün oranı % 30'dan % 31 seviyesine çıkarak, 1990 senesine göre % 136 seviyesinde 1.867 bin TEP artış göstererek 2012 yılında 33.488 bin TEP olmuştur. Bu artış miktarı 2000 yılına kıyasla % 65, 2011 yılına kıyasla da % 12 düzeyinde olmuştur.

Petrol; 1990 yılında % 45 olan petrol payı, 2012 yılında % 25 seviyesine düşmüş olsa da bu süre zarfında 1990 yılına kıyasla 6.713 bin TEP artış göstererek 2012'de 30.614 bin TEP düzeyinde olmuştur. Bu artış miktarı 2011 yılına kıyasla % 0,4 iken 2000 yılına göre -% 5 azalış söz konusudur.

Doğalgaz; 1990 yılında % 6 olan pay, 2012 yılında % 32 seviyesine çıkmıştır. 1990'a göre 34.263 bin TEP ile 12 kat artış göstermiş ve 2012'deki bu artış, 2011 yılına kıyasla % 1,3 iken 2000 yılına göre 2,7 kat düzeyindedir.

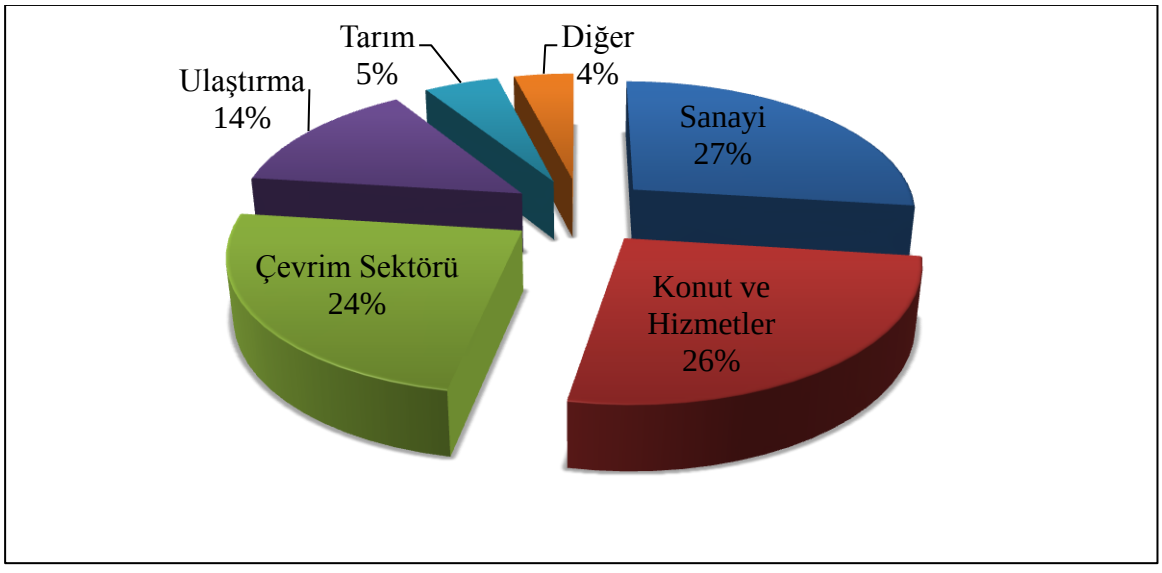
Yenilenebilir Enerji Kaynakları; Hidrolik payı, 1990 yılı ve 2012 yılında % 4 iken miktar bazlı olarak 1990 yılına kıyasla 2.985 bin TEP ile 2,5 kat artmış ve 2012'deki bu artış, 2011'e göre % 11 iken 2000 yılına göre 1,9 kat seviyesinde olmuştur. Rüzgar, güneş, jeotermal gibi enerjilerin payı, 1990 yılında % 1 iken 2012 yılında % 3 seviyesine çıkmış, miktar bazlı ise 1990 yılına göre 7,6 kat artmış ve 2012'deki bu artış miktarı 2000 yılına ait miktarın 2,4 katı iken 2011 yılı miktarına göre de % 13 seviyesinde olmuştur. Odun, çöp, hayvan atığı vb.nin payı ise, 1990 yılında % 14'ten 2012 yılında % 3 seviyesine gerilemiş, miktar yönünden de 2,1 kat ile 3.743 bin TEP düşüş göstermiş ve 2012'deki bu düşüş, 2011 yılına kıyasla - % 2 olur iken 2000 yılına göre de 1,9 kat olarak gerçekleşmiştir.

2014 yılı itibariyle de Türkiye'de; 91 MTEP kömür, 48.6 milyar m^3 doğalgaz, 33.8 MTEP Petrol ve 9.1 MTEP hidrolik enerji tüketimi söz konusu olmuştur. Türkiye'nin bu tablosuna bakıldığında fosil kaynaklı enerjiler yapısal bir sorun teşkil etmekte ve yenilenebilir enerji kaynaklarının birincil enerji tüketimi içerisinde çok düşük seviyelerde yer aldığı, hatta çöp, odun gibi kaynakların daha da geriye düştüğünü söylemek mümkündür.

1.3. Türkiye'nin Birincil Enerji Arz ve Talebinin Sektörlere Göre Değerlendirilmesi

Türkiye'nin birincil enerji arzı talebinin sektörsel bazlı dağılımına bakıldığında; sanayi % 27, konut ve hizmet sektörü % 26, ulaştırma % 14, çevrim sektörü % 24, tarım % 5 ve diğer sektörler ise % 4 gibi oranlara sahiptir (ETKB, 2013, ss.12).

Grafik 5: *Birincil Enerji Tüketiminin Sektörlere Göre Dağılımı*



Kaynak: ETKB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2013

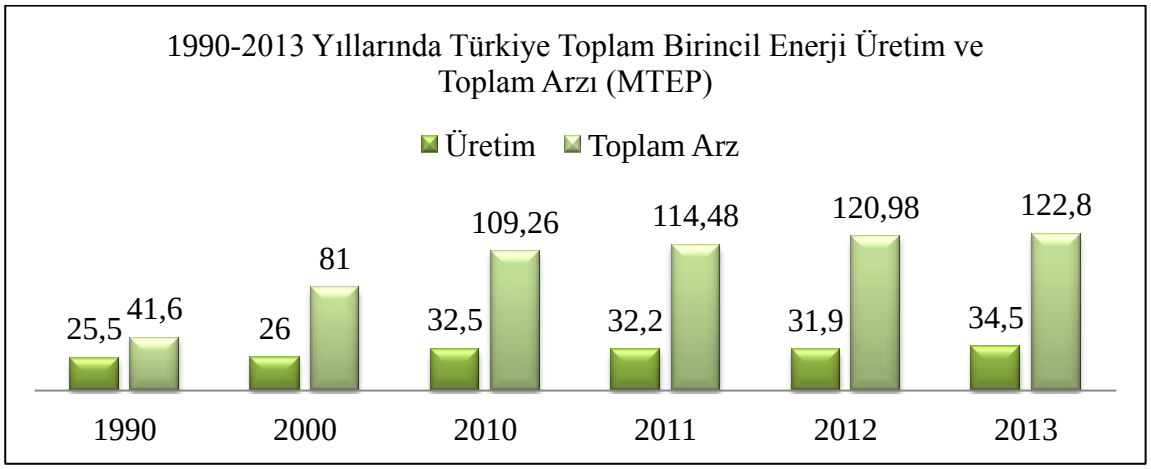
Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi özellikle sanayi ve konutlarda toplam enerjinin yarısından fazlası tüketilmekte, tarımda ise çok düşük seviyede enerji tüketimi söz konusudur. Hâl böyle olunca Türkiye'nin 2023 yılı birincil enerji talebinin % 90 artarak 218 MTEP seviyesine ulaşması öngörülmektedir. Talebin bu yönlü yüksek olması önümüzdeki yıllarda enerjiye olan bağımlılığı daha da artıracaktır. Yerli ve yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelim olması durumunda, enerjideki dış bağımlılık azalacak, sanayi ve konutlarda ise enerji tüketim maliyeti düşecektir. Bu durum, ürün maliyetlerinin ve konutlardaki faturaların da düşmesine sebep olacaktır. Tarımda yerli kaynaklar kullanıldığında ise sanayide olduğu gibi ürün başına birim maliyet azalacak ve ürün başına üretim miktarı ise artış gösterecektir. Bu durum, daha çok hasat

yapılmasına ve ürünlerin daha ucuza sofralarımızda yer almasına neden olacaktır. Güneş enerjisi ve rüzgar enerjisi Türkiye'de hemen her yerde bulunan enerji kaynaklarıdır. Üstelik kurulum maliyeti hariç tutulduğunda bedava enerji kaynaklarıdır.

2. Türkiye'nin Birincil Enerji Arzı

Türkiye'nin 1990-2013 dönemi arasındaki 23 yıldaki toplam birincil enerji üretimi, 25.478 bin TEP'ten 34.467 BTEP seviyesine çıkmış ve % 35 artış göstermiştir. Bu yıllardaki toplam birincil enerji arz miktarı 2.3 kat artmış ve %128 oranında yükselmiştir (TMMOB, 2014, s.5).

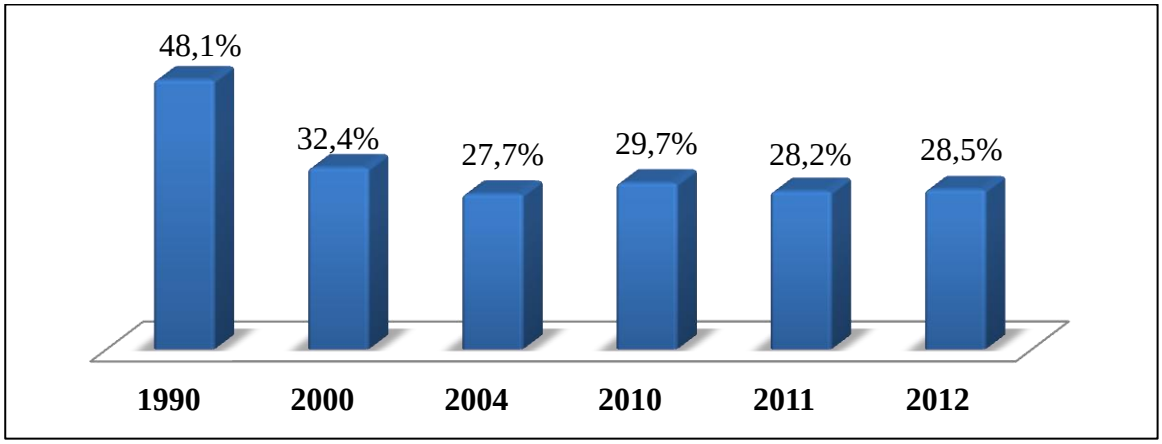
Grafik 6: *1990-2013 Yıllarında Türkiye Toplam Birincil Enerji Üretim ve Toplam Arzı*



Kaynak: Genel Enerji Denge Tabloları ve Mavi Kitap 2014, ETKB

1990 yılında Türkiye'de üretimin tüketimi karşılama oranı % 48 iken, 2000'de % 32, 2011'de % 28, 2012 yılında da % 28.5 olmuştur. Bu durum, 1990-2012 yıllarındaki birincil enerji üretimindeki üretimin % 20 oranında düştüğünü, dolayısıyla enerjideki dışa bağımlılığın % 20 oranında artış gösterdiğini ortaya koymaktadır (DEK-TMK, 2014, s.11).

Grafik 7: *1990-2012 Yılları Arasında Türkiye'nin Birincil Enerji Üretiminin Arzı Karşılayabilme Oranları*



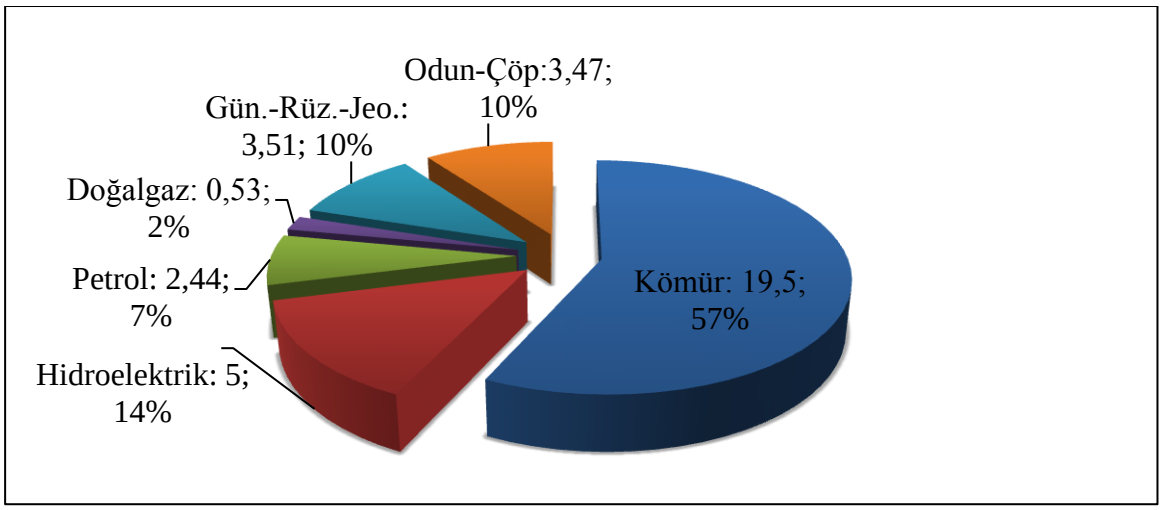
Kaynak: ETKB/ EİGM Genel Enerji Denge Tabloları, 2012

Türkiye'nin 2011 yılında toplam birincil enerji üretimi, 32,23 MTEP iken, 2012'de % 7 oranında artış göstererek 34,47 MTEP olmuş ve 2012'deki toplam üretimin 19,52 MTEP'i ve % 57 oranı ile ve bunun da % 94'ünün linyit olan kömür üretimi teşkil etmiştir. Ayrıca 4,98 MTEP ve % 14 ile hidroelektrik, 3,51 MTEP ve % 10 ile güneş, rüzgar, jeotermal gibi yenilenebilir enerji kaynakları, 3,47 MTEP ve % 10 ile çöpler, odun, hayvan atıkları, 2,44 MTEP ve % 7 ile petrol ve 0,53 MTEP ve % 2 ile doğalgaz kaynakları üretimde yer almıştır (TMMOB, 2014, s.6).

Türkiye'nin yıllar itibariyle enerjideki üretim-tüketim ve üretimde yer alan kaynakların grafiklerinde de gösterildiği gibi üretimin toplam arzı karşılama oranı ciddi bir düşüş göstermiş ve genel olarak aşağı yönlü bir seyir izlemiştir. Ayrıca Türkiye'nin birincil enerji üretiminde yer alan kaynakların içerisinde yenilenebilir enerji kaynaklarının payının da çok düşük olması enerji politikalarının yenilenebilir kaynakların üretimde asli kaynak olarak kullanılması doğrultusunda gelişmediğini ortaya koymaktadır.

Durum böyle olunca geleneksel enerji kaynaklarının üretimde yer alması kaçınılmaz olmaktadır. Bu da kaynakların uzun yıllar yetecek rezervinin olmadığı anlamına gelmektedir. Halihazırdaki petrol rezervlerinin, yaklaşık 40 yıl, doğalgazın 65 yıl ve kömürün 220 yıl sonra tam anlamıyla biteceği öngörülmektedir. Dolayısıyla bu kaynaklar fosil kaynaklardır ve sonsuz olan kaynaklar değillerdir (Urgun, 2015, s.4).

Grafik 8: *Türkiye'nin Birincil Enerji Üretiminde Kaynakların Miktar ve Oranları (mtep; %)*



Kaynak: DEK-TMK, 2013 Enerji Raporu, 2014

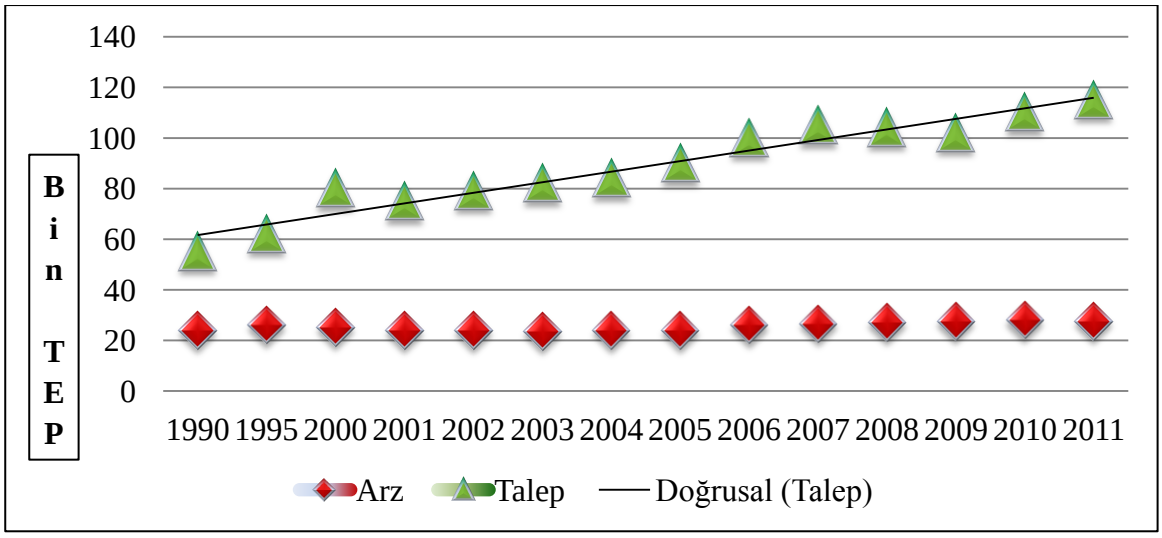
3. Türkiye'nin Enerji Ticareti

Enerji talebi ülkeden ülkeye farklılık göstermekle beraber küresel anlamda devamlı artmakta ve bu talebin karşılanabilmesi için enerjiye yönelik yatırımlar da her sene artış göstermektedir. Uluslararası Enerji Ajansı'nın (IEA) göstergelerine göre, 2012-2035 yılları arasında enerji sektörüne küresel anlamda OECD dışı ülkelerin üçte ikisi olmak üzere; toplamda 37,4 trilyon dolar yatırım olacağı öngörülmektedir (ETKB, 2013, s.11). Türkiye'nin bu yatırımlarda yer alması kaçınılmazdır. Ancak; Türkiye'nin enerji ihtiyacını karşılayabilecek kaynaklar (yenilenebilir enerji kaynakları hariç) çok sınırlı ve talebi karşılayabilecek düzeyde değildir. Dolayısıyla enerji üretimi, tüketimi karşılayamamakta ve ithalatın ülke ekonomisindeki yeri yıllar geçtikçe derinleşmektedir.

İhracat, çok küçük oranlarla düzensiz olarak artış göstermesine rağmen; ithalat daha büyük oranlarla istikrarlı bir biçimde artmaktadır. Türkiye'nin enerji ithalatı 1990 yılında 31 MTEP iken, 2012'de 3,2 kat artışla 98,7 MTEP seviyesine çıkmıştır. 2011 yılında ise, toplam enerji ithalatı, 90,3 MTEP idi. Türkiye'nin enerji ihracatı da; 1990 yılında 2,46 MTEP iken, 2012'de 4 kat artışla 10,32 MTEP olmuş ve 2011 yılında 8,4 MTEP, 2011 yılında ise 9,15 MTEP olmuştur. İhracat oranı rakamları, birçok yılda ithalat oranı rakamlarının neredeyse 10 katından daha düşük seviyede olmuştur. Bunun dışında önemli bir kısmı petrolden sağlanan birincil enerji ihracatı ile ilgili ihracat rakamlarına, ihrakiye[4] ilave edilmiştir (DEK-TMK, 2014, s.13).

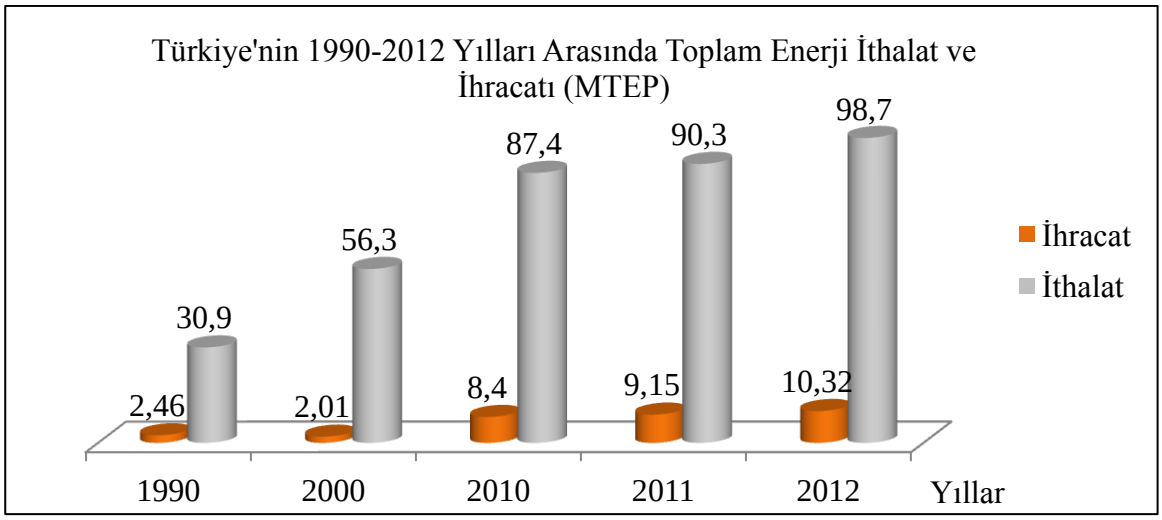
[4]İhrakiye: Ülke karasularının veya karasularının bitişiğinde deniz araçlarına ya da hava meydanlarında yerli ve yabancı hava araçlarına vergili ya da vergisiz tedarik edilen akaryakıt ve madeni yağ. (İTÜ sözlük)

Grafik 9: *Türkiye'nin 1990-2011 Yılları Arası Enerji Arzı ve Talebinin Gelişimi*



Kaynak: TMMOB, Türkiye'nin Enerji Görünümü, 2013

Grafik 10: *Türkiye Toplam Enerji Ticareti (1990-2012)*



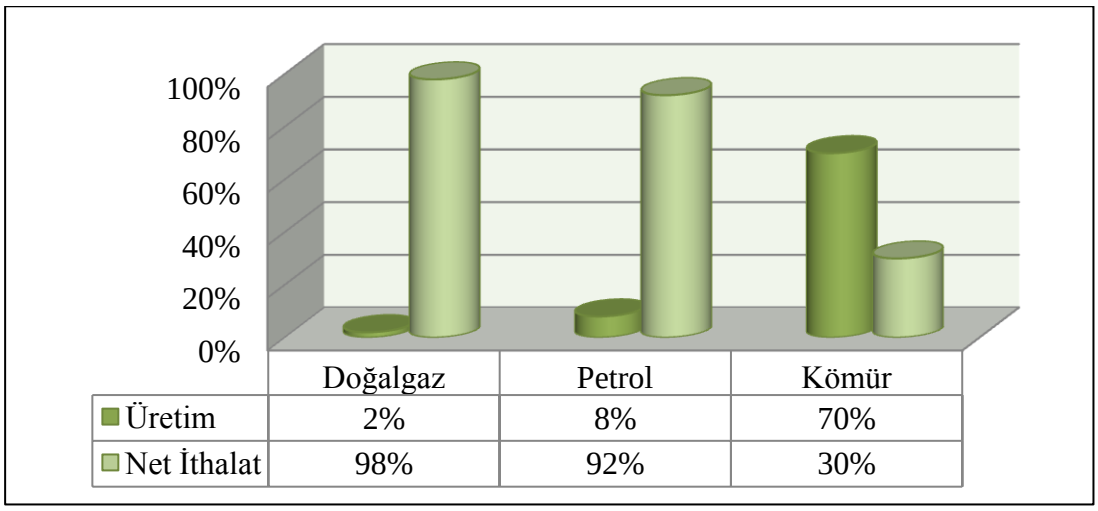
Kaynak: ETKB/ EİGM Genel Enerji Denge Tabloları, 2012

Türkiye enerji ithalatının 1990-2012 yılları arasında devamlı artmasının kaynak bazlı gelişimi incelendiğinde, geçen 22 yılda doğalgaz yaklaşık 13 misli artış göstererek 38 MTEP olmuştur. Doğalgaz ve petrolün son 2 yıldaki ithalatları MTEP olarak birbirine yakındır ve 2012 yılındaki petrol ithalatı, 1990 yılına göre % 62 artış göstererek 38 MTEP olmuştur. 1990 yılında 4,2 MTEP olan taşkömürü ithalatı ise, 2012 yılında neredeyse 5 misli artış göstererek 19,5 MTEP seviyesinde olmuştur (TMMOB, 2014, s.8).

4. Türkiye'nin Enerjide Dışa Bağımlılığı ve Yenilenebilir Enerji Ekonomisi

Türkiye, enerji ithalat bağımlılığı yüksek bir ülkedir ve kömürün % 30'u, petrolün % 92'si, doğalgazın % 98'i ithal edilmektedir. Tablo böyle olunca enerjide dışa bağımlılık artmakta ve % 73 gibi ciddi bir dışa bağımlılık oranı ortaya çıkmaktadır.

Grafik 11: *Türkiye Enerji İthalat Bağımlılığı (2011)*



	Doğalgaz	Petrol	Kömür
Üretim	2%	8%	70%
Net İthalat	98%	92%	30%

Kaynak: ETKB, Yenilenebilir Enerji Genel Müdürlüğü, 2014

Türkiye'nin enerji alanındaki dışa bağımlı pozisyonundan kurtulması ve enerji arzında yerli girdilerin payının artırılmasına yönelik hususta, yenilenebilir enerji stratejik bir role sahiptir (www.kalkinma.com.tr, 2013). 1990 yılında Türkiye'nin 41.6 MTEP olan nihai enerji tüketimi, yıl bazlı ortalama % 2.9'luk artışla 2004 yılında 69.0 MTEP olmuştur ve 2007 yılında da 82.7 MTEP'e ulaşmıştır. Türkiye'nin, yerli kaynaklardan elde edilen enerji miktarındaki artış miktarının enerji talebinden düşük olması nedeniyle, 1990 yılındaki net enerji ithalat miktarı 28.5 MTEP iken 2007 yılında 81.1 MTEP düzeyine çıkmıştır. Türkiye'nin enerji talebinin 2007 yılında yalnızca % 25.5'i yerli kaynaklardan elde edilmiş ve 2006 yılında 29 milyar dolar, 2007 yılında ise 33.9 milyar dolar enerji ithalatına ödenmiştir. Türkiye'nin 2007 yılındaki GSMH (Gayrisafi Milli Hasıla) miktarı 656.8 milyar dolar, aynı yılda doğalgaz ve petrol ithalatına yaklaşık olarak ödenen ise 23 milyar dolardır. Bu miktar, GSMH'nın % 3.5 gibi ciddi bir oranına tekabül etmektedir. Türkiye'de enerji sektörünün ekonomi üzerindeki baskın etkisi ve arz güvenliği ciddi önem arz etmekte, buna bağlı olarak da Türkiye toplam enerji arzında doğalgaza % 31.5 ve petrole ise % 30.9 oranında bağımlı halde yer almaktadır (www.emo.org.tr, 2015). Türkiye enerji üretiminde önemli açığı bulunan bir ülkedir. Enerji açığının kapatılabilmesi için yatırımcıların yenilenebilir enerji sektörüne yönelik faaliyetler ve yatırımlarda bulunma ihtiyacı doğmaktadır. Bununla birlikte hükümetlerin de bu yatırım ve faaliyetleri teşvik edecek plan, program ve mevzuat değişikliklerini zorunlu kılmaktadır.

Türkiye'nin toplam enerji üretiminde ve enerji sektörünün genelinde dışa bağımlılığının bulunması, öz kaynaklarına yönelimini gerektirmekte ve bu anlamda temiz enerjiye sağlanacak yatırım planları önem arz etmektedir. Türkiye, yenilenebilir enerji sektöründe yavaş bir şekilde ilerleme sağlayan bir pazara ve kaynaklarını etkin bir biçimde kullanabilirse bu pazarda da lider olabilecek potansiyele sahiptir. Türkiye, enerji alanındaki potansiyelini harekete geçirerek dışa bağımlı ekonomi modelinden sıyrılıp, gelişmiş dünya ekonomileri içinde yer alarak önemli bir prestij elde edebilir (Urgun, 2015, s.97). ETKB, dünyadaki on büyük ekonomiden birisi olmasını istediği Türkiye'nin enerjideki 2023 hedeflerini de bu amaca yönelik bir şekilde düzenlemiştir. OECD tahminlerine göre Türkiye, 2011 ve 2017 yılları arasında yıllık ortalama % 6,7 büyüme ile OECD üye ülkeleri arasındaki en hızlı büyüyen ekonomisi olacaktır. Halihazırdaki kurulu gücünü iki kat arttırarak 100.000 (Megawatt saat) MWh'a çıkarmayı ve ortalama her yıl 5 milyar dolar yenilenebilir enerji yatırımını hedeflemektedir.

Sürdürülebilir enerjinin sanayide önemli ölçüde yer almasında enerjiye yönelik politikaların desteği ciddi bir etkiye sahiptir. İç ve dış piyasaya yönelik yatırımların veya AR-GE (Araştıma ve Geliştirme) çalışmalarının endüstriyel enerji pazarının büyümesine, sürdürülebilir enerjinin altyapısındaki dönüşüme yardımcı olacağı ve bununla beraber yeni ihracat alanları ortaya koyacağı rahatlıkla söylenebilir. Yenilenebilir enerjiye dönük yapılan çalışmalar, önümüzdeki on yılda sürdürülebilir enerji için gereksinim duyulan yenilenebilir enerji sistemlerinin hızlı bir

şekilde artmasına ve ekonomik büyümeyle beraber yeni teknolojilerin geliştirilmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Enerji politikalarının başat hedefleri içerisinde gösterilen enerji arz güvenliği, çevre ve maliyet gibi unsurlarla beraber enerji piyasası ile sağlanan doğrudan istihdam ve ihracat avantajları da ön plana çıkmaktadır. Uluslararası Enerji Ajansı (IEA)'nın 2012 tahminlerine göre; 22 trilyon gibi büyük enerji yatırımları, yenilenebilir enerji teknolojilerindeki küresel piyasayı canlandırırken büyüme rakamlarının aynı yönde artmasına katkı sağlamaktadır. Enerji politikalarının yenilenebilir enerjiye yönelik yatırımları teşvik etmesiyle, AR-GE'ye destek sağlanmakta ve yerli piyasanın bir yandan iç talepleri karşılarken öbür yandan dünya piyasasında rekabet gücünü artırmaya yönelik desteği söz konusu olabilmektedir. Son on yılda enerji politikalarının desteğiyle dünyada yenilenebilir enerjideki yeni teknolojilerin büyüyen pazar payı, beraberinde istihdam ve ihracat olanağı da sağlamıştır. Yenilenebilir enerji yatırımlarının doğrultusunda ABD'de 450 bin, Danimarka'da 20 bin istihdam yaratırken, Norveç gibi az nüfuslu ülkelerin borsasında da 9 milyar Euro büyüklüğüne ulaşan şirketler olabilmektedir. Yenilenebilir enerjiye yönelik yatırımların istihdamı büyüttüğü devletlerde, iç piyasanın haricinde ihracata dönük yenilenebilir enerji teknolojileri ve yan ürünlerin üretildiği sahaların istihdamı artırdığı söylenebilir. Örneğin, endüstriyel mühendislik, ürün geliştirme, ön üretim veya teknoloji geliştirme, üretime geçiş istihdamı artıran dallardır. Yenilenebilir enerji sektörü için başarılı endüstriyel büyümenin sırrı, ihracata dayalı yenilikler ve yeni teknoloji geliştirme olarak görülmektedir. Yani ülkelerin iç pazarı hacminin haricinde dünyadaki pazar payı önemlidir. Söz konusu duruma örnek verecek olursak, Danimarka küçük çaptaki iç pazarına rağmen dünyadaki en büyük rüzgar türbinlerini üreten ülkedir (Urgun, 2015, ss.98-99).

AB (Avrupa Birliği) ülkelerinde yenilenebilir enerji yatırımları büyüklüğü 2009 yılı itibariyle 120 milyar Euro olmuştur. Bunun içinde en büyük pay 38 milyon Euro ile rüzgar enerjisi yer almaktadır. AB yenilenebilir enerji sektöründe 2011 yılında, 280 bin kişi biyokütle alanında, 243 bin kişi rüzgar alanında ve 121.800 kişi ise PV (Fotovoltaik-güneş) alanında olmak üzere toplamda 912.220 kişiye istihdam verilmiştir. İstihdam dışında Türkiye'nin 2023 yılı hedefleri arasında toplam enerji üretiminde % 30 yenilenebilir enerji kaynakların kullanılması öngörülmektedir. Bununla birlikte 2023 yılında tüm ekonomik hidroelektrik potansiyellerin kullanılacağı, rüzgar enerjisine dayalı kurulu gücün 20.000 MW (Megawatt), jeotermal kurulu gücün 600 MW'a kadar yükseltileceği, güneşten elektrik üretmeye başlanarak şebeke dayalı 3.000 MW güce çıkartılması hedeflenmekte ve Türkiye, yalnızca yenilenebilir kaynaklar ile ekonomik yönden 136.600 MW büyüklüğünde potansiyel kurulu güce sahiptir. Bu durum Türkiye'nin 597.400 GWh/yıl (Gigawatt saat/yıl) elektrik sağlayacağı potansiyelini ortaya koymakta ve 2011 yılına ait toplam elektrik tüketiminin 229.000 GWh olan gerçek miktarıyla Türkiye'nin güneşten elektrik elde etme kapasitesinin ne ölçüde çok olabileceğini göstermektedir.

Türkiye'nin söz konusu enerjiye dönük darboğazdan kurtulmasına yönelik olarak dış bağımlılık hacmi ile ithalat kaynaklı iktisadi kayıp ve elde edilecek mevcut kapasitenin değerlendirilmemesine dayalı kayıp ile içerideki enerjinin farkına varılmalı, buna dönük hedef ve stratejiler belirlenmelidir.

5. Türkiye'de Cari İşlemler Açığı ile Enerji İthalatı İlişkisi

2011 yılı itibariyle Türkiye, enerji üretiminde % 73 gibi ciddi bir oranda dışa bağımlı halde ve bu oran Türkiye'nin enerji bakımından ne ölçüde ciddi kayıpta olduğunun da bir göstergesidir.

Türkiye'nin 2003-2012 dönemleri arasındaki net enerji ithalat miktarı ve cari işlem hesap değerleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2: *Cari Açık ve Net Enerji İthalat Tablosu (Milyar Dolar)*

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Enerji İhracatı	1.0	1.4	2.6	3.5	5.1	7.5	3.9	4.4	6.5	7.7
Enerji İthalatı	11.5	14.4	21.2	28.8	33.9	48.3	29.9	38.5	54.1	60.1
Net Enerji İthalatı	10.5	13.0	18.6	25.3	28.8	40.8	26.0	34.1	47.6	52.4
Cari İşlemler Dengesi	-7.5	-14.4	-22.3	-32.2	-38.4	-41.9	-14.0	-47.1	-77.1	-48.8

Kaynak: Urgun, 2015

2003 yılında 10,5 milyar dolar seviyesinde olan Türkiye'nin net enerji ithalat tutarı sürekli artış göstererek 2008 yılında bu rakam 40,8 milyar dolar düzeyine çıkmıştır. 2009 yılındaki küresel krizin etkisiyle meydana gelen ithalat daralmasının sonucunda net enerji ithalatı 26 milyar dolara düşmüştür. 2010 yılı itibariyle yine artmış ve 2012'de 52,4 milyar dolar düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu rakama ait en önemli unsur, 2012 yılında azalan cari işlemler açığına rağmen net enerji ithalat tutarının artmaya devam etmiş olmasıdır. Dolayısıyla 2012 yılına ait net enerji ithalatının cari açıktan da büyük bir değere ulaştığını göstermektedir.

6. Türkiye'de Yenilenebilir Enerji Kaynakları Potansiyeli İle Ekonomi İlişkisi

Dünyada gün geçtikçe çoğalan nüfusa yönelik bir şekilde artan üretim talebi ve teknolojiye dayalı gelişmeler, enerjiye duyulan gereksinimi de beraberinde getirmektedir. Küresel iktisadi sistem içerisinde rakip olan ülkeler enerjiye duyulan ihtiyaçlarını verimli ve düşük maliyetli sağlamayı hedeflemektedir. Ekonomi ve enerji arasındaki ilişki, teknolojik ilerlemeler ve kaynaklar arasında olan bağlantılardan büyük oranda etkilenmektedir (Adaçay, 2014, s.88).

Dünyadaki küresel gücün himayesindeki uluslar üstü sermaye grupları; petrol, su ve enerji kaynaklarının kontrolü için birbirleri ile sıkı bir rekabet içerisindedirler. Sanayi İnkılabından itibaren, özellikle 19. yüzyıl ve 20. yüzyıldaki ilerlemelerin bir sonucu olarak enerji, 21. yüzyılda da dünyadaki önemini korumakta ve küreselleşme biçiminde yeni bir sürece girmiştir. Küreselleşme, ulusal sınırları aşarak pek çok yapılı şirketlerin bünyesinde dünya genelinde yeni düzen ve programların oluşturulmasıyla kendini göstermektedir. Bu süreci piyasaların enerji zeminindeki üstünlük kurma mücadelesi veya savaşa götürebilecek rekabetin bir parçası olarak da belirtmek mümkündür (Eniş, 2003, ss.175-176).

Günümüzde uluslararası sermaye grupları kendilerine enerji kaynağı oluşturmak için, plan ve programlarını az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelere dayatmaktadırlar. Bunun sonucunda, bu ülkelerde ekonomik dengesizlikler ortaya çıkmakta ve bu ülkelere Dünya Bankası, IMF (Uluslararası Para Fonu), gibi kuruluşlarca ekonomi paketleri önerilmektedir. Dolayısıyla sözü edilen ülkeler, küresel piyasanın kural ve işleyişine bağımlı duruma gelmekte, ulusal enerji politikası yerine doğal kaynaklarını verimli bir biçimde kullanamayan ve enerji sektöründe ticari kaygının ön plana çıktığı bir tablo ile karşılaşmaktadırlar.

Doğal zenginliklerin sonsuz bir kaynak olarak algılanıp asla tükenmeyecek gibi kullanılması sonucunda ortaya çıkan olumsuz gelişmeler, insanlık başta olmak üzere tüm canlı varlıkları tehdit edebilecek hale gelmiştir. Ülkelerin sınırlarını hiçe sayan söz konusu küresel tehditlere istinaden Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Dünya Komisyonu'nca sonraki neslin ihtiyacını giderme imkanını tehlikeye düşürmeksizin, şimdiki neslin ihtiyacını sağlamak şeklinde tanımlanabilen "Sürdürülebilir Kalkınma" kavramı geliştirilmiştir. Sürdürülebilir Kalkınmada temel etken olarak enerji ortaya çıkmakta ve bu sayede kuvvetli ve gerçek bir büyüme elde etmek mümkün olmaktadır. Stratejik önemi giderek çoğalan enerjinin günümüzde devletlerin ekonomik gelişimindeki rolü de her geçen gün değer kazanmaktadır. Ülkelerin refah düzeylerinin tespitinde kişi başına düşen birincil enerji kaynakları tüketimi önemli bir öğedir. Enerji kaynaklarının büyük bir bölümünün özelliği nedeniyle ne tekrar kullanılması ne de tüketiminin olmaması söz konusu olabilir. Bu sebeple yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılmasına yönelik araştırmalar ve bu yöndeki teknolojik çalışmalar artırılmalıdır. Buna ilişkin olarak sürdürülebilir enerjiye olan yaklaşım, ihtiyaç olan enerjinin minimum maliyetle ve sürekli temin ile sağlayan teknoloji ve politika uygulamalarını içermektedir (Adaçay, 2014, s.88).

İklim değişikliklerinin olumsuz sonuçlarından dolayı dünya enerji piyasası köklü bir değişim içindedir. Türkiye gibi fosil kaynaklara yeteri kadar sahip olmadığı için enerjideki dış bağımlılığı yükselen ülkeler, bu süreçte yenilenebilir enerjiye dönük bir değişim içerisinde olmalıdırlar. Bu şekilde, güvenilir ve temiz teknolojiyi satma yoluyla ekonomik kalkınmayı güçlendirip krizi fırsata dönüştürme olanağı bulunmaktadır. Günümüzde gelişmiş ülkeler bir taraftan fosil enerji kaynakları üzerinde üstünlüklerini devam ettirmek isterken öbür taraftan yeni teknoloji piyasasındaki etkinlik ve paylarını arttırmak için yarışmaktadırlar. Yenilenebilir enerjiye yönelik yatırımlarda bulunan farklı bileşenlerin üretiminde, istihdam üzerindeki olumlu etki çok fazladır. Bu biçimde artış gösteren yenilenebilir enerji yatırımları sonucunda milyonlara ulaşan rakamlarla istihdamdan söz etmek mümkün olacaktır. Dolayısıyla yenilenebilir enerji, petroldeki gibi ülke ekonomileri için geniş çaplı sağladığı olumlu etkiler ile enerji piyasasında ciddi bir alternatif olmaya başlamıştır.

Bu zamana kadar uygulanan yanlış politika ve stratejiler sebebiyle Türkiye, enerji talebini ulusal kaynaklar yerine ithal ederek karşılayabilmektedir. Türkiye, yenilenebilir enerji kaynakları bakımından zengin bir ülkedir. Türkiye'deki enerji talebinin çok büyük bir bölümünü giderebilecek bir potansiyeli bulunmasına rağmen yenilenebilir enerji kaynakları hiç kullanılmamakta veya potansiyelin çok altında kullanılmaktadır. Türkiye, enerji ihtiyacının büyük bölümünü fosil kaynaklardan sağlamaktadır (ETKB, 2014, ss.12-13).

Türkiye'nin 2011 yılı itibariyle yenilenebilir elektrik güç potansiyeli 19 GW (Gigawatt) olarak gerçekleşmiş olup aynı yıl itibariyle yenilenebilir enerji kaynaklarının enerji üretimi potansiyeli ise şu şekilde olmuştur :

Hidrolik enerji üretimi 53 TWh (Terawatt saat) olup elektrik enerjisi ihtiyacının % 23'ü bu enerjiden sağlanmıştır. Türkiye'de söz konusu yıl sonu itibariyle işletmede bulunan hidrolik santrallerin kapasitesi 17.137,1 MW'tır.

Jeotermal elektrik potansiyeli 600 MW/yıl ve 31.500 MW/yıl jeotermal ısı kapasitesi bulunmaktadır. Türkiye'nin enerjide dışa bağımlılığın azaltılabilmesi için elektrik enerjisi üretiminde 600 MW olan kullanılabilir jeotermal enerji kapasitesi acil bir şekilde değerlendirilmeli ve bu kaynakların doğrudan kullanımı arttırılmalı bununla birlikte yüz binlerce konutun jeotermal enerji ile ısıtılmasının yolu açılabilir. Dolayısıyla bu kaynağın enerji üretiminde kullanılmasıyla hem yerli kaynak kullanılmış olacak hem de doğa korunmuş olacaktır.

Tarım ülkesi olarak önemli miktarlarda biyokütle potansiyeli olmasına rağmen, biyodizel üretimi Türkiye'de istenilen düzeyde değil ve yerli tarım ürünlerinden (atık yağdan biyodizel üretimi) bu

üretimi gerçekleştirmek isteyen üç tesis izinli görünse de yalnızca bir firma lisanslı ve üretim gerçekleştirmektedir. Biyoetanol üretim potansiyeli 149.5 milyon litredir. Türkiye'deki kurulu biyoetanol kapasitesi ülkedeki benzin tüketiminin yaklaşık olarak % 7'sini karşılayabilecek konumdadır. Fakat biyoetanol benzin tüketiminin % 1'in altında bir kısmı ancak pazarda yer almaktadır. Sadece şeker pancarına dayalı biyoetanol üretim kapasitesi neredeyse 2 ile 2,5 milyon ton ve bu miktar Türkiye'nin 2011 yılı benzin tüketiminin hepsini karşılayabilecek durumdadır. Tablo gösteriyor ki eğer bu potansiyeller ekonomide değerlendirilebilirse ülkemizin enerji ithalatına gerek kalmadan kendisini enerji ihraç eden ülkeler arasında üst sıralarda bulabilir. Ayrıca biyogaz potansiyeli 1400-2000 Btep/yıl (Yılda Bin Ton Petrol Eşdeğeri) arasında yer almakta ve 2012 yılı itibariyle EPDK (Enerji Piyasası Düzenleme Kurumu) 'dan lisans alınıp yapımı devam eden biyogaza dayalı elektrik üretim tesislerinin kurulu gücü potansiyeli 93 MW, biyokütle enerjiye dayalı tesislerin potansiyeli ise 12.8 MW'tır.

Rüzgar potansiyeli bakımından da hayli zengin olan Türkiye'nin toplam kurulu rüzgar gücü 52911 MW ve rüzgar türbin güç kapasitesi ise 1729 MW olarak gerçekleşmiştir. Bu miktar toplam kurulu gücün % 3.2 gibi düşük bir oranına karşılık gelmektedir. Bununla birlikte toplam elektrik enerjisinin % 2.07'lik kısmı rüzgar enerjisinden elde edilmiştir. Eğer gerekli teşvik ve yatırımlar olursa bu oran daha da yukarılarda olacaktır. Dolayısıyla 2023 yılı rüzgar türbin kurulu gücündeki hedef 20.000 MW kapasite ve devam eden yıllarda da toplam potansiyel olan 48.000 MW kapasiteye ulaşmak olmuştur. Temiz, doğaya dost, yenilenebilir bir enerji kaynağı olan rüzgar enerjisinin toplam enerji üretimindeki payının arttırılması ülke ekonomisi için son derece hayati önem teşkil etmekte ve dışa bağımlı faktörlerin azaltılmasında önemli bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'nin güneş enerjisi potansiyeli ise konumu itibariyle pek çok ülkeye göre önemli derecededir. Yıllık ortalama toplam güneşlenme süresi, metrekarede 2640 saat ve yıllık ortalama toplam ışınımı ise metrekarede 1311 kWh (Kilowatt saat) şeklindedir. Güneş enerjisi ile ilgili yatırımlar olması halinde Türkiye, bir günde birim metrekareden 1100 kWh güneş enerjisi elde edebilir. Bununla birlikte kollektörlerden (güneş ışınımını enerji biçimine dönüştüren toplayıcılar) faydalanarak üretilen ısıl güç, 9.3 GW düzeyinde olup fotovoltaik (güneş pili ya da dizini) sistemlerin kurulu güç potansiyeli ise 5 MW düzeyindedir (Koç ve Şenel, 2013, s.43).

Yukarıda sözü edilen potansiyeller değerlendirildiğinde Türkiye'nin kendisine yetebilen enerjisi olmakla birlikte, enerji arz fazlasını ihraç ederek hem dışa bağımlı bir ülke olmaktan kurtulabilecek hem de ekonominin daha güçlü olmasının yolu açılacaktır. Türkiye sahip olduğu güneş, rüzgar, biyokütle, jeotermal ve hidrolik gibi yenilenebilir enerji kaynakları potansiyeli bakımından dünyanın önde gelen ülkelerinden biri olmasına karşılık doğaya, iklime, ekonomiye ve insan sağlığına çok ciddi zararları olan fosil kaynaklara bağımlılığı hızla artış göstermekte ve bu anlamda uçurumun kıyısında bulunmaktadır. Bu durumda iki sonuç ortaya çıkabilir. İlk olarak; uygulanacak politikalar ile yenilenebilir enerji kaynakları ya toplam birincil enerjiye önemli katkılar sağlayarak, dış bağımlılığı yok edebilir. İkinci olarak; günümüzde olduğu gibi doğaya, topluma ve ekonomiye zararlı olan fosil ve nükleer enerjiye dönük politikalar ile temiz, güvenilir ve sürdürülebilir enerjilerin önü kapatılabilir.

Türkiye'nin enerji politikasının temel amacı; hızlı nüfus artışı ve gelişme gösteren ekonomisinin enerjiye duyulan ihtiyacının devamlı, güvenli ve kaliteli bir arza dayalı mekanizma doğrultusunda olabilmesidir. Özel sektöre dayalı yatırımların ağırlıkta olduğu ve serbest rekabetin olduğu şeffaf bir piyasa sisteminde bunun gerçekleştirilmesidir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için yerli ve yenilenebilir enerji tedarikini de piyasa şartlarını olumsuz etkilemeden arttırmak ve desteklemek gerekmektedir. Ayrıca yasal düzenlemelerin oluşturulması ve enerji verimliliğinin de sağlanması önem teşkil etmektedir (EİE, 2006, s.6).

Ülkeler kalkınmak, refah seviyesini arttırmak ve bunu sürdürmek için kullanma zorunluluğu duydukları fosil kaynakların çevreye ve insan sağlığına olumsuz etkileri sebebiyle doğaya ve insana zararı olmayan alternatif enerji kaynaklarına yönelmek durumunda kalmışlardır. İşte bu

kaynaklar da yenilenebilir enerji kaynaklarıdır. Bu enerji, doğanın kendine ait devinimi içinde, sonraki periyot için aynı şekilde mevcudiyetini koruyabilen enerji kaynağıdır. Fosil kaynaklara göre; yenilenebilir enerji kaynakları hem güvenilir, hem çevreci, hem de ekonomiktir. Çevreyi olabildiğince kirleten fosil kaynaklar, sonraki 50 yıl içinde kendisini tüketemeden dünyayı tüketebileceği de tahmin edilmektedir. Bunun sebebi ise, sera gazlarının salınımından kaynaklı küresel ısınmanın gün geçtikçe doğal iklim yapısını bozarak çok tehlikeli bir durum almasıdır (Adaçay, 2014, s.89). Şimdiki toplumlarda enerji hizmetinin modern enerji şeklinde sağlanması ekonomik kalkınma ve gelişimi bakımından hayati önem taşımaktadır. ABD ve AB başta olmak üzere bazı ülkeler, enerjiye duyulan ihtiyacın önemli miktarını nükleer santrallerden karşılamaktadırlar. 1973 Petrol Krizi ile, petrol bir silah şeklinde kullanılmaya başlanmış ve o tarihten bu zamana kadar savaşlar artık "Enerji Savaşları" biçiminde özetlenmekte ve nükleer santrallerle birlikte "Nükleer Savaş" olarak şekillenmeye başlayacaktır. Bu bağlamda enerji artık Ukrayna krizindeki gibi uluslararası ilişkilerde stratejik bir boyut kazanmıştır. Tüm bunların olumsuz etkilerinden sıyrılmak için ulusların kendi öz kaynakları olan yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelmeleri gerekmektedir.

Türkiye'nin de aynı şekilde nükleer santralin olası tehlikelerinden, çok yüksek maliyetlerinden ve dışa bağımlı kronik durumundan kurtulmasının biricik yolu, yerli ve yenilenebilir enerji kaynaklarına yöneliminden geçmektedir. Ayrıca nükleer savaşın ülke ekonomisine, sosyal düzenine ve prestijine neden olabilecek kayıplar da önlenmiş olacaktır.

Küresel talebi karşılamanın uzağında gözüken enerji arzı, gelecekte enerji fiyatlarında artış olacağının net bir ifadesidir. Örnek olarak, 2010 yılında tüm Afrika kıtası toplamda 629 TWh (Terawatt saat) elektrik üretmiş ve bu rakam Almanya'nın söz konusu dönemdeki üretim kapasitesi ile aynıdır (EİM, 2014, s.7). Enerji üretim ve tüketiminde birçok kazanç-maliyet unsuru vardır. Toplum için zorunlu bir gereksinim olan enerjinin ve onun kaynaklarının çeşitlenmesi üretimden tüketime kadar pek çok ekonomik uygulamaları zorunlu kılması bu bağlamda enerji ekonomisini meydana getirmiştir. Enerji ekonomisi bu yönde, iktisadi faaliyetlerin sağlanması ve devamı adına sınırlı ve sınırsız enerji talebi ile bunların kaynakları arasındaki dengeyi sağlamayı hedefleyen ekonominin alt bir dalı biçiminde ortaya çıkmaktadır (Adaçay, 2014, s.90).

7. Enerji Verimliliği

Enerji arzı için yerli ve yenilenebilir kaynakları kullanmaya yönelmenin dışında, üzerinde durulması gereken başlıca politika: Enerji verimliliğinin artırılmasıdır. Bu politika ile enerjinin kesintisiz, güvenilir, zamanında ve doğaya dost temin edilebilmesi amaçlanmaktadır. Enerji Verimliliği Kanunu'nun yürürlüğe girmesi ile amaçlanan, 2020 yılında tahmini birincil enerji tüketimi olan 222 MTEP'in % 15 daha altında olan bir enerji tüketimini gerçekleştirmektir. Yani yaklaşık 33 MTEP tasarruf amaçlanmaktadır. Bu oran şuan Türkiye'de tüm sanayi sektörünün kullandığı enerjiden büyüktür. Yine benzer biçimde ETKB'nin Talep Tarafı Yönetimi Senaryosu'nda enerji tasarrufu politikası uygulandığında, 2020 yılında yalnız elektrik tüketiminin konutlarda 20 TWh ve sanayide 34 TWh azaltılabileceği öngörülmektedir. Ortalama olarak konutlarda % 50, sanayide % 20, ulaşımda ise % 15 şeklinde belirtilen enerji tasarruf potansiyeli, toplamda enerji tüketiminde % 25 civarında tasarruf olanağını ortaya koymaktadır (Türkyılmaz, 2009, s.11)

Enerji verimliliği, AB için iklim ve enerji politikasının önemli bir bileşeni olmuştur. AB, Enerji ile ilgili hedeflerini 2008 yılında yenilemiştir. Buna göre; 2020 yılına kadar (1990 yılı verilerine göre) sera gazı emisyon oranını % 20 azaltma, enerji verimliliğini % 20 arttırma ve enerjinin kullanımında yenilenebilir enerji payını % 20 seviyesine çıkartmak şeklinde açıklamıştır. Ayrıca AB, enerji sektöründe 2020 yılında 60 milyar Euro yıllık değeri olan Finlandiya ve Almanya'nın enerji tüketimi ile aynı olan % 20 oranında enerjide tasarruf sağlamayı hedeflemektedir.

Dolayısıyla enerji verimliliğini artırmak kaydıyla enerji güvenliği artırılırken karbondioksit salınımını azaltılma taahhüdü verimlilik ile elde edilecektir (TMMOB, 2012, s.201). Enerji verimliliği, tüketilen bir birim enerji miktarının çok daha yüksek ürün ve hizmete dönüşme olayıdır. Üretimden tüketime dek her aşamada enerji verimliliğini artırmak için pek çok olanak mevcuttur.

Nihai tüketimde enerji yoğunluğunun azaltılması, toplam enerjide verimliliğinin yükseltilmesi, enerjinin iletim ve dağıtımında kayıp kaçakların önlenmesi, üretimde verimliliği artırmaya yönelik teknolojilerin kullanılması enerji verimliliğini artırmaya yönelik tedbirlerdir. Türkiye'nin enerji konusunda en önemli hedeflerinden biri enerji verimliliğinin arttırılması olmalıdır. Türkiye için enerji verimliliği eylem planı, ilgili tüm kesimlerin katılımıyla hazırlanmalı ve bu politika ile enerji ihtiyacı durumunda öncelikli yeni arz kaynaklarının değerlendirilmesiyle birlikte sadece yatırım yapma alışkanlığına dayanan politikalar terk edilmelidir. Enerji verimliliğinin arttırılması ile enerji güvenliği sağlanabilmekte, küresel iklim değişikliği etkileri azaltılabilmekte, ekonomiye ve istihdama yönelik çok ciddi katkıları söz konusu olmaktadır (Türkyılmaz, 2009, s.11).

Türkiye, enerji harcamasındaki sürekli büyüme ivmesinden dolayı yüksek bir tasarruf kapasitesine sahip ve EİE (Elektrik İşleri Etüt İdaresi) verilerine göre, Türkiye'de 2020 yılında 222 MTEP birincil enerji talebinde neredeyse % 15 enerji tasarrufu potansiyeli vardır. Bu da 30 milyon TEP enerji kapasitesi olabileceğini öngörmektedir. Bunun dışında Dünya Bankası tahminlerine göre de % 27 enerji tasarrufu olabileceği durumu söz konusudur. Enerji yoğunluğu karşılaştırmaları toplam bu potansiyeli kanıtlar özelliktedir (TMMOB, 2012, s.204). Ortalama 25 MTEP şeklinde hesaplanan tasarruf potansiyeli için, AB'nin her 1 MTEP enerji tasarrufuna karşılık 2.000 tam zamanlı istihdam gösterge verileri kullanması halinde bu rakam 50.000 tam zamanlı istihdam olarak tanımlanmaktadır. Bunun 2 ya da 3 katı alt işlerle beraber bu istihdam rakamlarının 150.000 seviyelerinde olabileceği söylenebilir. Özellikle yüksek eğitimli teknisyen gençler için önemli problem olan işsizliğe karşı bu durum, çok önemli bir istihdam kaynağı niteliğindedir (Türkyılmaz, 2009, s.12).

8. Sonuç ve Öneriler

Son birkaç yılda dünyada meydana gelen gelişmeler, dolaylı veya direkt bir şekilde yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin üretim maliyetleri, enerji pazarındaki payları ve bu yöndeki teknolojileri üzerinde olumlu etkiler ortaya koymuştur. Fosil kaynaklara ve nükleer enerjiye olan aşırı bağımlılık insani, iktisadi ve güvenlik anlamındaki olumsuz etkilerini dünya genelinde yaşanan kaza ve olaylarda görmek mümkündür. Örneğin Meksika Körfezi'ndeki petrol sızıntılarının sebep olduğu önemli hasarlar, ilk başta bölge insanını ve daha sonra da ekonomiyi olumsuz etkilemiştir. Fukushima'daki nükleer felaket olayının yıkıcı etkisi yüzlerce yıl devam edecektir. Özellikle bu durum çok sayıda ülkede nükleer enerjiye yönelik politikayı ya yeniden düşündürtmüştür ya da tamamen caydırmıştır. Bazı devletler (Almanya örneği) küresel iklim değişikliğine yönelik hedefleri için enerji verimliliği ve yenilenebilir enerjiyi, nükleer enerjiye ikame etmeyi ifade etmektedirler. Söz konusu gelişmeler, nükleer enerji oranının azaltılması ve bazı ülkelerde devre dışı bırakılması tartışılırken, enerjideki bu açığın nasıl kapatılacağına dair de yenilenebilir enerji üzerinde tüm dikkatler yoğunlaşmaktadır.

Türkiye'nin enerjideki dışa bağımlılığının giderilmesinde önemli rol alacağı net olan yenilenebilir enerji kaynaklarının ciddi bir potansiyeli hala değerlendirilmemektedir. Enerjide bağımsız olmak Türkiye için çok önemli bir roldür. Aynı şekilde, dış ticaret dengesinde de en önemli olumsuz etken, enerji ithalatı ve bunun ithal teknoloji bağımlılığıdır. Bunun için mutlaka yasal tedbirler alınmalı ve buna yönelik plan/programlar geliştirilmelidir. Ciddi yatırımlar düşünülmeli ve mutlaka stratejik bir planlama yapılmalı, verimlilik standardı oluşturulmalı ve uygun alt limitler sağlanmalıdır. Yenilenebilir enerji kaynakları bakımından ciddi bir potansiyel

olmasına rağmen yenilenebilir enerji kaynaklarına dayalı üretim bakımından Türkiye neredeyse diğer ülkelere göre son sıralardadır. Bu paradoksu çözmek, petrol ve doğalgaz kaynaklı cari açık ile mücadele edebilmek için, yerli ve yenilenebilir enerji potansiyellerinden faydalanabilmek önem teşkil etmektedir. Özellikle son zamanlarda, Türkiye'deki enerji açığının yol açtığı cari açık şeklinde yorumlanması bu yenilenebilir kaynakların önemini de artırmaktadır. Türkiye'nin enerji yatırımı ihtiyacı EPDK verilerine göre, 2010 ve 2030 yılları arasında yenilenebilir enerji olarak 225 ile 280 milyar dolar arasındadır. Söz konusu bu yüksek tutarların ülke dışına çıkmaması için enerji üretiminde kullanılacak ekipmanların yerli üretimi ile birlikte enerji yatırımında gereksinim olan mühendislik, müteahhitlik, tasarım, teknik ve iş gücü hizmetlerinin yerli kuruluşlar tarafından ülke içinden karşılanmalı, kamu kurum ve kuruluşların (üniversite, sanayi, odalar) tasarım, proje alanlarında da işbirliği ve desteği sağlanmalıdır. Türkiye'nin yenilenebilir enerji potansiyelinin yüksek olduğu göz önünde bulundurularak, yatırımların teşvik edilmesi için gerekli politikalar izlenmeli, hukuki düzenlemeler getirilmeli ve bu pazarda kendi teknolojisi ile varlığını sürdürmelidir.

Yenilenebilir enerji projelerinde sorun yaşanmaması için gerekli tedbirler alınmalı, bölge insanının görüş ve istekleri göz önünde bulundurularak, doğal çevreye zarar vermeden, bölge halkının hakları zedelenmeden ve sadece ekonomik kaygı güdülmeden enerji üretimi yapılmalıdır. Yenilenebilir enerjiye dayalı politika izlenerek, enerjideki dışa bağımlılık asgari düzeye indirilebilir, yerli kaynak kullanımı öncelik kazanabilir. Özelleştirme veya üretimi esas alacak kamusal planlama faaliyetleri yürütülerek, sanayi sektörünün ve vatandaşların mali yükümlülüğü azaltılabilir. Enerjinin bütün tüketicilere sürdürülebilir, güvenli, kaliteli, yeterli ve en az maliyetle arz edilmesi ve tüketicilerin bundan yararlanması çağdaş bir insani haktır. Enerji plan ve programları da kamusal çıkarların korunmasını, toplumsal yararın artırılmasını, vatandaşların enerjiye ulaşmasının ucuz, sürekli ve güvenli bir şekilde olmasını amaçlamalıdır.

Gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de, küresel iklim sorunu ile mücadele için etkili ve ekonomik yol; enerji verimliliğini arttırmak, enerji yoğunluğunu azaltmak ve enerji tasarrufunu sağlamak şeklinde olmalıdır. Enerji verimliliğini artırırken karbon yoğunluğuna etkisi belirlenip bu yönde artış plan ve uygulamaları yürütülmelidir. Ayrıca yenilenebilir enerji alanındaki kamu ve özel sektörlerin ARGE çalışmaları desteklenmeli ve koordinasyonu sağlanmalıdır. Yüksek verimli alternatif enerji kaynağına çoğu ülke yönelmiş olmakla beraber, doğaya zararlı yakıtların da en az seviyede kullanılması için küresel iklim değişikliğini önlemek adına temiz, yaşanabilir bir çevre hedeflenerek kurallar konulmuş ve milletlerarası anlaşmalar yapılmıştır. Kyoto Protokolü de bunun en güzel örneğidir. Türkiye'nin de taraf olduğu bu anlaşma ile ülkeler, karbon emisyonlarını azaltıp sonraki kuşaklar için temiz ve yaşanabilir bir atmosfer miras bırakmayı amaçlamışlardır. Ancak; protokolü imzalayan ülkelerin çoğu bu anlaşmanın yükümlülüklerini yerine getirmemektedir. Buna rağmen insanlık; temiz ve sürdürülebilir bir yaşam için bulunduğu gezegeni korumaktan başka bir alternatife sahip değildir.

Kaynakça

ADAÇAY, F. R. (2014). Türkiye İçin Enerji ve Kalkınmada Perspektifler. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 87-103.

ATIG YATIRIM MENKUL DEĞERLER A.Ş. (2015, Ocak). *www.atig.com.tr*. Ekim 25, 2015 tarihinde www.atig.com.tr: http://www.atig.com.tr/arastirma/raporlar/tr/enerji_

sektorune_bakis_20152201201511150 5.pdf adresinden alındı

BOTAŞ, Boru Hatları İle Petrol Taşıma A.ş. (2014). 2014 Yılı Sektör Raporu. Ankara, Türkiye.

Ceren AYAŞ, Maltepe Anadolu Lisesi. (2015). *Issuu.* Kasım 14, 2015 tarihinde Yenilenebilir Enerji: http://issuu.com/omerfarukgurses/docs/yenilenebilir_enerji adresinden alındı

ÇAĞLAR, M. (2006). *EİE, Elektrik İşleri Etüt İdaresi Genel Müdürlüğü, Dünyada ve Türkiye'de Yenilenebilir Enerji Kaynakları.*

ÇAĞLAR, M. (2004). *www.dektmk.org.tr*. Ekim 05, 2015 tarihinde www.dektmk.org.tr: http://www.dektmk.org.tr/pdf/enerji_kongresi_10/mehmetcaglar.pdf adresinden alındı

DEĞİRMENCİ, F. (?). Avrupa Birliği Enerji Politikalarındaki Gelişmeler ve Türkiye Açılımları. Ankara, Türkiye: TEİAŞ, Türkiye Elektrik İletim A.Ş.

DEK-TMK, Dünya Enerji Konseyi Türk Milli Komitesi. (2014). *Enerji Raporu 2013.* Ankara: Dünya Enerji Konseyi Türk Milli Komitesi.

DEK-TMK, Dünya Enerji Konseyi Türk Milli Komitesi. (Aralık 2012). *Enerji Raporu.* Ankara: World Energy Council.

DİKMEN, A. Ç. (2009). *Sürdürülebilir Kalkınma Çerçevesinde Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Türkiye'nin Geleceğindeki Yeri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Çevre Bilimleri Anabilim Dalı.

EİM. (2014). *Dünya Enerji Görünümü.* Ankara: T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı.

ENERJİ 2023 DERNEĞİ. (2006, Kasım 27-30). Kasım 20, 2015 tarihinde Enerji Verimliliği: http://www.enerji2023.org/index.php?option=com_content&view=article&id=101:enerj-vermll&catid=7:goerueler&Itemid=18 adresinden alındı

ENİŞ, A. (2003). *TMMOB Türkiye VI. Enerji Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Kasım 08, 2015 tarihinde Enerji Politikaları İle Yerli, Yeni ve Yenilenebilir Enerji Kaynakları: http://www.emo.org.tr/ekler/98024cb5e21d749_ek.pdf adresinden alındı

ETKB. (2014). *Yenilenebilir Eneji Genel Müdürlüğü.* Ankara: ETKB.

ETKB, T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı. (13 Aralık 2013). *2014 Yılı Bütçe Sunumu.* Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

ETKB, T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı. (2014). *Genel Enerji Denge Tabloları-Mavi Kitap 2014.* Ankara: T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı.

KALKINMA DERGİSİ. (2013, Ocak-Mart). *Türkiye Kalkınma Bankası A.Ş.* Kasım 08, 2015 tarihinde Türkiye Kalkınma Bankası Yayını, Ocak – Mart 2013 Sayı : 67: http://www.

kalkinma.com.tr/data/file/kalkinma_dergisi/67_dergi_2013.pdf adresinden alındı

KAMUDA STRATEJİK YÖNETİM. (2015). Kasım 10, 2015 tarihinde 2015-2019 dönemi Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Stratejik planı: http://www.sp.gov.tr/tr/stratejik-plan/s/1070/Enerji+ve+Tabii+Kaynaklar+Bakanligi+2015-2019 adresinden alındı

KOÇ, E., & ŞENEL, M. C. (2013). Dünyada ve Türkiye'de Enerji Durumu - Genel Değerlendirme. *Mühendis ve Makina , 54* (639), s. 43.

LİMİTSİZ ENERJİ. (2015). Kasım 20, 2015 tarihinde Limitsiz Enerji Yenilenebilir Enerji: http://www.limitsizenerji.com/ adresinden alındı

TMMOB Makine Mühendisleri Odası. (Haziran 2014). *Türkiye'nin Enerji Görünümü.* Ankara: MMO/616.

TMMOB Makine Mühendisleri Odası. (Nisan 2012). *Türkiye'nin Enerji Görünümü.* Ankara: Yayın No: MMO/588.

TMMOB, Makine Mühendisleri Odası. (2013). *Türkiye'nin Enerji Görünümü.* Adana.

TÜRKİYE KALKINMA BANKASI A.Ş. (Ocak-Mart 2013). Türkiye'nin Enerjide Dışa Bağımlılığı ve Buna İlişkin Çözüm Önerileri. *Kalkınma* , 10-22.

TÜRKYILMAZ, O. (2009). *Türkiye'nin Enerji Görünümü.* Ankara: TMMOB Makina Mühendisleri Odası Enerji Çalısma Grubu.

URGUN, N. (2015, Ağustos 22). Yenilenebilir Enerji Kaynakları Bakımından Türkiye'nin Potansiyeli ve Bu Potansiyelin Harekete Geçirilmesine Yönelik Stratejiler. *Yüksek Lisans Tezi* . Kütahya, Türkiye: Dumlupınar Üniversitesi.

VETENERGY. (2014). *Yenilenebilir Enerji Kaynakları*. Ekim 24, 2015 tarihinde Dünya Bankası Fonları: http://www.vetenergy.com/tr/hizmetlerimiz/enerji-finansmani/dunya- bankasi-fonlari adresinden alındı

VALİ VE KAYMAKAMLARIN SOKAĞA ÇIKMA YASAĞI VE GÜVENLİK BÖLGESİ İLAN ETMESİ

Fatih KIRIŞIK[1]

Muhammet DURDU[2]

Öz

Sokağa çıkma yasağı, ilan edildiği yerde ikamet eden kişilerin ikametgâhlarından ayrılmamalarını, sokağa çıkmamalarını ifade eder. Güvenlik bölgesi ise, güvenlik açısından özel niteliklere sahip bölgeleri ifade eder. Bu makalede, 2015 yılının ikinci yarısında Türkiye'nin doğu ve güneydoğu illerinde yapılan terör operasyonları nedeniyle vali ve kaymakamların ilan etmiş olduğu sokağa çıkma yasağı ve güvenlik bölgesi ilanları incelenecektir. Bu ilanların kamu yönetimi ve hukuk boyutu bulunmaktadır. Kamu yönetimi boyutundan taşra teşkilatı olarak il ve ilçe yönetimlerine başkent teşkilatından yapılan yetki ve görev devirlerinin kullanımı ve ortaya çıkan problemler, başkent teşkilatı-taşra teşkilatı ilişkileri ile problemlerin çözümlenmesinde taşra teşkilatlarının etkinliğinin incelenmesi gerekmektedir. Hukuk boyutundan ise, vali ve kaymakamların kullandığı yetkilerin 1982 Anayasası, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, ilgili kanunlar ve yönetmelikler açısından analiz edilmesi önem taşımaktadır. Makalede kamu yönetimi ve hukuk boyutundan konu incelenmeye çalışılacaktır. Seyahat hürriyetinin sınırlanması konusunda çok fazla tartışma olduğu için, ilk bölümde Anayasadaki temel hakların sınırlanma rejimine kısaca değinilecektir. Son bölümde ise Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin konuya bakış açısı değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sokağa çıkma yasağı, güvenlik bölgesi, seyahat hürriyeti, insan hakları.

CURFEW AND SECURITY ZONE DECLARES THE GOVERNOR AND DISTRICT GOVERNOR

Abstract

Curfew is declared them to leave their place of residence where the person residing refers them to take to the streets. The security zone refers to areas with special characteristics in terms of security. This article, the second half of Turkey's east and southeast of terror operations because of the governor and the curfew which was declared in the provinces of governors and security of ads in 2015 will be examined. These are public administration and legal dimensions of the ad. The use of public administration, the size of the provincial organization of the powers held by the provincial and district administrations of the capital organization and duty cycles and the resulting problems, the capital organization-provincial organization of regional organizations in solving problems with relationships must be examined in the event. The size of the law, the governor and the 1982 Constitution, the powers used by the governors, the European Convention on Human Rights, it is important to analyze in terms of the relevant laws and regulations. Issues of public administration and legal size paper will be studied. Because it is much discussion on the limitation of travel freedom, fundamental rights will be mentioned briefly in the first part of the restriction regime in the Constitution. In the last section will be considered perspective to the subject of the European Court of Human Rights.

Keywords: Curfew, security zone, freedom to travel, human rights.

[1] Yrd.Doç.Dr., Dumlupınar Üniversitesi İİBF Kamu Yönetimi Bölümü, fatih.kirisik@dpu.edu.tr

[2] Arş.Grv., Dumlupınar Üniversitesi İİBF Kamu Yönetimi Bölümü, muhammet.durdu@dpu.edu.tr

Giriş

2015 yılının Temmuz ayından itibaren Türkiye'nin doğu ve güneydoğu bölgelerinde terör örgütüne karşı operasyonlar başlamıştır. Bu operasyonların il ve ilçe merkezlerinde de yapılmaya başlanmasıyla valiler ve kaymakamlar, vatandaşların can güvenliğini sağlamak için sokağa çıkma yasağı ve güvenlik bölgeleri ilan etme yoluna gitmişlerdir. Sokağa çıkma yasağı ve güvenlik bölgesi ilanları, seyahat hürriyeti başta olmak üzere, birçok temel hak ve hürriyet açısından ihlal iddiasına konu olmaktadır. Ancak bu tartışmaya rağmen, sokağa çıkma yasağı ve güvenlik bölgesi ilanının hukuki durumu ve temel hak ve hürriyetler açısından bir hak ihlaline yol açıp açmadığı hususunda bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir.

Güvenlik bölgeleri, özel güvenlik bölgeleri ve askeri güvenlik bölgeleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Askeri güvenlik bölgeleri ise geçici ve daimi olarak ikiye ayrılmaktadır. Daimi askeri güvenlik bölgeleri, askeri yasak bölgelerle ilgili olup çalışmanın kapsamı dışındadır. Bu çalışmada son dönemlerde valiler ve kaymakamlar tarafından yapılan sokağa çıkma yasağı ilanları ile valiler tarafından yapılan geçici askeri güvenlik bölgesi ve özel güvenlik bölgesi ilanlarının üzerinde yapılan tartışmalara açıklık getirmek amaçlanmaktadır. Özellikle vali ve kaymakamların sokağa çıkma yasağı, özel güvenlik bölgesi ve geçici güvenlik bölgesi ilan edip edemeyecekleri, yapılan ilanların Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi kapsamında değerlendirilmesi çalışmada incelenecek konular arasındadır. Ayrıca vali ve kaymakamların bu konularda yetki kullanmalarının kamu yönetiminde başkent teşkilatı-taşra teşkilatı ilişkileri açısından sorgulanması da önem arz etmektedir. Yerellik ilkesi (subsidarity) kapsamında vali ve kaymakamlara başkent teşkilatından devredilen yetki ve görevlerin kullanımı ile ortaya çıkan sorunlar belirlenecek ve çözüm önerileri ortaya konulacaktır.

Makale konusu vali ve kaymakamların yapılan yasal düzenlemeler kapsamında yeni kullanmaya çalıştıkları bu yetkilerin yasal düzeyde incelenmesi, basında çıkan haberler/bilgiler üzerinden değerlendirilmesi ve yeni bir konu/tartışma alanı olduğu için yok denecek kadar az çalışma üzerinden değerlendirilmesi ve ortaya çıkan problemlerin belirlenerek çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, makalenin ilk bölümünde, 1982 Anayasasında kabul edilen temel hak ve hürriyetlerin sınırlanma rejimine kısaca değinilecektir. Çalışmanın ikinci bölümünde, sokağa çıkma yasağı ve güvenlik bölgeleri konuları ve vali ve kaymakamların yetki kullanımları incelenecektir. Nihayet son bölümde ise Avrupa İnsan hakları Mahkemesi'nin konuya bakış açısı değerlendirilecektir.

1.1982 Anayasasında Temel Hak ve Hürriyetlerin Sınırlanması ve Kullanımının Durdurulması

1982 Anayasası temel hakların sınırlanma rejimini olağan dönemlerde ve olağanüstü dönemlerde ayrı kabul etmiş ve ayrı düzenlemeler getirmiştir. Olağan dönemlerde sınırlama rejimi Anayasanın 13. maddesinde, olağanüstü dönemlerde sınırlama rejimi ise 15. madde de düzenlenmiştir.

Anayasanın 13.maddesinde; "*Temel hak ve hürriyetler, özlerine dokunulmaksızın yalnızca Anayasanın ilgili maddelerinde belirtilen sebeplere bağlı olarak ve ancak kanunla sınırlanabilir. Bu sınırlamalar, Anayasanın sözüne ve ruhuna, demokratik toplum düzeninin ve lâik Cumhuriyetin gereklerine ve ölçülülük ilkesine aykırı olamaz*" denilerek olağan dönemlerde temel hak ve hürriyetlerin sınırlanma rejimi belirlenmiştir. Görüldüğü gibi Anayasa temel hak ve hürriyetlerin sınırlanmasını belli şartlara bağlamıştır. Bu şartlar temel hak ve hürriyetlerin sınırlanmasında kanun koyucu için geçerli olan sınırları ifade ettiği için sınırlamanın sınırları ifadesi de kullanılmıştır(Gören, 2006: 371). Temel hak ve hürriyetlerin sınırlanmasında temel olarak yedi şarttan bahsedebiliriz(Gözler, 2007: 135):

a. Sınırlama kanunla yapılmalıdır.
b. Sınırlama Anayasanın ilgili maddesinde belirtilen sebepler mevcutsa yapılabilir.

c. Sınırlama Anayasanın sözüne ve ruhuna aykırı olmamalıdır.
d. Sınırlama demokratik toplum düzeninin gereklerine riayet etmelidir.
e. Sınırlamanın temel hak ve hürriyetlerin özlerine dokunması yasaklanmıştır.
f. Sınırlama lâik cumhuriyetin gereklerine riayet etmelidir.
g. Sınırlama ölçülülük ilkesine riayet etmelidir.

Görüldüğü gibi sınırlamanın ilk şartı, kanuniliktir. Buna göre, temel hak ve hürriyetler ancak kanunla sınırlanabilir, tüzük, yönetmelik gibi diğer genel düzenleyici işlemlerle temel hak ve hürriyetler sınırlanamaz. Bu kuralın istisnası ise, olağanüstü dönemlerde kanun hükmünde kararname ile de sınırlama yapılabilmesidir. Yine, Anayasanın 91. maddesine göre sosyal ve ekonomik hak ve ödevlerin kanun hükmünde kararname ile düzenlenebilmesine imkân sağlanmıştır. Öğretide, 2001 yılında 13. maddeye "ancak kanunla" ifadesinin eklenmesine rağmen, sosyal ve ekonomik hak ve ödevlerin kanun hükmünde kararname ile sınırlanabileceği savunulmuştur. Bu görüşe göre, her ne kadar etik olmasa da, sonradan çıkan Anayasa hükmü öncekini ilga etmeyeceği için Bakanlar Kurulu'nun kanun hükmünde kararname ile sosyal ve ekonomik hak ve ödevleri sınırlama yetkisi vardır(Derdiman, 2006: 307). Aksi görüşe göre ise, Anayasa, sosyal ve ekonomik hakların kanun hükmünde kararname ile düzenlenebilmesini sağlamakla, bu hakların devlet tarafından pozitif faaliyetlerle sağlanabileceğini düşünmüş ve bu faaliyetlerin hızlı ve uzman görüşü ağırlıklı olarak düzenlenmesini istemiştir. Başka bir deyişle, Devlet bu hakları sağlamak için pozitif faaliyetlerde bulunmalıdır. Bu pozitif faaliyetleri de kanun hükmünde kararname yoluyla düzenlemelidir. Yani, buradaki amaç hakkı sınırlamak değil, hakkın kullanılmasını sağlamaktır(Zengin ve Altın, 1999: 35-37). Kanunla sınırlama, diğer düzenleyici işlemlerle hiçbir düzenleme yapılamayacağı anlamına gelmez. Yürütme organı düzenleyici işlemlerle sınırlama yapamasa da, yapılmış bir sınırlamanın ayrıntılarını düzenleyebilir(Fendoğlu, 2002: 126,127).

Temel hak ve hürriyetlerin sınırlanmasında ikinci şart sınırlamanın Anayasanın ilgili maddesinde belirtilen sebeplere dayanması gerektiğidir. 2001 yılında yapılan Anayasa değişikliği ile genel sınırlama sebepleri kaldırılmıştır. Bu değişiklik temel hak ve hürriyetlerin korunması açısından demokrasiye hizmet eden bir değişiklik olarak kabul edilmektedir. Ancak, Erdoğan genel sınırlama sebeplerinin aynı değişiklikle özel hak maddelerine serpiştirilmesinin iyileşmenin değerini azalttığını ileri sürmüştür(2004: 187). Başka bir açıdan, 14. maddedeki temel hakların kötüye kullanılmasının yasaklandığı hüküm ile başlangıç metninin de, halen genel sınırlama sebebi gibi uygulanabileceği belirtilmiştir(Hakyemez, 2011: 14). Bütün bu görüşlere rağmen 13. maddedeki genel sınırlama sebeplerinin kaldırılması hak ve hürriyetler açısından önemli bir gelişmedir.

Üçüncü şart, sınırlamanın Anayasanın sözüne ve ruhuna uygun olmasıdır. Anayasanın sözüne uygunluk, Anayasanın metnine uygunluğu ifade eder. Anayasanın sözü ölçütü açısından ek güvenceler önem arz etmektedir. Ek güvence, Anayasada düzenlenen temel hak ve hürriyetlerin korunmasına hizmet eden ek tedbirlerdir. Örneğin; Anayasanın 28. Maddesi "Basın hürdür, sansür edilemez." diyerek sansür edilememe ek güvencesini getirmiştir. Anayasanın ruhuna uygunluk ise tartışmalara sebep olmuş bir ilkedir. Kısaca Anayasanın bütününü göz önüne aldığımızda ortaya çıkan felsefeye Anayasanın ruhu diyebiliriz. Gözler'e göre bu kavram objektif olarak tanımlanamaz ve hukuk dışı bir kavramdır(2007: 139). Erdoğan ise Anayasanın ruhunun güvenilirliğini şüpheli bulmaktadır(2004: 189).Anayasanın sözü ve ruhu şartını tamamen gereksiz bulanlar da vardır. Bu görüşe göre, Anayasanın ruhu kavramı sübjektif bir kavramdır ve belirli bir tanımı yoktur(Hakyemez, 2011: 16,17).

Dördüncü şart, sınırlamanın demokratik toplum düzeninin gereklerine aykırı olmamasıdır. Burada bahsedilen demokrasinin çağdaş batılı demokrasi mi yoksa 1982 Anayasasının öngördüğü demokrasi mi olduğu tartışılmıştır. Gözler'e göre bu iki demokrasi kavramının farklı olduğunu ispat mümkün değildir. Dolayısıyla her ikisi de aynı demokrasidir. O halde buradaki demokrasinin sadece "demokrasi" olarak kabul edilmesi gerekir(2007: 141). Arslan ise "yerel

sınırların ötesinde, insan haklarına dayanan, hukuk devletini öne çıkaran hak eksenli" ve bu sebeplerle daha hürriyetçi olan demokrasi anlayışını savunmuştur(2002: 154,155). 1982 Anayasası da bizatihi bu konuya başlangıç metninde değinerek "hiçbir kişi ve kuruluşun, bu Anayasada gösterilen hürriyetçi demokrasi ve bunun icaplarıyla belirlenmiş hukuk düzeni dışına çıkamayacağı" kuralını getirmiş ve demokrasi anlayışında, çağdaş batılı demokrasiyi değil, kendi gösterdiği "hürriyetçi" demokrasiyi benimsediğini belirtmiştir. Ancak 13. maddenin Danışma Meclisi gerekçesinde "genellikle kabul gören demokratik rejim" tabirinin geçmesi, 1982 Anayasasının batılı liberal demokrasiyi kabul ettiğine delalet ettiği düşüncesi de savunulmuştur(Bulut, 2001: 48). Sadece gerekçede geçen bir tabir, gerekçenin Anayasa metnine dahil olmadığı ve bağlayıcı olmadığı düşünüldüğünde, Anayasanın belirli bir konudaki felsefesini belirlemeye yetecek bir dayanak teşkil etmemektedir. Anayasa Mahkemesi ise "klasik demokrasi" tabirini kullanarak batılı, liberal demokrasi anlayışı benimsediğini gösterip hürriyetlerin korunması açısından Anayasa metninin bir adım önüne geçmiştir(AYM, 1986: E.1985/8, K.1986/27). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi de Handyside davasında demokratik toplumun temel unsurlarını çoğulculuk, hoşgörü ve geniş fikirlilik olarak ifade etmiştir(AİHM, 1976: Application no. 5493/72).

Beşinci şart, sınırlamaların temel hak ve hürriyetlerin özüne dokunması yasağıdır. Buna göre, bir temel hak ve hürriyet sınırlanırken dahi, tamamı ortadan kaldırılmayacak, sınırlandırılmamış bir öz daima kalacaktır(Gözler, 2007: 141). Anayasa Mahkemesi de 1961 Anayasası döneminde verdiği bir kararında hakkın özünü "bir hak ve hürriyetin gayesine uygun şekilde kullanılmasını son derecede zorlaştıran veya onu kullanılmaz duruma düşüren kayıtlara tabi tutulması halindedir ki o hak ve hürriyetin özüne dokunulmuş olması" olarak tanımlamıştır(AYM, 1963: E.1963/25, K.1963/87). Hakkın özü ölçütü 1982 Anayasasının ilk metninde benimsenmemiş ancak 2001 değişikliğiyle Anayasaya eklenmiştir. Ancak Anayasada yokken bile, Anayasa Mahkemesi hakkın özü kavramını demokratik toplumun gerekleri kavramı ile birlikte değerlendirmeye devam etmiştir(AYM, 1988: E.1988/14, K.1988/18). Bu ölçüt, Anayasa maddesindeki yeri sebebiyle, sınırlama yapılırken uyulması gereken bir ön şart olarak ta kabul edilmektedir. Buna göre, sınırlamanın öze dokunup dokunmadığı evvela kontrol edilecek, daha sonra diğer şartlar açısından denetime geçilecektir(Arslan, 2002: 145).

Laik cumhuriyetin gerekleri sınırlama şartı, altıncı sınırlama şartı olarak 2001 yılında Anayasamıza dahil olmuştur(Özkul, 2014:295). Laiklik; devletin kendisini herhangi bir din ile kayıtlı görmemesi, her dine eşit mesafede bulunması ve din ve vicdan özgürlüğünü sağlamasını ifade eder. Burada laiklik ilkesinin temel hakların sınırı değil, sınırlama yapılırken riayet edilmesi gereken bir sınır olduğu dikkat çekmektedir. Bu sınır ileri demokrasilerde görülmeyen bir şart olması sebebiyle eleştirilmiştir(Gözler, 2007: 143). Bir başka eleştiri ise "laik cumhuriyet" ifadesinin ülkemizde ideolojik olarak kullanıldığı ve Anayasa Mahkemesinin zaten vermekte olduğu ideolojik kararlarına dayanak bulduğu eleştirisidir(Erdoğan, 2004: 188). Bununla beraber laik cumhuriyet şartının getirilmesini isabetli bulan düşüncelerde ileri sürülmüştür. Bu düşünceye göre, hak ve hürriyetler ancak laik bir demokrasinin içerisinde hakkıyla kullanılabilirler(Hekimoğlu, 2003: 160). Anayasa Mahkemesine göre ise "Anayasal ayrıcalığa sahip laiklik ilkesi; demokrasiye aykırı olmadığı gibi tüm hak ve hürriyetlerin de bu ilke temel alınarak değerlendirilmesi zorunludur. …lâikliğin korunması için getirilen kuralları hiçe saymak olanaksızdır. …özelde korunması gereken laiklikle bağdaşmayan hürriyet savunulamaz ve korunamaz" diyerek laiklik ilkesi karşısında hürriyetlerin korunmaya değer olmadığını belirtmiştir(AYM, 1989: E.1989/1, K.1989/12).

Ölçülülük ilkesine riayet son sınırlama şartı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ölçülülük ilkesi araç ile amaç arasında denge ister(Gören, 2006: 372). Bu ilkeyi yalnızca kanun koyucunun uyması gereken bir ilke olarak kabul etmemek gerekir. Uygulayıcıları da kapsama alanına alarak bu ilkeye uymaları sağlanmalıdır(Derdiman, 2006: 312). Gerçekten, uygulayıcılar temel haklara müdahale ederken bu ilkeyi dikkate almazlarsa, kanunun bu ilkeye riayet etmesinin pek bir önemi kalmayacaktır. Öğretide ölçülülük ilkesine uyulabilmesi için yapılan sınırlamada

elverişlilik, gereklilik ve oranlılık bulunması gerektiği belirtilmiştir. Elverişlilikte; başvurulan aracın istenen amaca ulaşmada elverişli olması, gereklilikte; başvurulan aracın zorunlu olması, oranlılıkta ise; amaç ve araç arasında ölçüsüz bir oran bulunmaması gerektiği ifade edilmektedir (Sağlam, 1982: 114).

Anayasa metninde yer almasa dahi öğretide, kanunların anlaşılabilirliği ve belirginliği ilkesi de sınırlamanın bir sınırı olarak kabul edilmiştir. Söz konusu ilke gereği yapılan sınırlama kanun metninde açıkça belirtilmelidir. Sınırı belli olmayan ifadeler başka incelemeye gerek kalmadan Anayasaya aykırı olacaktır(Gören, 2006: 372). Ancak Anayasa Mahkemesi 1982 Anayasası döneminde verdiği bir kararında, Anayasadaki soyut terimlerin kanuna aktarılmasını ve bu sayede uygulayıcıya geniş yetkiler verilmesini Anayasaya aykırı bulmamıştır(AYM, 1986: E.1985/8, K.1986/27).

1982 Anayasası 15. madde birinci ve ikinci fıkrada olağanüstü dönemlerde temel hak hürriyetlerin sınırlanma rejimini şu şekilde düzenlemiştir:

"Savaş, seferberlik, sıkıyönetim veya olağanüstü hallerde, milletlerarası hukuktan doğan yükümlülükler ihlal edilmemek kaydıyla, durumun gerektirdiği ölçüde temel hak ve hürriyetlerin kullanılması kısmen veya tamamen durdurulabilir veya bunlar için Anayasada öngörülen güvencelere aykırı tedbirler alınabilir.

Birinci fıkrada belirlenen durumlarda da, savaş hukukuna uygun fiiller sonucu meydana gelen ölümler dışında, kişinin yaşama hakkına, maddi ve manevi varlığının bütünlüğüne dokunulamaz; kimse din, vicdan, düşünce ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz ve bunlardan dolayı suçlanamaz; suç ve cezalar geçmişe yürütülemez; suçluluğu mahkeme kararı ile saptanıncaya kadar kimse suçlu sayılamaz."

Yukarıda belirtilen Anayasa 15. madde birinci fıkrada sınırlamanın ötesinde durdurmadan bahsedilmiştir. Durdurma ile sınırlama birbirinden farklı kavramlardır. Sınırlama da sadece hakkın kapsamı daralmaktadır ve hak sahibi bu sınırlı kapsamda hakkını kullanmaya devam etmektedir. Durdurmada ise hakkın kapsamında herhangi bir değişiklik olmamakla beraber, hak sahibi hakkını hiç kullanamamaktadır(Erdoğan, 2004: 192). Ayrıca, ilgili maddelerde temel haklar için öngörülen güvencelere aykırı tedbirler alınabileceği kabul edilmiştir. Bu maddeden olağanüstü dönemlerde temel hak ve hürriyetlerin sınırlanması/durdurulması için şu şartların lazım geldiği anlaşılmaktadır(Gözler, 2007: 147):

a. Olağanüstü bir durum mevcut olmalıdır.
b. Milletlerarası hukuktan doğan yükümlülüklere riayet edilmelidir.
c. Ölçülülük ilkesine riayet edilmelidir.
d. Çekirdek alana dokunulmamalıdır.

Olağanüstü durumlar; savaş, sıkıyönetim, seferberlik ve olağanüstü haldir. Sıkıyönetim, olağanüstü hal ve seferberlik Cumhurbaşkanı'nın başkanlığında toplanan Bakanlar Kurulu'nca ilan edilir. Daha sonra Türkiye Büyük Millet Meclisince de onaylanması gerekir. Savaş ilan etmeye ise Türkiye Büyük Millet Meclisi yetkilidir. Acil savaş durumlarında Cumhurbaşkanı da silahlı kuvvetlerin kullanılmasına karar verebilmektedir. Bu şekilde bir ilan olmadan 15. maddeye göre sınırlama/durdurma yapılamayacaktır.

Milletlerarası hukuka, Türkiye'nin usulüne uygun olarak kabul ettiği uluslararası anlaşmalar girer. Bu anlaşmaların en önemlisi Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesidir. Bu sözleşme 15. maddesiyle olağanüstü dönemlerde sözleşmede öngörülen yükümlülüklere aykırı davranabilme yetkisini sözleşmeci taraf devletlere vermiştir. Ancak aynı maddede bu yetkinin "*2. madde ile 3. ve 4/1. ve 7. maddeyi hiçbir suretle ihlale mezun kılmaz*" denilerek çekirdek alan oluşturmuştur. Sözleşmenin 17. maddesinde ise "*Bu Sözleşme hükümlerinden hiçbiri, bir devlete,…Sözleşme'de tanınan hak ve hürriyetlerin yok edilmesine veya burada öngörüldüğünden daha geniş ölçüde sınırlamalara uğratılmasına yönelik bir etkinliğe girişme ya da eylemde bulunma hakkını sağlar*

biçimde yorumlanamaz" diyerek devletlerin sınırlama yetkisine sınırlar getirmiştir. Sözleşmenin 18. maddesiyle de yetki saptırması, yani Sözleşmede belirtilen amaçlar dışında sınırlama yapılması, yasaklanmıştır.

Ölçülülük ilkesine riayet olağan dönemlerdeki sınırlamalarda ortak olan bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anayasanın 15. maddesinin ikinci fıkrasıyla olağanüstü dönemlerde dahi dokunulamayacak alanlar belirlenmiştir. Bu haklara çekirdek haklar denmektedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi olağanüstü dönemlerde sınırlamanın/durdurmanın kanunla yapılması şartı yoktur. Böyle zamanlarda olağanüstü dönem kanun hükmünde kararnameleri kullanılacaktır. Olağanüstü dönemlerde, olağan dönemde sınırlama yapılırken uyulması gereken diğer şartlara da, ölçülülük ilkesi hariç, uyma şartı yoktur. Böylelikle Bakanlar Kurulu'na olağanüstü dönemlerde çok geniş bir sınırlama yapabilme yetkisi tanınmıştır. Böyle bir yetkinin gerekliliği de savunulabilir. Gerçekten, olağanüstü dönemlerde yönetimin olağanüstü yetkilere sahip olması gerekmektedir ki toplum hayatını normale çevirebilsin. Olağan dönemlerde olduğu gibi, olağanüstü dönemlerde de yönetime sınırlı yetkiler verilecek olursa, yönetimin eli kolu bağlanmış olacaktır, yapması gereken müdahaleleri zamanında ve etkili bir şekilde yapamayacaktır. Yine, böyle dönemlerde yönetimin çıkarmış olduğu kanun hükmünde kararnamelerin, Anayasaya aykırılığının ileri sürülmesi yasaklanarak, yönetim daha da güçlendirilmiştir.

2. Sokağa Çıkma Yasağı İlanları

Sokağa çıkma yasağı, kişilerin adreslerinden ayrılamamalarını, evlerinden dışarıya çıkamamalarını ifade eder. Esasında Türkiye sokağa çıkma yasağıyla yeni tanışmış değildir. Olağanüstü dönemlerde uygulanabilen sokağa çıkma yasaklarından başka, son olarak 2000 yılında yapılan nüfus sayımlarında da 219 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak sokağa çıkma yasakları uygulanmıştır. Yine Umumi Hıfzıssıhha Kanunu da 73.maddesiyle belli hastalıklara sahip olanların evlerinden çıkmalarının yasaklanabileceğini öngörmüştür. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Son dönemlerde valilerin İl İdaresi Kanunu 11/c ve kaymakamların İl İdaresi Kanunun 32/ç maddelerine dayanarak sokağa çıkma yasağı ilan ettikleri görülmektedir(Sabah, 2015; İHA, 2015). Bu maddelerin sokağa çıkma yasağı bağlamında incelenmesi gerekmektedir.

İl İdaresi Kanunun 11/c maddesindeki düzenleme şu şekildedir: *"İl sınırları içinde huzur ve güvenliğin, kişi dokunulmazlığının, tasarrufa müteallik emniyetin, kamu esenliğinin sağlanması ve önleyici kolluk yetkisi valinin ödev ve görevlerinden"* olduğu belirtilmektedir. İl İdaresi Kanunun 32/ç maddesi ise, 11/c maddesinde valilere verilen yetkinin aynısını, aynı ifadelerle ilçede kaymakamlara vermektedir.

Görüldüğü üzere İl İdaresi Kanunu valilere ve kaymakamlara kamu düzenini sağlamak ve korumak maksadına yönelik geniş yetkiler vermiştir. İl İdaresi Kanunun 66. Maddesinde valilerin ve kaymakamların aldığı kararlara riayet etmeyenlerin üç aydan bir yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılması da mümkün kılınmıştır. Valiler ve kaymakamlar kendilerine geniş yetkiler veren bu maddelere dayanarak, sokağa çıkma yasakları ilan etmişlerdir.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Anayasa ile korunma altına alınan seyahat hürriyetinin sokağa çıkma yasağı ilanı yetkisi kullanılarak sınırlanması/durdurulması tartışılan konuların başında gelmektedir. Valilerin ve kaymakamların kanunen kendilerine tanınmayan bir yetkiyi kullandığı ve bu nedenle Anayasanın 7. maddesindeki "yasama yetkisinin devredilmezliği" hükmüne aykırı davrandıkları belirtilmektedir(Çetin, 2015). Ayrıca, sokağa çıkma yasağı ile seyahat hürriyetinin sadece sınırlandırılmadığı, daha da ileri gidilerek hakkın kullanımının durdurulduğu ileri sürülmektedir(Şenses, 2014: 7). Anayasada temel hak ve hürriyetlerin

kullanımının durdurulabilmesinin sadece olağanüstü dönemlerde mümkün olduğunun belirtilmesi karşısında tartışma daha önemli hale gelmektedir.

Hemen belirtelim ki, sokağa çıkma yasaklarının uygulandığı bölgelerde herhangi bir olağanüstü hal ilanı bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu bölgelerde herhangi bir temel hak ve hürriyetler ilgili sınırlama yapılırken temel hak ve hürriyetlerin olağan dönemlerde sınırlanma rejimini belirleyen Anayasa'nın 13.maddesinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Buna göre, seyahat özgürlüğünü sınırlayan sokağa çıkma yasağı ilan etme yetkisinin ilgili idarelere kanunla verilmesi gerekmektedir. Kanunda bunun açıkça belirtilmemesi, sokağa çıkma yasağı kararını tartışmalı hale gelmesine yol açmaktadır(Şen, 2015). Vali ve kaymakamların sokağa çıkma yasağı ilan ederek seyahat özgürlüğünü sınırlayabilmesi, yukarıda bahsedilen kanunların anlaşılabilirliği ve belirginlik ilkesi açısından eleştirilere neden olmaktadır. Ancak İl İdaresi Kanununun 11/c ve 32/ç maddelerindeki geniş kapsamlı ifadeler valilerin ve kaymakamların sokağa çıkma yasağı ilan etmesine imkân tanımaktadır. Buradaki tartışmalı durumu çözmek için, kanunla düzenleme yapılarak, olağan dönemlerde sokağa çıkma yasağı tedbirinin koşullarını, sınırlarını, kim tarafından, ne kadar süre için verileceğini ve nasıl tatbik edileceğini göstermelidir(Şen, 2015). Aksi düşünce de, Anayasanın kabul etmiş olduğu sınırlamaların istisnalığı ilkesi(Derdiman, 2006: 302) tartışılmaya başlanmış olacaktır. Aslında il idaresi kanunu adını tam koymasa da, sınırlarını tam belirlemese de sokağa çıkma yasağını düzenlemiş ve kabul etmiştir. Tartışılan konu, kapsamının tam belirlenmemiş olmasıdır.

İlan edilen sokağa çıkma yasakları ile seyahat özgürlüğünün sınırlanmasından öte durdurulduğunun, bu sebeple kanunda açıkça sokağa çıkma yasağı ilan etme yetkisi tanınmış olsa dahi, herhangi bir olağanüstü hal ilanı olmadığı için Anayasaya aykırılığın devam edeceği(Şenses, 2014: 7) düşüncesine ise katılmak mümkün değildir. Anayasanın 23. maddesinde seyahat hürriyetinin suç soruşturma ve kovuşturması sebebiyle ve suç işlenmesini önlemek amaçlarıyla sınırlanabileceğini kabul etmiştir. Yani Anayasa, kişilerin gözaltına alınması ya da tutuklanmasını seyahat özgürlüğünün sınırlanması olarak kabul etmiştir. Kişilerin cezaevi/tutukevinde ya da polis merkezlerinde tutulmasını sınırlama kabul eden Anayasa hükmü karşısında, sokağa çıkma yasağının, yani kişinin kendi evinde tutulmasının, seyahat özgürlüğünün durdurulması olarak kabul etmek çok zor görünmektedir. Bu sebeple mevcut hukuk düzeninde sokağa çıkma yasaklarının, çok uzun sürmemesi kaydıyla, durdurma değil sınırlama olarak kabul edilmesi ve herhangi bir olağanüstü dönem ilanına gerek olmadan uygulanabilmesi mümkün görünmektedir. Ayrıca, bir bölgede herhangi bir olağanüstü dönem ilanının, sokağa çıkma yasağı ilanından çok daha fazla hürriyetlere müdahale etme potansiyeli taşıdığı açıktır. Zira Anayasanın 148. maddesine göre olağanüstü dönemlerde çıkarılan kanun hükmünde kararnamelerin Anayasaya aykırılığı sebebiyle dava açılamaz. Yine, gerekmediği halde bir bölgede olağanüstü hal ilan edilmesinin bütün ülkenin ekonomisini ve enerjisini israf edeceğini ve mevcut problemleri daha da büyütebileceğini de gözden uzak tutmamak gerekmektedir.

Ancak ilan edilen sokağa çıkma yasaklarının uzun süreli olmasının seyahat hürriyetinin durdurulması kapsamında değerlendirilip değerlendirilemeyeceğinin ele alınmasını da gerektirmektedir. Kararı veren vali ve kaymakamların sokağa çıkma yasağı ilan etmeleri eleştirilmektedir(Gök, 2015). Elbette halkın can güvenliğinin sağlanması için sokağa çıkma yasağı dahil gerekli tedbirlerin alınması da gerekmektedir.

Sokağa çıkma yasağı ilanlarına karşı yapılan eleştirilerden bir diğeri de; olağanüstü dönem olsa dahi, ölçülü olmayacağı için, sokağa çıkma yasağı ilanının Anayasa'ya aykırı olacağı eleştirisidir(Elçi, 2015). Yukarıda bahsettiğimiz gibi ölçülülük ilkesi üç alt ilkeye ayrılmıştır. Bunlar; elverişlilik, gereklilik ve oranlılık ilkeleridir. Sokağa çıkma yasağı, ölçülülük ilkesinin bu üç gereği göz önüne alınarak incelendiğinde, olağanüstü dönemde dahi sokağa çıkma yasağının ölçülülük ilkesine aykırı olacağı eleştirisi haklı görünmemektedir. Bölgede bulunan halkın yapılan operasyonlarda güvenliğinin sağlanması için sokağa çıkma yasağı tedbirinin

seyahat özgürlüğüne getirilen elverişli bir tedbir olduğunu söyleyebiliriz. Bundan daha hafif bir tedbirin ulaşılmak istenen güvenlik amacına elverişli olmayacağı açıktır. Bu sebeple gereklilik unsurunun da gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Oranlılık ilkesinde ise yasağın süresinin iyi tespit edilmesi ve bölgedeki halkın seyahat özgürlüğünün durdurulma seviyesine getirilmemesi gerekmektedir.

Yerel düzeyde ortaya çıkan problemlere yerel düzeyde müdahale edilmesi kamu yönetimi açısından önem taşımaktadır. Vali ve kaymakamların yetkili oldukları il ve ilçe sınırları içerisinde ortaya çıkan problemleri zamanında değerlendirme ve en uygun/hızlı çözümler belirleme konusunda etkili oldukları görülmektedir. Başkent teşkilatı tarafından sokağa çıkma yasağı ilan edilmesi durumunda ise, vali ve kaymakamların il ve ilçelerindeki problemlere yabancılaşması söz konusu olacaktır. Bu nedenle vali ve kaymakamların il ve ilçelerde problemlerin ve çözümlerinin belirlenmesi konusunda yerel düzeydeki yetkililerle işbirliği içerisinde problem analizi ve çözümlenmesi konusunda yeteneklerinin arttığı görülmektedir.

3. Güvenlik Bölgesi İlanları

Valilerce özel güvenlik bölgesi ve geçici askeri güvenlik bölgesi ilan edilmesi de Anayasaya uygunluk tartışmalarına konu olmaktadır. Bu konuyla ilgili 18.12.1981 kabul tarihli 2565 sayılı Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Kanunu ile bu kanuna dayanılarak Bakanlar Kurulu tarafından 17.01.1983 tarihinde çıkarılan Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Yönetmeliği bulunmaktadır.

Söz konusu yönetmelik özel güvenlik bölgesini; "*Kamu ve özel kuruluşlara ait stratejik değeri haiz her türlü yer ve tesislerin dış sınırlarından itibaren en fazla dört yüz metre, nükleer tesisler ve eklentilerinin dış sınırlarından itibaren en fazla bir kilometreye kadar geçen noktaların birleştirilmesiyle tespit edilen alanlardır"* şeklinde tanımlamıştır.

Askeri güvenlik bölgesi ise geçici ve daimi olarak ikiye ayrılmıştır. Daimi askeri güvenlik bölgesi, askeri yasak bölgelerle ilgili olup konumuzun dışındadır. Geçici askeri güvenlik bölgesi ise; *"Mal ve can güvenliği bakımından girilmesinde sakınca görülen atış alanları ile tatbikat bölgeleri içinde atış ve tatbikatın devam ettiği sürece kara, deniz ve hava askeri güvenlik bölgesi olarak sınırları ve kapsamı ilgili makamlarca uygun araçlarla ilan edilen alanlardır"* şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre, özel güvenlik bölgesi; stratejik öneme sahip kamu ya da özel kuruluşlarının yer ve tesislerinin belirli derecede çevresini, geçici askeri güvenlik bölgesi ise; atış ya da tatbikat yapılan bölgeleri ifade eder. Bu bölgelerin çevresinde özel güvenlik önlemleri alınabilmekte, araç ve insan giriş çıkışları kontrol edilebilmekte, gerektiğinde yasaklanabilmekte ve kamulaştırma yapılabilmektedir. Kamulaştırılmasına gerek duyulan mallardan askeri güvenlik belgelerinde olanlar Milli Savunma Bakanlığınca, özel güvenlik bölgelerinde olanlar ise bu konulardaki kanunlar uyarınca kamulaştırılır. Alınan tedbirlere aykırı hareket edenler hakkında 2565 sayılı Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Kanunun 26. maddesi uyarınca üç aydan altı aya kadar hapis cezası ve beş bin liradan yirmi beş bin liraya kadar para cezası hükmolunur. Verilen izinleri savunma güvenliğine zarar verecek şekilde kullananlar hakkında bir yıldan yedi yıla kadar hapis ve beş bin liradan elli bin liraya kadar ağır para cezası hükmolunur.

Esasında, yakın geçmişe kadar valilerin özel güvenlik bölgesi ilan etme yetkisi yoktu. 31.07.2013 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 6496 sayılı kanunla 2565 sayılı Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Kanununa eklenen 32/A hükmüyle valilere bu yetki verilmiştir. Ayrıca, aynı hükümle özel güvenlik bölgesi ve geçici askeri güvenlik bölgesinin anlamı da genişletilmiştir. Yeni eklenen hükme göre, terörle mücadele kapsamında yürütülen operasyonlar nedeniyle de askeri ya da özel güvenlik bölgesi ilan edilebilecektir. Söz konusu hüküm şu şekildedir:

"*Terörle mücadele kapsamında yürütülen operasyonlar nedeniyle, meskûn mahal dışında, can ve mal güvenliğinin korunması bakımından girilmesinde sakınca bulunan yerlerde operasyonun*

devam ettiği süreyle sınırlı olmak üzere; Genelkurmay Başkanlığı veya İçişleri Bakanlığının göstereceği lüzum üzerine Bakanlar Kurulu kararı ile askerî veya özel güvenlik bölgesi ilan edilebilir. Gecikmesinde sakınca bulunan hâllerde vali kararı ile on beş güne kadar özel güvenlik bölgesi ilan edilebilir.

Bu suretle ilan edilen güvenlik bölgelerinin sınırları ile yasağın kapsamı, başlangıcı ve bitimi ilgili makamlar tarafından uygun araçlarla duyurulur. Bu bölgelere ilgili makamların izni olmadıkça girilemez."

Maddedeki bahsedilen askeri güvenlik bölgesi, geçici askeri güvenlik bölgesini ifade etmektedir. Zira terör operasyonlarının geçici olduğu kabul edilmektedir. Bu maddenin getirdiği bir diğer yenilik, terör operasyonlarında geçici askeri güvenlik bölgesi ilan etme yetkisini Bakanlar Kurulu'na vermesidir. Zira 2565 sayılı Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Kanununun 20/b maddesine göre, daimi-geçici ayrımı yapılmadan askeri güvenlik bölgesi kurma yetkisi Genelkurmay Başkanlığı'na verilmişti. Özel güvenlik bölgesi ilan etme yetkisi ise, 2565 sayılı Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Kanununa dayanılarak çıkarılan yönetmeliğin 21/2 maddesine göre yine Bakanlar Kuruluna aitti. Terör operasyonları sebebiyle yapılan özel güvenlik bölgesi ilanlarında durum değişmemiştir. Gecikmesinde sakınca bulunan hallerde ise, süresi 15 günü geçememek kaydıyla, valiler özel güvenlik bölgesi ilanı yapabileceklerdir. 2013 yılında getirilen hükümde valilere bu yetki sadece özel güvenlik bölgesi ilan etmeleri için verilmiştir. Geçici askeri güvenlik bölgesi ilan etme yetkisi ise münhasıran Bakanlar Kurulunda kalmıştır. Uygulamada, söz konusu hüküm valilere geçici askeri güvenlik bölgesi ilan etme yetkisi verilmiş gibi yorumlanmış. Ağrı valiliğinin vermiş olduğu geçici askeri güvenlik bölgesi ilanı buna örnektir(Vatan, 2015). Söz konusu karar 2565 sayılı Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Kanununun 32/A maddesine aykırıdır. Zira ilgili madde, valilere yalnızca özel güvenlik bölgesi ilan etme yetkisi vermektedir. İkisi arasında esasa ilişkin bir fark olmadığı için valiler her ikisini de ilan edebilir düşüncesi, kanunun açık lafzı karşısında kabul görmeyecektir.

2565 sayılı kanuna dayanılarak çıkarılan yönetmeliğin 21/2 maddesi gereği özel güvenlik bölgesi kararlarını almak için gerekli lüzumu; Genelkurmay Başkanlığı, Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreterliği veya İçişleri Bakanlığı gösterir. Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreterliği veya İçişleri Bakanlığı lüzum gösteren makam ise, bunun Genelkurmay Başkanlığınca da onaylanması gerekir. Özel güvenlik bölgesi ilan edilmesi son karar hakkı Bakanlar Kurulundadır. Terör operasyonları sebebiyle Bakanlar Kurulunun geçici askeri güvenlik bölgesi ilan etmesi usulüne ilişkin yönetmelikte bir düzenleme bulunmamaktadır. Aynı usulün kıyasen uygulanması kabul edilebilir bir çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Atış ve tatbikat gerekçesiyle ilan edilecek geçici askeri güvenlik bölgelerinde ise yetkinin Genelkurmay Başkanlığında olduğundan daha önce söz edilmişti.

Aynı yönetmeliğin 21/4 hükmüne göre ise, gecikmesinde sakınca bulunan hallerde valilerin özel güvenlik bölgesi ilan etme usulü belirlenmiştir. Buna göre, valilik bünyelerinde bir özel güvenlik bölgesi değerlendirme komisyonu oluşturulmuştur. Özel güvenlik bölgesi değerlendirme komisyonu; valinin veya görevlendireceği vali yardımcısının başkanlığında il garnizon komutanlığı temsilcisi, il emniyet müdürlüğü temsilcisi, il jandarma komutanlığı temsilcisi, varsa Sahil Güvenlik Komutanlığı ve Milli İstihbarat Teşkilatı temsilcileri, tesis temsilcisi ile katılması gerekli görülen diğer kurum ve kuruluş temsilcisinden oluşur. Söz konusu komisyon kararlarını oy çokluğu ile almakta ve kararlar vali tarafından onaylanmaktadır.

Özel güvenlik bölgesi veya geçici askeri güvenlik bölgesi ilanlarında, sokağa çıkma yasağında olduğu gibi, seyahat özgürlüğünün durdurulduğu iddia edilerek Anayasaya aykırılık iddiası ileri sürülmüştür(Gök vd, 2015). Burada sadece belirli bir bölgeye giriş çıkışın yasaklanması ya da sınırlanması söz konusu olduğu için seyahat hürriyetinin durdurulduğundan bahsedilemeyeceği sonucu çıkarılabilir. Ancak söz konusu bölgelerde, bölgeden çıkış da yasaklanmışsa, seyahat

özgürlüğüne daha ağır bir müdahaleden bahsedebiliriz. Bu müdahale, çok uzun süreli olması durumunda seyahat hürriyetinin durdurulması tartışmalarına yol açabilir.

Terör operasyonları sebebiyle ilan edilen özel veya geçici askeri güvenlik bölgesi ilanlarında çokça tartışılan husus, gecikmesinde sakınca bulunan hallerde valiliklere de bu yetkinin verilmiş olmasıdır. Olağanüstü hal veya sıkıyönetim ilan etme yetkisinin fiilen valilerce kullanıldığı belirtilmektedir(Gök, 2015). Olağanüstü hal veya sıkıyönetim ilanı ile özel güvenlik bölgesi ilanı eşit hukuksal durum değildir. Özel güvenlik bölgesi veya geçici askeri güvenlik bölgesi yalnızca söz konusu bölgeye giriş çıkışların sınırlanması veya yasaklanması, gerektiğinde kamulaştırma yapılabilmesi ve diğer gerekli güvenlik önlemlerinin alınmasını ifade eder. Yukarıda da belirttiğimiz gibi, olağanüstü hallerden herhangi biri ilan edildiğinde ise, Bakanlar Kurulu, Anayasa yargısı denetimine dahi tabi olmadan, dilediği düzenlemeleri, dolayısıyla hak kısıtlamalarını, yapabilme potansiyeline sahip olmaktadır. İlgili kanunlarda olağanüstü dönemlerde yürütmeye çok fazla yetki tanınmıştır. Yalnızca 2935 sayılı Olağanüstü Hal Kanununun 9. maddesi gereği yapılabilecek sınırlamalara birkaç örnek vermek, yapılabilecek hak sınırlamalarını/durdurmalarını göz önüne serecektir:

- Yerleşim yerlerini boşaltmak veya başka yerlere nakletmek,
- Resmi ve özel her derecedeki öğretim ve eğitim kurumlarında öğrenime ara vermek ve öğrenci yurtlarını süreli veya süresiz olarak kapatmak,
- Bölge sınırları içerisindeki tüm haberleşme araç ve gereçlerinden yararlanmak ve gerektiğinde bu amaçla geçici olarak bunlara el koymak.

Görüldüğü gibi, olağanüstü dönemlerde özel güvenlik bölgesi ilanından çok daha ağır kısıtlamalar getirilebilmektedir. Ayrıca Türkiye'nin geçmişte yaşamış olduğu olağanüstü dönem tecrübeleri de yapılabilecek kısıtlamalara teminat oluşturmaktadır. Elbette özel güvenlik bölgesi ilanı, bir temel hak olan seyahat özgürlüğünü sınırlandırmaktadır. Fakat özel güvenlik bölgesi ilanı ile olağanüstü dönem ilanlarını bir tutmak mümkün görünmemektedir. Bu sebeple valilerin on beş günü geçememek kaydıyla özel güvenlik bölgesi ilan edebilmelerinin Anayasaya aykırı olduğunu söylemek oldukça zor görünmektedir. Zaten valiler Bakanlar Kurulunun hiyerarşik astı olup, verdikleri kararlar Bakanlar Kurulu tarafından değiştirilebilmektedir. Valilerin hukuka aykırı kararlarının Bakanlar Kurulu tarafından düzeltileceğini varsaymak gerekmektedir. Diğer bir açıdan, bölgede yaşayan vatandaşların terör operasyonlarında güvenliğinin sağlanması için belli bir bölgeden uzak durmaları gerekiyorsa, duruma valiler çok daha hızlı müdahale edebilecek ve çok geç olmadan can kaybı ve yaralanmaların önlenmesi sağlanabilecektir. On beş günün sonunda ise, Bakanlar Kurulu dilerse süreyi uzatabilecek ya da özel güvenlik bölgesi kalkmış olacaktır.

Olağanüstü hal yetkilerinin bir yasama kararı olmaksızın harekete geçirildiğinden bahisle fonksiyon gaspı oluştuğu iddia edilmektedir(Karahan ve Tanay, 2015). İdare hukuku terminolojisinde fonksiyon gaspı, idarenin kendi görev alanını aşarak yargı ve yürütmenin görev alanına giren konularda işlem yapmasına denir ve işlemin yokluk ile sakatlanması sonucunu doğurur(Akyılmaz, Sezginer ve Kaya 2012: 396). Anayasanın 120. maddesine göre "Cumhurbaşkanı başkanlığında toplanan Bakanlar Kurulu, Milli Güvenlik Kurulunun da görüşünü aldıktan sonra yurdun bir veya birden fazla bölgesinde veya bütününde, süresi altı ayı geçmemek üzere olağanüstü hal ilan edebilir." 2935 sayılı Olağanüstü Hal Kanunu olağanüstü hal ilanının ayrıntılarını belirlemiştir. Söz konusu kanunun 3. maddesi gereği olağanüstü hal ilanının Meclis onayına sunulması gerekmektedir. Sonuç olarak, Meclis olağanüstü hal ilanında onay makamında bulunmaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi olağanüstü hal ilanı ile güvenlik bölgesi ilanı aynı şey değildir. Olağanüstü hal bölgelerinde yönetimin çok daha fazla yetkileri bulunmaktadır. Valilerin ilan etmiş olduğu özel güvenlik bölgelerinin olağanüstü hal bölgelerine değil de askeri güvenlik bölgelerine benzediği söylenebilir. Askeri güvenlik bölgelerini belirleme yetkisi ise 2565 sayılı Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Kanununun 20/b maddesine göre Genelkurmay

Başkanlığı'na verilmiştir. Genelkurmay Başkanlığı da yürütme organı içerisinde kaldığı için fonksiyon gaspından söz etmek hukuken yanlış bir değerlendirmedir. Kaldı ki valiler, kanunen yetkili oldukları özel güvenlik bölgesi ilan etmektedirler. Valilerin geçici askeri güvenlik bölgesi ilan etmesi ise, yukarıda belirtildiği gibi kanuna aykırı olacaktır.

Karahan ve Tanay (2015) tarafından getirilen bir diğer eleştiri ise askeri yasak bölgelere girenlere ceza verilemeyeceğine hükmeden Yargıtay kararı (Yargıtay 7. Ceza Dairesi, 2011: E.2009/5416, K.2011/4498) sebebiyle, kişilerin özel güvenlik bölgesine de giremeyecekleri, faaliyetlerinin engellenemeyeceği ve gözaltına alınamayacağı iddiasıdır. Yargıtay, sözü edilen kararda, askeri yasak bölgeler ile güvenlik bölgelerinin yönetimin düzenleyici işlemi ile kurulması sebebiyle, bu yerlere girenlere ceza verilmesini 5237 sayılı Türk Ceza Kanununun 2. maddesindeki "kanunsuz suç ve ceza olmaz" ilkesine aykırı bulmuştur. Zira bu kanundaki askeri yasak bölgeler ve güvenlik bölgeleri idarenin düzenleyici işlemi ile kurulmaktadır. Yargıtay bu sebeple ilgili hükümlere dayanarak 2565 sayılı Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Kanunu ile kabul edilen suç ve ceza hükümlerini kanunsuz suç ve ceza olmayacağı ilkesine aykırı bulmuştur. Ancak burada kanunsuz suç ve ceza durumu bulunmamaktadır. Zaten suç ve ceza 2565 sayılı kanunla konulmuştur. Fakat askeri yasak bölge ve özel güvenlik bölgesi ilan etme yetkisi yürütme organına verilmiştir. Dolayısıyla burada Yargıtay görüşüne katılmak zor görünmektedir. Çünkü askeri yasak bölge ve güvenlik bölgesi yasakları konusundaki düzenleme ve ceza hükümleri kanunla yapılmıştır. Askeri yasak bölge ve güvenlik bölgesi ilanının yürütme organına bırakılması, bu tür durumların yönetimin tasarrufuna ve faaliyetlerine bağlı olması söz konusu olduğundan olağan olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Yargıtay kararına göre bu ilanları yürütmenin değil de yasama organının yapması gerekecektir. Yasama organının askeri yasak bölge ve güvenlik bölgesi ilan etmesi ise, genel, soyut, düzenleyici kurallar koymakla görevli yasamanın, yürütmenin görev alanına müdahale niteliğinde görülerek eleştirilere konu olabilecektir.

2565 sayılı Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Kanunu, askeri yasak bölgeler ile güvenlik bölgelerine girişi yasaklayan hükümler ile müeyyide hükümlerini farklı maddelerde düzenlemiştir. Yargıtay'ın kabul ettiği üzere, Yargıtay'ın konu hakkındaki görüşü değişmedikçe, artık bu maddelerin uygulanması zor görünmektedir. Çünkü son karar merci olarak Yargıtay'ın kararı diğer ceza mahkemeleri tarafından da uygulanmaya çalışılacaktır. Ancak söz konusu bölgelere giriş çıkışı kayıtlayan hükümler açısından bir problem söz konusu değildir. Çünkü bu maddeler teknik anlamıyla suç ihdas eden maddeler değildir. Hukuki anlamda suç, ceza veya güvenlik tedbirleriyle müeyyideye tabi tutulan fiillerdir. Söz konusu bölgelere giriş çıkışı kayıtlayan maddelerde herhangi bir müeyyide hükmü olmadığı için 5237 sayılı Türk Ceza Kanununa aykırılık oluşmayacak ve Yargıtay'ın kararında ifade ettiği üzere zımnen yürürlükten kalkması da söz konusu olmayacaktır. Sonuç olarak 2565 sayılı Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Kanunu Yargıtay kararıyla 01.01.2009 tarihi itibariyle müeyyidesiz yasaklar getirmiş durumdadır.

Yargıtay'ın kabul ettiği bu durum açısından problemi incelersek, Askeri yasak bölgeler veya güvenlik bölgelerindeki kayıtlamalara uymayanlar teknik anlamda bir suç işlemiş olmadıkları için gözaltına alınmaları veya tutuklanmaları(Dünya Bülteni, 2015) hukuka aykırı kabul edilecektir. Bu problemin çözülmesi için 5326 sayılı Kabahatler Kanununda değişiklik yapılabilir. Bu değişiklikle askeri yasak bölgeler ile güvenlik bölgelerindeki kayıtlara riayet etmeyenlerin 5326 sayılı Kabahatler Kanunu hükümlerince cezalandırılması öngörülebilir. Bu sayede "kanunsuz suç olmaz" ilkesine riayetsizlik problemi de ortadan kalkacaktır. Zira 5326 sayılı Kabahatler Kanununun 2. maddesi gereği kabahatlerin karşılığında idari yaptırım öngörülür, aynı kanunun 4. maddesi gereği ise kabahatler kanununda açıkça tanımlanabileceği gibi, genel koşulları kanunda belirtilmek şartıyla idarenin genel ve düzenleyici işlemleriyle de kabahat oluşturulabilir. Askeri yasak bölge ve güvenlik bölgelerinin ihdası da idari bir işlem olduğu için söz konusu hükümlere aykırılık teşkil etmeyecektir. Diğer taraftan, kabahatler

sebebiyle hapis cezası öngörülmediği için tutuklama veya gözaltı vakıaları yaşanmayacak ve seyahat hürriyetinin tahdit edilmesi söz konusu olmayacaktır.

Kabahatler Kanununda yapılacak düzenlemenin amaca uygun olmayacağı ileri sürülebilir. Kişilerin girmesinin yasaklandığı bir bölgeye girmeleri durumunda tutuklama ve gözaltı olmaması nedeniyle bu davranışların önlenemeyeceği iddia edilebilir. Bu durumda ise, vali ve kaymakamların İl İdaresi Kanunu 11/c ve 32/ç maddelerinde tanımlanan yetkilerinin ve sınırlarının açıkça belirlenmesi gerekmektedir. Bu yapılırsa sınırları belirsiz yetkiler nedeniyle Yargıtay'ın ceza hükümleri konusundaki olumsuz görüşleri değişiklik gösterebilir.

Özel güvenlik bölgesi veya geçici askeri güvenlik bölgesi ilan edilen yerlerde kamulaştırma yapılabileceğinden de bahsetmiştik. Burada Anayasada koruma altına alınmış mülkiyet hakkının ihlal edilip edilmediği sorusu karşımıza çıkar. Askeri Yasak Bölgeler ve Güvenlik Bölgeleri Yönetmeliğinin 22/2 maddesine göre kamulaştırılmasına gerek duyulan mallardan askeri güvenlik bölgelerinde olanlar Milli Savunma Bakanlığınca, özel güvenlik bölgelerinde olanlar ise bu konulardaki yasalar uyarınca kamulaştırılır. Bu hüküm dışında özel güvenlik bölgesi veya geçici askeri güvenlik bölgesi için kamulaştırma usulüne ilişkin bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu yüzden kamulaştırma usulü genel kamulaştırma usulü olan 2942 sayılı Kamulaştırma Kanununa göredir. Burada ise devlet karşısında kişilerin mülkiyet hakkı korunmuş, bedel tespiti tek başına idareye bırakılmamış ve bunun için mahkemeler görevlendirilmiş, kamulaştırma için kamu yararı kararı alınması gibi diğer birçok koruyucu tedbir getirilmiştir. Başka bir deyişle, özünde, özel güvenlik bölgeleri ve geçici askeri güvenlik bölgelerinde yapılacak olan kamulaştırmaların diğerlerinden bir farkı bulunmamaktadır.

Özel güvenlik bölgesi ya da geçici askeri güvenlik bölgesi ilan edilen yerlerde oluşabilecek esas problem, uygulayıcıların ölçülülük ilkesine riayet etmemeleri ve kanundaki yetkilerini aşabilmeleri olabilir. Bu durumun engellenmesi için görev yine valilere düşmektedir. Olay yerine yakın olmaları sebebiyle uygulamadaki aksaklıkları ve hak ihlallerini en kolay tespit edebilecek olan devlet yetkilileri valilerdir. İllerdeki yetkilerinin de bu denetimleri yapabilecek genişlikte olduğunu düşünürsek, gerekli denetimleri yapıp hak ihlallerini önlemeleri görevleridir. Buna rağmen bireysel mağduriyetlerin olması durumunda, hukuk devleti ilkesi gereği, ya idare ile anlaşma yoluyla ya da mahkeme kanalıyla mağduriyetlerin giderilmesi gerekmektedir.

Özel güvenlik bölgesi ilan etme konusunda 2013 yılında yapılan yasal düzenleme ile valilere yetki verilmiş, kaymakamlara verilmemiştir. Kaymakamlara bu yetkinin verilmemesi, önemli bir yetki kullanımı konusunda ildeki en üst makamın ilgili güvenlik birimleriyle ve ilçede yapılacaksa kaymakamla konuyu değerlendirerek karar alması açısından yerinde bir düzenleme olmuştur. Kamu yönetimi açısından vali-kaymakam ilişkilerinde yetki ve görev kullanımına uygun bir düzenleme yapılmıştır.

Yerellik ilkesi (subsidiarity) kapsamında incelendiğinde halka en yakın birimlerin yetki ve görev kullanımında öncelikli olması tavsiye edilmektedir. Yerellik ilkesi açısından merkezi yönetimde başkent teşkilatı ile taşra teşkilatı arasındaki ilişkilerde kullanımını mümkün yetkilerin taşra teşkilatı tarafından kullanılması gerekmektedir. Özel güvenlik bölgesi ilan etme yetkisinin 2013 yılında valilere verilmesi, taşra teşkilatlarının güçlendirilmesi ve halka daha yakın birim olarak karar alımında öncelikli olması açısından yerellik ilkesine uyumlu bir yeniliktir.

4. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin Görüşü

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, seyahat özgürlüğü ile ilgili iki farklı düzenleme getirmiştir. Bunlar; hürriyet ve güvenlik hakkı başlıklı 5. madde ile serbest dolaşım özgürlüğü başlıklı 4. ek protokol 2. maddedir. Sokağa çıkma yasağı ve özel güvenlik bölgesi ilanlarının sınırladığı hakların hangisi ile ilgili olduğunu tespit etmek için ilgili maddelerdeki sınırlama sebeplerine bakmak yol gösterici olacaktır. 5. madde hürriyetten yoksun bırakılmaya karşı bir madde olup istisnalar sayılırken genel olarak; yakalanma, tutuklanma, güvenlik tedbiri sebebiyle alıkonulma

gibi sınırlanma(yoksun bırakılma) sebeplerinden bahsedilmiştir. Yani, bu madde ile kişilerin temel olarak ceza soruşturması ve kovuşturması esnasında karşılaşabilecekleri hak ihlalleri önlenmek istenmiştir diyebiliriz. 4. ek protokol 2. madde ise serbest dolaşım özgürlüğünün ancak ulusal güvenlik, kamu emniyeti, kamu düzeninin korunması, suç işlenmesinin önlenmesi, sağlık ve ahlakın veya başkalarının hak ve hürriyetlerinin korunması sebepleriyle sınırlamalara tabi tutulabileceğini belirtmiştir. Sadece buradan yola çıkarak, konumuz olan sokağa çıkma yasağı ve özel güvenlik gölgesi ilanlarının 4. ek protokol 2. maddedeki serbest dolaşım özgürlüğü ile ilgili olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Zira sokağa çıkma yasakları ve özel güvenlik bölgesi ilanları huzur ve güvenliğin, kişi dokunulmazlığının, tasarrufa müteallik emniyetin ve kamu esenliğinin sağlanması için yapılmaktadır. Burada 5. maddedeki anlamıyla bir seyahat özgürlüğünden yoksun bırakılma yoktur. Burada gidip gelme özgürlüğünün kısmen sınırlanması vardır. Bu ikisi arasındaki fark ise bir nitelik ve öz farkı değil bir derece ve yoğunluk farkıdır(AİHM, 1985: Application no:8225/78).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi yukarıda bahsettiğimiz sınırlama sebepleri dışında 15. maddesi ile genel sınırlama sebeplerini de belirlemiştir. Buna göre, savaş veya ulusun varlığını tehdit eden başka bir genel tehlike halinde her Yüksek Sözleşmeci Taraf, durumun gerektirdiği ölçüde ve uluslararası hukuktan doğan başka yükümlülüklere aykırı düşmemek kaydıyla, bu Sözleşme'de öngörülen yükümlülüklere aykırı tedbirler alabilir. 16. maddeye göre ise, böyle zamanlarda dahi, yaşama hakkı, işkence yasağı, kölelik yasağı ve cezaların yasallığı başlıklı maddelerdeki yükümlülüklere aykırı tedbirler alınamaz. 17. ve 18. maddelerde ise devletlere tanınan bu hakkın kötüye kullanılması yasaklanmış ve öngörülen amaçlar dışında kullanılması engellenmek istenmiştir.

Sözleşmenin 4. ek protokol 2/3 maddesine göre ulusal güvenlik ve kamu emniyetini sağlamak için sınırlayıcı tedbirler alınabilmesi; demokratik bir toplumda zorunlu şart olma ve kanunilik şartlarına tabi tutulmuştur. Burada olağanüstü bir dönemin bulunması şartı öngörülmemiştir. Genel sınırlama maddesi dediğimiz 15. maddeye göre ise, savaş veya ulusun varlığını tehdit eden başka bir genel tehlikenin bulunması ile birlikte ölçülülük ve uluslararası hukuktan kaynaklanan diğer yükümlülüklere aykırı olmama şartları aranmıştır. Aynı maddenin ikinci fıkrası ise yukarıda bahsettiğimiz çekirdek alanı tespit ederken, üçüncü fıkra ile de tedbirlerin yürürlüğe girdiği ve kalktığı tarihlerin Avrupa Konseyi Genel Sekreterine bildirilmesi şart koşulmuştur.

Türkiye'de uygulanan sokağa çıkma yasakları ile özel güvenlik bölgesi ilanları hangi düzenlemenin kapsama alanında kabul edilecektir? Bu sorunun cevabına ulaşabilmek için söz konusu maddelerdeki lafızlara dikkat etmek gerekmektedir. Olağanüstü durum gerektirmeyen 4. protokol 2/3 hükmünde sınırlamalardan bahsederken 15. madde "yükümlülüklere aykırı tedbir" ifadesine yer vermiştir. Sözleşmeci Tarafların yükümlülüğü sözleşmenin giriş metninde "bu Bildiri'nin metninde açıklanan hakların her yerde ve etkin olarak tanınmasını ve uygulanmasını sağlamayı hedef aldığını" şeklinde tanımlanıp daha geniş açıklamalara yer verilmiştir. Kısaca, Sözleşmeci Tarafların yükümlülüklerini, sözleşmedeki hakların ülkelerinde uygulanmasını sağlamak olarak tanımlayabiliriz. "Yükümlülüklere aykırı tedbir" tabiri ile de buradaki hakların sınırlanması ve durdurulmasının kastedildiği sonucunu çıkarabiliriz. Zira aykırı tedbirlerin sınırları, çekirdek haklar, kötüye kullanma yasağı, ölçülülük ilkesi ve uluslararası hukukta başka bir engelin bulunmaması şartları ile sınırlı tutulmuştur. Bu sınırlar dışında, Sözleşmeci Taraflar, olağanüstü dönemlerde her türlü tedbiri almaya yetkili kılınmıştır.

Sokağa çıkma yasağı ve özel güvenlik bölgesi ilanlarının, prensip olarak, seyahat özgürlüğünü durdurmadığı, yalnızca sınırladığı yukarıda belirtilmişti. Bu sebeple, mevcut durumda uygulanması gereken hükmün 4. ek protokol 2/3 maddesi olduğunu düşünmekteyiz. Bu hükme göre sınırlama yapılabilmesi; demokratik bir toplumda zorunlu şart olma ve kanunilik şartlarına tabi tutulmuştur. Olağanüstü bir dönemin mevcudiyeti şart koşulmamıştır. Sonuç olarak, Türkiye'de ilan edilen sokağa çıkma yasakları ve özel güvenlik bölgesi ilanları, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesine aykırı değildir.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin sokağa çıkma yasağı ve güvenlik bölgelerine bakış açısını tespit için Avrupa Konseyi İnsan Hakları Komiseri Nils Muižnieks tarafından yapılan açıklamalar ipucu teşkil etmektedir. Avrupa Konseyi İnsan Hakları Komiseri Nils Muižnieks ilk olarak sokağa çıkma yasağı olan bölgelere bağımsız denetçilerin gitmesini istemiş(Theguardian, 2015), daha sonra bölgedeki insan hakları ihlalleri ile ilgili endişelerini bildirdiği bir bildiri yayınlamıştır(Muižnieks, 2015). Bu bildiride, Diyarbakır Silvan'da 02.11.2015 tarihinde ilan edilen sokağa çıkma yasağının 12 gün sonra 14.12.2015 tarihinde kaldırıldığına dikkat çekilmiştir(İHA, 2015). Ancak, Fransa'da yaşanan terör olayları sonrası İçişleri Bakanı'nın valiliklere sokağa çıkma yasağı yetkisi tanındığını söylemesi(Cazeneuve, 2015), sokağa çıkma yasağı ilan edilmesi(Güneş, 2015), olağanüstü hal ilanı(Hollande, 2015) ve yapılan kanun değişikleriyle internete sınırlama getirilmesi ile arama yapmanın kolaylaştırılması(Türkiye, 2015) karşısında ilgili birimler ve görevlilerin sessiz kaldığı da görülmektedir.

Türkiye'de yapılan terör operasyonlarında, gerek operasyon esnasında gerekse sokağa çıkma yasağı veya özel güvenlik bölgesi ilanları sebebiyle bazı hak ihlallerinin olması mümkündür. Artan terör olayları sebebiyle yapılan operasyonlarda bölge halkının uğradığı zararlar karşılanmalıdır. Oluşan bireysel zararlar, idare ile anlaşma yoluyla veya iç hukuk kanalları kullanılarak giderilmelidir. 2010 Anayasa değişikliği ile Anayasa Mahkemesine bireysel başvuru hakkı tanınması, bu ve benzeri problemlerin Türkiye içerisinde çözümlenebilmesi açısından önemli bir adım olmuştur. Nitekim Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi de Anayasa Mahkemesine başvuru şartını, başvurulması gereken zorunlu iç hukuk yollarından kabul etmiştir(AİHM, 2013: Başvuru no. 10755/13). Bu hakkı kullanarak Diyarbakır Barosu, öncelikle Cizre'de uygulanan sokağa çıkma yasağına karşı Mardin İdare Mahkemesinde dava açmış, davada mahkemenin 5 gün boyunca herhangi bir işlem yapmaması sebebiyle Anayasa Mahkemesine yapmış olduğu yürütmeyi durdurma talebini Anayasa Mahkemesi reddetmiştir(Haber7, 2015).

Şırnak'ın Cizre ilçesi ve Diyarbakır'ın Sur ilçelerinde yaşayan 5 vatandaş adına avukatları AİHM'ne bireysel başvuruda bulunarak sokağa çıkma yasağının kaldırılması, güvenlik operasyonlarının durdurulması veya uluslararası standartlara uygun yürütülmesi için ihtiyati tedbir talebinde bulunmuştur. Ancak AİHM Cizre ve Sur ilçelerindeki sokağa çıkma yasağının kaldırılması için ihtiyati tedbir kararı verilmesi istemiyle yapılan başvuruları, bu aşamada ihtiyati tedbir kararı verilebilmesi için elinde yeterli veri bulunmadığına karar vererek reddetmiştir(Anadolu Ajansı, 2016). AİHM bu kararı ile Türkiye'de uygulanan sokağa çıkma yasakları ve güvenlik bölgesi ilanlarını İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi'ne aykırı bulmamıştır. Ancak AİHM, bu konudaki bütün bireysel başvuruları birleştirmiş ve bireysel başvuruları henüz görüşmemiştir(Bayramoğlu, 2016).

5. Sonuç

Türkiye'nin doğu ve güneydoğu bölgelerinde yoğunlaşan terör faaliyetlerine son vermek maksadıyla başlatılan operasyonlar sürecinde, vali ve kaymakamların sokağa çıkma yasağı ilan etmeleri ve valilerin güvenlik bölgesi ilan etmeleri Anayasaya uygunluğu açısından tartışmalara konu olmaktadır. İlan edilen sokağa çıkma yasakları veya güvenlik bölgeleri ile, temel hak ve hürriyetlerin durdurulduğu yönündeki iddialar ile sadece sınırlandığı yönündeki savunmalar tartışmaların temel noktalarını oluşturmaktadır. Zira temel hak ve hürriyetlerin durdurulduğu kabul edilirse, bölgede olağanüstü hal ilanı bulunmadığı için başka hiçbir araştırmaya gerek kalmadan Anayasaya aykırılık oluşacaktır. Çünkü temel hak hürriyetlerin durdurulması yalnızca olağanüstü dönemlerde mümkündür. Temel hak ve hürriyetlerin sınırlandığı kabul edilirse ölçülülük ilkesine riayet edilip edilmediği tartışması ön plana çıkmaktadır. Uzun süren sokağa çıkma yasakları ve güvenlik bölgesi ilanları bu konuda tartışmaların merkezinde bulunmaktadır. Yine, Anayasada bulunmayan ancak öğretide ileri sürülen belirginlik ilkesine riayet edilmediği ve valilerin yetkilerini aşarak hareket ettiği tezleri de başlıca eleştirilerdendir.

Mevcut anayasal düzende prensipte sokağa çıkma yasağı ilanları ve güvenlik bölgesi ilanları, seyahat hürriyetini durdurmayıp sınırladığı için Anayasaya aykırılık teşkil etmemektedir. Yalnızca, sokağa çıkma yasağı yetkisinin, belirginlik ilkesine riayet etmek amacıyla kanunda açıkça valilere tanınması gerektiği kabul edilmektedir. Bunun dışında valilerin anayasal bir yetki problemleri bulunmamaktadır. Hukuki açıdan, sokağa çıkma yasağı ve güvenlik bölgesi ilanı yetkileri, olağanüstü yönetim ilanı yetkisi ile eşit değildir. Fiilen de bunların eşit sonuçlar doğurduğunu kabul etmek mümkün değildir. Nitekim olağanüstü dönemlerde yürütmenin durdurulması kararı verilebilmesinin sınırlanabilmesi yetkisi, olağanüstü dönemlerde çıkarılan kanun hükmünde kararnamelerin anayasaya aykırılığı iddiası ile Anayasa Mahkemesi'ne dava açılamaması gibi düzenlemeler olağanüstü dönemlerin önemli farklılıklar taşıdığını göstermektedir.

Sokağa çıkma yasağı ve güvenlik bölgesi ilanlarının seyahat hürriyetini durdurduğundan bahisle olağanüstü hal ilanı yapılması gerektiği görüşü kendi içerisinde çelişmese dahi, olağanüstü hal ilanlarının sonuçlarının daha ağır olması nedeniyle yürütme organı tarafından tercih edilmemektedir.

Valilerin ve diğer uygulayıcıların ölçülülük ilkesine riayet etmesi dikkat edilmesi gereken konulardandır. İlan edilen sokağa çıkma yasağı ve güvenlik bölgelerinin sürelerinin güvenliğin sağlanması zorunluluğu ve bu zorunluluğun devamı ile ilişkilendirilmesi hukuk devleti ilkesinin bir gereğidir. Ayrıca yapılan operasyonlarda da sivillerin zarar görmemesine dikkat gösterilmelidir.

Merkezi yönetim yerinden yönetim ilişkilerinde merkezi yönetimin tercih edilmesi ve merkezi yönetim içerisinde başkent teşkilatının tercih edilmesi ve yetkilerin merkezi yönetimde ve özellikle başkent teşkilatında toplanması kamu yönetiminde önemli problemlerin kaynağı olarak görülmektedir. Yerel düzeyde ortaya çıkan problemlere başkentten çözümler bulunması, zamanında ve en uygun çözümlerin belirlenmesi açısından çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca vali ve kaymakamların il ve ilçedeki problemlere yabancılaşması, her konuda başkentten emir beklemesi, vali ve kaymakamlarla birlikte il ve ilçedeki diğer kamu kurum ve kuruluşlarının da problemlere yabancılaşmalarına ve etkisiz kalmalarına neden olmaktadır. Son dönemlerde vali ve kaymakamların yerel düzeydeki problemlerin çözümü ve bazı kararların alınması konusunda yetkilendirildikleri görülmektedir. Bu yetkilerin tartışmalara rağmen etkili şekilde kullanıldığı ve il/ilçe düzeyindeki diğer kamu kurum ve kuruluşlarının da vali ve kaymakamlarla birlikte problemlerin çözümüne katkı sağlamaları yasal düzenlemelerle de belirlenmektedir. Bu sayede yerel düzeydeki kamu kurum ve kuruluşlarının yerel düzeydeki problemlerin tespiti ve çözümlenmesinde etkinliğinin arttığı görülmektedir. Bu gelişmeler, kamu yönetiminde aşırı merkezileşmenin giderilmesi ve yerel birimlerin işbirliği içerisinde problem çözme kapasitelerinin gelişmesi açısından önemli bir gelişmedir. Bu bağlamda, taşra teşkilatı amirleri vali ve kaymakamlara sokağa çıkma yasağı ilan etme ve valilere özel güvenlik bölgesi ilan etme yetkileri verilmesi, kamu yönetiminde yeni gelişmeler ve yerellik ilkesi bağlamında olumlu görülmektedir.

Kaynakça

AİHM'den sokağa çıkma yasaklarıyla ilgili red kararı. (12.01.2016). *Anadolu Ajansı*. <aa.com.tr/tr/dunya/aihmden-sokaga-cıkma-yasaklarıyla-ilgili-ret-karari/504192> (12.01.2016).

Akyılmaz, Sezginer, Kaya. (2012). Türk İdare Hukuku(3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Anayasa Mahkemesi, (1963). Türkiye Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi: E.1963/25, K.1963/87 sayılı karar. <http://www.kararlaryeni.anayasa.gov.tr/Karar/Content/aca13142-de38-44d7-b5328eb0ef028565?excludeGerekce=False&wordsOnly=False> (04.12.2015).

Anayasa Mahkemesi, (1986). Türkiye Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi: E.1985/8, K.1986/27 sayılı karar. <http://www.kararlaryeni.anayasa.gov.tr/Karar/Content/a941ca57-4abb-4226-930842fe0a147c8e?excludeGerekce=False&wordsOnly=False > (23.12.2015).

Anayasa Mahkemesi, (1988). Türkiye Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi: E.1988/14, K.1988/18 sayılı karar. <http://www.kararlaryeni.anayasa.gov.tr/Karar/Content/a7ccbe5c-431c-4b4d-aa7f-6111fcc9407b?excludeGerekce=False&wordsOnly=False> (08.12.2015).

Anayasa Mahkemesi, (1989). Türkiye Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi: E.1989/1, K.1989/12 sayılı karar. < http://www.kararlaryeni.anayasa.gov.tr/Karar/Content/152e95a6-8e5c-4e9e-ae1a-197acdaefe66?excludeGerekce=False&wordsOnly=False > (22.12.2015).

Anayasa Mahkemesi'nden Cizre reddi. (11.09.2015).*Haber7.* <http://www.haber7.com/hukuk/haber/1551644-anayasa-mahkemesinden-cizre-reddi> (22.12.2015).

Arslan, Z. (2002). Temel Hak ve Özgürlüklerin Sınırlanması: Anayasa'nın 13. Maddesi Üzerine Bazı Düşünceler, *Anayasa Yargısı Dergisi*c.19, 139-155 <http://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/anyarg19/arslan.pdf > (22.12.2015).

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, (2013). Hasan Uzun-Türkiye (başvuru no. 10755/13). <http://hudoc.echr.coe.int/fre-press?i=003-4355607-5224953#{"itemid":["003-4355607-5224953"]}> (18.12.2015).

Bayramoğlu, A. (16.01.2016), Sokağa çıkma yasağı, hak ve hukuk. Yeni Şafak, http://www.yenisafak.com/yazarlar/alibayramoglu/sokaga-cikma-yasagi-hak-ve-hukuk-2026227, (16.01.2016).

Bulut, N. (2001). 4709 sayılı Kanunla Yapılan Anayasa Değişikliği Çerçevesinde Hak ve Özgürlüklerin Sınırlanması Rejiminin Birey Devlet İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi, *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* c.5, 37-64. < http://www.erzincan.edu.tr/birim/HukukDergi/makale/2001_V_3.pdf > (23.12.2015).

Cazeneuve, B. (14.11.2015). Bernard Cazeneuve: Valilikler sokağa çıkma yasağı uygulayabilir, *Haberturk.* < http://www.haberturk.com/dunya/haber/1153326-bernard-cazeneuve-valilikler-sokaga-cikma-yasagi-uygulayabilir > (18.12.2015).

Çetin, Ö. (2015). Sokağa Çıkma Yasağı ve Yasağın hukuki Temeli. <http://altasavukatlikankara.com.tr/2015/sokaga-cikma-yasagi-ve-bunun-hukuki-temeli/> (23.12.2015).

Derdiman, R. (2006). Anayasa Hukukunun Genel Esasları ve Türk Anayasa Düzeni. İstanbul: Alfa Akademi.

Diyarbakır'da sokağa çıkma yasağı! (02.12.2015). *İhlas Haber Ajansı*(*İHA).* <http://www.iha.com.tr/haber-diyarbakirda-sokaga-cikma-yasagi-516433/> (09.12.2015).

Elçi: Sıkı yönetim ve OHAL'de bile sokağa çıkma yasağı ilan edilmez. (07.11.2015). *Cihan.*<https://www.cihan.com.tr/tr/elci-siki-yonetim-ve-ohalde-bile-sokaga-cikma-yasagi-ilan-edilmez-1932200.htm > (09.12.2015).

Erdoğan, M. (2004). Anayasa Hukukuna Giriş. Ankara: Liberte Yayınları.

European Court of Human Rights, (1976). Case of Handyside v. The United Kingdom (Application no. 5493/72). <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57499#{"itemid":["001-57499"]}> (08.12.2015).

European Court of Human Rights, (1985). Case of Ashingdanev. The United Kingdom (Application no 8225/78). <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57425#{"itemid":["001-57425"]}> (16.12.2015).

Fendoğlu, H. (2002). 2001 Anayasa Değişikliği Bağlamında Temel Hak ve Özgürlüklerin Sınırlanması(AY md. 13.). < http://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/anyarg19/fendoglu.pdf > (08.12.2015).

Fransa'da sokağa çıkma yasağı ilan edildi. (20.11.2015). *Güneş.* <http://www.gunes.com/Dunya/fransada-sokaga-cikma-yasagi-ilan-edildi-642968 > (18.12.2005).

Gök, L. (24.08.2015).PKK'ya karşı doğu ve güneydoğuda 127 güvenlik bölgesi, *Hürriyet.* <http://www.hurriyet.com.tr/pkkya-karsi-dogu-ve-guneydoguda-127-guvenlik-bolgesi-29885983> (10.12.2015).

Gök, L. ve diğerleri. (16.08.2015). CHP heyetinin, 'özel güvenlik bölgesi' raporu yayınlandı, *Cnnturk.* < http://www.cnnturk.com/haber/turkiye/chp-heyetinin-ozel-guvenlik-bolgesi-raporu-yayinlandi > (09.12.2015).

Gök, L. (12.11.2015). CHP'li Gök'ten Silvan eleştirisi, *Doğan Haber Ajansı*. <http://www.dha.com.tr/chpli-gokten-silvan-elestirisi_1070778.html > (15.11.2015).

Gören, Z. (2006). Anayasa Hukuku. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gözler, K. (2007). Türk Anayasa Hukuku Dersleri(4. Baskı). Bursa: Ekin Kitabevi.

Güvenlik bölgesi ihlaline 19 tutuklama. (15.09.2015). *Dünya Bülteni.* < http://www.dunyabulteni.net/turkiye/340685/guvenlik-bolgesi-ihlaline-19-tutuklama > (24.12.2015).

Hakyemez, Y. (2011). Yeni Anayasada İnsan Haklarının Genel Rejimi, *SDE Analiz.* <http://www.sde.org.tr/userfiles/file/Insan%20Haklarinin%20Genel%20Rejimi.pdf> (22.12.2015).

Hekimoğlu, M. (2003). Son Anayasa Değişiklikleri Işığında Yeni Temel Hak ve Özgürlükler Rejimi, *Liberal Düşünce* sayı:29, 151-166. < http://www.libertedownload.com/LD/arsiv/29/14-mehmet-merdan-hekimoglu-son-anayasa-degisiklikleri-isiginda-yeni-temel-hak-ve-ozgurlukler-rejimi.pdf > (22.12.2015).

Hollande, F. (18.11.2015). Fransa'da flaş olağanüstü hal kararı, *Sabah.*<http://www.sabah.com.tr/dunya/2015/11/18/fransada-flas-olaganustu-hal-karari> (18.12.2015).

İki ilde bazı bölgeler "Geçici Askeri Güvenlik Bölgesi" ilan edildi, (02.08.2015). *Vatan.*<http://www.gazetevatan.com/iki-ilde-bazi-bolgeler-gecici-askeri-guvenlik-bolgesi-ilan-edildi-849825-gundem/> (10.12.2015).

Karahan, T. ve Tanay, T. (17.09.2015). Özel güvenlik bölgesi kararları mahkemeye taşındı, *Doğan Haber Ajansı(DHA).* < http://www.dha.com.tr/ozel-guvenlik-bolgesi-kararlari-mahkemeye-tasindi_1027724.html > (08.12.2015).

Muižnieks, N. (18.11.2015). Turkeyshouldensuretheprotection of humanrights in thefightagainstterrorism, *Council of Europe*. < http://www.coe.int/en/web/commissioner/-/turkey-should-ensure-the-protection-of-human-rights-in-the-fight-against-terrorism?redirect=http://www.coe.int/en/web/commissioner/news?p_p_id=101_INSTANCE_easZQ4kHrFrE&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1 > (17.12.2015).

Muižnieks, N. (12.09.2015). EU humanrights body urgesTurkeytoallowaccessto Cizre, *Theguardian.* < http://www.theguardian.com/world/2015/sep/12/eu-human-rights-body-urges-turkey-to-allow-access-to-cizre > (16.12.2015).

Özkul, F. (2014). Anayasalarımızda Laiklik İlkesi, *Ankara Barosu Dergisi.* S.4, s.271-310.

Sağlam, F. (1982). Temel Hakların Sınırlanması ve Özü. <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/089.pdf> (08.12.2015).

Silvan'da yasak 12 gün sonra kaldırıldı, (14.11.2015). *İhlas Haber Ajansı (İHA).* <http://www.iha.com.tr/haber-silvanda-yasak-12-gun-sonra-kaldirildi-511880/ > (18.12.2015).

Sokağa Çıkma Yasağı Haberleri. (09.01.2016). Sabah Gazetesi, http://www.sabah.com.tr/haberleri/sokaga-cikma-yasagi, (10.01.2016).

Şen, E. (2015). Sokağa Çıkma Yasağı ve Seçimin Ertelenmesi, http://www.haber7.com/yazarlar/prof-dr-ersan-sen/1553832-sokaga-cikma-yasagi-ve-secimin-ertelenmesi, (21.09.2015).

Şenses, E. (2014). Sokağa Çıkma Yasağının Ortaya Çıkardığı Anayasal Sorunlar Üzerine, *Batman Barosu Bülten*s.6-8 <http://www.batmanbarosu.org.tr/EBultenler/72/6/assets/common/downloads/publication.pdf> (08.12.2015).

Terörle mücadelede Türkiye'ye tepki, Fransa'ya destek. (20.11.2015). *Türkiye Gazetesi* < http://www.turkiyegazetesi.com.tr/gundem/326915.aspx > (16.12.2015).

Yargıtay 7. Ceza Dairesi. (2011). Türkiye Cumhuriyeti Yargıtay Başkanlığı: E.2009/5416, K.2011/4498. < http://www.savasbaytok.av.tr/index.asp?sayfa=1623 > (24.12.2015).

Zengin, E. ve Altın, S. (1999). Türk hukukunda Kanun Hükmünde Kararname Uygulaması, *Sayıştay Dergisi* c.34, 29-45. <http://www.sayistay.gov.tr/dergi/icerik/der34m3.pdf> (08.12.2015).

BİREYLERİN UMUT DÜZEYLERİ İLE GELECEK HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN MULTİNOMİNAL LOJİSTİK REGRESYON ANALİZİ İLE İNCELENMESİ

Erkan ARI[1]

Öz

Bu çalışmada, bireylerin umut düzeyleri ile gelecek hakkındaki düşünceleri arasındaki ilişki multinominal lojistik regresyon modeli ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, TÜİK'in 7984 bireye uyguladığı 2014-Yaşam Memnuniyeti Anketi verilerinden yararlanılmıştır. Uygulamanın ilk aşamasında, ankette yer alan umut düzeyi ile ilişkisi olduğu düşünülen birçok değişkene Ki-Kare bağımsızlık testi uygulanmış ve anlamlı olmayan değişkenler veri setinden çıkarılarak 4 değişkenle çalışılmıştır. Araştırmada incelenen modelin geçerliliği en çok olabilirlik tahmin edicisi ile hesaplanarak anlamlı bulunmuştur. Modeli oluşturan değişkenlerin odds oranları elde edilmiş ve seçilen referans kategorisine göre katsayı odds oranlarına bağlı olarak 3 kategori karşılaştırılması yapılmıştır. Karşılaştırma 1 için gelecek karşılaştırması, ekonomik, sosyal haklar ve kamu hizmetleri sunumu değişkenlerine ilişkin katsayı odds değerleri anlamlı bulunmuştur. Karşılaştırma 2 için gelecek karşılaştırması, ekonomik ve kamu hizmetleri sunumu değişkenlerine ilişkin katsayı odds değerleri anlamlı bulunurken, Karşılaştırma 3 için ise gelecek karşılaştırmasına ilişkin katsayı odds değeri anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Umut, Gelecek Düşüncesi, Multinominal Lojistik Regresyon

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUALS' LEVEL OF HOPE AND THEİR THOUGHTS ABOUT FUTURE BY MULTINOMINAL LOGISTIC REGRESSION ANALYSES

Abstract

In this study, the relationship between individuals' level of hope and their thoughts about future was determined by multinomial logistic regression analyses. For this purpose, it has been benefited from the data from TSI' s 2014 Life Satisfaction Survey that was applied to 7984 individuals. In the first stage of implementation, Chi-Square test of independence were applied to variables that were thought to have relation with hope level in survey. Study is made with 4 variables once Non-significant variables were removed. The validity of the model examined in this study was calculated by the maximum likelihood estimates and was found significant. Odd ratios of the variables in the model were obtained. Comparison of three categories was carried out based on the selected reference categories and depending on the coefficients odds ratios. For comparison 1, coefficient odds values related to the variables of future comparison, economic, social rights and public service encounter were found significant. While for comparison 2, coefficient odds values related to the variables of future comparison, economic and public service encounter were found significant; for comparison 3, coefficient odds values related to the variables of future comparison were found significant.

Keywords: Hope, Thought About Future, Multinomial Logistic Regression.

Jel Codes: C4, C40, D7, D71.

[1] Dumlupınar Üniversitesi Ekonometri bölümü,erkan.ari@dpu.edu.tr

Giriş

Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan güncel Türkçe sözlükte "ummaktan doğan güven duygusu" olarak tanımlanan umut kavramı hakkında literatürde farklı tanımlar bulunmaktadır (Özmen vd., 2008:9).

Snyder (1989)'e göre; bireylerin kendilerini, arzu edilen hedeflere giden yolları üretme, bu yolları harekete geçirme ve sürekli kullanma yeteneğine sahip olarak gördükleri, hedefe yönelik bir düşünce türüdür (Tarhan ve Bacanlı, 2015:2). Kemer ve Atik (2005)'e göre umut; iyi olma duygusu veren ve kişiyi harekete geçirmek için güdüleyen bir özelliktir (Tercanlı ve Demir, 2012:31).

Umut; varoluşundan bu güne insanoğlunun hayatta kalmasını sağlayan, iyilik halini güçlendiren ve ruh sağlığını destekleyen süreçlerde aktif olarak kullanılan kavramlardan birisidir. Umut düzeyi yüksek kişiler daha fazla yaşama amacına sahiptirler ve bu amaçlara ulaşmak için daha fazla strateji üretebilirler (Tarhan ve Bacanlı, 2015:2).

Froom (1995)'a göre umutları güçlü olan kimseler, yeni yaşamın tüm belirtilerini görerek bundan sevinç duydukları gibi doğmaya hazır olan şeyin varlık kazanmasına yardımcı olmak için de her an hazır bulunurlar (Tercanlı ve Demir, 2012: 31).

Günümüzde sosyal, kültürel ve ekonomik koşulların değişim göstermesi bireylerin hayata bakışını, umut düzeylerini ve gelecek hakkında düşünce ve beklentilerini etkilemektedir. Literatür tarandığında bireylerin umut düzeyleri ile gelecek hakkındaki düşüncelerini tüm toplumu ele alacak şekilde araştıran yurt içi ve yurt dışında yapılmış çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Ortaya konan çalışmalar da farklı teorik temellere dayanmakla birlikte genellikle umutsuzluk konusu üzerinde teorik değerlendirme, bireylerin mesleklerine ilişkin umutsuzluk durumları gibi konular içermektedir. Bu açıdan çalışmada, bireylerin umut düzeyleri ile gelecek hakkındaki düşünceleri arasındaki ilişki literatürde yöntem olarak kullanımına rastlanılmamış olan bir istatistiksel teknikle ele alınmış ve yorumlamalar bu doğrultuda yapılmıştır.

Çalışmada, veri setinin analizinde kullanılan Multinominal lojistik regresyon modelleri bağımlı değişkeni ikiden çok kategoriye sahip olan, kategorileri birbirinden ayrık ve nominal özelliğe sahip olan; bağımlı değişkeni çok terimli dağılım gösteren ve bağımsız değişkenler üzerinden herhangi bir kısıt olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. (Hosmer ve Lemeshow, 2000; Zortuk vd., 2013).

2. Yöntem

Çalışmada TÜİK'in derlediği son araştırma olan "Yaşam Memnuniyeti Araştırması (YMA)-2014" kullanılarak bireylerin umut düzeyleri ile gelecek hakkındaki düşünceleri arasındaki ilişki multinominal lojistik regresyon modeli ile araştırılmıştır. Anket TÜİK tarafından, Türkiye genelinde 7984 bireye uygulanmıştır. Ankette, bireylerin umut düzeyleriyle ilişkili gelecek hakkındaki düşüncelerini ortaya koyan birçok değişkene Ki-Kare Bağımsızlık testi uygulanmış ve anlamlı olmayan değişkenler veri setinden çıkarılarak, anlamlı 4 değişkenle çalışılmıştır. Araştırmada incelenen modelin en çok olabilirlik tahmin edicisi ile modeli oluşturan değişkenlerin odds oranları elde edilmiştir. Modelin geçerliliği olabilirlik oran testi ile test edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler STATA paket programı yardımıyla analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Çalışmada nominal yapıdaki bağımlı değişken bireylerin umut düzeylerini ortaya koyan "Kendi geleceğinizden ne kadar umutlusunuz" sorusudur. Bu soruya verilen yanıtlar (1**:**Çok umutlu

2:Umutlu 3:Umutlu değil 4:Hiç umutlu değil) olarak düzenlenmiştir. Bireylerin umut düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülen bağımsız değişkenler ise gelecek karşılaştırması, ekonomik, sosyal haklar, özgürlükler ve kamu hizmetleri sunumu açısından ülkemizin önümüzdeki 5 yılda nasıl değişeceğine ilişkin sorulardır. Çalışmada kullanılan bağımsız değişkenler ve düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Çalışmada Kullanılan Bağımsız Değişken Düzeyleri*

Bağımsız değişkenler	**Bağımsız değişkenlerin düzeyleri**
X1: Gelecek Karşılaştırma: Gelecek 5 yıllık dönemi düşündüğünüzde, genel olarak durumunuzun nasıl olacağını tahmin ediyorsunuz?	1: Gelişecek 2: Aynı seviyede kalacak 3:Gerileyecek 4:Fikri yok
X5:Ekonomik açıdan: Sizce ülkemiz ekonomik açıdan 5 yılda nasıl değişecek?	1:İyi yönde 2:Değişmeyecek 3:Kötü yönde 4:Fikri yok
X6: Sosyal haklar açısından: Sizce ülkemiz sosyal haklar ve özgürlükler açısından 5 yılda nasıl değişecek?	1:İyi yönde 2:Değişmeyecek 3:Kötü yönde 4:Fikri yok
X7:Kamu hizmetleri sunumu açısından: Sizce ülkemiz kamu hizmetlerinin sunumu açısından 5 yılda nasıl değişecek?	1:İyi yönde 2:Değişmeyecek 3:Kötü yönde 4:Fikri yok

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *Araştırmaya Katılan Bireylerin Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

Demografik Bilgiler	**N**	**%**
Cinsiyet		
Erkek	3646	45,67
Kız	4338	54,33
Medeni Durum		
Hiç evlenmedi	1298	16,26
Evli	5972	74,80
Boşandı	221	2,77
Eşi öldü	493	6,17
Çalışma Durumu		
Çalışıyor	3299	41,32

Çalışmıyor	4685	58,68
En son bitirilen okul		
Bir okul bitirmedi	1207	15,20
İlkokul	3010	37,70
İlköğretim	1185	14,84
Lise	1367	17,12
2 veya 3 yıllık yüksekokul	373	4,67
4 yıllık yüksekokul	699	8,76
Yüksek lisans veya doktora	143	1,79

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan bireylerin %45,67'sinin (f=3646) erkeklerden %54,33'ünün ise (f=4338) bayanlardan oluştuğu belirlenmiştir. Bireylerin medeni durumuna bakıldığında; %16,26'sının (f=1298) hiç evlenmemiş, %74,80'inin (f=5972) evli, %2,77'sinin ise (f=221) boşanmış ve %6,17'sinin ise (f=493) eşinin öldüğü belirlenmiştir. Bireylerin çalışma durumlarına bakıldığında; %41,32'sinin (f=3299) çalışıyor, %58,68'inin ise (f=4685) çalışmıyor olduğu belirlenmiştir. Bireylerin en son bitirdikleri okula bakıldığında; %15,20'sinin (f=1207) bir okul bitirmediği, %30,70'inin (f=3010) ilkokul mezunu, %14,84'inin (f=1185) ilköğretim, %17,12'sinin (f=1367) lise mezunu odluğu saptanmıştır. Ayrıca, %4,67'sinin (f=373) 2 veya 3 yıllık yüksekokul, %8,76'sının (f=699) 4 yıllık yüksekokul ve %1,79'sının ise (f=143) yüksek lisans veya doktora mezunu olduğu belirlenmiştir.

2.1. Multinominal Lojistik Regresyon Modeli

Sosyal bilimlerde lojistik regresyon analizi bağımlı değişken kategori sayısının iki olması durumunda kullanılırken, multinominal lojistik regresyon ise bağımlı değişkenin en az üç ve daha fazla kategori içerdiği ve değerlerinin sınıflayıcı ölçekle elde edildiği durumlarda bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklamak için kullanılmaktadır (Arı ve Yıldız, 2013; Washington vd., 2003; Hosmer vd., 2013).

Bağımlı değişkeni ikiden çok kategoriye sahip olan, kategorileri birbirinden ayrık ve nominal özelliğe sahip olan; ancak kategoriler arasında herhangi bir sıralama bulunmayan ve bağımlı değişkeni multinominal dağılım gösteren multinominal lojistik regresyon modeli iki durumlu lojistik regresyon modelin J kategori için genişlemiş halidir. Bağımlı değişkeni J adet bir kategoriye sahip olan multinominal lojistik modelin "J-1" adet lojistik regresyon modeline sahip olması gerekmektedir (Liao, 1994; Long and Freese, 2006).

Multinominal lojistik regresyon modelinde bağımlı değişkenin j'inci kategoriye düşme olasılığı $\pi_j = P(Y = j)$ ile Eşitlik 1'deki gibi ifade edilmektedir (Liao, 1994).

$$\pi_j = \frac{exp(\sum_{k=1}^{K} \beta_{jk} x_k)}{1+\sum_{j=1}^{J-1}(\sum_{k=1}^{K} \beta_{jk} x_k)} \quad j = 1,2,\dots,J-1 \qquad (1)$$

Bu tanımlamayı Eşitlik 2'deki şekilde de yazmak mümkündür:

$$\pi_j = \frac{1}{1+\sum_{j=1}^{J-1} exp-(\sum_{k=1}^{K} \beta_{jk} x_k)} \qquad (2)$$

Eşitlik 2'de β_{jk} katsayısındaki k indisi bağımsız değişkeni belirtirken**,** j indisi bağımlı değişken kategorisini belirtmek için kullanılmaktadır.

Bağımlı değişkene ait kategorilerin olasılıkları toplamı Binary' de olduğu gibi "1" olmalıdır. Örneğin bağımlı değişken kategori sayısı (D) 3 düzeyli olan çok terimli lojistik regresyonda her bir kategori olasılıkları toplamı "1" e eşittir

$$P(D=0|x)+P(D=1|x)+P(D=2|x)=1 \quad (3)$$

Kategori sayısı 2'den fazla olan bağımlı değişkenli modellerde karşılaştırma yapmak veya çözümleme yapmak amacıyla öncelikle bir referans kategorisi (baseline category) belirlenir. Referans kategorisi (J) paket araştırmacı tarafından isteğe bağlı olarak seçilebilir (Hosmer and Lemeshow, 2000). Örneğin 0, 1, 2 ve 3 kategoriden oluşan bir bağımlı değişkende referans kategorisi 0 olarak seçilebilir. Dolayısıyla karşılaştırmada 0 ile 1, 0 ile 2, 0 ile 3'den oluşan 3 farklı lojistik model elde edilebilir. Dolayısıyla bağımlı değişkeni 4 kategoriye sahip olan bir model için 3 odds oranı hesaplanır, bu odds oranları ile her bir kategori için karşılaştırma yapılır ve odds oranlarının doğal logaritmalarının alınması suretiyle lojistik modeller elde edilerek model doğrusal hale getirilir.

J referans kategorisi olarak seçilirse, bağımlı değişkenin referans kategoriye düşme olasılığı Eşitlik 4'deki gibi tanımlanır (Liao, 1994).

$$\pi_J = P(y=J) = \frac{1}{1+\sum_{j=1}^{J-1} exp[(\sum_{k=1}^{K}\beta_{jk}x_k)]} \; j=1,2,\dots,J-1. \quad (4)$$

Ayrıca referans kategorisine düşme olasılığı diğer olasılıklar biliniyorsa bu olasılıklar yardımıyla Eşitlik 5'deki gibi hesaplanabilir (Liao, 1994).

$$\pi_J = P(y=J) = 1-[P(y=1)+P(y=2)+\cdots+P(y=J-1)] \quad (5)$$

Multinominal lojistik regresyon modelde lojit dönüşüm referans kategori seçilerek odds oranlarının logaritmaları alınarak yapılır. 4 kategorili örnek için 0 referans kategorisi olarak seçildiğinde odds oranlarının logaritmaları Eşitlik 6, Eşitlik 7 ve Eşitlik 8'deki gibi elde edilebilir (Kleinbaum and Klein, 2010

$$ln\left[\frac{P(y=1|x_1)}{P(y=0|x_1)}\right] = \beta_1 + \beta_{11}x_1 \quad (6)$$

$$ln\left[\frac{P(y=1|x_2)}{P(y=0|x_1)}\right] = \beta_2 + \beta_{21}x_1 \quad (7)$$

$$ln\left[\frac{P(y=1|x_3)}{P(y=0|x_1)}\right] = \beta_3 + \beta_{31}x_1 \quad (8)$$

Görüldüğü gibi her üç odds oranında referans kategorisi olarak "$y=0$" alınmıştır. Tüm bu verilenlerle modelin gösterimi Eşitlik 9'daki gibi genelleştirilebilir (Liao, 1994).

$$ln[\pi_j/\pi_J] = ln\left[\frac{P(y=j)}{P(y=J)}\right] = ln\left[\frac{\frac{\exp(\sum_{k=1}^{K}\beta_{jk}x_k)}{1+\sum_{j=1}^{J-1}exp[(\sum_{k=1}^{K}\beta_{jk}x_k)]}}{\frac{1}{1+\sum_{j=1}^{J-1}exp[(\sum_{k=1}^{K}\beta_{jk}x_k)]}}\right]$$

$$ln[\pi_j/\pi_J] = ln\left[\frac{P(y=j)}{P(y=J)}\right] = ln\left[exp\left(\sum_{k=1}^{K}\beta_{jk}x_k\right)\right]$$

$$ln[\pi_j/\pi_J] = ln\left[\frac{P(y=j)}{P(y=J)}\right] = \left(\sum_{k=1}^{K}\beta_{jk}x_k\right) \;\; j=1,\dots,J-1 \quad (9)$$

Eşitlik 9'da görüldüğü gibi multinomial lojistik regreyon model $J=2$ için binary lojit modele dönüşebilmektedir.

3. Bulgular

Çalışmada, bağımlı değişkenin 4. kategorisi olan "Hiç umutlu değil" değişkeni referans kategorisi olarak alınırken, bağımsız değişkenlerin 1. kategorisi refarans kategorisi alınmış ve

yorumlamalar bu doğrultuda yapılmıştır. Multinominal lojistik regresyon modelinin geçerliliği Olabilirlik Oran Testi ile incelendiğinde, model χ^2=1090,91 ve ($p < 0{,}05$) değeri ile anlamlı bulunmuştur. Modele ait her bir kategori için β katsayılarının farklı değerler aldığı görülmektedir. Bu yüzden her bir kategori için değişkenlerin odds oranları değişmektedir.

Multinominal lojistik regresyon modelinde her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi her bir kategoride birbirinden farklı olmaktadır. Bağımlı değişkenin 1. düzeyini, 4. düzeyi ile karşı karşılaştıran lojit te bağımsız değişkenin etkisi β_1 ile ifade edilirken; bağımlı değişkenin 2. düzeyini 4. düzeyi ile karşılaştıran lojit' te bağımsız değişkenin etkisi β_2 ile ifade edilir. Benzer şekilde, bağımlı değişkenin 3. düzeyini, 4. düzeyi ile karşı karşılaştıran lojit te bağımsız değişkenin etkisi β_3 ile ifade edilmektedir. Dolayısıyla oluşturulan multinominal lojistik regresyon modelinde eğimler yani β' lar birbirinden farklı olmaktadır. Multinominal lojistik regresyon modelinde anlamlı olan katsayıların bulundukları kategoride odds oranlarını referans kategorisi olan 4. kategoriye göre ne kadar arttırdıkları ya da azalttıkları şeklinde yorumlanabilmektedir. Multinominal lojistik regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 3: *Multinominal Lojistik Regresyon Modelin Katsayı, Standart Hata, Odds Oranı Kestirimleri ve p değerleri (Karşılaştırma 1 için)*

Bireylerin Umut Düzey İçin	Değişken	Katsayı (β)	StandartHata	Odds Oranı (e^{β})	p değeri
"Hiç umutlu olmayanlara" karşı "Çok umutlu olanlar" için kategori karşılaştırması (Karşılaştırma1)	**Gelecek Karşılaştırma:** Gelecek 5 yıllık dönemi düşündüğünüzde, genel olarak durumunuzun nasıl olacağını tahmin ediyorsunuz?				
	Eşit Değer1	1,705	0,149		
	Aynı	1,573	0,208	0,207	< 0,001
	Çevik yanıt	2,799	0,227	0,061	< 0,001
	Fikrim yok	1,710	0,254	0,180	< 0,001
	Ekonomik Açıdan: Sizce ülkemiz ekonomik açıdan 5 yılda nasıl değişecek?				
	Değişmeyecek	0,621	0,255	0,537	0,015*
	Kötü yönde	0,529	0,272	0,589	0,052
	Fikrim yok	0,114	0,256	1,121	0,748
	Sosyal Haklar Açısından: Sizce ülkemiz sosyal haklar ve özgürlükler açısından 5 yılda nasıl değişecek?				
	Değişmeyecek	1,180	0,183	0,307	< 0,001
	Kötü yönde	1,796	0,170	0,167	< 0,001
	Fikrim yok	1,472	0,221	0,229	< 0,001
	Kamu Hizmetleri Sunumu Açısından: Sizce ülkemiz kamu hizmetlerinin sunumu açısından 5 yılda nasıl değişecek?				
	Değişmeyecek	0,142	0,254	0,867	0,577
	Kötü yönde	0,913	0,221	0,401	0,005*
	Fikrim yok	0,883	0,265	0,413	0,016*

($*p < 0{,}05$)

"Hiç mutlu olmayanlara" karşı "Çok mutlu olanlar" için kategori karşılaştırması (Karşılaştırma 1)

- **Gelecek Karşılaştırma:** Bireylerin umut düzeyleri ile gelecek karşılaştırma düşüncelerini ortaya koyan "Gelecek 5 yıllık dönemi düşündüğünüzde, genel olarak durumunuzun nasıl olacağını tahmin ediyorsunuz" değişkenine verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Gelecek 5 yılda durumunu aynı seviyede gören bir bireyin, durumunun gelişeceğine inanan bir bireye göre, çok umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,207 kat daha azdır. Gelecek 5 yılda durumunu gerileyecek gören bir bireyin, durumunun gelişeceğine inanan bir bireye göre, çok umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,061 kat daha azdır. Benzer şekilde, gelecek 5 yılda genel olarak durumunun nasıl olacağı hakkında fikri olmayan birinin, durumunun gelişeceğine inanan bir bireye göre, çok umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,180 kat daha azdır.

➢ **Ekonomik Açıdan:** Bireylerin umut düzeyleri ile gelecek ülke ekonomisiyle ilgili düşüncelerini ortaya koyan "Sizce ülkemiz ekonomik açıdan 5 yılda nasıl değişecek" değişkenine verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Gelecek 5 yılda ülkenin ekonomik durumunu değişmeyecek gören bir bireyin, iyi yönde gelişeceğine inanan bir bireye göre, çok umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,537 kat daha azdır. Benzer şekilde, gelecek 5 yılda ülkenin ekonomik durumunu kötü yönde düşünen bir bireyin, iyi yönde gelişeceğini düşünen bir bireye göre, çok umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,589 kat daha azdır.

➢ **Sosyal Haklar Açısından:** Bireylerin umut düzeyleri ile ülkenin gelecek sosyal haklar ve özgürlüklerle ilgili düşünceyi ortaya koyan "Sizce ülkemiz kamu hizmetlerinin sunumu açısından 5 yılda nasıl değişecek?" değişkenine verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Gelecek 5 yılda ülkenin sosyal haklar ve özgürlükler açısından değişmeyeceğini düşünen bir bireyin, iyi yönde gelişeceğine inanan bir bireye göre, çok mutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,307 kat daha azdır. Gelecek 5 yılda ülkenin sosyal haklar ve özgürlükler açısından kötü yönde gelişeceğine inanan bir bireyin, iyi yönde gelişeceğini düşünen bir bireye göre, çok umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,167 kat daha azdır. Benzer şekilde ülkenin sosyal haklar ve özgürlükler açısından nasıl gelişeceği konusunda fikri olmayan bir bireyin, iyi yönde gelişeceğini düşünen bir bireye göre, çok umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,229 kat daha azdır.

➢ **Kamu hizmetleri sunumu açısından:** Bireylerin umut düzeyleri ile gelecek ülke kamu hizmetleri sunumunu ortaya koyan "Sizce ülkemiz kamu hizmetlerinin sunumu açısından 5 yılda nasıl değişecek?" değişkenine verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Gelecek 5 yılda ülkenin kamu hizmetleri sunumunun kötü yönde gelişeceğini düşünen bir bireyin, iyi yönde gelişeceğine inanan bir bireye göre, çok mutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,401 kat daha azdır. Benzer şekilde, gelecek 5 yılda ülkenin kamu hizmetleri sunumu hakkında fikri olmayan bir bireyin, iyi yönde gelişeceğini düşünen bir bireye göre, çok umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,413 kat daha azdır.

Tablo 4: *Multinominal Lojistik Regresyon Modelin Katsayı, Standart Hata, Odds Oranı Kestirimleri ve p değerleri (Karşılaştırma 2 için)*

Bireylerin Umut Düzey İçin Kategori Karşılaştırması	Değişken	Katsayı (β)	Standart Hata	Odds Oranı (e^{β})	p değeri
"Hiç umutlu olmayanlara" karşı "Umutlu olanlar" için kategori karşılaştırması (Karşılaştırma2)	**Gelecek Karşılaştırma:** Gelecek 5 yıllık dönemi düşündüğünüzde, genel olarak durumunuzun nasıl olacağını tahmin ediyorsunuz?				
	Evli Değer 1	2,542	0,122		
	Aynı seviyede	0,209	0,208	0,811	0,180
	Gelişecek	1,762	0,142	0,171	<0,001
	Fikri yok	0,811	0,177	0,444	<0,001
	Ekonomik Açıdan: Sizce ülkemiz ekonomik açıdan 5 yılda nasıl değişecek?				
	Değişmeyecek	0,405	0,187	0,666	0,031*
	Kötü yönde	0,547	0,192	0,578	0,004*
	Fikri yok	0,067	0,067	1,070	0,785
	Sosyal Haklar Açısından: Sizce ülkemiz sosyal haklar ve özgürlükler açısından 5 yılda nasıl değişecek?				
	Değişmeyecek	0,081	0,209	0,921	0,696
	Kötü yönde	0,213	0,225	0,808	0,345
	Fikri yok	0,038	0,268	0,961	0,885
	Kamu Hizmetleri Sunumu Açısından: Sizce ülkemiz kamu hizmetlerinin sunumu açısından 5 yılda nasıl değişecek?				
	Değişmeyecek	0,103	0,186	0,901	0,578
	Kötü yönde	0,468	0,210	0,626	0,026*
	Fikri yok	0,179	0,229	0,835	0,453

($*p < 0,05$)

"Hiç mutlu olmayanlara" karşı "Umutlu olanlar" için kategori karşılaştırması (Karşılaştırma 2)

- **Gelecek Karşılaştırma:** Bireylerin umut düzeyleri ile gelecek karşılaştırma düşüncelerini ortaya koyan "Gelecek 5 yıllık dönemi düşündüğünüzde, genel olarak durumunuzun nasıl olacağını tahmin ediyorsunuz" değişkenine verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Gelecek 5 yılda genel olarak durumunu gerileyecek gören bir bireyin, durumunun gelişeceğine inanan bir bireye göre, çok olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,171 kat daha azdır. Gelecek 5 yılda durumunun nasıl değişeceği hakkında fikri olmayan bir bireyin, durumunun gelişeceğine inanan bir bireye göre, umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,444 kat daha azdır.
- **Ekonomik Açıdan:** Bireylerin umut düzeyleri ile gelecek ülke ekonomisiyle ilgili düşüncelerini ortaya koyan "Sizce ülkemiz ekonomik açıdan 5 yılda nasıl değişecek" değişkenine verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Gelecek 5 yılda ülkenin ekonomik durumunu değişmeyecek gören bir bireyin, iyi yönde gelişeceğine inanan bir bireye göre, umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,666 kat daha azdır. Benzer şekilde, gelecek 5 yılda ülkenin ekonomik durumunu kötü yönde düşünen bir bireyin, iyi yönde gelişeceğini düşünen bir bireye göre, umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,578 kat daha azdır.
- **Kamu hizmetleri sunumu açısından:** Bireylerin umut düzeyleri ile gelecek ülke kamu hizmetleri sunumunu ortaya koyan "Sizce ülkemiz kamu hizmetlerinin sunumu açısından 5 yılda nasıl değişecek?" değişkenine verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Gelecek 5 yılda ülkenin kamu hizmetleri sunumunun kötü yönde gelişeceğini düşünen bir bireyin, iyi yönde gelişeceğine inanan bir bireye göre, umutlu olma olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,626 kat daha azdır.

Tablo 5: *Multinominal Lojistik Regresyon Modelin Katsayı, Standart Hata, Odds Oranı Kestirimleri ve p değerleri (Karşılaştırma 3 için)*

Bireylerin Umut Düzey İçin Kategori Karşılaştırması	Değişken	Katsayı (β)	Standart Hata	Odds Oranı (e^{β})	p değeri
"Hiç umutlu olmayanlara" karşı "Umutlu olmayanlar" için kategori karşılaştırması (Karşılaştırma2)	**Gelecek Karşılaştırma:** Gelecek 5 yıllık dönemi düşündüğünüzde, genel olarak durumunuzun nasıl olacağını tahmin ediyorsunuz?				
	Eşit Değerde	1,292	0,147		
	Aynı seviyede	0,207	0,169	1,269	0,070
	Gerileyecek	0,469	0,157	0,625	0,003*
	Fikri yok	0,228	0,195	0,795	0,242
	Ekonomik Açıdan: Sizce ülkemiz ekonomik açıdan 5 yılda nasıl değişecek?				
	Değişmeyecek	0,180	0,202	0,834	0,376
	Kötü yönde	0,252	0,208	0,776	0,226
	Fikri yok	0,076	0,268	0,926	0,775
	Sosyal Haklar Açısından: Sizce ülkemiz sosyal haklar ve özgürlükler açısından 5 yılda nasıl değişecek?				
	Değişmeyecek	0,104	0,228	1,110	0,647
	Kötü yönde	0,277	0,242	1,320	0,253
	Fikri yok	0,255	0,248	1,291	0,277
	Kamu Hizmetleri Sunumu Açısından: Sizce ülkemiz kamu hizmetlerinin sunumu açısından 5 yılda nasıl değişecek?				
	Değişmeyecek	0,009	0,201	0,990	0,961
	Kötü yönde	0,242	0,224	0,785	0,281
	Fikri yok	0,039	0,257	1,040	0,878

($*p < 0,05$)

“Hiç mutlu olmayanlara” karşı “Umutlu olmayanlar” için kategori karşılaştırması (Karşılaştırma 3)

- **Gelecek Karşılaştırma:** Bireylerin umut düzeyleri ile gelecek karşılaştırma düşüncelerini ortaya koyan “Gelecek 5 yıllık dönemi düşündüğünüzde, genel olarak durumunuzun nasıl olacağını tahmin ediyorsunuz” değişkenine verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Gelecek 5 yılda genel olarak durumunu gerileyecek gören bir bireyin, durumunun gelişeceğine inanan bir bireye göre, umutlu olmama olasılığı, hiç umutlu olmama olasılığına göre 0,625 kat daha azdır.

4. Sonuç

Bu çalışmanın temel amacı, bireylerin umut düzeyleri ile gelecek hakkındaki düşünceleri arasındaki ilişkiyi multinominal lojistik regresyon modeli ile ortaya koymaktı. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında bireylerin umut düzeyleri ile gelecek hakkındaki düşünceleri arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak ortaya koyan çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla psikoloji, sosyoloji ve toplumsal açıdan önemli olan bireylerin umut düzeyleri ile gelecek hakkındaki düşünceleri arasındaki ilişkiyi istatistiksel bakış açısıyla ele alınıp değerlendirilmesinin literatüre farklı bir boyut kazandıracağı düşünülmektedir.

Çalışmada kategori karşılaştırmalarına bakıldığında, Karşılaştırma 1 için; gelecek karşılaştırması, ekonomik, kamu hizmetleri sunumu, sosyal ve özgürlüklere ilişkin değişkenlere ait katsayı odds değerleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Karşılaştırma 2 için; gelecek karşılaştırması, ekonomik ve kamu hizmetleri sunumu değişkenlerine ilişkin katsayı odds değerleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Karşılaştırma 3 için ise yalnızca gelecek karşılaştırmasına ilişkin katsayı odds değeri anlamlı bulunmuştur.

Çalışmada karşılaştırma 1 için; hiç umutlu olmama durumu referans kategorisi alındığında; Gelecek karşılaştırması açısından, “Gelecek 5 yıllık dönemi düşündüğünüzde, genel olarak durumunuzun nasıl olacağını tahmin ediyorsunuz?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, genel olarak durumunun aynı seviyede, gerileyeceğini ve bu konu hakkında fikri olmadığını beyan edenlerin, gelişeceğini düşünenlere karşı çok umutlu olma düzeylerinin daha az olduğu saptanmıştır. Ekonomik açıdan, “Sizce ülkemiz ekonomik açıdan 5 yılda nasıl değişecek?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ülke ekonomisinin değişmeyeceğini ifade edenlerin, iyi yönde gelişeceğini düşünenlere karşı daha çok umutlu olma düzeylerinin daha az olduğu belirlenmiştir. Kamu hizmetleri sunumu açısından, “Sizce ülkemiz kamu hizmetlerinin sunumu açısından 5 yılda nasıl değişecek?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, kötü yönde gelişeceğini ve fikri olmadığını ifade edenlerin, iyi yönde gelişeceğini düşünenlere göre çok umutlu olma düzeylerinin daha az olduğu saptanmıştır.

Çalışmada karşılaştırma 2 için; hiç umutlu olmama durumu referans kategorisi alındığında; Gelecek karşılaştırması açısından, “Gelecek 5 yıllık dönemi düşündüğünüzde, genel olarak durumunuzun nasıl olacağını tahmin ediyorsunuz?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, genel olarak durumunun gerileyeceğini ve bu konu hakkında fikri olmadığını beyan edenlerin, durumunun gelişeceğini düşünenlere karşı umutlu olma düzeylerinin daha az olduğu saptanmıştır. Ekonomik açıdan, “Sizce ülkemiz ekonomik açıdan 5 yılda nasıl değişecek?” Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ülke ekonomisinin değişmeyeceğini ve fikri olamadığını ifade edenlerin, iyi yönde gelişeceğini düşünenlere karşı daha umutlu olma düzeylerinin daha az olduğu belirlenmiştir. Sosyal haklar açısından, “Sizce ülkemiz sosyal haklar ve özgürlükler açısından 5 yılda nasıl değişecek?” sorusuna ilişkin yanıtlar incelendiğinde, sosyal hak ve özgürlüklerin değişmeyeceğini, kötü yönde gelişeceğini ve bu konuda fikri olmadığını ifade edenlerin, iyi yönde gelişeceğini düşünenlere karşı çok umutlu olma düzeylerinin daha az olduğu belirlenmiştir. Kamu hizmetleri sunumu açısından, “Sizce ülkemiz kamu hizmetlerinin sunumu açısından 5 yılda nasıl değişecek?” sorusuna verilen yanıtlar

incelendiğinde, kötü yönde gelişeceğini ifade edenlerin, iyi yönde gelişeceğini düşünenlere göre umutlu olma düzeylerinin daha az olduğu saptanmıştır.

Çalışmada karşılaştırma 3 için; hiç umutlu olmama durumu referans kategorisi alındığında; Gelecek karşılaştırması açısından, "Gelecek 5 yıllık dönemi düşündüğünüzde, genel olarak durumunuzun nasıl olacağını tahmin ediyorsunuz?" Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, genel olarak durumunun gerileyeceğini düşünenlerin, durumunun gelişeceğini düşünenlere karşı umutlu olmama düzeylerinin daha az olduğu saptanmıştır.

Bu çalışma bundan sonraki çalışmalarda konu edilmesi gereken birçok kısıt içermektedir. İleride yapılması planlanan çalışmalarda modele başka faktörler ilave edilerek kapsamlı modellere ulaşılabilir. Ele alınan bağımlı değişken sıralı kategorik yapıya dönüştürülerek sıralı lojit modeller konuya uygulanabilir ve multinominal lojit modeller ile uyum iyiliği açısından karşılaştırabilir. Hükümetin ortaya koyduğu siyasi araçlar ve daha pek çok değişken ile bireylerin umut düzeyleri ve geleceğe ilişkin düşünceleri arasındaki korelasyon araştırılabilir.

Kaynakça

Arı, E., & Yıldız, Zeki. (2013). Paralel Lines Assumption in Ordinal Logistic Regression and Analyses Aprroaches. *International Interdisciplinary Journal of Scientific Research,* 1(3), 8-23.

Froom, E. (1995). Umut Devrimi (Çev: Gemsa Yeğin). Payel Yayınevi, İstanbul.

Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (2000). *Introduction to the Logistic Regression Model, in Applied Logistic Regression, second ed*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ, USA.

Hosmer, D. W., Lemeshow, S., & Sturdıvant, R. (2013). *Applied Logistic Regression*. Canada: Wiley & Sons Publication.

Kemer, G., & Atik, K. (2005). Kırsal ve İl Merkezinde Yaşayan Lise Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Aileden Sağlanan Sosyal Destek Düzeyine Karşılaştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*, 161-168.

Kleinbaum, D.G. & Klein M. (2010). *Logistic Regression, A Self-Learning Text, Third Edition*. Springer.

Liao, T.F. (1994). *Interpreting Probability Models. Logit, Probit and Other Generalized Linear models. Quantitative Applications in the Social Sciences.* Sage Publications.

Long, S., & Freese J. (2006). *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using STATA, Second Edition.* College Station, TX: Stata Press.

Özmen, D., & Dündar, P.E., Çetinkaya, A.Ç, Taşkın, O., & Özmen, E. (2008). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Umutsuzluk Düzeylerini Etkileyen Etkenler. *Anatolian Journal of Psychiatry, 9*, 8-15.

Snyder, C.R. (1989). Reality Negotiation From Excuses To Hope And Beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology, 8(2)*, 130-157.

Tarhan, S., & Bacanlı, S. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3(1)*, 1-14.

Tercanlı, N., & Demir, V. (2012). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gümüşhane University Journal of Health Sciences, 1(1),* 29-40.

Zortuk, M., Koç, E., & Bayrak, S. (2013). Hane Halkları Satın Alma Kriterlerinin Analizi: Multinominal Lojistik Regresyon Analizi Yaklaşımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi EYİ 2013 Özel Sayısı,* 163-176.

Washıngton, S., Karlaftıs, M., & Mannering, F. (2003). *Statistical and Econometric Models for Transportation Data Analysis.* Boca Raton FL.:CRC Press.