



Ist International Symposium
on
Social Sciences and Educational Research
(ISCER, 2017)

1. ULUSLARARASI
SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM ARAŞTIRMALARI
SEMPOZYUMU

SYMPOSIUM
PROCEEDINGS

3 - 5 November, 2017
Antalya, Turkey



NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD. ŞTİ.

YAYIN NO. : 1899

Sosyal Bilimler No. : 64

ISBN : 978-605-320-806-8

© 1. Basım, Aralık 2017

1. ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM ARAŞTIRMALARI SEMPOZYUMU BİLDİRİ KİTABI



Copyright 2017, NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD. ŞTİ. SERTİFİKA NO.: 20779

Bu baskının bütün hakları Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Yayınevinin yazılı izni olmaksızın, kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz.

Genel Yayın Yönetmeni: Nevzat Argun -nargun@nobelyayin.com-

Dizi Editörü: Samet Tekin -samet@nobelyayin.com-

Redaksiyon: Samet Tekin -samet@nobelyayin.com-

Sayfa Tasarım: Tarkan Kara -erdal@nobelyayin.com-

Kapak Tasarım: Mehtap Yürümez -mehtap@nobelyayin.com-

Baskı ve Cilt: Atalay Matbaacılık - Sertifika No.: 15689

Büyük Sanayi 1. Cad. Elif Sok. No.:7/236-237 İskitler / ANKARA

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu Bildiri Kitabı

1. Basım, 851 s., 21x297 mm

Kaynakça var, izin yok.

ISBN: 978-605-320-806-8

Genel Dağıtım: ATLAS AKADEMİK BASIM YAYIN DAĞITIM TİC. LTD. ŞTİ.

Sipariş: -siparis@nobelyayin.com-

Telefon: +90 312 278 50 77 - Faks: 0 312 278 21 65

e-satış: www.nobelkitap.com - esatis@nobelkitap.com

Bilgi: www.atlaskitap.com - info@atlaskitap.com

Dağıtım: Alfa, Arasta, Final, Prefix, TveK Dağıtım



NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD. ŞTİ.

Ankara Büro: Mithatpaşa Cad. No.: 74/4 Kızılay ANKARA

Tel: +90312 418 20 10 Faks: +90312 418 30 20

Rasimpaşa Mah. Rıhtım Cad. Nemlizade Sok. Güleriyüz Apt.

No:9 Daire:3 Kadıköy / İSTANBUL Tel-Faks: +90216 418 20 10

nobel@nobelyayin.com - www.nobelyayin.com



www.nobelkitap.com

Saygıdeğer katılımcılar,

Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Pedagoji Akademia tarafından düzenlenen 1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu'na hoş geldiniz. Ana temasını “Sosyal Bilimlerin ve Eğitimin Geleceği” olarak belirlediğimiz bu sempozyumun amacı siz değerli bilim insanları, araştırmacılar ve öğrencileri bir araya getirerek, bilgi ve deneyimlerinizi paylaşmanızı sağlamaktır.

Hızla değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen bireyler ve toplumların oluşumunda Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri alanında yapılan araştırmaların önemini dikkate alarak düzenlediğimiz 1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu'nun akademik dünyaya önemli katkılar yapacağına inanıyoruz. Gerek sözlü, gerekse poster sunumlarıyla değerli bilgi ve deneyimlerini paylaşan katılımcılarımız başta olmak üzere, bu bilimsel etkinliğin gerçekleşmesinde katkısı olan tüm paydaşlara teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

ISCER Düzenleme Kurulu Adına

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Sempozyum Başkanı

Dear participants,

Welcome to the 1st International Symposium on Social Sciences and Educational Research organized by Necmettin Erbakan University and Pedagogy Akademia. The aim of this symposium, the main theme of which is “the Future of Social Sciences and Education”, is to bring together distinguished scientists, researchers and students to share their knowledge and experience.

We believe that the 1st International Symposium on Social Sciences and Educational Research, which we have organized by taking into consideration the importance of Social and Educational Sciences in the formation of individuals and societies compatible with the rapidly changing world conditions, will significantly contribute to the academic world. We would like to thank all the stakeholders, particularly to our participants who have shared their valuable knowledge and experience with oral or poster presentations in our symposium.

With best regards,

On Behalf of the ISCER,
Prof. Dr. Ercan Yılmaz
Symposium Chair

DÜZENLEME KURULU

SEMPOZYUM ONURSAL BAŞKANI

PROF.DR. MUZAFFER ŞEKER

(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRÜ)

BAŞKAN

PROF.DR. ERCAN YILMAZ

(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

DÜZENLEME KURULU

PROF.DR. HACER TOR

(GAZİ ÜNİVERSİTESİ)

DOÇ.DR. MEHMET ÖZBAŞ

(ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ)

DOÇ.DR. NURTEN SARGIN

(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

DOÇ.DR. UÇMAN ERGÜN

(AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ)

DOÇ.DR. TSUNG-HAU JEN

(NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY)

YRD.DOÇ.DR. BEHÇET ÖZNACAR

(YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. ERDAL BAYRAKÇI

(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. SONER YILDIRIM

(PRİZREN ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. SÜLEYMAN A. SULAK

(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. Z. ZUHAL GÜVEN

(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

DR. KUAN-MING CHEN

(NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY)

BİLİM KURULU

PROF.DR. BİLAL KUŞPINAR

(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

PROF.DR. DAVID LEAT

(NEWCASTLE UNIVERSITY)

PROF.DR. ERCAN YILMAZ

(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

PROF.DR. HACER TOR

(GAZİ ÜNİVERSİTESİ)

PROF.DR. HÜSEYİN IZGAR

(BAYBURT ÜNİVERSİTESİ)

PROF.DR. NAZAN TUTAŞ

(ANKARA ÜNİVERSİTESİ)

PROF.DR. ZAFER GÖKÇAKAN

(KIBRIS İLİM ÜNİVERSİTESİ)

DOÇ.DR. EBÜLFEZ EZİMLİ

(NAHÇİVAN DEVLET ÜNİVERSİTESİ)

DOÇ.DR. HOSSEIN KHOSHBATEN

(SARAB UNIVERSİTESİ, İRAN)

DOÇ.DR. LEVENT ERASLAN

(KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ)

DOÇ.DR. MEHMET ÖZBAŞ

(ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ)

DOÇ.DR. NURTEN SARGIN

(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

DOÇ.DR. ÖMER BEYHAN

(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

DOÇ.DR. TRAYAN POPKOCHEV

(SOUT-WEST UNIVERSITY)

DOÇ.DR. TSUNG-HAU JEN

(NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY)

DOÇ.DR. UÇMAN ERGÜN

(AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ)

DOÇ.DR. VELİ TOPTAŞ

(KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. BEHÇET ÖZNACAR

(YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. ELSEV BRINA LOPAR

(PRIZREN ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. ERDAL BAYRAKÇI

(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. ERTUĞRUL ERGÜN

(AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. MÜNEVVER MUYO YILDIRIM

(PRIZREN ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. SONER YILDIRIM

(PRIZREN ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. SUAT ÇAPUK

(ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. SÜLEYMAN A. SULAK
(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

YRD.DOÇ.DR. Z. ZUHAL GÜVEN
(NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ)

DR. KUAN-MING CHEN
(NATIONAL TAIWAN NORMAL UNIVERSITY)

İçindekiler

Kampüs Binalarında İç Mekan Bitkisel Tasarım: Bartın Üniversitesi Örneği	1
The Concept Of Heaven in Turkish Gardens	18
Farklı Lise Türlerine Devam Eden Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumları İle Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziosmanpaşa İlçesi Örneği)	24
A Mathematical Theory For International Trade and Business Problems Strategic and Collaborative Level Application	39
Türkiye’deki Öz Düzenleme İle İlgili Araştırmalar: 2000-2017 Yılları Arasındaki Araştırma Yayınlarının İncelenmesi	45
Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programının Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi	55
Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Ve Çalgı Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	62
Konya’da Geleneksel İşlemeli Bohçalar Ve Özgün Değerleri	72
Konya’da Bulunan Kapı Tokmakları ve Halkalarında Gözlenen Tasarım Özelliklerinin Değerlendirilmesi	82
Mevsimlik İşlerde Çalışanların Çalışma Koşullarının İş Güvencesi, İş Güvenliği Ve Hukuki Açıdan Değerlendirilmesi	95
Resimli Çocuk Kitaplarında Yardımlaşma Ögesinin İşleniş	102
Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Örgütsel Prestij Algıları Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	117
Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Programa İlişkin Memnuniyet Düzeylerinin Ölçülüp, Karşılaştırılması: Adnan Menderesi Üniversitesi Örneği: Atça, Kuyucak ve Nazilli Meslek Yüksekokulu Karşılaştırması	127
Öğretmenlerin Yönetimsel Kararlara Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	133
Sanat Kuramlarının Lif Sanatına Etkileri	147
Yabancı Dil Öğretiminde Ülkebilgisi ve Metinler	156
Yabancı Dil Öğretiminde Edimbilimin Rolü	164
Orantısız Akıl Yürütme Çalışmaların Türkiye’deki Durumunun Betimsel Bir Analizi	171
Matematik Tarihi Bilgisine Dayalı Etkinlik Yazabilmede Matematik Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Değerlendirilmesi	181
Uluslararası Öğrenci Olmak: AKÜ Örneği	195
Hatay İlinde Bezemeli Çeyiz Sandıkları	212
Hatay’da Coğrafi İşaret Alan Tarım ve Gıda Ürünlerinin Durum Değerlendirmesi	223
B1 Seviyesi İçin Hazırlanmış İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Setinin Kültürel Aktarım Açısından Karşılaştırılması	233
İkameli Ölümüne Bağlı Tasarruflar	255
Öğretmenlerin “Sendika” Algılarının Kategorik Olarak İncelenmesi	266
Türkiye’de Arabuluculuk İle İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi	277
Madde Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Tezlerin Önerilerinin İncelenmesi	286
Zihinsel Engelli Çocuklarda Cinsel İstismarın Etkileri	290
Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	296
Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşam Doyumlarının, Değer Algıları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	301
Sınıf Öğretmenlerinin Derslerde Materyal Kullanım Düzeyleri (Ordu İli Örneği)	307
İran Millî Kütüphane 5-19209 Numarada Bulunan Farsça-Türkçe Manzum Lügat (1b-77a) Üzerine Bir Değerlendirme	318
Aile Stresörleri İle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	324
Adil Yargılanma Hakkı Çerçevesinde Savunma Hakkının Zaman Bakımından Sınırları İle Ceza Muhakemesi Hukuku Bakımından Bazı Tespit Ve Öneriler	337
Evde Hayvan Besleyen ve Beslemeyen 10-12 Yaş Çocukların Empatik Eğilim, Ahlakî Yargı ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	344

2015 yılı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi	354
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilikleri.....	365
Öğretmenlerin Sahip Oldukları Liderlik Stilllerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	375
Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Bilimin Doğası Üzerine Görüşlerine Etkisi.....	383
Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi	406
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilikleri.....	414
Kurmacanın Bir Kaynağı Olarak “edebi atıflar” ve Bir Örnek: <i>Tristram Shandy Beyefendi’nin Hayatı Ve Görüşleri</i>	424
“da” Bağlacının İkilemeli Bağlaçlarla Birlikte Kullanımına İlişkin Bir Analiz.....	449
Siyasal İletişimde Twitter Kullanımı: “1 Kasım 2015 Genel Seçimleri Öncesi ve Sonrası Dönemde Siyasal Partilerin Twitter Kullanımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz”	457
İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	477
Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Motivasyonları Üzerine Bağlam Temelli Öğretimin Etkisi.....	488
Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklikleri ve Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	495
Demografik Durumun ve İnsani Gelişmişlik Endeksinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi	502
Evaluation of Historical Buildings and Gardens with Regard to Garden Tourism in Bartın, Turkey	516
Natural and Cultural Heritage-Tourism Relationship in Bartın Province From a Local Perspective	526
The Role of Culture on Organizational Citizenship Behavior	533
Achieving the Better Task Performance in the Organizations	536
Friendship Networks of International Students Attending Long-Term Programs in Turkey: Implications and a Need for Intervention.....	539
Çevre Kavramından Ne Anlıyorsunuz? Biyoloji Öğretmen Adayları Örneği.....	550
Biyoloji Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kavramına Yönelik Düşüncelerinin Çizme-Yazma Tekniğine Göre Analizi.....	561
Sağlık Nedir? Çizme-Yazma Tekniğine Göre Sağlık (Formasyon) Öğretmen Adaylarının Düşüncelerinin Analizi.....	572
Kırşehir Açık Yeşil Alan Yeterliliğinin Peyzaj Mimarlığı Açısından İrdelenmesi.....	581
Tarihi Çevrelerde Kentsel Mekansal Koridorların Peyzaj Mimarlığı Açısından İrdelenmesi: Ankara-Hamamönü Örneği	591
Tinsellikten Uzaklaşan Beşeri Bilimler.....	602
The Effect Of Word Of Mouth Marketing In Service Businesses On Customers’ Buying Behavior	612
Kamu Sektöründe Örgütsel Bağlılığın İşgücüne ve Sektöre Yansımaları.....	621
Muhasebe Mesleğine Yönelik Eğitim Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğini Tercih Etme Eğiliminin Araştırılması.....	626
Çağdaş Sanatta İmgenin Evrenselliği ve Geçerliliği	634
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilikleri.....	644
İsmail Hikmeti Divanı’ndaki İlginç Bir Şiir: Gazel-i Satranç.....	654
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Duygusal Zekâları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	661
Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerinin Örgütsel Bağlılıkları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	670

Gerçeklik/Yanılsama Bağlamında Kurgunun Sınırları: Üstkurmaca Ve Deneysel Bir Anlatı Olarak Orhan Duru'nun <i>Az Roman</i> 'ı	681
Lojistik Firmalarının Depolarında Karşılaşılan Sorunlar Ve Sahadaki Uygulamalara İlişkin Bir Araştırma	697
Muhasebe Programı Öğrencilerinin Meslek Etiği Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma	716
Sırat-I Müstakim Mecmuasına Göre XX. Yüzyılın Başlarında Buhara'da Sünni-Şii Çatışmaları	728
2015 Yılı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programına Yönelik Bir Değerlendirme Çalışması	735
Uluslararası Karşılaştırmalar Kapsamındaki Ülkelerin Matematik Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Türkiye İle Karşılaştırılması	743
Ülkelerin Cebir Öğrenme Alanında Yer Alan Genel ve Özel Hedeflerinin Türkiye İle Karşılaştırılması	755
Öğretmenlerin Motivasyonlarının, Öğrenen Okul Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	766
Üniversite Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Uşak Üniversitesinde Bir Araştırma	774
Bir Kavram Olarak Öznel İyi Oluş	784
Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarına Etkisi (Tokat İli Örneği)	791
Karar Destek Sistemleri Yardımıyla Amaca Uygun Programlama Dili Belirlenmesi	802
Marmara Bölgesinde Bina İçi İklim Koşullarında Odun Rutubeti Değişiminin Analizi	810
Misconceptions About The Ratio Of Proportion Of 7th Grade Students	820
Aday Öğretmenlerin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Etkinlik Temelli Matematik Öğretimine Yönelik Görüşlerine Etkisi	829
Ortaokul Öğrencilerinin STEM Eğitimine Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	834
Vergi Müfettişlerinin İş Doyum Özellikleri Üzerine Bir Araştırma	848
Vergi Müfettişlerinin Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) Özellikleri Üzerine Bir Araştırma	860
Vergi Müfettişlerinin Mesleki Tükenmişlik Özellikleri Üzerine Bir Araştırma	878

Kampüs Binalarında İç Mekan Bitkisel Tasarım: Bartın Üniversitesi Örneği

Bülent Cengiz¹

Bayram Kaya²

Oğuz Erdi Yakan³

¹Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Orman Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü,

bulent_cengiz@yahoo.com

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı ABD,

byrm190314@gmail.com

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı ABD,

oguz_yakan@hotmail.com

Özet

Hızlı kentleşmeyle birlikte insanların yeşil mekanlara olan isteği artmaktadır. Nitekim, gerek dış mekan gerekse iç mekan organizasyonlarında bitkisel tasarımlar günümüzde artan bir öneme sahiptir. İç mekan tasarımında doğala yakın yapılan bir tasarımın temel elemanlarından biri bitkilerdir. Tekniğine ve koşullarına uygun olarak yapılan iç mekan bitkisel tasarımında mekan konforunu artırıcı etkiye sahiptir. İç mekan tasarımında bitkilerin seçiminde ışık, sıcaklık, nem vb. ekolojik isteklerin yanı sıra mekana ilişkin işlevsel, estetik ve yapısal özelliklerin dikkate alınarak amaca en uygun bitkileri seçmek uygulamanın başarısı açısından oldukça önemlidir. Tasarımda iç mekan bitkilerinin mimari bir eleman olarak kullanılması ile daha yaşanabilir işlevsel ve estetik mekanlar düzenlenebilmektedir.

Bu bildiride, Bartın Üniversitesi Ağdacı Kampüsü Kütüphane bina girişi, çalışma alanı olarak seçilmiştir. Çalışma alanı çok amaçlı kullanıma sahiptir. Üniversite kütüphanesi, konferans salonu, akademisyen yemekhanesi ve Rektörlük idari birimlerinin ortak kullanım mekanıdır. Ayrıca, alan, sergi ve kokteyl alanı olarak da kullanılmaktadır. Çalışmanın amacı, üniversitenin ortak kullanım mekanı özelliğine sahip Kütüphane Binası girişine yönelik kullanıcıların ihtiyaçlarına cevap verebilecek öneri iç mekan bitkisel tasarım projesinin geliştirilmesidir. Bu bağlamda, iç mekan bitkisel tasarım ilkeleri ışığında Bartın Üniversitesi Kütüphane Binası örneğinde binanın mevcut kullanım amaçları dikkate alınarak, "Bartın Üniversitesi Ağdacı Kampüsü Kütüphane Binası Fuaye Alanı İç Mekan Bitkisel Tasarım Projesi" başlıklı çok fonksiyonlu iç mekan bitkisel tasarım projesi üretilmiştir. Projeye ilişkin kesitler-görünüşler ve üç boyutlu görselleştirmeler yapılmıştır. Sonuçta, kampüs binalarında iç mekan bitkisel tasarımın kullanıcıların yaşam kalitesi ve mekansal konfor düzeyi üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İç mekan bitkileri, iç mekan bitkisel tasarım, üniversite binaları

GİRİŞ

Hızlı kentleşmeyle birlikte insanların yeşil mekanlara olan isteği artmaktadır. Nitekim gerek dış mekan gerekse iç mekan organizasyonlarında bitkisel tasarımlar günümüzde artan bir öneme sahiptir. Günümüzde yaşanan ekonomik ve sosyal değişim süreci mekan kavramını da değiştirmiştir. Özellikle tüketim alışkanlıklarındaki değişim, hızlı tüketim, kent yaşamının yoğunluğu ve zaman darlığı iç mekanlarının değişimine neden olmuştur (Bozkurt ve Ulus, 2014). Sağlıklı yaşam çevreleri oluşturulmasında mekan özelliklerinin kullanıcıları sosyal, fiziksel, davranışsal ve mental açılardan etkilediği için yapıların iç mekanlarının özellikleri oldukça önemlidir.

İnsanlar, sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bazı mekanlara ve psikolojik olarak rahatlayabilmek için de doğal bir iç peyzaja gereksinim duymaktadırlar (Bozkurt ve Ulus, 2014). İç mekana gelen insanlar sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilme adına doğal iç mekan peyzajına istek duyarlar. Bu doğal iç peyzajın vazgeçilmez unsuru ise iç mekan bitkileridir (Amıraslanlı, 2016).

Bitkilerle iç içe olmanın insanlara rahatlama sağladığı ve huzur verdiği bilinmektedir (Keçecioğlu, 2014). İç mekan bitkilendirme çalışmalarının insan sağlığını hem fizyolojik hem de psikolojik yönde olumlu etkilediği yapılan çalışmalarca da kanıtlanmıştır. Örneğin Ulrich'in (1991) yaptığı bir araştırmada bitkilerin insanların streslerini azalttığı ve tansiyonlarını düşürdüğü; aynı şekilde başka bir araştırmada da iç mekan bitkilerinin kan basıncını düşürdüğü ve üretkenliği %10-%15 arttırdığını belirtilmektedir. Ek olarak, okul ortamında yapılan bir çalışmada bitkilerin estetik olarak konumlandırıldığı sınıflarda karbondioksitin azalması ve oksijen üretiminin artması hastalık semptomlarının giderilmesinde ve dikkatin artmasında etkili olduğu, öğrencileri ve öğretmenleri rahatlattığı kanıtlanmıştır (Irga vd., 2013).

İç mekanlardaki bitkisel tasarımların insanlar üzerindeki psikolojik ve fiziksel etkilerini oluşturan görsel değerlerinin dışında, fonksiyonel özelliklere de sahiptirler. Bitkiler gürültüyü filtre etmeleri, akustik kontrolü, tozu tutmaları, parlamayı ve yansımayı önlemeleri ile ışığı kontrol altına almaları ve havayı oksijen üreterek temizlemeleri nedeni ile ekolojik işlevlere de sahiptir (Anonim, 2007). Genellikle bu amaçlara hizmet eden ve yoğun olarak kullanılan iç mekan bitkileri *Aglaonema*, *Anthurium*, *Araucaria*, *Dracaena*, *Ficus*, *Howea*, *Nephrolepis*, *Rhapis*, *Schefflera*, *Spathiphyllum* ve *Yucca* gibi cinslere ait türlerdir (Bozkurt ve Ulus, 2014). Mekanların tanımlanmasında önemli olan bitkisel tasarımlarda amaç bireylerin iç mekan içerisinde dış mekanlardaki etkiyi yaratırken kullanıcı ihtiyaçlarını da gidermektir. Ekolojik istekleri (ışık, sıcaklık, nem, toprak), form, yaprak ve çiçek özelliklerine göre sınıflandırılan iç mekan bitkileri mekanları tanımlamada, mekan içerisindeki farklı işlevleri ayırmada, vurgulamada, perdelemeye; ve mekan içerisinde yönlendirmede önemli görevler üstlenmektedirler. Bu nedenle iç mekanlarda kullanılacak olan bitkilerin form, ölçü, doku, renk ve koku özellikleri göz önünde bulundurularak işlevine uygun seçilmelidir (Atalay, 2004). Bunun yanı sıra yapı tasarımında konstrüktif elemanlar (kolon, pencere, taşıyıcı sistemler vb.), mühendislik konuları (havalandırma, ısıtma, aydınlatma vb.) insan ve bitkiler için uygun mekanların kurgulanmasında önemli tasarım elemanlarıdır (Yazgan, 2013).

İç mekanda bitkisel tasarımın belirli ve özel bir amacı bulunmaktadır. İç mekanda bitkilerle yapılan tasarımın amacı; bitkileri birer mimari eleman olarak değerlendirirken bitkilerin çeşitli özelliklerini kullanmak koşuluyla, bitkiler için yaşanabilir ve insanlar için işlevsel ve estetik mekanlar düzenlemektir. Bitki mekanının ölçüsüne, şekline, mekanı oluşturan elemanların renk ve dokusuna uygun olarak seçilmeli, ikisi arasında bir uyum sağlanmalıdır. Temel tasarım ilkeleri olan denge, uyum, birlik, zıtlık, hiyerarşi-koram gibi ilkeler iç mekanda bitkisel tasarım için de gerekli ilkelerdir (Bozkurt ve Ulus, 2014). Bu kapsamda, bitkilerle yapılan tasarım;

- İç mekan elemanlarını organize ve koordine etmekte,
- Mekana kimlik kazandırmakta ve doğanın parçası olan elemanları yapı içine getirmekte,
- İç mekan elemanları ile insan arasındaki uyumu sağlamakta,
- Yapı içindeki elemanları daha yaşanabilir kılmakta, estetik değerlerini arttırmakta,
- Bitkisel materyal ve iç mekandaki elemanları organize ederek birbirleri ile çakışan işlevler için fiziksel ya da görsel bir engel olarak işlev görmek,
- Yapay olarak sağlanan ve tamamen kontrollü mekanların (aydınlatma, ısıtma, havalandırma ile) bireyler tarafından daha kabul edilebilir yaşama ortamı olarak algılanmasında etkilidir. Yapı içinde yer alan renkli çiçekli ya da yoğun olarak kullanılan sarkıcı formu bitkiler mekanın “insana yönelik” olduğunu vurgulamaktadır (Yazgan vd., 2013).

Uzun ömürlü, kalıcı, estetik açıdan tatmin edici tasarımların yapılması, düzenlemesi yapılacak mekanın yetişme ortamı koşullarının iyi etüt edilmesi ve değerlendirilmesi, uygun türlerin tek tek ya da bir arada kullanılabilme (aranjmanı) olanaklarının bilinmesi ve nihayet gerekli bakım tedbirlerinin uygulanmasıyla mümkün olabilmektedir (Ulus, 2006). İç mekanlarda kullanılacak bitkilerin sadece yetişme ortamı koşullarının dikkate alınması yeterli değildir. Bu bitkilerin gelişme hızları, birkaç senede ulaşabilecekleri boyutları, kök tiplerini ve gelişim özellikleri de iyi bilinmesi, saksı değiştirme ihtiyaçlarının da doğru saptanması; bitkilere ayrılacak zaman ve bakım olanaklarına göre tür seçimine dikkat edilmesi gerekir (Atalay, 2004). İç mekânda yer alan donatı elemanları dâhil bütün öğelerin

renk, doku, malzeme seçimlerinin yapılması ve uygulanması mekan kimliği düşünülerek yapılmış bütüncül bir tasarım anlayışının sonucu olmalıdır (Turgay ve Altuncu, 2011).

Bitkiler, tekniğine ve koşullarına uygun olarak yapılan iç mekân bitkisel tasarımında mekan konforunu artırıcı etkiye sahiptir. İç mekan tasarımında bitkilerin seçiminde ekolojik isteklerin yanı sıra mekana ilişkin işlevsel, estetik ve yapısal özelliklerin dikkate alınarak amaca en uygun bitkileri seçmek uygulamanın başarısı açısından oldukça önemlidir. Tasarımda iç mekan bitkilerinin mimari bir eleman olarak kullanılması ile daha yaşanabilir işlevsel ve estetik mekanlar düzenlenebilmektedir. Bu kapsamda, bildiride, Bartın Üniversitesi Ağdacı Kampüsü Kütüphane Binası Fuaye Alanı, çalışma alanı olarak seçilmiştir. Çalışmanın amacı, üniversitenin ortak kullanım mekanı özelliğine sahip Kütüphane Binası Fuaye Alanına yönelik kullanıcıların ihtiyaçlarına cevap verebilecek öneri iç mekan bitkisel tasarım projesinin geliştirilmesidir. Sonuçta, kampüs binalarında iç mekan bitkisel tasarımın kullanıcıların yaşam kalitesi ve mekansal konfor düzeyi üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmanın ana materyalini Bartın Üniversitesi Ağdacı Kampüsü Kütüphane Binası Fuaye Alanı oluşturmaktadır. Kütüphane binası çok amaçlı kullanıma sahiptir. Üniversite Kütüphanesi, Konferans Salonu, Akademisyen Yemekhanesi ve Rektörlük idari birimlerinin ortak kullanım mekanıdır (Şekil 2).

Literatür taraması, arazi çalışması ve Üniversite çalışanları ile yapılan görüşmeler sonucu alanla ilgili mekansal bilgiler ile bulgulara ilişkin veriler elde edilmiştir. Öneri iç mekan bitkisel tasarım projesinin hazırlanmasında çeşitli çizim programlarından (AutoCAD 2010, Photoshop CS5, Lumion 5 ve Skech up Pro 2016) yararlanılmıştır. İç mekan bitkisel tasarım projesi sorvey paftası, kesin proje paftası, kesit-görünüşler ve 3D görsellerden oluşmaktadır.

BULGULAR

Kütüphane Binasının Çevre İle İlişkisi

Kütüphane Binası, Bartın Üniversitesi Ağdacı Kampüsü'nde yer almaktadır. Ağdacı Kampüsü Bartın kent merkezine yaklaşık 5 km uzaklıktadır. Yerleşkenin orta kısmında yer alan kütüphane binasının çevreyle olan ilişkisi Şekil 1'de verilmiştir.

Komşu birimlerinde Yemekhane, İlahiyat Fakültesi, BESYO, lojmanlar ve futbol sahası bulunmaktadır. Bunların dışında rekreasyon alanları da bulunmaktadır. Geniş çim alanın karşıladığı Kütüphane girişinin çevresinde yer yer oturma birimleri bulunmaktadır.

Sorvey Planı Aşaması

Çalışma alanı olan Kütüphane Binası yapılan ölçümlere göre kütüphane binasının yüksekliği 9,50 m olup, Fuaye Alanı toplam 245 m²'dir. Alanla direk ilişkili olan asma katın yüksekliği ise 4 m'dir. Fuaye alanına ilişkin fotoğraflar Şekil 2'de sunulmuştur.

Sorvey çalışması sırasında tasarıma yön veren 4 farklı analiz yapılmıştır. Bu analizler mevcut durum analizi, gün ışığı analizi, sirkülasyon analizi ve sıcaklık analizidir.



Şekil 1. Ağdacı Kampüsü İçerisinde Kütüphane Binasının Konumu



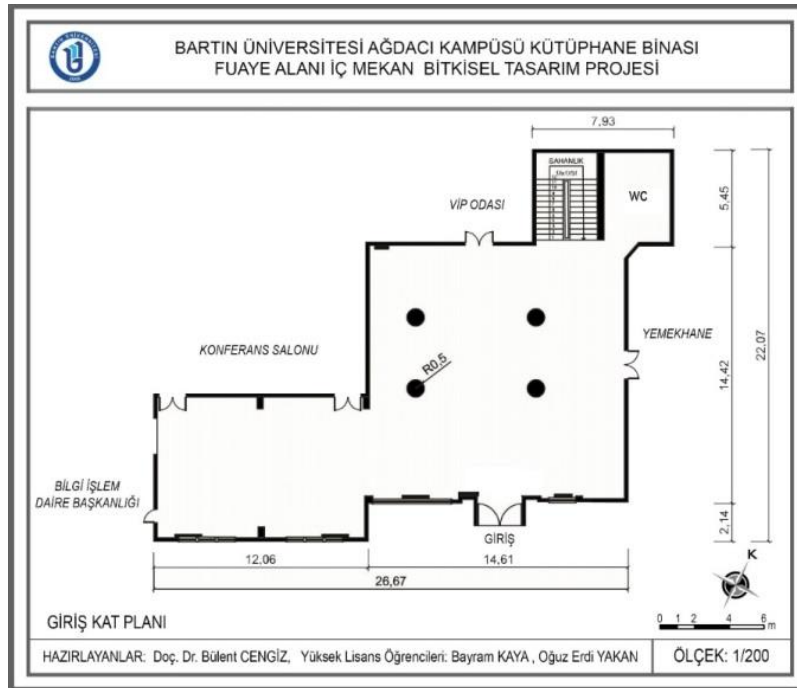
Şekil 2. Kütüphane Binası Fuaye Alanı Fotoğrafları

Mevcut durum analizi

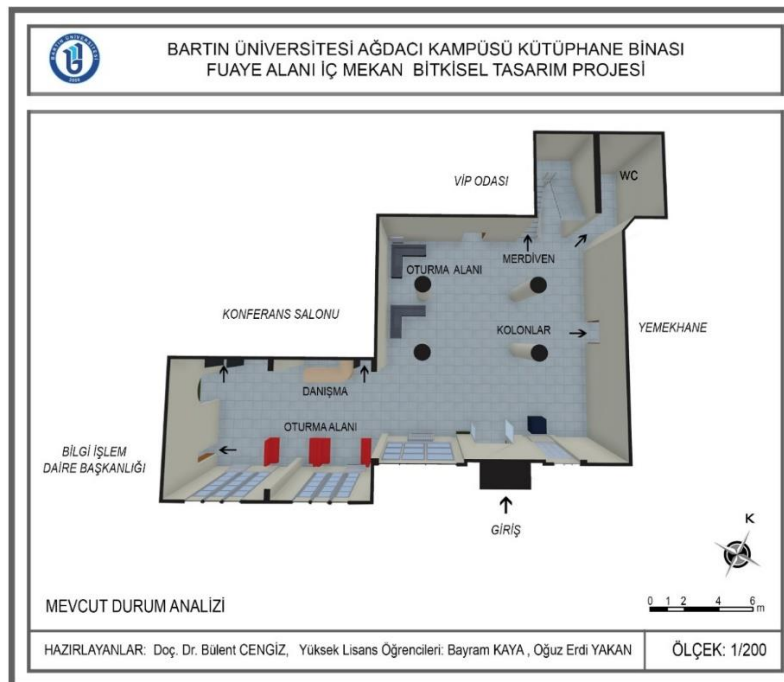
Çalışma alanı, öğrencilerin bilgi edindiği eğitim kütüphanesi kitaplığı, Konferans salonu, Akademisyen yemekhanesi, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı bürosu, Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı, Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı bürosu, diyetisyen, hizmetli mutfağı birimlerinin ortak kullanım mekanıdır. Çalışma alanı, bazı özel günlerde ise sergi ya da kokteyl alanı olarak kullanılmaktadır. Ancak alan ile doğrudan ilişki içinde olan bölümler, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, Konferans Salonu, VIP Odası, Akademisyen yemekhanesi ile 1 erkek ve 1 bayan olmak üzere toplam 2 adet tuvalettir. Diğer birimler çalışma alanına bakan asma katta yer almaktadır. Ancak yapılan iç mekan bitkilendirme tasarımı projesinde asma kat ele alınmamıştır.

4 m yüksekliğe sahip olan çalışma alanı, güneydoğusunda bulunan dört adet pencere ile aydınlatılmaktadır. Alan içerisinde çapı 50 cm olan dört kolon bulunmaktadır. Alan, mekana doğrudan açılan birimler nedeniyle altı aksın ortasında yer almaktadır. Çalışma alanı yoğun olarak hem alt kattaki birimlerin birbiri ile hem de asma kata bulunan diğer birimler arasında bir geçiş alanı görevi görmektedir. Bu durum kullanım yoğunluğunu arttırmaktadır. En yoğun kullanım dönemi ders çalışma amacıyla kullanılan sınav haftalarıdır. Oturma alanı olarak ayrılan yerlerde 4 adet karşılıklı koltuklar ve 2 adet 1 tipi koltuk bulunmaktadır. Öte yandan, alanda 3 adet *Dracaena marginata* 1 adet *Ficus robusta* ve 2 adet *Nephrolepis exaltata* bulunmaktadır. Alan girişinde ise güvenlik yer almaktadır.

Fuaye alanının Şekil 3’te kat planı ve Şekil 4’de mevcut durumu sunulmuştur.



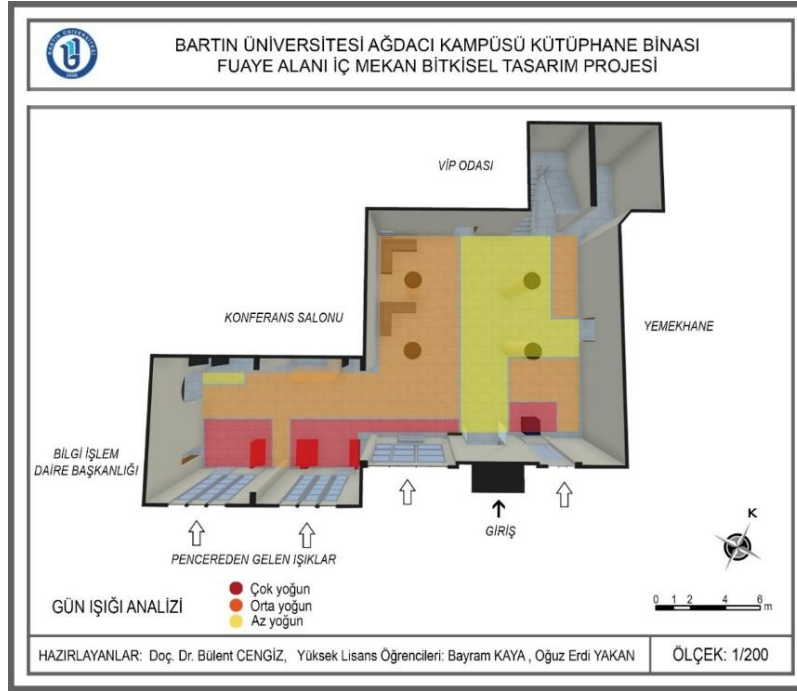
Şekil 3. Bartın Üniversitesi Kütüphanesi Binası Fuaye Alanı Kat Planı



Şekil 4. Bartın Üniversitesi Kütüphanesi Binası Fuaye Alanı Mevcut Durum Analizi

Gün ışığı analizi

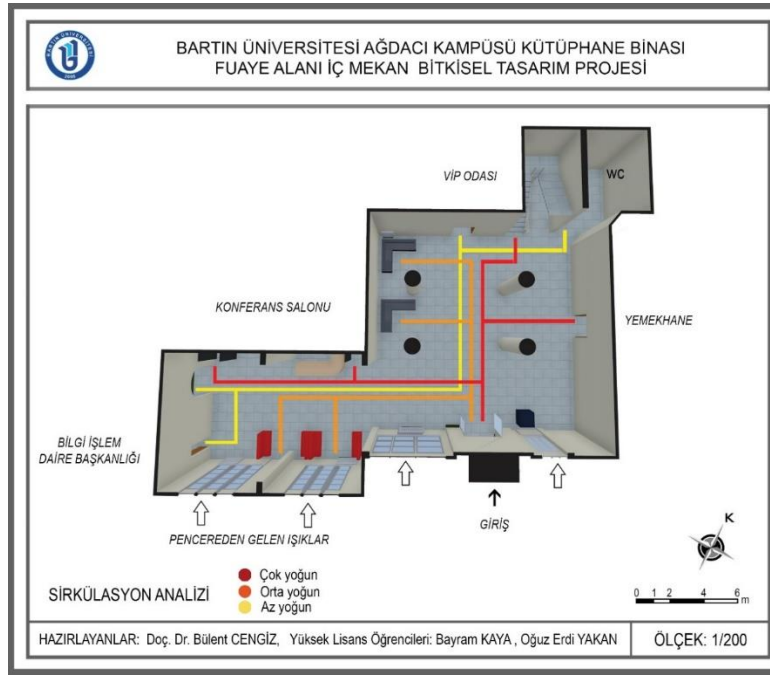
Bitkiler için ışık yoğunluğunun önemli olması nedeniyle çalışma alanında ışık yoğunluğu bulunan yerler işaretlenmiştir. Kırmızı renkteki bölgeler ışık yoğunluğunun fazla olduğu bölgelerdir. Spot lambaların, kaloriferlerin ve dışarıdan gelen güneş ışınlarının bu bölgeleri etkilediği için yoğunluğun artmasına neden olmuştur. Turuncu renkteki bölgeler orta, sarı renkteki bölgeler ise az ışık yoğunluğunu ifade etmektedir (Şekil 5).



Şekil 5. Gün Işığı Analizi

Sirkülasyon analizi

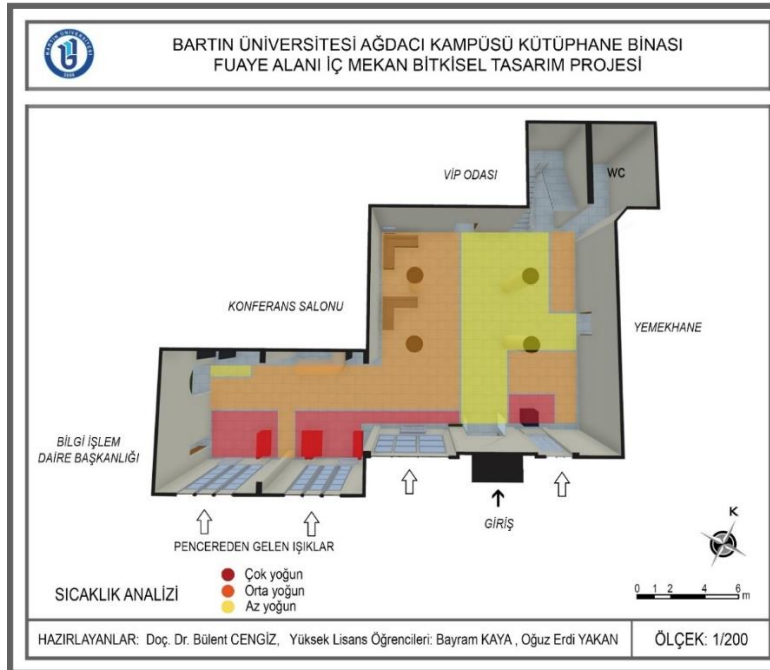
Çalışma alanının sirkülasyon yoğunluğunun çok, orta ve az olan bölgeleri renklerle ifade edilmiştir. Kırmızı renkteki çizgiler sirkülasyon yoğunluğunun en fazla olduğu bölgeyi, turuncu renkteki çizgiler sirkülasyon yoğunluğunun orta, sarı renkteki çizgiler ise sirkülasyon yoğunluğunun en az olduğu bölgeleri ifade etmektedir. Konferans salonuna ve Akademik personel yemekhanesine giden aksın kullanım yoğunluğunun en fazla olduğu bölge olduğu ortaya çıkmaktadır. Oturma birimlerine gidilen aksın kullanım yoğunluğunun orta olduğu ve Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı ile WC'ye gidilen aksın ise en az kullanım yoğunluğuna sahip olduğu belirlenmiştir (Şekil 6).



Şekil 6. Sirkülasyon Analizi

Sıcaklık analizi

Çalışma alanının sıcaklık yoğunluğunun çok, orta ve az olan bölgeleri renklerle işaretlenmiştir. Kırmızı renkte boyalı kısımların sıcaklık yoğunluğunun en fazla olduğu bölgeyi, turuncu renkte boyalı kısımların sıcaklık yoğunluğunun orta, sarı renkte boyalı kısımların ise sıcaklık yoğunluğunun en az olduğu bölgeleri ifade etmektedir. Fazla sıcaklık bulunan bölgelerde genellikle kaloriferin bulunduğu, güneş ışınlarının düştüğü alanlar olarak ortaya konmuştur. Sıcaklık yoğunluğu en az olan bölgelerin ise çoğunlukla kapı girişlerinin etkilendiği bölgeler olduğu saptanmıştır (Şekil 7).



Şekil 7. Sıcaklık Analizi

İç Mekan Bitkisel Tasarım Projesi

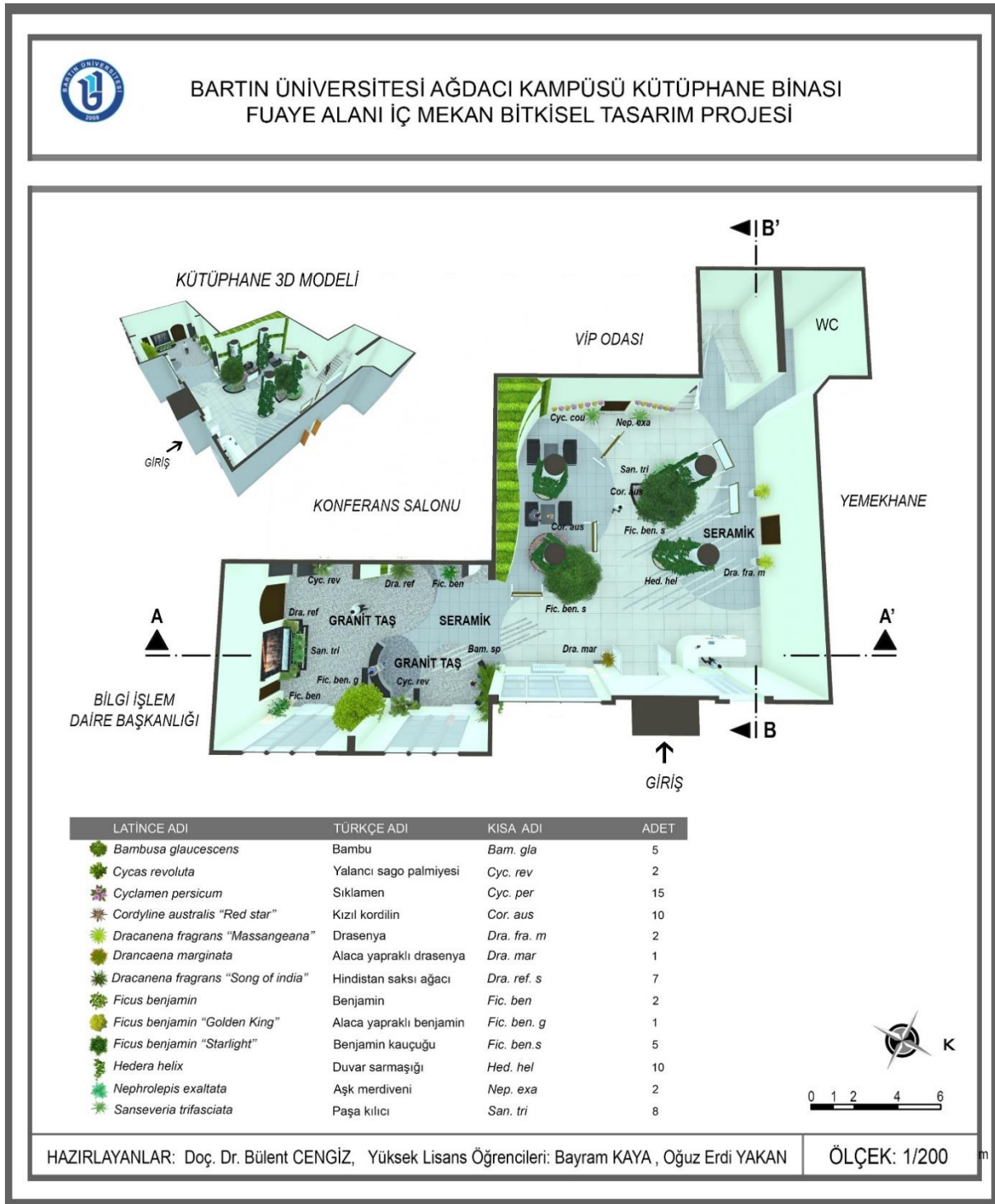
Fonksiyonellik ve estetik kaygılar ön planda tutularak çok fonksiyonlu “Bartın Üniversitesi Ağdacı Kampüsü Kütüphane Binası Fuaye Alanı İç Mekan Bitkisel Tasarım Projesi” hazırlanmıştır. Floristik çeşitlilik açısından zengin bir il olan Bartın’ın bu zenginliğinin iç mekanda da yansıtılması düşüncesiyle tasarıma yön verilmiştir. Sadece bitkisel olarak değil, yapısal elemanlarla dengeli bir tasarım yapılmıştır. Alan içerisinde konumlandırılan bitkisel elemanlar, sert zemin, oturma elemanı ve havuzuyla da görsel etkiler yaratılmıştır. Ahşapla devam eden zemin duvar bitiminden dikey bitkilendirme ile devam etmektedir. Oturma alanında, konferans salonunun kapılarının ortasında ve asma kattan çalışma alanına bakılan galeri boşluğunda dikey bahçe tasarımı yapılmıştır. Ayrıca, çalışma alanı içerisinde bulunan dört adet kolon değerlendirilerek sarmaşık bitkileriyle estetik bir görünüme kavuşturulmuştur. Aydınlatma öğeleri kullanılarak da görsel zenginlik arttırılmıştır.

Proje kapsamında alan kullanım önerileri ise sergi alanı, etkinlik alanı, oturma alanı, havuz, dikey bahçe, duvar saksıları, geçiş alanı ve güvenlik birimidir. Alanın kullanım önerileri dikkate alınarak tasarlanan mekanın girişinden itibaren bitkisel materyal alanda hem işlevsel hem de estetik amaçlı kullanılmıştır. Zeminde 3 farklı granit taş döşemesi gerçekleştirilmiştir. Deriyle kaplı oturma birimleri ise taşınabilir bir şekilde tasarlanmıştır. 2 m yükseklikten akan su ile oluşturulan süs havuzunun mekana doğal bir etkisinin olması sağlamıştır. Duvarlarda bulunan dikey bitkilendirme sökülebilir ve bakımı kolay olacak şekilde tasarlanmıştır. Kolonların dibinde bulunan çeyrek daireler 10 cm yüksekliğinde siyah fayans bordürle oluşturulmuştur. İçlerine beyaz renkte podima taşı konularak estetik görüntü sağlanmıştır. Giriş kısmının tam karşısına duvara küçük saksılar konularak bitkilendirilmesi sağlanmıştır. Çalışma alanı içerisinde toplam 10 m² zeminde bitkisel alan oluşturulmuş, toplam 13 m² ise dikey bahçe konsepti kapsamında tasarlanmıştır. 230 m² ise yapısal alan düzenlenmiştir. Sergi ve etkinlik faaliyetleri göz önüne alınarak tasarımda alanlar geniş tutulmuştur (Şekil 8).

Tasarımda iç mekan bitkilerinin ekolojik, estetik ve işlevsel özellikleri dikkate alınarak seçimleri yapılmıştır (Şekil 9):

- Duvarın keskinliğini yumuşatmak amacıyla pencere ile duvarın birleştiği yerde *Bambusa glaucescens* kullanılmıştır.
- Pencere kenarındaki oturma birimlerine gölge yaratmak amacıyla *Ficus benjamin* “Golden King” kullanılmıştır.
- Kolon akslarının birleştiği yerlerde *Ficus benjamin* kullanılmıştır.
- Dairesel kolonlara estetik görüntü vermek amacıyla *Hedera helix* kullanılmıştır. Orta derecede sıcaklığı seven *Hedera helix* sıcaklık analizi dikkate alınarak doğru yere konumlandırılmıştır.
- VIP odasının kapı girişinin sağ ve sol tarafına görsel algı yaratma amacıyla saksı içinde *Cyclamen persicum* kullanılmıştır. Doğrudan güneş ışığı almayan bu alan, yarı gölge yerlerde iyi yetişen sıklamen için uygundur.
- İnsanların alanda kendini daha rahat hissettirmek amacıyla ışık yoğunluğu fazla olan yerlerde kullanılması gereken boylu iç mekan bitkilerinden olan *Ficus benjamin* “Starlight” konumlandırılmıştır.
- Aydınlatık ortamda iyi gelişme gösteren *Moraceae* familyasından olan amacıyla *Ficus benjamin* “Golden King” cam diplerinde kullanılmıştır.
- Ağaç diplerinde farklı renk etkisi yaratmak için *Cordyline australis* “Redstar” kullanılmıştır. Yarı gölge yerleri severler.
- Gölge yerleri seven *Nephrolepis exaltata* ışık yoğunluğu düşük olan VIP odası önünde *Cyclamen persicum* yanında saksı içerisinde kullanılmıştır.
- Düşük sıcaklığı sevmeyen *Cycas revoluta* bitkisinden biri oturma alanı içerisinde cam kenarında, diğeri ise sıcaklık analizine göre sıcaklığı yoğunluğu orta derecede olan konferans salonunun girişinde kullanılmıştır.
- Orta derecede sıcaklık ve aydınlık ortam isteyen *Drancaena* türleri Kütüphane giriş kapısı ve yemekhane giriş kapısının önünde kullanılmıştır.

- Yarı aydınlık ve orta derecede sıcaklığa sahip alanlarda iyi gelişme gösteren *Sanseveria trifasciata* ekolojik istekleri göz önünde bulunarak süs havuzun yanlarında kullanılmıştır.



Şekil 8. Bartın Üniversitesi Ağdacı Kampüsü Kütüphane Binası Fuaye Alanı İç Mekan Bitkisel Tasarım Projesi



Şekil 9. Proje Alanında Kullanılan Bitkiler

Kesit-Görünüşler

Çalışma alanı için üretilen alan içerisinde 2 adet kesit-görünüş çizilmiştir. AA' ve BB' kesitleri Şekil 10'daki gibidir.



Şekil 10. Kesit – Görünüşler

Mekana Organizasyonuna Yönelik Simülasyonlar

Mekan organizasyonuna yönelik simülasyonlar Şekil 11’de sunulmuştur.

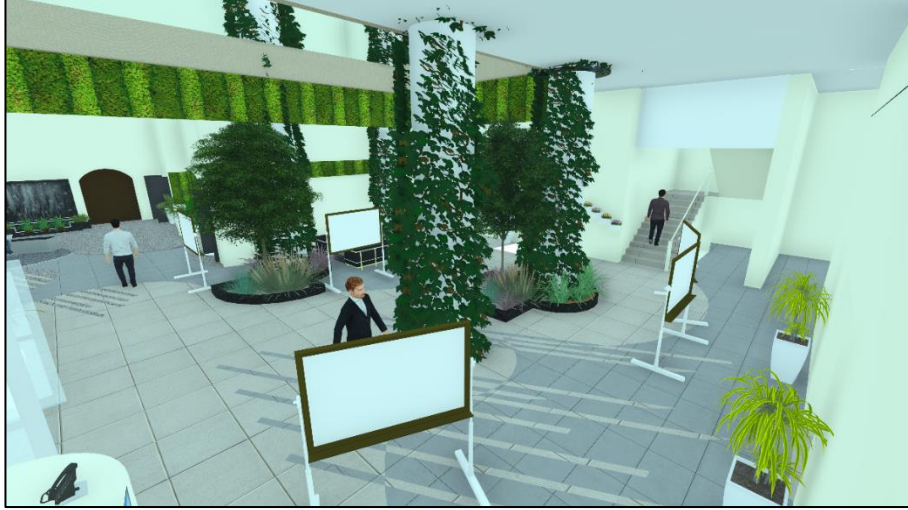
2 m yükseklikten akan su havuzu mekâna rahatlatıcı bir etki sunmaktadır.	40 cm yüksekliğindeki altı ahşap üstü deri malzemeden yapılmış oturma birimi insanların rahatlığını sağlamaktadır.
Cam kenarına konulan oturma elemanları bazı aktivitelerden dolayı yorgun düşen insanların, dinlenmeleri için düşünülmüştür.	İnsanların sergi alanında rahatça dolaşabilmeleri için panolarla yönlendirme yapılmıştır.
Duvar ve cam önlerinde bitkiler kullanılarak kullanıcılar için ferah ortamlar yaratılmıştır.	Ağaç formu büyük bitkiler kaplar yerine zeminde hazırlanmış toprak gibi yetiştirme ortamlarında kullanılmıştır.

Şekil 11. Mekan Organizasyonuna Yönelik Simülasyon

Fuaye Alanı 3D Görselleri

Modelleme aşamasında Sketchup ve Lumion programları iç mekan bitkilendirme tasarımı görsel olarak daha etkili bir şekilde algılanmaktadır. Tasarımın ne tür şekil aldığı, bitkilerin formlarının ne türde belirgin olduğu, alanın modellenmesi simülasyonları ile verilmiştir.

Farklı boyutta bitkiler kullanılarak tasarım ön plana çıkarılmıştır. Kapı girişlerinin sağına ve soluna saksılı bitkiler konularak yönlendirme amaçlanmıştır. Gürültüyü ve yansımayı azaltıcı amaçla ve doğal ortamlar yaratmak amacıyla boylu bitkiler kullanılmıştır (Şekil 12).



Şekil 12. Oturma ve Sergi Mekanından Bir Görünüm

Sert dokular kırılarak iç mekanda doğal peyzaj ortamı yakalanmıştır. Bitkiler, alanları tanımlayacak şekilde uygun kompozisyonlarda kullanılarak mekana kimlik katması sağlanmıştır. Mekanda kullanılan renkli çiçekler ve sarkıcı formu bitkiler mekanın “insana yönelik” olduğu vurgulanmıştır (Şekil 13).



Şekil 13. Güvenlik ve Sergi Mekanından Bir Görünüm

İç mekanda geniş alanlar bırakılarak yaya sirkülasyonu sağlanmıştır. İç mekanda doğal peyzajın bütünleşmesi için farklı bitki kompozisyonları kullanılmıştır. Doğanın bir parçası olan elemanlar kullanılarak mekana kimlik kazandırılmıştır ve kullanılan bu elemanlar ile daha yaşanılabilir mekanlar oluşturulmuştur (Şekil 14).



Şekil 14. Farklı Bitki sel Tasarımların Oluşturduğu Bir Görünüm

Boylu ve sarkıcı bitkiler kullanılarak iç mekandaki negatif etki ortadan kaldırılmıştır. Farklı ölçülerde, dokuda, renkte bitkiler kullanılarak insanların psikolojik olarak rahat hissetmeleri ve mekanda farklı bir atmosfer oluşturulması amaçlanmıştır (Şekil 15).



Şekil 15. Kütüphane Girişinden Genel Bir Görünüm

İç mekanda kullanılan döşeme farklılıkları, su ögesi, çakıl ve diğer öğeleri kullanılarak peyzaj etkisi artırılmıştır. Mekanda sivri köşeler, keskin hatlar gibi gözü rahatsız eden çizgiler bitkiler ile perdelenmiştir. Dikey bahçe ile duvar yüzeyine doku kazandırılarak sert elemanların yumuşatılması sağlanmıştır. Bitkiler ile su ögesi kullanılarak, gerek sesi gerekse hareketi ile insanların psikolojik olarak rahat hissetmeleri amaçlanmıştır (Şekil 16).



Şekil 16. Konferans Salonu Önündeki Oturma Mekanından Bir Görünüm

Dikey bahçe, oturma elemanları ve çeşitli bitkiler kullanılarak iç mekanda uygun kompozisyonlar oluşturulmuştur. Mekanda psikolojik algılamayı etkileyen tasarım elemanlarında; akıcı çizgiler, desenler, renkler kullanılarak neşe hissinin ve beyaz, gri, yeşil tonlar kullanılarak rahatlama duygusunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır (Şekil 17).



Şekil 17. Konferans Salonu Önündeki Oturma Mekanından Bir Görünüm

Çeşitli bitki grupları kullanılarak doğal peyzajın iç mekana taşınması ve peyzajın mekanla bütünleşmesi sağlanmıştır. Mekanda kolonlar karşılıklı çapraz şekilde tasarlanarak denge ve uyum sağlanmıştır. Formal ve informal bordür tasarımları ile mekana hareketlilik kazandırılmıştır. Duvar saksısı kullanımı ile mekandaki sertlik yumuşatılmış olup, oturma alanındaki bireylerin kendini daha rahat bir ortamda hissetmesi amaçlanmıştır (Şekil 18).



Şekil 18. Asma Kattan Fuaye Alanına Ait Bir Görünüm

Zeminde kullanılan yer örtücü bitkiler göz seviyesinin altında kullanılarak daha iyi algılanması sağlanmıştır. Oturma elamanları kullanılarak insanların dinlenme, bekleme ihtiyaçları karşılanması amaçlanmıştır. Farklı bitki formları kullanılarak görsel etki sağlanmıştır (Şekil 19).



Şekil 19. Oturma Mekanından Bir Görünüm

Farklı formlarda bitkiler kullanılarak yumuşak geçiş özelliği sağlanmıştır. Formal ve informal bordürlerin içerisine podima taşları konularak görsel etki artırılıp; farklı peyzaj etkisi yaratılması amaçlanmıştır. Boylu ve sarkıcı bitkiler ile çatı etkisi yaratılarak yüksek tavan etkisi azaltılmaya çalışılmıştır (Şekil 20).



Şekil 20. Farklı Bitkilerden Oluşan Tasarımdan Bir Görünüm

Alan çeşitli etkinlikler için kullanıldığından iç mekan tasarımıyla çekim gücü artırılmıştır. Farklı renkteki döşemelerle mekana hareketlilik kazandırılmıştır. Kolonların dibinde bulunan çeyrek daireler tasarıma yön vererek 10 cm yüksekliğinde siyah fayans bordürle tasarlanmıştır. Gürültü ve yansımayı azaltmak amacıyla ağaç formlu bitkiler kullanılarak ortamın gürültüsünü filtrelemek amaçlanmıştır (Şekil 21).



Şekil 21. İç Mekanın Genel Bir Görünümü

SONUÇ

Bu çalışmada, iç mekanın çok fonksiyonlu kullanımına yönelik bir bitkisel tasarım projesi geliştirilmiştir. Önerilen iç mekan bitkisel tasarım projesi sayesinde kullanıcıların memnuniyetleri artacak ve iç mekanda görsel, estetik ve ekolojik kalite iyileştirilecektir. Üniversite öğrencileri ve çalışanları için iç mekamlarda yapılacak bu tarz düzenlemeler sayesinde mekanın kalitesi ve dolayısıyla da kullanım süresi artacaktır.

KAYNAKÇA

- Amıraslanlı, A. (2016). İç Mekanda Bitki-Işık İlişkisi; Prime Mall Alışveriş Merkezi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul.
- Anonim, (2007). İç mekan bitkileri. Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi.
- Atalay, E. (2004). İç Mekanda Bitkiler ve Plastik Öğelerin Tasarımında Işık ve Renk. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Ankara.
- Bozkurt, S, G. ve Ulus, A. (2014). Rekreasyonel Amaçlı Kullanılan Alışveriş Merkezlerinde İç Mekan Bitkilerinin Organizasyonu ve Kullanım Parametrelerinin İstanbul (Avrupa Yakası) Örneğinde İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 64(2), 24-40.
- Irga, P. J., Torpy, F. R. and Burchett, M. D. (2013). Can Hydroculture Be Used To Enhance The Performance Of Indoor Plant For The Removal Of Air Pollutants? Atmospheric Environment, 77, 267-271.
- Keçecioğlu, P. (2014). Ruh Sağlığı Kurumlarında İyileştirme Bahçelerinin İrdelenmesi ve Peyzaj Tasarım İlkelerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, İstanbul.
- Turgay, O. ve Altuncu, D. (2011). İç Mekanda Kullanılan Yapay Aydınlatmanın Kullanıcı Açısından Etkileri. Çankaya University Journal of Science and Engineering, 8(1), 167-181.
- Ulrich, R. S. (1991). Effects of Health Facility Interior Design of on Wellness: Theory and Recent Scientific Research. Journal of Health Care Design, 3, 97-109.
- Ulus, A. (2006). Bazı İç Mekan Bitkilerinin Kullanım Tekniği Üzerine Çalışmalar. İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 56(2), 145-161.
- Yazgan, M. E., Uslu, A. ve Özyavuz, M. (2013). İç Mekan Bitkileri ve Tasarımı. Ankara Üniversitesi Yayınları. Ankara.

The Concept Of Heaven in Turkish Gardens

Bülent Cengiz¹
Canan Cengiz²
Murat Ertuğrul Yazgan³

¹ Assoc. Prof. Dr., Bartın University Faculty of Forestry Department of Landscape Architecture,
bcengiz@bartin.edu.tr

² Assoc. Prof. Dr., Bartın University Faculty of Forestry Department of Landscape Architecture,
canancengiz@bartin.edu.tr

³ Prof. Dr. Emeritus, Ankara University Faculty of Agriculture Department of Landscape Architecture,
me-yazgan@hotmail.com

Abstract

The aim of this study is to analyze the reflections of Islamic religion, philosophy, and literature in the Turkish garden. According to ancient Turkish belief, sky, mountains, stones, and trees are manifestations of God's existence; therefore, they are holy. This belief has been reflected in Turkish garden art ever since. With the adoption of Islam by a group of Turks in the 10th century, the concept of nature and gardening took on a new dimension. For example, the idea of the "Heavenly Garden", which later became a religious belief in Eastern philosophy, is perhaps one of the most meaningful and concrete ones in these relationships. According to Erdogan et. al (2003), although in Quran there are many "garden" words that define "garden" or "heaven", it is hard to understand which expression literally refers to garden; but, clearly the concept of "heaven-garden" is stated. With reference to the story of Adam and Eve, which is referred to in the Bible that is an older Semitic origin resource, the place where the story occurred is a heavenly garden, the Garden of Eden, created by God. As a result, protecting and developing Turkish gardens, which have original examples; and designing new gardens with reference to this understanding will not only support cultural heritage but also contribute to bring Turkish culture to future.

Keywords: Turkish garden, culture, landscape history, Heaven place

INTRODUCTION

The origin of the word garden comes from the Persian, and it means "small vineyard". In general, it is also defined as a piece of land which has certain visual aspects, where non-woody and woody ornamental plants, fruits, vegetables and herbs are placed, where natural beauty, and its green calming impact are controlled by human beings. Yards or gardens which are small or big enclosures, integrated with environment and facing inwards are places which reflect the living conditions, economic and cultural characteristics of societies, and which have been shaped by features of the region where they are located. Thus, the changes made by people and variation of the arrangement of a garden have given the concept of garden various differences in terms of emotion and form (Khabbazi and Erdoğan, 2012).

Islamic gardens have been shaped by cultures and traditions of various societies from the 7th century, and they have appeared as a specific garden art which bears the effects of religion, climate and geography. In general, given the geography of where the religion has spread, Islamic gardens have appeared in regions which have hot and arid climates. Islamic gardens have always been seen as a symbol of heaven, and have been designed as daily life spaces with the dream and desires of living there forever.

The Chahar Bag vineyard system is the basis of the Islamic garden plan. In the Chahar Bag vineyard, the most attractive feature of the garden is the intersection of two channels, where the main pool of the garden or a manor house is located. Sometimes this place was raised artificially, and transformed into a high point overlooking all the area. The gardens were established on sloping ground such as the foothills of mountains. In such cases, irrigation channels were laid using the natural fall. While the main channel was shaped in accordance with the slope of the land, parallel connecting

channels were down the slope. In consequence, a plan similar to a grid (Chahar Bag vineyard) appeared (Figure 1). The ground was terraced with retaining walls. Such terrace gardens, still extant, survive in Spain, Iran and India, countries where Islamic civilization has been influential (Khabbazi and Erdoğan, 2012).

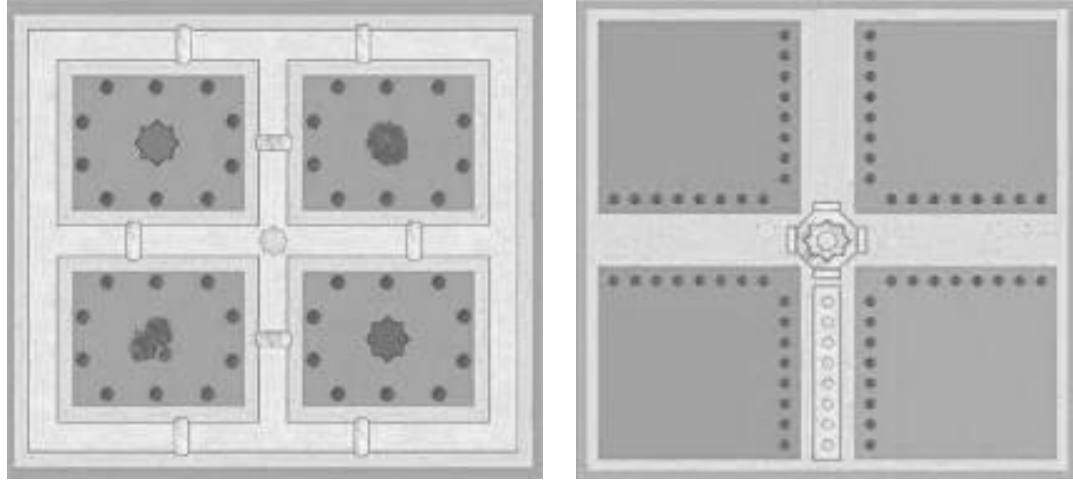


Figure 1. Chahar Bag Plan Samples (Khabbazi and Erdoğan 2012)

THE CONCEPT OF GARDEN IN ISLAM

Quran and Garden

In the Adam and Eve story, a story of semitic origin much older than the Quran, the holy place where the event takes place is a heavenly garden. According to the version of this story in the Bible, after creating the earth and skies, God creates a garden, and places humanbeings into this garden. In this garden are four rivers which maybe constitute one of the roots of garden divided by four water channels, encountered in later periods in Islamic garden architecture, flows (The Bible, Tekvin, 2:8-14).

Although the fact that the origins of the garden divided by four water channels exist in Buddhist tradition, dating far back than Islam, prevents the acceptance of this element as an Islamic element, it makes it necessary to consider it at least as a joint root present in Iran and in Semitic nations except for Arabs and in İslamic culture.

In Quran, the existence of four (types of) rivers is clearly described (47 15):

"Is the description of heaven, which the righteous are promised, wherein are rivers of water unaltered, rivers of milk the taste of which never changes, rivers of wine delicious to those who drink, and rivers of purified honey."

Again in the Quran it is said that (55:46-66): "For any who fears to stand before his God are two gardens. Which of your God's favours will you then deny? Both of these gardens green, blooming branches... In each of the two gardens are two flowing springs... In both these is a pair of every fruit And besides these two there shall be two other heavens.. ... In them will be two gushing springs."

With these statements, the number of heaven gardens has been put as four, and total number of springs are four. These statements must have been useful for the achievement of the selected elements during the formation of "Chahar Bag vineyard" type gardens, which has been obtained by originally

being influenced by other sources. Besides this, an important point is that flowers are not among those garden features which the righteous are promised in heaven.

However, the passion for flowers goes far back in the Islamic period both in India and Iran. Flower growing has grown in accordance with these traditions. The presence of flowers in gardens has been justified in Islamic belief by association of the tulip with God and of Prophet Mohammed with the rose. Furthermore, elements such as gardens as walled enclosures and with a house within, deriving from the requirements and wishes of real life, are easily justified by statements in the Quran. Actually, the heaven promised by Quran is hardly different from the environment which a wealthy person would create in the present world; thus, it leaves no room at all for imagination. Therefore, adaptation has been quite easy in these respects.

Garden as a reference to heaven: Obviously, the garden was also intended to evoke heaven without imitating it. Primarily, the fact that people entering graveyards where important tombs are located remember heaven was also important in terms of the reputation of people buried there. In the traditions of Timurids, the fact that they used the same place as garden while the person was still alive and as grave where their tomb was placed after they died is a strong indicator in relation to the issue. In Iran during Safavid period and in India during Babur period, octagonal palaces, constructed within gardens and among trees, flowers, fountains and water channels, were sometimes called “Heşt Behişt” (eight heavens). It is probable such associations were present in Mughal tombs. Octagonal form is often preferred in these buildings. Especially when it is seen that these tombs are placed in gardens, this presumption is stronger. In such environments, it is possible to seek a small sign of the pleasures of heaven. Country houses, shade trees and flowing waters all evoke this. Given this, then it should be considered that all these associations occur not directly, but in a way to appeal to subconscious (Hillenbrand, 1994).

Similarly, a straight, long channel, almost an ever-present-component, evokes eternity. The fact that water was not transparent and accordingly, the difficulty of estimating its depth exactly, evoked feelings of ambiguity, and represent eternity (Lehrman, 1980).

Hadiths and Garden

Hadiths should be valued as they reflect the views of Prophet Mohammed who could be seen as the only source as an individual in İslam. In his interpretation of a dream, Prophet Mohammed used the phrase “the garden represents Islam” (Buhari 9,87,142). In his own dream, he saw a city in a big garden and a river flowing in the city. Then, it was told him that that place was heaven (Buhari 9,87,171). Besides conventional information about heaven in general, more distinct details can be seen in hadiths. The main information is that there are no certain arrangements in relation to gardens. The Prophet Mohammed mentioned their economic value each time he spoke about gardens; besides heaven, a place where fruits (especially date) were grown was understood from the word “garden”. The main issues were about fertility, richness or legal issues and nothing else. Though mentioned very frequently, the fact that it has an economic value accounts for its being a rare and valuable component. Again it can be learned from hadiths that there were water channels; they were used jointly by various gardens, and water was shared according to rules (Buhari 3,49,871). Unfortunately, hadiths do not provide detailed information about their position in the city or their size (except for very inadequate phrases such as small, big or information about the amount of fruits they yield, which cannot be taken as a criteria today), and do not give more details about early Islamic gardens (Bornovalı, 1999).

Literature

In addition to the holy book the Quran, it is possible to find information about garden in many literary works. An important point to highlight before the review of their content is that there exist literary types in Persian literature bearing the names of gardens. Words, orchard and rose garden are used not only to refer to garden but also to poems or story or anthologies. This, in turn, is an indicator of the extent the role of the concept of garden can have in daily life as well as the extent to which garden and literature are interlinked; thus, indicating that much can be learned about the garden from literature. In this respect, one of the poems of the 13th century Turkish poet, Yunus Emre, in one of

the most popular of all his works, describes elements of the garden. In these descriptions, heaven was described by using garden features: such as waters flowing and splashing, nightingales, trees, leaves from artificial materials and the number 8 are among those which have been put as present elements of gardens on the basis of other sources (Bornovalı, 1999).

GARDEN IN ISLAMIC ART

The painted miniature, having an important place in Islamic art, gives us useful information on the general features of contemporary gardens. The advantage of the miniature is that rather than vague statements, as is the case in literature, it provides graphic evidence which removes some doubts and uncertainties (Bornovalı, 1999).

In general, the presence of the garden is only as a background while intending to describe other events or objects casts doubt on the extent the artist attaches importance to reality in the depiction of the garden, and raises the possibility that they are not concerned with description or may have reflected the environment as they wished it to be or in accordance with tradition (Bornovalı 1999).

Flower patterns occur very often both in Iranian and in other centres of traditional carpet art. Although they at least make people partially aware of the importance of garden by reflecting the love for garden flowers, they fail to inform us about garden typologies or architecture (Bornovalı, 1999).

In Islam religion, water and plants constitute two major components of heaven. Therefore it is possible to see the impact of religion in the use of plants as materials. For instance, especially in graveyards, the cypress, believed to lead to ascent of the soul to sky, trees such as Flowering Almond representing life and hope, and the Cherry are plants used as an expression of the religious philosophy of Islamic garden. In places where religious practices are performed, for instance in mosque yards, plane trees (*Platanus x hispanica*), believed to represent the power to survive, also called the tree of life, are often seen (Khabbazi and Erdoğan, 2012).

PLACE OF THE TURKISH GARDEN AMONG ISLAMIC GARDENS

Information about the first Turkish gardens is very inadequate. In the Hoço frescos, Uyghurt scenes depicting some houses, mansions and similar things are seen. It is possible that these compositions encompass celestial images (Esin, 1962). Information such as houses surrounded by high walls, design of yards in a way to host very detailed activities, pavilion character of upper floors and similar other information, derived from these frescoes concerning civil architecture, and described by Kuban (1965) as the impact of nomadic life on urbanisation, presents some components of later gardens. Upper floor type architecture, clearly divided by high walls and in the form of pavilion, convenient for watching from above, is an element that will occur later in all Islamic garden traditions (Bornovalı, 1999).

The fact that the Ottoman Empire has predominantly Istanbul and Balkan characteristics rather than Anatolian and eastern characteristics shows itself in garden architecture. The Cross-mandala planned garden component, reached Anatolia during Artuqids period, but never showed itself within the later Ottoman Empire (at least as a continuation of this line) although it had come until Sinop during the Anatolia Seljuk period.

A garden drawing seen in Salomon Schweigger's work of 1608 entitled "Reyssbeschreibung auss Teutschland nach Constantinopel un Jerusalem" totally reflects cihar vineyard image. This garden is Karabali Garden, believed to be in the proximity of today's Kabataş, and Schweigger had said that there was an unostentatious manor house that disappointed him, and a pool big enough to swim or bath

in the garden. In addition to these, Schweigiger also tells that occasionally horse races were organised in the garden (Altan, 1993).

Among classic period Ottoman gardens, the Manisa Palace and the Istanbul Old Palace are other two examples about which visual data has been obtained. Common features of gardens in these buildings are that they are, again, surrounded by high walls and there exist polygonal habitations within. Miniature artists have reflected the polygenic feature carefully and by emphasising that it was an important component. Furthermore, in these descriptions, it is observed that as yet another feature, coexistence of cypress and other type trees and evergreen and non-evergreen trees has been highlighted.

Caravansaries, is a building type with very limited information at hand about the existence of a garden inside them, only one draws attention with its garden. Among Ottoman caravansaries in Syria, Han el-Kutayfa, “the main piece of art with its unchallenged magnificence” as Hillenbrand puts it (1994), has been defined as a miniature city; with its own running water, kitchens and ovens providing meal free of charge, its mosque, its fountains, skilfully constructed and aired toilets.

Cerasi (1986) draws attention to the fact that the big mosques designed by Sinan in 16th century or even Topkapı Palace were surrounded by various elements some partially geometric in plan, though they still lacked form; roads or paths inside could be diagonal. No certain geometry is observed; most probably, the connection of important points through a functional approach takes precedence over formal or ceremonial concerns.

According to Necipoğlu (1991), the concept of the hanging garden in Topkapı goes in parallel with hanging garden fashion of Italian Renaissance in the 1460s. Gardens in the proximity of Prophet Suleyman’s temple, the drawing interests of all sultans, and the popularity idea of the Hanging Gardens of Babylon (they represent the heaven on earth and the power of kingdom) must be the root of this. In Ottoman poems, the garden is the symbol of leisure time, moments free of anxieties, ideas and pleasure. This was the place where sultans wandered with their ladies, ate, (a part of the library was Revan Manor House), listened to music or watched sports activities taking place in lower gardens. There were the called excursion spots.

In line with the feature of Turkish buildings, people lying on couches in Ottoman palaces were able to oversee the landscape outside. Tiling of the interior with ceramics brought the garden inside. Large windows and walls each pictured natural views and portrayed art garden together side by side. Fountains placed under domes and on the ground were yet another component carrying the nature to the inside.

Necipoğlu (1991) asserts that Topkapı Palace gardens form a kind of background or choreography of the emperor image and the supremacy of the Ottoman Sultan Sarayı:

"The palace of the sultan on the hill seemed like the sultan of the plant, animal and mineral kingdoms. What symbolised these was the content of the garden. There were flowers, fruits, vegetables, animals and raw materials in the garden. Three kingdoms of nature have created a castle around the premises of the sultan. Neat lines formed by cypress and fruit trees have reminded of the line formed by obedient servants. In the roots of royal garden symbolism, incorporating power and control, lies ancient east. Later, these have appeared in İslamic culture as well.

At the same time, agriculture intended for consumption was practised in the outside gardens, and these products were sold. Thus, orchards, vineyards, field-like areas, where production is made, is seen in the scene. Sections to provide shelter for domestic and wild animals were also a part of outside garden. Animal fights were organised here as well.

Even if Turkish gardens were not untidy and generally had a kind of order in themselves, this order is not in full compliance with the geometry seen in Islamic gardens. Artan (1993) states that difference of the Turkish garden from the Islamic garden in general derives from the difference of Turkish Islam from the Islam experienced in other countries, and argues that:

"...While the supremacy of nature is accepted in general in Islam, Sufism describes human beings as a compatible component of nature. Trees, flowers, animals, water and human beings are equal pieces of a whole; in a garden bringing these nature pieces together, human beings live the whole of which he/she is also a part, and other pieces by feeling them. In other words, in a type of relationship present between human beings and nature, garden is not a symbol of painting, show stage or prestige but a place lived in.

On the other hand, Necipoğlu (1997) argues that there are no fixed-format Islamic gardens in Istanbul, and functionality and social habits stemming from Islam come together to bring about the Turkish garden. Therefore, contrary to other Islamic gardens, in Turkish gardens those who have a role are gardeners not architects. Drawing attention to the significant difference between the appearance of early period Istanbul gardens and their appearance in recent centuries, Necipoğlu asserts that that Ottoman garden does not have a single theme. According to this argument, Turkish gardens were altered in parallel with social changes, and they became mirrors of these changes. Thus, it is not possible to seek any concrete mark of the classic Ottoman garden.

RESULTS AND SUGGESTIONS

Although reflections of Islamic art of gardening are rarely seen in Turkey's gardens today, they have been altered with the impact of the westernisation movement in the course of time. However, the religion of Islam is dominant in Turkish garden art. Islamic garden art has an important place in the reflection of the magnificent culture and philosophy of the Islam period to daily life, and it is an important cultural heritage of human civilisation. Thus, it is of crucial importance that it is protected, maintained and transferred to next generations. Furthermore, protection and restoration of historic architectural structures and gardens have a specific importance for the purposes of the sustainability of cultural heritage and cultural tourism.

REFERENCES

- Altan, T. (1993). Bahçeler-Osmanlı Dönemi. İstanbul Ansiklopedisi, Tarih Vakfı, İstanbul.
- Bornavali, S. (1999). İslam Dünyasında Bahçe ve Evren Anlatımı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Tarihi Programı, İstanbul.
- Khabbazi, P.A. and Erdogan, E. (2012). Islamic Gardens. Journal of Tekirdag Agricultural Faculty, 9(2), 20-31.
- Necipoglu, G. (1991). Architecture, Ceremonial and Power. The Topkapi Palace in the Fifteenth and Sixteenth Centuries. MIT Press, Cambridge.
- Necipoglu, G. (1997). The Suburban Landscape Of Sixteenth Century Istanbul as Mirror Of Classical Ottoman Garden Culture, in Gardens in The Time Of The Great Muslim Empires, Brill, Leiden.

Farklı Lise Türlerine Devam Eden Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumları İle Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziosmanpaşa İlçesi Örneği)

Mustafa OTRAR¹

Meryem AKSAK²

¹ Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, motrar@marmara.edu.tr

² Uzm. Psikolojik Danışman, Kazım Karabekir Anadolu İmam Hatip Lisesi, meryemaksak@gmail.com

Özet

Son yıllarda milyarlarca kişi tarafından kullanılmaya başlayan internet, yaşamımızın her alanını derinden etkileyerek adeta hayatımızın bir parçası haline gelmeye başlamıştır. Son on yılda görülen değişimlerle birlikte insan ilişkileri sosyalleşme biçimleri ve hatta yaşam tarzları bu durumdan önemli ölçüde etkilenmiştir. Bu nedenle araştırmada farklı lise türlerine devam eden lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Tarama modelinde hazırlanan araştırmada, örneklem grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki okul türü farklı olan resmi ortaöğretim kurumlarından tesadüfî oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 1004 lise öğrencisidir. Veri toplamak amacıyla Sosyal Medya Tutum Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir ve ortalama 40-45 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde SPSS 15.00 paket programından yararlanılarak tanımlayıcı istatistiksel metodları kullanılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen puanlar kullanılarak sosyal medyaya ilişkin tutum ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile bulunmuştur. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısının anlamlı olması sonucunda yalnızlık puanlarının, Sosyal Medya Tutum Ölçeği ve alt boyutları puanlarını ne düzeyde etkilediğini bulmak amacıyla basit regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar bizlere yalnızlık ve sosyal medya tutumları arasında çok yüksek olmasa da anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, yalnızlık, İnternet.

Abstract

The internet, which has been used by billions of people in recent years, has become a part of our lives by deeply affecting every aspect of our life. Along with the changes seen in the last decade, the way in which people socialize their associations and even their lifestyles has been greatly influenced by this situation. For this reason, it was aimed to reveal the relation between the attitudes of the high school students attending different high school types to social media and loneliness levels.

In the research that was prepared in the screening model, the sample group is 1004 high school students selected by random secondary school sampling method from official secondary education institutions different from school type in Gaziosmanpaşa district of Istanbul province in the 2016-2017 educational year. Perceived Social Support Scaledeveloped, UCLA Loneliness Scale and the Personal Information Form prepared by the researcher were used to assess students' loneliness status in order to gather data on students' social media attitudes. The applications were carried out directly by the researcher. Practices lasted for an average of 40-45 minutes. In the analysis of the data, descriptive statistical were used by using SPSS 15.00 package program. Independent.

Using the scores obtained from the scales, the relationship between attitudes towards social media and loneliness levels was investigated by Pearson Product Moment Correlation Coefficient. Simple Linear Regression Analysis was used to find out how loneliness scores predicted Social Sciences Attitude Scale and subscale scores after checking the Pearson Product Moment Correlations. These results show that there is a meaningful relationship between loneliness and social media attitudes, although not very high.

Keywords: Social media, loneliness, Internet.

GİRİŞ

İnternet çağındaki gelişmelerle beraber, interneti kullanan kültürlerin gerek hayat tarzlarında ve gerekse günlük hayatta kullandıkları pratik davranışlarda çeşitli değişimler meydana gelmiştir. İnternet çağındaki bu değişim ile birlikte çeşitli sosyal ağlar popülerlik kazanmış, bunun neticesinde ise iletişim yolları bu mecraya taşınmış ve haliyle alışılacakmış olan sosyalleşmenin dışında yeni bir sosyalleşme süreci meydana gelmiştir. Öyle ki bu gelişmeler, kişilerin hem ilişkilerine hem sosyalleşme süreçlerine hem de toplumla olan yaşam biçimlerine etkide bulunmaktadır. Kişilerin geleneksel iletişimden uzaklaşarak, yeni bir iletişim biçimi olan sosyal medya ile tanışması, kendi geleneksel toplumlarından yabancılaşarak bir çeşit yalnızlık yaşamaları sonucunu doğurmaktadır. Sosyal ağlar üzerinden yapılan iletişim ile birlikte insanların birbirleriyle yüz yüze ya da fiziksel olarak iletişim kurmaları zorlaşmıştır. Özellikle genç bireyler neredeyse bütün zamanlarını internette geçirmekte, toplumsal iletişim mekânlarını terk ederek adeta sosyal medyada yeni iletişim mekânları edinmektedirler. Dikkat çekici bir durum olarak aynı internet kafede saatlerce internette vakit geçirdikleri halde bu gençler arasında neredeyse herhangi bir fiziksel iletişim gerçekleşmemektedir. Bu durum aslında geldiğimiz durum açısından çok da iç açıcı değildir. Özellikle evlerde internet kullanımının yaygın hale gelmesiyle beraber, gençlerin interneti bulma olanakları da artmış olmaktadır. Böylesi bir durum, gençlerin gerek ikili ilişkilerine ve gerekse aileleriyle olan ilişkilerinde kopulmalara neden olmaktadır (Özdemir, 2015). Bu bağlamda sosyal medya neticesinde meydana gelen yeni iletişim tarzları gençleri yalnızlaştırmakta mıdır? Ya da olumsuz etkilerin yanında çeşitli olumlu durumlar da barındırmakta mıdır? gibi soruların sorulması konuyu anlama noktasında oldukça etkili ve faydalı olacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. İlişkisel tarama modeli, korelasyonel araştırma olarak da isimlendirilir. Bu modelde, iki yada daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir manipülasyon durumu olmadan incelenmesi söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Çalışmada lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile yalnızlık düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2016–2017 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde farklı lise türlerinde öğrenimine devam eden lise öğrencilerinden oluşmuştur.

Bu evren içinden seçkisiz olarak (random) oransız küme örnekleme modeli kullanılarak belirli sayıda lise alınmış ve örneklem grubu oluşturulmuştur. Anketler, çalışmadaki örneklem grubuna dâhil olacak yaklaşık 1004 lise öğrencisine çalışmacı tarafından uygulanmıştır. 15 okulun yer aldığı Milli Eğitim Bakanlığından izinli okul listesinden örnekleme yöntemine uygun bir şekilde belirlenen 10 okulda uygulama yapılmıştır. Çalışma 15 ortaöğretim kurumundan tesadüfi oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 10 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 1004 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğrencilerin demografik bilgileri elde etmek amacıyla çalışmacı tarafından

hazırlanmış “Kişisel Bilgi Formu”; sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Otrar ve Arın (2013) tarafından geliştirilen “Sosyal Medyaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve Demir (1989) tarafından türkçeye uyarlanan “UCLA Yalnızlık Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda genel olarak tanıtılmış, kişisel bilgi formu ölçekler EKLER bölümünde verilmiştir:

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, örneklem grubumuzu oluşturan lise öğrencileri hakkında cinsiyet, sınıf, okul türü, akademik başarı durumu, algılanan gelir durumu, anne babanın birlikteliği, anne babanın sağ olup olmaması, anne ve babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, herhangi bir sosyal medya sitesine üyelik durumu, sosyal medya sitelerini kullanım sıklığı, sosyal medyayı kullanım süresi, sosyal medyanın günlük ortalama kullanım süresi, sosyal medyanın kullanım sıklığı, sosyal medya üyeliğinin sosyal çevredeki değişimi ve sosyal medyanın kullanım amaçlarının öğrenilmesini sağlayacak maddeler yer almıştır.

Sosyal Medya Tutum Ölçeği

Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Otrar ve Arın (2013) tarafından beşli likert tipi derecelenme ile geliştirilen ölçek 17’si olumlu toplam 23 madde ve 4 faktörden oluşmuştur. Bu faktörlerden birinci alt boyutu 8 madde ile Paylaşım ihtiyacı, ikinci alt boyutu 6 madde ile Sosyal Yetkinlik, üçüncü alt boyutu 6 madde ile Sosyal izolasyon, dördüncü alt boyutu ise 3 madde ile Öğretmenlerle ilişkidir (Otrar ve Arın, 2013).

Her alt boyutta puanın artması ilgili özelliğin de arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin toplam puanı, sosyal izolasyon alt boyutu puanı tersine çevrilerek hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutu için hesaplanan iç tutarlılık Cronbach α katsayısının 0.70’in üzerinde olduğu, tüm iç tutarlılık katsayısının ise 0.85 olduğu görülmüştür. Test tekrar test güvenirlik katsayısının her bir alt boyut için 0.72 - 0.89; $p < .001$ ile anlamlı olduğu ve tüm ölçek için korelasyon katsayısının 0.83; $p < .001$ ile manidar olduğu bulunmuş, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu görülmüştür (Otrar ve Arın, 2013).

UCLA Yalnızlık Ölçeği

UCLA yalnızlık ölçeği, bireylerin yalnızlık düzeylerini ölçmek amacıyla Russell, Peplau ve Ferguson tarafından geliştirilmiştir. UCLA Yalnızlık Ölçeği Demir tarafından 1989 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. 20 maddeden oluşan UCLA Yalnızlık Ölçeği’nin 10 maddesi ters, kalan 10 tanesi ise düz yönde kodlanmıştır. Bireylerin tüm maddelerden elde ettikleri toplam puanlar ‘Genel Yalnızlık Puanı’ni oluşturur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20’dir. Puan yükseldikçe yalnızlık düzeyi de artmaktadır.

Ülkemizde bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Demir (1989) tarafından yapılmıştır. Demir (1989) ölçeğin iç tutarlılığı ile ilgili yaptığı analizde 72 kişi üzerinden bir değerlendirme yapmıştır. Bu analiz sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin beş hafta ara ile yapılan test tekrar test güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Dünyada ve ülkemizde yalnızlıkla ilgili yapılmış pek çok çalışmada UCLA Yalnızlık ölçeği ’nin kullanıldığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma Nisan-Mayıs 2017 tarihleri arasında 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziosmanpaşa ilçesindeki lise öğrencilerine ulaşılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Resmi izinlerin alınmasının ardından uygulamalar doğrudan araştırmacı tarafından öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere kişisel bilgi formu, Sosyal Medya Tutum Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği’nin yer aldığı formlar örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenen okul ve sınıflarda öğrencilerin doğru ve içten tepkide bulunabilmeleri için kimlik bilgisi istenmeden uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmanın amacına ve uygulama sürecine ait sözlü ve yazılı yönerge verilmiştir. Cevaplayıcılara araştırmanın önemi, eğitime getireceği katkı ve cevaplama

samimiyetinin araştırma sonuçlarına yapacağı etkiden bahsedilmiştir. Uygulamalar ortalama 40-45 dakika (1 ders saati) sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, ifade edilen genel amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemlerine cevaplar aranmıştır. Alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler, bilgisayara kaydedilmiş ve istatistiki çözümler için SPSS 15 programından yararlanılmıştır. Bu veriler, tez danışmanının yönlendirmesi, öneri ve katkılarıyla çeşitli sınıflamalarla tezin amacı doğrultusunda işlenerek bilgiye dönüştürülmüştür. Verilerin analizinde SPSS 15 paket programından yararlanılmıştır. Bu amaçla elde edilecek veriler girildikten sonra; çapraz tablolar ve yüzde, frekans tabloları hesaplamaları kullanılmıştır. Daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak çeşitli istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 15 programında çözümlenmiş manidarlıklar minimum $p < .05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanan istatistiksel analizlere ve analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle çalışma grubunun sosyo demografik özelliklerini gösteren frekans ve yüzde hesaplamalarına ait tablo ve yorumlar sunulmuştur. Sonrasında ise elde edilen bulgular araştırma soruları ile aynı sırayı takip ederek açıklanmıştır.

Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kadın	666	66,3
Erkek	338	33,7
Sınıf		
9.sınıf	267	26,6
10.sınıf	294	29,3
11.sınıf	164	16,3
12.sınıf	279	27,8
Okul Türü		
Anadolu lisesi	391	38,9
Meslek lisesi	350	34,9
İmam hatip	263	26,2

Şekil 1. Grubun Demografik yapısına İlişkin Değerler

Sosyal Medya Tutumları Ölçeği Puanları ve Alt Boyutları ve UCLA Yalnızlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin UCLA Yalnızlık Ölçeği ile Sosyal Medya Tutum Ölçeği puanları ve alt boyutları (sosyal yetkinlik, paylaşım ihtiyacı, öğretmenlerle ilişki, sosyal izolasyon) arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analiz sonuçları yer almaktadır. Anlamlı olan analiz sonuçlarının UCLA Yalnızlık Ölçeği puanlarının Sosyal Medya Tutum Ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin varyanslarının ne kadarını açıkladığını belirlemek üzere basit regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Sosyal Medya Ölçeği ve Alt Boyutları Pearson Korelasyonu Sonuçları

Sosyal Medya Tutum Ölçeği Boyutları	UCLA Yalnızlık Ölçeği Puanları		
	N	r	p
Sosyal Yetkinlik	1004	,19	,000
Paylaşım İhtiyacı	1004	-,13	,000
Öğretmenlerle İlişki	1004	,08	,015
Sosyal İzolasyon	1004	,30	,000
Sosyal Medya Toplam	1004	,13	,000

Tablo 1.'de görüldüğü gibi öğrencilerin yalnızlıkları ve sosyal medya tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizleri sonuçlarına göre; yalnızlık ve sosyal medya tutumu toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,13$; $p<,001$). Bununla birlikte yalnızlık ve Sosyal Medya Tutum Ölçeği alt boyutları arasında da anlamlı bir korelasyon elde edilmiştir: Sosyal yetkinlik ($r=,19$; $p<,001$), paylaşım ihtiyacı ($r=-,13$; $p<,001$), öğretmenlerle ilişki ($r=,08$; $p<,05$), sosyal izolasyon ($r=,30$; $p<,001$). Elde edilen bu sonuçlar bizlere yalnızlık ve sosyal medya tutumları arasında çok yüksek olmasa da anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sosyal medya tutumu toplam puanı ve diğer alt boyutlar doğru orantılı bir anlamlılığa sahip iken, sosyal medya paylaşım alt boyutu ile yalnızlık arasında ters orantılı bir ilişki söz konusudur. Yalnızlık ve Sosyal medya toplam ve sosyal medya alt boyutları için yapılan analizin anlamlı olması sonucunda yalnızlık puanlarının sosyal medya toplam ve sosyal medya alt boyut puanlarını ne düzeyde etkilediğini bulmak amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 2. UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Sosyal Medya Tutum Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi

	B	Std. Hata	Beta	T	R ²	F	Sig
Sosyal MedyaTutum	,18	,0438	,13	4,06	,02	16,49	,000

Tablo 2.'de görüldüğü gibi yalnızlık ve sosyal medya tutum değişkeni arasındaki rolü ve ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizinde yalnızlığın sosyal medya ilişkin tutumu yüksek oranda olmasa da anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($F=16,49$; $p<,001$; $R^2=,02$). Bu analiz sonuçlarına göre Sosyal Medya Tutum puanı UCLA Yalnızlık ölçeği puanından ,02 düzeyinde etkilenmektedir.

SONUÇ

Yargı Ve Tartışma

Araştırma sonucunda ulaşılan yargılar aşağıda yer verildiği gibidir.

Lise öğrencilerinin sosyal medya tutum ölçeği puanlarına ilişkin yargılar:

a. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarında *cinsiyete* bağlı olarak farklılık bulunmaktadır. Söz konusu anlamlı farklılık erkek öğrenciler lehine olmuştur.

b. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sınıfa* bağlı olarak farklılık göstermektedir. 10. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre sosyal medyaya ilişkin tutumları daha yüksektir. Atalay (2014)'ın yaptığı araştırmasında sınıf değişkeni açısından yapılan araştırma ile benzer sonuçlar görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak sınıf seviyeleri yükseldikçe sosyal medyaya ilişkin tutumlarının, sosyal yetkinlik düzeylerinin ve paylaşım ihtiyaçlarının azaldığı her iki araştırmanın da ortak sonucudur. Öğrencilerin yaşları büyüdükçe okul ve aile ile ilgili

sorumluluklarının artması, sosyal medya kullanım düzeyini azaltabilmekte ve bu ölçüde sosyal medyaya ilişkin tutumda da azalma meydana gelebilmektedir.

c. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları okul türüne bağlı olarak farklılık göstermektedir. Anadolu lisesine devam eden öğrencilerin imam hatip lisesine devam eden öğrencilere göre; meslek lisesine devam eden öğrencilerinin imam hatip lisesine devam eden öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumları yüksektir.

d. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *akademik başarı durumuna* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Düşük akademik başarı durumuna sahip öğrencilerinin orta ve yüksek akademik başarı durumuna sahip öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin başarı düzeyi düştükçe kendilerini kabullerinde aksaklıkların yaşandığı ve bunun paralelinde topluma entegre olmakta zorluklar yaşadıkları sık gözlemlenen bir durumdur. Okullarda ve evlerde akademik başarının sık sık vurgulanması kendisini düşük akademik başarıda gören öğrenciler için bir eksiklik ve acizlik noktası oluşturmaktadır.

e. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *algılanan gelir durumuna* bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

f. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *annenin sağ olup olmamasına* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Annesi vefat eden öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumları daha yüksek çıkmıştır. Yapılan araştırmadan edinilen bu sonuç, annesini kaybeden öğrencilerin eksikliklerini hissettikleri duygusal bağın yoksunluğunu sanal arkadaşlık ve dostluklarla doldurmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

g. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *babanın sağ olup olmamasına* bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Sosyal medya tutum ölçeği alt boyutlarında da babanın sağ olup olmaması durumuna göre herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Babalar da annelere oranla farklı sonucun çıkması çocukların gün içinde en çok anneleriyle zaman geçirmeleriyle açıklanabilir. Çünkü babalar gün boyu genelde işte olduklarından evde bir annenin olmaması hem gençlerin bir boşluksalarmış gibi hissedip daha fazla sosyal medyaya yönelmelerine hem de internet kullanımları sınırlandıran ya da kontrol eden birinin olmaması durumuna sebep olabilmektedir. Bunun sonuçta öğrencilerde sosyal medya kullanımlarında bir artışa sebep olmaktadır.

h. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *anne babanın birlikteliğine* bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

i. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *anne babanın çalışma durumuna* bağlı olarak farklılık göstermemektedir. İnternet artık sadece bilgisayarlarda değil akıllı telefonlar ile birlikte ceplerimizde olmaya başladı. Bu sebeple annesinin ya da babasının çalışıp çalışmaması durumu öğrencilerin internete ulaşımını çok fazla kısıtlayan bir durum olmamaktadır. Öğrenciler istedikleri an istedikleri yerde internete bağlanabilmektedirler. Dolayısıyla anne ve babalar tarafından kontrolü de kolay olmamaktadır. Tanrıverdi (2012) çalışmasında bu sonuçları açıklayan tarzda sonuçlara ulaşmıştır.

j. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *kardeş sayısına* bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu kardeş sayısının artmasıyla birlikte öğrencilerin paylaşım ihtiyaçlarının artması ilgi çekici bir sonuçtur. Kardeşi ya da kardeşlerinin olmasıyla paylaşım ihtiyacını daha fazla giderebileceği şeklindeki akıl yürütmemizle zıt bu sonucun kişilerin bazen sayıca çok olmasının her zaman duygusal tatmini doğurmadığı görüşüyle açıklanabilir.

k. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *Herhangi bir sosyal medya sitesine üyelik durumuna göre* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Herhangi bir sosyal medya sitesine üye olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre sosyal medya tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

l. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medyayı kullanım süresine* bağlı olarak farklılık göstermektedir. 5 yıl ve üstü süredir sosyal medya kullanan öğrencilerin 1-2 yıl süredir sosyal medya kullanan öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle son yıllarda sosyal ağların kullanımında artış olduğu bilinmektedir. Nitekim Akyazı ve Ünal (2013)'ün üniversite öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin %75,7'sinin 3 yıldan fazla süredir sosyal ağları kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aifan (2010) öğrencilerin sosyal medya üyeliği süresi arttıkça, sosyal medya tutumlarının arttığını, iletişim becerilerinin geliştiğini ve arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerinde daha başarılı bir durum

sergilediklerini belirtmiştir.

m. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *Sosyal medya sitelerini kullanım sıklığına göre* farklılık göstermektedir. Her gün bir kereden fazla sosyal medya kullanan öğrencilerin her gün bir kere, haftada bir kere ve ayda bir kaç kere sosyal medya kullanan öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

n. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medyayı günlük ortalama kullanım süresine* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sosyal medya kullanım süreleri günlük olarak arttıkça sosyal medyaya ilişkin tutumlarının yükselmesi beklenen ve araştırma sonuçlarımızın geneliyle tutarlılık gösteren bir sonuçtur.

o. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medya üyeliğinin sosyal çevredeki değişimine* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Çevrem arttı cevabını veren öğrencilerin değişmedi cevabını veren öğrencilere göre; çevrem azaldı cevabı veren öğrencilerin değişmedi cevabını veren öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumları daha yüksektir. Atalay (2014)'ın lise öğrencileriyle yaptığı araştırmasında araştırma sonucumuza benzer bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmanın ve Atalay (2014)'ın araştırmasının ortak noktası olarak denilebilir ki, sosyal medyayı sosyalleşme amacıyla kullanan ve bu amacına da ulaşmış görünen bir ergen profilinin varlığı söz konusudur. Sosyal medya kullanımı özellikle, kendisini günlük yaşantıda rahat ifade edemeyen, uygun sosyal ilişkileri başlatma noktasında sıkıntı yaşayan ergen için sosyal ilişkilere bir başlangıç noktası oluşturması açısından önemli bir yere sahiptir.

p₁. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medya kullanım amaçları-paylaşımına* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı paylaşım amacıyla kullanan öğrencilerin bu amaçla kullanmayan öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal ağlar gün geçtikçe hayatımızda daha fazla yer etmeye başlamıştır. Sosyal ağlar sayesinde kişiler, paylaşmak istedikleri fikirlerini ve duygularını zaman, mekân ve ortama bağlı kalmaksızın internetin olduğu her yerde paylaşabiliyor (Büyüksener, 2009). Sosyal medyanın kişiler tarafından paylaşım amaçlı kullanıldığı sonucuna ulaşılan başka araştırmalar da mevcuttur (Kurt ve Karaduman, 2010; Deniz, 2012; Şener, 2009). Bunun yanında Armağan (2013)'nın gençlerle yaptığı bir araştırmasında erkeklere kıyasla kızların, resim ve videolarını paylaşma hususunda sosyal medyayı daha çok tercih ettiklerini göstermiştir.

p₂. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medya kullanım amaçları-iletişime* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı iletişim amacıyla kullanan öğrencilerin bu amaçla kullanmayan öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Büyüksener (2009), sosyal medya sitelerine üye kişilerin yeni insanlarla tanışmaktan ziyade zaten hayatlarında var olan kişilerle iletişim gerçekleştirdiğini söyler. Benzer şekilde Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir (2013) internet kullanıcılarının sosyal paylaşım ağlarını yeni arkadaşlar edinmek için değil fakat arkadaşlarla iletişimde bulunmak için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

p₃. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medya kullanım amaçları-eğlenceye* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı eğlence amacıyla kullanan öğrencilerin bu amaçla kullanmayan öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Balcı ve Ayhan (2007)'ın üniversite öğrencilerinin internet kullanım amaçlarını ortaya çıkarmaya çalıştığı bir araştırmada, öğrencilerin sosyal medyayı birçok amaç için kullandıklarını söylemiş ve bunlar içerisinde öğrencilerin eğlenceli ve hoşça vakit geçirme amaçlı da interneti kullandıklarını görmüşlerdir.

p₄. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medya kullanım amaçları-takip etme/edilmeye* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı takip etme/edilme amacıyla kullanan öğrencilerin bu amaçla kullanmayan öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medyayı takip etme ve edilme amaçlı kullanma durumunun öğrenciler tarafından yüksek olmasını, arkadaşlarıyla benzer ve farklı yönleri görme, sınıf ortamında öğretmenlerine sormadıkları kişisel sorulara onları takip ederek cevap bulmaları olarak sıralar.

p₅. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medya kullanım amaçları-kendini ifade etmeye* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı kendini ifade etme amacıyla kullanan öğrencilerin bu amaçla kullanmayan öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin

tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Batıgün ve Hasta (2010), günlük yaşamlarında kendilerini rahatlıkla ifade edemeyen ve sosyal ilişkilerinde engeller yaşayan bireylerin kendilerini ifade etmek ve sosyalleşmek için internete yöneldiklerini ifade etmişlerdir.

p₆. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medya kullanım amaçları-sosyalleşmeye* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı sosyalleşme amacıyla kullanan öğrencilerin bu amaçla kullanmayan öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde arkadaşlık ve çevre edinmek için sosyal ağların önemli bir yeri vardır (Büyüksener, 2009). Sosyal ağlar, var olan toplumsallaşma geleneklerinin yanında, kendine özgü toplumsallaşma geleneklerinin de oluşmasını sağlarlar. Araştırmada öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile sosyalleşme süreçlerinde doğru orantılı bir ilişki sonucuna ulaşılması bu platformlarının varoluş amaçlarına ulaştığını ispatlar nitelikte bir sonuçtur.

p₇. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medya kullanım amaçları-bilgi kaynağına* bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Akyazı ve Ünal (2013), üniversite öğrencileriyle yaptığı bir araştırma sonucuna dayanarak sosyal ağların kişiler tarafından eğitim amaçlı kullanıldığını ve kadınların erkeklere oranla bu amacı daha fazla ön planda tuttuklarını vurgular. Sosyal ağlar eğitim amaçlı kullanıldığında birçok imkânı bünyesinde taşır. Sosyal ağların, barındırdıkları imkânlar iyi bir şekilde değerlendirilirse, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini etkileşime dayalı, yaratıcı, işbirlikçi öğrenme ile desteklemelerine destek sağlar. Kendini ifade etme, takip etme ve edilme, iletişim kurma ve devam ettirme ve eğlence gibi ilgi alanları içinde bulundukları gelişim döneminde en üst noktaya çıktığı göz önüne alındığında böyle bir sonucun çıkması beklenen bir durumdur. Farklı gelişim dönemlerindeki bireylerle yapılacak çalışmalar da farklı sonuçlara ulaşmak mümkün olabilir.

p₈. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medya kullanım amaçları-vakit geçirmeye* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı vakit geçirme amaçlı kullandığını söyleyen öğrencilerin bu amaçla kullanmayan öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medyanın kişiler tarafından vakit geçirme amaçlı kullanıldığını söyleyen birçok araştırma sonucu literatürde vardır (Ök, 2013; Vural ve Bat (2010); Şener, 2009 ve Arın; 2013).

p₉. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları *sosyal medya kullanım amaçları-gerçek dünyadan kaçışa* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı gerçek dünyadan kaçış amaçlı kullandığını söyleyen öğrencilerin bu amaçla kullanmadığını söyleyen öğrencilere göre sosyal medyaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal ağlar, tüm ilişkileri kamulaştırıyor. Yeni iletişim teknikleri ve yeni bağlanma modelleri gerçekleştirilen bu dünyada kişiler var oldukları kişiyi yansıtmaktan ziyade olmayı hayal ettikleri kişi rolüne bürünebiliyor.

Lise öğrencilerinin UCLA yalnızlık ölçeği puanlarına ilişkin yargılar:

a. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *cinsiyete* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında araştırma sonucumuzla tutarlılık gösteren birçok araştırmaya rastlanmaktadır. (Haliloğlu, 2008; Atli, Keldal ve Sonar, 2015; Duyan ve arkadaşları, 2010; Çeçen, 2007; Duyan ve arkadaşları, 2010; Yıldırım, B. Engin, E. Ve Yıldırım, S., 2011). Akbağ ve Erden İmamoğlu (2010) bu durumun büyük oranda toplumsal yapımızla açıklanabileceğini söyler. Geleneksellikten modernliğe geçiş sürecini yaşayan bir toplum olarak kadına ve erkeğe atfedilen tanımlamaların, kişilerin duygusal tepkilerine yansıdığını söylerler. Erkek adam çok konuşmaz, ağlamaz, gülmez vb. yargıların erkeklerin kızlara oranla iç dünyalarında bir yalnızlık yaşamalarına sebep olmaktadır.

b. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sınıfa* bağlı olarak farklılık göstermektedir. 9, 10 ve 11. Sınıfa devam eden öğrencilerin 12. Sınıfa devam eden öğrencilere göre yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kozaklı (2006) in üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada yapılan bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ranjına göre yaşın büyümesine bağlı olarak kişilerin yalnızlık düzeylerinin azaldığı bulgulanmıştır.

c. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *okul türüne* bağlı olarak anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Altundağ (2013)'ın anne babası boşanmış ergenlerle yaptığı araştırmasında bu araştırma ile paralel bir şekilde yalnızlık düzeyinde okul türünün etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hangi okulda okuduklarının yalnızlık durumlarını etkilememesi beklendik bir sonuçtur. Zira yalnızlığı etkileyen veya etkilemesi öngörülen faktörler öğrencinin psikolojik durumunu 1. dereceden etkilemesi muhtemel değişkenlerdir.

d. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinde *akademik akademik başarı durumuna* bağlı olarak farklılık görülmüştür. Akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin yüksek ve orta olarak algılayan öğrencilere göre yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demir (1990), Brennan (1982; Akt: Köse, 2009). Bayraktar (2013), Körler (2011), Altundağ (2013), Yıldırım (2000), Demirtaş (2007) ve Durualp ve Çiçekoglu (2013) da yalnızlık ile alakalı yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin okul başarısında düşüş oldukça yalnızlık durumlarda artış olduğunu bulgulamışlardır. Akademik anlamda istediği doyuma ulaşamayan öğrencinin kendine güven noktasında sıkıntı yaşaması muhtemeldir. Başarısız olduğunda arkadaşları tarafından da yeteneksiz görüldüğünü düşünen bir öğrencinin okuduğu sınıfa yabancılaşması, kendisini rahat ifade edememesi sonuçlarını doğurabilir. Bu da öğrencinin kendisini yalnız hissetmesine yol açabilecek bir durumdur. Literatürde akademik başarıdaki artışın yalnızlık durumunu arttırması yönünde herhangi bir sonuca rastlanmamıştır.

e. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinde *algılanan gelir durumuna* bağlı olarak farklılık görülmüştür. Gelir durumunu düşük olarak algılayan öğrencilerin yüksek ve orta olarak algılayan öğrencilere göre yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım, B. Engin, E. Ve Yıldırım, S. (2011)'nin alkol ve madde bağımlıları ile yaptıkları bir araştırmada gelir düzeyini "kötü" olarak algılayan kişilerin yalnızlık düzeylerinin; gelir durumunu "iyi" ve "orta" olarak algılayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

f. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *annenin sağ olup olmamasına* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Annesi vefat etmiş olan öğrencilerin annesi sağ olan öğrencilere göre yalnızlık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Anne, kişilerin bebeklikten gençlik dönemine değin en çok zaman geçirdikleri kişidir. Toplumsal olarak genelde anneler gün boyunca evde ev işleri ve çocukların bakımıyla meşgul olurken babalar dışarıda çalışmaktadır. Böyle olunca en çok zaman geçirilen ve bu ölçüde en yakın olunan kişi halini alır anneler. Çocuklar için evde annelerinin olmaması hayatlarındaki birçok kişiyi eksikliğinden daha fazla hissedilen bir eksiklik olur. Bu sebeple araştırma sonucumuzda annenin sağ olmaması durumunda yalnızlık durumunun daha fazla yaşanması beklenen bir sonuçtur.

g. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *babanın sağ olup olmamasına* bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Annelerin sağ olup olmama durumunun kişilerin yalnızlık durumlarında anlamlı bir farklılığa sebep olurken babalarda aynı sonucun çıkmaması dikkat çekici ve daha ayrıntılı incelenmesi gereken bir sonuç olmuştur. Toplumsal olarak genelde annelerle daha fazla zaman geçirilir ve daha fazla paylaşımda bulunulur. Babalar bu durumda genel olarak biraz daha ikinci planda kalır. Araştırma sonucumuza baktığımızda, babaların sağ olmaması durumunun kişilerin yalnızlığına etkide bulunduğu görülmüş fakat babası sağ olanlara göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç, kişilerin evden uzaklaştıkça aileleriyle duygusal yakınlıklarının da azaldığını göstermektedir. Gözden ırak olunca gönülden de ırak olma durumunun varlığı görülmekle birlikte aynı zamanda çocuk ve gençlerin babalarıyla annelerine kıyasla daha uzak ilişki geliştirdiklerini göstermektedir.

h. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *anne babanın birlikteliğine* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin birlikte yaşayanlara göre yalnızlık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Boşanma, aile sistemi içinde birçok değişime sebep olmaktadır. Değişen aile sistemleri içinde anne-baba çocuk ilişkisinin niteliği de değişmekte ve aile içerisinde duygusal bağlarda çözülme riski meydana gelmektedir. (Guttmann ve Rosenberg, 2003) Çözülen bağlar çocukların iç dünyalarında farklılıklara sebep olmaktadır. Çivitci, Çivitçi, A ve Fiyakalı (2009) ve Kılıç (2013), yaptıkları araştırmalarda bizim araştırma sonucumuza benzer sonuçlarla karşılaşmışlardır. Tarhan (2012) da ergenlerle yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır.

i. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *anne babanın çalışma durumuna* bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

j. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *kardeş sayısına* bağlı olarak farklılık göstermektedir. 3 ve üstü kardeş sayısına sahip öğrencilerin 1-2 kardeş sayısına sahip öğrencilere göre yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, hiç kardeşi olmayan ergenlerin yalnızlık puan ortalamalarının bir-iki ve üç-dört kardeşi olan ergenlerden, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hangi yaş grubundan olursa olsun kişilerde paylaşım ve yakınlık kurma ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacı ilk başta ailemizdeki kişilerle karşılamaya çalışırız. Bu yönüyle hiç kardeşi olmayan kişilerin paylaşım ve yakınlık kurma ihtiyacı, kardeşi olan kişilere göre daha fazla olması ve bunu olması gerektiği ölçüde karşılayamaması durumda ise kişinin yalnızlık duygusunu yaşanması kaçınılmaz olmaktadır.

k. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *Herhangi bir sosyal medya sitesine üyelik durumuna göre* farklılık göstermektedir. Herhangi bir sosyal medya sitesine üye olmayan öğrencilerin üyeliği olan öğrencilere göre yalnızlık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Kişilerin benimsenme düzeyinin artması ile birlikte paylaşım ve kendini ifade etme davranışının artması beklenir.

l. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medyayı kullanım süresine* bağlı olarak farklılık göstermektedir. 1 yıldan az süredir sosyal medya kullanan öğrencilerin 3-4 yıldır sosyal medya kullanan öğrencilere göre yalnızlık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

m. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinde *Sosyal medya sitelerini kullanım sıklığına* bağlı olarak farklılık görülmüştür. Haftada bir kereden fazla sosyal medya sitelerini kullanan öğrencilerin her gün bir kereden fazla kullanan öğrencilere göre; haftada bir kere sosyal medya sitelerini kullanan öğrencilerin her gün bir kereden fazla kullanan öğrencilere göre; haftada bir kereden fazla sosyal medya sitelerini kullanan öğrencilerin her gün bir kere sosyal medya kullanan öğrencilere göre yalnızlık düzeyleri daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

n. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medyayı günlük ortalama kullanım süresine* bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

o. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medya üyeliğinin sosyal çevredeki değişimine* bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

Sosyal medyanın çevrelerinde değişime sebep olduğunu söyleyen ve söylemeyen öğrencilerin yalnızlık durumlarının değişmemesi dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç yalnızlığın bireysel yönünü vurgulaması açısından önemli bir sonuçtur. Kişiler sosyal çevrelerinde dıştan bakınca bir azalma ya da artma olması durumundan bağımsız bir şekilde de yalnızlıklarını yaşayabilmektedir. Kalabalıklar içinde yalnız olmak deyimi bu durumu açıklar niteliktedir.

p₁. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medya kullanım amaçları-paylaşımına* bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

p₂. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medya kullanım amaçları-iletişime* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı iletişim amaçlı kullanmadığını söyleyen öğrencilerin iletişim amaçlı kullandığını söyleyen öğrencilere göre yalnızlık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Sosyal medya platformlarının önde gelen amaçlarından biri kişiler arasında iletişimi ve etkileşimi sağlamaktır. Uzağı yakın eden bu platformlar sayesinde kişiler, yıllardır görmedikleri, haber alamadıkları ilkökul öğretmenlerine, arkadaşlarına, uzak akrabalarına ve aynı çevrede olup da etkileşim kurma imkânı bulamadığı insanlara ulaşırken, sevdiği insanlarla birlikte olmanın mutluluğunu yaşar.

p₃. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medya kullanım amaçları-eğlenceye* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı eğlence amaçlı kullanmadığını söyleyen öğrencilerin eğlence amaçlı kullandığını söyleyen öğrencilere göre yalnızlık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

p₄. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medya kullanım amaçları-takip etme/edilmeye* bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

p₅. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medya kullanım amaçları-kendini ifade etmeye* bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

Karakoç ve Taydaş (2013)'un üniversite öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmaya dayanarak, öğrencilerin sosyal çevreleri ile haberleşmeyi kolay ve ucuz hale getirmesi, kendilerini daha rahat ifade edebilmeye imkân sunduğu için interneti sıklıkla kullandıklarını söyler. İnternetin kişilere kendilerini ifade etme imkânı sunması, gerçek yaşamında bunu gerçekleştiremeyen kişiler için ekstra

bir seçenek oluşturur. Fakat gençlerin, bilinçli ya da bilinçdışı bir şekilde kendilerini sosyal medyada ifade ederken sansürledikleri görülmektedir. Bazen yanlış anlaşılma korkusu, bazen beğenilmeyeceği düşüncesi vb. sebeplerden ötürü oldukları gibi kendini ifade edemeyen kişilerin kendilerini anlaşılmamış ve yalnız hissetmeleri olağan bir sonuçtur. Kişiden kişiye değişen bu durum araştırma sonucumuzda da anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

p₆. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medya kullanım amaçları-sosyalleşmeye* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı sosyalleşme amaçlı kullanmadığını söyleyen öğrencilerin bu amaçla kullandığını söyleyen öğrencilere göre yalnızlık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

p₇. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medya kullanım amaçları-bilgi kaynağına* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı bilgi kaynağı olarak kullanmadığını ifade eden öğrencilerin bu amaçla kullandığını ifade eden öğrencilere göre yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

p₈. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medya kullanım amaçları-vakit geçirmeye* bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

p₉. Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri *sosyal medya kullanım amaçları-gerçek dünyadan kaçışa* bağlı olarak farklılık göstermektedir. Sosyal medyayı gerçek dünyadan kaçış amacıyla kullanan öğrencilerin bu amaçla kullanmadığını söyleyen öğrencilere göre yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zihinsel gelişimlerinin yetişkin seviyesine ulaşılan dönem olan ergenlik, kişilerin gerçek hayat ile ilgili de can sıkıcı şeyleri daha fazla görmeye başladığı bir dönemdir. Kişiler bu dönemde karmaşık zihinsel süreçler içinde daha önce üzerinde durmadıkları konular üzerinde durmaya, düşünmedikleri şeyleri düşünmeye başlarlar. Zihinsel süreçlerin karmaşıklaşmasıyla paralel karmaşık duygu durumları da yine ilk defa bu dönemde en yoğun şekliyle oluşmaya başlar. Çocuk rolünden genç rolüne geçiş yapan bireyin sorumlulukları da artmakta ve yeni hayatına konstre olmakta zaman zaman sıkıntılar yaşayabilmektedir. Çok çeşitli yönleriyle sosyal medya, kişilere yaşadıkları dünyadan farklı yenedünyalar sergiler. Gençler bu alanda zaman zaman gerçek hayatlarından soyutlanabilmekte, sosyal medyada kurguladıkları dünyaya adapte olabilmektedirler. Durum böyle olunca bu dengeyi sağlıklı kuramayan ergenlerin, insanlarla olan bağlarında zayıflamalar oluşabilmekte ve yalnızlık duygusuyla karşılaşabilmektedirler.

Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ve yalnızlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır? sorusuna yönelik yargılar:

Yapılan basit regresyon analizlerine göre yalnızlık ile sosyal medya tutum ve sosyal medya tutum ölçeği alt boyutları arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Böylesi anlamlı ilişkiler yapılan bazı çalışmalarda bulduğumuz sonucu desteklemektedir. Karagülle ve Çaycı (2014) yalnızlık ve sosyal medya arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan araştırmalar yalnızlık ve sosyal medya arasındaki paralel ilişkiyi göstermektedir. Esen ve Siyez (2011) yaptıkları çalışmada böyle bir ilişki bulmuşlardır. Yine sosyal medyadan dolayı interneti aşırı derecede kullananlarda yalnızlaşma ortaya çıktığı da yine araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Güleç (1991) sosyal medyanın aşırı derecede kullanılmasının çeşitli sosyal ve psikolojik sorunları ortaya çıkardığını söylemiştir.

ÖNERİLER

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım zamanının küçük yaşta başlaması, günde çok sık aralıklarla ve uzun süreli sosyal medya kullanmaları ve neredeyse her öğrencinin en az bir sosyal medya platformuna üye olması ailelerinin ve okulda öğretmenlerinin dikkat ve ilgilerini yöneltmeleri gereken bir konu olmalıdır..

2. Örneklem grubumuzu oluşturan gençlerin sosyal medyayı takip etme ve edilme amacıyla çok yoğun kullanıyor olmalarının gençlerin sürekli kendilerini, yaşamlarını istendik bir durumda sergileme uğraşına girmelerine sebep olmaktadır. Bu durumun kısa ve uzun vadede yaratacağı sorunlar sebebiyle okullarda rehberlik servisleri aracılığıyla önleyici rehberlik çalışmaları yapılabilir.
3. Erkeklerin kız öğrencilere nazaran kendilerini daha yalnız hissediyor olmaları araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından. Bu sonuç, erkek çocuklarına ailelerinde ve çevrelerinde yüklenen misyonun yanında uygulama yaptığımız öğrencilerin karakter özelliklerinden de kaynaklanabilir. Kendilerini yalnız hisseden bireylerin yaşayabilecekleri olumsuz durumlar ve kötü ihtimallerin önüne geçebilecek tarzda okul rehberlik servisleri aracılığıyla ailelerin bilinçlendirilmesi ve okul psikolojik danışmanları aracılığıyla bu öğrencilere sosyal etkileşim grupları vb. grup etkinliklerine ve bireysel görüşmelere alınması sağlanabilir.
4. Araştırma sonucumuzda babası sağ olan ve olmayan öğrencilerin yalnızlık durumlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamış olması çocuk-baba ilişkisi indekisinde ailelerin incelenmesini gerektirecek bir durumdur.
5. Boşanmış ailelerde gençlerin kendilerini daha yalnız hissetmeleri ve çocuğun anne ya da babasından birinin yanında kalması ister istemez diğer ebeveyn ile ilişkilerde aksaklıklara sebep olabilmektedir. Ayrı kaldığı ebeveynini özleyen ama bunu rahatça ifade edemeyen ya da bu özlemini gideremeyen ergenin yaşadığı birçok olumsuz duygu olabilir. Bunlardan biri de yalnızlıktır. Bu konuda ailelerde gerekli farkındalığın sağlanması adına okul rehberlik servisleri çeşitli çalışmalar, etkinlikler yapabilir.
6. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin kendilerini akademik anlamda yetersiz hissetmeleri sebebiyle özgüven eksikliği yaşamaları ve bunun devamında sınıf arkadaşları tarafından zayıf göründüklerini düşünmelerinden ötürü sınıfa yabancılaşma ve yalnızlık yaşama ihtimalleri yükselmektedir. Bu soruna çözüm için okul rehberlik servisleri aracılığıyla ailelere, çocuklarını değerlendirirken derslerden aldıkları notlar üzerinden değerlendirmemeleri konusunda bilgilendirmeler yapılabilir..
7. Araştırma sonucumuzun en dikkat çekici ve üzerinde detaylı çalışılması gereken sonuçlarından biri, kardeş sayısı arttıkça kişilerde yalnızlık durumunun artması sonucudur. Bunun altında yatan birçok sebep olabilir. Kardeş sayısı arttıkça ebeveynlerin her bir çocuğa ayırdığı zaman ve ilgide azalma ve anne babalarının kardeş kıskançlığına sebep oluşturabilecek ayrımcı davranışlarda bulunmaları gibi bir takım sebepler örnek olarak verilebilir. Bu sorunu ortadan kaldıracak ebeveyn yaklaşımları konusunda okul içinde rehberlik servisi tarafından dışarıda üniversiteler ya da belediyeler tarafından ebeveynlere eğitimler verilebilir.

Araştırmacıya Yönelik Öneriler

1. Araştırma; örneklem uygulandığı okul ve coğrafik alanlarla sınırlı olduğundan, araştırmanın farklı kitle ve çevrelere uygulanması elde edilen sonuçların doğruluğu açısından faydalı olacaktır.
2. Yapılan araştırma sadece lise öğrencilerine uygulanmıştır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar sadece lise öğrencileriyle ilgili bilgiler vermektedir. Gerek ortaokullar ve gerekse üniversitelerle yapılacak benzer çalışmalar daha geniş bir perspektif sunacaktır.
3. Araştırma neticesinde elde edilen nicel veriler bize bu durumların altında yatan nedenler hakkında bilgiler vermemektedir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar ile ilgili yapılacak nitel çalışmalar oldukça faydalı olacaktır.
4. Ailelerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının bilinmesi çocuklarının sosyal medyaya ilişkin tutumları konusunda davranış ve düşüncelerini anlayabilmek adına önemlidir. Bu sebeple anne babaların da sosyal medyaya ilişkin tutumlarını anlayabilimek adına nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.
5. Sosyal medyayı yoğun bir şekilde kullanan bireyler ile yapılacak nitel bir çalışma, bu kişilerin sosyal tutumlarını yükseltme nedenlerini bulmak açısından yararlı olacaktır.
6. Sosyal medya tutum ölçeğinin de kullanıldığı karma bir araştırma modeli daha detaylı ve daha nitelikli bir çalışmayı netice verebilecektir.
7. Sosyal medyanın gün içinde çok sık aralıklarla ve uzun süreli kullanımının arkasında internet bağımlılığına ve patolojik bir durumun olup olmadığına dair araştırmalar yapılmasında fayda vardır.

KAYNAKÇA

- Aifan, H. (2010). The Effect of Facebook on Saudis' Interpersonal Relationships with the others. University of Kansas.
- Aifan, H. A. (2015). *Saudi students' attitudes toward using social media to support learning*. King Abdu-Aziz University, Degree of Doctor of Philosophy.
- Akbağ, M ve Erden İmamoğlu, S. (2010.) Cinsiyet ve bağlanma stillerinin utanç, suçluluk ve yalnızlık duygularını yordama gücünün araştırılması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Th Eory & Practice* 10 (2), Bahar / Spring. 651-682.
- Akbulut, A.B. ve Yılmazel, G. (2012). Ergen yaş grubunda internet bağımlılığı düzeyinin belirlenmesi. *15.Ulusal Halk Sağlığı Kongresi*.
- Akkul, N. ve Ümmet, D. (2007). Teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 1-15.
- Akyazı, E. ve Ünal, A. T. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin amaç, benimseme, yalnızlık düzeyi ilişkisi bağlamında sosyal ağları kullanımı. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6).
- Akyol, S. U. (2013). *Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerin yalnızlık, yaşam doyumu, sosyal destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Altunay, A. (2015). Bir sosyalleşme aracı olarak yeni medya. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(1), 410-428
- Altundağ, Y. (2013). *Anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Armağan, A. (2013). Gençlerin sanal alanı kullanım tercihleri ve kendilerini sunum taktikleri: Bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 78-92.
- Atalay, R. (2014). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, Ş. ve Ayhan, B. (2007). Üniversite öğrencilerinin internet kullanım ve doyumları üzerine bir saha araştırması. *Selçuk İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(1),174-197.
- Batıgün, A. D. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213-219
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Büyükşener, E. (2009). Türkiye'de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. *XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulan bildiri*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- Çivitci,N., Çivitci, A. ve Fiyakalı, N.C. (2009). Anne-babası boşanmış ve boşanmamış olan ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), Bahar, 493-525.
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Psikoloji Dergisi*. Kasım:1989, 7(23), 14-18.
- Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, A. S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikoloji Danışmanlık ABD Ankara.
- Durak Batıgün, A. Ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 213-219.
- Durndell, A. & Thomson , K. (1997). Gender and Computing: A decade of change. *Computers in*

Education, 28(1), 1-9.

- Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 29-46.
- Ekinci, N. E., Demirel, M., Demirel, D. H., ve Işık, U.(2015). Lise öğrencilerinin yalnızlık algılarının rekreasyonel etkinliklere katılımları ve bireysel değişkenlere göre incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor Ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 71-78.
- Esen, E. ve Siyez, M.D.(2011). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 127-138.
- Guttman, J., & Rosenberg, M. (2003). Emotional intimacy and children's adjustment: A comparison between single-parent divorced and intact families. *Educational Psychology*, 23, 457-472.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. XV. *Türkiye'de İnternet Konferansı*, İTÜ Ayazağa Kampüsü Süleyman Demirel Kültür Merkezi, 02-04 Aralık, İstanbul.
- Güleç, C. (1991). "Çevre ve Ruh Sağlığı", Çevre Üzerine, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Ankara.
- Haliloğlu, S. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri, bağlanma biçimleri ve işlevsel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (malatya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Karaduman, M. ve Kurt, H. (2010, Aralık). İletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım düzeyleri. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulan bildiri*. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karakoç, E. ve Taydaş, O. (2013). Bir serbest zaman etkinliği olarak üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile yalnızlık arasındaki. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 33-45.
- Karakoç, E. ve Taydaş, O. (2013). Bir serbest zaman etkinliği olarak üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile yalnızlık arasındaki. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 33-45.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 3 yetişkinlik ve yaşlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 3 yetişkinlik ve yaşlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, Z ve Sağlam, Z. (2009). Bir grup üniversite hemşirelik öğrencisinde yalnızlık. *Aile Ve Toplum*, 4(6).62-73
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. Mersin.
- Körler, Y.(2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Oktan, V. (2005). Yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyinin ergenlerdeki öfkenin gelişimine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 183-192
- Otrar, M. ve Arın, F. S. (2013). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *7. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulan bildiri*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum..
- Ök, F. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve motivasyonları*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi. Elazığ.
- Özdemir, Z. (2015). Sosyal medyada kimlik inşasında yeni akım: özçekim kullanımı. *Maltepe Üniversitesi. İletişim Fakültesi Dergisi*. 2(1),112-131
- Shashaani, L. (1994). Gender differences in computer experience and its influence on computer attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, 11, 347-367.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine

- bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 23-32.
- Şener, G. Sosyal ağlarda mahremiyet ve yeni mahremiyet stratejileri. [Http://Www.Academia.Edu/Download/31570896/Sosyalagmahremiliskiler_Kocaeli.Doc](http://www.academia.edu/download/31570896/Sosyalagmahremiliskiler_Kocaeli.Doc)
- Tanrıverdi, H. ve Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 775-822.
- Tanrıverdi, S. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Tarhan, N. (2012). *Sen, ben ve çocuklarımız*. (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları
- Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. 7(17), 851-870.
- Toprak, A., Yıldırım, A., Aygül, E., Binark, M., Börekçi, S. Ve Çomu, T. (2009). *Toplumsal paylaşım ağı Facebook: "görülüyorum öyleyse varım"*. İstanbul: Kalkeden Yayınları.
- Ünal, G ve Bilge, A. (2005.) İleri yaş grubunda yalnızlık, depresyon ve kognitif fonksiyonların incelenmesi, *Türk Geriatri Dergisi*; 8 (2). 89-93.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E., & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.

A Mathematical Theory For International Trade and Business Problems Strategic and Collaborative Level Application

Mualla Birgül HUBAN¹

¹ Süleyman Demirel University, Faculty of Art and Sciences, Department of Mathematics,
btarhan03@yahoo.com

Abstract

International trade is all the buying and selling activities that ensure that goods and services delivered to end-users for a certain fee. The harmful consequences of international trade directly affect the economy of the country, as long as the winners and losers in the domestic trade are the people of the same country and there is no nationwide damage. In this case, it may be necessary to develop some strategic attitudes to avoid damage. If it is a game theory, it goes into effect at this point. Game theory tries to capture mathematical behavior patterns of some strategic situations where the individual's success depends on the choices of others.

Keywords: International trade, game theory, strategic and coalition game theory

INTRODUCTION

We can define trade as a whole of the buying and selling activities that ensure that the goods and services produced delivered to the end users for a certain fee. These transactions are repeated continuously, and many companies and organizations participate in the transactions and various payments which are made for these transactions. In general, trade is divided into domestic and foreign trade. Despite being the same in both methods, there are some situations that distinguish foreign trade from domestic trade.

Foreign trade refers to the flow of goods and capital out of the national borders of exports and imports. Exports are the delivery of goods to another country in accordance with the legislation of that country, and the importation of the price. Imports, on the other hand, are the payment of the price of a commodity. In the flow of money in the export, the flow of goods is straight out.

With the globalization process, the documents, definitions and applications used in the export process in the world are being standardized. Along with the Customs Union Agreement in Turkey, this standardization process took place in the process of making changes in the laws and regulations in order to comply with the standards.

In foreign trade, countries do business with each other. The harmful consequences of international trade directly affect the economy of the country, even if the winners and losers in the domestic trade are people of the same country and there is no damage in the country. In the protection of the country and agriculture, the preparation of the possibility of competing in foreign markets, the establishment of foreign payment balances, the provision of a permanent balance of the economic situation of the country, and the role of the measures to be taken in this area can not be underestimated.

States; import tariffs on imports and exports, to impose import and export licenses, to embargo exports by goods or country, to prevent the export of goods to a certain country, to purchase foreign exchange to prevent international trade from ending up against the country by controlling the sale by the state and by subjecting the foreign payments to the government's permission. In this study, we will examine the interest relations with the help of game theory which is a mathematical model.

METHODOLOGY

Game Theory

Game theory is a subdivision that deals with the situations of disagreement and business associations of applied mathematics. Game theory is also a branch of applied mathematics used in social sciences (most economically) in industry, biology, navigation research, engineering, political sciences, computer science (mainly artificial intelligence studies) and philosophy. Gaming theory seeks mathematical behavior patterns of some strategic situations in which the individual's success makes choices that depend on the choices of others. It was in the book "Theory of Games and Economic Behavior" that Von Neumann and Oscar Margestern published 1944 in the beginning of game theory. In this book, 2 class games are considered:

1. Games in strategic form
2. Coalition form games

In other words, game theory is divided into strategic (non-collaborative) and coalition (collaborative).

Non-collaborative Game Theory

The most famous example of non-cooperative game theory is the "criminal impasse" called "Prisoner's Dilemma". This game is played as follows.

- Two suspects (A and B) are taken into custody by the same criminal, then interrogated in different rooms and are not allowed to communicate in any form or way.
- If you confess the crime in question both in two years
- If both deny the offense or remain silent, 1 year
- 3 years remaining silent because one of the suspects is used as a witness who speaks if the other confesses the other, and the person who speaks will receive no prison sentence.

	B remains silent	B confesses
A remains silent	(-1,-1)	(-3,0)
A confesses	(0,-3)	(-2,-2)

The most sensible thing here is that A and B seem silent and one year old, but because they are in the same place but are not aware of each other, it results in the thought that one will reveal the other and two years of both. The most important solution concept of non-cooperative game theory is the "Nash Equilibrium" and the Nash Equilibrium of this game predicts that the two suspects will sleep for 2 years.

Nash Equilibrium

Nash equilibrium, one of the most important tools of game theory, is the name given to the strategic choices of the players. According to the Nash equilibrium, each individual should try to do the best he can, taking into account the movements of other individuals with which he or she is associated. That is, Nash Balance is the best choice of the individual's preferences depending on the

other's preferences. Let's assume that each player has chosen one of the actions in his game, and that all players have made such a choice. If a selected action for a player is the best action when the other players' actions are selected, this action is a Nash Equilibrium if this is provided for all players.

How to Use Game Theory?

We need to answer the following questions in order to be able to solve game theories through international relations.

1. Who are the players?
2. What decisions can players take?
3. When these decisions are taken, what is the information about the order of preference of the players and the decisions they make?
4. Are these decisions followed by a certain order?

In order to reveal a game structure, players' objectives, options, intersections of these options, how these intersections are evaluated by the players are determined. Various international theorems help to make assumptions about these items. Different theorems can bring different assumptions for the same interaction. They may lead us to different equilibria, or they may not change the equilibrium (or equilibrium). Similarly, different theories may not require a change in game theoretical assumptions for a topic.

Strategic level games only deal with:

1. Number of players
2. Strategy clusters
3. Profit (utility-value) functions

This level is a function that carries the players' profits in a single sentence and in combination with each strategy. Games are represented by matrices at this level of analysis.

Now let's give this example a "cartel" application example which is one of the most important application fields in international trade on firm basis:

Example. If both companies agree to establish a cartel, both companies will earn 8 units.

If both act independently, both firms will earn 4 units.

If one of the companies that accepts to build a cartel returns without agreement, the other will lose as much as the builder of the cartel earns. This is a 5-unit gain.

	Cartel	Independent movement
Independent movement	(4,4)	(-5,5)
Cartel	(5,-5)	(8,8)

As a result, establishing a cartel will provide maximum benefit to both companies.

Example. There are two players and two each in this game. Let's make these strategies attack and no attack:

Attack	No attack
--------	-----------

Attack	(0,0)	(0.5, -0.5)
No attack	(-0.5,-0.2)	(1,1)

Every cell of the matrix gives the results of the strategy decisions taken. Assume that the errors are fixed by assigning a value to the probabilities of p and q, for example, two probabilities take $p = q = 0.2$.

1. the probability of the player:

$$p \cdot q \cdot 0 + p \cdot (1-q) \cdot (0.5) + (1-p) \cdot q \cdot (-0.5) + (1-p)(1-q) \cdot 1 = 0.64$$

2. the probability of the player:

$$p \cdot q \cdot 0 + p \cdot (1-q) \cdot (-0.5) + (1-p) \cdot q \cdot (-0.2) + (1-p) \cdot (1-q) \cdot 1 = 0.528$$

Cooperative (Coalition) Level Game Theory

At this level, player clusters (coalitions) and the values that these clusters can obtain are given. The number of players can be two or more. In order to find these values, it is always assumed that each player who is not a member of the coalition against each coalition will form an opposing coalition, that is, every interaction in which there are more than two players will be divided into two opposing coalitions.

If members are able to transfer value to each other in the exchange of coalition values, and if these transfers are assumed to be due to binding agreements, then a cooperative play at a coalition level, if this assumption is not made, then a cooperative play at a coalition level is analyzed. Non-cooperative games have attracted more theoretical interest than cooperative games. In such games, it is not only the balance, but also the interactions between the players, which is the result of which stable value shares can occur. The solutions of non-cooperative games do not give such sharing.

Definition of Cooperative (Coalition) Level

Indicated by the $\langle N, v \rangle$ pair. Here; A set of N players and $v: 2^N \rightarrow R$ characteristic function. Each element of 2^N is called coalition and is denoted by S. This $\langle N, v \rangle$ is called a game in a coalition form. The set of all games is denoted by GN.

One of the most important examples of cooperative game theory is the glove game.

Example. Glove game:

3 companies. The first and second companies are left gloves and the third company is the value of producing right gloves while the cost of producing one pair of gloves is 10 TL. Express the game in coalition form (nothing is won, the company gives 10 tl for production, so this is a cost game).

$N = \{1, 2, 3\} \rightarrow$ is a set of players

S	$\emptyset$	1	2	3	12	13	23	123=N
---	-------------	---	---	---	----	----	----	-------

C(S)	0	0	0	0	0	10	10	10
------	---	---	---	---	---	----	----	----

- $V(1)=0$
- $V(2)=0$
- $V(3)=0$
- $V(12)=0$
- $V(13)=10$

- $V(23)=10$
- $V(123)=10$

Application. There are 3 companies that want to set up a cartel. Let's call these companies, B, C. If you do not want to build a cartel, you will get 10 million TL, if you do not want to build a B cartel 15 million TL, if you do not want to build a C cartel, you will earn 20 million TL.

- If you want to build A and B cartel, you have 30 million TL
- If you want to install A and C cartels, 35 million TL
- If you want to build a B and C cartel you will earn 40 million TL. In this study, the situation will be expressed as a coalition game and tried to find a solution. While trying to find a solution, Shapley value which is one of the most important solution concepts of collaborative game theory will be used.

Shapley Value

The Shapley value corresponds to each $v \in \text{GN}$, and RN corresponds to only one pay vector which is indicated by I. I: $\text{GN} \rightarrow \text{RN}$ corresponds to $v \rightarrow I(v)$ function. If our practice will return; the first game rule is:

- N:{ A,B,C}
 - v(A)=10
 - v(B)=15
 - v(C)=20
 - v(AB)=30
 - v(AC)=35
 - v(BC)=40
 - v(ABC)=60
- | | A | B | C |
|-----|----|----|----|
| ABC | 10 | 20 | 30 |
| ACB | 10 | 25 | 25 |
| BAC | 15 | 15 | 30 |
| BCA | 20 | 15 | 25 |
| CAB | 15 | 25 | 20 |
| CBA | 20 | 20 | 20 |
- +

90/6=15 120/6=20 150/6=25 ->SHAPLEY DEĞERİ

REFERENCES

- Alexa, I., V. and Toma, S., V., (2012). The correlation between game theory and international trade, Annals of Dunarea de Jos, University of Galati, Fascicle I. Economics and Applied Informatics.
- Diekmann, A., (1993). Cooperation in an asymmetric Volunteer's dilemma game theory and experimental evidence, International Journal of Game Theory (pp 75-85) .

- Gibbons, R., (1992). A primer in game theory, New York, Sydney, Harvester Wheatsheaf
- Postlewaite, A., and R. Rosenthal, Disadvantageous Syndicates, (1974). Journal of Economic Theory, (pp 324-326).
- Harsanyi, J., C., Selten, R., (1988). A general theory of equilibrium selection in games. MIT press books.
- Nash, J., (1951). Non-cooperative games, Annals of Mathematics,(pp 286-295).
- Neumann, J., V. and Oskar, M., (1944). Theory of Games and Economic Behaviour, Princeton: Princeton University Press.

Türkiye’deki Öz Düzenleme İle İlgili Araştırmalar: 2000-2017 Yılları Arasındaki Araştırma Yayınlarının İncelenmesi

Belgin Liman¹
Kezban Tepeli²

¹Yrd. Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, yliman@mynet.com.tr

²Doç. Dr. Selçuk Üniversitesi, ktepeli@selcuk.edu.tr

Özet

Öz düzenleme kavramı, birey yaşantısının her aşamasında önem kazanan, bireyin içinde bulunduğu çevreye doğmasıyla gelişip, genişleyen bir olgudur. Öz düzenleme becerileri gelişmiş bireylerin akademik ortamlarda, sosyal ilişkilerinde ve iş hayatında daha başarılı olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, erken yıllarda bireyin içinde bulunduğu çevre, çevre olanakları, yaşam deneyimleri ve eğitim önemli olmakta; bireyin gelişimi ve geleceğini büyük ölçüde etkilemektedir. Öğrenmede, gelişimde ve toplumsal hayata katılımında önemli bir yer tutan öz düzenlemenin, özellikle erken dönemlerden itibaren desteklenmesi sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, 2000-2017 yılları arasında öz düzenleme ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesidir. Araştırma betimsel nitelikte bir taramadır ve belirli kriterler doğrultusunda incelenen yayınların değerlendirilmesinin amaçlandığı nitel bir çalışmadır. Araştırmada epistemolojik doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın kapsamı, öz düzenleme ile yapılmış 13 doktora tezi, 11 yüksek lisans tezi ve 16 araştırma makalesinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili araştırmaların 2007 yılından itibaren yaygınlık kazandığı, özellikle okul öncesi dönemi kapsadığı ve bireyin öğrenmesi, gelişimi ve sosyal yaşama katılımıyla bütünleşen öz düzenlemenin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, öz düzenleme, 2000-2017 yılları arasında araştırmalar

Abstract

The concept of self-regulation is a phenomenon which gains importance in every stage of an individual’s life, develops with his birth into the environment around him and extends. It is highlighted that the individuals whose self-regulation skills are improved are more successful in academic media, their social relations and their professional lives. In this direction, the environment in which the individual is in his early years, the environment opportunities, life experiences and the education are very important; all they highly affect the individual’s progress and future. Taking an important place in learning, improving and getting involved in the social life, supporting the self-regulation especially since the early periods is seen important in terms of social, emotional and cognitive development. The aim of this research is to analyze the researches related to the self-regulation carried out in Turkey between 2000 and 2017. The study was designed as a descriptive survey and since it intends to examine the researches with certain criteria, it is a qualitative study. The researches were examined by using epistemological document analysis. 13 doctoral thesis, 11 master’s thesis and 16 research articles covering self-regulation were included in the study. The results showed that the researches on self-regulation have gained popularity in Turkey since 2007, they are based on survey model, particularly include preschool years and the self-regulation which becomes integrated with individual’s learning, his improvement and his getting involved in life is important.

Key Words: Preschool education, self-regulation, researches between the years 2000-2017

GİRİŞ

Yaşayan her canlı, gelişimini ve çevreye uyum sağlamasını yönlendiren öz düzenleme ve öz örgütlenme mekanizmalarına sahiptir (Bronson, 2000). Öz düzenleme, birey yaşantısının her aşamasında önemli olan, bireyin içinde bulunduğu çevreye doğmasıyla gelişip, genişleyen bir olgudur. Bireyin kendini ve çevresini tanıması, hedeflerini gerçekleştirmede çevre ile etkileşim yöntemlerini belirlemeyle gelişen sosyal bir süreçtir. Sosyal bir olgu olması yanı sıra yapılan çalışmalar öz düzenlemede sadece sosyal süreçlerin değil, bilişsel süreçlerin de etkili olduğunu ortaya koymuştur (Blair, 2002). Bilişsel süreçler boyutunda belirlenen hedefi gerçekleştirmeden önce eylem üzerinde düşünme, planlama yapma, hedefe dikkati odaklama ve sürdürme, uygun olmayan uyarıcıyı görmezden gelme ve bir ödül için bekleyebilme yeteneğine sahip olma becerileri de gerekmektedir. Posner ve Rothbart (2000), öz düzenlemeyi sosyal, bilişsel ve duygusal durumlara göre davranışların düzenlenmesi olarak tanımlarken, Derryberry ve Reed (1996), diğer sistem aktivitelerini (dikkat, duygu ve davranış) kontrol eden bir süreç olarak, Baumeister ve Vohs, (2004) ise bireyin dikkatini, düşüncelerini, duygularını, dürtülerini ve davranışlarını kontrol ederek, düzenlemesi olarak belirtilmektedir. Öz düzenleme tanımlarına bakıldığında, bireyin düşüncelerini sistematik bir şekilde planlayıp duygularına uyumlu olarak, davranışlarını yönlendirebilmesi olarak tanımlandığı görülmektedir. Tepkilerini ve kendini kontrol ön plana çıkmaktadır. Dale ve Baumeister'a göre (2000) kişi bir uyarana tepki vereceği zaman öz düzenleme süreçlerini devreye sokabilir; o tepkiyi engelleyerek, kendini kontrol edebilir; değişik seçenekler arasından yeni bir tepkiyi seçerek uygun tepkiyi verebilir. Öz düzenleme becerileri için bireyin isteklerini veya hazzı erteleyecek stratejiler belirlemek için planlamalar yapma gibi daha içsel süreçlerin gerekli olduğu görülmektedir. Öz düzenleme süreçleri, hem biyolojik hem de çevresel etkilerle önemli düzeyde şekillenmektedir (Torres, 2011). Çocuklar öğrenmeye başladıklarında, öz düzenleme onların akademik performanslarını ve sosyal becerilerini büyük ölçüde etkilemektedir. Erken dönemde kazanılan öz düzenleme, olumlu sosyal davranışlar, okula hazır olma, akademik başarı ve yüksek düzeyde empati kurabilme gibi gelişimsel süreçleri olumlu yönde etkilemektedir (Posner ve Rothbart, 2009; Tominey ve McClelland, 2011). Bireyin öğrenmesinde, gelişiminde ve toplumsal hayata katılımında önemli bir yer tutan öz düzenlemenin, erken dönemlerde desteklenmesi önemli görülmektedir (Tominey ve McClelland, 2011). Dünya üzerinde ve Türkiye'de hızla yaygınlık gösteren ve akademik çalışmaların her geçen gün sayıca arttığı öz düzenleme konusunda, araştırmacılara Türkiye'de öz düzenleme ile ilgili yapılan çalışmaların güncel verilerinin sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 2000-2017 yılları arasında öz düzenleme ile ilgili Türkiye'de gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır;

1. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının araştırma türüne göre dağılımları nasıldır?
3. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan lisansüstü tezlerin yürütüldüğü üniversiteler hangileridir?
4. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının genel amaçlarına göre dağılımları nasıldır?
5. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının örneklem gruplarına göre dağılımları nasıldır?
6. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan örneklem gruplarının yıllara göre dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, 2000-2017 yılları arasında öz düzenleme ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi amaçlandığı için, araştırma betimsel nitelikte bir tarama çalışmasıdır. Araştırmada belirli kriterler doğrultusunda incelenen yayınlar değerlendirildiğinden nitel özelliktedir. Araştırmada epistemolojik doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Karadağ, 2009).

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamı, Öz düzenleme ile ilgili yapılmış 11 yüksek lisans tezi (Kıyaker, 2017; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Kaplan, 2014; Çelik, 2012; Yılmaz, 2016; Gündüz, 2015; Baysal, 2016; Özen, 2016; Budak, 2016; Atun, 2016; Bakır, 2014) 13 doktora tezi (Bayındır, 2016; Sezgin, 2016; Cabı, 2009; Arslan, 2008; Aydın, 2012; Çolakoğlu, 2016; Polat, 2009; Renginar, 2015; Liman, 2017; Güler, 2015; Keleş, 2014; Vural, 2012; Ertürk, 2013) 7 makale (Tutkun, Tezel, & Işıktekiner, 2017; Demir & Budak, 2016; Aras, 2015; Çiltaş, 2011; Eke, 2017; Aksoy & Tozduman, 2017; Kara & Gönen, 2015) ve 9 bildiriden (Tutkun & Tezel, 2016; Aybek & Aslan, 2017; Dümenci & Gürsoy, 2017; Çelik & Kamaraj, 2017; Üredi & Üredi, 2007; Şahin, 2017; Demirtaş, 2009; Kıyaker & Kamaraj, 2017; Özbey, Mercan & Alisinanoğlu 2017) oluşmuştur. Araştırmada yayınlar belirlenirken, 2000-2017 yılları arasında yayınlanmış (2017 Kasım ayına kadar veri tabanlarında yayınlanan araştırmalar) ve yayın başlığında “Öz düzenleme”, “Öz düzenleme becerileri” ifadelerinden birinin geçmesi ve çalışmanın Türkiye’de yapılmış olması kriterleri dikkate alınmıştır.

Uygulama

Araştırmanın uygulamasının birinci aşamasını oluşturan dokümanlara ulaşmada; çalışma evreninde yer alan tezler YÖK Başkanlığı Tez Merkezi web sitesinden, araştırma makaleleri ise Selçuk Üniversitesi Kütüphanesi elektronik bilgi kaynakları arasında yer alan veri tabanlarından elde edilmiştir. Araştırmalar “Öz düzenleme”, “Öz düzenleme becerileri” anahtar kelimeleri kullanılarak aratılmış, ulaşılan araştırma yayınları pdf formatında bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmıştır. İkinci aşamada ise, çalışmalar yıllara, yöntemlerine ve temalarına göre ayrılmıştır. Verilerin çözümlenmesinin son aşamasını ise bulguların yorumlanması aşaması oluşturmıştır. Bu aşamada veriler çözümlenmiş ve betimsel analiz yöntemlerinden frekans ve yüzde dağılımından yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2004).

BULGULAR VE TARTIŞMA

2000-2017 yılları arasında öz düzenleme ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilmiş araştırmaları incelemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır ve araştırma kapsamında incelenen kaynaklar araştırmanın amaçları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Tablo 1’de 2000-2017 yılları arasında tamamlanmış (2017 Kasım ayına kadar veri tabanlarında yayınlanan araştırmalar) ve yayın başlığında “Öz düzenleme”, “Öz düzenleme becerileri” ifadelerinden birinin geçmesi ve çalışmanın Türkiye’de yapılmış olması kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının yıllara göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde öz düzenleme ile ilgili araştırmalar Türkiye’de 2007 yılından itibaren yayınlanmaya başladığı görülmektedir. Bu öncü niteliğindeki araştırma bildiri (Üredi & Üredi, 2007) niteliğindedir. Konu ile ilgili en fazla yayın 2016 yılında gerçekleştirilmiştir. Yapılan yüksek lisans tezi sayısı 11, doktora tezi sayısı 13, hakemli dergilerde yayınlanan makale sayısı 7 ve bildiri sayısı 9’dur. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan toplam yayın sayısı 40’dır. Konu ile ilgili en fazla yüksek lisans tezi 2016 (%45,5) yılında, doktora tezi 2016 (%23,0), hakemli dergilerde yayınlanan makale sayısı en fazla 2017 (%42,8) yılında ve bildiri sayısı en fazla 2017 (%66,6) yılında yayınlanmıştır. Araştırmanın bu bulgularına dayanarak öz düzenlemeye yönelik ilginin son yıllarda önemli derecede arttığı söylenebilir. Bunun nedeni öz düzenlemenin bireyin akademik ortamlarda, sosyal ilişkilerinde ve iş hayatında daha başarılı olmak için önemli olduğunun belirlenmesidir. Öz düzenleme insanların duygularını, kişiler arası ilişkilerini, bilişlerini düzenleme ve gelişimsel kontrollerini sağlayabilmelerine imkân sağlayan, sosyalleşmesinde büyük rol oynayan uyumlayıcı bir

beceridir. Galinsky (2010), öz düzenlemenin sosyal yaşamda, iş hayatında ve okul başarısında önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Tablo 1. Araştırma Yayınlarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Y. Lisans Tezi		Doktora Tezi		Makale		Bildiri		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2002	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2003	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2004	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2005	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2006	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2007	-	-	-	-	-	-	1	11,1	1	2,5
2008	-	-	1	7,6	-	-	-	-	1	2,5
2009	-	-	2	15,3	-	-	1	11,1	3	7,5
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	1	14,2	-	-	1	2,5
2012	2	18,1	2	15,3	-	-	-	-	4	10,0
2013	-	-	1	7,6	-	-	-	-	1	2,5
2014	2	18,1	1	7,6	-	-	-	-	3	7,5
2015	1	9,0	2	15,3	2	28,5	-	-	5	12,5
2016	5	45,4	3	23,0	1	14,2	1	11,1	10	25,0
2017	1	9,0	1	7,6	3	42,8	6	66,6	11	27,5
Toplam	11	100	13	100	7	100	9	100	40	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan yüksek lisans tezlerinin %18,1'i nicel araştırma türünde deneysel desende, %81,8'i nicel araştırma türünde tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kriterlerine dayalı olarak nitel ve karma araştırma türünde yüksek lisans tezine ise rastlanmamıştır. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan doktora tezlerinin %53,8'i nicel araştırma türünde deneysel desende, %38,4'ü nicel araştırma türünde tarama deseninde tasarlanmıştır.

Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan doktora tezlerinin %7,6'sı karma araştırma türünde tasarlanmış, nitel araştırma türüne rastlanmamıştır. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan hakemli dergilerde yayınlanmış makalelerde nicel araştırma türünde deneysel desene rastlanmamıştır. Makalelerin %71,4'ü nicel araştırma türünde tarama deseninde, %28,5'i nitel araştırma türünde planlanmıştır. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan bildirilerin %22,2'si nicel araştırma türünde deneysel desende, %44,4'ü nicel araştırma türünde tarama deseninde, %33,3'ü nitel desende gerçekleştirilmiştir. Makale ve bildirilerde daha derinlemesine bilgi edinimi sağlayan karma yöntem ise araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarında tercih edilmemiştir. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının tümü incelendiğinde ise %85,0'inin nicel araştırma türünde deneysel ve tarama deseninde gerçekleştirildiği, %12,5'inin nitel, %2,5'inin karma araştırma türünde planlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gerek fen bilimlerinde gerekse sosyal bilimlerde geleneksel olarak yaygın bir biçimde kullanılan araştırma yöntemlerinin “nicel araştırma yöntemleri” olduğu öne sürülmektedir (Yıldız, 2004).

Tablo 2. Araştırma Yayınlarının Araştırma Türlerine Göre Dağılımları

Araştırma Türü		Y. Lisans Tezi		Doktora Tezi		Makale		Bildiri		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nicel	Deneysel	2	18,1	7	53,8	-	-	2	22,2	11	27,5
	Tarama	9	81,8	5	38,4	5	71,4	4	44,4	23	57,5
Nitel		-	-	-	-	2	28,5	3	33,3	5	12,5
Karma		-	-	1	7,6	-	-	-	-	1	2,5

Nicel araştırma yöntemleri pozitivist paradigmadan etkilenmiştir. Pozitivist paradigmada fiziksel veya maddi dünyanın gerçeklerine dayanan bilim anlayışı benimsenmiştir ve düşünce itibari ile Fen bilimlerini etkilemiştir. Fen bilimleri Sosyal bilimlere göre tarihte daha etkili olduğu için Fen

bilimlerinin yöntemleri Sosyal bilimleri de etkilemiştir. Bu etkileşimler sonucu Sosyal bilimler alanında da nicel araştırma yöntemleri yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Dolayısı ile eğitim bilimleri alanı da bu etkileşime dâhil olmuştur (Yıldız, 2004). Araştırma sonuçlarından elde edilen bu bulgular alan yazında var olan bazı araştırmalarla (Ahi & Kıldan, 2013; Baba, Öksüz, Çevik & Güven, 2011; Tarman, Acun & Yüksel, 2010) da paralellik göstermektedir. Ahi ve Kıldan (2013)'ın yapmış oldukları araştırmada Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi gerçekleştirilmiştir ve nicel araştırmaların daha yaygın bir şekilde kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan birçok çalışmada nicel araştırmaların nitel araştırmalara göre daha yaygın bir şekilde kullanılmasını nicel araştırma yöntemlerinin diğer yöntemlere göre daha kısa zamanda gerçekleştirilmesinden kaynaklanabileceği vurgulanmıştır (Baba, Öksüz, Çevik & Güven 2011).

Tablo 3. Araştırma Kriterlerine Dayalı Olarak Ulaşılan Lisansüstü Tezlerin Yürütüldüğü Üniversitelerin Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Marmara Üniversitesi	1	9,0	1	7,6	2	8,3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	-	-	1	7,6	1	4,1
Koç Üniversitesi	1	9,0	-	-	1	4,1
ODTÜ	1	9,0	1	7,6	2	8,3
Dicle Üniversitesi	1	9,0	-	-	1	4,1
On Sekiz Mart Üniversitesi	2	18,1	-	-	2	8,3
Ege Üniversitesi	-	-	1	7,6	1	4,1
Okan Üniversitesi	1	9,0	-	-	1	4,1
Gazi Üniversitesi	-	-	5	38,4	5	20,8
Dokuz Eylül Üniversitesi	-	-	1	7,6	1	4,1
Hacettepe Üniversitesi	2	18,1	2	15,3	4	16,6
Selçuk Üniversitesi	-	-	1	7,6	1	4,1
Akdeniz Üniversitesi	1	9,0	-	-	1	4,1
Atatürk Üniversitesi	1	9,0	-	-	1	4,1

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan lisansüstü tezlerin %8,3 Marmara Üniversitesi, %4,1 Necmettin Erbakan Üniversitesinde, %4,1 Koç Üniversitesi, %8,3 ODTÜ, %4,1 Dicle Üniversitesi, %8,3 On Sekiz Mart Üniversitesi, %4,1 Ege Üniversitesi, %4,1 Okan Üniversitesi, %20,8 Gazi Üniversitesi, %4,1 Dokuz Eylül Üniversitesi, %16,6 Hacettepe Üniversitesi, %4,1 Selçuk Üniversitesi, %4,1 Akdeniz Üniversitesi, %4,1 Atatürk Üniversitesi'nde yürütülmüştür. Elde edilen sonuçların üniversitenin imkânları ve üniversitenin yer aldığı ilin imkânlarıyla doğru orantılı olduğu düşünülebilir. Gazi ve Hacettepe Üniversitesi'nde konu ile ilgili tezlerin yoğun olmasının nedeni konu ile ilgili ölçek geliştirme ve uygulama çalışmalarının yapıldığı üniversiteler olmaları olabilir.

Tablo 4. Araştırma Kriterlerine Dayalı Olarak Ulaşılan Araştırma Yayınlarının Genel Amaçlarına Göre Dağılımları

Genel Amaç	n	%
Öz düzenlemenin farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınları	18	45,0
Öz düzenleme beceri gelişiminde eğitim programlarının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınları	7	17,5
Öz düzenlemenin akademik başarıdaki etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınları	2	5,0
Öz düzenleme geliştirmedeki eğitim uygulamalarının etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınları	3	7,5
Okul öncesi dönemin öz düzenleme gelişimindeki önemini ortaya koyan araştırmalar	4	10,0
Çocuklarda öz düzenleme gelişimini değerlendiren araştırma yayınları	3	7,5
Öz düzenleme gelişiminde eğitim ortamlarının önemini ortaya koyan araştırmalar	2	5,0
Erken dönemde öz düzenlemenin desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınları	2	5,0

Tablo 4 incelendiğinde, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının %45,0'ı öz düzenlemenin farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınları, %17,5'i öz düzenleme beceri gelişiminde eğitim programlarının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan

araştırma yayınları, %5,0'i öz düzenlemenin akademik başarıdaki etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınları, %7,5'i öz düzenleme geliştirmedeki eğitim uygulamalarının etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınları, %10,0'ı okul öncesi dönemin öz düzenleme gelişimindeki önemini ortaya koyan araştırmalar, %7,5'i çocuklarda öz düzenleme gelişimini değerlendiren araştırma yayınları, %5,0'ı öz düzenleme gelişiminde eğitim ortamların önemini ortaya koyan araştırma yayınları, %5,0'ı ise erken dönemde öz düzenlemenin desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınlarıdır. Bu yayınlar incelendiğinde ise öz düzenlemenin farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınları yaygınlık göstermiştir. Bu bulgu son yıllarda öz düzenleme gelişiminin öneminin anlaşılması ve öz düzenleme gelişiminde etkisi olan değişkenlerin belirlenmesinin daha hızlı ve etkili sonuçlar ortaya koyacağını göstermektedir. Türkiye'de ki ölçek geliştirme çalışmalarına paralel olarak ise son yıllarda özellikle öz düzenleme beceri gelişiminde eğitim programlarının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınları da artış göstermiştir.

Tablo 5. Araştırma Kriterlerine Dayalı Olarak Ulaşılan Araştırma Yayınlarının Örneklem Gruplarına Göre Dağılımları

Örneklem Grubu	n	%
Yazılı dokümanlar(Derleme çalışması)	3	7,5
Gebeler	1	2,5
3-5 yaş	1	2,5
4-5 yaş	3	7,5
4-6 yaş	7	17,5
5-6 yaş	4	10,0
6 yaş çocukları	2	5,0
Okul öncesi öğretmenleri	2	5,0
İlkokul	4	10,0
Ortaokul	2	5,0
Lise	1	2,5
Ebeveynler	1	2,5
Öğretmen Adayları	9	22,5

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının %7,5'inin örnekleme yazılı dokümanlardan(derleme çalışması), %2,5'i gebelerden, %2,5'i 3-5 yaş çocuklarından, %7,5'i 4-5 yaş çocuklarından, %10,0'ı 5-6 yaş çocuklarından,%5,0'ı 6 yaş çocuklarından, %5,0'ı okul öncesi öğretmenlerinden, %10,0'ı ilkokul çocuklarından, %5,0'ı ortaokul çocuklarından, %2,5'i lise öğrencilerinden, %2,5'i ebeveynlerden ve %22,5'i öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmalarda yaygın olarak öğretmen adaylarının örneklem olarak kullanıldığı görülmektedir. Tabloda öne çıkan bir diğer ayrıntı ise konu ile ilgili en az araştırma örneklem grubunun gebeler, 3-5 yaş, lise öğrencileri ve ebeveynler olan araştırmalar olmasıdır. Araştırmada örneklem grubu olarak 3 yaş altı çocuklara rastlanmamaktadır. Bu oranın azlığı araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının 4- 6 yaş grubunda kullanılmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öz düzenleme kavramı, bireyin yaşantısının her aşamasında önem kazanan, bireyin içinde bulunduğu çevreye doğmasıyla gelişip, genişleyen bir olgudur. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarındaki hızlı gelişim ve öğrenmeyle edinilen kazanımların daha sonraki öğrenmeleri etkilemesi öz düzenleme gelişimini önemli kılmaktadır. Özellikle öz düzenleme becerilerinin erken dönemlerde geliştirilmesi ve desteklenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca tabloda dikkat çeken bir diğer ayrıntı örnekleme ebeveynler olan araştırmaların az olmasıdır. Eğitimsel süreçte kazanımların kalıcılığının sağlanması açısından eğitimin evde de devamlılığı önemli olmaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının örnekleme öğretmen adayları olan yayınların 2009 yılından itibaren rastlanmaktadır. Ayrıca 2016 yılında yayınlanan araştırmaların %33,3'ünün 4-5 yaş çocukları, %28,5'inin 4-6 yaş çocukları, %50,0'ının okul öncesi öğretmenleri, %66,6'sının ilkokul öğrencileri, %50,0'ının ortaokul ve %100,0'ının lise öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. 2017 yılında yapılan araştırma yayınlarına bakıldığında %33,3'ünün 4-5 yaş çocukları, %28,5'inin 4-6 yaş çocukları, %100,0'ının 5-6 yaş çocukları, %50,0'ının 6 yaş çocukları ve %50,0'ının okul öncesi öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. 2017 yılında 4-6 yaş çocukları kapsayan araştırma yayınlarının artış gösterdiği dikkati çekmektedir. Bu bulgu literatüre ölçeklerin girmesiyle birlikte okul öncesi çocuklar üzerinde öz düzenlemenin etkisini inceleyen araştırmaların sıklığının artmasıyla açıklanabilir.

Tablo 6. Araştırma Kriterlerine Dayalı Olarak Ulaşılan Örneklem Gruplarının Yıllara Göre Dağılımları

	Yazılı Döküman		Gebeler		3-5 yaş		4-5 yaş		4-6 yaş		5-6 yaş		6 yaş		Okulöncesi Öğretmenleri		İlkokul		Ortaokul		Lise		Ebeveynler		Öğretmen Adayları		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2002	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2003	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2004	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2005	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2006	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2007	1	33,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,5
2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50,0	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,5
2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	22,2	3	7,5
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	1	33,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,5
2012	-	-	-	-	-	-	-	-	1	14,2	-	-	1	33,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	22,2	4	10,0
2013	-	-	-	-	-	-	-	-	1	14,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,5
2014	-	-	-	-	-	-	1	33,3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	33,3	-	-	-	-	-	-	1	11,1	3	7,5
2015	1	33,3	1	100,0	1	100,0	-	-	1	14,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	11,1	5	12,5
2016	-	-	-	-	-	-	1	33,3	2	28,5	-	-	-	-	1	50,0	2	66,6	1	50,0	1	100,0	-	-	2	22,2	10	25,0
2017	-	-	-	-	-	-	1	33,3	2	28,5	4	100,0	1	50,0	1	50,0	-	-	-	-	-	-	1	100,0	1	11,1	11	27,5

SONUÇ

Yapılan bu çalışma ile araştırma kriterlerine dayalı olarak 11 yüksek lisans tezi sayısı, 13 doktora tezi sayısı, 7 hakemli dergilerde yayınlanan makale sayısı ve 9 bildiri olmak üzere toplam 40 yayın sayısına ulaşılmıştır. Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili araştırmaların 2007 yılından itibaren yaygınlık kazandığı ve son yıllarda bu yayınların artış gösterdiği saptanmıştır. Araştırma türü açısından değerlendirildiğinde, en yaygın olarak nicel araştırma türünde araştırmalara rastlanmıştır ve bu araştırmalarında büyük çoğunluğu tarama sende planlanmıştır. Konu ile ilgili nitel ve karma araştırmalara da rastlanmıştır. Konu ile ilgili en fazla lisansüstü tez çalışması Gazi ve Hacettepe Üniversitesi’nde yürütülmüştür. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının genel amaçları incelendiğinde, yaygın olarak öz düzenlemenin farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınlarına ve öz düzenleme beceri gelişiminde eğitim programlarının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan araştırma yayınlarına ulaşılmıştır. Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırma yayınlarının örneklem grupları incelendiğinde ise öğretmen adaylarını araştırma kapsamına dâhil eden araştırmaların yaygınlığı dikkat çekmiştir. Ancak 2017 yılında 4-6 yaş çocukları kapsayan araştırma yayınlarının artış gösterdiği dikkati çekmektedir. Konu ile ilgili üzerinde en az çalışılan araştırma örneklem grupları ise gebeler, 3-5 yaş, lise öğrencileri ve ebeveynler olan araştırmalardır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Konu ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yayınına ulaşılmıştır ve bu yayınlar belirli üniversiteler ile sınırlanmıştır. Çocuk eğitimi kültürel ve sosyal yapıdan etkilenebilen bir alandır. Konu ile ilgili Türkiye’nin farklı bölgelerinde de araştırmaların planlanması önerilmektedir.
- Öz düzenleme etkililiği konusunda takip araştırmalarının yaygınlık kazanması ile ilgili çalışmaların başlatılması önerilmektedir.
- Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili araştırmalar 3-6 yaş çocukları ile sınırlandırılmış görülmektedir. Daha küçük yaş grubu çocukları içeren araştırmalarda planlanması önerilmektedir.
- Ebeveynlere çocuklarda öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesini sağlayıcı çalışmaların planlanması yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ahi, B., & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 23-46.
- Aksoy, A. & Tozduan, Y. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aras, S. (2015). Erken çocukluk döneminde öz- düzenleme becerilerinin desteklenmesi; zihnin araçları programı. *Journal of Education on Future*, 8, 15-25.
- Arslan, A. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, öz yeterlilik ve öz düzenleme becerisine etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atun, T. (2016). Sorgulamaya dayalı fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinde öğrenmeye yönelik öz düzenleme becerileri gelişimine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470.
- Aydın, S. (2012). Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji adaylarının öz- düzenleme seviyeleri ve öz-yeterlilik inançları üzerine etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baba, M., Öksüz, Y., Çevik, C., & Güven, E. (2011). 2005-2010 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (692-695), Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bakır, T. (2014). Doğal çevrenin çocukların öz düzenleme becerisi ve uyumları üzerindeki rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Baumeister, R., & Vohs, K. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.) *Handbook of Selfregulation: Research, Theory and Applications*. New York: Guilford Press.

- Bayındır, D. (2016). 48-72 Aylık çocuklar için öz düzenleme ölçeği geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baysal, Y. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerinin kullanmaya yönelik motivasyon ve öz düzenleme düzeylerinin belirlenmesi, Dicle Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Blair, C. (2002). School readiness integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functions at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Bronson, M. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. Newyork: Guilford Press.
- Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cabı, E. (2009). Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenmenin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, B., & Kamaraj, I. (2017). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde aile katılımı eğitim programının etkisinin incelenmesi, 5. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özet Bildiri Kitabı*, (138-139), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, N. (2012). Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlilik algılarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 1-11.
- Çolakoğlu, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme yaklaşımlarının çalışma becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dale, K. L., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and psychopathology. In Kowalski RM, Leary MR. (Eds). *The Social Psychology of Emotional and Behavioral Problems*. Washington, DC: American Psychological Association, p. 139-166.
- Demir, M., & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41.
- Demirtaş, V. (2009). Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklarda öz düzenleme becerileri. *Uluslararası Sağlık Gelişim ve Eğitimde Çocuk Bildiri Kitabı*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dümenci, S., & Gürsoy, F. (2017). Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerin kazandırılmasına yönelik veli görüşlerinin incelenmesi. 5. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özet Bildiri Kitabı*, (ss: 137-138), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(28).
- Ertürk, H. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fındık Tanrıbuurdu, E. (2012). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the Making: The Seven Essential Life Skills Every Child Needs*, World Book Day.
- Güler, M. (2015). Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Gündüz, G. (2015). Türkiye'deki çocukların okul öncesi dönemde öz düzenleme becerileri; aile bağları ve sosyo-duygusal yetkinlikle ilişkileri, Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, E. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinde öz- düzenleme: ölçek uyarlama çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kara, E., & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1224-1239.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Keleş, S. (2014). Kültürel-Tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıyaker, S. (2017). 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kıyaker, S. & Kamaraj, I. (2017). 60-72 ay çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi. 5. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı* (ss: 139-

- 140), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Liman, B. (2017). Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özbey, S., Mercan, M. & Alisinanoğlu, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. 5. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı* (ss: 141-142), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özen, Ö. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Polat, Z. (2009). Problem çözme yaklaşımlarının öğrencilerin matematikte performanslarına ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmelerine etkisi, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.
- Posner, M., & Rothbart, M. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Phys. Life Rev*, 6, 103-120.
- Renginar, Ö. D. (2015). Sakinleştirme girişimlerinin bebeğin öz düzenleme davranışlarına (uyku, ağlama, beslenme) etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Sezgin, E. (2016). Çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şahin, A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeye yönelik sınıf içi uygulamaların belirlenmesi. *II. International Academic Research Congress Bildiri Kitabı* (274-275), Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tarman, B., Acun, İ. & Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilimlerde alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education and Development*, 22(3), 489-519.
- Torres, M. (2011). Understanding self-regulation, links to school readiness and implication for intervening with high-risk children. Unpublished Doctorate Thesis, Pennsylvania State University, USA.
- Tutkun, C., & Tezel Şahin, F. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *I. Uluslararası Kadın Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı* (ss: 344-345), Kocaeli.
- Tutkun, C., Tezel, F. Ş., & Işıktekiner, S. (2017). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*, Demirel Ö. ve Dinçer S. (Eds.) 28. Bölüm, 459.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştiren öğrenme ortamlarının oluşturulması. *EDU*, 7, 2 (2).
- Vural, D. (2012). Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.
- Yılmaz, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programının Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi

Belgin Liman¹

Kezban Tepeli²

¹Yrd. Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, yliman@mynet.com.tr

²Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, ktepeli@selcuk.edu.tr

Özet

Okul öncesi eğitim öz düzenleme becerilerin geliştirilmesi çocukların olumlu sosyal duygusal davranışlar edinmeleri ve kazanımların desteklemek için en etkili ve uygun ortamdır. Bu doğrultuda erken dönemlerden itibaren çocukların olumlu sosyal duygusal davranış geliştirmelerini sağlayan sistemli ve planlı eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Araştırmanın amacı; Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı'nın altı yaş grubu çocuklarının sosyal duygusal davranışlarına etkisini incelenmektir. Araştırma deneme modelinde olup öntest/sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde il merkezindeki bağımsız anaokulları arasından seçilen iki bağımsız anaokulunda eğitim alan 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların sosyal duygusal davranış düzeylerini değerlendirmek amacı ile Türk Psikologlar Derneği, Okul Öncesi Komisyonu tarafından geliştirilen, "Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem Formu" nun, Sosyal Duygusal Davranışlar alt ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada deneme grubu çocuklarının sosyal duygusal davranış sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Deneme grubu çocukların sosyal duygusal davranış sontest puan ortalamalarının, kontrol grubu çocukların sontest puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuç; Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı, altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirerek, sosyal duygusal davranışlarının gelişimini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler:Okul öncesi eğitim, öz düzenleme, sosyal duygusal davranış

Abstract

The pre-school education is the most effective and suitable medium to develop self-regulation skills, make children obtain the positive social and emotional behaviors; and support their learning outcomes. In this direction, there is a requirement of systematic and planned education programs which enable children to obtain the positive social emotional behaviors since their early periods. The aim of the research is to analyze the effects of The Self-Regulation Skill Education Program on their social emotional behaviors of the six-year-old children. The research is in the experimental model and the pretest-posttest control group model is used. The study group of the research consists of 40 children who get education at the two separate kindergartens chosen among the separate kindergartens in the city center of Niğde. With the aim of assessing the children's social emotional behavior levels, the subscale Social Emotional Behaviors of "The Psychological Observation Form for Preschool Children" formed by The Preschool Commission of Turkish Psychologists Association are used in the research. In the research, the social emotional behavior posttest point averages of the experimental group children are determined to differentiate meaningfully from their pretest point averages. The social emotional behavior posttest point averages of the experimental group children are found higher than the social emotional behavior posttest point averages of the control group children. In the direction of these findings obtained, the reached result is that The Self-Regulation Skill Education Program supports the progress of the six-year-old children on social emotional behaviors by developing their self-regulation skills.

Key Words: Preschool education, self-regulation, social emotional behavior.

GİRİŞ

Gelişim, biyolojik ve sosyo-kültürel değişkenlerin birbirini etkilemesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Birey gelişiminde önemli bir yeri olan sosyal gelişim bireyle çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. İnsan gelişiminde sosyalleşme en önemli süreç olarak görülmektedir. Sosyalleşme, kişilerin dâhil oldukları grubun işlevselliğini benimsedikleri ve grubun diğer üyelerinin davranışlarını, inançlarını ve değer yargılarını edindikleri süreçtir (Gander&Gandiner, 2001). Sosyalleşme sürecinde bireyin sosyal ilişkileri ve ilişkileri yönlendiren sosyal davranışları önemli görülmektedir. Duygusal ve sosyal gelişim birbiriyle bağlantılı ve birbirini kapsayan bir gelişim sürecidir. Duygular sosyal bağların oluşmasında önemli bir işleve sahiptir. Bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerini içeren sosyal gelişim, duygusal gelişimi etkileyen en önemli unsurdur (Bayhan & Artan, 2004). Bireylerin kendini tanıması, düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını fark edebilmesi ve çevresini tanıması, bu doğrultuda kişisel ve akademik amaçlara ulaşmak için duygularını ve davranışlarını kontrol edebilmesi sosyalleşme süreci için önemlidir. Süreç boyunca birey grubun kurallarına uymayı öğrenir, değerlerini benimser. Bu süreçte çevresindeki insanlarla olan sosyal ilişkileri ve çevre faktörleri bireyin sosyal uyumunu etkilemektedir (Başal, 2003). Başarılı sosyal gelişim bireyin kendisiyle uyumlu olmasını gerektirmektedir.

Sosyal davranışlar yaşamın ilk günlerinde edinilmeye başlamaktadır. Okula başlama ile sosyal çevre genişlemekte, sosyal ilişki örüntüleri çeşitlenmektedir. Okul öncesi dönem çocukların davranışlarının şekillendiği dönemdir. Bu dönemde çocuğun yaşadığı deneyimler, topluma uyum ve kendini ifade becerileriyle bütünleşerek, daha sonraki sosyal ilişkilerini önemli yönde etkilemektedir. Sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirebilen birey çevresindeki diğer insanlarla daha nitelikli etkileşimler yaşamakta ve bu etkileşimlerle kendi gelişimini olumlu yönde desteklemektedir. Etkileşim düzeyi artıkça yeni şemalarla bilişsel düzeyini artırmaktadır. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarındaki hızlı gelişim ve öğrenmeyle edinilen kazanımların daha sonraki öğrenmeleri etkilemesi okul öncesi dönemi önemli kılmaktadır (Dinç ve Gültekin, 2003).

Erken çocuklukta, bilişsel süreçlerdeki gelişmelere paralel öz düzenleme süreçlerinde de hızlı bir gelişim görülmektedir. Öz düzenleme becerileri her bir bireyin yaşamında başarılı olmak için geliştirmek zorunda olduğu bireysel becerilerdir. Öz düzenleme, davranışların, eğilimlerin ve isteklerin ertelenmesi ya da bastırılması, sosyal kurallara uyma, duyguları kontrol etme ve düzenleme, hedefe yönelik uyarana odaklanma ve dikkati sürdürme yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır (Posner&Rothbart, 2009; Bauer&Baumeister, 2011; Koole, Van Dillen & Sheppes, 2011). Bireyin öğrenmesi, gelişimi ve sosyal yaşama katılımıyla bütünleşen öz düzenlemenin okul öncesi dönemde desteklenmesi sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından önemlidir. Okul öncesi eğitim öz düzenleme becerilerin geliştirilmesi, olumlu sosyal duygusal davranışlar edinmeleri ve sosyal beceri kazanımlarını desteklemek için en etkili ve uygun ortamdır. Erken dönemlerden itibaren çocukların beceri geliştirmelerini sağlayan sistemli ve planlı eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Hazırlanan öz düzenleme beceri eğitimi programının çocukların dikkat, duygu ve davranış kontrol becerilerini geliştirerek, sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde ve sosyal duygusal davranışların kazanılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı, altı yaş çocukların sosyal duygusal davranışlarını etkilemekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır.

Alt amaçlar

- 1.0. ÖDBEP çocukların sosyal duygusal davranış son test puan ortalamalarını etkiler.
- 1.1. Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı'na katılan deneme grubu çocukların sosyal duygusal davranış son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- 1.2. Deneme grubu çocukların sosyal duygusal davranış son test puan ortalamaları kontrol

grubu çocukların sosyal duygusal davranış sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.3. Kontrol grubu çocukların sosyal duygusal davranış öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma deneme modelinde olup, öntest/sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde il MEM' ne bağlı bağımsız anaokulları arasından yanlı olarak seçilen; iki bağımsız anaokulunda eğitim alan 40 çocuk oluşturmaktadır. Deneme ve kontrol grubu tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Deneme grubu çocuklara Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı haftada 3 gün 60 dakika olmak üzere 10 hafta uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir uygulama yapılmayıp, öğretmenleri tarafından günlük eğitim programı uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Genel bilgi formu

Genel bilgi formunda çalışmaya katılan çocukların yaş, cinsiyeti, anne babalarının öğrenim durumları ile ilgili bilgiler sorgulanmıştır.

Okul öncesi çocuklar için psikolojik gözlem formu, sosyal duygusal davranışlar alt ölçeği

Türk Psikologlar Derneği Okul Öncesi Komisyonu (1998), tarafından geliştirilmiş olan Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu gelişimsel bir gözlem formudur. Formun tamamında sekiz alt bölüm bulunmaktadır. Form toplam 137 maddeden oluşmaktadır. Gözlem formunun 8 alt bölümden oluşmaktadır. Her alt testte negatif ve pozitif davranışları betimleyen maddeler bulunmaktadır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçekte negatif davranış puanlarının yüksekliği olumsuzluğu; pozitif davranış puanlarının yüksekliği olumluluğu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin 37 maddeden oluşan sosyal duygusal davranışlar alt formu kullanılmıştır. Alt testte, 22 pozitif, 15 negatif madde bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen verilerin analizinde; Mann Witney U analizi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Analizler 17.00 SPSS ile yapılmış, karşılaştırmalarda 0.05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

BULGULAR

Çalışmada 40 çocuğa ilişkin formlar öğretmenler tarafından doldurulmuş, analizler yapılmış ve bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Deneme ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Sosyal Duygusal Davranış Öntest Puanlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	21	22.00	462.00	-856	.392
Kontrol	19	18.84	358.00		
p>0.05					

Tablo 1' e göre deneme ve kontrol gruplarının sosyal duygusal davranış öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -.856$, $p > .05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında hesaplanan bu değer, Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı öncesi çocukların sosyal duygusal davranış öntest puanlarının birbirine benzer olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 2. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların Sosyal Duygusal Davranış Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	21	11.00	231.00	-4.016	.000*
Eşit	0				
					$p < 0.05$

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 2' de yer verildiği gibi deneme grubu çocuklarının sosyal duygusal davranış öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -4.016$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı'nın deneme grubu çocukların sosyal duygusal davranışlarının gelişmesinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Deneme ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Sosyal Duygusal Davranış Sontest Puanlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	21	26.17	549.50		
Kontrol	19	14.24	270.50	-3.225	.001
					$p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, deneme ve kontrol gruplarının sosyal duygusal davranış sontest puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($z = -3.225$, $p < .05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamı dikkate alındığında, Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı'na katılan deneme grubu çocuklarının, sosyal duygusal davranış sontest puan ortalamalarının, Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı'na katılmayan kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal davranış sontest puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Sosyal Duygusal Davranış Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	10.83	32.50		
Pozitif Sıra	15	9.23	138.50	-2.310	.021*
Eşit	5				
					$p < 0.05$

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4' de yer verildiği gibi kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal davranış öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -2.310$, $p < .05$). Bu sonuç, Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı'na katılmayan kontrol grubu çocukların süreç boyunca aldıkları okul öncesi eğitim programının, çocukların sosyal duygusal davranışlarını geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Araştırmanın amacı Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı'nın altı yaş grubu çocuklarının sosyal duygusal davranışlarına etkisini incelemektir. Araştırma deneme modelinde olup öntest/sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde il merkezindeki bağımsız anaokulları arasından seçilen iki bağımsız anaokulunda eğitim alan 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada "Genel Bilgi Formu" ve çocukların sosyal duygusal davranış düzeylerini değerlendirmek amacı ile Türk Psikologlar Derneği, Okul Öncesi Komisyonu (1998) tarafından geliştirilen, "Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem Formu" nun, Sosyal Duygusal Davranışlar alt ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; çalışmaya katılan deneme grubu çocuklarının sosyal duygusal davranış öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı deneme grubu çocukların sosyal duygusal davranışlarının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan analiz sonucu, deneme grubu çocukların sosyal duygusal davranış sontest sıra ortalamasının, kontrol grubu çocukların sosyal duygusal davranış sontest sıra ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<.05$). Bu bulgu hazırlanan Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı çocukların sosyal duygusal davranışlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Literatür incelendiğinde, sosyal duygusal davranışları desteklemeye yönelik eğitim programlarının, çocukların sosyal duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediği ve okul öncesi programların bu programlar ile desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Önder & Kamaraj, 1998; Denham & Burton, 2003; Durualp, 2009; Arda, 2011). Bu çalışmada, geliştirilen Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı, okul öncesi eğitim programı ile bütünleşerek, çocuklara olumlu sosyal duygusal davranışların kazandırılmasında etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır. Bir çok çalışmada, erken dönemde kazanılan sosyal ve duygusal becerilerin ileriki yaşantılardaki uyum ve akademik başarı ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Greenberg & ark., 2003; Rhoades & ark., 2009). Çocukların özellikle okul öncesi dönemde olumsuz durumlarda duygularını ve dürtülerini kontrol edebilmesi, farklı çözüm yolları düşünerek sonuçları değerlendirebilmesi ve duruma uygun şekilde davranışlar sergileyebilmesi için destekleyici programlara ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Greenberg & ark., 1995; Domitrovich & ark., 1999; Niles, Reynolds & Nagasawa, 2006; Webster-Stratton & Reid, 2010). Bu bulgular, çocukların sosyal duygusal davranışlarını desteklemek için okul öncesi eğitim programıyla bütünleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal davranışları öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Bu durum Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı'na katılmayan ve bu süreçte okul öncesi eğitim programına devam eden kontrol grubu çocukların sosyal duygusal davranışlarının geliştiğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim programının çocukların sosyal duygusal gelişiminde etkili bir program olduğunu belirtmektedir (Özgülük, 2006; Kılıç, 2008). Gürkan (1979) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim alan çocukların ilköğretim düzeyinde sosyal davranışlar yönünden daha uyumlu ve başarılı olduklarını saptamıştır. Bu çalışmada ayrıca kontrol grubundaki çocukların kendini kontrol etme becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme olduğu belirlenmiştir. Tuğrul (1992) yaptığı çalışmada, anaokuluna devam etme süresi uzadıkça sosyal uyumlarının arttığını, problem davranışların görülme oranının azaldığını saptamıştır. Dinç (2002) yaptığı çalışmada, benzer sonuçlara rastlamıştır. Anaokuluna iki yıl devam eden çocukların, bir yıl devam edenlere göre sosyal gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğunu (Pekdoğan, 2011) belirtmiştir. Araştırmaya alınan öğretmenler tarafından, okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği ve sosyal davranışların kazanılmasında etkili bir program olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler, anaokuluna devam eden çocukların başlangıçtaki sosyal davranışları ile anaokulu eğitimi sonrasındaki sosyal davranışları arasında olumlu yönde büyük farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda oluşturulan öneriler:

- Belediyeler bünyesinde açılan kurslar, Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmaları, halk eğitim merkezlerinde planlanan çalışmalarla, ebeveynlerin çocukları için öz düzenleme becerilerinin ve sosyal duygusal davranışların geliştirilmesi ile ilgili kapsamlı eğitim programlarına davet edilerek donanımlı hale gelmeleri sağlanabilir.
- Kitle iletişim araçları aracılığı ile konu hakkında kamu spotları oluşturulup ebeveyn farkındalığı artırılabilir.
- Aynı çalışma farklı nitelikteki gruplar üzerinde (farklı yaş, farklı sosyo-ekonomik düzey, farklı sosyal kültürel çevre vb.) üzerinde yürütülebilir.
- 'Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programı' nın sosyal duygusal davranışlar dışında farklı bilişsel ve sosyal özellikler üzerinde etkililiğinin sınıandığı çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Arda, T.B. (2011). Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Başal, H.A. (2003). *Gelişim ve Psikoloji (Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebiliriz?)*. İstanbul: MorpaYayınları.
- Bauer, I.M., & Baumeister, R.F. (2011). Self-regulatory strength. In K. Vohs, & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Bayhan, S. P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Denham, S., & Burton, R. (2003). *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers, s.150.
- Dinç, B. (2002). Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dinç, B., & Gültekin, M. (2003). Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Domitrovich, C.E., Greenberg, M.T., Kusche, C., & Cortes, R. (1999). *Manual for the Preschool Paths Curriculum*. South Deerfield, MA: Channing-Bete Company.
- Durualp, E. (2009). Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitimini etkisinin incelenmesi (Çankırı örneği), Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev: Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T., & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development & Psychopathology*, 7(1), s. 117-136.
- Gürkan, T. (1979). Neden okul öncesi eğitim. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2):215-219.
- Kılıç, Z. (2008). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Ankara.
- Koole, S.L., Van Dillen, L.F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), (2. Baskı). New York: Guilford Press.
- Niles, M., Reynolds, A., & Nagasawa, M. (2006). Does early childhood intervention affect the social and emotional development of participants? *Early Childhood Research & Practice*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.
- Önder, A., & Kamaraj, I. (1998). Social emotional effects of pedagogical drama in Turkish pre-school children. *OMEP: World Congress*, 13-16, 140.
- Özgülük, G. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pekdoğan, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elazığ ili örneği), Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Phys. Life Rev*, 6,

103–120.

- Rhoades, B.L., Greenberg, M.T., & Domitrovich, C.E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 310–320.
- Tuğrul, B. (1992). Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırılması, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türk Psikologlar Derneği Okul Öncesi Komisyonu, (1998). *Okul öncesi çocuklar için psikolojik gözlem formu El Kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2010). The incredible year's parents, teachers, and children training series: a multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In J. Weisz & A. Kazdin (Eds.), *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents*, 2nd edition. New York: Guilford Publications.

Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Ve Çalgı Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Ali Ayhan¹

Fatma Betül Kaya²

Serap Yağmur İlhan²

¹Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, ali.ayhan@inonu.edu.tr

²Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, fatosmutlu10@gmail.com

²Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, ymlhan7@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin müzik ve çalgı eğitimine yönelik görüşleri, dinledikleri türler, ilgi alanlarına giren çalgıları ve müzik dinleme alışkanlıklarının ne şekilde olduğu incelenmiştir. Çalışmanın örneklem grubu Osmaniye ili Mustafa Özden Ortaokulu'nda öğrenimine devam eden 446 ve Malatya ili Özel Doğa Okulları'nda öğrenime devam eden 295 olmak üzere toplam 742 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin tamamına anket uygulanmış ve verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Okullar arasında sosyoekonomik, sosyokültürel ve çevresel faktörlerden kaynaklanan anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Özel Doğa Okullarında öğrenimine devam eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğu özel ders olarak müzik eğitimi almış ve bir çalgıya yönelmişlerdir. Mustafa Özden Ortaokulu öğrencileri müzik alanında hiçbir çalgıya yönelik herhangi bir eğitim almamıştır. Devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler daha önce müzik öğretmenleri ile ders yapmadıklarını, diğer branş öğretmenlerinin de müzik derslerinde etkin olmadığını ayrıca belirtmişlerdir. Özel okulda öğrenim gören öğrenciler ağırlıklı olarak klasik ve pop müzik dinlerken, devlet okulu öğrencilerinin daha çok Türk Halk müziği, arabesk müzik ve rap müzik dinlediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca müzik dinleme tercihlerinde devlet okulu öğrencilerinde radyo, televizyon gibi iletişim araçları kullanılırken, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin daha çok MP3 çalar, bilgisayar gibi araçları tercih ettiği gözlemlenmiştir. Çalgı eğitimi alan öğrenciler bir çok çalgı olmakla birlikte ağırlıklı olarak gitar ve piyano dersi almışlardır.

Anahtar kelimeler: Müzik eğitimi, okul türü, gelir düzeyi, çalgı.

A Research On Secondary School Students' Views Of Music And Instrument Education

Abstract

In this study, secondary school students' views of music and instrument education, music genres they listen, instruments they are interested in, and their music habits were analyzed. Sample group of this study was consisted of 446 students who study in Mustafa Özden Secondary school in Osmaniye and 742 students who study in Private Doga College in Malatya. A survey was applied to all students and their answers were evaluated. Important differences because of socioeconomic, sociocultural and environmental factors arose between the schools. Most of the students who study in Private Doga College took private music lessons and played an instrument. However students in Mustafa Özden Secondary school didn't take any lessons on music and an instrument. Those students who study in state school remarked that they didn't have a lesson with a music teacher, and the teachers out of the field weren't active in this lesson. While students in private school mainly listened classical and pop music, students in state school mostly listened Turkish folk music, arabesque music and rap music. Furthermore, students in state school preferred mass media such as radio or TV to listen to music. However, students in private school mostly preferred devices like MP3 player or computer. Although the students who took instrument education played several instruments, the most common ones were guitar and piano.

Keywords: Music education, school types, level of income, instrument

GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar gelen dönem içerisinde sanatta, müzik, resim, edebiyat, tiyatrodaki çok büyük adımlar atılmış, çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan en belirgin olarak bize yansıyan müzik alanında yapılan çalışmalardır. Büyük kitlelere ulaşan ve her dönemde farklı tarz ve formlarda olabilen müzik sanatı, tüm insanlık için kabul görmektedir. “Müziğin, insandan insana uzanan evrensel bir dil olması, dili, dini ayrı insanları aynı ezgide birleştirecek güce sahip olması, ona, diğer sanat dalları içinde ayrı bir yer, farklı bir ayrıcalık vermiştir.” (Öz, B, N. 2001) Bu bağlamda müzik eğitimi de bireyler açısından önem arz etmiş, ders olarak Milli Eğitim Bakanlığı müfredatına konulmuştur. “Müzik dersi öğretim alanları “dinleme-söyleme-çalma”, “müziksel algı ve bilgilenme”, “müziksel yaratıcılık” ve “müzik kültürü” adı altında dört temel öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur. Müzik eğitiminin diğer öğrenme alanlarıyla ve özellikle “dinleme-söyleme-çalma” alanında uygun görülen kazanımlarla, öğrenme-öğretme süreçlerinin her aşamasında ilişkilendirilmeye çalışılmalı, kazanımların kazandırılma sürecinde müzik eğitiminin gerekliliği olan öğrenme alanlarının birbiriyle olan sarmallığı sağlanmalıdır ‘ (Karagöz, 2013).

Bu çalışmada öğrencilerin müzik dersine ve müziğe yönelik görüşleri incelenmiş, çalgı eğitimi ve dinledikleri müzik türleri ile ilgili yapılan araştırmanın sosyal ve kültürel sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen bilgiler veri analiz programı ile özel okullar ve devlet okulları şeklinde ele alınarak hesaplamalar yapılmıştır.

Problem Durumu

Özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin müzik ve çalgı eğitimine bakış açıları arasında farklılık var mıdır?

Alt Problemler

- Ortaokul öğrencilerinin müzik ve çalgı eğitimine yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Okul türü, müzik ve çalgı eğitimine yönelik görüşleri etkilemekte midir?
- Sınıf düzeyi değiştikçe müziğe bakış açıları değişmekte midir?
- Müziğe bakış açısı ve çalgı eğitiminde yaş gruplarının farklılığı etkin midir?
- Müzik dinlenen mecralar (radyo, televizyon, MP3 çalar... gibi) çalgı eğitiminde rol oynamakta mıdır?
- Öğrenciler hangi tür müzikler dinlemektedir?
- Şarkı sözleri ve şarkının müziği, öğrencilerin çalgı eğitimine bakış açıları üzerinde etkili midir?
- Ortaokul öğrencileri en çok hangi çalgılar ile ilgilenmektedir?
- Öğrenciler hiç çalgı eğitimi almış mıdır?
-

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin müzik ve çalgı eğitimine bakış açıları incelenerek, müzik ve çalgı eğitimi konularında, devlet okulları ve özel okullar arasındaki farkın tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin dinleme pratiklerinin nasıl olduğu, müziğe yönelik ilgi düzeyleri ve bakış açıları, çalgı eğitimi alıp almadıkları ve temel müzik bilgilerinin ne durumda olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Malatya ilindeki özel okul ve Osmaniye ilindeki devlet okulunda öğrenimine devam eden

ortaokul öğrencilerine yapılan bu çalışmada, çalgı eğitimi ile müzik eğitiminin, dinleme pratiklerinin ve müzik beğenisinin öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılarak daha sonraki yıllarda bu konuya yönelik yapılacak olan çalışmalara bir katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Araştırmada çalgı eğitimi hakkında bilgisi az, müzik dinleme pratikleri sadece çevresinde duyduğu sesler ve müzikler olan devlet okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencileri yer almaktadır. Bunun yanında en az bir çalgı konusunda özel ders alan, müzik ile daha yakından ilgilenen özel okul öğrencileri de vardır. Aynı yaş grubuna ait olmasına rağmen aralarında anlamlı farklar ortaya çıkan bu öğrencilerin çalgı eğitimi ile ilgili görüşlerini içeren bir takım çalışmalar yapılması gerektiği görülmüştür. Anket çalışmaları ile yapılan bu araştırma sayesinde iki okul arasındaki farklar net bir şekilde ortaya konmuştur.

Okul türü ile müzik eğitimi, çalgı eğitimi etkisi üzerinde çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için çok sayıda örneklem ve anket ile yapılan bu araştırma büyük katkı sağlayacaktır.

Sınırlılıklar ve Varsayımlar

Bu araştırma Malatya ve Osmaniye illeri ile sınırlıdır. Özel okul ve devlet okulu örneklemi ile yapılan bu çalışmada, özel kurumlarda eğitim gören öğrencilerin, devlet okulunda eğitim gören öğrencilere göre daha fazla müzik bilgisine sahip olduğu, daha fazla etkinlik içinde bulunduğu ve çalgı eğitimi almış olduğu, dinleme pratiklerinin daha teknolojik araçlar ile sağlandığı ve müzik beğenilerinin yüksek düzeyde olacağı varsayılmıştır.

Müzik Eğitimi

Yüzyıllardan beri süregelen, değişerek ve yenilenerek günümüze kadar ulaşan müzikte, eğitim alanında da çok büyük adımlar atılmıştır. Cumhuriyet dönemi ve sonrasında açılan müzik eğitimi veren kurumlar ülkemizde müzik eğitiminin gelişmesinde ve ilerlemesinde çok büyük önem taşımaktadır.

“Müzik eğitimi kritik düşünme, problem çözümü ve bu amaçlara yönelik nasıl iş birliği çalışması gerektiğini öğrenme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesini destekler”. (Şendurur, Akgül Barış, 2002:167)

Genel müzik eğitiminde anaokulunda hafif düzeyde başlayıp ilkokulda ders olarak okutulan müzik dersi, müzik eğitiminde önemli bir adımdır. Her birey müzik eğitimi ile okul çağında tanışmaktadır. “Birey, çevresinde var olan çeşitli müziklerle sürekli bir etkileşim içindedir. Müziksel çevrenin nitelikli olması, etkileşimi de nitelikli kılar. Etkili bir müzik eğitimi; bireye, yaşamının diğer alanlarında da başarılı olmasını, çevresini daha bilinçli bir şekilde algılamasını, değişen ve gelişen çağa uyum sağlamasını ve yeniyi yaratma gücü sağlamaktadır” (Ersoydan, 2009:11).

Çalgı Eğitimi

Bireyin kendini gerçekleştirmek ve herhangi bir çalgı alanında uzmanlık kazanmak için, psiko-motor becerilerini de kullanarak çalışması ve bunun için belli bir eğitim alması gerekmektedir. Özel ders veya mesleki müzik eğitimi alan bireylerin uzmanlaşmak için herhangi bir çalgı dalında kendilerini geliştirmelerine çalgı eğitimi denir.

Müzik Türleri

“Zaman içerisinde küresel bir boyuta ulaşan kültür paylaşımı, müziğin de farklı türlere ayrılmasına sebep olmuştur. Buna bağlı olarak farklı türlerde sunulan müzik yapıtlarının kendi türleri

içerisinde belirgin özellikler taşıdığı düşünülmektedir.” (Yurga, 2017:6)

Türk Halk Müziği

“Halk müziği, bireyle sosyal yapıyı etkilemesi açısından hem uygulanan hem de uygulamacı bir müziktir. Halk müziği, Türkiye’deki birçok müzisyen ve halkbilimci tarafından Türk kültür hayatının zamandan bağımsız, aşık bir gerçeği olarak sunulmaktadır... Halk müziğine popüler ilgi, büyük ölçüde 1970’lerin başlarında itibaren radyoda halk müziği programlarına giderek artan bir süre verilmesiyle oluşturuldu... Halk müziği ya da halk oyunları sınıfları bulunan okullar, dersane ve dernekler; ulusal kültüre, halkın müziğinin, dansının korunmasına, topluma yetenekli insanlar kazandırmaya ve Türkiye’nin uluslararası yarışmalarda başarıyla temsil edilmesine yaptıkları katkının önemini vurgulamaktadır.” (Angı, 2012 s.37-38). Gelenek olarak geçmişten beri kültürümüzde var olan özelliklerimizi, anonim ya da sahibi belli bir şekilde ele alma, dile dökme etkinlikleri bulunmaktadır. Bunları müzik eşliğinde söylememiz, türkülerimiz Türk Halk müziğinin en önemli ayağıdır. Ülkemizin her yerinde farklı söyleyiş özellikleri ile söylenen, farklı makamlarda çalınan türkülerimiz, kültürümüzü yansıtmakta ve her yöreyi farklı farklı tanıtmaktadır. Sözlü ve sözsüz eserler bulunmaktadır.

Türk Sanat Müziği

“Osmanlı Devletinin her döneminde müziğin önemli bir yeri olmuştur. Uçan(2000) Osmanlı Devletinde Türk müzik kültürünü tarihsel açıdan 3 dönemde incelerken Türk sanat müziğinin gelişimini şu şekilde aktarmıştır: ilk evrede(1299-1520)özellikle geleneksel Türk sanat müziği büyük bir değişim içine girdi, yeni yeni makamlar ve usuller kullanılmaya başlandı, belli türlerde günümüze kadar gelebildiği söylenen-bilinen yapıtlar bestelendi... Orta evrede (1520-1826) geleneksel Türk sanat müziği besteleme ve seslendirme alanında çok yüksek düzeye ulaştı, en sanatlı türler ve çeşitler büyük canlılık gösterdi... Son evrede(1826- 1920/1922) ise geleneksel Türk sanat müziğinde “cami müziği” ve 14 “tekke müziği” eski önem ve canlılıklarını yitirmeye, “mehter müziği” geleneği ve dağarıyla unutulmaya başladı... belli açılardan önemli yeni gelişmeler sağlandı. Çoğu özengen müzik öğretimi amaçlı birçok dernek kurulup açıldı (1908)...(s.82-83). ” (Ertenli, 2014 s.13-14)

Pop Müzik

“Pop Müzik, ABD’de 19. yy’ın sonlarında müzik yapımcılarının, bestelenmiş olan müzik ürünlerini piyasaya pazarlayarak, bundan para kazanmaya çalışmalarına yönelik bir girişim olarak doğmuştur: “Pop Müzik, 1960’lı yılların başlarında, ilkin ABD’de Pop Art akımının müziğe yansısıyla yaygınlaşsa da ilk ortaya çıkışı 19. yy. sonlarında New York’ta olmuştur. Pop müziğin ülkemizde var olması eski bir tarihe dayanmamaktadır.” (Doğan, 2016 s.13)

Altmışlı ve yetmişli yıllarda ülkemizde popüler olmaya başlayan pop müzik, aranjmanlar ile başlamış, ardından pop müzik sanatçıların kendi besteleri ile günümüzdeki halini almaya başlamıştır.

Rock Müzik

“Rock, sadece bir müzik türü değil, başlı başına bir kültürdür. Hippiliğin devamı olarak da düşünebilecek Rock kültürü, elektrogitar ile devleşmiş, yüksek volümde çalmak, söylemek, sürekli olarak baş sallamak, değişik sesler çıkarmak, bağırarak, haykırmak, zamana başkaldırı ve bir isyan olarak değerlendirilebilir. Bu yönden bakıldığında, Rock müzik bir çeşit “Protest müziktir” denilebilir” (Göksel, 2013 s.7)

Ülkemizde Amerika ve Avrupa ülkelerinden farklı olarak yöresel, kültürel çalgıların da kullanımı ile “Anadolu Rock” adı verilen bir tür ortaya çıkmıştır. Rock müzik içerisine bağlama, kaval, sipsi, tulum, kemane gibi çalgıların da sentezlenerek yapılan bu müzik özellikle 70’li yıllarda popüler olmuş, günümüzde de hala sevilerek dinlenilmeye devam etmektedir. Öncüleri olarak Cem

Karaca, Barış Manço, Moğollar ilk akla gelen ve Anadolu Rock başlatan isimlerdir. Ardından Haluk Levent, Barış Akarsu gibi isimler Anadolu Rock ile ilgili çalışmalar yapmıştır.

Anadolu Rock haricinde ülkemizdeki rock müzik şarkıcı ve gruplarından bazıları; Şebnem Ferah, Demir Demirkan, Pentagram, Ogün Sanlısoy, Hayko Cepkin, Özlem Tekin, Teoman, Gripin, Duman, Jehan Barbur olarak sıralanabilir.

Yurtdışında Rock müzik yapan şarkıcı ve gruplardan bazıları ise; Metallica, Deep Purple, Queen, Evanescence, Pink Floyd, Beatles olarak sıralanabilir.

Rap Müzik

“Birleşik Devletlerde ortaya çıkıp dünyaya yayılan, Türkiye’de ise Almanya’ya göç eden Türk işçi ailelerin çocukları sayesinde tanınmaya başlanan rap müzik, 90’lardan günümüze kadar gelişimini sürdürmüştür.” (Kır, 2016)

Müzikten ziyade sözlerin ön planda olduğu bu müzik türünde altta sabit bir ritim vardır. Sözler, ritmin üzerine, ritme uygun bir şekilde söylenir. Şarkı sözlerinde temaları isyan, ironi ve eleştiriler, yaşanan sıkıntılar, zor durumlar oluşturur. Türkiye’de bulunan başlıca rap müzik şarkıcıları; Sagopa Kajmer, Fuat ve Ceza’dır. Rap müzik şarkıcıları sahnede genelde kendi isimlerini kullanmak yerine takma isimler kullanmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda kullanılan yöntem ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın modeli, çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi konuları hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma süresi boyunca bilimsel verilerin toplanması ve sonuçlandırılması amacı ile gözlem, kaynak tarama ve genel tarama modeli uygulanmıştır. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin müzik ve çalgı eğitimine yönelik görüşlerinin ne düzeyde olduğuna dair elde edilen bilgiler dolayısı ile genel tarama modeli uygulanmıştır.

Çalışmanın örneklem grubunda yer alan Malatya ve Osmaniye illerindeki ortaokul öğrencilerinin çalgı eğitimine yönelik görüşlerini incelemek için gözlem modeli uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören (5.6.7.8. sınıf) ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi; Malatya iline bağlı Özel Doğa Okulları ve Osmaniye’nin Merkez ilçesine bağlı Mustafa Özden Ortaokulu öğrencileri oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında ilk olarak Özel Doğa Okulları Müdürlüğü ve Osmaniye Mustafa Özden Ortaokulu Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınarak anket uygulama izinleri alınmıştır. Anketler öğrencilere uygulanmadan önce anket ve çalışma hakkında bilgiler verilmiş, bazı kelimeler ve ifadeler için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Geçerlilik düzeyinin artırılması için uygulama esnasında süre kısıtlaması yapılmamıştır. Verilerin toplanması için alan araştırmaları yapılmıştır. Ortaokulda müzik dersi alan öğrencilere anket uygulanmış ve bu sayede sayısal verilere ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi için Microsoft Excel kullanılarak çözümleme yapılmış, bulgular ve yorum kısmında kullanılmıştır. Anket çalışması ortaokul öğrencilerine uygulanmış, düzenlenerek tablo haline getirilmiştir. Öğrenciler için anket formunda okul adı, yaş, sınıf, cinsiyet özellikleri soruları sorulduktan sonra, 10 sorudan oluşan anket çalışması yapılmıştır.

BULGULAR

Bulgular ve Yorum kısmının bu bölümünde özel okul ve devlet okulunda öğrenimine devam etmekte olan ortaokul öğrencilerine uygulanan anketin tabloları yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrenci Sayısı ve Cinsiyete Göre Dağılım

Okul Adı	Öğrenci Sayısı	Kız	Erkek
Doğa Okulları	295	127	168
Mustafa Özden Ortaokulu	447	202	240
Toplam	742	329	408

*4 öğrenci ankette cinsiyetini belirtmemiştir.

Tablo 1’de yer alan anket verileri incelendiğinde ankete katılan ortaokul öğrencilerinin toplam 329 tanesinin kız öğrenciler olduğu, 408’inin ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Mustafa Özden Ortaokulu öğrencilerinin 202 kız, 240 erkek, Doğa Okulları öğrencilerinin ise 168’inin erkek, 127’sinin kız olduğu saptanmıştır. Verilerin analizi doğrultusunda ankete katılan ortaokul öğrencilerinin çoğunluğunu erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Günlük Müzik Dinleme Süreleri

Okul Adı/Müzik Dinleme Süreleri	0 Saat	0-1 Saat	1-2 Saat	2-3 Saat	3-4 Saat	4 Saat <
Doğa Okulları	16	107	110	37	14	10
Mustafa Özden Ortaokulu	53	107	155	62	30	34
Toplam	69	214	265	99	44	44

Tablo 2’de yer alan anket verileri incelendiğinde Mustafa Özden Ortaokulu öğrencilerinin günlük müzik dinleme sürelerinin Doğa Okullarında öğrenim gören öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Müzik dinleme süreleri için ayrılan zamanın en fazla 1-2 saat zaman aralığında olduğu, 3-4 saat ve 4 saat üzerinde dinlemelerin ise eşit ve en az zamanda olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Müzik Dinlemek İçin Kullandıkları Araçlar

Okul Adı/Araç	MP3 Çalar	Radıyo	TV	Cep Telefonu	Tablet	Bilgisayar	İnternet (Youtube Vb. Siteler)
Doğa Okulları	6	9	7	53	7	9	83
Mustafa Özden Ortaokulu	43	5	105	103	36	20	26
Toplam	49	14	112	156	43	29	109

*12 Öğrenci anketteki bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 3’de yer alan anket verileri incelendiğinde “Müzik Dinlemek için aşağıdakilerden hangisini kullanırsınız?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, iki okul genelinde en çok müzik dinleme aracının cep telefonu olduğu görülmektedir. Bunun yanında Mustafa Özden Ortaokulu öğrencilerinden 105 öğrenci TV üzerinden müzik dinlerken, Doğa Okullarında ise sadece 7 öğrencinin TV üzerinden müzik dinlediği saptanmıştır. Müzik dinleme araçlarında en anlamlı farklılık televizyon maddesinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Dinledikleri Müzik Türleri

Okul Adı/Müzik Türü	Türk Halk Müziği	Türk Sanat Müziği	Pop Müzik	Klasik Müzik	Diğer (Rap, Yabancı, Etnik, Tasavvuf)
Doğa Okulları	6	11	108	12	25
Mustafa Özden Ortaokulu	36	6	221	36	60
Toplam	42	17	329	48	85

*15 Öğrenci anketteki bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 4’te yer alan bulgular incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin toplam 329 tanesi pop

müzik dinlediğini belirtmiştir. Elde edilen veriler tablo üzerinde incelendiğinde genellikle tek tür üzerinden görülmektedir. En çok tercih edilen müzik türünün pop müzik olduğu saptanmıştır. Anket ortaokul öğrencileri üzerinde uygulandığı için en çok tercih edilen türün hayatımızın her anında karşımıza çıkan, televizyonda en çok yayını yapılan pop müzik olması normal bir durumdur. Her iki okulda da pop müzik, diğer müzik türlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. 221 Mustafa Özden Ortaokulu öğrencisi ve 108 Doğa Okulları öğrencisi ve toplamda 329 öğrenci ile en yüksek oran pop müzikte, Doğa Okullarında 11, Mustafa Özden Ortaokulunda 6 öğrenci ile en düşük oran ise Türk Sanat Müziğindedir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Dinledikleri Şarkılarda İlgi Alan Bölümler

Okul Adı	Şarkı Sözleri	Şarkının Müziği	Şarkı Sözleri ve Şarkının Müziği
Doğa Okulları	124	131	23
Mustafa Özden Ortaokulu	278	141	21
Toplam	402	272	44

*22 Öğrenci anketteki bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 5'te yer alan anket verileri incelendiğinde, şarkının sözleri ve şarkının müziğinin öğrenciler üzerindeki etkisi arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Şarkı sözleri ilgisini çeken öğrenciler toplam 402, şarkının müziği ile ilgilenen öğrenciler 272 kişidir. Öğrencilerin müzikal açıdan söz ve müziği birlikte dinlediği, bir bütün olarak ele aldığı anlaşılmıştır.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre İlgi Alanlarına Giren Çalgılar

Okul Adı/Çalgı	Gitar	Keman	Piyano	Bağlama	Flüt
Doğa Okulları	150	13	36	23	5
Mustafa Özden Ortaokulu	189	25	66	75	42
Toplam	339	38	102	98	47

*32 öğrenci anketteki bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 6'da elde edilen bulgular sonucunda her iki okulda da öğrencilerin 339 tanesinin en fazla ilgiyi gitara, en az ilginin ise 38 kişi ile kemana gösterildiği saptanmıştır. Mustafa Özden Ortaokulu öğrencilerinin Doğa Okullarına göre çalgılara karşı daha ilgili olduğu, tüm çalgılara daha fazla ilgi gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Çalgı Eğitimi Alma Durumları

Okul Adı	Çalgı Eğitimi Alanlar	Çalgı Eğitimi Almayanlar
Doğa Okulları	225	58
Mustafa Özden Ortaokulu	16	428
Toplam	241	486

*15 öğrenci anketteki bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 7'de yer alan anket verileri incelendiğinde, Doğa okullarında öğrenimine devam eden öğrencilerin, Mustafa Özden ortaokulunda eğitimine devam eden öğrencilere göre çoğunluğunun çalgı eğitimi almış olduğu, anlamlı bir farkın okullar ve öğrenciler arasında var olduğu ortaya çıkmıştır. Doğa okullarında 225 öğrenci çalgı eğitimi alırken, Mustafa Özden Ortaokulunda bu sayı sadece 16 öğrencidir. Geriye kalan 428 öğrenci hiç çalgı eğitimi almamıştır.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Eğitimini Aldıkları Çalgılar

Okul Adı/Eğitimi Alınan Çalgı	Gitar	Keman	Piyano	Bağlama	Diğer (Melodika, Flüt, org, Davul)
Doğa Okulları	118	9	20	10	10
Mustafa Özden Ortaokulu	6	0	3	0	3
Toplam	124	9	23	10	13

Tablo 8'de elde edilen bulgular, iki okuldaki öğrencilerin tamamının en fazla gitar eğitimi

aldığını göstermektedir. Keman ve bağlama sadece Doğa Okullarında eğitimi alınan iki çalgı olmuştur. Ayrıca gitar özel okulda 118 ve devlet okulunda 6 öğrenci ile okullar arasında farklı bir sonuç ortaya koymuştur.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Çalgı Eğitimi Aldıkları Süreler

Okul Adı/Çalgı Eğitimi Alma Süreleri	0-1 Yıl	1-2 yıl	2-3 yıl	3-4 Yıl	4-5 Yıl	5 Yıl <
Doğa Okulları	73	42	31	33	15	27
Mustafa Özden Ortaokulu	11	1	0	0	0	0
Toplam	84	43	31	31	15	27

Tablo 9’da öğrencilerin (eğer eğitim aldı ise) ne kadar süre eğitim aldığını saptamak için soru yöneltilmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin çoğunlukla 0-1 yıl arasında eğitim aldığı ve eğitim alan öğrencilerin sadece 12 tanesinin devlet okulunda olduğu ortaya çıkmıştır. 0-1 ve 1-2 yıl arasında eğitim devam etmiştir. Diğer yıllarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Çalgı Eğitimi Aldıkları Yerler

Okul Adı/Çalgı Eğitimi Alınan Yer	Okulda	Kurs Merkezinde	Özel Ders	İnternette Video İzleyerek
Doğa Okulları	121	38	24	3
Mustafa Özden Ortaokulu	2	6	4	4
Toplam	123	44	28	7

Tablo 10’da yer alan anket verilerinin incelenmesi sonucunda öğrencilerin en çok okulda çalgı eğitimi aldığı görülmüştür. Özel ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık burada da saptanmıştır. 121 öğrenci ile özel okullar ilk olarak okulda çalgı eğitimi alırken bu sonucu devlet okulu sadece 2 öğrenci ile takip etmektedir. Ardından 38 öğrenci ile kurs merkezinde eğitim alan özel okul öğrencilerinin olduğu görülmüştür. Kurs merkezinde eğitim alan devlet okulu öğrencileri 6 kişidir. Anlamlı farklılıklar öğrenciler arasında saptanmıştır.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Haftalık Çalgı Eğitimi Aldıkları Süreler

Okul Adı/Haftalık Çalgı Eğitimi Süresi	0 Saat	0-1 Saat	1-2 Saat	2-3 Saat	3-4 Saat	4 Saat
Doğa Okulları	79	38	110	34	11	25
Mustafa Özden Ortaokulu	431	1	2	3	1	1
Toplam	510	39	112	37	12	26

Tablo 11’de elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin haftalık çalgı eğitimi süresinin 1-2 saat olduğu saptanmıştır. Özel okul öğrencilerinin çoğunluğunun (110 öğrenci) haftada 1-2 saat çalgı eğitimi aldığı, bunun yanında devlet okulu öğrencilerinden sadece 2 kişinin haftada 1-2 saat çalgı eğitimi aldığı ortaya çıkmıştır. İki okul öğrencilerinin haftalık çalgı eğitimi süreleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

SONUÇLAR

Araştırmanın verilerine göre ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir.

Anket uygulamasına iki okuldan Toplam 742 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu 10-14 yaş grubundan oluşmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu anketteki soruların tamamını cevaplamıştır.

Özel okulda öğrenimine devam eden ortaokul öğrencilerinin çoğunun herhangi bir çalgıya yönelik özel ders aldığı görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmı günde 2 saat ve üzeri süre müzik dinlediğini belirtmiştir. Müzik dinlerken Mp3 çalar, tablet, cep telefonu ve internet (youtube) sitelerinden müzik dinledikleri, müzik türü olarak ise en çok pop müzik tercih ettikleri saptanmıştır.

Devlet okulunda öğrenimine devam eden ortaokul öğrencilerinin ise çok büyük bir kısmı

hiçbir çalgıya yönelik eğitim almadığını belirtmişlerdir. Müzik dinlerken genellikle radyo, televizyon gibi araçları tercih ettiği belirlenen öğrencilerin, günde 30 dakika-1 saat arasında müzik dinledikleri ortaya çıkmıştır. Müzik türlerinden en çok dinledikleri tür olarak ilk olarak rap müzik, ardından Türk Halk müziği ve arabesk müzik gelmektedir.

ÖNERİLER

Özel okul ve devlet okullarında öğrenimine devam eden ortaokul öğrencilerinin müzik ve çalgı eğitimine bakış açıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Özel okulda öğrenim gören öğrencilere sağlanan imkanlar, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere de sağlanmalıdır.

Devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin müziğe yönelik ilgilerini arttırmak amacıyla çeşitli etkinlikler yapılmalı, öğrencilere çalgılara ilgi duymaları için destekleme ve yetiştirme kurslarında çalgı eğitimine yönelik kurslar açılmalıdır.

İlkokul itibari ile müzik dersleri branş öğretmeni ile yapılmalıdır.

Öğrencilerin iyi bir dinleyici olması için müzik beğenisi kazandırılmalıdır. Dinledikleri müziklerin türü, sözleri daha doğru, argo ve küfür barındırmayan şarkılar seçmeleri için çalışmalar yapılmalıdır.

Müzik öğretmenleri, müzik derslerinde şarkıdan ziyade teorik bilgilere de önem vermeli, öğrencilere müzik kültürü kazandırmalıdır.

Özel okullarda olduğu gibi devlet okullarında da sosyal etkinliklere önem verilmeli, bu kapsamda müzik ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

Müzik dersine daha çok önem verilmeli, ana dersler gibi gereken özen gösterilmelidir.

Ana derslerde (fen bilgisi, matematik, Türkçe) ve TEOG sınavı dolayısıyla kaygı ve yük altına giren öğrenciler müzik alanında çalgı çalışmalarına katılarak psikolojilerini olumlu yönde geliştirmelidir.

Sosyoekonomik düzeyi düşük olan fakat müziğe ilgi duyan, çalgı eğitimi almak isteyen öğrenciler için gerekli destek sağlanmalıdır.

Müzik dersinde yapılan etkinliklere çocuklarının katılmasını istemeyen veliler ile birebir görüşmeler yapılarak öğrencinin katılımı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Angı, Ç.E. (2012).”*Lise Öğrencilerinin Demografik Özellikleri İle Dinledikleri Müzik Türleri Arasındaki İlişki*” Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı / Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. Doktora Tezi. Ankara.
- Demirbatır, E. (1993). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bölüm Girişteki Müziksel Başarılarıyla Birinci Yıl Sonundaki Müziksel Başarılarının Karşılaştırılarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Doğan, E. (2016). “*Türkiye’de Altmış Sekiz Kuşağı Dünya Algısının Popüler Müziğe Yansıması*” İnönü Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Müzik Anabilim Dalı / Müzik Bilimleri ve Teknolojisi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Malatya
- Ersoydan, M.Y. (2009). “*Çağdaş Türk Müziği Dağarının Müzik Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında Yer Alma Durumu*” Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Yüksek Lisans Tezi / Burdur
- Ertenli, İ. (2014). “*Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Müzik Türlerini Dinleme Durumlarına Ve Programın Müzik Türü Tercihleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri (Çankaya İlçesi Örneği)*” Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı / Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Göktaş, M. (2017) “*Sosyokültürel Katkıları Açısından Koro Çalışmalarının İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*” İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

- Karagöz, B. (2013). ‘‘İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması.’’İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi, Malatya.
- Kır, B. (2016). ‘‘ Alt Kültür Müziği Olarak Rap Şarkı Sözleri Üzerine Bir İnceleme’’ Anadolu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İletişim Tasarımı ve Yönetimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Öz, Nesrin Biber. (2001) "İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi." Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XIV, Sayı:1
- Şendurur, Y., & BARIŞ, D. A. (2002). "Müzik Eğitimi Ve Çocuklarda Bilişsel Başarı". Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1)
- Yurga, M.C. (2017). ‘‘ Lise Öğrencilerinin Dinledikleri Müzik Türlerinin Duygu Durumlarına Göre İncelenmesi’’ İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Konya’da Geleneksel İşlemeli Bohçalar Ve Özgün Değerleri

***Şerife Doğan**

****Ayşegül Paralı**

*****Emine Nas**

Arş. Gör. Selçuk Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, serifedogan@selcuk.edu.tr

Arş. Gör. Selçuk Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, agulparali@selcuk.edu.tr

Doç. Dr. Selçuk Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, eminenas@selcuk.edu.tr

Özet

El sanatları uygulamalarından olan işleme; işleme yapanın kendi iç dünyasını ürüne dönüştürerek yaşantısının her döneminde yer almıştır. Hayatlarını konar- göçer olarak sürdüren atalarımız hareket halindeki yaşam tarzında eşyalarını koruma güdüsüyle bohçalama yöntemini kullanmışlardır. Eşyalarını kolay taşınabilme, toplama ve saklama pratiği Türklerin göçer evlilikten getirdikleri alışkanlıklardandır. Yerleşik düzendeki Türkler de değerli eşya, giysi, dokuma ürünlerini ve çeyizlerini bohçaya sararlardı. Bohçalar eşyayı toz ve kirden korumak, taşımak amaçlı gündelik yaşantımızda yararlı ürünler olarak hazırlanmıştır. Geçmişte kullanılan konutların duvarlarına sabitlenmiş sedir, yüklük, gibi bazı nesnelerin yerleştirildiği üniteleri estetik bir yaklaşımla bezemek, eşyaları saklamak, sarmak amacıyla bohçalar kullanılmıştır. Bohçalar da doğanın güzelliğini, renklerini ahenkli bir şekilde işlemeye yansıtan çeşitli yorumlar getiren örnekler dikkatimizi çekmektedir.

Bohça kültürünün, taşınmalarda veya geçici yerleşkelerde insanların ev veya giyim eşyalarını sarıp sarmalamakla başlamış olduğunu düşünülebilir. İnsanlar, av malzemesini, çadırını, yatağını, yiyecek erzakını, yorganını, bohçalayarak taşımışlardır. Günümüzde Konya’da bohçalar, özellikle söz, nişan, kayınvalide- kayınpeder için düğü bohçası, gelin bohçası, damat bohçası, bebek bohçası gibi adlarla geleneklerde kullanıldıkları yere göre isim alırlar. Bu bağlamda bohçalama ile eşyaların muhafaza edilmesi çok önemliydi. Genç kızın ve ailesinin varlığı bohça üzerindeki süslemeler kadar bohça sayısının fazlalığı ile anlaşılırdı. Çeyiz malzemesinin miktarı ve maddi değeri ne kadar fazlaysa kız tarafının saygınlığı da o derece artardı.

Bu çalışma, Konya Etnografya müzesi koleksiyonundan seçilen 3 adet işlemeli bohça ile sınırlandırılmıştır. Bohçanın işleminde yapım teknikleri, kullanım alanları, kompozisyon ve motif özellikleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. El sanatları arasında önemli bir yere sahip olan işlemeli bohçalar da diğer el sanatlarımız gibi yok olmaya yüz tutmuştur. Bu nedenle geçmişten günümüze gelen bohça örneklerinin gelecek nesillere aktarılması sağlanmalıdır. Çalışma ile, yok olan bohça geleneğinin geleceğe taşınan yeni tasarımlarla fonksiyonel bir şekilde kullanılabilirliğinin sağlanması, tanıtılması ve gelecek nesillere aktarılması düşünülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türk el sanatları, işleme, geleneksel, bohça.

Abstract

Processing from handicraft applications; has been involved in every period of his life by turning his inner world into a product. Our ancestors, who persisted in their lives as immigrants, used the method of coiffing to safeguard their belongings in their living lifestyle. The practice of easy transportation, collection and storage of their furniture is a habit that Turks bring from immigrant marriage. The inhabitants of the built-up uniforms also wore valuable goods, clothes, woven products and dowries. The Bundle is designed as useful products for our everyday life to protect and protect the dust and the kernels. Bundle was used to decorate the units where some objects, such as cedar, carpets, fixed to the walls of the houses used in the past, were placed with an aesthetic approach, to hide and wrap the items. The Bundle attracts attention with examples that bring various interpretations that reflect the beauty of nature and its colors in a harmonious manner.

It may be thought that in the culture of bundle, in movements or in temporary settlements, people started to wrap around home or clothing. People carried their hunting supplies, tents, beds, food supplies, and their comforters. Nowadays in Konya, bundle is especially named according to the traditions they used in the traditions with names such as promise, engagement, mother-in-law, daughter-in-law, bride's cohort, in this context, it was very important to keep the goods with the stuffing. The existence of the young girl and her family was understood by the abundance of bundles as much as the ornaments on the bundle. The more the amount of dowry material and the material value, the greater the respect of the girl's side.

This work is limited to 3 embroidered bundles selected from the collection of Konya Ethnography museum. Information on construction techniques, usage areas, composition and motif properties are given in bundle's process. The embroidered bundle player, which has a major place among the handicrafts, is almost disappearing like our other handicrafts. For this reason, it is necessary to ensure that samples of past packs arriving daily are transferred to future generations. The study considers the disappearing bundle tradition to be used in a functional way with contemporary designs carried forward in the future, to be introduced and transferred to future generations.

Keywords: Turkish handicrafts, processing, traditional, bundle.

GİRİŞ

El sanatları, milletlerin kültür varlıkları arasında önemli bir yere sahiptir. Toplumların sanat anlayışlarını ve yaşam tarzlarını geçmişten geleceğe aktarmada etkin bir rol oynar. İnsanların ihtiyaçları ile doğan el sanatları zekâ, ilim ve yetenekle artarak gelişen faaliyetlerdir.

El sanatları yüzyıllar boyunca çok değişik teknik ve malzemenin kullanıldığı ve bunların süslenmesi için, yapılış devirlerin özelliklerine göre, farklı motif ve kompozisyonlardan faydalanılmaktadır. Barındığımız evlerden, gündelik hayatta kullandığımız her türlü eşyaya varıncaya kadar süslemenin çok yaygın bir alanda uygulandığını biliyoruz.

Bohçalar, eşyayı toz ve kirden korumak için ve yararlı ürünler olarak devrin kalın duvarlarına bağlı inşa edilmiş sedir, yüklük ve dolap gibi ünitelerini bezemek ve tabiatın güzelliğini, renklerini değişik yorumlarla yapının içine getirmek amacıyla işlenmiş örnekler olarak dikkatimizi çekmektedir.

Doğum, evlenme gibi hayatın belli döneminde bohçalar, örf, adet, gelenek, göreneklerimizle devam eden doğum bohçası, gelin bohçası, damat bohçası gibi adetlerle yayılarak güncelliğini korumaktadır.

Aradan geçen yüzyıllara, değişen teknolojiye, malzeme ve zevklere rağmen Türk el işleme sanatında işlemeli bohçalar bir gelenek halinde devam ettirilmiştir.

El sanatları arasında önemli bir yere sahip olan işlemeli bohça örneklerinin gelecek nesillere

aktarılması sağlanmalıdır. İşlemeli bohçaların günümüzde çeşitli tasarımlarla çanta, valiz gibi fonksiyonel bir şekilde kullanılması bir moda halinde yaygınlaşan ve gündelik yaşamda da yeni uygulamalara ilham kaynağı olduğu görülür.

Bohça Geleneği ve Türk İşleme Sanatındaki Yeri

Bohça; kare biçiminde, dört ucu bir araya getirilerek bir eşyanın sarıldığı bezdir (Önder,1995: 28). Kare formdadır. İçine konacak eşyaya göre isim alır (mendil, havlu, çarşaf, çamaşır, hamam, çeyiz vb.) (Fenercioğlu, 1973: 29-31). Değişik kumaşlardan işlemeli ya da düz olarak yapılabilir ve çaprazlama köşeleri ile zarf biçiminde bağlanır. Bohçalama geleneğinin, hareket halindeki yaşam tarzında eşyalarını taşıırken ya da saklarken, geçici yerleşiklikler sırasında sarıp sarmalamakla başlamış olduğu düşünülebilir.

Konargöçer yaşam biçimi süren Türk milleti yerleşik düzenlerinde çadırını, av malzemelerini, yiyecek erzakını, yatağını, yorganını, değerli eşyalarını, giysilerini, dokuma ürünlerini ve çeyizlerini tarih içinde bohçalayarak denk etmiş ve taşımıştır. Doğal olarak eşyalarını koruma güdüsüyle bohçalamışlardır. Türk yaşam biçiminin her kesiminde görülen bohçalar, günümüzde mobilyanın kullanılmadığının bir işareti olarak yorumlanabilir. Giyim donatımında çanta, bavul, çuval gibi eşyaları taşımak amacıyla kullanıldığı ve bu şekilde giyimi tamamladığı görülmektedir. Yüklük, kavukluk gibi Türk evinin önemli mimari elemanları olan bazı nesnelerin yerleştirildiği üniteleri estetik bir yaklaşımla bezemek, eşyaları saklamak, sarmak amacıyla bohçaların kullanıldıkları bilinmektedir. Osmanlı döneminde ağır, masif duvarlara bağlı inşa edilmiş sedir, yüklük gibi ünitelerin işlemeli bohçalar, kavuk örtüleri ve yatak örtüleriyle donatarak doğanın güzelliğini ev süslemeleriyle ölümsüzleştirdiği ve mekânı hafiflettiği söylenebilir (Barışta, 1983: 58; Barışta, 1980: 141).

Yerleşik düzendeki Türkler değerli eşya, giysi, örtü, havlu gibi dokuma ürünlerini ve çeyizlerini bohçaya sarardı. Türk etnolog, koleksiyoner ve Türk kültürü araştırmacısı Sabiha Tansuğ, bohçada kadının yaşam öyküsünün yattığını belirterek önemine dikkat çeker. Çeyizin saklanması için işlemeli bohçalar hazırlanır, zarf gibi katlanarak sarılır ve eski Türk evlerdeki gömme dolapların içinde saklanırdı. Dokuma, örme eşyalar işlevlerine göre mendil bohçası, çamaşır bohçası, çorap bohçası, elbise bohçası, nişan bohçası, gelin bohçası gibi farklı bohçalara konulurdu. Sandık kullanımının yaygınlaşmasıyla bu bohçalar sandık içlerine yerleştirilmişti. Sandıkların düzenli olması, aralıklarla havalandırılması kadınlar için çok önemliydi. Sandıkların ve içindeki bohçaların, özellikle de çeyiz sandığının düzeninin korunması için büyük özen gösterilirdi (Yalçın, Uysal, 2010:159).

Bohçaların genel süsleme programlarında kullanılan işleme teknikleri geleneksel Türk el sanatlarında zengin çeşitleri ve zarafetleri ile müthiş bir estetik görsel sunarlar.

İşleme teknikleri temel araç olan iğne ile keten, deri, bez, keçe vb. tekstiller üzerine farklı araç, gereç ve yöntemle ile yapılan süslemelerdir (Arseven,1957: 843). İşlemeler estetik güzelliklerinin yanı sıra yapıldığı dönemin özel günleri, gündelik hayatı ve kullanım özellikleri hakkında günümüze bilgi aktaran önemli verilerdir. İşlemenin tam olarak, ne zaman ortaya çıktığını söylemek güçtür. Ancak Anadolu'da yapılan kazılarda bulunan iğneler Neolitik çağlardan bu yana iğne ile yapılan işlerin varlığını ortaya koyar (Temir, 2010: 157). Arkeolojik kazılardan elde edilenler ve yazılı kaynaklara göre Hitit, Mısır, Mezopotamya, Asur, İran, Yunan ve Anadolu uygarlıklarının el sanatları ve Türk sanatı temelinde önemli rol oynayan Orta Asya'da bu görüşü doğrulayan pek çok tarihi buluntu ele geçirilmiştir (Sürür, 1976: 8).

Türklerin Anadolu'ya gelmesiyle başlayan 1071'den bu yana gelişen yeni kişilik kazanan Anadolu ve çevresi işlemeciliği, Selçuklu dönemi, Anadolu Beylikler dönemi ile Osmanlı imparatorluk dönemi örnekleri ile beslenmiş olan Türkiye Cumhuriyeti işlemeciliği ile süre gelmiştir (Barışta, 1988: 58). 15. yüzyıl ortalarından 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar uzanan Osmanlı

İmparatorluk Dönemi'nde yazılı kaynaklar, görseller yanı sıra günümüze ulaşan çok sayıda işleme örneği vardır. Fatih Sultan Mehmet'in ölümünden sonra gelenek biçimine dönüşen sultanın son giydiği giysilerini bohçalayıp kaldırarak saklama âdeti, Türk işlemlerini kronolojik bir sistemle inceleme olanağı vermektedir (Barışta, 1999: 13).

İşleme sanatı, Osmanlı döneminin dokumacılık alanında altın çağını yaşadığı 16. yüzyılda zirveye ulaşmıştır. Toplumdaki gelenekler ve yaşayış biçimi ile paralel olarak bu sanat, Anadolu'da halk arasında çeyiz geleneği ile birlikte zengin örnekler vermiştir (Temir, Şebnem, Ruhsar, 2010: 166). Bu dönemde işlemler, saray ve saray dışı olmak üzere iki ana çevrede üretilmiştir. Saray işlemleri, saraydaki atölyelerde değişik çevrelerden gelen yerli ve yabancı ustalar tarafından yapılmıştır. Bu dönemde saray dışı çevrede üretilen işlemler; ev ve çarşı işlemleri olmak üzere iki farklı kaynaktan gelmektedir. Saray atölyeleri, ihtiyaca cevap veremediği gerekli durumlarda bu kaynakları kullanmaktadır. Ev işlemlerinde eğitim etkinliklerinin boyutları, teknikleri iyi bilen, evden eve giderek bildiği iğne tekniklerini diğer insanlara öğreten kadınlar aracılığı ile genişliyordu (Barışta, H. Ö., 1995:19). Bu konuda İstanbul'daki Topkapı Sarayı Müzesi dünyanın değerli müzelerinden biridir. Burada bulunan ve başka müze ile koleksiyonlarda yer alan saray, ev, çarşı, askeri birlik, okul, tekke vb. gibi merkezlerde üretilmiş örneklerin ışığında 16. yüzyıldan başlayarak Türk işlemleri arasında; *giyim ve giyim donatım parçaları arasından iç çamaşırları, kaftanlar, ok ve yay torbaları, tören kalkanları, tören mendilleri, bohçalar, kavuk örtüleri, kaşbastılar ile taht örtüleri* ilgi çekmektedir.

Duygu, düşünce, estetik gibi soyut değerleri içeren işlemler birer maddi kültür varlığı olarak geçmiş yaşam biçimlerini ifade etmesi, bu yaşantıların yeni kuşaklara aktarılması ve dolayısıyla yöre kültürüne katkı sağlaması açısından zengin bir değere sahiptir.

Konya'da Geleneksel İşlemeli Bohçalar ve Özgün Değerleri

Konya yöresinde işlemeli bohçalar, kaynak kişilerden elde edilen bilgilere göre; aile büyükleri olan anne, anneanne, babaanne, kayınvalidelerden hediyeleşme ve miras yoluyla ulaşmıştır. Evlenme ve düğün adetlerine göre, kayınvalideler gelinlerine düğün hediyesi olarak işlemeli bohça vermişlerdir. Konya'da gerek müzeler gerekse koleksiyonerlerde 19. ve 20. yy'a tarihlenen işlemeli bohçalar ile çeyiz geleneği içindeki bohçalama âdeti günümüz örnekleri ile devam ederek zengin bir arşiv sunmaktadır. Eski ve yeni tarihli bohçaların varlığı, sanayi üretiminin az olduğu dönemlerde insan ihtiyaçlarını karşılayan bazı objelerin el emeği ile üretildiğinin ve işleme kültürünün kuşaktan kuşağa aktarıldığının göstergesidir. Çalışma örnekleminde incelenen 3 adet işlemeli bohça 20. yy'a tarihlendirilmiş olup, 40-60 yıllık bir geçmişi söz konusudur.

Örnek 1: Konya Etnografya Müzesi 1255 Envanter No'da kayıtlı olan örnek 93x96 cm boyutlarındadır. Mavi atlas kumaştan hazırlanan bohçanın yüzeyi *Bartın işi-gümüş sarma* (Telkari) iğne tekniğinde işlenmiştir. Bohça iki dikdörtgen parçanın uzun kenarlarının merkezde birleşmesi ile oluşturulan kare formundadır. Bohçanın süsleme programında bitkisel motifler hâkimdir. Dört köşesine köşebent şeklinde çiçek sepeti yerleştirilmiştir. Sepet içinde, simetrik bir şekilde sıralanan ve yanlara doğru sarkan güller, gül goncaları, papatyalar ve dilimli yapraklardan oluşan bitkisel bir süsleme kompozisyonu oluşturmuştur. Sepetin altından merkez eksende simetrik olarak düzenlenen açmış bir gül ve yanlara doğru ahenkli bir şekilde dağılan dal ve yapraklarla zenginleştirilmiş papatya ve menekşe çiçekleri görülmektedir. Bohçanın köşelerinde yer alan bitkisel kompozisyonların aralarına dal ve yapraklardan oluşan 4 adet menekşe demeti yerleştirilmiştir. Aynı kompozisyon bohça merkezinde de 4 adet eksene simetri biçiminde yer almaktadır. Bohçanın tersi beyaz pamuklu kumaş ile astarlanmış, arka yüzünden gelişigüzel olarak makine dikiş tekniği ile kenar temizliği yapılmıştır (Fotoğraf 1a,1b,1c).



Fotoğraf 1a, 1b, 1c: Konya

Etnografya

Müzesi'ndeki 1255

Envanter Numaralı Bohça.

Örnek 2: Konya Etnografya Müzesi 2803 Envanter No'da kayıtlıdır. 92x92 cm boyutlarındadır. Mor renkli kadife kumaştan yapılan bohçanın yüzeyi tamamen dival işi tekniğinde işlenmiştir. Sarı metal bükümlü iplikle işlenen bohçada; dival işi tekniklerinden düz sarma, kabartma sarma, yarma sarma iğneleri kullanılmıştır. Yardımcı süsleme malzemeleri olan metal pul, kurt, tırtıl ile işleme zenginleştirilmiştir. Bohça iki dikdörtgen parçanın uzun kenarlarının merkezde birleşmesi ile oluşturulan kare formundadır. Bohçanın süsleme programında bitkisel motifler hâkimdir. Bohçayı çevreleyen kenar bordüründe birbirine bağlantılı 'C' kıvrım dalların içerisine menekşe çiçekleri ve yapraklardan oluşan sarmal düzende tekrar eden bitkisel bir kompozisyon yerleştirilmiştir. Köşelerde kaideli bir saksı içerisinde merkeze düz olarak uzanmış gül, yıldız, küpeli çiçekleri, yaprak ve tomurcukları ile yanlara serbest biçimde dağılan bir kompozisyonla düzenlenmiştir. Bohçanın merkezinde, köşelerde görülen motif kompozisyonu 4 adet halinde yatay-dikey eksen simetri biçiminde yerleştirilmiştir. Yanlara uzanan dallardan bohçanın kenarlarına doğru sarkan 2'şer adet püskül görülmektedir. Motif aralarına 6 kollu yıldızlar ve mine çiçekleri serbest düzende tekrar ederek yerleştirilmiştir. Bohçanın tersi kahverengi koton kumaş ile astarlanmış, kenarlarına yüzünden 1 cm. kalınlığında makine dikişi yapılmıştır (Fotoğraf 2a,2b,2c,2d).



2

2b

2c

2d

Fotoğraf 2a, 2b, 2c, 2d: Konya Etnografya Müzesi'nde bulunan 2803 Envanter Numaralı Bohça

Örnek 3: Konya Etnografya Müzesi 3115 Envanter No'da kayıtlıdır. 88x88 cm boyutlarındadır. Mor renkli saten kumaştan yapılan bohçanın yüzeyi tamamen Çin iğnesi tekniği ile işlenmiştir. İki dikdörtgen parça olarak hazırlanan bohça uzun kenarlarından birleştirilerek kare form oluşturulmuştur. Bohçanın kenar kısımları gül fisto tekniği ile dilimli olarak hareketlendirilmiş ve her bir dilim içerisinde mor menekşeler yerleştirilmiştir. İç yüzeydeki süsleme programında, sadece bir köşede fiyonklu bir kaide üzerine yerleştirilen karanfil, menekşe ve mine çiçeklerinden oluşan bir çiçek buketi görülmektedir. Çiçek buketinin iki yanına simetrik olarak yerleştirilen ana daldan çıkan yapraklar ve dallardan oluşan menekşe çiçekleri ile süsleme kompozisyonunu tamamlanmıştır. İşlemede sarı, kırmızı, mavi, yeşil ve yeşil tonları, mor renkli çamaşır ipeği kullanılmıştır. Bohçanın arka kısmı mor renkli pamuklu kumaş astarlanarak kenar temizliği yapılmıştır. (Fotoğraf 3a, 3b)



Fotoğraf 3a,3b: Konya Etnografya Müzesi'nde bulunan 2803 Envanter Numaralı Bohça.

Değerlendirme

İncelenen işlemeli bohça örneklerinde zemin kumaşı olarak ipek saten ve ipek kadife kumaşlar kullanılmıştır. Arka yüzlerindeki astar pamuklu kumaşlardan seçilmiştir. İşlemede kasnak, işleme yüksüğü, dikiş iğnesi, çeşitli renkte pamuklu iplik, çamaşır ipeği, altın bükümlü metal iplik, gümüş şerit tel, pul, kurt, tırtıl kullanılmıştır. Dival işinde ise çiriş, möhlüke (oyma bıçağı), maket, cülde, makaralık (çağ), biz, balmumu gibi özel malzemeler kullanılmıştır. İncelenen işlemeli bohçalarda ise; dokumanın iplikleri üzerinde yürütülen iğneler ve dokumanın iplikleri kapatılarak yapılan iğne teknikleri görülmektedir. 1. Örnekte, *Bartın işi-gümüş sarma* (telkari nakışı) iğne tekniği kullanılmıştır. Yassı metal tel ile işlenen bu tekniğe bazı yörelerde *tel kakma* bazılarında ise; *tel sarma* adı verilmektedir. Uygulama; *iki yüzü tel sarılarak yapılanlar* ve *tersi iplik, yüzü tel sarılarak yapılanlar* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. 1. Örnekte, *iki yüzü tel sarılarak yapılan* teknik elde uygulanmıştır. İncelenen 2. Örnekte *dival işi tekniği* kullanılmıştır. Bu teknik, dokumanın iplikleri kapatılarak yapılan iğne tekniklerinden atma iğne grubundadır ve yüzeyde kabartma etkisi yaratmaktadır. Altı özel olarak hazırlanan çirişli karton ile kabartılıp hazırlanan desen, oyulup kumaşa yapıştırılır. 3-5-7 katlı sim veya sırma ile desen üzerinden atlatılarak kenarlarda iplik ile karşılıklı tutturulur. Aynı işlem yan yana uygulanarak işlenir. *Düz sarma, yarma sarma, verev sarma* ve *hasır iğne teknikleri* uygulanmıştır. 2. Örnekte uygulanan bir diğer yardımcı süsleme tekniği ise *pul işidir*. Bu teknikte pul, boncuk, kurt, tırtıl vb. malzemeler tek tek veya gruplar halinde motif hatlarını veya iç kısımlarını dolgulamak

amacı ile yapılır (Markaloğlu,1996: 39). 3. Örnekte kullanılan bir diğer teknik ise, *Çin iğnesidir*. Desenin yüzeyini tamamen kapatan renkli bir işlemdir. Renkli iplikler birbirinin içine girerek kaynaştığı ve düz bir yüzey meydana getirdiği için desen boyanmış hissini verir. İsminden de anlaşıldığı üzere Çin iğnesi ilk defa Çin de yapılmıştır. Çinliler kendi dokudukları ipekli kumaşlar üzerine Çin iğnesi işlenmiştir. Çin işlemleri zamanla Çin ressamlığı ve porselen sanatı ile yarış edencesine ilerlemiş, boydan ayırt edilemeyecek kadar güzel yapılmıştır. Çin iğnesine diğer bir deyimle *iğne boyası* da denilmektedir. Bu tekniğin; *düz Çin iğnesi tekniği* (Tek renkli ipekle çalışır. Fazla renk kullanılmaz), *gölgeli Çin iğnesi* (pek çok rengin bir arada kullanılması ile yapılır. Esas Çin iğnesi budur), *fantezi Çin iğnesi* desenin bazı yerlerine gölge verilerek yapılır. Yardımcı olarak sap işi, makina dikişi, gölge işi, tohum ve kum iğneleri kullanılır (Korkusuz, Tarihsiz:147).

İncelenen örneklerin kenar temizleme teknikleri 1. ve 2. örnekte düz teyelleme şeklinde sade biçimde olup 3. örnekte *fisto* tekniğinde kenar temizlenmiştir. *Fisto*; kenar temizleme ve süsleme çeşitlerinden biridir. *Ay fisto*, *gül fisto* ve *sivri fisto* olmak üzere üç çeşit iğne tekniği vardır. 3. örnekte gül fisto tekniği kullanılmıştır (Korkusuz, :163). Örneklerde görülen süsleme kompozisyon özellikleri dört grupta toplanmaktadır.

1. Düzgün sıralamalarla düzenlenen kompozisyon,
2. Bağlantılı sıralamalarla düzenlenen kompozisyon,
3. Atlamalı sıralamalarla düzenlenen kompozisyon,
4. Bir merkez çevresinde toplanan simetrik sıralamalarla düzenlenen kompozisyonlardır (Barışta, 1981: 30-31).

İncelenen örneklerde görülen motifler, 1255 ve 2803 Envanter numaralı örneklerde, bir merkez çevresinde toplanan ve simetrik sıralamalarla düzenlenen kompozisyonlardır. 3115 envanter numaralı örnekte ise, köşe ekseninde simetrik olarak kullanılan kompozisyon görülmektedir. Örneklerde kullanılan motifler bitkisel kaynaklıdır. El sanatlarında kullanılan motifler anlam yüklüdür. Anadolu kadını halısını dokurken, oyasını işlerken, yaptığı her bir el emeği üründe, iç dünyasında dile getiremediği duygularını ifade etmek için motiflerden yararlanmıştır. Günümüzde de kullanılan motifler anlam ve kullanım alanları bakımından *bitkisel*, *hayvansal*, *figürlü*, *geometrik*, *kozmetik* motifler olarak sınıflandırmak mümkündür (Akar, Keskiner, 1987: 23). Örneklerde görülen motifler 18. Yüzyılda Türk süslemeciliğinde Batı'nın oluşturduğu Barok, Ampir ve Rokoko stilleri mahalli karakterlerle karışarak *Türk rokokosu* adı verilen üslubu özellikleri göstermektedir. Dallar, yapraklar, çiçekler, tomurcuklar; vazoların, kapların içinde veya fiyonklarla bağlanarak, bazen doğaya yakın *natür-mort* kavramı içinde, bazen de aşırılığa varan kıvrımlar ve çok girift görünüşlerle süsleme programını tamamlamaktadır. Altın dâhil olmak üzere, bütün renklerin parlak ve canlı şekilde, bir arada uygulanması yine üslubun özelliklerindendir.

Örneklerde görülen motifler taşıdıkları sembolik anlamları bakımından da önemlidir. Özellikle gül motifi; Türk kültürünün en önemli motiflerinden birisidir. Farklı anlamları ile halk edebiyatından, el sanatlarına çeşitli yönleriyle yer almaktadır. Şiirlerde, halk hikâyelerinde, efsanelerde, masallarda, manilerde, dua ve beddualarda, deyim ve atasözlerinde, aşık şiirinde vb. gül; somuttan soyuta, gerçek anlamından simgesel anlamlara uzanan bir değere bürünmüştür. Gülün, Hz. Muhammed'in çeşitli özellikleri ile birleştirilmesi, sevgilinin gül olarak tasavvur edilmesi, baharın dolayısıyla yeniden doğuşun, canlanmanın sembol olması, güzelliğin, gücün, tutkunun, sadakatin, mutluluğun, huzurun, doğurganlığını gizemin ve her şeyin temelinde olan sevginin sembolü olması gülü önemli kılan hususlardır. Tasavvufi düşüncede gül, Allah'a olana dönüşü sembolize eder. Aynı zamanda gonca halindeki açılmamış gül vahdeti/tekliği, katmer katmer açılan gül ise kesreti/çokluğu çağrıştırmaktadır. Yine İslamiyet'te gül denilince akla ilk gelen Hz. Muhammed'dir. Onun kokusu gülün kokusuna, teninin yumuşaklığı ve rengi gülün yumuşaklığına ve rengine, yüzünün güzelliği de gülün güzelliğine teşbih edilir (Çetindağ, Süme, 2017:107, 121-122).

Papatya çiçeği hemen her kültürde saflığın, temizliğin simgesi olmuş dünya tarihinde yer alan bir motiftir. Papatyagillerden olan krizantem Japonya’da uzun yaşamı anlatırken, Yunan mitolojisinde incelik ve zarafeti simgelemiştir. Yıldızlı gökyüzünün tanrıçası Asterea’nın gözyaşlarından yaratıldığı rivayet edilir. Aynı zamanda bitkisel halk ilaçları arasında sakinleştirici ve tedavi edici özelliğinden dolayı da halk tarafından rağbet gören bir çiçektir. Menekşe çiçeği de yine papatya da olduğu gibi halk arasında iyileştirici, temizleyici bir rol üstlenmiş ve halk ilaçlarında kullanılmıştır. Aynı zamanda edebî metinlerde rengi, kokusu ve boynunun eğriliğiyle çeşitli hayallerle söz konusu edilmiştir. Kişileştirme yapılarak menekşe, *eline anberden bir çevgan alıp, nar çiçeğine meydan okur* (Lâmi’î, Gûy u Çevgân 54) (Tezcan 1994: 82). Örneklerin süslemelerinde sıklıkla görülen bir diğer motif mine çiçeği ise, Hristiyan inançlarına göre İsa çarmıha geriliyken adı geçer çünkü Romalı askerler savaşlarda mine çiçeğini koruyucu olarak kullanmışlardır. Bu sebeple mine çiçeklerinin büyüsel güçleri ve afrodizyak olduğu kabul edilir. Halk hekimliğinde de yabancı menekşenin kanı temizlediği düşünülmektedir.

Kullanılan diğer bir motif karanfil ise Arapça bir kelimedir. Kültürümüzde çok eskilere uzanır. Vatani Asya ve Ön Asya olan bu büyü çiçek, yüzyıllardan beri bahçemizin gözdelelerinden biri olduğu gibi, yüzlerce şekilde stilize edilerek süsleme motifi olarak da kullanılmıştır. Bilinen ilk örnekleri Selçuklu taş ve çini işlerindedir. XV. ve XVI. yüzyıllarda doruk noktasına ulaşmıştır. XVI. yüzyılda sadece çinilerde ve taş üzerine tezyinata değil kumaşlarda da seçkin bir motifler olarak yerini alan karanfilin bu yüzyılda lale ile rekabete girdiğini söylenebilir (Ayvazoğlu 2013: 189). Diğer yandan klasik Türk şiirinde karanfilin anlam çerçevesini; yara (zahm) ve ben (hâl) ile yüz, yanak, boy, göz, çene (zenehdah), zülf, güzel, gelin, (arûs), sevgili, aşık, âbdâl, âbid, kuş ve yıldızlar (encüm) gibi değişik ögeler oluşturmaktadır” (Bayram 2007: 215).

Yıldız motifi, mutluluk ve bereketi simgeleyen motiftir. İç içe geçmiş iki motiften meydana gelen yıldız, kare ve Haç motifi ile birlikte anlamsal bütünlük içerir ve bütünlük evreni simgeler. Yani dört dünya ve dört gök bölgesinin simgesel anlatımıdır. Ayrıca, yıldız motiflerinin “Müh-rü Süleyman” adı verilen Süleyman peygamberin mühürlü yüzüğünü temsil ettiği, mistik ve kozmolojik içeriği ile mükemmelliği, asalet ve gücü simgelediği kabul edilmektedir (Erbek, Mine, 2002 :11).

Diğer deyişle, birçok kültürde *yıldızlar* canlı varlıklar olarak düşünülmüştür. Antik çağlarda ilah olarak kabul edilen yıldızların da mevcut olduğu görülmektedir. Gezegen ve yıldızların insanlar üzerindeki etkilerini tanımlayan bir *semboller dili* olarak bilinen Astroloji ile uğraşan insanlar, yıldızların insanların kaderlerinde rol oynadığına inanırlar. Bu inanmanın antik çağdan günümüze devam ettiğini söyleyebiliriz. Öyle ki insanın dünyaya geldiği zaman yıldızların konumunun o insanın kişiliğinde etkili olacağına bile inanılmaktadır (Pilici, 2008: 21).

SONUÇ

İşlemeli bohçalar; sosyal, coğrafi, ekonomik koşullara bağlı olarak zaman şeridi içinde kullanım özellikleri azalsa da evlenme ve düğün geleneklerinin sürdürülmesinde halen bir araç konumundadır. İnançlar, adetler, gelenekler, görenekler ve moda gibi kaynaklardan sürekli beslenmişlerdir. Günümüzde Konya’da bohça kültüründe hemen hemen tüm çeyizlerin olmazsa olmazları arasında olan bohçalar, görsel zenginlikleri bakımından da önemli olma özelliklerini korumaktadırlar. Günümüze ulaşan işlemeli bohçalar da, süsleme özellikleri ile Türk kültürünün Doğu ve Batı kültürleri arasında karşılıklı olarak bir geçişi simgelediğini yansıtmaktadır. Konya Etnografya Müzesinde bulunan işlemeli bohçalar zengin bir koleksiyon oluşturmaktadır. Yaratıcı düşünce gücü ile ince zekâsını birleştiren Konya kadınının sanat faaliyetlerini geliştirdiğine somut örnek teşkil etmektedirler. Konya evlenme adetlerinde *gelin bohçası* (damadın annesi tarafından düğünde geline alınan hediyelerin sunulduğu bohçadır, elbise, iç çamaşırı, terlik v.b.), *damat bohçası*, gelinin annesi tarafından düğünde damada alınan hediyelerin sunulduğu bohçadır (traş takımı, iç çamaşırı, gömlek v.b.). Kaynana bohçası ise düğünde en önemli bohçadır. Gelin ve damat annelerine özel hazırlanan hediyelerin sunulduğu bohçalardır. Özellikle kız tarafı kaynanaya hazırladığı bohçada, işlemeli yatak takımı, seccade takımı, eşarp, filize ve kıllı kurt oyalı yemenileri bulundurulmalıdır (Odabaşı,1999: 121-

137). Konya ilçelerinden Çumra, Bozkır, Alibeyhüğü ve köylerde adetler ile ilgili yapılan mülakatlardan öncelerinde çıkın geleneği olduğu, bu geleneğin Konya'nın bazı köylerinde azda olsa devam edildiği anlaşılmaktadır. Kaynananın köydeki davetli olduğu düğüne, adet üzeri nişanlı olduğu gelinine çıkın hazırlamaktadır. Burada amaç, evlenecek olan oğlunun hanımına değer verdiğini göstermektir. Düğün sırasında tüm davetlilerin yanında kaynana geline çıkın vermektedir. Kaynana, öncelikle gelinin omzuna elbiselik, şalvarlık kumaş, işlemeli başörtüsü gibi hediyeleri atar. Kaynana, özenle hazırladığı içinde yer fıstığı, leblebi, fındık, üzüm gibi çetnevirleri birkaç çıkın (bohça) içine koyarak gelinin kucağına koyar. Düğünden birkaç hafta sonra gelin, kendi arkadaşlarını ve kayınvalide ve kayınvalidenin akrabalarını ve arkadaşlarını davet eder. Gelin, kayınvalidesinin düğünde verdiği çıkındaki çetneviri davetlilere ikram ederek eğlence düzenler. Çıkının diğer bohçalardan farkı (gelin, damat v.b.) biraz daha küçük olmasıdır. Bohçalar 90x90cm -100x100 cm olurken, çıkın ise yaklaşık 70x70 cm'dir (Tekiş,1948). Bohçalar ile birlikte, Konya'da bazı köylerde halen devam eden geleneklerden biriside *erzak çıkınıdır*. Kır, bağ ve bahçelerde çalışanlara hazırlanan yemek, erzak çıkınına koyulur. Erzak çıkını da heybelere konularak çalışan işçilerin bulunduğu yere götürülür.

Konya ilinde yöre insanı günlük yaşantısında geleneksel yaşamın izlerini halen yaşatmaktadır. Konya'da çeyiz kültüründe bu izlerin yansımaları net bir biçimde görülmektedir. Önceki nesillerden yeni kuşaklara aktarılan işlemler bu durumun bir göstergesidir.

Sonuç olarak; örf, adet, gelenek, göreneklerimizle devam eden bohçalar adetlerle yayılarak güncelliğini korurken, endüstriyel kalkınma ve kültürel değişmeye paralel olarak günümüz teknolojisi ile çanta görevini almaya başlamıştır. Bu nedenle işlemeli bohçalar bir yandan el sanatları içinde yer alırken diğer yandan da valiz, çanta, bavul olarak teknolojinin ilerlemesi ile yeni bir özellik kazandığı görülmektedir. Konya kültüründe önemli bir yere sahip olan el sanatlarımız arasında bohçalar artık günümüzde valiz, çanta, bavul görevini de görmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar, Azade, Keskiner, Cahide (1987), *Türk Süsleme Sanatında Desen Ve Motif*, İstanbul.
- Arseven, C.E. (1957), "İşleme" *Sanat Ansiklopedisi*, Cilt II, Maarif Basımevi, İstanbul.
- Ayvazoğlu, Beşir, (2013) *Güller Kitabı*, Kapı Yayınları, 14. Baskı, İstanbul.
- Bakırcı, Naci (1999), *İç Anadolu Bölgesindeki Mevlevi Mezar Taşlarında Görülen Dekoratif Sanatlar, Semboller*, (Basılmamış Doktora Tezi), Konya.
- Barişta, H. Ö. (2001), *Cumhuriyet Dönemi Türk Halk İşlemeciliği Desen Ve Terminolojisinden Örnekler*, Kültür Bakanlığı Yayınları No: 2566, Ankara.
- Barişta, H. Ö. (1983), *Osmanlı İmparatorluk Döneminde Genellikle Seçilen İşleme Türleri*, II. Milletler Arası Türk Folklor Kongresi Bildirileri, V. Cilt, Başbakanlık Basımevi, Ankara, s. 53-67.
- Barişta, H., Ö. (1981), "Topkapı Sarayı Müzesi XVI. Yüzyıl İşlemelerinde Bohçalar", *Milli Kültür*, Haziran.
- Barişta, H. Ö. (1988), *Türk El Sanatları*, Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayınları:975, Sanat Eserler Dizisi:11, Ankara.
- Barişta, H. Ö. (1997), *Türk İşlemelerinde Teknikler*, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Barişta, H. Ö. (1995), *Türk İşlem Sanatı Tarihi*, Gazi Üniversitesi Yayın No:201, Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi Yayın No:I, II. Baskı, Ankara.
- Barişta, H., Ö. (1980), *XV. Yüzyıldan Bu Yana Türk Saray Ve Saray Dışı İşlemeleri Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar* (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Bayram, Yavuz (2007), "Klasik Türk Şiirinde Duyguların Dili: Çiçekler", *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* Volume 2/4 Fall, s.211-212.
- Boratav. P. N. (2003), *100 Soruda Türk Folkloru*, İstanbul.
- Çetindağ Süme, Gül (2017) "Türk Kültüründe Değerler Simgesi Gül", *Akra Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi*, s.13, C.5 s.105-123.
- Erbek, Mine (2002), Çatalhöyük'ten Günümüze Anadolu Motifleri, *Kültür Bakanlığı Yayınları*,

Ankara.

Erbek Güran (1990), *Turkish Handwoven Carpets*, T.C. Kültür Bakanlığı, Ankara.

Fenercioğlu, Sevim (1973), *Türk İşlemelerinde Motifler*, Ankara.

Gibbs, J. T., & Huang, L. N. (Eds.) (1991), *Children Of Color: Psychological Interventions With Minority Youth*. San Francisco: Jossey-Bass

Children of color: Psychological interventions with minority youth. San Francisco: Jossey-Bass.

Gibson, M., Ogbu, J. (Eds.). (1991). Minority status and ... In J. T. Gibbs & L. N. Huang, The Jossey-Bass social and behavioral science series.

Karpuz, Emine, Öz, Sema (2002), *Konya'da Bulunan İşlemelerin Desen Ve Motif Özellikleri*, T.C. Selçuk Üniversitesi Araştırma Proje No:99-028, Konya.

Korkusuz, Süheyla (Tarihsiz), *Nakış*, Ankara.

Köklü, Hülya (2002), *El İşlemeleri*, İstanbul.

Incidağı, Aliye Serap (2015), *Mevlâna'nın Mesnevi'sinde Yer Alan Bitki Ve Meyvelerin Tasavvuf Dünyasındaki Sembolik Anlamları*, Selçuk Üniversitesi Mevlâna Araştırmaları Enstitüsü Mevlâna Ve Mevlevilik Araştırmaları Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Markaloğlu. Şehdabe (1996), *Dival İşleme*, Ankara.

Odabaşı, A., Sefa (1999), *Geçmişten Günümüze Konya Kültürü*, Konya Selçuklu Belediyesi, Kültür Müdürlüğü Yayınları No: 13, Konya.

Ögel, Bahaddin (2000), *Türk Kültür Tarihine Giriş, Cilt V*, T. C. Kültür Bakanlığı, Ankara.

Önder, Mehmet (1995), *Antika Ve Eski Eserler Klavuzu*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

Pilici, A. (2008), *Tarihsel Süreçte Sembolden İkona: Logo*, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Sanatta Yeterlilik Tezi), İstanbul. 2008.

Sürür, Ayten (1976), *Türk İşleme Sanatı*, Türk Süsleme Sanatları Serisi:4, Ak Yayınları, İstanbul.

Temir, Şebnem, Ruhsar, *Geçmişten Günümüze Şile Ve Şile Bezi*, T.C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Sanat Eserler Dizisi:481, Ankara, 2010.

Tekiş, Gülhan (2005), *İçeri Çumra'da Yapılan Mülakattan*, Konya.

Tezcan, Nuran (1978), "Lami'inin Guy u Çevgan Mesnevisi", Ömer Asım Aksoy Armağanı, Ankara.

Yalçın Uysal, S., Selhan (2010), *Türklerde Çeyiz Sandığının Kullanımı Ve Gekleneksel Süslemeleri*, Odu Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Cilt:1 Sayı:1, S.157-167.

Konya Etnografya Müzesi, Konya Etnografya Müzesi, Larende Caddesi, Meram/KONYA.

Konya’da Bulunan Kapı Tokmakları ve Halkalarında Gözlenen Tasarım Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Şerife Doğan

Emine Nas

Ayşegül Paralı

Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, serifedogan@selcuk.edu.tr

Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, eminenas@selcuk.edu.tr

Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, agulparali@selcuk.edu.tr

Özet

Mimarinin vazgeçilmez elemanlarından olan kapılar, kendi içinde barındırdığı öğeleriyle bir bütündür. Koruyucu özelliğinin yanında, yapıldığı ve kullanıldığı döneme ait toplumsal, kültürel ve sosyolojik bilgiler vermesi açısından önemlidir. Asıl işlevleri ses çıkarmak olan kapı tokmakların ve kapıyı açıp kapatmaya yarayan halkaların da süsleme unsuru bakımından önem teşkil etmektedir. Tokmak; hareketli kısım, sabit kısım ve tokmağın değdiği yerde daha çok ses çıkarmasını sağlayan bir kabadan oluşmaktadır. Kapı tokmakları erkeklerin ve kadınların ayrı ayrı kullanımına ayrılmış, kalın ve ince sesler çıkaran tokmaklar, gelenekler doğrultusunda bezenmiştir. Yabancı erkek misafirler için olanı üstte bulunan kalın sesli kapı tokmağıdır. Ev halkı ve kadın misafirler kullanılan tokmak altta bulunur ve ince ses verir. Böylece ev halkı hazırlıksız yakalanmamış olur; kapı tokmağının çıkardığı sese göre misafir karşılanır. Bu tür ev kapılarının sayısı yok denecek kadar azalmıştır. Özellikle kapı tokmakları, ev sahibini haberdar etmek için kullanılırken, kapıların süsleme kompozisyonlarının tamamlanmasına katkı sağlamıştır. Anadolu maden sanatının hem yapım hem de süslemede estetik kaygıların gözetildiği en güzel örneklerini yansıtmaktadır. Estetik değeri ve fonksiyonunun yanı sıra kültürel ve sosyal mesajlar da barındırmaktadır. Geleneksel Türk evlerinde mahremiyet anlayışı kapı tokmakları ile anlam kazanmıştır. Türk El Sanatlarında diğer sanat dalları gibi zirveye ulaşan ve önemli bir yere sahip kapı tokmakları, ait oldukları yerin karakteristik form ve süsleme özelliklerini de günümüze aktarır.

Çalışmada, Konya İli merkezinde bulunan Etnografya Müzesi, Koyunoğlu müzesi ve özel koleksiyonlardan seçilen metal kapı tokmakları incelenmiştir. Yapım tekniği olarak dövme ve döküm teknikleri tercih edilmiştir. Kullanılan malzeme demir ise; dövme tekniği, pirinç ve tunç ise döküm tekniği kullanılmıştır. Süsleme tekniği olarak ise genellikle kabartma ve kazıma tekniği uygulanmıştır ve süsleme özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler analiz edilmiştir. İncelenen örneklerin görselleri alınarak belgelenmiştir. Bu çalışma da yapısal özellikleri ve işlevsel özellikleri dikkate alınarak tasarımları üzerine karşılaştırma ve değerlendirmelerle Türk maden sanatı içindeki geleneksel değerleri gün ışığına çıkartılmaya çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Konya, mimari, kapı tokmağı, kapı halkası, tasarım.

Evaluation Of Design Features Door Knockers And Door Rings İn Konya

Abstract

The doors, which are indispensable elements of the architect, are a part of the things he has in himself. It is important in terms of providing social, cultural and sociological information about the protective and retrospective nature. The main functions of the door knocker, which is to make noise, and the rings that are used to open and close the door, are also important in terms of decoration. Knob; the moving part consists of a fixed part and a blister that allows the bucket to make more noise at the touching point. The door knockers are made for the separate use of men and women, and the knobs, which make thick and thin sounds, are embellished in the tradition. For foreign male guests is the thick door knocker on top. Household and female guests are used at the bottom of the knob is used and gives a fine sound. Thus, the people of the house are not caught unprepared; according to the sake that the door knocker leaves. The number of such doors of the house has been reduced to the extreme. Especially when door knockers are used to inform the landlord, it has contributed to the completion of the decorative compositions of the doors. Reflects the finest examples of Anatolian mine art, both aesthetics

and craftsmanship. It has cultural and social messages as well as aesthetic value and function. In traditional Turkish houses, the concept of privacy gained meaning with door knockers. Like the other art branches in Turkish Handicrafts, door knockers reaching the top and having a prominent place also convey the characteristic form and decoration characteristics of the place where they belong.

In the study, Etnografya Museum, Koyunoğlu museum, and metal door knockers selected from private collections in the center of Konya were examined. Forging and casting techniques have been preferred as construction techniques. If the material used is iron; forging technique, brass and bronze casting technique. As embellishment technique, embossing and scraping technique is generally applied and detailed information about decoration features is analyzed. The images of the samples examined were documented. In this study, considering the structural features and functional features, it will be tried to compare the designs and evaluate the traditional values in Turkish mine art day by day.

Keywords: Konya, architecture, door knockers, door rings, design.

GİRİŞ

Kapı, kapalı mekanların dışa açılan yüzü kabul edilen bir mimari elemandır. Mimarlıkta kapı sözcüğü yaygın olarak mekânı sınırlayan düşey yüzeylerde (duvar) bırakılan boşluk ve o boşluğu denetlemek üzere görevlendirilen hareketli öge (doğrama) olarak tanımlanır. Tarihsel örneklerde de görüldüğü gibi dış kapı gerek geçişi sağlama ya da kesme (denetleme) işlevi açısından, gerekse de simgesel yönden yapıda özel konumdadır (Utarit, Belde Batum:2003:11). Geleneksel evlerin giriş kapıları genellikle büyük ve iki kanatlıdır. Bahçe duvarı içine açılanların üzeri çoğu zaman saçaklı yapılmıştır. Kanatlar aynalıdır. Kapı evin sembolüdür (Eldem, 1955:23).

Divriği'den Safranbolu'ya; Trabzon'dan, Mardin'e; İstanbul'dan Erzincan'a, İnebolu'dan Hatay'a kadar Türkiye'nin bütün yörelerde büyük özen, zevk ve emekle yapılmış kapı tokmakları gayet bol, zengin ve değişik örneklerle kapılarda yerini almışlardır (Ayrıntılı bilgi için bkz; Göktaş, Kaya, 2010: ss. 341-369; Denktaş, 2005:113-139; Çal, 1998:91-109; Çal, 1998:140-145; Çal, 1999:122-125; Çal, 2001: 173-188; Çal, 2004: 214-226; Çal, 2004: 485-504; Kartal, 1988:25-27; Unutmaz, 1986:37-43; Bunların çoğu kaybolmuş, bir kısmı da müzelerde, antikacılarda kaybolan kültürel değerlerimizde elde kalan mahdut örnekleri olarak sergilenmektedir. Kapalı mekânın dışa açılan yüzü olan kapı aksesuarları da tokmak ve halkalardır. Her geçen gün yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalan konut mimarisinin vazgeçilmez unsurlarından biri kapı tokmaklarıdır. TDK'na göre tokmak - isim-; *kapıya asılı duran ve kapıyı çalmaya yarayan, türlü biçimlerde metal parça, kapı kolu yerinde bulunan ve kapıyı açmaya yarayan topuz* şeklinde tanımlanmıştır.

Anadolu Türk maden sanatının en güzel örneklerini oluşturan kapı tokmakları Türk mimarisinin ziyneti olmuştur. Daha çok sivil yapılarda karşımıza çıkmaktadır. Ana işlevi ses çıkartmak olan kapı tokmakları, aynı zamanda konutların giriş cephesinde yer alan süsleme detaylarıdır. Kapı tokmakları dönemin sanat görüşü ve anlayışını yansıtan eserler olması bakımından önem teşkil ederler. Ayrıca kapı tokmakları ev sahibinin doğup büyüdüğü coğrafya, mensubu olduğu din, mesleği ve ekonomik durumu hakkında da bilgi vermektedir.

Kapı tokmakları ve halkalarından M.Ö. 9. yüzyılda söz edildiği bilinmektedir. Anadolu Selçukluları dönemine ait en eski kapı tokmağı örneği Mardin Cizre Ulu Cami'nin tunç malzemeden yapılan kapı tokmağıdır. İki ejder ve bir aslan başı kompozisyonundan oluşan tunç tokmak 13. yüzyıla tarihlendirilmektedir. Çift kanatlı ana kapı üzerinde sağlı sollu olmak üzere iki adet bulunan tokmalardan biri 1969 yılı Aralık ayında Cizre Ulu Camiinin kapısından çalınarak yurt dışına çıkartılmış ve Danimarka Kopenhag David Koleksiyonuna satıldığı bilinmektedir. Ejder figürlü diğer kapı tokmağı kırılan aslan başı ile beraber Türk ve İslam Eserleri Müzesine nakledilmiştir (Erginsoy, 1978: 327-440). Osmanlı dönemi ile birlikte kapı tokmakları gittikçe yaygınlaşmış bir sanat dalı haline gelmiştir. Kapı tokmakları ve halkaları fonksiyon olarak genellikle birbiriyle karıştırılmaktadır. Tokmakların ilk işlevi; kapıya vurmak suretiyle ses çıkartmaktır, böylece evde yaşayanlara haber vererek müsaade istenmektedir. Diğer bir işlevi ise kapı kolu görevini üstlenmektir. Halkaların görevi ise sadece kapı kanatlarını çekip kapıyı açıp-kapatmaktır.

Türk-İslam toplumu yaşam biçimlerinde de yerini alan kapı tokmakları, özellikle İslam

geleneginde ev halkının evlerine gelen misafirlerin cinsiyetine göre kapılara iki farklı tokmak takılması ve eve gelen misafirin cinsiyeti konusunda ev sahibine bilgi verilmesi şeklinde bir misyona sahipti. Kapılara takılan iki tokmaktan tok ses çıkartanı eve gelen misafirin erkek, tiz ses çıkartanı ise kadın misafir olduğuna işaret ederdi.

Kapı tokmakları yalnızca evlerde değil, cami, türbe, medrese, han, kütüphane gibi farklı yapıların kapılarında da yer almıştır. Kullanıldıkları yerlere göre biçim, malzeme, yapım ve süsleme teknikleri farklılık göstermektedir. Halka şeklinde olanlar genellikle evlerde, yılan şeklinde olanlar kalelerde, “ya fettah” ya da “ya hafız” yazılılar cami ve türbelerde kullanılmıştır (Şapolyo, 1970:14).

1.1.Kapı Tokmaklarını Oluşturan Elemanlar

Kapı tokmakları 4 ana parçadan meydana gelmektedir.

Gövde, kapı tokmağının ana elemanıdır.

Üst parça, kapı çivisi de denilmektedir. Demirden yapılır. Maşa biçimli dövme tekniği ile yapılır. Gövdenin üst ucundaki delikten kapı çivisinin bir kolu geçirildikten sonra kapıya çakılır. Kapının dışında kalan başı bir halka şeklindedir. Kapı delinerek vidalı kısmı kapının arkasından sıkıştırılır.

Ayna (Göbek), Türk kapı tokmaklarında sadece süsleme için kullanılmıştır. Kapı çivisi ortasındaki delikten geçirilerek kapıya çakılır.

Alt parça (Kabara), kapıya vurulduğunda ses çıkarması için, tokmağın alt ucu hizasında kapıya çakılan iri başlı kabara gibi bir alt parçadır. Kabaranın küçük bir aynası da bulunmaktadır.

Kapı halkalarının tokmalardan farkı ise alt parçalarının olmamasıdır (Çal,1999:276).

2. Malzeme ve Teknik

2.1. Malzeme

İncelenen kapı tokmakları pirinç, tunç, demirden yapılmıştır. Yapım tekniği olarak ise döküm ve dövme teknikleri, birleştirme tekniği olarak ta kaynak, perçin, ve lehimleme kullanılmıştır. Süsleme tekniği olarak ise kabartma, kalıpla kabartma, kazıma, kabartma, savatlama yaldızlama, delik işi (kafes) ve kakma teknikleri görülmektedir. Her tekniğin kendi içindeki uygulama aşamaları farklıdır. Malzeme ve teknik, süslemenin niteliğini belirleyen önemli unsurlardan biridir. Kapı tokmaklarında üslubun belirlenmesinde biçimi oluşturan etkenler arasında yer alan en önemli unsur malzemedir. Sırası ile;

Pirinç: İçinde çinko olan bir bakır alaşımıdır. Bakır ile çinko cevheri kalamın birlikte tasfiye edilerek tunç kadar sert ve sağlam rengi altın gibi sarı ve parlak olan pirinç madeni elde edilir. Altına en çok benzeyen pirinç alaşımı, içinde çinko bulunan bakır alaşımıdır. Ancak pirincin çinkosu çoğaldıkça madenin rengi beyazlaşır ve parlaklığını kaybeder. Pirinç alaşımı da tunç kadar sert ve sağlam bir madendir. İslam maden sanatında pirinç, 12. yüzyılın 3. çeyreğinden itibaren tuncun yanı sıra ve özellikle dövme tekniğinin uygulandığı eserlerin yapımında bol miktarda kullanılmıştır. Altına benzeyen maden anlamında kullanılmaktadır (Erginsoy, 1978: 13).

Tunç: Tunç içinde için de bir miktar kalay olan bir bakır alaşımıdır. Tunç elde etmek için bakıra karıştırılan kalay-oksidi olan kasiterit cevherinden elde edilir. Kasiterit cevherine, genellikle bakır cevherinin bulunduğu bölgelerde rastlanır. Kalay yüzyıllar boyu yalnızca tunç imalatında kullanılmıştır. Roma devrinde bakır ve alaşımlarından yapılan yiyecek kaplarının iç kısımlarının kalayla kaplanması usulü keşfedilmiştir. Bu devirden itibaren hem tunç imalatında hem de yiyecek ve içecek kaplarının kalaylanması kullanılmıştır. Tuncun sağlamlığının yanı sıra üstünlüğünü artıran diğer bir özelliği de bu alaşımın eridiği zaman bakır gibi kabarcıklamamasıdır. Bu nedenle tunç her

devirde döküm için öncelikle tercih edilen maden olmuştur. Tuncun kızılımtırak sarı bir rengi vardır; fakat kimyasal yapısına ve karşılaştığı etkenlere göre, zamanla tunç sarıdan griye, kahverenginden siyaha kadar çeşitli renklere girebilir (Erginsoy,1978: 13).

Demir: Demir doğada hem doğal maden hem de cevher olarak mevcuttur. İlk kullanılan demir, meteorik demir olmuştur. İşlenebilir demir, en az 1100-1150 derecelik ısı da ve yakıt olarak odun kömürünün kullanıldığı bir fırında tasfiye edilen ve tasfiyeden sonra tekrar tekrar ısıtılıp çekiçlenerek elde edilen demirdir. Demirin kalitesi, yani sertliği ve işlenebilirliği, içine karışan karbon miktarına bağlıdır. Demirin içindeki karbon oranı yükseldikçe, demir sertleşir ve dayanıklılığı artar (Erginsoy,1978: 13).

2.2. Teknik

Maden sanatında en yaygın yapım tekniği dövme ve döküm tekniğidir.

Dövme Tekniği: Dövme tekniği, doğal madenlerin Yakın Doğu’da ilk keşfedilmesinden itibaren kullanılan en eski maden sanatı tekniğidir. M.Ö. 7. binde Anadolu’da ufak ve yassı biçimlerdeki tabii-bakır parçalarından dövme tekniği uygulanarak iğne, biz, kanca gibi aletler ve bazı süs eşyaları yapıyordu. Erken devirlerde doğal madenler sapsız doğal taş çekiçlerle taş örsler üzerinde dövülerek işleniyordu. Dövme tekniği metalürjik keşiflere bağlı olarak gelişmiştir. Tavlamanın, yani madeni ısıtarak yumuşatıp, işlenir hale getirmenin keşfedilmesinden sonra iri ve yumru (nodül) şeklindeki bakır parçalarında dövülerek işlenmesi mümkün olmuştur. Böylece daha büyük parçadan istenilen şekilde eserler yapılmıştır. Tasfiyeden kısa bir süre sonra madenlerin potada eritilmesi bunun ardından da erimiş madenlerin istenen biçimlerde hazırlanmış taş ve kil kalıplarına dökülerek dondurulması, yani döküm usulü keşfedilmiştir. Artık dövülerek yapılacak olan eserlerin madeni önce istenen kalınlıkta ve büyüklükte bir tabaka halinde yuvarlak kalıplara dökülüyor; sonra tomruk(veya sebile)denilen bu disk, ağır çekiçlerle dövülerek levha haline getiriliyordu. Çeşitli madenlerden hazırlanan bu levhalardan dövme usulüyle istenen herhangi bir şekil yapılabiliyordu. Dövme tekniği ile yapılacak eserler için genellikle gümüş veya pirinç madenler tercih edilmiştir (Erginsoy,1978: 18-24).

Döküm Tekniği: Döküm tekniği, potada eritilen madenlerin istenen biçimde hazırlanmış kalıplara dökülerek dondurulmasına “döküm” denir. Dövme usulünde, usta her parça ile tek tek uğraştığından bu teknikle çalışmak çok zaman alır. Döküm usulünde ise çok sayıda eser birden fazla dökülebilir. Kalkolitik çağdan beri bilinen ve yüzyıllar boyu çeşitli teknik gelişmeler gösteren döküm usulü, İslamlık devirlerinde dövme tekniğinin yanı sıra kullanılmış; havan, mangal, buhurdan, ayna şamdan gibi eserler genellikle bu teknikle yapılmıştır.

2.3. Birleştirme Teknikleri

Dövme veya döküm tekniği uygulanarak birkaç parça halinde yapılan metal parçalar perçin, lehim veya kaynak usulleri ile birleştirilir.

Kaynak: Kaynak, maden parçaların yüksek ısı veya basınç (çekiçleme) kullanarak birleştirme usulüdür. Soğuk-basınç ile kaynak, sıcak basınç ile kaynak ve füzyon kaynak olmak üzere, üç ayrı kaynak usulü vardır (Erginsoy, 1978: 29-31).

Perçin: Çivi ile birleştirme usulüdür. Perçin çivilerinin gireceği delikler, ucu sivri bir aletle açılır veya bu delikler dökümle de elde edilebilir. Birleştirilecek olan delikli kenarlar, birbirlerinin üstüne bindirilerek ve dökümle yapılmış istenen boy ve biçimlerdeki perçin çivileri kullanılarak, parçalar birbirine tutturulur. Perçin, bakraç ve kazan gibi eserlerin, oynak olan kulplarının gövdeye takılmasında veya mangal gibi büyük boy eserlerin, ayrı parçalar halinde dökülen kısımlarının birleştirilmesinde kullanılmıştır.

Lehim: Erime noktası alçak olan bir maden veya bir maden alaşımıdır. Birleşmesi istenen parçaların

kenarları yan yana getirilerek ek yeri üzerine erimiş lehim sürülür; sonra bu kısım ateşe tutularak, lehimin iyice sıvılaşır ekin içine akması ve eserin madeniyle alaşımlayarak iki kenarın birleştirilmesi sağlanır. Lehim olarak kullanılan madenin erime noktasının, eserin madenin erime noktasından daha alçak olması zorunludur. Aksi halde ek yeri ateşe tutulduğunda, lehimle birlikte madeni de eriyebilir. Lehimin renginin eserin rengine benzemesi çok önemlidir. Lehimlerin istenen renklerde olabilmesi için, lehim alaşımlarına daha başka madenlerde karıştırılarak kompozisyonları değiştirilebilir (Erginsoy, 1978: 29-30).

2.4.Süsleme Teknikleri

Kabartma Tekniği: Madeni eserlerin üzerine kabartma aletleri ve çekiç kullanılarak, kabartma süslerinin yapıldığı tekniği “repousse” (çarpma, çakma) tekniği denir. Kabartmalar, maden tabakasını dıştan (yüzden) veya içten (tersten); veya dıştan, içten çekiçlemek suretiyle elde edilir (Erginsoy, 1978: 34-36).

Kalıpla Kabartma Tekniği (Stampa Basma): Kabartma desenlerinde süslenecek eserde aynı desenin tekrarlanması istenirse, bu desenleri tek tek kabartma yolu seçilmez. Aynı sonuca daha çabuk ve kolaylıkla varılacağı, kalıpla kabartma usulü tercih edilir. Bu usulde, kalın bir tunç çubuğun ucuna, kabartması istenen desenin negatifi, çelik aletler kullanılarak oyulur veya böyle bir uç dökümle de elde edilebilir. Sonra bu uç tavllanmış madenin üzerine, kabartmanın yapılacağı yere konarak çubuğun arka ucuna çekiçe kuvvetli bir darbe vurulur. Böylece ucundaki, desenin negatifi olan oyuk, eserin üzerine desenin pozitif olarak ve rölyef şeklinde çıkar (Erginsoy, 1978: 37).

Kazıma Tekniği: Altın, gümüş, bakır, tunç ve pirinç eserlerin üzerine, derin çizgilerle (yivlerle) süsleme yapılabilir. Çalma da ucu küt çalma-kalemleri ve çekiç kullanılırken, kazıma da ise; ucu keskin kalemler ve çekiç veya keski (burin), tahta saplı, keskin ve sivri uçlu kazıma aleti kullanılır. Çalma usulü ile yivler açılırken, yivin içindeki maden yerinden kesilip çıkarılmaz, yivin iki tarafına itilir. Kazıma usulü ile yivler açmak için ucu keskin çelik kalemler veya keski (burin) kullanılır. Kazıma usulü ile açılan yivlerin içindeki maden, çalma usulünde olduğu gibi yanlara itilmez, kesilerek dışarı atılır (Erginsoy, 1978: 32-33).

Savatlama (Niello) Tekniği: Madeni eserlerin üzerine açılan yivlere ve yuvalara, başka cins ve renkte madenler yerine, bir kükürt ve maden karışımı olan siyah renkteki niello (savat) doldurularak da eser üzerinde renk kontrastı elde edilebilir. Bu teknik, özellikle gümüş eserlerin üzerine uygulanır. Niello, belirli oranlarda kükürt ve gümüş ve bakır veya kükürt ile kurşun ve bakır madenleri karıştırılarak hazırlanır. Niello, Latince de “siyah” demek olan “nigellus” kelimesinden gelmez. Niello’nun bileşiminde, genellikle dört ölçü bakır ve bir ölçü kurşun bulunur. Bu karışıma bazen bir ölçü de gümüş ilave edilir. Potada eritilen bu siyah renkteki karışım, soğuduktan sonra havanda dövülerek toz haline getirilir. Bu toz, madeni eserlerin üzerine açılmış yivlere ve yuvalara doldurularak, eser alçak ısıda fırınlanır. Fırındaki ısı ile sıvılaşır ve yivlerin ve çukurların içine yayılarak eserin zemine sıkıca yapışır. Çok sağlam bir dolgu olan niello soğuduktan sonra, eser bir deri parçasıyla, “Trablus toprağı” adı verilen silisyumlu kil ve zeytinyağı karışımı ile cilalanarak parlatılır (Erginsoy, 1978: 43).

Yaldızlama Tekniği: Bakır, tunç ve gümüş eserler, mekanik veya kimyasal usuller uygulanarak altınla kaplanabilir. Mekanik usullerle altın kaplama: Altını döverek ince varaklar haline getirmektir. 10 cm. boyutlarındaki zar gibi ince kare varaklar, kitap sayfalarının arasına dizilerek saklanır. Altın ve gümüş varaklardan minyatür ustaları da yararlanmışlardır. Kimyasal usullerle altın kaplama: Bir civa-altın alaşımı olan malgama ve ısının kullanıldığı kaplama usulüne “yaldız” denir. Altın tozu civanın içine karıştırılarak malgama elde edilir. Sonra bu alaşım bir mantar parçası ile madenin üzerine sürülür ve eser fırınlanır. Yüksek ısıda malgamanın içindeki civa buharlaşıp kaybolur. Altın ise madenin yüzeyine sıkıca yapışarak eseri yaldızlar (Erginsoy, 1978: 47-48).

Delik işi (Kesme Ajur): Madeni eserlerin üzerine kesici ve delici aletler kullanılarak delikli süslemelerin yapıldığı tekniğe delik işi kesme veya ajur tekniği denir. Delik işi tekniği ile süslemeler yapılırken bazen maden tabakasının üzerine çizilen desenin zemin kısımları kesilerek çıkartılır; bazen de zemin bırakılarak desenler kesilip çıkartılır. Sonra kesilen kenarlar törpülenerek pürüzleri giderilir (Erginsoy, 1978: 37).

Kakma (Madeni Başka Bir Cins Maden Kakma): Madeni eserlerin üzerine açılan yivlerin veya çeşitli biçimlerdeki çukurların(yuvaların) içine başka bir cins ve renkte madenler kakılarak elde edilen süslemeye “kakma tekniği” denir. Dolgu olarak ta yivlerin içine tel, çukurlara da ince varaklardan istenen şekillerde kesilmiş parçalar kakılır. Kakma tekniğinde esas olan, eserin madeni ile kontrast yapacak eseri renklendirecek diğer bir malzemenin kullanılmasıdır (Erginsoy,1978: 37).

3. Konya İlinde İncelenen Kapı Tokmak ve Halkaları

3.1. Geometrik Biçimliler

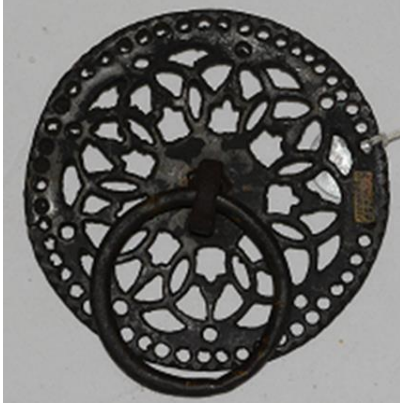


Fotoğraf 1a-1b: Konya Etnografya Müzesi’nde 7212 Envanter No’lu Kapı Halkası ve Detayı.

Kapı tokmakları arasında en eski tip halka biçimli olanlardır. (Bozer, 1988, s.67; Sayan, 1997, s.112; Barlas, 1997; 108-109). Pirinç ve demir malzemeden yapılmıştır. Dövme, kazıma, maden üstüne maden kakma tekniği ve delik işi teknikleri uygulanmıştır. Daire biçimli pirinç levhanın etrafı testere dişi şeklinde tırtıklı, ortası kubbe formundadır. Kubbenin merkez eksenine halka monte edilmiştir. Pirinç levha üzerinde 8 adet yuvarlak delik ve 8 adet yuvarlak kabara atlamalı tekrar kuralına göre dizilmiş olup süsleme özelliklerini oluşturmaktadır. Kabaraların arasına 4 adet lale motifi kazıma tekniğinde uygulanmıştır. Anadolu evlerinde örneklerine sıkça rastlanan bir türdür.



Fotoğraf 2a-2b: Konya Etnografya Müzesi’nde 7223 Envanter No’lu Kapı Halkası ve Arka Yüzü.



Fotoğraf 3a-3b: Konya Etnografya Müzesi'nde 7222 Envanter No'lu Kapı Halkası ve Arka Yüzü.

Fotoğraf 2 ve 3 de yer alan örnekler döküm tekniğinde yapılmıştır. Bağlandıkları tokmak çivisi demirden, aynalıklar ise bronzdandır. Halkaları birer çivi ile dairesel aynaların ortasından kapıya monte edilmiştir. Aynalıkları ajur tekniğinde olup, üçgen ve daire şeklinde birbirine girift geometrik motiflerle süslenmiştir. Aynalıkların tüm çevresi belli aralıklarla çivi deliği açılarak ajur tekniğindeki uygulanan geometrik kompozisyona bordür görünümü kazandırılmıştır. Halka biçimli kapı tokmakları ve ajur tekniğinde geometrik bezemeli aynalık aksamının benzerlerini geleneksel Türk evlerinin yayıldığı tüm coğrafyalarda bulmak mümkün görünmektedir.



Fotoğraf 4a-4b: Konya Etnografya Müzesi'nde 6103 Envanter No'lu Kapı Tokmağı ve Arka Yüzü.

Dövme tekniğinde demir malzemeden yapılmıştır. 3 parçadan oluşmuştur. Kazıma tekniği ve delik işi tekniği vardır. "L" şeklinde gövde kare kesitli tokmağın uç kısmı küp şeklinde köşeleri pahlanmıştır. Diğer ucunda kapıya çakılacak çiviye takılmış halka vardır. Tokmağın değdiği ve kapıya çakılan daire şeklinde levha vardır. Levhada dört adet çivi deliği vardır. "L" şeklinde gövde üzerinde geometrik kuşak yer almaktadır. Gövde bölümünü belirginleştirmek amacıyla zencerek motifi iki yönde kırık çizgiler halinde çift şeritten oluşmaktadır. Çok basit düzenlemeye sahip bu bordür birçok uygarlığa ait sanat eserlerinde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Kırık çizgilerin birleşme noktalarından meydana gelen her bir üçgenin iç kısmına yerleştirilen yarım dairelerden meydana gelen basit fistolar şeklinde süsleme yerleştirilmiştir. Tokmakta görüldüğü üzere alanın sınırlarını aşacak şekilde sonsuz karakterdeki geometrik kompozisyondan bir kesit halini almıştır.

3.2. Bitkisel Biçimli Kapı Tokmakları



Fotoğraf 5a-5b: Konya Etnografya Müzesi'nde 6085 Envanter No'lu Kapı Tokmağı ve Detayı.

Kapı tokmağı demir malzemeden döküm tekniğinde yapılmıştır. İki parçadan oluşmaktadır. Kabartma ve kazıma teknikleri uygulanmıştır. Dilimli ve kıvrımlı yaprak olarak tasarlanmıştır. Kıvrımlı kısmı yaprak olan motif tokmak olarak uygulanmıştır. Rokoko üslubunda yaprak motifli olan akantus Türkçe adı ayı pençesi olan çiçekli otsu bir çiçektir. Aynasında ise uçları dilimlendirilmiş ve bu dilimleri birleştiren kıvrımlar söz konusudur. Gövde kısmında sivri dilimler yer almaktadır. Örnekte yer alan akantus yapraklı kapı tokmağının Yunan sanatında kötülüklerden koruduğuna inanılmaktadır (Türk, 2016:39). Türk kültüründe de benzer inanışlarla kullanıldığı düşünülmektedir.



Fotoğraf 6a-6b: Hulusi Gergin'e ait Kapı Tokmağı.

Döküm tekniği ile yapılmıştır. İki parçadan oluşmaktadır. Kabartma ve kazıma teknikleri uygulanmıştır. Enginar motifli kapı tokmağının aynalık kısmı kabara şeklindedir. Gövde kısmı bitkisel motiflerden altı adet kıvrımlı yaprak ve bir enginar motifinden oluşmaktadır. Birbirinin içine geçmiş ve kat kat olan enginar motifli baklava dilimli görünümlüdür. Enginar, tarihin eski çağlarından beri bilinen, mitolojide adı geçer, efsaneye göre tanrı Zeus aşık olduğu Cynara isimli güzeller güzeli kıza öfkelenince kalbini dikenli yapraklarla çevirmiş onu bir enginara dönüştürmüş, hatta eski Yunan ve Romalılar dönemlerinden kalan sütun başlıklarında motif, antik Mısır'daki hiyerogliflerde kurban ve doğurganlık sembolleri olarak kullanılan ve kral sofralarındaki özel yemekler arasında yer almaktadır. Bununla beraber, çok eski çağlarda enginar yapraklarının çeşitli hastalıkların tedavisinde bitkisel ilaç olarak kullanıldığı bilinmektedir (Kargiglioğlu, Kabacık,2017;412).

3.3. Figür Biçimli Kapı Tokmakları



Fotoğraf 7a-7b: Hulusi Gergin'e
ait Kapı Tokmağı.



Fotoğraf 8a-8b: Hulusi Gergin'e
ait Kapı Tokmağı.



Fotoğraf 9a-9b: Etnografya
Müzesi 7147 Envanter No'lu Kapı
Tokmağı.



Malzemesi demir olup, döküm tekniği ile yapılmıştır. İki parçadan oluşan kapı tokmakları, avucunun ortasında küçük bir top tutan hafif içeriye doğru kıvrılmış bileğinden kesik el biçimindedir. Tokmalarda büyüklük açısından bir standart yoktur. Örneklerin tamamının bilek kısımlarında sade süsleme özellikleri ile belirleyici nitelik gösteren bileklik-bilezik detayları yer almaktadır. Fotoğraf 7a-7b ve 8a-8b deki yer alan bileklik-bilezik süsleme detayında dikey-yatay ekseninde haçvari (+) düzenlenen yaprak motiflerinden oluşan sembol görülmektedir. İslam inancına göre haçvari biçimli şekil, dört kolu ile insanoğlunun esaretten kurtulup, asıl tevhit inancına, tek tanrıçılığa ulaşmayı hedefleyen dört ögeyi (anâsır-ı erbaa) hatırlatmaktadır (Schimmel, 1975: 61-80). Haçvari motifler ikonografik açıdan Tanrıya ulaşma, göğe yükselme, İslam'ın dört temel misyonu (namaz, oruç, zekât, hac), ışık ve aydınlık, kötülüklerden koruyucu, nazarlık, tılsım sembolü olarak bilinmektedir (Çetin, 2017:355; Kardeşlik, 2011: 83). Hristiyanlık imgelemi, iyiliği ve kötülüğü bilme ağacının odunundan yapılan ağaç, kozmik ağaçla özleştirilir veya onu ikame eder. Haç “yeryüzünden göklere yükselen” bir ağaç, “göğün ve yerin merkezinde dikilen, evrenin sağlam dayanağı olan “ölümsüz bitki”, “Golgota'ya dikilmiş hayat ağacı” diye betimlenir. Öğreti incelemelerine ve tören usullerine ilişkin birçok metinde, haç bir merdivene, bir sütuna veya bir dağa benzetilir. Dünyanın merkezine özgü ifadelerdir. Bu durum, merkez imgesinin Hristiyan imgelemine kendini doğallıkla kendini kabul ettirdiğinin kanıtıdır. Gerçi iyiliği ve kötülüğü bilme ağacı ve kozmik ağaç olarak haç simgesinin köklerini Kutsal kitap anlatılarında da bulmak mümkündür. Ama gökle iletişim, “haç=merkez” aracılığıyla sağlanır. Ve “tüm evren bu şekilde kurtarılır.” Ama selamet kavramı, dünya ağacı simgeselliğinde bir arada var olan sürekli yenilenme ve kozmik yeniden yaratılış, evrensel bereket ve kutsallık, mutlak gerçek ve sonuç olarak ölümsüzlük kavramlarının yineleyip kavramaktadır aslında (Eliade, 2000; 456). İkonografide bu denli geniş yer tutan haçvari biçimlere kutsal anlamlar yüklenmiştir. Fotoğraf 9 da

görülen bileklik-bilezik süsleme detayında ise, geniş şeritten oluşan bilekliğin merkezinde daire formu yer almakta olup, üst kısmı dilimli kubbe formunda yarım daire parça ile kapatılmıştır. Kapı tokmağında el biçiminin tercih edilmesinin sebebinin, ilk çağlardan beri insan elinin bereketi ve kazancı sembolize etmesi gibi bir inanışla ilgili olduğuna referans edilebilir (Demirci, 2011;183).



Fotoğraf 10a-10b: Konya Koyunoğlu Müzesi’nde 2371 Envanter No’lu Kapı Tokmağı ve Arka Yüzü.

Döküm tekniği ile tunçtan yapılmıştır. Üç parçadan oluşmaktadır. Kabartma ve kazıma teknikleri uygulanmıştır. Aynalık arkasında hem kapıya takılması hem de tokmağın insan başına tutturulması için bir tarafı vida ile sıkıştırılan çivi mevcuttur. Aynası yunan mitolojisindeki bereket tanrıçası Demeter’in başı şeklindedir. Anadolu kadınların takılarından biri olan kolye biçimini andıran tokmak “U” şeklinde yaprak kıvrımı başın kulak kısmında nihayetlenmektedir. Alt ortasında yatay oval bir madalyon görülür. Homeros destanlarında “güzel saçlı kraliçe-güzel örgülü” diye anılan toprak ve bereket tanrıçası Demeter ekinleri ve özellikle buğdayı simgeler, onun tek efsanesi mevsimleri simgeleyen bir efsanedir. Bu efsane Grek dünyasının daha çok buğday üreten bölgelerinde gelişmiş, tutunmuştur (Boyana, Hülya, 1997: 90).



Fotoğraf 11a-11b: Konya Koyunoğlu Müzesi'nde 1698 Envanter No'lu Kapı Tokmağı ve detayı.

Kapı tokmağı döküm tekniği ile bronzdan yapılmıştır. Kabartma, kazıma ve savatlama tekniği ile süslemesi hazırlanmıştır. Kapı tokmağı iki parçadan oluşmaktadır. Ortası bombeli gövde dilimli, ince uzundur. Üzeri üç sıra bilezik yanlara açılan bir mengeçle sonlanmaktadır. Aynalık kısmı gövdeye perçinlenmiş olup oynar vaziyettedir. Kapı tokmağının aynalık kısmında taht yer almaktadır. Tahtta aslan başı figürü bulunmaktadır. Aynalık ve gövde kısmının iki yüzüne de bu süsleme uygulanmıştır. Aslan figürün üstünde bir çivi deliği yapılmıştır.

Arslan Mısır'da eski şark sanatında olduğu Anadolu'da da Hitit, Urartu, Frig, Lidya, Yunan, Roma, Bizans ve Ermeni sanatlarında çeşitli stil ve örneklerle canlandırılan hâkimiyet, kudret sembolü, koruyucu hayvanıdır. Güneş ve aydınlık sembolü olduğuna da inanılan aslan figürü özellikle tahtı ve hükümdarı her türlü kötülükten koruyan nazarlık tılsım yerine de geçer (Öney, 1971:1-37-39).

**Fotoğraf 12a-12b:** Konya Etnografya Müzesi'nde 7271 Envanter No'lu Kapı Tokmağı ve Arka Yüzü.

Döküm tekniğinde pirinç ve bronzdan yapılmıştır. 3 parçadan oluşmuştur. Yıldızlama delik işi, kazıma kabartma teknikleri uygulanmıştır. Ortada dikdörtgen şeklinde gövdenin arkasında kapıya monte etmek için vidası vardır. Ağız yukarı doğru C kıvrımlı şeklinde olup üst uçları volütlüdür. Alt ortada ise yan yana düşey üç yivden oluşan bir süslemesi vardır. Kıvrımın alt ortası daha taşkındır ve ses çıkarması için arka yüzünde küçük kabara vardır. İstiridye motifli ayna çeyrek daire şeklinde yivli ve uçları sivridir. Tarihte pek çok ülkenin sanatında dekoratif amaçlı görülen istiridye motifi genel olarak yeniden doğuşu, ikinci hayatı simgelemek için kullanılmıştır. Estetik açıdan yapılara değer kazandıran istiridye kabuğu görünümlü motiflere Anadolu'da daha önceleri birçok uygarlığa ait eserlerde örneklerine rastlanmaktadır. Türk devri mimarisinde yeniden hayat bulmuş, ilk çağlardan itibaren pek çok kültürde hayatın ve bitmek bilmez yaradılışın simgesi olarak görülen ve öte dünyada huzurlu bir ikamet sağlamaya neden olan inci, buna bağlantılı olarak istiridye aslında Türk-İslam ve Hristiyan sanatında özellikle cennet ve cenneti çağrıştıran tasvirlerde kullanım alanı bularak aynı anlamı taşımıştır ((Karamağaralı 1993: 257; Yeşilbaş, 2011: 998). Genelde ay kültü ile ilgili olarak ele alınan istiridye, içindeki inci nedeni ile bir hazine sakladığı görüşü çerçevesinde değerlendirilmektedir (Ersoy 2000: 455). Ve ay Türklerde zaman zaman güneşten de üstün tutulduğu gibi, yaradılış efsanelerinde baş kahraman olarak da görülmektedir (Ögel 1995: 197- 204). İslam inancı içerisinde "istiridye" kavramına doğrudan yer verilmemekle birlikte içinde sakladığı inciden dolayı bağlantı sağlanabilmektedir. Kuran-ı Kerimde yer alan bazı sureler bu duruma referans sağlamaktadır (Çakmakoglu, Kuru, 2008:118).

SONUÇ

Çalışma örnekleminde Konya ili Etnografya Müzesi'ndeki 7 adet, Koyunoğlu Müzesi'ndeki 2 adet, özel koleksiyondan 3 adet olmak üzere toplam 12 adet kapı tokmağı incelenmiştir. İncelenen örneklerde tarihi bilgi ve yapan usta ismi bulunmamaktadır. Bu durum kapı tokmakları genelinde görülen bir özelliktir ve birbiri benzerlik gösteren örneklerde tarihlendirme sorununu da beraberinde getirmektedir.

Örneklerde gözlenen biçimsel çeşitlilik *geometrik, bitkisel ve figür* olarak sınıflandırılmıştır. İncelenen örneklerin süsleme detaylarının form yapıları ile sınırlı olduğu dolayısı ile boyutlu plastik şekillendirmeler ortaya çıktığı söylenebilir. Tüm örnekler için bu özellik geçerli olmakla birlikte 1. ve 12. örnekte kazıma tekniğinde sade yüzey süsleme detayları görülmüştür. Örneklerin 3 boyutlu biçimlerinde unsurlarından özellikle *aslan başı, tanrıça Demeter, el, akantüs, enginar* gibi ikonografide ve mitolojide yer alan unsurların, kültürel etkileşim yönünden önemli ip uçları taşıdığı ve bir mimari eleman olan kapı olgusuna pek çok anlamlar yüklediği görülmüştür. Bu şekilde kapı tokmaklarının belirli bir tipolojide yer alması; bir dönemin modası olabileceği gibi, o dönemde belli bir şahıs ya da şahıslarca da üslup özelliği olarak yapılabileceğini akla getirmektedir.

Değişik şartlar, kültürel, ekonomik, sosyal zevkler ve değer ölçüleri nedeniyle günümüzde şehir hayatından giderek uzaklaşan bu anlam yüklü aksesuarlar tarihi geçmişi zengin olan Anadolu köylerindeki evlerde halen varlığını sürdürmektedir. Geleneksel Türk sivil mimarisinde ki önemli öge olan kapıların madeni süsleri olan ve bir dönemin üslûp, gelenek, inanç, estetik anlayışını dile getiren kapı tokmaklarının gerek işlevselliği gerekse biçim özelliklerinin yeniden hayat bulması için mimarlar ve sanat tarihçiler imkân yaratmalıdırlar. Sınırlı bir bildiri kapsamında ele alınan bu konunun, kültürel alt yapı ve turizm açısından kullanılabilirliği artırılmalı, geniş araştırma kapsam ve yöntemleri ile Türk kapı türleri ve aksesuarlarının teknik ve süsleme detayları ile belgelenmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, İlhan (1995), "Diyarbakır'ın Görkemli Evleri ve Kapı Tokmakları", *Kültür ve Sanat*, Aralık, Sayı 28, s. 62-64.
- Ataoguz, Çal, Özlem (2008), "Al Bey Adası (Ayvalık) Kapı Halka ve Tokmakları", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı :25, Yıl:2, s.225-240.
- Barlas, Uğuroğlu (1997), "Halk Bilimi Açısından Safranbolu Evleri Kapı Tokmakları", *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*, 24-29 Haziran 1996-Ankara: Maddi Kültür Seksiyonu Bildirileri, Kültür Bakanlığı, Ankara, ss.104-111.
- Baş, Ufuk Arıç (1982), "İzmir Evinde Kapı", *Bilim Birlik Başarı*, yıl:9, Sayı:33, s.16 - 20.
- Boyana, Hülya (1997), *Bithynia Tanrıları ve Kültürleri*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı (Yayınlanmamış), Ankara, s. 90.
- Bozer, Rüstem (1988), *Kula Evleri*, Ankara, Kültür Bakanlığı.
- Çakmakoglu, Kuru, Alev (2008), "İkonografik Açısından Orta Çağ Türk Mimarisinde Yer Alan İstiridye Motifi", *Erdem*, (52), s.111-124.
- Çal, Halit (1999), "Osmanlı Kapı Halkaları ve Kapı Tokmakları", *Osmanlı C.11, Kültür ve Sanat*, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, s. 275-284.
-, (1988), "Geleneksel Ayaş Evlerinde Kapılar ve Kapı Tokmakları", *Ayaş ve Çevresi Kültür -Sanat Sempozyumu Bildirileri*, 2-3 Mayıs 1997, Ankara, s. 91 – 109.
-, (1988), "Beypazarı Kapı Tokmakları", *1. Beypazarı Kültür ve Sanat Sempozyumu*, 22 - 23 Mayıs 1998,
-, (2001), "Hatay Kapı Halkaları Ve Tokmaklar", *Ortadoğu da Osmanlı Dönemi Kültürleri Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*, 1. C., Ankara, s.173-188.
-, (1988), "Tarsus Kapı Tokmakları", *Cumhuriyetimizin 75. Yılında Düünden Bugüne 1. Tarsus Sempozyumu*, 25 - 26 Aralık 1998, Adana, s. 140-145.
-, (1999), "Niğde de Kapı Tokmakları", *Art-Dekor*, Sayı:77, İstanbul, s.122-125.

- Çal, Halit; Çal, Özlem (2008), *Trakya Bölgesi Kapı Tokmakları ve Çekekleri*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Kartal, Mehmet (1988), “Eski Kayseri de Kapı Tokmakları”, *İlgi*, Sayı: 53, İstanbul, s. 25-27.
- Çetin, Yusuf (2017), “Türk-İslam Bezeme Sanatında Gamalı Haç (Svastika) İle Çarkıfelek Motiflerinin Köken ve İkonografik Anlamları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, Vol:3, Issue:5, pp:353-365.
- Denktaş, Mustafa (2005), “Divriği’nin Kapı Tokmakları ve Kapı Halkaları”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, Yıl :2, s.113-139.
- Demirci, Doğan (2011), *Isparta Evleri*, T.C. Isparta Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları:7, Isparta.
- Eldem, Sedat, Hakkı (1955), *Türk Evi Plan Tipleri*, İTÜ Yayınları, İstanbul.
- Eliade, Mircea (2000), *Dinsel İnançlar Ve Düşünceler Tarihi*, C.II, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Erçin Koçer, Serap (2016), “Kula Evleri, Kapı Tokmakları ve Halkaları”, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/Journal of Turkish World Studies*, 16/2, Kış-Winter, s.211-224.
- Erginsoy, Ülker (1978), *İslam Maden Sanatının Gelişmesi*, İstanbul.
- Ersoy, Necmettin, (2000), *Semboller ve Yorumları*, İstanbul.
- Evindar, Yeşilbaş (2011), “Midyat Dini Mimaride Taş Süsleme”, *Uluslararası Midyat Sempozyumu*, s. 991-1007.
- Karamağaralı, B. (1993), “İççe Daire Motiflerinin Mahiyeti Hakkında”, *Sanat Tarihinde İkonografik Yaklaşımlar, Güner İnal’a Armağan*, s. 249-270.
- Kardeşlik, Selman (2011), “Vakıflar Halı Müzesinde Selçuklu ve Selçuklu Geleneğindeki Halılarda Kozmonolojik ve İkonografik Boyut”, *Restorasyon Yıllığı Dergisi*, S.2, 73-90.
- Kargılioğlu, Şaban; Kabacık, Mehmet (2017), “Gastronomi Turizmi Kapsamında Urla Enginar Festivaline Gelen Turistlerin Festival Hakkındaki Görüşleri”, *The Standpoints Of Tourist Visiting Urla Artichoke Festival Within The Scope Of Gastronomy Tourism*, s. 409-421.
- Kaya, Göktaş, Lütfiye (2010), “Geleneksel Kapı Halka ve Tokmakları: Safranbolu”, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 12, ss. 341-369.
- Ögel, Bahaeddin, (1995), *Türk Mitolojisi*, C. II., Ankara.
- Öney, Gönül (1971), “Anadolu Selçuklu Mimarisinde Aslan Figürü”, *Anadolu (Anatolia)*, S: XIII, Türk Tarih Kurumu, Ankara, s. 1-41.
- Sayan, Yüksel (1997), *Uşak Evleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Schimmel, Annemarie, (1975), *Mystical dimensions of Islam*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Şapolyo, Enver (1970), “Kapı Tokmakları”, *Ön Asya*, S. 56, s. 13-14.
- Türk, Asiye (2016), “Süsleme Sanatlarında Barok Ve Rokoko”, *Sanat Dizisi*:3, İstanbul.
- Unutmaz, İrfan (1986), “Diyarbakır Evlerinin Kap Tokmakları”, *Antika*, S. 21, İstanbul, s.37-43.
- Utarit, İlgi; Belde, Batum, Aysel (2003), *Kapılar ve Hafif Bölmeler*, 2 Cilt, Yem Yayınları, İstanbul, 2003.
- “Tokmak”, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a12da2744f506.57513584.
- Hulusi Gergin, 1958, Konya, Koleksiyoner, Mevlâna Caddesi, Aziziye Mahallesi, Bostan Çelebi Sokak, No: 7/C, 42030, Karatay/ KONYA.
- Konya Koyunoğlu Şehir Müzesi ve Kütüphanesi, Kerim Dede Çeşme Mahallesi Kerimler Caddesi No. 19 Karatay/KONYA.
- Konya Etnografya Müzesi, Konya Etnografya Müzesi, Larende Caddesi, Meram/KONYA.

Mevsimlik İşlerde Çalışanların Çalışma Koşullarının İş Güvencesi, İş Güvenliği Ve Hukuki Açından Değerlendirilmesi

Güliz Müge Akpınar

Şanser Vurgun

Seda Duyun Ağır

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu, gmakpinar@yahoo.com

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu, sanser_v@hotmail.com

Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli İİBF, İktisat Bölümü, sedaduygun985@gmail.com

Özet

Yıl içinde belirli periyotlarda artan üretim ya da iş yoğunluğuna bağlı olarak oluşan işler mevsimlik işler olarak tanımlanabilir. Ağırlıklı olarak tarım sektöründe olmak üzere, turizm, hizmet gibi sektörlerde de görülen bu işlerde vasıfsız, düşük nitelikli, deneyimsiz, yaşı küçük, askerlik görevini yerine getirmemiş, hiç eğitim almamış ya da eğitimi devam eden ve sahip oldukları özellikler açısından ucuz işgücü özelliği gösteren kişiler çalıştırılmaktadır. Mevsimlik işlerin özelliği, çalışma koşulları, işgücü maliyetlerini düşürmek için mevsimsel işlerde niteliksiz kişilerin tercih edilmesi ve İş Kanunu başta olmak üzere sair mevzuatlarda hukuki bir zemine oturtulmuş olmaması; bu işlerde çalışanların başta sigortasız çalıştırılmak olmak üzere, iş güvencesi ve iş güvenliğinden yoksun olunması gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Mevsimlik iş ilişkisi, iş ilişkisinin kuruluş şekli açısından (işveren ve bu işlerde çalışanlar arasında çoğu zaman bir sözleşme olmaması; sözleşme olması durumunda da mevsimlik işin olmadığı zamanlarda sözleşmenin askıda kalması v.b. gibi sebepler açısından) işçinin yaşadığı hak kayıplarıyla dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada yasal mevzuatlar ışığında mevsimlik işlerde çalışanların durumları farklı boyutlarda ele alınarak; doktrin ve Yargıtay Kararları ışığında iş güvencesi ve iş güvenlikleri değerlendirilecek; tespit edilen sorunlara çözüm önerileri getirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mevsimlik İş, İşçi, İş Güvencesi, İş Güvenliği

Abstract

Jobs that occur due to increased production or work intensity during certain periods during the year can be defined as seasonal jobs. These jobs, which are mainly seen in sectors such as agriculture, tourism and services, are unskilled, low quality, inexperienced, inferior in age, have no military service, have never been trained or are continuing education and have cheap labor characteristics in terms of their possessions. The nature of seasonal works, the working conditions, the preference of unqualified persons for seasonal work to reduce labor costs, and the lack of legal grounds in other legislation, notably the Labor Code; these workers are faced with various problems, such as being employed without insurance, lack of job security and job security. The seasonal business relationship draws attention to the loss of the rights of the worker in terms of the manner in which the business relationship is established (in terms of reasons such as the absence of a contract between the employer and the employees in these times and the contractual study, in the light of the legal regulations, the situation of the employees in seasonal jobs are handled in different dimensions; job security and job security will be assessed in the light of doctrine and Court of Cassation Decisions; it will try to suggest solutions for the identified problems.

Keywords: Seasonal Job, Worker, Job Safety, Job Security

GİRİŞ

Mevsimlik işler, niteliği itibarıyla yıllık sadece belli zamanlarında iş yoğunluğuna ya da üretime bağlı olarak oluşturulan işler olarak tanımlanabilmektedir. (Şakar, 2004, s.157) Bu iş grupları genellikle tarımsal işler, ormancılığa dair işler ya da turizme bağlı işler olarak örneklenebilir. Özellikle genç nüfusun yaş, deneyim, askerlik görevini henüz yerine getirmemiş olma (erkekler için), eğitim alma ihtiyaçları ya da barınma olanakları sebebiyle tercih edilen bu işler, İş kanunu ya da sair mevzuatlarda tam olarak hukuki zemine oturtulmamışlardır. Bu iş türleri özellikle ülkemiz gibi genç nüfusun yoğun olduğu ülkelerde yaşanan en büyük sorunlardan biri olan istihdam problemine sadece geçici olarak çözüm olabilecek bir durumdur.

Bu çalışmamızda mevsimlik iş ilişkisi ile çalışma hayatında bulunan kişilerin yaşadıkları sorunlara değinilmiş, yapılan literatür taraması ve pratik hayatta karşılaşılan sorunlar ile beraber iş kanunu ile gerekli kıyaslamalar yapılarak iş ilişkileri için geleceğe yönelik çözümler üretilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

İş bu çalışmada, gerek teori bakımından iş kanununda, gerekse pratikte yer alan mevsimlik iş ilişkisi ve getirileri incelenmiş olup, bu konuda yaşanan sorunlar ve çözümleri tartışılmaya çalışılmıştır. Çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılarak, işçilerin yaşadıkları ve olası yaşanabilecek problemler ilişkin çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Kavramsal Çerçeve ve Önem

Genel kabul gören tanımıyla, mevsimlik işler ve kampanya işleri, yılın belirli bir döneminde tam kapasite ile çalışıp, diğer devrelerinde çalışan sayısını düşüren veya çalışmasını durduran işletmelerde gerçekleştirilen işlerdir. Mevsimlik iş ile kampanya işleri arasındaki en temel farklılık, mevsimlik işlerde işletmenin yıl boyunca faaliyette bulunması ve iş randımanının yılın belirli bir periyodunda artması iken, kampanya işlerinde işletme yılda birkaç aydan daha fazla çalışmamaktadır. Türk hukukuna göre mevsimlik iş ve kampanya işleri ifadesi bir arada kullanılmaktadır ve aynı yasal sonuçlara dayandırılmaktadır. (Yalçın, 2017, ss. 29).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ise, mevsimlik çalışanları “mevsimlik çalışması nedeniyle iş aramayan ve iş başı yapmaya da hazır olmayan kişiler” olarak tanımlamaktadır. (Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2012, erişim: 28.10.2017).

Mevsimlik iş doktrinde “*çalışmanın sadece yılın belirli bir döneminde sürdürüldüğü veya tüm yıl boyunca çalışılmakla birlikte çalışmanın yılın belirli dönemlerinde yoğunlaştığı işyerlerinde yapılan işler*” olarak tanımlanmaktadır (Süzek, 2015, ss. 124-127).

Yargıtay ise çalışmanın sadece yılın belirli bir döneminde yoğunlaştığı işyerlerinde yapılan işleri mevsimlik iş olarak tanımlamakta ve söz konusu dönemlerin işin niteliğine göre uzun veya kısa olabileceğini belirtmektedir. Her zaman aynı miktarda işçi çalıştırmaya elverişli olmayan ve işyerinde yürütülen faaliyetin niteliğine göre işçilerin her yıl belirli sürelerde yoğun olarak çalıştıkları fakat yılın diğer döneminde işçilerin iş sözleşmelerine ertesi yılın faaliyet dönemi başına kadar ara vermeyi gerektiren işler mevsimlik iş olarak değerlendirilebilmektedir. (Aktaran: Odaman, 2016, s. 47).

Mevsimlik işlerde, eğer taraflar arasında bir sözleşme bulunuyorsa, çalışmanın sona ermesi nedeniyle işyerinden ayrılan fakat iş sözleşmesi askıda kalan işçi, ertesi mevsim başına kadar işverene hizmet etmek, işveren de işçiye ücret ödemek zorunda değildir. Burada işçi ve işverenin iş sözleşmesinden doğan temel borçları, bir sonraki mevsim başına kadar askıya alınmış gibi değerlendirilmektedir. (Şakar, 2004, s.158)

Mevsimlik işçiler, özellikle Ege, Akdeniz ve Karadeniz Bölgelerinde yoğun olarak çalışırlar. Hasadın yoğunlaştığı dönemlerde mevsimlik işçilerin sayısı, yaklaşık 2 katı artış göstermektedir. Örneğin, tarım sektöründeki mevsimlik işçiler sadece topraksız köylülerden oluşmaz, bazı köylüler de topraklarının yeterli olmaması durumunda ek gelir sağlama amacıyla mevsimlik işçi olarak çalışmaktadırlar.

Evrensel web sitesinin Temmuz 2017 tarihindeki haberine göre, Ankara Bağımsız Milletvekili Aylin Nazlıaka, bilgi edinme kanunu kapsamında Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na mevsimlik tarım işçisi sayısını sormuştur. Nazlıaka'ya gönderilen yanıtta, 2014 yılında; 152 bin 434, 2015 yılında; 167 bin 342, 2016 yılında ise 155 bin 234 mevsimlik tarım işçisi olduğu belirtilmiştir. En fazla mevsimlik tarım işçisi bulunan ilk beş il sırasıyla 9 bin 777 işçi ile İzmir, 8 bin 582 işçi ile Mersin, 7 Bin 956 işçi ile Adana, 7 bin 108 işçi ile Denizli ve 5 bin 977 işçi ile Balıkesir ve en az mevsimlik işçi bulunan ilk beş il ise 3 işçi ile Hakkari, 26 işçi ile Iğdır, 27 işçi ile Bitlis, 33 işçi ile Kırıkkale ve 38 işçi ile Bingöl olarak sıralanmıştır. Evrensel'in haberine göre gelen cevabı değerlendiren Nazlıaka ise, Türkiye'de mevsimlik iş için göç edenler aileleri ile birlikte yaklaşık 500 bin sürekli göç halinde olduğunu açıklamıştır. (Evrensel, erişim:2017).

Mevsimlik işçi olgusu incelendiğinde, yoksunluk, yoksulluk ve etnik ayrımcılık ile iç içe geçmiş bir konu olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak yılın belli dönemlerinde çalışabilmek için

çekirdek aileleri ile göçler gerçekleşir. Bu bağlamda “Mevsimlik göçler” de; “ekonomik amaçla yapılan ve mevsime uygun işlerde başka bölgelerde çalışmak amacıyla belli bir süre için yer değiştirme hareketleridir” diye tanımlanmaktadır (Yalçın C., 2004, ss.20). Mevsimlik göçler, özellikle bu tarz işçiliğin bulunduğu sektörlerde geçici ve dönemsel olarak duyulan işgücü ihtiyacını karşılamaktadır.

Mevsimlik işlerde çalışanlar sadece ilgili ülkenin vatandaşları değildir. Bu konuda bizim ülkemizde de olduğu gibi, mülteci olarak sığınan yabancı uyruklu kişiler de çalıştırılmaktadır. Bu hususta Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre, 16 Şubat 2017 tarihi itibarıyla Türkiye’de kayıtlı olarak 2.910.281 Suriyeli bulunmaktadır. Suriyeli mültecilerin %45’i 18 yaşın üzerindedir. Yasal çalışma yaş dilimindeki 15-64 yaş aralığındakiler ise mültecilerin %63’ünü oluşturmaktadır. Bu kesimde yer alanlar (çocuklar dahil olmak üzere) çalışma ihtiyacı içindedir. Bu kişilerin önemli bir bölümü, yaşadıkları kentin özelliklerine göre, emek-yoğun ve ağırlıklı olarak vasıfsız işlerde çalışmaktadır. Çalışmanın yoğunlaştığı sektörler, mevsimlik işler olan tarım ve hayvancılık başta olmak üzere, inşaat, tekstil ve hizmettir (Kaygısız, 2017, ss.3).

Ortaya Çıkan Sorunlar

Bu iş türleri yukarıda belirttiğimiz üzere yılın sadece belli dönemlerinde çalışmaya elverişlidirler. Dolayısıyla her daim çalışmanın yapılmadığı bu işler, her yıl farklı kişilerle ve sözleşmesiz biçimde çalışma yapılarak varlığını sürdürmektedirler. Bu durum da hem çalışan kişiler, hem de işverenler açısından oldukça farklı ve temel sorunlara yol açmaktadır.

Bu sorunlar kısaca;

- İşçinin iş garantisi olmaması:*** Çalışanlar sadece işin devam ettiği zaman diliminde iş yapabildiklerinden hem yasal hem de psikolojik olarak işçi unsurunun gerektirdiği ölçüde kendilerini ne iş yerine ne de işe ait hissetmemektedirler. Yasal boşluğun olması sebebiyle de işi bıraktıkları ya da iş yapamadıkları zaman için maddi manevi anlamda korunmayacaklarını düşünmekte ve bilmektedirler.
- İş alanında uzmanlaşmanın mümkün olmaması:*** Yapılan işler genel anlamda özel bir teknik bilgi ve uzmanlık gerektirmemekte olsa da kişilerin iş mantığı içerisinde sadece o günkü işlerin bitmesi ve gündelik ücretlerinin alınması onlar için yeterli görülmektedir.
- İşverenin -her yıl değişen- işçileri sosyal haklarından mahrum etmesi:*** Söz konusu işler işin kısıllığı, ücretin işçi bakımından tatminkâr olmaması ve sosyal hakların bulunmaması gibi sebeplerden dolayı hemen hemen her yıl farklı kişilerce yapılmaktadır. Bu kişilerin söz konusu en önemli sorunlarının başında tazminat ve sosyal güvenlik kurumuna dair sosyal haklarının bulunmaması gelmektedir. Her ne kadar bu işçilerin pratikte herhangi bir sendikaya üye olmaları açısından bir yasak bulunmasa da mevzuatlarda bu durum ile ilgili olarak yıllar boyunca çok da fazla gelişmeler yaşanmamaktadır.
- Kötü Çalışma Koşulları:*** İş ilişkisinden kaynaklanan ve işin yerine getirilmesinde tabi olunan hak ve borçların tümü çalışma koşulları ifade edilmekte ve çalışma koşulları başta Anayasa olmak üzere, 4857 sayılı İş Kanunu ve 506 Sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu ile düzenlenmektedir. (Özdemir, 2011) Haftalık çalışma süresinden, ara dinlenmelerine, işverenin ücret ödemesinden, insan onuruna yakışır iş ortamının sağlanmasına kadar işçinin temel ve özellikli farklı ihtiyaçlarını karşılanması açısından çalışma koşulları önemlidir. Mevsimlik olarak çalışan işçilerin büyük bir kısmının herhangi bir iş sözleşmesine tabi olmadan çalışması, yasal mevzuatların dışında bırakılması ve kısa ve uzun vadeli sigorta kollarından yararlanamamaları kötü çalışma koşullarıyla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır.

- e) **İş güvenliğinin bulunmaması:** Özellikle tarım vs. gibi sektörlerde işin işyeri gibi kapalı ortamların dışında yapılması hem iş kazaları, hem de meslek hastalıkları bakımından oldukça önem arz etmektedir. İşçilerin, işin yapıldığı mekânlara ulaşımalarının sağlanması (örneğin: çok sayıda işçinin korumasız -genelde brandalı- araçlarda sevkiyatı), çalışılan mekânlardaki iş güvenliği kültürüne aykırı uygulamalar (örneğin: baretli inşaat işçisi çalışması, ya da turizm sektöründe havuz kenarındaki barlarda uygun ayakkabı vs giymeden çalışılması) ve işçilerin sağlıklarının hiçe sayılarak sadece iş görme ediminin (borcunun) yerine getirilmesine odaklı olarak hareket edilmesi bu konuda ilk akla gelen mevzuat dışı uygulamalardır. (Aşağıda bu konu hakkındaki örneklem ve anlatıma devam edilmiştir.)
- f) **Mevzuatın yetersizliği:** Diğer sorunlarla beraber değerlendirme yapıldığında mevsimlik iş ve mevsimlik iş ilişkisi hususunda iş kanunu ve sair mevzuatlarımızda yeterli hukuki korumanın sağlanması için yeterli hükümler bulunmamaktadır. Bu konuda son yıllarda atılmış en iyi adım 6715 sayılı kanun olarak sayılabilir. (Söz konusu kanun ile ilgili olarak hususta aşağıda gerekli açıklamalar yapılmıştır.) Özellikle mevsimlik işçiler bakımından en büyük sorun işçilerin emeklilik hakları ya da tazminatları hususunda ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yargı kararlarına göre bu şekilde çalışan kişilerin kıdem tazminatı hesapları çalıştıkları zaman sürelerinin toplamı ile hesaplanmaktadır. İş böyle olunca da, hesaplama hususunda mevsimlik çalışmanın bulunmadığı yılın diğer zamanları –ki uygulamada yapılan çalışma zaten birkaç aydan ileri gitmemektedir- hesaba katılmadığı için tazminata kazanmak oldukça güç bir hal almaktadır. Söz gelimi bir işçi 20 yılda emekliliğe hak kazanabiliyorsa dahi, mevsimlik bir işçinin bu sürenin çok daha fazlası kadar çalışmış olması abesle iştir. Kaldı ki kişiler çalıştıkları yerlerde pratik hayatta, sözleşme ya da bir tam yıl boyunca çalışmadıklarından dolayı yıllık ücretli izne dahi hak kazanmamaktadırlar. Ve hatta bu kişilerin çoğu yevmiye usulü çalıştıklarından dolayı çalışmadıkları gün ücretlerinden kesinti olarak kendilerine yansımaktadır. (Yargıtay 9. H.D., E: 2000/16405 K: 2001/820)
- g) **Ücret Sorunu:** yukarıda izahına çalıştıklarımıza ek olarak, yasal boşluklar ve yetersizlikler ücret kısmına da yansımakta ve işçiler çalıştıkları sektörde genel bir ücretlendirme politikasından yoksun olduklarından dolayı farklı işverenler ve sektörlerce farklı ücretlendirme politikalarına tabi tutulmaktadırlar. Bu durum da bilhassa iş dünyasındaki konjonktüre etki etmekte ve ucuz işçilik ya da birçok işin merdiven altına inmesine dek süren bir illegaliteye yol açmaktadır.
- h) **Mevsimlik işlerde ucuz işgücü çalıştırılması:** Özellikle 15 yaş altı olan çocuklarının emeklerinin istismar edildiği bir gerçektir. Çocukların eğitimlerine engel olmamak kaydıyla çalışabilecekleri işler 4857 sayılı kanun ile belirlenmiştir. Ancak mevsimlik işlerde çalışan çocukların fiziksel ve psikolojik gelişimlerini etkileyebilecek nitelikte olan, ağır işlerde çalıştıkları ve bu süreçte eğitimlerine devam etmedikleri bir gerçektir.
- i) **İşçilerin örgütlenmemesi/örgütlenememesi.**

Özellikle 15 yaş altı çocuk emeğinin istismarının önlenmesi için çocukların okula yönlendirilmeleri açısından çocukların aileleri bilinçlendirmeli, yasaya mukavemet eden aile ve işverenlere başta idari para cezası olmak üzere caydırıcı yaptırımlar uygulatılmalıdır. Şeklinde tanımlanabilmektedir.

Mevzuatlarda Yaşanan Gelişmeler ve Son Durum

İşsizlik sigortası için durum

Ayrıca bu kişilerin işsizlik sigortasına dair hakları da bulunmamaktadır. Mevzuatsal olarak incelendiğinde; “son üç yıl içinde en az 600 gün sigortalı olarak çalışıp, işsizlik sigortası primi ödemiş olmak, işten ayrılmadan önceki son 120 gün içinde prim ödeyerek sürekli çalışmış olmak” hükmü ile hak kazanılan işsizlik sigortası, bu kişiler açısından uygulama alanı dahi bulamamaktadır. Ancak bu kişilerin mevsimlik çalışmalarının sona ermeleri sonrasında yeni bir işe girmeleri halinde bu sigorta konusu işlerlik kazanabilecektir.

6715 sayılı kanunun getirdikleri

Son yıllarda ülkemizde bu konuda yapılan en önemli çalışmaların başında 6715 sayılı kanun ile iş kanununda yapılan değişiklikler gelmektedir. Böylece anılan birçok şey mevzuatsal anlamda temele kavuşturulmuştur. Bu konuda özellikle özel istihdam bürolarının kurulması işçi ile işverenler arasında ihtiyaç duyulan aracılık hizmetlerinin yerine getirilmesi konusunda önem arz etmektedir.

Bu kanunda yer aldığı üzere mevsimlik işlerde de aracılık faaliyetlerini sürdürebilecek olan bu kuruluşlar, yönetmeliğe göre, “İş arayanların elverişli oldukları işlere yerleştirilmesine ve çeşitli işler için uygun işçiler bulunmasına aracılık yapmak ve/veya geçici iş ilişkisi kurma faaliyeti yürütmek üzere Kurum tarafından izin verilen gerçek veya tüzel kişiler tarafından kurulan bürolar” olarak tanımlanmaktadır. (Özel İstihdam Büroları Yönetmeliği, Madde 3/1-j) Bu bürolar aslen işçi ile işveren arasında, -işçinin sahip olduğu özellik ve gereksinimler ışığında yeterli eşleştirmenin sağlanması sonrasında- bir anlaşma yapılmasını sağlamaktadırlar. Aradaki anlaşma teknik olarak geçici işçi sağlamak üzerine yapılan bir sözleşme niteliğindedir.

Bu anlaşma çeşitli iş türlerinde farklı özellik ve niteliklere haiz iken mevsimlik işler açısından çok daha büyük oranda önem arz etmektedir. İlgili kanuna göre; farklı iş tiplerinde geçici iş sözleşmesinin genellikle 4 ay süre ile yapılarak maksimum iki kez daha yenilenmesi mümkün iken, bu süre mevsimlik işlerde (özellikle mevsimlik tarım işlerinde) herhangi bir zaman ile ölçülmemiş ve belirli bir süre sınırı öngörülmemiştir. (6715 Kanun, Madde 1/3.)

İşçi Sağlığı ve Güvenliği açısından inceleme

İş Sağlığı ve Güvenliği Konusundaki Eksiklikler: Her ne kadar 2012 yılında yürürlüğe giren 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği yasası, tarım sektöründe çalışan işçileri kapsam dışı bırakmamış olsa da, mevsimlik işlerde çalışan işçilerin çalışma şartları özellikle iş kazalarının düzenlendiği 5510 sayılı kanunun 13. Maddesinde iş kazasından sayılan haller kapsamında yer almamaktadır. Öyle ki işçilerin kayıt dışı çalışmaları, çalıştıkları yerlerin sınırlarının belli olmaması gibi faktörler işçileri dolaylı olarak kapsam dışına atmaktadır. Ayrıca iş sağlığı ve güvenliği açısından işçilerin karşı karşıya kaldıkları riskler çözüm önerisi getirilmesi konulardandır. İşçilerin çalışma yerlerine toplu olarak güvensiz bir şekilde taşınmaları, işin ifası sırasında maruz kaldıkları zirai ilaçlar ve zehirli maddeler, aşırı sıcak-aşırı soğuk gibi ortamlarda çalışmaları, yetersiz güvenlik donanımına sahip olmaları ya da güvenlik donanımına sahip olmamaları, güvenli davranış sergilemeleri konusunda eğitim almamaları gibi faktörler işçilerin karşı karşıya başlıca iş sağlığı ve güvenliği sorunları arasında yer alabilir.

Söz konusu husus hakkındaki çözüm önerimiz ise; işçilerin sosyal sigortalar kapsamına dahil edilmeleri ve iş sağlığı ve güvenliğine yönelik önlemlerin uygulanacağı koşulların sağlanması ve ÇSGB müfettişlerince denetlemelerin artırılmasıdır.

SONUÇ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Sonuç olarak; gerekli incelemeler (teori) ve iş hayatında yaşanan pratik hayat incelendiğinde mevsimlik işlerde çalışanların iş hayatı içerisinde mevzuatsal anlamda, tabiri caizse diğer çalışma türleri ile kıyaslandığında tam olarak edinmiş oldukları herhangi bir hukuki hakları bulunmamaktadır. Bu bağlamda ilk olarak çalışma türleri bakımından net bir kavramsal çerçeve oluşturulmalıdır. Sonrasında ise yukarıda belirttiğimiz sorunlar ışığında tarafımızca iki tür çözüm yolu öngörmekteyiz. Buna göre;

- Hukuki mevzuata bu konuda hüküm ve eklemeler yapmak,

- Yürürlüğe girme sürecine kadar yapılabilecekler.

Mevzuata Yapılabilecek eklemeler:

Her ne kadar hukuki zeminde, bilhassa iş kanununda yer bulmamış olsa da, uygulamada bu şekilde çalışma yapan iş ve sektörlerle ilişkin bir takım uygulamalar yapılabilmektedir. Bu konudaki kalıcı tek çözüm aslen mevsimlik İş ilişkisine dair olan kavram ve uygulamaların yasal mevzuata eklenmesi ve uygulamaya koyulması olacaktır. Mevzuatta yapılabilecek eklemeler konusunda, yukarıda incelemiş olduğumuz sorun başlıkları ile ilgili olarak genel manada, tarafımızca bir takım öneriler oluşturulmuştur. Buna göre;

1. Öncelikle mevsimlik işlerde çalışan kişilere iş garantisi sağlanmalıdır. Bu bağlamda yapılabilecek ilk şey, işçilerin “belirli iş sözleşmesi” ile çalışmalarının sağlanmasıdır. Belirli iş sözleşmesini 4857 s. İş kanunu na göre; “işin, bir işin yapılması veya bir olgunun ortaya çıkması gibi objektif koşullara bağlı olduğu işçi ile işveren arasında yapılan yazılı sözleşme türü” olarak tanımlamak mümkündür. (4857 Sayılı İş Kanunu, Md.11)Yine aynı kanuna göre; bu işçilere ücret ya da kıdem ile ilgili olarak emsal işçilere uygulanan kurallardan farklı kurallar uygulanamaz. Ve bu işçiler farklı uygulamalara tabi tutulamaz denmiştir. (4857 Sayılı İş Kanunu, Md.12.)

Belirli süreli iş sözleşmesi yapıldığında işçiler en azından şu anki mevzuata göre yasal bir zeminde çalışma olanağı bulacaklardır. Bu bağlamda sözleşmelerinin sona ermesi ise,

- a) İş konusu sözleşmenin süresinin bitmesi sonucu, (tarafların sözleşmeye devam etmeyeceklerinin bildirilmesi ya da anlaşılması halinde)
- b) İşçi ve İşveren tarafından kanunca kendilerine tanınmış olan İş Kanunu Md.24-25 de yer alan haklı sebeple fesih halleri¹,

İle mümkün olacaktır. Söz konusu iş ilişkisi içinde ayrıca işçinin ölümü söz konusu olduğunda sözleşme kendiliğinden sona erecek ve tazminata hak kazanılan durumlarda mirasçılar bu konuda hak sahibi olabilecekler iken, işverenin ölümü halinde ise iş yeri devam ettiği takdirde işçinin hukuki ilişkisi de devam etme olanağı bulacaktır.

2. İşçilerin örgütlenmesi sağlanmalıdır.
3. İşçilerin sosyal haklardan yararlanmaları sağlanmalı, ve bu durum yetkili kuruluşlarca denetim altına alınmalıdır.
4. İşçilerin kötü şartlardaki çalışma koşulları düzeltilmelidir. Özellikle işçilerin kayıt altına alınması sağlanmalı, mevsimlik iş aracılığı sözleşmesi zorunlu hale getirilmeli ve işçiler sözleşme olmadan çalıştırılmamalıdır. Denetlemeler sıklaştırılarak çalışanların hak kayıpları asgari düzeyde tutulmaya çalışılmalıdır. Ayrıca işçilerin ücretlerinin yasa da belirtilen koşul ve oranların altında kalmaması ve işçilerin genel sağlık sigortasından yararlanmaları sağlanmalıdır.
5. İşçilerin emeklerinin karşılığı olarak ödenen ücretlerde birlik sağlanmalıdır. Bu birlik halinin tarım, inşaat vs. gibi işkollarına yönelik meslek birlikleri ya da odalarca yerine getirilmesine olanak tanınmalıdır.

¹ Bu halleri İş Kanunu madde 24-25’ e göre; Ahlak ve İyiniyete Aykırı haller, Sağlık sebeplerine dayanan haller ve zorunlu haller olarak üçe ayırmamız mümkündür. Bu halleri kısaca örnekle açıklamamız gerekirse; işveren yada başka bir işçi tarafından taciz edilmek ahlak ve iyiniyete aykırılık, yük taşıyan bir işçinin bel fitiği olması sağlık sebebi, işçinin iş yerinde bir haftadan uzun süre kalamayacak bir halde bulunduğu durum ise zorunlu sebeplerden birini teşkil etmektedir.

6. İşçilerin hak kazandıkları ya da olası tazminatlarına ilişkin düzenlemeler yapılmadı. Bu hususta şu anki mevzuata göre dolması gereken -emekliliğe hak ediş süresinin çok üzerinde bir zaman çalışma gibi- süreler dışında düzenlemeler yapılmalıdır.

Yürürlüğe Girişe Kadarki Süreçte Yapılabilecekler

Bu durumun yanı sıra en azından yukarıda açıkladığımız kalıcı çözüm yerine getirilene dek, bu konuda çalışma yapan işverenlerin işçileri en azından belirli iş sözleşmesi ile çalıştırarak, çalışanlarına güvence verebilecek sosyal haklara, ya da işi ilişkisine hukuki zemin kazandırmaları mümkündür.

Söz konusu denetmenin ise, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yetkilendirilen birimlerce, bu duruma ek olarak mevzuata eklenen yenilikler gereği Özel İstihdam Büroları'nca, iş durumuna bağlı olarak Emniyet Müdürlükleri ve İl bünyesinde oluşturulacak komisyonlarca yerine getirilebileceğini düşünmekteyiz.

KAYNAKÇA

- Şakar M. (2014). "Mevsimlik İşlerde Çalışan İşçilerin Hakları", Yaklaşım Dergisi, Sayı:257, Mayıs-2014, s.157-158
- Yalçın, B. (2017, Ocak 20), "Turizm Sektöründe Mevsimlik Çalışma Şeklinin İş Sağlığı ve Güvenliği Üzerine Etkileri", *Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İş Sağlığı ve Güvenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli*, 1-94.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2012). Erişim: 28 Ekim 2017, http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/Hia_2012/turkce/metaveri/tanim/index.html
- Süzek, S. (2015). *İş Hukuku*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Odaman, S. (2016). "Yeni Düzenlemeler Çerçevesinde Türk İş Hukukunda Ödünç İş İlişkisi Uygulaması", *Sicil İş Hukuku Dergisi*, 36, 41-61. http://www.mess.org.tr/media/files/6695_YAESR973B5sicilsayi36.pdf
- Evrensel, (2017, Temmuz 12). *Evrensel*. Erişim: 30 Ekim 2017, www.evrensel.net
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaygısız, İ. (2017, Ağustos). "Dünyadan Ağustos 2017 - Suriyeli Mültecilerin Türkiye İşgücü Piyasasına Etkileri". Erişim: 25 Ekim 2017, <http://www.fes-tuerkei.org/media/pdf/D%C3%BCnyadan/2017/Du308nyadan%20-%20Suriyeli%20Mu308ltecilerin%20Tu308rkiye%20I307s327gu308cu308%20Piyasasına%20Etkileri%20.pdf>
- Özdemir, Cumhur Sinan: 'Açıklamalı – İçtihatlı İş Mevzuatı Rehberi', Maliye Hesap Uzmanları Derneği Yayınları, İstanbul, 2011.
- Yargıtay 9. Hukuk Dairesi, Esas No: 2000/16405 ve Karar No: 2001/820.
- Özel İstihdam Büroları Yönetmeliği, Madde 3.
- 6715 Sayılı İş Kanunu İle Türkiye İş Kurumu Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Madde 1.
- 4857 Sayılı İş Kanunu.

Resimli Çocuk Kitaplarında Yardımlaşma Ögesinin İşlenişi

İrem Ayça Fıratlı¹

Murat Şimşek²

¹Sınıf Öğretmeni, MEB, firatliirem@gmail.com

²Sınıf Öğretmeni, Sınav Eğitim Kurumları, murat.simsek.fb@hotmail.com

Özet

Çalışmanın amacı çocuk edebiyatındaki kitapları ögelerine ayırıp belirli bir öge üzerinden giderek o öge ile çocuklara verilmek istenen iletiyi saptamak ve buna farklı çerçeveler aracılığıyla bakabilmektir. Bu doğrultuda yardımlaşma ögesi esas alınıp on resimli çocuk kitabı seçilerek kitapların içeriği ve bu içerikle bağlantılı olan resimler incelenmiştir. İncelenen kitaplar: Kaktüs İle Kırpık, 3 Kedi 1 Dilek, Yüzyüz, Bu Kış Kimse Üşümeyecek, Kirpi Masalı, Degirmenci İle Baykuş, Küçük Eşek ve Canavar Buu!, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga, Farklı Ama Aynı ve Kırmızı Elma.

Bu çalışmada amacımıza uygun olduğu düşünülen içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çünkü içerik analizi, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Kitaplarda "Yardımlaşma hangi konu çerçevesinde işlenmiştir?", "Karakterin yaşadığı sorun nasıl çözülmüştür?", "Resimleyici kitapta bir ana çizim ögesi kullanmış mı, kullandıysa bunu nasıl aktarmıştır?", "Kitaptaki karakter sayısının çokluğu/azlığı, okuyucuya temanın doğrudan aktarılmasına nasıl etki etmiştir?", "Ana tema, okuyucunun kitaptaki olayları günlük yaşamla bağdaştırabileceği şekilde düzenlenmiş midir?", "Yardımlaşma fizyolojik bir ihtiyaç için mi yapılmıştır?", "Yardımlaşma bir karakteri yüceltmek için mi yapılmıştır?", "Yardımlaşma karakterin çevresindekiler tarafından kabul görmesi için mi yapılmaktadır?", "Yardımlaşma karakterin duygusal bir ihtiyacını karşılamak için mi yapılmıştır?" sorularına cevaplar bulunmuştur. İncelenen kitaplardan Kırmızı Elma ile Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga kitapları bir benzetme etkinliğinde kullanılmış, etkinliğin sonuçları çalışmanın içerisinde yer almıştır.

Anahtar kelimeler: İçerik analizi, resimli çocuk kitapları, yardımlaşma ögesi.

GİRİŞ

Eğitim öğretim sürecine 2010 yılında sunulan bir genelgeyle dâhil olan değerler eğitimi, dürüstlük, paylaşma, sadakat, yardımlaşma gibi değerleri benimsetmeyi amaçlamıştır (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014). Değerler eğitiminin okul çağında kazandırılmasının yanı sıra erken çocukluk dönemine dâhil edilmesi yaş grubunun çevresindekilere olan duyarlılığı ve merakı açısından da büyük önem taşımaktadır.

Düşünce yapısı, duyguları, davranışları ve merakıyla özgün bir varlık olan çocuk, kitaplarla ne kadar erken tanışırsa kitaplarla arasındaki ilişkinin temeli de o kadar sağlam olacaktır. Yaşamın ilk yıllarında okuma ve yazma bilmeyen çocuk parlak, canlı renkleriyle, resimleri ve şekilleriyle görsel bir şölen sunan resimli kitaplar sayesinde harflerle, kelimelerle ve cümlelerle tanışır (Oruç, 2010). Bunların yanı sıra resimli kitaplar çocukların düşünme ve konuşma becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar ve okuryazarlığa heveslendirir (Beyazova, 2006; Karatay, 2011).

Eğitimin vazgeçilmez unsuru olan kitaplar değerler eğitiminde de kuşkusuz önemli bir yere sahiptir. Resimli hikâye kitaplarındaki karakterleri, onların güzel davranışlarını çocuk örnek alarak gerçek dünyaya taşıma imkânına sahiptir (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014). Resimli kitaplar sayesinde çocuk kitaplardaki karakterlerin davranışlarını kendine örnek alıp bazı değerleri kolaylıkla benimseyebilir (Rush ve Lipski, 2009; Uzmen ve Mağden, 2002).

Değerler eğitiminin içinde sayılabilen yardımlaşma kavramının tema olarak resimli çocuk kitaplarının birçoğunda yer almasına rağmen bu kitapların tema açısından incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın ailelere, öğretmenlere ve eğitim kurumlarına, yardımlaşma temasıyla yazılan resimli çocuk kitaplarının analizinin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Yardımlaşma kelimesinin Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük'ünde tanımı "Yardımlaşmak işi." olarak yer almaktadır. Yardımlaşmak ise "Karşılıklı yardımda bulunmak." şeklinde tanımlanmıştır. Yardım kelimesinin de anlamına bakılacak olursa "Kendi gücünü ve imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanma, muavenet." tanımıyla karşılaşılmaktadır. Yardım kelimesinin *-laş, -leş* isimden fiil yapma eki ile türetilmiş hâli olan *yardımlaşma*, yardım işinin karşılıklı yapıldığı anlamını düşündürmektedir.

Değer: Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlük'ünde (TDK, 2013) "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, meziyet, üstün nitelik, meziyet" olarak tanımlanan değer Dilmaç (2007) tarafından ise insanı diğer canlılardan farklı kılan düşünebilme yetisiyle ürettiği inançlar bütünü olarak ifade edilmiştir.

Tema: Yazarın eserinde (veya yazısında) sürekli olarak belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşlere,gösterdiği ana yönelimlere "tema" (izlek) denir (Ferhan Oğuzkan,Çocuk Edebiyatı, s. 307).

Konu: Üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, eser meydana getirilen düşünce, olay veya duruma konu denir.(Türkçe Sözlük) Tema, konudan önce zihinde tasarlanır, konu, temaya göre kurgulanır. Konu, gerçek ya da gerçek dışı birçok olaylar, yaşanmış ya da yaşanması mümkün durumları kapsar. Konu tema ile birlikte gelişir.

YÖNTEM

Bu çalışmada amacımıza uygun olduğu düşünülen içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çünkü içerik analizi benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

	CAN GÖKNİL KİRPİ MASALI	FERİDUN ORAL BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYEC EK	LEO LIONNI YÜZYÜZ	SARA ŞAHİNKANA T 3 KEDİ 1 DİLEK	THORVALD STEEN KAKTÜS İLE KİRPİK
Kahramanlar	Mor Kirpi, zürafa, su aygırı, leopar, tilkiler, yılan, kaplumbağa, baykuş, ördekler, fiiller, kurbağa, maymunlar	Kır Faresi, tavşan, Tombul Tilki, Koca Ayı	Yüzyüz, ton balığı, kırmızı balıklar, denizanası, ıstakoz, yılan balığı, denizlaleleri	Piti, Pati Pus, Bayan Leylek, gece bekçisi	Kaktüs, Kirpik, anne kirpi, tilki, çakal
Zaman	Yaz mevsimi	Soğuk bir kış sabahı	Kara bir gün	Gece	İlkbahar
Yer	Güneşin kızgın, yağmurun az olduğu uzak ülkelerin birindeki orman	Orman	Denizin derinlikleri	Bir binanın çatısı	Orman
Tema	Yardımlaşma	Yardımlaşma	Yardımlaşma	Yardımlaşma	Yardımlaşma
Konu	Susuzluktan etkilenen orman sakinlerine Mor Kirpi'nin dikenleri sayesinde yardım etmesi	Yakacak bir şeyler bulmaya çalışan hayvanların zor şartlardaki dayanışması	Denizin en büyük balığına yem olmamak için bir araya gelip birlikte yüzmeyi öğrenen balıkların ton balığını kaçırmaları	Tuttuğu dileğin gerçekleşmesini isteyen Piti için arkadaşlarının yıldız kaydırmaya çalışması	Kış boyunca uyku sırasında bir şey yemeyen kirpilerin, anneleri uyanmadan yemek bulmak için el ele vermesi

	FERİDUN ORAL KIRMIZI ELMA	FERİDUN ORAL FARKLI AMA AYNI	FERİDUN ORAL BÖĞÜRTLE N CİNİ VE SARI GAGA	R.K.A. VAN HAERİNGEN KÜÇÜK EŞEK VE CANAVAR BUU!	GÖKNİL GENÇ DEĞİRMENCİ İLE BAYKUŞ
Kahra manlar	Çoban,sürü,dişi keçi,(küçük)oğlak, erkek keçi,büyüyen küçük oğlağın iki yavrusu	Tavşan,kır faresi,tomb ul tilki,koca ayı	Böğürtlen Cini,yaşlı ağaç,küçük kuş	Küçük Eşek,Küçük Kelaynak,Yak, Anne Eşek,Teke,Porsuk,M arabu(Canavar Buu)	Değirmenci,odu ncu,baykuş, fırıncı
Zaman	Bir ilkbahar akşamı	Soğuk bir kış günü	Soğuk ve karlı bir kış günü	Fırtınalı bir gün	Kış mevsimi
Yer	Mor tepeli dağ	Orman	Orman	Orman	Ada
Tema	Yardımlaşma	Yardımlaş ma	Yardımlaşma	Yardımlaşma	Yardımlaşma
Konu	Ön bacakları güçsüz olarak dünyaya gelen küçük oğlağa çobanın, ağaç dallarından yürüyebilmesini sağlayacak bir bisiklet yapması	Karnı acıkan tavşanın ağaçta bir elma görmesi ve bu elmayı alabilmek için diğer hayvanlarla dayanışma içine girmesi	Yaşlı ağacın dallarına sığınmış küçük kuşa Böğürtlen Cini'nin yardım etmesi	Çorabı kaybolan Canavar Buu'nun, çorabını bulan Küçük Eşek ile arkadaşlığı	Kış vakti yaralı bir baykuşa, yaşlı değirmencinin yardım etmesi

Üstteki tabloda tanıtılan kitaplar aşağıda incelenirken bazı sorular sorulmuştur. Bu sorular kitabın içeriği ile ilgili olmakta beraber temanın nasıl işlendiği, resimlerle olan bütünleşik durum, karakter sayısı, okuyucunun yaş grubu düşünüldüğünde günlük yaşamla ilişki kurabilmesini sağlayacak nitelikte olup olmadığı sorgulanmıştır.

BULGULAR

Yardımlaşma hangi konu çerçevesinde işlenmiştir?

KİRPİ MASALI

Yardımlaşma, susuzlukla savaşılan orman sakinlerinin Mor Kirpi sayesinde suya kavuşmalarını anlatan konu çerçevesinde işlenmiştir.

BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK

Küçük kır faresinin yakacak bulma çabalarına ormandaki diğer hayvanların da destek olması çerçevesinde yardımlaşma vurgusu yapılmıştır.

YÜZYÜZ

Büyük ton balığı tarafından yakalanıp yem olmak istemeyen küçük kırmızı balıklar ile onların siyah kardeşi Yüzyüz' ün birlik olarak ton balığını yenme çabaları işlenmiştir.

3 KEDİ 1 DİLEK

Dileğini dilemek için yıldızların kaymasını sabırsızlıkla bekleyen Piti'nin bu beklentisini gerçekleştirmek için arkadaşları Pus ve Pati'nin giriştiği macera anlatılmaktadır.

KAKTÜS İLE KİRPİK

Bir kış mevsimi sonunda uykularından uyanan iki kardeşin, Kaktüs ile Kirpik'in anneleri uyanmadan yiyecek bulma çabaları sırasında karşı karşıya kaldıkları maceralı süreç anlatılmaktadır.

KIRMIZI ELMA

Yardımlaşma, acıkmış olan tavşana duyarsız kalmayıp onunla birlik olup hedefe ulaşmasında ona yardım eden birkaç orman sakininin çerçevesinde ele alınmıştır.

FARKLI AMA AYNI

Yardımlaşma, ön bacakları tutmayan oğlağa duyarsız kalmayan çobanın yürüyebilmesi için ona bir çeşit bisiklet yaparak onu mutlu etmesi çerçevesinde ele alınmıştır.

BÖĞÜRTLEN CİNİ VE SARI GAGA

Yardımlaşma, yaralanıp ailesiyle göç edemeyen kuşun, yaşlı ağaca sığınması ve ağacın onu sahiplenmesi ve daha sonra Böğürtlen Cini'nin kuşu evine götürüp ona bakması çerçevesinde ele alınmıştır.

KÜÇÜK EŞEK VE CANAVAR BUU!

Yardımlaşma, çorabı kaybolmuş ve kendini çıplak hisseden Marabu'ya Küçük Eşek'in ona çorabını bularak yardım etmesi çerçevesinde incelenmiştir.

DEĞİRMENCİ İLE BAYKUŞ

Yardımlaşma, kış vakti kanadı yara almış bir baykuşa değirmencinin sahip çıkması, onu iyileştirmesi ve en sonunda da değirmenci ile baykuşun arasındaki dostluğun çerçevesinde incelenmiştir.

Karakterin yaşadığı sorun nasıl çözülmüştür?

KİRPİ MASALI

Kirpi dikenli olduğu için ormandaki diğer hayvanlar tarafından kabul görmemektedir. Ancak susuzluktan onları kurtarınca birliktelik sağlanmıştır.

BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK

Ormandaki diğer hayvanların yardımıyla kır faresinin yakacak bulma aşamasındaki yükü hafiflemiş,

işbirliği sayesinde problemden kurtulmuştur.

YÜZYÜZ

Yüzyüz ve diğer küçük kırmızı balıklar birlik olarak ton balığının karşısına çıkıp ona yem olmaktan kurtulmaya çalışmışlardır.

3 KEDİ 1 DİLEK

Pati ve Pus, arkadaşları Pati için bir oyun hazırlamışlar ve onun dileğini dilemesi için yıldız kaydırma çabasına girişmişlerdir.

KAKTÜS İLE KİRPİK

Yiyecek aramaya çıkan iki kardeş zorlu bir yolculuktan sonra nihayet yiyecek bir şeyler bulmuşlardır. Ancak bu süreçte yaşananlardan kardeş kirpinin ders alması gerektiği de vurgulanmıştır.

KIRMIZI ELMA

Karakterin yaşadığı sorun, koca ayı, tombul tilki, tavşan ve kır faresinin üst üste çıkararak elmaya ulaşmasıyla çözülmüştür.

FARKLI AMA AYNI

Karakterin yaşadığı sorun, oğlağın engelini aşabilmesi için çobanın ona bir çeşit bisiklet yapmasıyla çözülmüştür.

BÖĞÜRTLEN CİNİ VE SARI GAGA

Karakterin yaşadığı sorun, küçük kuşu koruyan ve sahip çıkan yaşlı ağaç ile yaşlı ağaçtan bu iyiliği devralan Böğürtlen Cini ile çözülmüştür.

KÜÇÜK EŞEK VE CANAVAR BUU!

Karakterin yaşadığı sorun, Küçük Eşek'in çorabı bularak Marabu'ya vermesi ve Marabu ile dost olmasıyla çözülmüştür.

DEĞİRMENCİ İLE BAYKUŞ

Karakterin yaşadığı sorun, değirmencinin baykuşun kanadına merhem sürüp onu evinde konuk etmesiyle çözülmüştür.

Resimleyici kitapta bir ana çizim ögesi kullanmış mı, kullandıysa bunu nasıl aktarmıştır?

KİRPİ MASALI

Kitapta Mor Kirpi haricinde bir varlık/nesne ana çizim ögesi olarak vurgulanmamıştır.

BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK

Fare'nin atkısı ana çizim ögesi olarak vurgulanmıştır. Her sayfada mutlaka yer alan bu öge atkı, ip ve kuş yuvası için bir örgü malzemesi olarak kullanılmıştır.

YÜZYÜZ

Kırmızı balıklar ve Yüzyüz haricinde bir ana çizim ögesi bulunmamaktadır.

3 KEDİ 1 DİLEK

Gökyüzü ve yıldızlar her sayfada vurgulanmıştır.

KAKTÜS İLE KİRPİK

Çimlerin her sayfada mutlaka yer alan, zaman zaman saklanılacak, barınılacak bir yer bazen de yiyecek için kaynak oluşturan bir öge olarak kullanılmıştır

KIRMIZI ELMA

Kullandığı ana çizim ögesi, kırmızı elmadır. Bu elmayı resimlerken kırmızının tonunu dikkat çekici kullanmış ve âdeta bu ögeyi birlikteliğe ulaşma aracı kılmıştır.

BÖĞÜRTLEN CİNİ VE SARI GAGA

Evet, kullanılmıştır. Kullandığı ana çizim ögesi ağaçtır. Ön önemlisi ise yeşil kalan ve davranışıyla diğer ağaçlardan ayrılan yaşlı ağaçtır. Yaşlı ağaçta kullanılan renkler ve kıvrımlar -yıldırım düşmeden önce- âdeta erdeme atıfta bulunmaktadır.

KÜÇÜK EŞEK VE CANAVAR BUU!

Kullanılan ana çizim ögesi çoraplardır. Neredeyse tüm sayfalarda sahipli veya sahipsiz çoraplar mevcuttur. Çoraplar renkli ve diğer çizimlerde kullanılan renklerden daha canlı olmasından dolayı dikkat çekmektedir.

DEĞİRMENCİ İLE BAYKUŞ

Ana çizim ögesine rastlanmamıştır.

FARKLI AMA AYNI

Kullandığı ana çizim ögesi çimenlerdir. Neredeyse her sayfada çeşitli tonlarda aktarılmış bu öge, âdeta güveni ve umudu temsil etmektedir.

Kitaptaki karakter sayısının çokluğu/azlığı, okuyucuya temanın doğrudan aktarılmasına nasıl etki eder?

KİRPİ MASALI

Bu hikâyede kahraman sayısı oldukça fazladır. Ancak her kahramanın hikâyedeki yeri uzun uzun anlatılmamıştır. Olay örgüsü özetlenirken kahramanlar da söylenmek istendiğinde her birinin görevini hatırlamak okuyucu açısından zorlayıcı olabilir.

BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK

Hikâye boyunca dört orman sakininin adıyla karşılaşırız. Bu isimler haricinde resimleri olup ismi geçmeyen canlılar da yer almaktadır. Fakat her canlı hikâyede mutlaka bir görev edinmiştir ve birbirine bağlı olarak ilerlemektedir.

YÜZYÜZ

Hikâyede Yüzyüz dışında ton balığı, kırmızı balıklar, denizanası, ıstakoz, yılan balığı, denizlaleleri yer almaktadır. Fakat vurgulanan noktada, Yüzyüz ve küçük kırmızı balıkların sorundan kurtulmak için bir araya gelmeleri ile işbirliği sağlanmış ve birbirlerine bağlı olarak ilerleyen bir süreci meydana getirmiştir.

3 KEDİ 1 DİLEK

3 kedicikle birlikte adı geçen tüm kahramanların düzenlenen küçük oyunda birer görevi vardır. Bu görevlendirmeler okuyucunun hikâyeyi anlatacağı zaman olayların birbiriyle olan bağlantısını da hatırlamada yardımcı olmaktadır.

KAKTÜS İLE KİRPİK

Hikâyedeki karakter sayısı beş ile sınırlı kalmıştır. Her bir karaktere görev verilebilecek uzunlukta bir sayfa sayısı ve olay örgüsü bulunmasına rağmen sıklıkla Kaktüs ve Kirpik üzerinden anlatım sağlanmıştır. Uzun yazılmış bir hikâyedir. Bu ayrıntı da düşünülerek olayın akılda kalması için karakter sayısı sınırlı tutulmuş olabilir. Okuyucunun hikâyeyi anlatırken sorun yaşayabileceği bir karmaşıklık bulunmamaktadır.

KIRMIZI ELMA

Kitapta karakter sayısı dördtür. Bu dört karakter aynı amaca hizmet etmeleri açısından önemlidirler. Verilmek istenen duyguya giden yolda her bir kahraman önemli bir parça hâlinindedir.

FARKLI AMA AYNI

Kitapta iki ana karakter vardır. Bu karakterler kitabın giriş ve gelişme bölümlerinde birbirleriyle iletişimleri ve birlikteliklerinin mahiyeti aktarılmıştır.

BÖĞÜRTLEN CİNİ VE SARI GAGA

Kitabımızda üç karakter vardır. Bu karakterler kurguda birbirine çekimi olan birer yapıdadırlar. Kitap boyunca bu üç karakter birbirlerinin dünyalarına birer örgü örerek tek vücut algısı oluşturmaktadırlar.

KÜÇÜK EŞEK VE CANAVAR BUU!

Kitapta iki ana ve birkaç tane de yan karakter vardır. Yan karakterlerin görevi Marabu'dan korku düşüncesini benimsemeleridir. Bu yüzden grup bakış açısına sahiptirler. Küçük Eşek ise tek başına çevreden sıyrılarak cesurca bir davranış yapmanın ödülünü alır.

DEĞİRMENCİ İLE BAYKUŞ

Kitapta iki karakter vardır. Kurguda değirmencinin yalnızlığı göze çarpmaktadır. Baykuşun gelişiyse ise yalnızlığın kayboluşu ve birliktelik söz konusudur.

Ana tema, okuyucunun kitaptaki olayları günlük yaşamla bağlaştırabileceği şekilde düzenlenmiş midir?

BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK

Bu kitapta da yine temel ihtiyaçlardan olan barınma ve soğuktan korunmaya çalışma için girilen maceralı bir süreç yer almaktadır. Okuyucunun, barınmanın yalnızca insanlar için değil tüm canlılar için önemli olduğunu anlamlandırması açısından değerlendirilebilen bir kitaptır.

YÜZYÜZ

Canlılar dünyasında hayatta kalma çabasına ayna tutmaktadır. “Büyük balık küçük balığı yutar.” atasözünün işlenebileceği bu metinde, canlıların yaşamlarını devam ettirmeleri için birlik olup büyük görünmeleri gerektiği yer etmektedir.

3 KEDİ 1 DİLEK

Arkadaşlığın, dostluğun naifçe işlendiği bir metin... “Arkadaşımız için neler yapabiliriz?” sorusunun karşılığında safiyane bir amaçla, dostları Piti için çeşitli maceralara giren 2 kedicik okuyuculara dostluğun nasıl fedakârlıklar gerektirdiğini hissettirmektedir.

KAKTÜS İLE KİRPİK

Kış uykusundan yeni uyanan ve yiyecek bulmaya çalışan iki kardeşin macerasını okuyucu, günlük yaşamında yiyecek bulmaya çalışan birçok hayvanla bağdaştırabilir. Temel ihtiyaçlardan biri olan beslenmenin canlılar için ne kadar önemli olduğunun kavranmasında yardımcı olabilir.

KİRPİ MASALI

Olumsuz bir durumdan kurtulmak için yapabileceğimiz ne varsa sonucunun herkese faydasının olacağını düşünerek hareket etmen çevremizin bakış açısını değiştirebileceğine vurgu yapmaktadır.

KIRMIZI ELMA

Ana temanın verilmesi beslenme ihtiyacının sağlanamaması ve sonrasında bu ihtiyacın karşılanabilmesi için arkadaşlardan yardım isteme ve sonucunda da “Birlikten kuvvet doğar.” sözünü destekleyen bir tablo çıkmıştır. Okuyucu, bu anlatım yoluna bakarak yaşamda birçok benzerlik kurabilir.

FARKLI AMA AYNI

Kitapta ana tema yardıma muhtaç olan bir hayvana insan tarafından nadide bir yardımı içermektedir. Kitapta ince manalar taşıyan yardım anlayışı okuyucuya, gündelik yaşama aktarılacak farklı bir bakış açısı kazandırabilir.

BÖĞÜRTLEN CİNİ VE SARI GAGA

“Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga” kitabında ana tema “Kendimi düşünmeden karşımızdakine nasıl yardım edilebilirim?” in bir örneğini sunmaktadır. Yaşlı ağaç için fedakârlığın timsali, sarı gaga için ise vefanın timsali diyebiliriz. Kitap, gündelik yaşam için derin anlamlar taşıyabilir.

KÜÇÜK EŞEK VE CANAVAR BUU!

Ana tema, çevresi tarafından olumsuz etiketlenmiş bir varlığın iyi taraflarının da olabileceği hatta onunla yakın ilişkiler kurulabileceği düşüncesiyle aktarılmıştır. Okuyucu, gündelik hayatta bu yaklaşımın benzerlerini görmüş olduğunu veya görebileceğini hissedebilir.

DEĞİRMENCİ İLE BAYKUŞ

Bu kitapta ana tema yardıma muhtaç bir varlığa merhem olma yoluyla aktarılmıştır. Aynı zamanda yalnız olan kişi, yardım ederek bu konuda karşılık bekleme bile karşılık görmüş ve yalnızlığı giderilmiştir. Okuyucu, gündelik yaşamda bu türlü ilişkileri görebileceğinden dolayı kitap ile yaşam arasında ilişki kurabilir.

Yukarıdaki sorular çerçevesinde incelediğimiz kitapların yardımlaşma temasını alt başlıklarda incelemek istedik. Bu başlıklarda ise yardımlaşmanın neden yapıldığı üzerinde durduk.

Yardımlaşma fizyolojik bir ihtiyaç için mi yapılmıştır?

BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK

Kışın zorlu şartlarında yakacak aramaya çıkan fareye, bulduğu odun odun parçalarını taşıması için yardım eden diğer orman sakinleri fizyolojik ihtiyaçlarımızdan barınma ve dış etkenlerden korunmanın sağlanmasını gerçekleştirmektedirler.

BÖĞÜRTLEN CİNİ VE SARI GAGA

Küçük kuşun kanadının bir dala takılıp kırılması sonrasında yaşlı ağacın ona bakması kitaptaki yardımlaşma temasının özüdür. Yardımlaşma, küçük kuşun fizyolojik bir durumunu düzeltme üzerine kurulmuştur.

KAKTÜS İLE KİRPİK

Kendilerine yiyecek aramaya çıkan kirpilerin macerasını anlatan kitapta Kaktüs ve Kirpik’in fizyolojik ihtiyaçlardan beslenmenin karşılanması üzerine kurulu bir yardımlaşma süreci anlatılmaktadır.

KIRMIZI ELMA

Tavşanın, karnının acıkması sonrasında diğer hayvanlardan medet umarak ağaçtaki elmaya ulaşmaya çalışması kitaptaki yardımlaşma temasının özüdür. Yardımlaşma, tavşanın fizyolojik bir ihtiyacına son vermek üzere kurulmuştur.

DEĞİRMENCİ İLE BAYKUŞ

Baykuşun kanadının yarasına iyi gelecek olanları değirmencinin uygulaması, kitaptaki yardımlaşma temasının özüdür. Yardımlaşma, baykuşun fizyolojik bir eksikliğini düzeltmek için yapılmıştır.

FARKLI AMA AYNI

Oğlağın bedensel engelini gören çobanın ona bir bisiklet yapması ve yürüyebilmeyi armağan etmesi yardımlaşma temasının ana yönlerinden biridir. Burada fizyolojik bir ihtiyaca yönelme anlayışı hâkimdir.

Yardımlaşma bir karakteri yüceltmek için mi yapılmıştır?

FARKLI AMA AYNI

Oğlağın ön ayaklarının tutmaması sonrasında arkadaşları gibi sıçrayıp oynayamamasına üzülmesiyle çobanın ona bir bisiklet yaparak onu mutlu etmesi yardımlaşma temasının ana yönlerinden biridir.

Burada bir karakterin psikolojik çöküklüğünü giderici ve onu yüceltici bir anlayış hâkimdir.

KÜÇÜK EŞEK VE CANAVAR BUU!

Küçük eşeğin Buu ile korkmadan arkadaş olması ve böylece onun yalnızlığını gidermesi kitaptaki yardımlaşma temasının özüdür. Yardımlaşma, Buu'nun yalnızlığına son vererek ona birlikteliğin güzelliğinin aşılmasına neden olmuştur.

Yardımlaşma karakterin çevresindekiler tarafından kabul görmesi için mi yapılmaktadır?

KİRPİ MASALI

Öyküde fiziksel özellikleri bakımından ormandaki diğer hayvanlar tarafından pek de kabul görmeyen Mor Kirpi'nin ormanın su ihtiyacı dikenleri ile karşılaşmasından sonra bir anda gözde olması, bu başlık altında değerlendirilebilir.

YÜZYÜZ

Siyah renginden dolayı balık sürüsünün içinde çabuk fark edilen Yüzyüz, aynı türdeki kırmızı renkli arkadaşları sayesinde kamufle olarak denizdeki diğer tehlikeli balıklardan kurtulmayı başarmıştır. Hem arkadaşları hem de kendi başka bir balık tarafından yenmekten kurtulmuştur.

Yardımlaşma karakterin duygusal bir ihtiyacını karşılamak için mi yapılmıştır?

3 KEDİ 1 DİLEK

Arkadaşlarından hiç ayrılmak istemeyen Piti, dileğini dilemek için bir yıldızın kaymasını beklemektedir. Yıldız kaymayınca çok üzülen Piti'nin durumuna çare bulmak isteyen arkadaşları onun bu üzüntüsünü gidermek için çözüm yolları aramaya başlamışlardır. Piti'nin duygusal çöküntüsüne çare bulmaya çalışan 2 arkadaşın çabaları bu başlık altında değerlendirilebilir.

İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarıyla Yapılan Bir Etkinlik Ve Sonuçları

Resimli Çocuk Kitaplarında Mecaz(Benzetme) Etkinliği

Bu uygulama, kitaplarda var olan değerleri ana çizim öğeleri aracılığıyla mecazlar kullanarak açığa çıkarmayı amaçlamaktadır.

Uygulanan Grubun Özellikleri

Ankara'nın Çankaya ilçesindeki bir okulda 3.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yapılarak aynı sınıftaki 20 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Uygulama Basamakları

1. Atasözü Açıklama
2. Akla İlk Gelen Betimleme
3. Hikâyenin-hikâye resimleri de gösterilerek- Okunması
4. Benzetmeler Yoluyla Betimleme
5. Değerlendirme

1. Atasözü Açıklama

☉ İçinde mecazlar geçen atasözleri seçilip bunların akla ilk gelen anlamları ve mecaz anlamları arasındaki ilişki açıklanarak konuya giriş yapılır. Gündelik yaşamla çabuk bağdaştırılabilecek atasözleri kavrama için esastır.

- Örneğin, “İp inceldiği yerden kopar, gülü seven dikenine katlanır, ayağını yorganına göre uzat, tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” vb.

2.Akla İlk Gelen Betimleme

- Kitaptaki ana çizim ögesinin resmi gösterilir ve çocuklardan bu resmi gördüklerinde akıllarına ilk gelen 4-5 cümleyle aynı zamanda kısa ve öz cümlelerle tanıtılması istenir, ardından çizim ögesini yine akıllarına ilk gelen renklerle renklendirmeleri istenir. Böylece akla ilk gelen betimleme basamağı bitmiş olur.

2. Basamağa İlişkin Örnek Uygulama-1

- Kitabın Adı: Kırmızı Elma
- Kitabın Yazarı: Feridun Oral
- Kitabın Ana Çizim Ögesi: Kırmızı Elma

Hikâye öncesi gösterilen resim:

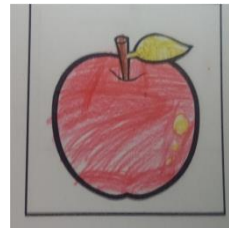


Hikâye Öncesi Verilen Cevaplardan Seçkiler

Kırmızı bir elma, lezzetlidir. Kırmızı bir elma, sağlıklıdır. Kırmızı bir elma, suludur. Kırmızı bir elma, tazedir. Kırmızı bir elma, çekirdekli. Kırmızı bir elma, doğaldır. Kırmızı bir elma, besindir.

Yorum: Çocukların ilk akıllarına gelen cümleler, kırmızı elmanın temel özelliklerini içermektedir.

Hikâye Öncesi Boyamalardan Seçkiler:



Yorum: Kırmızı bir elmayı, kırmızı tonlarda gösterilen resimdekine benzer bir şekilde boyamışlardır. Bu tüm öğrencilerde ortaktır.

3. Hikâyenin Okunması

Hikâyenin her sayfası ya sunum yoluyla ya da kitaptan gösterilirken hikâye masalsı bir dille okunur. Masalsı bir dil kullanımı, çocukların gördükleri resimlerle birlikte anlatıya merak uyandırmaları için önemlidir.

4. Benzetmeler Yoluyla Betimleme

Hikâye okunduktan sonra hikâye okunmadan önceki resim tekrar gösterilir ve bu sefer hikâyeden yola çıkarak benzetmeler yapmaları istenir.

Hikâye Sonrası Verilen Cevaplardan Seçkiler:

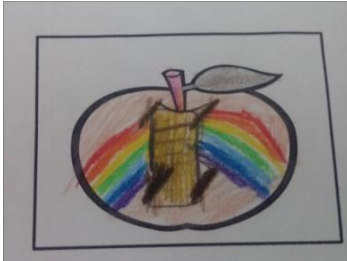
Kırmızı bir elma, kardeşliktir. Kırmızı bir elma, hayatta kalmadır. Kırmızı bir elma, yardımlaşmaktır. Kırmızı bir elma, paylaşmaktır. Kırmızı bir elma, değerlidir. Kırmızı bir elma, sevgidir.

Hikâye Sonrası Boyama ve Yazılardan Özel Seçkiler:

- ☉ *Kırmızı bir elma, arkadaşlığa giden yoldur.*



- ☉ *Kırmızı bir elma, kardeşliğe giden uçsuz bucaksız bir köprüdür.*



Yorum: Kırmızı elma ile ilgili kurulan cümlelerden yola çıkılarak mecaz ifadeler görselleştirilmiştir. Diğer öğrencilerde elmaya kalp çizme, elmayı altın olarak düşünüp sarıya boyama, farklı renkleri şeritler şeklinde boyama, gülün insan suratı çizimi görülmüştür.

5. Değerlendirme

Bu safhada çocuklardan, hikâye okunmadan önceki yazdıklarıyla hikâye okuduktan sonra yazdıklarını kıyaslamaları istenir. Bunu sözel olarak ifade ederler.

Değerlendirme Aşamasına İlişkin Gözlemler:

Öğrencilerin şaşkınlıkları gözden kaçmamıştır. Sonrasında ise kırmızı bir elmanın bir hikâye ile onlar için nasıl değişime uğradığı gözlemlenmiş ve kırmızı bir elmanın zihinlerinde hangi değerleri çağırıştırabileceğine ilişkin izlenimler elde edilmiştir.

Örnek Uygulama-2

- ◉ Kitabın Adı: Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga
- ◉ Kitabın Yazarı: Feridun Oral
- ◉ Ana Çizim Ögesi: Bir Ağaç
- ◉ Yardımcı Öge: Aynı Ağacın Yıldırım Düşmüş Hâli
- ◉ (Etkinlikte bu öge kurumuş bir ağaç olarak değiştirilmiştir.)

Uygulama Öncesi Gösterilen Resimler



2. Akla İlk Gelen Betimleme

Hikâye Öncesi Verilen Cevaplardan Seçkiler:

Bir ağaç;

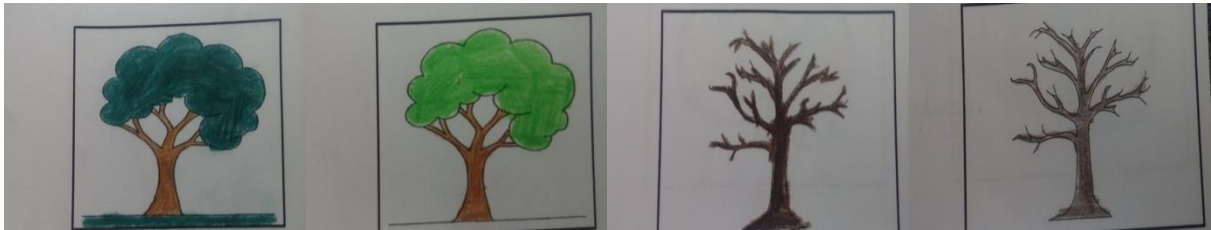
- > doğayı süsler
- > yeşilliktir
- > hayattır
- > ormana süstür
- > yapraklıdır.

Kurumuş bir ağaç;

- > kütüktür
- > cansızın tekidir
- > kötüdür
- > can çekişiyordur
- > çevreyi kirletir.

Yorum: İlk akla gelen ifadeler ağaç için olumlu ama kurumuş bir ağaç için olumsuzdur.

Hikâye Öncesi Boyamalardan Seçkiler:



Yorum: Boyamalarda yeşil ve kahverengi tonları kullanılmıştır. Kurumuş bir ağaç için bazı öğrenciler siyaha yakın bir tonlama da yapmışlardır. Bu tüm öğrencilerde ortaktır.

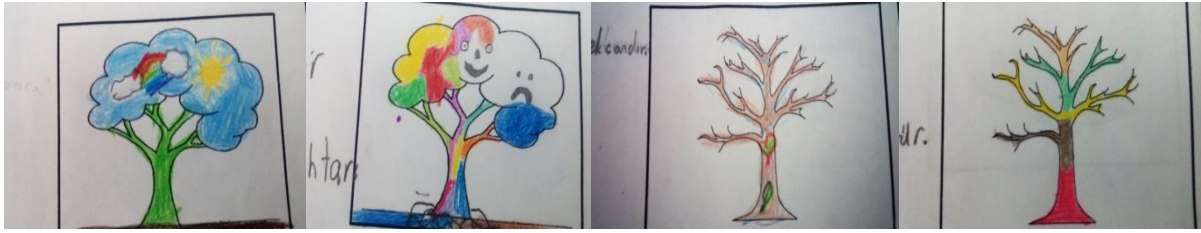
3.Benzetmeler Yoluyla Betimleme*Hikâye sonrası verilen cevaplardan seçkiler***Bir ağaç;**

- > cana yakındır.
- > sevginin anahtarıdır.
- > dosttur.
- > kuşlara hayattır.
- > umutsuzların evidir.
- > arkadaşına son umuttur ve ondan ayrılmaz.

Kurumuş bir ağaç;

- > Kurusa bile hep bizim dostumuz kalır.
- > içinde bir hatıra vardır.
- > son kalan yaprağı şanslıdır.
- > hâlâ can verir.
- > geriye kalan son dalı çok dostluk taşır.

Yorum: Öğrenciler, ağaç için mecazlarla dolu cümleler kurmuşlardır. Kurumuş bir ağaçta ise uygulama öncesinde olumsuz cümleler göze çarparken uygulama sonrası kurumuş bir ağaç onlar için olumlu ifadeler barındıran bir öge hâline gelmiştir.

Hikâye sonrası boyamalardan seçkiler:

Yorum: Öğrenciler ağaçları uygulama sonrasında renkli, canlı ve hayallerle süslü birer görsele çevirmişlerdir. 3 öğrenci uygulama öncesi gibi yeşil ve kahverengi boyama yapmışlardır. Önemli nokta ise uygulama öncesinde kahverengi ve siyaha yakın boyamalar yaptıkları kurumuş ağaç ögesi artık renkli ve üzerinde kalp figürleri olabilen(4 öğrenci)-bazı öğrencilerde yeşil ve sarı tonlarında boyama görülmüştür- bir görsele dönüşmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuk edebiyatında resimli çocuk kitaplarının yeri ve önemi büyüktür. Çocuklara aktarılacak istenen değerler, kısa ve öz yazılar ile derinliği olan resimlerle uyum içinde aktarılabilir. Böylece çocuk kendi iç dünyasında, anlatılanı daha çabuk ve kolay kurabilir. Yaşamına, bu karakterlerin sergilediklerini uyarlayabilir. Günümüz dünyasında kadim değerlere duyulan özlem oldukça fazla gibi durmaktadır. Bu özlemi vuslata çevirmek için ebeveynler birçok yol denemektedirler. Hâlbuki kan bağıının getirmiş olduğu bir sıcaklıkla yüzde kocaman tebessümler ile aile bireyleri güzel bir kitap alarak bu kitabın anlatımını etkileyici bir şekilde tasarlayarak çocuğa tarifi olmayan ve içe işleyen duygular aşılayabilir.

Çocuk kitaplarında yardımlaşmanın hayvanlar üzerinden aktarılması kitaplar arasında sıklıkla karşılaşılan bir durum. Yardımlaşmanın direkt “yardım ettiler, yardımına koştular,...” gibi ifadelerle verilmeyip tüm kitap bittikten sonra sezdirilmesi de amaca ulaşmada katkı sağlamaktadır. Hem kitabın sonuna kadar merakın korunması hem de verilmek istenen mesajın öğüt niteliğinde olmaması bakımından bu işleniş şeklinin uygun olduğu söylenebilir.

Ebeveyn ve öğretmenler, kaliteli kitaplar seçip bunlar üzerinden çocuğun hayal dünyasında uzanabildikleri yere kadar uzanıp oradan kıymetli ürünler çıkarma gayretinde olmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Beyazova, U. (2006). Kitap çocuk ilişkisi. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Bildiri Kitabı, 533-535.
- Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dirican, R., Dağlıoğlu, H.E., (2014), 3-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Resimli Hikaye Kitaplarının Bazı Temel Değerler Açısından İncelenmesi, Cumhuriyet International Journal of Education, s.44-69.
- Karatay, H. (2011). Transfer of Values in the Turkish and Western Children's Literary Works: Character Education in Turkey. Educational Research and Reviews, 6(6), 472-480.
- Oruç, C., (2010), Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, s. 37-60.
- Rush, K.ve Lipski, K. (2009). Teaching Social Skills Through Children's Literature. Illinois Reading Council Journal, 37(4), s. 20-25.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitaplar İle Desteklenmesi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15, 193-202.
- TDK, Büyük Türkçe Sözlük, Ankara, 2013.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. İstanbul. Seçkin Yayıncılık.

Araştırmada Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları

- Değirmenci ile Baykuş (Göknil Genç tarafından yazılmış, Can Çocuk Yayınları'ndan çıkmıştır.)
- Küçük Eşek ve Canavar Buu! (R.K.A. VAN HAERİNGEN tarafından yazılmış, Can Çocuk Yayınları'ndan çıkmıştır.)
- Kırmızı Elma (Feridun Oral tarafından yazılmış, Yapı Kredi Yayınları'ndan çıkmıştır.
- Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga (Feridun Oral tarafından yazılmış, Yapı Kredi Yayınları'ndan çıkmıştır.)
- Kirpi Masalı (Can Göknil tarafından yazılmış, Can Çocuk Yayınları'ndan çıkmıştır.)
- Farklı Ama Aynı (Feridun Oral tarafından yazılmış, Yapı Kredi Yayınları'ndan çıkmıştır.)
- Bu Kış Kimse Üşümeyecek (Feridun Oral tarafından yazılmış, Yapı Kredi Yayınları'ndan çıkmıştır.)
- Yüzyüz (Leo Lionni tarafından yazılmış, Elma Çocuk Yayınevi'nden çıkmıştır.)
- 3 Kedi 1 Dilek (Sara Şahinkanat tarafından yazılmış, Yapı Kredi Yayınları'ndan çıkmıştır.)
- Kaktüs İle Kirpik (Thorvald Steen tarafından yazılmış, Can Çocuk Yayınları'ndan çıkmıştır.)

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Örgütsel Prestij Algıları Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Relationship between Teachers And Life Sense Learning Benefits Of Organized Prestige Perceptions

Adnan COŞGUN

Ercan YILMAZ

¹Matematik Öğretmeni, Şarkikaraağaç Anadolu Lisesi, adnan19866@gmail.com

²Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile örgütsel prestij algıları arasındaki ilişkiyi test etmek, ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, medeni durum, eş çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubu; 2016-2017 eğitim öğretim yılında Isparta ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda görev yapan 303 öğretmenden meydana gelmiştir. Araştırmanın verileri Coşkun ve Demirel (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile Meal ve Ashfort (1992) tarafından geliştirilen, Tak ve Çiftçioğlu (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanması yapılan; eğitim kurumlarına uyarlaması ise Özgür (2015) tarafından gerçekleştirilen "Örgütsel Prestij Algısı Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile örgütsel prestij algısı arasındaki ilişki korelasyon tekniği kullanılarak test edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyet, medeni durum ve eş çalışma durumu değişkenine göre farklılaşması ise bağımsız t testi kullanılarak sınanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel prestij algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yapılan t testlerinin sonucunda; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarından, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında kadınların puan ortalamasının erkeklerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu; Medeni durum değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hiçbir alt boyutunda evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı; Eş çalışma durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda eşleri çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının, eşleri çalışmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, örgütsel prestij, öğretmen

Abstract

Our research is conducted on teachers ,who are accepted as inner leaders of society, with the aim of revealing the relationship between teachers' tendencies of life long learning and their organisational prestige perceptions and to reveal the differentiation of variances for life long learning tendencies in terms of sex, marital status, and a husband or wife's possession of an occupation. The relational screening model was used in our

research. Our participants were 303 teachers who worked in the institutions associated with The Ministry of National Education in Isparta in 2016-2017 academic year. The data was obtained by using 'The Life Long Learning Tendency Scale ' by Diker Coşkun(2009), and The Organisational Prestige Perception Scale, which was created by Meal and Ashfort (1992), and adapted to Turkish by Tak and Çiftçioğlu (2009), and adapted to educational institutions by Özgür (2015).The Crombach Alpha of The Life Long Learning Tendency Scale was obtained as 0,89 by Diker Coşkun (2009), but in our research 0,907 was obtained. Identically, The Crombach Alpha of The Organisational Prestige Perception Scale was found as 0,85 by Özgür (2015), and in our research it was obtained as 0,86. In our research, the relationship between teachers' life long learning tendency and their organisational prestige perception is examined by using correlation technique. Differences in the mean scores of the subscales of lifelong learning tendencies in terms of gender, marital status and co-work status variable were tested by using independent t-test. According to the results of the study, there is a positive and significant relationship between teachers' organizational prestige perceptions and lifelong learning tendencies. As a result of the t-tests which were carried out, with regards to the gender variable, in the subscales of the teachers 'lifelong learning tendencies and in the subscales of learning disability and curiosity deprivation subscales, the score of females were significantly higher than the males' scores. According to the marital status variable, there was no significant differences between married and single teachers in any sub-dimension of life long learning tendency. According to the variable related to the possession of an occupation of husbands or wives, the mean scores of teachers whose partners have jobs in the regression sub- dimension of life long learning tendencies found to be significantly higher than the teachers whose partners do not work. When the results of our research are analysed, it is necessary to raise teachers' organizational prestige perceptions in order to increase their life long learning tendency. So as to raise teachers' organizational prestige perceptions, stronger rivalry amongst stakeholders, more frequent communication environments should be provided and there should also be an effort on increasing the recognition level of the organization.

Key words: Lifelong learning, organizational prestige, teacher

GİRİŞ

Temel insan haklarından birisi olan eğitim hem bireylerin hem de toplumların geleceğini şekillendiren en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Toplumların ilerleyip muasır medeniyetler seviyesine ulaşabilmesi için kaliteli eğitim kurumlarına sahip olmaları gerekmektedir. Çok hızlı gelişmeleri yaşadığımız çağ, beraberinde örgütlerde hızlı değişimleri de getirmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak artık bu örgütlerde yönetim anlayışı da değişmiş, ürün odaklı yönetim anlayışından insan odaklı yönetim anlayışına geçilmeye başlanmıştır. (Yılmaz ve Turan, 2013). Eğitim kurumlarının kalitesini arttıran en önemli unsurlardan birisiyse, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin nitelikli olmasıdır. Bir başka ifadeyle iyi öğrencileri elde etmek için iyi öğretmenlere sahip olmamız gerekir (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003). Günümüzde bir öğretmenin nitelikli olarak tanımlanabilmesinin en önemli gerekliliklerinden birisi, hiç şüphesiz öğretmenin yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olmasıdır. Kendini geliştirmeyen, örgün eğitimde elde ettiği kazanımların hayatı boyunca kendisine yeteceğini düşünen, sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirmeyen öğretmenlerse nitelikli öğretmenler olarak ifade edilemezler. Aynı zamanda bir öğretmenin kurumuna olan bağlılığı o öğretmenin performansını olumlu düzeyde etkilemekte ve öğretmenin niteliğini arttırmaktadır. Öğretmenin kurumuna olan bağlılığını arttıran etmenler arasında sahip olduğu örgütsel prestij algısı yer almaktadır (Tak ve Çiftçioğlu,2009). Bu çalışmada; öğretmenlerin dolayısıyla da eğitim kurumlarının nitelikli hale gelmesini sağlayan unsurlardan, öğretmenlerin örgütsel prestij algılarıyla, yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında sebep sonuç niteliğinde bir ilişkinin varlığı araştırılacaktır.

İnsanlığın bilgiye olan ihtiyacı ilk insanın ortaya çıkmasıyla başlamış ve insanoğlu tarihi

boyunca bilgiyi elde etmek için çaba harcamıştır. Son yıllarda ise bilgi adeta bir kartopu misali büyümüş, bu bilgi birikimi sayesinde insanın ortalama ömrü yaklaşık iki katına çıkmış aynı zamanda bütün disiplinlerde varolan bilgi, birkaç yılda kendini katlar hale gelmiştir. Bilginin sürekli artması ve insan ömrünün uzaması örgün eğitimde elde edilen kazanımların yetersiz gelmesine neden olmuş, eğitimin insan yaşamının belirli dönemleriyle sınırlanamayacağı, yaşam boyunca devam eden bir süreç olması gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu düşüncenin sonucunda 1960' lı yıllarda bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri hayatının her evresinde elde edebilmesine ve var olan bilgisini sürekli geliştirebilmesine olanak sağlayan yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya atılmıştır (Mollaibrahimoğlu;2016).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, öğrenme imkanlarının insan ömrünün tamamına yayılmasını vurgulayan ve bireyin potansiyeli ile yeterliliklerinin hayatı boyunca geliştirilmesini sağlayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Coşkun ve Demirel;2012). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan hayat boyu öğrenme stratejisi belgesinde ise yaşam boyu öğrenme; ‘‘kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin, bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri’’dir ‘‘ (MEB, 2009:7) şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlayışta öğrenme yer ve zamana göre sınırlandırılmayıp, öğrenme arzusunun olduğu anda ve yerde gerçekleşmektedir. Heimstra (1976:16) yaşam boyu öğrenmeyi bireylerin ilgi, beceri ve gereksinimleri doğrultusunda hayat boyu devam eden öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Burada yaşam boyu öğrenmeyi başarabilen bireylerde içsel faktörlerin etkisi ortaya konulmaktadır. Hayatı boyunca öğrenen bireylerin bilişsel ve duyuşsal ve özellikleri incelendiğinde sebat, güdülenme, öğrenmeyi düzenleyebilme, merak gibi faktörler ön plana çıkmaktadır (Coşkun ve Demirel;2012). Alan yazında yaşam boyu öğrenmeye devam eden bireylerin sahip olduğu yeterlilikler arasında, devamlı öğrenme isteği, öğrenmesinin sorumluluğunu alma, yazılı ve sözlü etkili iletişim kurabilme becerisi , bilgi teknolojilerinden yeterince yararlanabilme, problem çözme ve eleştirel düşünebilme, araştırma yapabilme becerileri, sosyal beceriler, temel sayı becerileri ve öğrenmeyi öğrenme becerisi yer almaktadır (Adams2007; Cornford, 2002:357; Crowther, 2004:130; Koç, 2007:2015; Coşkun ve Demirel, 2012).

Geleceğin dünyasında bireylerin ve toplumların hedeflerine ulaşabilmeleri ancak bu yeterliliklere sahip olmaları sayesinde gerçekleşecektir. Bireylerin bu yeterlilikleri kazanabilecekleri kurumların başında ise yine eğitim kurumları gelmektedir. Burada da toplumun manevi liderleri olan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmekte, herkesten önce öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini kazanmaları beklenmektedir (Açıkgöz,2011; Yaman, Yazar,2015).

Araştırmanın diğer değişkeni öğretmenlerin örgütsel prestij algısıdır. Prestijin TDK (2017) sözlükteki karşılığı saygınlık yani saygı görme, değerli, güvenilir olma, itibar sahibi olma olan prestij kavramı da bireylerin ve toplumların bir kuruma olan bakış açılarının olumlu yada olumsuz yönde şekillenmesine neden olmaktadır. Çalışanların, örgüt dışındakilerin, örgütün prestijine ilişkin

yorumlarını değerlendirip; kendi zihinlerinde bir algı meydana getirmesi ise örgütsel prestij olarak ifade edilmektedir (Carmeli ve Freund, 2002: 1051). Alan yazın incelendiğinde örgütsel prestij kavramı ilk olarak Marc ve Simon (1958) tarafından ortaya atılan özdeşleşme modelinde dile getirilmiş ve örgütün paydaşlarının, kendisinin ve diğer bireylerin örgütü nasıl gördüğüne ilişkin düşünceleri olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanımdaysa örgütsel prestij, çalışanın parçası olduğu örgütü başka örgütlerle kıyaslaması sonucunda, ortaya koyduğu değerlendirme (Ashforth ve Meal, 1992) olarak belirtilmiştir. Yine Smidth ve arkadaşları algılanan örgütsel prestiji, bireyin elde ettiği bilgiler doğrultusundaki değerlendirmeleri olarak tanımlamışlardır (Smidts vd, 2011). Yukarıda ortaya koyulan tanımlardan örgütsel prestij algısının örgüt çalışanlarının zihinlerinde meydana geldiği ve bu algıların örgüt paydaşlarının dışında kalan kişilerin değerlendirmeleri referans alınarak oluşturulduğu söylenebilir (Tak ve Çiftçioğlu, 2009).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bunlar arasında yer alan; Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini düşük düzeyde olduğu sonucuna yine Özçiftçi ve Çakır (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaman ve Yazar (2015) yapılan araştırmada ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kıdem, alan ve öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu ortaya konuşmuştur. Bir başka değişken olan örgütsel prestij algısıyla ilgili Özgür (2015) tarafından ortaya konulan tez çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel prestij algılarının orta düzey olduğu ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak alanyazında bu iki değişkenin arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin örgütsel prestij algıları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Öğretmenlerin örgütsel prestij algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, medeni durum ve eşlerinin çalışma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Isparta il merkezi ve Şarkikaraağaç ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan 303 öğretmeninden meydana gelmektedir. Öğretmenlerin, cinsiyet, mesleki kıdem ve çalıştığı okul türü demografik bilgiler Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	138	45,5
	Erkek	165	54,5
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	105	34,7
	6-10 yıl	87	28,7
	11-15 yıl	37	12,2
	16-20 yıl	34	11,2
	21-25 yıl	24	7,9
	26 yıl ve üzeri	16	5,3
Okul Türü	Anaokulu	18	5,9
	İlkokul	99	32,7
	Ortaokul	105	34,7
	Lise	81	26,7

Tablo 1 de incelendiğinde çalışma grubunun %45,5'i kadın ve %54,5'u erkektir. Mesleki kıdemlerine göre :%34,7 0-5 yıl,%28,7 6-10 yıl, %12,2 11-15 yıl, 11,2 16-20 yıl, %7,9 21-25 yıl ve %5,3 26 yıl ve üzeri şeklinde, Okul türlerine göre:%5,9 anaokulu, %32,7 ilkokul, %34,7 ortaokul, %26,7 Lise şeklinde, Branşlarına göre %8,6 okul öncesi, %28,4 sınıf öğretmeni, % 56,1'dir.

Verilerin Toplama Araçları

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Coşkun ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)” kullanılmıştır. Altılı Likert dereceleme türünde hazırlanan ölçeğin maddeleri, “1- hiç uymuyor ve 6 - çok uyuyor” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarındaki maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin tamamından toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçüt geçerliliği sağlamak için Erwin (1998) tarafından geliştirilen Meraklılık İndeksi Türkçeye uyarlanarak merak yoksunluğu alt boyutu ile korelasyonuna bakılmış, korelasyon katsayısı 0.76 bulunmuştur. Son olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın % 23,13'ünü açıkladığı sonucuna varılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0.89 bulunmuştur (Coşkun ve Demirel, 2009). Bu çalışmada da ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve 0.90 bulunmuştur.

Örgütsel Prestij Algısı Ölçeği

Örgütsel Prestij Algısı Ölçeği Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilmiştir. Eğitim kurumlarına uyarlaması ise Özgür(2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. 'Örgütsel Prestij Algısı Ölçeği' 8 maddeden ve tek boyuttan meydana gelmektedir. 'Örgütsel Prestij Algısı Ölçeği' güvenirlik

(cronbach alpha) katsayısı 0,86'dır.

Verilerin Analizi:

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile örgütsel prestij algıları arasında ilişki korelasyon tekniği ile test edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin puan ortalamasının cinsiyete, medeni durum ve eşlerinin çalışma durumu değişkenine göre farklılaşması bağımsız t testi ile sınanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2:Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Motivasyon	Kadın	138	31,0725	3,38662	-0,427	0,670
	Erkek	165	31,2545	3,93957		
Sebat	Kadın	138	28,1014	4,22417	-0,245	0,806
	Erkek	165	28,2364	5,18075		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	138	31,8768	4,53929	3,296	0,001
	Erkek	165	29,7212	6,46245		
Merak Yoksunluğu	Kadın	138	44,9130	7,91698	2,724	0,007
	Erkek	165	42,0182	10,17078		

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon alt boyutunda kadınların puan ortalaması 31,07; erkeklerin puan ortalamaları ise 31,25 olduğu görülmektedir. Kadın ve erkeklerin puan ortalamaları arasındaki t değeri-0,427 olarak hesaplanmıştır. Sebat alt boyutunda kadınların puan ortalaması 28,1014; erkeklerin puan ortalaması 28,23 ve bu iki puan ortalaması arasındaki t değeri -0,245 olarak hesaplanmıştır. Yine yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda kadınların puan ortalaması 31,87; erkeklerin puan ortalaması ise 29,72 elde edilmiştir. Bu iki puan ortalaması arasındaki t değeri ise 3,296 olarak hesaplanmıştır. Son olarak merak yoksunluğu alt boyutunda kadınların puan ortalaması 44,91; erkeklerin puan ortalaması ise 42,01 olmuş bu iki puan ortalaması arasındaki t değeri de 2,724 olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında kadınların puan ortalaması, erkeklerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	T	P
Motivasyon	Bekar	69	31,2609	3,47957	0,228	0,820
	Evli	234	31,1453	3,76057		
Sebat	Bekar	69	29,0000	3,92203	1,642	0,102
	Evli	234	27,9316	4,96378		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Bekar	69	30,7971	5,56401	0,154	0,878
	Evli	234	30,6752	5,82849		
Merak Yoksunluğu	Bekar	69	44,3333	9,11312	1,012	0,312
	Evli	234	43,0427	9,36746		

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon alt boyutunda bekarların puan ortalaması 31,2609; evli öğretmenlerin puan ortalamaları ise 31,14 olduğu görülmektedir. Bekar ve evlilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri 0,228 olarak hesaplanmıştır. Sebat alt boyutunda bekarların puan ortalaması 29,000; evlilerin puan ortalaması 27,93 ve bu iki puan ortalaması arasındaki t değeri 1,642 olarak hesaplanmıştır. Yine yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda bekarların puan ortalaması 30,79; evlilerin puan ortalaması ise 30,67 bu iki puan ortalaması arasındaki t değeri ise 0,154 olarak hesaplanmıştır. Son olarak merak yoksunluğu alt boyutunda bekarların puan ortalaması 44,33; evlilerin puan ortalaması ise 43,04 olmuş bu iki puan ortalaması arasındaki t değeri de 1,012 olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin medeni durum değişkenlerine göre; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir fark ortaya koyulamamıştır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Alt Boyutlarının Eş Çalışma Durum Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutları	Eş Çalışma	N	$\bar{X}$	ss	T	p
Motivasyon	Çalışmıyor	61	31,4590	3,85389	0,821	0,412
	Çalışıyor	174	31,0000	3,72152		
Sebat	Çalışmıyor	61	28,4098	5,32722	0,875	0,382
	Çalışıyor	174	27,7644	4,82008		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Çalışmıyor	61	28,8197	7,70608	-,2904	0,04
	Çalışıyor	174	31,3161	4,94339		
Merak Yoksunluğu	Çalışmıyor	61	42,5738	11,32763	-,503	0,616
	Çalışıyor	174	43,2759	8,60795		

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon alt boyutunda eşleri çalışmayan öğretmenlerin puan ortalaması 31,4590; eşleri çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları ise 31,00 olduğu görülmektedir. Eşleri çalışmayan ve çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki t değeri 0,821 olarak hesaplanmıştır. Sebat alt boyutunda eşleri çalışmayan öğretmenlerin puan ortalaması 28,40; eşleri çalışan öğretmenlerin puan ortalaması 27,76 ve bu iki puan ortalaması arasındaki t değeri 0,875 olarak hesaplanmıştır. Yine yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda eşleri çalışmayanların puan ortalaması 28,81; eşleri çalışanların puan ortalaması ise 31,31 bu iki puan ortalaması arasındaki t değeri ise -2,904 olarak hesaplanmıştır. Son olarak merak yoksunluğu alt boyutunda eşleri çalışmayanların puan ortalaması 42,57; eşleri çalışanların puan ortalaması ise 43,2759 olmuş bu iki puan ortalaması arasındaki t değeri de -0,503 olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin eş çalışma durumu değişkenlerine göre; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda eşleri çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, eşleri çalışmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 5: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Alt Boyutları ile Örgütsel Prestij Algısı Arasındaki Korelasyon

		Öğrenmeyi		Düzenlemede Merak	
		Motivasyon	Sebat	Yoksunluk	Yoksunluğu
Örgütsel	r	,156**	,150**	,179**	,211**
Prestij Algısı	p	,007	,009	,002	,000

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin 4 alt boyutu (Motivasyon-Sebat-Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk-Merak Yoksunluğu) mevcuttur. Tablo 5 de Örgütsel prestij algısı ölçeği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarının korelasyon katsayıları ve anlamlılık değerleri verilmiştir. Bu tablodan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütün alt boyutları ile Örgütsel prestij algısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, örgütsel prestij algıları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırma cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarından, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında; kadınların puan ortalamasının erkeklerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Daha önce gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ise Kılıç ve Tuncel (2014) tarafından

ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer biçimde Konakman ve Yelken (2014) tarafından eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda da kadın öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmanın medeni durum değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hiçbir alt boyutunda evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Eş çalışma durumu değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda, eşleri çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının, eşleri çalışmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel prestij algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ise pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Daha önce gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; öğretmenlerin medeni durumları ve eşlerinin çalışma durumları açısından incelenmemiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin örgütsel prestij algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arttırabilmek için çalıştıkları örgüte ait prestij algılarını yükseltilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel prestij algılarının yükselmesi içinse paydaşlar arasında daha yoğun bir rekabet, daha sık iletişim ortamları sağlanmalı aynı zamanda örgütün tanınırlık derecesinin arttırılması için çaba harcanmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebilecekleri yaşam boyu öğrenme faaliyetleri düzenlenmeli, özellikle erkek öğretmenlerin bu faaliyetlerde aktif bir katılımcı olmaları teşvik edilmelidir

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). Aktif öğrenme. İzmir: *Biliş Yayıncılık*
- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149.
- Carmeli, A., Freund A.(2002) The Relationship Between Work and Workplace Attitudes and Perceived External Prestij, *Corporate Reputation Review* , Vol 5, No1, 51-68
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, No 42, 108-120
- Crowther, J. (2004). "In and against" lifelong learning: Flexibility and corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Hiemstra, R. (1976). *Lifelong learning*. Cliff Notes
- Kılıç,H, & Tuncel, Z. A. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7).
- King, J. E., & Crowther, M. R. (2004). The measurement of religiosity and spirituality: Examples and issues from psychology. *Journal of Organizational Change Management*, 17(1), 83-101.
- Koç, G. (2007). Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: *Pegem Yayıncılık*.
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the

- reformulated model of organizational identification. *Journal of organizational Behavior*, 13(2), 103-123.
- March J.G., Simon H. A.(1958) Organizations, John Wiley& Sons, Inc.
- MEB.(2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi, Yüksek Planlama Kurulu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Mollaibrahimoğlu, M. (2016). Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları, 2. *Üretim Ekonomi Kongresi*
- Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1).
- Özgür, E., Ö.(2015), *Algılanan örgütsel prestij, örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. M. Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özyar, A. (2003). *Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştirme politikaları*
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, s. 149-167.
- Smidts A., Pruyn A.T.H, Van Riel C.B.M.(2001) The Impact Of Employee Communication And Perceived External Prestige On Organizational Identification, *Academy Of Management Journal*, Vol 49, No 5, 1051-1062.
- Tak, B., & Çiftçioglu, A. (2009). Algılanan örgütsel prestij ile örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 18, 100-116.
- TDK,(2017,Haziran 8), **Güncel Türkçe Sözlük**
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=PRESTİJ
- Tunca, N., Şahin, S. A., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4).
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 267-281
- Yılmaz, E. Kuşun, A.T. (2013). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okullardaki farklılık yönetimi anlayışı açısından incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 3, 1-14

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Programa İlişkin Memnuniyet Düzeylerinin Ölçülüp, Karşılaştırılması: Adnan Menderesi Üniversitesi Örneği: Atça, Kuyucak ve Nazilli Meslek Yüksekokulu Karşılaştırması

Güliz Müge Akpınar

Şanser Vurgun

Zehra Gülcan

Yıldırım TOPRAK

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu, sanser_v@hotmail.com

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu, gmakpinar@yahoo.com

Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli Meslek Yüksekokulu, gulcanzehra@yahoo.com

Adnan Menderes Üniversitesi, Kuyucak Meslek Yüksekokulu, yldrmtoprak@hotmail.com

Özet

Eğitim, herhangi bir bilim dalında kişilere belirli bir bilgi, beceri kazandırma ve onları geliştirme işi olarak tanımlanabilir. Toplumların ve dolayısıyla ülkelerin gelişmişlik düzeyi ekseriyetle eğitim ile ölçülmekte ve bu bağlamda yeniçağın gereklerine göre ülke içi yenilik faaliyetleri düzenlenmektedir.

Bu hususta en önemli faaliyetlerin başında üniversite eğitimi gelmektedir. Bu eğitim; gençliğin dünyaya ve çevreye olan bakış açısını, algısını ve hatta kendi hayatını yorumlamasını sağlamakta ve buna katkıda bulunmaktadır. Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemi, işleyişi ile birlikte birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların çözümü ile ilgili olarak, öncelikle eğitim safhasında bulunan genç bireylerin eğitimden beklentileri ve bu konudaki memnuniyetleri irdelenmeli ve bu konuda çözüm önerileri getirilmelidir.

Bu çalışmamızda; Adnan menderes Üniversitesi bünyesinde bulunan Atça, Kuyucak ve Nazilli Meslek Yüksekokullarında eğitim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara ilişkin memnuniyet düzeyleri ve hizmet kalitesi algıları incelenecektir. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar ışığında öğrencilerin sorunları belirlenecek ve ilgili konularda çözüm önerileri üretilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencileri, Memnuniyet, Meslek Yüksekokulu.

Abstract

Education can be defined as the work of bringing a certain knowledge, skills and development to persons in any discipline. The level of development of societies and therefore of countries is usually measured by education, and in this context, domestic innovation activities are organized according to the requirements of the new age.

One of the most important activities on this subject is university education. This training includes; It helps and contributes to your youth's interpretation of the perception of the world and of the environment, perception and even your own life. As in many other countries, the education system in our country brings together many problems with its functioning. Regarding the solution of these problems, the educational expectations and the satisfaction of the young people who are in the education stage should be examined and solution proposals should be introduced.

In this study; The level of satisfaction and service quality perceptions of the students who are educated at Atca, Kuyucak and Nazilli Vocational Schools in Adnan menderes University will be examined. In the light of the consequences of this context, problems of the students will be determined and efforts will be made to produce solutions for the related issues.

Keywords: University Students, Satisfaction, Vocational School.

GİRİŞ

Öğrenci memnuniyeti, üniversite eğitiminin niteliği açısından sayılan en önemli göstergelerden biridir. Üniversiteler tarafından, kendilerine sağlanan olanaklar konusunda, memnuniyet düzeyi yüksek olan öğrencilerin, eğitim aldıkları programlara ilişkin devam etmek oranları yüksek olarak belirlenmekte/bilinmekte ve mezuniyet oranları da (graduate rate) diğer program ve üniversitelere göre daha yüksek olmaktadır. (Student Life Studies, 1999)

Bu bağlamda öğrencilerin bireysel, mesleki, sosyal, duygusal ve hatta demokratik ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmış öğrenme ve öğretme faaliyetleri, pek tabii ki bireylerdeki memnuniyet derecesini artıracaktır. Bu durumun bir sonucu olarak da, eğitim kurumlarının ve etkinliklerinin amaçlı, planlı, düzenli, kontrollü ve gelişigüzelikten uzak bir

biçimde düzenlenmesi, sistemi etkili ve başarılı kılarken, öğrencilerin memnuniyet düzeylerini de yükseltecektir (Oğuz, 2002). Nihai durum olarak da bu biçimde ortaya çıkan memnuniyet derecesi hem öğrencilerin, hem üniversitelerde görev yapan akademik ve idari personelin hem eğitime, hem iş doyumuna hem de çalışma hayatına gösterecekleri özen ve birikimin olumlu bir şekilde eğitim olgusuna tezahür etmesine yol açacaktır.

Kavramsal Çerçeve ve Önem

Meslek yüksekokulları (MYO), 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3/c maddesine göre, belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, iki yıl (dört yarıyıl) eğitim-öğretim veren bir yükseköğretim kurumları olarak tanımlanmıştır. (2547 S. Kanun, Md.3).

Meslek yüksekokulları sanayi ve hizmet sektöründe çokça ihtiyaç duyulan vasıflı ara eleman eksikliğini gidermek amacıyla kurulan okullardır. Dolayısıyla okullardaki bölümler ve programların dağılımı da aslen bu amaç doğrultusunda yapılmaktadır.

Her ne kadar iki yıllık da olsa meslek yüksekokulları üniversite eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Ülke çapında sayıları hiç de azımsanmayacak derecede olan bu okullar, üniversitelerin bulundukları yer, bölüm yelpazesi ya da akademik durumlarına göre farklılıklar az etmektedir.

Gerek yurt içi gerekse yurt dışı kaynaklı olarak yapılan kimi çalışmalar göstermektedir ki; özellikle 1970 li yıllardan itibaren üniversite öğrencilerinin yapısında büyük değişimler yaşanmıştır. Özellikle yeni kuşak ile beraber bu değişimlerin derecesi ve ihtiyaçlar da çeşitlenmiş ve artmış bulunmaktadır. Değişimler bilhassa tutumlar ve değerler anlamında çeşitlilik arz etmektedir. Nitekim bundan 5 yıl öncesinde dahi elinde telefonu ile derste not tutan bir öğrenci hoş karşılanmazken, bugün bu durum neredeyse kaçınılmaz ve hatta sıradan bir biçimde karşılaşılabilecek bir hal olmuştur.

Üniversite öğrencilerin değişim ve gelişimleri ele alındığında bilhassa okudukları programlar, okullar, yaşanan yer bu konuda memnuniyete ilk etki eden etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ve fakat aynı memnuniyet öğrencinin üniversite hayatı boyunca ilerleyen zamanlarda daha da çeşitlenmektedir. Sayılanlara ek olarak; akademik personelin yeterliliği ve hatta davranışları, akademik personelin öğrencilere ilişkin yönlendirme ve rehberliğe varan öğretileri, idari personeller ile yaşanan olası (ya da olan) sosyal ilişkiler (zorunlu ya da isteğe bağlı), okullardaki temizlik ve hijyen gibi hususlar da memnuniyete etki etmektedir. (Erdoğan ve Uşak, 2004., Wilson ve Gaff, 1975.)

Söz konusu çalışmaya ait ölçek, daha önce; Dilşeker (2011), Kalaycı (2006), Kaya (2014), Kaya ve Engin (2004) ve Gülcan-Salur ve Vurgun (2015) tarafından da uygulanmıştır.

Adnan Menderes Üniversitesi: Atça, Kuyucak ve Nazilli MYO Örneği Karşılaştırması

Adnan Menderes Üniversitesi bünyesinde bulunan Atça, Kuyucak ve Nazilli Meslek Yüksekokulları söz konusu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu üç okul gerek altyapıları, gerek bulunan programlar, gerekse bulundukları konum bakımından farklılıklar göstermektedir.

Bu bağlamda Atça Meslek Yüksekokulu; ana yol üzerinde, ve geçiş güzergahında olan, içerisinde Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı, Tapu ve Kadastro ve Tarımsal İşletmecilik olmak üzere dört adet program barındıran bilhassa sosyal yönü kuvvetli öğrencilere ev sahipliği yapmaktadır. Okuldaki programlar dolayısıyla öğrencilerin iletişim becerileri yüksektir. Atça, yer itibarıyla son mevzuatlardan dolayı Aydın ili Sultanhisar İlçesine bağlı bir mahalledir. (eski belediye) Nazilli ilçesine 8 km. kadar mesafesi bulunmaktadır.

Kuyucak Meslek Yüksekokulu ise; yine aynı anayolun farklı bir bölümünde bulunan, bünyesinde Yerel Yönetimler, İşletme Yönetimi ve Kooperatifçilik olmak üzere üç adet programı bulunan hem sosyal hem de iktisadi bölümlere ev sahipliği yapmaktadır. Kuyucak, Aydın ilinin bir ilçesi olmak üzere Nazilli gibi oldukça büyük, sosyal ve ekonomik bakımdan bölge ve yöre halkının ihtiyaçlarını karşılayan bir ilçeye 5-10 km. kadar yakındır.

Nazilli Meslek Yüksekokulu ise, Adnan Menderes Üniversitesinin en köklü ve en önemli Meslek Yüksekokullarından biri olmak üzere, bünyesinde Bankacılık ve Sigortacılık, Dış Ticaret, İşletme Yönetimi, Lojistik, Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası ve Tekstil Teknolojisi 'nden oluşan altı adet bölüme ev sahipliği yapmaktadır. Okul öğrencilerinin yapısı ekseriyetle iktisadi program öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenci seviyesi diğer meslek yüksekokullarına göre daha parlak olarak nitelendirilebilir. (giriş puanları vs.) Nazilli Aydın ilinin en önemli ve büyük ilçelerinden biri olduğu için yaşam standartları oldukça yüksektir.

YÖNTEM

Bu çalışma teorik ve pratik yön olmak üzere 2 ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmada öncelikle, teorik anlamda üniversite öğrencilerinin memnuniyet algısından bahsedilmiş, sonrasında ikinci bölümde ise Adnan Menderes Üniversitesi bünyesinde bulunan üç meslek yüksekokulunda uygulanmış olan anket çalışması ışığında öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Anket Evreni, Atça MYO, Kuyucak MYO ve Nazilli MYO'da 2017-2018 güz yarısında eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Anket çalışması, SPSS paket programı versiyon 16 kullanılmıştır. Ankette tabakalı örneklem metodu kullanılarak, tesadüfi yolla seçilen öğrencilerden veriler toplanmıştır. Bu bağlamda %5 güven aralığına göre toplamda 745 adet öğrenciye anket uygulanmıştır.

Veriler hazırlanan bilgi formu ve 1 ölçeğin yer aldığı anket formu yardımıyla toplanmıştır. Öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ölçmek için Dilşeker (2011)'in geliştirdiği memnuniyet anket formu kullanılmıştır. Anket uygulamasında 5'li likert tipi ölçekleme kullanılarak oluşturulmuş olan 65 maddelik ölçek kullanılmıştır.

Öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ölçmek için ise Dilşeker (2011)'in geliştirdiği memnuniyet anket formu kullanılmıştır. Anket uygulamasında 5'li likert tipi ölçekleme kullanılarak oluşturulmuş olan 65 maddelik ölçek kullanılmıştır. Anketteki 65 madde aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır:

1-7 arası "Fiziksel Özellikler" ile ilgili ifadeler

8-17 arası "Destek Hizmetleri" ile ilgili ifadeler

18-21 arası "Uluslararasılaşma" ile ilgili ifadeler

22-39 arası "Akademik Personel" ile ilgili ifadeler

40-52 arası "Akademik Olmayan Personel" ile ilgili ifadeler

53-56 arası "Memnuniyet" ile ilgili ifadeler

57-59 arası "İmaj" ile ilgili ifadeler

60-62 arası "Tavsiye" ile ilgili ifadeler

63-65 arası "Sadakat" ile ilgili ifadeler

Çalışmadaki anket sorularının ölçek güvenilirliği, Cronbach alfa katsayısı ile kontrol edilmiştir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır. (Kalaycı, 2006) Yapılan analiz sonucu, ölçeğe ait Cronbach alfa ortalama değerlerinin 0,972 olduğu (Atça Myo:0,975- Kuyucak Myo:0,976- Nazilli Myo:0,967) görülmüştür. Bu da soruların ölçek güvenilirliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir.

BULGULAR

Ankete katılan MYO öğrencilerinin %54,1'i kız, %45,9'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Atça MYO: %51,6 kız / %48,4erkek

Kuyucak MYO: %46 kız / %54 erkek

Nazilli MYO: %60 kız / %40 erkek şeklinde bir dağılım ortaya çıkmıştır.

Anketin okullarda yer alan programlar bazında dağılımına bakıldığında,

Atça MYO:

Halkla İlişkiler ve Tanıtım %14,2

Tapu ve Kadastro %9,4

Tarımsal İşletmecilik %3,9

Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı %9,4

Kuyucak MYO:

Yerel Yönetimler %8,3

İşletme Yönetimi %8,1

Kooperatifçilik %3,8

Nazilli MYO:

Bankacılık ve Sigortacılık %12,8

Dış Ticaret %7,0

İşletme Yönetimi %8,6

Lojistik %7,2

Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası %6,0

Tekstil Teknolojisi %1,3 olarak sıralanmıştır.

-Anket sonucunda, ailelerin eğitim durumunun ölçülmesi ile, öğrencilerin annelerinin %52,6 sı ile, babalarının %38,9 u nun en yüksek ortalama ile ilkökul mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en yüksek ortalama anne eğitimi hususunda Atça MYO, baba eğitimi hususunda ise Kuyucak MYO ya aittir.

-Ailelerin ortalama aylık geliri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın %39,7 ile 0-1500 TL arasındaki gelir grubuna ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en yüksek ortalama %49.3 ile Kuyucak MYO ya aittir.

- Ankette yer alan “Fiziksel Özellikler” ile ilgili (1-7) soru grubunda, en yüksek ortalamanın 3,38 ile “Modern öğretim araçları ve donanımı (projeksiyon, tepegöz, yazı tahtası, koltuklar, sıralar vb.) vardır.” İle En düşük ortalamanın 1,82 ile “Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak spor salonu vardır.” Soru gruplarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en yüksek ortalama Kuyucak MYO ya, en düşük ortalama ise Atça MYO ya aittir.

- Ankette yer alan “Destek Hizmetleri” ile ilgili (8-17) soru grubunda, en yüksek ortalamanın 3,40 ile “Öğrencilerin spor faaliyetleri için elverişli koşullar sağlanmıştır.” İle en düşük ortalamanın 1,92 ile “Kampüs içerisinde güvenlik sağlanmıştır.” Soru gruplarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en yüksek ortalama Kuyucak MYO ya, en düşük ortalama ise Nazilli MYO ya aittir.

- Ankette yer alan “Uluslararasılaşma” ile ilgili (18-21) soru grubunda, en yüksek ortalama: 2,73 ile “Akademik personel uluslararası alanda takdir görür.” ile en düşük ortalama: 2,36 ile

“Yabancı öğrencileri çekebilmek için iyi bilinmek amacıyla yapılan girişimler söz konusudur.” Soru gruplarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en yüksek ortalama Kuyucak MYO ya, en düşük ortalama ise Atça MYO ya aittir.

- Ankette yer alan “Akademik Personel” ile ilgili (22-39) soru grubunda, en yüksek ortalama: 3,89 ile “Sorulara yanıt verecek yeterli bilgiye sahiptirler.” ile en düşük ortalama: 3,43 ile “Öğretim elemanları düzenli ve sık görüşülmüştür.” Soru gruplarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en yüksek ortalama Kuyucak MYO ya, en düşük ortalama ise Atça MYO ya aittir.

- Ankette yer alan “Akademik Olmayan Personel (İdari vs.)” ile ilgili (40-52) soru grubunda, en yüksek ortalama: 3,51 ile “Dostça ve sıcak bir yaklaşım içindedirler.” ile en düşük ortalama: 3,28 ile “İsteklere hemen yanıt verirler.” Soru gruplarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en yüksek ortalama Kuyucak MYO ya, en düşük ortalama ise Nazilli MYO ya aittir.

- Ankette yer alan “Memnuniyet” ile ilgili (53-56) soru grubunda, en yüksek ortalama: 3,19 ile “Genel olarak verilen hizmetin kalitesinden memnunuz.” ile en düşük ortalama: 2,98 ile “Üniversiteden aldığım hizmet beklentilerimi tamamen yerine getirmiştir.” Soru gruplarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en yüksek ortalama Kuyucak MYO ya, en düşük ortalama ise Atça MYO ya aittir.

- Ankette yer alan “İmaj” ile ilgili (57-59) soru grubunda, en yüksek ortalama: 2,98 ile “Bu Üniversite bende her zaman iyi bir etki bırakmıştır.” ile en düşük ortalama: 2,81 ile “Bu üniversitenin imajı diğer üniversitelerin imajından daha iyidir.” Soru gruplarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en yüksek ortalama Kuyucak MYO ya, en düşük ortalama ise Nazilli MYO ya aittir.

- Ankette yer alan “Tavsiye” ile ilgili (60-62) soru grubunda, en yüksek ortalama: 3,12 ile “Eş, dost ve akrabalarım bu üniversite hakkında olumlu şeyler söylerim.” ile en düşük ortalama: 2,97 ile “Gelecekteki öğrenciler için bu üniversite tarafından sunulan hizmetleri tavsiye etme hakkında endişem yok.” Soru gruplarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en yüksek ortalama Kuyucak MYO ya, en düşük ortalama ise Nazilli MYO ya aittir.

- Ankette yer alan “Sadakat” ile ilgili (63-65) soru grubunda, en yüksek ortalama: 2,92 ile “Bu üniversiteye ait olduğum için çok mutluyum.” ile en düşük ortalama: 2,74 ile “Bir daha üniversite seçme şansım olsa, yine kendi üniversitemi seçerdim.” Soru gruplarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en yüksek ortalama Kuyucak MYO ya, en düşük ortalama ise Nazilli MYO ya aittir.

SONUÇ

Elde edilen sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin, okulun akademik ve idari personelinden diğer olgulara göre daha yüksek memnuniyet düzeyine sahip olduğu gözlemlenmektedir. Memnuniyet düzeyleri pek tabii ki okullara göre farklılık göstermektedir. Bu konuda özellikle belirleyici rolün okullarda okuyan öğrencilerin yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu konuda bilhassa daha düşük gelir grubuna sahip olan Kuyucak Myo öğrencilerinin, durumlarına tezat olacak biçimde üniversite hayatı ve diğer hususlar bakımından diğer iki okula göre oldukça fazla oranda memnuniyete sahip olduğu görülmüştür. Bu durum beklentilerimizin çok daha tersi bir bulgudur.

Okullar bazında değerlendirme yapılacak olursa; Atça Myo öğrencilerinin iletişim becerilerinin yüksekliği bilhassa okulun sadakat ve imajı yönünde farklı isteklerde bulunduğu bu bakımdan da memnuniyetlerinin daha düşük olduğu görüşünü doğurmuştur. Kuyucak Myo öğrencilerinin memnuniyet düzeyi oldukça yüksektir. Nazilli Myo öğrencileri ise, genel itibarıyla orta düzeyde bir memnuniyete sahiptir. Özellikle Nazilli Myo bakımından daha önce 2015 yılında tarafından aynı ölçeğin kullanıldığı çalışmanın bulguları ile bu çalışmada yer alan bulguların yaklaşık olarak birbirine yakın olduğu ortaya çıkmıştır. (Gülcan, Salur, Vurgun, 2015, s.113-124) Buradan hareketle de ilgili okulun öğrenci profilinin geçen süre zarfında çok da fazla bir değişime uğramadığı bulgulanmıştır.

Genel anlamda değerlendirme yapıldığında ise, Fiziksel özellikler ve destek hizmetleri konusunda memnuniyet düzeyi daha düşüktür. Bunun temel nedeninin ise okul yerleşkelerinin sahip olduğu özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca okullara ait binaların ana kampüsten uzak olması nedeniyle, ana kampüsteki öğrencilere sunulan imkânlardan,

yüksekokul yerleşkesinde eğitim ve öğretim gören öğrencilerin faydalanamaması da bu sonucun elde edilmesine neden olmuştur.

Sonuç olarak, yapılacak iyileştirmelerle memnuniyet düzeyinin artması, aynı zamanda eğitim ve öğretimin kalitesini de arttıracaktır. Bu da meslek yüksekokulları tarafından iş gücü piyasasına kalifiye iş gücü arz edilmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Dilşeker, F. (2011). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet Kalitesi, öğrenci memnuniyeti, imaj, sadakat ve tavsiye etme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uşak.
- Kalaycı, Ş. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kaya, A. (2014). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri. OMÜ Eğt. Fak. Derg., 33(2), 349-356.
- Kaya, İ., & Engin, O. (2004). Yüksek öğretim kurumu içerisinde yer alan bir bölümde kalite iyileştirme sürecine yönelik olarak öğrenci memnuniyetinin ölçülmesi. Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi, 4, 218-228.
- Gülcan, Salur ve Vurgun (2015). Öğrenim Gördükleri Programa İlişkin Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi: Nazilli Meslek Yüksekokulu Örneği, Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırma Dergisi, Cilt:1, Sayı:1, Sayfa113-124.
- Student Life Studies (1999). Evidence of the quality and effectiveness of undergraduate education at the University of Missouri Colombia. Retrieved 12 February, 2004, from <http://www.missouri.edu/~wwwsls/education.html>
- Oğuz, A. (2002) Üniversitelerdeki Öğretim Elemanlarının Yabancı Dili Geliştirme, Eğitim ve Bilim, 27 (125), 17 – 26
- 2547 Sayılı Kanun, Madde 3.
- Erdoğan, M., Tan, G., & Uşak, M. (2004).Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı ve laboratuvar çalışma olanakları konusundaki memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi. Poster, Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Konferansı, İstanbul, 9-11 Eylül, Marmara Üniversitesi
- Wilson, R.C.,& Gaff, J.G. (1975). College professors and their impact on students. John Wiley & Sons, The United States of America.

Öğretmenlerin Yönetimsel Kararlara Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Fatih BAYDAR¹

¹ S. Zaim Üniversitesi, EYD, Doktora Öğr., Okul Müdürü (MEB), fbaydar@gmail.com, 05337221223

Özet

Okullar eğitim sisteminin temel taşlarıdır. Eğitim sistemi içerisinde gerek duyulduğu alanlarda öğrenenlere eğitim vermek okulun temel görevleri arasında yer almaktadır. Okulların varoluş amaçlarını yerine getirmelerinde öğretmenlerin önemli bir yeri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, devamının sağlanması ve değerlendirilmesinde birinci sorumludurlar. Bu nedenle faaliyetlerin etkin bir şekilde yürütülmesi ve beklenen verimin alınması için öğretmenlerin okulun işleyişine katılımı mutlaka sağlanmalıdır.

Araştırmanın amacı; öğretmenlerin karara katılma düzeylerini ve karara katılmanın ne kadar önemli olduğuna ilişkin düşüncelerini karşılaştırılarak ortaya çıkan bulgulara göre önerilerde bulunmaktır. Tarama modeliyle desenlenen bu araştırma; öğretmenlerin yönetimsel kararlara katılma durumunu ve bu kararlara katılmanın kendileri açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan okullarda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapmış olan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, araştırmanın yapıldığı evrenin İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve tesadüfi örnekleme seçilen 157 öğretmenden oluşmaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler yönetimsel kararlara katılmayı oldukça önemli görmektedir ancak yöneticilerin yönetimsel karar almada öğretmenleri sürece dahil etmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, alınacak kararların sadece yukarıdan aşağıya doğru hareketliliğine karşı olduğu ve kararın aşağıdan yukarıya ve yatay şekilde de kurgulanmasını istedikleri görülmektedir. Katılmalı yönetim anlayışını kadınların erkeklerden daha çok istedikleri, merkezden yönetim anlayışıyla kurgulanmış yasa ve yönetmeliklerin yerel unsurları dikkate almadığı, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla yönetime katıldıkları ve katılmayı diğer branşlara göre daha önemli buldukları görülmektedir.

Sonuç olarak; Öğretmenler yönetimsel kararlara yeterince katılmadıklarını düşünmekte ve yönetime katılımın önemli olduğunu düşünmektedir. Okul yönetimi katılmalı bir yönetim anlayışı benimseyerek öğretmeni sürece dahil edebilir ve onların iş tatminini sağlayabilir, hizmet içi eğitim faaliyetleriyle demokrasi kültürünü benimsemiş ve katılımcı bir yönetim anlayışı benimseyecek okul müdürlerinin yetişmesi sağlanabilir, Milli Eğitim Bakanlığının mevcut yapısı gözden geçirilerek karar mercii merkezden daha yerel unsurlara devredilebilir. Böylelikle okullar kendi programlarını hazırlayabilir, kendi bütçelerini oluşturabilir, kendi personel ihtiyacını kendi kriterleri doğrultusunda gerçekleştirebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul Yönetimi, Karara Katılma, Katılmalı Yönetim, Okul Merkezli Yönetim, Yönetimsel Kararlar, Karar Verme

GİRİŞ

Tüm örgütlerde bir eylem gerçekleştirilmeden önce bu eylemin gerçekleştirilmesi için bir karar alınması gerekmektedir. Örgütte bulunan bireyler alınan kararlar doğrultusunda eylemlerde bulunurken kendisinin de o örgütteki pozisyonunu ve durumunu göz önüne alarak sorumluluklar almaktadır. Bu sebeple örgütteki bireylerin bu eylemi gerçekleştirmede sorumluluk alabilmesi için, bu eylemin kendisine bir şeyler ifade edebilmesi için eylemin gerçekleştirilmesinde alınan karar sürecinde rolü önem arz etmektedir. Örgütsel bir eylemin gerçekleşmesinde bireylerin karar ile ilgili katılımı söz konusu olduğunda bireyin alacağı sorumluluğu da daha etkin bir biçimde gerçekleştireceği göz ardı edilemez bir husustur (Yavuz, 2004, s.49).

Başaran (2000)'a göre karara katılma, işgörenin kendini ilgilendiren yönetsel kararların verilmesinde sorunların çözülmesinde etkin görev almayı ve toplam nitelik yönetiminin gerektirdiği nitelik takımlarında sorun çözücü üye olarak çalışmayı içerir. Karara katılma, astın kendi benliğinin doyumu için önemli olanaklar yaratır ve böylece örgütsel amaçlara doğru yönelmeye teşviki etkiler, örgütle kaynaşmanın sağlanmasında yardımcıdır (Kuruoğlu ve Hacıhafızoğlu, 2011, s.236). Karara katılma kavramının tanımlanmasında “etki” ve “güç” gibi iki anahtar kavram da kullanılmaktadır. Bunlardan “etki” kavramı kararı etkileme durumunda, “güç” kavramı ise karar için bir şeyler yapma durumunda ön plana çıkmaktadır (Açıkgöz, 1984). İşgörenler karardan etkilenen olarak, kararın alınmasında bir şekilde etkili olabilmektedir. Örneğin; amaçlar ve olanaklar yanında işgörenin yetenekleri, beklentileri ve algılamaları gibi.

Örgütlerde karara katılmanın en önemli aracı örgütsel iletişimdir. Çünkü Bursalıoğlu (1998)' e göre karar yönetim açısından ne kadar çok önem taşıyorsa, iletişimde örgüt açısından o kadar önemlidir. Kararın yönetim, iletişimde örgüt için önemli kavramlar olduğu düşünüldüğünde; okul müdürlerinin örgütlerinde, hem karar alma hem de iletişim ağlarını etkili bir biçimde oluşturabilmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenin okul içerisinde alınan kararlara katılması; yaratıcılığının desteklenmesi ve sorumluluk yüklenmesi anlamlarını da taşıdığından kendisine değer verildiğine de inanmasını sağlayarak onun işten elde ettiği doyumu etkileyebilir. Böylece öğretmenlerin karar sürecine katılmaları, öğretmenden alınacak verimin artmasına katkıda bulunabilir. Okulda eğitimin merkezinde yer almasından dolayı öğretmen kuşkusuz eğitimle ilgili sorunları, beklentileri, aksaklıkları yerinde ve anında görme imkânına sahiptir. Dolayısıyla, öğretmenlerin karar sürecine katılmaları eğitimin niteliğini de arttırabilir (Takmaz ve Yavuz, 2010, s.3-4).

Okul yöneticisinin birincil görevi, okulda bulunan her personelin insan olmaktan kaynaklanan temel haklarını sonuna kadar korumak olmalıdır. Okul yöneticisi, çeşitli yönetim süreçleri aşamalarında karar verirken bu olguyu ölçü olarak almalıdır. Bunu sağlayabilmek için okul yöneticilerinin felsefe, insan hakları ve demokrasi konusunda bilinçlenmesi ve çağdaş bir bakış açısı kazanması gerekmektedir. Karara katılmanın faydaları şöyle sıralanabilir;

- Karar vermeye katılım yoluyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki nitelikleri geliştirilebilir.
- Karara katılma örgüt üyesinin örgütsel ve kurumsal amaç ve programlarla özdeşleşmesine yardım eder.

- Sağlıklı bir katılım gerçekleştirildikçe, denetime daha az gereksinim duyulur.
- Karar vermeye katılmanın, eğitim programlarına daha içten ve etkili katkıda bulunmayı özendirici rol oynadığını gösterir gözlemler literatürde yer almaktadır (Aydın, 1996, s.129-133).
- Karar sürecine katılma artarsa karar yetkisinin kullanılması derecesi azalmaktadır.
- Katılmanın faydaları, katılanların kişiliğini güçlendirme, yetişmelerini sağlama ve birleşme için bir güdüleme oluşturma şeklinde ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 1994'den Akt. Güzelce, 2009).

Karara katılmanın örgütsel yaşama bu olumlu katkılarının literatürde sıkça vurgulanması, “isgörenin her zaman ve her durumda, her türlü karara katılması doğru mudur ve beklenen yararı sağlar mı” sorusunu akla getirmektedir. Bu konu üzerinde duran Edwin M. Bridges, “kararı paylaşma modeli” olarak adlandırdığı bir yaklaşımla karara katılmanın koşullarını tartışmaktadır (Aydın, 1998, s.131).

Bridges'in modeline göre, eğer yönetici, öğretmenlerin kabul alanlarına giren kararlara katılmalarını sağlarsa, katılımın daha az etkili olması beklenmektedir. Öte yandan, eğer öğretmenlerin kabul alanlarının açıkça dışında bulunan kararlara katılmaları sağlanırsa, katılımın daha fazla etkili olması beklenmektedir (Aydın, 1998, s.131).

Grup halinde verilen kararların etkililiği konusunda çok az şüphe duyulmaktadır. Ancak bu durumda bile bazı tehlikeler söz konusudur (Hoy ve Miskel, 2010).

- Zaman karar verme sürecine katılım konusunda bir sınırlılık taşımaktadır ve grup kararları bireysel kararlara göre daha fazla zaman gerektirir.
- Karara katılım tartışma ve çatışmaya neden olabilmektedir. Sürece katılan insan sayısı arttıkça iş birliği daha önemli ve zor bir hale gelmektedir.
- Hız ve verimlilik grup kararlarının temel dezavantajları arasında sayılmaktadır.
- Karara katılım çatışmaya neden olabileceği gibi sorun çözmedeki başarısı güçlü bir uyum sağlayabilir.
- Çatışma eylemi engeller. Güçlü bir uyum ise grup içinde tekdüzeliğe yol açabilir.
- Bireylerin tekdüze düşüncelerde zayıf kararların ortaya çıkma olasılığını arttırmaktadır.
- Ayrıca grup lideri karizmatik ve kabul görmüş bir kişiye gruptaki bireylerin düşüncesini yönlendirebilmektedir.

Özdemir ve Cemaloğlu (2000, s.16-17) karara katılma ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, sorun çözme aşamalarına davet edilmiş olmalarına rağmen, kararın okul yöneticisi tarafından çoktan alındığını düşünmekte, yöneticinin aldığı kararları değiştirmenin mümkün olmadığını, zamanlarının boşa harcandığını ileri sürerek kararlara katılmak istememektedirler. Böyle bir durumda okul yöneticisi karara katılma sürecinin basından itibaren kişisel eğilimlerini ve ön yargılarını öğretmenlere kabul ettirmeye çalışmamalıdır.

Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları, okullarda demokratik yönetim biçiminin gelişmesine de katkıda bulunabilir. Lontos (1994); öğrencilerin yönetim kurulunda değil de sınıfta öğrendikleri için öğretmenlerin karara tamamen katılmalarının gerekli olduğunu belirtmektedir. Lontos, ayrıca sadece öğretmenlerin karara katılma sürecini sürdürmelerinin beklenmemesi ve yöneticilerinde bu sürecin kolaylaştırılmasına yönelik yardımcı stratejiler geliştirmeleri gerekliliğini

ifade etmektedir (Liontos, 1994'den akt. Balyer, 2001, s.40).

Örgütlerde karar alma yöntemleri ile etkililik arasındaki doğrudan ilişkiden dolayı okullarda etkililiği arttırmak için okul müdürlerinin karar alma yöntemlerinin incelenmesi ve gerekiyorsa onlara etkili karar alma yöntemleri, alanın uzmanları tarafından açıklanması sağlanmalıdır. Çünkü karar verme gereksinimi hemen tüm örgütlerde vardır ve tüm yöneticiler, hatta tüm örgüt üyeleri örgütsel nitelikli karar verme durumundadır. Fakat şunu da unutmamak gerekir, önemli olan karar vermek değil, olanaklara göre en iyi kararı verebilmektir. (Aydın, 1994:128). Bunun içindir ki yöneticinin verdiği kararlarla ilgili olarak astlarının desteğini alması ve karar verirken yine astlarının katılımını sağlaması örgüt ve üyeleri için sayısız faydalar sağlayacaktır.

Eğitim çok pahalı ve vazgeçme maliyeti de çok yüksek olan bir yatırımdır. Bundan dolayıdır ki okulların etkililiğe ulaştırılması çabaları tüm dünya uluslarının eğitim plan ve programlarının başında yer almaktadır (Çelikten, 2001). Okulların etkililiğe ulaşması için öğretmenlerin okulda alınacak karar ve uygulamalarda katılımcı olması da bu duruma katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak okulda katılmalı yönetim anlayışı benimsenmemiş ise öğretmenlerin kararlara katılması söz konusu olmayacaktır. Okul gibi açık sistemlerde etkilenen-etkileyen çevrelerin karara katılmasının verimi artıracak unutulmamalıdır. Araştırma bir durum tespitinde olup okullarda öğretmenlerin hangi seviyede karara katıldıkları ve karara katıldıkları konular hakkında ne seviyede karara katılmak istediklerinin karşılaştırılarak ortaya çıkan bulgular ışığında önerilerde bulunmak temel amaçtır.

YÖNTEM

Problem Cümlesi

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ile ilgili kararlara katılma düzeyleri nelerdir? Öğretmenler bu kararlara ne kadar katılmak istemektedir?

Alt Problemler

1. Okullarda okullarında görev yapan öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma düzeyleri nelerdir?
2. Okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma istekleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma durumları ile katılma istekleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma düzeyleri ile katılma isteklerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Modeli

Tarama modeliyle desenlenen bu araştırma; öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma durumunu ve bu kararlara katılmanın kendileri açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaya yönelik betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan 28 tane ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan 157 öğretmendir. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo-1'dedir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	102	64,6	65,0	65,0
Erkek	55	34,8	35,0	100,0
Toplam	157	99,4	100,0	

Araştırmaya katılanların 102 tanesi kadın, 55 tanesi erkektir. Katılımcıların yüzdelik oranlarına göre dağılımlarına baktığımızda %64,6'sı kadın, %34,8'i erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunun branşlarına göre dağılımı ise Tablo-2'dedir.

Tablo 2. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Sınıf Öğretmeni	92	58,2	58,6	58,6
Fen Bilimleri	13	8,2	8,3	66,9
Sosyal Bilimler	36	22,8	22,9	89,8
Uygulamalı A.	16	10,1	10,2	100,0
Toplam	157	99,4	100,0	

Araştırmaya katılan 157 öğretmenden 92 tanesi sınıf öğretmeni, 13 tanesi Fen Bilimleri alanından, 36 tanesi sosyal bilgiler alanından, 16 tanesi uygulamalı alanlardan oluşmaktadır. Yüzdelik oranlarına baktığımızda %58,2'si sınıf öğretmenlerinden, %8,2 si fen bilimleri alanından, %22,8'i sosyal bilimler alanından, %10,1'i de uygulamalı alanlardan katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo-3'tedir.

Tablo 3. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 Yıl	85	53,8	54,1	54,1
6-10 Yıl	42	26,6	26,8	80,9
11-15 Yıl	20	12,7	12,7	93,6
16-20 Yıl	7	4,4	4,5	98,1
21 ve üstü	3	1,9	1,9	100,0
Toplam	157	99,4	100,0	

Araştırmaya katılan 157 öğretmenden 85 tanesi 1-5 yıl, 42 tanesi 6-10 yıl, 20 tanesi 11-15 yıl, 7 tanesi 16-20 yıl, 3 tanesi de 21 ve üstü yıllarda kıdeme sahiptir. Bunların yüzdelik oranlarına baktığımızda %53,8'i 1-5 yıl, %26,6'sı 6-10 yıl, %12,7'si 11-15 yıl, %4,4'ü 16-20 yıl, %1,9'u 21 ve üstü yıllarda kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada üç adet ölçek kullanılmıştır. Ölçme araçlarından ilkinden elde edilen veriler Köklü (1994)'nün öğretmenlerin karara katılma düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirdiği ve Aksay (2005) tarafından

“Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı” adlı yayınlanmış yüksek lisans tezinde kullandığı “Karara Katılma Anketi” ile elde edilmiştir. Ölçme araçlarından ikincisinde ise Köklü (2004) tarafından öğretmenlerin karara katılma düzeylerini ortaya koyması için geliştirilen karara katılma anketinde yer alan maddelere, öğretmenlerin katılımı ne kadar önemli buldukları sorularak veriler elde edilmiştir.

Karar Katılma Anketi, 15 yönetsel karar maddelerinin bulunduğı maddelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kararlara katılma düzeylerini ve katılmayı ne kadar önemli bulduklarını saptamaya yönelik olarak hazırlanan anket maddelerinin karşısında, “**Bu konudaki kararlara alınmasına ne kadar katılmaktasınız?**” ve ikinci bölümde “**Bu konudaki kararların katılımı ne kadar önemli bulmaktasınız?**” sorular sorulmuş ve sorulara cevap olacak şekilde *Hiç* (1), *Çok az*(2), *Genellikle* (3), *Tam* (4) ve ikinci bölümde *Hiç önemli değil* (1), *Çok az önemli*(2), *Oldukça Önemli* (3), *Tamamen önemli*(4) seçeneklerini içeren dörtlü likert tipi ölçekler yer almaktadır.

Birinci ankette kullanılan dörtlü derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi (1-4 arası), dört eşit parçaya bölünerek elde edilen değerler aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır:

Tablo 4. Ölçek Seçenekleri ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiç	1	1.00-1.75
Biraz	2	1.76-2.50
Oldukça	3	2.51-3.25
Çok	4	3.26-4.00

İkinci ankette kullanılan dörtlü derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi (1-4 arası), dört eşit parçaya bölünerek elde edilen değerler aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır:

Tablo 5. Ölçek Seçenekleri ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiç önemli değil	1	1.00-1.75
Çok az önemli	2	1.76-2.50
Oldukça önemli	3	2.51-3.25
Tamamen önemli	4	3.26-4.00

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturan kişisel bilgi formu çalışma grubuna katılan deneklerin *cinsiyet, mesleki kıdem ve branşları* hakkında bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir.

Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmen adaylarına uygulanan ölçme aracı yukarıda açıklanan yöntemlerle puanlanmıştır. Normal dağılım özelliği gösterdiği için ($n>30$) çözümlemelerde parametrik teknikler kullanılmıştır. Elde edilen veriler *SPSS for Windows 13.0* programında yukarıda belirtilen tekniklerle çözümlenmiş, bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Bu bağlamda çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma düzeyleri ve katılmalarının önemi ile ilgili görüşlerini yansıtan puanları *yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma* değerlerine bakılarak analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma düzeyleri ve katılımı ne kadar önemli gördüklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili ölçümler için *t testi* kullanılmıştır. Öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma düzeyleri ve katılımı ne kadar önemli gördüklerine ilişkin görüşlerinde; cinsiyet değişkeni için *bağımsız örneklem t testi*, branş ve mesleki kıdem değişkenleri için *tek faktörlü varyans analizi* kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma düzeylerine ilişkin maddelere verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okullarda Alınan Yönetsel Karara Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin

YÖNETİSEL KONULARI	KARAR	Hiç		Çok az		Genellikle		Tam		Toplam		$\bar{X}$
		F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
1.Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması		16	10,1	59	37,3	62	39,2	20	12,7	157	100	2,55
2.Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi		55	34,8	43	27,2	27	17,1	32	20,3	157	100	2,23
3.Okulunuzdaki öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi		54	34,2	61	38,6	32	20,3	10	6,3	157	100	1,99
4.Danışman öğretmenlerin belirlenip, öğrenci danışmanlığının düzenlenmesi		34	21,5	41	25,9	47	29,7	35	22,2	157	100	2,53
5.Ders dağıtımının yapılması		18	11,4	65	41,1	50	31,6	24	15,2	157	100	2,51
6.Okul çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi		15	9,5	74	46,8	47	29,7	21	13,3	157	100	2,47
7.Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi		53	33,5	48	30,4	41	25,9	15	9,5	157	100	2,11
8.Öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi		45	28,5	39	24,7	40	25,3	33	20,9	157	100	2,39
9.Haftalık ders çizelgelerinin (programlarının) hazırlanması		16	10,1	35	22,2	56	35,4	50	31,6	157	100	2,89
10.Öğretim araç ve gereçlerinin zümrelere dağıtımının yapılması		27	17,1	41	25,9	61	38,6	28	17,7	157	100	2,57
11.Zümreler arasında iletişimin nasıl sağlanacağını belirlenmesi		22	13,9	46	29,1	63	39,9	26	16,5	157	100	2,59
12.Öğretmenlerin sınavlarda yada ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi		53	33,5	47	29,7	41	25,9	16	10,1	157	100	2,13
13.Eğitsel kolların kurulması ve görevli öğretmenlerin belirlenmesi		57	36,1	45	28,5	39	24,7	16	10,1	157	100	2,09
14.Kültür, yayın ve inceleme kurulunun belirlenmesi		77	48,7	38	24,1	30	19,0	12	7,6	157	100	1,85
15.Stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesi için yapılacak çalışmaların belirlenmesi		27	17,1	64	40,5	40	25,3	26	16,5	157	100	2,41
TOPLAM		569	24,1	746	31,6	676	28,7	364	15,4	2355	100	2,35

İstatistiksel Değerleri

YÖNETİMSEL KONULARI	KARAR	Hiç Önemli Değil		Çok Az Önemli		Orduka Önemli		Tamamen Önemli		Toplam		$\bar{X}$
		F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
1.Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması		1	0,6	11	7,0	77	48,7	68	43,0	157	100	3,35
2.Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi		10	6,3	28	17,7	63	39,9	56	35,4	157	100	3,05
3.Okulunuzdaki öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi		7	4,4	29	18,4	79	50,0	42	26,6	157	100	2,99
4.Danışman öğretmenlerin belirlenip, öğrenci danışmanlığının düzenlenmesi		6	3,8	14	8,9	56	35,4	81	51,3	157	100	3,35
5.Ders dağıtımının yapılması		3	1,9	13	8,2	75	47,5	66	41,8	157	100	3,30
6.Okul çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi		-	-	21	13,3	66	41,8	70	44,3	157	100	3,31
7.Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi		2	1,3	19	12,0	65	41,1	71	44,9	157	100	3,31
8.Öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi		5	3,2	25	15,8	64	40,5	63	39,9	157	100	3,18
9.Haftalık ders çizelgelerinin (programlarının) hazırlanması		3	1,9	13	8,2	55	34,8	86	54,4	157	100	3,43
10.Öğretim araç ve gereçlerinin zümrelere dağıtımının yapılması		6	3,8	22	13,9	71	44,9	58	36,7	157	100	3,15
11.Zümreler arasında iletişimin nasıl sağlanacağını belirlenmesi		11	7,0	26	16,5	74	46,8	46	29,1	157	100	2,99
12.Öğretmenlerin sınavlarda yada ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi		13	8,2	30	19,0	76	48,1	38	24,1	157	100	2,89
13.Eğitsel kolların kurulması ve görevli öğretmenlerin belirlenmesi		16	10,1	20	12,7	73	46,2	48	30,4	157	100	2,97
14.Kültür, yayın ve inceleme kurulunun belirlenmesi		18	11,4	33	20,9	54	34,2	52	32,9	157	100	2,89
15.Stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesi için yapılacak çalışmaların belirlenmesi		4	2,5	17	10,8	63	39,9	73	46,2	157	100	3,31
TOPLAM		105	4,4	321	13,6	1011	42,9	918	38,9	2355	100	3,16

Tablo 6.'ya göre; öğretmenler yönetimsel kararlara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerini %24,1 ile “Hiç”, %31,6 ile “Biraz”, %28,7 ile “Orduka” ve %15,4 ile “Çok” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin yönetimsel kararlara katılmaya ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $X=2,35$ olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin yönetimsel kararlara “Biraz” katıldıkları söylenebilir. Bu bulgu Köklü'nün (1994) öğretmenlerin yönetimsel kararlara katılmaya ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $X=2,04$ (Biraz düzeyi) ve Aksay'ın (2008) yönetimsel kararlara katılmaya ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $X=2,15$ ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler 2,59 ortalama ile “Haftalık ders çizelgelerinin (programlarının)

hazırlanması” şeklinde belirtilen 9. maddedeki kararlara “Oldukça” düzeyinde katıldıklarını belirtirken, 1,85 ortalama ile “*Kültür, yayın ve inceleme kurulunun belirlenmesi*” şeklinde belirtilen 14. maddeye çok az katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, yöneticilerin yönetsel karar almada öğretmenleri sürece dahil etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Özellikle kültür, yayın ve inceleme kurulunun belirlenmesi maddesine öğretmenlerin en düşük ortalama bulunmaları bu alanda yöneticilerin katı daha katı bir tutum içerisinde girdiklerinin göstergesi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetsel kararlara katılmayı ne kadar istediklerine ilişkin maddelere verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 7.’de sunulmuştur

Tablo 7. Öğretmenlerin Okullarda Alınan Yönetsel Karara Katılma Önemine İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Değerleri

Tablo 7.’ye göre; öğretmenler, yönetsel kararlara katılmanın önemine ilişkin görüşlerini %4,4 ile “Hiç”, %13,6 ile “Biraz”, %42,9 ile “Oldukça” ve %38,9 ile “Çok” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin yönetsel kararlara katılmayı ne kadar önemli bulduklarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $X=3,16$ olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama göre öğretmenlerin yönetsel kararlara “Oldukça” düzeyinde katılmayı önemli buldukları söylenebilir.

Tablo 7. incelendiğinde öğretmenler 3,43 ortalama ile “*Haftalık ders çizelgelerinin (programlarının) hazırlanması*” şeklinde belirtilen 9. maddedeki kararlara katılımın “Tamamen önemli” düzeyinde olduğunu belirtirken, 2,89 ortalama ile “*Öğretmenlerin sınavlarda ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi*” ve “*Kültür, yayın ve inceleme kurulunun belirlenmesi*” şeklinde belirtilen 12. ve 14. maddelere katılımın “Oldukça önemli” olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin yönetsel kararlara katılmayı oldukça önemli gördüklerini göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin katılımcı yönetim anlayışıyla düzenlenmiş okullarda çalışmayı daha çok isteyecekleri düşünülebilir. Öğretmenler kararların alınmasında kurulacak iletişimin sadece yukardan aşağıya doğru değil, yukardan aşağı ve yatay olarak oluşturulması gerektiğini de düşünmektedir.

Öğretmenlerin okullarında alınan yönetsel kararlara katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile yönetsel kararlara katılmanın ne kadar önemli olduğuna ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında aralarındaki farka ait ilişkili ölçümler için t testi sonuçları Tablo 8.’da verilmiştir.

Tablo 8. Katılma Düzeyi Ölçeği ile Katılma Önemi Ölçeği Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	p
Katılma Düzeyi	157	2,35	,66	,052	-15,20	156	,000
Katılma Önemi	157	3,16	,47	,038			

Tablo 8’de görüldüğü üzere deney gruplarının katılma düzeyi ile katılma önemi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen eşleştirilmiş gruplar t-testi sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. ($t=-15,20$, $p<.001$). Öğretmenlerin görüşlerine göre yönetsel kararlara katılmanın önemi ($X=3,16$), yönetsel kararlara katılma düzeyinden ($x=2,35$) daha yüksektir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenler yönetsel kararlara katılmanın oldukça önemli olduğunu düşünmektedir. Bu durum katılmalı yönetim anlayışının gerekçelerini oluşturması açısından önemlidir. Bireylerin çalıştıkları kurumda söz sahibi olmak istedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin okullarında alınan yönetsel kararlara katılma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırarak aralarındaki farka ait tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Katılma Düzeyi Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Katılma Düzeyi	Kadın	102	2,35	,65	,064	-,059	155	,953
	Erkek	55	2,36	,68	,091			

Tablo 9.’ da görüldüğü üzere katılma düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t= -,059$; $p>.05$). Bu bulgulardan hareketle kadınların erkeklerden daha az karara katıldıklarını göstermesi bakımından Köklü (1994) ve Aksay (2008)’ın yaptığı araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Kadın ve erkeklerin ortalamalarının birbirine yakın olması da sosyal statü olarak birbirine eşit olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlerin okullarında alınan yönetsel kararlara katılmayı ne kadar önemli gördüklerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırarak aralarındaki farka ait tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Katılma Önemi Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Katılma İsteği	Kadın	102	3,22	,42	,042	1,84	155	,068
	Erkek	55	3,07	,54	,073			

Tablo 10.’da görüldüğü üzere, katılma isteği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t= 1,84$; $p>.05$). Bu bulgulardan hareketle karara katılmayı kadınlar erkeklerden daha çok istemektedir. Erkekler kararlara katıldıklarını daha çok düşündüklerinden kadınların bu konuda daha fazla istekli olması beklenebilir. Bulgulardan hareketle kadınların yönetimde söz sahibi olması kurumda daha demokratik bir ortamın oluşturulmasını daha çok istedikleri anlamına gelebilir.

Öğretmenlerin okullarında alınan yönetsel kararlara katılma düzeylerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırarak aralarındaki farka ait tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 11. Katılma Durumu Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Katılma Durumu	1-5 Yıl	85	2,41	,70	G.Arası	1,33	4	,34	,772	,545
	6-10 Yıl	42	2,22	,46	G.İçi	65,93	152	,44		
	11-15 Yıl	20	2,37	,64	Toplam	67,27	156			
	16-20 Yıl	7	2,50	,85						
	21 ve üstü	3	2,06	1,16						
	Toplam	157	2,35	,65						

Tablo 11’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin katılma durumu ortalamalarını mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,772$; $p>,05$). Bu durum göstermektedir ki katılım durumu kıdeme göre farklılık yoktur. Okul sisteminin kıdem durumuna bakılmaksızın öğretmenlere kararlara katılma şansı tanımadığı söylenebilir. Bu durum merkezden yönetim anlayışıyla düzenlenmiş yasa ve yönetmeliklerin yerel unsurları dikkate almadığını gösterebilir.

Öğretmenlerin okullarında alınan yönetsel kararlara katılmayı ne kadar önemli gördüklerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırarak aralarındaki farka ait tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 12. Katılma Önemi Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Katılma Önemi	1-5 Yıl	85	3,16	0,43	G.Arası	1,89	4	,473	2,16	,076
	6-10 Yıl	42	3,25	0,48	G.İçi	33,25	152	,219		
	11-15 Yıl	20	3,06	0,52	Toplam	35,14	156			
	16-20 Yıl	7	3,31	0,39						
	21 ve üstü	3	2,53	1,19						
	Toplam	157	3,16	0,47						

Tablo 12.’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin katılma önemi ortalamalarını mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,16$; $p>,05$).

Öğretmenlerin okullarında alınan yönetsel kararlara katılma düzeylerine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre karşılaştırarak aralarındaki farka ait Tablo-13.’te verilmiştir.

Tablo 13. Katılma Durumu Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Katılma Durumu	Sınıf Öğrt.	92	2,53	0,64	G.Arası	7,94	3	2,65		
	Fen B.	13	1,91	0,59	G.İçi	59,33	153	,388		
	Sosyal B.	36	2,09	0,51	Toplam	67,27	156		6,824	,000
	Uygulamalı A.	16	2,33	0,77						
	Toplam	157	2,35	0,66						

Tablo 13.'te görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin katılma durumu ortalamalarını mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=6,824$; $p<,05$). Söz konusu farklılık gruplar ikili ikili karşılaştırılarak bakılmış ve farklılığın sınıf öğretmenleri ($X=2,53$) ve fen bilimleri ($X=1,91$) alanında çalışan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle sınıf öğretmenleri fen bilimleri alanında çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde yönetime katıldıklarını düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kurumda sayıca üstün olması bu durumun nedenleri arasında olabilir.

Öğretmenlerin okullarında alınan yönetsel kararlara katılmayı ne kadar önemli gördüklerine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre karşılaştırarak aralarındaki farka ait Tablo-14.'te verilmiştir.

Tablo14. Katılma İsteği Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Katılma Önemi	Sınıf Öğrt.	92	3,27	0,41	G.Arası	3,33	3	1,11		
	Fen B.	13	2,78	0,73	G.İçi	31,80	153	,21		
	Sosyal B.	36	3,11	0,43	Toplam	35,14	156		5,344	,002
	Uygulamalı A.	16	3,02	0,51						
	Toplam	157	3,16	0,47						

Tablo 14.'de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin katılma önemi ortalamalarını mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=5,344$; $p<,05$). Söz konusu farklılık gruplar ikili ikili karşılaştırılarak bakılmış ve farklılığın sınıf öğretmenleri ($X=3,27$) ve fen bilimleri alanında çalışan öğretmenler ($X=2,78$) arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin yönetime katılmayı daha diğer gruplara göre daha önemli gördüklerini göstermektedir. Sınıf öğretmenleri ile fen bilimleri alanında çalışan öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılık olması dikkat çekicidir. Bu fark sınıf öğretmenlerinin kurumu daha fazla sahiplendiklerini gösterebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgularda göre varılan sonuçlar;

- Öğretmenlerin okullarında alınan yönetsel kararlara katılma düzeyleri 2,35 ile “Biraz düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenler yönetsel kararlara katılmayı da 3,16 “Oldukça önemli” görüşmüşlerdir.
- Öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma düzeyleri ile yönetsel kararlara katılmanın öneme ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda öğretmenler yönetsel kararlara katılmanın daha önemli olduğunu düşünmektedir.
- Öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma düzeyleri ve katılmanın öneme ilişkin görüşlerinde; cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- Öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma düzeyleri ve katılmanın öneme ilişkin görüşlerinde; branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri alanında çalışan öğretmenlerin arasında olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Araştırma sonuçları göstermiştir ki öğretmenler yönetsel kararlara yeterince katılmadıklarını düşünmekte ve yönetime katılımın önemli olduğunu düşünmektedir. Okul yönetimi katılmalı bir yönetim anlayışı benimseyerek öğretmeni sürece dahil edebilir ve onların iş tatminini sağlayabilir.
- Hizmet içi eğitim faaliyetleriyle demokrasi kültürünü benimsemiş ve katılımcı bir yönetim anlayışı benimseyecek okul müdürlerinin yetişmesi sağlanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığının mevcut yapısı gözden geçirilerek karar mercii merkezden daha yerel unsurlara devredilebilir. Böylelikle okullar kendi programlarını hazırlayabilir, kendi bütçelerini oluşturabilir, kendi personel ihtiyacını kendi kriterleri doğrultusunda gerçekleştirebilir. Okulların yapılanmasında çalışanlara kendi sorumluluklarını alacak konuma getirilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1984). Katılmanın kuramsal temelleri ve katılma araştırmaları. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (1- 2), 23- 24.
- Aydın, Mustafa (1996). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balyer, A. (2001). *Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Kendilerini İlgilendiren Konularda Ne Derece Karara Katılmaktadırlar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları. 10. Baskı.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11.
- Güzelce, T.(2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin, Yöneticilerin Karar Alma Süreçlerine İlişkin Algı ve Beklentileri*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. Çeviri: S. Turan, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köklü, M. (1994). *Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılımı*, Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Kuruoğlu, N. V. ve Hacıhafızoğlu, Ö. (2011). Azınlık ilköğretim okullarında öğretmenlerin karara katılımı. *Ahi Erivan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 235-253.
- Orhan, A., Ural, A. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N.(2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Takmaz, Ş. Ve Yavuz, M. (2010). İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışlarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 01-18.
- Yavuz, Y. (2004). Okulda yönetime ve karara katılma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(2), 46-57.

Sanat Kuramlarının Lif Sanatına Etkileri

The Reflection of Art Theories On The Fiber Art

Cafer Arslan¹

¹Doç, Anadolu Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Moda Tasarım Bölümü, caferarslan@anadolu.edu.tr

¹Assoc, Anadolu University, Faculty of Architecture and Design, Fashion Dept., caferarslan@anadolu.edu.tr

Özet

Tekstil sanatları uluslararası literatür de lif sanatı çatısı altında değerlendirilir. Farklı sanat disiplinleri ve kuramları ile tekstil lif özlü materyaller sanat yapıtını oluşturmaktadır. Sanat yapıtları felsefe kuramları ile görsel anlatıma dönüşerek anlamsal değerini kazanmaktadır. Sanatçı ifade etmek istediği duygu ve düşüncüyü lif materyallere oluşturduğu görsel anlatım biçimiyle sembolik ifadeler ile sanat yapıtına dönüşmektedir. Sanatçıların güncel uygulamalarında lif özlü elyaf iplik ve kumaş yapılara ilginin arttığı görülmektedir. Sanatçı lif materyalleri yapıtında kullanırken kendi başına yetkin bir yapıyı var eden öz olarak ele alınmakta ve onu anlamsal ifade aracı olarak sanat yapıtına dönüştürmektedir.

Sorun, Lif sanatı kendi disiplinde uygulamalarını sunmaktadır. Sanatçıların serbest kullandıkları lif kumaş yapılar, resim, heykel, performans veya video art gibi çoklu disiplin anlayışlarıyla, uygulamaları sanat yapıtına dönüşmektedir. Lif görsel anlatım dili ile sanatçının aktarmak istediği anlamsal değeri ifade etmesinde araç olmaktadır. Bu tür uygulamalarda, kavramsal tanımlar terminoloji açısından doğru ifade edilmesi gereklidir. Sanat yapıtında kullanılan anlatım yöntemleri, anlamsal yüklemeler kullanılmakta olan sanat kavramları ile ilişkileri analiz edilmesi gereklidir.

Yöntem, Lif sanatının sanat kuramları ile biçimlenmesinde önemli olan Bauhaus öğretilerinin güncel sanat eğitiminde kullanılır olması ve tekstil sanatı uygulamalarına felsefesi ile nasıl biçimlendirdiği incelenecektir. Lozan Tapestry Bienalleri lif sanatında kavramsal çeşitliliğin görüldüğü ve kavramsal tekstil uygulamalarının örneklenmesi ve tanımlanması açısından önem arz etmektedir. Güncel ve çağdaş sanat platformlarında sunulan sergilerde lif sanatı uygulamalarının alan araştırması ile elde edilen bulgular sanat kuramsalları ile ilgileri analitik değerlendirilecektir.

Sonuç, Sanat kuramlarının lif sanatı uygulamalarına nasıl yansıdığı ve kavramsal olarak nasıl tanımlandığına ilişkin değerlendirmeler derlenecektir. Lif sanatı uygulamalarının anlatım dili olarak tercih edilip kullanılmasında hangi unsurların belirleyici olduğu belirlenip, Lif sanatı uygulamalarının algıda nasıl roller üslendiği örnekler ile sunulacaktır. Lif sanatı ve sanat felsefesi ve sanat kuramları ile olan anlamsal bağları örneklenecektir.

Anahtar kelimeler: Lif Sanatı, Tekstil Sanatı, Sanat Kuramları, Bauhaus öğretileri

Abstract

In international literature, textile crafts are accepted to be a part of fiber art. Textile fiber based materials form the piece of art through the use of different art disciplines and theories. Compositions transform into visual expressions through philosophy theories and gain a semantic value. Artist transforms the sensation and notion he wants to convey into a composition through the visual expression he created by using fiber materials on a symbolic expression basis. It is observed that artists have started to use fiber yarn and fabric structures more in current applications. While using fiber materials in compositions, artist approaches them objectively and transforms them into pieces of art by attributing a semantic value.

Problem: The art of fiber has its special applications in its very own discipline. The fiber fabric structures used by artists transform different applications into works of art through multi disciplinary understandings such as painting, sculpture, performance or video art branches. Fiber is an instrument in conveying a semantic value through visual expression language. In these applications, conceptual definitions should be stated correctly in terms of terminology. Relation between expression methods and semantic attributions with the concepts of art should be analyzed.

Method: Method is a research focusing on the qualitative process in terms of fiber art applications field research. The obtained data and documents are analytically analyzed and evaluated in terms of the relation of art theories with the process and their effect on it. Bauhaus school has a significant role in shaping the art of fiber through its original art theories; on the basis of this fact, the process of refusing traditional education methods in its era and creating and practicing the institution's very own education model and philosophy is presented as field research. On the other hand, Lozan Tapestry Biennales, in which conceptual approaches to textile fiber art are discussed and conceptual textile applications are defined and sampled, are analyzed through field research.

Result; the reflection of art theories on fiber art practices and its conceptual definition are analyzed in terms of literature. The roles of fiber at applications on perception are explained. Semantic relations of fiber art with art philosophy and art theories are presented through examples. Determining factors in the process of increasing interest in using fiber art as a way of expression and semantic value in fiber art applications in current art environments are analyzed.

Key words: Fiber Art, Textile Art, Theory of Art, Ideas of Bauhaus

GİRİŞ

Tekstil lif sanatı farklı sanat disiplinleri ve sanat kuramları ile sanatsal varlığını oluşturmaktadır. Sanatçı ifade etmek istediği duygu ve düşüncüyü lif materyaller ile oluşturduğu görsel anlatım diliyle sanat yapıtına dönüştürmektedir. Sanatçı lif materyalleri yapıtında kullanırken kendi başına yetkin bir yapıyı var eden öz olarak ele alınmakta ve onu anlamsal ifade aracı olarak özgün sanat yapıtına dönüştürmektedir. Günümüz çağdaş sanat uygulamalarında, lif özlü, serbest elyaf, iplik ve kumaş yapıtlara ilginin sürekli artmakta olduğu görülmektedir.

Tekstil sanatları denildiğinde, ilk akla gelen, geleneksel ve folklorik olarak üretilen tekstil ürünleri çağrıştırmaktadır. Her toplum yaşadığı coğrafyanın iklim ve yerel koşullarına bağlı olarak üretmiş olduğu, kendi kültür anlayışı ile dokuduğu, ördüğü, keçelettiği kumaşları, renklendirdiği, işlediği kültürel değer taşıyan ürünler de bulunmaktadır. Bu tür üretilen ürünler, geleneksel el sanatları olarak ayrı değerlendirilmekte bu çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Tekstil lif sanatı, olarak çalışmanın odaklandığı kapsam, çağdaş özgün lif sanatı yapıtları ve sanat kuramları ile olan ilişkilerini terminoloji bağlamında doğru ifade edilme gayesini taşımaktadır.

YÖNTEM

Sanat kuramlarının lif sanatının biçimlenmesinde önemli olan, Bauhaus okulunun sanat öğretilerinin kendi döneminde geleneksel eğitim yöntemlerini reddetmesi ve kendi eğitim modelini ve felsefesini uygulama süreci, alan araştırması olarak sunulmuştur. Ayrıca tekstil lif sanatında kavramsal yaklaşımların tartışıldığı Lozan Tapestry Bienalleri lif sanatında kavramsal çeşitliliğin tartışıldığı ve kavramsal tekstil uygulamalarının örneklenmesi ve tanımlanması açısından alan araştırması yapılmıştır. Güncel ve çağdaş sanatta sunulan sergilerde lif sanatı uygulamaları alan araştırması ile elde edilen bulguları ve ilgileri metin içinde sunulup değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Sanat Kuramları

Bir sanat nesnesi veya sanat kavramı hakkında özellikle 'Sanat yapıtı' ile ilgili varlıkları felsefe alanında estetik tanım ve kavramların öncelikle incelenmesi konunun daha anlaşılır olması, düşüncesiyle nasıl tanımlanmakta olduğunu ve sanat yapıtına anlamsal yüklemelerin nasıl yapıldığını incelemek konunun kavranmasında faydalı olacaktır. Plastik sanatlarda kullanılmakta olan sanat kavramları konun dağılmaması için kapsam dışında tutulmuştur.

Bilimsel bir sanat öğretisi olarak belirtilen Estetik; Yunanca "aisthetikos" ve "aisthonesthi" sözcüklerinden doğmaktadır. Bu sözcükler ise; duymak ve algılamak anlamını taşımaktadırlar.

Estetik; güzelin ve güzel sanatların yapısını inceleyen bir felsefe dalıdır. Estetik terimini bu günkü anlamıyla kullanan, estetiği ayrı bir felsefe ve bilim dalı olarak ele alan ve bu anlamda dile getirilmesini sağlayan isim Alexander Boumgarten'dir. (Ertan, s.103) Estetik, sanatın tüm dallarında yapıtları yaşatan ve sanatçıyla izleyici arasındaki ilişkileri oluşturan en önemli unsurdur. Estetik güzel kavramını ve güzel sanatların doğasını inceleyen bir felsefe dalıdır. (Ertan, s.103)

Aristo'ya göre sanat doğada var olan şeylerin en iyi, bileşimini temsil edip, evrensel bir arketip olanı bularak ona katılır. Bu nedenle sanat eserleri, estetik açıdan temellerinin dayandığı özgün kişilerden veya nesnelerden daha iyidirler. (...) "başarılı bir sanat eseri" kriteri, eserin konusunun, izleyeni konu hakkında düşünmeye davet edecek şekilde ele almasıdır. Bunun nedeni sanatçının onu algısal deneyim için ortaya koyuşudur. İzleyenler sanat eserinde temsil edilen dünyayı, sanat eserinin dışındaki dünyayı yorumlayıp yargıladıklarına benzer şekilde yorumlamak zorundadırlar. Sanat eserinin yapımı da algılanışı da birer anlama biçimidir. (Barrett, 2015. s.49,50)

Dil düşüncüyü ve bilinç sistemini ifade ederken aynı zamanda düşüncüyü ve bilinci etkileyerek biçimlendirir. Diğer bir deyişle, duygu, düşünce ve olayların anlatılmasında en önemli öğelerden birisi dil ve dil çeşitliliğidir. (Tunalı, s.60) Dilin yapısal öğelerini oluşturan işaret, simge, sembol ve ikonların anlam yüklemeleri ise, kodlarla oluşmaktadır. Bunlar sadece sözel değildirler. (...) Bazen bir renk, görsel olarak düzenlenen mesajlar aracılığıyla, anlam yüklü iletilerin, gönderisi tarafından uygun kodlama dizgesi içerisinde kodlanarak alıcıya gönderilmesidir. (Ertan s. 90)

Sanatçının yaşama dair kullandığı tüm nesneler, ulaşmak istediği düşünce boyutuna geçmesi, imgelemesi için bir araçtır. Sanatçı düşüncesini, çerçeveleyip kalıplaşmış anlamların ötesine de taşıyabilir. Çünkü nesneler denetlenemez, engellenemez. Tüm bunlar sanatçının yaşamındaki rutin gibi görülen fakat yaşam sürecinde ürettiği ürünlerde özgürleşme alanıdır. Herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı kalmaksızın kendi kendisiyle hesaplaşma işidir. (Ertan s. 95)

... Sanatçı, bir nesneyi yalnız duyularıyla kavramakla, görmekle kalmaz, aynı zamanda onu yaratıcı hayal gücü ile değiştirir, zenginleştirir ve öyle ifade eder. Bundan ötürü, yaratıcı hayal gücü sanat etkinliğini herhangi bir bilgi olayı olmaktan çıkarır ve onu kendine özgü bir etkinlik haline getirir. (Tunalı, 1990, s.14)

Görsel sanatlarda yaratma olayı, sanatçı tarafından gerçekleştirilir. Bu olayı oluşturan çeşitli etken güçler, sanatçıyı etkiler. Bunlar sanatçının yaratıcı gücüdür. Sanatçı bireysel sanatın oluşmasında etken güçlerin bileşkesi durumundadır. Sanat ürünü, bu bileşkenin sonucu olarak ortaya çıkar. Yaratıcı insan kişiliği sanatın oluşmasında önemli bir etkidir. (Ertan s.107)

Dışavurumculuk; Duygularının bir sanat eserinde vücut bulması ve aynı duyguları izleyende de uyandırmak için sözcük, boya, müzik, mermer, eylem ve benzeri vasıtasıyla hünerlerini kullanan sanatçılar, duygusal deneyimlerden esinlenirler. (Barrett, 2015 s.101)

Sanatta *biçim* terimi, sanat eserinin algısal unsurlarını ve diğerleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu gösterir. Biçimcilik bir sanat kuramıdır. Biçimcilik estetik değerlerin bağımsız olabildiği ve sanatsal değerlendirmelerin diğer ahlaki ya da toplumsal görüşlerden ayrılabilceği inancıdır. Biçimciler sadece sanatın kurgusal ve soyut özelliklerine önem verir. İçerikten bağımsız olarak çizgi, şekil renk gibi görsel unsurların düzenlenişini hâkim alır. (Barrett.2015 s.181)

Biçim; Bir sanat eserinin "biçimsel unsurları" nokta, çizgi, şekil, ışık ve diğer renk, doku, kütle, mekân ve hacimden oluşur. Biçimsel unsurların kullanım şekilleri çoğunlukla "tasarım ilkeleri" olarak adlandırılır ve bunlar ölçek, oran, çeşitlilik, içinde birlik tekrar ve ritm, denge, doğrusal güç, vurgu ve tabi kılmayı içerir. (Barrett,2015s.95)

Malzeme; bazı sanatçılar malzeme kullanımlarını tuval üzerine yağlı boya gibi tek bir öncelikli malzeme ile sınırlandırmayı tercih eder. Diğer sanatçılar kariyerleri boyunca pek çok farklı malzeme kullanır; bazen tek bir sanatsal çalışmada pek çok farklı malzeme kullanımına rastlamakta mümkündür. (Barrett 2014. s.92)



Resim. 1

Pazyryk halısı, M.Ö. 5-6 yüzyıl Güney Sibirya

M.Ö. 5-6 yüzyıllara tarihlenen Pazyryk halısı, eski halı örneklerinden biri olarak kabul edilen Sibirya'nın güneyinde bulunmuştur. Türk düğüm tekniğinde yünlü dokuma halıdır. Desen kompozisyon ve yerleştirme açısından incelendiğinde Merkezinden dışarı doğru açılan dikdörtgen biçimlemeler görülmektedir. Halının orta merkez göbeği saran beş sıralı bölümleri çizgi ile ayrılmıştır. Bu bölümler arasında geyik ve at üzerinde insan figürleri bulunmaktadır.

Sanatsal tekstilin tam olarak başlangıcını belirlemek mümkün değildir. Tekstil sanatına baktığımızda; Avrupa'da tapestry duvar halısının sanatsal değerler taşıdığı ve Avrupa'nın tekstil tarihinde önemli yer aldığı görülmektedir. Dönemlerin ressamlarına özel sipariş verilip resim kompozisyonlar hazırlatılıp tapestry dokuma ustaları tarafından, dokuma tezgâhında lif özlü, çözü ve atkı iplikleri ile oluşturulan dokuma yapıtlar, sanatçının; yün, pamuk, kıl, keten, jüt, ipek gibi malzemeleri elle dokunarak duvar halısı tekniğinde, kendine özgü oluşturulan kompozisyonlar aktarmıştır. Dokuma tekniği ve kullanılan lif cinsleri ve renklendirme yöntemleri coğrafi bölge ve toplumların yaşayış biçimlerine göre farklılıklar gösterse de değişmeyen ortak yön el dokumacılığı özelliği niteliğini taşıyor olmasıdır. Yapım tekniği bağlamında genel olarak duvar halısında, dokumacının yorumu, renk ve ışık tonlamalarını, çizgisel basamakları iplikte aktararak, Görsel sanatta, estetik değerler yakaladığı görülmektedir.

Bauhaus Kuramları

Bauhaus, 1919 yılında kurur, ama düşünsel olarak ortaya çıkışı 19. Yüzyılın ortalarında İngiltere'de görülen *Art and Crafts* (Sanatlar ve El İşçiliği) hareketine dek uzanır. (Tunalı, s.60) Bauhaus Sanatı, modernleşme sürecinin endüstrileşme, bilimsel ve teknolojik gelişim gibi daha geniş bir zeminin parçası olarak gören sanatçılar için alışılacalmış malzeme ve yöntemlerle gerçekleştirilen resim ya da heykel, eski düzenin geçkin bir ifadesi gibi algılanmış: anlamını yitirmeye başlamıştır. Buna karşılık modernizm sürecinin düzen ve denetim, disiplin ve sistem, seri ve standart gerektiren özelliklerinin sanatsal yansımaları aranmış ve "konstrüksiyon" modern'in ideal biçimi olarak görülmüştür.

1920lerin Almanya'sında Bauhaus felsefesi, özellikle de dönemin sanatçı birliklerinden İşçi Sanat Konseyi'yle bağlantısı olanlar, küçük bir kesime 'lüks' üretmek yerine geniş bir kesime 'kullanışlı' yaşam alanları yaratabilmek düşüncesi üzerine kurulmuştur. (Antmen s.104)

Almanya'nın Weimar kentinde 'geleceği kurmak' idealiyle açılan Bauhaus okulu da Rus Konstrüktivistleri gibi, estetik amaçlardan çok toplumsal amaçlara yönelmiş bir yapı olarak kurulmuştur. Sanat ve Zanaatı buluşturmayı ve dönüştürmeyi amaçlayan Bauhaus düşüncesin temeline, geleneksel akademik sanat eğitiminin toplumsal gereksinimlerine çözüm üretebilecek sanatçıları yetiştirebilmesinin çok uzağında olduğu inancı vardır. Okulun kurucusu mimar Walter Gropius, bu düşünceden yola çıkarak 'yapı evi' adını verdiği Bauhaus'u bir tür 'atölye-okul' olarak tasarlamıştır. Gropius bu okulda zanaatçıların ve sanatçıların eğitimde ve üretimde birlikte çalışmasını öngörmüş, güzel sanatlar ile uygulamalı sanatlar arasındaki ayrımı yok etmeyi amaçlamıştır. "Sanat ve Teknoloji: Yeni Bir Birlik" sloganıyla yola çıkan Bauhaus, endüstriyel üretime yönelik yeni bir model üretmeye çalışmış, modern endüstriyel ve mimari tasarım alanındaki ilk önemli örnek olarak 20. Yüzyıla damgasını vurmuştur. Günümüzde Bauhaus ilkeleri üzerine temellenen çok sayıda sanat ve

tasarım okulu bulunmaktadır. (Antmen s.107)



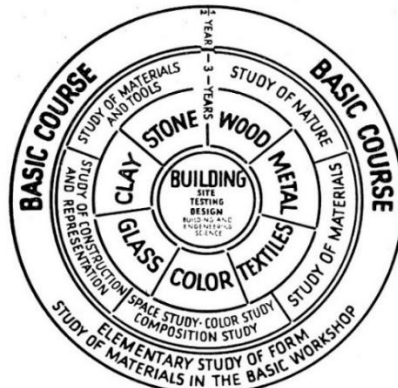
Resim. 2

Jean Baptiste'nin kartonlu yöntemle 1680'li yıllarda dokuduğu duvar halısı

Bauhaus okulunun ilk eğitimcileri arasında Wassily Kandinsky, Lyonel Feininger, Oscar Schlemmer, Paul Klee, ve Johannes Itten gibi sanatçılar bulunur. Bütün bu eğitimcilerin özellikle vurguladıkları nokta, bireyin, yaratıcı bir kişilik olarak kendi kendini keşfetmesidir. Dolayısıyla Kandinsky'nin önceki yıllarda Rusya'daki Vkhutemas okulları için hazırladığı ama fazla bireysel bulunan program, Bireysel yaratı sürecini dışlamayan Bauhaus'ta özellikle ilk yıllarda benimsenmiştir. Klee 1930'a, Kandinsky de 1922'den 1933 yılına kadar Bauhaus'ta eğitimcilik yapmıştır. (Antmen s.107)

Walter Gropius, *Bauhaus düşüncesi* (1923) (...) "Dünün ruhunu hayata geçiren araç, 'akademi'yi. Bu araç sanatçıyı endüstri ve zanaat dünyasından koparıyor, dolayısıyla toplumdan bütünüyle soyutlanmasına neden oluyordu. Oysa en önemli çağlarda sanatçı kişi, bir toplumun sanatlarını ve zanaatlarını zenginleştirirdi çünkü onun da o toplumun şekillenmesinde bir payı vardı, ayrıca sürekli pratik yaptığı için en alttan başlayarak yukarıya doğru tırmanan işçi gibi, ustalık ve anlayış kazanmış olurdu. " (Antmen s.117) Sözleri ile Bauhaus sanat eğitiminde referans alınan öğretilerin, sanat yapıtını oluşturan kişinin yeteneğinin önemi ve sanatın meslek eğitimi gibi öğretilmeyeceğine vurgu yapmaktadır.

Weimar Güzel sanatlar akademisi ile tatbiki güzel sanatlar okulu'nun birleşmesi sonucunda ortaya çıkan Bauhaus,, giderek bir el sanatları ve standardizasyon laboratuvarı, yani hem okul hem de atelye görevini yüklenmiştir. Gropius'a göre bütün gerçek sanat ve zanaatlar yapı sanatına hizmet etmeliydi. Bu nedenle Bauhaus'da mimarlar, ustabaşılar, soyut ressamalar birleşerek bu kavramın yerleşmesi için çalışmışlardır. Bu birleşmeden de, bütün sanatları başlatan, hepsine belirli ölçüde etki yapan "temel tasarım" ortaya çıkmıştır. (Küçükerman Ö. s.69)



Resim 3.

Bauhaus Eğitim Programı

Bauhaus'un Lif Sanatına Etkileri

Özgür deneme, deneyerek öğrenme olarak da tanımlayabileceğimiz Bauhaus anlayışı, temel tekniklerin öğrenilmesi gerektiğini, içgüdüyle usta olunamayacağını savunuyordu. 1923'te ilk kez deneysel tekstiller Bauhaus sergilerinde yer almıştı. (Atalayer s.423)

Bauhaus dokumaları incelendiğinde hemen fark edilen şey, dokuma eyleminin kendi (doğal yapısı) olanaklarından oluşan her türlü farklılığı yaratan doku oyunlarının sistematik gelişim olgusudur. Eğitim felsefesinin görmek ve görmeyi geliştirmek üzerine kurulduğu anlaşılmaktadır. (Atalayer, G. s.424)

Bauhaus Tasarımını temel görsel öğeler; kare, daire ve dikdörtgen gibi temel geometrik birimlerden oluşan düzenlemeleri ile kompozisyon düzenlemeler tekstil örneklerinde de görülmektedir. Ayrıca Itten'in renk kuramları ile Bauhaus tekstil uygulamaların da karakteristiğini göstermektedir.



Resim 4.

Gunta Stölz, 1926, kendi dokuma tekniği ile dokuduğu duvar halısı



Resim 5.

Johannes Itten, 1925'de Paris' de 'Exposition internationale des arts deoratifs et industriels modernes' de altın madalya kazandığı halı

Lozan Tapestry Bienalleri

II. Dünya Savaşı'nı izleyen çeyrek yüzyılda tekstil sanatları çelişkili bir süreç yaşamıştır. Tekstillerin günlük yaşamdaki popülariteleri bu noktadan sonra ciddi biçimde artmıştır. Çağdaş ressamlar, tapestry tekniği için özel tasarımlar yapıp, atölyelerde dokutturmuşlardır. Picasso ve Klimt'in sözü edilen biçimde örnek çalışmaları, çağdaş tapestry sanatının en göz alıcı örnekleri arasında yer alır. (Özay, s.81)

Jean Lurçat'ın girişimleriyle, 1962 yılında tekstil sanatı açısından önemli olan Lozan Tapestry Bianeli dokuma sanatının gelişmesi amaçlanarak düzenlenmeye başlamıştır. İki yılda bir tekrarlanan ve uluslararası düzenlenen bu sergi ağırlıklı olarak duvar halısının (tapestry) canlanması, önemli rol üstlenir. Uluslararası Lozan Tapestry Bienalleri tekstil dokuma sanatçıları için önemlidir. Otuz yıllık sürecinde tekstil sanatçıları arasında fikir alışverişini sağlamıştır. Bu değişim geleneksel tapestry

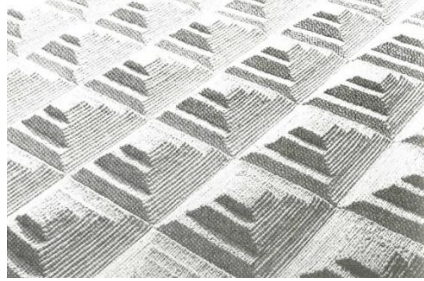
tarzından serbest lif sanatına doğru modern çağdaş serbest tekstillerin oluşması ile birlikte daha modern dokumaların izlenmesinde katkıda bulunmuştur. Lozan Tapestry Bienalleri'nin sekizinci sergisinden sonra Japon ve ABD'li sanatçılar tarafından serbest metal, ahşap ve benzeri materyallerin kullanılmasıyla tekstil sanatında daha serbest kavramsal girişimler izlenir. 1995 yılında Lozan Tapestry Bienalleri'nin başlangıcında hedeflenen amaçtan çok uzaklaşmış olması nedeniyle her iki yılda bir düzenlenen sergilerin sonlandırılması kararı alınmıştır.

Tartışılan Lif Sanatı Kavramı

1960'lı yıllar sonrasında sanat ortamında yaşanan belki de en büyük dönüşüm, sanatın nesneye olan gereksiniminin tartışılmaya başlanmasıdır. Düşüncenin ön plana geçtiği bir sanat pratiğinin etkileri yoğun biçimde hissedilmeye başlayınca, yapının maddi varlığı ve biçimi etkisini büyük ölçüde yitirmiştir. İlk başta “Düşünce Sanatı”, “Enformasyon Sanatı” gibi isimlerle anılan bu türde yeni eğilimler, Minimalist sanatçı Sol Lewitt'in kendi yapıtlarının kavramsallığını vurgulamak için 1967 yılında *Artforum* dergisinde yayımladığı “Kavramsal Sanat Üzerine Paragraflar” yazısından sonra “Kavramsal Sanat” başlığı altında toplanmış, ayrıca “konseptüalizm” (kavramsalılık) dönemin hemen tüm alternatif ifade biçimlerini karşılayan bir genel terim haline gelmiştir. (Antmen s. 193)

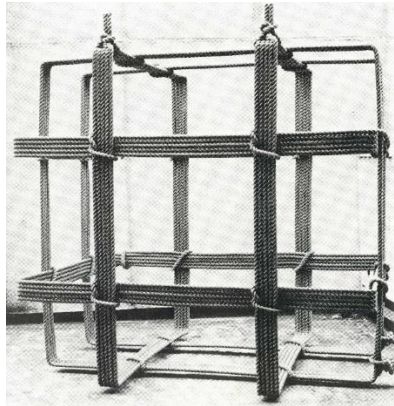
1960'lı yıllarda Tekstil Lif sanatında lif özler içermeyen metal, cam, ahşap ve benzer materyaller ile bükülen şekil ve form verilen sanat yapıtları kavramsal tekstil tanımı altında, nesnel olarak tekstil olmayan yapılar, metafor yaklaşımıyla “Kavramsal tekstil” olarak sergilenmeye başlamaktadır.

Lozan Tapestry bienallerin sergi seçimleri sırasında yapılan tartışmalarda özellikle iki görüş ekseninde tartışılmıştır. İlk görüş Tapestry duvar halısı geleneğinin devamına göre seçimlerin yapılmasıdır. İkinci görüş ise, Tekstil lif sanatında, özellikle yenilikçi arayışlar olan serbest metal ahşap ve benzeri malzeme kullanımı ile yapılan eserleri sınırlandırmanın özellikle, lif sanatının gelişimini sınırlandıracağı görüşü idi. 1995 yılında gerçekleştirilen son Lozan Tapestry Bienalini jüri üyelerinin eser seçimlerinde özellikle ikinci görüşün etkin olduğu görülmüştür. Günümüz lif sanatı uygulamalarına bakıldığında, “Kavramsal tekstil” yaklaşımların özellikle Lozan Tapestry Bienallerinde yapılan tartışmalar sonucunda temellendiği görülmektedir.



Resim 6.

Kobayashi Naomi, “Pagoda-yama”,1977, Boyut: 215 x 215 cm, 8. Lozan Bianeli



Resim 7.

Morino Sachiko, “Roped Air”,1977, Boyut : 157 x 147 x 117, 8. Lozan Bianeli



Resim 8.

Abakanowicz Magdalena, "Pour Contemplation" 1970-1978, Boyut: 350 x 900 cm, 9. Lozan Bianeli



Resim 9.

Enber Josee, 1995, 15. Lozan Bianeli

SONUÇ

Tekstil lif sanatı, son yüzyılda, değişen sanat anlayışları ve sanat kavramlarıyla varlığını sürdürmektedir. Sanatçının anlatım yöntemine bağlı olarak, üretilen sanat yapıtları, biçim ve forma yüklenen anlamsal ve estetik değer taşıyan sanat yapıtlarına dönüşmektedir. Güncel sanat eğilimlerinde, sanatçılar tarafından lif sanatı materyal ve kavramlarına ilginin artmakta olduğu görülmektedir.

Lif sanatı, sanat yapıtları incelendiğinde, iki amaçla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Birincisi, tematik konu içeriği ve anlatım yöntem dili olarak, lif sanatı kavramlarının kullanılmasıdır. İkinci ise, kullanılan lif özlü materyallerin nesnel sanat yapıtında kullanılır olmasıdır.

Bauhaus dönemi üretilen, Sanat yapıtı ve tasarım kavramı arasındaki ilgi de estetik değer için ortak amaç olarak kullanılmasıdır. Diğer bir deyişle, sanat için üretilen yapıtlar ile tasarım ürünü olarak üretilen ürünlerin, estetik açıdan değer taşıyan varlıklara dönüştürülmesidir.

Bauhaus eğitim öğretim yöntemlerinin ve öğretilerinin günümüz, güzel sanatlar eğitiminde geçerli ve kullanılır durumdadır. Sanat yapıtlarında, kavramlar felsefe ile yüklenen anlamsal değerler ile oldukça çeşitlik göstermiştir.

Lozan Tapestry Bienalleri döneminde ise, nesnel lif özlü tekstil sanat yapıtı ile soyut kavramsal tekstil yapıtı arasındaki tartışmalar yaşanmış ve terminolojideki yerini almıştır. 1960'lı yıllarda sanat felsefe anlayışı ile lif sanatı kendi alanına özgü tanımlamalarını yapmıştır.

Güncel lif sanatı eğilimleri ise 1960'lı yıllarda ki lif özlerden uzaklaşan eğilimlerin tam tersi

olarak sanatçılar tarafından özellikle içerik açıdan, lif anlatım diline dönüşen nesnel yapıtlar ve kavramsal lif sanatı yaklaşımları izlenmektedir.

KAYNAKÇA

- Antmen, A. (2008), Sanatçılardan Yazılar ve Açıklamalarla 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar, Sel .
Yayınları, İstanbul
- Arslan C. (2007) “Çizginin Sanatsal Tekstildeki Yeri” Sanatta Yeterlik Tezi (Yayımlanmamış)
Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü
- Artun A & Aliçavuşoğlu E. (Ed) (2017) “Bauhaus Modernleşmenin Tasarımı”, Atalayer G. “Tekstil
Sanatları Eğitiminde Bauhaus’un İzleri Üzerine” 4. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul
- Barrett T., (2015), Neden Bu Sanat? Çağdaş Sanatta Estetik ve Eleştiri, Hayalperest Yayınevi, İstanbul
- Barrett T., (2014), Sanatı Eleştirmek Günceli Anlamak, Hayalperest Yayınevi, İstanbul
- Ertan G., (2016), Görsel Sanatlarda Anlam ve Algı, Alternatif Yayıncılık, İstanbul
- Gombrich, E. H., (1992), Sanat ve Yanılsama, Çev. Ahmet Cemal, Remzi Kitapevi, İstanbul
- Küçükerman Ö., (1977) Kişi-çevre ilişkilerinde çağdaş gelişimler ve oturma eylemi,
(Doçentlik Tezi) İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi yayını, No: 54

- Özay, S., (2001), Düünden bu güne Dokuma Resim Sanatı, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Schoeser, M., (2001), World Textiles, Thames & Hodson, London
- Tunalı, İ., (2004), Tasarım Felsefesine Giriş, yapı yayınları, İstanbul
- Tunalı, İ., (1990), Felsefe, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul

RESİM LİSTESİ

- Resim 1. Schoeser, M. (2001), s.58
- Resim 2. Schoeser, M. (2001), s.591
- Resim 3. Artun A & Aliçavuşoğlu E. (Ed) (2017) “Bauhaus Modernleşmenin Tasarımı”, s. 399
- Resim 4. Weltge S. W. (1993), Bauhaus Textiles and the weaving workshop, s.19
- Resim 5. Weltge S. W. (1993), s.30
- Resim 6. 8. Lozan Tapestry Bienal kataloğu s.32
- Resim 7. 8. Lozan Tapestry Bienal kataloğu s.38
- Resim 8. 9. Lozan Tapestry Bienal kataloğu s.1
- Resim 9. 15. Lozan Tapestry Bienal kataloğu s.51

Yabancı Dil Öğretiminde Ülkebilgisi ve Metinler

Hasan Yılmaz¹

Erdoğan Yücel²

¹Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, hayilmaz@konya.edu.tr

²Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, erdincyucel@hotmail.com

Özet

Bir yabancı dil öğrenme arzusunun altında yabancı kültürden birisiyle iletişimde bulunma isteği yatmaktadır. Turizm, ticaret, eğitim gibi farklı faktörler bu isteği kamçılabilir. Birey kendisini gerçek iletişim ortamlarında yazılı ya da sözlü olarak ifade edebilme becerisini kazanabilmek için çaba gösterir ve amacına ulaşmak ister.

Kültür olgusu içerisinde değerlendirilmesi gereken ülkebilgisi, dil öğretimi açısından büyük bir rol oynamaktadır. Bu anlamda işlenen tüm derslerde hedef ülkenin yani öğretilen dilin kültürünün de çok yanı sıra olarak yansıtılması büyük önem arz etmektedir. Bu da ancak bir bağlam içerisinde sunulan metinlerle söz konusu olabilir. Kelimeler bir bağlam içerisinde farklı anlamlar içerebildiği için kültürel konuların da farklı metinlerle öğretilmesinin önemi açıktır.

Bu çalışmada metin, ülkebilgisi ve bağlam üçlüsü üzerinde durulacak, kültürel öğeler barındırarak öğrendiği dili öğrenciye farklı açılardan da tanıtan metinler kullanmanın bu süreçteki önemine dikkatler çekilecektir. Metin kavramının ne anlama geldiğinin tüm yönleriyle konu edinildiği dilbiliminin genç bir uğraşı alanı olan metindilbilimine ait teorik kavramların ve tartışmaların bir yana bırakıldığı bu çalışmada bazı önerilerde bulunulacak, yabancı dil öğretiminde başarıyı yakalayabilmek için doğru metin kullanımı kapsamında derslerde yapılması gerekenler somut bir şekilde izah edilecektir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretimi, ülke bilgisi, metin, hedef kültür

Abstract

Under the desire to learn a foreign language, there is a desire to communicate with a person from one of the foreign cultures. Different factors such as tourism, trade, education may flourish this desire. The individual strives to gain the ability to express himself or herself in real communication situations, either written or verbally, and wants to achieve its purpose. Country knowledge, which should be assessed in the context of culture, has a major role in language teaching. In this sense, it is of utmost importance that the target country, that is to say, the cultures of the language being taught, is also multi-reflected. This can only be possible in the case with texts presented in a context. As the words may have different meanings in a context, it is obvious that cultural subjects are also taught with different texts.

This work will focus on the trio of texts, country knowledge and context, and will draw attention to the significance of using texts that introduce cultural differences in language, as well as other languages. In this work, it is left aside from the theoretical concepts and discussions of texts, which is a young field of linguistics, where the concept of text is understood by all aspects of what it means. Some suggestions will be made and the things to be done in the course within the context of using correct texts to catch success in foreign language teaching will be explained in detail and in concrete terms.

Key Words: Foreign language teaching, country knowledge, target culture, text

ÜLKEBİLGİSİ VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Çağımızda başka kültürlerle iletişim kurabilmek için en azından bir yabancı dile gereksinim duyulduğu bilinmektedir. Yabancı dil öğretiminde asıl amaç, bireyin hedef kültüre ait ortamlarda kendisini yazılı ya da sözlü olarak ifade edebilmesidir. Bunun için de dört temel dil becerisi olan

okuduğunu anlama, duyduğunu anlama, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine çalışılır. Bu süreçte görsel ve işitsel birçok materyalden faydalanılır. Yazılı metinler ise, yararlanılan bu kaynakların başında geldiği için yabancı dil derslerinde ayrı bir öneme sahiptir.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Almanca derslerinin daha verimli yürütülebilmesi için, kullanılan metinlerin bir bağlam içerisinde sunulmasının önemi ve gerekliliği üzerinde durulacaktır. Krumm (2010) yabancı dil olarak Almanca kavramından ilgili derse yönelik olarak derste gerçekleştirilen bütün aktivitelerin anlaşılması gerektiğini dile getirir. Ana dili farklı olan kişilere ilgili yabancı dilin öğretilmesi ve bu kişilerin bu dili öğrenmesi kapsamındaki aktiviteler, Alman dili ve Alman dilinin anadili olarak konuşulduğu coğrafyayı tanıtmaya içeriklidir (s. 47).

Günümüzde çok dilliliğin teşvik edilmesinden dolayı, başka kültürlerle de kendi dillerinde iletişim kurabilmenin avantajları bilinmektedir. Avrupa ekonomisinin lokomotif olan ve dünyada neredeyse her alanda söz sahibi konumdaki Almanya başta olmak üzere Avusturya ve İsviçre’de de resmi dilin Almanca olması bize bu dilin öğrenilmesinin önemi ve gerekliliğini göstermesi açısından yeterli olacaktır.

Teknolojik gelişmeler ve globalleşmenin ivme kazanması neticesinde farklı kültürlerle etkileşim içerisinde bulunma durumu günlük hayatın doğal bir süreci haline almıştır (Hess-Lüttich, 2010, s. 1494). Günümüzde çok dilliliğin teşvik edilmesinden dolayı bu olgunun Almanca açısından önemli bir avantaj anlamına geldiği göz ardı edilmemelidir. Çokdilliliğin geliştirilmesi çalışmalarını önemli bir şans olarak görerek, yeni kültürlerin öğrenilmesinin de birden fazla dil bilmeye bir katkı sunduğu unutulmamalıdır (Hufeisen ve Marx 2007). Bu bakış açısı da yabancı dil öğretiminin çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde, teşvik edici bir yaklaşımla yürütülmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda her bir yabancı dil dersi için seçilen metinler de günümüz dünyasını yansıtmalı, her bir dilbilgisi konusu bile güncel bir bağlam içerisinde sunulmalıdır. Böyle bir yaklaşım ders içi motivasyonu olumlu yönde etkileyecek ve derse olan ilgiyi de artıracaktır.

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde ülkebilgisi dersleriyle hedef kültürü tüm yönleriyle tanıtmaya amacı güdülmektedir. Bu kavramla aslında geniş bir coğrafya, geniş bir kültür dünyası yabancı dil öğrencisiyle yüzleştirilmekte ve yabancı dil öğreniminin aslında yabancı kültürü daha da yakından tanımak anlamına geldiği gerçeğinin altı çizilmektedir. Ülkebilgisi kavramından aslında ne anlaşılması gerektiği noktasında Erdmenger (1996) ülkebilgisinin ağırlıklı olarak dil dersleriyle bağlantılı bir kavram olarak bilinmesi gerektiğini ve dilleri öğrenilen ülkeler hakkında bilgiler içerdiğini söyler (s. 21). Genel olarak ülke bilgisine yönelik yapılan tanımlamalar üzerine bir uzlaşma söz konusu iken, ne tür bilgilerin ülke bilgisi kapsamında öncelikli olarak öğrencilerle buluşturulması gerektiği konusunda tam bir uzlaşıdan söz edilememektedir. Ülkebilgisi kapsamında genel olarak dilin öğretilmeye çalışıldığı ülkenin coğrafyası, sanatı, bilimsel gelişmeleri, tarihi geçmişi, ekonomik gücü ve bunu oluşturan unsurlar, evrensel politikası, sosyolojik özellikleri konusunda bilgi sahibi olunması gerektiği düşünülmektedir. Bunların yanında, ülkenin günlük yaşamının da öğrenci tarafından yakından tanınması görüşü de son derece önemsenmektedir. Günlük hayattaki davranış kurallarının bilinmesi hedef kültürde etkili bir iletişim için zaruridir. Bunun için de bireyin iki kültürü de yeterince tanınması gerekmektedir.

1990’lı yılların ortasından itibaren dil öğretim sürecinde kültürlerarası öğrenme, kültürlerarası iletişim, kültürlerarası yeti gibi kavramlar ile aslında anlatılmak istenen de bundan farklı değildir. Kültürlerarası yeti, bu anlamda ülkebilgisinin önceliklerinden birisi olarak görülebilir.

Ülkebilgisi

Ülkebilgisi aktarımının merkezinde hedef kültüre mensup insanlar bulunmaktadır. Amaç, onlarla kurulacak olan muhtemel iletişimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, eksik bilgiden dolayı iletişimin kesintiye uğramamasıdır. Bu amaçla 19. yy.’ın sonlarından itibaren hedef dilin gerçekleriyle de dil öğrencisinin tanışması anlamında ülkebilgisi dil öğretim sürecinde yerini almaya başlamıştır.

Kültür bilgisi kapsamında hedef kültürü tanıtmaya çalışan yaklaşımlar çağımızda ülkebilgisi olarak isimlendirilen yaklaşımın öncüsü olarak değerlendirilebilir. Kültür bilgisi özellikle 20. yüzyılın ikinci çeyreğinde dil öğretiminde önemsenmiştir. Fakat günümüz yabancı dil olarak Almanca öğretiminde ülkebilgisi kapsamında günlük hayata dair olguların ve ortama uygun dilsel davranış kurallarının konu edinilmesinden ziyade yalnızca ilgili ülkenin tarihi birikimi, geçmişi ve sanatıyla ilgili kültürel değerlerinin, genel anlamda teorik bilgilerin ders konusu yapılmasıyla yetinilmiştir.

1970'li yıllara kadar değişik dil öğretim yöntemleri farklı tespitlerle yola çıkmış olsalar da, kendilerinden önceki yöntemlerin hatalarına düşmekten kurtulamamışlardır. Ders kitaplarında yer alan metinlerde ülkenin kültürüne yönelik bilgiler son derece yetersiz kalmaktaydı. Bu bilgiler de genellikle hedef ülke hakkındaki nüfus, yönetim ve ülkenin dünya coğrafyasındaki yeri gibi teorik bilgiler veya istatistiki sonuçlar içermekteydi. Dolayısıyla asıl dil öğretimi, yabancı dilin dil sistemine, başka bir ifadeyle dilbilgisi aktarımına odaklıydı. Bu yıllardan sonra toplumsal gelişmeler ve değişiklikler, yabancı dil öğretimi üzerinde de bazı önemli gelişme ve değişikliklere yol açmıştır. Çünkü globalleşmenin dünyayı kuşatmasıyla birlikte, yabancı dil öğrenmek isteyen kimselerin ilgi ve beklentileri de önceki dönemlere göre belirli farklılıklar göstermeye başlamıştır. Artık insanların büyük bir çoğunluğu öğrenmek istedikleri yabancı dilde iletişim kurabilme yeterliliğine ulaşmayı arzu ediyordu. Görünüşteki bu basit istek aslında dil öğretiminde ülkebilgisi aktarımının yeterince yer alması gerektiğinin somut bir göstergesiydi.

1980'li yıllarda yabancı dil öğretiminde çığır açan iletişimsel yaklaşımla birlikte dilin bir iletişim aracı olarak görülmesi ve yabancı dilin gerçek iletişim ortamlarında kullanılmak için öğrenilmesi gerektiği düşüncesi yerleşmeye başlamıştır. İletişimsel yaklaşımla birlikte ortama uygun iletişim gerçekleştirebilme yeterliliğine sahip olabilmek için yabancı dil öğrenme gerekliliğinin özellikle vurgulanması, ülkebilgisi gerçeğinin de bu süreçte çok önemli bir faktör olduğunu göstermiştir.

Üç yönüyle ülkebilgisi dersi

Yabancı dil öğretim sürecine ülkebilgisinin yeterince dahil edilmesinin amaca ulaşmak için adeta bir zorunluluk olduğunun kabulünden sonra, bunun nasıl olması gerektiğine dair çeşitli yaklaşımlarda bulunulmuş ve Weimann ve Hosch (1993) tarafından aşağıdaki şekliyle, bilişsel, iletişimsel ve kültürlerarası yaklaşım olmak üzere, üç farklı açıdan bu aktarımın yapılması gerektiği yönündeki sınıflandırmaya dair genel bir uzlaşıya varılmıştır (ss. 515-516). Öncelikli olarak Alman dilinin uzaktan öğretimi için çaba gösteren Tübingen Alman Enstitüsü'nden bu iki bilim adamı, ülkebilgisinin bilişsel, iletişimsel ve kültürlerarası olmak üzere üç farklı yönünün bulunduğunu belirtmişlerdir.

- Bilişsel Yaklaşım

Ülkebilgisinin bu bölümü hedef ülkeyle ilgili teorik bilgilere, gerçeklere ve sayısal ifadelere, istatistiklere dayanır. Hedef ülkeye ait kültürel, tarihi, sanatsal ya da daha başka somut bilgi aktarımı ülkebilgisinin bir bölümü olan bilişsel yaklaşım içerisinde değerlendirilir. Hedef ülkenin coğrafyasına, politikasına, edebiyatına ya da sosyolojik gerçeklerine ait olan somut bilgiler arasından seçilen unsurlar ders kitabı ünitelerinin içinde yer alan metinlerin konularını oluşturur. Metinlerin dışında ağırlıklı olarak sayısal ifadeler içeren tablolar, resimler ya da tabelalar yardımıyla bu yaklaşıma yönelik bilgi aktarımı gerçekleştirilir. Bu bilgiler, öğrencinin özellikle dilsel gelişimi için önemli görülür. Bu tabelaları okumak ve anlamak aynı zamanda ulaşılan dilsel yeterliliği göstermesi açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilir. Bu tür yaklaşımın amacı, kişinin dilsel gelişimini hedef ülkeye ait gerçekliklerle daha da zenginleştirmektir (Pauldrach, 1992, s. 6). Böylece öğrenciler dilini öğrendikleri ülkenin gerçekliklerini daha da yakından tanıyacak hedef ülkenin bazı özellikleri ve değerleri konusunda da bilgi sahibi olacaklardır.

Bu yaklaşıma dair yabancı dil öğretimi sürecinde dikkatli olunması gerekmektedir. Dili öğrenilen ülkeyle ilgili matematiksel veri ve teorik bilgiler düşünüldüğünde çok daha fazladır çünkü netice itibarıyla bir ülkenin tarihi geçmişi, sosyolojik gerçeklikleri ve eskilere dayanan kültürel bir birikimi vardır. Ayrıca öğrenilen yabancı dilin konuşulduğu coğrafi bölgelerin fazla olması da ilgili

metni seçme noktasında öğrencilerin işini daha da zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla dil öğretimi sürecinde bu kapsamda hangi konuların yer alacağı, yani konu seçkisi son derece önemlidir. Hem seviyeye uygun konu seçimi, doğru kelime edinimi hem de bu süreçte öğrencinin sıkılmaması açısından bu husus son derece hayati bir değere sahiptir. Bu anlamda öğrenci ilgi ve seviyesine uygun metinlerin seçilmesi istenen başarıyı beraberinde getirecektir.

Bilişsel yaklaşıma karşı yapılan eleştiriler ise ağırlıklı olarak, hep teorik bilgilere yer vermesi ve öğrencilerin sözlü olarak kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanamaması şeklindedir.

- İletişimsel Yaklaşım

İsminden de anlaşılacağı üzere bu yaklaşımda dil öğrencisinin iletişim yetisinin geliştirilmesine özel önem atfedilmektedir; dolayısıyla ülkebilgisinin iletişimsel yaklaşımını, 1970’li yıllarda ortaya çıkan ve yabancı dil derslerinin iletişimsel yetiyi geliştirme odaklı yürütülmesi gerektiği anlayışını ortaya koyan, dil derslerinin iletişim bazlı yürütülmesi gerektiği prensibinin bir uzantısı, bir destekçisi olarak değerlendirmek yerinde olacaktır. Bu yaklaşımda dil öğrencisinin hedef kültüre dair bilgi sahibi olmasının yanında öğrendiği dili gerçek iletişim ortamlarında kullanabilecek dilsel yeterliliğe ulaşması hedeflenir. Dilin, gerçek iletişim ortamlarında aktif kullanım için öğretilmesi gerektiği yaklaşımı ön planda tutulur. Ülkebilgisine yönelik derslerde kişinin iletişimsel yetisini geliştirmeye yönelik dil kullanım faaliyetlerinde bulunulur. Yapılan alıştırmaların bu yetiyi geliştirmeye yönelik olmasına özellikle dikkat edilir. Bu tür derslerin tek amacı, bireyi gerçek iletişim ortamlarında kendisini ifade edebilecek yeterliliğe gelmesini sağlamaktır. Dil kullanım ortamlarında yanlış anlaşılmanın olmaması için bireyin dilsel yeterliliğe ulaşmış olması kaçınılmazdır. Fakat bu tarz bir dil öğretim yöntemi, ilerleyen dönemlerde yalnızca konuşma becerisinin geliştirilmesi için özel gayret gösterildiği yönünde eleştirilmiştir çünkü bu anlayışa göre dil öğretim sürecinde önemsenen ve üzerinde durulan tek şey, bireyin iletişim ortamlarında kendini ifade edebilme becerisinin geliştirilmesidir. Dil, insan davranışı olarak görülür ve bu davranışın geliştirilmesine gayret gösterilir. Derste öğrenilen dilsel öğeler, gerçek hayatta kullanım bulmalıdır anlayışına göre hareket edilir.

Ülkebilgisine yönelik derslerde de bu dil öğretimi yaklaşımından hareketle, gerçek iletişim ortamlarında kullanım bulan tümceler içeren metinlerin işlenmesine çalışılır. Bu anlamda ülke bilgisindeki iletişimsel yaklaşım ile yabancı dil öğretim yöntemleri arasında önemli bir yere sahip olan iletişimsel yöntem birçok açıdan örtüşmektedir. Günlük hayatın tanıtılması iletişimsel yöntemin genel prensipleri arasında yer alır (Rösler, 2010, s. 202). Bu bağlamda bilişsel ülkebilgisinde yer alan, bir ülkeye ait teorik ağırlıklı metinler yerine, hedef dilin adet, gelenek ve göreneklerinin, toplumsal davranış kurallarının ve günlük hayattaki kafe, okul, işyeri gibi ortamlarda çokça kullanım bulan ifadelerin yer aldığı metinlerin konu edinilmesine özel önem atfedilir. Günlük hayatın olağan akışı içerisinde önemli bir yere sahip olan

- Bir yerde ikamet, kiralama
- Eğitim hayatı, okullar
- Alışkanlıklar
- Boş zaman aktiviteleri
- Spor, sağlık
- Tatil, dinlenme
- Sohbet etme

- Yeme içme alışkanlıkları gibi konular metinlerde yer alır çünkü bu tür içeriğe sahip metinlerde geçen kelime ve kalıplar hedef kültürün gerçek hayatında yabancı dil öğrencisinin kullanma ihtimali yüksek dilsel öğeler içerir. Yabancı dil öğretim kitapları da öğrencilerin iletişim yetisini geliştirmeye yönelik yukarıda belirtilen konular içeren metinlere özel önem verirler. Ders kitapları üniteleri bu ve benzeri başlıklar içerirler. Bu yaklaşımda ülkebilgisi ayrı bir ders değil, her bir derste konu edinilmesi gereken bir unsur olarak görülür çünkü amaç gerçek hayatta iletişim yetisinin kazandırılması olduğu için, ülkebilgisi de istisnasız her derste konu edinilmesi gereken bir unsurdur. Bu yaklaşım başlangıç seviyesinde bulunan dil öğrencileri için bile uygulanmalıdır. Bir dil öğrenimine yeni başlayanlarla yapılan derslerde de seviyeye uygun, hedef kültürü tanıtan metinler yardımıyla

derslerin yürütülmesi tavsiye edilir. Böylelikle dil öğrenmeye yeni başlayan kişi bile hedef kültürün bazı özelliklerini ilk günden itibaren tanımaya başladığı için, baştan itibaren öğrenmiş olduğu kültürel bilgiler gerçek iletişim ortamlarında ona yardımcı olacaktır.

- Kültürlerarası yaklaşım

1980'li yıllarda yabancı dil öğretiminde iki kültürün mukayesesinin de bu süreçte irdelenmesi gerektiğini savunan kültürlerarası yöntem ile birlikte ülkebilgisi derslerinde de kültürlerarası bir yaklaşım gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu anlayışla birlikte, kültürlerarası yetinin de yeterince gelişmesiyle ancak iletişimsel yetinin gelişebileceği tespitinde bulunulmuştur. Başka bir ifadeyle bireyin kendine yabancı olanın veya benzer olanın farkına varmasının dil öğrenim sürecinde ona önemli avantajlar sağlayacağı gibi gerçek iletişim ortamlarında da etkili iletişimin önünü açacağı fikri hâkim olmuştur. Bu yaklaşıma göre, hedef kültüre ait ortamlarda uygun davranış gösterebilme yetisi dilbilgisi olarak doğru cümleler kurabilmekten çok daha önemlidir. Bu da ancak hedef kültür hakkında yeterince bilgi sahibi olabilmekle mümkündür.

Bu kapsamda ülkebilgisi derslerinde ya da yabancı dil öğretimine yönelik işlenen diğer derslerde ülkebilgisi aktarırken, hedef kültüre ait özellikleri, doğru davranış şekillerini veya kültürel yanlış anlamaları konu edinen metinlerin öğrenciyle buluşturulması, dilbilgisine yönelik derslerde bile kültürel benzerlik veya farklılıkları konu edinen metinlere ağırlık verilmesi oldukça önemlidir. Bu anlamda ders için seçilmiş olan metinler, hedef kültürden birisiyle etkili iletişim kurmaya yardımcı olacak, bireyin empati ve duygudaşlık hislerinin gelişmesini sağlayacak unsurlar içermelidir. Bu tür metinler hedef kültürü ve hatta kendi kültürünü daha yakından tanıması için yabancı dil öğrencisine yardımcı olacak, başka kültürlerden kişilere de saygılı olması gerektiğini öğretecektir. Bunun sonucunda birey önyargılarından ve ilgili kültür hakkındaki klişeleşmiş sabit fikirlerinden kurtularak öğrendiği yabancı dil sayesinde hedef kültürü önyargısız olarak kabul edebilme becerisine de sahip olacaktır.

Hangi yabancı dil öğretimi söz konusu olursa olsun yukarıdaki unsurlar ışığında her bir derste ülkebilgisi aktarımına yönelik bilgiler sunulması, hedef kültüre ait benzerlik ve farklılıkların konu edildiği metinlere bu süreçte özel yer verilmesi, hedef dilde gerçekleşecek olan muhtemel iletişim durumlarında öğrenciye yol gösterici olacak, etkili bir iletişim kurabilmesi için ona büyük avantajlar sağlayacaktır.

Sözlü veya yazılı metinler yabancı dil öğretiminin en önemli materyalleri arasında yer alır. Sözsüz iletişim dışında gerçekleşen tüm iletişim şekillerinde metinlerden yararlanılır. Başka bir ifadeyle bir dil, o dilin mensuplarıyla yazılı ya da sözlü iletişim kurmak için öğrenilmek istenir. Bu amaca da ancak metinlerle ulaşmak mümkündür. Heinemann ve Heinemann'a göre (2002) metin denince akla iletişim esnasında ihtiyaç duyulan statik ve münferit oluşumlar değil, iletişimde bulunanların sosyal durumlarını ve kişilerarası etkileşim davranışlarıyla bağlantılı olgular gelmelidir. Bunun için de gerçek hayatta kullanım bulan metinlerin derslerde konu edinilmesi ve öğrencilerin bu metinlerde geçen kelime ve kullanımları öncelikli olarak edinmelerinin sağlanması onları gerçek iletişim ortamlarına hazırlamak için son derece önemlidir. Mesela hedef kültürün günlük hayatının bir parçası olan istasyon veya havaalanındaki anonslar görsel destekle birlikte sunulabilir (Lutjeharms, 2016, s. 98).

Bu anlamda seviyeye uygun özgün metinlerden yararlanılması gerekmektedir. Özgün metin denince, yabancı dil öğretmek amacıyla oluşturulmamış, hedef dilin ülkesindeki günlük hayatın olağan akışı içerisinde kullanım bulan metinler akla gelir. Gilmore (2007) tarafından özgün metinlerin kültürel el eşyaları olarak adlandırılmaları ve başta kitap, gazete ve dergiler olmak üzere internet forumları da dahil hepsinin özgün metinler olduklarını ifade etmesi bundan kaynaklanmaktadır (s. 107).

Öğrencinin daha önceden bildiği kelimeleri duyarak yabancı sözlü bir metni anladığını görmesi onun özgüvenini olumlu etkileyecek ve motivasyonunu olumlu etkileyecektir. Bu yöntemin

ayrıca öğrenmede kalıcılığı sağladığı da bilinen bir gerçektir. Hangi derste olursa olsun öğrenciler böylece dilin kullanımının nasıl olduğunu metin içerisinde görme şansına sahip olurlar ve de hangi kelimenin hangi kelimeyi ya da yapıyı gerektirdiği konusunda bir ikilem yaşamazlar. Kendileri de öğrendikleri dilde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir metin oluştururken, neyin nasıl ifade edilmesi gerektiğini önceden görmüş oldukları için daha özgüvenli bir şekilde kendi metinlerini oluştururlar. Krause ve Sändig (2002) tarafından da dile getirildiği gibi böyle bir yöntem onlara kendi kendilerini kontrol ederek değerlendirme fırsatı sunmuş olur (s. 70).

Yabancı dil dersleri ve metinler

Yabancı dil dersleri ister konuşmayı geliştirmeye, ister okumayı ya da yazmayı geliştirmeye yönelik olsun, metinler olmadan bunun gerçekleşmesini düşünmek mümkün değildir. Dilbilgisini geliştirmeye yönelik olan dersler bile metin kullanımından bağımsız düşünülemez. Önemli olan bir kuralı öğretmeye yönelik verilen tümcelerın ya da tümceler bütünü metinlerin bir bağlam içerisinde sunuluyor olmasıdır çünkü herhangi bir bağlam bütünlüğü olmayan tümcelerın oluşturduğu örnekler yardımıyla konunun kalıcı olarak öğretilmesi beklenemez. Bu durum dilbilgisi öğretimi başta olmak üzere dil öğretimi amaçlayan tüm dil dersleri için geçerlidir.

Yabancı dil derslerinde kullanılan sözlü ya da yazılı metinlerin genel anlamda iletişim için oluşturuldukları hiçbir zaman unutulmamalı ve öğrencilerin de bunu içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin metinleri zamanla kendi başlarına anlamlandırabilme ve hiç görmedikleri kullanımlara ya da kelimelere de bağlamdan hareketle anlam yükleyebilme yetilerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Metinsellik ilkelerinden birisi olan tutarlılık ilkesinin de bağlama uygun cümleleri şart koştuğu unutulmamalıdır. Yabancı dil öğrencilerinin kendi sözlü ya da yazılı metinlerini oluşturabilmeleri için başkaları tarafından önceden oluşturulmuş, belirli bir bağlamı olan yazılı ya da sözlü metinleri algılamaları, anlamlandırmaları ve buna göre işlem süzgecinden geçirmeleri gerekmektedir.

Dil öğretimi amaçlı derslerde kullanılan metinler tek tip olmamalı, hayatın doğal akışında olduğu gibi çeşitlilik arz etmelidir. Seviyeye uygun metinlerde yer alan kelime ve kullanımlar da farklı olacağı için öğrencinin aktif ve pasif kelime hazinesi daha da gelişecektir. Fakat bu metinler sadece yazılı olmamalı telaffuz gelişimi açısından sözlü metinlere de bu süreçte özel önem verilmelidir.

Yabancı dil derslerinde, özellikle okuma-anlama becerisini geliştirmeye yönelik derslerde metinler ile öğrencinin uğraşması, yeni kelime ve yapılar tanınması için onlara yeterince zaman tanınmalıdır. Metni anlama ve dil öğretimi açısından onu irdeleyebilme olarak genel anlamda *metin yetisi* diye adlandırılan yetinin istendiği gibi geliştirilebilmesi için bu son derece önemlidir çünkü öğrenci metni anlamaya çalışırken aslında önceden tanıdığı ya da ilk kez gördüğü kelimelerin bir konu bütünlüğü, bir bağlam içerisindeki sözdizimsel ve anlambilimsel olarak kullanımlarını görmekte, dil öğretimi açısından yeni bilgiler edinmektedir. Ayrıca *metin yetisi* geliştikçe birey, metinde aslında yazılı olmayanı ama ima edileni, yani satırlaralarını da okumayı öğrenir, metnin yardımıyla metni oluşturan kişiyle iletişime geçer. Böylelikle birey, yabancı dilde kendi metnini oluştururken, dil öğretim sürecinde önceden karşılaştığı metinlerden elde ettiği dilsel bilgileri de kullanarak dil yetisini de geliştirmiş olur. Metinötesilik olarak da ifade edilebilen bu yeti, metinlerle uğraştıkça gelişen bir özelliktir; metinler hakkında iletişime geçebilme, onları daha iyi alımlayabilme ve bir işlem süzgecinden geçirebilme bu özellikle kendini gösterir (Schmölzer, Weidacher, 2007. ss. 47-48).

SONUÇ

Hedef kültürün gerçek iletişim ortamlarında etkili iletişim kurabilmek için kişinin kültürlerarası yetisinin gelişmesi zorunludur. Bu yetinin yeterince gelişebilmesi de ancak dil öğretim süreçlerinde ülkebilgisi aktarım prensiplerine göre hareket etmekle mümkün olabilir. Öğretmenin öğretim sürecinde bu gerçeği göz önünde bulundurarak buna göre hareket etmesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencisini kültürel özellikler barındıran metinlerle buluşturma sorumluluğu öğretmendedir. Bu anlamda özellikle ülkebilgisi içerikli metinlerin derslerde her fırsatta kullanım bulması büyük önem taşımaktadır.

Derslerde metin kullanımının öğrenciler açısından üç aşamada gerçekleşmesi öğrenmede kalıcılığı artırarak, öğrencinin yabancı dilde oluşturulmuş olan başka bir metni algılama ve işleme sürecinde daha da özgüveni yüksek bir şekilde hareket etmesini sağlayacaktır. İlgili metni okumaya başlamadan önce verilen ödevler okuyucunun metne olan ilgisini ve motivasyonunu artırmayı amaçlar tarzıdır. Konuya dair ön bilgisini de harekete geçirerek, metni anlamasını kolaylaştıran alıştırmalar, aynı zamanda bireyin o ana kadar sahip olduğu dilbilgilerinin de harekete geçirilmesini sağlar. Bu harekete geçen ön bilgi öğrencinin metni alımlama ve işleme sürecini kolaylaştırır. Ardından metni çözümleme sürecine geçen birey, ilk aşamada metin hakkında edinmiş olduğu bilgilerden bu evrede faydalanır ve metnin içeriğine karşı onda bir beklenti oluşur. Bu beklentiyi de sürece dâhil eden alıştırmalar sayesinde öğrencinin kendi birikimlerini de metni çözümleme aşamasında kullanması hedeflenir. Bu aşamada öğrencinin kişisel yaklaşımlarına büyük önem verilir. Üçüncü aşamada metin okunduktan sonra verilen ödevlerle bir yandan ikinci evrede edinilen bilgilerin özetlenmesi istenirken, bu özetten hareketle bireyin kendi tutumunu ve görüşünü de açıklaması beklenir. Bu tür yaklaşım, yabancı dil derslerinde kullanılan her bir metin türü için uygulanabilir. Böyle bir yöntem, bireyin yabancı dilde yazılan bir metni alımlama yetisini geliştirecek ve kelime dağarcığındaki aktif ve pasif kelime haznesinde bulunan kelimelerin artmasına, dolayısıyla iletişimsel yetisinin gelişmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Bireyin iletişimsel yetisinin yeterince gelişebilmesi ise kültürlerarası yetisinin yeterince gelişmiş olmasına bağlı olduğundan dolayı, öğrencinin yüzleştiği bu metinlerin ülkebilgisi içerikli özgün metinler olmasına dikkat etmek bir zorunluluktur.

ÖNERİLER

Yabancı dil derslerinde amaç, bireyi gerçek iletişim ortamlarına hazırlamak olduğu için, dil öğrencisinin öncelikli olarak gerçek hayatta kullanım bulma olasılığı yüksek dilbilgisi öğelerle yüzleştirilmesi gerekmektedir. Dil öğretimi genel olarak değişik sözlü ya da yazılı metinler yardımıyla gerçekleştirildiği için, yabancı dil derslerinde kullanılacak olan metin seçimi büyük önem arz etmektedir. Yukarıda bahsedilen ülkebilgisi aktarım çeşitlerinden hareketle metinlerin ülkebilgisine dair çeşitli bilgiler içermesinin zorunluluğu göz ardı edilmemelidir. Bu metinlerin yalnızca teorik bilgiler içermemesi, kültürlerarası yaklaşım kapsamında hedef dilin ve kaynak dilin kültürünü yansıtan, benzerliklerini veya farklılıklarını ortaya koyan unsurlar içermesi, bireyin kültürlerarası yetisinin gelişmesi açısından büyük yararlar sağlayacaktır.

Derste konu edinilen ülkebilgisi aktarımı da içeren metinlerin sadece kendi içerisinde değil, ünite ya da derste verilen alıştırmalarla da bir bağlam bütünlüğü içermesi öğretimde kalıcılığı sağlaması açısından son derece önemlidir. Unutulmamalıdır ki, öğrencinin bir bağlam içerisinde öğrendiği kelime ve kalıplar, onun uzun süreli belleğinde yer alacak ve böylece yazılı ya da sözlü gerçekleşecek olan gerçek iletişim ortamlarında kullanım bulabilecektir.

Her bir dilin temelde iletişim için öğrenildiği gerçeği, yabancı dil öğretimi için de geçerlidir. Bunun için hedef kültüre ait ortamlarda ya da hedef kültüre mensup bir kişiyle etkili iletişim kurabilmenin yolunun, her fırsatta hedef kültürün herhangi bir özelliğini, değerini yansıtan güncel, özgün ve bir bağlam içerisinde sunulan metinlerden geçtiği hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir. Kısacası, yabancı dil öğrencisinin derslerinde bu gerçekten hareket etmesi arzu edilen başarıyı da hiç kuşkusuz beraberinde getirecektir.

KAYNAKÇA

- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning: Max Hueber.
- Gilmore, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching* 40/2, ss. 97-118. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heinemann, M. & Heinemann W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2010). *Landeskundliche Gegenstände: Alltagskultur, Multikulturalität*

- und Heterogenität. Krumm, H.- J., Fandrych, C. / Hufeisen, B./Riemer, C. (Ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, ss. 1492–1500 Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag.
- Krause, W.-D. & Sändig, U. (2002). *Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krumm, H.-J. (2010). Lehrerwissen. Barkowski, H. ve Krumm, H.-J. (Ed.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Lutjeharms, M. (2016). Leseverstehen. Riemer, C., Burwitz, M. E., Mehlhorn, G. & Bausch, K.. R., Krumm, H. J.(Ed.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Baskı. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Pauldrach, A. (1992). *Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren*. Fremdsprache Deutsch, ss. 4-15.
- Rössler, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz. Meißner, F.-J./Tesch, B. (Ed.) *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, ss. 137–149. Seelze: Kallmeyer (Klett).
- Schmölzer, E. & Sabine-Weidacher, G. (2007). *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Europäische Studien zur Textlinguistik. Tübingen: Narr.
- Weimann, G. & Hosch, W. (1993). *Kulturverstehen im Deutschunterricht*. ss. 514–523. Info DaF 20 (5).

Yabancı Dil Öğretiminde Edimbilimin Rolü

Hasan Yılmaz¹

Erdoğan Yücel²

¹Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, hayilmaz@konya.edu.tr

²Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, erdincyucel@hotmail.com

Özet

20. yüzyılın ilk yarısında edimbilim dilbilimin bir alt kolu olarak dil öğretimini birincil derecede etkileyen unsurları araştırma konusu yapmış ve iletişimde başarının sağlanabilmesi için hangi unsurlara dikkat edilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Aslında bu yaklaşım, insan felsefesinin, psikolojisinin ve dilbilimsel araştırmaların sonuçlarıyla birlikte eski dönemlerde yapılan dilsel çalışmaların temel alınarak yoğrulması neticesinde, yabancı dil öğrenim ve öğretim süreçlerinde yeni bir bakış açısının kabul görmesi olarak değerlendirilebilir. Edimbilim bu anlamda tüm bu yaklaşım ve çalışmaları kapsayan bir üst kavramdır.

Edimbilimin yabancı dil öğretiminde yerini almasıyla birlikte dilin sosyal bir bağlam içerisinde kullanım bulan bir olgu, kültürel bir birikim olduğu daha net bir şekilde anlaşılmağa başlamıştır. Bir yabancı dilin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için sosyo-kültürel yapıya uygun hareket edilmesi gerekmektedir. Bu gerçekten hareketle bu çalışmada öncelikle edimbilim ve özellikleri tanıtıldıktan sonra, yabancı dil öğretim sürecinde edimbilim prensiplerinin oynadığı rol üzerinde durulacaktır. Bu anlamda gerçek iletişim ortamlarında yazılı veya sözlü olarak iletişimde bulunabilmek için yabancı dil derslerinin nasıl yürütülmesi gerektiğine dair somut önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, edimbilim, iletişim

Abstract

In the first half of the 20th century, as a subdirectory of pragmatics, linguistics was the subject of research that influenced language teaching at the primary level, underlying what elements should be considered to achieve success in communication. In fact, this approach can be regarded as an acceptance of a new perspective in the process of foreign language learning and teaching, inasmuch as human philosophy, psychology, and the results of linguistic research, together with the linguistic studies of the past, In this sense, pragmatics is a top concept that covers all these approaches and studies.

A phenomenon that has found its place in a social context as pragmatics takes its place in foreign language teaching has begun to be understood more clearly as a cultural accumulation. In order to use a foreign language effectively, it is necessary to act in accordance with the socio-cultural structure. From this point of view, in this study, first of all, when the pragmatics and their features are introduced, the role of the principles of pragmatics in the foreign language teaching process will be emphasized. In this sense, concrete suggestions will be made about how foreign language courses should be conducted in order to be able to communicate verbally or verbally in real communication environments.

Key Words: Foreign language, communication, pragmatics

EDİMBİLİME DAİR

Yabancı dil hâkimiyeti söz konusu olduğunda, o dilin anadili olarak konuşulduğu ülkede sözlü ya da yazılı iletişim kurabilecek yeterliliğe ulaşma kabiliyetinin kazanılması anlaşılmaktadır. Bu yeterliliğe ulaşmak için ilgili ülkenin kültürel özelliklerine göre iletişim kurabilme becerisinin kazanılması zorunludur. Yabancı dile hâkimiyetin o dilin dilbilgisel özelliklerine ya da kelime

hazinesine yeterince sahip olmak anlamına gelmediği dilin aynı zamanda sosyal bir gerçeklik olduğu görüşüyle birlikte doğal olarak yabancı dil öğretimi anlayışında da bazı önemli değişiklikler baş göstermiştir.

Herhangi bir yabancı dili öğrenirken veya öğretirken birçok olumsuz faktör bizi bu amacımızdan alıkoymaktadır. Eskiden bu yana dillendirilemeyen bu eksikliklerin yanında göz ardı edilen başka bir faktör de kültürel farklılıkların yeterince konu edinilmemesidir. Bu eksikliği gidermek görsel unsurların yanında belirli bir anlam bütünlüğü taşıyan edimibilim ilkelerinin dikkate alındığı özgün metinlerin de öğretim sürecinde yer almasıyla mümkün olabilecektir. Dilbilgisine yönelik derslerde bile kültürel öğeler içeren ve pragmatik açıdan bilgiler sunan metin ve materyallerle öğrencilerin yüzleştirilmesi gerekmektedir. Böyle bir yöntem, hem öğrencinin kültürlerarası farkındalığını artıracak, hem de öğrenci hedef kültürü farklı yönleriyle görme olanağına sahip olduğu için, bir bağlam içerisinde kullanılan kelimeleri, kalıpları ve yapıları tanıması olacaktır; dolayısıyla iletişim esnasında neyi nasıl kullanacağını bildiği için bir sorun yaşamayacaktır.

Dilbilimin bir alt kolu olan edimibilimin genel uğraşı alanı sosyo-kültürel bağlamda bir anlam kazanan, iletişimsel bir rol yerine getiren iletişimsel eylemlerin araştırılması olarak açıklanır. Bu iletişimsel eylemler genel anlamda, bir iletişim aracı olan dil ile gerçekleştirilir. Her ne kadar sözsüz iletişim de iletişimin önemli bir alanı olarak özellikle kültürlerarası iletişimde önemli bir rol oynasa da, iletişim için birinci derecede önemli olan iletişim kurulan dilde yeterliliğe sahip olmaktır. Bunun için de bireyin neyi, nasıl ve nerede ifade edeceğini bilmesi gerekir. Edimibilimin genel araştırma sahası bu anlamda dilin etkili kullanılması için araştırmalar yapmaktır. Köktürk ve Öztürk de (2011) edimibilimi, konuşan ya da yazan tarafından iletişimsel amaçlı oluşturulmuş ifadelerin alıcı tarafından nasıl yorumlandığını inceleyen bilim dalı olarak tarif etmişlerdir (s. 90).

Edimibilim genel anlamda günlük hayatta dilin kullanımı üzerine araştırmalar yaparak, etkili iletişimin yollarını aralamaya ve işaret etmeye çalışır. Ernst (2002) bu bağlamda dilsel gözlemlerin özellikle aşağıda maddeler halinde sunulan yönlerden yapıldığı görüşündedir:

- Günlük hayattaki ifadelerin içeriğini dilbilgisel yapı belirlemez; tıpkı içeriğin cümlelerin dilbilgisel yapısını belirlemediği gibi. Günlük hayatta kullanılan dil tabirinden ne anlaşılması gerektiğini açıklığa kavuşturmak gereklidir.
- İletişim sırasında kullanılan ifadeler, sahip oldukları dilbilgisi yapısını aşan bilgiler içerir veya aktarır. Bir ifadenin anlamını onun oluşturduğu kelimeler topluluğu tek başına belirlemez.
- İletişim esnasında yararlanılan dilsel şekillerin anlamına bilişsel süreçler yardımıyla tamamlamalar ya da eklemeler ilave ederiz. Bu konuda bizi tecrübelerimiz yönlendirir. Böyle bir sürece “ilişkilendirme” adı verilir. İlişkilendirme tabirinden, aslında cümlede doğrudan dile getirilmemiş olan bir şeyi, kendi birikim ve tecrübelerimizle tamamlayarak anlamı oluşturma işlemi anlaşılır.
- İlişkilendirme işlemini algılamalarımızla gerçekleştiririz. Bu algılamalar günlük hayatta edindiğimiz ve bizim doğal olarak değerlendirdiğimiz tecrübelerin bir sonucudur. Bu algılamalara “Varsayımlar/Ön koşullar” adı verilir. Bu bilgilerden hareketle edimibilimin yapısal dilbilimden farklı olarak dili dilbilgisel kurallarla açıklamaya çalışmadığı, daha ziyade satırlarıyla uğraştığı görülür (s. 2-3).

Genel anlamda iletişimsel bir anlam içeren göstergeler, daha doğru bir ifadeyle dil ürünü olan göstergeler dilbilimin bir alt kolu olan edimibilimin uğraşı alanına girmektedir. İnsanlararası gerçekleşen iletişimsel eylemleri inceleyen edimibiliminin, fonetik, sözdizim anlambilim gibi diğer dilbilim araştırma alanlarındaki tespitlerle yetinmesi düşünülemez çünkü edimibilim bütün dilbilim dallarının bulgularının etkili iletişim için kullanılması gerektiğini savunan bir bilim dalı olması sebebiyle diğer unsurların adeta bir üst başlığı şeklinde değerlendirilir. Bu özelliğiyle iletişimsel eylemlerin tüm süreçleri edimibilimsel araştırmaların konusu olmaktadır. Başka bir ifadeyle edimibilim insanların dilsel davranışlarını gerekçeleriyle, arka plan beklentileriyle mercek altına almakta, dili dilbilgisel yeterlilik olarak gören yaklaşımlardan farklı olarak dili bir eylem, canlı bir mekanizma olarak görmek ve iletişimsel yetinin bireye kazandırılabilmesi için çalışmalar yürütmektedir. Bu

anlamda,

- iletişim süreçlerinin insanlar tarafından nasıl yorumlandığı,
- İnsanların asıl niyetlerini hangi ortamlarda nasıl dile getirdiklerini (Ortama uygun dilsel davranış durumlarını)
- İletişimde bulundukları kişiye göre bireyin kelime, dil kullanım şekilleri,
- İletişimde bulunulan ortama göre insanların dilsel davranışları,
- Dilsel eylemlerde bulunan bireylerin iletişim esnasında nasıl bir rol üstlendikleri ve bur olden beklentileri,
- İletişim esnasında bireylerin dilsel kurallara, yıllar içerisinde oluşan dil kullanım kurallarına nasıl uydukları ya da bu dilsel uzlaşmalara riayet etmeme şart ve durumları,

gibi konulara yönelik çalışmalar yapmak ve iletişimin gidişatını şekillendiren bu ve benzeri sorunlara yönelik tespitlerde bulunmak edimbilimin öncelikli uğraşları arasında yer almaktadır.

Örneğin bir öğrenci arkadaşı için kullandığı dilsel ifadeyi aynı içerikte de olsa öğretmeni karşısında kullanamaz. Ahmet arkadaşı olan Mehmet'e "Bi yardım etsene, şunu kaldıralım" derken, kendinden yaşça büyük veya mevki olarak daha üst konumlarda olan birine "Şunu kaldırmama yardımcı olabilir misiniz" gibi daha nazik bir üslup barındıran kelime seçimi ve tercih ettiği dilbilgisi yapısıyla aynı niyetini ifade edebilir. Bu örnekte de görüldüğü üzere ortama uygun dilsel davranışı bireyin yabancı dilde iletişimde de gösterebilmesi için edimbilim araştırmaları sonuçlarından yabancı dil öğretim sürecinde de yararlanmak gerekmektedir.

Yaklaşık olarak 1970'li yıllarda bilimsel alanda büyük bir ilerleme kateden edimbilim Gross'a göre (1990) özellikle şu dört alanda önemli araştırmalar gerçekleştirmiştir (ss. 144-146).

1- Konuşma eylemi alanında

Bu alanda önemli çalışmalar yürüten edimbilim, cümlelerin bağlama göre anlam kazandığını ve asıl anlamı niyetin belirlediğini ortaya koymuştur. Bir dil öğrencisinin bulunduğu ortama uygun dilsel ifadeler seçebilme yetisinin gelişebilmesi edimbilimin tespitleri ışığında olabilir.

Drücken Sie den Knopf!: Düğmeye basın!

Würden Sie bitte den Knopf drücken?: Lütfen,düğmeye basabilir misiniz?

Yukarıdaki Almanca örnekte de görüldüğü üzere, kişi karşısındaki iletişim partnerine, onunla ilişki düzeyine göre niyetini gösteren cümleyi seçebilir. Ayrıca yine bulunulan ortama göre bir soru cümlesi aslında güçlü bir talep olarak da kişinin niyetini belirleyebilir (Holly, 2001, s.18).

Kannst du mal das Fenster schliessen?: Pencereyi bi' kapatabilir misin?

2- Metin kullanımbilim

Bu kavramla bireyin pragmatik açıdan metinleri anlaması, kendi metin oluşturma becerisinin gelişmesi anlatılmak istenmektedir. Yalnızca dilbilgisel ya da anlambilimsel olarak metinleri çözümleme yetisinin kazanılması yeterli değildir. Metinlerin günlük hayattaki işlevleri açısından değerlendirilmesi, benzer metinleri üretebilme becerilerinin kazanılması da gerçek iletişim ortamlarında etkili iletişim için vazgeçilmezdir.

3- Söylem analizi

Edimbilimle birlikte sosyal hayatta iletişimde büyük bir yeri ve önemi olan konuşma yetisi de mercek altına alınmaya başlamıştır. Söylem analizi konuşma eyleminin başında, devamında ve bitirirken kullanılan tüm dilsel öğeleri araştırma konusu edinir. Bir röportaj nasıl başlar ya da bitirilir? Günlük hayatta sözlü iletişim türleri ve iletişimin sürdürülmesi/yönlendirilmesi, iletişim esnasında

konu değişim göstergeleri vs. gibi konular edimbilim katkısıyla söylem analizinin başlıca uğraşı alanları arasında yer alır.

4- İletişimi engelleyen aksaklıklar

Edimbilim, iletişim sırasında oluşabilecek muhtemel aksaklıkları belirlemeye ve bunları giderici önerilerde bulunmaya çalışır. İletişim sırasında meydana gelen aksaklıkların çoğunun dilbilgisi hatasından değil, dilsel davranış yanlışlığından yani neyin, nerede, ne zaman kullanılacağına bilinemediğinden dolayı meydana geldiği görülmüştür.

Edimbilimin araştırma alanlarından birisi de siyasi propoganda amaçlı metin ve konuşmalardır çünkü bu tür metinlerde sık sık dilsel manipülasyon yapılmaktadır. Bu türden yazılı ya da sözlü metinlerle kitleler üzerinde etki bırakmak hedeflenmektedir. Dilin bu amaçla kullanımı Edimbilimin uğraşı alanına girmektedir.

Dilsel öğelerin reklamlarda oynadığı rol de bu alanın çalışma sahası içerisinde yerini almaktadır. Reklam metinlerinde amaç, dilsel ya da görsel öğeler kullanarak izleyiciyi etkilemek, onda istendik bir davranış değişikliğine yol açarak, ilgili ürünü satın almaktır. Bu anlamda dilin reklamlardaki etki gücü bu alanda inceleme konusu yapılan bir diğer önemli unsurdur. Kısacası sadece bireysel dil kullanımı değil kamuya açık dil kullanımı da edimdilbilim araştırma konuları içinde yer alır. Bunlardan bazıları, televizyon konuşmaları, programlar, radyo programları, reklamlar gibi insanların büyük bir çoğunluğunda davranış değişikliği hedefleyen dil kullanım şekilleri, başka bir ifadeyle dilsel eylemlerdir.

Edimbilim Bulgularının Yabancı Dil Öğretimine Etkisi

Edimbilim yabancı dil eğitimi anlamında hedef kültürde iletişim kuracak bireyin edinmesi gereken dilsel unsurların bireyle buluşturulması ve dilsel ifadelerin amaca uygun bir şekilde gerçekleştirilmesiyle ilgilenir. Ardından ise hangi dilsel ifadenin hangi ortamlarda nasıl dile getirilebileceği ya da iletişim partneri üzerinde hangi ifadenin nasıl bir etki yaratacağı konuları da edimbilimin araştırma sahası içerisine girmektedir. Hedef kültürde iletişim kuracak bireyin bu kapsamda bağlam konusuna dikkat etmesi gerektiği de yine edimbilimin uğraşı alanının konusudur. Bu kapsamda birey, iletişimde bulunurken içinde bulunduğu ortama uygun kelime ya da kalıp seçiminde doğru karar verebilmeli ve uygun dilsel ifadelerde bulunabilecek yeterliliğe gelmelidir.

Yabancı dil derslerinde temel dört dil becerisinin yanında edimbilimsel yetinin de geliştirilmesi muhtemel iletişim ortamlarında arzu edilen başarının gösterilebilmesi, yani iletişimin kopmaması ya da sekteye uğramaması için oldukça büyük önem arz etmektedir. Birey, hedef dilin kelimelerine ve dilbilgisi inceliklerine vâkıf olunca, ilgili yabancı dilde iletişim için gerekli yeterliliğe ulaştığını düşünmektedir. Fakat aslında durumun bundan çok farklı olduğu gerçek iletişim durumlarında kendini acı bir şekilde göstermektedir çünkü birey, yabancı dil öğretim sürecinde verilen birçok zahmet ve emeğe rağmen istediği iletişimi gerçekleştirmekte sorunlar yaşamakta, çoğu zaman da başarısız olmaktadır. Özellikle bulunduğu ortama ve iletişim partneriyle ilişki düzeyine göre uygun kelime seçimi noktasında başarısız olmaktadır. Bu durum da edimbilimsel gerçekliklerin ders ortamına yeterince taşınmamasından kaynaklanmaktadır.

Edimbilimin yabancı dil eğitimi üzerine etkisini anlayabilmek için öncelikle 20. yüzyılda dil öğretiminde kullanılan başlıca yabancı dil öğretim metotlarına bir göz atmak gerekmektedir. Yirminci yüzyılın başlarında dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılıyordu. Dilbilgisine hâkim olan kişinin dile de hâkim olduğu anlamına geleceğinin ön kabul olarak görüldüğü bu yaklaşımda, latince gibi ölü bir dilin kurallarıyla canlı diller öğretilmeye çalışılıyordu. Dilbilgisi kurallarını bilmek ve çeviri yeteneğinesahip olmak , ilgili dilin bilindiğinin göstergesi olarak kabul ediliyordu. Bu yöntemdeki yanlışlık, dil derslerinde yalnızca hedef dilin kullanılması gerektiği anlayışını savunan Doğrudan/Dolaysız yöntemin ortaya çıkmasına ve Dilbilgisi-Çeviri yönteminin yerini almasına

sebebiyet vermiştir. Bu yöntemde ise sözlü dil becerisinin, yani konuşma becerisinin geliştirilmesi ön plana çıkmış ve onun diğer becerilerden daha ayrıcalıklı bir konumunun olması gerektiği anlayışı temel prensip olarak kabul edilmiştir. Buna göre dil öğrencileri hedef dilin kelime ve cümlelerini öncelikle doğru telaffuz edebilmek için bu dilin ses sistemiyle ilgili olarak kendilerini yetiştirmelidirler. Bu hedefin gerçekleşebilmesi için hedef dilin fonetik bilgisine sahip ve bu dili ana dili olarak konuşan öğretmenlere veya onlara yakın telaffuz becerisine sahip öğreticilere gereksinim duyulur. Bu yöntemin en büyük eleştirilerinden birisi de yabancı dil öğretimi alanında böyle öğretmenleri bulabilmenin çok da mümkün olamayacağı kanaatidir.

Kulak-Dil Alışkanlığı yönteminde yeni kelimeler çeviri yoluyla değil, hedef dile ait başka kelimelerle veya yine bu dilde yapılan açıklamalar ya da görsel unsurlarla açıklanmaya çalışılır. Bu yöneme getirilen eleştirilerden biri de bu tür kelime açıklama yöntemi olmuştur. Bu metot, hedef dildeki kelimeleri yine o dile ait daha karmaşık kelimelerle açıklama yanlışlığı, soyut kelimelerin açıklanmasında daha başka güçlüklerle karşılaşılması ve görsel materyallerle kelime açıklanmasının yetersiz kaldığı yönünde eleştirilmiştir.

İkinci dünya savaşında japonca gibi egzotik dilleri Amerikalı askerlere kısa sürede öğretme amacıyla kullanılan Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemi, yine aynı dönemlerde ilk olarak Fransa’da ortaya çıkan İşitsel-Görsel yöntem izlemiştir. Dil laboratuvarlarının, dolayısıyla doğru telaffuz ve konuşma becerisinin geliştirilmesinin en önemli amaç olarak kabul edildiği Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi’nin prensiplerine görsel destekli olarak daha kolay erişilebileceğini savunan İşitsel-Görsel Yöntem de döneminde dil öğretimine önemli katkılar sunmuştur. Fakat her iki metot da suni dil üretimine yolaçan gerçek dilin konuşulmadığı, yapay etki bırakan diyaloglarından dolayı istedikleri amaca ulaşamamışlardır; her ne kadar konuşma becerisinin geliştirilmesini amaç ediniyor görünseler de bir şekilde dilbilgisi konusu vermek için hazırlanmış diyalog tarzı metinlerinden dolayı sıkça eleştirilmişlerdir.

Edimobilimin dil öğretimine katılmasıyla birlikte dil öğretimi artık dilbilgisi öğretimi anlayışından sıyrılmış ve hedef dil öğretiminin öğrenci merkezli, eyleme yönelik bir faaliyet olarak görülmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Eğer yabancı dilde iletişim kuracak birey *neyi, nerede, ne zaman ve nasıl* ifade edeceğini bilirse muhtemel iletişim durumlarında bir aksaklık yaşamayacaktır. Aksi takdirde iletişimin kopması içten bile değildir. Bu kapsamda yabancı dil öğretiminde ulaşılmak istenen asıl hedef olarak görülen iletişimsel yeti de edimobilimin dil öğretim sürecindeki yer almasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda Çakır (2004) anlamın oluşmasında, semantiğin yanında pragmatiğinde belirleyiciliğine dikkat çekmiştir (s. 253). Bunun için derslerde özellikle metin destekli özgün görsel materyallere yer vermek, hedef kültürde kullanılabilecek kelimeleri ve hangi ortamlarda onlardan yararlanılabileceğini göstermesi açısından gereklidir (Legutke ve Schocker, 2003, s. 7). Bu tür ders içi aktiviteler hedef kültürün gerçek iletişim ortamlarında kişinin edimobilimsel bulgulara göre hareket edebilme becerisini oldukça olumlu yönde etkileyecek, güdülenmesini artıracak, özgüvenini geliştirecektir.

Edimobilimsel verilerin yabancı dil öğretiminde kullanılması çok büyük yararlar sağlayacaktır. Bunun için televizyon, video gibi görsel-işitsel araçların kullanılması daha da etkili olacak, birey öğrendiği kelimelerin ya da kalıpların hangi ortamlarda kullanıldığı veya iletişim partnerinde bıraktığı etki konusunda ön bilgi sahibi olacaktır. Bu durum da öğrendiği dili ortama uygun bir şekilde kullanabilmesi için ona kolaylık sağlayacaktır. Raabe’nin de (2003) vurguladığı gibi, böyle görsel yayınların ders ortamında kullanılmasının bir diğer yararı da, seviyeye uygun materyallerin ders ortamına getirilebilmesidir (s. 426). Öğretici, öğrenci grubunun dilsel seviyesine uygun ve günlük hayatta kullanılan kelimeler içeren filmlerin onların dilsel gelişimleri yanında edimobilimsel gelişimleri açısından da büyük yararlar sağlayacağını bilmeli ve derslerinde bu tür materyalleri sıkça kullanmalıdır.

1970’li yıllarda iletişimsel dönüşüm diye adlandırabileceğimiz bakış açısıyla birlikte iletişimsel yeti yabancı dil derslerinde ulaşılmak istenen en önemli hedef olarak görülmeye

başlanmıştır. İletişimsel yaklaşıma kadar tüm dil öğretim yöntemleri dilin sistem boyutunu ön planda tutmuşlar, açık ya da örtülü bir şekilde dilbilgisel gelişime önem vermişler, dolayısıyla iletişim için kullanılan dilin sosyo kültürel durumlarda yani sosyal bir ortamda kullanıldığı gerçeğini dikkate almamışlardır. Buna yönelik eleştiriler ve edimbilim bulguları neticesinde yabancı dil öğretiminde çığır açan ve yabancı dil öğretiminin en önemli amacının “iletişimsel yeti” olduğunu vurgulayan iletişimsel yaklaşım kendini göstermiştir. Dil öğretimindeki bu yeni yöntemle birlikte iletişimde sosyal bağlamın önemine dikkatler çekilmiştir.

Özellikle 1990’lı yıllarda dilin yalnızca dilbilgisi ve kelime hazinesinden oluşmadığına özellikle vurgu yapılmıştır (Gevkalyuk, 2009, s. 60). Netice itibariyle yazılı ya da sözlü metinlerin anlamlarını sosyal hayatta tecrübeler neticesinde şekillenen varsayımlar belirler. Duyduğumuz bir diyalogun anlamı aslında bizim dış dünyada edindiğimiz tecrübelerle oluşur (Ernst, 2002, s. 2). Kişide oluşan algı aslında onun eskiden getirdiği birikimleriyle yeni alımladığı cümleyi yorumlamasından ibarettir.

SONUÇ

Yabancı dil derslerinde asıl amaç kişinin hedef dilde iletişim kurabilecek seviyeye gelmesini sağlamaktır. İletişim hem yazılı hem de sözlü kurulduğu için öğrenci her iki yönden de gerçek iletişim ortamlarında düşüncesini açıklayabilecek dilsel yeterliliğe erişebilmelidir. Bunun için dil öğretimi sürecinde hedef kültürün iletişim ortamlarına ait bilgilerin de öğrencilerle buluşturulması son derece önemlidir. Dil öğretimi sadece dilbilgisi öğretimine ve kelime hazinesi geliştirilmesine bağlamak istenen amaca ulaşabilmenin önündeki en büyük engel olarak karşımıza çıkacaktır.

Edimbilim genel anlamda bireyin etkili iletişim kurabilme yeterliliğine ulaşabilmesi için dil öğretim sürecinde dikkate alınması gereken sosyo-kültürel unsurların varlığına dikkat çekmektedir. Yabancı dil öğretiminin de edimbilimin bulgularının dikkate alınarak yürütülmesi, bireyin sadece dilbilgisi ve kelime dağarcığı açısından gelişmesinin gerçek iletişim ortamlarında ortama uygun bir şekilde iletişim kurabilmesi için yeterli olmayacağı unutulmamalıdır. Hangi ortamlarda hangi dilsel ifadelerle başvuracağını bilemeyen birisinin gerçek iletişim ortamlarında başarılı sonuçlar elde etmesi düşünülemez. Yabancı dil öğretimi hedef kültürü tanımayı gerektirir. Edimbilim çalışmalarını dikkate almayan bir dil öğretiminde de hedef kültürün yeterince tanıtılması söz konusu olamaz.

ÖNERİLER

Bu alanda önemli tespitlerde bulunan Canale ve Swain (1980), iletişimsel yetinin dil öğretiminde en önemli hedef olduğunu belirtmiş ve bu yetinin dört bölümden oluştuğunu dile getirmişlerdir. Dilbilgisel yeti, sosyo-linguistik yeti, söylem yetisi ve stratejik yeti olarak dört unsurun birleşerek iletişimsel yetinin tam anlamıyla gelişebileceğinin altını çizmişlerdir. Başka bir ifadeyle yabancı dil öğrencisinin iletişimsel yetisinin tam anlamıyla gelişebilmesinin dil derslerinde bu dört parçanın yeterince geliştirilmesine bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Buna dikkat edildiği sürece edimbilim tespitlerine uygun bir ders yürütülebilir, aksi takdirde birey, ne kadar kelime hazinesi olursa olsun, hedef dilin dilbilgisel özelliklerine ne denli vakıf olursa olsun, gerçek iletişim ortamlarında etkili iletişim kuramayacak ve kendisini doğru bir biçimde sözlü ya da yazılı ifade edebilecek yeterliliğe ulaşamayacaktır. Bu tespitlerden hareketle yabancı dil derslerinde edimbilim bulguları ışığında kültürel olguların görsel ve işitsel destekli olarak konu edinilmesi kaçınılmazdır.

Yabancı dil öğretimi amaçlayan her bir derse pragmatik açıdan yaklaşılması, derste öğretilen her şeyin yabancı kültürün gerçek iletişim ortamlarında da kullanım bulması gerektiği gerçeğinden hareket edilmesi bir zorunluluktur. Amaç, ortama uygun etkili iletişimi gerçekleştirebilmesi için bireyin sözlü ve yazılı yeteneğinin geliştirilmesi olduğuna göre, yabancı dil öğretiminin de bu istek ve beklenti doğrultusunda pragmatik hedefler göz önünde bulundurularak şekillendirilmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. Kısacası, kültürel boyutun ve edimbilim bulgularının göz ardı edildiği bir yabancı dil öğretim sürecinin başarıya ulaşması asla mümkün değildir.

KAYNAKÇA

- Canale, M., ve Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Çakır, C. (2004). Anlamların Bağlam Açısından İncelenmesi: Kökamlambilim ve Artamlambilim. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24/ 3, 245-255.
- Ernst, P. (2002). *Pragmalinguistik: Grundlagen, Anwendungen, Probleme*. Berlin-New York: Walter De Gruyter.
- Gevkalyuk, K. (2009). *Kollokationen im DaF-Unterricht*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Gross, H. (1990). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Mönih: Iudicium Verlag.
- Holly, W. (2001). *Einführung in die Pragmalinguistik*. Gesamthochschule Kassel. Berlin: Langenscheidt.
- Köktürk, Ş. & Öztürk, E. (2011). Çeviribilim ve Edimbilim: Çeviribilim ve Edimbilim İlişisini Çeviri stratejisi Açısından İnceleme. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 2011-II, 89-97.
- Legutke, M. & Schocker, M. (2003). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. Rückblick nach vorn*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Raabe, H. (2003). *Audiovisuelle Medien. Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm H.-J. (Ed.). Tübingen Basel: A. Francke Verlag.

Orantısal Akıl Yürütme Çalışmaların Türkiye’deki Durumunun Betimsel Bir Analizi

Ahsen Seda BULUT¹

Nazan MERSİN²

¹Yrd. Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ahsenseda@ahievran.edu.tr

²Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, nazangunduz@ibu.edu.tr

Özet

Anahtar kelimeler: oran-orantı, orantısal akıl yürütme, doküman incelemesi.

GİRİŞ

Akıl yürütme başka bir ifadeyle muhakeme etme, bütün etmenleri dikkate alarak düşünüp akılcı bir sonuca ulaşma sürecidir. Herhangi bir konuda akıl yürütebilen biri o konuyla alakalı yeterli bilgiye sahip olan, karşılaştığı durumları ayrıntılı inceleyebilen, mantıklı tahminler yapan, neden-sonuç ilişkileri kurabilen ve bu sonuçları savunabilen kimsedir (Umay, 2003). Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi NCTM (2000) öğrencilerin matematiği anlayabilmeleri için akıl yürütmenin esas olduğunu belirtmektedir. Orantısal akıl yürütme ise çarpımsal ilişkiler ve çoklu değişim içeren matematiksel akıl yürütmedir (Lesh, Post ve Behr, 1988). İki çokluğun bölme yoluyla kıyaslanmasına *oran*, aynı türden iki oranın eşitliğine ise *orantı* denir. Oran ve orantı kavramlarından bağımsız olmamakla birlikte daha üst düzey düşünme gerektiren orantısal akıl yürütmenin temel özelliği orantısal akıl yürütme gerektiren durumlarda değişkenler arasındaki ilişkinin toplamsal ilişki değil çarpımsal ilişki bulunduğunun anlaşılmasıdır (Boyer, Levine ve Huttenlocher, 2008; Lamon, 1995; Bayazıt ve Dönmez, 2017). Bir sürahinin 10 bardak suyla dolduğu ve aynı büyüklükte üç sürahi suyun kaç bardak su ile dolacağı sorusunda çokluklar arasındaki çarpımsal ilişkinin fark edilmesi, orantısal akıl yürütme becerisinin varlığına işaret eder (Bayazıt ve Dönmez, 2017). Orantısal akıl yürütme, yalnızca orantısal ifadeler arasındaki işlemleri yapabilme becerisini kapsamaz aynı zamanda bu ifadeler arasındaki ilişkiyi çözme, eşitlikler bulma, karar verme ve algıladıklarını grafik ve tablo ile ifade etme, orantısal olan ve olmayan durumları ayırt etmeyi becerisini de içerir (NCTM, 1989; Akar-Karagöz, 2009; Owens, 1993). Piaget ve Inhelder (1975) orantısal akıl yürütmenin belirleyici özelliğini iki ilişki arasındaki ilişkiyi çözümleyebilmek olarak değerlendirmiştir.

Orantısal akıl yürütme güncel yaşamda kar-zarar ve faiz hesaplarında, alışveriş yaparken, hatta yemek tariflerinde de bazı zamanlar farkında bile olunmadan yaygın olarak kullanılmaktadır. (Bayazıt ve Dönmez, 2017). Oran-orantı konularına hem ilköğretim matematik programında hem de ortaöğretim matematik programında yer verilmiştir. Bu konular önemli bir akıl yürütme becerisi içermesi ve birçok matematiksel kavramın anlaşılması için gerekli olması nedeniyle, ilköğretim ve

ortaöğretim matematik programında oldukça önemli bir yere sahiptir (Akkuş ve Duatepe-Paksu, 2006). Araştırmacılar oran-orantı konusu ve orantısal akıl yürütme becerisinin diğer matematik konularının ve hatta fizik kimya gibi diğer disiplinlerle olan ilişkisi nedeniyle diğer disiplinlerin de anlaşılmasını kolaylaştıran temel bir beceri olduğunu ifade etmiştir (Vergaud, 1983, Lesh vd,1988; Post, 1988; Sowder,1988). Dolayısıyla orantısal akıl yürütme yapabilmenin bireylere olan katkısı aşikardır. Ülkemizdeki matematik öğretim programında oran-orantı konusu ve orantısal akıl yürütmeye kazanımlar ilkokuldan itibaren başlamaktadır. Alanyazında bu düşünme biçimindeki mevcut durumu belirleyen öğrenci ve öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütmeleri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada, konuyla alakalı belirlenen kriterlere göre edinilen kaynakların incelenmesi yapılacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmada incelenen konuyla ilgili bilgi içeren belgeler analiz edilerek veriler elde edildiği için doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Rummel (1968)'e göre doküman incelemesi mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak kullanılmasıdır. Doküman incelemesi yaparken takip edilmesi gereken 5 aşama vardır. Bunlar ise, dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları toplama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklindedir (Forster, 1995). Bu araştırmada da bu adımlar takip edilmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) web sayfasında (<http://www.yok.gov.tr>) yer alan tez arşivi linkinden, Türkiye'deki yazarların yaptığı SSCI, ESCI ve AHCI kapsamındaki dergiler ile ULAKBİM ve ASOS veri tabanlarındaki konu ile ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. Son olarak Google Akademik Arama Motorundan oran-orantı, orantısal akıl yürütme anahtar kelimeleri ile ulaşılabilen tüm akademik yayınlar elde edilmiştir. Elde edilen tezler ve makaleler; içeriğine, yapıldığı yıllara, türüne, veri toplama araçlarına, araştırma yöntemine, uygulama yapılan örneklem grubuna, örneklem grubunun sayısına ve veri analiz yöntemlerine göre incelenmiştir.

BULGULAR

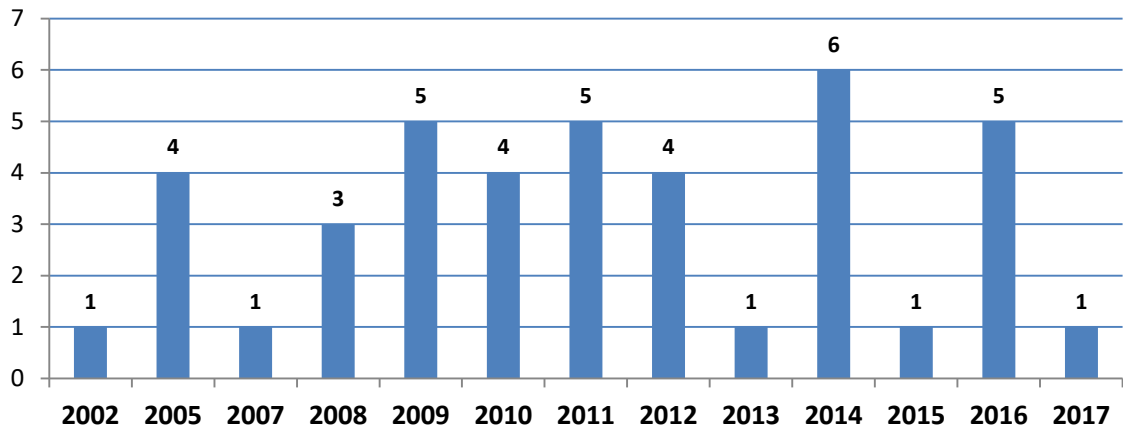
Bu bölümde doküman incelenmesi yoluyla elde edilmiş oran- orantı ve orantısal akıl yürütme ile ilgili 41 çalışmanın analizi sonucu oluşturulmuş tablo ve grafikleri yer almaktadır. Bulgular yayınların yıllara, yayın türüne, örneklem sayısına, kullanılan yöntemine, kullanılan veri toplama araçlarına, veri analiz türüne göre 6 başlıkta incelenmiştir.

1. Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 1: Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Sayı	Yüzde
2002	1	2,44
2005	4	9,76
2007	1	2,44
2008	3	7,32
2009	5	12,2
2010	4	9,76
2011	5	12,2
2012	4	9,76
2013	1	2,44
2014	6	14,6
2015	1	2,44
2016	5	12,2
2017	1	2,44

Yayınların Yıllara Göre Dağılımı



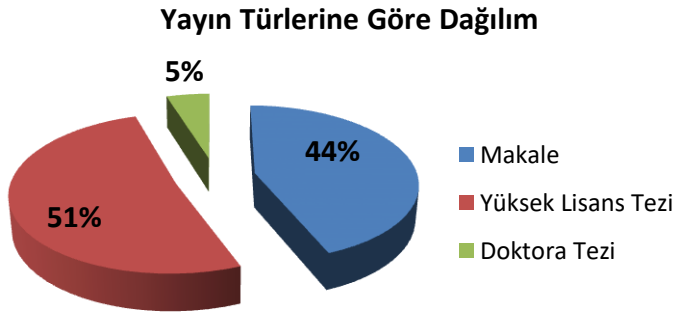
Şekil 1

Tablo 1 ve Şekil 1’de elde edilen 41 makalenin yıllara göre dağılımını belirtilmiştir. Orantısız akıl yürütme ile ilgili çalışmaların en fazla 2014 yılında sonrasında ise 2009, 2010 ve 2016 yıllarında olduğu görülmektedir. Yıllara göre dağılıma bakıldığında belli bir seneden sonra az ya da çok şeklinde bir değerlendirme yapılamamakla birlikte yayınların nicelik olarak seneler içinde değişkenlik gösterdiği elde edilen sonuçlar arasındadır. Ancak 2000 li yıllardan sonra bu konuya bir eğilim olduğu söylenebilir.

2. Yayınların Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 2: Yayınların Türlerine Göre Dağılımı

Tür	Sayı	Yüzde
Makale	18	43,9
Yüksek Lisans Tezi	21	51,2
Doktora Tezi	2	4,88



Şekil 2

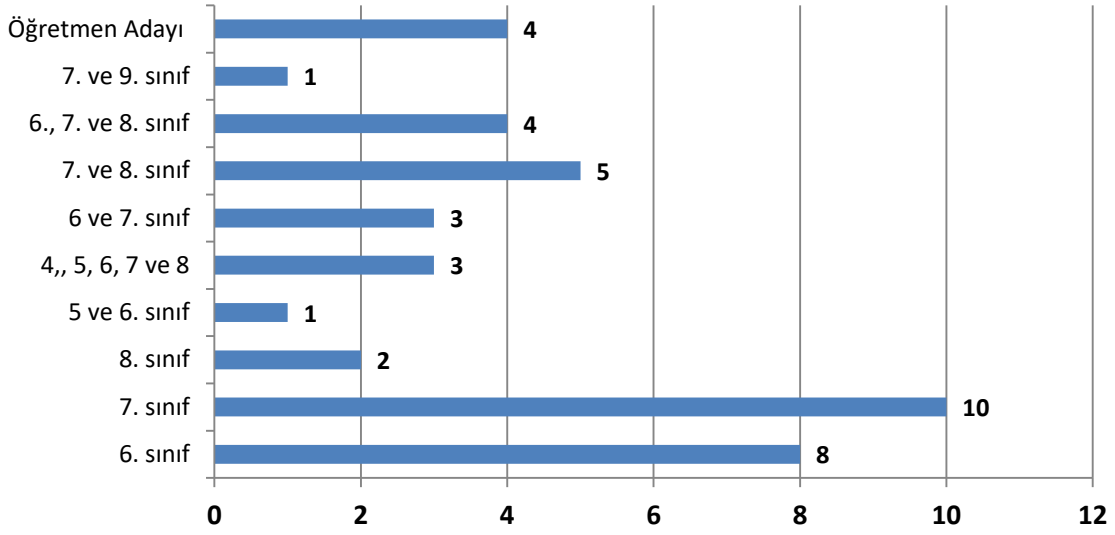
Tablo 2 ve Şekil 2’de orantısız akıl yürütme ile ilgili yayınların türlerine göre dağılımı verilmiştir. Yayınların %51’inin yüksek lisans tezinden, %44’ünün makaleden ve yalnızca %5 gibi küçük bir oranın doktora tezlerinden oluştuğunu görmekteyiz. Bu alandaki doktora tezlerinin arttırılmasının alana yönelik derin bir bakış oluşturacağı düşünülmektedir.

3. Yayınların Örneklem Türüne Göre Dağılımı

Tablo 3: Yayınların Örneklem Türüne Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	Sayı	Yüzde
6. sınıf	8	19,5
7. sınıf	10	24,4
8. sınıf	2	4,88
5 ve 6. sınıf	1	2,44
4., 5, 6, 7 ve 8	3	7,32
6 ve 7. sınıf	3	7,32
7. ve 8. sınıf	5	12,2
6., 7. Ve 8. sınıf	4	9,76
7. ve 9. sınıf	1	2,44
Öğretmen Adayı	4	9,76

Çalışma Grubuna Göre Dağılım



Şekil 3

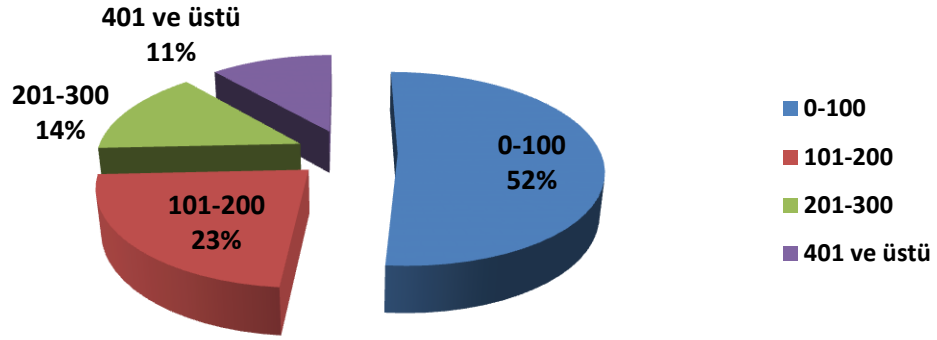
Tablo 3 ve Şekil 3 incelendiğinde 41 çalışmadaki örneklemelerin dağılımı görülmektedir. Çalışmalardaki örneklem büyük çoğunluğunu yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bununla birlikte genellikle ortaokul öğrencileri ile çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu konunun muhatabı olan öğrencilere ulaşılması açısından güzel bir bulgudur. Ancak bu konuyu öğrencilere ulaştıracak olan öğretmenlerin de araştırmalara dahil edilmesi önemli bir husustur. Öğretmen adaylarıyla yapılan 4 çalışmanın olduğu ve öğretmenlerle yapılan herhangi bir çalışmanın olmadığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

4. Yayınların Örneklem Sayısına Göre Dağılımı

Tablo 4: Yayınların Örneklem Sayısına Göre Dağılımı

Örneklem Sayı Aralıkları	Tez ve Makale Sayısı	Yüzde
0-100	18	43,9
101-200	8	19,5
201-300	5	12,2
301-400	6	14,6
401 ve üstü	4	9,76

Örneklem Sayısına Göre Dağılım



Şekil 4

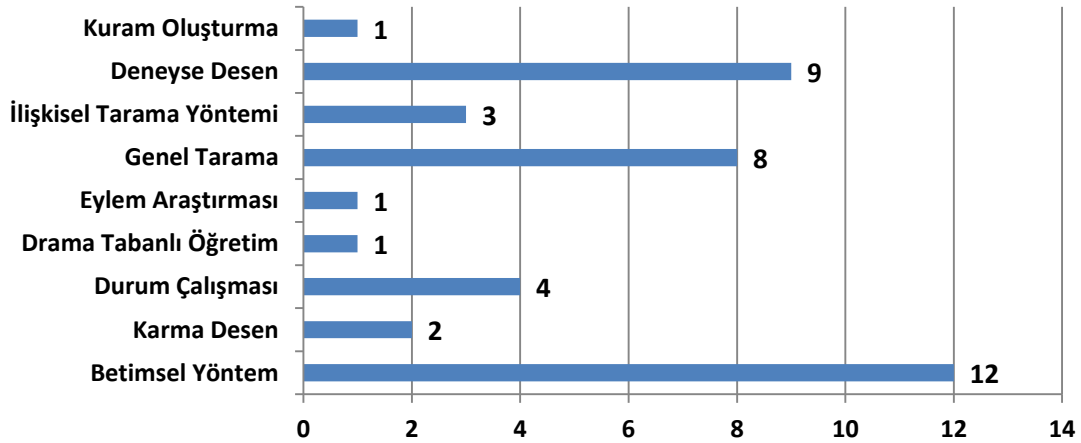
Tablo 4 ve Şekil 4'te yayınlara dâhil edilen örneklem sayısının dağılımını göstermektedir. Çalışmalardaki örneklem sayısının en fazla 0-100 aralığında olduğu görülmektedir. 400 ve üstü ise sadece 4 çalışmada mevcuttur. Özellikle nicel çalışmalarda örneklem sayısının yüksek olması çalışmaların güvenilirliğini yükseltmesi açısından önemli görülmektedir.

5. Yayınların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Tablo 5: Yayınların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Tez ve Makale Sayısı	Yüzde
Betimsel Yöntem	12	29,27
Karma Desen	2	4,88
Durum Çalışması	4	9,76
Drama Tabanlı Öğretim	1	2,44
Eylem Araştırması	1	2,44
Genel Tarama	8	19,5
İlişkisel Tarama Yöntemi	3	7,32
DeneySEL Desen	9	21,96
Kuram Oluşturma	1	2,44

Araştırma Yöntemine Göre Dağılım



Şekil 5

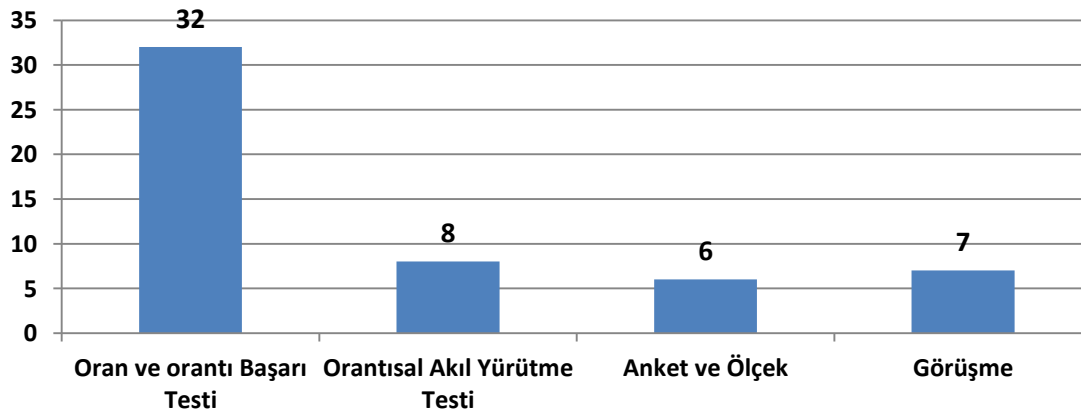
Tablo 5 ve Şekil 5'te 41 çalışmanın hangi yöntemlerle yapıldığı gösterilmektedir. Çalışmaların büyük bir çoğunluğu betimsel yöntem ile yapılmıştır. Bununla birlikte deneysel çalışmalar ve genel tarama çalışmaları da yüksek oranda yapılan çalışmalardandır. Genel itibari ile nitel ve karma desenli çalışmaların daha az yapıldığı görülmekle birlikte çalışmaların içerik zenginliğini arttırmak amacıyla nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

6. Yayınların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Tablo 6: Yayınların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Tez ve Makale Sayısı	Yüzde
Oran ve orantı Başarı Testi	32	58,18
Orantısız Akıl Yürütme Testi	8	15,4
Anket ve Ölçek	6	10,9
Görüşme	7	12,7
Gözlem	2	3,64

Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım



Şekil 6

Tablo 6 ve Şekil 6’da 41 çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı görülmektedir. Tablo ve grafiklerde de anlaşılabacağı üzere çalışmalarda en fazla testler kullanılmıştır. Bu da çalışmaların çoğunluğunun nicel yöntemlerle yapılmasından kaynaklanıyor olabilir. En az ise görüşme kullanılmıştır. Nitel çalışmaların az olmasından dolayı böyle bir sonuç ortaya çıkmıştır.

SONUÇ

Bu çalışmada Türkiye yapılan oran- orantı ve orantısal akıl yürütme ile ilgili çalışmaların belirlenmiş altı kategoriye göre incelemesi yapılmıştır. Bu kategoriler yayının yapıldığı yıl, yayın türü, örneklem sayısı, kullanılan yöntem, kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz türüdür. Veri toplama sürecinde oran orantı ve orantısal akıl yürütme ile ilgili 41 çalışmaya ulaşılmıştır.

Elde edilen kırk bir çalışma yıllara göre sınıflandırıldığında en fazla 2014 yılında çalışmanın yapıldığı bulunmuştur. Bununla birlikte çalışma sayısında yıllara göre herhangi bir azalma ya da artma söz konusu değildir. Bazı yıllarda daha fazla bazı yıllarda ise daha az çalışma yapılmıştır. Ancak orantısal akıl yürütmeye 2000’li yılların başlarından sonra Türkiye’de odaklanılmaya başlanıldığı söylenebilir. Matematiksel akıl yürütme becerileri arasında önemli bir yeri olan orantısal akıl yürütme konusunda daha fazla çalışma yapılarak gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin bu konudaki gelişmelerini destekleyici öneriler yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmalar makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi olmak üzere yayın türüne göre sınıflandırılmıştır. Orantısal akıl yürütme ile ilgili en fazla yüksek lisans tezi en az ise doktora tezinin olduğu görülmüştür. Doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerine göre daha kapsamlı olduğu düşünüldüğünde bu alanda yapılan doktora tezlerinin arttırılması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmalar örneklem grubuna göre analiz edildiğinde, orantısal akıl yürütme ile ilgili olarak en fazla yedinci sınıf öğrencileri ile çalışma yapılmıştır. Oran ve orantı konusunun öğretim programında yedinci sınıfta olduğu göz önüne alındığında bu beklenen bir sonuçtur. Özellikle ortaokul öğrencileriyle çalışılması konunun muhatabı olan kitlenin durumunu göz önüne serdiği için bu çalışmaların varlığı olumlu bir durum sayılabilir. Bununla birlikte hem öğrencileri hem de öğretmenleri ele alan çalışmaların yapılması hem öğrenen hem de öğretene açısından konunun anlaşılması için önemli görülmektedir. Ancak incelenen çalışmalarda, öğretmenlerle yapılan hiçbir çalışmanın bulunmaması dikkat çekici bir bulgudur. Belirlenen araştırmalardan yalnızca dört tanesinin öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve mevcut konunun belirlenmesinin, alandaki problemleri belirleme adına önemli olduğu da göz önüne alınırsa bu durumun bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde en fazla betimsel yöntemin kullanıldığı daha sonra genel tarama ve deneysel yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Nitel araştırmaların ve karma desen araştırmalarının daha az olduğu görülmektedir. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı

karma desenlerin kullanılması araştırmalara daha fazla derinlik kazandırabilir. Örneklem sayısında ise 0-100 arası en fazla iken 400 ve üzeri daha az sayıdadır. Çalışmaların çoğunluğunun nicel olduğu göz önünde bulundurulduğunda örneklem sayısının fazla olması güvenilirliği belli bir dereceye kadar arttıracığından çalışmalarda daha fazla örnekleme ulaşılması tavsiye edilebilir.

Çalışmaların büyük çoğunluğunda başarı testleri kullanılmıştır. Bu testlerle birlikte öğrencilerin oran- orantı konusunda ve orantısal akıl yürütmedeki başarıları yordanmaya çalışılmıştır. Bu testlerle birlikte nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar olmakla birlikte sadece nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalarda mevcuttur. Ancak sadece test kullanılan çalışmalar öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerini saptamada eksik kalabileceği için bu testlerin nitel yöntemlerle birlikte kullanılıp daha derinlemesine çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Sonuç olarak, orantısal akıl yürütmenin matematiksel düşünmeye katkısı göz önüne alındığında bu düşünme biçiminin bireylere kazandırılması için öğretim programlarında bu konunun detaylı anlaşılmasına olanak tanıyacak etkinliklere yer verilmelidir. İlkokul, ortaokul, lise ve lisans düzeyi ve öğretmenlerle yapılacak nitelikli çalışmalarla konunun anlaşılmasına ve eksiklerin giderilmesine destek verilmelidir. Orantısal akıl yürütmede kullanılan stratejilerin öğretim sürecinde aktif olarak kullanılması öğrencilere orantısal akıl yürütmeyi tanıma, inceleme, kullanma ve değerlendirme fırsatı oluşturma açısından anlamlı ve gereklidir. Öğrencilerle yapılacak etkinliklerle onların bu stratejilere olan farkındalığı artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akar-Karagöz, G. (2009). *Oran Konusunun Kavramsal Öğreniminde Öğrencilerin Karşılaşabileceği Zorluklar, Olası Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri*. In E. Bingölbali & F. Özmantar), İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri (Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkuş, O. ve Duatepe-Paksu, A. (2006). Orantısal akıl yürütme becerisi testi ve teste yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 1-10.
- Bayazit, İ. ve Kırnap-Dönmez, S. M. (2017). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin orantısal akıl yürütme gerektiren durumlar bağlamında incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 130-160.
- Lamon, S. J. (2012). *Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers* (3rd ed.). New York: Routledge
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Owens, D. 1'.(1993). *Research Ideas for the Classroom Middle Grades Mathematics*, NCFM Publications.
- Boyer, T. W., Levine, S. C., & Huttenlocher, J. (2008). Development of proportional reasoning: Where young children go wrong. *Developmental Psychology*, 44(5), 1478-1490

- Lesh, R., Post, T., Behr, M. (1988), "Proportional Reasoning. J. Hiebert&M. Behr (Eds.) Number Concepts and Operations in the Middle Grades", 93-118, Reston, VA: Lawrence Erlbaum & National Council of Teachers of Mathematics.
- Lamon, S. J. (1995). Ratio and proportion. Elementary didactical phenomenology. In B. P. Schappelle (Ed.), *Providing a foundation for teaching mathematics in the middle grades* (pp. 167-198). Albany: State University of New York.
- Post, T. R., Behr, M. J., & Lesh, R. (1988). Proportionality and the development of prealgebra understandings. In A. Coxford & A. Shulte (Eds.), *The ideas of algebra, K-12* (pp. 78-90). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Sowder, J., Armstrong, B., Lamon, S., Simon, M., Sowder, L., & Thompson, A. (1998). Educating teachers to teach multiplicative structures in the middle grades. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1, 127-155.
- Vergnaud, G. (1983). Multiplicative structures. In R. Lesh & M. Landau (Eds.), *Acquisition of mathematical concepts and processes* (pp. 127-74). Orlando, FL: Academic Press.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (1989). *Curriculum And Evaluation Standards For School Mathematics*, National Council Teachers of Mathematics Pub, Reston: VA.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM Publications.

Matematik Tarihi Bilgisine Dayalı Etkinlik Yazabilmede Matematik Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Nazan Mersin¹

Soner Durmuş²

¹Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, nazan09gunduz@gmail.com

²Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, sonerdurmus@gmail.com

Özet

Matematik tarihi, matematik biliminin geçmişi ile geleceği arasında bağlantı kuran bir köprü niteliği taşımaktadır. Bu nedenledir ki; matematik tarihi, bugünün matematiğinin gelişimi için geçmişle nasıl bağ kurulacağına dair önemli imkânlar sunmaktadır (Grugnetti & Grugnetti, 2000). Sunduğu imkânlardan yararlanarak gerek öğretmenler gerekse öğrenciler adına dersler daha verimli hale getirilebilir. Nitekim öğrenciler matematiksel problemlerle ilgili geçmişte geliştirilen çözüm yaklaşımlarıyla kendilerininkini karşılaştırma olanağına sahip olabilir, kavramların tarihsel gelişimini öğrenebilir; öğretmenler ise yapacakları analizler ile öğrencilerin bazı konularda neden zorlandıkları hakkında fikir sahibi olabilirler (Grugnetti & Grugnetti, 2000). Matematik tarihinin katkılardan yararlanabilmek için matematik derslerine entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun yollarından biri ise matematik tarihini içeren etkinlikler geliştirip bunları derste kullanabilmekten geçmektedir. Etkinlikler, planlı olarak hazırlanan ve belli bir kazanıma yönelik öğrencide gelişmesi beklenen davranışlar için oluşturulan faaliyetler olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılabilmesi için etkinliklerin iyi bir şekilde tasarlanması oldukça önemlidir. İyi organize edilmiş etkinliklerle yapılan bir öğretimin, öğrenmeyi kalıcı hale getireceği söylenebilir. Matematik tarihinin önemi de göz önünde bulundurulduğunda, matematik tarihiyle ilgili nitelikli etkinliklerin tasarlanması ve kullanılması dersin etkililiğini arttıracak bir unsur olarak düşünülebilir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı matematik öğretmen adaylarının matematik tarihiyle ilgili etkinlik yazabilme yeterliklerinin belli kriterlere göre incelemektir. Bir akademik yıl boyunca (14 haftalık) matematik tarihi derslerinden edindiklerini ortaokul matematik derslerinde kullanabilecekleri etkinliklere dönüştürmeleri istenmiştir. Geliştirecekleri etkinlikler öncesinde etkinlik yazma ile ilgili yapılandırılmış bir bilgilendirme yapılmamış, öğretmen adayları bu konuda serbest bırakılmıştır. Araştırma yöntemi betimsel araştırma yöntemidir. Elde edilen veriler Özmantar ve Bingölbali'nin (2009) ortaya koyduğu etkinlik tasarım prensipleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu prensipler ise amaç, zaman kullanımı, sınıf organizasyonu, öğrenci ön bilgileri, kapsayıcılık, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrenci zorlukları, ölçme ve değerlendirme ve esneklik şeklindedir. Elde edilen veriler betimsel yollarla analiz edilmiştir. Öğretme adayları etkinlik yazarken bu prensiplerin pek çoğunda eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarına hem matematik tarihi hem de etkinlik yazma ile ilgili öğrenmeler gerçekleştirilmelidir.

Anahtar kelimeler: Matematik Tarihi, Etkinlik Tasarımı, Öğretmen Adayı

GİRİŞ

Gauss'a göre matematik bilimlerin kraliçesidir. Jules Henri Poincare ise “ Matematiğin geleceğini öngörmeyi amaçlıyorsak, bizim için uygun olan dersin bilimin dününü ve bugününü

incelemek” olduğunu ifade etmiştir. Matematik tarihindeki ünlü bir matematikçinin matematik tarihinin öneminden bahsetmesi, öğrencilere matematiği anlatırken matematik tarihine yer verilmesinin gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Matematik tarihine matematik derslerinde yer verilmesinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından pek yok yararı bulunmaktadır. Pek çok öğretmen matematik ders işleme sürecinde, işlediği konunun, kavramın, terimin ne işe yaradığı, nereden geldiği, nasıl kullanılacağı ve neden öğrendiklerine dair sorularla karşılaşmaktadır (Türker Biber, Akkuş İspir, Sonay Ay, 2015). Bu soruların cevaplanması, öğrencilerde öğretilen konuların bir sebebi olduğunu bilmesine ve belki de onun anlamlandıramadığı konulara bir açıklık getireceği için dersin daha verimli geçmesine ve öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olmasını sağlayabilir. Bununla birlikte öğrenciler, geçmişte üretilen matematiksel sembollerin, hesaplama metotlarının ve bazı gösterim temsillerinin farkına vararak, matematik kavramlarına yönelik bir değer atfeder ve matematiğe yönelik pozitif tutum geliştirir (Tzanakis ve Arcavi, 2000; Horton ve Panasuk, 2011). Öğretmenlerin matematik tarihini öğrenmesinin ise öğretmenlerin kendi matematiksel okuryazarlıklarını arttırmasını sağladığı gibi öğrencilerin sorularını cevaplayabilmede kolaylık sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca matematik öğretim sürecinde öğrencilere bol ve çeşitli miktarda örnekler, etkinlikler sunma avantajı sağlamaktadır.

Öğrencilerin pek çoğu matematiğe karşı bir ön yargı ve yapamayacaklarına dair korkular yaşamaktadır. Tarihten ünlü matematikçilerin matematik yapma sürecinde yaşadıkları zorlukların öğrencilere anlatılması, öğrencilerin yaşadığı zorlukların ve kavram yanlışlarının tarihteki karşılıklarının bulunması, öğrenciler için ise ben de matematiği başarabilirim şeklinde bir inanç oluşturabilir. Matematik tarihini kullanmak öğrencilerde problem çözme ve matematiksel anlamayı da geliştirebilir (Barbin, 2000).

Matematik tarihinin derslere entegre etmenin önemi kadar nasıl entegre edileceği de önemlidir. Matematik tarihinin matematik derslerine entegre etmenin literatürde farklı sınıflandırmaları vardır. Fried (2001) eklenti strateji ve uzlaşma strateji olmak üzere iki ana strateji belirlemiştir. Eklenti strateji pasif bir strateji olup derste kısa hikâyeler, biyografiler veya problemler verme ile ilgili iken uzlaşma strateji tarihsel planlara göre dersin işlendiği ve özel bir konuda öğretimin yapıldığı, bir kavramların tarihsel gelişiminin belli prensipler doğrultusunda anlatıldığı dinamik bir stratejidir. Jankvist (2009) ise iki ilişkili kategori içinde daha ayrıntılı sınıflandırmalar yapmıştır. Nasıl kategorisi altında aydınlatma yaklaşım, modül yaklaşım ve tarih tabanlı yaklaşımlar varken, niçin kategorisi altında amaç ve araç olarak matematik tarihi kullanımını almıştır. Aydınlatma yaklaşımı isimler, tarihler, tarihteki önemli olaylar, biyografiler gibi tarihsel kesitlerin tarih bilgisi yardımıyla anlatılması olarak ifade edilebilirken, modül yaklaşım matematik programına bağlı olmaksızın tarihsel birimlerin farklı konularla ilişkisini vermek şeklindedir. Tarih tabanlı yaklaşım (tarihsel genetik) ise bir kavramın nasıl geliştiğini görmek, matematiksel fikirler, ifadeler ve

uygulamalar arasında bağlantı kurarak bir kavramın anlaşılmasına yardımcı olabilir (Kjeldsen, 2011; Kjeldsen & Petersen 2012).

Anlatılan bu stratejilerle birlikte matematik tarihinin dinamik bir şekilde öğretiminin etkili olabileceği sonucuna bağlı olarak, matematik tarihi bilgisine dayalı etkinliklerin geliştirilmesinin matematik öğretimindeki verimi arttıracakı düşünülmektedir. Chapman'e (2013) göre matematiksel etkinlikler öğrencilerin gerçek hayat aktivitelerini kapsayan, matematiksel kavramlar ve işlemlerle ilgili anlamalarını geliştiren görevler olarak düşünülebilir. Özmantar ve diğ.(2010) ise etkinlik a) öğrencilerin sorumluluk alarak etkin olmaları, b) materyal ve kaynak kullanarak eylem yapmayı içeren, c) hedeflenen kazanımlara yönelik bir ürün oluşturmayı amaçlayan, d) ilgi çeken ve merak uyandırıcı eğitsel çalışmalar olarak özetlenmiştir.

Matematik tarihini etkinliklerle iyi bir şekilde yansıtmak için etkinlik tasarımı da oldukça önemlidir. Bu bağlamda hem matematik öğretmenlerinin matematik tarihi bilgisini kullanabilme hem de etkinlik yazabilme durumlarını incelemek amacıyla 14 haftalık bir süreçte öğretmen adaylarına matematik tarihi bilgisine dayalı olarak ortaokul matematik programına yönelik etkinlik yazdırılmıştır. Bu etkinlikler ise Özmantar ve Bingölbali'nin (2009) ortaya koyduğu etkinlik tasarım prensipleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma soruları;

Öğretmen adaylarının matematik tarihi bilgisine dayalı olarak yazdığı etkinlikler;

1. Amaçlarının belirtilmesine durumuna,
2. Zaman kullanımı ve sınıf organizasyonu
3. Öğrenci önbilgileri ve kapsayıcılık
4. Öğretmen ve öğrenci rollerinin belirtilmesi
5. Yönergelerin anlaşılabilirliği ve öğrenci zorluklarına
6. Ölçme ve değerlendirmenin belirtilmesi durumuna göre nasıl değişmektedir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. 14 haftalık bir ders sürecinde Matematik Tarihi dersi işlenirken her hafta öğrencilerden matematik tarihi ile ilgili o gün ele alınan konular dâhilinde ortaokul matematik derslerinde kullanabilecekleri etkinlikler yazmaları istenmiştir. Yazacak oldukları etkinlikler öncesinde etkinlik yazma ile ilgili yapılandırılmış bir bilgilendirme yapılmamış, öğretmen adayları bu konuda serbest bırakılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya bir devlet üniversitesindeki matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 46 dördüncü sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğretmen adaylarının seçilmesinin sebebi ise dördüncü

sınıfta matematik tarihi dersini alacak olmalarından kaynaklanmaktadır. Matematik tarihi dersi boyunca 46 öğretmen adayı ile bu çalışma yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

46 öğretmen adayının yazdığı 194 matematik tarihi içerikli etkinlik Özmantar ve Bingölbalı 'nin (2009) ortaya koyduğu etkinlik tasarım prensipleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu prensipler ise

1. amaç, zaman kullanımı,
2. sınıf organizasyonu,
3. öğrenci ön bilgileri, kapsayıcılık,
4. öğretmen ve öğrenci rolleri,
5. Yönergelerin anlaşılabilirliği ve öğrenci zorlukları,
6. ölçme ve değerlendirme şeklindedir.

Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

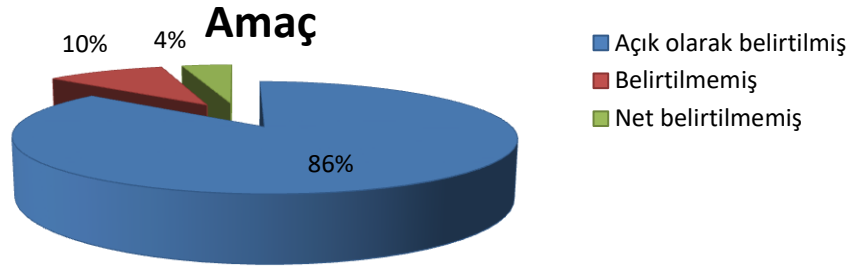
Bu bölümde öğretmen adaylarının matematik tarihi bilgisine dayalı olarak yazmış olduğu 194 etkinliğin Özmantar ve Bingölbalı (2009)'nin geliştirmiş olduğu etkinlik tasarlama prensiplerine göre analizi yapılmıştır.

1. Amaç:

Özmantar ve Bingölbalı (2009) bir etkinliğin tasarlanırken amacın belirtilmesinin önemli olduğunu ve etkinlikteki amaçların yeni bir kazanıma yönelik, öğrenilen kavramları pekiştirmeye yönelik, öğrenci yönelik olabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının matematik tarihi bilgisine dayalı olarak yazdığı etkinliklerde amaçları net olarak belirtip belirtmemelerine göre incelenmiştir.

Tablo 1: Etkinliklerin Amaçlarının Yazılma Durumuna Göre İncelenmesi

Amaç		
Net belirtilmemiş	Açık olarak belirtilmiş	Belirtilmemiş
8	167	19



Şekil 1

Tablo 1 ve Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının yazdıkları etkinliklerin %86'sında amacın net bir şekilde belirtildiği, %10'unda belirtilmediği ve %4 ünde ise net bir şekilde belirtilmediği görülmüştür.

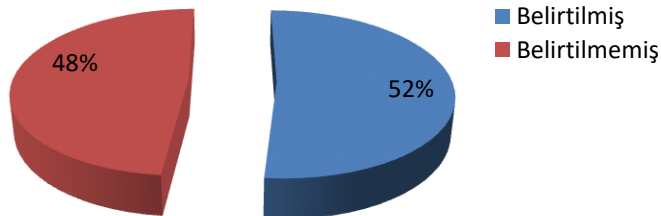
2. Sınıf Yönetimi:

Etkinliğin amacına ulaşmasında etkin bir sınıf yönetimi önemlidir. İyi bir sınıf yönetimi bileşenleri arasında ise zaman kullanımı ve sınıfın organizasyonu yer almaktadır. Zamanın iyi yönetilmesi iyi bir planlamaya bağlıdır (Özmantar & Bingölbali, 2009). Öğrencilerin organizasyonunda ise, uygulama yapılırken öğrencilerin nasıl çalışacağı, öğretmenlerin nasıl etkin olacağı, öğretmenlerin etkinliği nasıl sona erdireceği gibi durumlar dikkat edilmelidir (Özmantar & Bingölbali, 2009).

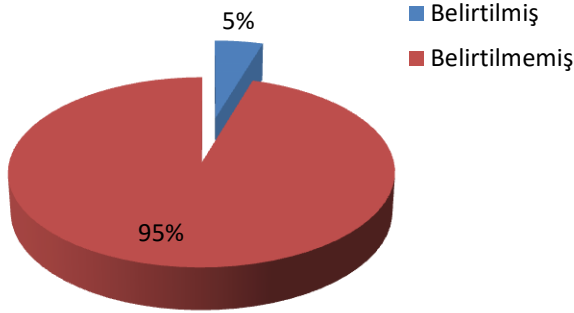
Tablo 2: Etkinliklerin Sınıf Yönetimi Durumuna Göre İncelenmesi

	Sınıf Yönetimi	
	Zaman Kullanımı	Sınıf Organizasyonu
Belirtilmiş	9	100
Belirtilmemiş	185	94

Öğrencilerin Organizasyonu



Şekil 2

zaman Kullanımı**Şekil 3**

Tablo 2 ve Şekil 3’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının yazdığı 194 etkinliğin yalnızca 9 tanesinde yani %5’lik bir kısmında zaman kullanımı belirtilmiştir. Bu oran ise çok düşüktür. Sınıf organizasyonunu belirtilen etkinlikler ise Şekil 2’den görüleceği üzere %52’lik bir bölümdür.

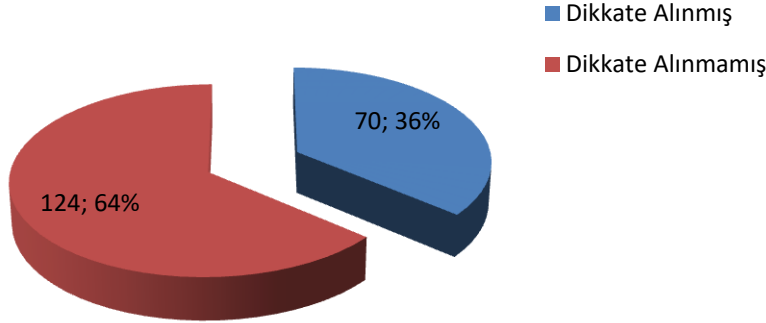
3. Öğrencilerin Ön Bilgileri:

Yazılan etkinliklerde istenilen verime ulaşılabilmesi için içerikle ilgili, etkinliklerde kullanılacak araçlarla ilgili ya da grup ya da bireysel çalışmalarla ilgili ön bilgilere sahip olması gerekmektedir (Özmantar & Bingölbalı, 2009). Bu bölümde öğretmen adaylarının yazmış olduğu etkinliklerde bunlara ne ölçüde değindiklerine bakılmıştır.

Tablo 3: Etkinliklerin Öğrencilerin Ön Bilgi Durumuna Göre İncelenmesi

Öğrencilerin Ön Bilgileri	
Dikkate Alınmış	Dikkate Alınmamış
70	124

Öğrencilerin Ön Bilgileri



Şekil 4

Matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının yazdığı 194 etkinliğin yalnızca 70 tanesinde öğrenci ön bilgilerinin göz önüne alındığı belirlenmiştir. Bu sayı ise %36'lık bir orana denk gelmektedir. Bu oran ise oldukça düşüktür. Öğrencilerin etkinliklerden maksimum oranda faydalanabilmesi için öğrencilerin ön bilgilerine dikkat edilmesi gerekmektedir.

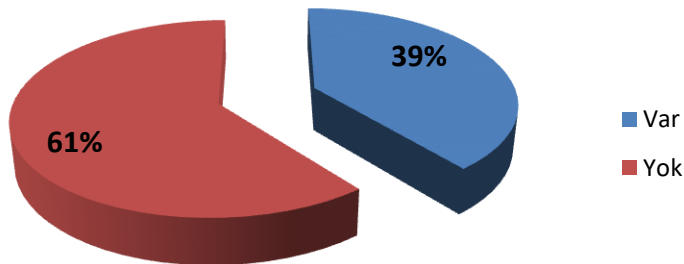
4. Kapsayıcılık ve Birden Fazla Başlangıç Noktası:

Bir sınıfta her düzeyden ve farklı ilgi alanlarına sahip öğrencilerin bulunması yüksek olasılığa sahiptir. Bu durum göz önüne alındığında etkinliklere başlanırken sınıftaki her düzeye uygun olmasına özen gösterilmeli ve açık uçlu sorularla etkinliklere başlanması gerekmektedir.

Tablo 4: Etkinliklerin Kapsayıcılık ve Birden Fazla Başlangıç Durumuna Göre İncelenmesi

Kapsayıcılık ve Birden Fazla Başlangıç Noktası	
Var	Yok
76	118

Kapsayıcılık ve Birden Fazla Başlangıç Noktası



Şekil 5

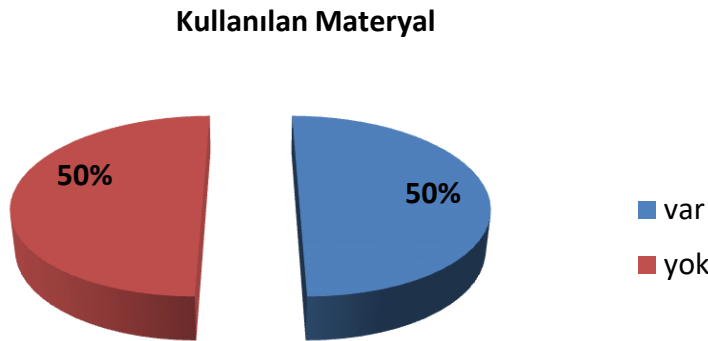
Tablo 4 ve Şekil 5 incelendiğinde öğretmen adayları tarafında yazılmış olan 194 etkinliğin yalnızca 76 (%39) tanesinin birden fazla başlangıç noktasına sahip olduğu ve kapsayıcı olduğu bulunmuştur. Bu özelliğin etkinliklerde yer almaması sınıftaki tüm öğrencileri etkinliğe dâhil etme noktasında sıkıntı çıkaracağı için önemli görülmektedir.

5. Kullanılan Materyaller

Etkinlik içerisinde materyaller kullanmak belirtilen hedefe ulaşmada önemli bir faktördür (Özmantar & Bingölbalı, 2009). Ancak burada önemli olan faktör etkinlikte kullanılacak olan materyale öğrencilerin ulaşılabilirliği kolay olmalı ve bu araçla ilgili ön bilgilere sahip olmalıdır.

Tablo 5: Etkinliklerin Kullanılan Materyal Durumuna Göre İncelenmesi

Kullanılan Materyal	
Var	Yok
97	97



Şekil 6

Etkinliklerde materyal kullanımının belirtilip belirtilmediği durumlar Tablo 5 ve Şekil 6'da belirtilmiştir. Etkinliklerin yarısında kullanılan materyaller belirtilirken yarısında belirtilmemiştir.

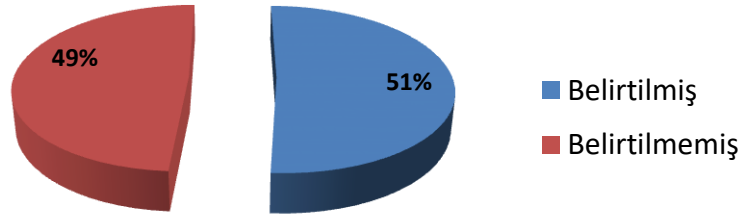
6. Etkinliklerin Öğretmen ve Öğrenci Roller

Etkinliklerin tasarlanması sürecince öğretmen ve öğrencilerin rollerine önem verilip açıkça belirtilmelidir. Etkinliğin uygulanması sürecinde öğretmenin nerelerde öğrencinin ise nerelerde etkin olması gerektiği belirtilmelidir ki uygulama sürecinde yaşanacak olası bir aksilik önlenibilsin.

Tablo 6: Etkinliklerin Öğretmen ve Öğrenci Roller Durumuna Göre İncelenmesi

Öğretmen ve Öğrenci Roller	
Belirtilmiş	Belirtilmemiş
99	95

Öğretmen ve Öğrenci Roller



Şekil 7

Tablo 6 ve Şekil 7 incelendiğinde etkinliklerin %51'inde öğretmen ve öğrenci rolleri belirtilirken, %49'unda belirtilmemiştir. Öğrenci ve öğretmen rollerinin belirtilmesinin etkinlikten alınacak maksimum verimi arttıracak düşünülmemektedir.

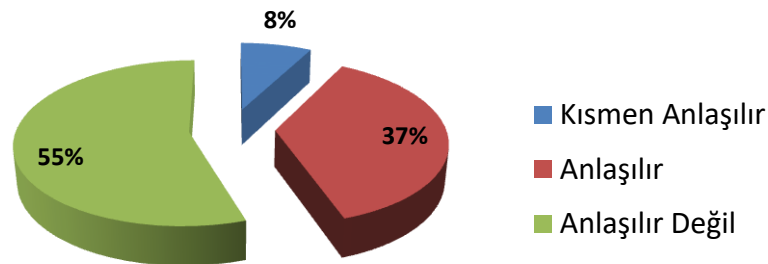
7. Etkinliklerin Yönergelerin Anlaşılabilirliği Durumu

Etkinlikler hazırlanırken, etkinlikteki yönergelerin ve adımların açık bir şekilde belirtilmesi uygulama sürecince oluşacak olası hataları baştan engellemiş olacağından önemli görülmektedir.

Tablo 7: Etkinliklerin Yönergelerin Anlaşılabilirliği Durumuna Göre İncelenmesi

Yönergelerin Anlaşılabilirliği		
Kısmen Anlaşılır	Anlaşılır	Anlaşılır Değil
15	72	107

Yönergelerin Anlaşılabilirliği



Şekil 8

Etkinlikler yönergelerinin anlaşılabilirliği durumuna göre incelenmiştir. Tablo 7 ve Şekil 8'de görüldüğü üzere 194 etkinliğin %55'lik bir kısmının anlaşılır olmadığı görülmektedir. Bu oran ise yazılan

etkinliklerin büyük bir kısmının etkililiğinin düşük olabileceğini göstermektedir.

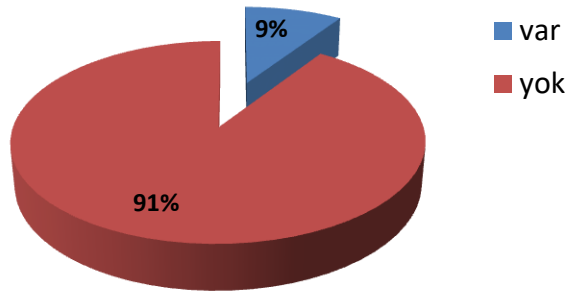
8. Ölçme ve Değerlendirme Durumu:

Etkinliklerin uygulanmasının ardından ne derece etkili olduklarını belirlemek için ölçme değerlendirme yapılmalıdır. İyi bir ölçme değerlendirme yapılabilmesi için ise o etkinliğe uygun bir ölçme aracının seçilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte yalnızca sonuç değil aynı zamanda süreç değerlendirme de yapılmalıdır.

Tablo 8: Etkinliklerin Ölçme ve Değerlendirme Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçme ve Değerlendirme	
Var	Yok
18	176

Ölçme ve Değerlendirme



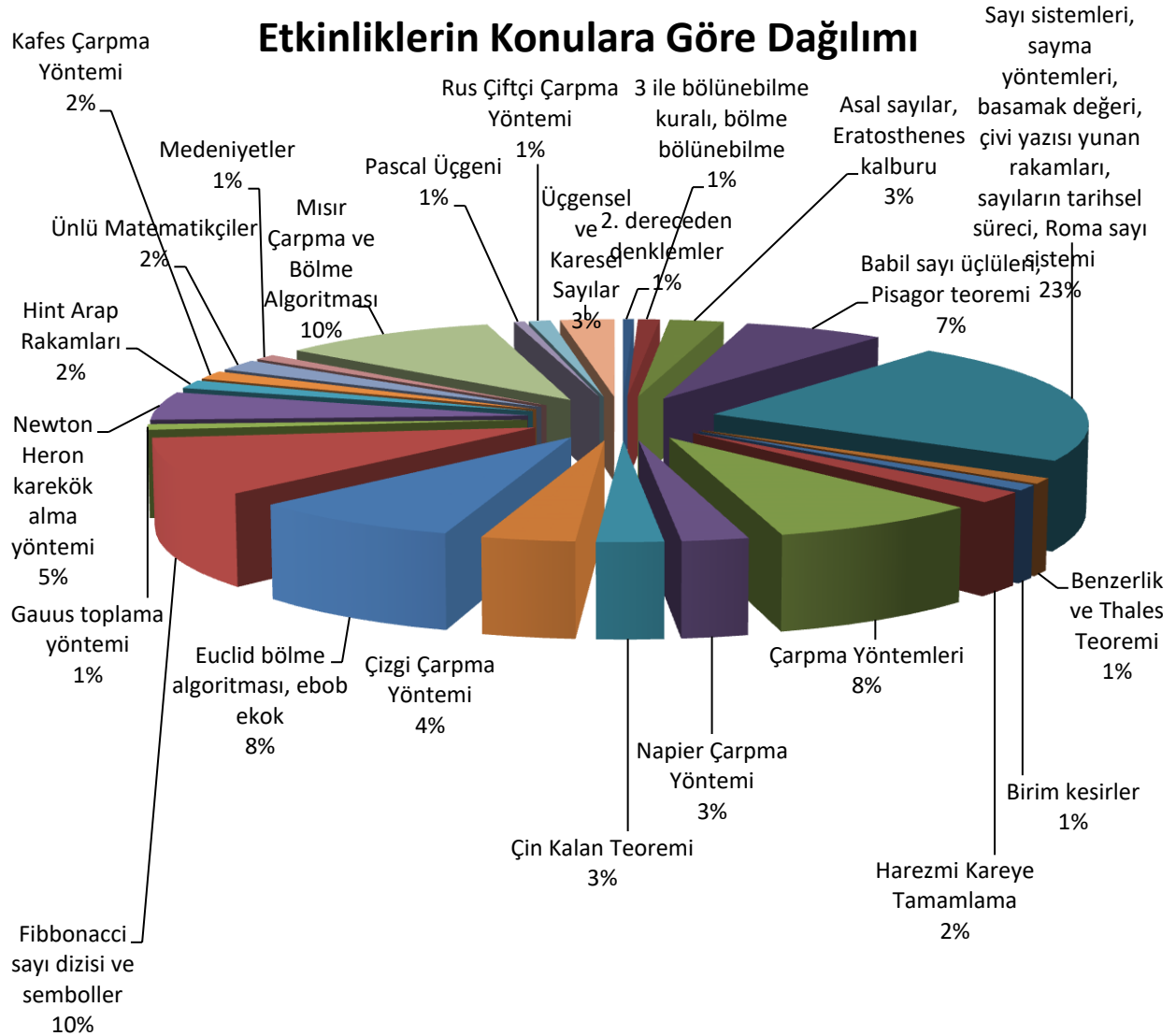
Şekil 9

Tablo 8 ve Şekil 9'da etkinliklerde ölçme ve değerlendirmeye yer verilme durumları incelenmiştir. Etkinliklerin yalnızca %9 (18) tanesinde ölçme ve değerlendirmeye yer verdiği görülmektedir. Bu oran ise çok düşüktür. Yapılan bir etkinliğin değerlendirmesi yapılmadan o etkinliğin verimi hakkında bir sonuca ulaşılamayacağı için ölçme ve değerlendirmenin gerekli olduğu söylenebilir.

9. Etkinliklerin Konularına Göre İncelenmesi

2. dereceden denklemler	1
3 ile bölünebilme kuralı, bölme bölünebilme	2
Asal sayılar, Eratosthenes kalburu	5
Babil sayı üçlülere, Pisagor teoremi	13
Sayı sistemleri, sayma yöntemleri, basamak değeri, çivi yazısı yunan rakamları, sayıların tarihsel süreci, Roma sayı sistemi	44
Benzerlik ve Thales Teoremi	2
Birim kesirler	2
Harezmi Kareye Tamamlama	4
Çarpma Yöntemleri	16
Napier Çarpma Yöntemi	5

Çin Kalan Teoremi	5
Çizgi Çarpma Yöntemi	7
Euclid bölme algoritması, ebob ekok	16
Fibonacci sayısı dizisi ve semboller	20
Gaus toplama yöntemi	2
Newton Heron karekök alma yöntemi	10
Hint Arap Rakamları	3
Kafes Çarpma Yöntemi	3
Ünlü Matematikçiler	4
Medeniyetler	2
Mısır Çarpma ve Bölme Algoritması	20
Pascal Üçgeni	1
Rus Çiftçi Çarpma Yöntemi	2
Üçgensel ve Karesel Sayılar	5



Tablo 9 ve Şekil 10'da öğretmen adaylarının matematik tarihi bilgisine dayalı olarak yazdığı 194

etkinliğin konulara göre dağılımı verilmiştir. Etkinlik konularında en büyük oranı (%23) Sayı sistemleri, sayma yöntemleri, basamak değeri, çivi yazısı yunan rakamları, sayıların tarihsel süreci, Roma sayı sistemi almıştır. Bununla birlikte Fibbonacci sayı dizisi ve semboller, Mısır Çarpma ve Bölme Algoritması, Euclid bölme algoritması, ebob ekok, Çarpma Yöntemleri gibi konular da diğerlerine nazaran daha fazla ele alınan konular arasındadır. Öğretmen adaylarının matematik tarihindeki pek çok konuyu etkinliklerine yansıtmaya çalıştığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Matematik öğretmen adaylarının matematik tarihi bilgisine dayalı etkinlik yazabilme becerilerinin incelendiği bu çalışmada 194 etkinlik incelenmiştir. Yazılan etkinliklerin %86'sında etkinlik amacının belirtildiği bulunmuştur. Amacı belli olmayan bir etkinlikte neye ulaşılabileceği bilinmediği için sonuca ulaşıp ulaşılamadığı noktasında ya da öğrencilere ne kazandırıldığı noktasında bilgi sahibi olunamayacağı için, etkinlikler amacın net bir şekilde belirtilmesi oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarına etkinlik yazma adına bir ön bilgilendirme yapılmadığı göz önünde bulundurulduğunda bu oran oldukça iyi sayılabilir.

Etkinlerin uygulama süreci için öğrencilerin durumu ve konunun zorluğuna göre belli süre belirlenmelidir. İyi bir zamanla için ise iyi bir planlama gereklidir. Öğretmen adaylarının yazdığı etkinliklerde büyük bir çoğunluğunda zamanlama bilgisi verilmemiştir. Bu da etkinliklerin uygulanması açısından bir eksiklik olarak görülebilir. Hazırlanan etkinliklerin yaklaşık yarısından fazlasında öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmamıştır. Öğrenci işlenecek konudan haberdar değilse, hangi araç gereç kullanılacağını bilmiyor veya kullanılacak araç ve gereç hakkında bilgi sahibi değilse ya da yeni işlenecek konu için zemin teşkil eden konuları vakıf değilse hazırlanan etkinliğin öğrenci için çok fazla getirisi olmayabilir. Bir diğer bileşen olan etkinliklerin kapsayıcılığı ve birden fazla başlangıç noktasına dikkat etme oranı da yarının altında kalmıştır. Etkinliklerin %61'i kapsayıcı değildir ve birden fazla başlangıç noktasına sahip değildir. Bu durumda etkinliklerin tüm öğrencilere hitap edecek durumda olmadığı söylenebilir. Sınıf içerisinde farklı ilgileri ya da öğrenme stratejileri olan öğrenciler olabilir. Öğrencilerin tümünün etkinliğe dahil olabilmesi için açık uçlu bir soruyla başlanması ve değişik konulara kapı aralamasına özen göstermenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Materyal kullanımı ise etkinliklerin yarısında belirtilmişken yarısında belirtilmemiştir. Etkinliklerde materyallerin kullanımı öğrenimi daha kalıcı hale getirmektedir. Bu açıdan materyal kullanılmaması etkinliğin verimliliğini düşürebilir.

Yazılan etkinliklerin yalnızca %37'sinde yönergeler anlaşılır bir şekilde belirtilmiştir ve öğrencilerin kavram yanlışlarına sebebiyet vermeyecek şekildedir. Bu oran oldukça düşüktür ve yönergelerin anlaşılır olmaması etkinliğin uygulama sürecinde zorluk çıkarabilir. Etkinliklerin %91 gibi çok büyük bir kısmında ölçme değerlendirmeye yer verilmemiştir. Ölçme ve değerlendirme gerek öğrencilerin gelişimini ölçmesi gerekse etkinlik sürecinin değerlendirilmesi açısından olması gereken bir

bileşendirir. Ancak öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu bunu görmezden gelmiştir.

Öğretmen adaylarının yazdıkları etkinliklerin konularına baktığımızda en fazla sayma ve sayı sistemleri ile ilgili konuları ele aldıklarını görmekteyiz. Bunun sonrasında mısır çarpma yöntemi, Fibonacci sayı dizileri ve farklı çarpma yöntemleri gelmektedir. Öğretmen adaylarının bu konuları seçmelerindeki temel amaç etkinliklerin ortaokul öğrencilerine uygun olarak yazılmasının istenmesi olabilir. Euclid bölme algoritması, Pisagor teoremi, Napier çarpma yöntemi, çizgi çarpma yöntemi, Çin kalan teoremi diğer ele alınan konular arasındadır.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında matematik tarihini içeren ve ortaokul öğrencilerine uygun etkinliklerin yazıldığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının yazdıkları etkinliklerin belirtilen özellikler bakımından eksik olduğu bu yüzden bu yazılan etkinliklerin uygulama sürecinde bazı sıkıntılarla karşılaşılabilceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bu etkinliklerin eksik olan kısımları tekrar revize edilerek kullanılır şekle dönüştürülebilir. Öğretmen adaylarının etkinlik yazma öncesinde etkinliklerle ilgili belirtilen özelliklerin olması gerektiğine dair ayrıntılı bir ön bilgilendirme yapılmaması çoğunluğunun etkinlik yazma sürecinde sıkıntı yaşamasına sebep olmuş olabilir.

Ders işleme sürecinde gerek sınıfı tamamen aktif kılmak gerekse konuları derinlemesine öğretmek amacıyla iyi planlanmış etkinliklere ihtiyaç vardır. Özellikle matematik derslerinde matematik tarihi ile ilişkilendirilmiş etkinlikler öğrencilerin motivasyonlarını üst düzeylere çıkarabilir. Bu amaçla öğretmen adaylarına gerek matematik tarihi bilgisi gerekse bu bilgileri kullanabilmek amacıyla iyi yapılandırılmış etkinlik yazma sürecine dair öğretimlerin olması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Özmantar, M. F., & Bingölbalı, E. (2009). Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Biber, B. T., İspir, O. A., & Ay, Z. S. (2015). Matematik Tarihinin Öğretimi İçin Alternatif Bir Öğretim Yöntemi: Yaratıcı Drama. *İlköğretim Online*, 14(4).
- Tzanakis, C., Arcavi, A. (2000). Integrating history of mathematics in the classroom: an analytic survey, (Edi: Fauvel, J., Maanen, V.J.), İçinde, *History in Mathematics Education*, Kluwer Academic Publishers: Newyork/Boston/Dordrecht/London/Moscow. Varadarajan, S. V. (2003). *Algebra in ancient and modern times*, American Mathematical Society: USA.
- Horton, L. B., & Panasuk, R. M. (2011). Raising awareness the history of mathematics in high school curriculum. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(16), 37-46.
- Barbin, E. (2000). The historical dimension: from teacher to learner. *Using History to Teach Mathematics. An International Perspective*, 66-70.
- Fried, M.N. (2001). Can mathematics education and history of mathematics coexist? *Science and Education*, 10, 391-408.
- Jankvist, U. T. (2009). A categorization of the “whys” and “hows” of using history in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 235-261.
- Kjeldsen, T. H. (2011). History in a competence based mathematics education: A means for the learning of differential equations. In *Recent developments on introducing a historical dimension in mathematics education* (pp. 165-173). Mathematical Association of America.
- Kjeldsen, T. H., & Petersen, P. H. (2012). History and the Learning of Mathematics: Detecting student's meta-discursive rules. In *The 12th International Congress on Mathematical Education*.

- Chapman, O. (2013). Mathematical-task knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(1), 1-6.
- Özmantar, M. F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbalı, E. ve Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 379-398.

Uluslararası Öğrenci Olmak: AKÜ Örneği

Osman Metin¹

¹Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, ometin@aku.edu.tr

Özet

Uluslararası öğrenci hareketliliği son yıllarda sürekli artmaktadır. Ülkelerin yükseköğretim kurumları, daha fazla uluslararası öğrenci alabilmek için kıyasıya rekabet halindedir. Türkiye'deki üniversitelerin sayısal artışının yanında eğitim kalitesinin de yükselmesiyle uluslararası öğrenciler açısından Türkiye cazibe merkezi haline gelmektedir. Uluslararası öğrencilerin sayısında yer alan artışı sürekli kılmak ve Türkiye'yi yükseköğretimde daha önemli bir konuma taşımak için bu öğrencilerin yaşadıkları sorunları ve beklentilerini tespit etmek yerinde olacaktır.

Bu saha çalışmasıyla, Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenciler örneğinde öğrenim, sağlık, barınma, kültürel yaşam ve sosyal ihtiyaçları çerçevesinde memnuniyetleri ve ihtiyaçlarına yönelik verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Böylece yaşadıkları sorunların çözülmesine katkıda bulunabilecek çözüm önerilerinin ortaya çıkması düşünülmüştür. Nitel araştırma yönteminin uygulandığı çalışmada, farklı ülkelerden 22 uluslararası öğrenciyle derinlemesine mülakat tekniği kullanılarak sorunlar, memnuniyetler ve beklentilerin ölçülmesi hedeflenmiştir.

Elde edilen bulguların analizi yapılmıştır. Bu bulgular ışığında uluslararası öğrencilerin beklentileri öncelik sırasına göre kültürel yaşam, ekonomi ve iletişim alanlarından oluşmaktadır. Sağlıkta görülen en önemli sorun ise sağlık kurumların izlediği kurumsal işleyişe yabancı olmalarıdır. Çözüm önerisi olarak, oryantasyon etkinliklerini katılımcı sayısını artıracak şekilde daha fazla işlevsel bir hale getirmek olabilir. İlave olarak oryantasyon etkinlikleri kapsamını kültürel alanlarla genişleterek içerisinden bulunulan sosyal ve kültürel alanı tanıttacak ve uyum sağlamayı kolaylaştıracak şekilde yaygınlaştırılması ilave bir katkı olabilir.

Anahtar kelimeler: Uluslararası öğrenci, öğrenci hareketliliği, üniversite.

Abstract

International student mobility has been steadily increasing in recent years. The higher education institutions of the countries are in a fierce competition to receive more international students. With the increasing number of universities in Turkey as well as the quality of education, Turkey has become a center of attraction for international students. It will be appropriate to identify the problems and expectations of these students in order to maintain the increase in the number of international students and to make Turkey a more important position in higher education.

With this field study, it is aimed to reach the students' satisfaction and needs within the framework of education, health, shelter, cultural life and social needs in the case of international students studying at Afyon Kocatepe University. Thus, it is thought that the solution proposals which can contribute to solving the problems

that they live in are thought to emerge. In the study of the qualitative research method, it was aimed to measure the problems, satisfaction and expectations using in-depth interview technique with 22 international students from different countries.

The findings were analyzed. In the light of these findings, the expectations of international students are in the fields of cultural life, economics and communication according to priority order. The most important problem in health care is that the institutional processes that health institutions follow are foreign. As a solution proposal, it may be to make orientation activities more functional so as to increase the number of participants. In addition, it may be an additional contribution to expanding the scope of the orientation activities to cultural areas and promoting the social and cultural field from within and extending it to facilitate adaptation.

Keywords: International student, student mobility, university.

GİRİŞ

Her geçen gün daha fazla sayıda ülkenin ilgi duyduğu uluslararası öğrenciler, dünyadaki yükseköğretim politikalarının en güçlü öznelerinden biri haline gelmektedir. Uluslararası öğrencilerin dolaşımı, ülkeler arasındaki küresel rekabetin de bir parçasını oluşturmaktadır. Yükseköğretim sistemi gelişmiş olan ülkeler ise bu rekabette bir adım önde bulunmaktadır. Aynı zamanda ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel sermayesine ciddi katkısı olan uluslararası öğrencilerin daha çok batıya yönelmesi ise şaşırtıcı değildir. Eğitim özgürlüğü ve maddi refahın üst düzeyde olduğu ABD, İngiltere ve Kanada gibi ülkeler, en fazla tercih edilen ülkelerdir.

Uluslararası öğrenciler, bulundukları ülkelerin yükseköğretim sistemini ve bilimsel araştırma kapasitesini geliştirici bir rol oynarken, kimi ülkelerde önemli gelir gruplarından birini oluşturmaktadır. Örneğin, Kanada’da uluslararası öğrencilerin ülke içinde yaptıkları harcamalar toplamı, ülkenin en önemli ihracat sektörlerinden elde edilen gelirleri dahi geride bırakabilmektedir. (Roslyn Kunin and Associates, Inc., 2009). Uluslararası öğrencilerin bir ülkedeki varlığı, eğitimin şeklini ve niteliğini etkileyerek aynı zamanda yükseköğretimde uluslararası rekabetin sürdürülebilirliğine de imkân tanımaktadır. Kültürlerarası iletişim ve etkileşimin bir aracı olarak düşünüldüğünde ise, uluslararası öğrencilerin aynı zamanda birer “kültür köprüsü” oluşturduğu görülmektedir. Modern toplumsal ilişkilerde farklı kültürleri tanımak ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak görüp bir arada yaşatmak, insani gelişmişliğin ölçütleri arasında sayılmaktadır. Uluslararası öğrencilerin kültürler arasındaki “taşıyıcı” rolü, giderek daha çok önem kazanmaktadır.

Daha iyi bir gelecek kaygısı, nitelikli eğitim ve statü arayışı gibi etkenlerle ülke dışında yükseköğrenim görmek isteyen uluslararası öğrencilerin dünya çapındaki yaklaşık sayısı 3,5 milyondan fazladır. (OECD, 2011). Küreselleşmeye bağlı olarak yükseköğrenimdeki uluslararasılaşma politikalarıyla ülkeler aynı zamanda nitelikli insan kaynağından yararlanabilmeyi amaçlamaktadır. Uluslararası öğrencilerin en yoğun olduğu ülkeler sırasıyla Avustralya, İngiltere, Avusturya, İsviçre ve Yeni Zelanda’dır. Doktora ve sonrası ileri düzey araştırma programlarında uluslararası öğrencilerin

oranı batıdaki ülkelerde %20'lerin üzerine çıkmaktadır. (OECD, 2010).

Uluslararası öğrenciler konusu, bir politika alanı olarak ilk kez 1990'lı yılların başında gündeme gelmiştir. SSCB'nin dağıldığı ve soğuk savaş döneminin kapandığı bu yeni dönemde Orta Asya ve Kafkaslardan soydaş ve akraba topluluklara mensup çok sayıda öğrenci yükseköğretim görmeleri amacıyla Türkiye'ye getirilmiştir. Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) adı verilen projeye birlikte 1990 yılının ilk yarısında sayıları 16 bine ulaşan oldukça kalabalık sayılabilecek bir öğrenci kitlesi eğitimlerine başlamıştır. Ancak siyasi konjonktür ve ekonomik koşulların etkisiyle uluslararası öğrencilerin eğitim burslarının ödenmesinde, barınma, sağlık ve diğer ihtiyaçlarının karşılanmasında ciddi sorunlar ortaya çıkmış, aynı zamanda kültürel farklılıklar nedeniyle uyum sorunları yaşanmıştır. Bu durum, projenin başarısızlıkla sonuçlanmasının en önemli nedeni olmuştur. Sonuçta, BÖP ile Türkiye'ye gelen yaklaşık 32 bin uluslararası öğrenciden ancak 9.541'i mezun olmayı başarabilmiştir. Üniversitelerdeki eğitim kalitesinin yetersizliği de bu başarısızlıkta önemli bir pay sahibidir. Dolayısıyla BÖP tecrübesiyle uluslararası öğrenci politikasının verimli olmadığı görülmüş ve 2000'li yıllardan itibaren politika değişikliğine gidilmiştir (Özoğlu, 2011).

Türkiye, son on yılda yükseköğretim sistemini uluslararası standartlara yükseltmek amacıyla ciddi yatırımlar yapmaktadır. Bir yandan altyapı ve kurumsallaşma açısından ciddi ilerlemeler yaşanırken, diğer taraftan yükseköğrenim kurumlarının bilimsel performansını geliştirmek ve uluslararası rekabet gücünü artırıcı reformlar hayata geçirilmektedir. Bütün bu gelişmeler, Türkiye'nin üniversite sektörünü "uluslararasılaşma" yönünde değişime zorlamakta ve giderek daha fazla uluslararası öğrenci ülkemize gelmektedir. Bu amaçla, devletin uygulamaya koyduğu ve "Türkiye Bursları" olarak markalaşan burs sistemiyle dünyanın her bölgesinden nitelikli öğrencilere yükseköğrenim fırsatları sunulmaktadır. 2014 yılında Türkiye Burslarına lisans ve lisansüstü düzeylerde 176 farklı ülkeden 82 bin başvurunun gerçekleşmiş olması, ülkemizin uluslararası öğrenciler için bölgesel bir üs olmaya başladığını göstermektedir. (Türkiye Bursları Resmi Web Sitesi, 2014: www.turkiyeburslari.gov.tr). Bununla birlikte, üniversitelerimizin sınavla kabul ettiği ya da özel burs programlarıyla ülkemizde yükseköğrenim gören çok sayıda uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Yaşanan büyük değişime rağmen, Türkiye'nin etkin ve rekabete açık bir uluslararası öğrenci stratejisine sahip olduğunu söylemek güçtür. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) Vakfı tarafından yayımlanan Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler başlıklı araştırma raporu (Özoğlu, Gür & Coşkun, 2012), ülkemizin uluslararası öğrenci politikasına eğilerek mevcut sorunlar ve beklentiler hakkında önemli değerlendirmelerde bulunmaktadır. Rapor, Türkiye'nin iç ve dış politik dengelerini koruyarak ekonomik ve kültürel gelişmişliğini sürdürebilmesinin, nitelikli işgücüne sahip olmasıyla doğru orantılı olduğuna dikkat çekmektedir.

Uluslararası öğrenciler, günümüz dünyasının en önemli kültürel iletişim alanlarından birini oluşturmaktadır. Ülkelerin ticari potansiyellerini de doğrudan etkileyen bu konuda ülkeler arasındaki rekabetin bundan sonraki süreçte daha fazla artacağı öngörülmektedir. Bu yüzden üniversite kurumları

öğrenci çekebilmek amacıyla gerek bilimsel performanslarını ve gerekse altyapılarını geliştirmeye çalışmaktadır. Türkiye, uluslararası öğrenci pastasından hala beklenen ölçüde bir dilim koparabilmeyi henüz başaramamış olsa da rekabet gücünü artırmaktadır. Türkiye'nin siyasi ve ekonomik saygınlığının yükselmesiyle birlikte uluslararası öğrenciler için daha çekici bir ülke olmaya başlamıştır. Son yıllardaki öğrenci hareketliliği bu gerçeği doğrulamaktadır. Bununla birlikte Türkiye yükseköğretim sistemi son on yılda yaklaşık iki kat büyümüş ve yükseköğretimde “uluslararasılaşma” politikası hayata geçirilerek daha etkin bir uluslararası öğrenci stratejisinin uygulanacağı öngörülmüştür. Türkiye'nin önümüzdeki dönemde uluslararası öğrenci sayısını artırabilmesi, eğitim kalitesinin yükselmesine ve uluslararası öğrencilere sunulacak hizmet standartlarının rekabete açık şekilde geliştirilmesine bağlı olacaktır.

Araştırmanın Konusu ve Önemi

Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde (AKÜ) eğitim gören uluslararası öğrencilerin memnuniyet, sorun ve beklentilerini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada katılımcılar kendilerine özgü farklılıklarıyla birlikte, orantılı bir dağılım göstermiştir. Araştırma, Türkiye'deki sayıları her geçen gün artan uluslararası öğrencilerin Afyon Kocatepe Üniversitesi'ndeki eğitim koşullarının yanı sıra barınma, sağlık, kültürel uyum gibi konularda sunulan hizmetlerden hangi düzeyde yararlandıklarını belirlemek açısından önemli bir boşluğu dolduracaktır. Diğer yandan, bugüne kadar AKÜ'de uluslararası öğrencilerin memnuniyet, ihtiyaç ve beklentilerinin ölçüldüğü bir alan araştırmasının yapılmamış olması da bir başka avantaj olarak görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, kendi imkânlarıyla gelen öğrencilerin deneyimlerinin yanı sıra burslu öğrencilerin de ihtiyaçları ve sorunlarını ortaya koymakta, uyum ve adaptasyon süreçleriyle ilgili psikolojik ve rehberlik temelli çalışmaların oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır. AKÜ'nün uluslararası öğrenci politikalarının kapsamlı ve etkin bir şekilde planlanabilmesi açısından uluslararası öğrencilerin tecrübelerini değerlendiren araştırma bu yönde atılmış mütevazı bir adımdır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, başta AKÜ yönetimi olmak üzere, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Kredi ve Yurtlar Kurumu, Dışişleri Bakanlığı, Başbakanlık Kamu Diplomasisi Koordinatörlüğü ve ilgili diğer kuruluşların uluslararası öğrencilere ilişkin yürüteceği çalışmalara ve izleyeceği politikalara katkı sunma potansiyeline sahiptir.

Araştırmanın Evreni

Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde okumakta olan uluslararası öğrenciler araştırma evrenini oluşturmaktadır. Cinsiyet eşitliği baz alınarak çeşitli bölümlerden ve çeşitli ülkelerden seçilmiş lisans düzeyinde eğitim görmekte olan 22 kişilik öğrenci grubu araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır.

Bir ay boyunca yapılan tüm mülakatlara öğrenciler gerekli ilgiyi göstermiştir. Örneklemin büyük bir kısmını, komşu ülkelerden ya da Türkiye ile tarihsel veya kültürel bağları bulunan ülkelere gelen öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada, nitel araştırma yöntemi olarak derinlemesine görüşme/mülakat veri toplama tekniği kullanılmış ve yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Araştırmada literatür taraması yapılmış, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki eğitim süreçleriyle ilgili yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. Görüşmelerde bu sorulardan hazırlanan form kullanılmıştır. Yüz yüze görüşmelerde ses kaydedici cihazla kayıt yapılmış, gerekli durumlarda not alınmış ve görüşmenin olabildiğince doğal halinin korunmasına özen gösterilmiştir. Nitel görüşme sonrasında araştırmacılar ses kayıtlarının deşifrelerini yaparak görüşme notlarını yazıya dökmüşlerdir. Araştırmacılar hiçbir şekilde cevaplara müdahale etmemiş ve yönlendirici bir tutum izlememiş, duygusal tepki vermemiştir. Elde edilen bulgular analiz edilerek ilgili başlıklar altında toplanmıştır.

Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. AKÜ'deki uluslararası öğrencilerin üniversiteyi ve Afyonkarahisar'ı tercih etme gerekçeleri sorulmuş, eğitim kalitesi, eğitim ve yaşam maliyeti, burs olanakları, barınma ve sağlık hizmetleriyle kültürel ve dini ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik beklentiler tespit edilmiştir. Bulgular, üç ana başlık altında toplanmıştır.

Sorunlar

Ekonomi

Katılımcıların büyük bölümünün eğitimlerini ücret ödeyerek sürdürüyor olması, ekonomik zorlukları da beraberinde getirmektedir. Nitekim bu statüdeki öğrencilerin tamamı maddi koşulların iyileştirilmesi talebinde bulunmaktadır. Burslu öğrencilerden farklı olarak, kendi imkânlarıyla eğitim gören uluslararası öğrenciler hem eğitim ücreti ödemek hem de barınma ve sağlık gibi hizmetlerden yine ücret ödeyerek yararlanmak durumundadır. Bu yüzden maddi destek talebinde bulunan katılımcıların üniversite yönetimi başta olmak üzere diğer ilgili kuruluşlardan da öğrenim bursu beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların yeterli eğitim bursu desteğinden yoksun bulunmaları, ekonomik sorunlarının başlıca gerekçesini oluşturmaktadır.

“ ...Geçen sene baya sıkıntı çektik, baya baya..mesela geçen yıl vali bizi yemeğe davet etti ve bize tüm yabancılara burs vereceğini söyledi. İki gün sonra başvuru için gittiğimizde vali yardımcısı bize kontenjanın dolduğunu söyledi. Biz bir grup olarak şikayet etmeye gittik valiye.. daha sonra bize bursun sadece Türk kökenliler için olduğunu söylediler. Valiyle görüştüğümüz durumu anlattık bizi sosyal yardımlaşmaya gönderdiler. Orada da bize ters davrandılar. Sonra başvurumuzu yaptık. Bana burs verdiler 500 lira ama başka arkadaşlar

başvurmışlardı ama onlara vermediler” (Abdulhalik,22,E,Afganistan).

Abdulhalik, katılımcıların büyük çoğunluğu gibi kendi imkânlarıyla eğitimini sürdürmeye çalışırken, aynı zamanda burs olanaklarından yararlanmak için girişimde bulunmuştur. Burs ihtiyacının karşılanması bakımından ilgili birimlerin öğrencilere eşit duyarlılıkla muamele etmesi önem taşımaktadır. Aynı zamanda çeşitli bürokratik engeller çıkartılarak öğrencilerde güvensizlik oluşturacak tutumlardan kaçınmakta yarar vardır. Öğrencilerin ayrımcılığa uğradıklarına dair bir düşünceye sahip olmaması için kamu yöneticilerinin dikkatli ve hassas davranmaları gerekmektedir.

“...Burs almıyorum verilmesini isterdim. Öğrenci paraya ihtiyacı olan bir insan. Aylık 400-500 tl olması gerekiyor.” (Cavadhan, 20,E, Azerbaycan).

Cavadhan, öğrenim bursuyla temel ihtiyaçlarının karşılanabileceği bir burs miktarını önermektedir. Barınma ve diğer sosyal ihtiyaçlar da dikkate alındığında öğrenim burslarının makul düzeyde belirlenmesine dair öğrencilerin beklentilerinin dikkate alınması önem arz etmektedir.

Öğrenim

Katılımcılara yöneltilen ve üniversite eğitimleriyle ilgili sorunları tespit etmeye yönelik sorulara verilen yanıtlar çeşitlilik göstermektedir. Uluslararası öğrenciler eğitimleri süresince sorun olarak gördükleri konulardan birinin Türkçe dil öğretimi olduğuna ilişkin ortak bir kanaate sahiptir.

“ ... Türkçe eğitimdeki yetersizlik nedeniyle ilk geldiğim zamanlarda dersleri anlamakta çok zorluk çektim. Ayrıca insanlara alışmakta da sıkıntılar yaşadım. Yani Türkçe seviyemizin akademik düzeyde olması gerekiyor.” (Layla,21,K,Somali).

Layla, Türk soylu öğrencilerin dışındaki arkadaşlarının da ifade ettiği gibi, üniversite eğitiminin kalitesine bağlı olarak Türkçe dil eğitiminin yetersizliğinden kaynaklanan adaptasyon sorunu yaşadıklarını dile getirmektedir. Görüleceği gibi, sadece dersi takip etmek açısından değil, çevreyle uyum bakımından da nitelikli bir Türkçe eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Burslu öğrenciler Türkçe dil eğitimlerinden ücretsiz yararlanırken, diğer öğrenciler bu program için belli bir bütçe ayırmak zorundadırlar. Dolayısıyla, Türkçe eğitim maliyetlerinin de önemli bir sorun olduğunda öğrenciler hemfikirdir.

“...Zaten Azeri olduğum için Türkçe biliyorum ve Türkiye Türkçesi öğrenerek gelecek için iş hayatı dâhil her alanda katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (Eldar,21,E,Azerbaycan).

Araştırmaya katılan Türk soylu öğrencilerin Türkçe dil yeterlilikleri oldukça iyi görünmektedir. Eldar, Türkiye Türkçesini daha ayrıntılı olarak öğrenme ihtiyacı duymakta ve buna

göre bir kariyer planlaması yapmaktadır.

Eğitimin en önemli ayağını oluşturan derslerin hem dili hem de anlatım yöntemi konusunda ise uluslararası öğrenciler farklı anlayışlara sahiptir. Ders içerisinde anlatılanların tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığı hususunda öğrencilerin genel olarak uyruklarına göre değerlendirme yaptıkları görülmektedir.

“...Hayır, tam olarak anlamıyorum.” (Umer,24,E,Pakistan).

Umer, mühendislik eğitimini Türkçe görmekte olan bir uluslararası öğrenci olarak derste anlatıları yeterince anlayamadığını söylemiştir. Buradaki temel sorun, öğrencinin Türkçe hazırlık eğitiminden yeterince faydalanamamış olması ve eğitimini sürdürürken bu sorundan fazlasıyla etkilenmesidir.

“...Tam olarak anlamasam da yüzde yetmiş anlıyorum.” (Habiba, 24, K, Kenya).

Benzer şekilde derslerinde Türkçe anlatılanların önemli bir kısmını anladığını ifade eden Habiba’nın sözleri, uluslararası öğrenciler için akademik düzeyde yeterli olacak Türkçe dil eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

“...İlk geldiğimde zorlanıyordum ama şimdi sıkıntı yok. Anlamadığım yerde Türk arkadaşlarım yardım ediyor daha basit anlatıyorlar.” (Bayram, E,24,Türkmenistan).

Türki Cumhuriyetlerden gelen uluslararası öğrenciler dil ve kültür yakınlığından dolayı eğitim sürecine çok daha kolay adapte olmaktadır. Bayram, lehçe farkı nedeniyle ilk zamanlarda bir miktar sıkıntı yaşamış olsa da dersleri takip etmek ve anlamak bakımından ciddi bir sorunla karşılaşmamıştır. Diğer Türk soylu öğrenciler de bu konuda önemli bir zorluk yaşamadıklarını ifade etmektedir. Buna göre, AKÜ’deki Türk soylu olmayan uluslararası öğrencilerin dersleri Türkçe olarak takip etmekte önemli bir güçlük yaşadıkları anlaşılmaktadır. Afrika, Asya ve Ortadoğu kökenli öğrencilerin yetersiz Türkçe dil bilgisinin de etkisiyle olumsuz bir algıya sahip olmaları, başarı düzeylerini de etkilemektedir. Dolayısıyla eğitimcilerin uluslararası öğrencilere gerektiğinde pozitif ayrımcılık yapabilmesi ve dersin yeterince anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin gerçekçi birtakım değerlendirmeler yapabilmesi gerekmektedir.

Bu konuyla doğrudan bağlantılı olan ve uluslararası öğrencilerin eğitimlerini doğrudan etkileyen bir başka konu ders hocalarıyla ilişkilerin niteliğidir. AKÜ henüz uluslararası öğrencilerle yeni tanışmakta olan bir üniversite olarak eğitim sistemini bu doğrultuda yenileyebilmesi için belirli bir süreye ihtiyaç duymaktadır. Bununla birlikte, eğitimci kadrosunun uluslararası öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarında çok daha özenli bir yaklaşıma sahip olması beklenmelidir.

“...Mesela onlar bize ders anlatıyorlar. Biz anlayamıyoruz. O bizim için sorun oluyor. Sınavlarda zorlanıyoruz. Bazen hocalar biraz yardımcı olmaya çalışıyorlar. Bazen onlar Türkler’e nasıl davranıyorsa bize de öyle davranıyorlar. Biz ondan dolayı zorlanıyoruz” (Rozina,22,K,Bangladeş).

Rozina'nın düşüncelerinden yola çıkıldığında, ders hocalarıyla iletişim kurmak, dersi anlamak ve sınavlarda başarılı olmak gibi birden fazla sorunla ilgili bir beklentinin var olduğu görülebilir. Farklı bir dil ve kültüre mensup öğrencilerin hocalarından daha yakın ve sıcakkanlı bir davranış beklemesi gayet doğaldır. Üstelik bu gruptaki öğrenciler, dil becerisi konusunda ders hocalarının kendilerini Türk öğrencilerle aynı kategoride değerlendirmesini eleştirmektedir. Oysa Türk öğrenciler gibi dersi rahatlıkla anlama ve hocalarla diyalog kurma imkânı bulamadıklarını söyleyen bu gruptaki öğrencilerin aksine, Türk soylu öğrenciler bu konuda herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmektedir.

"...Evet memnunum. Gerçekten hocalarımız bize değer veriyorlar. Çok yardımcı oluyorlar. Bilmediğiniz şeyleri gelip bize sorabilirsiniz." diyorlar." (Aynebat,20,K,Türkmenistan).

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkçe dil becerisi gelişmiş ya da Türki cumhuriyetlerden gelmiş olan öğrencilerin ders anlatımı ve ders hocalarıyla ilişkilerinde önemli bir sorunla karşılaşmadıkları, diğer öğrencilerin ise dil problemi nedeniyle bu konuda çeşitli sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır.

Eğitimde yaşanan dil sorunu ve kültür farklılığının sosyal çevreyle iletişim kurmak bakımından belirleyici etkisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin sınıf arkadaşları ve sosyal çevreleriyle iletişim becerilerinin gelişmesinde önemli bir ilerlemenin yaşandığı söylenebilir. Türkçesi yeterli ve kültürel uyumu güçlü öğrencilerin bu konuda herhangi bir sorun yaşamadığı göze çarpmaktadır.

"... Sınıf arkadaşlarım ve çevremle ilişkilerim çok iyi, bir sorun yaşamadım." (Cavadhan,20,E,Azerbaycan).

Azeri uyruklu bir öğrenci olarak Cavadhan, sosyal çevresiyle iletişim kurmak ve uyum sağlamak konusunda herhangi bir sorunla karşılaşmıyor. Zira ortak bir dil ve kültür ailesinden geliyor ve bu durum ona belirgin bir avantaj sağlıyor. Ancak kültürel ve coğrafi özellikleri farklı öğrencilerin yaşadıkları algı çok da pozitif görünmüyor.

"...Milliyetçilik çok var. Özellikle sınıf arkadaşlarımda var, tabi hepsi değil. Niye Türkiye'ye geldin diyorlar. Bazen sıkıntı yaşıyorum ama uzak durmaya çalışıyorum... Gazze'den Afyon'a gelenler oldu hastanaya, o zamanlar sınıftan birkaç arkadaş bana dedi ki, biz devlete vergi veriyoruz, siz bizim verdiğimiz paralarla buraya gelip tedavi oluyorsunuz, bunu söyleyenler oldu." (Azmi,21,E,Filistin).

Farklı coğrafi ve kültürel özelliklere sahip bazı uluslararası öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla Türkçe iletişim kurmakta zorluk çekmelerinin arka planında dışlanmışlık hissinin varlığı dikkat çekicidir. Azmi'nin ifadelerinden yola çıkacak olursak, bazı Türk kökenli öğrencilerin insani konuları siyasi bir üslupla ifade etme biçimleri kendisinde negatif bir algı oluşturmuş durumdadır. Düşüncelerini tam ve eksiksiz Türkçe olarak açıklayabilmede yetersiz olduğu düşünüldüğünde Azmi'nin sosyal çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi zor görünmektedir. Bu yüzden ayrımcılık

ve hoşgörüsüzlük gibi yanlış uygulamaların önüne geçmek bakımından uluslararası öğrencilerin duygu ve düşüncelerini önemsemek gerekmektedir.

Türkçe öğrenmenin kolaylaştırılmasını ve yeterli akademik dil eğitiminin verilmesini talep eden uluslararası öğrenciler konuları gereği yine iki kategoride değerlendirilmektedir. Türk soylu öğrenciler bu konuda önemli bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtirken, diğer katılımcılar mevcut Türkçe bilgisiyle üniversite eğitimi görmenin ciddi zorluklara neden olduğunu, bu yüzden dil gelişimi için çeşitli yöntemler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

“...Hayır, yeterli olduğunu düşünmüyorum. Tömer eğitimleriyle akademik eğitim Türkçesi arasında büyük farklılıklar var. Biz sadece pratik Türkçe öğrendik, oysa üniversite eğitimindeki dil seviyesi çok yukarıda. Mesela ben inşaat mühendisliği eğitimi Türkçe almak zorundayım. Mevcut Türkçemle bu eğitimi sürdürmem çok zor. Bu yüzden üniversite yönetiminin uluslararası öğrencilere akademik Türkçe konusunda yardımcı olması lazım” (Umer,24,E,Pakistan).

Umer’in Türkçesini geliştirebilmek ve derslerinde başarılı olabilmek için ilave desteğe ihtiyacı olduğu anlaşılabilir. Bu durumdaki öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için buldukları yöntemler ise, Türkçe kitap okuyup, film izlemek ve Türk arkadaşlarıyla bolca pratik yapmak şeklinde özetlenebilir. İlk kez eğitimlerine başlayacak öğrencilere üniversiteyi tanıtmayı amaçlayan ve bir çok üniversitede yaygın olarak gerçekleştirilen oryantasyon uygulamalarına ilişkin öğrencilerin ciddi bir beklentisi söz konusudur.

“...Hayır. Haberim yok kimse bir şey söylemedi.” (Muhammed,22,E,Afganistan).

Yapılan değerlendirmelerden anlaşıldığına göre, bazı öğrenciler oryantasyon eğitimine hiç katılmamış, bir bölümü katılmakla birlikte mevcut uygulamanın yeterli olmadığını dile getirmiştir. Ortak görüş, bu konuda üniversite yönetiminin daha nitelikli bir program hazırlaması yönündedir. Araştırmaya katılanların ülkelerindeki öğrencilik konumuyla, Türkiye’deki eğitim yaşamları arasında karşılaştırma yaparak, meydana gelen değişimi daha çok içinde bulundukları psiko-sosyal durumu göz önüne alarak yorumlamışlardır.

“...Kendi ülkemde iyi bir öğrenciydim. Daha iyiydim. Ama burada zorlandığım için tam olarak iyi olamıyorum.” (Rozina,22,K,Bangladeş).

Rozina, ülkesinde iyi bir öğrenci olmasını gerektiren koşullardan ayrı bir sosyo-kültürel atmosfer içinde bulunduğunun farkındadır. Kastettiği şey başarı olduğuna göre, Türkiye’deki başarısını etkileyen unsurlar arasında, yabancı bir ülkede bulunmak, farklı bir dili öğrenmek ve kültürel uyum gibi konuların bulunduğu görülebilir. Bazı öğrenciler ise Türkiye’de bulunmakla motive olmuş görünmektedir.

“...Kendi ülkemde çok tembel bir öğrenciydim. Okumak istemiyordum.”

(Aynabat,20,k,Türkmenistan).

Ülkesindeki bulunmanın meydana getirdiği psikolojik rahatlık, yaşam düzeyi ve diğer

faktörler Aynabat gibi öğrencilerde geleceğe ilişkin bir perspektif oluşmasını engellemiş olabilir. Farklı bir ülkede eğitim görmek, hem şartların değişmesini hem de öğrencinin bu yeni duruma uyum sağlayarak gelecek kaygısıyla yüzleşmesini sağlar. Genel olarak, öğrenciler ülkelerinde çok daha aktif ve sosyal bir eğitim hayatına sahip olduklarını, Türkiye'ye gelince yabancı bir dil ve kültür ile karşılaşmanın kendilerini fazlasıyla zorladığını ifade etmişlerse de bu konudaki istisnai durumu Türk soylu öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin üzerinde ittifak ettiği hususlardan biri, dini pratiklerin uygulanmasına yönelik özgürlük ortamının varlığıdır. Tüm öğrenciler, dini inançları doğrultusunda özgürce ibadet yapabildiklerini, esasen Müslüman bir ülke olması dolayısıyla Türkiye'yi tercih ettiklerini vurgulamışlardır. Yapılan araştırmalar, bu sonucu doğrular niteliktedir. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin neredeyse tamamına yakınının İslam dünyasından gelenlerle olduğu Türkiye'deki siyasi ve kültürel değişimin etkisi, yüksek öğrenim için ülke tercihlerini de belirgin şekilde değiştirmektedir. Birden fazla batı dillerine vakıf olan çok sayıda uluslararası öğrencinin ABD, İngiltere veya Almanya gibi yüksek standartlara sahip ülkeler yerine "Müslüman bir ülke olduğu için" Türkiye'yi seçtiğini ifade etmesi, önemli bir ayrıntıyı göstermektedir. Bu yüzden öğrencilerin dini pratiklerini özgürce yaşayabildikleri bir ortamın varlığını korumak ve geliştirmek fevkalade anlamlıdır.

Yabancı bir ülkede bulunmanın beraberinde getirdiği sorunlarla baş etmek kolay değildir. Bu yüzden öğrencilerin bir sorunla karşılaştıklarında bu sorunu ilk etapta kiminle paylaştığı ve çözümünü konusunda nasıl bir yol izlediğinin bilinmesi, aynı zamanda sahip olduğu imkânları veya engelleri de görmeyi sağlayacaktır.

"...Bir sorun olursa ilk olarak arkadaşşıma söylerim. Yardımı da ondan alırım."
(Habiba,24,K,Kenya).

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakınında olduğu gibi Habiba da bir sorunla karşılaştığında ilk olarak arkadaşlarına danışma ihtiyacı duymaktadır. Burada, katılımcıların büyük bölümünün öğrencilerden oluşan bir sosyal çevre edindikleri söylenebilir. Fakat arkadaşlarına danışarak çözemeyecekleri eğitim sorunu ya da maddi konularda farklı arayışlar da mevcuttur.

"...Okulda bir problem olduğu zaman uluslararası öğrenciler bürosuna gidiyorum. Diğer konularda ise 15 senedir İstanbul'da yaşayan dayıma müracaat ediyorum."
(Umer,24,E,Pakistan).

Umer örneğindeki gibi her öğrencinin elbette Türkiye'de bir yakını bulunmamaktadır. Dolayısıyla sorunlarını çözebilmek bakımından öğrencilerin yakın arkadaşlarından destek almaları gayet doğaldır. Bununla birlikte öğrencilerin üniversitedeki hocalarıyla sorunlarını paylaşabilecek bir yakınlık kuramadıklarına dair bir görüntünün ortaya çıktığını da vurgulamak gerekir. Uluslararası öğrencilerin çeşitlilik arz eden sorunlarını tek başlarına ya da okul arkadaşlarıyla çözebilmeleri her zaman mümkün olmadığına göre, üniversite hocalarıyla bu sorunlarını rahatlıkla konuşabilecekleri bir

sosyal zeminin oluşması yararlı olacaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı, hukuki sorunlarla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Buna göre, öğrencilerin ikamet izni, eğitim vizesi veya diğer resmi hizmetlere erişim gibi temel konularda herhangi bir güçlükle karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır.

Sağlık

Uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetlerine erişim düzeylerini ölçmek ve bu konuda yaşanan sorunları belirlemeye yönelik araştırma kapsamında öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre, burslu öğrencilerin tamamının sağlık sigortaları olduğu için bu konudaki hizmetlerden rahatlıkla yararlanabildikleri anlaşılmaktadır.

“...Sağlık sigortam var. Şimdiye kadar hiçbir sorunla karşılaşmadım.” (Layla,21,K,Somali).

Ancak kendi imkânlarıyla eğitim görmekte olan öğrenciler için sağlık hizmeti ücretlidir ve bu durum genel bir şikâyet konusu olmaktadır.

“...Mesela hasta oluyoruz. Sigorta olmadığı için doktora gidemedik.” (Rozina,22,K,Bangladeş).

Kendi imkânlarıyla Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrenciler belli süre içerisinde SGK başvurularını yaptıkları takdirde genel sağlık hizmetlerinden ücretsiz yararlanabilmektedir. Ancak öğrencilerin neredeyse tamamının bu durumdan haberdar olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla sağlık hizmeti için bütçe ayırmak zorunda kalan öğrencilerin yakınmaları devam etmektedir. Üniversite yönetimi bu konuda bilgilendirici programlar düzenleyebilir. Sağlık sorunu yaşayıp hastaneye giden öğrencilerin büyük bölümü hizmet kalitesinden memnun olduklarını ifade etmektedir. Bu durum, sağlık kuruluşlarının tıbbi yeterlilik bakımından öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak donanımda olduğunu göstermektedir.

Sosyal ve Kültürel Çevre

Şehir hayatına katılmak ve sosyal aktiviteleri takip etmek bakımından öğrencilerin çevreyi ne kadar tanıdığı ve sosyal hayata hangi düzeyde uyum sağladıklarına ilişkin olarak araştırmadan çarpıcı sonuçlara ulaşılmaktadır.

“...Afyon halkıyla ilişkilerde hiç sorun yaşamadım. Gayet sıcakkanlı ve yardımsever insanlar. Bize iyi davranıyorlar.” (Umer,24,E,Pakistan).

Umer gibi öğrencilerin önemli bir bölümü, şehir hayatı ve toplumsal davranış normları açısından yerel halk ile bir uyumsuzluk yaşamadıklarını dile getirmektedir. Araştırmaya katılanların çoğu şehirdeki kültürel aktiviteleri takip etmekte bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir.

“...İmkân var ama ben fazla katılmıyorum. Birkaç kere faaliyetler falan düzenlendi ama ben katılmak istemiyorum.” (Azmi,21,E,Filistin).

Bazı öğrenciler Azmi örneğindeki gibi sosyal aktivitelerden haberdar olduğu halde katılım açısından isteksiz davranabilmektedir. Öğrencilerin bu isteksizliğinin gerisinde coğrafi ve kültürel olarak yabancılık hissinin etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan yerel halkın kullandığı lehçeyi anlayamayan veya toplumsal önyargılarla kendilerine ayrımcılık yapıldığını düşünen ve bu gerekçeyle iletişim kurmaktan kaçınan bir öğrenci kitlesinin varlığı da söz konusudur.

“...Evet, önyargılı olarak yaklaşıyorlar. Sadece yurt dışından gelen öğrencilere değil bütün öğrencilere tavırları aynı. Özellikle bayan öğrencilerin çok sıkıntı çektiğini görüyorum.”
(Leyla,20,K,Azerbaycan).

Leyla'nın konuya ilişkin değerlendirmelerini önemsemek gerekmekte ve uluslararası öğrencilere yönelik önyargıların kırılması için üniversite, yerel yönetim, sivil toplum ve özel sektör bağlamında şehir insanını bilgilendirici çalışmalar yapılmasına ciddi biçimde ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Rengi, etnik kökeni veya dili nedeniyle ayrımcılığa uğramaktan çekinen öğrencilerin şehir hayatına katılmaları da çok kolay olamayacaktır. Bu yüzden bütüncül bir sosyal politikanın uygulanması kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin yabancı bir ülkedeki yemek kültürüne alışmaları zaman almakta ve yemek alışkanlıklarındaki farklılıklar nedeniyle de beslenme sorunları gündeme gelmektedir. AKÜ'de eğitim gören ve araştırmaya katılan öğrenciler arasında yemek kültürü yüzünden beslenme güçlüğü çeken ciddi bir kitlenin varlığı dikkat çekicidir. Bu konudaki istisnai grup yine Türk soylu öğrencilerden oluşmakta ve yemek alışkanlıklarındaki benzerlikler sayesinde bir kültür şoku yaşanmamaktadır.

“...Benim memleketimde herkes eliyle yiyor. Bir de baharatlı.. Ama şimdi alıştım”
(Yaser,22,E,Yemen).

Yaser, ülkesindeki kültürel yapıyla Türkiye'deki durumunu karşılaştırarak gayet samimi yanıtlar vermiştir. Yemek yeme biçiminden başlayarak yemek kültürünün özelliklerine doğru basit değerlendirmeler yapan Yaser, süreç içinde Türk yemeklerine alıştığını belirtmiştir.

“...Evet, sorun yaşıyorum. Bizim yemeklerimiz sizin yemeklerinizden biraz farklı. Bizim yemeklerimiz daha baharatlıdır. Sizin yemeklerine tam olarak alışamadım.”
(Habiba,24,K,Kenya).

Habiba gibi daha uzak coğrafyadan gelen öğrenciler ise hala yemek kültürümüze uyum sağlamak için çaba harcamaktadır. Özellikle yurtlarda kalan öğrencilerin kendi ülkelerine özgü yemek hazırlama şansı bulamadığı dikkate alındığında, yemek kültürünü zorunlu olarak değiştirmeleri gerekecektir. Üniversite yönetimi, bu sorunu kısmen gidermek bakımından “Uluslararası öğrenciler ülke mutfağı tanıtım günleri” gibi birtakım etkinlikler düzenleyebilir.

“...Hayır, yemekler güzel zamanla daha da iyi alıştım.” (Eldar,E,Azerbaycan).

Türk soylu öğrencilerin yemek kültürümüze uyum sağlamakta güçlük çekmedikleri gözlenmektedir. Aslında zengin bir mutfağı olan Türkiye'de uluslararası öğrencilerin yemek

kültürümüzü öğrenebilmeleri için belli bir zamana ihtiyaç vardır. Bununla birlikte ilk kez ülkemize gelen ve kültürel özelliklerimizle henüz tanışan öğrencilerin uyum sürecinin doğal haliyle devam etmesi yararlı olacaktır.

Memnuniyetler

Araştırmaya katılan AKÜ'deki uluslararası öğrencilerin üniversite ve şehir seçimleriyle ilgili konularda farklı algılara sahip oldukları söylenebilir. Özellikle, eğitim, sağlık, barınma ve diğer hizmetlere ilişkin memnuniyet algısını ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulara verilen yanıtlar, üniversite ve şehir yöneticilerini de yakından ilgilendirmektedir. Üniversite tercihi ve eğitim kalitesiyle ilgili olarak öğrencilerin bir bölümü şehir ve bölüm tercihinin bilinçli şekilde yaptığını belirtmiş, geriye kalan önemli bir kesim ise AKÜ'yü bilinçli olarak tercih etmediğini ifade etmiştir. Özellikle Türkiye Burslusu öğrenciler, kendi tercihleri olmadığı halde ilgili kurum tarafından AKÜ'ye yerleştirildiklerini belirterek “yerleştirme işleminden” dolayı memnuniyetsizliklerini dile getirmiştir.

“...Afyonkarahisar hakkındaki düşüncelerim pek olumlu değil. A.K.Ü'yü ben tercih etmedim öylesine çıktı.” (Layla,21,K,Somali).

Layla gibi Türkiye Burslusu olarak seçilip ülkemize gelen diğer öğrencilerde de benzer bir yakınma dikkat çekmektedir. Burslu öğrenciler kendilerine önerilen belli sayıdaki eğitim kurumu ve şehre göre tercih yapmaktadır. İlginç olan husus, öğrencilerin bu tercihleri kendilerinin yapmadığı ve bilgileri dışında yerleştirme yapıldığı iddiasını sıklıkla dile getirmeleridir. O halde burslu öğrencilerin yerleştirme işlemlerini yapan Başbakanlığa bağlı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın uygulamasıyla ilgili eleştirilerin dikkatlice incelenmesi gerekmektedir. İsteğe bağlı bir yerleştirme olmayınca da öğrenciler motivasyon kaybına uğramakta, başarı düzeyleri bu olumsuzluktan fazlasıyla etkilenmektedir.

“...Ben tercih etmedim öğretmenlerim tercih ettiler. Benim tercihim yerine hocaların tercihleri gönderildi. O şekilde geldim. Afyon'dan memnunum şu anda. Burada okumak güzeldi. Arkadaşlarım var güzel bir çevre edindim. Alışmak biraz zor oldu ama alıştım sonuç olarak. Üç senedir buradayım.” (Aynebat,20,K,Türkmenistan).

Farklı bir burs programıyla gelen Aynebat, tercih sorununa vurgu yaparken, AKÜ'de eğitim görmekten mutlu olduğunu da sözlerine eklemektedir. Bununla birlikte, öğrencinin kendi iradesiyle bir bölümü ve şehri seçmesinin önündeki engellerin de sorgulanması gerekmektedir.

“...Tercih sebebim, ben ilk önce turizm fakültesini sevdiğim için yani bir kaç üniversite kazanmıştım, ben turizm burada olduğu için turizmi kazandığım için burayı tercih ettim. Üniversiteden çok memnunum, gerçekten hocalarda yardım ediyorlar.” (Cavadhan,20,E,Azerbaycan).

Afyonkarahisar ve AKÜ'yü bilinçli olarak tercih eden bir grup öğrenci ise Cavedhan örneğinde görüleceği gibi tercihlerinden memnun görünmektedir. Üniversite yönetiminin daha fazla sayıda uluslararası öğrenciyi AKÜ'ye çekebilmek amacıyla hem eleştirileri hem de memnuniyetleri birlikte ele alıp uzun vadeli stratejiler geliştirmesi önemlidir.

AKÜ'deki eğitim sistemi açısından uluslararası öğrencilerin taleplerinin karşılanmasıyla ilgili görüşler genel olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrencilerin bir bölümü eğitim düzeyini yeterli bulmazken, diğer bir grup akademik donanım itibarıyla yeterli bir eğitim aldıklarını ifade etmiştir.

“...Memnun değilim çünkü üç yıldan beri okuyorum ama hiç bir şey öğrenmedim. Hocalardan kaynaklı. Bazıları sadece girip tahtaya yazıp çıkıyor, bizde makine gibi yazıyoruz sadece arkasından. Başka fakültelerden hocalar gelip bizim ana derslere giriyorlar. Bu büyük bir sıkıntı ezberleme dersi yapıp gidiyor. Teknik olarak memnun değilim. Sadece bir kere kaynak yapmaya götürdüler başka bir şey olmadı.”
(Azmi,21,E,Filistin).

Azmi'nin ifadelerine göre, üniversitedeki eğitim sisteminin yüzeyselliği ve eğitimcilerin ders anlatma yöntemiyle ilgili eleştirilerin varlığı söz konusudur. Bu yüzden dersi tam olarak anlayamadıkları gibi düzenli not tutmak ya da ders hocasına soru yöneltmek için yeterli zaman bulamadıklarından yakınmaktadır.

“...Akademik Türkçeyi anlamadığımız için derste not almamız imkânsız, hocaya dersle ilgili kitap ya da başka kaynak sorduğumuzda yeterince ilgilenmiyorlar. Sınavdan bir gün önce arkadaşlardan not alabiliyoruz, çalışmaya zaman yetmiyor. Arkadaşlar notları verirken çok sert bir üslup kullanıyorlar.”
(Muhammed,22,E,Afganistan).

Muhammed, benzer sorunlara değinerek Türkçe yetersizliğinden, hocalarla olan iletişim güçlüğüne kadar bir dizi olumsuzluğa parmak basmaktadır. Genel olarak bir değerlendirme yapmak gerekirse, uluslararası öğrencilerin AKÜ konusundaki düşünceleri farklılaşmakla birlikte “daha iyi ve nitelikli bir eğitim” talebinde ortaklaştıkları görülmektedir. Nitekim bu konudaki beklentilerin; yeterli ders anlatımı, hocaların daha yakın ilgisi ve desteği, akademik Türkçe eğitimi gibi belli alanlarda yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Barınmaya ilişkin görüşlerini ifade eden öğrencilerin önemli bir bölümünün KYK yurtlarında, diğer kesimin ise özel yurt veya özel ikamet yoluyla barınma ihtiyacını karşıladığı görülmektedir. Her iki konumdaki öğrencilerin barınma koşullarını yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

“...Memnunum ama biraz pahalı oluyor ev kiralari.” (Cavadhan,20,E,Azerbaycan).

Kendi imkânlarıyla barınma ihtiyacını karşılamaya çalışan öğrencilerin konut kiralalarını pahalı bulduğu görülmektedir. Burslu öğrenciler KYK yurtlarında ücretsiz barındırılmakta iken, diğer öğrenciler ya ev kiralarak ya da özel barınma merkezlerinde ikamet etmektedir. Böyle olunca kira bedelinin yüksekliği önemli bir sorun olarak dillendirilmektedir.

Araştırma, sağlık hizmetlerine erişim ve genel sağlık sigortası hakkında uluslararası öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır.

“...Sağlık hizmetlerinden evet memnunum. Bizim için sağlık sigortası var, ücretli tabi ben çok kullandığım için bir sıkıntı olmuyor, ücretimi de veriyorum. Devlet hastanesi pek iyi değil, ben beğenmedim ne doktorlar ne de personeller kaba oluyolar, çünkü çok insan geliyor oraya. Ben genelde özel hastaneye gidiyorum orda daha iyi hizmet ediyorlar daha temiz, doktorlar daha iyi.” (Azmi,21,E,Filistin).

Filistin uyruklu Azmi, kendi imkânlarıyla eğitim görmekte ve sağlık hizmetlerinden ücretli olarak yararlanmaktadır. Maddi olanakları, özel sağlık hizmeti almak için elverişli olmakla beraber, kamu hastanelerindeki olumsuzluklardan etkilendiği görülmektedir. Sağlık gibi temel bir haktan yararlanma hususunda sağlık çalışanlarının uluslararası öğrencilere yönelik davranışlarında çok daha hassas olmaları beklenmektedir.

“... Sağlık hizmetlerinden pek memnun değilim. Yabancı olduğum için bazen dışlandığımı hissediyorum. Sigorta problemimiz var. Bir kaç kez sağlık sorunu yaşadım bundan sonra yaşamam inşallah.” (Aynabat,20,K,Türkmenistan).

Aynabat, sağlık kurumlarındaki olumsuz davranışlardan etkilendiğini ifade etmekte ve sağlık sigortasıyla ilgili şikâyetlerini dile getirmektedir. Öğrencilerin sağlık hizmetleriyle ilgili sorunlarının çözülmesi bağlamında ilgili çevrelerin gerekli önlemleri alması talep edilmektedir.

Öğrencilerin tamamına yakını, ders hocalarının kendilerine karşı tutum ve davranışlarından memnun olduklarını dile getirmiştir. Uluslararası öğrencilerin benzer bir memnuniyet algısı da yurt veya özel barınma merkezlerinde aynı ortamı paylaştıkları arkadaşlarıyla ilgilidir. Öğrencilerin büyük kesimi, birlikte kaldıkları yurt ve oda arkadaşlarından başta eğitimle ilgili konular olmak üzere çeşitli konularda gerekli desteği aldıklarını belirtmişlerdir. Uluslararası öğrenciler Türkçe öğrenmekten memnun olduklarını araştırma sorularına verdikleri yanıtlarla ortaya koymuşlardır. Türkçe'nin eğitimlerine katkı sağlamak bakımından çok önemli olduğunu söyleyenler ile yeni bir dil öğrenmenin her açıdan faydalı olacağını ifade edenler, sonuç olarak Türkçeyi önemsediklerini göstermiştir. Şehirdeki sosyal hayata katılım düzeyi bakımından uluslararası öğrenciler arasında görüş ayrılıkları bulunsa da tüm öğrenciler şehirdeki sosyal aktivitelere katılma isteğini ortaya koymuştur. Neticede, öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılımı bakımından üniversite-yerel yönetim-sivil toplum işbirliğiyle nitelikli çalışmalar yapılabileceği anlaşılmaktadır.

Genellikle yardımsever görülen ülkemiz öğrencileriyle uluslararası öğrenciler arasındaki iletişimin güçlendirilmesi gerektiğine dair yorumlar yapılmıştır. Resmi kurumlarda ilgili kamu personelinin, yabancı dil yoluyla uluslararası öğrencilerle iletişim kurabilme düzeyinin gelişmesi için çaba harcamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil eğitiminin resmi kurumlardaki personel için başlıca ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu konuda sorun yaşamadıklarını söyleyen öğrenciler ise “Türkçe bildiğim için” vurgusunu yaparak aslında resmi kurum çalışanlarının yabancı dil yeterliğinin istenen düzeyin altında olduğunu anlatmaya çalışmaktadır. Genel bir sorun olarak, Türkiye'deki kamu çalışanlarının yabancı dil sorununa dikkat çekmek bakımından, öğrencilerin değerlendirmeleri önemsenmelidir.

BEKLENTİLER VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin eğitim, sağlık, barınma ve kültürel yaşam alanlarında üniversite ve şehir hayatından beklentilerini öğrenmek amacıyla yöneltilen sorulardan elde edilen veriler, başta üniversite ve dil eğitimi olmak üzere çeşitli konulardaki ihtiyaçların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Araştırma konuları hakkında uluslararası öğrencilerin genel olarak beklenti ve önerilerinde ortak duygu ve düşüncelerin bulunduğu gözlenmiştir. Öğrenciler, üniversite yönetiminin eğitim ve sosyal aktivite konularında uluslararası öğrencileri teşvik etmesini önermektedir. Spor salonu ve yüzme havuzu ihtiyacını dile getiren öğrenciler, çevre düzenlemesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Uluslararası öğrencilerde “yabancılık” hissi uyandıracak tutum ve davranışlardan kaçınılması gerektiğini ortaya koyan biden fazla olayın yaşandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla şehir insanının uluslararası öğrencilere karşı önyargılardan uzak bir duygu ve düşünce yapısıyla hareket etmesi beklenmektedir. Kendi imkânlarıyla eğitimlerini sürdürmeye çalışan öğrenciler, üniversitenin öğrenim burslarından yararlanmak istediklerini dile getirmiştir. Sağlık hizmetleriyle ilgili değerlendirmelerde Türkiye Burslusu öğrencilerin herhangi bir sorunla karşılaşmadığı, ücretli eğitim görenlerin ise çeşitli sıkıntılar yaşadığı anlaşılmaktadır. Daha önce ifade edildiği üzere, genel sağlık sigortasından tüm öğrencilerin eşit biçimde faydalanma olanağı mevcut olmakla birlikte, bu bilginin öğrencilerle paylaşılması gerekmektedir.

AKÜ’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin yabancılık hissine sahip olup olmadıklarıyla ilgili değerlendirmelerine bakıldığında, Türk soylu öğrencilerde böyle bir sorunla karşılaşılmazken, farklı ülke öğrencilerinin sınırlı sayıda da olsa bu tür duygusal kırılmalar yaşadıkları görülmektedir. Bu algının değişmesi bakımından, toplumsal misafirperverliğin uluslararası öğrencilerden esirgenmemesi gerekmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin tamamı Türkiye’yi Müslüman bir ülke ve kültürel benzerlik gibi nedenlerle seçtiklerini ifade etmiştir. Bir öğrencinin, ülkesinde sürekli Türk TV kanallarını izleyerek fikir sahibi olduğunu dile getirmesi, ilginç bir ayrıntıdır. Ders dışındaki zamanı değerlendirme ve sosyalleşme amacıyla ne gibi etkinlikler yapılabileceğine ilişkin öğrencilerin beklentileri ağırlıklı olarak şehir gezileri etrafında toplanmaktadır. Buna göre, üniversite yönetiminin gezi organizasyonlarıyla ilgili öğrencileri yönlendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenciler, akademik eğitim sürecinde daha iyi bir hizmet görme açısından kampüs fakülte ve sınıf ortam araç-gereçlerinin beklentilerini karşıladığını ifade etmektedir. Rehberlik ve danışmanlık anlamında verilen hizmetler dışında, öğrenim bursu ve sağlık sigortası başlıkları altında taleplerin dile getirildiği gözlenmektedir. Burs almakta olan öğrenciler, dikkatli bir tüketim alışkanlığı olursa, yaşadıkları ortama göre burs miktarını yeterli bulmaktadır. Uluslararası öğrenciler, eğitim ve sosyal aktivite konusunda pozitif ayrımcılık talep ederken, şehir halkının uluslararası öğrencilere yönelik davranış kültürünün gelişmesini istemektedir.

SONUÇ

Uluslararası öğrenci hareketliliğinden daha fazla pay almak isteyen Türkiye’deki üniversiteler son yıllarda tanıtım çalışmalarına ağırlık vermektedir. Üniversitelerimizin eğitim-öğretim yapısı ve hizmet kalitesinin gelişmesiyle, uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmeleri arasında doğru bir orantı söz konusudur. Afyon Kocatepe Üniversitesi, son yıllarda fiziki donanım ve eğitim standartları bakımından hızla gelişmekte olan üniversitelerimizden biri olarak, uluslararası öğrenciler için cazip fırsatlar sunmaktadır. Araştırma sonuçları, eğitimin niteliği ve akademik özgürlüğün artmasıyla daha fazla uluslararası öğrencinin üniversiteyi tercih ettiğini ve edebileceğini göstermiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin kişisel gelişimlerini etkileyecek düzeye ulaşması bakımından, kent kültürünün ve sosyal hayatın nitelikli bir düzeye ulaşması önem taşımaktadır. Aynı zamanda sağlık ve barınma hizmetlerine erişim ve kültürel farklılıktan kaynaklanan sorunların çözülmesiyle Afyonkarahisar’daki uluslararası öğrenci hareketliliğinin artacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Küresel Eğilimler Işığında Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler. SETA Yayınları, Mart 2012.
- Can, N. “Türkiye’de Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunları ve Örgütsel Yapı”. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:7.1996..
- Özer,M.“Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler”.Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,1.Nisan 2012.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). “1933’den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler”. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1), 1-22.
- Özoğlu, M. (2011). Statükodan değişime: 21. yüzyılın başında Türkiye’de yükseköğretim. B. S. Gür (Ed.), 2000’li Yıllar: Türkiye’de Eğitim içinde (ss. 125-161). İstanbul: Meydan.

Hatay İlinde Bezemeli Çeyiz Sandıkları

Servet Çayan¹

Arş. Gör., Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümü, cayanservet@gmail.com,
servetcayan@mku.edu.tr

Özet

Türk toplumunda çok eski dönemlerden beri varlığını sürdüren çeyiz, önemli bir gelenek olarak yüzyıllarca devam etmiştir. Gelinin evlenirken evinden getirdiği değerli eşyalar, Türk kültüründe çok güzel ve kaliteli işçilikte üretilmiş olan ahşap sandıklarda saklanmıştır. Anadolu'nun farklı bölgelerinde farklı malzeme ve tekniklerde üretilmiş, çoğu zaman da üretildiği bölgenin adı ile anılmış pek çok sandık örneği mevcuttur. Bu üretim yerleri içinde boyama tekniği ile Edirne, Kabaralı sandıklarıyla Kapadokya, oyma tekniğinde sandıklarıyla Kahramanmaraş gibi yöreler ön plana çıkmıştır. Çeyiz sandığı üretiminin ve geleneğinin yaygın olduğu yerlerden biri de Hatay'dır. 2011 yılından bu yana Kültür ve Turizm Bakanlığı izni ile Yrd. Doç. Dr. F. Mine TEMİZ başkanlığında yürütülen ve kısaca "ASAYİK" olarak kodlanan "Hatay İli, Antakya, Samandağı, Yayladağı, Altınözü İlçeleri ile İskenderun Körfezi'nde 7. Yüzyıl ve Sonrası Türk ve İslam Dönemine Ait Kültür Varlıklarının Tespitine Yönelik Yüzey Araştırması" kapsamında, bölgedeki pek çok mahallede taşınmaz kültür varlığı ile çeşitli nitelikte etnografik eser tespit edilmiştir. Etnografik eserler içinde önemli bir kısmı malzeme, teknik ve süsleme açısından özellik gösteren çeyiz sandıkları oluşturmaktadır. Antakya ve Arsuz olarak iki merkezde, farklı ustalar elinde üretimi yapılmış olan bu sandıklar, Hatay'daki ahşap işçiliğini yansıtan örnekler olarak günümüze ulaşmıştır. Bezeme programı itibariyle Anadolu'daki sandık örnekleri ile benzer olanların yanı sıra motif ve tekniği açısından farklılık gösteren sandık örneklerine de rastlanmıştır. Toplumumuzda geçmişten günümüze önemli bir kültürel değer olarak gelen çeyiz ve çeyiz sandığı geleneği ne yazık ki kaybolmaya yüz tutmuştur. Hatay'da da karşılaşılan sandık örneklerinin nadiren kullanıldığı ve genellikle atıl durumda olduğu gözlemlenmiştir. Giderek kullanım alanı daralan sandıklar, yerinde incelenmiş ve belgelenmiştir. Sandıklarının sanatsal değerlerini irdeleyerek bilim camiasına tanıtmak bildirinin asıl amacını teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hatay, Çeyiz, Çeyiz Sandığı, Antakya, Arsuz.

GİRİŞ

Aile yapısının temelini oluşturan evlilik, kadın ile erkeğin kendilerine has bir mahremiyet ve ortak paylaşım alanı oluşturmaya ve insanlığın devamına katkıda bulunmalarına olanak sağlayan meşru bir ilişkidir (Atar, 2007, s. 112). Bugün olduğu gibi eski Türklerde de evlilik toplumsal bir görev olarak sayılmıştır, evlilik öncesinde damat ve gelin tarafının karşılıklı olarak yapması gereken bir takım sorumluluklar bulunmaktadır. Buna göre evlenecek olan delikanlı, kız tarafına "kalın" vermeye mecburdur. Yeni evli çiftlerin hayatlarını düzene sokmaları için yapılan bir yardım olan "kalın"a karşı kız tarafının ise çeyiz hazırlaması gerekli görülmüştür (Erkul, 2002, s. 63).

Eski Türkler'den günümüze ulaşan çeyiz geleneği, gelinin baba evinden götürdüğü elbise ve eşyaları kapsamaktadır. Kız daha küçük yaşlardayken hazırlanmaya başlanan çeyiz, onun en önemli değerlerinden biri olarak görülmüştür. Türk toplumunda kızın çeyizi hazırlanırken ilk iş olarak bir çeyiz bohçası oluşturulmuştur. Kumaştan hazırlanan şık ve büyük bir zarf görünümünde olan bohça, "nişan bohçası", "gelin bohçası", "hediye bohçası", "misafir bohçası", "gündelik bohçalar" gibi çok çeşitlilik göstermektedir. Bohçalar nişan töreni düzeni içinde oğlan evine taşınır ve oğlan evinde açılarak sergilenmektedir. Kuşaktan kuşağa aktarılan bohçalar dolap içlerine ya da sandık içerisine üst üste dizilerek yerleştirilmiştir (Tansuğ, 1991, s. 50,52). Çeyiz sergileme geleneği Osmanlı'dan günümüze ulaşmış bir adet olup, Anadolu'nun pek çok yerinde halen varlığını sürdürmektedir (Nutku, 1993, s. 297). Yörelere göre ufak tefek farklılıklarla birlikte bir veya iki hafta boyunca çeyiz sergisi yapılmaktadır. Bu sergi düğünden bir gün öncesine kadar devam etmektedir. Serginin maharetlere ve törelere uygun biçimde yapılması gereklidir ve bu işi de "askıcı" adı verilen yörenin usta kadınları yapmaktadır (Önal, 1999, s. 76).

Bir kızın çeyizinin hazırlanan bohçalar kadar önemli diğer parçası en değerli eşyalarının saklandığı çeyiz sandıklarıdır. Türklerin konar-göçer yaşam tarzı nedeniyle kolay nakledilebilen eşyalar tercih ettiği ve bunlar arasında sandıkların da olduğu bilinmektedir (İrez, 1988, s. 10). Selçuklularda el işlemleri, nakış, dantel mutfak eşyalarının bulunduğu çeyiz kültüründe, her gelinin kişisel eşyalarını sakladığı bir de çeyiz sandığı bulunmaktadır (Nutku, 1993, s. 297). Osmanlı'da da devam eden çeyiz sandığı geleneği, gelin ve ailesinin maddi durumuna göre hazırlanmıştır. 19. yüzyıl sonlarında alınmış bir Osmanlı mahkeme kararına göre zengin, orta derecenin üstünde ve orta dereceli bir aileden gelen kadın çeyizlerinde bulunması gerekenler tek tek belirtilmiştir. Bu karara göre zengin bir aileden gelen kadının üç sandık, orta derecenin bir üst sınıfından gelen kadının iki sandık, orta dereceli bir ailen gelen kadının ise bir sandık getirmesi gerekli görülmüştür (Çiğdem, 2007, s. 53-54).

Eşya koymaya yarayan ve taşımada kolaylık sağlayan sandık, Türk evlerinde kendine ayrı bir yer edinmiştir. Sandık odası olarak adlandırılan ayrı bir odada sırayla dizilen sandıklarda çamaşır, mücevher, değerli ve mühimmat eşyaları bohçalara sarılı halde saklanmıştır. Ev halkının her birinin kendine ait sandığı bulunduğu, bunların arada bir açılıp içindeki kumaş ve kıyafetlerin sandık lekeli olmaması için havalandırıldığı, sonra tekrar özenle eşyaların sandıklara yerleştirildiği bilinmektedir (Cömert, 2002, s. 102,104).

Anneden kızı geçerek yıllarca kullanılan sandıkların malzemesi ve süslemesi de oldukça önem taşımıştır. Sandık yapımında kullanılan malzemenin iyice kurutulmuş ve sert olması gerekmektedir. Bu nedenle genellikle böcek barındırmayan servi ve sedir gibi güzel kokulu ağaçların yanı sıra abanoz, ceviz, gül, elma, armut, sandal ağacı (Yalçın Usal, 2010, s. 161) ve desenlerin iyi görünmesini, sandığın uzun ömürlü olmasını sağlayan çam ağaçları kullanılmıştır (Oğuz, 2007, s. 106). İyi bir malzeme ile yapılmış çeyiz sandığının görünümüne de oldukça önem verilmiştir. Genellikle varlıklı ailelerin çeyiz sandıkları gösterişli ve süslemeli yapılmıştır. Yiyecek, kap-kacak gibi çeşitli malzemeleri saklamak amacıyla kullanılan sandıklar ise oldukça sade ve süslemesiz bir işçilik göstermiştir (İşçen, 2011, s. 66). Sandık üzerindeki süslemeler gelinin kendi varlığının bir ifadesi sayılmış ve bu nedenle değerli eşyalar taşıyan ve saklayan sandıklar özenle hazırlanmıştır. Ahşap çeyiz sandıkları oyma, kakma, boyama ve kaplama teknikleri kullanılarak süslenmiştir. Bu teknikler sayesinde Anadolu'da sandık işçiliği konusunda belli yöresel üsluplar oluşmuş ve sandıklar o yörenin ismi ile anılmıştır. Oyma tekniğinde "Kahramanmaraş sandıkları", kakma tekniğinde "Şam işi" ve "İstanbul işi" olarak adlandırılan sandıklar ve boyama tekniğinde "Edirnekari/Edirne işi" sandıklar ön plana çıkmıştır (Yalçın Usal, 2010, s. 162-165). Ayrıca pirinç, demir, porselen gibi maddelerden yapılmış çiviler çakılarak motiflerin oluşturduğu "kabaralı sandıklar" da Kapadokya bölgesine özgü bir üslup olarak dikkat çekmiştir (İşçen, 2011, s. 66).

Hatay İlindeki Çeyiz Sandıkları

Anadolu'nun pek çok yerinde olduğu gibi Hatay ilinde de çeyiz sandığı geleneği kültürel hayatın bir parçası olarak kendine yer bulmuştur. Hatay iline bağlı farklı ilçe ve mahallelerde 2011, 2012, 2013, 2014 ve 2015 yıllarında yürütülen araştırmalar kapsamında² incelediğimiz çeyiz sandıkları arasında, Anadolu'nun diğer bölgelerinde üretilen çeyiz sandıkları ile benzer özellikler taşıyanlar ve onlardan farklı özellikler gösteren örneklere rastlanmıştır. Bu çeyiz sandıkları, konu,

² 2011 Yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı izni ile Yrd. Doç. Dr. F. Mine TEMİZ başkanlığında başlayan ve devam eden "Hatay İli, Antakya, Samandağ, Yayladağı, Altınözü İlçeleri ile İskenderun Körfezi'nde 7. Yüzyıl ve Sonrası Türk ve İslam Dönemine Ait Kültür Varlıklarının Tespitine Yönelik Yüzeysel Araştırması" kapsamında Hatay'a bağlı ilçe ve mahallelerde çeşitli taşınır ve taşınmaz kültür varlıkları tespit edilmiştir. 2011 Yılında Şenköy'de (Yayladağ ilçesi) başlayan bu araştırma, 2012'de Dağdüzü, Yukarıokçular, Sofular, Hanyolu, Çayır, Turfanda, Yoncakaya ve Çatbaşı (Yayladağ ilçesi), 2013'te Ayışığı, Kışlak, Hisarcık ve Arslanyazı (Yayladağ ilçesi), 2014'te Sungur, Sürütme, Karacurun (Yayladağ ilçesi), Vakıflı, Hıdırbey, Kapısuyu ve Yoğunluk (Samandağ ilçesi), 2015'te Çubukçu, Yaylıca, Batıyaz, Eriklikuyu, Büyükoğa, Çamlıyayla (Samandağ ilçesi) mahalleleri ile Yayladağ ilçe merkezinde gerçekleştirilmiştir. Yüzeysel araştırmalarına ait veriler, her yıl Araştırma Sonuçları Toplantısı'nda bildiri olarak sunulmuş ve yayınlanmıştır (Temiz, 2013, 267-276; Temiz, 2014a, s. 31-42; Temiz, 2014b, 367-391; Temiz, 2015, s. 473-494; Temiz, 2016, s. 495-518; Temiz, 2017, s. 467-490). Araştırma kapsamında, bildirinin konusunu oluşturan çeyiz sandıkları etnografik eserler içerisinde incelenmiştir. Bu eserleri ayrıntılı olarak değerlendirme fırsatı veren hocam Yrd. Doç. Dr. F. Mine TEMİZ'e teşekkür ederim.

kompozisyon ve işçiliği ile zengin bir kültürün el sanatını yansıtmaktadır.

Araştırma yapılan yerleşim birimlerinde bezemeli ya da bezemesiz 48 adet sandık örneği tespit edilmiştir. Bunlar içerisinde süslemeleri itibari ile önem arz eden örnekler makalemizin konusunu teşkil etmektedir. Fotoğraflarla belgelenen, ölçüleri alınan ve dijital ortamda çizimleri yapılan bu sandıklar yaklaşık 80–90 yıllık bir geçmişin ürünüdür. Sözlü tarih çalışmaları³ aracılığı ile bilgi edindiğimiz sandıkların Antakya ve Arsuz olmak üzere iki farklı merkezde üretildiği, genellikle ceviz, gürgen ve çam ağacından yapıldığı belirtilmiştir. Antakya’da üretilen sandıklar için Mazlum adında bir ustanın, Arsuz işi sandıklar için ise Mustafa adında bir ustanın ismi zikredilmiştir.

İncelenen sandıklar ahşap malzemeden, kapaklı ve çoğunlukla süslemelidir. Sandıklar ayaklı ya da ayaksız olarak yapılmakla birlikte ayaklı sandıklarda alt bölüm düz ya da dalgalı biçimde sonlanmaktadır. Kapak düz ya da hafif bombelidir. Sandığın dar kenarlarında nadir olarak demir kulplara yer verilmiştir. Ön yüz ve kapağın birleştiği üst orta bölümde metal bir kilit ya da anahtar deliği yer almaktadır. Sandıkların iç yüzlerinde herhangi bir bölme yer almamaktadır. Ayrıca, bu yüzlerde astar ve cila kullanılmamıştır. Bazı sandıkların iç yüzleri süslemeli kâğıt ile kaplanmıştır. Kapak içi, dar yan yüzler ve arka yüzlerde süslemeye yer verilmemiş, bu iş için genellikle ön yüz ve kapağın dış yüzü tercih edilmiştir. Sandıklar, boyama ya da oyma-kabartma teknikleri kullanılarak yapılmıştır.

Boyama teknikli sandıklar

İncelenen yerleşim yerlerinin hemen hemen tümünde karşımıza çıkan bu teknikteki sandıkları kendi içinde iki gruba ayırabiliriz. Bunlardan ilki, ahşap sandığın dış yüzünün metal levhalar ile kaplanmasıyla oluşmuştur. Sandığın genellikle ön yüzü ve kapak kısmı kullanılmış, arka ve yan yüzler boş bırakılmıştır.

Bu teknikteki sandıklarda metal levhalar üzerine boya ile motifler uygulanmış ve bunlar baskı yöntemiyle tekrarlanmıştır. Süslemeler içerisinde en çok tercih edilen vazodan çıkan çiçek motifleridir (Resim 1). Sandığın büyüklüğüne göre ön yüz ve kapağın dış yüzü dilimli kemer şeklinde üç ya da dört bölüme ayrılmıştır. Bunların içerisine, merkeze vazodan çıkan çiçek motifleri, alt sağ ve sol köşelere küçük birer kuş figürü işlenmiştir. Kemer dışındaki bölümler çeşitli rumi motifleri ve girift haldeki kıvrımlı dallardan oluşan bitkisel bezeme ile çevrelenmiştir. Dilimli kemer şeklindeki bölümlerin alt ve üst hizaları ise ince yatay bir kuşak ile sınırlandırılmış, içerisine yıldızlar ve bitkisel süslemeler işlenmiştir.



Resim 1- Dağdüzü Mahallesi Levha Kaplı Sandık Örneği

Levha kaplı sandıklarda en çok tercih edilen diğer motif tavus kuşlarıdır (Resim 2). Bu düzenlemede sandığın ön yüzü beş bölüme ayrılmış ve merkezde kuyruğu açık halde bir tavus kuşuna,

³ Sözlü tarih çalışmaları sırasında bilgilerini esirgemeyen Ferit Kuseyri, Murat Kuseyri ve araştırma yapılan yerleşim yerlerindeki mahalle sakinlerine çalışmamıza yaptıkları katkılardan ötürü teşekkür ederiz.

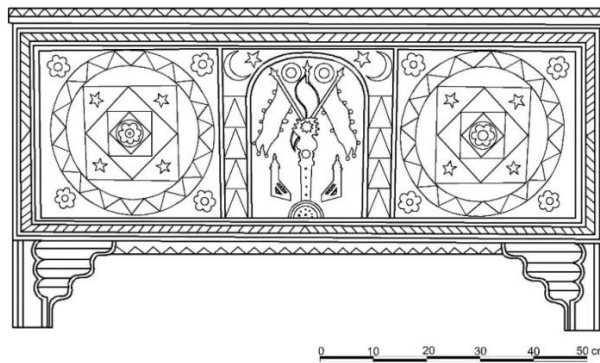
sağ ve soldaki bölümlerde ise bir dal üzerinde kuyrukları kapalı vaziyette, yönleri merkezdeki kuşa dönük olan tavus kuşlarına yer verilmiştir. Merkezdeki tavus kuşu açık kuyruğuyla oldukça gösterişlidir ve diğer tavus kuşlarına kıyasla kompozisyonda geniş yer kaplayan figürdür. Tavus kuşunun gerisinde korkuluklar ve daha geride ağaçların görüldüğü bir manzara yer almaktadır. Merkezdeki bu panonun dört köşesinde küçük daireler içerisinde yine kuyrukları açık halde küçük tavus kuşları işlenmiştir. Ayrıca, sağ ve soldaki panoların üst bölümlerinde birer küçük tavus kuşuyla bu sistem devam ettirilmiştir. Sandığın kapak kısmında ise aynı uygulama üçlü bir düzende işlenmiştir.

Boyama tekniğinin ikinci grubunu süslemelerin doğrudan ahşap üzerine uygulandığı sandıklar oluşturmaktadır. Bu sandıklarda, kullanılan ahşap malzemenin üzeri pürüzsüz hale getirilerek astarlanmış ve bunun üzerine boya ile bezeme gerçekleştirilmiştir. “Arsuz İşi” olarak tanımlanan bu sandıklarda⁴ süsleme için sandığın ön yüzü kullanılmış, diğer yüzler ve kapak kısmı boş bırakılmıştır.



Resim 2- Yayladağ İlçesi Levha Kaplı Sandık Örneği

Bu sandıklarda kompozisyon üç bölüme ayrılmıştır. Merkezde basık kemerli bir düzenleme içerisinde İslamiyeti sembolize eden üç adet yeşil bayraklı sancak ile karşılıklı yerleştirilmiş olan birer minber motifi bulunmaktadır. Basık kemerin üst sağ ve sol köşelerinde birer ay-yıldız, kemerin iki yanında ise üçgenlerin üst üste dizilmesi ile oluşan bir düzenleme görülmektedir (Çizim 1). Merkezdeki kompozisyonun sağ ve solundaki çerçeveler içerisinde ise büyük bir daireye yer verilmiştir. Bu daire içindeki süslemeler sandık örneklerine göre farklılık arz etmektedir.



Çizim 1- Batıayaz Mahallesi Arsuz İşi Sandık Örneği (S. Çayan)

Bazı örneklerde daire içinde kare, üçgen, daire, yıldız gibi çeşitli geometrik şekiller ve küçük çiçek motifleri yer almaktadır. Bazı örneklerde ise merkezinde küçük bir çiçek bulunan, sekiz kollu yıldız biçiminde bir motife yer verilmiştir (Resim 3). Motif geometrik bir düzenlemeye sahip olmasına rağmen, bütün olarak çiçek motifini andırmaktadır. Bazı örneklerde bunun dört kolu üzerinde küçük birer çiçek motifine yer verilmiş, bazen de boş bırakılmıştır. Dairenin dış

⁴ 2015 yılında gerçekleştirilen yüzey araştırması kapsamında Batıayaz, Eriklikuyu, Büyükbaba, Çamlıyayla mahallelerinde “Arsuz İşi” sandık örnekleri ile karşılaşılmıştır.

köşelerindeki motifler değişkenlik göstermekle beraber, genellikle çiçek, yıldız ya da hilal kullanılmıştır.



Resim 3- Çamlıyayla Mahallesi Arsuz İşi Sandık Örneği

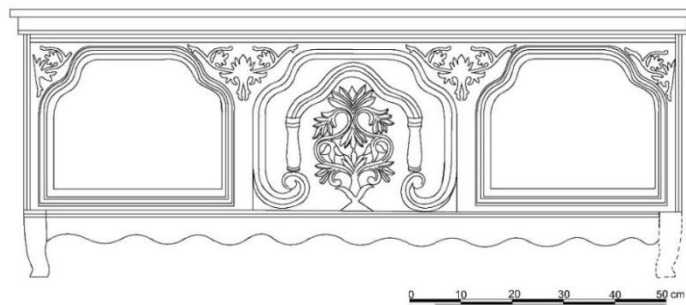
İnceleme yapılan yerleşim yerlerinden birinde Arsuz işi sandıklar dışında süslemenin doğrudan ahşap üzerine uygulandığı fakat kompozisyon itibari ile onlardan ayrılan bir sandık örneğine rastlanmıştır (Resim 4). Sadece ön yüzünde süslemeye yer verilmiş olan sandıkta renkler oldukça solmuştur. Ön yüz üç dikdörtgen çerçeveye ayrılmış ve bunlardan ortadakinde vazodan çıkan gül ve goncalar işlenmiştir. Bu kompozisyonun etrafı dilimli kaş kemer şeklinde bir çerçeve ile sınırlandırılmıştır. Sağ ve soldaki çerçeveler içerisinde de gül ve gonca motifleri işlenmiş, ancak vazo yerine kök ve yumru tasvir edilmiştir.



Resim 4- Sungur Mahallesi Sandık Örneği

Kazıma ve kabartma teknikli sandıklar

Araştırma yapılan yerleşim birimleri içerisinde ikinci grubu teşkil eden bu sandıkların hemen hemen tamamı aynı düzenlemeyi göstermektedir. Bu teknikteki sandıkları süslemek için kazıma ve kabartmayla birlikte yer yer boyama tekniğinin de kullanıldığı görülmüştür. Bezemeler sandığın ön yüzüne yapılmış, dar yan yüzler, arka yüz ve kapak kısmı boş bırakılmıştır.



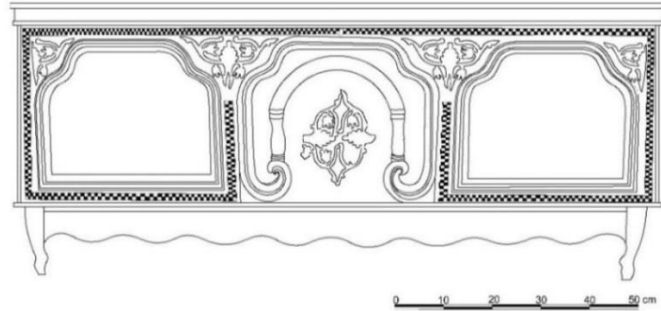
Çizim 2- Şenköy Beldesi Sandık Örneği (S. Çayan)

Sandığın ön yüzü, dışardan içeriye doğru daralan, kademeli kemer formu şeklinde çerçevelerden oluşan üç bölüme ayrılmıştır. Bazı örneklerde ise kemer formu kademeli olmaksızın yapılmıştır. Bu tip sandıklarda kemer formu çerçeveler ve üzerindeki süslemeler sandığın ön yüzüne parçalar halinde çakılmıştır. Çerçevelerden ortadakinin içinde genellikle süslemeye yer verilmiştir. Örneklerden bazılarında ortadaki çerçevenin iki yan kenarı altta içe doğru dönen “C” kıvrımı oluşturmaktadır (Çizim 2, Resim 5). İki örnekte, çerçeve içinde stilize küçük bir vazodan yükselen akant yaprakları ve dallar işlenmiştir. Bunlardan birinde kazıma tekniği kullanılırken, diğerindeki motifler çakılmak suretiyle kabartma olarak sandığın ön yüzüne yerleştirilmiştir (Resim 5). Bazı örneklerde ise ortadaki çerçeve içinde vazo olmaksızın lale, çiçek ve dallardan oluşan bitkisel bezemeye yer verilmiştir (Çizim 3, Resim 6). Bazen ortadaki vazo ve çiçeklerin etrafı, yuvarlak ya da dilimli kemer formu ayrı bir çerçeve ile sınırlandırılmıştır (Resim 5-6).



Resim 5- Şenköy Beldesi Sandık Örneği

Çerçevelerin üst köşelerinde ise çiçek ve dallardan oluşan bitkisel bezemeye yer verilmiştir. Bu bezeme için süslemenin yapılacağı bölümden motife uygun olarak parça kesilip çıkarılmış ve yerine farklı renk ve farklı ahşap malzemeden parça kesilerek monte edilmiştir. Bu motifler bir sandık örneğinde kazıma tekniğinde yapılmıştır. Ayrıca bazı örneklerde çerçevelerin dış kenarı boyunca uzanan, siyah ve sarı renkte boyanmış dama tahtası biçiminde dar bir süsleme kuşağı dolanmaktadır (Çizim 3).

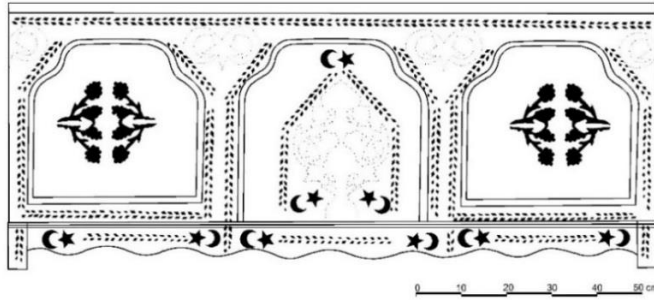


Çizim 3- Dağdüzü Mahallesi Sandık Örneği (S. Çayan)

Bu teknikteki sandıklar içinde iki örnek, süslemesi itibari ile diğerlerinden farklılık göstermektedir. Her ikisinde de ortadaki kemer formu çerçeve içinde stilize vazodan çıkan çiçek motifi işlenmiştir. Kemerli çerçevelerin üst-dış köşelerinde ise ay-yıldız motifleri tercih edilmiştir. Bu sandıklardaki süslemeler dövücü bir aletle şekillendirilmiş küçük noktaların birleşiminden meydana gelmiştir. Çerçevelerin dışında kalan bölümlerde ise dama tahtası biçimli süsleme kuşağının yerini siyah renkli, uçları yukarı ya da aşağı doğru bakan buğday başağı şeklinde bir süsleme almıştır. Bu iki örnekten biri diğerine göre daha fazla süslenmiş olup, boyamanın da yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür (Çizim 4). Ortadaki çerçeve içinde yer alan motifin etrafı yine buğday başağı biçiminde bir süsleme kuşağı ile çevrelenmiş ve bunun üst hizası ile alt-iç kısmında ay-yıldız işlenmiştir. Yandaki iki çerçeve içerisinde ise yine siyah renkte boyanmış dallar ve çiçek motifleri yer almaktadır. Ayrıca sandığın alt bölümünde, her bir çerçevenin alt hizasında, yatay olarak ortada buğday başağı ve bunun sağ ve sol uçlarında birer ay-yıldız motifine yer verilmiştir.



Resim 6- Dağdüzü Mahallesi Sandık Örneği



Çizim 4- Arslanyazı Mahallesi Sandık Örneği (S. Çayan)

Karşılaştırma ve Değerlendirme

Türk toplumunda eskiden beri varlığını sürdüren ve gelenek olarak devam eden çeyiz kültürünün en değerli parçasını sandıklar oluşturmaktadır. Sandıklar gelinin çeyizinin en değerli eşyası olduğu için üzerinde işlenen motifler ve desenler de özenle yapılmıştır. Farklı teknikler kullanılarak süslenen sandıklar, bezeme programı yönünden de çeşitlilik göstermektedir. Sandıklarda en çok vazodan çıkan çiçekler, serviler, kuş figürleri, tavus kuşları, çeşitli çiçek motifleri ve bitkisel bezemeler, kare, üçgen, daire ya da yıldız gibi çeşitli geometrik motifler kullanılmış, Osmanlı arması, mimari yapı tasvirleri, gemi tasvirleri ve hatta manzara tasvirleri işlenmiştir⁵.

Hatay bölgesinde vazodan çıkan çiçekler, tavus kuşları ve kuş motifli sandıkların Anadolu'nun farklı yerlerinde ya da Anadolu dışında benzer örneklerine rastlanmaktadır. 17. yüzyılda Edirne'de yapılan ve 19. yüzyılda bütün Anadolu'ya yayılan Edirnekari sandıklar (Yalçın Usal, 2010, s. 164) üzerinde işlenen motifler incelediğimiz levha kaplı sandık örnekleriyle büyük benzerlikler taşımaktadır. 20. yüzyıl başlarına ait Edirne işi sandık örnekleri metal levhalarla kaplanmış ve boyama bu malzeme üzerine yapılmış, baskı ile tekrar edilmiştir. Örneklerde vazodan çıkan çiçek motifleri (Resim 7) ve tavus kuşunun işlendiği görülmektedir (Cömert, 2002, s. 105) (Resim 9). Vazodan çıkan çiçeklerin benzer ve farklı düzenlemedeki örnekleriyle Diyarbakır yöresinde (Çavuşoğlu, 2013, s. 50-52) ve Antalya Gazipaşa'da (Özkan, 2012, s. 53) karşılaşılmaktadır. Anadolu dışında ise Kıbrıs sandıkları üzerinde vazodan çıkan çiçek motiflerine rastlanmakla birlikte, doğrudan ahşap üzerine boyama ya da kabartma tekniğinde yapılmış olan motifler (Tatar, 2001, s. 56, 94) (Resim 8), Hatay sandıkları içinde hem boyama teknikli hem de kazıma ve kabartma teknikli sandıklara örnek olarak gösterilebilir.

⁵ Sandıklarda kullanılan süslemeler için bkz. Cömert, M. (2002). Edirnekari Sandıklar. *Antik Dekor*, 72; Yalçın Usal, S. S. (2010). Türklerde Çeyiz Sandığının Kullanımı ve Geleneksel Süslemeleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 162, 165; Barışta, H. Ö. (2005). *Türkiye Cumhuriyeti Dönemi Halk Plastik Sanatları*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, 124-127; Evren, A. (1987). Tire'den Üç Çeyiz Sandığı. *Arkeoloji ve Sanat*, 36/37, 18-23; Karaçığ, A. (2011). Bir Halk Sanatı Örneği: 1879-80 (1297 H.) Tarihli Edirnekari Ahşap Sandık. *Millî Folklor*, 23 (89), 248-256; Tatar, İ. (2001). *Kıbrıs Sandıkları*, Mersin: Mega Basım; Beydiz, M. G. (2011). Gemi Tasvirli Çeyiz Sandığı Kapakları. *Kalemîşi*, 1 (3), 11-22; Bayhan, A. A., Salman, F., Çelik, A. (2009). *Tarihi ve Kültürel Değerleri ile Yapırlı, Çankırı: Kayıkçı Matbaası*, 94.



Resim 7- Edirne'den Levha Kaplı Sandık Örneği (M. Cömert'ten)

Hatay ilindeki sandık örneklerinde sıklıkla karşılaştığımız daire, kare, üçgen gibi geometrik motifler de farklı bölgelerde yapılmış sandık örneklerindeki motiflerle benzeşmektedir. Tarsus yöresinde kare, üçgen ve daire biçiminde geometrik motiflerle bezenmiş sandıklar, oyma ve boyama teknikleri kullanılarak yapılmış örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetintaş, 1998, s. 272). Kıbrıs sandıklarında üçgenlerden oluşan kenar bordürleri de geometrik süslemelere örnek teşkil etmektedir (Tatar, 2001, s. 90) (Resim 8).



Resim 8- Kıbrıs Sandık Örneği (İ. Tatar'dan)

Sandıklarda süslemenin zenginliği oldukça önem taşımaktadır. Sandık üzerinde işlenen her motifin kendine özgü bir anlam taşıdığını söylemek mümkündür. Hatay ve Anadolu'nun farklı yerlerindeki sandık örneklerinde sıkça karşımıza çıkan vazodan çıkan çiçek motifleri (Resim 7), Osmanlı'da özellikle Batılılaşma döneminden itibaren kalem işi ve duvar resimlerinden mezar taşlarına kadar farklı alanlarda kullanılmıştır. Lale Devri eğlencelerinin dekorlarıyla süslenmiş olan III. Ahmet Yemiş Odası'nın yağlıboya ahşap panolarında çiçek vazoları, meyve sepetleri, meyve çanakları bu dönemi niteleyen eğlencelerin başlıca süslemesi ve simgesi olmuştur (Arel, 1975, s. 42). 18. yüzyılda buketler, vazoda yer alan çiçekler, kurdele ile bağlı çiçek buketleri, tabak içerisinde meyveler gibi kompozisyonların resmedildiği bilinmektedir (Yalçın Usal, 2010, s. 164). Bu nedenle vazodan çıkan çiçeklerin Batılılaşma döneminden itibaren yaygın bir motif olarak hemen hemen her türlü sanat ürününde işlendiğini ve 20. yüzyılda üretilmiş olan el sanatı ürünlerinde de bu gelenekten kopulmadığını söyleyebiliriz.



Resim 9- Edirne'den Levha Kaplı Sandık Örneği (M. Cömert'ten)

Sandıklar üzerinde vazodan çıkan çiçek motiflerinden sonra çoğunlukla tavus kuşları ve kuş motifleri tercih edilmiştir (Resim 9). Roma ve Bizans devrine ait eserlerde işlenen ve cennet

bahçesinde insanların ölümsüzlüğünü ya da ruhun ölümsüzlüğünü simgeleyen tavus kuşu figürü, aynı zamanda cennet kuşu olarak değerlendirilmiştir (Parman, 1993, s. 388-389). Hristiyan geleneğinden bu yana cennet simgesi olarak görülmüş ve bulunduğu yeri de cennete çevirdiğine inanılmış olan figür (Arık vd., 2007, s. 304) güzelliği ile dikkat çekmiş, Türk sanatında çini ve kabartma olarak işlenmiştir. Kubad Abad Sarayı çinilerinde ve sarayın alçı kabartma süslemeleri arasında da görülen bu figürler (Acıoğlu, 2014, s. 5), belki de aynı inancın bir sembolü olarak sandıklarda işlenmiştir. Yine, Kubad Abad çinileri arasında görülen kuş figürleri de Türk sanatında eskiden beri var olan sembolik bir anlama sahiptir. Eski Türklerde ruhların kuşlar aracılığı ile göğe taşındığına ve Müslümanlıkta da ruhların kuşların korumasında cennete yaşadığına ve cennet meyveleri yediğine, Kevser suyu içtiğine inanılması (Arık vd., 2007, s. 301) motiflerin bu inançla sandıklarda tercih edilmiş olabileceğini düşündürmektedir. Hatay'daki sandıklarda karşılaştığımız bu tasvirlerin benzer örneklerine Edirne'de (Cömert, 2002, s. 105), Antalya Gazipaşa'da (Özkan, 2012, s. 53-54), Diyarbakır'da (Çavuşoğlu, 2013, s. 46), Tire'de (Evren, 1987, s. 19) ve Kıbrıs'taki sandıklar üzerinde (Tatar, 2001, s. 56, 110) rastlamak mümkündür.

Hatay ilindeki sandıklar üzerinde gördüğümüz ay ve yıldız motifleri ise Türk kültüründe eskiden beri var olan bir inanca işaret etmektedir. Günümüzdeki ay ve yıldız benzeyen ve gökte gün ile ayın kavuşmasını temsil eden örnek motiflere M.Ö. I. bin yılda, proto-Türk olarak bilinen Chouların baş bayrağında rastlanmaktadır. Gündüz ve gece, sürekli devam eden parlaklığın simgesi durumundaki astral işaretler, o dönemden beri proto-Türk, Türk ve akraba milletlerin simgeleri arasında yer almış ve astral tanrıların işareti olmanın dışında, devlet başkanlarının ve önemli şahısların da alameti sayılmıştır (Esin, 2003, s. 59). Akhunlar devriyle ilgili kazılarda üzerinde ay-yıldız ve inci dizisi motifleriyle çevrelenmiş portrelerin bulunduğu sikkeler (Çoruhlu, 2000, s. 324), Türk Memlûkü ve Gazne hükümdarı Yulduz'un sikkesindeki altı uçlu yıldız, hilal ve dairelerden oluşan işaretler, Yavuz Sultan Selim'in sikkesindeki hilal ve altı köşeli yıldız (Esin, 2003, R177, R52) bu motiflerin hükümdarlık alameti olarak görülmesine örnek teşkil etmektedir. Türk sanatında 14. yüzyıldan itibaren sancak, bayrak ve âlemlerde kullanılmaya başlanan ay motifi, Türklerle ilgili bir sembol haline gelmiştir (Gürsu, 1988, s. 95). 19. yüzyılın ilk yarısında ay ve yıldızlı kırmızı sancak Osmanlı İmparatorluğu'nun milli bayrağı olmuştur. Sultan Abdülmecid'in saltanatının son yıllarında bayraktaki sekiz köşeli yıldız beş köşeli olarak değiştirilmiş, 1936'da TBMM tarafından Türk bayrağı kanunu kabul edilmiştir (Köprülü, 1992, s. 253,254). Türk bayrağının simgesi olan ay-yıldız, pek çok yerde motif olarak kullanılmıştır. Hatay ilindeki sandıklarda boyamayla yapılmış ay-yıldız motiflerinin, eski Türk inanç sisteminden ziyade vatan sevgisi ve vatana bağlılığın bir ifadesi olarak işlendiği düşünülmektedir. Sandıkların üretildiği dönemin Hatay'ın anavatana katılması ile yakın bir ilişkisi olduğunu, bayrak ve vatan sevgisinin simgesel olarak sandıklarda kendine yer bulduğunu söyleyebiliriz. Araştırma yapılan yerleşim birimlerinde bu motifin pencere ve kapı sövelerinde taş kabartma olarak işlendiği örnekler mevcuttur. Ay-yıldız süslemeli sandıkların benzer örneklerine ise Çankırı/Yapraklı'da (Bayhan vd., 2009, s. 94) ve Anadolu dışında Kıbrıs sandıklarında rastlanmaktadır (Tatar, 2001, s. 133). Yapraklı örneğinde boyama olarak bayrak üzerine yapılan ay-yıldız motifi, Kıbrıs örneğinde doğrudan ahşap üzerine kazıma tekniğinde işlenmiştir.

Hatay ilindeki sandıklarda görülen buğday başağı şeklindeki süsleme kuşağının bereketin bir sembolü olarak işlendiği düşünülmektedir. Doğum ve tekrar yaşama dönüşün bir simgesi olarak görülen bu motifin (Gültekin, 2008, s.13), süslemenin yanı sıra sembolik anlamıyla da sandıklarda tercih edildiğini söylemek mümkündür. Sadece Arsuz işi sandık örneklerinde karşımıza çıkan sancaklar ve minber tasvirleri ise dini inanca bağlılığın bir ifadesi olarak işlenmiş olmalıdır. Bu süslemenin Anadolu'da ya da Anadolu dışındaki sandıklarda benzer bir örneğine rastlanmamıştır.

SONUÇ

Yöresel olarak bazı farklılıklar ile beraber, sandıklar var olduğu kültürün bir parçası olarak geçmişi günümüze taşıyan önemli el sanatı ürünleridir. Günümüzde giderek kaybolmaya yüz tutan çeyiz sandığı geleneği, genellikle küçük yerleşim birimlerinde varlığını sürdürmektedir. Hatay'da yaptığımız araştırmalarda karşılaşılan sandıklar da genellikle kullanılmayan ya da çok nadir kullanılan

örneklerden oluşmaktadır. Anadolu ve Anadolu coğrafyası dışındaki örneklerle karşılaştırdığımız bu sandıklarda, özellikle Edirnekari sandık örneklerinin benzerlik taşıdığı tespit edilmiştir. Anadolu'nun pek çok yerinde karşımıza çıkan Edirnekari sandık örneklerinin Antakya'da da üretildiği ve Hatay'ın kırsal yerleşimine kadar kullanım alanı bulduğu anlaşılmaktadır. Arsuz işi sandık örnekleri ise Anadolu coğrafyasında doğrudan ahşap üzerine boyamanın yapıldığı sandıklara örnek teşkil etmekle birlikte, üzerinde uygulanan sancak, minber gibi motifleriyle onlardan ayrılmaktadır. Ayrıca şimdiye kadar yapılan araştırmalarda sadece Samandağ ilçesine bağlı yerleşim birimlerinde karşımıza çıkan bu sandık örneklerine, Yayladağ ilçesine bağlı mahallelerde rastlanmamıştır. Dolayısıyla Samandağ'a bağlı mahallelerde Arsuz işi sandıkların, Yayladağ'a bağlı mahallelerde ise Antakya'da üretilen sandıkların tercih edildiğini söyleyebiliriz.

Anadolu'da oyma, kazıma, kabartma teknikleri kullanılarak yapılmış sandık örnekleri dikkat çekmektedir. Özellikle Kahramanmaraş'ta ahşap oyma olarak bezenmiş sandıkların önemli örnekleri mevcuttur. Hatay'daki sandık örneklerinde kabartma olarak görülen motifler ise doğrudan ahşap üzerine oyma-kabartma tekniğinde değil, motiflerin parçalar halinde sandığa çakılmasıyla meydana gelmiştir. Bu nedenle Hatay ilinde karşılaştığımız bu sandık örnekleri, Anadolu'daki oyma-kabartma sandık örneklerinden farklılık arz etmektedir.

Antakya ve Arsuz merkezli olarak üretilen sandıklar, Hatay ilinde el sanatının önemli örneklerini oluşturmaktadır. Motif repertuarı bakımından Anadolu'daki diğer örneklerle paralel bir gelişim gösteren sandıklar, aynı zamanda yeni motif denemeleri ve bazı sandıklarda uygulanan farklı teknik uygulamaları ile bezeme programını zenginleştirmektedir. Süslemeleriyle o dönem zevkini yansıtan sandıkları tanıtmaya ve değerlendirme amacını güttüğümüz çalışmada temennimiz, bu ürünlerin Etnografya Müzesi kapsamında korunması ve teşhir edilmesidir.

KAYNAKÇA

- Acioğlu, Y. (2014). Kubad Abad sarayı alçı buluntuları. *Sanat Tarihi Dergisi*, XXIII (2), 1-11.
- Arel, A. (1975). *Onsekizinci Yüzyıl İstanbul Mimarisinde Batılılaşma Süreci*, İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi.
- Arik, R., Arik, O. (2007). *Anadolu Toprağının Hazinesi Çini- Selçuklu ve Beylikler Çağı Çinileri*, İstanbul: Kale Grubu Kültür Yayınları.
- Barişta, H. Ö. (2005). *Türkiye Cumhuriyeti Dönemi Halk Plastik Sanatları*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Bayhan, A. A., Salman, F., Çelik, A. (2009). *Tarihi ve Kültürel Değerleri ile Yapraklı, Çankırı: Kayıkçı Matbaası*.
- Bayrak. (1992). *İslam Ansiklopedisi* içinde, (C. 5, s. 247-254). İstanbul: TDV.
- Beydiz, M. G. (2011). Gemi tasvirli çeyiz sandığı kapakları. *Kalemişi*, 1 (3), 11-22.
- Esin, E. (2003). *Orta Asya'dan Osmanlı'ya Türk Sanatında İkonografik Motifler*, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Eski Türklerde evlenme gelenekleri. (2002). *Türkler Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 3, s. 58-66). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Evren, A. (1987). Tire'den üç çeyiz sandığı. *Arkeoloji ve Sanat*, 36/37, 18-23.
- Çavuşoğlu, Ç. (2013). Diyarbakır yöresi geleneksel çeyiz sandıkları üzerine bir deneme. *El Sanatları Araştırma Yöntemleri*, İzmir.
- Çetintaş, V. (1998). Tarsus ve çevre köylerinden ahşap oyma sandık örnekleri. *Dünden Bugüne 1. Tarsus Sempozyumu*, 263-282.
- Çeyiz (Osmanlılar'da Çeyiz Âdeti). (1993). *İslam Ansiklopedisi* içinde, (Cilt. 8, s. 297-298). İstanbul: TDV.
- Çoruhlu, Y. (2000). *Erken Devir Türk Sanatı*, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Cömert, M. (2002). Edirnekari sandıklar. *Antik Dekor*, 72, 102-106.
- Çiğdem, R. (2007). 20. Yüzyıl başlarında yüz görümlüğü ve çeyiz. *Kültür Tarihinde Çeyiz*. E. Gürsoy Naskali & Aylin Koç (Ed.), (s. 52-62). İstanbul: Picus Yayıncılık.
- Gültekin, R. E. (2008). Türklerde bereket sembolü olarak kullanılan meyve motifleri ve mimaride değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 3/5, 9-31.
- Gürsu, N. (1988). *Türk Dokumacılık Sanatı Çağlar Boyu Desenler*, İstanbul: Redhouse Yayınları.
- İrez, F. (1988). *XIX. Yüzyıl Osmanlı Saray Mobilyası*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- İşçen, A. O. (2011). Kapadokya sandıklarında saklı hayatlar. *İSMEK El Sanatları Dergisi*, 12, 62-67.
- Karaçağ, A. (2011). Bir halk sanatı örneği: 1879-80 (1297 h.) tarihli edirnekari ahşap sandık. *Millî Folklor*, 23 (89), 248-256.

- Nikâh. (2007). *İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 33, s. 112-117). İstanbul: TDV.
- Oğuz, B. (2007). Geleceğin antikalari kabara sandıklar. *İSMEK El Sanatları Dergisi*, 3, 106-107.
- Önal, A. (1999). Çeyiz. *Skyline*, 18 (292), 70-80.
- Özkan, D. (2012). Antalya-Gazipaşa çeyiz sandığı geleneği, *El Sanatları Araştırma Yöntemleri-I*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümü, İzmir.
- Parman, E. (1993). Bizans sanatında tavus kuşu ikonografisi. *Sanat Tarihinde İkonografik Araştırmalar-Güner İnal'a Armağan*, 387-412.
- Tansuğ, S. (1991). Bohça deyip geçmeyelim. *Antik Dekor*, 11, 50-53.
- Tatar, İ. (2001). *Kıbrıs Sandıkları*, Mersin: Mega Basım.
- Temiz, F. M. (2013). Hatay İli'nde türk ve islam dönemi yüzey araştırması-2011. *30. Araştırma Sonuçları Toplantısı*, 2, 267- 276.
- Temiz, F. M. (2014a). Hatay İli'nde türk ve islam dönemi yüzey araştırması-2012. *31. Araştırma Sonuçları Toplantısı*, 2, 31- 42.
- Temiz, F. M. (2014b). Hatay İli-türk ve islam dönemi yüzey araştırmaları 2011-2013", *Hatay Kazı ve Yüzey Araştırmaları. Aynur Özfirat & Çilem Uygun* (Ed.), (367-391). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Yayınları.
- Temiz, F. M. (2015). Hatay İli'nde türk ve islam dönemi yüzey araştırması-2013. *32. Araştırma Sonuçları Toplantısı*, 1, 473-494.
- Temiz, F. M. (2016). Hatay İli'nde türk ve islam dönemi yüzey araştırması-2014. *33. Araştırma Sonuçları Toplantısı*, 1, 495-518.
- Temiz, F. M. (2017). Hatay İli'nde türk ve islam dönemi yüzey araştırması-2015. *34. Araştırma Sonuçları Toplantısı*, 2, 467-490.
- Yalçın Usal, S. S. (2010). Türklerde çeyiz sandığının kullanımı ve geleneksel süslemeleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 157-167.

Hatay'da Coğrafi İşaret Alan Tarım ve Gıda Ürünlerinin Durum Değerlendirmesi

Tuğçe Kızıltuğ¹
Ahmet Duran Çelik¹
Halil Fidan²

¹Arş. Gör., Mustafa Kemal Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarım Ekonomisi Bölümü,
tkiziltug@mku.edu.tr

¹Arş. Gör., Mustafa Kemal Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarım Ekonomisi Bölümü,
adcelik@mku.edu.tr

²Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarım Ekonomisi Bölümü, fidan@agri.ankara.edu.tr

Özet

Belirli bir bölge veya alandan kaynaklanan ürünleri tanımlamak için kullanılan coğrafi işaret kavramı, aynı zamanda bir kalite göstergesi olup, tüketicilerin tercihleri üzerinde belirleyici rol oynayabilmektedir. Bununla birlikte, yöresel ürünlerin koruma altına alınması, yörenin tanıtılması, yatırım cazibesi yaratılması, yöre ve ülke ekonomisine katkı sağlaması gibi yararlar da sağlamaktadır. Türkiye’de coğrafi işaret alınabilecek 2500 civarında potansiyel ürün olmasına rağmen, bugüne kadar sadece 200 civarında (%8) ürün tescil edilmiştir. Tescil düzeyinin düşük olması ise; başvuru ve sonrasında yaşanan aksaklıklardır. Hatay ili coğrafi işaret alabilecek potansiyel ürünler açısından Türkiye’de önde gelen şehirlerden biridir. Bugüne kadar sadece gıda ürünlerinden olan Hatay Künefesini 2007 yılında ve Defne Sabunu ise 2017 yılında tescillenmiş olup, bunun haricinde Hatay iline özgü tescillenebilecek potansiyel ürünler bulunmaktadır. Bu ürünlerin bazıları Ney Kamışı, Zahter, Sürk Peyniri, Carra Peyniri, Hatay Kabak Tatlısı, Antakya İpeği ve Samandağ Biberi şeklinde sıralanabilir. Bu tescil alma potansiyeli olan ürünlerin tescillenmesi ve pazarlanma olanaklarının sağlanması ile Hatay ilinde hem sosyal hem de ekonomik açıdan bir kalkınma sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, coğrafi işaretli ürünlerin dünyada, Türkiye’de ve Hatay ilinde mevcut durumunu belirlemek, coğrafi işaretli ürünlerin teşvik ve destelemeleri, yasal çerçevesi, pazarlaması, tüketicilerin ürünü alma eğilimleri ve Hatay ilinde coğrafi işaretli ürünlerin farkındalığını artırmak adına yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur. Ayrıca coğrafi işaretli ürünlerin ekonomik ve sosyal katkılarının önemini ortaya koymak ve yaşanan sorunlara çözüm önerileri sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafi İşaret, Üretim, Hatay.

Abstract

As an identifier of products which are specific to certain areas or districts, geographical indications are also indicators of quality which play a determining role in consumers’ preferences. In addition to this, taking regional products under the protection of geographical indications also provides some other benefits such as; advertising the province, attracting investments, and contributing to the regional and national economy. The number of potential geographical indications in Turkey are around 2,500, however there are only around 200 (%8) registered products. Hatay city one of the most important cities in Turkey in terms of potential geographical indications. The famous dessert of Hatay that Künefe was registered in 2007, and bay-laurel soap was registered in 2017. Also, there are many potential products that are specific to Hatay Region. Some of these potential products are; Ney Reed, Zahter, Sürk Cheese, Carra Cheese, Hatay Pumpkin Dessert, Antakya Silk and Samandağ Pepper. Registration of these potential products will contribute Hatay city in terms of social and economic aspects. The aims of this study are; presenting the current situation of geographically indicated products in the world, in Turkey and in Hatay region, examining that legal framework, subsidies and supports, marketing, consumer trends, and studies that are carried out in Hatay region about geographical indications. Also, social and economic importance of geographical indication were mentioned, and solutions were offered for the problems of the topic.

Key Words: Geographical indication, production, Hatay

GİRİŞ

Coğrafi işaret kavramı bir sınai mülkiyet hakkı türü olup, ilk olarak ticaretle bağlantılı fikri mülkiyet haklarını düzenleyen bir anlaşma olan ve 1995 yılında uluslararası ticaret sistemine eklenen Ticaretle Bağlantılı Fikri Mülkiyet Anlaşmasında (TRIPS) yer almıştır. Bu anlaşmanın 22. maddesinde coğrafi işaret; ‘‘Bir malın kalitesinin, ününün veya diğer özelliklerinin esas olarak coğrafi menşesine atfedildiği durumlarda, bir malın menşesinin herhangi bir üyenin ülkesi veya bu ülkede bir bölge veya yer olduğunu gösteren işaret’’ olarak tanımlanmıştır (Anonim, 2015; Anonim, 2017).

Coğrafi işaretlerin korunması hakkında çıkarılan 555 No’lu Kanun Hükmündeki Kararnameye göre; bir ürünün coğrafi işaret tescili alabilmesi için söz konusu ürün, coğrafi sınırları belirlenmiş bir alanda ve bu alana ait doğa ve beşeri unsurlardan kaynaklanması gerekmektedir. Ayrıca ürünün üretimi, işlenmesi ve diğer işlemlerinin tamamı ya da en az biri bu alanda gerçekleşiyor olmalıdır. Coğrafi işaret alabilecek bir ürün, tarım ürünü olabileceği gibi o yöreye özgü maden, değerli taş, el sanatı veya yöresel bir yemekte olabilir. Bu kararnameye göre coğrafi işaretler ‘‘menşe ve mahreç’’ olarak iki gruba ayrılmıştır. Bir ürünün menşe olarak işaretlenmesi için, söz konusu ürünün üretimi, işlenmesi ve diğer işlemlerinin tamamının sadece coğrafi sınırları belirlenen alanda gerçekleşmesi gerekmektedir, diğer bir deyişle ürüne has karakteristik özelliklerin ancak o coğrafyadan elde edilebildiği durumlarda söz konusu olmaktadır (Örneğin Malatya Kaysısı). Mahreçte ise; ürünün üretimi, işlenmesi ve diğer işlemlerinden en az birinin belirlenen alanda gerçekleşmesi gerekmektedir (Örneğin Hatay Künefesi).

Türkiye’de bugüne kadar 204 ürün coğrafi işaret tescili almış olup (Anonim, 2017), halen başvuru aşamasında olan 227 adet ürün bulunmaktadır (Asan, 2016).

Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde ise coğrafi işaretlerle koruma altına alınan ürünler Türkiye ile benzerlik göstermektedir. AB ülkelerinde gıda ürünleri en çok tescil alan ürün grubu olmakla birlikte, halı, kilim, kumaş, hasır el sanatları, çiçek ve süs bitkileri gibi ürünlerde koruma altına alınmıştır. AB’nde tescillenen ürün grupları açısından, meyve, sebze, tahıl ve bunlardan elde edilen işlenmiş ürünler ilk sırada yer alırken (330 adet), bunu çiğ ve pişmiş et (279 adet), ve peynir çeşitleri (215 adet) takip etmektedir. Sadece Fransa’da 50 çeşit peynir tescil altına alınmıştır (Esen, 2016). Bölüm başlıkları büyük harfle yazılmalı, 1 satır boşluğu bırakılarak paragrafa geçilmelidir. Paragraflar arası boşluklardan sonra 12nk biçimsel düzeninde olmalıdır. Paragraf girintisi 1,25 cm olarak belirlenmelidir. Giriş bölümünü yöntem, bulgular ve sonuç bölümleri gibi bir sıra izlemelidir. Araştırma makalesi türünde olmayan çalışmalar için bölüm başlıkları ise içeriğe uygun olarak belirlenecektir. Metin iki yana yaslı, 11 punto, Times New Roman karakterinde ve 1,5 satır aralıklı olarak, biçimlendirme bozulmadan yazılmalıdır. Makalenin uzunluğunda, kaynakça, tablo ve şekiller de dâhil olmak üzere sayfa sınırlaması bulunmamaktadır.

1. Türkiye’de Coğrafi İşaretler ve Bölgelere Göre Dağılımı

Türkiye’de tescilli ürünlerin bölgelere ve coğrafi işaret türüne göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Bölgeler bazında dağılımda ise sırasıyla, Ege (%21,3), İç Anadolu (%15,5) ve Karadeniz (%14,9) Bölgeleri’dir. Gıda ürünleri, en çok tescil alan ürün grubu (%39) olup, gıda ürünlerini sırasıyla, hediyelik eşyalar (%29), tarımsal ürünler (%28), doğal kaynaklar (%2) ve hayvan türleri (%2) takip etmektedir. Ege Bölgesi hediyelik eşya ve tarım ürünlerine yoğunlaşırken, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri gıda ürünlerine yoğunlaştığı görülmektedir.

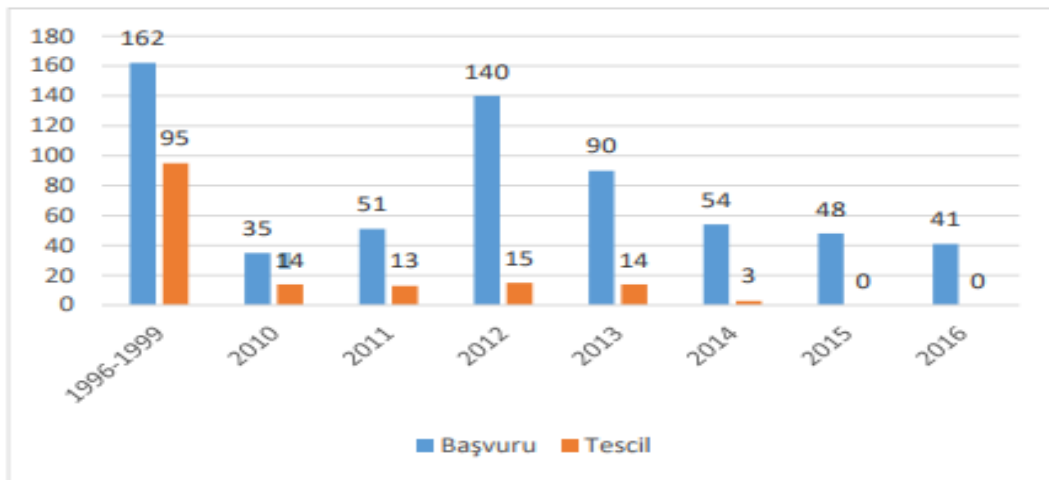
Tablo 1: Bölgeler Göre Coğrafi İşaretlerin Türleri ve Dağılımı

Bölgeler	Tarım Ürünleri	Gıda Ürünleri	Hediyelik Eşya	Doğal Kaynak	Hayvan Türleri	Toplam	Oranlar (%)
Ege	14	5	16	2	-	37	21,3
İç Anadolu	4	13	8	1	1	27	15,5
Karadeniz	8	12	6	-	-	26	14,9
Marmara	4	11	7	-	1	23	13,2
Güneydoğu	5	12	5	-	-	22	12,6
Akdeniz	9	9	3	-	-	21	12,1
Doğu Anadolu	5	7	5	-	1	18	10,3
Toplam	49	69	50	3	3	174	100,0

Kaynak: Esen, 2016

Türkiye’de en fazla coğrafi işarete sahip olan şehirler incelendiğinde, Kayseri 8 ürün ile ilk sırada yer almaktadır. Erzurum ve Mardin ise gıda ürünleri kategorisinde en fazla (5 adet) tescile sahip şehirlerimizdendir. Doğal kaynaklar açısından tescile sahip iller ise Afyon, Denizli, Eskişehir ve Sivas’tır. Hayvan türleri açısından coğrafi işarete sahip şehirlerimiz ise, Bursa, Kars ve Sivas’tır (Esen, 2016).

Türkiye’de 1996-1999 ve 2010-2016 yılları arası coğrafi işaret başvuru ve tescil sayıları Şekil 1’de verilmiştir. 1996-1999 yılları arasında 162 adet başvuru olmuş 95 adet ürün kabul edilmiştir. En fazla başvuru 2012 yılında yapılmış olmasına rağmen, 140 başvurudan sadece 15’i tescil alabilmiştir. 2015 ve 2016 yıllarında toplam 89 başvuru yapılmış olmasına rağmen henüz sonuçlanan ürün bulunamamaktadır.

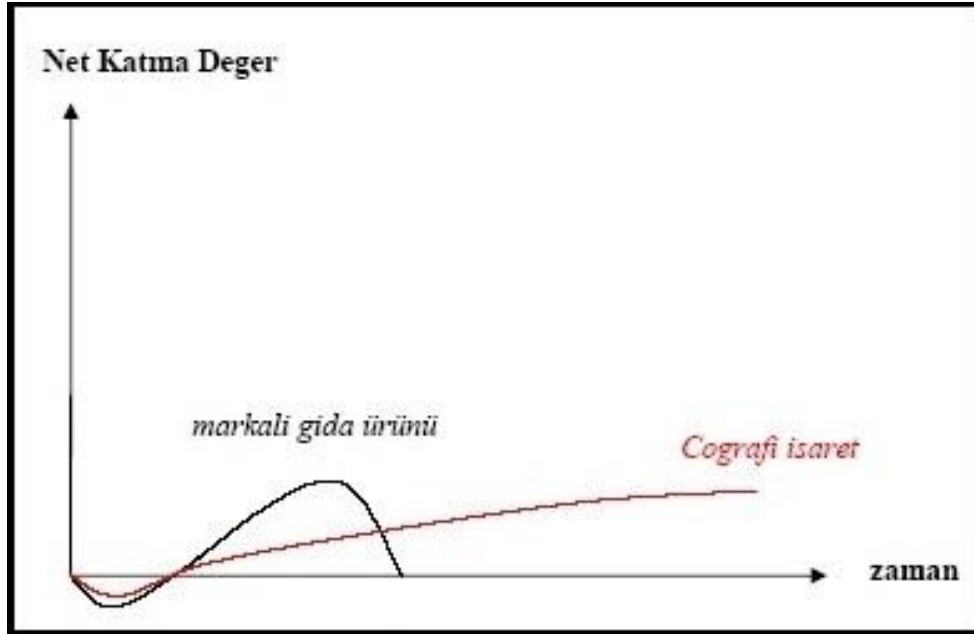


Şekil 1: Türkiye’de Coğrafi İşaret Başvuru ve Tescil Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (Kaynak: Esen, 2016)

2. Coğrafi İşaret Tescilinin Ekonomik ve Sosyal Katkıları

Yöresel ürünlerin coğrafi işaretli olarak tescil edilmesi, yöresel değerlerin korunması, bölgesel ve ulusal kalkınmaya katkıda bulunması, yörenin ve ürünün tanıtımının yapılarak markalaşma adına çeşitli yararlar sağlarken, söz konusu ürünün gerçek üreticileri adına tescillenmesi üreticilerin gelirlerinin artmasına da katkı sağlamaktadır. Günümüzde İtalya, İspanya ve Fransa gibi gelişmiş ülkeler, coğrafi işaretlerden yıllık olarak ortalama 45 milyon US\$ katma değer elde etmektedirler (Asan, 2016).

Coğrafi işaretli ürünler ve markalı gıda ürünlerinin zaman içerisinde yarattıkları katma değerler birbirinden farklıdır (Şekil 2). Coğrafi işaretli ürünlerin sağladığı ekonomik katkı, kullanılan yerel kaynaklara net katma değer eklenmesi ile hesaplanır. Toplam net katma değer ise her birim başına net kâr marjının o zaman diliminde satılan mallarla çarpımı ile bulunur. Markalı ürünlerin sağladığı katma değer her ne kadar kısa vadede daha fazla olsa da, gerek coğrafi işaretli ürünlerin yöreyle özdeşleşmiş ve kökleşmiş olmasından ötürü, gerekse de markalı ürünlerin yaşam eğrilerinin olmasından ötürü, uzun vadede coğrafi işaretli ürünlerin sağladığı katma değer daha yüksektir. Diğer bir deyişle, uzun vadede özgünlük ve kalite öne çıkan önemli bir unsurdur (Meulen, 2007).



Şekil 2. Coğrafi İşaretli ve Markalı Ürünlerin Net Katma Değerleri

Coğrafi işaretlerle koruma altına alınan ürünler hem yörenin veya bölgenin tanınırlığını artırmakta hem de ekonomiye ve istihdama katkı sağlamaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde el sanatları (kilim, halı, cam, çini vb.) ve tarım ürünlerinin korunması ve adının duyulması turizmin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Türkiye’de Şirince şarap evleri ve Fransa’daki şarap evleri bu duruma en iyi örnektir. Ürünün kalitesi, nasıl üretildiği, bölgedeki insanların kültürü ve yaşam şekilleri üzerine merak duygusu uyandırılarak, bölgeyi turizm cazibesi haline getirebilmektedir (Doğan, 2015).

Coğrafi işaretli ürünler bir nevi kendi markasını yaratmakta ve tüketicilerin standardın dışında olan ürünlere karşı merakını tetiklemektedir. Günümüz tüketicilerin özgün ve daha kaliteli ürün arayışında olması nedeniyle, coğrafi işaretli ürünler Niş Pazar grubu altında değerlendirilebilir (Tekelioğlu, 2008; Tepe Balaban, 2016). Niş Pazarlardaki üretimlerde küçük işletmeler tarafından entansif üretimle, kişi ya da grupların özel istek ve gereksinimleri karşılayan bir pazarlama şeklidir

(Mucuk, 2001). Bu pazar bölümü, söz konusu ürünlere daha fazla ödeme isteği olan tüketicilere yöneliktir. Niş pazarların en büyük avantajı yüksek kar marjıdır.

Coğrafi işaret tescili alan ürünlerin en büyük avantajlarından bir tanesi, tescil sonrası fiyatlarında meydana gelen artıştır. Örneğin, Fransız Şampanyası tescil öncesi fiyatı 12 US\$ iken, tescil sonrası %233 artışla 40 US\$'a yükselmiştir, diğer bir örnekte ise; Antigua Kahve Çekirdeği tescil öncesi fiyatı 0,5 US\$ iken, tescil sonrasında %200 artış ile 1,5 US\$'a yükselmiştir (Passeri, 2006; Doğan, 2015). Türkiye'de yapılan çeşitli çalışmalarda ise benzer sonuçlar bulunmuştur. Örneğin, Ezine Peyniri diğer beyaz peynirlere göre %15-30, ve Ezine peynirinin yapıldığı koyun sütünün ise diğer sültere oranla %23 daha fazla fiyata satılmaktadır (Demirer, 2010). Benzer diğer bir çalışmada ise, Ayvalık zeytinyağını diğer yağlara göre %82 ve Divle Tulum peynirinin ise %11-87 kadar fazla fiyattan alıcı bulabildiği belirlenmiştir (Kan ve ark., 2010). Ayrıca yöresel ürünlere tüketicilerin %5-15 arasında daha fazla ödemeye gönüllü olduğu farklı bir çalışmada ortaya konulmuştur (Schneider ve Ceritoğlu, 2010).

Dış ticarete olan katkıları ise, Coğrafi İşaretli ürünlerin dünya çapında tanınırlığıyla orantılı olarak, bu ürünlerden elde edilen ihracat getirisi de artmaktadır. Örneğin Şili ürettiği şarabın %70'ini ve Jamaika ise ürettiği kahvenin %90'nını ihraç etmektedir (Kumar ve Naik, 2006; Doğan, 2015). Coğrafi işaretli ürünler kendi kendine marka imajı yaratmasının yanında, reklamının yapılması da ihracat potansiyelinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Coğrafi işaretli ürünler, yukarıda bahsi geçen ekonomik katkıların haricinde, istihdam olanağı da yaratmaktadır. Örneğin Fransa'ya ait coğrafi işaretli ürünlerin en az 53.000 kişiye doğrudan istihdam yarattığı (Babcock ve Clemens, 2004), İtalya'da 300.000 kişiye istihdam olanağı sağlamaktadır. Türkiye'de ise, Malatya Kayısı 250.000 kişiye ve Ege pamuğu en az 100.000 kişiye iş olanağı yaratmaktadır. (TPE, 2010; Doğan, 2015). Böylelikle coğrafi işaretler işsizliğin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

3. Türkiye'de Coğrafi İşaretlere Yönelik Teşvik ve Desteklemeler

Coğrafi işaretlerin tescili, tanıtımı, pazarlanması gibi süreçlerde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından teşvik ve destek verilmektedir. Ekonomi Bakanlığı, İhracat Genel Müdürlüğü, coğrafi işaretli ürünlerin uluslararası pazarlarda rekabet gücünü artırmak amacıyla, tescil sonrası faaliyetlere yönelik destek sağlamanın yanı sıra, Uluslararası Rekabetçiliğin Geliştirilmesi Desteği kapsamında bölgesel üreticiler bir araya getirilerek ortak hareket etmelerine olanak sağlamaktadır. Ekonomi Bakanlığının ayrıca, "TURQUALITY" adlı dünyanın ilk ve tek markalaşma programının da partneri konumundadır. Bu programda, destek başvurusunda bulunabilmek için, bir marka tescilinin olması ve başvurunun bir üretici birliği tarafından yapılması şart koşulmaktadır (Gökşen, 2016).

Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB), "Sınai Mülkiyet Hakları Desteği" kapsamı altında coğrafi işaret tescil masraflarına yönelik desteklemede bulunmaktadır. Bunun yanı sıra KOSGEB, Tematik Proje Destek Programı kapsamında, coğrafi işaretli ürünlere yönelik ulusal ve uluslararası projelere 150.000 TL'ye kadar destek vermektedir (Anonim, 2015).

Tarımsal ve Kırsal Kalkınmayı Destekleme Kurumu (TKDK), coğrafi işaret sertifikasına sahip ürünlere öncelik sağlayarak, bu ürünlerin işlenmesi veya değerlendirilmesine yönelik, ulusal düzeyde tescil ücretini kapsayan desteklemede bulunmaktadır (Gökşen, 2016).

4. Coğrafi İşaret Tescil Süreci

Türkiye'de coğrafi işaret tescil işlemleri, Türk Patent Enstitüsü bünyesinde yer alan Markalar Dairesi Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Coğrafi ürün tescil başvurusuna, ürünün üreticisi

gerçek ve tüzel kişiler, tüketici dernekleri, konu ve yöre ile ilgili kamu kuruluşları başvurma hakkına sahiptirler (Anonim, 2017b).

Coğrafi işaret tescil başvuru sürecinde öncelikli olarak şekli ve teknik inceleme yapılmaktadır. İhtiyaç duyulması halinde konu hakkında uzman bir ya da daha fazla kurum ve kuruluşun görüşü alınmaktadır. Gerekli koşulları sağlayan başvurular bültende yayınlanmakta, yayın tarihinden itibaren üç ay içerisinde itirazlar alınarak sonuca bağlanmaktadır. İtirazların sonuca bağlanmasını takip eden 2 ay içerisinde tescil ücreti ödenerek, ödeme belgesi kuruma ibraz edilmektedir. Son aşama olarak ürün tescil edilerek, tescil bilgileri kurum bülteninde yayınlanmaktadır (Anonim, 2017c).

Coğrafi işaret tescili alan ürün sadece, tescilin alındığı ülkede geçerli olup, AB coğrafi işaret tescili başvurusunda bulunmak için, söz konusu ürün için ilk olarak Türk Patent Enstitüsünden ulusal tescil alınmış olması ve bu tescil belgesi ile AB komisyonuna başvuruda bulunulması gerekmektedir (Asan, 2016).

5. Türkiye’de Coğrafi İşaretler İle İlgili Temel Sorunlar

Her ne kadar son yıllarda Türkiye’de coğrafi işaretlerle ilgili çalışmalar yoğunlaşmış olsa da, halen dünya ve AB standartlarının çok altındadır. Türkiye’de coğrafi işaretler konusunda temel sorunları temel 4 başlık altında toplamak mümkündür (Tekelioğlu, 2016);

Yasal Boşluk: Coğrafi işaretleri yasal olarak koruma altına alan bir kanunun olmaması, konunun en önemli sorunu olarak öne çıkmaktadır. Her ne kadar 2009 yılında coğrafi işaretlerin ve geleneksel özellikli ürün adlarının korunması hakkında bir kanun tasarısı hazırlanmış olsa da, aradan geçen 8 yılda bu konuda bir ilerleme sağlanamamıştır.

Yetersiz Yönetim: Coğrafi işaretler hakkında yaşanan bir diğer önemli sorun konunun ürün ve ulusal düzeyde yönetimin yetersiz oluşudur. Türk Patent Enstitüsünün yoğun iş yükü, yetersiz personel sayısı, tescili alan kurumların konu ile ilgili yeterli bilgiye sahibi olmayışları özellikle ürün düzeyinde yönetimde sorunlara neden olmaktadır.

Yetersiz Denetim: Coğrafi işaretler ile ilgili iç ve dış denetimler oldukça yetersizdir. İç denetimde ilgisizlik ve yetersiz bilgi seviyesi, dış denetimde ise AB standartlarında, bağımsız ve donanımlı bir denetim kuruluşunun halen olmaması denetim konusundaki en önemli eksikliklerdir.

Ulusal ve Uluslararası Başvurularda Yaşanan Sorunlar: Ulusal düzeyde yapılan çoğu başvuru dosyalardaki eksikliklerden dolayı iade edilmekte ve bu durum zaman kaybına yol açmaktadır. Brezilya’da bu sorunu aşmak adına, Tarım Bakanlığı başvuru sahiplerine yardımcı olmaktadır. Uluslararası düzeyde ise sorun daha ciddi boyutta olup, ihracat potansiyeli yüksek 30’un üzerinde ürün olmasına rağmen, AB ile coğrafi işaretlerin karşılıklı olarak korunması konusunda bir çalışma bulunmamaktadır.

6. Hatay İlinde Coğrafi İşaret Çalışmaları

Hatay ili zengin mutfağı ve yöreye özgü ürünler açısından Türkiye’de önde gelen illerden biridir. Hatay yöresine ait künefe 2006 yılında “mahreç ürün” olarak coğrafi işaret tescili almıştır. Hatay künefesinin ve defne sabunun haricinde yörede coğrafi işaret başvurusu yapılabilecek pek çok potansiyel ürün bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları; Ney Kamışı, Zahter, Sürk Peyniri, Tuzlu Yoğurt, Carra Peyniri, Hatay Kabak Tatlısı, Antakya İpeği, Sakıt Kayısısı, Andak Balı, Hatay’a özgü zeytin çeşitleri ve zeytinyağları, Defne Yağı, Nar Ekşisi ve Samandağ Biberi (Avşar, 2016). Bu ürünlerin pek çoğu için 2014 yılında tescil başvurusu yapılmış olup, başvuru sürecindeki hatalardan dolayı pek çok başvuru olumsuz sonuçlanmıştır. 2015 yılında ise; Hatay Akçay Şeker Portakalı, Hatay Defne Sabunu, Hatay Ney Kamışı, Kırıkhan Havucu, Kırıkhan Nar Ekşisi ürünleri için tescil başvuruları yapılmış olup ve süreçleri halen devam etmektedir (Gökşen, 2016). 2017 yılında hem

patent hem de coğrafi işaretlerde yer alması için önerilen ürünler ise İskenderun Tavuk Döneri, Kabak Tatlısı, Belen Tavası ve Akçay Portakalı'dır (Anonim, 2017d).

Tescil potansiyeli fazla olan ürünlere sahip olan Hatay'ın en bu özeliğinin en büyük sebebi mutfak sanatının gelişmiş olmasıdır. Hatay kültür ve geleneksellik açısından zengin bir şehirdir ve ürünlerin çeşitliliği nesilden nesile aktararak oluşmuştur. Bu ürünlerin avantajlarının yanısıra, en önemli dezavantajı bir standardının olmamasıdır. Standardize olmayan ürünlerin uluslararası pazarlara giriş imkanı da zorlaşmaktadır. Bu durum ise ürünlere olan talebin azalmasında büyük rol oynamaktadır.

Tarım ve gıda ürünlerinin tescilinin alınması için bilimsel çalışmalar yapılması tescillenme olasılığını artırmaktadır. Hatay Künefesi ve Hatay Defne Sabunu dışında birçok ürünün (Sürk peyniri ve tuzlu yoğurt) tescil başvuruları reddedilmiştir. Ürünlerin reddedilmemesinin sebebi ise bilimsel verilere dayanmamasıdır. Bu durumda başvuruların reddedilmesinin kaynağı verilerin bilimsel dayanağının olmaması ve başvurunun doğru yapılmasından kaynaklanmaktadır (Anonim, 2015a).

Hatay yöresinde coğrafi işaretlere yönelik faaliyetler son yıllarda belirgin şekilde artmıştır. Özellikle TR63 Bölgesinde (Hatay, Kahramanmaraş ve Osmaniye) faaliyet gösteren Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı (DOĞAKA) tarafından pek çok çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmalardan başlıcaları;

- 2015 yılında Hatay ilinde Uluslararası Coğrafi İşaretler Konferansı düzenlenerek, coğrafi işaret olarak markalaşma fırsatı yakalayan örnekler üzerinden konu ile ilgili farkındalık yaratılması amaçlanmıştır.

- Mustafa Kemal Üniversitesi ve DOĞAKA işbirliği ile yörede coğrafi işaret tescili alabilecek ürünler belirlenerek tescil çalışmalarına başlanmıştır.

- DOĞAKA ve Antakya Ticaret ve Sanayi Odası işbirliğinde, Antakya'nın yöresel yemeklerinin yapılış usullerini anlatan, Antakya Mutfak Müzesi Projesi yürütülmektedir.

- Hatay künefesinin, başta Avrupa olmak üzere, dünyadaki bilinirliğini ve ihracat potansiyelini artırmak adına, Avrupa Birliği marka tescili çalışmaları yürütülmektedir. Bu kapsamda, DOĞAKA ve Antakya Ticaret ve Sanayi Odası (ATSO) arasında protokol imzalanmıştır.

- Bu çalışmaların haricinde, Hatay yöresinin kültürel zenginliklerini tanıtmak amacıyla, daha önce Ankara ve İstanbul'da düzenlenen Hatay Günleri adlı organizasyonun 7.'si, 4-8 Ekim 2017 tarihleri arasında, HATAYDER (Hatay Eğitim, Kültür, Tanıtım ve Dayanışma Derneği) ve HATİAB (Hatay İşadamları ve Bürokratları Derneği) ortak çalışması ile İstanbul'da düzenlenmiştir. Hatay yöresel zenginliklerinin Türkiye ve dünyaya tanıtılmasının amaçlandığı organizasyonda, başta yemek ve tatlılar olmak üzere, Hatay yöresel ürünlerine geniş yer verilmiştir.

- Türkiye'de ilk olarak Antalya ilinde gerçekleştirilen, Dünya Sergileri (EXPO) adlı uluslararası organizasyon 2021 yılında Hatay İlinde gerçekleştirilecektir. Organizasyon, Hatay yöresel zenginliklerinin dünya tanıtımı açısından büyük önem taşımaktadır.

Antakya künefesinin tescilli olmasını sağlayan en önemli özellikleri künefede kullanılan peynir ve pişirme şeklidir. Peynir, Hatay yapılan peynir tuzsuz, tam yağlı ve hiçbir katkı maddesi bulunmayan süttan yapılmaktadır. Yapımı kendine özgü belli standartlarda yapılır ve peynirin istenilen düzeyde eriyebilmesi için günlük olarak tüketilmelidir. Pişirme şekli ise uygun büyüklükte bakır tepside belli ölçüde tereyağı, tel kadayıf ve tuzsuz peynir ile yapılmaktadır (Anonim, 2008). Hatay'da 2016 yılında yaklaşık 20 milyon porsiyon künefe satılmış olup, 5-6 firma ise künefede soğuk zincir ile ulusal marketlerde satışlara sunmuştur (Anonim, 2017e). Künefenin ulusal marketlere girişi ile önemli bir adım atılmış olup, ürün belli standartlarda üretilip, talebi karşılayacak şeklini alması dış pazarlar

için önemli bir özelliktir. Ürünün tanıtımı ve markalaşması ile ürünün tanınırlığı artacak ve bu sayede gelirden artış sağlanmış olacaktır.

Hatay'a özgü ve tescil başvurusundan geri dönmesine tekrar başvurusu yapılacak olan ürün Sürk peyniri (Antakya çökeleği)dir. En önemli özelliği yöreye ait bir peynir çeşidi olup, yörede yetiştirilen birçok baharat (kırmızı biber, taze kekik, yenibahar, çakşırotu, hindistan cevizi vb.) ve şifalı otların karışımının eklenmesi ile ambalajlanıp satılmaktadır. Yeme şekli ise kahvaltılık ve salatalarda ya da sadece sızma zeytinyağının içine ince ince doğranarak tüketilmesi tavsiye edilmektedir (Anonim, 2017f). Ürünün satışı ildeki marketlerde yerini almanın yanısıra, e-ticaret şeklinde de satışa sunulmuştur.

Hatay'ın Samandağ ilçesinde yetiştirilen kamışın boğum aralığı, uzunluğu, sesi ve yapısıyla neyzenler tarafından tercih edilen ve bu özellikleriyle diğer bölgelerden farklılığını ortaya koyan bu ürün için tescil çalışmaları başlanmıştır (Anonim, 2017g).

Hatay'a özgü diğer bir peynir türü olan ve yapımı oldukça zahmetli ve tescil için başvuruda bulunulmayı düşünülen ürün Carra peyniridir. Peynir; tuzsuz peynir, çökelek ve çörekotu ile hazırlanmakta ve testilere doldurularak hava almayacak şekilde toprağa gömülmektedir. Bu testiler 8-10 ay toprak altında bekletilmektedir.

Hatay'da üretilen zeytinyağları Antakya ve Altınözü ilçelerine özgü Halhalı, Savrani, Sarı Haşebi, Karamani ve Kara Burnu türü zeytin ağaçlarında elde edilen zeytinlerden yapılmaktadır. Zeytinyağları Gemlik zeytinyağıyla karşılaştırıldığında asit oranlarının düşük olduğu ve yağ oranlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. 100 kilo Gemlik zeytininden 20-25 kilo yağ çıkarken, yerel çeşitlerden 30-35 kilo yağ elde edilmiştir (Bozdoğan Konuşkan ve Canbaş, 2008). Üniversitede çalışılarak bilimsel verilere dayandırılan bu ürünlerin tescil başvurusunda kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Antakya ipeği ise Anadolu'da Bursa ve Hatay'da yapılmaktadır. Hatay'ın ipek tarihinin geçmişe dayanması, o zamanlardan gelen bir gelenek olarak devam etmesi coğrafi işaret için uygun bir konumdadır. İpekböceği kozaları zahmetli işlemlerin ardından bir kozadan 1500 metre ipek elde edilmekte ve bu ipekler kök boyalarla boyanıp şehrin çeşitli yerlerinde fular, elbise, gömlek ve kravat olarak satışa sunulmaktadır (Anonim, 2017h).

Hatay defne sabunu yörede oldukça fazla bulunan defne taneleri toplanıp geleneksel yöntemlerle yağı çıkartılır. Çıkarılmış olan bu yağın içerisine %1-2 oranında sabunlaştırıcı etkiyi sağlamak için meşe külü yada sodyum hidroksit ilave edilir. %90 oranında saf defne yağı sabunu elde edilmektedir (Anonim, 2017i). Defne sabunları el yapımıdır ve birçok faydası bulunmaktadır. Bu nedenle bu ürün ilde sınırlı kalmamış ve e-ticaret ile satışa sunulmuştur. 2017 yılında Hatay Defne Sabunu adı altında ilin 2. Coğrafi işaretli ürünü olarak yerini almıştır (Anonim, 2017j).

Yaz mevsimi dışında özellikle de kış ve ilkbahar aylarında yetiştirilen Samandağ biberi, uzun sürede yetismekte ve rengi oldukça koyu yeşildir. Yapısı sert, kalın kabuklu, sulu, etli yapısı ve kendine has bir aroması olmasının yanında oldukça da acı bir biber türüdür. Hatay'ın Samandağ ilçesi Türkiye'nin biber ihtiyacının %1'ini karşılamaktadır (Anonim, 2017j).

SONUÇ

Belirli bir bölgeye ait bir ürünün coğrafi işaret tescili ile koruma altına alınması dünyada uzun yıllardır uygulanmasına rağmen, konunun önemi ülkemizde son yıllarda anlaşılmaya başlanmıştır. Coğrafi işaret tescili gerek yörenin tanıtımı gerekse yatırım cazibesi yaratılması açısından önemli sosyo-ekonomik katkılar sağlamaktadır. Türkiye'de özellikle son 10 yılda bu konuda yapılan çalışmalar yoğunlaşmıştır. Halen yöreye özgü pek çok ürünün tescili için çalışmalar devam etmektedir. Türkiye'de coğrafi işaret tescili alabilecek potansiyel ürün sayısı 2500 civarında olmasına

rağmen, bugüne kadar tescil alabilen sayısı henüz 200 dolaylarındadır. Türkiye’de coğrafi işaretli ürün potansiyelinin sadece %8’i tescille korunmaktadır. Tescil düzeyinin düşük olması ise; başvuru ve sonrasında yaşanan aksaklıklardır.

Hatay ili coğrafi işaret alabilecek potansiyel ürünler açısından Türkiye’de önde gelen şehirlerden biridir. Bugüne kadar sadece gıda ürünlerinden olan Hatay Künefesi 2007 yılında ve Defne Sabunu ise 2017 yılında tescillenmiş olup, bunun haricinde Hatay iline özgü tescillenebilecek potansiyel ürünlerde bulunmaktadır.

ÖNERİLER

Coğrafi işaretlere her ne kadar 555 no’lu KHK içerisinde başlık olarak değinilmiş olsa da, tecilinin uygulanmasına ve korunmasına yönelik detaylı bir kanunun olmaması en büyük eksikliklerdir. Konu hakkında 2009 yılında hazırlanan kanun tasarısının bir önce tamamlanarak, coğrafi işaretlerin bir kanun çerçevesinde koruma altına alınması büyük önem arz etmektedir.

Coğrafi işaretler konusunda çalışan yeterli sayıda tecrübeli personel olmaması ve yetersiz denetim bir diğer önemli sorundur. AB standartlarında donanımlı ve bağımsız bir kuruluşun oluşturulması ve Türk Patent Enstitüsünün iş yükünün azaltılması, tescil sürecinin işleyişini büyük oranda rahatlatılabilir.

Coğrafi işaret tescil başvuru dosyalarındaki eksiklikler süreci ciddi şekilde yavaşlatmakta ve zaman kaybına neden olmaktadır. Tescil başvuru dosyalarının hazırlanmasına danışmanlık yapacak bir birimin oluşturulması sürecin hızlanmasına katkı sağlayacaktır.

Fransa, İtalya gibi AB ülkelerinde, coğrafi işaretli ürünlerin ihracatından yılda milyonlarca dolar gelir elde edilmesine rağmen, Türkiye’nin AB’de tescillenen ürün sayısının sadece 3 olması, diğer bir değişle yöresel ürünlerin uluslararası tanınırlığının olmaması ihracatta büyük fırsatların kaçırılmasına neden olmaktadır. Bu konuda, Türkiye’de tescil alan ürünlerin tanıtım ve ihracat çalışmalarına ayrıca ağırlık verilmesi ayrıca önem arz etmektedir. Dolayısıyla, yurtdışında düzenlenen çeşitli fuarlarda aktif olarak görsel tanıtım çalışmaları yapılmalıdır.

Hatay ili coğrafi çalışmalarında bilimsel verilere dayandırılarak tescil alma olasılığını artırılmalıdır. Bunun için üniversite ve kamu kuruluşları ile ortak çalışmalar yapılmalıdır. Ürünlerin ulusal ve uluslararası pazarlanması için belirli bir standarda üretim yapılmalıdır. Bu standartta geleneksel yöntemlerin korunmasına ayrıca özen gösterilmelidir. Coğrafi işaret tescilinin aynı zamanda geleneklerin korunması ve nesillere aktarımı olduğu unutulmamalıdır.

Türkiye ve Hatay’da coğrafi işaretlerle tescillenmiş ürünlerin üretim, tüketim ve dış ticaretine ait verilerin olmaması, ürünlerin gelişim seyri hakkında spesifik bilgi olmaması en büyük eksiklerden biridir. Bu ürünler takip edilmesi gereken özel ürünlerdir. Ekonomik getirisinin yüksek olması nedeniyle daha fazla özen gösterilmeli ve gereken çalışmalar kamu kurumlarınca yapılmalıdır.

Hatay’da potansiyele sahip ürünlerin başvurularında bilimsel verilere dayanması, bazı ürünlerin e-ticaretle satışlara sunulması ürünlerin tanınmasını sağlamaktadır. Ürünlerin coğrafi işaret başvurularının hızlandırılması için çalışmalar yapılmalıdır. Hatay’ın konumu itibari ile birçok ülkeye yakın olması dış ticarete avantaj sağlamaktadır. Dünyada coğrafi işarete sahip olan birçok ürünün pazarlama şekli örnek alınmalı ve uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Anonim, 2008. <http://ekonomi.haber7.com/ekonomi/haber/346765-hatay-meshur-kunefesi-tescillendi>
Erişim Tarihi: 14.10.2017
- Anonim, 2015. Ulusal Coğrafi İşaret Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2015-2018. <http://www.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=10d3f687-62ad-4d27-9694-4e736ea1b76d>. Erişim Tarihi: 1.8.2017.
- Anonim, 2015a. <http://www.milliyet.com.tr/cografisi-isaret-kazanci-artiriyor-hatay-yerelhaber-617826/>
Erişim Tarihi: 13.09.2017
- Anonim, 2017. www.ankara.gov.tr/cografisi-isaretli-urunler-zirvesi, Erişim Tarihi: 01.08.2017.
- Anonim, 2017a. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Telif Hakları Genel Müdürlüğü. <http://www.telifhaklari.gov.tr/Ticaretile-Baglantili-Fikri-Mulkiyet-Anlasmasi-TRIPS>. Erişim Tarihi: 1.8.2017.

- Anonim, 2017b. Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu, Sınai Mülkiyet Hakları Bilgi Sitesi. <http://www.tesk.org.tr/tr/calisma/sinai/cografi.html>. Erişim Tarihi: 2.8.2017.
- Anonim, 2017c. Türk Patent ve Marka Kurumu. <http://www.turkpatent.gov.tr/TurkPatent/commonContent/CAbout>. Erişim Tarihi: 2.8.2017.
- Anonim, 2017d. <http://www.antakyagazetesi.com/cografi-isaret-talebinde> Erişim Tarihi: 13.09.2017.
- Anonim, 2017e. <http://www.milliyet.com.tr/kunefe-nin-tescilinden-sonra-sira-surk-hatay-yerelhaber-2096736/> Erişim Tarihi: 14.10.2017
- Anonim, 2017f. <http://kahvaltievim.com.tr/tr/urunlerimiz/peynirler/antakya-cokelegi-surk> Erişim Tarihi: 14.10.2017
- Anonim, 2017g. <http://www.antakya.com/bilgi-127-hatay-samandag-ney-yapimi-kamis-kasob> Erişim Tarihi: 14.10.2017
- Anonim, 2017h. <http://www.antakya.com/haber-1332-ipek-bocegi-ve-hatay> Erişim Tarihi: 14.10.2017
- Anonim, 2017i. <https://www.hataydanal.com/defne-gar-sabunu-90-defne-yagi-icerir.html> Erişim Tarihi: 17.10.2017
- Anonim, 2017j. http://www.samandaggazetesi.org/haber/haber_3628_%E2%80%9Csamandag-turkiyenin-en-onemli-bolgelerinden-biridir%E2%80%9D.html Erişim Tarihi: 17.10.2017
- Asan, H., 2016. Doğaka Bülten. Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı 3 Aylık Dergi, Nisan 2016, Sayı:9. Sayfa: 14-18.
- Avşar, Y.K., 2016. Doğaka Bülten. Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı 3 Aylık Dergi, Nisan 2016, Sayı:9. Sayfa: 36-38.
- Babcock, B. A. and Clemens, R., 2004. Geographical Indications and Property Rights: Protecting Value-Added Agricultural Products, MATRIC Briefing Paper 04-MBP 7, Iowa University.
- Bozdoğan Konuşkan, D. ve Canbaş, A., 2008. Hatay'da Yetiştirilen Halhalı, Sarı Haşebi Ve Gemlik Zeytin Çeşitlerinin Bazı Fiziksel Özelliklerinin Ve Yağ Verimlerinin Belirlenmesi. Ç.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Cilt: 19-2 S:58-67.
- Demirer, H.R. 2010. Yöresel Ürün ve Coğrafi İşaretler: Fransa ve Türkiye Üzerine Bir İnceleme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi.
- Doğan, B. 2015. Coğrafi işaret Korunmasının Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Önemi, Social Sciences: 58-75.
- Esen, Ş. 2016. Bir Farklılaşma Stratejisi Olarak Coğrafi İşaretler ve Türkiye İncelemesi. Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi Yıl: 2016 Cilt: 7 Sayı: 14
- Gökşen, F., 2016. Doğaka Bülten. Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı 3 Aylık Dergi, Nisan 2016, Sayı:9. Sayfa: 22-28.
- Kan, M., Gölçubuk, B. ve Küçükçongar, M., 2012. Coğrafi İşaretlerin Kırsal Turizmde Kullanılma Olanakları. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 14(22), 93-101.
- Kumar, R. ve Naik, V., (2006). http://www.wipo.int/sme/en/index.jsp?sub_col=sme&cat=geographical%20indications, Erişim tarihi: 2.2.2015.
- Meulen, H. S. van der, 2007. "SINER-GI Strengthening International Research on Geographical Indications: from research foundation to consistent policy", WP4 Reports, Rural Sociology Group. Wageningen University, s. 38-40.
- Mucuk, İ. 2001. Pazarlama İlkeleri, Türkmen Kitabevi, İstanbul, s. 96.
- Passeri, S. 2006. International Legal Protection of Geographical Indications: European and Asian Experiences, ECAP II, Thailand, 21 April 2006.
- Schneider, G.K. ve Ceritoğlu, A.B., 2010. "Yöresel Ürün İmajının Tüketici Satınalma Davranışı ve Yüksek Fiyat Ödeme Eğilimi Üzerindeki Etkisi - İstanbul İlinde Bir Uygulama", Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, Sayı: 06, Temmuz 2010, ss. 29-52 30.
- Tekelioğlu, Y. 2008. Akdeniz Ülkelerinde Yöresel Ürünler, Coğrafi İşaretler ve Sürdürülebilir Yerel Kalkınma, Uluslararası Semineri, Antalya.
- Tekelioğlu, Y., (2016). Doğaka Bülten. Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı 3 Aylık Dergi, Nisan 2016, Sayı:9. Sayfa: 18-21.
- Tepe Balaban, S. 2016. Ekonomik Açıdan Coğrafi İşaretler.
- TPE, 2010. www.arastirma.boun.edu.tr/_files/etkinlikler/20101108/serap_tepe_1.ppt, Erişim tarihi: 15.03.2011.

B1 Seviyesi İçin Hazırlanmış İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Setinin Kültürel Aktarım Açısından Karşılaştırılması
Comparison Of Istanbul Teaching Turkish To Foreigners Set And Yedi İklim Set By Yunus Emre Institute Prepared For B1 Level In Terms Of Cultural Transfer

Okt. Gülnaz Çetinoğlu⁶

Okt. Meral Güllülü⁷

Özet

Günümüzde var olan ve kabul gören çağdaş, eğitsel yaklaşımlar, dil ve kültür arasındaki çok sıkı ilişki olduğunu kabul eder. Kültür öğeleri ile ilişkilendirilmeyen bir dil birkaç dersle öğretilemez ve öğrenilemez. Bunun için kültür aktarımı yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutar. Bu sebeple dil öğretimi, aynı zamanda kültür öğretimi şeklinde adlandırılır.

Yabancı dil öğretiminde kaynak dile ait kültürel kodların aktarılmasında metinler önemli bir görevi üstlenir. Başta ders kitapları olmak üzere, bu ders kitaplarında yer alan metinler kültürün asıl aktarıcısı ve öğreticisi konumundadırlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim Seti Türk kültürünün aktarımı açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim B1 Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim B1 Seti yer alan metinleri kültür aktarımı açısından karşılaştırmak ve hangi kültür öğelerine yer verdiklerini tespit etmektir. Çalışma sonunda elde edilen verilerden hareketle yabancılar Türkçe öğretimi B1 seviye öğrencileri için hazırlanan ders kitaplarında kültür aktarımının karşılaştırılması yapılarak önemi vurgulanmış ve konuyla ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültür aktarımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları.

Abstract

Contemporary, educational approaches existing and well-accepted today assume that there is a very close relationship between language and culture. A language not being associated with cultural elements cannot be taught and learned with a few lessons. For this reason, cultural transfer has an important place in foreign language teaching. Hence, at the same time, language teaching also means the teaching of culture.

In foreign language teaching, texts undertake an important duty in the transfer of cultural codes belonging to the source language. Texts included in these textbooks, mainly course books, are the main transmitters and teachers of culture. The Istanbul Teaching Turkish to Foreigners Set and the Yedi İklim Set prepared by the Yunus Emre Institute prepared with the aim of teaching foreigners Turkish as a foreign language are important in terms of transferring Turkish culture. For this reason, the aim of this study is to compare the texts included in the Istanbul Teaching Turkish to Foreigners B1 Set and the Yedi İklim B1 Set prepared by the Yunus Emre Institute in terms

⁶ Uludağ Üniversitesi Rektörlüğe Bağlı Bölümler Türk Dili Bölümü ve ULUTÖMER

⁷ Uludağ Üniversitesi Rektörlüğe Bağlı Bölümler Türk Dili Bölümü ve ULUTÖMER

of cultural transfer and to determine the types of cultural elements which they include. Starting from the data obtained as a result of the study, the importance of cultural transfer was emphasized by making the comparison between the cultural transfer elements in both course books prepared for B1 level foreign students learning Turkish as a foreign language and some suggestions were made about the matter.

Key Words: Cultural transfer, teaching Turkish as a foreign language, course books for teaching Turkish as a foreign language.

1. Giriş

Kültürü oluşturan en önemli unsur dildir. Bir dili öğrenmek ilk önce o kültürü öğrenmekle başlar. Kültürün tüm özellikleri dile yansır bu nedenle kültür ve dil birbirinden ayrılmayan iki önemli unsurdur. Ziya Gökalp’a göre dil başlı başına bir kültür unsuru olmasının yanı sıra toplumun sahip olduğu tüm kültürel değerlerin de en önemli aktarım aracıdır. Bir ulusun dil ile anlattığı sözlü ve yazılı her şey kültür kavramı içinde yer alır. Bir toplumun duygu, düşünce ve inanç dünyasını yani hayatı algılayış şeklini en geniş anlamda dilde buluruz. Dili kültürden ayırmak mümkün değildir. “Hoş geldin, çok yaşa, geçmiş olsun, sağlıklıyla kalın.” gibi ifadeleri anlamak için o ulusun kültürünü bilmek gerekir. O nedenle bir ulusun kültürel değerlerini bilmeden o dili tam olarak öğrenmek mümkün değildir.

Dil

Dil en basit tanımla bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasındaki ilişkilerde kullanılan jestler, mimikler, el, kol, yüz ve vücut hareketleri de toplumdan topluma az değişen anlatım ayrılıklarına rağmen, basit iletişim araçlarıdır. Bunların yanında renkler, çiçekler, çeşitli işaretler sembolik anlamlar taşır ve toplumdan topluma farklılık gösterir.

Genel anlamda iletişim “bir bilginin, bir düşüncenin, bir duygunun ilkel ya da gelişmiş araçlar yardımıyla bir yerden bir başka yere, bir zihinden başka bir zihne aktarılması” olayıdır. Ancak, insanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan en gelişmiş iletişim aracı dildir

Dil kavramı felsefe, psikoloji, insan bilimi (antropoloji) gibi farklı bilimsel disiplinlere göre ele alınıp sınırlandırılabilir. Konumuz ise şekillenerek anlam yüklenmiş seslere dayanan dildir. Gerçekten dil ağzımızdan çıkan üç beş sestense ibaret de değildir. Bu açıdan bakıldığında kelime ve şekilden kurulmuş olan dil, ayrıntılara inildikçe; insan, toplum, ulus ve kültür açısından çok yönlü ve derin anlamlar ve bir sistem olarak karşımıza çıkar.

Dilin bugüne kadar birçok tanımı yapılmıştır ama en kapsamlı tanımı Prof. Dr. Muharrem Ergin yapmıştır: “ Dil, insanlar arası anlaşmayı sağlayan tabii bir araç, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, ulusu birleştiren koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurum, seslerden örülmüş muhteşem bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir”(Ergin1999, s:3)

Aksan’a göre dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir. Bir

toplumda dil konuşma ve yazılı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Konuşma dili bir ulusun dilinin yazılı olmayan ve çeşitli söyleşi özellikleri taşıyan yönüdür. Yazı dili de belirlenmiş bir konuşma dilinin yazıya geçirilmiş biçimi olarak tanımlanmaktadır. (Aksan 1977, s. 85)

Timurtaş'a göre dil, uzun bir zaman içerisinde ve çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları altında meydana gelmiş, içtimaî yönü ağır basan tabii bir varlıktır. (Timurtaş1980, s. 42)

Yapılan “dil” tanımlarına baktığımızda ulaştığımız sonuç, dil adını verdiğimiz ses, sembol ve işaretler sisteminin tarihsel, toplumsal, kültürel bir olgudur. Dil zaman içinde ait olduğu toplumla birlikte değişime uğrar. Her toplumun yaşadığı kültürel değişim o toplumun dilini de etkiler. İnsan, yaşadığı toplumun kültürünü öğrenir ve benimser. Geliştirerek korur ve kültürü dil aracılığı ile kuşaktan kuşağa aktarır. Bu aktarmada dil, kültürün hem yansıtıcısı hem de taşıyıcısı rolünü üstlenir.

Kültür

Batı dillerinde 15. yüzyıldan beri bilinen kültür sözcüğü, birbirine yakın birçok anlamda kullanılmış, günümüze gelinceye kadar yüzden fazla tanımlı yapılmış bir kavramdır. “Kültür, toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevidir” (Güvenç, 1994,s:101). Gökalp'e göre ise kültür, “Bir ulusun dinî, ahlaki, akli, estetik, lisanî, iktisadi ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür” (1975, s:27). Heriot, kültürü “Bireyin bildiklerini unuttuktan sonra aklında kalan şeydir.” şeklinde tanımlamıştır. “Kültür sözcüğü dört anlamda kullanılmaktadır: Bilim alanında uygarlık; beşeri alanda eğitim sürecinin ürünü; estetik alanda güzel sanatlar ve maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda üreme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirme” (Güvenç, 1994, s:96). Bu kadar çok tanımlanması onun çok geniş bir kullanım alanı olduğunu göstermektedir.

Kültür bir etkileşim işidir. Geçirilen zamanda yaşanan olay, olgu ve durumların etkileşimle paylaşılması ve kabul görerek yaygınlaşması yeni kültürel unsurların/değerlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bugün insanlar içinde bulundukları toplumun sosyal mekânlarında birbirleriyle etkileşim içerisindeyler. Yaşamın devamı için gerekli ihtiyaçlar bu etkileşimi bir bakıma zorunlu kılmaktadır. İnsanlar doğal olarak birbirlerinden yaşam kalitesini etkileyebilecek bilgi ve deneyimleri aktarmaktadırlar. Bir toplumun tarih sahnesine çıkışından itibaren sahip olduğu millî değerleri, örf, adet, gelenek, görenek, giyim özellikleri, yemekleri, el sanatları, tarımsal ve hayvan kaynaklı ürünleri işleyişi, davranış kalıpları ve hepsini ifade ettiği dil o toplumun kültürünü meydana getirir.

Toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, ihtiyaçlarını, törelerini, hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini içine alır. Kültür kavramının tanım ve özellikleri bize gösteriyor ki; kültür bir toplumun tarihsel hazinesidir. Bir topluma katılan birey, kültür hazinesine ulaşmak için hazinenin anahtarı olan dili öğrenmek zorundadır.

Dil-Kültür İlişkisi

Dil ile kültür birbirinden ayrılmaz iki önemli unsurdur. Bir toplumun kültürüyle dili birlikte gelişir.

Biri olmadan diğeri düşünülemez. Dünya üzerinde yüzlerce dilin tarih sahnesine girip daha sonra kaybolduğunu görmekteyiz. Bunun temel nedeni o toplumların kültürel anlamda yok olmalarıdır. Dil tanımlarına ve özelliklerine baktığımızda dilin bir anlaşma ve iletişim aracı ve kültür aktarıcısı olduğu noktasında birleştiği görülecektir. Dil kültürü koruma ve aktarma görevinin yanında kültürü geliştirme ve değiştirme görevini de üstlenmiştir.

Temizyürek'e (1994) göre "Bir topluluğun ulus vasfına ulaşabilmesi ilk başta gelişmiş bir dile sahip olması ile mümkündür. Ulusların tarih, kültür ve düşünce tarzları ile dili arasında sağlam bağlar vardır. Ana dil vasıtası ile oluşan milli değerler aynı zamanda toplumun birliği ve bölünmezliğinin de teminatıdır." Uluslar kendi toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda kelime türettikleri için, ulusların dilleri toplumca önemsenen alanda ve konularda gelişme gösterir. Bu durum da, hayat koşulları kültürü etkilediğini, kültürün de dili etkilediğini gösterir. Coğrafi koşullar, iklim şartları, geçim kaynakları dilin oluşumunda çok önemli bir yere sahiptir.

Bir ulusun kültürünün gelişmişlik düzeyi kendisini, o toplumun dilinde içerik zenginliği olarak belli eder. Yine bir dilin gelişmişlik düzeyi kendini o ulusun sosyal, siyasal, bilimsel, teknolojik yenilik ve buluşlarında gösterir. Ulusların kültür bakımından, düşünce yaşamı açısından üstünlükleri dil de de ortaya çıkar. Dili gelişmemiş bir ulusun kültür bakımından da gelişmemiş olduğu görülür. Nermi Uygur'a göre "Dil kültürün hem taşıyıcısı hem de zenginleştiricisidir."

Kısacası bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde elde hiçbir bilgi olmasa yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinilebilir. Aynı biçimde tek başına dili ele alarak, belli bir dilin belli bir dönemdeki bir metnini, yalnızca yabancı ögeler, yabancı etkiler açısından inceleyerek dili konuşan toplumun o süre içinde hangi kültür hareketlerine sahne olduğu, hangi dış etkiler altında kaldığı da belirlenebilir (Aksan, 1977, s:65).

2. Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı

İnsanların; seyahat, ticaret, sömürgecilik, evlilik gibi sebeplerle bilimsel bir öğretim olmadan, doğal ortamda yabancı dil öğrendikleri bilinen bir gerçektir (Meskill, 2002, s:13). Toplumlar arasındaki ilişki arttıkça, diğer ulusları tanıdıkça onların dillerini öğrenme ihtiyacı hissetmiştir. İkinci bir dili kullanarak başka insanlarla iletişim kurmak ve o dilin sahiplerine ait maddi ve manevi unsurlarla tanışmak yeni bir dil öğrenmek isteyen insanın öncelikli amacı haline gelmiştir. Bu sayede insan, hem farklı dünyalara açılmış hem de kendi iç dünyasını hedef dildeki insanlara aktarmış olacaktır. Bu bakımdan, sınırların kalkmaya başladığı ve teknolojik gelişmelerden hareketle toplumların birbirleriyle zorunlu olarak iletişime geçtiği kocaman bir şehir hâline gelen günümüz dünyasında farklı diller öğrenmek, farklı kültürlerle tanışmak hemen herkesin ortak isteği hâline gelmiştir.

Bugün dil öğretimi, ana dili ve yabancı dil öğretimi şeklinde gerçekleşmekte ve özellikle yabancı dil öğrenimi gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Yirminci yüzyıl ile birlikte iletişim teknolojisinde

yaşanan gelişmeler uluslararası ilişkileri de inanılmaz derecede artırmıştır. İlişkilerin bu denli hızlanması neticesinde insanlar arasında ortaya çıkan iletişim sorunu doğal olarak bazı dillerin hızla yayılmasını sağlamıştır (Özbay, 2010, s:12). İnsanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dil hatta ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını duymaktadırlar. Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik olduğu günümüzde yabancı dil eğitiminin önemi de artmıştır (Göçer, 2009 s:28).

Yabancı dil öğrenmek sadece ana dildeki kavramların, anlatımların karşılığının hedef dilde bulup kullanmak değildir, o dilin konuşulduğu toplumun dünyaya bakış açısını, düşünme ve değer sistemlerini kısacası, o ulusun kültürünü öğrenmek demektir. Dil öğretiminin gerçek amacı, dili her yönüyle o dili öğrenen bireylere aktarmaya çalışmak ve kavratmaktır. Bu noktada dilin kültürle olan ilişkisi göz önüne alınınca, öğretilmek istenen dilin dâhil olduğu kültürün hedef gruba tanıtımı da gereklidir. Çünkü bir dili öğrenmek aynı zamanda o dili konuşanlar gibi yaşamaktır. Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların aktarılmasının çeşitli sebepleri vardır. Tomalin ve Stempleski'ye göre kültür öğelerinin aktarılmasının 7 amacı vardır:

1. Öğrencilerin her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
2. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
3. Öğrencilerin hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
4. Öğrencilerin bazı kelime ve tümceciklerin, kültürün bir sonucu olarak, hep aynı biçimde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.
5. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleri nesnel gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.
6. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.
7. Öğrencilerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak. (Tomalin ve Stempleksi, 1993'ten aktaran Er, 2006, s:5)

Dil toplumdaki gelişmelerle beraber geliştiği için yabancı dile hâkim olabilmenin temel şartı o toplum gibi düşünebilmektir. Eğer yabancı dil öğrenen kişi dilin bu yönünü dikkat etmezse o dili öğrenmede çok sıkıntı yaşar. Yabancı dil öğrenen birinin o dilin konuşulduğu ülkeye gittiğinde yabancılık çekmemesi ve yanlış anlaşılmalara neden olmaması için dil ile birlikte kültürde verilmelidir. Samimi bir ortamda kullandığımız bir sözü resmi toplantılarda kullanmak o yabancı dili öğrenen kişiyi zor durumda bırakabilir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders malzemelerinden en önemlisi ders kitaplarıdır. Kitaplar temel malzeme olduğu gibi aynı zamanda belirli bir programın takip edilmesini de sağlar. Ders kitaplarında kültürün yeri ve önemi ise tartışılmazdır. Çünkü kültür aktarımında ders kitaplarındaki metinlerin çok büyük payı vardır. Dili öğrenen bireyler, o dilin konuşulduğu topluma ait gelenek ve görenekleri en iyi metinler aracılığıyla edinebilir. Diğer yandan metinler yardımıyla öğrenilen dilin toplumuna ait

gündelik yaşam hakkında fikir sahibi olurlar. Bu ise yabancı dil öğrenim sürecini olumlu yönde etkiler ve yabancı dilin etkin olarak kullanımını sağlar. Yabancı dil öğretimine yönelik kitap yazarken kitap yazarlarının çıkış noktası hedef kültüre özgü bağlamları harekete geçirerek temaları seçip dil öğretim ve öğrenim etkinliklerini bu çerçevede yürütmektir. Böylece öğrencilerin tanıdık temalar ve bağlamları kullanarak hedef dilde karşılırlarına çıkan yeni kavram ve yapıları daha kolay ve iyi bir şekilde öğrenecekleri düşünülmektedir (Bayyurt, 2009: 36).

Gerek ana dilin gerek yabancı dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmıştır. Hâlen yabancı bir dili de ana dili öğretmeye yönelik yöntem arayışları ve çalışmalar devam etmektedir. Tarihi süreç içerisinde çeşitli dil öğretim yöntemleri ortaya çıkmış ve yabancı dil öğretiminde yöntem kavramı önemli bir konu olmuştur. Bugün tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce belirlenen Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na (The Common European Framework of Reference for Languages) göre yapılmaktadır. Bu program çerçevesinde ortak dil ölçütleri belirlenmiş ve yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntemler bu ölçütlere göre şekillenmiştir. Bu çerçeve programda dil öğretimi A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere altı düzeyde tespit edilen davranışların kazandırılması şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Bu çerçevede yabancı dil öğretim programlarının ve materyallerinin hazırlanmasında ve dersin sunumunda kültürel unsurların nasıl verilmesi gerektiğine yönelik çalışmalar yoğunluk kazanmıştır. Avrupa'daki kültür ve dil çeşitliliğini korumak ve geliştirmek, uluslararası iletişimi etkili hâle getirmek, dil öğretiminde ortak bir standart geliştirmek amacıyla yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde kültürel öğeler diğer dil becerileri gibi düzeylere göre değil, "Sosyokültürel Bilgi" başlığı altında verilmiştir. Bu bildirgede aynı zamanda söz konusu edilen sosyokültürel değerlerin neler olması gerektiği üzerinde de durulmuş ve bu değerler şu şekilde sunulmuştur:

1. Günlük Yaşam

- a- Yiyecek, içecek, yemek zamanları, sofra adabı,
- b- Resmi tatiller, çalışma zamanları,
- c- Boş zaman etkinlikleri, hobiler, okuma alışkanlıkları, yaygın sporlar.

2. Yaşam Koşulları

- a- Yaşam standartları
- b- Ev koşulları
- c- Sosyo-ekonomik durum

3. Kişilerarası İlişkiler

- a- Sınıfsal yapı ve sınıflar arası ilişkiler

- b- Kadın erkek ilişkileri
- c- Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklararası ilişkiler
- ç- Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler

4. Değerler, İnançlar, Davranışlar

- a- Sosyal sınıf
- b- Çalışma toplulukları
- c- Gelir düzeyi
- ç- Gelenekler
- d- Sanat, müzik vb.

5- Beden Dili

6- Sosyal Gelenekler

- a- Dakiklik
- b- Hediyeler
- c- Elbiseler
- ç- Yasaklar, kurallar vb.

7. Adet Olmuş Davranışlar

- a- Dini kurallara dayalı davranışlar
- b- Doğum evlilik gelenekleri
- c- Festivaller, törenler, kutlamalar (Bölükbaşı ve Keskin, 2010, s. 227).

Yabancı dil öğretiminde kültürün önemine baktığımızda Türkçenin yabancılara öğretiminde kültür aktarımı, üzerinde durulması gereken bir konudur. Türkçenin öğretimi demek aynı zamanda Türk sosyokültürel yaşantısına ait değerlerin öğretimi de demektir. Bu yüzden Türkçenin öğretimi için hazırlanan materyallerin ve malzemelerin de bu amaçla hazırlanması gerekir.

Bildirimizin başlığında belirttiğimiz şekliyle, B1 düzeyine göre hazırlanmış, tarama yöntemiyle incelediğimiz, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin (DİLMER) hazırladığı İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretim B1 Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim B1 Seti ders kitaplarının yukarıda belirtilen çerçeve doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Ancak, belirli bir çerçeve doğrultusunda hazırlansa da özellikle kültür aktarımı ve kültürlerarası iletişimsel yeterliliği sağlama noktasında setler arasında farklar olduğu tespit edilmiştir. Şimdi yukarıdaki sırayla B1 düzeyine göre hazırlanmış ders kitaplarını kültürel aktarım açısından inceleyelim.

3. YÖNTEM

Çalışmamızda doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma dokümanı olarak İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin (DİLMER) hazırladığı İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretim B1 Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim B1 Seti ders kitapları temel alınmıştır.

3.1. Sınırlılıklar

Çalışma, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yaygın olarak kullanılan ders kitaplarından İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin (DİLMER) hazırladığı İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretim B1 Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim B1 Seti ders kitapları ile sınırlıdır. Bu incelemede Türk ve diğer kültür unsurları ele alınmıştır. Dilsel öğelerle (atasözleri, deyimler, kalıp sözler) kültürel aktarımı araştırmanın kapsamına alınmamıştır.

3.2. Uygulama

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde yabancı dil kullanım seviyesi uygun olarak hazırlanan ve B1 orta düzeydeki yeterlikleri ele alan İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin (DİLMER) hazırladığı İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim Ders Kitabı kültürel unsurlar açısından incelenerek değerlendirilmiştir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde B1 seviyesinde “Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarlar ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.” ölçütlerini görmekteyiz. Kitapta yer alan metinler incelenmiş ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'ndeki başlıklar göz önünde bulundurularak sınıflandırma yapılmış, ders kitapları kültürel unsurların aktarılması açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo1. Türkçe öğretim setlerindeki kültürel aktarım aşağıdaki başlıklar esas alınarak incelenmiştir.

A. Günlük Hayat	B. Kişiler	C. Coğrafya, yer ve mekânlar	Ç. Gelenek ve görenekler	D. Edebiyat, sanat, müzik	E. Tarihi olaylar
Yiyecek içecek	Tarihi Kişiler	Şehirler	Özel günler ve gelenekler	Edebiyat	Tarihsel olaylar
Resmi tatiller	Sanatçı Kişiler	Turistik yerler	Festivaller, törenler, kutlamalar	Müzik	
Boş zamanlar ve hobiler	Sporcular	Tarihi mekânlar	Dine dayalı davranışlar	Gösteri sanatlar (Film, Tiyatro vb.)	
Spor	Tanınmış kişiler	Semtler, caddeler	Bâtıl inançlar	El sanatları	
Diğer	Diğer	Dini mekânlar			

4. Bulgu ve Yorumlar

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 kitabı altı üniteden oluşmaktadır. Üniteler sırasıyla “Yeni Bir Hayat, İş Dünyası, Her Şeyin Başı Sağlık, Eğitim Hayatı, Hayallerimiz, İnsanlar Konuşa Konuşa” başlıklarını taşımaktadır.

Yedi İklim Türkçe Öğretim setinin B1 kitabı sekiz üniteden oluşmaktadır. Üniteler “Haberin Var mı, Yorumlar ve Görüşler, Eğitim, Gelin Tanış Olalım, Engelleri Kaldıralım, Kurgu, Kutlama, Ömür Dedğin” başlıklarını taşımaktadır. **Tablo 1**’de verdiğimiz ana başlıkların altındaki alt başlıklar dikkate alınarak tablolar oluşturulmuştur. Bulunan kültürel unsurlar sıralanmıştır.

A. Günlük Hayat

Tablo 2. Yemekler

YEMEKL ER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Kokoreç	1. Ünite C s:19	Hamsi Tava	4. ünite C s: 88
	Hamsi	1. Ünite C s:19	Menemen	6. Ünite A s:114
	Döner	1. Ünite C s:19	Börek	7. Ünite C s:143
	Sarımsaklı yogurt	1. Ünite C s:19	Çörek	7. Ünite C s:143

Tablo 3. İçecekler

İÇECEKLE R	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Kırmızı şarap	3. Ünite B s:47	Çay	4. ünite C s: 88
	Rezene	3. Ünite C s:51	Havuç suyu	6. Ünite A s:111
	İhlamur	3. Ünite C s:51		
	Adaçayı	3. Ünite C s:51		
	Zencefil	3. Ünite C s:51		

Tablo 4. Tatlılar

TATIL AR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Çikolata	3. Ünite B s:47	Cezerye	6. Ünite A s:111
			Pasta	7. Ünite C s:143

Tablo 5. Meyve Sebze ve Baklagiller

MEYVE SEBZE VE BAKLAGİL LER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Zeytinyağı	3. Ünite B s:47	Muz	7. Ünite A s:132
			Mango	7. Ünite A s:132
			Üzüm	7. Ünite A s:132

İki Türkçe öğretim seti incelendiğinde günlük hayatta tüketilen yiyecek içecekler B1 çok az yer verildiği görülmektedir. Yiyecek içecekler ilgili kültürel aktarım İstanbul setinde Yabancıların Türkiye’ye giden arkadaşlarına verdikleri tavsiyeler içinde yer almaktadır. Özellikle yoğurdun

Türklerde sarımsaklı olarak sos olarak kullanıldığını kokoreç, hamsi tava, döneri mutlaka yemeleri gerektiği söylenmiştir. Yedi İklim setinde ise sadece okuma metninde “Menemen”in nasıl yapıldığı anlatılmış, her iki sette de hamsi tava ortaklık göstermektedir. İçeceklerle ilgili bilgiler İstanbul kitabında “Şifalı Bitkiler” isimli dinleme metninde bitki çaylarının faydaları ve nasıl hazırlanması gerektiği anlatılmış, “Hibiskus” bitkisinin C vitamini deposu olduğu ve şeker hastalarına iyi geldiği anlatılmaktadır. Yedi İklim setinde ise Turistik bir yer olan Beypazarı’nı anlatırken oranın meşhur içeceği havuç suyu anlatılmıştır. Her iki sette de çayın Türk kültürünün vazgeçilmez içeceği olduğu vurgulanmıştır.

Tablo 6. Boş Zamanlar ve Hobiler

BOŞ ZAMANLAR VE HOBİLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Spor yapmak(Fransa)	3. Ünite B s:47		
	Piyano çalmak(Fransa)	3. Ünite B s:47		
	Kitap Okuma (Finlandiya)	4. Ünite A s:59		
	Sokaklarda saklambaç oynamak	6. Ünite A s:89		
	Futbol oynamak	6. Ünite A s:89		
	Piknik yapmak	6. Ünite A s:89		

Boş zamanlar ve hobilerle ilgili kültürel aktarıma baktığımızda Yedi İklim setinde bu konuyla ilgili bir bilgi verilmemekle birlikte İstanbul setinde spor yapmak ve piyano çalmanın Fransız kültüründe olduğunu, Fin kültüründe okumanın bir alışkanlık olduğunu belirtirken, Türklerin saklambaç ve futbol oynayarak, piknik yaparak boş zamanlarını değerlendirdikleri aktarılmıştır.

Tablo 7. Spor

SPOR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Fenerbahçe	1. Ünite B s: 20
			Beşiktaş	1. Ünite B s: 20
			Gençlerbirliği	1. Ünite B s: 20

Spor ile ilgili bilgiler sadece Yedi İklim setinde haberlerle ilgili dinleme metninde futbol maçlarının sonuçları verilmiştir. İstanbul’da ise spor adına sadece Türkiye’de futbolun çok önemli olduğundan söz edilmiştir.

B. Kişiler

Tablo 8. Tarihi Kişiler

TARİHİ KİŞİLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Hız. Muhammet	5. Ünite C s:82	Julius Caesar	2. Ünite C s: 41
	İsa ve Havarileri	5. Ünite C s:82	Çin’de Tang Hanedanı	2. Ünite C s: 41
	Yahuda	5. Ünite C s:82	Abraham Lincoln	6. Ünite A s:110
			Atatürk	8. Ünite B s:156
			Şah Abbas	8. Ünite A s:154

İki öğretim setinde tarihe mal olmuş kişiler yer almaktadır. Yedi İklim setinde gazetenin tarihi anlatılırken hem tarihi olaylara hem de tarihi kişiliklere yer verilmiştir. Rüya ile ilgili metinde de Abraham Lincoln’un rüyasının gerçekleşmesi anlatılmıştır. Türk kültürü açısından en önemli metin ise “Bir Liderin Doğuşu” isimli okuma parçasında Atatürk’ün hayatı ve başarıları anlatılmıştır. İstanbul

setinde ise batıl inançlar bölümünde Peygamber isimlerinden söz edilmiştir.

Tablo 9. Sanatçı Kişiler

SANATÇI KİŞİLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Sezen Aksu	2. Ünite B s: 31	Faruk Aksoy(Yönetmen)	1. Ünite B s: 20
	Van Gogh	3. Ünite B s:47	Neşet Ertaş	2. Ünite A s: 28
	Fikret Mualla	4. Ünite C s:66	Etem Çalışkan ((Hat Sanatçısı)	2. Ünite A s: 31
	Ahmet Haşim	4. Ünite C s:66	Pof. Dr. Emin Barın (Yazı)	2. Ünite A s: 31
	Tevfik Fikret	4. Ünite C s:66	Prof Dr. Namık Bayık (Grafik)	2. Ünite A s: 31
	Çetin Alatan	4. Ünite C s:66	Çağan Irmak (Yönetmen)	2. Ünite C s: 43
	Tahsin Yücel	4. Ünite C s:66	Eşref Armağan (Ressam)	5. Ünite A s: 92
	Haldun Dormen	4. Ünite C s:66	Beethoven	5. Ünite A s: 93
	Mehmet Ali Birand	4. Ünite C s:66	Mozart	5. Ünite A s: 93
	Barış Manço	4. Ünite C s:66	Tom Cruise	5. Ünite B s: 98
	Okan Bayülgen	4. Ünite C s:66	Dustin Hoffman	5. Ünite B s: 98
	William Holden	6. Ünite C s:94	Aşık Veysel Şatıroğlu	5. Ünite C s: 106
	Horace(Latin Şair)	6. Ünite C s:94	Reşat Nuri Güntekin	8. Ünite A s:153
			Türkan Şoray	8. Ünite A s:153
			Kartal Tibet	8. Ünite A s:153
			Emrah (Ozan)	8. Ünite A s:154
			Ayşe Kulin	8. Ünite C s:161
			İdil Biret	8. Ünite C s:163
			Adile Naşit	8. Ünite C s:166
			Münir Özkul	8. Ünite C s:166

Sanatçı kişiler başlığı altında her iki öğretim setinde sinema sanatçıları, şarkıcılar ve besteciler vardır. Yedi iklim kitabında daha çok sinema sanatçılarına yer verildiği görülmektedir. Türk müziğinin iki önemli ismine Neşet Ertaş ve Âşık Veysel'e yer verilirken aynı zamanda Engelleri Kaldırılım ünitesinde Beethoven ve görme engelli Türk ressam Eşref Armağan'dan bahsetmiştir. Yeni dönem Türk yazarı Ayşe Kulin'den de söz eden Yedi İklim setine göre İstanbul setinde Türkiye'deki yabancı okullardan bahsederken orada okuyan sanatçıların sadece isimleri verilmiştir.

Tablo 10. Tanınmış Kişiler

TANINMIŞ KİŞİLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Güler Sabancı	2. Ünite B s: 28	Mehmet Tatar (123 Yaşında)	1. Ünite A s: 10
	Hamdi Ulukaya (İş adamı)	2. Ünite B s: 28-29	Johann Carolus (Gazeteyi İlk Basan Kişi)	2. Ünite C s: 41
	Walt Disney	2. Ünite B s: 31	Rick Brooks (Posta Kutusu Kütüphanesi)	3. Ünite C s:63
	Henry Ford	2. Ünite B s: 31	Kaşgarlı Mahmut	3. Ünite B S:57
	Steve Jobs	2. Ünite B s: 29	Massimo Bartolinini (Açık hava Kütüphanesi)	3. Ünite C s:63
	Jeanne Louise Calment (122 yaşında ölmüş)	3. Ünite B s:43	Antonia La Cava (Mobil kütüphane)	3. Ünite C s:63
	Emine Milli (38 yaşında üniversite okuyor)	4. Ünite C s:65	Cahit Şimşek (Hızlı okuma şampiyonu)	3. Ünite C s:65
	Edward A. Murphy	5. Ünite C s: 79	Gül Atay (Hızlı okuma şampiyonu)	3. Ünite C s:65
			Eli Bowen (Bacaksız Akrobat)	5. Ünite C s: 101

			Elias Howe (İğneyi keşfeden)	6. Ünite A s:112
--	--	--	---------------------------------	------------------

İki öğretim setinde de farklı özellikleriyle tanınmış kişiler yer almaktadır. Yedi İklim setinde en ilginç olanı dikiş makinesi iğnesi keşfeden Elias Howe, bacaksız akrobat Eli Bowen'dan bahsetmiştir. Yedi İklim setinde çok az tanınmış Türklerden söz edilmişken, İstanbul setinde dünyanın en güçlü 20 kadınından biri olan Güler Sabancı ve Fırat nehrinin kenarında çiftçi bir ailenin çocuğuyken Amerika'ya gidip başarılı bir iş adamı olan Hamdi Ulukaya'nın hayatını anlatması dikkat çekicidir. Bunun dışında yine dünyaca tanınmış Walt Disney ve Steve Jobs'un isimlerine de rastlamaktayız.

Tablo 11. Sporcular

SPOR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Hakan Kınalı (Atlet)	1. Ünite A s: 10
			Yuichiro Miura (Japon Dağcı)	1. Ünite A s: 10
			George Blair (Su Kayağı)	1. Ünite A s: 10
			Jim Abbott (Beysbol)	5. Ünite C s: 101
			Nazmiye Muslu (Halter)	5. Ünite C s: 101
			Erik Weißenmayer (Dağcı)	5. Ünite C s: 103

Türkiye'de ve dünyada ün yapmış sporculara sadece Yedi İklim kitabı yer vermiştir. Yedi İklim setinde sadece Türk sporcular değil Amerikalı ünlü beysbolcu Jim Abbott, Japon dağcı Yuichiro Miura'ya da yer verilmiştir. İstanbul kitabının diğer kitaplarında Türk sporculara yer verirken bu kitapta yer verilmemiştir.

Tablo 12. Diğer

DİĞER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Alman Lisesi	4. Ünite C s:66		
	Galatasaray Lisesi	4. Ünite C s:66		
	İstanbul Robert Lisesi	4. Ünite C s:66		
	Saint Benoit	4. Ünite C s:66		

İstanbul setinde Türkiye'de yabancı okulların isimleri verilerek burada yetişmiş ünlülere de yer verilerek kültürler arası etkileşim ön plana çıkarılmıştır.

C. Coğrafi Yer ve Mekânlar

Tablo 13. Ülkeler

ÜLKELER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Almanya	2. Ünite B s: 28	Brezilya	3. Ünite C s:63
	Amerika	2. Ünite B s: 28-29	Venezuela (Katır Biblio Kütüphanesi)	3. Ünite C s:63
	Avustralya	2. Ünite C s:36	Hollanda	6. Ünite C s:124
	Çin	2. Ünite C s:36	Yeni Zelenda	7. Ünite A s:130
	Macaristan	3. Ünite C s:52	Japonya	7. Ünite A s:132
	Finlandiya	4. Ünite A s:59	Hindistan	7. Ünite A s:132-135
	İngiltere	4. Ünite B s:62	İspanya	7. Ünite A s:132
	Hindistan	5. Ünite C s:82	İran	7. Ünite A s:135
	Japonya	5. Ünite C s:82	Çin	7. Ünite A s: 135

	Estonya	6. Ünite A s:89		
--	---------	-----------------	--	--

İki sette de farklı ülkelerin kültürlerinden farklı bir biçimde bahsedilmiştir. İstanbul setinde Finlandiya'nın eğitim sistemi, Yedi İklim'de Yeni Zellanda'ya özgü Haka Dansının çıkışı anlatılmıştır. Yedi İklim'de yılbaşı kutlamalarının Hindistan, İspanya, Japonya'da nasıl yapıldığı, İstanbul setinde ise Hindistan ve Japonya'daki uğurlu ve uğursuz sayıların neler olduğu üzerinde durulmuştur.

Tablo 14. Şehirler

	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
ŞEHİRLER	İstanbul	1. Ünite A s:9	Karadeniz Bölgesi	1. Ünite A s: 12
	Delhi	1. Ünite C s:16	Sivas	1. Ünite B s: 20
	Long Island	2. Ünite B s: 29	Tokat	1. Ünite B s: 20
	İzmir	2. Ünite C s:37	Kırşehir	2. Ünite A s: 28
	Arles(Fransa)	3. Ünite B s:47	Ankara	2. Ünite A s: 28
	Almanya Neumark	4. Ünite B s:62	İngiltere Westbury-sub-Mendip kasabası(Telefon kulübesi)	3. Ünite C s:63
			Kansas City(Otopark kitap)	3. Ünite C s:63
			İzmir	4. ünite A s: 73
			Muğla	4. ünite A s: 73
			Kastamonu	4. ünite A s: 73
			Samsun	4. ünite A s: 73
			Kayseri	4. ünite A s: 73
			Nevşehir	4. ünite A s: 73
			Adıyaman	4. ünite A s: 73
			Gaziantep	4. ünite A s: 73
			Erzurum	4. ünite A s: 73
			Konya	4. ünite A s: 73
			Çankırı	4. ünite A s: 73
			Kırklareli	4. ünite A s: 73
			Üsküp	4. ünite A s: 75
			Viyana	5. Ünite A s: 93
			Los Angeles	5. Ünite B s: 98
			Las Vegas	5. Ünite B s: 98
			Ohio	5. Ünite C s: 101
			Michigan	5. Ünite C s: 101
			Konya	5. Ünite C s: 101
			Hong Kong	5. Ünite C s: 103
			İsviçre	5. Ünite C s: 103
			Tayland	5. Ünite C s: 103
			Şili	5. Ünite C s: 103
			Boston	6. Ünite A s:116
			Sincan	6. Ünite C s:123
			Amsterdam	6. Ünite C s:124
			Batı Trakya	7. Ünite A s: 135
			Venedik	7. Ünite A s: 135
			Sibirya	7. Ünite A s: 135

	-		İsfahan	8. Ünite A s:154
			Erciş	8. Ünite A s:154
			Şam	8. Ünite B s:156
			Selanik	8. Ünite B s:156

Yedi İklim’de şehir isimlerine çokça yer verildiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak da bu kitabın yurt dışında Türkçe öğretmek için hazırlanması, Türkiye’yi ve şehirlerini yurt dışında Türkçe öğrenenlere tanıtmak olarak gösterilebilir. Bunun yanında yurt dışındaki farklı şehirlerin isimlerinin geçtiği de görülmektedir.

Tablo 15. Turistik Yerler

TURİSTİK YERLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Mısır Çarşısı	1. Ünite C s:19	Marmaris	1. Ünite A s: 15
	Kapalıçarşı	1. Ünite C s:19	Bulgaristan’ın Karadeniz kıyısında Sandy kumsalı	3. Ünite C s:63
	Kıbrıs	2. Ünite A s:27	Ayasofya Müzesi	4. ünite A s: 73
	Fethiye	2. Ünite A s:27	Topkapı Sarayı	4. ünite A s: 73
	Disneyland	2. Ünite B s: 31	Kapalı Çarşı	4. ünite A s: 73
	Eiffel Kulesi	3. Ünite B s:47	Dolmabahçe Sarayı	4. ünite A s: 73
	Çemberlitaş Hamamı	3. Ünite C s:52	Küçüksu Kasrı	4. ünite A s: 73
	Arnavutköy Sahili	4. Ünite C s:66	Everest	5. Ünite C s: 103
	Adalar	6. Ünite A s:89	Beypazarı	6. Ünite A s:11
	Kuşadası	6. Ünite B s:93	Bayındır (İzmir)	6. Ünite C s:123
			Aspendos	6. Ünite C s:124
			Cannes(Fransa)	6. Ünite C s:124
			Venedik	7. Ünite A s: 135
			Mardin Kalesi	8. Ünite A s:150

Turistik yerlere baktığımızda İstanbul kitabında yine İstanbul ile ilgili turistik yerlerden bahsedilmiştir. Yedi İklim’de ise İstanbul, İzmir Antalya, Ankara gibi Türkiye’nin farklı şehirleri metinlerin içine yerleştirilmiştir.

Tablo 16. Dini Mekânlar

DİNİ MEKÂNLAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Ayasofya	1. Ünite A s: 13
			Sultan Ahmet Camisi	4. ünite A s: 73
			Eyüp Sultan	4. ünite A s: 73

Bu sette sadece dini mekân olarak Yedi İklim setinde İstanbul’daki dini mekânların adı geçiyor.

Tablo 17. Semtler ve Caddeler

SEMTLER VE CADELER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Fatih	1. Ünite A s:8	Sirkeci İstanbul	2. Ünite A s: 28
	Üsküdar	1. Ünite A s:8	İzmir Konak	4. ünite C s: 86
	Kadıköy	1. Ünite A s:8	Kızıllırmak Caddesi	6. Ünite B s:119
	Eminönü	1. Ünite A s:8	Karanfil Sokak	6. Ünite B s:119
	Beylikdüzü	1. Ünite A s:8		
	Taksim	1. Ünite A s:8		

Levent	1. Ünite A s:9		
Beyoğlu	1. Ünite C s:16		
Unkapanı	2. Ünite B s: 31		

Metinleri incelediğimiz de İstanbul kitabında daha çok İstanbul'da yer alan semt ve caddelere rastlıyoruz. Yedi İklim setinde ise Türkiye'nin farklı bölgelerindeki yerlerden söz edilmiştir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi Yedi İklim kitabının yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenler için hazırlanmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Ç. Gelenek ve Görenekler

Tablo 18. Gelenek ve Görenekler

GELENEK VE GÖRENEKLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Politik konularda hakkında konuşurken dikkatli olmak	1. Ünite C s:19	Tellal	1. Ünite C s: 24
	Misafirperverlik	1. Ünite C s:19	Yaren(Çankırı)	4. ünite A s: 73
	Eve girmeden önce ayakkabı çıkarmak	1. Ünite C s:19	Körebe	5. Ünite A s:93
	Verilen hediyenin açılması	1. Ünite C s:19	Oyun Havasının Çalınması	6. Ünite C s:123
	Özel hayatla ilgili soruların sorulması	1. Ünite C s:19	Uçurtma Yarışması	6. Ünite C s:123
	Türk hamamı	3. Ünite C s:52	Düğün geleneği	7. Ünite C s:142
	Fin hamamı	3. Ünite C s:52	Kına gecesi	7. Ünite C s:142
	Macar kaplıcaları	3. Ünite C s:52	Gelin alma	7. Ünite C s:142
	Türklerde yeni evli çiftler ayrı yaşarlar	6. Ünite B s:91	Yüz görümlülüğü	7. Ünite C s:142
	Eski dönemde yeni evli çiftler anne babanın evinde yaşarlar	6. Ünite B s:91	Tuzlu Kahve içilmesi	7. Ünite C s:145
	Erkek evin reisidir	6. Ünite B s:91	Bir yastıkta kocamak	7. Ünite C s:146
	Bayramlarda ziyaret	6. Ünite B s:93	Küstüm yastığı	7. Ünite C s:146
	Yemek sonrası Türk kahvesi içmek	6. Ünite B s:91		
	Komşuluk	6. Ünite C s:94-96		
	Türkiye(Misafir ağırlama geleneği)	6. Ünite C s:97		
	Japonya (Misafir ağırlama geleneği)	6. Ünite C s:97		
	İngiltere(Misafir ağırlama geleneği)	6. Ünite C s:97		
	Araplar(Misafir ağırlama geleneği)	6. Ünite C s:97		

İstanbul kitabında Türk geleneklerine yaşam tarzına ve aile yapısına okuma ve dinlemede fazlaca yer verildiği görülmektedir. Yabancıların Türkiye'ye gelen arkadaşlarına önerileri Türk yaşam tarzını ortaya koymuştur. Futbolu konuşmak ama politik konulardan söz ederken dikkatli olmak gerektiği, özel hayatla ilgili soruların sorulması, eve girmeden önce ayakkabıların çıkarılması gibi Türk yaşam tarzıyla ilgili ipuçları verilmektedir. Bunun yanında Türk aile yapısını anlatırken erkeğin evin reisi olduğu yeni Türk aile yapısıyla eski Türk aile yapısı karşılaştırılmıştır. Komşuluğun Türklerde çok önemli olduğu dilsel öğelerle açıklanmaya çalışılmıştır. Türklerdeki misafir ağırlama geleneği ile Japonya, İngiltere ve Arap kültür öğeleri karşılaştırılmıştır. Yedi İklim'de ise eskiden "Tellal" geleneğinin yanında kız isterken damada tuzlu kahve içirilmesi kına, gelin alma ve düğün geleneklerinden bahsedilmiştir. Eskiden küstüm yastığı olduğunu ve bir yastıkta yaşlanmak ile ilgili

dilsel öğelerle beraber Türk gelenekleri anlatılmıştır.

Tablo 19. Festivaller, Törenler, Kutlamalar

FESTİVALLER TÖRENLER KUTLAMALAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Ankara Uluslararası Film Festivali	5. Ünite B s: 98
			Sincan Uluslararası Lale Festivali	6. Ünite C s:123
			Uluslararası Bayındır Çiçek Festivali	6. Ünite C s:123
			Antalya Altın Portakal Film Festivali	6. Ünite C s:124
			Cannes Film Festivali	6. Ünite C s:124
			Uluslararası Belgesel Film Festivali	6. Ünite C s:124
			Haka Dansı	7. Ünite A s:130
			Japonya (Yeni Yıl Kutlaması)	7. Ünite A s:132
			Hindistan(Yılbaşı Kutlaması)	7. Ünite A s:132
			Holi Festivali(Hindistan)	7. Ünite A s:135
			Nevruz Bayramı	7. Ünite A s:135
			Venedik Karnavalı	7. Ünite A s:135
			Türkiye’de doğum günü kutlaması mum üflenmesi	7. Ünite C s:143
			Japonya’da doğum günü kutlaması (Kimona giymesi)	7. Ünite C s:143
			Arjantin ve Meksika’da doğum günü kutlaması	7. Ünite C s:143

Festivaller ve kutlamalarla ilgili kültürel öğeler aktarımı B1 seviyesinde sadece Yedi İklim setinde verilmiştir. Hatta ulusal ve uluslararası yapılan festivallerden bu kutlamalarda yapılan etkinlikler ve davranış biçimleri anlatılmıştır. İstanbul setinde ise bu başlıkla ilgili hiçbir şey göremiyoruz.

Tablo 20. Dine Dayalı Davranışlar

DİNE DAYALI DAVRANIŞLAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Bayramlarda ziyaretlere gitmek	1. Ünite B s:14	Ramazan Bayramı	2. Ünite B s: 36
	Ezan Sesi	1. Ünite C s:16	Kurban Bayramı	2. Ünite B s: 36
	Ramazan Davulcusu	2. Ünite C s:36	Kuran’ı Kerim’in çoğaltılması	3. Ünite C s:66
	İslamiyet’te (40 sayısını önemi)	5. Ünite C s:82	Şeker Bayramı (Şeker ve çikolata verilmesi- tatlı ikramı)	7. Ünite B s:137
	Hristiyanlıkta (13 sayısı)	5. Ünite C s:82	Arife Günü	7. Ünite B s:137
			Oruç tutma	7. Ünite B s:137
			Şeker Bayramı (Fakirlere Yardım etme)	7. Ünite B s:137
			Şeker Bayramı (Bayramlık giysi alımı)	7. Ünite B s:137

			Bayram namazı	7. Ünite B s:137
			Kabristan ziyareti	7. Ünite B s:137
			El öpme ve akraba ziyareti	7. Ünite B s:137
			Küsenlerin barıştırılması	7. Ünite B s:137
			Hıdırellez kutlaması	7. Ünite B s:140
			Hıdırellez'de yiyecek kapları ve para keselerin açık bırakılması	7. Ünite B s:140
			Hıdırellez'de gül ağacının altına istediklerinin resmini koymak	7. Ünite B s:140
			Hıdırellez'de gül ağacının dalına kırmızı kurdele asmak	7. Ünite B s:140
			Hıdırellez'de ateş yakıp üzerinden atlanması	7. Ünite B s:140

Dine dayalı davranışlarla ilgili olarak da Yedi İklim setinde oruç tutma, bayram namazı, kabristan ziyareti, bayramlaşma küsenlerin barıştırılması, bayramlık alışverişi gibi birçok dine dayalı davranış anlatılmakta daha çok İslam inancı üzerine metinler oluşturulmuştur. Hıdırellez geleneğinden bahsedilmiş, neden kutlandığı o gün neler yapıldığı anlatılmıştır. İstanbul kitabında ise yine bayramlarla ilgili yapılan uygulamalar, Ramazan davulcusu gibi gelenekselleşmiş davranış biçimleri anlatılmış sadece Hristiyanlıkla ilgili davranışlara İstanbul setinde rastlıyoruz.

Tablo 21. Batıl İnanışlar

BATIL İNANIŞLAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Japonya (Manekineko isimli kedi)	5. Ünite C s:81	Rüya Yorumları(Ölmek)	6. Ünite A s:110
	Uzakdoğuda (Karganın gözlerinin içine bakmak)	5. Ünite C s:81	Rüya Yorumları(Kar görmek)	6. Ünite C s:126
	Japonya (4 sayısı ölüm anlamında)	5. Ünite C s:81	Rüya Yorumları(Balık görmek)	6. Ünite C s:126
	Batı Ülkelerinde (Arı)	5. Ünite C s:81		
	Türkiye (Göz seğirmesi)	5. Ünite C s:81		
	Türkiye (Elden bıçak ve makas vermek)	5. Ünite C s:81		
	Türkiye (Dört yapraklı yonca)	5. Ünite C s:81		
	Türkiye (Gece tırnak kesmek)	5. Ünite C s:81		

Her iki sette de batıl inanışlarla ilgili farklı kültürlerdeki yaklaşımları görebiliyoruz. Yedi İklim seti batıl inanışları rüya yorumları adı altında verirken İstanbul kitabında farklı kültürlerdeki batıl inanışlarla Türk kültüründe en çok hangi batıl inanışların var olduğuna değinmiştir. Özellikle gece tırnak kesmek, elden bıçak makas almamak gibi batıl inanışlar Türkçe öğrenen bireylerin dikkatini çekmektedir.

D. Edebiyat, Sanat, Müzik**Tablo 22. Edebiyat**

EDEBİYAT	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Temel	5. Ünite C s: 82	Terüman-ı Ahvâl	2. Ünite C s: 44
	Nasrettin Hoca	6. Ünite C s:97	Divan_ı Lugat_ıt Türk	3. Ünite B S:57
			Durak Kütüphanesi Projesi (İstanbul)	3. Ünite C s:63
			Değişler(1944)	5. Ünite C s: 106
			Sazımdan Sesler(1950)	5. Ünite C s: 106
			Dostlar Beni Hatırlasın(1970)	5. Ünite C s: 106
			Bütün Şiileri(1984)	5. Ünite C s: 106
			Ağustos Böceği ve Karınca	6. Ünite B s:121
			Tahir İle Zühre	8. Ünite A s:150
			Çalığışu	8. Ünite A s:153
			Emrah İle Selvihan	8. Ünite A s:154
			Seherde Uğradım Ben Bir Güzele	8. Ünite A s:155
			Maniler	8. Ünite A s:155
			Güneşe Dön Yüzünü	8. Ünite C s:161
			Gülizar	8. Ünite C s:161
			Kırk Bebek	8. Ünite C s:161
			Ayaşlı ve Kiracıları	8. Ünite C s:161
			Foto Sabah Resimleri	8. Ünite C s:161

İstanbul kitabında edebiyat başlığı altında sadece fıkra türünü görüyoruz. Yedi İklim setinde ise Türkçe'nin ilk sözlüğünden ilk gazetesini, şiir kitaplarından, halk hikâyelerinden örnekler verilmiştir. Ayşe Kulin'in hayatını anlatırken bütün kitapların isimlerini vermiştir

Tablo 23. Müzik

MÜZİK	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Haydi Şansım	2. Ünite B s: 31	Yalan Dünya (Türkü)	2. Ünite A s: 29
			Rüyalarda Buluşuruz (TSM)	2. Ünite B s: 34

Yedi İklim B1 kitabında dinleme ve okuma metinlerini destekleyici konuyla ve dil bilgisi yapılarıyla ilgili şarkılar seçilmiştir İstanbul kitabında ise sadece bir şarkının ismi yer almamıştır.

Tablo 24. Gösteri Sanatları

GÖRSEL SANATLAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Fetih 1453	1. Ünite B s: 20
			Babam ve Oğlum	2. Ünite C s: 43
			Yağmur Adam	5. Ünite B s: 98
			Aşk Tesadüfleri Sever(Afiş)	6. Ünite B s:119-120
			Araf (Afiş)	6. Ünite B s:120
			120(Afiş)	6. Ünite B s:120
			Gol Kralı(Afiş)	6. Ünite B s:120
			2012(Afiş)	6. Ünite B s:120

			Wall.e (Afiş)	6. Ünite B s:122
			Kayıp Balık Nemo (Afiş)	6. Ünite B s:122
			Ratatory(Afiş)	6. Ünite B s:122
			Buz Devri (Afiş)	6. Ünite B s:122
			Sultan [1973(Afiş)]	8. Ünite A s:152
			Çalığıuşu[1968(Afiş)]	8. Ünite A s:152-153
			Keşanlı Ali Destanı [1965(Afiş)]	8. Ünite A s:152
			Selvi Boylum Al Yazmalım [1977(Afiş)]	8. Ünite A s:152
			Gone With The Wind(Afiş)	8. Ünite A s:152
			Casablanca (Afiş)	8. Ünite A s:152
			Titanic (Afiş)	8. Ünite A s:152
			Love Story (Afiş)	8. Ünite A s:152
			Othello (Afiş)	8. Ünite A s:152
			Anna And The King (Afiş)	8. Ünite A s:152
			Hababam Sınıfı	8. Ünite C s:166
			Neşeli Günler	8. Ünite C s:166
			Gülen Gözler	8. Ünite C s:166
			Bizim Aile	8. Ünite C s:166
			Aile şerefi	8. Ünite C s:166

7. sanat dalı dediğimiz sinema günümüzde en önemli kültür aktarıcılarında biridir. Yedi İklim setinde Türk ve dünya sinemasının önemli filmlerine yer verilmiştir Film afişleriyle bu filmler tanıtılmıştır. Bunun dışında “Babam ve Oğlum”, “Neşeli Günler” gibi filmler okuma parçaları olarak verilmiş bazen oyuncularla ilgili bilgiler verirken Türk kültürünün birçok özelliği anlatılmaya çalışılmıştır.

Tablo 25. El Sanatları

EL SANATLARI	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Hat Sanatı (Hüsnühat)	2. Ünite A s: 31-32
			Kaligrafi	2. Ünite A s: 31
			Kitap Ciltleme Sanatı	3. Ünite C s:66
			Topraktan Çanak Çömlek Yapımı	4. ünite A s: 73

El sanatlarına baktığımızda İstanbul kitabında yer almazken Yedi İklim’de Hüsnühat, Kaligrafi ve kitap ciltleme sanatı gibi Türk el sanatları tanıtılmıştır.

E. Tarihi Olaylar

Tablo 26. Tarihsel Olaylar

TARİHİ OLAYLAR	Birinci Dünya Savaşı	4. Ünite C s:66	Osmanlı- Venedik Savaşı	2. Ünite C s: 41
			1980 Askeri Darbe	2. Ünite C s: 43
			15. yüzyılda matbaanın keşfi	2. Ünite C s: 41
			Sanayi Devrimi	2. Ünite C s: 41
			Kâğıdın Keşfi	3. Ünite C s:66

Tarihi olaylar B1 kitaplarında çok sınırlı bir biçimde verilmiştir. İstanbul’da yabancı okulların tanımından bahsederken Birinci Dünya Savaşının adı geçmektedir. Yedi İklim’de ise gazetenin gelişimiyle ilgili dinleme metninde tarihi olayların gazeteyi nasıl etkilediği anlatılırken, “Babam ve Oğlum” filminde 1980 askeri darbesinden söz edilmektedir.

4. Sonuç

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (DİLMER) ve Yunus Emre Enstitüsü öğretim elemanları tarafından hazırlanan B1 kitaplarının her şeyden önce titiz bir ekip çalışmasının ürünü olduğu; Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre hazırlandığı görülmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde kültürel öğeler diğer dil becerileri gibi düzeylere göre değil, "Sosyokültürel Bilgi" başlığı altında verilen kültürel öğelerin dağılımına bakıldığında, bazı kültürel öğelere hiç yer verilmediği, bazı kültürel öğelerin az yer aldığı bazılarının da çok yer aldığı dolayısıyla kültür öğelerinin kitaplarda eşit bir dağılıma sahip olmadıkları görülmüştür.

Her iki öğretim setindeki metinler incelendiğinde yapılan kültürel aktarımlarda günlük hayatta tüketilen yiyecek ve içeceklerle ilgili unsurların B1 düzeyinde çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu aktarımların yapılış şekillerine bakıldığında doğrudan aktarmalar olmadıkları anlaşılmaktadır. Yedi İklim setinde edilgen çatılı fiilleri anlatılırken "Menemen" tarifini yer verilmiştir. Ancak doğrudan aktarımlar yapılırken yiyecek ve içeceklerle ilgili alışkanlıklara, söz konusu edilen yiyecek ve içeceklerin Türk kültüründeki yerine, yiyeceklerin ve içeceklerin yenilme içilme zamanlarına, en önemlisi de sofrada adabına hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu gibi davranış biçimlerinin temel düzeyde daha çok verildiği diğer setlerin incelenmesinde tespit edilmiştir.

Elde edilen bir diğer sonuca göre ise metinlerde şehirlerle ilgili aktarımlar da yapılmıştır. Yedi İklim B1 kitabındaki metinlerde Türkiye'nin farklı şehirlerinden bahsedilmiş olmasına rağmen İstanbul kitabında İstanbul ve İstanbul'un turistik mekânlarından söz edilmiştir. Bu da bize Yedi İklim setinin yurt dışında Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış bir kitap olduğu için Türkiye'yi ve şehirlerinin isimlerini öğretmeyi amaçlamıştır.

İki öğretim setinde de dikkat çeken özellik aile kavramına yaklaşımdır. İstanbul kitabında okuma ve dinleme metinlerinde ailenin reisinin baba olduğundan söz ederken eskiden yeni evlenenlerin aileleriyle beraber yaşadığı şimdi ise yeni evlenenlerin evlerinden ayrıldığını belirterek eski ve yeni Türk gelenekleri bir arada verilmiştir. Yedi İklim setinde ise kız istemede damada tuzlu kahve içirilmesi, kına, gelin alma, yüz görümlüğü, düğün gelenekleri dikkat çekicidir. Yeni bir dili öğrenen bireylerin ilgisini çekmede bu konuyla ilgili "Bir yastıkta kocamak." gibi dilsel öğeleri öğrenmektedir. Türk toplumunun boş zamanlarında ve severek yaptıkları şeylere, kişilerarası ilişkilere yönelik metin, uygulama ve alıştırmalara baktığımızda İstanbul setinde pikniğe gitmek verilmiş, bunun yanında Fransızlarda ve Finlandiya'da boş zamanları değerlendirmek için spor yapmaktan ve kitap okumaktan bahsedilmiştir. Türk resmi tatilleriyle ilgili bilgiye iki sette de hiç yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Tanınmış kişiler ve tarihi kişilere baktığımızda hem Türk hem de yabancı kültürlerde söz sahibi olan kişilere yer verildiği görülmektedir.

Gelenek görenek, batıl inanışlar, dine dayalı davranışlarda İslamiyet'in etkisi görülmektedir. Sadece Hristiyanlıkla ilgili bilgiler batıl inanışlar bölümünde verilmiştir. İslam dininin inançlarına dayalı olarak ezan sesinden, Ramazan Bayramı Kurban Bayramı gibi önemli günlerle ilgili davranışlar

gelenekler ve görenekler anlatılmaya çalışılmıştır.

Festivaller ve kutlamalara B1 düzeyinde sadece Yedi İklim setinde görebiliyoruz. Hem Türkiye’de hem de dünyada kutlanan önemli festivaller bayramlar ve törenlere hem okuma hem de dinleme metinlerinde yer verilmiş ve kutlamalarla ilgi ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

B1 düzeyinde İstanbul kitabında da Yedi İklim kitabında da temelde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken özelde de öğrencinin kaynak kültürle öğrenmekte olduğu hedef kültür arasında bir denge gözetmesi ve hem kültür aktarımı hem de kültürlerarası iletişimsel yeterlilik noktasına önem vermesidir. Bu seviyede kültürlerarası etkileşimle ilgili olarak Yedi İklim kitabında ve İstanbul kitabında da Türk kültür değerleri dışında başka kültürlerle ilgili bilgi verilmiş hatta bu kültürler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Kültürler arası karşılaştırma da İstanbul kitabında daha çok yer verildiği görülmektedir. İstanbul kitabında kültürlerarası etkileşim ön planda tutulmuştur. Kültür aktarımı ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilikle ilgili hususlar bütün beceriler içinde sarmal olarak verilmeye çalışılmıştır. Bu uygulama bütün becerilere ve dilbilgisi öğretimine de yayılmaya çalışılmış ama İstanbul seti bu konuda daha başarılı olmuştur.

Bu iki setinde en önemli tarafı temelde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken özelde de öğrencinin kaynak kültürle öğrenmekte olduğu hedef kültür arasında bir denge gözetmesi ve hem kültür aktarımı hem de kültürlerarası iletişimsel yeterlilik noktasına önem vermesidir. Özellikle her bir ders kitabında, her ünite sonunda “Kültürden Kültüre” ve “Serbest Okuma” köşelerine üniteyle örtüşecek şekilde metinler verilmesi hedef kültürün aktarılması ve öğretilmesi noktasında çok önemlidir.

5. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre alan araştırmacılarına ve uzmanlarına yapılabilecek öneriler şunlardır:

1. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmek amacıyla hazırlanan kitaplarda ortak bir program takip edilmeli, bunun için Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni dikkate alınarak kitaplar hazırlanmalıdır.
2. Kültürlerarası yaklaşımdan hareketle kullanacağımız metinlerin kültür aktarımı açısından dikkatli bir şekilde incelenmesi ve aktarılacak kültürel unsurların titizlikle seçilmesi gerekmektedir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde günümüzde az rastlanan ya da kendi içinde bile çelişen kültürel unsurların verilmesi doğru değildir. Çünkü bu tür kültürel öğeler yabancıların çelişkiye düşmesine neden olacağından günümüz şartlarına uygun olan metinlerin hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Kültür aktarımı demek, kültür tanıtımı anlamına gelmediği için kültür aktarımlarında günlük hayatta yapılan etkinliklere, alışkanlık hâline gelmiş veya âdet olmuş uygulamalara daha fazla yer verilmelidir
4. Hazırlanan kitaplardaki metinlerdeki kültürel öğelerin aktarılış biçimlerine de dikkat edilmelidir. Kullanılan dilsel öğeler seviyeye göre düzenlenmelidir.
5. . Hedef kitlenin başka bir kültürden olduğu gerçeği göz önünde tutularak kültürel öğeler verilirken

kültürümüzün beğendirilmesi ya da benimsetilmesi gibi bir amaç güdülmemeli, toplumsal yaşamda var olan durumlar, tarafsız bir yaklaşımla ve olumlu-olumsuz yönleriyle, gerçekte olduğu gibi yansıtılmalıdır.

6. Kültürel unsurların aktarılırken bu unsurların hangi dil etkinliğinde verileceği çok önemlidir. Bu nedenle, metin ve görsellerin seçiminde ve etkinliklerin düzenlenmesinde kültürel unsurlar da göz önünde bulundurulmalı ve işlenişle bütünleştirilerek verilmelidir.

Kaynakça

- AKARSU, B. Dil Kültür Bağlantısı, İnkılâp Yayınları, İstanbul, 1998
- AKSAN, D. Her Yönüyle Dil, Türk Dil Kurumu, Ankara, 1977.
- BAYYURT, Y. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansıması. Derya Yaylı ve Yasemin Bayyurt (Ed.), Yabancılar Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler (29- 42). Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.
- BÖLÜKBAŞ, F. ve KESKİN, F. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi, Turkish Studies, 2010, 5(4). 221-235.
- ER, O. Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2006, 39(1)1-14
- ERGIN, M. Üniversiteler İçin Türk Dili, Bayrak Yayınevi, İstanbul, 1999.
- DEMİR, A. ve AÇIK, F. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler, TÜBAR. XXX. 51-72, 2011
- DİLİDÜZGÜN, Ş. Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metinler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İ.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- GÜVENÇ, B. İnsan ve Kültür (6. baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994.
- _____, Kültürün ABC'si (2. baskı), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.
- GÖÇER, A. Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma, Dil Dergisi, 145, 28-47, 2009.
- GÖKALP, Z. Türkçülüğün Esasları, Sebil Matbaacılık, İstanbul, 1975.
- MESKİLL, C. Teaching and Learning In Real Time: Media, Technologies, and Language Acquisition. Houston: Athelstan, 2002.
- ÖZBAY, M Türkçe Öğretimi Yazıları, Ankara, Öncü Kitap, 2010.
- TEMİZYÜREK, F. Atatürk Döneminde Türkçenin Öğretimi İle İlgili Olarak Geliştirilen Devlet Politikaları (1920-1938). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1994.
- TİMURTAŞ, F. K. Dil Meselesi, Milli Eğitim ve Kültür Dergisi, 2(8), Ankara, 1980.
- OKUR, A. ve YAMAÇ, F. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. The Journal Of Academic Social Science Studies. 6(2). 1619-1640. UYGUR, N. Kültür Kuramı, İstanbul, 1989. (2013).
- _____, Dilin Gücü, Ara Yayıncılık, 3. Baskı, İstanbul, 1984 s:84.
- Uygur, N. Kültür Kuramı, 2.bs., İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2003.
- _____, Dilin Gücü, İstanbul, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Tic.ve San. A.Ş.
- Ünalın, 1997.

İkameli Ölüme Bağlı Tasarruflar Fatma HIZIR⁸

Özet

Kişilerin ve eşyaların birbirleri yerine geçmeleri miras hukukunda sıkça rastlanan bir durumdur. İkame, bağımsız bir ölüme bağlı kazandırma olmayıp ölüme bağlı kazandırmaya eklenen bir sınırlayıcıdır. Başka bir deyişle ikame yoluyla mirasçılık bir başkasının yerine ya da onun ardından mirasçılık anlamına gelmektedir ve kazandırmanın kendisi demek değildir. Mirasçı atanması ve belirli mal vasiyeti tasarruflarında yapılabilecek ikameler konusunda hukukumuzda (TMK. md. 520-525) Roma Hukukunda ve müşterek hukukta olduğu gibi iki tür ikame kabul edilmiştir. Bunlar; yedek mirasçı atama (Alelade -Olağan- ikame) ve art mirasçı atamadır (fevkalade ikame). Miras bırakan yedek ve art mirasçı atayarak ikameli ölüme bağlı işlemler yapabilmektedir. Türk Medeni Kanunu'nda, miras bırakana yedek ve art mirasçı atamasına imkan tanınarak miras bırakanın irade serbestisi daha da genişletmiştir.

Miras bırakan tarafından mirasçı ya da vasiyet alacaklısı olarak atanan kişi ya da kişiler her hangi bir sebeple mirasçı ya da vasiyet alacaklısı sıfatını kazanamazsa, bunların yerine kimin mirasçı olacağının tayin edilmesine yedek mirasçı atama denir (TMK md. 520). Bu düzenlemeyle, ölüme bağlı tasarrufla lehine kazandırma yapılan kimsenin herhangi bir sebeple bu kazandırmayı elde edememesi durumunda, onun yerini yasal mirasçıların alacağı kuralına da bir istisna getirilmiştir.

Türk Medeni Kanunu md. 521-525 arasında düzenlenen art mirasçı atamaya ilişkin hükümlerden de anlaşılacağı üzere art mirasçılık yedek mirasçılıktan tamamen farklıdır. Zira art mirasçılıkta, miras bırakan hem ön mirasçının hem de art mirasçının, mirasçı olmasını sağlamaktadır.

Art mirasçı atamada miras bırakana tanınan irade serbestisi sınırsız değildir. Zira sınırsız art mirasçı atama hakkı terekeye ait malların ekonomik olarak tedavülünden kalkması sonucunu doğurabilir ki bu da ekonominin temel ilkeleriyle bağdaşmaz. Kanun koyucu bu tehlikeyi ortadan kaldırmak için TMK. md. 521/II'de "Aynı yükümlülük art mirasçıya yüklenemez." diyerek art mirasçılığı bir dereceli olarak sınırlamıştır.

Anahtar kelimeler: İkameli ölüme bağlı tasarruflar, mirasçı atama, yedek mirasçı, art mirasçı.

Substituted Testamentary Dispositions

Abstract

Substitution of persons and things is a common situation in field of heritage law. Substitution is not a testamentary disposition, but a limiter attached to testamentary disposition. In other words heirship through substitution means heirship through superseding or subsequent heirship and doesnt mean disposition itself. In our legislation; like roman law and common law two kinds of substitution are accepted in the topic of substitutions which could be applicable to institution of heir and specific legacy. These are institution of substitute heir and institution of reversionary heir. Legator can perform substituted testamentary dispositions through instituting a substitute and a reversionary heir. Turkish Civil Code has let legator to institute a substitute and a reversionary heir and as a result of that widened Legator's freedom of will.

If person of persons instituted as heir or legacy claimant by legator cant gain the title of heir or legacy claimant, decision of institution of heir is named as institution of substitute heir (MK 520). With this regulation an exempt to the rule of substituting legal heirs if getting dispositions in favour of actual person is impossible.

As explained in Turkish Civil Code Art. 521-525 institution of substitute heir and institution of reversionary heir completely different. Because in institution of reversionary heir, legator provides both of limited heir and reversionary heir to be a heir.

Freedom of will provided in the institution of reversionary heir is not limitless. Otherwise limitless right to institute reversionary heir, could be resulted in economically fall in disuse of goods of heritage. And yet it contradicts with basic principles of economics. As result of that lawmaker limited reversionary heirship stating 'Reversionary heir cant be encumbered with the same responsibility.'

Keywords: Substituted testamentary dispositions, institution of heir, substitute heir, reversionary heir.

⁸ Arş. Gör. Fatma HIZIR, Kırıkkale Üniversitesi Hukuk Fakültesi, ftmhizr@hotmail.com

I. GİRİŞ

İçeriği ve sınırları hukuk sistemlerine ve hukukun dallarına göre farklılıklar gösteren irade serbestisi (Willensfreiheit) kavramı, felsefi, ahlaki, ekonomik, tarihsel ve hukuksal temellere sahiptir. Bu kavramının özünü, bireyin özgür iradesiyle kendi kendini yönetmesi ve kendi geleceğini dilediği gibi şekillendirebilmesi düşüncesi oluşturur⁹. Türk Medeni Kanunu'nun ilgili hükümleri gereğince miras bırakan yedek veya art mirasçı atayarak ikameli ölüme bağlı hukuki işlemler yapabilmekte ve bu sayede irade serbestisi ve tasarruf yetkisi daha da genişlemektedir.

Eski Türk Medeni Kanun'unda yedek mirasçı atanması için 'alelade ikame' (eTMK.. md. 467) art mirasçı atanması için ise 'fevkalade ikame' (eTMK.. md. 468) kavramları kullanılmaktaydı¹⁰. Çalışmamızda bu kavramlar ve ilgili hükümler incelenme konusu yapılacaktır.

II. Yedek Mirasçı Atama (Alelade -Olağan- ikame)

A. Kavram ve Genel Bilgiler

Türk Medeni Kanunu md. 520'de düzenlenmiş olan yedek mirasçı atamada, miras bırakan, mirasçı ya da vasiyet alacaklısı olarak tayin ettiği kimsenin, kendisinden önce ölümü, mirası reddi, mirastan yoksunluk ve ıskat ya da bozucu şartın gerçekleşmesi gibi nedenlerle mirasçı olamaması durumunda, onun yerine kimin geçeceğini belirlemektedir. Örneğin; "A'yı terekemin 1/5 için mirasçı atıyorum (ya da A'ya otomobilimi vasiyet ediyorum). Ancak A'nın mirasçı (ya da vasiyet alacaklısı) olamaması durumunda B mirasçı (ya da vasiyet alacaklısı) olacaktır." şeklindeki bir tasarruf yedek mirasçı atamadır¹¹. Örnekten de anlaşılacağı üzere söz konusu bu yedek mirasçılar, külli halef (atanmış miracı) olabileceği gibi, cüzi halef de (vasiyet alacaklısı) olabilirler¹².

Türk Medeni Kanun md. 520'de ölüm ya da mirasın reddi hallerinde yedek mirasçının hak sahibi olacağı öngörülmektedir. Ancak baskın görüşe göre, mirasçılığı düşüren diğer bütün hallerde de (mirastan yoksunluk, ıskat, feragat ya da lehine olan ölüme bağlı tasarrufun iptali) asıl mirasçının miras hakkına nail olamamasıyla yedek mirasçı atama hükümlerinin uygulanacağı kabul edilmektedir¹³. Örneğin; miras bırakan vasiyetnamesinde, "A'yı terekemin 1/6'sı için mirasçı atıyorum. A herhangi bir sebeple mirasçım olamazsa onun yerine B'yi atıyorum." demişse ve yoksunluk sebeplerinden biri gerçekleştiği için A mirasçı sıfatını kazanamazsa, yoksunluk TMK. md. 520'de belirtilmemiş olmasına rağmen B mirasçı olur.

⁹ ARBEK, Ömer, Miras Hukukunda Ölüme Bağlı İşlemlerde İrade Serbestisi Sınırları ve Müeyyidesi, Ankara, 2007, s. 38.

¹⁰ Mehaz kanun olan İsviçre Medeni Kanunu'nda da (Schweizerisches Zivilgesetzbuch), yedek mirasçı atamaya (Ersatzverfügung Art. 487 ZGB.) ve art mirasçı atamaya (Nacherbeneinsetzung Art. 482-492 ZGB.) ilişkin hükümler yer almaktadır.

¹¹ DURAL, Mustafa/ÖZ, Turgut, Türk Özel Hukuku, Miras Hukuku, İstanbul, 2011, s. 166; OĞUZMAN, Kemal, Miras Hukuku Dersleri, İstanbul, 1972, s. 154; İMRE/ERMAN, s. 139; KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, Necip, Miras Hukuku, İstanbul, 1978, s. 289; İNAN, Ali Naim/ERTAŞ, Şeref/ALBAŞ, Hakan, Miras Hukuku, Ankara, 2008, s. 242; ANTALYA, Gökhan, Miras Hukuku, İstanbul, 2009, s. 207; AYAN, Mehmet, Miras Hukuku, Konya, 2009, s. 102; SEROZAN/ENGİN, s. 282; ÖZTAN, s. 258.

¹² ANTALYA, s. 206; ÖZTAN, Bilge, Miras Hukuku (Tablolar ve Örneklerle) Ankara, 2008, s. 259; ARBEK, s. 38; AYBAY, Aydın, Miras Hukuku Dersleri, İstanbul, 2002, s. 44; SEROZAN/ENGİN, s. 282.

¹³ OĞUZMAN, s. 154; İMRE/ERMAN, s. 139; KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, s. 289; İNAN/ERTAŞ/ALBAŞ, s. 243; AYİTER, Nuşin, Miras Hukuku, Ankara, 1978, s.80; DURAL/ÖZ, s. 167; SEROZAN/ENGİN, s. 282; ARBEK, s. 38; AYBAY, s. 44; AYAN, s. 103.

Miras sözleşmesi ile lehine tasarruf yapılan kimsenin miras bırakandan önce ölmesi durumunda, onun yerini mirasçılarının alacağını kararlaştırılmasına bir engel olmayıp, bu halde de TMK. md. 520 anlamında yedek mirasçı atama söz konusudur¹⁴.

Art mirasçı atamadan farklı olarak, yedek mirasçı atamada sayı yönünden bir sınırlama yoktur. Miras bırakanın birden fazla kişiyi yedek mirasçı ataması durumunda, bu kişiler birlikte (ör; A'nın mirasçı olmaması durumunda B, C ve D mirasçı olsun) ya da belirli bir sıraya göre (ör; A'nın mirasçı olamaması durumunda B olsun, B olamazsa C, C olamazsa D mirasçı olsun) mirasçı olurlar. Bunu tespit edebilmek için miras bırakanın tasarrufuna bakmak ve bu konudaki irade beyanını yorumlamak suretiyle gerçek amacının anlaşılması gerekir¹⁵.

Birden fazla lehine kazandırma yapılan kişinin bulunduğu tasarrufta, yedek mirasçılığın mı yoksa art mirasçılığın mı olduğu miras bırakanın yorumuyla belirlenmeli; tereddüt halinde yedek mirasçılığın bulunduğu kabul edilmelidir. Miras bırakanın yedek mirasçılığı mı birlikte mirasçılığı mı istediği anlaşılamıyorsa ve birden çok kişi birbirinin alternatifi olarak gösterilmişse, yedek mirasçı atamanın olduğu kabul edilmelidir. Ancak kimin mirasçı olarak atandığı anlaşılamıyorsa mirasçılar birlikte ve kural olarak eşit mirasçı saymak en uygun çözümdür¹⁶.

B. Hükümleri

Yedek mirasçı atamanın temel işlevi yasal mirasçılığın, özellikle de devletin mirasçılığının devreye girmesini engellemektir. Zira mirasçı olamayan iradi mirasçının yerini, onun kendi mirasçıları alır¹⁷. Medeni Kanun md. 520, lehine tasarruf yapılan kimsenin, ölüme bağlı tasarrufta öngörülen hakkı elde edememesi durumunda, onun yerini yasal mirasçının alacağı kuralına bir istisna getirmekte ve miras bırakana terekisi üzerinde daha geniş bir tasarruf yetkisi tanımaktadır¹⁸. Ancak belirtmek gerekir ki yedek mirasçı atanıp ta herhangi bir sebeple mirasa hak kazanamayana halef olacak mirasçılar saklı pay sahipleriye böyle bir durum söz konusu olmaz¹⁹.

Yedek mirasçı atamanın bulunduğu hallerde, mirasçı ya da vasiyet alacaklısı olması gereken kişi herhangi bir nedenle bu sıfatı kazanamazsa onun yerini yedek olarak atanan kişi ya da kişiler alır²⁰. Başka bir anlatımla miras bırakan ölüme bağlı tasarruf yaptığı kişinin bundan yararlanamaması olasılığını göz önünde bulundurarak onun yerine geçmek üzere ikinci bir kişiyi tayin etmektedir. Bu sebeple yedek mirasçının hakkının geciktirici şarta bağlandığı sonucuna varılmıştır²¹.

Yedek mirasçının mirasa ehil olabilmesi için, miras bırakanın ölümünde hayatta olması yeterli olup, ayrıca yedek mirasçılığa esas olan olayın gerçekleştiği anda sağ olması gerekmemektedir²². Çünkü yedek mirasçı atamada, yedek olarak atanan mirasçı ya da vasiyet

¹⁴ DURAL, Mustafa, Miras Sözleşmeleri, İstanbul, 1980 s. 207.

¹⁵ ENGİN, s. 159 vd; İMRE/ERMAN, s. 140; İNAN/ERTAŞ/ALBAŞ, s. 243; ANTALYA, s. 208; AYBAY, s. 43; DURAL/ÖZ, s. 168; AYİTER, s. 81; AYAN, s. 103; Ölüme bağlı tasarrufların yorumuna ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz: BAYGIN, Cem, Ölüme Bağlı Tasarruflarda Yorum, Erzincan Hukuk Fakültesi Dergisi, s. 567-594, C. IV, S.1-2, Y. 2000.

¹⁶ ENGİN, s. 60 vd.

¹⁷ SEROZAN/ENGİN, s. 283; DURAL, s. 140; ANTALYA, s. 209.

¹⁸ ARBEK, Ömer, Miras Hukukunda Ölüme Bağlı İşlemlerde İrade Serbestisi Sınırları ve Müeyyidesi, Ankara, 2007, s. 38; DURAL/ÖZ, s. 167; AYAN, s. 103; AYİTER, s. 81.

¹⁹ DURAL/ÖZ, s. 167.

²⁰ AYAN, s. 103.

²¹ ANTALYA, s. 206; DURAL/ÖZ, s. 168; İMRE/ERMAN, s. 139-140; AYAN, s. 103.

²² DURAL/ÖZ, s. 168; ANTALYA, s. 207; AYİTER, s. 81.

alacaklısı olma sıfatı mirasın açıldığı tarihten itibaren başlar²³. Ancak bu düzenleme emredici nitelik taşımadığı için miras bırakan ölümüne bağlı tasarrufta aksini öngörebilir²⁴.

Son olarak belirtmek gerekir ki, yedek mirasçı olarak atanan kişi, asıl mirasçının değil, miras bırakanın mirasçısıdır. Bu sebeple miras bırakanın asıl mirasçıya yüklediği borçlar ve yüklemeler, miras bırakan aksini öngörmedikçe yedek mirasçıyı da bağlar²⁵.

III. Art Mirasçı Atama (Fevkalade ikame)

A. Kavram ve Genel Bilgiler

Art mirasçı atama TMK. 521-525 maddeleri arasında düzenlenmiştir. Bu ikamede, miras bırakan art arda mirasçı olacak biçimde iki kişiyi (ön mirasçı ve art mirasçı) külli veya cüzi mirasçı olarak atamakta ve önceki mirasçıya, miras veya vasiyet konusu şeyi sonraki mirasçıya geçirme borcu yüklemektedir. TMK. md. 521’de “Miras bırakan ölümüne bağlı tasarrufuyla ön mirasçı atadığı kişiyi mirası art mirasçıya devretmekle yükümlüdür.” denilmiştir. Bu hükümden de anlaşılacağı üzere miras bırakan kendisine art arda mirasçı olacak kişileri belirlemektedir. Yedek mirasçı atamada, miras bırakanın yedek mirasçı olarak belirlediği kişilerden ya biri ya diğeri hak sahibi olurken art mirasçı atamada her ikisi de mirasçı olmaktadır²⁶. Örneğin; “Önce arkadaşım A ön mirasçım olsun, yeğenim B, 18 yaşına ulaşınca da yeğenim art mirasçım olsun ya da mücevherlerim önce ön mirasçı olarak gelininin, gelininin ölümünden sonra da kız kardeşimin olsun” şeklinde yapılan ölümüne bağlı tasarruflar, art mirasçı atamaya ilişkin tasarruflardır²⁷.

Türk Medeni Kanunu md. 521/III’de düzenlenmiş olan “Bu kurallar belirli mal bırakmada da uygulanır.” hükmü gereğince bu yolla yalnızca mirasçı atanması değil, vasiyette yapılabileceği belirtilmiştir. Bu sebeple art mirasçı atanmasına ilişkin kurallar vasiyet alacaklısı atanması hali için de geçerlidir²⁸. Ancak belirtmek gerekir ki mirasçı atamadaki külli ve ayni etki, aynı zamanda da tereke borçlarından sorumluluk vasiyet alacaklısı açısından söz konusu olmaz²⁹.

İlk sırada mirasçı olan ve kendisine devretme yükümlülüğü getirilen mirasçı ön mirasçı; ondan sonra mirasçı olacak kişi ise art mirasçıdır. Ön mirasçı da art mirasçı da bu sıfatlarını miras bırakanın iradesinden alırlar. Her ikisi de miras bırakanın halefidir ve her ikisi açısından da halefiyet şart ya da bir süreye bağlanmıştır. Ön mirasçının hakkı yönünden bozucu şart ya da süre, art mirasçının hakkı yönünden ise geciktirici şart ya da belirli bir süre söz konusudur³⁰. Bu sebeple miras bırakanın, mirasçı atadığı kimseye terekede bulunan bazı malları başkasına vermesini öngördüğü bir tasarruf, art mirasçı atama olmayıp süreye ya da şarta bağlı bir vasiyettir³¹.

²³ İNAN/ERTAŞ/ALBAŞ, s. 243.

²⁴ AYAN, s. 103.

²⁵ ENGİN, s. 145 vd.

²⁶ İNAN/ALTAŞ/ALBAŞ, s. 244-245; DURAL/ÖZ, s. 169; SEROZAN/ENGİN, s. 283; ANTALYA, s. 210; AYAN, s. 104.

²⁷ SEROZAN/ENGİN, s. 283.

²⁸ OĞUZMAN, s. 155; DURAL/ÖZ, s. 169; ANTALYA, s. 210; AYBAY, s. 44.

²⁹ SEROZAN/ENGİN, s. 283.

³⁰ KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, s. 291; OĞUZMAN, s. 156; İNAN/ALTAŞ/ALBAŞ, s. 245; SEROZAN/ENGİN, s. 284; ANTALYA, s. 211.

³¹ DURAL/ÖZ, s. 169.

Art mirasçı ön mirasçının değil, miras bırakanın mirasçısıdır. Bu sebeple art mirasçının tayini ön mirasçıya bırakılamaz. Ön mirasçı, miras bırakanın ölümüne bağlı tasarrufunu tamamlamaya ve değiştirmeye yetkili değildir³².

Art mirasçı atamayla, miras bırakan, hem istediği kişileri mirasçı yapabilmekte, hem de geri de bıraktığı malvarlığının daha iyi yönetilmesini sağlayabilmektedir. Bu açıdan art mirasçı atama kurumu, miras bırakana daha geniş bir irade serbestisi imkânı tanımaktadır. Ancak bu serbesti sınırsız değildir. Zira TMK. md. 521/II'ye göre miras bırakan art mirasçıya üçüncü bir kişiye mirasın bırakılması yükümlülüğünü yükleyemez. Aksi halde söz konusu bu tasarruf TMK. md. 557/III gereğince hukuka aykırılık sebebiyle iptal edilir³³.

Türk Medeni Kanunu md. 522/I "Tasarrufta geçiş anı belirtilmemişse miras, ön mirasçının ölümüyle art mirasçıya geçer." hükmünden hareketle, art mirasçı atamada kural olarak şart söz konusudur denebilir. Yani miras bırakan herhangi bir olay ya da tarih göstermemişse kural olarak ön mirasçının ölümüyle, art mirasçı miras hakkına sahip olur. Ecel ise miras bırakanın, art mirasçıya mirasın geçmesini, kesin bir tarihe bağlaması durumunda söz konusu olacaktır. Ayrıca ecelden söz edebilmek için kesin bir tarihin yanı sıra, art mirasçının bu tarihte hayatta olmaması ihtimalinde, onun beklenen hakkının mirasçılara geçeceği de ölümüne bağlı tasarrufta öngörülmüş olmalıdır. Zira TMK. md. 525/II'ye göre art mirasçı geçiş anından önce ölürse, tasarrufta aksi öngörülmemişse, ön mirasçı kesin olarak mirası iktisap eder ve art mirasçı atama hükümsüz olur³⁴.

Art mirasçı da ön mirasçı da miras bırakanın külli halefi oldukları için tereke borçlarından kişisel malvarlıklarıyla sorumludurlar. Art mirasçı intikal anına kadar, ön mirasçı ise intikalden sonra tereke borçlarından sorumludur³⁵.

B. Hükümleri

a. Mirasın Ön Mirasçıya Geçiş Aşaması

1. Ön Mirasçının Mirası Kazanması

Art mirasçı atamada her iki mirasçı da (ön ve art mirasçı) mirasçı sıfatına sahiptir. Ancak her iki mirasçının mirasçılığı da koşul ve belirli bir sürenin sona ermesine bağlanmıştır. Ön mirasçı, miras bırakanın ölümüyle tereke üzerinde, atanmış her mirasçının sahip olduğu haklara ve borçlara kanun gereği kendiliğinden sahip olur. Bu sebeple diğer mirasçılar gibi ön mirasçı da mirası reddetmek, mirası resmi deftere göre kabul etmek, resmi tasfiye istemek gibi haklara sahip olduğu gibi; tereke borçlarından da kişisel mallarıyla ve birden fazla mirasçı bulunması durumunda onlarla müteselsilen sorumludur. Ancak diğer mirasçılardan farklı olarak ön mirasçının, art mirasçıya mirası devir yükümlülüğü bulunmaktadır (TMK. md. 524/II)³⁶.

Ön mirasçının, kendisine intikal eden mallar üzerinde intifa hakkına benzer bir hakka sahip olduğu belirtilmiştir³⁷. Ancak ön mirasçı intifa hakkı sahibinden farklı olarak, mülkiyet hakkına sahip olduğu için tam bir tasarruf yetkisine haizdir. Belirtmek gerekir ki tasarrufların geçerliliği, kendisine intikal edenleri bir zarara uğratmaksızın art mirasçıya geçirmek

³² İMRE/ERMAN, s. 142.

³³ ARBEK, s. 39..

³⁴ DURAL/ÖZ, s. 172; OĞUZMAN, s. 156-157; SEROZAN/ENGİN, s. 285-286 Farklı görüş için bkz. İMRE/ERMAN, s. 144.

³⁵ DURAL/ÖZ, s. 169.

³⁶ İMRE/ERMAN, s. 146-147; İNAN/ALTAŞ/ALBAŞ, s. 246-247; ANTALYA, s. 212-213; DURAL/ÖZ, s. 173; AYİTER, s. 83-84; AYBAY, s. 44.

³⁷ KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, s. 294; OĞUZMAN, s. 155; İMRE/ERMAN, s. 146; ANTALYA, s. 213.

yükümlülüğüyle sınırlıdır. Bu sebeple art mirasçının hakkına zarar verecek ya da sınırlayacak tasarrufları geçersizdir³⁸.

Ön mirasçının tasarruf işlemleri geçerli olduğu takdirde, terekeden çıkan mal ya da eşya yerine, tasarruf işlemi ile elde edilen değerler art mirasçıya geçer. Örneğin; ön mirasçı terekedeki malları satarak bir araba almışsa, bu arabanın mülkiyeti art mirasçıya devrolunur³⁹ ya da art mirasçıya verilecek bir tablo yanmış ve ön mirasçı sigortadan aldığı bedelle yeni bir tablo almışsa, almış olduğu bu tabloyu art mirasçıya vermek zorundadır⁴⁰.

2. Defter Tutulması

Ön mirasçı, art mirasçıya devretme yükümlülüğü ile mirasa sahip olur (TMK. md. 524/II). Art mirasçı ön mirasçıya mirası devredene kadar miras üzerinde, ön mirasçının tam hakkı, art mirasçının ise beklenen hakkı vardır. Tasarruf yetkisine sahip olan ön mirasçı, art mirasçının hakkının tehlikeye düşmesine sebep olabilir. Bunu engellemek amacıyla TMK. md. 523'de bir takım kurallar düzenlenmiştir⁴¹.

Devirle yükümlü olan atanmış mirasçıya geçen mirasın, TMK. md. 523/I gereğince Sulh mahkemesince defteri tutulur. Bu bir ihtiyati tedbir mahiyetindedir⁴². Bir grup malın devrinin amaçlandığı tasarruflarda vasiyet konusunun tesliminden önce defter tutulması gereklidir. Zira bu hüküm emredicidir ve miras bırakan tarafından aksi öngörülemez⁴³.

Diğer defter tutma hallerinden farklı olarak art mirasçı atamada, Sulh mahkemesi taleple bağlı olmaksızın kendiliğinden defter tutacaktır. Art mirasçı için bir tehlike bulunmasa da defterin tutulması gerekir⁴⁴.

Tutulacak defter ön mirasçıya intikal eden mirasla onun kendi malvarlığının ayrılmasını sağlar. Art mirasçıya verilmesi gereken malların durumu ve miktarı hakkında defter aydınlatıcı bilgi verir ve ispat meselesi kolaylaşır⁴⁵. Buradaki defter tutma, terekenin tespitine ilişkin olduğu için sadece intikal eden malların gösterilmesi yeterli olup ayrıca değerinin gösterilmesi gerekmez⁴⁶.

3. Teminat (Güvence) Gösterilmesi

Türk Medeni Kanunu md. 523/II'ye göre miras bırakan açıkça muaf tutmadıkça mirasın teslimi için, ön mirasçının güvence göstermesi gerekir. Güvence art mirasçıyı muhtemel tehlikelere karşı koruyacak nitelikte olmalıdır. Bu teminatın türü ve miktarını ise hakim takdir eder⁴⁷. Bu hüküm emredici olmadığı için miras bırakan böyle bir güvence vermeden ön mirasçıyı başışık tutabilir. Eğer bir taşınmaz söz konusuysa değeri yeterli görüldüğü takdirde ayrıca güvence vermeye gerek olmadan, devirle yükümlü olan ön mirasçının, mirası geçirme yükümlülüğünün tapuya şerh verilmesi de mümkündür. Yani ön mirasçı teminat göstermek ya da tapuya şerh düşürmek noktasında seçme hakkına sahiptir⁴⁸.

³⁸ DURAL/ÖZ, s. 173-174; İMRE/ERMAN, s. 147; AYİTER, s. 85; İNAL, Nihat, Miras Davaları, Ankara, 2005, s. 165 (naklen) "Ön mirasçı, miras bırakanın kalıtının tümünün sahibi olur. Kazandığı şey yararlanma hakkı olmayıp mülkiyet hakkıdır. Kendisine geçen mallar üzerinde devirli tasarruflarda bulunması normaldir. Ancak ön mirasçının miras bırakanın vasiyetnamesiyle amaçladığı hususların gerçekleşmesini tamamen ortadan kaldıracak nitelikteki devri tasarrufta bulunması durumunda iyi niyetle bağdaşmayacak hususlar için davalı namzet mirasçının, hak arayabileceğinin kabulü gerekir."

³⁹ İMRE/ERMAN, s. 147.

⁴⁰ ÖZTAN, s. 261.

⁴¹ DURAL/ÖZ, s. 175; AYİTER, s. 84; KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, s. 293; ÖZTAN, s. 262; AYAN, s. 104.

⁴² İMRE/ERMAN, s. 148.

⁴³ İNAN/ALTAŞ/ALBAŞ, s. 247; DURAL/ÖZ, s. 175; AYİTER, s. 84.

⁴⁴ İMRE/ERMAN, s. 148.

⁴⁵ İMRE/ERMAN, s. 149; OĞUZMAN, s. 157.

⁴⁶ DURAL/ÖZ, s. 175.

⁴⁷ İMRE/ERMAN, s. 149; İNAN/ALTAŞ/ALBAŞ, s. 247; ANTALYA, s. 212.

⁴⁸ İNAN/ALTAŞ/ALBAŞ, s. 248; KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, s. 293; DURAL/ÖZ, s. 176.

Tapuya şerh verilmesi ön mirasçının gayrimenkuller üzerindeki tasarruf yetkisini ortadan kaldırmaz. Ancak miras art mirasçıya intikal ettiğinde, art mirasçının haklarıyla bağdaşmayan bütün tasarruflar kısmen ya da tamamen geçersiz olurlar. Böylece iyi niyetle üçüncü kişilerin mülk edinmesi riski önlenmiş olur⁴⁹. Güvencenin yeterliliği konusunda ihtilaf çıkması durumunda hâkime başvurulur⁵⁰. Teminat istemek için art mirasçının hakkının tehlikeye düştüğünü ispat etmesi gerekmez⁵¹.

Son olarak belirtmek gerekir ki, güvence gösterilmesi, mirasın ön mirasçıya geçmesinin ön şartı olmayıp fiilen teslim edilmesiyle ilgilidir. Yeterli güvence gösterildiğinde miras ön mirasçıya teslim edilir, aksi halde mahkeme tarafından resmen idaresine karar verilir⁵².

4. Mirasın Resmen Yönetimi

Art mirasçının beklenen hakkını koruyan bir diğer yol da TMK. md. 523/III'de düzenlenmiş olan mirasın mahkeme tarafından resmen idaresine karar verilmesidir. Bu hükme göre ön mirasçı, miras bırakan tarafından bağışık tutulmamasına rağmen güvence göstermez ya da güvence gösterse de art mirasçının beklenen haklarını tehlikeye düşürürse, mahkeme mirasın resmen yönetimine karar verir⁵³. Bir görüşe göre kanun da sayılan bu iki halin yanı sıra verilen güvencenin yeterli olmaması durumunda da resmen yönetime karar verilmesi mümkün olmalıdır⁵⁴. Ayrıca ön mirasçının kötü yönetimi sebebiyle tereke mallarının değerini düşürmesi halinde de mirasın resmen yönetimine karar verilebilmelidir⁵⁵.

Mirasın resmen idaresine karar verilmesi için ön mirasçının kötü niyetli olması ya da zararın doğması gerekmez. Ayrıca art mirasçının talebi de zorunlu değildir⁵⁶. Miras bırakan tasarrufunda, teminat istenmeyeceğini belirtmişse, teminat verilmemesi sebebine dayanarak resmen idareye karar verilemez. Ancak ön mirasçının teminat vermekten muaf tutulması, art mirasçının haklarının tehlikeye düşürmesi durumunda, mahkemenin resmen idareye başvurmasını engellemez⁵⁷.

b. Mirasın Art Mirasçıya Geçiş Aşaması

Daha önce de belirtildiği gibi, art mirasçının mirasın kendisine geçiş anına kadar beklenen hakkı vardır ve geçiş ile beklenen hak tam hakka dönüşür. Art mirasçı geçiş şartları gerçekleştiği anda kanun gereği kendiliğinden, mirası iktisap eder⁵⁸.

Miras bırakan tarafından aksi belirtilmemişse, miras ön mirasçının ölümüyle art mirasçıya geçer (TMK. md. 522/I)⁵⁹. Miras bırakan art mirasçıya geçiş için başka bir vade ya

⁴⁹ SEROZAN/ENGİN, s. 288; ANTALYA, s. 212; AYİTER, s. 84; OĞUZMAN, s. 157.

⁵⁰ İNAN/ALTAŞ/ALBAŞ, s. 248.

⁵¹ AYİTER, s. 84.

⁵² DURAL/ÖZ, s. 176.

⁵³ DURAL/ÖZ, s. 176; SEROZAN/ENGİN, s. 288; ATİTERİ s. 85; ANTALYA, s. 212; AYAN, s. 105; OĞUZMAN, s. 157.

⁵⁴ KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, s. 293.

⁵⁵ İMRE/ERMAN, s. 151.

⁵⁶ AYİTER, s. 85; İMRE/ERMAN, s. 151.

⁵⁷ OĞUZMAN, s. 157.

⁵⁸ DURAL/ÖZ, s. 177.

⁵⁹ ÖZUĞUR, Ali İhsan, Miras Hukuku, C. I, Ankara, 2005, s. 496; GENÇCAN, Ömer Uğur, Miras Hukuku, Ankara, 2008, s. 271 naklen "...Miras bırakan 743 sayılı Medeni Kanunun 468. Maddesi uyarınca 27.3.1987 tarihli ölüme bağlı tasarrufuyla eşini ön mirasçı atamış ve mirasını alt mirasçı davacıya devretmekle yükümlü kılmıştır. Toplanan delillerden ön mirasçının hayatta olduğu anlaşılmaktadır. Mirasçılık belgesi verilmesi için henüz şartların oluşmadığı gözetilmeden yazılı şekilde hüküm kurulması da usul ve yasaya aykırıdır. (2. HD. 21.02.2005, 16350-2437)"

da şart öngörmüşse, bu vadenin gelmesi ya da şartın gerçekleşmesiyle miras art mirasçıya intikal eder⁶⁰. Mirasın art mirasçıya intikal edebilmesi için, ön mirasçının ölümü anında ya da miras bırakanın şart veya vade öngörmesi halinde bu şart ya da vadenin gerçekleştiği anda art mirasçının hayatta olması gerekir. Aksi halde miras ön mirasçıda kalır (525/II). Ancak bu kural emredici değildir ve miras bırakan böyle bir durumda kimin mirasçı olacağını belirleyebilir. Bu halde art mirasçı atama ile yedek mirasçı atama tasarruflarının bir arada olduğu söylenebilir⁶¹.

Miras bırakan mirasın art mirasçıya geçişini bir şarta ya da vadeye bağlamışsa ve şart gerçekleşmeden ya da vade dolmadan ön mirasçı ölürse miras doğrudan art mirasçıya değil; bilakis teminat göstermeleri koşuluyla ön mirasçının mirasçılarına geçer ve vadenin gelmesi veya şartın gerçekleşmesine kadar ön mirasçının mirasçılarında kalır (TMK. md. 522/II)⁶². Devirle yükümlü olan ön mirasçının mirasçıları teminat vermezler ya da art mirasçının haklarını tehlikeye düşürecek davranışlarda bulunurlarsa terekenin resmen yönetimi söz konusu olacaktır⁶³.

Cenin sonradan doğmak şartıyla art mirasçı sıfatına sahip olabilir. İkamenin açılması anında art mirasçı henüz ana rahmine düşmemişse art mirasçı sıfatını kazanamaz ve miras ön mirasçı ya da ön mirasçının mirasçılarına intikal eder⁶⁴.

Şartın gerçekleşmesi ya da vadenin gelmesinden önce de mirasın art mirasçıya geçmesi söz konusu olabilir. TMK. md. 525/III'e göre ön mirasçı miras bırakanın ölümünde sağ değilse, mirastan yoksun kalmışsa ya da mirası reddetmişse miras art mirasçıya geçer. Bu kural emredici olmadığından, miras bırakan böyle bir ihtimalde kimin mirasçı olacağını belirleyebilir⁶⁵.

Art mirasçının mirasçılığı için öngörülmüş olan koşul gerçekleşmeden ya da vade gelmeden, art mirasçı ölürse ya da art mirasçı ikamenin açıldığı anda henüz doğmamışsa, miras kesin olarak ön mirasçıya; ön mirasçı ölmüşse ön mirasçının mirasçılarına geçer (TMK. md. 522/III ve 525). Ancak bu kural da emredici değildir ve art mirasçı atama, yedek mirasçı atamayla pekiştirilerek aday kişi art mirasçı olamadığında onun yerine başkaları yedek mirasçı olarak atanabilir (TMK. md. 525/II)⁶⁶.

Art mirasçı miras bırakanın külli halefidir ve mirasın kendisine intikalinden itibaren tereke borçlarından kişisel olarak sorumlu olur⁶⁷. Mirasın reddi, resmi tasfiye ya da resmi defter tutma süreleri de mirasın art mirasçıya geçişiyle işlemeye başlar⁶⁸.

Mirasın art mirasçıya geçmesiyle birlikte ön mirasçının tereke üzerindeki mutlak hakkı son bulacaktır. Terekeye sadece zilyet durumunda kalan ön mirasçı, tereke değerlerini art mirasçıya intikal ettirmekten kaçınırsa ön mirasçı, art mirasçıya karşı tereke sebebiyle istihkak davası açarak tereke değerlerinin kendisine intikalini sağlayabilir⁶⁹.

C. Art Mirasçı Atanmasındaki Sakıncalar ve Sınırlamalar

⁶⁰ İMRE/ERMAN, s. 151; DURAL/ÖZ, s. 177; OĞUZMAN, s. 158; AYİTER, s. 86.

⁶¹ DURAL/ÖZ, s. 177; OĞUZMAN, s. 158; İNAN/ERTAŞ/ALBAŞ, s. 249.

⁶² OĞUZMAN, s. 158; SEROZAN/ENGİN, s. 286; KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, s. 292; ANTALYA, s. 211.

⁶³ İNAN/ERTAŞ/ALBAŞ, s. 248.

⁶⁴ İMRE/ERMAN, s. 151; İNAN/ERTAŞ/ALBAŞ, s. 249; AYAN, s. 105.

⁶⁵ DURAL/ÖZ, s. 177; ENGİN/SEROZAN, s. 286; KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, s. 293; İMRE/ERMAN, s. 152; İNAN/ERTAŞ/ALBAŞ, s. 249.

⁶⁶ İMRE/ERMAN, s. 151; ENGİN/SEROZAN, s. 287; İNAN/ERTAŞ/ALBAŞ, s. 249; ANTALYA, s. 212.

⁶⁷ İMRE/ERMAN, s. 153; ÖZTAN, s. 262; AYİTER, s. 86; AYAN, s. 105.

⁶⁸ DURAL/ÖZ, s. 178; AYAN, s. 105.

⁶⁹ AKBIYIK, Cem, Miras Sebebiyle İstihkak Davası, İstanbul, 2003, s. 176.

Roma hukukunda “Bir defa mirasçı olan, her zaman mirasçıdır (Semel heres, semper heres)” esası gereğince art mirasçı atama kurumu kabul edilmiyordu. Ancak aynı sonuca varabilmek için Roma hukukunda bazı yollara başvuruluyordu. Miras bırakan, tereke mallarının sonradan diğer bir kişiye devredilmesini mirasçılarında istiyor ve buna Roma hukukunda “Fidei Commissum” (bir kimseye inanarak onun iyi niyetine bırakma) deniliyordu⁷⁰.

Art mirasçı atama Orta çağda, Avrupa’da büyük önem kazandı ve birbiri ardına yapılarak ölenin mallarının uzun süre aynı aile içinde kalması sağlandı. Bu sayede soylular sınıfını oluşturan aileler, kendilerine ait malların başkalarının eline geçmesini önledi ve Feodalite rejimi güç kazandı⁷¹.

Mülkiyet hakkını sınırlaması sebebiyle, art mirasçı atamanın önemli sakıncaları vardı. Zira hak sahipleri malvarlığını gelecek kuşaklara aktarmak zorunda oldukları için malvarlıklarından tam olarak faydalanamıyorlardı. Tasarruf serbestisini kısıtlayan asalet ve feodalite kurumları 1789 Fransız İhtilali ile ortadan kaldırıldı. Bu gelişmeler sonrasında günümüzde de Medeni Kanunlar sınırsız art mirasçı atama tasarrufunu kaldırmışlardır⁷².

“Art mirasçılığa karşı ileri sürülen en önemli eleştiri, bunun sınırsız kabul edilmesi halinde, bu yolla bir malvarlığı, onun bir kısmı ya da terekeye dahil olan bir malın artık tedavülden kalkacağı, bunun bugünkü ekonomik hayat ile bir çelişki yaratacağı ve orta çağın fidei-komisine benzer bir hayat kazandıracağı endişesidir.”⁷³ Gerçekten art mirasçı atama tasarrufu, miras bırakanın, malvarlığını aile içinde dondurup TMK. md. 372/II’de yasaklanmış olan aile fidei-komilerini ihya etme riski taşımaktadır. Art mirasçı atama terekeye ait bir malın ya da terekenin bir kısmının ekonomik olarak tedavülden kalkması sonucunu doğurabilir⁷⁴. Diğer bir endişe ise, miras bırakanın, ikamenin açılma tarihini çok ileri atıp ön mirasçıların sayısını arttırarak feodal yapılar ve aile fide-komilerini ihya etme yaşağını dolanabilmesi ihtimalidir⁷⁵.

Kanun koyucu bu endişeleri bertaraf etmek için TMK. md. 521/II’de “Aynı yükümlülük art mirasçıya yüklenemez.” diyerek art mirasçılığı bir dereceli olarak sınırlamıştır. Miras bırakan yalnızca ön mirasçıya mirası devretme mükellefiyeti yükleyebilir, art mirasçıya böyle bir mükellefiyet yükleyemez⁷⁶. Zira fidei-commissum uygulamasının aile vakıfları perdesi altında devamı etmesi TMK. md. 372/2 ile önlenmiştir. TMK. md. 521/II halefe halef, namzete namzet belirleyen ölüme bağlı tasarruf kurallarını yasaklayan bir hükümdür⁷⁷. Söz konusu bu hüküm aile vakıflarının daimi olarak aile fertlerine özgülenemeyeceği kuralına uygun olup emredici niteliktedir ve miras bırakanın aksi yönde terekeye koyacağı kayıtlar geçersizdir⁷⁸.

Türk Medeni Kanunu md. 569’da miras bırakanın art mirasçı ataması tasarrufuna bir sınırlama getirilmiştir. Söz konusu bu hükme göre ön mirasçı eğer bir saklı paylı mirasçıysa,

⁷⁰ ZAHİT/İMRE, s. 144; AYİTER, s. 82.

⁷¹ ZAHİT/İMRE, s. 144; AYİTER, s. 82.

⁷² ZAHİT/İMRE, s. 144-145.

⁷³ DURAL/ÖZ, s. 170.

⁷⁴ ARBEK, s. 39; SEROZAN/ENGİN, s. 285.

⁷⁵ SEROZAN/ENGİN, s. 285.

⁷⁶ OĞUZMAN, s. 155; ZAHİT/İMRE, s. 145.

⁷⁷ HATEMİ, Hüseyin, Miras Hukuku, İstanbul, 2004, s. 95.

⁷⁸ İNAN/ALTAŞ/ALBAŞ, s. 245; AYAN, s. 104.

onun saklı payı üzerinden art mirasçılık yoluyla tasarrufta bulunulamayacağı için saklı payı aşan kısmın tenkisi istenebilir⁷⁹.

D. Kurucu (İnşai) İkameler

Miras bırakan bazen açıkça bir ikame yapmaz. Ancak onun son isteklerini yerine getirmek sadece fevkalade ikameyle mümkün olur. Başka bir ifadeyle, miras bırakanın açıkça bir ikame yapmış olmamasına rağmen tasarrufun sonuçları bir ikameyle ortaya çıkmaktadır. Miras bırakanın böyle bir ikameyi öngörmemiş olmasına rağmen, yasal mirasçılar ön mirasçı rolü oynamakta ve kurucu ikameden söz edilmektedir⁸⁰.

Kurucu ikame miras bırakanın açık iradesinden değil, yasa gereği oluşmaktadır. İkameyi kurup yaratan bizzat yasadır. Şu üç şekilde yasa gereği kurucu ikame söz konusu olmaktadır⁸¹:

i)TMK. md. 515'e göre geciktirici şarta bağlı olarak mirasçı atanmışsa geciktirici şart gerçekleşinceye kadar yasal mirasçılar mirasçı olacak, şart gerçekleşince atanmış mirasçılar mirasçı sıfatını kazanacaklardır. Örneğin; M, A'yı üniversiteden mezun olması şartıyla mirasçısı olarak atıyor. Miras açıldığında A henüz üniversiteden mezun olmadığı için şart gerçekleşmemiş ve dolayısıyla mirasa hak kazanamayacaktır. Böyle bir durumda M'nin yasal mirasçıları, mirası A'ya devretmek koşuluyla mirasa hak kazanacaklardır.

ii)Miras açıldığında mirasçılar arasında cenin olarak dahi henüz mevcut olmayan ancak ileride dünyaya gelmesi muhtemel bir mirasçı varsa, bu mirasçı doğana kadar, mevcut mirasçılar ile atanmış bu mirasçı arasında bir art mirasçılık ilişkisi vardır. Örneğin, M'nin mücevherlerini, henüz evli olmayan A'nın ileride doğacak çocuğuna bırakmasında durum böyledir.

iii) Ölümüne bağlı tasarruflarda vakıf tüzel kişilik kazanıncaya kadar, vakfa özgülenen mallara ilişkin olarak yasal mirasçılar ile vakıf arasında bir art mirasçılık ilişkisi söz konusudur.

Kurucu ikamede yasal mirasçılar ön mirasçı, atanmış mirasçılar ise art mirasçı konumundadır⁸². Art mirasçı atamaya ilişkin hükümlerin, kıyasen kurucu ikame durumları için de uygulanacağı kabul edilmektedir⁸³.

IV.SONUÇ

Medeni Kanun'da, miras bırakana yedek ve art mirasçı atamasına imkan tanınmıştır. Bu da miras bırakanın irade serbestisini ve tasarruf alanını daha da genişletmiştir.

Miras bırakan tarafından mirasçı ya da vasiyet alacaklısı olarak atanan kişi ya da kişiler her hangi bir sebeple mirasçı ya da vasiyet alacaklısı sıfatını kazanamazsa, bunların yerine kimin mirasçı olacağının tayin edilmesine yedek mirasçı atama denir (TMK. md. 520). Bu düzenlemeyle, ölümüne bağlı tasarrufla lehine kazandırma yapılan kimsenin herhangi bir sebeple bu kazandırmayı elde edememesi durumunda, onun yerini yasal mirasçıların alacağı kuralına da bir istisna getirilmiştir.

⁷⁹OĞUZMAN, s. 157; İMRE/ERMAN, s. 143; DURAL/ÖZ, s. 173; KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, s. 432; ANTALYA, s. 213; İNAN/ERTAŞ/ALBAŞ, s. 249; İNAL, s. 159 (naklen) "Medeni Yasanın 519. Maddesi gereğince, mahfuz hisseye tecavüz eden vasiyetler, mutlak tenfize tabidir." (2. HD. 14.6.1999, 4974- 6721)

⁸⁰OĞUZMAN, s. 159; İMRE/ERMAN, s. 146; AYİTER, s. 87.

⁸¹İNAN/ERTAŞ/ALBAŞ, s. 244; HATEMİ, s. 98; AYİTER, s. 87; OĞUZMAN, s. 159-160; KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, s. 291; İMRE/ERMAN, s.146; SEROZAN/ENGİN, s. 288; ÖZTAN, s.260.

⁸²HATEMİ, s. 98; OĞUZMAN, s. 160; KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, s. 291.

⁸³OĞUZMAN, s. 160; İNAN/ERTAŞ/ALBAŞ, s. 244; ANTALYA, s. 211.

Medeni Kanun md. 521-525 arasında art mirasçı atama düzenlenmiştir. Bu hükümlerden anlaşılacağı üzere art mirasçılık yedek mirasçılıktan tamamen farklıdır. Zira art mirasçılıkta, miras bırakan hem ön mirasçının hem de art mirasçının, mirasçı olmasını sağlamaktadır.

Ancak art mirasçı atamada miras bırakana tanınan irade serbestisi sınırsız değildir. Zira sınırsız art mirasçı atama hakkı terekeye ait malların ekonomik olarak tedavülünden kalkması sonucunu doğurabilir ki bu da ekonominin temel ilkeleriyle bağdaşmaz. Kanun koyucu bu tehlikeyi ortadan kaldırmak için TTMK. md. 521/II’de “Aynı yükümlülük art mirasçıya yüklenemez.” diyerek art mirasçılığı bir dereceli olarak sınırlamıştır.

Son olarak, ölüme bağlı tasarruflarda miras bırakanın açıkça ikame yapmamış olmasına rağmen tasarrufun sonuçlarını bir ikame ortaya çıkarıyorsa kurucu ikame söz konusudur. Kurucu ikame, miras bırakanın iradesinden kaynaklanmamakta, yasa gereği oluşmaktadır.

KAYNAKÇA

- AKBIYIK, Cem, Miras Sebebiyle İstihkak Davası, İstanbul, 2003.
- ANTALYA, Gökhan, Miras Hukuku, İstanbul, 2009.
- ARBEK, Ömer, Miras Hukukunda Ölüme Bağlı İşlemlerde İrade Serbestisi, Sınırları ve Müeyyidesi, Ankara, 2007.
- AYAN, Mehmet, Miras Hukuku, Konya, 2009.
- BAYGIN, Cem, Ölüme Bağlı Tasarruflarda Yorum, Erzincan Hukuk Fakültesi Dergisi, s. 567- 594, C. IV, S.1-2, Y. 2000.
- DURAL, Mustafa, Miras Sözleşmeleri, İstanbul, 1980.
- DURAL, Mustafa/ÖZ, Turgut, Türk Özel Hukuku, Miras Hukuku, İstanbul, 2011.
- ENGİN, Baki İlkay, Yedek Mirasçılık, İstanbul, 2003.
- GENÇCAN, Ömer Uğur, Miras Hukuku, Ankara, 2008.
- HATEMİ, Hüseyin, Miras Hukuku, İstanbul, 2004.
- İMRE, Zahit/ERMAN, Hasan, Miras Hukuku, İstanbul, 2004.
- İNAL, Nihat, Miras Davaları, Ankara, 2005.
- İNAN, Ali Naim/ERTAŞ, Şeref/ALBAŞ, Hakan, Miras Hukuku, Ankara, 2008.
- KOCAYUSUFPAŞAOĞLU, Necip, Miras Hukuku, İstanbul, 1978.
- OĞUZMAN, Kemal, Miras Hukuku Dersleri, İstanbul, 1972.
- ÖZTAN, Bilge, Miras Hukuku (Tablolar ve Örneklerle) Ankara, 2008.
- ÖZUĞUR, Ali İhsan, Miras Hukuku, C. I, Ankara, 2005.
- SEROZAN, Rona/ENGİN, B. İlkay, Miras Hukuku, Ankara, 2008.

Öğretmenlerin “Sendika” Algılarının Kategorik Olarak İncelenmesi

Levent ERASLAN¹

Yıldırım YILDIZ²

¹Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, leraslan@yahoo.com

²Öğretmen, MEB, yilyildiz@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitim iş kolu sendikalarına dönük algılarını gruplama başlıklarına göre inceleyerek sendikaların amaç, yapı ve işleyişleri hakkında görüşlerini belirleyip analiz etmektir. Eğitim sendikaları, eğitim alanında çalışan iş görenlerin yasal mevzuatlara uygun olarak bir araya gelmeleri ile oluşturdukları yapılardır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Sendika Algısı” adlı yarı yapılandırılmış görüşme ölçeği uzman görüşü alındıktan sonra öğretmenlere uygulanmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Kırıkkale ili merkez ilçede görev yapan günümüzde en çok üyeye sahip dört sendikaya üye olan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden yedi tanesi erkek, sekiz tanesi kadın üyelere oluşmaktadır. Öğretmenler 35-52 yaş aralığında ve 13-31 yıl arası hizmet süresine sahiptir. Çalışma grubu öğretmenler kişisel gizliliği koruma düşüncesi ile Ö1, Ö2, Ö3...niteliğinde kodlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizlere göre öğretmenler eğitim sendikalarını; birlikteliği yansıtmaması ve kendilerinin haklarını koruma misyonu nedeniyle aile gibi görmektedir. Öğretmenlerin kendi ideallerinde yer alan sendika siyasetten uzak, eşitlik ilkesini temel alan, üyelerinin haklarını gözeten ve millileşebilen bir yapıda olmalıdır. Öğretmenlere göre MEB kurumları yöneticilerinin davranışlarında sadece sendikal kimlik etkisi olmadığı ayrıca yöneticilerin siyasi kimliklerinin etkisini de hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sendikal eylemleri kendi çıkar ve haklarını koruma, kazanım elde etme gibi etkileri nedeniyle faydalı bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sendika, Öğretmen Sendikaları, Eğitim İş Kolu, Öğretmen Görüşleri

Abstract

The aim of this study is to analyze teachers' perceptions of educational unions by grouping them and to analyze teachers' views on the purpose, structure and functioning of unions. For this purpose, the scale "Teacher Trade Union Perception" developed by the researchers was applied to the teachers after the expert opinion was obtained. Data were obtained using interview techniques from qualitative research methods. Qualitative research methods and descriptive analysis methods were used for the analysis of the obtained data. As a result of the research, according to the analyzes, they see it as a family because of their mission to reflect their unity and to protect their rights. The union in the teachers' own ideals should stay away from politics. It should be based on the principle of equality and should respect the rights of its members. According to the teachers, the MEB institutions stated that not only the influence of the trade union identity in the behaviors of the managers but also the influence of the political identities of the managers. Teachers find it beneficial to protect trade union activities with their own interests and rights.

Key Words: Syndicate, Education Syndicate, Teacher Opinions, Education

GİRİŞ

Sendikalar ve emek hareketleri, önemli sivil toplum aktörlerinden biri olarak demokrasinin tarihsel gelişimi ve toplumların demokratikleşmesinde önemli roller üstlenmiştir (Collier, R. B. & Mahoney, J. 1997). Sendika kavramı köken olarak çok eski tarihlere dayanmakla birlikte, günümüzde ifade ettiği anlamı oldukça yenidir. “Roma ve Yunan hukuk sistemlerinde rastlanan “syndic” terimi bir birliğin (sitenin) temsilini sağlamakla görevli kimseleri ifade eder. “Syndicat” terimi ise “syndic” in fonksiyonlarını ve bu fonksiyonların uygulanmasını ifade etmek için kullanılmıştır (Işık, 1962, 73).” Sendikal faaliyetlerin Cumhuriyet döneminde yasal zeminde yer bulması 1938 tarih ve 3512 sayılı Cemiyetler Kanunu’ndaki “Sınıf esasına dayalı cemiyet kurulamaz.” ifadesinin 1946 yılında yapılan değişiklik sonucu kanun metninden çıkarılmasına dayanmaktadır (Mahiroğulları, 2001).

Sendikalar bu anlamda eğitim iş kolundaki önemli emek hareketleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sendikalarını eğitim alanında çalışan iş görenlerin genel çerçevede çalışma şartlarını, sosyal ve özlük haklarını, sosyal yaşamlarını düzenleyen ve destekleyen yapı olarak tanımlamak mümkündür. Eğitim sendikaları, çoğunluk bakımından öğretmenlerden oluşan bir yapı

olması dolayısıyla niteliksel açıdan eğitimi etkileme rolü vardır(Taşdan,2013). Öğretmenler sendikalarının güçlenmesinin en önemli belirtisini karar sürecinde daha aktif olmak ve yönetim uygulamalarına da bu doğrultudan yaklaşmak olarak belirtmiştir(Açıkgöz,1994,3).

“Türkiye’de eğitim alanında ilk örgütlenme II. Meşrutiyet’in ilan edildiği 1908 yılında kurulan Encümeni Muallim Cemiyetidir. Bu yapılanmayı Muhafazayı Hukuk-ı Muallimin Cemiyeti (1908) izlemiştir. Daha sonra, kurulan bu iki dernek birleşerek Cemiyet-i Muallim adını almıştır. 1911 yılında Mahvel-i Muallimin Cemiyeti kurulmuştur. 1913 yılında Muallimler Yurdu, 1916 yılında Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti, I. Dünya Savaşı’nın sonuna doğru da Darulmuallimin Mezunları Cemiyeti kurulmuştur.5 1921 yılında Atatürk’ün desteği ile öğretmenlik mesleğini korumak, öğretmenlerin sosyal statü ve ekonomik durumlarını düzeltmek, geliştirmek ve Milli Mücadele’ye destek vermek amacıyla Türkiye Muallimler ve Muallimler Dernekleri Birliği kurulmuştur(Erslan,2013).”

Özden(2003)’in “1930’lu Yıllarda Öğretmenlerin Meslek Birlikleri” adlı çalışmasına göre:

“Birliğin hamisi M. Kemal Paşa, fahri başkanı İsmet Paşa’dır. Merkez Heyet Başkanı ise 1925–1929 yılları arasında Maarif Vekilliği de yapan İzmir mebusu Mustafa Necati’dir. Birliğin en önemli çalışması, esas olarak pedagojik amaçlı ama aynı zamanda meslek kimliğinin gelişmesi ve idealist öğretmen kurgusunun yayılmasına da yardımcı olacak “Muallimler” mecmuasını tekrar çıkarmak olmuştur. Öte yandan birlik merkezinde konferanslar verilmiş, “meslekî tesanüt”ün geliştirilmesi amacıyla aylık gece toplantıları ve müsamereler düzenlenmiş, hasta öğretmenlerin tedavi masrafları karşılanırken, öldüğünde hiç parası olmayan bir öğretmenin cenazesi kaldırılmıştır. Bununla birlikte, Muallimler mecmuasında diğer memleketlerdeki öğretmen birlikleri ve sendikalar hakkında çıkan, uzun ve çok detaylı yazılar da yine öğretmenler arası birliğin ve meslekî kimliğin oluşmasını hedefliyordu. Bununla birlikte öğretmenlerin ekonomik, toplumsal ve hukuki statülerine ilişkin sorunlar da bu mecmuada yer almıştır.”

Sonrasında öğretmen kökenli çeşitli yapılar ortaya çıkmıştır. Bu yapılar günümüze kadar sendikaların temelini oluşturmuştur. Bu yapıları kronolojik sıraya göre şu şekilde belirtmek mümkündür: Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF-1946), Köy Öğretmenleri Dernekleri Federasyonları (1963), Milliyetçi Öğretmenler Birliği (1964), Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası (1965), Milliyetçi Türk Öğretmenleri Birliği (1965), Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) (1965), Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği (Ülkü-Bir), (1971), Tüm İlköğretim Müfettişleri Derneği (TİM-DER) (1971), Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) (1972), Tüm Üniversite, Akademi ve Yüksekokul Asistanları Birliği (TÜMAS) (1975), Hürriyetçi Öğretmenler Yardımlaşma ve Dayanışma Birliği (HÜR-ÖĞRET-BİR) (1975), Mefkûreci Öğretmenler Derneği (MEF-DER) (1975), Eğitim ve Bilim İş Görenleri Sendikası (Eğitim-İş), Eğitimciler Sendikası. (Eğit-Sen).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Merkez ve Taşra Teşkilatı dâhil tüm çalışanların üye olma hakları bulunmaktadır. Kamudaki toplam sendikalı memur sayısının yaklaşık yarısı eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri iş kolundadır(ÇSGB,2011). Buna rağmen Türk eğitim sistemi içerisinde sendikalaşmanın istenen düzeyde değildir(Berkant&Gül,2017). Bununla birlikte sendikalaşmayı cinsiyet bağlamında ele alındığı takdirde erkek üyelerin kadın üyelere göre nicel bakımdan daha fazla olduğu görülmektedir(Resmi Gazete,2016). 2017 yılı Resmi Gazete verilerine göre genel sendikalaşma oranı bir önceki yıla göre 72.600 kişi azalmış yalnızca iki konfederasyon(Memur Sen ve Birleşik Kamu İş) üye sayısını arttırmayı başarmıştır. Memur Sen’e bağlı eğitim iş kolu sendikalarından Eğitim Bir-Sen bir önceki yıla göre üye sayısını yaklaşık 18.000 kişi arttırmıştır. Aşağıdaki tabloda eğitim iş kolunda yer alan ilk üç sendikanın bir 2016 yılına göre üye sayısı değişimi yer almaktadır.

Sendika Adı	2016 Yılı Üye Sayısı	2017 Yılı Üye Sayısı	Fark
Eğitim Bir-Sen	402.171	420.149	17.978 Artış
Türk Eğitim-Sen	210.951	201.282	9.669 Azalış
Eğitim-Sen	119.876	93.143	26.733 Azalış

Tablo. <https://www.memurlar.net/haber/678865/sadece-iki-memur-konfederasyonun-uyesiartti-sindikali-uye-sayisi-72-bin-600-azaldi.html>

Tablo verileri dikkatle incelendiğinde Eğitim Bir-Sen üye sayısında % 4,47 artma, Türk Eğitim-Sen üye sayısında %4,58 azalma, Eğitim-Sen üye sayısında ise %22,3 oranında azalma gerçekleşmiştir. Üye sayısındaki değişimin temelinde emeklilik, ölüm, istifa vb. değişkenler olduğu düşünülmektedir.

Eğitim iş kolundaki üyelerin sendikal algı ve beklentilerini ele alan çalışmalara literatürde sıklıkla rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları: Türkiye’de sendikalar istenen etkiye ve güce sahip değildir. Bunun nedeni sendikaların oluşturduğu ideolojik tutumdur(Gezen,2001). Bir başka çalışmaya göre; eğitim sendikalarının en önemli amacı öğretmen maaşlarının yükseltilmesini sağlamaktır(Demir,1991). Ayrıca Sarpkaya(2006)’nın araştırmasına göre; öğretmenler mensubu olduğu sendikalarının siyasi kimliğinden çıkarak özlük haklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmasını bekledikleri görülmektedir.

Eğitim sendikaları, eğitim alanında çalışan iş görenlerin yasal mevzuatlara uygun olarak bir araya gelmeleri ile oluşturdukları yapılardır. Genel amaçları; eğitim iş kolunda çalışan üyelerinin ortak ekonomik, sosyal, özlük, mesleki, sendikal hak ve çıkarlarını koruyup geliştirerek onlara daha saygın bir yaşam düzeyi sağlamaya dönük projeler geliştirmektir. Bilinen bir gerçek olarak sendika ve konfederasyonlar kuruluş amaçları doğrultusunda birtakım faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Bu noktada Kamu Görevlileri Sendikalar Kanunu’nda(2001) sıralanmış amaç ve faaliyetler şu şekildedir:

- Genel olarak kamu personelinin hak ve ödevleri, çalışma koşulları, yükümlülükleri, iş güvenlikleri ile sağlık koşullarının geliştirilmesi konularında görüş bildirmek ve toplu görüşme sonucunda anlaşmaya varılan mutabakat metinlerinin uygulanmasını izlemek üzere idarî kurullara üyeleri arasından temsilciler göndermek.
- Devlet personel mevzuatında kamu görevlilerinin temsilini öngören çeşitli kurullara temsilci göndermek.
- Verimlilik araştırmaları yapmak, sonuçlarla ilgili raporlar düzenlemek, önerilerde bulunmak ve işverenlerle bu konularda ortak çalışmalar yapmak.
- Üyelerin meslekî yeterliliklerinin artırılması ve sorunlarının çözülmesi ile sendikal faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik kurs, seminer ve sosyal amaçlı toplantılar düzenlemek, bilimsel çalışmalar yapmak ve yayınlarda bulunmak.
- Üyelerin ortak ekonomik ve sosyal hak ve menfaatleri ile personel hukukunu ilgilendiren konularda ilgili kurumlara ve yetkili makamlara sunulmak üzere çalışmalar yapmak ve öneriler getirmek.
- Üyelerin idare ile ilgili doğacak ihtilaflarında, ortak hak ve menfaatlerinin izlenmesinde veya hukukî yardım gerekliliğinin ortaya çıkması durumunda üyelerini veya mirasçılarını, her düzeyde ve derecedeki yönetim ve yargı organları önünde temsil etmek veya ettirmek, dava açmak ve bu nedenle açılan davalarda taraf olmak.
- Üyeleri ve ailelerinin yararlanmaları için hizmet amacıyla, eğitim ve sağlık tesisleri, dinlenme yerleri, spor alanları ve benzeri yerler ile kitaplık, kreş, yuva ve huzur evleri, yardımlaşma sandıkları kurmak ve yönetmek ile herhangi bir bağışta bulunmamak kaydı ile üyeleri için kooperatifler kurulmasına yardım etmek ve nakit mevcudunun yüzde onundan fazla olmamak kaydıyla bu kooperatiflere kredi vermek.
- Yangın, su baskını, deprem gibi tabii afetlerin vukuunda, gerektiğinde üyelik şartı aranmaksızın nakit mevcudunun yüzde onunu aşmamak kaydıyla afete uğrayan bölgelerde konut, sağlık ve eğitim tesisleri yapmak ve bu amaçla kamu kurum ve kuruluşlarına aynî ve nakdî yardımda bulunmak şeklinde belirtilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitim iş kolu sendikalarına dönük algılarını gruplama başlıklarına göre inceleyerek sendikaların amaç, yapı ve işleyişleri hakkında görüşlerini belirleyip analiz etmektir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Sendika Algısı” adlı ölçek

uzman görüşü alındıktan sonra öğretmenlere uygulanmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme tekniği en az iki kişi arasında sözlü olarak icra edilen iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, 150). Çalışmanın örneklemini, Kırıkkale ili merkez ilçede görev yapan günümüzde en çok üyeye sahip dört sendikaya üye olan 15 öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden yedi tanesi erkek, sekiz tanesi kadın üyelerden oluşmaktadır. Öğretmenler 35-52 yaş aralığında ve 13-31 yıl arası hizmet süresine sahiptir. Çalışma grubu öğretmenler kişisel gizliliği koruma düşüncesi ile Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15 niteliğinde kodlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ek olarak görüşme verileri analiz edilirken görüşülen kişinin söyledikleri görüşmecisi tarafından kendi cümleleri ile özetlenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, 164). Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin sendikalara bakış açıları, sendikalardan beklentilerinin ortaya çıkacağı ve sendikaların bu sonuçlara göre kendi amaç ve yapılarında düzenlemelere gidecekleri düşünülmektedir.

BULGULAR

Sendikaların ortak amaçları ve yapacakları faaliyetler Kamu Görevlileri Sendikalar Kanununda açıkça belirtilmiştir. Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri sınıfına bağlı sendikaların amaçları arasına, iş kolu nedeniyle eğitim öğretim hizmetlerinin ve uygulamalarının gelişimine katkıda bulunmalarını da eklemek doğru olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yapılan görüşme sonucuna göre öğretmenlerin eğitim-öğretim sendikaları ile ilgili algılarını ölçmek için aşağıdaki başlık gruplarına uygun sorular sorulmuştur.

1. Öğretmenler sendikayı ne gibi algılamaktadır?
2. Öğretmenlerin idealinde nasıl bir sendika vardır?
3. Öğretmenlere göre sendikalar sosyal hayatı etkilemekte midir?
4. Sendikaların siyasi bir bağı var mıdır?
5. Sendikaların tüzüklerinde yer alan pozitif ayrımcılık ilkesi hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
6. MEB yöneticileri sendikal kimliklerini yansıtmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin sendikal eylemler hakkında tutumları nelerdir?
8. Öğretmenler sendikaların finansal kaynakları ve bu kaynakları kullanımı hakkında düşünceleri nelerdir?
9. Sendikaların eğitim-öğretim faaliyetlerine etkisi bulunmakta mıdır?

Bu bağlamda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Birinci soruda görüşme yapılan öğretmenlere “Bana göre sendikagibidir. Çünkü” sorusu yöneltilmiş ve tablodaki yer alan verilere ulaşılmıştır.

Tablo 1. Tanımsal Boyutta Sendika Algısı

Aile	7
Çıkar Ortamı	2
Hak Arama Merkezi	5
Yetersizlik	1

Ö4: Bana göre sendika mefkuresi, idealleri bir olan ailem gibidir. Çünkü ortak gayeler için mücadele ediyoruz.

Ö9: Bana göre sendika **hak arayıcı** gibidir. Çünkü **özlük haklarında yaşadığım mağduriyeti çözer**.

Tablo 1’de yer alan verilere göre öğretmenler sendikaları çoğunlukla bir aile bütünlüğü olarak algılamaktadır. Bağlılık kavramına uygun düşünce yapısı ile bu sonucun ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Ayrıca dikkat çeken bir diğer algı ise hak arama merkezi ifadesidir. Aile kavramı içerisinde güven önemli bir duygu olarak düşünüldüğünde üyeler de sendikaları güven duyabilecekleri, haklarını koruyan bir yapı olarak gördüklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Bir diğer dikkat çekici kavram ise yetersizlik kavramı üzerine olacaktır. Yetersizlik kavramı üzerine üyelerin daha fazla beklentileri olmasına rağmen sendikaların bu istekleri karşılayamamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

İkinci soruda “Bir sendika kuracak olsaydınız sendikanızın misyonu, anlayışı, günümüzdeki sendikalarla benzerlik ve farklılıkları ne/neler olurdu? Açıklayınız.” Sorusu yöneltilmiş ve aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 2. İdeal Sendika Algısı

Eşitlik İlkesi	4
Üyelerini Koruma	6
Siyaset Dışı	4
Millilik İlkesi	2

Ö1: Üyelerin her bir ferdi için gerek maddi gerekse manevi çıkarlar doğrultusunda hareket eden, üyeler arasında kadın-erkek, müdür-memur ayrımı olmayan bir sendika kurardım.

Ö13: Benim sendikam milli ve manevi değerleri koruyan, hiçbir sendikayla çatışmayan, baskı ve zorlamaya karşı, çalışanın hak ve sorumluluklarını koruyan, ayrımcılığa karşı bir sendika olurdu. Diğer sendikalara baktığımızda da misyonları aynı ancak gerçekleşen bir şey yok. Benim sendikam yapıcı ve gerçekçi olacaktır.

Ö6: Benim kuracağım sendikanın milli olma, gücünü üyeden alma ve haklı tarafta olma gibi özellikleri olurdu.

Tablo 2’ye göre birinci soru ile paralel bir şekilde üyelerin haklarını, çıkarlarını koruma öğretmenlerin ideallerinde yer alan sendikanın temel çıkış noktası olarak görülmektedir. Ayrıca üyeleri korurken eşitlik ilkesinden ödün vermeyen, siyasi yapılarla mesafeli ilişki kurarak siyaset yapmayan ve milli bir sendika öğretmenlerin ideallerinde gördüğümüz sendikayı tanımlamaktadır. Bu bağlamda üyelerin haklarını koruma vasfı günümüz sendikaları ile özellikle benzer yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncü soruda görüşme yapılan öğretmenlere “Sendikaların sosyal hayattaki yeri hakkındaki düşünceleriniz nedir?” sorusu sorularak tablodaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 3. Sendika ve Sosyal Hayat Algısı

Toplumu Şekillendirme- Yön Verme	5
Birlik-Berberlik	4
Azalan Etki	1
Etkisi Yok	2
Fikrim Yok	3

Ö5: Sosyal hayat için oldukça önemlidir. Çünkü sendikalar eğer gerçek anlamıyla işlerini yaparlarsa

toplumu bilinçlendirirler. Yani topluma büyük fayda sağlarlar.

Tablo 3'te yer alan katılımcıların düşüncelerine göre sendikalar sosyal hayatta toplumu şekillendirme görevi üstlenmektedir. Katılımcıların birlik beraberliğe yönelik düşünceleri de yine şekillendirme basamağı içerisinde ele almak mümkündür. Bu bağlamda sendikalar toplayıcı ve şekillendirici görevine istinaden ayrılığı engellemeli, topluma yönelik kültürel, bilimsel faaliyetlere yer vermeli görüş birliği algılanmıştır. Diğer bir kısım katılımcı grubu ise sendikaların sosyal hayata etkisi konusunda inançlarının kalmadığı görüşü ile azalan etki ya da olmayan etki görüşünü ileri sürmüş, bir kısmı da fikri olmadığını belirtmiştir.

Dördüncü soruda görüşme yapılan öğretmenlere “Sendikaların siyasi bir kimliği var mıdır ve olmalı mıdır?” sorusu yöneltilmiş ve aşağıdaki tabloda yer alan verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4. Sendikalar ve Siyaset Algısı

Siyasi Kimliğe Sahip	2
Siyasi Kimliğe Sahip Ama Olmamalı	12
Siyasi Kimlik Yok	1

Ö7: Evet, var ama olmaması gerekiyor. Siyasi kimlik onların işleyişini etkiliyor. Çalışmalarını yeterince yürütemiyorlar. Bence sendikaların tek çatı altında toplanmaları daha doğru olur.

Ö9: Olduğunu düşünüyorum ama olmamalıdır.

Ö11: Ben sendikaların siyasi bir kimliği olduğunu düşünmüyorum ve kesinlikle olmamalıdır. Ancak kesinlikle bir duruşu olması gerektiğini düşünüyorum.

Ö2: Evet, maalesef var ama kesinlikle olmamalıdır.

Sendikalar, öğretmenlerin çok daha fazlasının üye olması için, hiçbir siyasi partinin güdümü olmadığını göstermeli ve bunu her durumda ortaya koymalıdır (Gül, 2007). Ancak Tablo 4'te yer alan çalışma bulguları incelendiğinde katılımcıların hemen hepsi sendikaların siyasi bir yapı ile ilişkili olduğunu düşünmekte ve siyasi kimliklerinin olduğunu düşünmektedir. Çalışmada dikkat çeken nokta şu ki; siyasi kimliğin olduğunu ve bunun da normal olduğunu belirten katılımcı olduğu gibi bu durumun kabul edilemez olduğunu belirtip kabul etmeyen öğretmenler çoğunlukta bulunmaktadır. Ayrıca sendikaların herhangi bir siyasi ideoloji ile bağıntısı olmadığını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır.

Beşinci soruda görüşme yapılan öğretmenlere “Sendikalar yönetim kadroları için seçim yaparken sizce pozitif ayrımcılığı (cinsiyet, engelli bireyler) ne kadar ön planda tutuyor? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiş ve tabloda yer alan verilere ulaşılmıştır.

Tablo 5. Sendikal Yönetim Basamağında Pozitif Ayrımcılık Algısı

Pozitif Ayrıma Dikkat Edilir	5
Pozitif Dahi Olsa Herhangi Bir Ayrıma Olmamalı	1
Pozitif Ayrıma Dikkat Edilmez	3
Fikrim Yok	6

Ö15: Çok ön planda tutulmasa da kısmen ölçü kabul ediliyor. Mesela sendikalar yönetim kadrosu için kadın kontenjanı ayırıyorlar. Bu bence pozitif ayrımcılığa örnektir.

Ö5: Genel olarak baktığımda sendikadan sendikaya değişiyor. Yine genel olarak söylemem gerekirse pozitif ayrımcılığın olmadığını düşünüyorum.

Ö3: Bu konu ile ilgili herhangi bir bilgin yok.

Ö8: Pozitif ayrımcılık bile olsa olmaması gerektiğini düşünüyorum.

Sendikaların bütün etkinliklerinin karar mekanizması, organizasyonu ve uygulamasında pozitif ayrımcılık bağlamında kadınların yer almasını sağlamak gerekmektedir (Gül, 2007). Tablo 5'e göre öğretmenler sendika yönetim basamağında pozitif ayrımcılık yapılması hususunda genel anlamda olumlu tutum sergiledikleri söylenemez. Her ne kadar pozitif ayrıma dikkat edildiğini belirten katılımcılar olsa da konu ile ilgili fikri olmayan öğretmenler de bulunmaktadır. Ayrıca ilginç bir şekilde pozitif dahi olsa herhangi bir ayırım yapılmaması gerektiğini belirten öğretmen de bulunmaktadır. Sendikaların sosyal yapı gerçekliği ile tüzüklerinde de yer alan pozitif ayrımcılık hususunda üyelerini yeterince bilgilendirmedikleri tablonun çıkarımı olarak dikkat çekmektedir.

Altıncı soruda görüşme yapılan öğretmenlere "MEB'e bağlı yöneticilerin bağlı oldukları sendikal kimliğe göre davrandıklarını düşünüyor musunuz? Sizce bu durum doğru mudur? Neden?" sorusu yöneltilmiş ve tabloda yer alan verilere ulaşılmıştır.

Tablo 6. Yöneticiler ve Sendikal Kimlik Algısı

Sendikal Kimlik Ekseninde Davranış Var	6
Sendikal Kimlik Ekseninde Davranış Yok	2
Sendikal Kimlik Ekseninde Davranış Kısmen Var	1
Kişinin Yapısına Göre Değişkenlik Var	4
Siyasi Görüşe Uygun Davranış Var	2

Ö13: Yöneticilerimiz bağlı oldukları sendikal kimliğe değil de; bağlı oldukları siyasi kimliğe göre davranıyorlar. Bu durumun doğru olmadığını düşünüyorum.

Ö5: Evet, sendikal kimliklerine göre davrandıklarını düşünüyorum. Ayrıca siyasi davranıyorlar.

Ö9: Yöneticilerin sendikal kimliğe göre davrandıklarını düşünmüyorum. Ayrıca doğru bir şey değil. Sendikayı yükselme basamağı olarak görüyorlar.

Sendikal kimliği, sendika üyelerince benimsenen ve bağlı olunan sendikayı diğer sendikalardan ayıran bir takım özellikler, algılar ve inançlar bütünü olarak tanımlamak mümkündür (Demirtaş ve diğerleri, 2015). Tablo 6'da yer alan çalışma bulgularına göre yöneticilerin sendikal kimliklerini ön plana çıkararak as konumunda çalışanlara davranış geliştirdiğini düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Ayrıca bu tutumu benimseyen ya da benimsemeyen üslerin kendi kişilik yapılarının sonucunda oluştuğunu düşünen öğretmenlerin de varlığı göze çarpmaktadır. Görüşlere ek olarak önceki veriler sonucu ulaşılan bulgular ışığında sendikaların siyasi yapılarla bağına istinaden kimi katılımcılar da yöneticilerin bağlı bulundukları siyasi yapıya uygun davranış geliştirdiklerini düşünmektedir.

Yedinci soruda görüşme yapılan öğretmenlere "Sendikal eylemleri faydalı buluyor musunuz? Neden?" sorusu yöneltilmiş ve tabloda yer alan verilere ulaşılmıştır.

Tablo 7. Sendikal Eylem Algısı

Eylemler Yapılmalı	3
Eylemler Yapılmalı Ve Faydalı	11
Faydalı Değil, Olmasa da Olur	1

Ö12: Sendikal eylemler sayesinde kazanımlar elde ediliyor. Bu nedenle eylemlerin faydalı olduğunu düşünüyorum.

Sendikalar temelde yaptıkları eylem faaliyetleri ile üyelerinin çıkarlarına dönük kazanımlar elde etmekte ve gerektiğinde üyelerini eylemler vasıtası ile korumaktadırlar. Bu bağlamda Tablo 7'ye göre öğretmenler sendikal eylemleri faydalı bulmakta ve yapılmasını desteklemektedirler. Faydalı bulmayan katılımcı ise yapılan eylemlerin genelde göz boyayıcı ve aldatıcı olduğunu düşünmektedir. Özellikle faydalı bulan katılımcılar günümüzde elde edilen kazanımların eylemler vasıtası ile olduğu inancını taşımaktadır.

Sekizinci soruda görüşme yapılan öğretmenlere “Sendikaların finansal kaynakları(devlet desteği, üye aidatları vb.) sizce ne kadar amacına uygun kullanılmaktadır? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiş ve tabloda yer alan verilere ulaşılmıştır.

Tablo 8. Sendikalara Ait Finansal Kaynak Kullanım Algısı

Amacına uygun kullanım	4
Amacına uygun olmayan kullanım	6
Kısmen amacına uygun kullanım	1
Fikrim/Bilgim yok	4

Ö14: Ben amacına uyum kullanıldığını düşünüyorum. Zira maddi kaynaklar yine üyelere hizmet için kullanılıyor.

Ö7: Fikrim yok.

Ö1: Öncelikle sendikaya üye olanlara devlet desteği yapılmamalı. Üye aidatları bence amacına uygun kullanılmıyor.

Sendikalar iş ve işleyişlerini gerçekleştirmek amacıyla devlet desteğinden faydalanmaktadır. Üye sayısı oranında maddi olarak desteklenen sendikalara karşı öğretmenlerden kimileri Tablo 8’de yer alan bulgulara göre finans kaynaklarını amacına uygun üye yararına kullandıklarını düşünmektedir. Ancak devlet desteği ya da sendikaların varlıkları sonucu oluşan finans kaynaklarını kimi öğretmenler harcamalarda şeffaflık olmadığını, üyelere ziyade kimi zümrelerin yararına kullanıldığını düşünmeleri sebebiyle amacına uygun kullanım olmadığını belirtmektedirler.

Dokuzuncu soruda görüşme yapılan öğretmenlere “Eğitim sendikalarının eğitim-öğretime katkısı var mıdır? Varsa hangi düzeydedir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiş ve tabloda yer alan verilere ulaşılmıştır.

Tablo 9. Sendikalar ve Eğitim-Öğretim Faaliyetleri

Katkı sağlar	6
Katkı sağlamaz	3
Kısmen katkı sağlar	5
Fikrim yok	1

Ö4: Ben kesinlikle katkısı olduğunu düşünüyorum. Farklı fikirler katkı sağlar. Ayrıca sendikalar yönetim kademesine çalışanların ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin sorunlarını aktarıyor.

Ö10: Bazı sendikalar biraz, bazıları orta düzeyde katkı sunarken bazı sendikaların da katkısı olmadığı gibi zararı olduğunu inanıyorum. Olması gereken bütün eğitim sendikalarının eğitim-öğretim yararına çalışmasıdır.

Eğitim-öğretim kolunda yer alan sendikaların görev tanımında ilk olarak üyelerinin yararları

sonrasında ise eğitim-öğretim faaliyetleri yer almaktadır. Bu bağlamda günümüz sendikaları, Tablo 9'da yer alan öğretmen görüşlerine göre genel anlamda eğitim-öğretim faaliyetlerine katkı sağlamaktadır. Ancak katılımcıların bazıları ise sendikaların eğitim-öğretim boyutunda herhangi bir katkısı olmadığını, aksine mevcut ortam içerisinde zararları dokunarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sistemselsel olarak ve içerik bakımından geriye götürdüklerini düşünmektedir.

SONUÇ-TARTIŞMA

Güçlü bir sendika olmanın en önemli araçlarından birisi, sendika üyelerinde oluşturulacak bilinç ve sendikayı sahiplenmedir (Demirtaş ve diğerleri, 2015). Yapılan araştırma göstermiştir ki öğretmenler hem bağlı bulundukları sendikayı hem de sendikal temeli yeterince anlamamaktadır. Görüşme formu sorularına fikrim/bilgim yok cevaplarının alınmış olması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Özellikle sendikaların tüzükleri bağlamında amaç ve görevleri öğretmenler tarafından eksik bilgi olarak ortaya çıkmaktadır. Yönetim kademesinde pozitif ayrımcılık ve sendikaya ait finansal kaynakların kullanımı konuları öğretmenlerin yeterince bilgilerinin olmadığı konular olarak dikkat çekmektedir. Sendikaların güncel amaç ve görevleri ise basın yayın organlarıncı sıklıkla dile getirmesinin etkisi olarak öğretmenlerin konu/konular hakkında bilgisinin olduğu düşünülmektedir.

Sendika üyesi öğretmenler sendikaları öncelikle bir aile gibi algılamaktadır. Ayrıca sendikalara hak arayıcı, koruyucu, çıkar sağlama merkezi gibi algısal durumlar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendi ideallerinde yer alan sendika yapısı üyelerini koruma, birlik-beraberlik sağlama, siyasetten ve siyasi ideolojilere uzak, eşitlik ilkesini gözetme, milli yapıda olma gibi özellikleri bulunmaktadır. Öğretmenler sendikaların sosyal hayattaki yerini toplumu birleştirme, şekillendirme ve yönlendirme vasfına sahip olarak tanımlamışlardır. Toplum üzerinde bu denli etkisi olan bir yapıyı da siyasetle içli dışlı olduğunu düşünmüşler ancak yanlış bir yaklaşım içerisinde olduklarını belirterek her yapıya eşit mesafede durmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Siyasi bir yapıya yakınlık her oluşum için yanlılık yanlılığını ortaya çıkaracağı genellemesi bulunmaktadır. Ayrıca yanlılık üzerine yöneticilerin sendikal kimliklerini kullanmaları öğretmenlerce yanlış davranış olarak kabul edilmektedir. Sendikaların işleyiş temellerinde eylemler ve grevler çok önemli bir yere sahiptir. Çalışmada görüşülen öğretmenler de sendikaların yaptıkları eylemleri olumlu olarak değerlendirmiş, elde ettikleri haklar bakımından sendikal eylemleri önemli olarak nitelemişlerdir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular ışığında eğitim sendikaları üyelerin mutluluğu ve sendikal yapının güçlenmesi için şu hususları dikkate alması önerilmektedir.

- Sendikal yapılar aile bütünlüğü içerisinde bağlarını aktifleştirerek faaliyet sürdürmelidir.
- Eşitlik ilkesine bağlı kalarak ayrımcılığın her türlüünden uzak durmalıdır.
- Üyelerinin ve potansiyel üyelerin haklarını, çıkarlarını her şeyden üstün tutmalıdır.
- Siyasi yapıların hepsine eşit mesafede durarak belirli bir ideoloji anlayışından uzak durmalıdır.
- Toplumsal boyutta güçlü birleştirici unsur olarak toplumu bilinçlendirme, şekillendirme ve birlik beraberliği üst düzeye çıkarmak için gücünü kullanma vasıflarına uygun hareket etmelidir.
- Mevcut hakları iyileştirmek ve yeni kazanımlar elde etmek için sendikal eylemleri verimli şekilde kullanmalıdır.
- Finansal kaynakları kullanırken şeffaflık ilkesini gözeterek gelir-giderlerini kamu ile paylaşması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kendi yayını.

Barış Alp Özden, "1930'lu Yıllarda Öğretmenlerin Meslek Birlikleri", *Journal of Historical Studies*, S. 1, 2003, s. 4.

- BERKANT, H , GÜL, M . (2017). Sendika Üyesi Öğretmenlerin Sendikalara Yönelik Algıları ve Sendikalardan Beklentileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of the Human and Social Science Researches*, 6 (1), 419-442.
- Büyükoztürk, Ş. Ve diğerleri (2014), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Collier, R. B., & Mahoney, J. (1997); “Adding Collective Actorsto Collective Outcomes: Labor And Recent Democratization İn South America And Southern Europe”, *Comparative Politics*, 29 (2), 285-303.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı 2011 yılı istatistikleri. Bu rakam 2007 yılında 376,694’dır. Geçen dört yıllık süreçte 147,790 kişi sendikalara yeni üye olmuştur.
- Eraslan, L. (2012). Günümüz Öğretmen Sendikacılığının Değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1).
- Gezen, B. (2001). *Türkiye’de memur sendikalarının birleşme ve bütünleşme sorunları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S. (1991). Türkiye’de kamu görevlileri dernekleri (1971-1980). *Amme İdaresi Dergisi*, 24(1), 1-3.
- DEMİRTAŞ, H., ÖZER N., ATİK S., & KIRBAÇ, M. (2015). Sendikal Vatandaşlık Davranışı ve Sendikal Kimlik İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Gül, M. H. (2007), Eğitim Çalışanlarının Eğitim Sendikalarına Bakışı, Beklentileri Ve Sendikaların Eğitim Çalışanlarına Yönelik Faaliyetleri Ve Beklentileri, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Kayıkçı, K. (2013). Türkiye’de Kamu ve Eğitim Alanında Sendikalaşma ve Öğretmen ile Okul Yöneticilerinin Sendikalardan Beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1).
- Mahiroğulları, A. (2001). Türkiye’de Sendikalaşma Evreleri ve Sendikalaşmayı Etkileyen Unsurlar, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 161- 190.
- TAŞDAN, M . (2013). Perceptions of Teachers Educational Unions: A Qualitative Study. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 231-265.
- Resmi Gazete (2016). 4688 sayılı kamu görevlileri sendikaları ve toplu sözleşme kanunu gereğince kamu görevlileri sendikaları ile konfederasyonların üye sayılarına ilişkin 2016 Temmuz istatistikleri hakkında tebliğ. 04/07/2016 tarih ve 29762 sayılı Resmi Gazete.
- Rüçhan I. (1962), Sendika Hakkının Tanınması ve Kanuni Sınırları, *AÜHF Yayınları*, Ankara, s. 73.
- Sarpkaya, R. (2006). Eğitim sendikalarından öğretmenlerin beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 188-200.
- 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu, 2001.
- <https://www.memurlar.net/haber/678865/sadece-iki-memur-konfederasyonun-uyesi-artti-sendikali-uye-sayisi-72-bin-600-azaldi.html> Erişim Tarihi:06.11.2017

INVESTIGATIONS OF CATEGORIZED PERCEPTIONS OF TEACHERS' “SYNDICATES”

Trade unions are designed to eliminate the power disparity between employees and employers. Unions; which are legal entities they have established to protect and develop the economic, social and cultural interests of businessmen and employers. In this direction, the unions are now in collective bargaining with employers to protect and improve the rights of businessmen. However, the union attitudes of the individuals are not only based on the collective bargaining approaches of the unions; in general terms, the contributions they make to the workshops and whether they have done their duties and responsibilities effectively. The fact that the educational activities cover all citizens without any discrimination makes the influence of the unions, the organizational structure, in the educational branch of business important in numerical sense. The training unions are the ones created by the people who work in the field of education by gathering them in accordance with the legal regulations. General objectives; is to develop projects aimed at maintaining a more respectable standard of living by protecting and developing the common economic, social, personal, professional, trade union rights and interests of its members working in the education business.

The aim of this study is to identify and analyze the opinions of the unions about the purpose, structure and functioning of the unions by examining the perceptions of the teachers towards the unions of the education

sector. For this purpose, the scale "Teacher Trade Union Perception" developed by the researchers was applied to the teachers after the expert opinion was obtained. Data were obtained using interview techniques from qualitative research methods. The sample of the study consists of 15 teachers who are members of four trade unions with the largest number of members today in Kırıkkale. Seven of the interviewed teachers were male, and eight of them were female members. Teachers have a age period of 35-52 years and service period of 13-31 years. The study group was coded with the attribute of Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15 with the idea of protecting personal privacy. Qualitative research methods and descriptive analysis methods were used for the analysis of the obtained data. As a result of the work, it is thought that the union views of the teachers, the expectations of the unions will emerge, and the unions will go to their own aims and structures according to these results.

According to the results of the research, they see it as a family because of their mission to reflect their unity and to protect their rights. The union in the teachers' own ideals should be in a structure that is far from politics, based on the principle of equality, taking into consideration the rights of its members and being a nationalized structure. So much so that some teachers based on the principle of equality emphasize that even if positive, there should be no discrimination. According to the teachers, the MEB institutions stated that not only the influence of the trade union identity in the behaviors of the managers but also the influence of the political identities of the managers. Teachers find trade union activities beneficial because of their effectiveness in protecting and gaining their own interests and rights.

Türkiye’de Arabuluculuk İle İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Nurten Sargın¹

Firuzan Yeğin²

Okan Yılmaz³

¹Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, nurtensargin@hotmail.com

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, firuzanyegin@gmail.com

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, okanyilmazzz@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de arabuluculuk konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesidir. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış bir içerik analizi çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini; YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen 34 tez oluşturmaktadır. Araştırma 1996-2017 yılları arasında Türkiye’de arabuluculuk konusunda yapılmış olan ve “arabuluculuk” anahtar sözcüğüyle taranarak tam metnine ulaşılabilen yüksek lisans ve doktora tezleriyle sınırlıdır. Ulaşılabilen tezler; tezin yayınlanma yılı, danışmanın unvanı, alanı, enstitü, enstitünün bağlı olduğu üniversite, tezin türü, çalışılan değişken türü, anahtar sözcük sayısı, yöntem, model, örneklem grubu, veri toplama aracı değişkenlerine göre incelenmiştir. Verilerin analizinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Arabuluculuk ile ilgili tezlerin daha çok 2008-2014 yıllarında yapıldığı ve bunların çoğunlukla yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tezlerde arabuluculukla birlikte daha çok cinsiyet, arabuluculuk eğitim programı, çatışma çözme becerileri, müzakere değişkenlerinin çalışıldığı görülmektedir. Arabuluculuk ile ilgili çalışılan alanların ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikoloji, hukuk, uluslararası ilişkiler gibi alanlar olduğu belirlenmiştir. Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık alanında yapılmış tezlerin daha çok Dokuz Eylül Üniversitesi’nde yapıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arabuluculuk, lisansüstü, tez.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the postgraduate theses on mediation in Turkey. The research is a content analysis study designed on the survey model. Sample of the research included 34 theses which can be accessed in full text at the Databases of National Thesis Center of the Council of Higher Education. The research was limited to master’s and doctoral theses written on mediation in Turkey between 1996 and 2017, which can be accessed by searching the key word "mediation". The theses were examined in terms of the year of publication, the title of the advisor, field, institute, the university to which the institute is affiliated, the type of thesis, the type of variable studied, the number of keywords, methodology, model, sample group and data collection tool. It was found that the majority of the theses on mediation was written between 2008 and 2014 and mostly included master’s theses. It was also seen that the theses largely covered the variables of gender, mediation training program, conflict-solving skills and debate as well as mediation. The fields studied in connection with mediation were found to be those such as psychological counseling and guidance, psychology, law and international relations. It was found that most of the theses published in the field of psychological counseling and guidance were done in Dokuz Eylül University.

Keywords: Mediation, postgraduate, thesis.

GİRİŞ

Çatışmalar içinde yaşadığımız toplumsal yaşamın doğal, kaçınılmaz ve vazgeçilmez bir parçasıdır (Türnüklü & Şahin, 2004; Taştan, 2010). Çatışma olmadan gelişme, değişme yaşanmamaktadır. İnsan çatışmalar içerisinde kendini ve başkalarını tanıma olanağı bulur (Taştan, 2010). Bireylerin kişiliği ilişkiler içerisinde oluşup, şekillenip, geliştiği için çatışma durumları hem gençlerin hem de bireylerin olgunlaşmalarına yardımcı olan imkanlar olarak görülmelidir (Türnüklü & Şahin, 2004; Taştan, 2010).

Türnüklü & Şahin (2004), kişilerarası çatışmaları çözme becerileri yaşam boyu kullanılabilecek bir beceri olduğu için daha mutlu ve başarılı olarak barış içinde yaşayan bir birey olmanın temelinde yapıcı çatışma çözme yöntemleri olduğunu söylemişlerdir. Çatışma çözme sürecinde müzakere, grupla sorun çözme ve arabuluculuk olmak üzere kullanılan üç yapıcı yöntem vardır (Schrumpf & ark., 1997).

Bu yöntemlerden birisi olan arabuluculuk anlaşmazlık yaşayan taraflardan bağımsız olarak nötr bir kişinin varlığını gerektirmektedir. Yaşanan çatışmaların çözümünün tarafsız olan bir üçüncü kişinin katılımıyla gerçekleşmesi 20. ve 21. yüzyıllarda ortaya çıkmamış olup insanlık tarihi kadar eski bir yöntemdir. Çatışmalar tarih boyunca var olduğu için anlaşmazlığın çözümünde üçüncü bir tarafa her zaman gereksinim duyulmuştur (Yazıcı Tıktık, 2010). Fakat arabuluculuk günümüzde olduğu şekliyle

modern anlamda kullanılmaya 20.yy'ın sonlarında ABD'de başlanmış ve ardından Avrupa'da yaygınlaşmıştır (Özekes 2006, Akt. Yazıcı Tıktık, 2010). Buradan hareketle arabuluculuk, problem yaşayan tarafların anlaşmazlıklarını barışçıl bir şekilde çözebilmek için taraf tutmayan bir üçüncü kişinin yardımını alarak birlikte çalıştıkları bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Schrumpf & ark., 1997). Moriarty ve McDonald (1991)'a göre arabuluculuk demokratik bir süreçtir. Arabuluculuk; çatışma yaşayan tarafların yüz yüze geldikleri bir ortamda birbirlerini sıra gözeterek dinledikleri ve kendilerini ifade etme imkanı buldukları bir süreçtir. Arabulucular barıştan yanadırlar ve çatışma yaşayan tarafların sorunu çözebilmeleri için uygun bir ortam oluşturup süreklilik sağlayarak bu süreci daha kolay ve hızlı bir hale getirirler. Bu süreçte çatışan taraflar çatışmaya neden olan gereksinimlerini fark eder ve belirledikleri uygulanabilir hedefler doğrultusunda her iki tarafında yararına olacak çözümleri değerlendirip anlaşmaya varırlar. Çatışanlar soruna çözüm bulmakla sorumluyken arabulucular sürecin işbirliği içerisinde yürütülmesini sağlarlar. Arabuluculuk sürecinin kontrolü arabulucuda olsa da çatışanlarda süreci kontrol edebilirler (Schrumpf & ark., 1997). Arabuluculuk çatışan tarafların sürece gönüllü katılımlarıyla başlar (Güloğlu, 2011). Schrumpf & ark.,(1997)'na göre arabulucular yargılamaz, zorlamada bulunmaz, herhangi bir çözüm dayatmazlar .

Günümüzde arabuluculuk, çatışmaların çözümlenebilmesi için son yıllarda farklı disiplinler tarafından kullanılmaktadır (Şen, 2013). İlgili literatür incelediğinde bu alanlardan bazılarının hukuk, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sosyal hizmet, uluslararası ilişkiler, güvenlik ve emniyet olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmada ise 1986-2017 yılları arasında arabuluculukla ilgili yapılan tezler incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacı arabuluculuk ile ilgili yapılan ve ulaşılabilen tezleri tezin türü, enstitü, enstitünün bağlı olduğu üniversite, alanı, danışmanın unvanı, yayın yılı, anahtar sözcükler, kullanılan değişkenler, çalışmanın modeli, örneklem gurubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi değişkenlerine göre incelemek ve ulaşılan tezlere dair verileri ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada 1996-2017 yılları arasında arabuluculuk ile ilgili yapılan Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Tez Tarama Merkezi veri tabanındaki ulaşılabilen yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, arabuluculuk ile ilgili Ulusal Tez Tarama Merkezi veri tabanında bulunan 57 tez, araştırmanın örneklemi ise 1996-2017 yılları arasında “arabuluculuk” anahtar kelimesi ile yapılan tarama sonucunda ulaşılabilen 34 tez oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve tezin türü, enstitü, enstitünün bağlı olduğu üniversite, alanı, danışmanın unvanı, yayın yılı, anahtar sözcükler, kullanılan değişkenler, çalışmanın modeli, örneklem gurubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi başlıklarının bulunduğu bir form kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi geliştirilen formların içerik analiziyle incelenmesi sonucu elde edilen verilerin elle kodlama yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Aşağıda arabuluculuk ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin türüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Tezlerin Türleri

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans	29	85,3
Doktora	5	14,7

Arabuluculukla ilgili yapılan tezlerin 29 tanesinin (%85,3) yüksek lisans, 5 tanesinin (%14,7) doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir.

Aşağıda arabuluculuk ile ilgili yapılan tezlerin hangi üniversite tarafından yapıldığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2 . İncelenen Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler

Üniversite	f	%
Devlet Üniversitesi	23	67,7
Dokuz Eylül Üniversitesi	11	47,8
Diğer Devlet Üniversiteleri	12	52,2
Özel Üniversiteler	11	32,3
Sabancı Üniversitesi	5	45,5
Diğer Özel Üniversiteler	6	54,5

Arabuluculukla ilgili tezlerin hangi üniversite tarafından yapıldığına dair bulgular incelendiğinde 23 tanesinin (%67,7) devlet üniversitesi tarafından yapıldığı ve devlet üniversiteleri kendi içerisinde değerlendirildiğinde 11 tezin (%47,8) Dokuz Eylül Üniversitesi'nden çıktığı belirlenmiştir. Bunun yanında incelenen tezlerden 11 tanesi (%32,3) özel üniversite tarafından yapılmıştır. Özel üniversiteler kendi içinde değerlendirildiğinde ise bunlardan 5 tanesinin (%45,5) Sabancı Üniversitesi'nden çıktığı görülmektedir.

Aşağıda arabuluculukla ilgili yapılan tezlerin hangi enstitüye bağlı olduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3 . İncelenen Tezlerin Enstitüleri

Enstitü	f	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	22	64,7
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	10	29,4
Savunma Bilimleri Enstitüsü	1	2,9
Güvenlik Bilimleri Enstitüsü	1	2,9

Arabuluculukla ilgili yapılan tezlerin hangi enstitüde yapıldığına ilişkin bulgular incelendiğinde 22 tanesinin (%64,7) Sosyal Bilimler Enstitüsü, 10 tanesinin (%29,4) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, birer

tanisinin de (%2,9) Savunma Bilimleri Enstitüsü ve Güvenlik Bilimleri Enstitüsü'nden çıktığı görülmektedir.

Aşağıda arabuluculukla ilgili tezlerin yapıldığı alanlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4 . İncelenen Tezlerin Yapıldığı Alanlar

Alanlar	f	%
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	10	29,4
Hukuk	9	26,5
Uluslararası İlişkiler	7	20,6
Sınıf Öğretmenliği	2	5,9
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	2	5,9
Savunma Yönetimi	1	2,9
Güvenlik Stratejileri ve Yönetimi	1	2,9
Sosyoloji	1	2,9
Sosyal Hizmet	1	2,9

Arabuluculukla ilgili tezlerin yapıldığı alanlar incelendiğinde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında 10 (%29,4), Hukuk alanında 9 (%26,5), Uluslararası İlişkiler alanında 7 (%20,6), Sınıf Öğretmenliği ve Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri alanında 2 (%5,9) ve Savunma Yönetimi, Güvenlik Stratejileri ve Yönetimi, Sosyoloji ve Sosyal Hizmet alanlarında birer (%2,9) tezin yapıldığı görülmektedir.

Aşağıda arabuluculukla ilgili yapılan tezlerin danışmanlarının unvanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5 . İncelenen Tezlerin Danışmanları

Danışman Unvanları	f	%
Prof. Dr.	12	35,3
Yrd. Doç. Dr.	12	35,3
Doç. Dr.	10	29,4

Arabuluculukla ilgili yapılan tezlerin danışmanlarının unvanları incelendiğinde 12'ser tanesinin (%35,3) Prof. Dr. ve Yrd. Doç. Dr. düzeyinde, 10 tanesinin (%29,4) Doç. Dr. düzeyinde olduğu görülmektedir.

Aşağıda arabuluculukla ilgili tezlerin yapıldığı tarihe ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6 . İncelenen Tezlerin Yılları

Yıllar	f	%
2008	7	20,6
2010, 2014	5	14,7
2013	4	11,8
2009	3	8,8
2011, 2015	2	5,9
1996, 2000, 2004, 2005, 2012, 2017	1	2,9

Arabuluculukla ilgili yapılan tezlerin yapıldıkları tarihler incelendiğinde 7 tanesinin (%20,6) 2008 yılında, 5'er tanesinin (%14,7) 2010 ve 2014 yıllarında, 4 tanesinin (%11,8) 2013 yılında, 3 tanesinin (%8,8) 2009 yılında, ikişer tanesinin (%5,9) 2011 ve 2015 yıllarında, birer tanesinin (%2,9) 1996, 2000, 2004, 2005, 2012 ve 2017 yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Aşağıda arabuluculukla ilgili yapılan tezlerdeki anahtar kelimelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. İncelenen Tezlerde Kullanılan Anahtar Sözcükler

Anahtar Sözcükler	f	%
Arabuluculuk	18	15,9
Müzakere	9	8
Çatışma Çözme	9	8
Çatışma	5	4,4
Akran Arabuluculuk, Uyuşmazlık, Alternatif Uyuşmazlık Çözümü	4	3,5
Uluslararası Arabuluculuk	3	2,7
Saldırganlık, Benlik Saygısı, Atılmanlık	2	1,8
Hukuk ve Uluslararası İlişkilere Özgü Kavramlar	35	31
Diğer Kavramlar	17	15,3

Arabuluculukla ilgili yapılan tezler incelendiğinde toplamda 113 anahtar sözcüğün kullanıldığı görülmektedir. En çok kullanılan anahtar sözcük arabuluculuk (18, %15,9) olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla müzakere(problem çözme) ve çatışma çözme (9, %8), çatışma (5, %4,4), akran arabuluculuk, uyuşmazlık ve alternatif uyuşmazlık çözümü (4, %3,5), uluslararası arabuluculuk (3, %2,7), saldırganlık, benlik saygısı ve atılmanlık (2, %1,8) izlemiştir. Bunların yanında hukuk ve uluslararası ilişkiler alanlarına özgü 35 farklı kavram yine birer kez (%31) kullanılmıştır. Arabulucu, barışçı çözüm yolları, boşanma arabuluculuğu, geçici antlaşma gibi 17 farklı diğer kavramlar ise birer kez (%15,3) kullanılmıştır.

Aşağıda arabuluculukla ilgili yapılan tezlerde kullanılan değişkenlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8 . İncelenen Tezlerde Kullanılan Değişkenler

Değişkenler	f	%
Arabuluculuk Becerileri		
Çatışma Çözme Stilleri	13	22,4
Saldırganlık Düzeyleri	3	5,2
Atılmanlık Becerileri, Öfke Düzeyi ve Kontrolü, Benlik Saygısı, Empati Becerileri	2	3,4
Kişilerarası Problem Çözme	1	1,7
Eğitim Programları		
Müzakere ve Arabuluculuk Eğitim Programı	5	8,6
Arabuluculuk Eğitim Programı	4	6,9
Akran Arabuluculuk Eğitim Programı	2	3,4

Çatışma Çözme Eğitim Programı	1	1,7
Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programı		
Arabuluculuk	4	6,9
Diğer	16	27,5

Arabuluculukla ilgili yapılan tezlerdeki değişkenlere ilişkin bulgular incelendiğinde en fazla arabuluculuk becerileri olarak nitelendirilebileceğimiz 7 farklı kavramdan çatışma çözme stilleri(davranışları) (13, %22,4) kullanılmıştır. Bunu sırasıyla saldırganlık düzeyleri (3, %5,2), atılancılık becerileri, öfke düzeyi ve kontrolü, benlik saygısı ve empati becerileri (2, %3,4) ve kişilerarası problem çözme (1, %1,7) takip etmiştir. Arabuluculukla ilgili yapılmış olan 5 farklı eğitim programından en çok müzakere(problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı (5, %8,6) kullanılmıştır. Bunu sırasıyla arabuluculuk eğitim programı (4, %6,9), akran arabuluculuk eğitim programı (2, %3,4) ve birer kez kullanılan çatışma çözme eğitim programı ve çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programı (%1,7) takip etmektedir. Bunların yanında arabuluculuk kavramı 4 kez (%6,9) kullanılmıştır. Demografik değişkenler, uluslararası ilişkilerde arabuluculuğa ve hukuka özgü kavramlar gibi değişkenlerden oluşan kavramlarsa toplamda 16 (%27,5) kez kullanılmıştır.

Aşağıda arabuluculukla ilgili yapılan tezlerde kullanılan araştırma modeline ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9 . İncelenen Tezlerde Kullanılan Araştırma Modelleri

Araştırma Modeli	f	%
Literatür Taraması	11	32,4
Deneyisel Model	8	20,6
Örnek Olay	8	20,6
Karma Model	6	17,6
Tarama Modeli	3	8,8

Arabuluculukla ilgili yapılan tezler incelendiğinde literatür taramasının 11 (%32,4), deneyisel modelin ve örnek olayın 8 (%20,6), karma modelin 6 (%17,6) ve tarama modelinin 3 (%8,8) kullanıldığı belirlenmiştir.

Aşağıda arabuluculukla ilgili yapılan tezlerde kullanılan örneklem grubuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10 . İncelenen Tezlerde Çalışılan Örneklem Grubu

Örneklem Grubu	f	%
Uzmanlar	10	40
İlköğretim Öğrencileri	7	28
Ortaöğretim Öğrencileri	5	20
Yetişkinler	3	12

Arabuluculukla ilgili yapılan tezler incelendiğinde diplomat, hukukçu, emniyet mensubu, müdür, öğretmen gibi uzman grubun 10 (%40), ilköğretim öğrencilerinin 7 (%28), ortaöğretim öğrencilerinin 5 (%20) ve farklı gruplardan oluşan yetişkinlerin 3 (%12) araştırmada kullanıldığı görülmektedir.

Aşağıda arabuluculukla ilgili yapılan tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgulara yer

verilmiştir.

Tablo 11. İncelenen Tezlerde Kullanılan veri Toplama Araçları

Veri Toplama Araçları	f	%
Ölçek	12	24,5
Kişisel Bilgi Formu	9	18,4
Arabuluculuk Soru Formu	7	14,3
Görüşme Formu	7	14,3
Metin Analizi(akademik metinlerin)	5	10,2
Anket	3	6,1
Envanter	3	6,1
Ses-Video Kaydı	3	6,1

Arabuluculukla ilgili yapılan tezler incelendiğinde en çok ölçek kullanıldığı (12, %24,5) kullanıldığı belirlenmiştir. Bunu sırasıyla kişisel bilgi formu (9, %18,4), arabuluculuk soru formu ve görüşme formu (7, %14,3), akademik metinlerin analizi (5, %10,2), anket, envanter ve ses-video kaydının (3, %6,1) takip ettiği görülmektedir.

Aşağıda arabuluculukla ilgili yapılan tezlerde kullanılan verilerin analiz edilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Arabuluculukla ilgili yapılan tezler incelendiğinde verilerin analizinde 9 tezde içerik analizi (%28,1), 7 tezde t test (%21,9), 6 tezde ancova (%18,8), 4 tezde anova (%12,5), 3 tezde parametrik olmayan testler (%9,4) ve birer tezde korelasyon, betimsel analiz ve betimleyici istatistik (%3,1) kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 12. İncelenen Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Verilerin Analizi	f	%
İçerik Analizi	9	28,1
T-Test	7	21,9
Ancova	6	18,8
Anova	4	12,5
Parametrik Olmayan Testler	3	9,4
Korelasyon	1	3,1
Betimsel Analiz	1	3,1
Betimleyici İstatistik	1	3,1

Bunlara ek olarak yapılan tezler incelendiğinde “akran arabuluculuk”la ilgili yapılan tez sayısının 6 olduğu ve bunun eğitim bilimleri alanından çıkan tezlerin %50’sini oluşturduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu çalışmada Türkiye’de arabuluculukla ilgili yapılan lisansüstü tezler incelenmeye çalışılmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde “arabulucu” ve “arabuluculuk” anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda 57 tez olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise 1996-2017 yılları arasında yapılmış olan ve ulaşılabilen 34 tez ele alınmıştır. Çalışma kapsamına alınan bu tezlerde tezin türü, enstitü, enstitünün bağlı olduğu üniversite, yapıldığı alan, danışmanın unvanı, yayın yılı, anahtar sözcükler, kullanılan değişkenler, çalışmanın modeli, örneklem gurubu, veri toplama aracı ve verilerin

analizi araştırılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır ve tartışması yapılmıştır.

Yapılan tezlerin türüne bakıldığında çoğunun yüksek lisans düzeyinde yapıldığı görülmektedir ve doktora düzeyinde yapılmış tezlerin azlığı dikkat çekmektedir. Bu bulgulara göre arabuluculukla ilgili tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde kaldığı akademik olarak daha ileri bir seviye olan doktora düzeyine taşınmadığı görülmektedir. (2 hukuk 2 pdr 1 sosyal hizmet)

Arabuluculukla ilgili yapılan tezlerin hangi üniversitelerden çıktığı incelendiğinde çoğunluğun devlet üniversitesinden çıktığı görülmektedir. Devlet üniversitelerinden ve özel üniversitelerden çıkan tezlerde kendi içinde değerlendirildiğinde devlet üniversitelerinin ve özel üniversitelerinin yaklaşık olarak yarısının sırasıyla Dokuz Eylül Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak lisansüstü tezlerin daha çok devlet üniversitelerinde çalışıldığı bunun yanında Dokuz Eylül ve Sabancı Üniversiteleri'nin arabuluculuk konusunda daha uzmanlaşmış olduğu söylenebilir.

Arabuluculukla ilgili yapılan tezlerin hangi enstitüde yapıldığına ilişkin bulgular incelendiğinde çoğunluğunun sosyal bilimler enstitüsünden çıktığı belirlenmiştir. Bunu eğitim bilimleri enstitüsü takip etmektedir. Bu sonuçlara göre arabuluculuğun daha çok sosyal bilimler alanında çalışıldığı görülmektedir.

Tezlerin yapıldığı alanlara ilişkin bulguların sonuçlarına göre en çok Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında, daha sonra sırasıyla Hukuk ve Uluslararası İlişkiler alanında çalışıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında az sayıda Sınıf Öğretmenliği, Savunma Yönetimi, Sosyoloji ve Sosyal Hizmet alanlarında çalışıldığı görülmektedir. Alanlar özel olarak sınıflandırıldığında tezlerin daha çok PDR'den çıkmasına karşın genel olarak bakıldığında arabuluculuğun sosyal bilimler alanında daha çok çalışıldığı görülmektedir.

Arabuluculukla ilgili tezlerin danışmanlarının unvanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde Prof. Dr. ve Yrd. Doç. Dr. düzeyinde danışmanların çoğunlukta olduğu ve Doç. Dr. düzeyinde ki danışmanlarla da arada çok fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre tezlerin her düzeyde danışmanla yürütüldüğü söylenebilir.

Arabuluculukla ilgili tezlerin yıllarına ilişkin bulgulara bakıldığında ise en çok tezin 2008 yılında çıktığı ve 2008-2014 yılları arasında daha yoğun çalışıldığı ve sonrasında bir azalma olduğu görülmektedir. Fakat arabuluculukla ilgili olarak ulaşılamayan tezler çalışma kapsamında olsaydı son yıllardaki düşüşle ilgili daha iyimser bir tablo görülebilirdi.

Çalışmanın yapıldığı tezlerdeki anahtar kelimelere dair bulgular incelendiğinde doğal olarak en çok kullanılan kelimenin arabuluculuk olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla müzakere, çatışma çözme ve çatışma izlemiştir. Arabuluculuk, doğası gereği bir problem durumunda kullanıldığı için bu anahtar kelimelerin daha çok kullanılması kaçınılmaz bir sonuçtur. Bunların yanında hukuk ve uluslararası ilişkiler alanlarına özgü kelimeler tek bir kategori altında toplandığında bunların da çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Bu da arabuluculuğun bu alanlarda daha çok çalışılmış olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Arabuluculukla ilgili yapılan tezlerde hangi değişkenlerin kullanıldığına dair bulgular incelendiğinde bunların en çok arabuluculuk becerileri diyebileceğimiz kavramlar ile onu takip eden arabuluculukla ilişkili eğitim programlarının olduğu belirlenmiştir. Bunlar içerisinde ise en çok sırasıyla çatışma çözme stilleri ile problem çözme ve arabuluculuk eğitim programının kullanıldığı görülmektedir.

Çalışılan tezlerde daha çok hangi modellerin kullanıldığına dair bulgular incelendiğinde ise hukuk alanında daha çok literatür taraması yapıldığı görülmektedir. Bunun dışında nitel ve karma modelin daha çok kullanıldığı belirlenmiştir.

Arabuluculukla ilgili yapılan tezlerde kullanılan örneklem grubu olarak hem eğitim hem diplomasi hukuk gibi alanlarda çalışan uzman grupla çalışıldığı bunu sırasıyla ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin takip ettiği görülmektedir. Arabuluculukla ilgili çalışılan alanların daha çok sosyal bilimler daha sonra eğitim bilimleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bulgular beklenen sonuçları yansıtmaktadır.

Arabuluculukla ilgili yapılan tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgulara bakıldığında en çok ölçek kullanıldığı belirlenmiştir. Arabuluculuk formu ve görüşme formu da bunu takip etmektedir. En az kullanılan araçlardan biri ise video ses kayıdır. Kullanılan araçların kullanılan araştırma modelleriyle paralel olduğu görülmektedir ve görüşmenin kullanıldığı nitel çalışmalarda görüşme formunun daha çok kullanıldığı bunun video ve ses kaydı ile desteklenmediği söylenebilir.

Arabuluculukla ilgili yapılan tezlerden elde edilen verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiğine ilişkin bulgular incelendiğinde ise en çok kullanılan yöntemin içerik analizi olduğu bunu istatistiki testlerin takip ettiği görülmektedir. Bu sonuçlarda yine kullanılan araştırma modelleriyle paralel veriler ortaya koymuştur.

ÖNERİLER

Bütün bu sonuçlardan hareketle bundan sonra arabuluculuk alanında yapılacak olan çalışmalara ilişkin şu öneriler getirilebilir:

- Doktora düzeyinde tez çalışmalarına daha çok ağırlık verilebilir.
- Eğitim bilimleri alanında daha çok tez çalışması yapılabilir. Ve bunun yanında özellikle okullarda arabuluculuğun önemli bir ayağı olan akran arabuluculukla ilgili yapılan tez çalışmalarına ağırlık verilebilir.
- Güvenlik ve emniyet alanında yapılan çalışmalara ağırlık verilebilir ve uygulamalı eğitim programları geliştirilebilir.
- Hem psikolojik, hem hukuki, hem sosyal bir yönü olan boşanma sürecinde olan bireylerle ilgili olarak boşanma arabuluculuğu çalışmalarına ağırlık verilebilir. Ve bu süreçte olan bireylerle ilgili olan çalışmalar hukuk, pdr, psikoloji, sosyal hizmet gibi farklı disiplinlerle ortak olarak yürütülebilir.
- Çatışma çözme stillerinin yanında saldırganlık düzeyleri, empati becerileri, kişilerarası problem çözme, atılmanlık becerileri, öfke düzeyi ve kontrolü, benlik saygısı, gibi arabuluculuk becerileri olarak nitelendirebileceğimiz değişkenlerle ilgili olarak özellikle deneysel modelin de dahil olduğu karma modellerle yürütülen çalışmalara ağırlık verilerek bunlarla ilgili eğitim programları yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Güloğlu, F. (2011). *Çatışan öğrenciler ile arabulucu öğrencilerin "Akran Arabuluculuk"uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K., Bodine, R. J., & Akbalık, F. G. & Karaduman, B. D. (Çev.).(2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi ve el kitabı*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Moriarty, A., & McDonald, S. (1991). Theoretical dimensions of school-based mediation. *Social Work in Education*, 13 (3), 176- 184.
- Şen, B. (2013). *Boşanma süreci ve arabuluculuğu*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taştan, N. ve Öner, U (Ed.). (2010). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu*(2. Baskı).Ankara: Nobel Yayıncılık
- Türnüklü, A. & Şahin, İ.(2004).13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.
- Yazıcı Tıktık, Ç. (2010). *Arabuluculukta gizliliğin korunması*. Doktora Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Madde Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Tezlerin Önerilerinin İncelenmesi

Nurten Sargın¹

Okan Yılmaz²

Firuzan Yeğin³

¹Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, nurtensargin@hotmail.com

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, okanyilmazzz@gmail.com

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, firuzanyegin@gmail.com

Özet

Madde bağımlılığı ile ilgili çeşitli akademik çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda üzerinde çalışılan problem durumuna sorunların çözümüne ilişkin önerilere yer verilmektedir. Yapılan araştırmalarda madde bağımlılığı ile ilgili yapılan tezlerin önerilerini incelemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmada da çözülmesi gereken bir sorun olan madde bağımlılığına ilişkin yapılan tezlerde geliştirilen öneriler incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de madde bağımlılığı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin önerilerinin incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış bir meta-değerlendirme çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini; YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen 38 tez oluşturmaktadır. Araştırma, 1987 – 2016 yılları arasında Türkiye’de madde bağımlılığı konusunda yapılmış olan ve “madde bağımlılığı” anahtar sözcüğüyle taranarak tam metnine ulaşılabilen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleriyle sınırlıdır. Verilerin analizinde “doküman analizi” tekniği kullanılmıştır. Madde bağımlılığı ile ilgili tezlerin daha çok 2015 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Tez önerileri incelenerek tartışma yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Madde bağımlılığı, lisansüstü, tez inceleme.

Abstract

A variety of academic studies have been carried out on drug addiction. In these studies, there are recommendations made on the problem in hand and the solutions to this problem. It has been seen that no research study has been undertaken so far to examine the recommendations sections of the theses written on drug addiction. For this reason, the focus of this study is to analyze the recommendations produced in the theses on drug addiction, a problem that needs to be solved.

The purpose of this study is to analyze the recommendations sections of the theses written in Turkey on drug addiction. This is a meta-analysis study designed as survey model. Sample of the study included 38 theses, which are allowed to full-text access at the Databases of National Thesis Center of the Council of Higher Education. The study is limited to the postgraduate, doctoral and expertise-in-medicine theses which were written on drug addiction between 1987 and 2016 in Turkey and can be accessed by searching the key word "drug addiction". In the analysis of the data, "document analysis" technique was used. It was determined that the theses on drug addiction were mostly written in 2015. Recommendations provided in the theses were examined and discussed.

Keywords: Drug addiction, postgraduate, thesis analysis.

GİRİŞ

Son yıllarda Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de madde bağımlılığında artış olduğu gözlenmektedir. Tanım olarak bakıldığında madde bağımlılığı Madde bağımlılığı kişinin kullandığı maddeyi birçok kez bırakma girişiminde bulunmasına rağmen bırakamaması, giderek madde dozunu artırması, kullanmayı bıraktığında yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması, zararlarını görmesine rağmen madde kullanmayı sürdürmesi, zamanının büyük bölümünü madde arayarak geçirmesi ile belirli bir durum olarak ele alınmaktadır (Ögel, 2002: 17). Madde bağımlılığı dünyada olduğu gibi ülkemizde de başta gençler arasında olmak üzere herkesi etkileyebilen biyolojik, ruhsal ve sosyal boyutları olan bir toplum sorunu olarak ele alınmaktadır (Özmen & Kubanç, 2013). Tarihte uyuşturucu maddeler kimi zaman büyücüler tarafından dinsel törenlerde kullanıldığı gibi kimi zaman tıbbi amaçlarla da kullanılmıştır (EMCDDA, 2013).

İnsanlık tarihi kadar eski olan madde bağımlılığı günümüzde insanların ve toplumun sağlığını etkileyen, çözülmesi gereken sorun olduğu bir gerçektir (Sargın, 2017). Madde bağımlılığı ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Şahin, 2017; Uzun, 2017; Yüncü & ark., 2006). Türkiye’de Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezinden (TUBİM) yapılan açıklamalara göre; 2013 yılında getirilen çocukların oranlarının 2012’ye göre yüzde 11,6 oranında arttığı, çocukların yüzde 57,9’unun 15- 17, yüzde 25’inin 12- 14, yüzde 17,1’inin de 11 ve altı yaş grubunda olduğu, suça sürüklenen çocukların yüzde 41,9’unun bağımlılık yapan madde kullandığı belirtilmektedir. Ancak madde kullanımının yaygınlığına bakıldığında yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Bir sorunun çözümü için bilimsel çalışmalara ve bilimsel çalışmalarda yer alan önerilere ihtiyaç

bulunmaktadır. Madde bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarda tezlerde yer alan önerilerin incelenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmada da çözülmesi gereken bir sorun olan madde bağımlılığına ilişkin yapılan tezlerde geliştirilen öneriler incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de madde bağımlılığı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin önerilerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada 1987 – 2017 yılları arasında madde bağımlılığı alanında yapılan Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK) Tez Arama Merkezi veri tabanındaki ulaşılabilen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin önerilerini incelemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Stemler (2001) içerik analizini birçok kelimeden oluşan metinlerin, belirli kurallara dayalı olarak, içerik kategorilerine dönüştürülmesini sağlayan sistematik ve tekrar edilebilen bir yöntem olarak tanımlamaktadır. (Akt., Kaya & Usluel, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, madde bağımlılığı ile ilgili Ulusal Tez Arama Merkezi veri tabanında bulunan tezler, araştırmanın örneklemini ise 1987 – 2017 yılları arasında “madde bağımlılığı” anahtar kelimesi ile yapılan tarama sonucunda ulaşılabilen 42 tez oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. Formda eğitim, konferans, bilinçlendirme, nedenlerin bilinmesi, yasal düzenleme, model olma gibi başlıklar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi ile incelenen tezlerden veriler geliştirilen formda elle kodlama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzdeler yapılarak incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de madde bağımlılığı alanında yapılan tezlerden ulaşılabilen 42 tanesinde (31 yüksek lisans, 6 doktora, 5 tıpta uzmanlık) bulunan öneriler incelenmiştir. Bu tezlerde yer alan 342 önerinin frekans sayısı, yüzdeler dilimi ve hangi tür tezde ne kadar bulunduğu aşağıda belirtilmiştir.

Öğrencilere (çocuklara) bilgilendirici içerikte konferanslar, seminerler düzenlenmesi / F: 31 (%9,06) (26 Yüksek Lisans, 5 Doktora)

Aile bilinçlendirme çalışmaları / F: 26 (%7,6) (23 Yüksek Lisans, 3 Doktora)

Madde kullanma nedenlerinin iyi bilinmesi ve buna karşılık koruyucu önlemler alınması / F: 24 (%7,02) (19 Yüksek Lisans, 5 Doktora)

Mevzuat ve yasalarda düzenlemeye gidilmesi / F: 24 (%7,02) (21 Yüksek Lisans, 3 Doktora)

Öğretmen, sosyal hizmet çalışanları, rehabilitasyon çalışanları ve sağlık çalışanlarına yönelik eğitimler verilmesi / F: 23 (%6,72) (19 Yüksek Lisans, 3 Doktora, 1 Tıpta Uzmanlık)

Aile içinde ve sosyal çevrede sağlıklı ilişkilerin kurulmasının desteklenmesi / F: 19 (%5,55) (16 Yüksek Lisans, 3 Doktora)

Ailenin ve öğretmenlerin model olması / F: 16 (%4,68) (14 Yüksek Lisans, 2 Doktora)

Madde bağımlılığıyla ilgili daha fazla çalışma yapılması / F: 16 (%4,68) (16 Yüksek Lisans)

Sağlık, eğitim, güvenlik, adliye ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği ve koordinenin sağlanması / F: 16 (%4,68) (14 Yüksek Lisans, 2 Doktora)

Medya ve diğer basın yayın organlarının denetimi / F: 16 (%4,68) (15 Yüksek Lisans, 1 Doktora)

Okul rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeye çıkarılabilmesi için gerekli personel istihdamının sağlanması / F: 13 (%3,80) (13 Yüksek Lisans)

Okullarda, evde öğrencilerin farklı arayışlar içerisinde bulunmasını engellemek amacıyla alternatif faaliyetlerin oluşturulması / F: 13 (%3,80) (13 Yüksek Lisans)

- Sağlık personellerinin ve sosyal hizmet elemanlarının sayısının artırılması / F: 13 (%3,80) (11 Yüksek Lisans, 2 Doktora)
- Toplunun tümüne yönelik epidemiyolojik çalışmalar yapılması / F: 11 (% 3,22) (9 Yüksek Lisans, 2 Doktora)
- Maddeleri satan yerler hakkında caydırıcı nitelikli ceza tedbirlerinin uygulanması / F: 10 (% 2,92) (8 Yüksek Lisans, 2 Doktora)
- Sokakta yaşayan ve çalışmak isteyen kişilere yönelik iş fırsatlarının yaratılmasına dair çalışmaların yapılması ve yeniden topluma kazandırılabilimleri / F: 9 (% 2,63) (8 Yüksek Lisans, 1 Doktora)
- Planlı eğitimler yapılması, taburculuk sonrası bu hastaların aralıklı izlemelerinin yapılması / F: 8 (% 2,34) (7 Yüksek Lisans, 1 Doktora)
- Uzman eğiticiler tarafından hazırlanan afişlerin okul içi ve çevresine asılması / F: 7 (%2,05) (6 Yüksek Lisans, 1 Doktora)
- Madde bağımlılığı konusunda ülkelerin uyguladığı programların, çabaların, eğitimlerin, önlemlerin bilinmesi / F: 7 (% 2,05) (4 Yüksek Lisans, 3 Doktora)
- Kişilere başvurdıklarında takdirde tedavi edileceklerinin bildirilmesi / F: 7 (% 2,05) (5 Yüksek Lisans, 2 Tıpta Uzmanlık)
- Erken tanı ve erken müdahale etme / F: 6 (% 1,75) (5 Yüksek Lisans, 1 Doktora)
- Sokakta yaşayan çocuklara yetkili kurum aracılığı ile rehabilitasyon hizmetinin sağlanması / F: 6 (% 1,75) (5 Yüksek Lisans, 1 Doktora)
- AMATEM'leri sayı olarak artırmak / F: 6 (% 1,75) (3 Tıpta Uzmanlık, 2 Yüksek Lisans, 1 Doktora)
- Üniversitelerde bağımlılık yapıcı madde ile ilgili ihtiyaç doğrultusunda öğrenci toplulukları ile çalıştay kurulması / F: 5 (% 1,46) (3 Yüksek Lisans, 2 Doktora)
- Üniversite düzeyinde madde bağımlılığı seçmeli bir ders verilmesi / F: 4 (% 1,17) (3 Yüksek Lisans, 1 Doktora)
- Yaşı küçük madde kullanıcılarının, yeniden topluma kazandırılabilimleri için çalışmalar yapılması / F: 2 (% 0,58) (1 Yüksek Lisans, 1 Doktora)
- Kaçakçılık yapan ve madde kullanan kişilere karşı gerekli ayırımın yapılması ve madde bağımlılarının belirlenmesi halinde hapisaneye değil, tedavi merkezlerine yönlendirilmeleri / F: 2 (% 0,58) (1 Yüksek Lisans)
- Kaçakçılığı önlemek ve geçiş yolları üzerindeki denetimlerin artırması için çalışmalar yapmak / F: 1 (% 0,29) (1 Yüksek Lisans)
- Suç bilimi laboratuvarlarınca eroin ve diğer uyuşturucu maddelerin kaynağının belirlenmesi amaçlı çalışmalar yapılması / F: 1 (% 0,29) (1 Tıpta Uzmanlık)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu çalışmada Türkiye’de madde bağımlılığı ile ilgili yapılan lisansüstü tezler incelenmeye çalışılmıştır. Ulusal tez merkezinde “madde bağımlılığı” anahtar kelimesi ile 50 tez olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmada 1987 – 2017 yılları arasında ulaşılabilen 42 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Kapsama alınan tezlerde tezin türüne göre öneriler incelenmeye çalışılmıştır. Son yıllarda Türkiye’de madde bağımlılığı konusunda ciddi artışlar gözlenmektedir. Bilim dünyasından yaşana sorunlara ilişkin çözüm öneriler beklenmektedir. Yapılan tezlerde ayrı bir başlık olarak ele alınan ve elde edilen bulgulara yönelik olarak geliştirilen öneriler yaşanan sorunlara çözüm getirmek için önemli bir yere sahiptir. Yapılan bu çalışmada da tezlerin önerileri incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgularda en çok öneriler olarak; Öğrencilere (çocuklara) bilgilendirici içerikte konferanslar, seminerler düzenlenmesi; aile bilinçlendirme çalışmaları; madde kullanma nedenlerinin iyi bilinmesi ve buna karşılık koruyucu önlemler alınması; Mevzuat ve yasalarda düzenlemeye gidilmesi ile öğretmen, sosyal hizmet çalışanları, rehabilitasyon çalışanları ve sağlık çalışanlarına yönelik eğitimler verilmesi yer almıştır. Ele alına önerilere bakıldığında çoğunluğunun eğitim verilmesine ilişkin öneriler olduğu görülmektedir. En az öneri olarak ise Üniversite düzeyinde madde bağımlılığı seçmeli bir ders verilmesi; aşı küçük madde kullanıcılarının, yeniden topluma kazandırılabilimleri için çalışmalar yapılması; kaçakçılık yapan ve madde kullanan kişilere karşı gerekli ayırımın yapılması ve madde bağımlılarının belirlenmesi halinde hapisaneye değil, tedavi merkezlerine yönlendirilmeleri; kaçakçılığı önlemek ve geçiş yolları üzerindeki denetimlerin artırması için çalışmalar yapmak; Suç bilimi laboratuvarlarınca eroin ve diğer uyuşturucu maddelerin

kaynağının belirlenmesi amaçlı çalışmalar yapılması yer almaktadır. Burada madde bağımlılığının çözümünde etkili olabilecek En az öneri olarak ise üniversite düzeyinde madde bağımlılığı seçmeli bir ders verilmesi ile yaşı küçük madde kullanıcılarının, yeniden topluma kazandırılabilmesi için çalışmalar yapılması gibi işlevsel önerilere çok az yer verilmesi araştırmada dikkat çeken bir unsur olarak görülebilir.

ÖNERİLER

- Madde bağımlılığı ile ilgili tezlerde daha işlevsel önerilere yer verilmesi,
- Doktora düzeyinde tez çalışmalarının arttırılması,
- Nitel araştırma yöntemlerine yer verilmesi,
- Tez sayısının arttırılması,
- Bilimsel çalışmalarda yer verilen önerilerin ne kadarının dikkate alınarak uygulamaya geçirildiği ve bunların ne seviyede işlevsel ve faydalı olduklarını incelemeye yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- EMCDDA, (2013). EMCDDA 2013 ulusal raporu (2012 verileri). Erişim Adresi: <http://www.sck.gov.tr/oecd/2013%20T%C3%BCrkiye%20Uyu%C5%9Fturucu%20Raporu.pdf>. Erişim Tarihi. 10.11.2017.
- Fatma Özmen, F. & Kubanç, Y. (2013). Liselerde madde bağımlılığı – mevcut durum ve önerilere ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3): 357-382.
- Ögel, K. (2002). *Bağımlılığı önleme: anne-babalar öğretmenler için kılavuz*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Sargın, N. (2017). Çocuk ve gençleri madde bağımlılığından korumak. *Uluslararası Bolvadin Sempozyumu*, 13-15 Ekim, Sözlü Bildiri.
- Şahin, Ö. (2017) *Madde bağımlılığı tanısı almış kişilerde benlik saygısı ile sosyal fobi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TUBİM, (2014). Türkiye uyuşturucu raporu. Erişim Adresi: http://eos.aeo.org.tr/userfiles/files/230_2014-Turkiye-Uyusturucu-Raporu-Hakkinda.pdf. Erişim Tarihi: 15.06.2017.
- Uzun, S. (2017). *Lise öğrencilerinin madde bağımlılığı profilleri, madde bağımlılığından korunma konusundaki öz yeterlilikleri ve önleme konusundaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yüncü, Z., Aydın, C., Coşkunol, H., Altıntoprak, H., & Bayram, A.T. (2006). Çocuk ve ergenlere yönelik bir bağımlılık merkezine iki yıl süresince başvuran olguların sosyodemografik değerlendirilmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 7: 31-37.

Zihinsel Engelli Çocuklarda Cinsel İstismarın Etkileri**Nurten Sargın¹****Fehmi Turan²****Firuzan Yeğin³**¹Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, nurtensargin@hotmail.com²Uzm. Psk. Dan., Necmettin Erbakan Üniversitesi, fhm_trn@hotmail.com³Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, firuzanyegin@gmail.com**Özet**

Türkiye’de son yıllarda cinsel istismar olaylarında yalnızca sağlıklı çocuklarda değil, engelli çocuklara yönelik olarak da rastlanmaktadır. Özellikle zihin engelli çocuklarda yaşanan cinsel istismar vakalarına gazete haberlerinde sık sık rastlanmaktadır. Zihinsel engelli çocuklar fiziksel gelişimlerinde gerilik olmayan, ancak zihinsel işlevlerde gerilik olan çocuklardır.

Zihin engelli çocuk ve gençlerin cinsel tacize uğrama riski daha fazla olduğu, yapılmış bazı araştırma sonuçlarında da ortaya çıkmaktadır. Bu risk durumu uzmanlar, öğretmenler ve aileler tarafından farkında olunması ve önlenmesi gereken toplumsal bir sorun olarak belirlemektedir. Türkiye’de zihinsel engelli çocukların cinsel istismarına yönelik çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmada zihin engelli çocuklarda cinsel istismarın etkileri araştırılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın amacı zihin engelli çocuklarda cinsel istismara yol açan faktörleri ve istismar sonrası ortaya çıkan duygusal, sosyal ve davranış sorunlarına ilişkin bilgileri ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi ile yapılmıştır. Elde edilen literatür bilgileri tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Zihinsel engel, çocuk, cinsel istismar, etki

Abstract

In recent years in Turkey, the incidents of sexual abuse have been taking place not only among children with disabilities but among healthy children as well. The cases of sexual abuse, especially committed against children with intellectual disabilities, are often reported on in the newspapers. Intellectually disabled children are those who display a lack of normal development of intellectual capacities although they are physically healthy.

Previous research studies have revealed that the risk of sexual abuse is greater in children and youth who are mentally disabled. This risk arises as a social problem that must be realized and prevented by experts, teachers and parents. In Turkey, there is a limited body of research focusing on sexual abuse against children with intellectual disabilities. This study was undertaken in an attempt to explore the effects of sexual abuse in intellectually disabled children.

The purpose of the present study is to provide information about the factors that lead to sexual abuse against children with intellectual disabilities and the emotional, social and behavioral problems that arise following sexual abuse. The research was undertaken using a qualitative method of document analysis. The data extracted from the literature was discussed and several recommendations were offered accordingly.

Keywords: intellectual disability, child, sexual abuse, effect

GİRİŞ

Son yıllarda şiddetin, savaşların artması yalnızca yetişkinleri değil, çocukları da mağdur etmekte ve risklere açık hale getirmektedir. Çocuk için risk olan durumlardan birisi de çocuk istismarı ve ihmali olarak değerlendirilebilir. Çocuklarda istismara insanlık tarihi boyunca her toplumda ve kültürde rastlanmaktadır. Çocuk istismarı ve ihmali, çocuğun büyüme ve gelişimini olumsuz anlamda etkileyen, ebeveyn ya da bakıcı gibi bir yetişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplum tarafından belirlenmiş kurallar ya da uzman bireyler tarafından uygunsuz ve zarar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini kısıtlayan ya da engelleyen eylem ve eylemsizliklerin tamamı olarak ifade edilmektedir (Taner & Gökler, 2004; Doğru, 2015; Kara, Biçer & Gökalp, 2004). Bu eylem ya da eylemsizliklerin sonucunda çocuk fiziksel, sosyal, duygusal ya da ruhsal ve cinsel yönden zarar görmekte, sağlığı ve aynı zamanda güvenliği tehlikeye girebilmektedir (Taner & Gökler, 2004). Çocuk istismarı tüm dünyada ve her sosyoekonomik seviyede görülen ciddi bir toplumsal problem olarak süregelmektedir (Çatık ve Çam, 2006).

Çocukluk dönemi, cinsel yönden gelişimin ve cinsel konularda bilgi sahibi olma noktasında eksikliklerin olduğu bir gelişim sürecidir (Ovayolu, Uçan & Serindağ, 2007). Çocuklarda istismar; fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar ve ihmal olarak görülmektedir. (Kara, Biçer & Gökalp, 2004). Çocuğa yönelik gerçekleştirilen cinsel istismar fiziksel, duygusal, sosyal, ahlaki,

kültürel ve hukuki boyutlara sahip oldukça kapsamlı ve karmaşık bir problemdir (Alpaslan, 2014). Cinsel istismar her zaman şiddet içermediği gibi bu vakalarda çocuğun rızası da göz önüne alınmamaktadır (Nurcombe, 2000). Cinsel istismar, yetişkin bireylerin cinsel istek ve ihtiyaçlarını gidermek amacıyla çocuğu kimi zaman güç kullanarak kimi zamanda tehdit ederek ya da kandırarak kullanmasıdır. Cinsel istismarlar, temas içermeyenler, cinsel dokunmalar, cinsel sömürü ya da cinsel ilişki olarak gerçekleşebilmektedir (Aktepe, 2009). Cinsel organın çocuğa gösterilmesi, genital bölgenin okşanması ya da oral temas, çocukla doğrudan cinsel ilişkiye girilmesi, çocuğun pornografik filmlerde kullanılması cinsel istismar kapsamında yer almaktadır. İstismarcı ise aileden, akraba çevresinden birisi, arkadaşı, bakıcısı, komşusu ya da yakın çevreden birisi olabilir (Kavaklı & ark., 1998; Akt. Gönener, 2010).

Son zamanlarda cinsel suçlarda artış yaşanmakta ve çocuklarda cinsel istismarla ilgili vakalar da üst sıralarda göze çarpmaktadır. (Ovayolu, Uçan & Serindağ, 2007). Ülkemizde de özellikle son yıllarda çocukluklarda cinsel istismar vakalarıyla ilgili araştırmalarda artış gözlenmektedir (Dönmez & ark., 2014). Tuncer Pınarbaşı, & ark., (2003)'nın 25 erkek vakayla yaptıkları çalışmada da literatürle uyumlu olarak cinsel istismara uğrayan erkeklerin çoğunluğunu çocukların oluşturduğunu, mağdurların büyük bir kısmının(%88) istismarcıyı tanıdığını ve çoğunun (%60) aynı köyden ya da mahalleden kişiler olduğunu ve istismarın cinsel tatmin amacıyla gerçekleştirildiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca mağdurların aynı sanık tarafından birden fazla istismara maruz kalabileceği ve bu vakaların saklanma eğiliminde olduğu da bulgular arasındadır. Farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda çocukların cinsel istismara uğrama oranları kızlarda %7-36 erkeklerde ise %3-29 olarak bildirilmiş ve buradan hareketle kızların erkeklere göre 1.5-3 kat daha fazla istismara maruz kaldığı ortaya koyulmuştur (Finkelhor, 1994). Kara & ark. (2004) da cinsel istismar da cinsiyetler arasında farklılıkların kızlarda erkeklere oranla üç kat daha fazla olduğu belirtmiştir.

Zeka ise, zihinsel nitelikler sonucunda bireyin algılama, düşünme, bellek, öğrenme, mantık yürütme, yargılama ve sonuç çıkarma gibi yeteneklerinin birbiriyle ilişkili ve uyumlu bir şekilde çalışması ve bu sayede bilişsel süreçlerin faaliyete geçmesidir(Gönener & ark., 2010).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'ne göre zihinsel engelli bireyler, zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren ve buradan hareketle kavramsal konularda, sosyal alanlarda ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları bulunan, bu özelliklerinse 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıktığı ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde, 2000 yılında yapılan nüfus sayımı sonuçlarına göre toplam 1.234.139 engelli birey bulunmakta olup bunların da yaklaşık 150.000' inin zihinsel engelli olduğu belirtilmiştir (Kurt & ark., 2008).

Zihinsel engelli bireyler öğrenme kapasiteleri ve eğitimsel ihtiyaçlarına göre "hafif düzey", "orta düzey", "ağır düzey" zihinsel engelli olarak sınıflandırılmaktadır. Bu bireylerin zihinsel özellikleri ve eğitimsel gereksinimler şu şekildedir:

Hafif düzey zihin engeli, bireyin eğitim dönemi içerisinde, sınırlı seviyede destek eğitim hizmetleri ve özel düzenlemelere ihtiyacı olması durumudur. Zeka bölümleri 50-74 puan arasında bulunan ve zeka yaşı en fazla 12 olan bu bireylere gerekli ve uygun eğitim verilmesi durumunda iş ve meslek sahibi olabilirler.

Orta düzey zihin engeli, bireyin temel anlamda akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında yoğun bir özel eğitim ihtiyacı olması durumudur. Orta düzey zihinsel engelli olan bireylerin zeka bölümleri 36-49 puan arasında yer almaktadır. Bu bireyler, özel eğitim desteğiyle kendi öz-bakım becerilerini yerine getirme becerisi kazanabilirler.

Ağır düzey zihin engeli, bireyin öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyunca devam eden, yaşamın her alanında tutarlı ve daha yoğun özel eğitim ve destek hizmet ihtiyacı olmasıdır. Ağır düzey zihin engeli olan bireylerin zeka bölümü 20-35 puanları arasında yer almaktadır. Bu bireyler sürekli olarak başkalarının bakımına muhtaç ve bağımlıdırlar (Bıyıklı & ark., 1995).

Yapılan çalışmalara bakıldığında engelli çocukların, istismar mağdurları kapsamında en büyük paya sahip oldukları ifade edilmektedir. Bir çocuğun zihinsel engelli olmasıyla istismar arasında doğrudan ve kesin bir alaka olmamasına rağmen, bu çocukların istismara uğrama noktasında daha fazla riske sahip oldukları düşünülmektedir. Zihinsel engelli bireyler hayatlarını devam ettirebilmek için özel bakıma, desteğe ve eğitime ihtiyaç duyarlar. Normal kabul edilen bireylerin sahip olduğu bilişsel niteliklere sahip olamamaları da yemek yemek, su içmek gibi fizyolojik ihtiyaçları, sosyal ilişkiler

girmek, ilgi görmek sevmek sevilme gibi duygusal ihtiyaçları vardır. Çünkü zihinsel engel fiziksel değil sadece zihinsel faaliyetlerdeki eksiklikleri içerir. Bu yüzden cinsel gelişimleri de normal bireylerle aynı şekilde gelişmektedir. Normal bireyler gibi cinsel istekleri olduğu fakat kendilerini ifade etmede güçlük yaşadıkları için cinsel istismara uğrama riskleri artmakta ve tüm dünyada sıklıkla karşılaştığımız istenmedik bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğru, 2015).

Cinsel istismar zihinsel engelli çocukların maruz kaldığı ve mağdur edildiği istismar türlerinden birisidir. Zihin engelli çocukların algılama, hafızada tutma, durumlar arasında genelleme yapma gibi bilişsel faaliyetlerde sorunları olduğu kadar cinsel dürtüleri konusunda da ciddi zorluklar yaşayabilecekleri için bunu en aza indirmek için erken yaşlarda doğru ve uygun bir eğitimle, özel bir yaklaşımla cinsel eğitim verilmelidir. Zihinsel engelli çocuklardan erkeklerin cinselliğe ilgilerinin kızlardan daha çok olduğu ve cinselliğe olan ilginin zeka yaşıyla doğru orantılı olarak arttığı yapılan bir çalışmada ortaya koyulmuştur (Kanbaş, 2008). Buradan hareketle zihinsel engelli çocuklar ilgi ve sevgiye daha açık olmakta ve bu tür durumlara olumlu cevap vermeleri daha da kolaylaşmaktadır. Fakat cinsel bir yaklaşım söz konusu olduğunda doğruyla yanlış, zararlıysa zararsız ayırt etme, algılama ve duruma dair yargılamada bulunma becerileri yetersiz olduğu için bunun cinsel bir sömürü ya da istismar olduğunun farkına varmaz ve reddedici bir tutumda bulunmadan bunu kabullenebilirler (Mermer, 1993). Bununla ilgili olarak yapılan bir çalışmada 11-17 yaş grubu orta düzey zihinsel engele sahip kızların temel cinsel bilgilerde yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, öpme sarılma gibi istismara yönelik durumları algılama ve bu durumlarda ne yapmaları gerektiğine dair bilgi düzeylerinin ise yetersiz olduğu bulunmuştur (Mandan Sürücü, 2009). Bunların yanında bu çocuklar kendilerini ifade etmede güçlük yaşadıkları için yardım alamazlar ve bu yüzden cinsel istismara daha çok maruz kalırlar (Doğru, 2015). Zihinsel engelli çocukların kendini yeterince ifade edememesi, insanlar tarafından zihinsel engelli çocukların tanınmaması ve bu çocukların engel durumlarından yararlanılarak istismar edilme arzusu zihinsel engelli çocuklarda cinsel istismara yol açan diğer faktörlerdendir (Bilge & Baykal, 2010).

Zihinsel engellilerde gelişim dönemleri normal bireylerle benzer bir şekilde ilerlemekle birlikte zihinsel engelli bireylerde bu süreç biraz daha yavaştır (Bilge & Baykal, 2010). Bu nedenle cinsel istismarın normal çocuklarda üzerindeki etkisi ile zeka yaşlarına da bağlı olarak bu etkilerin zihinsel engelli çocuklarda da paralel olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde cinsel istismar çoğunlukla cinsel kimliğin henüz tam anlamıyla gelişmediği çocukluk döneminde görülmekte ve bu da çocuklarda cinsel kimliğin patolojik olarak gelişmesine yol açmaktadır (Tuncer Pınarbaşı & ark., 2003). Cinsel istismar mağduru çocuklarda ise uzun yıllar süren korku, depresif duygu durum, emosyonel olgular, düşmanlık, öfke ve uygunsuz cinsel davranışların yer aldığı duygusal, ruhsal, davranışsal anlamda ve kişilik üzerinde ciddi olumsuz etkiler görülmektedir (Ovayolu, Uçan & Serindağ, 2007). Alpaslan (2014) da cinsel istismara maruz kanallarda anksiyete, depresyon, madde bağımlılığı, intihar davranışı, kişilik bozukluğu ve posttravmatik stres bozukluğu gibi psikiyatrik bozukluklar görüldüğünü ifade etmektedir. Kendall-Tackett & ark. (1993) da cinsel istismara uğrayan çocuklarla ilgili 45 farklı araştırmayı taradıkları çalışmalarında bunu destekler nitelikte mağdurların %64-79'un da olay sonrası psikiyatrik belirtilerin meydana geldiğini ortaya koymuşlardır. Zihinsel engelli çocukların durumdan dolayı da gebe kalma ve cinsel yollarla bulaşan hastalıklara yakalanma riskleri de daha yüksektir (Bilge & Baykal, 2010).

Bunun yanında cinsel istismara uğrayan çocukların verdikleri tepkiler 10 yaş altı ve 10 yaş üstü olmak üzere iki grupta incelenebilir. Bu etkiler ise şöyledir:

Daha küçük yaş grubu olan 10 yaşın altındaki mağdurların verdikleri tepkiler; kendi yaşına ve bulunduğu gelişim dönemine uygun olmayacak seviyede cinsel bilgiye sahip olmak, ortalık yerlerde ve sıkça mastürbasyon yapmak, istismarcı ile aynı cinsiyete sahip olan tanıdıklarına karşı korku duyma gibi davranışları içerecek fobik kaçınmalar, yaptığı resimlerde, oyunlarında ya da davranışlarında cinsel içerikli temaların yer alması, kendini yaralamaya ya da riske atmaya yönelik davranışlar, dürtüsellik, dikkat dağınıklığı ve odaklanamama, cinsel içerikli sözcüklere konuşmalarında sıkça yer verme, yalnız kalmaya karşı tepkisellik, uyku problemleri, enürezis ya da enkoprezis gibi regresif belirtiler, ani davranış değişimleri, özellikle erkek çocuklarda sıkça yangın çıkarma davranışları, aile içerisinde yaşanan rol değişimi ya da erken olgunlaşma, okul ve arkadaş ilişkilerinde problemler olarak sıralanabilir (Alpaslan, 2014).

Daha büyük yaş grubu olan 10 yaş üzerindeki çocuklarda içindeki bulundukları gelişim dönemi nedeniyle açık cinsel uğraşlar çok fazla gözlenmez. Bu mağdurların verdikleri tepkiler ise; rastgele cinsel ilişkiye girme davranışı, istismarlara tekrarlayıcı şekilde maruz kalma riski, kendini yaralamaya yönelik davranışlar ve intihara teşebbüs, yeme bozuklukları, suça yönelme, depresyon, sosyal izolasyonla kendini toplumdan soyutlama, davranışlarda aniden yaşanan değişimler, erken olgunlaşma ve bu bağlamda aile içerisinde yaşanan tol değişimi, okulu ve arkadaşları gibi çevresel ilişkilerinde yaşadıkları problemler olarak ifade edilebilir (Alpaslan, 2014).

Cinsel istismara uğrayan çocuklarda güvensizlik, düşük benlik saygısı, kolayca hayal kırıklığı yaşama, öğrenme güçlüğü, dikkat dağınıklığı, agresyon, saldırgan davranışlar ya da içine kapanıklık, topluma kendini kapatma gibi davranış ve tutumlarla birlikte uyku bozukluğu, gece korkuları, alt ıslatma ve ayrılık kaygısı gibi regresyonlar görülebilir. Bu etkiler hem normal hem de zihin engelli çocuklarda benzer özellikler göstermektedir. Fakat cinsellik içgüdüsel olduğu ve tüm bireylerde ergenlik döneminde(11-15) başlayıp ilerleyen yaşlara kadar devam ettiği için engelli çocuklar bulundukları durumdan dolayı bundan haz alabilir ve bir risk durumu olarak bu hazzın tekrarlanmasını isteyebilir (Doğru, 2015).

Hem ülkemizdeki hem de yurt dışındaki araştırmalar bildirilme oranı oldukça az olan istismar olayları resmi prosedürden dolayı muayenede gecikmelere sebep olmakta bu da var olan kanıtların kaybolmasına sebep olmaktadır. (Tuncer Pınarbaşı, & ark., 2003). İstismar vakaları yanlış bilgiler, kültürel ve geleneksel değerler ya da var olan kanıtların eksikliği gibi sebeplerden dolayı göz ardı edilmektedir ve toplum baskısı ve ahlaki değerlerden dolayı çoğunlukla gerekli makamlara ulaşamamaktadır (Sözen & ark., 1999; Kara, Biçer & Gökalp, 2004). Ayrıca bu vakaların tanınmaları güçtür ve farklı sebeplerden dolayı ya aile tarafından ya da mağdur olan çocuk tarafından saklanma eğiliminde olduğu düşünülmektedir. İstismar mağduru olan bu çocukların çoğunluğu utandığı, ailesinin dağılma korkusuna kapıldığı, suçluluk duygusuna kapıldığı için ya da istismarcının tehdit etmesi ve resmi işlemlerin uzun sürmesi gibi nedenlerden dolayı yaşadıkları istismar durumunu açıklamakta güçlük yaşamaktadırlar. Bu nedenlerle ülkemizde çocukların cinsel istismara maruz kalma durumlarının da tahmin edildiğinden çok daha yüksek oranlarda olduğu düşünülmektedir (Koten, Tuğlu & Abay, 1996; Akt. Alpaslan, 2014). Bu yüzden de literatürde ülkemizde cinsel istismara dair yaşanan olayların gerçek oranının ortaya koyulduğu kapsamlı bir araştırma yoktur (Sözen & ark., 1999).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada cinsel istismarın zihinsel engelli çocuklar üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Zihinsel engelli bireylere ulaşma imkanı sınırlıdır. Dolayısıyla bu durum bir dezavantaj oluşturmakta ve zihinsel engele sahip çocuklarla ilgili araştırma yapmayı zorlaştırmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde de cinsel istismarın zihinsel engelli bireyler üzerindeki etkileri ile ilgili bir araştırma olmadığı görülmektedir ve yapılan araştırmalarda da cinsel istismarın zihin engellilere etkilerinden çok, çocuklarda cinsel istismar ve etkileri konu alınmıştır.

Çocukların cinsel istismar yaşaması hem çocuk hem aile hem de toplum açısından ciddi bir meseledir ve zihinsel engelli çocukların ihmal ve istismarı tüm toplumu ilgilendiren önemli bir sorundur (Gönener, 2010). Son zamanlarda özellikle zihinsel engelli çocuklarda cinsel istismar haberlerine sıkça rastlanılmasına ve bu konuyla ilgili araştırmalar yapılmasına rağmen bu vakalar çeşitli sebeplerden dolayı açığa çıkmadığı ya da çıkarılmadığı için doğru verilere ulaşılamadığı düşünülmektedir. Doğru (2015) ülkemizde istismar vakalarıyla ilgili suç duyuruları incelendiğinde, çocuk istismara uğramışsa ve istismarcı bilinmeyen biriye suç duyurusunda bulunma eğilimlerimin olduğu, fakat istismarcı aileden, akrabalarından biriye ya da tanıdıksa durumu daha çok gizleme eğilimlerinin olduğunu ifade etmiştir. Ve zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin bu konuda uyanık olup, istismara dair belirtiler konusunda bilinçlenmeleri ve böyle bir olayın çocuk üzerinde oluşturacağı olumsuz etkilerin farkında olmaları, çocuklarını istismara karşı koruyabilmeleri adına önemli olduğunu belirtmiştir.

Yapılan bir çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara bilişsel süreç yaklaşımına dayalı bir öğretim programı uygulanmış ve bunun cinsel istismarı önleme becerisi kazandırılmasında etkili olduğu bulunmuştur (Uçar, 2014). Buna rağmen zihinsel engelli bireylerin eğitim gördükleri özel eğitim kurumlarında cinsel eğitimle ilgili konulara fazla yer verilmediği görülmektedir. Hem çocuğa hem ailesine cinsel eğitimlerin yeterince verilmemesi, bu konuda eksik bilgi sahibi olunması, zihinsel engelli çocukların özelliklerinin yeterince bilinmemesi, istismar sonrasında meydana gelen belirtilerin, duygusal ve davranışsal değişikliklerin anlaşılamamasına ve bunun da zihin engelli çocuklar açısından daha çok mağduriyete sebep olduğu söylenebilir. Zihin engelli çocuklardan çoğunun içinde bulundukları durumdan dolayı bilgiye ulaşma, bilgiyi kavrama ve değerlendirmede sınırlılıkları vardır ve bu durum zihin engelli çocuklar için dezavantaj olarak düşünülebilir. Bütün bu nedenlerden dolayı zihinsel engelli çocukların kontrol altında tutulması, ebeveynlerin travmatik bu olaylar karşısında destekleyici ve iyileştirici bir yaklaşım sergilemesi ve gerekli önlemlerin mağduriyet oluşmadan alınması gerektiği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

-Zihinsel engelli çocuğa zeka düzeyine göre cinsel gelişim döneminde çocuğun ailesi ve eğitimcileri tarafından uygun şekilde cinsel bilgiler verilebilir,

- Zihin engellilerin eğitim aldıkları özel eğitim merkezlerindeki eğitim programlarına seviyelerine uygun olarak göre cinsel eğitim kazanımları eklenebilir,

-Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlere, çocuğun eğitimcilerine ya da bakıcısına çocuklarının cinsel gelişimleriyle ilgili olağan ve olağandışı belirtileri anlayabilecekleri düzeyde bilgilendirme çalışmaları yapılabilir,

-Zihin engelli çocuklara zeka yaşlarına göre cinsel olarak kötü kullanıma dair uygun şekilde bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir,

-Cinsel istismar vakaları söz konusu olduğunda delillerin ve belirtilerin hızlı bir şekilde anlaşılabilmesi için zihin engellilerle çalışan personellere bilgilendirme çalışmaları yapılabilir,

-Cinsel istismar yaşanmış ise; çocuğun duygusal ve sosyal anlamda hayatına geri dönebilmesi ve sağlıklı bir şekilde yaşamına devam edebilmesi için hem ebeveynin hem çocuğun ruhsal yardım alması sağlanabilir,

-Cinsel istismar vakaları söz konusu olduğunda mağdur ve istismarcı ebeveyn değilse ebeveynlerin böyle bir durumda hangi haklara sahip oldukları, nasıl bir hukuksal süreçten geçecekleri, sosyal hizmetin kapsamı gibi konularına dair bilgilendirmeler yapılabilir,

-Zihin engellilerde cinsel istismar konularında özellikle öğretim programlarının olduğu uygulama temelli araştırmalar yapılabilir ve istismarların açığa çıkabilmesi için kamuoyu oluşturularak daha çok bilgilendirme çalışması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1:95-119.
- Alpaslan, A. H. (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15(2):194-201.
- Bıyıklı, L., Akkök, F., Akçamete, G., Sucuoğlu, B., Kargın, T., Küçüker, S., Şenel, H. G., Kobal, G., Baydık, B. (1995). *Zihinsel özürlü bir çocuğum var*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Bilge, A., Baykal, Z. (2010). Zihinsel engelli birey ve cinsellik. www.ozida.gov.tr

- Çatık, A. E., & Çam, O., (2006.). Hemşire ve ebelerin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanıma düzeylerinin saptanması. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 22(2), 103-119.
- Dönmez, Y. E., Soylu, N., Özel Özcan, Ö., Yüksel, T., Çalışkan Demir, A., Çon Bayhan, P., & Miniksar, D.Y.(2014).Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergen olgularımızın sosyodemografik ve klinik özellikleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 21(1):44-8.
- Finkelhor, D.(1994).The international epidemiology of child sexual abuse.*Child Abuse Negl*,18(5): 409-17.
- Gönener, H.D. (2010). Zihinsel engelli çocuklarda ihmal - istismar ve hemşirelik yaklaşımı. *Deneyisel ve Klinik Tıp Dergisi*, 27:137-143
- Gönener, H. D., Güler, Y., Altay, B.,& Argun Açıl, D.(2010). Zihinsel engelli çocukların evde bakımı ve hemşirelik yaklaşımı. *Gaziantep Tıp Dergisi*, 16(2):57-65.
- Kara, B., Biçer, Ü., & Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47:140-151.
- Kanbaş, E. (2008). *Zihinsel engelli çocuklarda cinsel eğitim*, www.zicev.org.tr.
- Kendall-Tackett, K. A., Williams, L.M., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113(1), 164-180.
- Kurt, A. S., Tekin, A., Koçak, V., Kaya, Y., Özpulat, Ö., & Önat, H. (2008). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların karşılaştıkları güçlükler. *Türkiye Klinikleri J Pediatr*, 17:158-163.
- Mandan Sürücü, S. (2009). *11-17 yaş orta düzeyde zihinsel engelli kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mermer, G. (1993). *Zihin engelli ergenlerin cinsel eğitim gereksinimleri hakkında anne, baba ve eğitimci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Nurcombe, B. (2000). Child sexual abuse i: psychopathology. *Australian and New Zeland Journal of Psychiatry*, 34:85-91.
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4):13-22.
- Sözen, Ş., Tüzün, B., Korur Fincancı, Ş., & Dokgöz, H. (1999). Yabancı uyruklu kadınlarda cinsel amaçlı şiddet: olgu sunumu. *Adli Tıp Bülteni*, 4(1):24-7.
- Taner, Y., & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Hacettepe TıpDergisi*, 35:82-86.
- Tuncer Pınarbaşı, R. D., Özkök, M. S., Katkıcı, U., Erel, Ö., & Dirlik, M. (2003). Aydın'da erkeklerde cinsel istismar. *Adli Tıp Bülteni*, 8 (2):41-47.
- Uçar, M. (2014). *Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım Doğru, S. (2015). Zihin engelli çocuklarda cinsel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 80-91.

Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Uzman Demet Yılmaz

Fatih Sultan Mehmet İlkokulu Psikolojik Danışmanı

ÖZET

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesini içermektedir. Araştırma verileri Bayram Tay (2002), tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği ile öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla Kolb (1984)'un öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 6.7.8. sınıf öğrencilerinden 296 kişi katılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenme stiline, cinsiyet ve sınıf değişkenlere göre farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Öğrenme, Öğrenme stratejileri, Öğrenme stilleri

An Investigation on Learning Strategies in Terms of Learning Styles and Some Variables

ABSTRACT

The aim of this study was to examine learning strategies of tstudents in terms of such variables as their learning styles, gender and class. Data were collected using learning strategies inventory developed by Tay (2002) and learning styles inventory developed Kolb (1984). The selection was conducted using relational survey method. 296 children attending 6th,7th and 8th grades participated in the present study.

Depending on the findings of the study, it was found that learning strategies of tstudents differed significantly in terms of variables as their learning styles, gender and class.

Keywords: Learning, learning strategies, learning styles.

GİRİŞ

Eğitimin amacı, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlamaktır. Bu belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmak için öğrencilerin öğrenme stillerinin tespit edilip buna göre bir eğitim verilmesini gerekli kılar. Ayrıca öğrenme sırasında bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıran ve onları özümsemelerine yardımcı olan kimi stratejileri kullanıp kullanmadıklarını ve bunların neler olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Yani etkili öğrenme için öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenmelerini kolaylaştıran öğrenme stratejilerini bilmeleri gerekmektedir. Aynı ortamda, benzer zekâ düzeylerine sahip öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşabilmeleri için, benzer süreçlerden geçerken farklı ve öğrenciye uygun koşulların sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Öğrenme stiline dayalı eğitim ve öğretim fikri bu amaca yönelik olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve şifreleme ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemi kolaylaştıracak ya da etkin duruma getirecek araçlar ya da teknikler olarak ortaya çıkmaktadır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında uygulanan, öğrenmeyi artırıcı faaliyetlerdir. Bu stratejilere, sunulan materyali tekrarlama, anlamlı gruplar halinde düzenleme ve görsel imajlar yoluyla anlamlı hale getirme gibi etkinlikler örnek verilebilir (Mayer, 1987).

Öğrenme Stilleri

Dunn öğrenme stili kavramını, 'her bireyde farklılık gösteren bireyin yeni ve zor bilgi üzerinde yoğunlaşmayla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yol' olarak tanımlamaktadır (Dunn, 1993).

Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modelinde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir ve öğrenme stilleri envanteri ile bireylerin bu döngünün neresinde olduğu belirlenir (Babadoğan, 2008).

Kolb, öğrenmeyi dört adımda oluşan bir süreç olarak açıklamıştır. Bunlar, somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantıdır.

Kolb'un öğrenme stilleri ile ilgili olarak ortaya koyduğu temel boyutlar, kavrama (prehension) ve dönüştürme (transformation) dir. Kolb, kavrama ve dönüştürme boyutları arasındaki açılar ile dört çeyrek oluşturmuş ve her bir çeyreği bir öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Bunları da yerleştiren, özümseyen, ayırıştıran, değiştiren olarak adlandırmıştır.(Yoon,2000)

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılacaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileriyle öğrenme stilleri arasında ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileriyle öğrenme biçimleri arasında ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin öğrenme stratejileri cinsiyetleri, sınıf düzeyi, ders çalışma ortamına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Çalışma Grubu

Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemesinin yapıldığı bu çalışmada ortaokul 6.,7.,8. sınıf öğrencilerinin arasından seçilen 296 öğrenci oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb tarafından hazırlanan Öğrenme Stili Envanteri (LSI) kullanılmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993:42) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması neticesinde, envanterin dört boyutuna (öğrenme biçimlerine) ait güvenirlik katsayılarının (cronbach Alfa) 0,73 ile 0,83 arasında değiştiği bulunmuştur. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini tespit etmek için, Tay (2002) tarafından hazırlanan Öğrenme Stratejileri Anket Formu uygulanmıştır. Anket formunda yer alan 44 maddenin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde anova, tukey ve t testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenme stillerine göre istatistiksel verileri

Öğrenme Stratejilerinin Alt Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Dikkat Stratejisi	1. Yerleştiren	40	2,42	0,32	3,150	0,025	2-4
	2. Özümseyen	77	2,32	0,31			
	3. Değiştiren	56	2,38	0,36			
	4. Ayırıştıran	123	2,46	0,33			
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	1. Yerleştiren	40	2,25	0,38	3,502	0,016	2-4
	2. Özümseyen	77	2,10	0,36			
	3. Değiştiren	56	2,16	0,36			
	4. Ayırıştıran	123	2,26	0,36			
Anlamlandırma (Kodlamayı) Güçlendirici Stratejiler	1. Yerleştiren	40	2,25	0,32	3,758	0,011	2-4
	2. Özümseyen	77	2,09	0,34			
	3. Değiştiren	56	2,17	0,33			
	4. Ayırıştıran	123	2,25	0,37			
Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artıran Stratejiler	1. Yerleştiren	40	2,50	0,48	2,739	0,044	3-4
	2. Özümseyen	77	2,41	0,54			
	3. Değiştiren	56	2,37	0,48			
	4. Ayırıştıran	123	2,58	0,52			
Güdüleme Stratejileri	1. Yerleştiren	40	2,48	0,32	2,405	0,068	
	2. Özümseyen	77	2,42	0,39			
	3. Değiştiren	56	2,47	0,41			
	4. Ayırıştıran	123	2,57	0,40			
Yürütücü Biliş Stratejileri	1. Yerleştiren	40	2,26	0,48	1,500	0,215	
	2. Özümseyen	77	2,11	0,47			
	3. Değiştiren	56	2,18	0,45			
	4. Ayırıştıran	123	2,25	0,53			

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenme stiline göre dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejilerinde anlamlı farklılık gösterirken, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık bulunan stratejilerde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu kestirmek için tukey testine göre, dikkat, kısa süreli bellek, anlamlandırma stratejilerini, öğrenme stili ayırtıran olan öğrenciler özümseyen öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Geri getirme stratejisinde ise, öğrenme stili ayırtıran olan öğrenciler bu stratejiyi değiştirene göre daha fazla kullanmaktadırlar.

Tablo 2. Öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre istatistiksel verileri

Öğrenme Stratejilerinin Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Dikkat stratejisi	1. 6.sınıf	118	2,50	0,29	9,432	0,000	1-2
	2. 7.sınıf	95	2,36	0,33			1-3
	3. 8.sınıf	83	2,31	0,36			
Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler	1. 6.sınıf	118	2,35	0,29	19,425	0,000	1-2
	2. 7.sınıf	95	2,13	0,40			1-3
	3. 8.sınıf	83	2,06	0,34			
Anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler	1. 6.sınıf	118	2,37	0,29	27,150	0,000	1-2
	2. 7.sınıf	95	2,10	0,37			1-3
	3. 8.sınıf	83	2,06	0,31			
Geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler	1. 6.sınıf	118	2,67	0,41	14,371	0,000	1-2
	2. 7.sınıf	95	2,38	0,58			1-3
	3. 8.sınıf	83	2,33	0,50			
Güdüleme stratejileri	1. 6.sınıf	118	2,64	0,31	14,526	0,000	1-2
	2. 7.sınıf	95	2,41	0,41			1-3
	3. 8.sınıf	83	2,39	0,41			
Yürütücü biliş stratejileri	1. 6.sınıf	118	2,40	0,43	19,784	0,000	1-2
	2. 7.sınıf	95	2,14	0,50			1-3
	3. 8.sınıf	83	1,99	0,47			

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık, dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde gözlenmiştir. Farklılığın nerden kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Tukey testine göre 6. sınıf öğrencileri tüm stratejileri, hem 7. sınıf öğrencilerinden hem de 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha fazla kullanmaktadırlar.

Öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerindeki farklılığın önem derecesi t testi ile tapılmış sonuçlar aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir. Tablo 3 incelendiği zaman kadın öğrenciler dikkat, geri getirme ve güdüleme stratejilerini erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla düzeyde kullanmaktadırlar. Diğer stratejiler olan kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma ve yürütücü biliş stratejilerinde cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 3. Öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel verileri

Öğrenme Stratejileri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	P
Dikkat stratejisi	Erkek	119	2,27	0,36	-5,97	0,000
	Kadın	177	2,50	0,29		
Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler	Erkek	119	2,15	0,35	-1,81	0,071
	Kadın	177	2,23	0,37		
Anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler	Erkek	119	2,15	0,32	-1,74	0,082
	Kadın	177	2,22	0,37		
Geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler	Erkek	119	2,39	0,52	-2,54	0,011
	Kadın	177	2,55	0,51		
Güdüleme stratejileri	Erkek	119	2,36	0,40	-5,06	0,000
	Kadın	177	2,59	0,36		
Yürütücü biliş stratejileri	Erkek	119	2,17	0,43	-0,74	0,459
	Kadın	177	2,22	0,53		

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenme stiline göre dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejilerinde anlamlı farklılık gösterirken, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin kullandıkları, öğrenme stratejileri, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık, dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde gözlenmiştir. Farklılığın nerden kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Tukey testine göre 6. sınıf öğrencileri tüm stratejileri, hem 7. sınıf öğrencilerinden hem de 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha fazla kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerindeki farklılığın önem derecesi t testi ile tapılmıştır. Sonuçlar incelendiği zaman, kadın öğrenciler dikkat, geri getirme ve güdüleme stratejilerini erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla düzeyde kullanmaktadırlar. Diğer stratejiler olan kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma ve yürütücü biliş stratejilerinde cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin öğrenme stratejilerini daha az kullanan özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlaması ve öğrencilerin öğrenme stillerine göre ders işlemleri gerekmektedir.

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini daha az kullanmasıyla ilgili olarak bu stratejilerin hayat boyu kullanması gerektiğinin başarıyı artıracığı ile ilgili bilgiler verilmelidir. Erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını artırmak için öğrenme stratejilerini nasıl kullanacaklarına dair uygulamalı örnekler verilemeli, öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili olumsuz tutum varsa yıkılmalı, bireysel gelişimleri ile ilgili ve de ders başarısını artırmadaki payı vurgulanmalı, öğrenme stratejilerini kullanmaya karşı olumsuz duyuşsal özellikler olumlu hale getirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Dunn, R. And Dunn, k.(1993). Teacing Secondary Students Through Their Individual Learning Styles practical Approaches for Grades 7-12 Massachusetts: Ailyn and Bacon, USA.
- Kolb, D.A.(1984).Experiential learning: experience as the source of learninig and developent. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Mayer, R. E. (1987).Educational Psychology: A Cognitive Approach, Little,Brown and Company Limited, U.S.A.
- Somuncuoğlu,Y.,A. Yıldırım(1998). ‘Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar’, *Eğitim ve Bilim*.22,110: 31-39.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yoon, S.H. (2000). Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea. *Unpublished doctoral thesis*, University of Pittsburg.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşam Doyumlarının, Değer Algıları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ercan Yılmaz¹

Gülnar Jafarova²

¹Prof. Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi, eyilmaz@konya.edu.tr

²Öğrenci, Necmettin Erbakan Üniversitesi, gulnar.ceferova94@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumlarını cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve değer algıları açısından incelemektir.

Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Konya’da üniversitelerde öğrenim görmekte olan 251 yabancı uyruklu üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 104 tanesi erkek 147 tanesi kadındır. Araştırmada öğrencilerin yaşam doyumlarını ölçmek amacıyla, Diener, Emmons, Larsen, Griffin (1985) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlanması Köker (1991) tarafından yapılan Yaşam Doyumu ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin değer algılarını ölçmek amacıyla Dilmaç, Arıcak, Cesur (2014) tarafından geliştirilen Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yaşam doyumları puan ortalaması anlamlı bir farklılık gösterirken, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin yaşam doyum puanlarıyla insani değerlerin toplumsal değer alt boyut puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuşken diğer alt boyutlarda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelime: Yaşam doyum, değer, yabancı uyruklu öğrenci

GİRİŞ

Dünyamızı kapsayan küreselleşme süreci diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanı üzerinde de büyük etki bırakmaktadır. Küreselleşme süreci sayesinde dünyanın farklı yerlerinde yaşayan toplumlar birbirlerinde gerçekleşen olayları, gelişme ve değişimleri izleme ve olumlu tecrübelerden faydalanma fırsatı elde etmektedirler. Modern çağda eğitim gelişimin önemli etmenlerinden biri gibi nitelendirildiğinden dünya ülkeleri bu alanda da birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmaya özen göstermektedirler. Bu özenin sonucu olarak eğitim üyelerinin, öğrencilerin, öğretmenlerin vs. etkileşimi yaygınlaşmakta, dünyanın farklı ülkelerinde yaşayan gençler diğer ülkelerde eğitim görmektedirler.

Ortaya çıkan küresel Pazar yapılanmalarından en çok etkilenen alanlardan biri de yükseköğretim sektörüdür (Aktan, 2007). Küresel yüksek öğretim pazarının en önemli unsuru ise uluslararası öğrenci hareketliliğidir (Kıran, 2011). Uluslararası öğrenci etkileşimi farklı ülkelere göre farklı amaçlar taşımaktadır. Bazı ülkeler bu süreçten akademik, ekonomik, sosyal ve politik açıdan katkı elde etmek, bazılarıysa eğitimi gelişmiş ülkelerin tecrübelerini kazanmak yoluyla kendi eğitim düzeyini daha da ileri taşımak, personele olan ihtiyacını gidermek amacı gütmektedir.

Son zamanlarda da eğitim için Türkiye’ye gelen öğrencilerin sayılarında artış görülmektedir. Bu artış farklı ülkeleri ve öğrenci sayısını kapsamaktadır. Türkiye’de öğrenim gören

uluslararası öğrenci sayısı 2014 yılında 56.585 olsa da 2016 yılında 87.816'ya yükselmiştir (Uslu, 2017). Farklı ülkelerden gelen öğrenciler farklı değerlere sahiptir ve bu değerler yeni tanıştıkları kültüre uyum sağlamalarına etki eden faktörlerden biridir.

Antik yunanlarda da mevcut olan “Değer” kavramı hakkında 20.Yüzyılda filozoflar da teori geliştirmeye çalışmış, bu kavram felsefi akımın konusu olmaya başlamıştır. Sosyal bilim alanına ilk defa Znaniecki tarafından kazandırılan değer kavramı Latince “kıymetli olmak” ve ya “güçlü olmak” anlamlarını ifade etmektedir (Bilgin, 1995).

Değer kavramı insan alemine ve topluma uyarlanabilir. İnsandan uzakta bu kavramın bir anlamı olduğu düşünülemez. Herhangi bir durumun, olayın, nesnenin değeri insanlar tarafından belirlenir. Birey, grup ve ya bütünlükte toplum için önemli, vazgeçilmez olan, onların ilgi ve amaçlarından doğan ihtiyaçlarını gideren her şey değer gibi nitelendirilebilir (Paşayev & Rüstemov, 2010).

Değerler; bir bireyin, bir grubun, bir örgütün ya da toplumun standart ya da prensiplerinin bütünüdür. Bir eşyaya bir insana ve ya bir varlığa verilen değeri ortaya çıkarmak ya da verilen bu değeri yargılamak için kullanılan prensip ya da standartlardır (Göldağı, 2015).

Değerler dünya ve insanın karşılıklı etkileşiminden doğar. (Paşayev & Rüstemov, 2010). Bu açıdan da değerleri toplumsal ve bireysel olarak gruplandırabiliriz. Krech (1983) değerlerin bireysel olmaktan çok, topluluğun malı olduğunu belirtmektedir

Günümüzde mutluluk, mutlu olmak insanların önem verdikleri, elde etmek için uğraştıkları temel kavramlar, ihtiyaçlar gibi değerlendirilebilir. Mutluluğun elde edilmesi ise insanların kendi hayatlarından ne kadar memnun olduklarına, yaşamlarının ideallerindeki hayata ne kadar uygun olduğuna, kısaca, onların yaşam doyumları düzeylerine bağlıdır. Yaşam doyumu bir kavram olarak ilk defa Neogarten (1961) tarafından kullanılmıştır. Neogartene göre, yaşam doyumu bireyin beklentileri ile sahip olduklarının karşılaştırılmasından elde edilen durum ya da sonuç ve ya bireyin amaçlarına erişmedeki bilişsel değerlendirmelerin bir ürünüdür (Köker, 1991). Yaşam doyumu, insan hayatının belirli bir sürece, duruma ilişkin doyumu değil, bireyin yaşamının tüm boyutlarını kapsayan bir doyumdur.(Avşaroğlu, Deniz, & Karaman, 2005). Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamına ilişkin sahip olduğu genel yargı ve değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır(Çivitci, 2012). Yaşam doyumuna ilişkin tanımlamalar yaşamın değerlendirilmesinin kişinin kendine ait değerlendirme kriterlerine göre yapıldığını belirtmektedir. Kişilerin farklı etnik grup ve kültürel yapılardan olması, farklı düşünce biçimleri ile değerlere sahip olması herkes için farklı bir yaşam doyumu değerlendirmesinin oluşmasına sebep olmaktadır (Sam, 2001). Hiç şüphesiz diğer ülkelerden gelen öğrenciler farklı kültürlere, değer algılarına sahip olmaktadır. Bu da yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'nin mevcut yaşam koşullarına uyum sağlamalarını olumlu ve ya olumsuz yönde etkilemekte ve bu etki eğitim alanına da yansımaktadır. Bu açıdan yabancı uyruklu öğrencilerin değer algıları ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek önemlidir.

Literatürde yapılan incelemelerde, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumu ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları(Göker, 2013), yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler(Özçetin, 2013), yine bu öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygılar(Yalçın ve Sarıgül, 2017), Konya ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının bir kısım değişkenler açısından incelenmesi (Yiğit, 2012)vs. üzerinde çalışmaların olduğu görülmüştür. Görüldüğü gibi, araştırmaların çoğunda psikolojik temel üzerinde dayanılmaktadır. Bunlarla beraber, Türkiye'de farklı eğitim düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin yaşam doyumuna ilişkin birçok araştırma yapılmasına rağmen, uluslararası öğrencilerin yaşam doyumunu, değer algıları ve başka değişkenler açısından incelenen araştırmalara çok fazla rastlanmamıştır. Bu düşünceden yola çıkarak, araştırmamızda Konya ilindeki üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumlarının değer algıları ve bazı değişkenler açısından

incelenmesine çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumlarını; cinsiyet, mezun oldukları okul türü ve insani değer algılarına göre incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sonuçlara varılacaktır:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları puan ortalamaları, cinsiyet ve mezun oldukları lise türe göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumlarıyla insani değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmamız mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayan tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli uygulanarak gerçekleştirilmiştir

Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemi, 2016-2017 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi, Selçuklu Üniversitesi ve Karatay Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan Türk, Azerbaycanlı, Kazak, Kırgız, Suriyeli ve Afgan öğrenciler arasından tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen toplam 251 yabancı uyruklu üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 104 tanesi erkek 147 tanesi kadındır.

Veri Toplama Araçları

Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumunu belirlemek amacıyla geliştirilmiş, 5 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda; test-tekrar test güvenirliği $r = .85$, madde-test korelasyonları ise .71 ile .80 arasında hesaplanmıştır. Yetim (1991) ise düzeltilmiş split-half değerini .75 ve Kuder Richardson-20 değerini ise .78 olarak belirlemiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Değerler Ölçeği

Dilmaç, Arıcak ve Cesur (2014) tarafından geliştirilen değerler ölçeği, değer ifadelerinin kişinin yaşamındaki anlam ve önemine göre duygu ve düşüncelerini en iyi yansıttığını düşündüğü değer ifadelerini puanlamaya dayanmaktadır. Ölçek 39 değer ifadesi ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Değerler (SocialValues), ikinci faktör "Kariyer Değerleri (CareerValues)", üçüncü faktör "Entelektüel Değerler (IntellectualValues)", dördüncü faktör "Maneviyat (SpritualValues)", beşinci faktör "Materyalistik Değerler (MaterialisticValues)", altıncı faktör "İnsan Onuru (Honor of Humanity)", yedinci faktör "Romantik Değerler (RomanticValues)", sekizinci faktör "Özgürlük (Freedom)" ve dokuzuncu değer de "Fütüvvet (Futuwwat/munificience&courage)" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek likert tipi olup 0'dan 9'a kadar değer almaktadır. Ölçekten alınan puanın düşmesi ve sıfıra yaklaşması o değer kişinin yaşamında çok önemli yer tutmadığını; puanın yükselmesi ve dokuzaya yaklaşması, o değer kişinin hayatında çok önemli ve vazgeçilmez olduğunu göstermektedir. Değerler Ölçeğinin faktörler bazında Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Analiz sonucunda "Toplumsal Değerler" için .90, "Kariyer Değerleri" için .80,

“Entelektüel Değerler” için .78, “Maneviyat” için .81, “Materyalistik Değerler” için .78, “İnsan Onuru” için .61, “Romantik Değerler” için .66, “Özgürlük” için .65 ve “Fütüvvet” için de .63 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, Değerler Ölçeği’nin ilk psikometrik bulguları, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu yönündedir.

Veri Analizi

Öğrencilerin cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre öğrencilerin yaşam doyumları puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile sınanmıştır. Öğrencilerin yaşam doyumları ile değer algıları arasındaki ilişki pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ile test edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında toplanan veriler araştırmanın amaçları kapsamında analiz edilmiş ve sonuçlar verilmiştir.

Tablo 1: “Cinsiyet Değişkenlerine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşam Doyumu Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular”

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Yaşam Doyumu	Erkek	104	22,76	4,67	-2,047	,042
	Kadın	147	23,98	4,61		

Tablo 1 görüldüğü gibi yaşam doyumları puan ortalaması incelendiğinde erkeklerin puan ortalaması 22,76; kadınların puan ortalaması ise 23,98 olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetine göre yaşam doyumları kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 2: “Mezun Olduğu Lise Türü Değişkenlerine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşam Doyumu Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular”

	Lise türü	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Yaşam Doyumu	Genel Lise	221	23,40	4,70	-,730	,466
	Meslek Lisesi	30	24,06	4,43		

Tablo 2 incelendiğinde yaşam doyumları puan ortalaması incelendiğinde genel lise mezunu puan ortalaması 23,40; meslek lisesinden mezun olanların puan ortalaması ise 24,06 olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu puan ortalamaları öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile değer algıları arasındaki ilişki

	Toplumsal değerler	Kariyer	Entelektüel	Maneviyat	Materyalist	İnsan Onuru	Romantik	Özgürlük	Fütüvvet
Yaşam doyumu	R	,154*	,048	,054	,103	-,100	,052	,109	,033
	P	,014	,452	,390	,104	,113	,412	,085	,606

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumlarıyla insani değerler arasındaki ilişkinin varlığı pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ile test edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin toplumsal değer algıları ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki var iken, diğer değer algıları boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Konya ilindeki üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumunun cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve değer algıları değişkenlerine göre incelenmesinden elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki tartışma süreci gerçekleştirilmiştir. Bu alanla ilgili çalışmaların bir kısmının araştırmamıza katkısı olmuştur. Bulgulardan görüldüğü gibi Konya ilinde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yaşam doyumları düzeyinde anlamlı farklılık görülmüş, kadınların yaşam doyumu düzeyinin erkeklerden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmamızdan elde edilen bu bulgu Dost'un "Üniversite öğrencilerinin Yaşam Doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi" (2007) araştırması bulgusu, Deniz ve Yılmaz'ın "Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam Doyumu Arasında İlişki" (2004) araştırması bulguları, Cenkseven ve Akbaş'ın (2007) üniversite öğrencilerine yönelik olan araştırma bulguları, Köker'in (1991) ergenleri kapsayan araştırma bulgusu, Yılmaz ve Aslan'ın (2013), Şahin ve Yılmaz'ın (2009) öğretmenler üzerindeki yapmış olduğu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Yaşam doyumunun, yaşam hakkındaki genel duyguları yansıttığını ve duygusal mutluluğun bir ölçütü olarak kabul edildiğini (Aşan & Esra, 2008), diğer taraftan, yaşam doyumunun bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun bir biçimde tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak tanımlandığını (Diener ve diğ., 1985: Akt. Dilmaç., Ekşi, 2008) göz önünde bulundurursak erkeklerle kıyaslanınca kadınların daha duygusal varlıklar olmaları ve daha yüzeysel mutluluk kriterlerine sahip olmaları yaşam doyumları düzeyinin yüksek çıkmasına sebebiyet verdiği düşünülebilir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Türkiye'de yapılmış (Şeker & Akman, 2015) araştırmalarla paralellik teşkil etmesine rağmen, Myers ve Diener'in (1995) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Yaptığımız araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin mezun olduğu lise türüne göre yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumu ile değer algıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bulgularda görüldüğü gibi yaşam doyumu ile değer algılarının, kariyer, entelektüel, maneviyat, materyalist, insan onuru, romantik, özgürlük, fütüvvet gibi alt boyutlarında ilişki bulunmamışken, toplumsal değerler alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görüldüğü gibi, yabancı uyruklu öğrencilerin toplumsal değerleri onların yaşam doyumu düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir. Smart' a (2002) göre, hayatın anlamı değerlerin varlığını sürdürmesine ve çeşitli boyutlarda yaratılmasına bağlıdır. Diğer bir deyişle, hayata anlam veren şeyler kişiler ve kültürler arasında değişen değerler bütününe dayanmaktadır (Hamarta, 2015). Bireylerin farklı etnik grup ve kültürel yapılardan olması, farklı düşünce biçimleri ile değerleri benimsemiş olması her kes için farklı bir yaşam doyumu değerlendirilmesinin oluşmasına neden olur (Sam, 2001). Araştırmamızın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin geldikleri ülkelerin (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Afganistan, Afrika, Suriye vb.) toplumsal değer yapılarının Türkiye'nin mevcut kültürel yapıları ile benzerlik teşkil etmesi öğrencilerin toplumsal değer algıları ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmasına bir sebep gibi öngörülebilir. Yapmış olduğumuz araştırmanın temel sınırlılığı, araştırmanın sadece Konya ilinde bulunan üniversitelerde öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmesi ve örneklem sayısının düşüklüğüdür. Konya iliyle sınırlı kalan bu araştırmanın sonuçlarının daha büyük örneklemeler üzerinde yapılarak bilime daha verimli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akman, B. Ş. (2015). Farklı ülkelerden üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma ve yaşam doyumları üzerine bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimleri*, 13(1), 106-119.
- Aktan, C. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim, global trendler ve yeni paradigmlar, İzmir: *Yaşar Üniversitesi Yayını*, 1-43.
- Aşan, Ö., Esra, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 13(2), 203-216
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., Karaman, A. (2005). Teknik öğretmenlerin yaşam doyumu iş doyumu ve

- mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Bilgin, N. (1995). Sosyal Psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar. İstanbul: *Sistem Yayıncılık*.
- Cenkseven, F., Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.
- Çivitci, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişki. *Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 21(2), 321-336.
- Deniz, M. E., Yılmaz, E. (2004, Temmuz). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumu arasında ilişki, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-9, Malatya.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dilmaç, B., Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 279-289.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 22 (2), 132-143.
- Göker, Y. (2013). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (349039).
- Göldağı, B. (2015). Öğrencilerin şiddet eğilimi düzeyleri ve değer algıları. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 8(4), 1-15.
- Hamarta, V. B. (2015). Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 369-391.
- Kıran, A. (2011). Global yüksek öğretim pazarı ve Türkiye. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(48), 335-344.
- Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (16802).
- Myers, D. G., Diener, E. (1995). Who is happy?, *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Özçetin, S. (2013). Yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Paşayev, E., & Rüstemoğlu, F. (2010). Pedagogika. Bakü: Elm ve Tehsil.
- Sam, D. L. (2001). Satisfaction with Life Among International Students: An Exploratory Study. *Social Indicators Research*, 53(3), 315-337.
- Smart, N. (2002). Dini Bakış Açısı (R, Joseph, N, Martin M.). Dünya Dinlerinde Hayatın Anlamı (27-63). İstanbul: Say Yayınları.
- Şeker, B., & Akman, E. (2015). Farklı ülkelerden üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma ve yaşam doyumları üzerine bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 106-119.
- Uslu, B. (2017). Türkiye merkezli uluslararası öğrenci hareketliliğinin ekonomik Yansımaları . Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, S.B. ve Sarıgül, E. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 2495-2509.
- Yılmaz, E., Şahin, M. (2009) A study into life satisfaction levels of the teachers working at primary education in terms of some variables. *E-jurnal of New World Sciences Academy Education sciences*, 4(4), 1404-1414.
- Yılmaz, E., ve Aslan H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yiğit, R. (2012). Konya İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Bir Kısım Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 318-326.

Sınıf Öğretmenlerinin Derslerde Materyal Kullanım Düzeyleri (Ordu İli Örneği)

Abdullah BEHRİZ¹

Murat KURT²

¹Sınıf Öğretmeni, MEB, abehriz@hotmail.com

²Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, murat.kurt@amasya.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin derslerde materyal kullanım düzeylerinin, tarama modeli yaklaşımı kullanılarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin derslerini teknolojik materyal destekli işleme, öğretmen kılavuz kitaplarından faydalanma, derslerinde posterlerden yararlanma, çalışma yaprağı etkinlikleri gibi materyalleri kullanma, imkânları ölçüsünde basit materyal geliştirme, bulundukları okulda ihtiyaç duyduğu materyalleri bulabilme veya temini için gerekli kuruluşları bilme düzeyleri, derslerini gerektiğinde fen laboratuvarında yürütme düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ordu İlinde görev yapan 143 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin derslerde materyal kullanım düzeylerinin, cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, mezun olunan okul türü ve sınıf mevcutlarına göre farklılıkları SPSS programı ile t- testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin derslerde materyal kullanım düzeyleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaş ve mesleki deneyimi arttıkça derslerde materyal kullanım düzeyinin de arttığı görülmüştür. Öğrenim durumları açısından yüksek lisans ve üstü mezunu sınıf öğretmenleri öğretim materyallerine karşı tutumları daha yüksektir. Sınıf mevcudu arttıkça birden çok duyuya hitap eden materyallerin kullanımının arttığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Öğretim Materyali, Materyal Kullanımı

Abstract

In this research, it was aimed to determine the usage levels of teaching materials the primary school teachers by using the scanning model approach. Depending on the purpose of the research, the levels of primary school teachers can be improved by using technological material assisted instruction, using teacher guide books, using posters in their lessons, using materials such as study leaf activities, developing simple materials to the extent of their possibilities, finding the materials they need, execution levels in the science laboratory have been determined. The research was conducted by collecting data with the help of questionnaires applied to 143 primary school teachers working in Ordu province during the academic year 2016-2017. According to the questionnaire, the differences in the level of material use the primary school teachers participating in the research according to gender, age, professional experience, type of school graduated and numbers of student in the classroom were examined using SPSS program t-test and one way analysis of variance ANOVA As a result of the research, there was no significant difference between male and female teachers when the level of use of materials in class was compared according to gender. As the age and professional experience of the primary school teachers increased, the level of material usage in the classes increased. Primary school teachers who graduated from master's degree in terms of education status have higher attitudes towards teaching materials than other teachers. As number of students in the class increased, the use of multiple sensory materials increased.

Key Words: Primary School Teacher, Teaching Material, Material Usage

GİRİŞ

Günümüzde hızlı bir şekilde gelişen bilim ve teknolojiye yenilikler, her alanda olduğu gibi eğitimde materyal kullanımını da etkilemiştir. Teknolojik olarak gelişen ve geliştirilen nitelikli

materyallerin kullanımı ile eğitimdeki yenilik ve çeşitlilikte kaçınılmaz olmuştur. Öğretim materyalleri geçmişten günümüze teknoloji ile etkileşime girerek sürekli gelişim göstermiştir.

Günümüzde gelişen teknoloji sayesinde, eğitim-öğretim uygulamalarında yeni imkânlar ortaya konularak, kullanılan ortam ve yöntemler geliştirilerek zenginleştirilmiş, eğitim-öğretim süreci mükemmel bir yapıya bürünmüştür (Koşar & Çiğdem, 2003). Bu mükemmel yapının içerisinde öğretim materyalleri, eğitimin kalitesi ve niteliğini artırmada, sürecin devamlılığı ve verimliliğini istenilen düzeye çıkarmada önemli bir öğedir (Yanpar Yelken 2015). Zenginleştirilen eğitim uygulamalarıyla eğitimde kalite ve nitelikli gelişme sağlanmaktadır. Geçmişten günümüze teknolojik gelişmelerle birlikte öğrenmenin daha kısa sürede ve kolay olması ile ayrıca daha kalıcı olması için birçok uygulama ve araç-gereç, materyal geliştirilmiştir. Özellikle planlı ve düzenli bir öğrenme ortamı olan okul, sınıf, laboratuvar, derslik gibi yerlerin düzeni ve buralarda kullanılan araç-gereçlerin temini ve bunların öğrenme-öğretme sürecinde etkin rol alması eğitimin niteliğini artırmıştır.

Eğitim öğretim sürecinde en önemli rolü üstlenecek olan kişiler öğretmenlerden başkası olamazlar. Öğretim sürecinin niteliği ve kalitesinden sorumlu olan öğretmenin ta kendisidir. Bu süreçte öğretmenin alan bilgisi, öğretim yaklaşımı, tutumları, yargıları, tecrübeleri, kullanmış olduğu çeşitli öğretim yöntem, teknik, stratejileri ve materyaller ile öğrenciler üzerinde yenileşme isteği ve yaratıcılığı kalitesini belirleyecektir (Yılman, 2006). Öğretmen, öğretmeyi hedeflediği bilgiyi, alıcı konumda olan öğrenciye öğretebilmek için bilginin daha sağlıklı ve kolay ve kalıcı olarak aktarılmasında sunuluş biçimi önemli rol oynar. Öğretilmesi hedeflenen bilginin sunulmasında alıcının ne kadar fazla duyu organı devrede ise öğrenme o oranda artacaktır. Bu nedenle öğretim hizmetlerinde hem göz hem de kulak gibi duyu organlarına hitap eden teknolojik araçların kullanılması önemi büyüktür (Demirel, 2009).

Eğitim öğretim sürecinde özellikle ilkökul düzeyinde sınıf ortamında verilecek bilgi ve bu bilginin verileceği çevrenin düzenlenmesinden sınıf öğretmenleri sorumludur. İlkokul öğrencileri yaşları itibarıyla gelişim dönemlerinden bilişsel olarak somut işlemler dönemi içerisinde yer almaktadır. Somut işlemler dönemindeki çocukların düşünce yapıları somut gerçekler ve nesneler üzerine kuruludur (Selçuk, 2001; Senemoğlu 2001) Bu dönemdeki çocuklar gerçek ve somut nesnelerle ilgili olan bilgileri daha çabuk öğrenmektedirler. Soyut olan bilgi ve kavramların öğrenciler tarafından somut olarak algılanacak şekilde getirilmesi için öğretim materyallerinden faydalanılmalıdır.

Öğretmen, eğitim sürecinde öğrenme yaşantılarını meydana getiren, öğrenmeye yardımcı olan, öğrenene kılavuzluk eden, öğrenen kişide istenen davranışların kazanılıp kazanılmadığını ölçüp değerlendiren kişidir (Fidan & Erden, 1987). Bu noktada öğretim materyalleri özellikle öğretmenin rehberliğinde kullanıldığı için seçilen araç gereç veya materyaller, kullanılabilir nitelikte olmalıdır. Öğretmenler materyalleri seçerken, hazırlarken veya uygularken kendine güvenerek kullanabileceği ve öğrencilerini istediği gibi yönlendirebileceği materyalleri seçmelidir (Semerci, 2006). Öğretmen öğrenme öğretme sürecinde neyi nasıl ve ne zaman vermesi gerektiğini bildiği gibi nasıl ve neyle vermesi gerektiğini de bilmelidir. Hangi öğretim materyalinin öğreteceği konuya hâkim olduğu ve nasıl etkili bir şekilde kullanacağı bilgisine sahip olmalıdır. Öğretmen kullanacağı veya öğrencinin kullanımına açacağı materyalin ya da araç-gereçlerin özelliklerini bilmeli ve ona uygun bir kullanım sergilemelidir. (Yanpar Yelken, 2015). “Amaç-Araç” ilişkisini sağlamalıdır. Eğer öğretmenin hedeflediği davranış öğretim materyalleri ile desteklenirse veya öğrencinin kendi materyalini yapmasına imkân sağlanırsa öğretimin etkili olması kaçınılmazdır (Semerci, 2006; Çoksak, 2006).

Öğretmen materyal hazırlama ve öğrenenlere hazırlatma becerisine ve bilgisine sahip olmalıdır. Öğretmen, öğrenme materyallerini kimi zaman öğrencilerin kendilerinin tasarlamasını isteyerek hazırlama sürecinde onlara rehberlik ederek onları araştırma, inceleme, özgün ürünler ortaya koyabilmesinde onlara yol göstermeli ve uygun ortamı sağlamalıdır. (Demirel, vd., 2014). Öğretmenlerin derslerini işlerken veya derslerine uygun materyaller seçerken, hazırlarken ya da kullanırken öğrencilerin yaşı, gelişim ve kişisel özelliklerini dikkate almalıdırlar. Çünkü her gelişim dönemi kendi içinde farklılık göstermektedir (Seferoğlu, 2015). Öğretim materyali gerçek hayatı

yansıtan ve öğrencilerin her an ulaşabileceği nitelikte olmalıdır Öğretmen öğrencilerin aile özelliklerini ve çevre koşullarını çok iyi incelemeli, imkânlar ölçüsünde uygun materyaller hazırlanmalı ve kullanılmalıdır. Öğretmen hoşgörülü, sabırlı ve alçakgönüllü olmalıdır. Öğretmen eğitim sürecinin iletişim ile sağlandığının ve iletişim elemanlarının en etkili nasıl kullanacağını bilincinde olmalıdır. İletişim sürecinde kanal olarak ifade edilen birimin, eğitim sürecinde yöntemlere ve materyallere denk geldiğini bilmelidir. Materyal hazırlama geliştirme veya öğrencilere hazırlatma konusunda öğretmenler çok yönlü vasıflara sahip olmalıdır (Yanpar Yelken, 2015).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin derslerde materyal kullanma düzeyleri ile derslerde materyal kullanma konusundaki görüş ve düşüncelerini belirlemek ve değerlendirmektir. Bu amaca bağlı olarak; sınıf öğretmenlerinin derslerde materyal kullanma, derslerini teknolojik materyal destekli işleme, öğretmen kılavuz kitaplarından faydalanma, derslerinde poster, çalışma yaprağı, etkinlik ve proje ödevleri gibi değerlendirme materyalleri kullanma, okulun imkânlarının kısıtlı olduğu durumlarda imkânları ölçüsünde basit materyal geliştirme, okulda ihtiyaç duyduğu materyalleri bulabilme veya temin edebilecekleri kuruluşları bilme ve derslerini gerektiğinde fen laboratuvarında yürütme düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, mesleki deneyimi, eğitim durumu ve hâlihazırda okuttukları sınıf mevcuduna göre durumları ele alınmıştır.

YÖNTEM

Araştırma tarama modeli kullanılan betimsel yöntemli bir araştırmadır. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin derslerde materyal kullanım düzeyi ve materyal konusundaki tutum ve düşüncelerine ilişkin görüşleri ile demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu ve okutulan sınıf mevcuduna) bağlı olarak değişimi incelenmiştir.

Araştırmanın evreni, 2016–2017 eğitim- öğretim yılında Ordu İlinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Ordu ilinde bulunan ilkokullardan rastgele seçilen 18 okulda görev yapan 143 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1: Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin özellikleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	78	54,5
Kadın	65	45,5
Yaş	F	%
20-29 yaş	16	11,2
30-39 yaş	32	22,4
40-49 yaş	56	39,2
50 yaş ve üstü	39	27,3
Kıdem	F	%
1-10 yıl	29	20,3
11-20 yıl	48	33,6
21 yıl ve üstü	66	46,2
Mezuniyet	F	%
Yüksekokul	30	21
Fakülte (Lisans)	108	75,5
Yüksek Lisans ve üstü	5	3,5
Sınıf Mevcudu	F	%
20 kişinin altında	32	22,4
20-30 kişi	70	49
30 kişinin üstünde	41	28,6
Toplam	143	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı ile ilgili olarak Tablo 1 incelendiğinde; 65 kadın, 78 erkek sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Kadınlar % 45,50, erkekler % 54,50 oranında olduğu görülmektedir. Yaş grupları incelendiğinde; 20-29 yaş grubunda % 11,20, 30-39 yaş grubunda % 22,40, 40-49 yaş grubunda % 39,20, 50 ve üstü yaş grubunda %27,30 oranında sınıf öğretmeni yer almaktadır. Hizmet yılı (kıdem) ile ilgili olarak örneklem grubunun dağılımına

bakıldığında; % 20,3'lük kısmının 1 -10 yıl, % 33,6'lık kısmının 11-20 yıl, % 46,2'lik kısmının 20 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Mezun oldukları okul türleri incelendiğinde; % 21'i Yüksek okul, % 75,5'i Fakülte (Lisans), % 3,5'i Yüksek Lisans ve üstü mezunu olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin % 22,4'ünün 20 kişinin altında, % 49'unun sınıf 20-30 kişi, % 28,6'sının 30 kişinin üstünde sınıf mevcuduna sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma verileri, Karamustafaoğlu (2006) tarafından geliştirilen ölçek yardımıyla, "Sınıf öğretmenlerin Derslerde Materyal Kullanım Düzeyi Anketi" kullanılarak toplanan veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Kişisel özellikleri ile ilgili (cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan okul, sınıf mevcudu) analizler için tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında gruplar arası bağımsız örnekler t testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p=0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin derslerde materyal kullanma düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2:Sınıf Öğretmenlerinin Anketteki Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı

Maddeler	T. Ktl. (5)	Ktl. (4)	Kar. (3)	Ktm (2)	K.Ktm (1)	Ort.
1. Derslerde materyal kullanmaya önem veriyorum.	114	29	0	0	0	4,80
2. Kullandığım materyalin öğrencilerin daha fazla duyu organına hitap etmesine özen gösteriyorum.	103	39	0	1	0	4,71
3. Çalıştığım okulda ihtiyaç duyduğum materyalleri bulabiliyorum.	26	53	28	35	1	3,47
4. Materyal öğrencilerin dikkatini çekmede oldukça önemlidir.	116	27	0	0	0	4,81
5. Derslerimi gerektiğinde bilgisayar destekli işliyorum.	104	36	1	2	0	4,69
6. Derslerimde çalışma yaprağı, etkinlik ve proje ödevleri gibi değerlendirme materyalleri kullanıyorum.	90	48	5	0	0	4,59
7. Öğretmen kılavuz kitaplarından faydalaniyorum	92	40	6	5	0	4,53
8. Materyalin öğretimin önemli bir parçası olduğuna inanıyorum.	120	22	1	0	0	4,83
9. Derslerimde tepegöze (projeksiyona-slayta) yer veriyorum.	88	39	9	3	4	4,43
10. DVD, VCD ve CD gibi hem göze hem kulağa hitap eden öğretim materyallerini sıklıkla kullanırım.	70	56	8	8	1	4,30
11. Çalıştığım okulun imkânları kısıtlı ise çevresel imkanlardan yararlanarak, basit öğretim materyalleri geliştiririm.	44	77	10	8	4	4,04
12. Öğretim materyalinin öğretilecek konun hedef davranışlarını kazandıracak nitelikte ve güncel olmasına dikkat ederim.	88	52	3	0	0	4,59
13. Öğretim materyallerini sağlayabileceğim kuruluşları biliyorum	45	67	27	4	0	4,07
14. Derslerimde posterlerden faydalaniyorum.	41	78	11	10	3	4,01
15. Gerektiğinde derslerimi fen laboratuvarında yürütüyorum.	17	45	22	42	17	3,02
Genel Ortalama						4,33

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin beşli likert türünde (5) Tamamen Katılıyorum-T.Ktl., (4) Katılıyorum-Ktl., (3) Kararsızım-Kar., (2) Katılmıyorum-Ktm., (1) Kesinlikle Katılmıyorum- K.Ktm. şeklinde olmak üzere maddelere verilen cevapların frekans değerleri ve ortalamaları incelenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin anket maddelerine verilen cevaplarının ortalama puanı 4,33 düzeyindedir. Genel olarak yeterlidir yorumunu yapabiliriz. Ancak bazı maddelerde madde ortalaması düşüktür. "Gerektiğinde derslerimi fen laboratuvarında yürütüyorum." maddesinin 3,02 ile en düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde genel ortalamanın altında kalan maddeler incelendiği zaman; "Çalıştığım okulda ihtiyaç duyduğum materyalleri bulabiliyorum." maddesi 3,47 ile genel ortalamanın altındadır. "DVD, VCD ve CD gibi hem göze hem kulağa hitap eden öğretim

materyallerini sıklıkla kullanırım.” maddesi 4,30 ile genel ortalamanın altındadır. “Çalıştığım okulun imkânları kısıtlı ise çevresel imkânlardan yararlanarak, basit öğretim materyalleri geliştiririm.” maddesi 4,04 ile genel ortalamanın altındadır. “Öğretim materyallerini sağlayabileceğim kuruluşları biliyorum.” maddesi 4,07 ile genel ortalamanın altındadır. “Derslerimde posterlerden faydalaniyorum.” maddesi 4,01 ile genel ortalamanın altındadır. Öte yandan “Materyalin öğretimin önemli bir parçası olduğuna inanıyorum.” maddesinin 4,83 ile en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Materyal öğrencilerin dikkatini çekmede oldukça önemlidir.” maddesi de 4,81 gibi yüksek bir ortalamaya sahiptir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğretim materyallerine karşı tutumlarının oldukça iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Derslerde Materyal Kullanmaya Önem Verme Düzeyleri

Değişkenler	N	X	Ss	Test Değeri	P
Cinsiyet				t	
<i>Kadın</i>	78	4,79	0,41	-0,08	0,94
<i>Erkek</i>	65	4,80	0,40		
Yaş				F	
<i>20-29 yaş</i>	16	4,56	0,51	4,08	0,008*
<i>30-39 yaş</i>	32	4,68	0,47		
<i>40-49 yaş</i>	56	4,89	0,1		
<i>50 yaş ve üstü</i>	39	4,84	0,36		
Mesleki Kıdem				F	
<i>1-10 yıl</i>	29	4,59	0,50	5,36	0,006*
<i>11-20 yıl</i>	48	4,83	0,38		
<i>21 yıl ve üstü yıl</i>	66	4,86	0,35		
Mezun Olunan Okul Türü				F	
<i>Yüksekokul</i>	30	4,83	0,38	0,88	0,42
<i>Fakülte (Lisans)</i>	108	4,78	0,42		
<i>Yüksek Lisans ve üstü</i>	5	5,00	0,00		
Sınıf Mevcudu				F	
<i>20 kişi altında</i>	32	4,75	0,44	0,65	0,53
<i>20-30 kişi</i>	70	4,79	0,41		
<i>30 kişi üstünde</i>	41	4,85	0,36		
TOPLAM	143	4,80	0,40		

*p<0,05

Tablo 3’e göre sınıf öğretmenlerinin derslerde materyal kullanmaya önem verme düzeyleri yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=4.08$, $p=0.008$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre, 20-29 yaş ile 40-49 yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=5.36$, $p=0.006$). Anlamlı farkın 1-10 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Mesleki deneyim düzeyi arttıkça derslerde materyal kullanmaya verilen önemde arttığı gözlenmektedir. Cinsiyet değişkenine göre ($t=0.08$, $p=0.94$), mezun olunan okul değişkenine göre ($F=0.88$, $p=0.42$), sınıf mevcudu değişkenine göre ($F=0.65$, $p=0.53$) karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Çalışma Yapağı, Etkinlik Ve Proje Ödevleri Kullanma Düzeyleri

Değişkenler	N	X	ss	Test Değeri	P
Cinsiyet				t	
<i>Kadın</i>	78	4,53	0,55	-1,31	0,19
<i>Erkek</i>	65	4,66	0,57		
Yaş				F	
<i>20-29 yaş</i>	16	4,50	0,63	4,39	0,005*
<i>30-39 yaş</i>	32	4,37	0,60		
<i>40-49 yaş</i>	56	4,78	0,45		
<i>50 yaş ve üstü</i>	39	4,53	0,55		
Mesleki Kıdem				F	
<i>1-10 yıl</i>	29	4,45	0,69	1,90	0,15
<i>11-20 yıl</i>	48	4,56	0,52		

21 yıl ve üstü yıl	66	4,68	0,50		
Mezun Olunan Okul Türü			F		
Yüksekokul	30	4,57	0,50		
Fakülte (Lisans)	108	4,58	0,58	1,38	0,26
Yüksek Lisans ve üstü	5	5,00	0,00		
Sınıf Mevcudu			F		
20 kişi altında	32	4,46	0,50		
20-30 kişi	70	4,56	0,60	0,72	0,49
30 kişi üstünde	41	4,68	0,52		
TOPLAM	143	4,59	0,56		

Tablo 4'e göre sınıf öğretmenlerinin derslerinde çalışma yaprağı, etkinlik ve proje ödevleri gibi değerlendirme materyalleri kullanma düzeyleri yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=4,39$, $p=0,005$). Anlamlı farkın 30-39 yaş ile 40-49 yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ($t=1,31$, $p=0,19$), mesleki kıdem değişkenine göre ($F=1,90$, $p=0,15$), mezun olunan okul değişkenine göre ($F=1,38$, $p=0,26$), sınıf mevcudu değişkenine göre ($F=0,72$, $p=0,49$) karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitaplarından Faydalanma Düzeyleri

Değişkenler	N	X	ss	Test Değeri	P
Cinsiyet				t	
Kadın	78	4,55	0,70		
Erkek	65	4,50	0,79	0,35	0,72
Yaş				F	
20-29 yaş	16	4,37	0,80		
30-39 yaş	32	4,31	0,82		
40-49 yaş	56	4,53	0,80	2,60	0,04*
50 yaş ve üstü	39	4,76	0,42		
Mesleki Kıdem				F	
1-10 yıl	29	4,24	0,91		
11-20 yıl	48	4,50	0,71		
21 yıl ve üstü yıl	66	4,68	0,63	3,78	0,025*
Mezun Olunan Okul Türü				F	
Yüksekokul	30	4,80	0,40		
Fakülte (Lisans)	108	4,50	0,73		
Yüksek Lisans ve üstü	5	3,60	1,52	6,52	0,002*
Sınıf Mevcudu				F	
20 kişi altında	32	4,40	0,80		
20-30 kişi	70	4,57	0,71		
30 kişi üstünde	41	4,56	0,74	0,59	0,56
TOPLAM	143	4,53	0,74		

* $p<0,05$

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitaplarından faydalanma düzeyleri yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=2,60$, $p=0,04$). Anlamlı farkın 30-39 yaş ile 50 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=3,78$, $p=0,025$). Anlamlı farkın 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Mezun olunan okul değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=6,52$, $p=0,002$). Anlamlı farkın yüksek okul mezunu öğretmenler ile fakülte ve yüksek lisans ve üstü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ($t=0,35$, $p=0,72$), sınıf mevcudu değişkenine göre ($F=0,59$, $p=0,56$) karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Mesleki deneyim düzeyi arttıkça kılavuz kitaplarından faydalanma düzeyi de arttığı gözlenmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin kılavuz kitaplarından faydalanma düzeyi azaldığı görülmektedir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Derslerini Bilgisayar Destekli İşleme Düzeyleri

Değişkenler	N	X	ss	Test Değeri	P
Cinsiyet				t	
<i>Kadın</i>	78	4,72	0,45	0,60	0,55
<i>Erkek</i>	65	4,66	0,67		
Yaş				F	
<i>20-29 yaş</i>	16	4,50	0,51	7,53	0,00*
<i>30-39 yaş</i>	32	4,46	0,80		
<i>40-49 yaş</i>	56	4,94	0,22		
<i>50 yaş ve üstü</i>	39	4,58	0,54		
Mesleki Kıdem				F	
<i>1-10 yıl</i>	29	4,48	0,69	2,80	0,06
<i>11-20 yıl</i>	48	4,71	0,58		
<i>21 yıl ve üstü yıl</i>	66	4,77	0,46		
Mezun Olunan Okul Türü				F	
<i>Yüksekokul</i>	30	4,60	0,56	1,36	0,26
<i>Fakülte (Lisans)</i>	108	4,73	0,50		
<i>Yüksek Lisans ve üstü</i>	5	4,40	0,56		
Sınıf Mevcudu				F	
<i>20 kişi altında</i>	32	4,69	0,47	0,01	0,99
<i>20-30 kişi</i>	70	4,70	0,57		
<i>30 kişi üstünde</i>	41	4,68	0,61		
TOPLAM	143	4,69	0,56		

*p<0,05

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin derslerini gerektiğinde bilgisayar destekli işleme düzeyleri yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=7,53$, $p=0,000$). Anlamlı farkın 40-49 yaş ile 20-29 yaş, 30-39 yaş ve 50 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ($t=0,60$, $p=0,55$), mesleki kıdem değişkenine göre ($F=2,80$, $p=0,06$), mezun olunan okul değişkenine göre ($F=1,36$, $p=0,29$), sınıf mevcudu değişkenine göre ($F=0,01$, $p=0,99$) karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Mesleki deneyim düzeyi arttıkça derslerini bilgisayar destekli işleme düzeyi de arttığı görülmektedir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Tepegöze (Slayta) Yer Verme Düzeyleri

Değişkenler	N	X	ss	Test Değeri	P
Cinsiyet				t	
<i>Kadın</i>	78	4,45	0,81	0,32	0,75
<i>Erkek</i>	65	4,40	1,03		
Yaş				F	
<i>20-29 yaş</i>	16	4,18	1,04	1,00	0,39
<i>30-39 yaş</i>	32	4,31	0,78		
<i>40-49 yaş</i>	56	4,57	0,96		
<i>50 yaş ve üstü</i>	39	4,41	0,88		
Mesleki Kıdem				F	
<i>1-10 yıl</i>	29	4,20	0,98	1,15	0,32
<i>11-20 yıl</i>	48	4,44	0,92		
<i>21 yıl ve üstü yıl</i>	66	4,52	0,88		
Mezun Olunan Okul Türü				F	
<i>Yüksekokul</i>	30	4,43	0,86	0,10	0,91
<i>Fakülte (Lisans)</i>	108	4,42	0,94		
<i>Yüksek Lisans ve üstü</i>	5	4,60	0,89		
Sınıf Mevcudu				F	
<i>20 kişi altında</i>	32	3,93	1,37	6,41	0,002*
<i>20-30 kişi</i>	70	4,54	0,67		
<i>30 kişi üstünde</i>	41	4,60	0,70		
TOPLAM	143	4,43	0,92		

*p<0,05

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin derslerinde slayta yer verme düzeyleri sınıf mevcudu

değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=6,41$, $p=0,002$). Anlamlı farkın sınıf mevcudu 20 kişinin altında olan öğretmenler ile sınıf mevcudu 20-30 kişi ve 30 kişinin üstünde öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ($t=0,32$, $p=0,75$), yaş değişkenine göre ($F=1,00$, $p=0,39$), mesleki kıdem değişkenine göre ($F=1,15$, $p=0,32$), mezun olunan okul değişkenine göre ($F=0,10$, $p=0,91$) karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir. Mesleki deneyim veya sınıf mevcudu arttıkça derslerde slayta yer verme düzeyi de arttığı gözlenmiştir. Kalabalık sınıflarda tepegözle (projeksiyonla-slaytla) ders işlenmektedir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Okulda İhtiyaç Duyduğu Materyalleri Bulabilme Düzeyleri

Değişkenler	N	X	Ss	Test Değeri	P
Cinsiyet			t		
Kadın	78	3,53	1,07	0,61	0,54
Erkek	65	3,42	1,09		
Yaş			F		
20-29 yaş	16	3,25	1,00	1,37	0,27
30-39 yaş	32	3,21	1,12		
40-49 yaş	56	3,55	1,09		
50 yaş ve üstü	39	3,66	1,01		
Mesleki Kıdem			F		
1-10 yıl	29	3,10	0,98	2,41	0,09
11-20 yıl	48	3,50	1,13		
21 yıl ve üstü yıl	66	3,62	1,05		
Mezun Olunan Okul Türü			F		
Yüksekokul	80	3,73	0,98	1,92	0,15
Fakülte (Lisans)	108	3,38	1,08		
Yüksek Lisans ve üstü	5	4,00	1,22		
Sınıf Mevcudu			F		
20 kişi altında	32	3,31	1,15	0,57	0,57
20-30 kişi	70	3,56	1,02		
30 kişi üstünde	41	3,46	1,12		
TOPLAM	143	3,48	1,07		

Tablo 8'e göre sınıf öğretmenlerinin, çalıştığı okulda ihtiyaç duyduğu materyalleri bulabilme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ($t=0,61$, $p=0,54$), yaş değişkenine göre ($F=1,37$, $p=0,27$), mesleki kıdeme göre ($F=2,41$, $p=0,09$), mezun olunan okul değişkenine göre ($F=1,92$, $p=0,15$), sınıf mevcudu değişkenine göre ($F=0,57$, $p=0,57$) karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Materyallerini Sağlayabileceği Kuruluşları Bilme Düzeyleri

Değişkenler	N	X	ss	Test Değeri	P
Cinsiyet			t		
Kadın	78	4,14	0,78	1,19	0,24
Erkek	65	3,98	0,78		
Yaş			F		
20-29 yaş	16	4,63	1,02	2,91	0,04*
30-39 yaş	32	3,94	0,84		
40-49 yaş	56	4,21	0,73		
50 yaş ve üstü	39	4,15	0,63		
Mesleki Kıdem			F		
1-10 yıl	29	3,59	1,02	8,98	0,000*
11-20 yıl	48	4,06	0,70		
21 yıl ve üstü yıl	66	4,29	0,63		
Mezun Olunan Okul Türü			F		
Yüksekokul	30	4,26	0,64	1,84	0,16
Fakülte (Lisans)	108	4,00	0,81		
Yüksek Lisans ve üstü	5	4,40	0,89		
Sınıf Mevcudu			F		
20 kişi altında	32	3,94	0,91	0,59	0,56
20-30 kişi	70	4,11	0,77		
30 kişi üstünde	41	4,10	0,70		
TOPLAM	143	4,07	0,78		

* $p<0,05$

Tablo 9'a göre sınıf öğretmenlerinin öğretim materyallerini sağlayabileceği kuruluşları bilme düzeyleri yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=2,91$, $p=0,04$). Anlamlı farkın 20-29 yaş ile 30-39 yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=8,98$, $p=0,000$). Anlamlı farkın 1-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 11-20 yıl mesleki deneyim ve 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ($t=1,19$, $p=0,24$), mezun olunan okul değişkenine göre ($F=1,84$, $p=0,16$), sınıf mevcudu değişkenine göre ($F=0,59$, $p=0,56$) karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir. Mesleki deneyim arttıkça öğretim materyallerini sağlayabileceği kuruluşları bilme düzeyi de arttığı gözlenmektedir.

Tablo 10: Sınıf öğretmenlerinin derslerini fen laboratuvarında yürütme düzeyleri

Değişkenler	N	X	ss	Test Değeri	P
Cinsiyet				t	
<i>Kadın</i>	78	3,19	1,31	1,10	0,29
<i>Erkek</i>	65	2,90	1,24		
Yaş				F	
<i>20-29 yaş</i>	16	2,62	0,96	4,41	0,005*
<i>30-39 yaş</i>	32	2,50	1,39		
<i>40-49 yaş</i>	56	3,12	1,24		
<i>50 yaş ve üstü</i>	39	3,46	1,10		
Mesleki Kıdem				F	
<i>1-10 yıl</i>	29	2,45	1,15	5,24	0,006*
<i>11-20 yıl</i>	48	2,96	1,32		
<i>21 yıl ve üstü yıl</i>	66	3,32	1,17		
Mezun Olunan Okul Türü				F	
<i>Yüksekokul</i>	30	3,40	0,97	3,12	0,05
<i>Fakülte (Lisans)</i>	108	2,87	1,28		
<i>Yüksek Lisans ve üstü</i>	5	3,80	1,64		
Sınıf Mevcudu				F	
<i>20 kişi altında</i>	32	3,18	1,31	0,68	0,51
<i>20-30 kişi</i>	70	2,90	1,24		
<i>30 kişi üstünde</i>	41	3,10	0,24		
TOPLAM	143	3,02	1,25		

* $p<0,05$

Tablo 10'a göre sınıf öğretmenlerinin gerektiğinde derslerini fen laboratuvarında yürütme düzeyleri yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=4,41$, $p=0,005$). Anlamlı farkın 30-39 yaş ile 50 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=5,24$, $p=0,006$). Anlamlı farkın 1-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Mesleki deneyim arttıkça gerektiğinde derslerini fen laboratuvarında yürütme düzeyi de arttığı gözlenmektedir. Cinsiyet değişkenine göre ($t=1,10$, $p=0,29$), mezun olunan okul değişkenine göre ($F=1,36$, $p=0,29$), sınıf mevcudu değişkenine göre ($F=0,01$, $p=0,99$) karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir.

SONUÇ

Sınıf öğretmenleri anket verilerinin genel ortalaması 4,33'tür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin materyal kullanma düzeylerinin oldukça iyi olduğu görülmektedir. Materyalin öğretimin önemli bir parçası olduğuna inanan, öğretim materyalleri öğrencilerin dikkatini çekmede önemli olduğunu düşünen, derslerinde öğretim materyallerine yer veren, kullandığı materyalin duyu organlarına daha fazla hitap etmesi gerektiğini düşünen sınıf öğretmenleri genel anket veri ortalamasının üstündedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin materyal kullanma konusunda tutum ve düşüncelerinin olumlu ve gerekli düzeyde olduğu ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu öğretim materyallerini çalıştıkları okullarda bulamadıkları sucuna ulaşmışlardır. öğretmenlerinin okullarındaki olanaksızlıklara

rağmen kendi imkânları doğrultusunda basit araç gereçlerle öğretim materyali hazırlama konusunda da gerekli hassasiyeti sağlamadıkları görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeye ve yenilemeye yeterince özen göstermediği şeklinde de ifade edilebilir. Mesleki deneyim arttıkça ihtiyaç duyulan materyali temin edilecek kurum ve kuruluşların bilgisi de arttığı görülmektedir.

Anket verilerinden hareketle sınıf öğretmenlerinin yürüttükleri derslerde öğretimi etkinleştirmek için materyal kullanımına olumlu bir tutum sergilemelerine karşın, materyal kullanma düzeylerinin genel olarak istenilir seviyede olmadığı sonucuna varılabilir. Sınıf Öğretmenlerinin hem göze hem kulağa hitap eden öğretim materyallerini sıklıkla kullanma düzeyi genel ortalamanın altında düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Teknolojik materyal destekli ders işleme düzeyi 40-49 yaş ile 50 yaş ve üstü yaş gruplarında düşük olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaşı ve mesleki deneyimi arttıkça kılavuz kitaplarından yararlanma düzeyi de arttığı ancak eğitim seviyesi artıkça kılavuz kitaplarından yararlanma düzeyinin azaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde posterlerden yararlanma çalışma yaprağı, etkinlik ve proje ödevleri gibi değerlendirme materyalleri kullanma düzeyleri, demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf Öğretmenlerinin derslerini gerektiğinde fen laboratuvarında yürütme ve fen laboratuvarından faydalanma düzeyi genel ortalamanın altında düşük düzeyde olduğu sonucuna varılabilir. Yaş ve mesleki deneyim arttıkça fen laboratuvarından yararlanma düzeyinde arttığı görülmektedir.

Anket verilerinden yapılan t-testi sonucuna göre; erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin, öğretim materyali hakkındaki düşünce ve tutumları ile öğretim materyallerini derslerde kullanma düzeyleri yönünden bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin materyalin önemini ortaya koyma ve kullanma düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman 40 yaş ve üstü yaş gruplarında lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılıktan söz edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin materyal kullanma düzeyleri ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak, bazı maddelerde mesleki deneyim arttıkça ilgili maddenin verilen cevap ortalamasının arttığı sonucuna varılmıştır. Yaş ve mesleki deneyim arttıkça derslerde materyal kullanım düzeyinin de arttığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin materyal kullanma düzeyleri öğrenim durumları açısından yüksek lisans ve üstü mezunu olan sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre öğretim materyallerine karşı tutumları daha yüksektir sonucuna varılabilir. Sınıf öğretmenlerinin hâlihazırda okuttukları sınıf mevcutları ile öğretim materyallerinin önemi konusundaki tutum ve derslerinde öğretim materyali kullanma düzeyi bazında sınıf mevcudu kalabalık olan sınıf öğretmenleri özellikle bütün öğrencilere ulaşmayı hedefleyerek çok yönlü olarak birden fazla duyu organına yönelik dersleri işlemektedir.

Sonuç olarak materyalin öğretimin önemli bir parçası olduğuna inanan, öğretim materyalleri öğrencilerin dikkatini çekmede önemli olduğunu düşünen, derslerinde öğretim materyallerine yer veren, kullandığı materyalin duyu organlarına daha fazla hitap etmesi gerektiğini düşünen sınıf öğretmenleri genel anket veri ortalamasının üstündedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin materyal kullanma konusunda tutum ve düşüncelerinin olumlu ve gerekli düzeyde olduğu ortaya koymaktadır. Öte yandan derslerini gerektiğinde derslerini fen laboratuvarında işleyen, çalıştığı okulda ihtiyaç duyduğu materyalleri bulabilen, çevresel imkânlardan yararlanarak, basit öğretim materyalleri geliştiren, öğretim materyallerini sağlayabileceği kuruluşları bilen, derslerinde posterlerden faydalanan sınıf öğretmenleri bu tutum ve davranışlarıyla genel ortalamanın altında kalmaktadır.

ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin derslerde materyal kullanım düzeyi bulgularından hareketle varılan sonuçlara göre öğretim materyal kullanımı konusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Sınıf öğretmenleri öğretim materyalleri ve bu öğretim materyalleriyle ders işleme konusunda daha da bilinçlendirilmeli ve öğrenme öğretme sürecinde öğretim materyalleri kullanmaya teşvik edilmelidir.

- Sınıf öğretmenleri okullarında mevcut olmayan veya eksik olan öğretim materyallerini temin edebilecekleri kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu kuruluşlarla sürekli irtibat halinde olmalıdırlar.
- İmkânlar dâhilinde basit materyal tasarlama, hazırlama ve geliştirme yöntemleri ve uygulamaları hakkında sınıf öğretmenlerimiz mutlaka bilgilendirilmelidir.
- Okullar gerekli teknolojik alt yapı, materyal ve araç-gereç bakımından istenilir seviyeye getirilmeli ve sınıf öğretmenlerinin derslerini teknoloji destekli materyallerle işlemesine teşvik edilmelidirler.
- Sınıf öğretmenlerimize öğretmen kılavuz kitapları konusunda gerekli bilgilendirilmeler yapılarak öğretmen kılavuz kitaplarını kullanmaya teşvik edilmelidirler.
- Özellikle deneyimli (50 yaş ve üstü) öğretmenlerimiz yeni öğretim teknolojileri ve materyalleri konusunda kendilerini geliştirmeli ve bu materyalleri derslerinde kullanmaya özen göstermelidirler.
- Sınıf ortamlarındaki eksiklikler giderilmeli, sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınarak okulda ihtiyaç duyulan materyaller yeniden düzenlenerek temin edilmelidir.
- Sınıf öğretmenlerini derslerinde poster ve görsel içeriklerden yararlanmaları gerekmektedir.
- Sınıf öğretmenleri okullarında bulunan laboratuarlardan yeterli düzeyde yararlanmamaktadır. Bunun için: Sınıf öğretmenlerinin laboratuarda ders işleme konusunda çeşitli çalışmalar ile bilgilendirilmelidir. Okulda araç gereçler tam olarak temin edilmeli, materyal eksiklikleri giderilmelidir. Okullardaki laboratuarlardan öğretmenlerin ve öğrencilerin yapabileceği küçük deneyler için tıpkı okul kütüphaneleri gibi her zaman yararlanmalıdırlar.
- Sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirilecek çeşitli etkinlik, uygulama ve eğitimlerle teknolojik araç-gereç kullanma becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Çelik, L. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (Editör: Ö. Demirel). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çoban, A., & İleri, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri Kullanma Düzeyleri ve Kullanamama Sebepleri. *Amasya Üniversitesi*, 194-213.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğrenme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Eralp, A., Yağcı, E., Çelik, L., Başboğaoğlu, U., Ateş, A., et al. (2014). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fidan, N., & Erden, M. (1987). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Repa Basın Yayın.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Materyallerini Kullanma Düzeyleri: Amasya İli Örneği*. Bayburt: AÜ. Bayburt Eğitim Fakültesi Drgisi, Cilt 1, Sayı 1 (2006), s: 90-101.
- Koşar, E., & Çiğdem, H. (2003). *Eğitim Ortamı Tasarımı, Araç-Gereç ve Materyal Özellikleri Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme (8)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, A. (2006). *İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin, Etkili Materyal Kullanma Yeterlilikleri Üzerine Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Antalya İli Örneği)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yanpar Yelken, T. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Yanpar, T., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İran Millî Kütüphane 5-19209 Numarada Bulunan Farsça-Türkçe Manzum Lügat (1b-77a) Üzerine Bir Değerlendirme

Bilge Karga Göllü

Arş. Gör., Ç.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi, bilgekarga2011@gmail.com

Özet

Özellikle dil öğreniminde oldukça önemli olan sözlükler bir dilin temel başvuru kaynaklarıdır. Yüzyıllar öncesinden yazılmış olan sözlükler ise dilin kaybolmuş değerlerini gün yüzüne çıkardıkları gibi, tarihî gelişimi hakkında da bize bilgiler sunar. Farsça-Türkçe manzum lügatlar ise manzum olması nedeniyle Osmanlı döneminde Farsçanın öğrenimini kolaylaştırmış, Osmanlı düşüncesinin ve dilinin önemli bir kaynağı haline gelmiştir. Ayrıca Farsça, Anadolu'da uzun yıllar hakimiyetini sürdürmüş bir dil olma özelliğini taşır. Bu dilin medreselerde öğretilmesi ise çoğunlukla manzum sözlükler vasıtasıyla olmuştur. Bu amaçla çalışmamıza İran Millî Kütüphane'de 5-19209 numarada yer alan bir mecmuanın 1-77. varakları arasındaki Farsça-Türkçe lügat kısmını konu edindik. Öncelikle bu lügatın yer aldığı varakların her birinin başında bir Türkçe atasözü ve altında da Farsça tercümesinin olması dikkatimizi çekti. Satır altı Farsça çevirisi yapılan atasözlerinin 147 adet olduğu görüldü. Bu atasözlerinden bazıları: "Anasına bah kızını al kırığına bah bezini al / Be-mâdereş nigâh kon duhtereş-râ be-gîr be-kenâreş nigâh kon k'zibâeş-râ be-gîr (16a); Birin gördün gözi kırık sin de ol göz kırık / Yekî-râ didî çeşmeş kûr-nümâ tu hem bâş çeşm-i kûr-nümâ (22a); Gözsiz kuşın yuvasın sârî öz elinen tiker / Bî-çeşm-i murg-râ âşiyâneeş Hudâ be-yed kudret-i hod dürüst mî-koned (29a). Her biri 9 satırdan oluşan varaklarda bazen manzum bazen de mensur kısımlara rastlandı. Lügat, kelimelerin Türkçe karşılığının yanı sıra atasözleri, deyimler, "çohlî söle, ey utanmaz, sözlerime kulag ver " gibi gündelik hayatta kullanılan söz ve söz öbeklerini, "el benüm etek senün, eşek ankıranda itün başı ağırur" gibi atasözlerini ve bunların Farsça karşılıklarını içermekteydi. Böylelikle çalışmanın başlangıcında eserin belirtilen bölümünün çeviri yazısı yapıldı. Türkçe kelimeler, atasözleri ve deyimlerin tespitine çalışıldı. Derkenarlarda yer alan Arapça kısımlar çalışmaya dâhil edilmedi.

Eserin mukaddimesinde "merhûm Hâcî Molla Mustafâ " adına rastlanmıştır. Ancak hayatı hakkında bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bu eserin Türk ve Fars diline katkılarının olabileceğini düşünerek, eseri bilim dünyasına tanıtmak ve daha sonraki çalışmalara az da olsa katkı sağlamak amacındayız.

Anahtar kelimeler: Farsça-Türkçe lügat, dil, söz varlığı.

An Assessment On A Verse Dictionary Of Persian-Turkish (1b-77a) Found In Iran National Library With Number 5-19209

Bilge Karga Göllü

Research Assistant, Ç.U. Faculty of Science and Literature, bilgekarga2011@gmail.com

Abstract

Dictionaries which are very important, especially in language teaching are the basic references of a language. The dictionary, which was written centuries ago as they disappeared off the face value of the language day, gives us information about the historical development. This is the study of dictionaries, forgotten words of the language is gaining language again.

To this end, our work in the National Library of Iran said a magazine's number 5-19209, 1-77. mention the Persian-Turkish vocabulary of between foils. First, a Turkish proverb at the beginning of each of the leaf where it is located and under the Persian vocabulary of our attention is the translation. Each leaf consists of 9 lines and sometimes poetic prose sections were observed. Lexicon of words as well as the provision Turkish proverbs, idioms, as "çohlı söl, ey utanmaz, sözlerime kulag ver " The words and phrases used in everyday life as promised,"el benüm etek senün, eşek ankıranda itün başı ağırur" Persian proverbs and contained provisions such as these. Thus, the portion of the work specified in the beginning of the translation work was done writing. Turkish words, we tried to identify the proverbs and idioms. Arabic section on der-kenar was not included in the study.

Who is thinking of this work can not be determined and is written in Turkish and Persian languages would be to contribute to, promote the work of the scientific world and less for subsequent study we aim to contribute though.

Keywords: Persian - Turkish dictionary ,language, vocabulary.

GİRİŞ

Farsça, Anadolu'da uzun yıllar hakimiyetini sürdürmüş bir dil olma özelliğini taşır. Bu dilin medreselerde öğretilmesi ise çoğunlukla manzum sözlükler vasıtasıyla olmuştur. Öz, bu konuda şöyle diyor: "*Sıbyan ve mübtedî tabir edilen çocuklara ve tahsile yeni başlayanlara ezber yoluyla önemli miktarda kelime ve birtakım gramer kaidelerinin öğretilmesini temin eden, bunun yanında kültür, edebiyat ve arûz bilgileri de sunan manzum sözlükler, nazmın talebeye daha hoş ve cazip gelmesi, vezin üzere kolayca okunması ve tekrar yoluyla kısa sürede ezberlenmeleri bakımından büyük bir rağbet görmüştür*" (Öz, 1996, 55). Ancak bu

eserlerin pek çoğu pek fazla bilgi ihtiva etmediğinden zengin kaynaklar olarak görülmemektedirler. *"Pek çok kaynakta varlığından bile haberdar olunmadığını anladığımız bir tür olarak manzum sözlükler, bilimsel anlamda ciddî ve doyurucu birer kaynak olmaktan uzaktır. Bu sözlükler bilhassa çocuklarımızın hem aruz eğitimine katkıda bulunmak hem de Arapça Farsça kelimelerin Türkçe karşılıklarını ezberde tutabilecekleri hacimdeki bir eser vasıtasıyla öğrenmelerini sağlamak bakımından bir hayli dikkat çekicidir"* (Kılıç, 2006, 66). Zengin kelime kadrosunun yanı sıra kullanımdan çekilmiş atasözleri, deyimlerle de dile olan katkısı yadsınamaz eserlerimiz arasında belki de ilk sıraları almayı hak etmektedirler. Buna rağmen şimdiye kadar manzum sözlükler üzerine yapılan çalışmalar oldukça az sayıdadır.

"Türk dili ve şivelerinin yabancı unsurlara öğretilmesi amacıyla Anadolu'da Farsça-Türkçe sözlükler, Türkçenin öğretilmesi maksadıyla İran, Azerbaycan ve Hindistan sahalarında da Türkçe-Farsça sözlükler yazılmıştır" (Öz, 1996, 45). Bu sözlüklerin sadece Anadolu'da değil, aynı zamanda İran, Azerbaycan, Hindistan sahalarında da yazılmış olması Türkçenin söz varlığının diğer milletlerce nasıl kullanıldığını, hangi kelimelere karşılık geldiğini, Türk diline diğer milletlerin bakışını görmek açısından oldukça önemlidir.

YÖNTEM

Bildirimizde ana hatlarıyla tanıtmaya çalışacağımız eser, İran Millî Kütüphane 5-19209 numarada yer alan bir mecmuanın 1-77. varakları arasında bulunmaktadır. Araştırmalarımız sırasında hem nüshanın özelliklerine uygun hem de aynı adda bir nüshaya rastlamadık. Şimdiye kadar üzerine herhangi bir çalışmanın yapılmadığını ve bazı farklı yönlerinin bulunduğunu fark ettiğimiz bu eser üzerinde çalışmaya karar verdik. Bu amaçla öncelikle eserin çeviri yazısını yaptık. Çeviri yazı yapıldıktan sonra Türkçe atasözü, deyim ve kelime kadrosu bakımından zengin olmakla birlikte manzum sözlüklerde izlenen teknikten farklı bazı yönlerin olduğunu tespit ettik. Bildiri sınırlarını aşacağından bu çalışmada eserin yalnızca ana hatlarıyla değerlendirilmesi yapılacak, çalışma sırasında ilginizi çeken hususlara da dikkat çekilecektir.

BULGULAR

Ele aldığımız nüshanın müellifinin eserin mukaddimesinde yer alan "merhûm Hâcî Molla Mustafâ " olduğu anlaşılmaktadır. Ancak hayatı hakkında bir bilgiye ulaşamamıştır.

Eser, diğer manzum sözlüklerde olduğu gibi hamdele ve salve kısmını içeren bir mukaddime, sebab-i te'lif, asıl sözlük ve hâtme kısımlarından oluşmaktadır. Mukaddime kısmından elde edilen bilgiye göre sözlüğün adı "Tecrîdü'l-lugât" adını taşımaktadır ve

Kazvîn'de tertip edilmiştir: "... nisâb-ı esâmî Tecrîdü'l-lugât der-dârü's-saltanat Kazvîn tedvîn sâhtem..." (2a).

Müellif, eserin kaleme alınma nedenin dostlarının isteğiyle olduğunu ve sözlükte bulunan kelimelerin ileri gelenlerin dilinden alınmadığını, kullanımda olan kelime veya deyişlerin esere dahil edildiğini belirtir. Öyle ki tatlı dilli Farslar ve hüner sahibi Türklerin onlar olmadan ağızlarını açmadıklarını da ifade eder: "...ba'zı ez-ihvân-ı ehl-i kilâ kavâ'id-i sarf u ferâ'id-i elfâz u ibârât-ı etrâk-râ be-kısm-ı hoşî ve tarz-ı dil-keşî cem-i û-râ nümûde kitâb-ı nisâb-ı esâmî tecrîdü'l-lugât der-dârü's-saltanat Kazvîn tedvîn sâhtem ve be-gayr-ı makâl-i kesîrû'l-isti'mâlez-ricâl ne-perdâhtem ki tâ Fârisiyan-ı şîrîn-zebân ve Türkân-ı hüner-pîşegân bedân dehân güşâyend..." (2a)

Bu cümlelerden müellifin, Farsların ve Türklerin gündelik hayatta sıklıkla kullandıkları kelime, kelime grubu, cümleler, deyim ve atasözlerini eserinde bir araya getirme amacı taşıdığını söylemek mümkündür.

Eserin kaleme alınma tarihinin H. 1264 olduğu mukaddimede şöyle dile getirilir:

Nâzım be-în kitâb-ı zebân-râ ber-güşûd

Târîh der-hezâr u dü sad şast u çâr bûd (3a)

Tecrîdü'l-lugât, diğer manzum sözlükler gibi bahir başlıkları verilerek bu bahirler altında kıt'alar şeklinde düzenlenmiştir. Her sayfanın başında ise bir Türkçe atasözü ve satır altı Farsça çevirisi yer almaktadır. Satır altı Farsça çevirisi yapılan atasözlerinin 147 adet olduğu görülmüştür. Bu atasözlerinden bazıları şunlardır:

Anasına bah kızını al kırığına bah bezini al

Be-mâdereş nigâh kon duhtereş-râ be-gîr be-kenâreş nigâh kon k'zibâeş-râ be-gîr (16a)

Koşman d...ı şişdi kaykusı bize düşdi

Hem-sâyeem-râ hâyeesh verem kerd hasiyeesh ber-mâ üftâd (16b)

Yoksul akçe tabarır tanmaz

Bî-çîz pul peydâ koned kücâ peydâ koned (19b)

Öz gözinde ohı görmez özge gözinde tügi görür

Der-çeşm-i hod tîr-râ nemî-bîned der-çeşm-i dîgerî mû-râ mî-bîned (21b)

Birin gördün gözi kırık sin de ol göz kırık

Yekî-râ didî çeşmeş kûr-nümâ tu hem bâş çeşm-i kûr-nümâ (22a)

Gözsiz kuşın yuvasın sârî öz elinen tiker

Bî-çeşm-i murg-râ âşiyâneeş Hudâ be-yed kudret-i hod dürüst mî-koned (29a)

Bizim gelin bizden kaçır üzün dutar günin açar

Mâ-râ 'arûs ez-mâ mî-gürîzed rûyeş mî-gîred gûneş-râ vâ mî-koned (36a)

Bir deli kuyıya taş taldı yüz bilici çıkartabilmedi

Yek-dîvâne be-çâh seng endâht sad-dânâ bîrûn âverden ne-tevânest (37b)

Her varağın başında yukarıda birkaçını verdiğimiz atasözlerinin Farsça çevirisi yapıldıktan sonra genellikle bu atasözüyle anlamca ilgili sözcüklerin Farsça karşılıklarının verilmesine dikkat edildiği görülmüştür. Belki de bu yol kelimelerin akılda kalmasını kolaylaştırıyordu. Nitekim *Gülhan* çalışmasında: "*Tenasüp en çok yapılan sanattır, bir ölçüde kelime ezberleme ve öğrenmeyi kolaylaştıracak yol olarak görülmüştür*" (Gülhan, 2010, 221) der.

Eserin dil varlığına bakıldığında hem var olan kelimeler hem de cümle kuruluşu bakımından eserin Azerbaycan Türkçesi özelliği gösterdiği söylenebilir. Kelime varlığından birkaç örnek verecek olursak: "kırığ (16a), sın- (16a), tabşurup (17a), kışgırık (19a), kabag (20b), öz (20b-21b), okşa- (21b), yahışda- (22b), yuvın- (24a), hardan (33a).

Eserde atasözleri ve deyimlerin haricinde günlük hayatta kullanılan bazı cümle veya cümleciklere de yer verildiği görülmüştür. Bu cümlelerin konuşmayı da oldukça kolaylaştırabileceği söylenebilir:

Geldi gelin âmed arûs

Yüzini öp rûyeş be-bûs

Bir üç akçe yek şeş fülûs

İtdin şâbâş kerdî nisâr

Olaydı kâş mî-şudî

N'olaydı ey çi mî-şudî

Dolaydı ey pür mî-şudî (22a)

Suyın tökme âbeş me-rîz (23a)

Kaldım işden mândem zi-kâr (24a)

Eserde Türkçe kelime ve masdarların Farsça karşılıklarının verildiği örneklerin günlük hayatta kullanılan kalıp cümleciklerin çevirilerine oranla daha az olduğu görülmüştür. Bildirinin sınırlarını aşacağından tümüne bu çalışmada yer verilememiştir. Sadece eserin diğer

manzum sözlüklerin arasındaki konumu bağlamında bazı değerlendirmeler yapılmıştır.

SONUÇ

Eserin mukaddime bölümünden yola çıkılarak H. 1264/M. 1847-1848 yıllarında tertip edildiği anlaşılmıştır.

Dil özelliklerine bakılacak olursa İran'ın Azerbaycan sahasına ait olduğu düşünülebilir.

Çalışmamıza dahil etmediğimiz çoğunluğu Farsça derkenarların pek çok gramer bilgisi verdiği görüldü ve incelenmeye değer özellikleri olduğu anlaşıldı.

Üzerinde diğer çalışmalara oranla daha az durulan manzum sözlüklerin değeri, dile ve kültüre olan katkısı bu çalışmayla da görülmüş oldu.

Bu çalışmayla, dil eğitimi ve öğretiminde manzum sözlüklerin rolü bir defa daha görülmüş oldu. Çalışılmayı bekleyen pek çok Farsça-Türkçe manzum sözlük olduğu düşünülürse, bu sözlüklerin bilim dünyasına kazandırılması hem dil varlığımız hem de dil eğitimi için oldukça önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Ata, A., (1997). *Kısâsü'l-Enbiyâ (Peygamberler Kısasları) II-Dizin*. Ankara: AKM Yayınları.

Ata, A., (1998). *Nehcü'l-Ferâdis III-Dizin*, Ankara: AKM Yayınları.

Azerbaycan Dialektoloji Lugati, (2003). Azerbaycan İlimler Akademisi Nesimî Adına Dilcilik Enstitüsü. Ankara: TDK Yay, C. I-II.

Gülhan, A., (2010). *Şeyh Ahmed ve Manzum Sözlüğü Nazmü'l-Leâl*. Zeitschrift für die Welt der Türken, journal of World of Turks, Vol. 2, 201-226.

Kılıç, A., (2010). *Klasik Türk Edebiyatında Manzum Sözlük Yazma Geleneği ve Türkçe-Arapça Sözlüklerimizden Sübha-i Sıbyân*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, C. I, 65-77.

Öz, Y., (1996). *Tarih Boyunca Farsça-Türkçe Sözlükler*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Fars Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Doktora Tezi. Ankara.

Aile Stresörleri İle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Halil EKŞİ

Pınar ÖZDEMİR-KEMAHLI⁸⁴

Kemal ABDULLAYEV⁸⁵

Özet

Bu çalışma, Clark, M. A., Michel, J. S., Early, R. J., ve Baltes, B.B. (2014) tarafından, evli bireylerin aile içerisindeki stres faktörlerine karşı kullandıkları başa çıkma yöntemlerini ölçmek için geliştirilen “Aile Stresörleri ile Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği”nin, Türkçe’ye uyarlama çalışmasıdır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik ve geçerlik değerleri kapsamlı bir şekilde sunulmaktadır. Faktörlerin geçerliğini belirlemek amacıyla uygulanacak olan doğrulayıcı faktör analizi için 400 katılımcıya ulaşılmıştır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin orijinal hali olan on beş faktörlü yapısı (görev paylaşımı, programları yenileme, planlama, eşler arası iletişim, aile-iş ayrımı, iş-aile ayrımı, beceriler geliştirme, bilişsel yapılandırma, davranış değiştirme, sosyal destek arama, rahatlama egzersizleri, fiziksel egzersizler, birlik-beraberlik, eşler arası ilgi, bütçeyi ayarlama) doğrulanmıştır. Yapılan güvenirlik analizleri neticesinde, her bir faktör için iç tutarlılık katsayıları .726-.931 arasında, test-tekrar test korelasyon değerleri .532- .916 arasında hesaplanmıştır. Bununla birlikte Aile Ortamı Ölçeği (AOÖ), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) ve İş-Aile Yaşam Çatışması Ölçeğinden (İAÇÖ), yararlanılarak ölçüt bağımlı geçerliği hesaplanmıştır. Bunun için ayrıca 50 katılımcıya daha ulaşılmıştır. Ölçeklerin faktörlerle ilişkili alt boyutlarının ölçüt bağımlı geçerlilik korelasyon katsayılarının -.454 ila .560 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, uyarlaması yapılan çalışmanın Türkçe’de kullanılması için yeterli geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile stresörleri, stresle başa çıkma yöntemleri, ölçek uyarlama, güvenirlik, geçerlik.

Validity and Reliability Study of Family Stressors Coping Strategies Scale

Abstract

This study is a study by Clark, M. A., Michel, J. S., Early, R. J., ve Baltes, B.B. (2014) to adapt the “Family Stressors Coping Strategies Scale” to Turkish, aiming to reveal the coping strategies that married individuals use against the stress factors in the family. In this study, the reliability and validity values of the scale are presented in a comprehensive way. 400 participants have been reached for confirmatory factor analysis to determine the validity of the factors. In the result of the analyzes made, fifteen factorial structure (sharing the workload, Rearranging Schedule, planning, interpersonal communication, family-work segmentation, work-family segmentation, working to improve skills, cognitive restructuring, changing behaviors, social support search, relaxation exercises, physical exercises, spending time with family, care between spouses, organizing of budget) has been verified. As a result of the reliability analyzes, internal consistency coefficients for each factor were calculated between .726 and .931, test-retest correlation values were calculated between .532-.916. Criterion-

⁸⁴ Arş. Gör.Marmara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, sorumlu yazar: haticepinarozdemir@gmail.com

⁸⁵ Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, RPD Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi. kabdullagil@gmail.com

related validity was calculated by using the Family Environment Scale (FES), Ways of Coping Inventory (WOC) and the Work-Family Life Conflict Scale (WFCS). It has also reached 50 participants. The Criterion-related validity correlation coefficients of the subscales related to the factors of the scales were found to change between -.454 and .560. The findings obtained as a result of the analyzes made within the scope of this study show that the adaptation study has sufficient validity and reliability values for use in Turkish.

Key Words: *Family stressors, stress coping methods, scale adaptation, reliability, validity.*

GİRİŞ

Stres, günümüz dünyasının kaçınılmaz bir parçasıdır. Organizmanın fiziki ve ruhsal sınırlarının zorlanması, iyi olma haline yönelik tehdit hissetmesi ve mevcut kaynaklarının aşılması sonucu ortaya çıkabilecek durum olarak tanımlanmıştır (Zukri ve Noor, 2010). Bu tanımla bağlantılı üç boyut ele alınmıştır. İlk stres yaratan durumun varlığına sebep olacak stres kaynakları/stresörler'dir. İkincisi stres durumunda ortaya çıkacak olan psikolojik ve fizyolojik tepkilerdir. Üçüncüsü ise geliştirilen bilişsel ve davranışsal yollarla stres kaynaklarını değerlendirme yani başa çıkma şeklidir (Hansen ve Sullivan, 2003). Stres kaynaklarına göz atıldığında stres yaratan faktörlerin insan ilişkilerinden, iş şartlarından, fiziksel çevreden ve kişinin yorumlama biçiminden olmak üzere dört unsurdan gruplandığı görülmüştür (Deniz-Yöndem, 2011). Bu dört unsurun en yoğun şekilde birleştiği ve kişinin hayatını etkilediği yer ise aile kurumudur.

Evlilikle başlayan aile olma süreci kişinin yaşamını dramatik bir şekilde değiştirmektedir. Evlilik ilişkisi, ebeveyn rolleri, aile içi görev ve sorumluluklar, aile bütçesinin düzenlenmesi, çevreyle kurulan yeni aile bağları (Devries ve Wilkerson, 2003), iş ve aile yaşamı arasında kurulması gereken denge gibi birçok faktör evlenen bireyin yaşamına yerleşen bazı stres faktörlerindendir (Bulgurcu-Gürel, 2016). Evlilikle ilgili başlayan bu yeni süreç ailenin büyümesiyle daha da zor bir hal almaktadır. Çocukların bakımı, ihtiyaçları, eğitimi gibi konularla strese sebep olabilecek faktörlerin sayısı çoğalmaktadır. Aile sistemi açısından ele alındığında bazı evli bireyler bu yeni duruma daha çabuk alışabiliyorken bazıları uyum sağlamakta zorlanmaktadır (Çekiç, Akbaş ve Hamamcı, 2015). Stres tanımıyla bağlantılı ikincisi boyut ise stres durumunda ortaya çıkacak olan psikolojik ve fizyolojik tepkilerdir. Bu tepkiler aslında stres kaynağının yarattığı sonuçlarıdır. Ebeveynlik faaliyetlerinde harcadığınız zaman miktarı, çocuklarınıza ait davranış problemleri, evlilikte ve diğer aile ilişkilerinde yaşadığınız gerginlikler veya aileniz için ayırdığınız zaman ve enerjinin miktarı gibi eve ait stresörlerinin, öfke, depresyon, aile içi çatışma, mutsuzluk gibi duygusal problemlere sebep olabileceği gibi; psikolojik ve fiziksel hastalıklar yaratabileceği düşünüldüğünde, bu durumun başta çocuklar olmak üzere tüm aile üyelerini olumsuz olarak etkileyeceği görülmüştür (Kirby, 2005; Sonnentag ve Braun, 2013). Bugüne kadar yapılan araştırmalarda stresin olumsuz etkilerinin hem bireysel hem de sosyal çevreye verdiği zararları ortaya koymuştur. Stres düzeyleri yüksek anne babalarda depresif semptomlar, sağlık problemleri, çocuklarında duygusal ve davranış sorunları, evlilik uyumunda bozulmalar ve çocuk istismarı gibi istenmeyen davranışlar görülebilmektedir (Özmen ve Özmen, 2012). Strese yol açan durumların yarattığı sonuçlar son derece rahatsız edicidir ve

kişiyi bu durumdan kurtulmaya yönelik bir şeyler yapmaya güdüler. Böylece stresin bağlantılı olduğu üçüncü boyut olan başa çıkma kavramı ile karşılaşmaktadır (Rotondo ve Kincaid, 2008).

Başa çıkma kavramı, stresli olarak değerlendirilen olaylarla mücadele etmek için kullanılan bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlanabilir. İnsanlar, zorlanma sonucu yaşamlarında hissettikleri dengesizliği azaltmak için başa çıkma stratejilerini kullanmaktadır. Başa çıkma, stres yaratan durumlar ile stres düzeyinin ortaya çıkardığı sonuçlar arasındaki ilişkinin denge unsuru olduğu için önemlidir (Lazarus ve Folkman 1984). Aile araştırması çalışmalarına uygulanan iki yaygın genel başa çıkma stratejisi problem odaklı başa çıkma ve duygusal odaklı başa çıkma yöntemidir. Her bir başa çıkma yaklaşımı da daha sonra davranışsal ve bilişsel olarak ele alınmıştır. Problem odaklı davranışsal başa çıkma yöntemleri, stres kaynaklarını belirleme, seçim yapma ve stres kaynaklarını ortadan kaldırma gibi eyleme yönelik iken, problem odaklı bilişsel başa çıkma ise durumu zihinsel olarak yeniden yapılandırma, problemi tanımlama olarak belirlenmiştir. Problem odaklı başa çıkma olumsuz durumun unsurlarını doğrudan değiştirmeye yönelik süreklilik gösteren çabalardır (Baltes ve Heydens-Gahir 2003). Duygusal odaklı davranışsal başa çıkma, stresli bir durumla ilişkili duygusal sıkıntıyı azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yönelik sosyal destek arama, alternatif rahatlatma yöntemleri kullanma gibi girişimlerde bulunma gibi davranışlar tanımlanmışken; duygu odaklı bilişsel başa çıkmada ise olumlu duyguları ifade etme, duygularını bastırma, kaçınma, basite indirgeme, sorunun bir bölümü ile ilgilenme, pozitif düşünme olarak belirlenmiştir (Connor-Smith, ve Flachsbart, 2007). Duygusal odaklı ve sorun odaklı başa çıkma davranışlarının etkililiği ile ilgili bulgular biraz karışıktır. Bunların her biri sonuçlarla farklı ilişkilere sahip olabilir ancak bilinen odur ki çoğu insan stresi bertaraf etmek için her iki tip başa çıkma durumunu da kullanır (Bazana, ve Dodd, 2013). Yapılan çalışmalarda, belirli başa çıkma stratejilerinin aile üzerindeki sonuçları incelenmiş, ebeveynin stresle baş edebilmesini ebeveynin yeterliliklerinden biri olduğu kabul görmüştür. Ayrıca Aile stresörleri ile başa çıkmada daha çok aile ve iş yaşamı arasındaki çatışmalara odaklanılmıştır (Allen, Herst, Bruck, ve Sutton, 2000; Behson, 2002). Bu bulgular, genel başa çıkma stratejilerinin aile alanı stresörleriyle başa çıkarmada etkililiğinin değerlendirilmesinin önemini göstermektedir. Bu çalışmada kullanılan ölçek, aile alanları için özel olarak geliştirilmiş ölçeklerden ziyade, genel stresle başa çıkma literatürü ele alınarak incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, aile alanındaki stres yaratıcıları yönetmek için kullanılan başa çıkma stratejilerinin kapsamlı bir listesini geliştirmek için tümevarımcı bir yaklaşımla ele almak ve aileden aileye değişebilen başa çıkma biçimlerini çok boyutlu bir başa çıkma ölçeği aracılığıyla nicel olarak geliştirip doğrulamaktır (Clark vd., 2014).

Ülkemizde bireylerin yaşamlarındaki stres durumlarıyla başa çıkma yöntemlerini ölçen birden çok ölçme aracı bulunmaktadır (Ağargün, Beşiroğlu, Kıran, Özer ve Kara, 2005; Özbay ve Şahin, 1997; Şahin ve Durak, 1985; Türküm, 2002). Ancak aile faktörlerine yönelik geliştirilmiş ve uyarlanmış ölçekler çoğunlukla problemli çocukları olan ebeveynlerin stres durumlarına odaklanılarak yapılmıştır (Kaner, 2001; Mert, Hallıoğlu ve Çamdeviren, 2008; Turan ve Başbakal, 2006) . Bunun

dışında genel ebeveyn stresini ölçmeye yönelik yapılan çalışmaların sayısı az olmakla birlikte sadece stres düzeyini belirlemeye yöneliktir (Büyükşahin ve Bilecen, 2007; Çekiç vd., 2015; Özmen ve Özmen, 2012). Bu anlamda evli bireylerin aile stresörleriyle başa çıkma yöntemlerine yönelik uyarlanan bu ölçeğin literatürdeki boşluğu doldurması açısından önemli görülmüştür. Bu nedenle araştırmada amaç, Clark vd. (2014) tarafından geliştirilen, evli bireylerin aile stres faktörlerine karşı kullandıkları yöntemlerin ne olduğunu ve ne düzeyde olduğunu ortaya çıkaran Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak ve ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır.

YÖNTEM

Örneklem Grubu

Aile Stresörleriyle Başa çıkma Yöntemleri Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak amacıyla yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması için İstanbul'da yaşayan 245 kadın, 155 erkek olmak üzere toplam 400 gönüllü evli bireyle çalışılmıştır. Yapılan ön incelemelerde bazı bireylerin cevapları sağlıklı bulunmamış ve 28 bireyin cevapları analiz dışında tutulmuştur. Ayrıca ölçeğin ölçüt geçerliği için 50 farklı kişiye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların %61,3'ünün kadın %38,8'ini erkek olduğu, katılımcıların çoğunlukla 26-35 yaş aralığında oldukları (%45,3), 36-45 yaş aralığında olanın ise ikinci sırada (%24,) olduğu görülmüştür. 46 ve daha büyük yaşta olan katılımcılar %8 ile en az katılan bireyler olmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin çoğunlukla üniversite mezunu (%56) oldukları bulunmuştur. İlkokul (%5) ve ortaokul mezunu (%8) olan bireylerin oranı ise oldukça düşüktür.

Veri Toplama Araçları

Ölçeğin uyum geçerliği; Aile Ortamı Ölçeği (AOÖ), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) ve İş-Aile Yaşam Çatışması Ölçeği (İAÇÖ) kullanılmıştır.

Aile ortamı ölçeği (AOÖ). Araştırmada Fowler (1980) tarafından geliştirilen ve Usluer (1989) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Aile Ortamı Ölçeği" kullanılmıştır. 4'lü Likert tipinde hazırlanmış olan bu ölçek, birlik-beraberlik ve denetim boyutlarını içeren 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ortalama korelasyonlar 30'un üzerinde, alpha değerleri de .74 üzerinde bulunmuştur. İki boyuttan oluşan bu ölçeğin ayrı ayrı alpha değerleri birlik-beraberlik alt ölçeği için .82, organizasyon kontrol alt ölçeği için de .74'tür. Bir ila üç hafta arayla elde edilen test-tekrar test korelasyon değerleri .61 ila .73 arasında bulunmuştur. Yapı geçerliği için faktör analiz ve hipotez sınaması teknikleri kullanılmıştır. İki boyutlu faktör analizi, Türkçe ölçeğin İngilizcesinden bir miktar farklılık gösteren iki faktörü ortaya çıkarmıştır. Buna göre 26 maddenin 16'sı faktör I'de *birlik-beraberlik*; 10 maddesi ise faktör II'de *kontrol* olarak anlandırılmıştır. Her iki faktör, Aile Ortamı Ölçeği (AOÖ) puanları varyansının %33,4'ünü açıklar nitelikte bulunmuştur (Usluer, 1989).

Stresle başa çıkma tarzları ölçeği (SBTÖ). Araştırma Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilen Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

(SBTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, (kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama) beş ayrı alt ölçekten oluşan 30 madde yer almaktadır. Puanlar 0-3 arasında değişen dörtlü likert tipi bir ölçektir. Alt ölçek (kendine güvenli yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, sosyal destek arama) puanları her bir alt ölçekten alınan puanların ilgili alt ölçekteki madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksek olması kişinin ilgili başa çıkma tarzını daha fazla kullandığı şeklinde yorumlanmaktadır. Alt ölçeklere ilişkin iç tutarlık katsayılarının .45-.80 arasında değiştiği bulunmuştur (Şahin ve Durak, 1995).

İş-aile yaşam çatışması ölçeği (İAÇÖ). Araştırma grubunun iş ve aile alanlarındaki çatışma düzeyini ölçmeyi amaçlayan Netemeyer, Boles ve McMurrian (1996) tarafından geliştirilen iş-aile yaşam çatışması ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, iş yaşamından kaynaklanan iş-aile çatışması ve aile yaşamından kaynaklanan aile-iş çatışması düzeylerini ölçmeyi amaçlayan iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek Türkçe'ye Efeoğlu (2007) tarafından çevrilmiştir. Her iki ölçek de çatışma durumunu belirlemeye yönelik beş maddelik yargı cümlelerinden oluşmaktadır. Ölçeklerin güvenilirlik analizleri konusunda Netemeyer ve diğerleri (1996) iş yaşamı kaynaklı iş-aile çatışması ve aile yaşamı kaynaklı aile-iş çatışması ölçekleri için alfa değerlerini sırasıyla .88 ve .89 olarak tespit etmişlerdir.

Dil Geçerliği

ASBYÖ'nin dil geçerliğini belirlemek için yapılan işlemler:

Bu araştırma 245 kadın, 155 erkek olmak üzere toplam 400 katılımcı ile yürütülmüştür. Clark, vd., (2014) geliştirdiği Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğinin (ASBYÖ) orijinal halinde bulunan maddeler araştırmacı, üç akademisyen ve bir psikolojik danışman ve iki İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra bu çeviriler bir araya getirilerek ortak yönleri belirlenmiş ve farklılık gösteren ifadelerle ilgili görüşler alınarak tek bir cümle haline getirilmiştir. Altı uzman tarafından yapılan çeviriler anlaşılabilirlik, kelime seçimleri ve kültürlüğe uygunluğu dikkate alınarak değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Ölçek bu haliyle yine ana dilleri Türkçe olan fakat ilk çeviri işlemine katılmayan iki uzman tarafından orijinal dile çevrilmiştir. Hem Türkçe'ye hem de İngilizce'ye çevrilmiş olan iki form yine değerlendirilmeye tabi tutulmuştur ve çevirilere etki etmeyecek şekilde birkaç değişiklikten sonra son hali verilmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevrildiği ilk formun anlaşılabilirliğini test etmek için pilot çalışmaya ihtiyaç duyulmuş ve bu sebeple on kişiye uygulanmıştır. ASBYÖ'nde dil geçerliği aşamasında ölçekteki bazı maddeler ile ilgili düzenleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Pilot çalışma aşamasında "ailenin Birlik-beraberliğini sağlamak için 'aile saati/vakti' programı yaparım" maddesindeki *aile saati* kavramının katılımcılar tarafından anlaşılmadığı ve bu sebeple maddenin ayırt ediciliği olmadığı anlaşılmıştır. Bu sebeple madde "ailemin birlik-beraberliğini sağlamak için program yaparım" şeklinde revize edilmiştir. Alınan geri

bildirimler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı olarak Aile Stresörleriyle Başa çıkma Yöntemleri Ölçeği (ASBYÖ) ile birlikte katılımcıların demografik bilgilerini almayı amaçlayan bir görüşme formu da uygulanmıştır.

İşlem

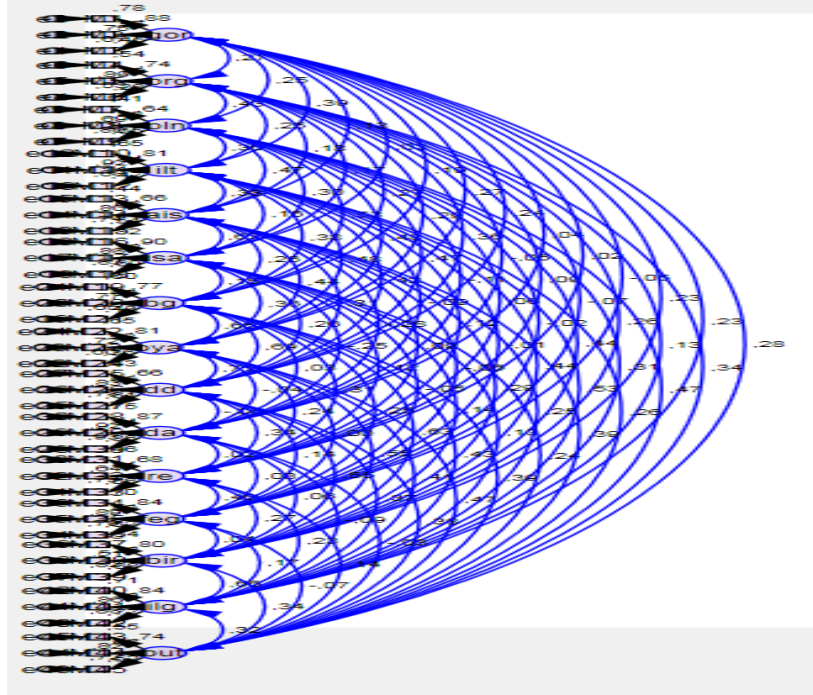
Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. ASBYÖ'nin yapı geçerliğini kontrol etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach's Alfa katsayılarına bakılmış, ölçüt geçerliği için Aile Ortamı Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve İş-Aile Yaşam Çatışması Ölçeği kullanılmıştır. Kapsam geçerliği için uzmanların fikirleri dikkate alınmış ve tutarlılığı/kararlılığı için de test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen istatistiksel verileri analiz etmek için SPSS for Windows 22.0, Mplus ve AMOS paket programlarından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Geçerlilik Çalışması

Yapı geçerliği.

Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan bir analizdir. Kuramsal yapının ya da modelin doğrulanması anlamında kullanılır ve çoğunlukla ölçek uyumu ve geçerlik çalışmalarında kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu ölçeğin orijinal halinin Türkçe'ye uyarlamasında DFA'nın kullanılması orijinal yapıyı doğrulaması açısından önemlidir. Ölçeğin 15 alt boyuttan oluşan hali DFA ile test edilmiş ve Türkçe'ye uygun olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre; 45 madde, 15 alt boyuttan (görev paylaşımı, programları yenileme, planlama, eşler arası iletişim, aile-iş ayrımı, iş-aile ayrımı, becerilerini geliştirme, bilişsel yapılandırma, davranış değiştirme, sosyal destek arama, rahatlama egzersizleri, fiziksel egzersizler, birlik-beraberlik, eşler arası ilgi, bütçeyi ayarlama) oluşan ölçeğin her boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Ölçeğin değerlendirmesinde toplam puan elde edilmemekte puanlar her bir alt boyut için ayır ayrı hesaplanmaktadır. Ölçek altılı likert biçiminde olan puanlama sistemine sahiptir. Alt boyutların maddelerine ait puanlar toplanarak boyutların madde sayısına bölünmesiyle her bir alt boyutun puanı ortaya çıkarılmaktadır. DFA ile ölçek madde ve alt boyutları test edilmiş ve elde edilen path diyagramı Şekil 1'de belirtilmiştir.



Şekil 1. Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği Path Diyagramı

Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğinin 15 alt boyutlu ve 45 maddeli yapısı DFA ile analize tabi tutulmuş ve kabul edilebilir uyum indeksleri elde edilmiştir ($X^2/sd=1.799$, $p<.001$, $RMSEA=.045$, $SRMR=.048$, $CFI=.926$, $TLI=.913$, $GFI=.852$, $NFI=.850$, $IFI=.927$). Çokluk, vd. (2016) uygun gördükleri değerler ve çalışmanın uyum indeksleri aşağıdaki tabloda listelenmektedir.

Tablo 1. Standart Uyum İyilik Ölçütleriyle Araştırma Verilerinin Kıyaslanması

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırmada Elde Edilen Uyum Değerleri
c2/df	$0 \leq c2 \leq 2df$	$2df \leq c2 \leq 5df$	1,799
P değeri	$0.05 \leq p \leq 1$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	0.000
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.045
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	0.048
TLI	$0.90 \leq GFI \leq 1$	$0.95 \leq GFI \leq 1$	0.913
IFI	$0.90 < RFI < 1.00$	$0.85 < RFI < 0.90$	0.927
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.926
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.910
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 1$	$0.95 \leq GFI \leq 1$	0.932

Ölçüt geçerliği.

Ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla İş-Aile Yaşam Çatışması Ölçeği (AİCÖ), Aile Ortamı Ölçeği (AOÖ) ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ), Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğiyle beraber 50 katılımcıya uygulanmıştır. Geçerlik çalışmasında üç ölçeğin kullanılmasının sebebi uyarlanan ölçeğin alt boyutlarının çok çeşitli olması ve tek bir ölçekte bulunmamasıdır. Ayrıca diğer ölçeklerde her biri kendi içerisinde hesaplanan puanlara sahiptir. Sonuç olarak Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğinin alt boyutlarını en fazla kapsayan üç ölçek seçilip, benzer yapıyı ölçen maddelerden oluşan alt boyutlar arasındaki ölçüt bağımlı geçerlilik korelasyon katsayıları incelenmiş aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğinin, İş-Aile Yaşam Çatışması Ölçeği, Aile Ortamı Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Ölçüt Bağımlı Geçerlik Korelasyon Katsayıları

n=50	İAÇÖ		AOÖ		SBTÖ		
	Aile-iş çatışması	İş-aile çatışması	Birlik-beraberlik	Kontrol-denetim	Kendine güvenli yaklaşım	Sosyal destek	
ASBYÖ	Görev paylaşımı	,023	,052	,560**	,573**	,349*	,288
	Programları yenileme	-,273	-,245	,478**	,273	,353*	,245
	Planlama	-,174	-,157	,394*	,426**	,342*	,029
	Eşlerarası iletişim	,102	,132	,540**	,168	,333*	,364*
	Aile-iş ayrımı	-,454**	-,383*	,381*	,074	,369*	,157
	İş-aile ayrımı	-,387*	-,425**	,386*	,227	,396*	,279
	Becerilerini geliştirme	,072	,049	,141	,128	,029	-,037
	Bilişsel yapılandırma	,084	,035	,229	,301*	,466**	,325*
	Davranış değiştirme	-,133	-,104	,267	,254	,542**	,354*
	Sosyal destek arama	,045	,013	,307*	,301*	,325*	,560**
	Rahatlama egzersizleri	,012	,029	,387*	,038	,496**	,303*
	Fiziksel egzersizler	,124	,045	,235	,007	,072	-,143
	Birlik-beraberlik	-,143	-,172	,536**	,354*	,231	,247
	Eşler arası ilgi	,081	,103	,449**	,300	,367*	,350*
	Bütçeyi ayarlama	,015	,127	,359*	,467**	,251	,125

***p≤0,001, **p≤0,01, *p≤0,05

Analiz neticelerine bakıldığında, Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğinin (ASBYÖ), Aile Ortamı Ölçeği (AOÖ) ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğinin (SBTÖ) ilişkili alt boyutlarıyla pozitif İş-Aile Çatışması Ölçeği (İAÇÖ) alt boyutlarıyla negatif anlamlı ilişkiye sahiptir. .560** , .478** , .426** , .540** , -.454** , -.425** , .466** , .542** , .460** , .496** , .536** , .449** , .467**;

$p < .01$).

Güvenirlik Çalışması

Cronbach's Alpha (α) güvenirlik katsayısı.

Ölçek güvenirliğini hesaplamak için Cronbach's Alpha (α) güvenirlik katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için bulunan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğinin (ASBYÖ) Faktörlerinin Cronbach's Alpha (α) Güvenirlik Katsayı Tablosu

Faktörler	Cronbach's Alpha Değeri
1. Görev paylaşımı	.753
2. Programları yenileme	.748
3. Planlama	.816
4. Eşler arası iletişim	.780
5. Aile-iş ayrımı	.905
6. İş-aile ayrımı	.759
7. Becerilerini geliştirme	.753
8. Bilişsel yapılandırma	.789
9. Davranış değiştirme	.931
10. Sosyal destek arama	.726
11. Rahatlama egzersizleri	.876
12. Fiziksel egzersizler	.726
13. Birlik-beraberlik	.892
14. Eşlerarası ilgi	.789
15. Bütçeyi ayarlama	.877

Tablo incelendiğinde, Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğinin (ASBYÖ) her bir alt boyutu için bulunan Cronbach's alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .753, .748, .816 , .780 , .905, .759, .753, .789, .931, .726, .876, .726, .892, .789 ve .877 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ele alındığında bütün değerlerin ($>.70$) üzerinde bir değere sahip oldukları görülmektedir.

Test tekrar test güvenirlik katsayısı.

Ölçek kararlılığını hesaplamak için test tekrar test güvenirlik katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin tüm alt boyutları için bulunan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğinin (ASBYÖ) Faktörlerinin Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayı Tablosu

Faktörler	Güvenirlik katsayıları
1. Görev paylaşımı	.801**
2. Programları yenileme	.870**
3. Planlama	.736**
4. Eşler arası iletişim	.884**
5. Aile-iş ayrımı	.618**
6. İş-aile ayrımı	.871**
7. Becerilerini geliştirme	.916**
8. Bilişsel yapılandırma	.799**
9. Davranış değiştirme	.861**
10. Sosyal destek arama	.869**
11. Rahatlama egzersizleri	.886**
12. Fiziksel egzersizler	.862**
13. Birlik-beraberlik	.901**
14. Eşlerarası ilgi	.809**
15. Bütçeyi ayarlama	.532**

***p≤0,001 , **p≤0,01 , *p≤0,05

Tablo incelendiğinde, Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğinin (ASBYÖ) her bir alt boyutu için bulunan test tekrar test güvenirlik katsayıları sırasıyla .801, .870, .736, .884, .618, .871, .916, .709, .861, .869, .886, .862, .901, .809 ve .532 olarak bulunmuştur. Görüldüğü üzere bir ay arayla uygulanan Aile Stresörleriyle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği puanları arasında korelasyon değerleri yüksektir ($p \leq .01$).

Bu değerler dikkate alındığında uyarlaması yapılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin araştırmanın amacına ulaşmayı sağlayacak bir yapıya ve tutarlılığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, ölçeğin geçerliği açısından tekrarlanabilir ve güvenilirliği açısından genellenebilir olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Yorum

Bu çalışma, Clark vd., (2014) tarafından, evli bireylerin aile içerisindeki stres faktörlerine karşı kullandıkları başa çıkma yöntemlerini ölçmek için geliştirilen Aile Stresörleri İle Başa çıkma Yöntemleri Ölçeğinin'nin Türkçe 'ye uyarlama çalışmasıdır. Bu çalışma kapsamında Aile Stresörleri İle Başa çıkma Yöntemleri Ölçeği'nin (ASBYÖ) faktör yapısı DFA ile ele alınmış ve analizler neticesinde ASBYÖ'nün on beş faktörlü yapısının doğruluğu sağlanmış, Çoukluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016) ile Tabachnick ve Fidell'in (2007) kabul edilebilir uyum indeksleri olarak uygun gördükleri değerleri de sağladığı istatistiksel olarak elde edilmiştir ($X^2/sd=1.799$, $p<.001$, $RMSEA=.045$, $SRMR=.048$, $CFI=.926$, $TLI=.913$, $GFI=.852$, $NFI=.850$, $IFI=.927$). Bu çalışmada ölçeğin kapsamlı bir şekilde yapılan güvenirlilik ve geçerlik değerleri detaylı bir şekilde sunulmaktadır. Yapılan güvenirlilik analizleri neticesinde, her bir faktör için iç tutarlılık katsayıları .726-.931 arasında, test-tekrar test korelasyon değerleri .532-.916 arasında hesaplanmıştır. Bununla birlikte Aile Ortamı Ölçeği (AOÖ), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği(SBTÖ) ve İş-Aile Yaşam Çatışması Ölçeğinden

(İAÇÖ) yararlanılarak ölçüt bağımlı geçerliği hesaplanmıştır. Bunun için ayrıca 50 katılımcıya daha ulaşılmıştır. Ölçeklerin faktörlerle ilişkili alt boyutlarının ölçüt bağımlı geçerlilik korelasyon katsayılarının -.454 ile .560 arasında değiştiği bulunmuştur. Yine ASBYÖ'nin AOÖ ve SBTÖ ile yapılan ölçüt geçerlik analizlerinde her iki ölçek arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanırken İAÇÖ ile negatif bir ilişki bulunmuştur.

Bu analizler neticesinde Türkçe 'ye uyarlanan ASBYÖ'nin önemli bir ölçme aracı olacağı düşünülmektedir. Literatürde stresle başa çıkma ölçekleri çoğunlukla bireyin genel olarak yaşamına yönelik geliştirilmiştir. Aile yaşamı bireylerin birlikte yaşamak, yaşantılarını paylaşmak, birbirlerine destek olmak, çocuk büyütmek gibi sorumlulukları göze alarak sevgi ve saygı içerisinde bir arada yaşama sözü verdiği bir sistem olarak görülmektedir. Eşlerin evlenmeden önceki alışkanlıklarını, yaşam tarzlarını, ihtiyaçlarını devam ettirmek üzere kurulur ve zamanla duygusal ilişkilerin yerini yaşam sorumluluklarına bıraktığı süreçtir. Aile sisteminin bir parçası olan bireylerin stres faktörlerini evlilik yaşamı ve aile ilişkilerinden bağımsız bir şekilde ele alınmaması gerekmektedir (Boateng, 2017). Evli bireyler artık ilişkide işbirliği yapabilme, sorumluluklarını fark edip yerine getirebilme, paylaşma açık olma, ekonomik koşulları iyileştirme, aile problemleri karşısında çözüm yolları üretme, bunları yaparken kişisel ihtiyaçlarını gidermesi ve benlik bütünlüğünü koruma gibi becerileriyle yüzleşmektedirler (Conger, Rueter, ve Conger, 2000). Tüm bunlar aslında bireylerin aile içerisindeki stresörler karşısında göstermesi gereken başa çıkma çabalarıdır. Bu çabalar aileden aileye farklılık göstermektedir. Ölçeğin çok boyutlu yapısının amacı da ailelerin kullandığı tüm başa çıkma bicilerini ele alabilmek ve ortaya çıkarabilmektir.

Literatür incelendiğinde aile içi stresin, aile sağlığı, çift uyumu, aile içi şiddet gibi birçok faktörle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin *Jackman-Cram, Dobson ve Martin (2006) tarafından yapılan araştırmada çiftlerin problemlerle başa çıkma becerisinin onların depresyon düzeyleri ile ilişkisi olduğu, stresle başa çıkma becerisi yüksek olanların daha az depresif belirtiler sergilediği ortaya konulmuştur. Guzman ve Teh (2016) tarafından yapılan araştırmada din algısının aile içi stresörlere karşı başa çıkma konusunda etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tamres, Janicki ve Helgeson'nun (2002) çalışmasında ise kadınların; dışsal destek aradıkları, kendini destekleme davranışları sergilediklerini, inkar ve geri çekilme gibi başa çıkma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Büyüksahin ve Bilecen (2007) çalışmalarında erkeklerin yakın ilişkilerinde yaşadıkları stresle başa çıkmak için ilişkiye daha fazla odaklandıklarını, alkol/ilaç kullandıklarını ve olumlu başa çıkma yöntemlerini kullandıklarını gözlemiştir. Yine ülkemizde Canel (2007) tarafından yapılan araştırmada aile içi stres verici faktörlere karşı başa çıkma mekanizmalarının kullanılmasının evlilik doyumunu etkilediği bulgulanmıştır. Sonuç olarak genel başa çıkma stratejilerinin aile içinden kaynaklanan stres faktörleriyle başa çıkma ile ilişkisini ve aile sistemi açısından değerlendirilmesinin önemini göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular, Aile Stresörleri İle Başa çıkma Yöntemleri Ölçeği'nin Türkçe formunun evli bireylerin aile içi stresörleriyle başa çıkma*

yöntemlerinin ölçmede geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Ağargün, M. Y., Beşiroğlu, L., Kıran, Ü. K., Özer, Ö. A. ve Kara, H. (2005). COPE (Başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeği): Psikometrik özelliklere ilişkin bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6(4), 221-6.
- Allen, T. D., Herst, D. E., Bruck, C. S., & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: a review and agenda for future research. *Journal of occupational health psychology*, 5(2), 278.
- Baltes, B. B. & Heydens-Gahir, H. A. (2003). Reduction of work-family conflict through the use of selection, optimization, and compensation behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1005-1018.
- Bazana, S. & Dodd, N. (2013). Conscientiousness, work family conflict and stress amongst police officers in Alice, South Africa. *Journal of Psychology*, 4(1), 1-8.
- Behson, S. J. (2002). Coping with family-to-work conflict: The role of informal work accommodations to family. *Journal of occupational health psychology*, 7(4), 324.
- Boateng, W.(2017). Family stress dynamics, domestic violence and their combined impact on perceived health status of women in ghana. *Gender & Behaviour*, 15(1), 8393-8405. Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/1925704241?accountid=12251>
- Bulgurcu-Gürel, E. (Nisan, 2016). Duygusal tükenmişlik, iş stresi ve işe bağlılığın iş-aile çatışması üzerindeki etkisi: Ampirik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 346-363.
- Büyükşahin, A. ve Bilecen, N. T. (2007). Yakın ilişkilerde çok boyutlu başa çıkma ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *DTCF Dergisi*, 47(2), 130-145.
- Canel, A. N. (2007). *Ailede problem çözme, evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Clark, M. A., Michel, J. S., Early, R. J., & Baltes, B. B. (2014). Strategies for coping with work stressors and family stressors: Scale development and validation. *Journal of Business and Psychology*, 29(4), 617-638.
- Conger, K. J., Rueter, M. A. & Conger, R. D. (2000). The role of economic pressure in the lives of parents and their adolescents: The family stress model. In L. J. Crockett & K. Rainer (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change* (pp. 201-223). New York: Cambridge University Press.
- Connor-Smith, J. K. & Flachsbart, C. S. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080–1107.
- Çekiç, A., Akbaş, T. ve Hamamcı, Z. (2015). Anne baba stres ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 647-667.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş.(2016). *Sosyal bilimsel için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Pegem Akademi.
- DeVries, M. W. & Wilkerson, B. (2003). Stress, work and mental health: A global perspective. *Acta Neuropsychiatrica*, 15(1), 44-53.
- Deniz-Yöndem, Z. (2011). *Kişilik dinamikleri ve stresle başa çıkma*. Ankara: Elif Yayınevi.
- Efeoğlu, İ. E. ve Özgen, H. (2007). İş aile yaşam çatışmasının iş stresi iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: İlaç sektöründe bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 237-254.
- Guzman, N. E. Q. & Teh, L. A. (2016). Understanding the stresses and coping resources of filipino clergy families: A multiple-case study. *Pastoral Psychology*, 65(4), 459-480.
- Hansen, J. I. C. ve Sullivan, B. A. (2003). Assesment of workplace stress: occupational stress, its consequences and common causes of teacher stress. Erişim Adresi: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED480078.pdf>.
- Jackman-Cram, S., Dobson, K.S. & Martin, R. (2006). Marital problem-solving behavior in depression and marital distress. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(2), 380–384.

- Kaner, S. (2001). Aile stresini değerlendirme ölçeği. Faktör yapısı, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 1-10.
- Kirby, J.S. (2005). *A study of the marital satisfaction levels of participants in a marriage education course*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Department of Educational Leadership and Counseling Department, University of Louisiana, Monroe.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mert, E., Hallıoğlu, O. ve Çamdeviren, H. A. (2008). Turkish version of the parenting stress index short form: a psychometric study. *Journal of Medical Sciences*, 28(3), 291-296.
- Özbay, Y. ve Sahin, B. (1997). Stresle başa çıkma tutumları envanteri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *IV. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi içinde (s.1-3)*.
- Özmen S. ve Özmen, A. (Güz, 2012). Ana-baba stres ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (196), 20-35.
- Rotondo, D. M. & Kincaid, J. F. (2008). Conflict, facilitation, and individual coping styles across the work and family domains. *Journal of Managerial Psychology*, 23(5), 484-506.
- Sonnentag, S. & Braun, I. (2013). Not always a sweet home: Family and job responsibilities constrain recovery processes. In J.G. Grzywacz & E. Demerouti (Eds.), *New frontiers in work and family research* (pp. 71–92). New York: Psychology Press.
- Şahin. N.H. ve Durak, A.(1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği, üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Tamres, L., Janicki, D. & Helgeson, V.S. (2002). Sex differences in coping behavior: A metaanalytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 2-30.
- Turan, T. ve Başbakkal, Z.(2006). Yenidoğan yoğun bakım ünitesi anne-baba stres ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 13(2), 32–42.
- Türküm, A.S. (2002). Stresle başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(8), 25-33.
- Usluer, S. (1989). *The reliability and validity of the turkish family environment questionnaire*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zukri, M. & Noor, H. (2010). A study of occupational stress and coping strategies among correctional officers in Kedah, Malaysia. *Journal of Community Health*, 16(2), 66-7.

Adil Yargılanma Hakkı Çerçevesinde Savunma Hakkının Zaman Bakımından Sınırları İle Ceza Muhakemesi Hukuku Bakımından Bazı Tespit Ve Öneriler

Uğur Ersoy

Yrd.Doç.Dr., Kırıkkale Üniversitesi Hukuk Fakültesi, avugurersoy@gmail.com

Özet

Adil yargılanma hakkı, günümüz çağdaş hukuk sistemlerinde yargılamaya ilişkin temel hakların en önemlilerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Kara Avrupası hukuk sisteminde ilk defa 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (m.10) ile temelleri atılmış bulunan bu hak, 1950 yılında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (m.6) ile güvence altına alınmıştır. Türkiye de 1954 yılından bu yana Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin tarafı konumundadır.

Savunma hakkı, günümüz çağdaş hukuk sistemlerinde, suç şüphesi altında bulunan kişiye tanınmış temel hakların en önemlisi olarak kabul edilmektedir. Savunma hakkı, Anayasamızın 36. maddesinde, hak arama hürriyeti kapsamında teminat altına alınmış bulunan temel bir haktır. Anayasa'nın 36. maddesinin, temel hak ve hürriyetlerin niteliğini düzenleyen 12. maddesi ile birlikte yorumlanması sonucunda savunma hakkının, ilgilinin kişiliğine bağlı, dokunulamaz, devredilemez, vazgeçilemez temel hak ve hürriyetlerden olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu'nun (CMK) 280/1-b ve 289/1-h maddelerinde, savunma hakkının sınırlandırılmış olması hukuka kesin aykırılık hali olarak kabul edilmiştir.

Savunma hakkı, yapısı itibarıyla birçok hakkı bünyesinde barındırmaktadır. Bunlara örnek olarak, müdafiden yararlanma, soru sorma, kendi aleyhine işlemlere katılmama, tercümandan yararlanma, lehine delillerin toplanmasını isteme, duruşmada hazır bulunma vs. gösterilebilir.

Savunmanın hazırlanabilmesi için ne kadar zamanın gerekli olduğu, her somut olayın koşullarına göre ayrı ayrı değerlendirilecektir. Ancak kısa bir süreçten her halükarda kaçınılması gerekmektedir.

İnceleme konusuyla ilgili olarak CMK'da iki madde karşımıza çıkmaktadır: m.176 ve m.190.

“İddianamenin sanığa tebliği ve sanığın çağırılması” başlıklı 176. maddede iddianamenin, çağrı kağıdı ile birlikte sanığa tebliğ edileceği, çağrı kağıdının tebliğiyle duruşma günü arasında en az bir hafta süre bulunması gerektiği düzenlenmiştir. CMK m.176'da belirtilen sürenin hukuki niteliğine verilecek anlam büyük önem arz etmektedir.

CMK m.176'dan başka konuyla ilgili incelenmesi gereken bir diğer madde ise CMK'nın 190. maddesidir. “*Ara verme*” başlıklı 190. maddede şöyle denilmektedir: “(1)*Duruşmaya, ara verilmeksizin devam edilerek hüküm verilir. Ancak, zorunlu hallerde davanın makul sürede sonuçlandırılmasını olanaklı kılacak surette duruşmaya ara verilebilir. (2) 176'ncı maddede belirlenen süreye uyulmamış ise duruşmaya ara verilmesini istemeye hakkı olduğu sanığa hatırlatılır.*”

Mevcut çalışmada bu temel hukuk metinlerinden hareketle adil yargılanma hakkı bağlamında savunma hakkının zaman bakımından sınırlarının ne olduğu belirlenecek, sonrasında ise CMK'daki düzenlemelerin içeriği ve amacı ortaya konulduktan sonra bazı tespit ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Adil yargılanma hakkı, savunma hakkı, Anayasa, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Ceza Muhakemesi Kanunu.

GİRİŞ

Adil yargılanma hakkı, günümüz çağdaş hukuk sistemlerinde yargılamaya ilişkin temel hakların en önemlilerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Altıparmak, 2006, s.244; İncoğlu, 2002, s.73; Ozansü, 2014, s.301; Özbek, Doğan, Bacaksız ve Tepe, 2017, s.50; Pekcanıtez, 1997/2, s.35; Sınar, 2015, s.169; Tanrıver, 2004, s.191; Tanrıver, 2016, s.319). Kara Avrupası hukuk sisteminde ilk defa 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (m.10) ile temelleri atılmış bulunan bu hak, 1950 yılında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (m.6) ile güvence altına alınmıştır⁸⁶. Türkiye de 1954 yılından bu yana bu sözleşmenin tarafı konumundadır.

AIHS'nin 6. maddesinde adil yargılanma hakkına ilişkin temel ilkelere yer verildiği görülmektedir. Benzer düzenlemeler, Anayasamız başta olmak üzere çeşitli kanunlarda da ifadesini bulmuştur.

Adil yargılanma hakkı, esas itibarıyla *Common Law* hukuk çerçevesinde doğmuş (*Amerikan Anayasası'nın 1791 tarihli 5. değişikliğiyle eklenen haklar bildirgesinde “due process of law” - zorunlu yasal yargılama- şeklinde ifade edilmiştir*) ve geliştirilmiş bir hukuki kurumdur. Adil yargılanma hakkı kavramı, Amerikan hukuk sisteminde eskiden beri bilinmesine rağmen, Avrupa'da AIHS'nin 6. maddesinde açıkça yer almasından sonra önem kazanmaya başlamıştır.

Adil yargılanma hakkının başlıca üç temel işlevi bulunmaktadır (Pekcanıtez, 1997/2, s.55):

-Adil yargılanma hakkı, devletin yargı fonksiyonunu sınırlandırması anlamına gelir, böylelikle de yargılamanın doğru ve adil bir biçimde gerçekleştirilmesi amaçlanır.

⁸⁶ Benzer düzenlemeler için bkz. 1966 tarihli Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi m.14; 1969 tarihli Amerikan İnsan Hakları Sözleşmesi m.8.

-Adil yargılanma hakkı, yargılamaya katılanların salt obje haline gelmelerini engeller ve onların yargılamaya ve sonuca etkili olabilmelerine olanak verir.

-Adil yargılanma hakkı, yargılama sırasında vuku bulabilecek ağır insan hakları ihlallerini önlemede de bir emniyet supabı işlevi görür.

AIHS m.6 anlamında adil yargılanma hakkının kapsamını şunlar oluşturmaktadır (Özbek, Doğan, Bacaksız ve Tepe, 2017, s.51-52):

- Silahların eşitliği ilkesi (AIHS m.6/1)
- Dürüst işlem ilkesi (AIHS m.6/1)
- Hukuki dinlenilme hakkı (AIHS m.6/1)
- Bağımsız ve tarafsız bir mahkeme tarafından yargılanma hakkı (AIHS m.6/1)
- Olağan (kanuni) hakim tarafından yargılanma hakkı (AIHS m.6/1)
- Makul süre içinde yargılanma hakkı (AIHS m.6/1)
- Halka açıklık ilkesi (AIHS m.6/1)
- Masumiyet karinesi (AIHS m.6/2)
- Şüpheden sanık yararlanır ilkesi (in dubio pro reo) (AIHS m.6/2)
- Suçlamayı öğrenme hakkı (AIHS m.6/3-a)
- Savunma hakkı (AIHS m.6/3-b, c)
- Müdafi yardımından yararlanma hakkı (AIHS m.6/3-c)
- Muhakemeye yön verme hakkı (AIHS m.6/3-d)

Adil yargılanma hakkı, bu temel işlevleri göz önüne alındığında, tüm yargılama kolları bakımından geçerlilik taşıyan ve vazgeçilmesi mümkün olmayan usuli bir güvence olarak karşımızda çıkmaktadır (Pekcanıtez, 1977/2, sf.39).

Savunma Hakkı İle İlgili Genel Tespitler

AIHS'in adil yargılanma hakkını düzenleyen 6. maddesinin 3. fıkrasının b bendinde, inceleme konusuyla alakalı olarak, *“sanığın, savunmasını hazırlamak için gerekli zamana ve kolaylıklara sahip*

olma(k)” hakkına sahip olduğu ifade edilmiştir.

Bu kapsamda savunma hakkından ne anlaşılması gerektiğinin de kısaca ortaya konulması gerekmektedir. Savunma hakkı, günümüz çağdaş hukuk sistemlerinde, suç şüphesi altında bulunan kişiye tanınmış temel hakların en önemlisi olarak kabul edilmektedir. Savunma hakkı, Anayasamızın 36. maddesinde, hak arama hürriyeti kapsamında teminat altına alınmış bulunan temel bir haktır. Anayasa’nın 36. maddesinin, temel hak ve hürriyetlerin niteliğini düzenleyen 12. maddesi ile birlikte yorumlanması sonucunda, söz konusu savunma hakkının, ilgilinin kişiliğine bağlı, dokunulamaz, devredilemez, vazgeçilemez temel hak ve hürriyetlerden olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, Ceza Muhakemesi Kanunu’nun (CMK) 280/1-b ve 289/1-h maddelerinde, savunma hakkının sınırlandırılmış olması hukuka kesin aykırılık hali olarak kabul edilmiştir (Özbek, Doğan, Bacaksız ve Tepe, 2017, s.61-62).

Savunma hakkı, yapısı itibarıyla birçok hakkı bünyesinde barındırmaktadır; bunlara örnek olarak, müdafiden yararlanma, soru sorma, kendi aleyhine işlemlere katılmama, tercümandan yararlanma, lehine delillerin toplanmasını isteme, duruşmada hazır bulunma, soru sorma vs. gösterilebilir.

Suç Şüphesi Altında Bulunan Kişinin Savunmasını Hazırlayabilmesi İçin Gereken Süre İle İlgili Tespitler

AİHS m.6/3’de sağlanan güvenceler, 6. maddenin 1. fıkrasında ifadesini bulan adil yargılanma hakkının özel görünüm şekilleri ve doğal sonuçlarıdır. Bu nedenle inceleme konusuyla ilgili bulunan üçüncü fıkranın (b) bendinde belirtilmiş olan gerekli zamana sahip olma hakkının belirlenmesi bakımından, birinci fıkradaki adil yargılanma hakkının göz önünde tutulması gerekmektedir. AİHM’de vermiş olduğu kararlarda, üçüncü fıkranın ihlali iddialarını, 6. maddenin birinci fıkrasıyla bağlantılı olarak ele alıp sonuca ulaşmaktadır.

Savunmanın hazırlanabilmesi için ne kadar zamanın gerekli olduğu, her somut olayın koşullarına göre ayrı ayrı değerlendirilecektir. Ancak kısa bir süreçten her halükârda kaçınılması gerekmektedir. Gerekli zamandan anlaşılması gereken, suç şüphesi altında bulunan kişinin ve müdafinin savunma için zorunlu hazırlıkları yapabilmeleri için gerekli zaman dilimidir. AİHS m.6/3-b, sanıkları alelacele yapılacak yargılamalara karşı kişileri korumaktadır.

AİHM kararlarında, sürenin kısalığının, savunmayı gerçekten olumsuz etkileyip etkilemediğine bakılmakta, başka bir deyişle sürenin kısalığının tek başına ihlal sonucunu doğurmadığına vurgu yapılmaktadır. Burada önemli olan, savunmayı hazırlamak için somut durumda bu sürenin yeterli olup olmadığının belirlenmesidir.

Bu tespitlerden sonra iç hukukumuzda konunun nasıl ele alındığına da değinmekte yarar görülmektedir.

CMK'nın "*İddianamenin kabulü ve duruşma hazırlığı*" başlıklı 175. maddesinde, iddianamenin kabulüyle kamu davasının açılmış olduğu ve kovuşturma evresinin başladığı; bundan sonra mahkemenin duruşma günü belirleyeceği ve duruşmada hazır bulunması gereken kişileri çağıracağı belirtilmektedir. "*İddianamenin sanığa tebliği ve sanığın çağırılması*" başlıklı 176. maddede, iddianamenin, çağrı kağıdı ile birlikte sanığa tebliğ edileceği, çağrı kağıdının tebliğiyle duruşma günü arasında en az bir hafta süre bulunması gerektiği düzenlenmiştir.

Görülebileceği üzere, CMK'nın 176. maddesinde, sanığa, savunmasını hazırlayabilmesi için en az bir hafta süre verileceği belirtilmektedir. Burada kanun koyucunun, iddianamenin tebliği ile duruşma günü arasında çok kısa bir süre olması halinde sanığın savunma hakkının kısıtlanabileceği endişesini taşıdığı anlaşılmaktadır. Maddede belirtilen bir haftalık sürenin, karmaşık davalar bakımından kısa olduğu düşünülse de madde metninde "*en az*" bir haftalık süreden bahsedildiğinden, olayın özelliğine göre sanığa savunmasını hazırlayabilmesi için daha uzun bir süre verilmesinde herhangi bir engel bulunmadığı söylenebilir. Özellikle, müdafisi olmayan sanıklar bakımından, bu sürenin mümkün olduğunca uzun tutulmasında fayda olduğunu düşünmekteyiz.

Bilindiği üzere ceza muhakemesi hukukunda, hak düşürücü (örneğin temyiz süresini düzenleyen CMK m.291), koruyucu (CMK m.176/4) ve düzenleyici (yaptırımı olmayan süreler) olmak üzere üç çeşit kanuni süre bulunmaktadır. Bu kanuni sürelerden başka bir de hakim tarafından belirlenen süreler vardır ki burada kanun koyucu sürenin belirlenmesini mahkemenin takdirine bırakmıştır (örneğin CMK m.226/3'te sanığa ek savunmasını hazırlaması için verilecek süre) (Özbek, Doğan, Bacaksız ve Tepe, 2017, s.139-140).

Buradan da anlaşılabileceği üzere CMK m.176/4'te belirtilen süre "*koruyucu bir süre*"dir (Özbek, Doğan, Bacaksız ve Tepe, 2017, s.140) ve bu sürenin muhatabı da mahkemedir. Bu nedenle kanaatimizce, bir haftalık süre geçmeden sanığın savunmasının alınması veya başka bir deyişle sanığın bu süreden vazgeçebileceğinin kabulü mümkün değildir. Ancak Askeri Yargıtay döneminde, CMK m.176/4'teki sürenin sanığa tanınmış bir hak olarak kabul edildiği, başka bir ifadeyle sanığın bu süreden vazgeçebileceğinin Askeri Yargıtay tarafından kabul edildiği görülmektedir.

Kanaatimizce, kanun koyucunun amacının, sanığın savunmasını hazırlaması için gerekli zamana sahip olması olduğu nazara alındığında, söz konusu sürenin, sanığa tanınmış bir hak değil, mahkemeye verilmiş bir yükümlülük olduğunu düşünmekteyiz. Bu bağlamda sanık, bir haftalık süreden vazgeçtiğini ve savunmasını derhal yapmak istediğini belirtmiş olsa bile, mahkemece sanığa en az bir haftalık süre verilmesi zorunludur; aksi takdirde savunma hakkı ihlal edilmiş olacak ve bu

durum AİHS m.6/3-b ile Anayasa m.36'ya aykırılık teşkil edebilecektir.

CMK m.176'dan başka konuyla ilgili incelenmesi gereken bir diğer madde ise CMK'nın 190. maddesidir. “*Ara verme*” başlıklı 190. maddede şöyle denilmektedir: “(1)*Duruşmaya, ara verilmeksizin devam edilerek hüküm verilir. Ancak, zorunlu hallerde davanın makul sürede sonuçlandırılmasını olanaklı kılacak surette duruşmaya ara verilebilir. (2) 176'ncı maddede belirlenen süreye uyulmamış ise duruşmaya ara verilmesini istemeye hakkı olduğu sanığa hatırlatılır.*” Bu düzenlemeye göre, iddianamenin tebliği ile duruşma günü arasında bir haftadan daha az süre kaldığı tespit edilirse, mahkeme tarafından duruşmanın başında, sanığa bir haftalık süreye uyulmadığı için duruşmaya ara verilmesini istemeye hakkı olduğu bildirilecektir.

Kanaatimizce, CMK'nın 176. maddesinin 4. fıkrasında, mahkemeye bir haftalık sürenin verilmesi bakımından bir yükümlülük yüklemiş olan kanun koyucunun 190. maddenin ikinci fıkrası ile söz konusu süreye uyulmamış olması durumunda duruşmaya ara verilmesini istemeye hakkı olduğunun sanığa hatırlatılması gerektiğini ifade etmiş olmasının bir çelişki olduğunu düşünmekteyiz. Zira bize göre, CMK'nın 176. maddesinin 4. fıkrasında sanığa tanınmış bir hak değil, mahkemeye verilmiş bir yükümlülük söz konusudur. Şayet bir haftalık süreye uyulmadan duruşmaya başlanmış ise bu takdirde mahkemenin duruşmaya kendiliğinden ara vermesi gerekmektedir. Bu nedenle de söz konusu iki madde arasında çelişki olduğunu düşünmekteyiz. Söz konusu çelişkinin kaynağı, CMK m.176'yı karşılayan Alman Ceza Muhakemesi Kanunu'nun (Al.CMK) 217. maddesinin üçüncü fıkrasının gerek mülga Ceza Muhakemeleri Usulü Kanunu'na (CMUK) gerek CMK'ya alınmamış olması oluşturmaktadır. Zira Al.CMK'sının 217. maddesinin 3. fıkrasında şöyle denilmektedir: “*Ceza davalısı sanık, süreye riayet edilmesinden sarfınazar edebilir.*” Bu açıdan bakıldığında, Alman Hukukunda söz konusu sürenin sanığa tanınmış bir hak olduğu sonucu açıkça anlaşılmaktadır. Buna karşılık gerek CMUK gerek CMK'da, Al.CMK'nın 217. maddesinin ilk iki fıkrası aynen kabul edilmiş olmasına karşın, üçüncü fıkrası kabul edilmemiştir. Kanaatimizce bu husus, Türk kanun koyucusunun amacının, Almanya'dan farklı olarak, söz konusu sürenin sanığa tanınmış bir hak değil, mahkemeye verilmiş bir yükümlülük olduğunu ortaya koymaktadır. Aksi durumda kanun koyucunun, söz konusu fıkrayı kanun metnine almamış olmasının açıklanabilir bir izahı bulunmamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Her şeyden önce, CMK'nın 176. maddesinin dördüncü fıkrasında düzenlenmiş bulunan bir haftalık sürenin “*koruyucu süre*” olduğu, bu bağlamda bu sürenin sanığa tanınmış bir hak değil, mahkemeye verilmiş bir yükümlülük olduğunu düşünmekteyiz.

CMK'nın 176. maddesinin 4. fıkrasındaki düzenlemenin mahkemeye verilmiş bir yükümlülük olduğu yukarıda ifade edildi. Ancak CMK'nın 190. maddesinin 2. fıkrasında, CMK'nın 176.

maddesinde belirlenen sürelerle uyulmaması durumunda duruşmaya ara verilmesini istemeye hakkı olduğunun sanığa hatırlatılacağı yolundaki düzenlemenin de CMK m.176'la çeliştiğini görmekteyiz. Zira CMK'nın 190. maddesinde, söz konusu erteleme istemenin sanığa tanınmış bir hak olduğu açıkça vurgulanmıştır. Bu iki hüküm arasında bir çelişki olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Çünkü ceza yargılamasında, mahkemeye verilmiş bir yükümlülüğün, mahkemenin bu yükümlülüğe uymaması neticesinde sanığa tanınmış bir hakka dönüşmesinin açıklanabilir bir izahı bulunmamaktadır. Bu husus kanaatimizce kanun koyucunun gözünden kaçmıştır. Bu düşüncemizin bir diğer kanıtı olarak da Türk kanun koyucusunun, A1.CMK'nın 217. maddesinin 3. fıkrasını gerek CMUK'a gerek CMK'ya almamış olmasına gösterilebilir. Buna karşın kanun koyucu CMK m.190/2'yi karşılayan A1.CMK m.228/3'ü aynen kanuna almıştır.

Mevcut durumda, hem kanunun sistematığına hem de sanığın lehine olması hususu dikkate alındığında görüşümüz doğrultusunda uygulama yapılmasının daha doğru olacağını düşünmekteyiz. Bu bağlamda, bir haftalık süreye riayet edilmediğinin tespit edildiği durumlarda mahkeme, sanığın istemi olmaksızın duruşmaya ara vermelidir. Böylelikle, sanığın en temel hakkı olan savunma hakkı ve adil yargılanma hakkının ihlal edilmesi tehlikesinin de önüne geçilmiş olacaktır.

Sonuç olarak, CMK m.190/2'de yapılacak bir kanun değişikliği ile CMK m.176'da belirlenen süreye uyulmamış olması halinde duruşmaya mahkemece re'sen ara verileceği yolunda bir hüküm getirmesinin en doğru yol olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altıparmak, C. (2006). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 6. Maddesi Kapsamında Adil Yargılanma Hakkının Esasları. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 63, 244-270.
- İnceoğlu, S. (2002). *İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi Kararlarında Adil Yargılama Hakkı*. İstanbul: Beta.
- Ozansü, M.C. (2014). *Erken Modernlikte Ceza Sorumluluğunun Kamusallaşması ve Rasyonelleşmesi*. İstanbul: On İki Levha.
- Özbek, V.Ö., Doğan, K., Bacaksız, P. ve Tepe, İ. (2017). *Ceza Muhakemesi Hukuku* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Pekcanıtez, H. (1997/2). Medeni Yargıda Adil Yargılanma. *İzmir Barosu Dergisi*, 35-55.
- Sınar, H. (2015). Karşılaştırmalı Hukuk ve Türk Hukuku Yönünden Ceza Muhakemesinde Adil Yargılanma Hakkının Tarihsel Temelleri. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 11, 169-227.
- Tanrıver, S. (2004). Hukuk Yargısı (Medeni Yargı) Bağlamında Adil Yargılanma Hakkı. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 53, 191-215.
- Tanrıver, S. (2016). Medeni Usul Hukuku, Cilt I, *Temel Kavramlar ve İlk Derece Yargılaması*. Ankara: Yetkin.

Evde Hayvan Besleyen ve Beslemeyen 10-12 Yaş Çocukların Empatik Eğilim, Ahlaki Yargı ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Zeynep Alyüz^[1]

Fatma Abide Güngör Aytar^[2]

^[1] Öğretim Görevlisi, Kafkas Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, zeynepalyuzz@gmail.com

^[2] Profesör Doktor, Gazi Üniversitesi, abidegungor@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı evde hayvan besleyen ve beslemeyen 10-12 yaş çocuklarının empatik eğilim, ahlaki yargı ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokula devam eden ve evde hayvan besleyen 177, evcil hayvan beslemeyen 238 öğrenci olmak üzere 10-12 yaş grubundaki 415 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği, Ahlaki Yargı Testi (MUT), Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBYDÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetlerine göre empatik eğilimlerinde, yaşlarına ve doğum sıralarına göre yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Çocukların kardeş sayısının, anne ve babanın öğrenim durumunun empatik eğilim, ahlaki yargı ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi etkilemediği görülmüştür. Bu araştırma ışığında daha sonra yapılacak araştırmalarda, evde hayvan besleyen ve beslemeyen çocukların empatik eğilimlerinin, ahlaki yargı yeteneklerinin ve yaşam doyumu düzeylerinin, çocukların akademik başarılarını veya sosyal duygusal gelişimlerini yordayıp yordamadığı incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: evcil hayvan, empatik eğilim, ahlaki yargı, yaşam doyumu

Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between the empathic tendency, ethical judgment and life satisfaction of 10-12 year old children who nourish and do not feed animals. The study group consisted of 415 students in the 10-12 age group, of whom continued to attend secondary school and 238 students who did not feed pets, and 177 students who were feeding at home. The Ka-Si Empathic Tendency Scale, the Mental Judgment Test (MUT), the Multidimensional Life Satisfaction Scale (PBDI) and the Personal Information Form were used as data collection tools in the study. As a result of the research, significant differences were found between children's empathic tendencies according to their genders, life satisfaction levels according to their age and birth order. It was seen that the number of siblings of children did not affect the relationship between mother's and father's educational status and empathic tendency, moral judgment and life satisfaction levels. Later investigations in this research study can examine whether the empathic tendencies, moral judgmental capacities, and life satisfaction levels of children who nourish and nurture children at home predict and predict the academic achievement or social emotional development of children.

Key words: animal, empathic tendency, moral judgment, life satisfaction

GİRİŞ

Hayvan sevgisi çocuğun yaşamında önemli role sahiptir. Çocuk hayvana bakarak, yardım etmenin zevkini tadıp onu sahiplenmekte ve bağlılık duygusunun farkına varabilmektedir. Hayvanlar insanlar gibi iletişim kuramaz ancak bazen insanlardan daha iyi bir dinleyici olabilir ve hissettiklerini beden diliyle anlatabilirler. Hayvan besleyen çocuklarının paylaştan, problem çözen ve diğer insanlara karşı daha alakalı bireyler oldukları gözlenmiştir (Edenburg 2002).

Hayvanlar olumlu duygusal etkileşime katkıda bulunmaktadır. Çocuklar etraflarındaki insanlarla kuracakları sosyal ilişkilerin denemelerini evcil hayvanla yapabilmektedir. Hayvan besleyen çocukların iletişim becerileri gelişmekte, böylece sosyal davranışlar sergileyerek toplumdaki kişilerle olumlu ilişkiler kurabilmektedirler (Melson and Peet, 1988).

Evcil hayvanlar çocuğun sorumluluk duygusunun gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Çocuk hayvanın beslenmesi, gezdirilmesi gibi bakımla ilgili işleri üstlenerek sorumluluk alabilmektedir. Hayvanlarında hasta olabildikleri ve zaman zaman aşırı olmalarını gerekmesi çocuğun yaşadığı deneyimlerle ilgili olarak ona destek olacak ve bu tür durumlarla daha aktif başa çıkmasına yardımcı olacaktır (Koçkar, 2003). Hayvanlarla beraber geçirdikleri zamanlarda, hayvanlarına sarılıp temas kuran çocuklar kendilerini sakin ve mutlu hissetmekte dolayısıyla çevrelerindeki insanlarla olan ilişkilerinde olumlu tutumlar sergilemektedirler (Cain, 1985).

Sosyal bir varlık olan insan, içinde yaşadığı çevredeki diğer insanlarla ilişki kurmak durumundadır. İnsan ilişkilerindeki temel motivasyonlardan biri, ilişkideki bireylerin karşısındaki

tarafından yaşantısının, duygusunun ve düşüncesinin anlaşılmasıdır. Her insan diğer bireylerle ilişkilerinde diğerleri tarafından anlaşılma ister. İnsan ilişkilerinde bireyin karşısındakini anlama potansiyeli olarak tanımlanabilecek olan empati önemli bir niteliktir. Bu özelliği nedeniyle empati kavramı insan ilişkileri ve iletişimin temel kavramlarından biridir ve insan ilişkilerinin önemini anlaşılmasına paralel olarak artan bir şekilde popülerleşmektedir. Nitekim empatinin, sosyal davranışları anlama ve insan davranışlarını açıklamada önemli bir role sahip olduğu konusunda çok sayıda uzman görüş birliği içerisinde (Akt: Kaya, A. Ve Siyez, M. D., 2010)

Empati genellikle karşıdaki kişinin duygusal durumunun anlaşılması ve paylaşılması olarak tanımlanmaktadır. İlgili yazın incelendiğinde 19. yüzyılın sonlarından günümüze kadar empati ile ilgili çok sayıda tanım yapıldığı görülmektedir. Örneğin 20 yüzyılın başlarında McDougall (1908), Freud (1915, 1959), empatiyi diğer kişinin algılanan duygusal durumuna verilen duygusal tepki olarak; Kohler (1929) empatide diğerinin duygusunun paylaşılmasından ziyade anlaşılmasının daha önemli olduğunu belirtmiştir. Daha yakın tarihte ise empati, Hoffman (1987) ile Eisenberg ve Strayer (1987) tarafından karşıdaki kişinin durumuna uygun duygusal tepkiyi verebilme, Hollin (1994) tarafından ise bir kişinin diğer kişinin bakış açısından dünyayı görebilme becerisi olarak tanımlanmıştır (Akt: Kaya, A. Ve Siyez, M. D., 2010).

Empatiyi, empatik beceri ve empatik eğilim olmak üzere iki boyutta ele almak, kavramın tanımlanmasını kolaylaştırmaktadır. Empatik beceri daha çok diğer kişinin duygusunun anlaşılmasının ve hissedildiğinin karşıdaki kişiye aktarılması, hissettirilmesi ile ilgilidir. Empatik eğilim, bireyin başkalarının yaşantılarını ve duygularını anlama ve hissetme potansiyelidir. Empatik eğilim, bilişsel empati ve duygusal empati olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Empatinin bilişsel boyutu diğer kişinin duygusunun anlaşılmasına işaret etmektedir ancak bu boyutta kişinin diğer kişiyi anladığını paylaşması gerekli değildir (Akt: Kaya, A. Ve Siyez, M. D., 2010).

En basit düzeyde diğer kişinin duygusal durumunu doğru olarak değerlendirme, daha karmaşık düzeyde ise olayları diğerinin bakış açısından değerlendirebilme becerisi anlamına gelen bilişsel empati, bireylerin sosyal ilişkilerinde etkili olmaktadır (Smith, 2006). Empatinin duygusal boyutu, bir başka bireyin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve diğer kişinin duygusal durumuna en uyumlu tepkiyi verebilme anlamına gelmektedir (Cohen, 1992).

Eğitimin nitelikli ve kaliteli olması demokratik toplumsal yapının kurumsallaşması ve işlevsel hale gelmesi, ahlâkî yargı yeteneği üzerinde en önemli etken olarak görülmektedir (Kohlberg 1984, Lind 1999). Bir toplumun belli bir zamanda bireysel ve toplumsal davranış kurallarının tamamı, aynı zamanda bilinç şekli olarak görülmüştür (Hançerlioğlu, 1986). İyi ve kötü davranışların tamamını kapsayan ahlâk, insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallardır (Kulaksızoğlu, 1995). Ancak neyin ahlâkî olup olmadığı üzerinde fikir birliğinin olmadığı da ifade edilmelidir (Kulaksızoğlu 1995).

Kohlberg, bilişsel bir yapı olarak ahlâkî, “doğru-yanlış, adalet-haksızlık, iyi-kötü gibi konularda bilinçli olarak hükümde bulunarak karar vermeyi ve buna göre davranışta bulunmayı içinde barındıran bir yapı” olarak tanımlamaktadır (Kohlberg, 1964&1976). Piaget’in kuramını yeniden ele alan ve genişleten Kohlberg, ahlâk gelişimini ahlâkî eylemden çok ahlâkî yargının gelişimine dayandırmaktadır (Çiftçi, 2001a). Kohlberg, insanın kendi gelişiminin nedeni olduğunu ve gelişimin her adımının çevre koşulları ile etkilenmesiyle ve bireyin bilişinde meydana gelen yapısal işleme süreci ile oluştuğunu savunmaktadır. Ahlâkî davranışın anlaşılabilmesi için ahlâkî fikir ve bilinç süreçlerinin araştırılması ve tanım yapılması gereklidir. Bu da ahlâkî yargı yeteneğine bağlıdır (Kohlberg, 1964)

Ahlâkî yargılamayı değerlendirmede kullanılan ölçütler, bir bireyin diğerinden daha ahlâkî olup olmadığını belirlemede değil; bireye ahlâkla ilişkili olarak verilenlerin neler olduğunu ve belli bir durumda bir bireyin diğerinden daha ahlâkî olup olmadığını belirlemede bir fikir verebilir (Kohlberg, 1958).

Yaşam doyumu; bir insanın beklentileriyle elinde olanların karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuç, insanın kendi belirlediği ölçütlere uygun bir biçimde tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi ve kapsamlı bir mutluluğun önemli bir ögesi, insanın yaşamla ilgili inanç ve değerlendirmelerinin toplamı veya insanın hayatıyla ilgili genel tutumu olarak tanımlanabilir. (Akt: Dağlı&Baysal, 2016). Bireylerin yaşam doyumu birçok şeyden etkilenebilir. Bunlardan bazıları, günlük yaşamdan alınan mutluluk, yaşama yüklenen anlam, amaçlara ulaşma konusunda uyum, pozitif

bireysel kimlik, fiziksel olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi, ekonomik, güvenlik ve sosyal ilişkilerdir (Schmitter, 2003; Akt. Yılmaz ve Arsan, 2013).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Evde hayvan besleyen ve beslemeyen 10-12 yaş grubu çocukların, empatik eğilim, ahlaki yargı ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğ., 2010).

Çalışma grubu

Araştırmacının evrenini 2016-2017 öğretim yılında Ankara'da bulunan devlet okullarında okuyan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmacının örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla Ankara Ankara İli'nin Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Gölbaşı ilçelerinde öğrenim gören 10-12 yaş grubundaki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 1: Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	%
Sınıf	4.sınıf	75
	5.sınıf	118
	6.sınıf	194
	7.sınıf	28
Okulun bulunduğu ilçe	Çankaya	124
	Yenimahalle	118
	Gölbaşı	40
	Mamak	98
	Sincan	35
Cinsiyet	Kız	196
	Erkek	219
Yaş	10 yaş	126
	11 yaş	141
	12 yaş	148
Kardeş sayısı	Kardeş yok	73
	2-3 kardeş	310
	4 ve daha fazla	32
Doğum sırası	İlk çocuk	197
	Ortanca/Ortancalardan biri	78
	Son çocuk	140
Anne eğitim durumu	Okur yazar değil	3
	Okur yazar ancak okul bitirmemiş	21
	İlkokul	61
	Ortaokul	67
	Lise	123
Baba eğitim durumu	Üniversite	140
	Okur yazar değil	1
	Okur yazar ancak okul bitirmemiş	21
	İlkokul	32
	Ortaokul	57
	Lise	112
	Üniversite	192
Evcil hayvan	Besleyen	177
	Beslemeyen	238

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin 75 tanesi 4.sınıf (% 18,1), 118 tanesi 5. Sınıf, 194 tanesi 6.sınıf, 28 tanesi 7.sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerden 124 tanesi Çankaya, 118 tanesi Yenimahalle, 75 tanesi Gölbaşı, 98 tanesi Mamak'ta bulunan ortaokullarda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 196 tanesi kız öğrenci, 219 tanesi de erkek öğrencidir. Öğrencilerden 126 tanesinin 10 yaş, 141 tanesinin 11 yaş, 148 tanesinin 12 yaş olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 73 tanesi tek çocuk olduğunu, 310 tanesi 2-3 kardeş olduklarını, 32 tanesi 4 ve daha fazla kardeş olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin 197 tanesi ilk çocuk olduğunu, 78 tanesi ortanca/ortancalardan biri ve 140 tanesi son çocuk olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin 3 tanesi annesinin okur-yazar olmadığını, 21 tanesi annesinin okur-yazar ancak okul bitirmemiş olduğunu, 61 tanesi annesinin ilköğretim mezunu olduğunu, 67 tanesi annesinin ortaokul mezunu olduğunu, 123 tanesi annesinin lise mezunu olduğunu, 140 tanesi annesinin üniversite mezunu olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin baba eğitim durumlarına bakıldığında 1 tanesinin okur-yazar olmadığı, 21 tanesinin okur-yazar ancak okul bitirmemiş olduğu, 32 tanesinin ilköğretim mezunu olduğu, 57 tanesinin ortaokul mezunu olduğu, 112 tanesinin lise mezunu olduğu ve 192 tanesinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 177 tanesi evcil hayvan beslediklerini, 238 tanesi evcil hayvan beslemediklerini belirtmiştir.

Tablo 2: Hayvan Besleyen Öğrencilere Ait Betimsel İstatistikler

		n	%
	Hayvan Beslemeyen	238	57,3%
	balık	32	7,7%
	kaplumbağa	9	2,2%
1-Beslediğiniz hayvanın türü nedir?	kedi	26	6,3%
	köpek	27	6,5%
	kuş	79	19,0%
	tavşan	4	1,0%
2-Beslediğiniz hayvan ne kadar süredir sizinle yaşıyor?	7-12 ay	79	44,6%
	1-3 yıl	62	35,0%
	3 yıldan fazla	36	20,3%
	Babam ve ben	25	14,1%
	Annem ve ben	17	9,6%
	Kardeşim ve ben	17	9,6%
3-Hayvanın yiyecek ve su ihtiyacı ile kim ilgileniyor?	Hepimiz	71	40,1%
	Babam	6	3,4%
	Annem	3	1,7%
	Kardeşim	1	0,6%
	Kendim	23	13,0%
	Diğer	14	7,9%
4- Beslediğiniz hayvanla ilişkiniz nasıldır?	Benim için önemlidir severim- sarılıp okşarım.	153	86,4%
	Bazen onu severim ama çoğunlukla ona bakmak bana zor gelir.	21	11,9%
	Kızgın olduğum zamanlarda ona kötü davranırım.	3	1,7%
	Beni anladığını düşünüyorum.	20	11,3%
5- Beslediğiniz hayvanı neden seviyorsun?	Ona güveniyorum, onunla sırlarımı paylaşabiliyorum.	21	11,9%
	Onunla zaman geçirdiğimde rahatlıyorum-sakinleşiyorum.	67	37,9%
	Onunla çok eğleniyorum.	69	39,0%

Tablo 2 incelendiğinde, hayvan besleyen öğrencilere verilen hayvana ilişkin sorular formunda, ortaokul öğrencilerinin 238 tanesi hayvan beslemediğini, 32 tanesi balık, 9 tanesi kaplumbağa, 26 tanesi kedi, 27 tanesi köpek, 79 tanesi kuş ve 4 tanesi tavşan beslediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 79 tanesi 7-12 ay, 62 tanesi 1-3 yıl, 36 tanesi 3 yıldan fazla süredir hayvanla birlikte olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden besledikleri hayvanın yiyecek ve su ihtiyacı ile kim ilgileniyor sorusuna 25 tanesi babam ve ben, 17 tanesi annem ve ben, 17 tanesi kardeşim ve ben, 71 tanesi hepimiz, 6 tanesi babam, 3 tanesi annem, 1 tanesi kardeşim, 23 tanesi kendim ve 14 tanesi diğer kişilerin ilgilendiği cevabını vermişlerdir. Öğrencilerden “Beslediğiniz hayvanla ilişkiniz nasıldır?” sorusuna 153 tanesi “Benim için önemlidir severim- sarılıp okşarım.”, 21 tanesi “Bazen onu severim ama çoğunlukla ona bakmak bana zor gelir.” ve 3 tanesi “Kızgın olduğum zamanlarda ona kötü davranırım.” yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerden “Beslediğiniz hayvanı neden seviyorsun?” sorusuna 20 tanesi “Beni anladığını düşünüyorum.”, 21 tanesi “Ona güveniyorum, onunla sırlarımı paylaşabiliyorum.”, 67 tanesi “Onunla zaman geçirdiğimde rahatlıyorum-sakinleşiyorum.” ve 69 tanesi “Onunla çok eğleniyorum.” yanıtını vermişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Yapılacak olan bu araştırmada gerekli olan verileri toplamak için aşağıda belirtilen araçlar kullanılacaktır.

- Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği

- Ahlaki Yargı Testi (MUT)
- Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBYDÖ)
- Kişisel Bilgi Formu
- Hayvana İlişkin Sorular Formu

KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (Ergen Formu)

17 maddeden oluşan ölçek ergenlerin empatik eğilimlerini belirlemek amacıyla Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek bilişsel empati ve duygusal empati olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Aynı zamanda bu iki alt boyutun toplanmasıyla bireylerin genel empati düzeyini gösteren bir toplam empati puanı elde edilmektedir. (1) “Bana hiç uygun değil”, (5) “Bana tamamen uygun” şeklinde 5’li likert tipi derecelendirilen ölçekte puanların artması empatik eğilimin artması olarak yorumlanmaktadır.

Ahlaki Yargı Testi (MUT)

Almanca konuşulan ülkeler haricinde on ayrı dilde versiyonu olan ve Avrupa’ da karşılaştırmalı araştırmalarda en fazla kullanılan Moral Yargı Testi (MUT), Konstanz Üniversitesi’ndeki “Yüksek Okulda Sosyalleşme “ projesi kapsamında Lind (1984) tarafından Kohlberg’ in bilişsel gelişim teorisine ve deneysel ölçek metodolojisine dayanarak geliştirilmiştir. Bu ölçekte kişi, iki farklı değere göre çözülecek moral ikilemi okur. İkilem sonunda bir dizi argümanla karşılaşır. Bu argümanlar, ikilemdeki çözümü ya haklılaştıran ya da reddeden niteliktedirler. Denek sadece durumun ahlâkî değerlendirmesi için söz konusu argümanları ne derece kabul edilebilir bulduğunu ifade etmek zorundadır. MUT’ta denek birden fazla dilemma ile karşılaşır. Burada kişinin ahlaki olarak tutarlı yargılayıp yargılamadığı yani kendi fikrini gerekçelendirmek ya da desteklemek için daima tekrar tekrar belirli bir basamağın argümanını kullanıp kullanmadığı veya kabul edip etmediği tespit edilebilir. Katılımcı kendi fikrine zıt, onunla çelişen argümanlarla da yüzleştirilir.

Çok boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ):

Huebner (1994) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği’nin özgün formu 10’ u olumsuz toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, beş boyuttan (aile, arkadaş, okul, yaşanılan çevre, benlik) elde edilen puanlarla birlikte bir genel yaşam doyumu puanı vermektedir. Olumsuz maddelerin tersten puanlanması ile elde edilen puanların yüksek olması, yaşam doyumunun da arttığını göstermektedir. Ölçek maddeleri “(1) Hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Sık Sık, (4) Her zaman.” Şeklinde dört seçenek üzerinden yanıtlanmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, evde hayvan besleyen ve beslemeyen 10-12 yaş öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla alan yazın taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş “sınıf, okul, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu bilgilerini içeren ortaokul öğrencilerine ait demografik özelliklerin bulunduğu sorulardan oluşmaktadır.

Hayvana İlişkin Sorular Formu

Hayvana İlişkin Sorular Formu, evde hayvan besleyen ve beslemeyen 10-12 yaş öğrencilerin besledikleri hayvana ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla alan yazın taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş “beslenen evcil hayvan türü, evcil hayvanın aile ile yaşama süresi, evcil hayvanın yiyecek su ihtiyaçları ile kimlerin ilgilendiği, çocukların evcil hayvanı sevme nedeni, çocuğun evcil hayvanıyla olan ilişkisi” gibi bilgileri içeren sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Örneklemin belirlenmesi amacıyla saptanan ilköğretim okullarına gidilerek müdürleriyle görüşülmüş ve araştırmanın amacı, yapılacak işlemler hakkında bilgi verilerek yardımları istenmiştir.

Hayvan besleyen çocuklar sınıf öğretmenlerinin yardımıyla belirlenmiştir. Hayvan besleme ve beslememe durumlarını saptamada öğretmen bilgilerinden yararlanılmıştır. Uygulama yapılmadan önce okul yönetimi, ilgili sınıf öğretmenleriyle önceden görüşülerek araştırmanın amacı ve uygulamanın nasıl yapılacağı açıklanmış, ölçeğin uygulanacağı gün ve saatler saptanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen çocuklardan öncelikle hayvan besleyenler belirlenmiş, hayvan besleyen çocukların olduğu her sınıftan aynı sayıda ve aynı cinsiyette çocuklar seçilerek ölçek uygulanmıştır. Uygulamadan önce çocuklara bu çalışmanın bilimsel bir araştırma için yapıldığı, verecekleri cevapların gizli kalacağı, içten ve samimi olmalarının, doğru bilgi vermelerinin ileride

kendilerine yardımcı olabilecek sonuçlara ulaşılması için önemli olduğu açıklanmıştır. Veriler 2016-2017 eğitim yılı güz ve bahar döneminde toplanmıştır. Toplanan veriler iki aşamada değerlendirilmiştir. İlk önce toplanan anket formlarındaki bilgilerin çetelenmesi yapılmış her çocuğun kendisi ve ailesi ve beslediği evcil hayvan hakkındaki bilgiler değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise çocukların empatik eğilimleri “Ka-si Empatik Eğilim Ölçeği, Ahlaki Yargı Testi ve Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği” ile değerlendirilmiştir.

Evcil hayvan besleme durumunun sınıf, okul, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu gibi çeşitli değişkenlere göre empatik eğilimi, ahlaki yargı düzeyi ve yaşam doyumu açısından farklılık yaratıp yaratmadığını saptayabilmek için veriler “Çift Yönlü Varyans Analizi” yöntemi ile değerlendirilmiştir. Hayvan besleyen çocukların empatik eğilimi, ahlaki yargı düzeyi ve yaşam doyumunun evcil hayvanın aile ile yaşama süresi, evcil hayvanın yiyecek su ihtiyaçları ile kimlerin ilgilendiği, çocukların evcil hayvanı sevmeye nedeni, çocuğun evcil hayvanıyla olan ilişkisini değerlendirme şekline göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde ise “Tek Yönlü Varyans Analizi” kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 3: Öğrencilerin ahlaki yargıları, empatik eğilimleri ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye göre t testi sonuçları

Evcil hayvan		N	Ortalama	Std. sapma	t	p
Ahlaki yargı	Besleyen	176	7,76	23,29	0,267	0,789
	Beslemeyen	238	8,36	22,04		
Empatik eğilim	Besleyen	175	3,12	0,61	0,822	0,412
	Beslemeyen	238	3,06	0,71		
Yaşam doyumu	Besleyen	177	3,36	0,39	1,487	0,138
	Beslemeyen	238	3,30	0,43		

Evde hayvan besleyen ve beslemeyen öğrencilerinin ahlaki yargıları, empatik eğilimleri ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4: Öğrencilerin ahlaki yargıları, empatik eğilimleri ve yaşam doyum düzeylerinin cinsiyetlerine göre t testi sonuçları

Cinsiyet		N	Ortalama	Std. sapma	t	p
Ahlaki yargı	Kız	196	9,76	23,89	1,449	0,148
	Erkek	218	6,56	21,12		
Empatik eğilim	Kız	195	3,16	0,70	2,330	0,020*
	Erkek	218	3,01	0,64		
Yaşam doyumu	Kız	196	3,35	0,44	1,564	0,119
	Erkek	219	3,29	0,38		

10-12 yaş grubu öğrencilerin cinsiyetlerine göre ahlaki yargıları ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak öğrencilerin cinsiyetlerine göre empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin ahlaki yargıları, empatik eğilimleri ve yaşam doyum düzeylerinin yaş gruplarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

		N	Ortalama	Std. sapma	F	p	Anlamlı Fark
Ahlaki yargı	10 yaş	125	4,27	22,95	2,612	0,075	Yok
	11 yaş	141	10,09	22,14			
	12 yaş	148	9,36	22,23			
Empatik eğilim	10 yaş	124	3,10	0,64	0,381	0,683	Yok
	11 yaş	141	3,11	0,73			
	12 yaş	148	3,04	0,63			
Yaşam doyumu	10 yaş	126	3,41	0,38	7,462	0,001	*12 ile 10 *12 ile 11
	11 yaş	141	3,35	0,42			
	12 yaş	148	3,22	0,42			

Öğrencilerin yaşlarına göre ahlaki yargıları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak öğrencilerin yaşlarına göre yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark, 12 yaş grubundaki öğrencilerin yaşam doyumları ile 10 ve 11 yaş grubundaki öğrencilerin yaşam doyumları arasındadır.

Tablo 5: Öğrencilerin ahlaki yargıları, empatik eğilimleri ve yaşam doyum düzeylerinin kardeş sayısına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

		N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Ahlaki yargı	Kardeş yok	73	5,04	20,97	1,575	,208
	2-3 kardeş	309	9,21	22,80		
	4 ve daha fazla	32	4,03	22,64		
Empatik eğilim	Kardeş yok	72	3,08	0,82	,723	,486
	2-3 kardeş	309	3,07	0,65		
	4 ve daha fazla	32	3,22	0,52		
Yaşam doyumu	Kardeş yok	73	3,34	0,35	1,034	,357
	2-3 kardeş	310	3,31	0,42		
	4 ve daha fazla	32	3,41	0,44		

Öğrencilerin kardeş sayısına göre ahlaki yargıları, yaşam doyumları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 6: Öğrencilerin ahlaki yargıları, empatik eğilimleri ve yaşam doyum düzeylerinin doğum sırasına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

		N	Ortalama	Std. sapma	F	p	Anlamlı Fark
Ahlaki yargı	İlk çocuk	197	9,99	20,71	2,383	0,094	Yok
	Ortanca/Ortancalar dan biri	78	3,45	21,11			
	Son çocuk	139	7,94	25,31			
Empatik eğilim	İlk çocuk	196	3,14	0,65	1,604	0,202	Yok
	Ortanca/Ortancalar dan biri	78	2,98	0,65			
	Son çocuk	139	3,07	0,71			
Yaşam doyumu	İlk çocuk	197	3,36	0,38	4,068	0,018	* Son çocuk ile Ortanca
	Ortanca/Ortancalar dan biri	78	3,21	0,42			
	Son çocuk	140	3,33	0,45			

Öğrencilerin doğum sırasına göre ahlaki yargıları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak öğrencilerin doğum sırasına göre yaşam doyum düzeyleri arasında

anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark, doğum sırası son çocuk olan öğrencilerin yaşam doyumları ile doğum sırası ortanca olan öğrencilerin yaşam doyumları arasındadır.

Tablo 7: Öğrencilerin ahlaki yargıları, empatik eğilimleri ve yaşam doyum düzeylerinin öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis testi sonuçları

		N	Ortalama	Std. sapma	Ki-kare	P
Ahlaki yargı	Okur yazar ancak okul bitirmemiş	21	5,86	17,95	1,897	0,755
	İlkokul	60	6,30	22,12		
	Ortaokul	67	10,70	24,85		
	Lise	123	9,20	25,18		
	Üniversite	140	6,97	19,71		
Empatik eğilim	Okur yazar ancak okul bitirmemiş	21	3,15	0,64	8,645	0,071
	İlkokul	60	2,99	0,66		
	Ortaokul	67	2,92	0,78		
	Lise	122	3,12	0,56		
	Üniversite	140	3,15	0,71		
Yaşam doyumu	Okur yazar ancak okul bitirmemiş	21	3,20	0,52	8,776	0,067
	İlkokul	61	3,39	0,40		
	Ortaokul	67	3,31	0,42		
	Lise	123	3,37	0,40		
	Üniversite	140	3,27	0,40		

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre ahlaki yargıları, yaşam doyumları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 8: Öğrencilerin ahlaki yargıları, empatik eğilimleri ve yaşam doyum düzeylerinin öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis testi sonuçları

		N	Ortalama	Std. sapma	Ki-kare	p
Ahlaki yargı	Okur yazar ancak okul bitirmemiş	21	3,57	16,73	4,022	0,403
	İlkokul	32	6,91	33,57		
	Ortaokul	56	6,73	25,85		
	Lise	112	11,44	23,13		
	Üniversite	192	7,37	19,06		
Empatik eğilim	Okur yazar ancak okul bitirmemiş	21	2,91	0,93	2,024	0,731
	İlkokul	31	3,12	0,56		
	Ortaokul	56	3,02	0,66		
	Lise	112	3,10	0,64		
	Üniversite	192	3,11	0,68		
Yaşam doyumu	Okur yazar ancak okul bitirmemiş	21	3,24	0,38	4,896	0,298
	İlkokul	32	3,42	0,35		
	Ortaokul	57	3,30	0,42		
	Lise	112	3,35	0,43		
	Üniversite	192	3,30	0,41		

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre ahlaki yargıları, yaşam doyumları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Triebenbacher (1995) tarafından yapılan araştırma sonucunda; hayvan beslemeyle çocukların etrafındaki insanlarla olan ilişkilerinde olumlu davranışlar geliştirmeleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Melson and Peet (1998) tarafından yapılan araştırma sonucunda hayvan besleyen çocukların daha aktif olduğu, problem çözme becerilerinde daha etkin oldukları ve çocukların daha sağlıklı kişilik geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Poresky and Hendrix (1988) hayvan besleyen ve beslemeyen 3-6 yaş grubundaki çocukların empati becerilerini karşılaştırmışlardır. Hayvan besleyen çocukların empati puanlarının hayvan beslemeyen gruba oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Evde hayvan besleyen ve beslemeyen öğrencilerinin ahlaki yargıları, empatik eğilimleri ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cinsiyetlerine göre ahlaki yargıları ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin cinsiyetlerine göre empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu gözlenmiştir.

Hayvanların sınıf ortamında çocukların öğrenme durumlarını daha kolay ve faydalı hale getirdiği, sevgi, şefkat, empati gibi kavramları gelişmesine yardımcı olduğu vurgulanmıştır (Griffin 2002). Ergenlik döneminde çocuklar ailenin desteğini aramadan akran desteği aramaya, hem aile içi ilişkilerinde ve akran ilişkilerinde bir aidiyet duygusu yaşamaya hem de akademik açıdan başarılı olmaya ve kendine karşı olumlu tutumlar geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Mutlu olmaları da bu ihtiyaç alanlarının doyurulmasıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada cinsiyete göre yaşam doyumu düzeyinde farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde bireylerin cinsiyetlerine göre yaşam doyumu puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, cinsiyetin, mutluluğu yordamada etkili olmadığı anlaşılmaktadır ((Myers ve Diener, Erdoğan ; Akt: Çivitçi, 2009). Öğrencilerin yaşlarına göre ahlaki yargıları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin yaşlarına göre yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu fark, 12 yaş grubundaki öğrencilerin yaşam doyumları ile 10 ve 11 yaş grubundaki öğrencilerin yaşam doyumları arasındadır.

Ülkemizde ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada, kızlarda genel yaşam doyumu erkeklere göre daha yüksek bulunurken (Köker, 1991), bir başka çalışmada (Gün & Bayraktar, 2008) genel yaşam doyumu cinsiyete göre farklılaşmamıştır.

Öğrencilerin kardeş sayısına göre ahlaki yargıları, yaşam doyumları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin doğum sırasına göre ahlaki yargıları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin doğum sırasına göre yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu fark, doğum sırası son çocuk olan öğrencilerin yaşam doyumları ile doğum sırası ortanca olan öğrencilerin yaşam doyumları arasındadır.

Çelik (2003) orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarına devam etmekte olan 180 çocuk üzerinde yürüttüğü araştırmasının sonucunda ailede çocuk sayısının artmasıyla aile içinde ebeveynler tarafından çocuklara karşı ilginin azaldığını ortaya koymuştur. Gerek uyum ve davranış bozukluğu gösteren çocuklarda, gerekse suçlu çocuklarda “ortanca çocuk olma” önemli bir etken olarak dikkati çekmektedir (Yavuzer 2001). Öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre ahlaki yargıları, yaşam doyumları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Hayvanlar ile ilgili çocuklara verilen görevler çocuğun yaşına ve yeteneklerine uygun olmalıdır. Eğer aileler çocukların yaşları ve becerileri doğrultusunda evcil hayvanla ilgili alabilecekleri sorumlulukların farkında olurlarsa çocuklar pozitif yönde etkilenirler. Çocuğun yaşı ve kapasitesi gözlemlenmeden hayvanla ilgili bir takım sorumlulukların verilmesi sonucu çocuk, verilen görevleri yerine getirememekten dolayı kendini yetersiz hissetmekte ve hissettiklerini tutum ve davranışlarla gerek hayvana gerekse etrafındaki diğer insanlara yansıtmaktadır (Edenburg 2002).

Yapılan çalışmadan hareketle düşünüldüğünde ailede ilk doğan çocuğun yaşam doyumunun artması için ev içinde sorumluluklarının azaltılmasının yaşam doyumunu artırmada etki gösterebileceği düşünülebilir. Erkek öğrencilerin empatik eğilim becerisinin geliştirilmesi ve yaş grubu 10-11 olan öğrencilerin yaşam doyumlarının artırılması için eğitim programlarına uygun modeller konulmasının ve rehberlik çalışmalarıyla birlikte ergenlerin kendilerini daha iyi hissetmeleri

konusunda destek verilmesinin, öğrencilerin akademik becerilerine, sosyal duygusal gelişimlerine, psikolojik gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülebilir. Literatür tarandığında evcil hayvan besleyen ve beslemeyen öğrencilerin empatik eğilim, ahlaki yargı ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- A. Çivitci. (2009) ‘‘ İlköğretim Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Bazı Kişisel ve Ailesele Özelliklerin Rolü ‘‘ Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (1); 29-52
- Cain, A.(1985). Pets as family members. Marriage and Family Review, 8;5-10.
- Cohen, D., Strayer, J. (1996). Empathy in conduct disordered youth. Developmental Psychology, 32; 988-998.
- Çiftçi N. (2001a). ‘‘Ahlaki Yargı Testi Mut’un Teorisi ve Türkçe Versiyonunun Geçerliği’’, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, S:1(2); 295-321.
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2016) ‘‘Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe’ ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması’’, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (59); 1250-1262.
- Edenburg, N. (2002). The potential role for child development. World Society For Protection Animals, 24; 22-45.
- Gün, Z. & Bayraktar, F. (2008). Türkiye’de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. Türk Psikiyatri Dergisi, 19; 167-176.
- Hançerlioğlu O. (1986). Ekonomi Sözlüğü, (Büyük Fikir Kitapları Dizisi: 15, 6. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kaya, A. Ve Siyez, M. D. (2010). ‘‘ KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması’’ Eğitim ve Bilim Dergisi, 2010, 35; 156
- Koçkar, A ve Şenol, S. 2003. Hayvan beslemek. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi. 15; 21-22.
- Kohlberg L. (1964). ‘‘Development Of Moral Character And Moral Ideology’’, M. L. Hoffman, & L. W. Hoffman (Ed.), Review Of Child Development Research içinde, (S:I, pp. 381-431). New York: Russel Sage Foundation
- Kohlberg L. (1976). ‘‘Moral Stages And Moralization: The Cognitive Developmental Approach’’. T. Lickona (Ed.). Moral Development And Behavior: Theory, Research And Social Issues içinde, Holt, Rinehart & Winston. New York.
- Kohlberg L. (1984). ‘‘The Psychology Of Moral Development’’, San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Boyd, D., & Levine, C. (1990). The Return Of Stage 6: Its Principle And Moral Point Of View. In T. E. Wren (Ed.), The Moral Domain: Essays İn The Ongoing Discussion Between Hilosophy And The Social Sciences (pp.151-181). Cambridge, Ma: Mit Press.
- Köker, S. (1991). ‘‘Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması’’. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kulaksızoğlu A. (1995). ‘‘Öğretmenlik Mesleğinin Ahlâk İlkeleri Konusunda Bir Deneme’’, Marmara Üniversitesi A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi, 7;185-188
- Lind G. (1999). ‘‘The Optimal Age Of Moral Education. A Review Of Intervention Studies And An Experimental Test Of The Dual-Aspect Theory Of Moral Development And Education’’ The Sig Moral Development And Education Meeting, Convention Of The American Educational Research Association, April 8-12, 1996.
- Melson, G. and Peet, S. (1988). Attachments to pets, empathy and self concept in young children. Delta Society, 8;12-15.
- Smith A., (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. The Psychological Record, 56; 3-21.
- Triebenbacher, L. 1995. The eltionship between attachment to companion animals and self concept. 7th. İnternational Conference on Human- Animal Interactions, Animals, Healt and Quality of Life, September 6-9. Geneva, Switzerland.
- Yavuzer, H. (2001) Ana-baba ve çocuk. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin Dş Yerindeki Yalnızlıkları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.(3), 3; 59-69.

2015 yılı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi

Ayşe Derya Eskimen ¹

¹Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, deryaeskimen@hotmail.com

Özet

Ders kitapları, bir kılavuz niteliği gören öğretim materyalleridir. Eğitim-öğretim sürecinde hem öğretmen hem öğrenci açısından faydaları vardır. Ders kitapları öğretim programları yoluyla şekillenmektedir. 2015 yılı itibarıyla öğretim programlarında gerçekleştirilen değişiklikler ders kitaplarına da yansıtılmıştır. Buna sebep, 2015 yılında kabul edilen Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında da birtakım yenilenmeler gerçekleştirilmiştir. Ders kitapları için kademe kademe gerçekleştirilen bu yenilenme, öncelikli olarak 9. ve 10. sınıf ders kitaplarını kapsamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada amaç, 2015 yılı öğretim programına göre hazırlanmış Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarını incelemek; yer yer 2005 yılı Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım kitapları ile karşılaştırarak elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli değerlendirmeler yapmak ve öneriler sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: 2015 yılı Türk dili ve edebiyatı programı, 9. ve 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitapları.

Abstract

Textbooks are teaching materials that are a guideline. There are benefits both for the teacher and the student in the education-training process. Textbooks are shaped through teaching programs. As of 2015, the changes in curricula are also reflected in textbooks. The reason for this is that some revisions were made in the textbooks of Turkish Language and Literature accepted in 2015. This renewal, which is carried out gradually for the textbooks, mainly includes the 9th and 10th grade textbooks. Therefore, the purpose of this study is to examine the textbooks of Turkish Language and Literature prepared according to the academic program of the year 2015 and also to make various evaluations in the direction of findings obtained by comparing 2005 Turkish Literature and Language and Expression books and to present some suggestions.

Key Words: Turkish language and literature curriculum of the year 2015, textbooks of Turkish language and literature of the 9th and 10th class.

GİRİŞ

Dil ve edebiyat birbirinin taşıyıcısı temel unsurlardır. Zira edebiyatın malzemesi dildir. İnsana doğrudan ve en kolay ulaşan araçtır. “Dil, konuşulan ve yazılan cümlelerden ibarettir. Cümleler ise bir duygu ve düşüncüyü ifade eder. Gerçek dil hakkında bir fikir edinmek için sözlüklere değil, konuşmaya ve yazılı metinlere bakmak lazımdır” (Kaplan, 2006: 39). Bu anlamda dilden doğan edebiyat da, bireyin düşünce, duygu bakımından gelişmesinde, insanı ve toplumu anlamasında etkilidir. Okunan her bir eser insanı, toplumu, sosyal hayatı anlamak merakını uyandırır. Yine bu edebi eserler, anlamayı kolaylaştıracak bir yaklaşım ve anlayış da sunar. Zira Türk dili ve edebiyatı öğretim programında, “Edebiyatla ilgili bilgilerin yanı sıra öğrencilerin dilin inceliklerini keşfedecekleri, dil bilincini ve becerilerini geliştirecekleri bir zemindir. Bu bilincin ve becerilerin geliştirilmesi için öğrencilerin edebiyatla temasının okuyucu rolüyle sınırlanmaması, yazma, dinleme ve konuşma yoluyla dil ve edebiyat bilgilerini hayatlarında kullanmalarına olanak sağlayacak çalışmalara yer verilmesi önemlidir” (MEB, 2015: 18) denilmiştir. Öğretim kurumlarında edebî metinler yoluyla

aktarılan dil ve edebiyat öğretiminde ders kitabı vazgeçilmez öğretim kaynaklarından. “Bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan ya da seçilen herhangi bir kitap; Belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak salık verilen kitap” (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974) olarak tanımlanan ders kitabı, öğretmen ve öğrencilerin en önemli yardımcılarıdır. Genel olarak liselerde gerçekleştirilen Türk dili ve edebiyatı eğitiminin dört ayağından bahsetmek mümkündür. Bunlar; başta öğrenci olmak üzere öğretim programı, ders kitabı ve öğretmendir. Dolayısıyla ders kitapları da öğretim programları yoluyla şekillenmektedir. Bu bağlamda etkili bir ders kitabının çeşitli özellikleri vardır. Bunlar kısaca öğrencinin ilgisini çeken, görsel zenginlik içeren, derse karşı ilgi uyandıran, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine fırsatlar sunabilen, çocuğun kitapla olan bağını kuvvetlendirici yaşantılar verebilen, öğrencinin öğrendiklerini pekiştiren, sade bir dil kullanılarak açıklanan, öğrenme ilkeleri dikkate alınarak yazılan kitaplardır (Şahin ve Yıldırım, 1999: 33). Ders kitaplarının iyi nitelikte hazırlanması dersin kalite ve verimliliğini etkiler. 2005 yılı öğretim programına göre hazırlanan ders kitapları Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım olarak iki bölümde ele alınmıştır. 2015 yılı itibarıyla programda gerçekleştirilen yenilenmeler ders kitaplarına da yansıtılmış Türk Dili ve Edebiyatı olarak birleştirilen dersin kitapları da Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları olarak yeniden düzenlenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada amaç, 2015 yılı öğretim programına göre hazırlanmış Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarını incelemek; yer yer 2005 yılı Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım kitapları ile karşılaştırarak elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli değerlendirmeler yapmak ve öneriler sunmaktır. Çalışma grubunu 2015 yılı öğretim programına göre hazırlanmış Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları ile MEB ve özel yayınevlerince yeni programa uygun olarak hazırlanmış 9. ve 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma, betimleyici bir çalışma olup veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir.

Sınırlılıklar

29/07/2015 tarih ve 63 sayılı Kurul kararı ile kabul edilen Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programının ders kitapları, 2017 Ocak ve 2712 sayılı MEB Tebliğler dergisinde açıklanmıştır. Bunlar, 9. sınıf için Milli Eğitim Bakanlığı yayınları, Ada Matbaacılık Yayınları, Koza Yayın Dağıtım ve Anadolu Yayınları; 10. sınıf içinse Ekoyay ve Biryay Yayınları olarak belirlenmiştir. Ancak bu kitaplarından bazıları basılmamış bazılarına da ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu kitaplardan yalnızca Milli Eğitim Bakanlığına ait iki adet 9. sınıf, Bir-Yay Yayınevine ait bir adet 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı ele alınmıştır.

BULGULAR

1. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabı İnceleme

Tablo 1. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabı

Ders kitabı ve sınıf	Yazarlar ve Diğer Uzmanlar	Yayınevi - Baskı ve Sayfa Sayısı
	Program geliştirme uzmanı- Yazarlar:	
Türk Dili ve Edebiyatı 9. sınıf ders kitabı	Prof. Dr. Yakup Çelik Doç. Dr. Mustafa Kurt Şükran Uçkaç Yargı Mihriban Uyar	Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara 2016, 341 sayfa
	Ölçme ve değerlendirme uzmanı:- Rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı:- Görsel tasarım: Tunç Karadağ	

a) Şekil: İnce, renkli, karton kapak, 341 sayfa, yaprakları beyaz ve yırtılabilir. Kapaktan sonra kitabın yazarları, basım yeri, yılı gibi bilgiler vardır. Sonraki sayfada kitabın görsel tasarım uzmanının ismi yer alır. Editör, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanları bilgilerine rastlanmamıştır. Daha sonra İstiklal marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi ve Atatürk resmine yer verilmiştir. İçindekiler sayfasından sonra bir ön söz ve kitabımızı tanıyalım başlığı yer alır.

b) İçerik: Ünitelerde genel olarak Hazırlık, Metin: Ünite, Süre ve İçerikleri, Metinde Geçen Bazı Kelime ve Kelime Grupları, Metin ve Türle İlgili Açıklamalar, Metni Anlama ve Çözümleme, Eleştirel Okuma, Yazarın/Şairin Biyografisi, Dil Bilgisi, Yazma: Yazma çalışmaları Yazma Tür ve Tekniklerini Tanıma ve Uygulama, Sözlü İletişim: Sözlü iletişim çalışmaları, Sözlü İletişim Tür ve Tekniklerini Tanıma ve Uygulama, Ünite Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları yer almaktadır. Kitabın 327. sayfasından itibaren ölçme değerlendirme formları, sözlük, kaynakçalar, Türkiye ve Türk Dünyası haritalarına yer verilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı 9. sınıf ders kitabında 10 ünite, toplam 36 metin yer almaktadır.

Tablo 2. Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Ders Kitabı İçeriği

1. Ünite Türk Dili ve Edebiyatına Giriş
Okuma, dil bilgisi, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiştir. Ünite hakkında başlıklı bir bölüm yer almakta Hazırlık bölümünde çeşitli görsellere yer verilmiştir. Ardından bu ünite toplam 8 metne yer verilmiştir. Bunlarla ilgili Okuma (metni anlama çözümleme) yapılmıştır. Metni anlama ve çözümlemenin ardından Eleştirel okumaya yönelik sorular verilmiştir. Dillerin sınıflandırılması, Türkçenin ses özelliklerine bu dil bilgisi konularına yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Yazma tür ve tekniklerini tanıma, yazma süreci: hazırlık, planlama, taslak metin oluşturma, düzeltme ve geliştirme, metni paylaşmaya yönelik bilgiler verilmiştir. Yine yazmaya yönelik yazım kuralları, paragraf ve özellikleri gibi bilgilerden sonra yazım sürecini uygulama denilerek bir deneme yazmaları istenmiştir. Sözlü iletişim çalışmaları başlığı altında ise sözlü iletişim tür ve tekniklerini tanıma yönelik bilgilerden sonra sözlü iletişim uygulamaları başlığı altından çalışmalar yaptırılmıştır. Ardından ünite değerlendirme çalışmaları verilmiştir.
2. Ünite Hikâye
Okuma, dil bilgisi, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiştir. Ünite hakkında bölüm yer almaktadır. Birinci metnin hazırlık bölümünde 2 kısa metin verilerek benzerlik ve farklılıkların tartışılması vd. beklenmiştir. Bu ünite toplam 2 metin verilmiştir. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında bilgiler yer almıştır. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme) eleştirel okuma, dil bilgisi (kök ve ek vd.) verilmiştir. Bunlara yönelik uygulama çalışmaları yer almıştır. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (hikâye yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (vurgu ve tonlama çalışmaları) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.
3. Ünite Şiir
Okuma, dil bilgisi, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiştir. Ünite hakkında bölü yer almakta. Birinci metnin Hazırlık bölümünde şiir dizeleri ve bunlardan hareketle şiir tanımları vd. istenmiştir. Bu ünite toplam 5 şiir verilmiştir. Metinde geçen kelimeler ve şairler hakkında kısa bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme) eleştirel okuma, dil bilgisi (kelimede anlam vd.) verilmiştir. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (şiir yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (şiir dinletisi çalışması) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.
4. ünite Makale
Okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiştir. Ünite hakkında bölüm yer almaktadır. Hazırlık bölümünde öğrencilerin bilimsel bir tartışma yahut toplantıya katılıp katılmadıklarına yönelik gözlemlerinin aktarılması beklenmiştir. Bu ünite toplam 2 metne yer verilmiştir. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında kısa bilgiler yer almış. İkinci metne yönelik kaynakça verilmiştir. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme) ve eleştirel okuma sorularına yer verilmiştir. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (bir araştırma yazması yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (sunu hazırlama) yer almıştır. Ünite sonunda

değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

5. ünite Roman

Okuma, dil bilgisi, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında bölüm yer almakta. Hazırlık bölümünde film ve kitapların aynı konuyu neden farklı anlattıklarının tartışılması beklenmiştir. Bu ünite toplam 2 metne yer verilmiştir. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme), eleştirel okuma sorularına yer verilmiştir. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (bir roman kesitinden hareketle yeniden yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (hazırlıklı konuşma) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

6. ünite Tiyatro

Okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında bölüm yer almakta. Hazırlık bölümünde işlenecek metinlere yönelik örneğin birinci metin için tarihi olay ve kişilerin edebi eserlere konu edilmesi ele alınmış, ikinci metnin hazırlık bölümünde tiyatro, piyes (oyun) kavramlarına yönelik düşüncelerin aktarılması beklenmiştir. Bu ünite toplam 3 metne yer verilmiş. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında kısa bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme), eleştirel okuma sorularına yer verilmiş. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (kısa bir oyun metni yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (kısa oyun sahneleme) yer almıştır. Görsellik ve bilgiye oldukça az yer verilmiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

7. ünite Senaryo

Okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında bölüm yer almakta. Hazırlık bölümünde işlenecek metnin dizi versiyonuna yönelik düşüncelerin aktarılması beklenmiştir. Bu ünite toplam 1 metne yer verilmiş. Aynı metnin senaryosu da konulmuş. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında kısa bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme) eleştirel okuma sorularına yer verilmiş. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (kısa bir film senaryosu yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (oluşturulan senaryonun filme çekilmesi) yer almıştır. Görsellik ve bilgiye oldukça az yer verilmiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

8. ünite Masal ve fabl

Okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında bölüm yer almaktadır. Hazırlık bölümünde işlenecek metinlerle ilgili ön bilgileri toplamaya yönelik sorular vardır. Bu ünite toplam 4 metne yer verilmiş. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında kısa bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme) eleştirel okuma sorularına yer verilmiş. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (fabl yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (etkili dinleme etkinliği) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

9. ünite Mektup ve E- posta

Okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında bölüm yer almakta. Hazırlık bölümünde işlenecek metinlerle ilgili ön bilgileri, dikkat çekmeye yönelik sorular yer almakta. Bu ünite toplam 5 metne yer verilmiş. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında kısa bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme) eleştirel okuma sorularına yer verilmiş. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (mektup, e posta yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (açık oturum düzenleme) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

10. ünite Günlük ve Blog

Okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında bölüm yer almakta. Hazırlık bölümünde işlenecek metinlere yönelik günlük tutuma, internet gibi kavramlara yönelik fikirlerin ortaya konulması esasa alınmıştır. Bu ünite toplam 4 metne yer verilmiş. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında kısa bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme) eleştirel okuma sorularına yer verilmiş. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (günlük yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (panel düzenleme) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

2. 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 2 İnceleme

Tablo 3. 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 2

Ders kitabı ve sınıf	Yazarlar ve Diğer Uzmanlar	Yayınevi - Baskı ve Sayfa Sayısı
Türk Dili ve Edebiyatı 9. sınıf ders kitabı	Program geliştirme uzmanı: - Ölçme ve değerlendirme uzmanı: - Rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı: - Yazarlar: İfakat Yücel Mahmut Türkyılmaz Selim Sağır Dil Uzmanı: Erol Ergün Görsel Tasarım Uzmanı: Menduh Topsakal Oğuzhan Yalçın	Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara 2017, 3. baskı, 294 sayfa

a) Şekil: İnce, renkli, karton kapak, 294 sayfa, yaprakları beyaz ve yırtılabilir. Kapaktan sonra kitabın yazarları, basım yeri, yılı gibi bilgiler vardır. Sonraki sayfada kitabın dil uzmanı ve görsel tasarım uzmanlarının isimleri yer alır. Editör, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanları bilgilerine rastlanmamıştır. Daha sonra İstiklal marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi ve Atatürk resmine yer verilmiştir. İçindekiler sayfasında kitap tanıtım şeması yer alır.

b) İçerik: Ünitelerde genel olarak Hazırlık, Metin: Ünite, Süre ve İçerikleri, Metinde Geçen Bazı Kelime ve Kelime Grupları, Metin ve Türle İlgili Açıklamalar, Metni Anlama ve Çözümleme, Yazarın/Şairin Biyografisi, Dil Bilgisi, Yazma: Yazma çalışmaları Yazma Tür ve Tekniklerini Tanıma ve Uygulama, Sözlü İletişim: Sözlü iletişim çalışmaları Sözlü İletişim Tür ve Tekniklerini Tanıma ve Uygulama, Ünite Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları yer almaktadır. Kitabın 280. sayfasından itibaren ölçme değerlendirme formları, sözlük, kaynakçalar, Türkiye ve Türk Dünyası haritalarına yer verilmiştir. 9. sınıf ders kitabında 9 ünite, toplam 32 metin yer almaktadır.

Tablo 4. 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı 2 İçeriği

1. Ünite Türk Dili ve Edebiyatına Giriş

Bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiştir. Ünite hakkında başlıklı bir bölüm yer almamaktadır. Hazırlık bölümünde çeşitli görsellere yer verilmiştir. Bu ünite 4 metin yer almaktadır. Bunlarla ilgili metinde geçen kelimeler, Okuma (metni anlama çözümleme) yapılmış, yazarın biyografisi, metin ve tür ile ilgili açıklamalar (Türk edebiyatının dönemleri vd.), dil bilgisi ve buna yönelik uygulamalar etkinlik başlığıyla verilmiştir. Eleştirel okuma başlığına yer verilmemiştir. Yazma tür ve tekniklerini tanıma, yazma süreci: hazırlık, planlama, taslak metin oluşturma, düzeltme ve geliştirme, metni paylaşmaya yönelik bilgiler verilmiş. Yazım sürecini uygulama (serbest metinler yazma) çalışmaları istenmiştir. Sözlü iletişim çalışmaları başlığı altında ise sözlü iletişim tür ve tekniklerini tanıma yönelik bilgilerden sonra iletişim öğeleri, dilin işlevlerine yer verilmiş. Sözlü iletişim uygulamaları başlığı altında (iletişim örneği kurgulama) çalışması yaptırılmıştır. Ardından ünite değerlendirme çalışmaları verilmiştir.

2. Ünite Hikâye

Okuma, dil bilgisi, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında başlıklı bir bölüm yer almamakta. Birinci metnin hazırlık bölümünde 2 kısa metin verilerek olay ve durum hikâyesi farkı buldurulmaya çalışılmıştır. Benzerlik ve farklılıkların tartışılması vd. beklenmiştir. Bu ünite toplam 2 metin verilmiştir. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar (olay, durum hikâyesi) okuma (metni anlama ve çözümleme), dil bilgisi (isim türleri) verilmiştir. Bunlara yönelik uygulama çalışmaları yer

almıştır. Eleştirel okuma başlığına yer verilmemiştir. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (hikâye yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (sunu hazırlama aşamaları) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

3. Ünite Şiir

Okuma, dil bilgisi ve yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme), metinde geçen kelimeler ve şairler hakkında kısa bilgiler yer almıştır. Dil bilgisi (sıfat) ve uygulamaları yaptırılmıştır. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (şiir yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (şiir dinletisi hazırlama) yer almıştır. Ünite hakkında bölüm ve eleştirel okuma yer almamaktadır. Bu üniteye toplam 5 şiire yer verilmiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

4. ünite Masal/Fabl

Okuma, dil bilgisi, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu üniteye üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında başlıklı bir bölüm yer almamakta. Hazırlık bölümünde çeşitli görsellere yer verilmiş. Bu üniteye toplam 3 metne yer verilmiş. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında kısa bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme) yer almakta. Eleştirel okuma sorularına yer verilmemiş. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (masal/fabl yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (etkili dinleme) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

5. ünite Roman

Okuma, dil bilgisi, sözlü iletişim başlıkları altında bu üniteye üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında bölüm yer almakta. Hazırlık bölümünde roman, film farklılıklarının tartışılması beklenmiş, çeşitli görsellere yer verilmiştir. Eleştirel okuma yer almamakta. Bu üniteye toplam 2 metin verilmiştir. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar (romanda anlatım teknikleri vd.), okuma (metni anlama ve çözümleme), dil bilgisi (zamir) açıklamalarına yer verilmiştir. Yazma becerisine yönelik bilgilere yer verilmemiş bir etkinlik verilmiştir. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (hazırlıklı konuşma) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

6. ünite Tiyatro

Okuma, yazma, sözlü iletişim ve dil bilgisi başlıkları altında bu üniteye üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında bölüm yer almakta. Hazırlık bölümünde işlenecek metinlere yönelik tiyatro eserlerini okuma, izleme farkları, görsellerden hareketle betimlemeler yapma, sahne tozu yutmak gibi kavramlarla dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bu üniteye toplam 3 metne yer verilmiş. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında kısa bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme) eleştirel okuma sorularına yer verilmemiştir. Dil bilgisi (zarf) açıklamaları ve uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (kısa bir oyun metni yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (kısa oyun sahneleme) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

7. ünite Biyografi /Otobiyografi

Okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu üniteye üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında bölüm yer almakta. Hazırlık bölümünde yaşam öyküleri, biyografik eser kavramları üzerinden düşüncelerin aktarılması beklenmiştir. Bu üniteye toplam 2 metne yer verilmiş. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında kısa bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme), dil bilgisi (edat, bağlaç) konu ve sorularına yer verilmiş. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (özgeçmiş yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve tekniklerine yönelik bilgi verilmemiş, öğrencilerin biyografi ve otobiyografi yazmaları istenmiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

8. ünite Mektup/E-Posta

Okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu üniteye üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında bölüm yer almamakta. Hazırlık bölümünde mektup, e-posta, iletişim kavramları, duyguların ifadesi, edebi mektup vb. kavramlarına yönelik tartışmalar beklenmiştir. Bu üniteye toplam 6 metne yer verilmiş. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında kısa bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme), dil bilgisi (fiil) konu ve sorularına yer verilmiş. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (dilekçe, tutanak, mektup, e-posta) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (açık oturum etkinliği) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

9. ünite Günlük/Blog

Okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. Ünite hakkında bölüm yer almakta. Hazırlık bölümünde işlenecek metinlerle ilgili ön bilgiler, dikkat çekmeye yönelik sorular yer almakta. Bu ünite toplam 5 metne yer verilmiş. Metinde geçen kelimeler ve yazar hakkında kısa bilgiler yer almış. Metin ve türle ilgili açıklamalar okuma (metni anlama ve çözümleme) dil bilgisi (fiil) konu ve sorularına yer verilmiştir. Eleştirel okuma sorularına yer verilmemiş. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (günlük yazma) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile ilgili bilgi verilmemiştir. Öğrencilerin farklı blog ve günlüklerden seçilen metinlerden bir sunu hazırlanması beklenmektedir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

3. 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı**Tablo 5. 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı**

Ders kitabı ve sınıf	Yazarlar ve Diğer Uzmanlar	Yayınevi - Baskı ve Sayfa Sayısı
Türk Dili ve Edebiyatı 10. sınıf ders kitabı	Program geliştirme uzmanı: - Ölçme ve değerlendirme uzmanı: - Rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı: - Editör: Yunus Nasır Görsel tasarım: Yusuf Genç	Bir-Yay Yayınevi Ankara 2017, 328 sayfa

a) Şekil: İnce, renkli, karton kapak, 328 sayfa, yaprakları beyaz ve yırtılabilir. Kapaktan sonra kitabın yazarları, basım yeri, yılı gibi bilgiler vardır. Sonraki sayfada kitabın editör ve görsel tasarım uzmanının ismi yer alır. Program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanları bilgilerine rastlanmamıştır. Daha sonra İstiklal marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi ve Atatürk resmine yer verilmiştir. İçindekiler sayfasından sonra kitabımızı tanıyalım ve ünite neler var? başlıkları yer alır.

b) İçerik: Ünitelerde genel olarak Ön Hazırlık (Metin ve Türle İlgili Açıklamalar), Metin hazırlık, metin, Metinde Geçen Bazı Kelime ve Kelime Grupları, Metni Anlama ve Çözümleme, Eleştirel Okuma, Dil Bilgisi, Yazma: Yazma çalışmaları Yazma Tür ve Tekniklerini Tanıma ve Uygulama, Sözlü İletişim: Sözlü iletişim çalışmaları Sözlü İletişim Tür ve Tekniklerini Tanıma ve Uygulama, Ünite Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları yer almaktadır. Kitabın 311. sayfasından itibaren Türkçenin Tarihi gelişimine, Türk Edebiyatının dönemlerine ait şemalar Türkçe haritası, Kaşgarlı Mahmut'un dünya haritası, ölçme değerlendirme formları, sözlük ve kaynakçalar yer almıştır. 10. sınıf ders kitabında 10 ünite, toplam 53 metin yer almaktadır.

Tablo 6. 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı İçeriği**1. Ünite Hikâye**

1. Üniteye geçmeden önce bu ünite neler var başlığıyla okuma, dil bilgisi, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konulara değinilmiştir. *Ön hazırlık* bölümünde metin ve türle ilgili açıklamalar (hikâye) verilmiştir. Ardından *metne hazırlık* bölümünde ele alınacak Dede Korkut metniyle ilgili birkaç soruya yer verilmiştir. Bu ünite 5 metne yer verilmiş. Bunlarla ilgili bilinmeyen kelimeler ve okuma (metni anlama çözümleme) yapılmış. Metni anlama ve çözümlemenin ardından eleştirel okumaya yönelik sorular verilmiş. Dil bilgisi (fiil, zarf) konularına yönelik bilgi ve uygulama çalışmalarına yer verilmiş. Yazma tür ve tekniklerini tanıma, yazma süreci, hazırlık, planlama, taslak metin oluşturma, düzeltme ve geliştirme, metni paylaşmaya yönelik bilgiler verilmiş. Yine yazmaya yönelik yazım kuralları, paragraf ve özellikleri gibi bilgilerden sonra yazım sürecini uygulamada bir hikâye yazmaları istenmiş. Sözlü iletişim çalışmaları başlığı altında bilgi verilmemiş ünite başında verilen bu ünite neler var başlığı altında hazırlıklı konuşmaya dair birkaç bilgi yer almıştır. Ardından 1. Ünite değerlendirme çalışmaları verilmiştir.

2. Ünite Şiir

Üniteye geçmeden önce bu ünite neler var başlığıyla okuma, dil bilgisi, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konulara değinilmiştir. *Ön hazırlık* bölümünde metin ve türle ilgili açıklamalar (şiir) verilmiştir. Ardından *metne hazırlık* bölümünde ele alınacak metnin türüyle ilgili birkaç soruya yer verilmiştir. Bu ünite 13 metne yer verilmiştir. Bunlarla ilgili bilinmeyen kelimeler ve okuma (metni anlama çözümleme) yapılmıştır. Metni anlama ve çözümlemenin ardından eleştirel okumaya yönelik sorular verilmiştir. Dil bilgisi (bağlaç, ünlem) konularına yönelik bilgi ve uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Yazma ve sözlü iletişim çalışmaları başlığı altında bilgi verilmemiş öğrencilerden koşma, mani yazmaları istenmiştir; sözlü iletişim çalışmaları içinse şiir dinletisi sunmaları istenmiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

3. Ünite Destan- Efsane

Okuma, yazma başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiştir; sözlü iletişim ve dil bilgisi bu üniteye geçmeden önce bu ünite neler var başlığıyla okuma, yazma başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konulara değinilmiştir. *Ön hazırlık* bölümünde metin ve türle ilgili açıklamalar (destan-efsane) verilmiştir. Ardından *metne hazırlık* bölümünde ele alınacak metnin türüyle ilgili birkaç soruya yer verilmiştir. Bu ünite 5 metne yer verilmiştir. Bunlarla ilgili bilinmeyen kelimeler ve okuma (metni anlama çözümleme) yapılmıştır. Metni anlama ve çözümlemenin ardından eleştirel okumaya yönelik sorular verilmiştir. Yazma başlığı altında alan araştırması ve derlemeye yönelik kısa bir bilgi verilmiş öğrencilerden bir derleme yapmaları beklenmiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

4. ünite Dilekçe- Tutanak

Üniteye geçmeden önce bu ünite neler var başlığıyla okuma, yazma başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konulara değinilmiştir. *Ön hazırlık* bölümünde metin ve türle ilgili açıklamalar (dilekçe-tutanak) verilmiştir. Ardından *metne hazırlık* bölümünde ele alınacak metnin türüne hazırlık olacak şekilde birkaç soruya yer verilmiştir. Bu ünite 4 metne yer verilmiştir. Bunlarla ilgili bilinmeyen kelimeler ve okuma (metni anlama çözümleme) yapılmıştır. Metni anlama ve çözümlemenin ardından eleştirel okumaya yönelik sorular verilmiştir. Dil bilgisi ve sözlü iletişim çalışmaları konularına yer verilmemiştir. Yazma çalışmalarına yönelik öğrencilerden dilekçe ve tutanak yazmaları beklenmiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

5. ünite Roman

Üniteye geçmeden önce bu ünite neler var başlığıyla okuma, yazma, dil bilgisi, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konulara değinilmiştir. *Ön hazırlık* bölümünde metin ve türle ilgili açıklamalar (roman) verilmiştir. Ardından *metne hazırlık* bölümünde ele alınacak metnin türüne hazırlık olacak şekilde dikkat çekmeye yönelik birkaç soruya yer verilmiştir. Bu ünite 4 metne yer verilmiştir. Bunlarla ilgili bilinmeyen kelimeler ve okuma (metni anlama çözümleme) yapılmıştır. Metni anlama ve çözümlemenin ardından eleştirel okumaya yönelik sorular verilmiştir. Dil bilgisi (cümle türleri) açıklamaları uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler ve yazma uygulamaları (bir roman kesitinden hareketle sonunu kurgulama) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim tür ve teknikleri ile bunlara yönelik uygulama çalışmaları (etkili dinleme) yer almıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

6. ünite Tiyatro

Üniteye geçmeden önce bu ünite neler var başlığıyla okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konulara değinilmiştir. *Ön hazırlık* bölümünde metin ve türle ilgili açıklamalar (geleneksel, modern Türk tiyatrosu) verilmiştir. Ardından *metne hazırlık* bölümünde ele alınacak metnin türüne hazırlık olacak şekilde dikkat çekmeye yönelik birkaç soruya yer verilmiştir. Bu ünite 5 metne yer verilmiştir. Bunlarla ilgili bilinmeyen kelimeler ve okuma (metni anlama çözümleme) yapılmıştır. Metni anlama ve çözümlemenin ardından eleştirel okumaya yönelik sorular verilmiştir. Dil bilgisi (cümle çeşitleri) açıklamaları uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Yazma becerisine yönelik yazma tür ve tekniklerine yönelik bilgiler kısa tutulmuş ve yazma uygulamaları (doğaçlama bir orta oyunu) yaptırılmıştır. Sözlü iletişim alanında bilgi verilmemiş; uygulama çalışmalarının da ise hazırlığı yapılan orta oyununun sahnelenmesi beklenmiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

7. ünite Anı

Okuma, yazma başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiştir. *Ön hazırlık* bölümünde metin ve türle ilgili açıklamalar (anı) verilmiştir. Ardından *metne hazırlık* bölümünde ele alınacak metinle ilgili örneğin birinci metinde Köy Enstitülerine yönelik dikkat çekme amaçlı birkaç soruya yer verilmiştir. Bu ünite 2 metne yer verilmiştir. Bunlarla ilgili bilinmeyen kelimeler ve okuma (metni anlama çözümleme) yapılmıştır. Metni anlama ve çözümlemenin ardından eleştirel okumaya

yönelik sorular verilmiştir. Dil bilgisi (anlatım bozuklukları) açıklamaları uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Yazma becerisine yönelik anı örnekleri verilmiş. Bunlarla ilgili gözlem, izlenim, duygu ifadelerinin incelenmesi beklenmiştir. Sözlü iletişim alana yer verilmemiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

8. ünite Haber

Okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. *Ön hazırlık* bölümünde metin ve türle ilgili açıklamalar (haber) verilmiştir. Ardından *metne hazırlık* bölümünde ele alınacak metnin türüne hazırlık olacak şekilde dikkat çekmeye yönelik bir soruya yer verilmiştir. Bu ünite 4 metne yer verilmiştir. Bunlarla ilgili bilinmeyen kelimeler ve okuma (metni anlama çözümleme) yapılmış. Metni anlama ve çözümlemenin ardından eleştirel okumaya yönelik sorular verilmiştir. Dil bilgisi (anlatım bozuklukları devam) açıklamaları uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Yazma becerisine yönelik haber yazmaya yönelik kısa bir bilgilendirme verilmiş; öğrencilerden bunlara uygun bir haber metni yazmaları istenmiştir. Sözlü iletişim alanına yönelik bir televizyon haberi hazırlayıp sunma çalışmaları istenmiştir. Bunun için örnek bir haber ve sunumda dikkat edilmesi gereken birkaç kıs hatırlatmaya yer verilmiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

9. ünite Reklam

Okuma, yazma, sözlü iletişim başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. *Ön hazırlık* bölümünde metin ve türle ilgili açıklamalar (reklam) verilmiştir. Ardından *metne hazırlık* bölümünde ele alınacak metne hazırlık olacak şekilde dikkat çekmeye yönelik görsellere yer verilmiştir. Bu ünite 6 metne (reklam metni, broşür vd.) yer verilmiştir. Bunlarla ilgili bilinmeyen kelimeler ve okuma (metni anlama çözümleme) yapılmış. Metni anlama ve çözümlemenin ardından eleştirel okumaya yönelik sorular verilmiştir. Yazma becerisine yönelik örnek bir reklam metninden hareketle öğrencilerden bir reklam metni yazmaları istenmiştir. Sözlü iletişim alanına yönelik bir reklam videosu çekip sınıfta sunma etkinliği istenmiştir. Çekilecek videoda dikkat edilmesi gereken birkaç husus verilmiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

10. ünite Deneme

Üniteye geçmeden önce bu ünite neler var başlığıyla okuma, yazma başlıkları altında bu ünite üzerinde durulacak konu başlıkları verilmiş. *Ön hazırlık* bölümünde metin ve türle ilgili açıklamalar (deneme) verilmiştir. Ardından *metne hazırlık* bölümünde ele alınacak metne hazırlık olacak şekilde dikkat çekmeye yönelik birkaç soruya yer verilmiştir. Bu ünite 5 metne yer verilmiştir. Bunlarla ilgili bilinmeyen kelimeler ve okuma (metni anlama çözümleme) yapılmış. Metni anlama ve çözümlemenin ardından eleştirel okumaya yönelik sorular verilmiştir. Yazma becerisine yönelik öğrencilerden bir deneme metni yazmaları istenmiştir. Sözlü iletişim alanına yönelik bilgilendirme veya uygulamaya yer verilmemiştir. Ünite sonunda değerlendirme çalışmaları yer almıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada 2015 programı ile 2005 programına göre hazırlanan ders kitapları arasında Türk Edebiyatı ile Dil-Anlatım derslerinin birleştirilmesi, metne dair bilgilere verme, yazma, sözlü iletişim beceri alanlarına yönelik bilgiler verme, bu becerileri bütünlüklü bir yapıda ele alma, tür merkezli bir yaklaşımla metinlere yer verme, kazanım sayısının azaltılmasına yönelik olmak üzere birtakım temel farklılıklar tespit edilmiştir. Her iki programda da edebî metni merkeze alan anlayış ortaktır. Elde edilen sonuç ve öneriler şöyledir:

1. Yenilenen 2015 programıyla, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri “Türk Dili ve Edebiyatı” adı altında birleştirilmiş okuma, yazma, sözlü iletişim (dinleme ve konuşma) alanları bütünlüklü bir yapı olarak ele alınmıştır. Gerek ABD, gerek İngiltere ve Fransız eğitim sistemlerinde bu dersler ayrı ayrı değil, İngilizce ve Fransızca adı altında tek bir derste verilmektedir (Uzun, 2010: 150; Dervişcemaloğlu, 2008: 11).
2. Türk edebiyatını devirlere dayalı bir yaklaşımla ele alan anlayışın yerine metin türlerine dayalı bir öğretim uygulaması esas alınmıştır. Böylelikle öğrencilere farklı dönemlerdeki aynı türde metinleri bir arada değerlendirme; bunları birbirleri ile kıyaslayabilme imkânı verilmiştir. ABD ders kitaplarında da benzer uygulama söz konusudur.
3. Yenilenen öğretim programında da belirtildiği gibi (2015) öğrencilerin edebiyatla temasının

okuyucu rolüyle sınırlanmaması, yazma, dinleme ve konuşma yoluyla dil ve edebiyat bilgilerini hayatlarında kullanmalarına olanak sağlayacak çalışmalara yer verilmesi önemlidir. Bu bağlamda ünitelerde sözlü iletişim ve yazma çalışmalarına ve bunlara yönelik bilgilere yer verilmiştir. Yazma ve sözlü iletişim çalışmalarına yönelik bilgiler teknoloji kullanımı ile birlikte ele alınmıştır. Ancak gerek yazma gerekse sözlü iletişim alanlarına yönelik bilgi aktarımı azdır. Bu doğrultuda öğrenci ve öğretmenlere yönelik rehber, kaynak kitaplar yazılarak yazma ve sözlü iletişim becerilerine yönelik yeterli bilgi sağlanmalıdır⁸⁷.

4. Kazanım sayısı %90 oranında azaltılmıştır. Bu sayede anlam kargaşası ve tekrar ortadan kaldırılmıştır. Kazanım sayısı azaltılmış, ünite sayısı artırılmıştır. Buna bağlı olarak 5 saat olan Türk Dili ve Edebiyatı ders saati 6 saat olarak yeniden düzenlenebilir.

5. Hazırlık çalışması soruları içerisinde dikkat çekme ve motivasyonu sağlamaya yönelik görsel okuma ve sunuya dair bazı hazırlık çalışması soruları vardır. Ancak özellikle tiyatro ve senaryo ünitelerinde görselliğe daha fazla önem verilmeli, metni okuma sırasında görsel unsurların da değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bu ünitelerde medya okuryazarlığı, görsel okuma ve sunu üzerinde ayrıca durulmalıdır. Görseller okuma sırasında değerlendirileceği için okuma metni ve kazanımlarla bağdaşık yapıda olmalıdır⁸⁸.

6. Ders işleniş sürecinde hazırlık, inceleme, anlama-yorumlama bölümü dışında bir de her üniteye eleştirel okuma başlıklı bir bölüme yer verilmiş dolayısıyla metni inceleme ve çözümlemenin dışında üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eleştirel okuma başlığına yer verilmiştir. Ancak eleştirel okuma MEB, 2017 basımlı 9. sınıf kitabında yer almamıştır. 10. sınıf Bir-Yay yayıncılığa ait kitapta ise ele alınan metnin yazar ve şairinin biyografisine yer verilmemiştir.

7. Ders kitaplarının hazırlanması bir ekip işi olmalıdır. Program geliştirme uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı, görsel tasarım uzmanı, dil uzmanı, editör vd. çalışmalarda yer almalıdır. Bu çalışmada ele alınan ders kitaplarının birinde program geliştirme uzmanı yer alırken bir diğerinde yer almadığı görülmüştür. Ayrıca kitap yazarlarına yönelik özgeçmişlere de yer verilebilir. Örneğin ABD’de ders kitabı yazarlarından oluşan seksen bir kişilik ekip ve bunlara ait özgeçmişlere kitabın başında yer verilmektedir (Eskimen, 2014: 206).

KAYNAKÇA

- Çetin, İ.; Eskimen, A. D. (2015). Türkiye ve Amerika’da dil-edebiyat öğretimi. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, S. 17, 45-69.
- Çetin, İ.; Uzun, Y. (2010). Türkiye ve İngiltere’de edebiyat öğretimi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 2:397-412.
- Dervişcemaloğlu, B. (2008). *Çağdaş batı eğitiminde nesir analizi yöntemleri*, Doktora tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Eskimen, A. D. (2014). Ders kitapları. Çetin, İ. (Ed.). (2010). *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri*. Ankara:

⁸⁷ Almanya, İngiltere, Fransa ve Amerika ders kitapları için durumun nasıl olduğuna yönelik ayrıntılı bilgiler için bk. Yıldız, 2007: 133; Çetin ve Uzun, 2010: 405-409-410; Dervişcemaloğlu, 2008: 11, 170; Eskimen, 2014: 432-453.

⁸⁸ Almanya, İngiltere, Fransa ve Amerika ders kitaplarında durumun nasıl olduğuna yönelik ayrıntılı bilgiler için bk. Yıldız, 2007:133; Çetin ve Uzun, 2010: 405-409-410; Dervişcemaloğlu, 2008:131, 160-161; Eskimen, 2014: 432-453.

Nobel Yayınları

- Eskimen, A. D. (2016). Edebiyat (9-12) ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri (Indiana Eyaleti) Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 27, C. 9, 38-60
- Kaplan, M. (1978). *Edebiyatımızın içinden*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kılıç, A., Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kırmacı, A. (2006). *Orta öğretim üçüncü sınıflarda okutulan türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygunluğunun incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı 1995). Ders kitapları yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, Cilt:58, Sayı:2434. Ankara.
- MEB (2005). *Türk edebiyatı ile dil ve anlatım dersleri öğretim program ve kılavuzu*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 09.11.2017 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/?width=900&height=530&TB_iframe=true sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2015). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2007). *Ortaöğretim Türk edebiyatı ile dil ve anlatım ders kitapları*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. MEB Devlet Kitapları.
- MEB (2016). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 9 Ders Kitabı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. MEB Devlet Kitapları.
- MEB (2017). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 9 Ders Kitabı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. MEB Devlet Kitapları.
- MEB (2017). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı*. Ankara: Bir-Yay Yayınevi.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şahin, T.Y., Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E (2007). *Almanya ve Türkiye’de lise birinci sınıflarda okutulan dil ve edebiyat ders kitaplarının karşılaştırılması (Berlin örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilikleri

Hasan BAĞCI¹
Dilek BAZ²

1 Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fak. Öğretim Üyesi hbagci26@hotmail.com

2 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi d.ilekm.ahmutcan@gmail.com

ÖZET

Edebiyat eğitimi, bireyin kendisini geliştirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, kendi duygu ve düşüncelerini başkalarına ifade edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşamasını sağlama gibi özellikler bakımından bireysel gelişime katkıda bulunan önemli bir eğitim alanıdır. İşte bu gerçekten hareketle çalışmamızda edebiyat eğitim ve öğretiminin bireye kazandıracağı kazanımlar üzerinden bu eğitimi ve öğretimi verecek olan Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öz yeterlilik durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde açılmış formasyon programına devam eden Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Veri analizi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlilik inançlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine adayların mesleki öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre de farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin sorunlarına yönelik farkındalıklarının olduğu ve adaylar tarafından ifade edilen belirlenmiş sorunların çözümüne yönelik önerilerinin de değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde elde edilen veriler, ilgili çalışmalar da taranarak yorumlanmış ve başta Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programlarının gözden geçirilmesi olmak üzere Türk dili ve edebiyatı öğretmen niteliklerini arttırmaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin sorunları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni aday, öğretmen öz yeterliği.

ABSTRACT

Literature education is an important educational field that contributes to individual development in terms of developing oneself, establishing good relations with others, expressing their feelings and thoughts to others, and living in harmony with themselves and their environment. Moving from this work, we tried to determine the self-sufficiency status of Turkish language and literature teacher candidates who will provide this education and training through the achievements of the students of literary education and training. The study was carried out with the students of Turkish Language and Literature department who continued on the formation program opened in Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education. Content analysis method was used in the data analysis process.

According to the research findings, it has been observed that the professional self-efficacy beliefs of Turkish language and literature teacher candidates are low. It was also found that the professional self-efficacy levels of the candidates differ according to the gender variable. It has been documented that Turkish language and literature teacher candidates are aware of the problems of Turkish language and literature education and that the proposals for the solution of the identified problems expressed by the candidates are also variable. The results obtained in the final part of the study were also reviewed and related studies were carried out and some suggestions were offered to increase the qualifications of Turkish language and literature teacher, especially to review Turkish language and literature teaching programs.

Keywords: Problems of Turkish Language and Literature Education, Candidate of Turkish Language and Literature Teacher, Teacher Self-Efficacy.

GİRİŞ

Eğitime ait görseller bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin ölçülmesinde kullanılan değişmez kriterlerden biridir. Ülkemizin gelişmiş ülkeler kategorisinde yerini alması için diğer ülke dinamikleri yanında eğitim alanında da birtakım değişimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitimde öncelikle önem verilmesi gereken konulardan biri de öğretmen eğitimidir. Bir ülkenin eğitim hedeflerine ulaşmasındaki anahtar o ülkede öğretmenlik mesleğini başarabileceği inancı yüksek öğretmenler yetiştirmektir. Bu noktada öz yeterlik kavramı devreye girmektedir. Öz yeterlik algısı, sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer alan bir kavramdır (Kaya, Polat ve Kara Müftüoğlu, 2014).

Öz yeterlik, “bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılar” (Bandura, 1997) ya da bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargıları (Zimerman, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterlik insanların düşüncelerinden ve duygularından etkilenmekte ve değişmektedir. Öz yeterlilikleri yüksek olan bireyler bir hedefe ulaşmak için uğraşır, çaba gösterirler Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmelikleri, ısrarlı ve sabırlı oldukları, bu nedenle de öz-yeterlik algısının eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olduğu yapılan birçok çalışmada vurgulanmıştır (Aşkar ve Umay, 2001).

Öğretmenlik mesleği için öz-yeterliğin ifade ettiği şey birçok araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Aslında bu açıklamaların tamamı başarılı bir öğretmenden beklenen ürünler göz önüne alınarak yapılan açıklamalardır. Başarılı bir öğretmen; sınıfını iyi yönetmeli, öğreteceği içeriği etkili sunmalı, öğrenmeyi sağlamalı, yansız değerlendirmeli, bilgi birikimi olmalı, danışman olmalı, mesleki etkinliği olmalı, mesleki etiği izlemeli ve güven vermelidir (Saracaloğlu, 2006). Basit anlamda bir öğretmenin yukarıda ifade edilen beklentileri karşılayabileceğine olan inanç düzeyi öz-yeterliği ifade etmektedir. Bu durum aşağıda farklı araştırmacılar tarafından da açıklanmaya çalışılmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliğini bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi davranışları oluşturacağına olan inancı şeklinde açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen öz yeterliği bir öğretmenin “görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?” sorusuna verdiği cevaptır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004).

Öğretmen öz yeterliliği yüksek olana bir öğretmen, öğrenciler için daha kalıcı bilgiler verebilmektedir. Öğretmen öz yeterliliğinin yüksek olması günümüz eğitim sistemi için daha gerekli hale gelmiştir. Öyle ki 2004 yılından önce geliştirilen ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki eğitim programlarına göre öğretmenler öğrencilere bilgileri olduğu gibi aktarmakla ve öğrenciler de bu bilgileri ezberlemekle yükümlüydü. Oysa şu an kullanılmakta olan hemen bütün disiplinlerin eğitim programlarında; öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanmasını sağlama, öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri geliştirme, problem çözme becerisi, iletişim becerilerini geliştirme ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama temel beceriler arasında yer almaktadır. Bu bakımdan dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesindeki en önemli belirleyicilerinden biri öğretmendir. Öğretmenin de bahsedilen bütün bu düzeylere öğrencileri çıkarabilmesi için mesleğine dair öz yeterliliği yüksek olmalı, evet ben bunu uygulayabilirim demelidir.

Öğretmenlerin öğretimle ilgili öz yeterlik inançları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu ve öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenlerin öğrencilerini daha başarılı kılacak yöntemleri deneme isteklerinin arttığı, daha azimli ve üst düzey performans başarıları gösterdikleri görülmektedir. Diğer taraftan, zaman kullanımı ve sınıf yönetimi için kullanılan stratejilerin de öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. (Hacıömeroğlu, 2013). Birçok araştırmaya göre öz-yeterlik, işler iyi gitmediğinde öğretmenin sabrını ve engeller karşısındaki

direncini arttırır. Yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin öğretimde daha kesin karar sahibi oldukları ve öğretimde kalmaya daha çok eğilimli oldukları ifade edilmektedir (Gülebağlan, 2003).

Senemoğlu (2001:215) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre, bireyin başarılı bir öğretmen olabilmesi için, hem iyi bir konu alanı bilgisine, hem de öğretmenlik formasyonu bilgisine sahip olması ve öğretmeye güdülenmesi, öğretmenlik mesleğini sevmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi öğretmenin alanında yeterli birikime sahip olamaması sınıfta etkileşimi kötü etkileyen etmen olarak görülmektedir (Güçlü, 2000:151) . Bütün dal öğretmenlerinde olduğu gibi Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlilikler ile sınıf içerisindeki rollerini etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi arasında çok yakın bir ilişki vardır. Alanını iyi bilen bir öğretmen sınıfa girdiğinde kendine güven duyar. Bu durum ona öğrenci karşısında güç kazandırır (Şişman, 1999:10).

Öz yeterlik düzeylerinin artırılması hemen gelişebilecek bir durum değildir. Tam tersine uzun ve zahmetli bir süreci beraberinde getirir. İşte bu sebeple gelecek nesillerin emanet edildiği öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesi aşamasında önemli rol oynayan eğitim-öğretim sürecinin planlaması aşamasında önemlidir. Öyle ki yapılan tespitler doğrultusunda süreç tekrar planlanabilir ve eğitim, öğretim süreci iyileştirilebilir.

YÖNTEM

Amaç

Bu çalışmanın amacı; 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde açılmış olan formasyon programına devam eden Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri ile öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- . Türk Dili ve Edebiyatı alanında kendinizi yeterli görüyor musunuz?
- . Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?
- . Türk Dili Edebiyatı öğretiminin sorunları sizce nelerdir?
- . Türk Dili Edebiyatı ve öğretiminin sorunlarının giderilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde açılmış olan formasyon programına devam eden Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adayları örneklemi ise aynı programa devam öğretmen adaylarından oluşan 87 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Mevcut durumu veya geçmişten gelen sorunları inceleyen araştırmalara betimsel araştırma denir. Genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarma amaçlı araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda amaç incelenen durumu etrafıca tanımlamak ve açıklamaktır. Betimlemeli yöntemde inceleme sürecinde doğal şartları bozmadan veya inceleme yapılan ortamda her hangi bir değişiklik yapmadan araştırmaların yürütülebilmesi nedeniyle, bu yöntem birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir. Eğitim sorunlarının pek çoğu betimsel niteliktedir. O nedenle bu yöntem, eğitimin günümüzdeki durumunu ortaya koyma çalışmalarında sıklıkla kullanılır (Gurbetoğlu,2015:29). Bu araştırmada da Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin mevcut sorunları ile öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları belirlenmeye çalışılacağından betimsel model kullanılacaktır.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmen adaylarının yukarıda ifade edilen açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara bağlı kalınarak betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular nicel ve nitel olarak

değerlendirilmiştir.

Bulgular

<i>Türk Dili ve Edebiyatı alanında kendinizi yeterli görüyor musunuz?</i>					Toplam
Bölümler		Evet	Kısmen	Hayır	
Türk Dili ve Edebiyatı	f	10	10	67	87
Öğretmenliği	%	8.7	8.7	82,6	100

Tablo 1.) “Türk Dili ve Edebiyatı Alanında Kendinizi Yeterli Görüyor musunuz? ” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Tablo 1 de de görüldüğü gibi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarına sorulan “Türk Dili ve Edebiyatı alanında kendinizi yeterli görüyor musunuz? ” sorusuna % 8.7 oranında evet, % 8.7 oranında kısmen, % 82,6 oranında hayır cevapları verilmiştir. Tüm verilen cevaplar doğrultusunda Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının kendilerini alanda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

<i>Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?</i>					Toplam
Bölümler		Evet	Kısmen	Hayır	
Türk Dili ve Edebiyatı	f	0	10	77	87
Öğretmenliği	%	0	8,7	91,3	100

Tablo 2.) “Türk Dili ve Edebiyatında ve Öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz? ” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Tablo 2’de de görüldüğü gibi araştırma 87 kişi üzerinde uygulanmış ve öğretmen adaylarına “Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmen adayları %8,7 oranında kısmen, %91,3 oranında “Hayır” cevabını vermişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

	Türk Dili Edebiyatı Öğretiminde Kendinizi Yeterli Görüyor musunuz?	f	%
A	Programdan Kaynaklanan Sorunlar		
1	Bazı derslere gereken önemin verilmemesi.	4	1,6
	1.1 Yeni Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi.	20	8,3
	1.2 Eski Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi.	6	2,5
	1.3 Edebiyat Tarihi dersine önem verilmemesi.	2	0,8
2	Sistemden kaynaklanan problemler.	15	6,2
	2.1 Ezberci bir sistemin takip edilmesi.	48	20
	2.2 Sınav sisteminin bilgi basamağını ölçmeye yönelik olması.	2	0,8
3	Öğretmenlik uygulamasına yönelik gereken önemin verilmemesi.	13	5,4
4	Lisans programıyla MEB programının uyumsuzluğu.	9	3,7
5	Derslerin ağır olması.	5	2,9
	5.1 Türk Dili ve Edebiyatı alanının çok geniş olması.	8	3,3
	5.2 Lehçe öğretiminin yaygın olması.	1	0,4
6	Dilbilgisi öğretimine gereken önemin verilmemesi.	6	2,5
7	Öğrencilere yazma etkinliklerinin (metin üretimine yönelik) yaptırılmaması.	1	0,4
8	Yazım (imla) kurallarının sık sık değişmesi.	1	0,4
B	Bireyin Kendinden ve Ortamdan Kaynaklanan Sorunlar		

1	Öğretim görevlilerinin derse ve öğrenciye gereken önemi vermemesi.	22	9,2
2	Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması.	18	7,5
3	Öğrencilerin gereken çabayı sarf etmemesi.	12	5,02
4	Öğretim elemanlarının derse gereken önemi vermemesi.	11	4,6
5	Öğrencilerin araştırma ve öğrenmeye meraklı olmamaları.	9	3,7
6	Öğrencilerin edebiyata ilgisiz olması.	7	2,9
7	Derslerin içeriğine uygun işlenmemesi.	7	2,9
8	Öğretim elemanlarının yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması.	6	2,5
9	Öğrencilerin alt yapı eksikliği.	4	1,6
10	Derslerde araştırma ve incelemeye önem verilmemesi.	4	1,6
11	Bölüm öğrencilerinin bölümü sevmeyerek sadece meslek sahibi olmak için seçmiş olmaları.	3	1,2
12	Bölümü istemeyerek okumak	3	1,2
13	Ülkede Türk Dili ve Edebiyatına gereken önemin verilmemesi.	3	1,2
14	Lisans eğitiminde sınıfların çok fazla kalabalık olması.	2	0,8
15	Öğrencilerin dersleri tekrar etmemesi.	1	0,4
16	Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün öneminin bilincinde olmamak.	1	0,4
17	Kültürel değerlere bağlı kalmamak.	1	0,4
18	Bireylerin okuma anlama becerisinin düşük olması.	1	0,4
Toplam		239	100,0

Tablo 3. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları Sizce Nelerdir? Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adayları “Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin Sorunları Sizce Nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarda algıladıkları sorunları değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu sorunlar ve oranları şöyledir:

% 1,6 oranında “Bazı derslere gereken önemin verilmemesi”, % 8,3 oranında “Yeni Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi”, % 2,5 oranında “Eski Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi”, % 0,8 oranında “Edebiyat Tarihi dersine önem verilmemesi”, % 6,2 oranında “Sistemden kaynaklanan problemler”, % 20 oranında “Ezberci bir sistemin takip edilmesi.”, % 0,8 oranında “Sınav sisteminin bilgi basamağını ölçmeye yönelik olması.”, % 5,4 oranında “Öğretmenlik uygulamasına yönelik gereken önemin verilmemesi.”, % 3,7 oranında “Lisans programıyla MEB programının uyuşmaması.”, % 2,5 oranında “Dilbilgisi öğretimine gereken önemin verilmemesi.”, % 2,9 oranında “Derslerin ağır olması.”, % 3,3 oranında “Türk Dili ve Edebiyatı alanının çok geniş olması.”, % 0,4 oranında “Lehçe öğretiminin yaygın olması.”, % 0,4 oranında “Öğrencilere yazma etkinliklerinin (metin üretimine yönelik) yaptırılmaması.”, % 0,4 oranında “Yazım (imla) kurallarının sık sık değişmesi.”, % 9,2 oranında “Öğretim görevlilerinin derse ve öğrenciye gereken önemi vermemesi”, % 4,6 oranında “Öğretim elemanlarının derse gereken önemi vermemesi.”, % 2,5 oranında “Öğretim elemanlarının yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması.”, % 5,02 oranında “Öğrencilerin gereken çabayı sarf etmemesi.”, % 7,5 oranında “Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması.”, % 2,9 oranında “Derslerin içeriğine uygun işlenmemesi.”, % 1,6 oranında “Öğrencilerin alt yapı eksikliği.”, % 1,2 oranında “Bölümü istemeyerek okumak.”, % 0,4 oranında “Öğrencilerin dersleri tekrar etmemesi.”, % 0,4 oranında “Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün öneminin bilincinde olmamak.”, % 0,4 oranında “Kültürel değerlere bağlı kalmamak.”, % 1,6 oranında “Derslerde araştırma ve incelemeye önem verilmemesi.”, % 0,8 oranında “Lisans eğitiminde sınıfların çok fazla kalabalık olması.”, % 3,7 oranında “Öğrencilerin araştırma ve öğrenmeye meraklı

olmamaları.”, % 1,2 oranında “Bölüm öğrencilerinin bölümü sevmeyerek sadece meslek sahibi olmak için seçmiş olmaları.”, % 2,9 oranında “Öğrencilerin edebiyata ilgisiz olması.”, % 0,4 oranında “Bireylerin okuma anlama becerisinin düşük olması.”, % 1,2 oranında “Ülkede Türk Dili ve Edebiyatına gereken önemin verilmemesi.”, *cevapları verilmiştir.*

Verilen cevaplar doğrultusunda sorunlar iki ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar; programdan kaynaklı, bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunlardır. Adayların algıladığı sorunların çoğunluğunun programdan kaynaklandığı belirlenmiştir. Program kaynaklı sorunlar içinde ise en yüksek oranda (% 20 oranında) “Ezberci bir sistemin takip edilmesi” maddesi en önemli sorun olarak ifade edilmiştir.

Bir öğretmen adayı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Sadece derslerde yapılan sınavı geçebilmek adına ezber yapıyoruz, gördüğümüz ders konularını öğrenmiyoruz. Hep ezberci sistem üzerinde derslerimizi ilerletiyoruz”.

Başka bir öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir. “Bu bölümü okuyan çoğu arkadaşımın bölümü istemeyerek sadece üniversite mezunu olmak için okumaları ve edebiyata ilgisiz olması önemli bir sorundur” diyerek bölümü okuyan bireylerin bölüme karşı isteksiz olmalarından kaynaklı sorundan söz etmiştir.

Bir diğer öğretmen adayı da görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Okuduğumuz bölümde konular çok fazla, alan çok geniş kendimi her alanda geliştiremeyeceğimi düşünüyorum. Çünkü konular çalış çalış bitmiyor bizlerde öğrenmeye değil ezberlemeye yöneliyoruz.” sözleriyle Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümü alanının çok geniş olduğuna ve öğretim sisteminin hep ezbere yönelik olduğunu ifade etmiştir.

Başka bir öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir. “Öğretim görülen sınıfların çok kalabalık olması öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir” diyerek sınıfların kalabalıklığından bahsetmiştir.

	Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin Sorunlarının Giderilmesine Yönelik Önerileriniz Nelerdir?	f	%
A	Programa yönelik öneriler		
1	Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır.	27	15,16
2	Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır.	25	14,04
3	Türk Dili ve Edebiyatı dersleri etkinliklerle desteklenmelidir.	18	10,11
4	Öğretim elemanları daha nitelikli olmalı ve mutlaka denetlenmelidir.	15	8,4
5	Çocuk edebiyatı dersleri konulmalıdır.	15	8,4
6	Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı yeniden düzenlenmelidir.	7	3,9
7	Şiir okuma ve yazma dersleri mutlaka konulmalıdır.	5	2,8

8	Lisans yerleştirme sınavlarında minimum puan sınırlaması uygulamasına geçilmelidir.	4	2,24
9	Orta öğretim kurumlarındaki (lise) ders kitaplarında bulunan metinler gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.	2	1,12
B	Ortam ve bireylere yönelik öneriler		
1	Öğrenciler alanla ilgili sosyal etkinliklere daha çok teşvik edilmelidir.	12	6,74
2	Lisans öğretiminde sınıf mevcutları azaltılmalıdır.	10	5,6
3	Orta öğretim kurumlarındaki (lise) Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri edebiyatı sevmeli ve öğrencilerine sevdirmeliler.	10	5,6
4	Öğrencilere değişik dönemlere ait daha çok örnek metin inceleme fırsatı verilmelidir.	9	5,05
5	Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.	7	3,9
6	Öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisi iletişime açık ve daha sağlıklı olmalıdır.	6	3,37
7	Bölüm öğrencileri kendilerini alanda daha çok geliştirmelidir.	4	2,24
8	Dersler görsel materyaller kullanılarak anlatılabilir.	2	1,12
Toplam		178	100.0

Tablo 4) Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin Sorunlarının Giderilmesine Yönelik Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar Ve Frekans Dağılımları

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adayları "Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin sorunlarının giderilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplarda algıladıkları sorunları değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu öneriler ve oranları şöyledir:

% 15,16 oranında "Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır.", % 10,11 oranında "Türk Dili ve Edebiyatı dersleri etkinliklerle desteklenmelidir.", % 8,4 oranında "Öğretim elemanları daha nitelikli olmalı ve mutlaka denetlenmelidir.", % 3,9 oranında "Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı yeniden düzenlenmelidir.", % 14,04 oranında "Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır.", % 1,12 oranında "Orta öğretim kurumlarındaki (lise) ders kitaplarında bulunan metinler gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir", % 2,8 oranında "Şiir okuma ve yazma dersleri mutlaka konulmalıdır.", % 2,24 oranında "Lisans yerleştirme sınavlarında minimum puan sınırlaması uygulamasına geçilmelidir.", % 8,4 oranında "Çocuk edebiyatı dersleri konulmalıdır.", % 1,12 oranında "Dersler görsel materyaller kullanılarak anlatılabilir.", % 5,6 oranında "Lisans öğretiminde sınıf mevcutları azaltılmalıdır.", % 5,6 oranında "Orta öğretim kurumlarındaki (lise) Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri edebiyatı sevmeli ve öğrencilerine sevdirmeliler r", % 3,9 oranında "Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.", % 3,37 oranında "Öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisi iletişime açık ve daha sağlıklı olmalıdır.", % 2,24 oranında "Bölüm öğrencileri kendilerini alanda daha çok geliştirmelidir..", % 5,05 oranında "Öğrencilere değişik dönemlere ait daha çok örnek metin inceleme fırsatı verilmelidir.", % 6,74 oranında "Öğrenciler alanla ilgili sosyal etkinliklere daha çok teşvik edilmelidir.", *cevapları verilmiştir.*

Verilen cevaplar doğrultusunda öneriler aynı sorunlar kısmında olduğu gibi iki ana alt başlıkta işlenmiştir. Bunlar; programdan kaynaklı, bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunların giderilmesine yönelik önerilerdir.

Adayların algıladığı sorunların çoğunluğunun programdan kaynaklandığı belirlenmiş olduğundan sorunların giderilmesine yönelik en fazla öneriler de buradan gelmiştir.

Bu bölümde en çok dikkat çeken öneri % 15,16 oranında “Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır.” olmuştur. Dikkat çeken bir başka öneri de % 14,04 oranında “Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır.” önerisi olmuştur. Öğretmen adayların ileri sürdükleri önerilerden birkaç tanesi kendi ifadeleriyle şu şekildedir: Bir öğretmen adayı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünü okumasına rağmen hala kitap okuma alışkanlığı olmayan birçok arkadaşımız var. Bu öğretmen adayının kendisiyle çelişmesi demektir. Çünkü ilerde öğrencilerine okumanın ne kadar önemli olduğunu anlatacaktır. Bu yüzden öğretmen adayları kitap okuma alışkanlıkları edinmelidirler.”

Bir öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Türk Dili ve Edebiyatı bölümü alanı çok geniş bir bölümdür. Bu açıdan öğretmen adaylarının kendilerini sürekli geliştirmeleri ve alanıyla ilgili daha çok bilgiye hâkim olmaları gereklidir.”

Bir başka edebiyat öğretmeni adayı ise mesleğe başladıklarında hedef kitlelerini oluşturan çocukların duygu dünyalarına girebilmek için lisans programlarında çocuk edebiyatı dersinin zorunlu olarak verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Dikkat çeken önerilerden birisi de öğrencilerin anlatım becerilerinin gelişmesine yönelik metin üretimi etkinliklerinin yapılacağı yazma eğitimi dersinin lisans programına eklenmesidir.

SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı alan yeterliğinde kendilerini % 82,6, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde ise % 91,3 oranında oldukça yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları daha önce Arseven vd. (2015; 61) tarafından yapılmış benzer bir çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bunun yanında öz-yeterlik konusunda alan yazın incelendiğinde araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren çalışmalar da mevcuttur (Ülper ve Bağcı, 2012).

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre; Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin sorunları programdan kaynaklı sorunlar ile bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunlar olmak üzere iki ana alt başlıktan oluşmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının “*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları Sizce Nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde *programdan kaynaklı sorunların* “Eğitim ve öğretimin ezberci bir sistem üzerine kurulu olması, Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı ve Edebiyat Tarihi gibi derslere önem verilmemesi, sınav sisteminin bilgi basamağını ölçmeye yönelik olması, lehçe öğretiminin yaygın olması, dilbilgisi öğretimine gereken önemin verilmemesi, öğrencilere yazma etkinliklerinin (metin üretimine yönelik) yaptırılmaması, yazım (imla) kurallarının sık sık değişmesi vb.” olduğu belirlenmiştir.

Yine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde *bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunların* “Öğretim görevlilerinin derse ve öğrenciye gereken önemi vermemesi, Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması, Öğrencilerin araştırma ve öğrenmeye meraklı olmamaları, Öğrencilerin edebiyata ilgisiz olması, derslerin içeriğine uygun işlenmemesi, Öğrencilerin alt yapı eksikliği, Derslerde araştırma ve incelemeye önem verilmemesi, bölümü istemeyerek okumak, Lisans eğitiminde sınıfların çok fazla kalabalık olması, Öğrencilerin dersleri tekrar etmemesi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün öneminin bilincinde olmamak, Bireylerin okuma anlama becerisinin düşük olması vb” olduğu ifade edilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının ifadelerinden Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hemen hemen bütün öğretmen adayları öğretimde yaşanan sorunlara dair belirli bir görüşe sahiptir. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarına öğretimin iyileştirilmesi ve belirlenen sorunların çözülmesi için çözüm önerileriniz nelerdir? sorusu yöneltilmiş, bu soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar da “programdan kaynaklı sorunlar ile bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri” olarak iki alt başlıkta toplanmıştır.

Lisans programda ezberci eğitim sistemini büyük bir sorun olarak gören Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları “Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır.” çözüm önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının programdan kaynaklanan sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri arasında ise şu ifadeler dikkat çekmektedir:

“Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır. Türk Dili ve Edebiyatı dersleri etkinliklerle desteklenmelidir. Öğretim elemanları daha nitelikli olmalı ve mutlaka denetlenmelidir. Çocuk edebiyatı dersleri konulmalıdır. Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı yeniden düzenlenmelidir. Şiir okuma ve yazma dersleri mutlaka konulmalıdır. Lisans yerleştirme sınavlarında minimum puan sınırlaması uygulamasına geçilmelidir. Orta öğretim kurumlarındaki (lise) ders kitaplarında bulunan metinler gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.”

Araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının ileri sürdüğü “bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunların çözümüne yönelik önerileri” ise şunlardır:

“Öğrenciler alanla ilgili sosyal etkinliklere daha çok teşvik edilmelidir, Lisans öğretiminde sınıf mevcutları azaltılmalıdır, Orta öğretim kurumlarındaki (lise) Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri edebiyatı sevmeli ve öğrencilerine sevdirmeliler, Öğrencilere değişik dönemlere ait daha çok örnek metin inceleme fırsatı verilmelidir. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisi iletişime açık ve daha sağlıklı olmalıdır. Bölüm öğrencileri kendilerini alanda daha çok geliştirmelidir. Dersler görsel materyaller kullanılarak anlatılabilir.”

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliliğine dair inançları oldukça düşük seviyededir. Bölüm öğrencileri her dersi aynı önemde alamamakta ve alan bilgisinde de sıkıntı yaşamaktadırlar. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı alanlarında kendilerini yetersiz görmesi, araştırma ve incelemeye önem vermemesi, kitap okumayı sevmemesi önemli yetersizliklerdir. Bu yetersizlikler en kısa zamanda telafi edilmeli öğretmen adaylarının mevcut alan bilgisi eksiklikleri giderilmeli ve öğretmen öz yeterlilikleri en kısa sürede yükseltilmelidir. Çünkü öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler öğrencileri için daha iyi bir rol model olacaklarından öğretim sürecinin daha verimli geçmesine zemin hazırlamış olurlar.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin birçok sorununun program kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Lisans programından kaynaklanan bu sorunların en kısa zamanda giderilmesi, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinin iyileştirilmesi açısından önemlidir.

ÖNERİLER

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerileri:

- Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının üniversitelerde alacakları dersler, orta öğretim kurumları için hazırlanan “Türk Dili ve Edebiyatı” programlarıyla uygunluk sağlanmalıdır.
- Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının lisans programı yeniden düzenlenmeli ve öğretmen adaylarının alan bilgisi eksikleri giderilmelidir.
- Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarına edebiyat sevgisi aşılanmalı ve öğretmen adaylarının da öğrencilere bu sevgiyi aktarması sağlanmalıdır.

- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programındaki zorunlu derslerin arasına metin üretimine yönelik şiir yazma ve metin yazma dersleri de ilave edilmelidir.
- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programına seçmeli ders olarak çocuk edebiyatı, Türkçenin güncel sorunları ve şiir okuma gibi dersler de ilave edilmelidir.
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aşkar , P. , Umay, A. (2001) İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21:1-8.
- Arseven, A., Moroğlu, B. ve Aldıg, E. (2015). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, International Journal Of Eurasia Social Sciences, Vol: 6, Issue: 21, pp. (48-66).
- Bandura, Albert (1977), "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change," *Psychological Review*, 84, 191–215. Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Gülebağlan, C. (2003). Öğretmenlerin isleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Güçlü, N. (2000). Sınıf Yönetimi (editör: Küçükahmet, L.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, V. H., Polat, D. ve Karamüftüoğlu, İ. Ö. (2014). "Fen Bilimleri Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çabası." *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2490>, n.28, 581-595.
- Hacıömeroğlu, G. (2013). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançları." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(1): 1-18.
- Morgan, C. T. (1989). Psikolojiye giriş. (Ed. S. Karataş). Multhauf, A. P. Willower, D.J. and Licata, J.W. (1978). *Teacher pupil control*, Ankara:Meteksan
- Saraç, C. (2006). Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Alan Bilgilerine Ve Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 2006, Sayı 24, Sayfa: 145-161.
- Saracaloğlu A. S. ve Dinçer B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,1, 320–325.
- Senemoğlu, N. (2012) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(2): 1115-1131.
- Zimmerman. J. (2000). "Self-Efficacy: An Essential Motive To Learn." *Contemporary Educationl Psychology*, 25, s.82-91. Doi: 10.1006/ceps.1999.1016.

**Öğretmenlerin Sahip Oldukları Liderlik Stilllerinin Bazı Değişkenlere Göre
İncelenmesi****Ercan Yılmaz¹****Abdullah Aktürk²**¹Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi ercanyilmaz70@gmail.com²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, abduallahakturk2@gmail.com**Özet**

Bu araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları liderlik stilleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma 2016/2017 eğitim öğretim yılında Konya ilinde çalışan 323 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma ilişkisel tarama metoduyla yürütülmüştür. Araştırmada Deniz ve Hasançebioglu (2003)'nin geliştirdiği liderlik stilleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim durumu, çalışılan okul türü, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre sahip oldukları liderlik stilleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sahip oldukları liderlik stilleri puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin liderlik stili puan ortalaması kadın öğretmenlerin liderlik stili puan ortalamasından anlamlı bir şekilde düşüktür. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin liderlik stilleri puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları liderlik stilleri puan ortalamaları branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı şekilde yüksektir. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin liderlik stilleri puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre sahip oldukları liderlik stilleri puan ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalara göre okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksektir. Öğretmenlerin sahip oldukları liderlik stilleri puan ortalamalarının mesleki kıdem ve yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, Liderlik Stilleri, Demografik Değişkenler

GİRİŞ

Değişimin hızlı yaşandığı dünyada iş anlayışları ve buna dayalı olarak çalışanlara bakış açısı da değişmiştir. Kurum yöneticilerinden beklenen aslında klasikleşmiş rollerden ziyade liderlik davranışları sergilemeleridir (Yılmaz, 2014). İnsanlar istenilen hedefe, kendileri için seçtikleri kalite standartlarına ulaşabilmek için toparlayıcı otoriter bir lidere gereksinim duyarlar. (Akat, Budak ve Budak, 1999). Bu lider problemi tarif edebilen sınırlılıkları ve problemin çözüm olanaklarını belirleyen uygulamalar için kriterleri ortaya koyan ve çözüm için alternatifler üretebilen, grupların çalışmalarını organize eden, grubu yönlendirmede sorumluluk alan kişidir. (Ermihan, 1998; Hoy ve Miskel, 1987)

Liderlik isteklilik, inanç, bağlılık gibi durumlardan oluşan süreçleri ve bu süreçlerin doğurduğu zorlukları inanca bağlılığa dönüştüren etkiyi oluşturmaktır (Erçetin, 2000). Lider kavramı liderlik kavramı ile yakın anlamlı olarak kullanılabilir. Özen (2014) liderlik kavramını bireyler tarafından gerçekleştirilen ve bireylerin ortak bir vizyona yönelik birlikteliğini istekli ve coşkulu olarak gerçekleştirebilmek için varlığı ile katkıda bulunması sağlayan süreç olarak tanımlarken Eren (2001) liderliği bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayarak, bu amacı gerçekleştirme için bireyin sahip olduğu bilgi ve yetenekler bütünü olarak tanımlamıştır. Liderlik bir grubun belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelerek gönüllü çaba göstermelerini sağlamaktır (Keçecioğlu, 2003). Liderlik mantıksal ve duygusal öğelerden oluşan bir etkileme sürecidir (Hoy ve Miskel, 2010). Katz ve Kah'a (1977: Akt. Toprakçı, 2000) göre örgütte ilgili konularda, etkilemeye yönelik yapılan eylemler liderlik eylemleridir. Liderlik herhangi bir statü meslek ve ya uzmanlık alanı ile sınırlandırılmamakla birlikte okullarda okul yönetici ile birlikte öğretmenlerde üstlendikleri öğretimsel liderlik rolü ile sınıfının lideri olarak kabul edilebilir ve bu rolün gereği olarak sınıfını iyi yönetmesi beklenir (Bakioğlu, 1998; Hasançebioglu, 2003; Seçgel, 2005). Öğretmen bu yönetim işlevini yerine getirirken liderlik rollerini seçilerek üstlenmezler ve sınıfın dinamizminden faydalanmak durumunda kalırlar. Bu durum öğretmenin bir liderlik stili geliştirmesine yol açar. Öğretmenler özellik kuramı, davranışçılık kuramı ve durumsallık kuramı olarak üç ana başlıkta toplanan liderlik kuramlarına göre liderlik stilleri şekillendirirler (Beycioğlu, Aslan, 2012; İlgar, 2000, Güllü, Arslan, 2009).

Araştırmaya konu olan liderlik stillerini belirlemede Davranışçı Liderlik Kuramları arasında yer alan McGregor'un Fayol'un klasik yönetim kuramını betimlediği X kuramı ve bunu eleştirerek beşeri ilkeleri ortaya koyduğu Y kuramı temel alınmıştır (Eren,2008; Deniz, Hasançebioğlu, 2003). Temel alınan bu kurama göre öğretmenlerin otokratik, yarı demokratik ve demokratik liderlik stillerini gösterebileceği belirtilmiştir. 1957' de yayınlanan X kuramı vasat (ortalama) insanı, işten kaçmaya çalışan, sorumluluk almaktan çok yönetilmeyi tercih eden, bencil, yenilik ve değişikliklerden hoşlanmayan ve sorunları çözümünde çok az yaratıcı yetenek gösterebilen kişi olarak görmüştür. McGregor ortaya koyduğu X kuramını eleştirerek Y kuramını oluşturmuştur. Y kuramına göre iş ortalama insan için başarı ve tatmin kaynağıdır. İnsanlar örgüte bağlıdır ve iş ile iş arkadaşlarını severse örgüte yararlı olmak için örgüte hizmet etmeye çalışır. Y kuramına göre en değerli ödül psiko-sosyal ve benliği doyurma gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Normal insan sorumluluklarını kabul etmekle kalmaz onları aramayı öğrenir (Eren,2008).

Öğretmenin liderlik özellikleri infolmaldir ve duygusal aktivitelere ihtiyaç duyar (Acar,2002; Danielson, 2006). İlgar (2000)'a göre otoriter öğretmen, bütün kararları kendisi alan, uygulayacağı yöntemleri kendisi belirleyen kişidir. Öğrencilerini övme ve yermeye objektif olamayan öğretmen, sınıf içerisinde kendisine mutlak itaat beklemektedir. Bu tür yaklaşıma sahip bir öğretmen öğrencileri tarafından adaletsiz birisi olarak tanımlanır. Öğretmenin bu tutumu öğrencinin pasifleşmesine ve derslerden soğumasına yol açabilir. Bununla birlikte demokratik tutuma sahip öğretmenin bulunduğu sınıfta kararlar sınıf içerisinde ortak katılımı alınır. Öğretmen ve öğrenci iş birliği gelişmiştir ve grup kendisinin uygun gördüğü kararları kabul eder. Demokratik öğretmen sınıf içerisinde objektiftir ve öğretmen öğrencilerinden gelen her öneriye açıktır.

Öğretmen öğrenciye güvenmeli ve güven vermelidir. Sınıfın rehberi, koordinatörü, danışmanı gibi rolleri oynayabilen bir öğretmen öğrenciler ile birlikte öğrenilebilen bir okul görünümü çizer (Harris ve Mujis,2002). Öğretmen öğrencileri ile birlikte demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışarak öğrencide özgür düşünme ve bağımsız davranışlar geliştirmesini sağlayacaktır (Ünal & Ada, 2000).

Literatürde yapılan incelemelerde, öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi becerileri, öğretmen liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları, duyguların ve liderlik stillerinin öğretmen performansına etkileri, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin dönüştürücü ve sürdürücü liderlik davranışı üzerine etkisi, sınıf yönetimi davranışları ve liderlik stilleri üzerine çalışmaların olduğu görülmüştür (Kadak, 2008; Memişoğlu, Çakır, 2015; Korkmaz, 2005; Doğan 2014; Çelik,2014).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin sahip oldukları liderlik stillerinin bazı değişkenler ile ilişkisini ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Öğretmenlerin sahip oldukları liderlik stilleri puan ortalamaları a) cinsiyet b) medeni durum c) okul türü d) branş e) kıdem f) eğitim durumu g) yaş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmak tamıdır?

Yöntem

Araştırmamız mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayan tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli uygulanarak gerçekleştirilmiştir

Evren ve Örneklem

Araştırma Konya ili merkez ilçelerinde kamuya ait okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma rastgele seçilmiş 323 öğretmenin oluşturduğu çalışma grubu ile yürütülmüştür.

Katılımcılara ait demografik veriler tablo 1 de verilmiştir.

Tablo1: Demografik Özellikler

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Erkek	193	59,8

	Kadın	130	40,2
Medeni Durum	Evli	298	92,3
	Bekar	25	7,7
Okul Türü	Okul Öncesi	14	4,3
	İlköğretim	156	48,3
	Ortaöğretim	153	47,4
Branş	Sınıf Öğretmeni	127	39,3
	Branş Öğretmeni	196	60,7
Eğitim Durumu	Lisans	270	83,6
	Yüksek Lisans ve Doktora	53	16,4

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %59,8' ini erkek öğretmenler, %40,2' sini ise kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %92,3' ü evli %7,7' si bekarıdır. Okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenler, araştırma grubunun %4,3' ünü, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler %48,3' ünü, orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ise %47,4' ünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %39,3' ü sınıf öğretmeni, %60,7' si branş öğretmeni iken, öğretmenlerin %83,6' sı lisans eğitimi, %16,4' ü yüksek lisans ve doktora eğitimi almış öğretmenlerdir.

Veri toplama araçları

Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği

Araştırmada veri toplama amacıyla Deniz ve Hasançebioğlu (2003) tarafından geliştirilen öğretmen liderlik stilleri ölçeği kullanılmıştır.

Deniz ve Hasançebioğlu (2003)'nun geliştirdiği 17 maddeden oluşan öğretmen liderlik stilleri ölçeği 5'li Likert türü bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Ölçekten en fazla 85 en az ise 17 puan alınabilmektedir. Yüksek puan Y teorisine uygun olarak demokratik/katılımcı liderlik stiline, düşük puan ise X teorisine uygun olarak otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekte 5,6,12,13,14,16,17 numaralı maddeler ters puanlanmış maddelerdir. Ölçek geliştirme çalışmasında yer alan 137 öğretmenin verilerinden elde edilen değerler dikkate alınarak grubun Q1, Q2 ve Q3 değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre puan ortalamaları 17-64 arasında olan öğretmenlerin liderlik stilleri otokratik baskıcı, 65-76 arasında olanların yarı demokratik ve 77-85 arasında olanların da demokratik/katılımcı öğretmen liderlik stiline sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için hesaplanan Cronbach alfa değeri ,88 dir. Bu çalışmada Cronbach alfa değeri ,83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin liderlik özelliklerinin demografik özelliklere göre puan ortalaması arasındaki farkın önem kontrolü bağımsız t testi ve anova testi ile sınanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı ile ilişkili verilen değişkenlerle öğretmenlerin sahip oldukları liderlik stilleri arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Sahip Oldukları Liderlik Stilleri Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Liderlik	Erkek	193	63,98	9,00	-4,576	,000
Stilleri	Kadın	130	68,56	8,53		
Toplam						

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik stilleri puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin liderlik stilleri puan ortalamaları kadın öğretmenlerin liderlik stilleri puan ortalamalarından anlamlı şekilde düşüktür. Erkek öğretmenlerin liderlik stili puan ortalamaları 63,98; kadın öğretmenlerin puan ortalamaları 68,56 olarak hesaplanmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 3: Medeni Durum Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Sahip Oldukları Liderlik Stilleri Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	ss	t	p
Liderlik	Evli	298	65,61	9,07	-1,473	,142
Stilleri	Bekar	25	68,40	9,06		
Toplam						

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik stilleri puan ortalaması medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4: Branş Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Sahip Oldukları Liderlik Stilleri Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

	Branş	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Liderlik Stilleri Toplam	Sınıf Öğretmeni	127	67,91	8,35	3,364	,001
	Branş Öğretmeni	196	64,48	9,31		

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik stilleri puan ortalamaları branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. sınıf öğretmenlerin liderlik stilleri puan ortalamaları branş öğretmenlerin liderlik stilleri puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksektir ($p < 0,05$).

Tablo 5: Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Sahip Oldukları Liderlik Stilleri Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Liderlik Stilleri	Lisans	270	65,64	8,74	-,857	,392
Toplam	Yüksek Lisans Doktora	53	66,81	10,69		

Tablo 5' e göre öğretmenlerin liderlik stilleri puan ortalaması eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 6:Öğretmenlerin Sahi Oldukları Liderlik Stili Düzeyinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Liderlik Stilleri Toplam	Okul Öncesi	14	71,64	7,84	5,023	,007	1-3
	İlköğretim	156	66,57	9,045			
	Ortaöğretim	153	64,54	8,99			

Tablo 6 da öğretmenlerin çalışılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin sahip oldukları liderlik stilleri puan ortalamasının okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin 71,64; ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamasının 66,57; ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamasının 64,54; olduğu görülmüştür. F değeri 5,023 hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin sahip oldukları liderlik stillerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalarda okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7:Öğretmenlerin Sahi Oldukları Liderlik Stili Düzeyinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Liderlik Stilleri Toplam	1-10 yıl	95	66,7684	9,68707	,898	,442	
	11-20 yıl	110	65,4364	8,98779			
	21-30 yıl	88	66,0000	8,55409			
	31 yıl ve fazla	30	63,8333	9,07092			

Tablo 7 e göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre sahip oldukları liderlik stilleri puan ortalamasının mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerde 66,76; 11-20 yıl olan öğretmenlerde 65,43; 21-30 yıl olan öğretmenlerde 66,00; 31 yıl ve fazla olan öğretmenlerde 63,83 olduğu görülmüştür. F değeri ,898 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin sahip oldukları liderlik stillerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 8:Öğretmenlerin Sahip Oldukları Liderlik Stili Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Liderlik Stilleri Toplam	25-30 yaş	24	68,2500	11,08171	,606	,659	
	31-40 yaş	138	65,5942	9,23152			
	41-50 yaş	107	66,0187	8,62858			
	51-60 yaş	48	65,1667	8,65247			
	61 ve fazla	6	63,6667	9,89276			

Tablo 8 e göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre sahip oldukları liderlik stilleri puan ortalamasının yaş aralığı 25-30 yaş olan öğretmenlerde 68,25; 31-40 yaş olan öğretmenlerde 65,59; 41-50 yaş olan öğretmenlerde 66,01; 51-60 yaş olan öğretmenlerde 65,16; 61 yıl ve fazla olan öğretmenlerde 63,67 olduğu görülmüştür. F değeri ,606 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin sahip oldukları liderlik stillerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bulguları ışığında erkek öğretmenlerin liderlik stilleri ile kadın öğretmenlerin liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Hasańeıbioęlu (2002), Kadak (2008) ve Seęgel (2005)'in yaptıkları araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin medeni durumlarının ve eğitim düzeylerinin, sahip oldukları liderlik stillerine etkisi üzerinedir. Araştırmanın bulguları medeni durum ve eğitim düzeyinin, öğretmenlerin otokratik, yarı demokratik ve demokratik tutum sergilemelerini etkilemese de medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre öğretmenlerin yarı demokratik liderlik stilini benimsediğini ortaya koymuştur. Puan ortalamaları dikkate alındığında lisans ve yüksek lisans/doktora eğitimi alan öğretmenlerin liderlik stillerinde değişiklik gözlenmemiştir.

Hasańeıbioęlu (2002) yaptığı çalışmada branş öğretmenlerinin yarı demokratik liderlik stiline sahip olduklarını ortaya koymasına rağmen bu çalışmanın sonuçlarına göre branş öğretmenleri otokratik/baskıcı liderlik stilini benimsemektedir. Araştırma branş öğretmenlerinin 64,48 puan ortalaması ile otokratik/baskıcı liderlik stilini, sınıf öğretmenlerinin ise 67,91 puan ortalaması ile yarı demokratik liderlik stilini benimsediği göstermiştir. Bu anlamlı farklılığın öğretmenlerin temas kurdukları yaş gruplarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak Kesici (2008) nin demokratik değerlere sahip öğretmenlerin sınıf içerisinde demokratik ortam oluşturdıklarını ortaya koyması ve Gillaspie (1996) ve Wraga (1998)' nin öğretmenlerin ortaya koyduğu demokratik tutumun algılanan

ideal liderlik stilini belirleyebileceğine yönelik bulgular araştırmanın ortaya koyduğu bu anlamlı farklılığa başka bir bakış açısı kazandırabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre liderlik stilleri incelendiğinde elde edilen bulgular Güllü (2007), Güllü ve Arslan (2009) ile Seçgel (2005)' in elde ettiği sonuçlardan farklılık göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre daha küçük yaş grubuna hitap eden öğretmenlerin demokratik liderlik stiline yakın bir yaklaşım benimserken, hitap edilen yaş grubunun büyümesi ile öğretmenlerin otokratik/baskıcı liderlik stiline yaklaşık bir liderlik stili benimsediği görülmüştür. Okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerle orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler arasındaki anlamlı farklılık bu durumu ispatlar niteliktedir.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin mesleki kıdemi ve yaş değişkenlerinde sahip olunan liderlik stilleri ile anlamlı bir farklılık olmaması Özşen (2014)' in çalışmasını destekler niteliktedir. Bulgulara göre öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça demokratik liderlik stilinden uzaklaşmaktadırlar. Her iki değişkenin verileri göz önüne alındığında, mesleki kıdem ile yaş değişkeninin verilerinin paralellik gösterdiği söylenebilir. Yaş aralığı 25-30 yaş, kıdem aralığı 1-10 yıl olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha demokratik bir liderlik stili benimsemesi lisans düzeyinde aldıkları eğitimin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar dikkate alındığında öğretmenlerin yarı demokratik ve otokratik/baskıcı liderlik stili benimsedikleri, demokratik katılımcı liderlik stili benimseyen öğretmen grubunun olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha demokratik bir yapıya sahip olabilmeleri için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Hizmet yılı 1-10 yıl olan öğretmenlerin yarı demokratik liderlik stili benimsemesi göz önüne alınarak öğretmen yetiştiren eğitim programlarında demokratik yaklaşımı destekleyen ve gelişmesine katkıda bulunabilecek değişiklikler yapılabilir.

Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim tarzları incelenerek, orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere yönelik destekleyici ve demokratik tutum geliştirici eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Akat, İ., Budak, G., & Budak, G. (1999). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11-19.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 191-223.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. Beyaz Yayınları.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Virginia, USA: ASCD.
- Deniz, L., & Hasançebioglu, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55-62.

- Doğan, B. (2014). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışı üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Mevlana Üniversitesi.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.
- Eren, E. (2001). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ermihan, N. (1998). *Kara Harp Okulu'nda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi liderlik davranışlarına ilişkin öğrenci yaklaşımları üzerine bir araştırma*. Ankara: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi.
- Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması*. Ankara: Yayımlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güllü, M., & Arslan, C. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 353-368.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher leadership: A review of research. *Retrieved January*.
- Hasançebioğlu, T. (2002). *Öğretmenlerin liderlik stilleri, bilgisayar tutumları ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Hay, K. W., & Miskel, G. (1987). *Educational administration*. NewYork: Random House.
- Hoy, K. M., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Keçecioğlu, T. (2003). *Lider ve liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- Kesici, Ş. (2008). Democratic teacher beliefs according to the teacher's gender and locus of control. *Journal of Instructional Psychology*.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*.
- Memişoğlu, S. P., & Çakır, M. (2015). Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10-15.
- Özen, Y. (2014). *Liderlik eğitimi*. İstanbul: Gece Kitaplığı.
- Özşen, A. U. (2014). *Öğretmenlerin liderlik stilleri ile toplam kaliteye ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Seçgel, N. (2005). *Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toprakçı, E. (2000). Geleceğin müdürleri açısından okul müdürlerinin liderlik yeterliği. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 117-128.
- Ünal, S., & Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wraga, W. G. (1998). Democratic teachership in the classroom: theory into practice. *Czech National Civic Education Conference*.
- Yılmaz, E.(2014). "Liderlik ve Liderlik Kuramları", **Eğitim Yönetimi**. (Edt: Mustafa Çelikten, Mehmet,Özbaş) Lisans Yayıncılık:İstanbul.137-157, 2014

Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Bilimin Doğası Üzerine Görüşlerine Etkisi

Hatice GÜZEL¹
Huriye YILDIZBAŞ²

¹Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, hguzel@konya.edu.tr

²Öğretmen, Karaman Nefise Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, hsybs@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri dersinde yer alan "Işık ve Ses" ünitesine ait Işığın Yansıması konusunun öğretilmesinde Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM)'yi esas alan öğretimin uygulanması ve modelin öğrencilerin bilimin doğası üzerine görüşlerine etkisinin araştırılmasıdır. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Deney grubunda OBYM'ye dayalı öğretim modeli kullanılırken, kontrol grubunda 5E öğretim modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Karaman il Merkezinde yer alan Alparslan Ortaokulundaki 6. Sınıf öğrencilerinden 31 kontrol grubu, 33 deney grubu olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (BİDGA) kullanılmıştır. BİDGA deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ve sonrası ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalardan sonra deney ve kontrol gruplarının zayıf, değişken ve yeterli düzeylerdeki görüşlerinin frekans değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ankete vermiş oldukları cevaplardan betimsel analiz yardımıyla öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde OBYM ile yürütülen çalışmanın öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine katkısının oldukça iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin bilimin doğası konusunda ön ve son test verileri dikkate alındığında ise küçük bir değişim olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli, Bilimin Doğası, Işık Konusu

The Effects Of Common Knowledge Construction Model (CKCM) On Students' Views on the Nature of Science

Abstract

The aim of this research is to investigate the effects of common knowledge construction model (CKCM) on students' views on the nature of science which was taught as the subject of "Light and Sound" belonging to the 6th grade science course of middle school. Semi-experimental method was used in the study. In the experimental group, CKCM strategy -based teaching model was used whereas 5E teaching model was used the control group was used in the teaching process. The sample of the study consists of 64 students, 33 of them are in the experimental group and 31 of them were in control group who were 6th grade students in Alparslan Middle School in Karaman city center in 2014-2015 Academic year. Opinion Survey on Nature of Science (BIDGA) was used as data collection tool in the study. BIDGA was applied as pre-test and post-test before and after application to experimental and control groups. Instrument Views on Nature of Science was used as a data collection tool. IVNS was applied as pre-test and post-test before and after the instruction process of experimental and control groups. After these applications, frequency values of weak, changeable and sufficient levels of opinions of experiment and control groups were calculated. Students' opinions were also included in the answers given by the students with the help of descriptive analysis. When the analysis results were examined, it was seen that the work carried out with IVNS has a significant contribution to the opinions of the students about the nature of science. When the control group students' pre- and post-test data on the nature of science were taken into consideration, a insignificant change was observed.

Key Words: Common Knowledge Construction Model, Nature of Science, The Subject of Light.

GİRİŞ

Başta gelişmiş ülkeler olmak üzere, Birçok ülkede öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim anlayışını ilgiyle karşılamışlardır (Powell, Forrer ve Cohen, 1985). Ülkemizde 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve halen yürürlükte olan 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim programı yapılandırmacı öğrenme teorisine göre geliştirilmiştir.

2005 yılı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı, "Bireysel farklılıkları ne olursa olsun

bütün öğrencilerin Fen ve Teknoloji okuryazarı olarak yetişmesi” vizyonu ile yapılandırmacı öğrenme teorisi temel alınarak geliştirilmiştir (MEB, 2005).

Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir. Fen ve teknoloji okuryazarı olan bir kişi, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanır. Problemleri çözerken ve karar verirken ise bilimsel süreç becerilerini kullanır; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki etkileşimleri anlar; bilimsel ve teknik psikomotor becerileri geliştirir; bilimsel tutum ve değerlere sahip olduğunu gösterir. Fen ve teknoloji okuryazarı bireyler, bilgiye ulaşmada ve kullanmada, problemleri çözmede, fen ve teknoloji ile ilgili sorunlar hakkında olası riskleri, yararları ve eldeki seçenekleri dikkate alarak karar vermede ve yeni bilgi üretmede daha etkin bireylerdir.

Fen ve teknoloji okuryazarlığı için 7 boyut düşünülebilir:

1. Fen bilimleri ve teknolojinin doğası
2. Anahtar fen kavramları
3. Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)
4. Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) ilişkileri
5. Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler
6. Bilimin özünü oluşturan değerler
7. Fen’e ilişkin tutum ve değerler (TD)

Öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilebilmeleri için yukarıda belirtilen fen ve teknoloji okuryazarlığının yedi boyutu dikkate alınmalıdır. Düz anlatım, not tutturma ve doğrulama tipi laboratuvar etkinlikleri gibi öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlığını geliştirmede yeterli olamamaktadır. Eğitim süreci öğrencilerin öz güvenlerini ve motivasyonlarını artırıcı nitelikte olmalıdır. Öğrenciler sürekli alma ihtiyacını duymak yerine kendi kendilerine araştırabilen, sorgulayabilen bireyler olacak şekilde yönlendirilmelidir (MEB, 2005).

2013 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ise “Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek” vizyonu ile araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınarak geliştirilmiştir (MEB, 2013). Araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen fen okuryazarı bireyler; fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahiptir (MEB, 2013).

Fen okuryazarı bireyler, fen bilimlerine ilişkin temel bilgilere (Biyoloji, Fizik, Kimya, Yer, Gök ve Çevre Bilimleri, Sağlık ve Doğal Afetler) ve doğal çevrenin keşfedilmesine yönelik bilimsel süreç becerilerine sahiptir. Bu bireyler, kendilerini toplumsal sorunlarla ilgili problemlerin çözümü konusunda sorumlu hisseder, yaratıcı ve analitik düşünme becerileri yardımıyla bireysel veya işbirliğine dayalı alternatif çözüm önerileri üretebilirler. Bunlara ek olarak fen okuryazarı bir birey, bilgiyi araştırır, sorgular ve zamanla değişebileceğini kendi akıl gücü, yaratıcı düşünme ve yaptığı araştırmalar sonucunda fark eder. Bilginin zihinsel süreçlerde işlenmesinde, bireyin içinde bulunduğu kültüre ait değerlerin, toplumsal yapının ve inançların etkili olduğunun farkındadır. Fen okuryazarı bireyler, sosyal ve teknolojik değişim ve dönüşümlerin fen ve doğal çevreyle olan ilişkisini kavrar. Ayrıca, fen bilimleri alanında kariyer bilincine sahip olan bu bireyler, bu alanda görev almak istemeseler bile fen bilimleri ile ilişkili mesleklerin, toplumsal sorunların çözümünde önemli bir rolü olduğunun farkındadır (MEB, 2013).

Bilimin doğasını, bilimsel okuryazarlığın en önemli bileşenlerinden biri olarak ifade eden pek çok araştırmacı vardır (AAAS, 1990; Abd-El-Khalick, & Lederman, 2000; Cofre vd., 2014; Lederman, 2007). Çünkü bilimin ne olduğunu, işleyişini/sürecini, doğasını ve özelliklerini kavramadan sağlıklı bilimsel okuryazar bireylerin yetiştirilmesi oldukça güçtür. Dolayısıyla bilimsel okuryazarlık ve bilimin doğası kavramları arasında “anahtar-kilit ilişkisi” gibi bir etkileşim söz konusudur. Bu iki kavram birbirlerini tamamlayan ve bir arada bulunması gereken bir bileşenin parçaları gibidir (Çavuş Güngören, 2015).

Bilimin doğası kavramı, bilimsel okuryazarlığın gelişmesi için olmazsa olmaz öğelerden biridir. Aynı zamanda, bilim okuryazarı bireyin özellikleri de bilimin doğası içeriğindeki pek çok özelliğe vurgu yapmaktadır (Çavuş, 2010). Bu niteliklerle donanımlı olmak pek çok özelliğin de beraberinde kazanılmasına yardımcı olur (Driver vd., akt. Erduran & Dagher, 2014).

Bilimin doğası öğreniminin öğrencilere kazandırdığı 5 potansiyel fayda tanımlamıştır. Bunları aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Bilimin sürecini ve nasıl işlediğini anlar.
2. Sosyo-bilimsel konular hakkında nasıl bilinçli karar alacağını öğrenir.
3. Bilimi, çağdaş kültürün çok önemli bir üyesi olduğunu farkına varır ve değer verir.
4. Bilimsel topluluğun normları, bilim insanlarının özellikleri hakkında bilgi sahibi olur.
5. Bilimin içeriği hakkında daha ayrıntılı, derin bilgi sahibi olur (Çavuş Güngören, 2015).

Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM), öğrencilerin bilimin doğası hakkında görüşlerinin gelişmesine odaklanan öğretim modellerinden biridir. OBYM'nin ilk aşaması olan *Keşfetme ve Sınıflandırma* aşaması; öğrencilerin derse olan dikkatlerini toplamayı, konuyla ilgili hazır bulunuşluk düzeylerini ortaya çıkarmayı, konuya güdülenmelerini ve kendi ön bilgilerini sorgulamalarını içermektedir. Bunun yanında öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için uygun öğrenme ortamları oluşturulur. Öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları alternatif kavramlar belirlenir ve öğrenciler bilimin doğası konusundan haberdar edilirler. *Yapılandırma ve Müzakere Etme* aşamasında; öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri dikkate alınarak yeni bilgilerin edinilmesi için öğretmen-öğrenciler ve akran-akran görüşmeleri gerçekleştirilir. Öğrenciler, bu görüşmeler sayesinde bilgileri yapılandırırlar. Böylece öğrenciler bilginin; deney, gözlem ve ispatlama gibi bilimsel metotların yanında görüşme, paylaşma, müzakere etme gibi sosyal boyutlarla da ortaya çıkarılabileceğinin farkına varırlar. *Transfer Etme ve Genişletme* aşamasında; öğrenciler öğrendikleri yeni bilgileri farklı durumlara transfer ederler ve yeni sorunlara uyarlayıp, günlük yaşamla ilişkilendirirler. Bu aşamada, öğrencilere sosyobilimsel sorunları şekillendirmeleri ve bilimsel düşüncelerini kavramsallaştırmaları sağlanır. Öğrenciler kendi fen anlayışlarını teknoloji, toplum ve çevre gibi diğer bağlamlara transfer etme imkânı bulurlar. Böylece, edinilen bilgilerle, FTTÇ kazanımları arasında bağlantılar kurulur. Bunun yanında, bilimin doğası unsurlarından en az birinin kazandırılması amaçlanır. *Yansıtma ve Değerlendirme* aşamasında; öğrencilerin alternatif kavramların bilimsel bilgiler ile değiştirilip değiştirilmediği, konuyu etkili öğrenip öğrenemediklerine bakılır. Bu aşamada, öğrencilerin bireysel gelişimlerini değerlendirmeleri söz konusu olabilmektedir (Bakırcı, 2014). Değerlendirme işlemleri, öğrencilerin bilimsel bilgilerinin yanı sıra bilimsel araştırma becerilerini, davranışlarını, tutumlarını, inançlarını ve sosyal becerilerini de kapsamaktadır (Biernacka, 2006; Ebenezer ve Connor, 1998; Ebenezer ve diğ., 2010). Dolayısıyla öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerine ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretimin etkisinin araştırıldığı bu araştırma önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Bu çalışma ile

- Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri dersinde yer alan "Işık ve Ses" ünitesine ait "Işık" konusunun öğretilmesinde OBYM'yi esas alan öğretim modelini uygulamak,
- Modelin öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerine olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmakta ve iç geçerliliği tehdit edebilecek tarih, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da değişkenler, deney ve kontrol grubunda aynı etkiye sahip olacağından, güçlü olarak kontrol edilebilmektedir. Özellikle ülkemizdeki gibi merkezi eğitimin uygulandığı ve sınıfların araştırmacılar tarafından rastgele atama yoluyla oluşturulmasının mümkün olmadığı eğitim sistemlerinde, daha önceden okul yönetimleri tarafından oluşturulmuş sınıflar rastgele yolla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmektedir. Bu yönüyle bakıldığında yarı deneysel yöntem sıklıkla başvurulan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Çepni, 2012).

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Karaman il Merkezinde yer alan Alparslan Ortaokulundaki 6. Sınıf öğrencilerinden 31 kontrol grubu, 33 deney grubu olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Okulda bulunan dört adet 6. Sınıf şubesine ön test uygulanmıştır. Yapılan ön test sonuçlarına göre 6/A ve 6/D sınıflarının seviyelerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle rastgele bir seçimle 6/A sınıfı deney grubu ve 6/D sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 1 Örneklem Grubunun Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney (6/A)	17	16	33
Kontrol (6/D)	13	18	31
Toplam	30	34	64

Veri Toplama Aracı

Ortak bilgi yapılandırma modelinin (OBYM) 'nin öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerine olan etkisini belirlemek için Işık ve Ses ünitesi ile ilgili Bakırcı (2014) tarafından geliştirilen veri toplama araçlarından 'Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (BİDGA)', kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşler anketine verdikleri cevaplar aşağıda belirtilen noktalar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin bilimin doğası üzerine görüşlerinin "zayıf", "değişken" ve "yeterli" olmak üzere üç aşamada sınıflandırıldığı görülmektedir (Ayvaci, 2007; Çil, 2010; Khishfe ve Lederman, 2006; Küçük, 2006). Bu araştırmada bilimin doğasının altı unsuru kullanılmıştır. Bu unsurlar; bilimin kesin olmayışı, deneysel olması, öznel olması, hayal gücü ve yaratıcılık, sosyal ve kültürel olması ve çıkarıma dayalı olması şeklinde sıralanmaktadır. Öğrenciler anketteki bir sorunun hiç birinde bilimsel bilgilerin zaman içerisinde değişeceğine ilişkin cevap vermemiş ise bilimin doğası konusunda "zayıf" düzeyde olduğu düşünülmüştür (Khishfe ve Lederman, 2003; Küçük, 2006, Ayvaci, 2007, akt. Bakırcı, 2014). Öğrenciler bazı sorularda kabul edilebilir açıklamalar yaparken bazı sorularda yapamıyor ise "değişken" bakış açısına sahip olduğu ifade edilmiştir. Örneğin, bir öğrenci atom ve dinazorlar hakkında kesin bilgilere sahip olduğunu ifade ediyor ve aynı zamanda bilimsel bilgilerin bilim ve teknolojiye ilerlemelere bağlı olarak değişebileceğini ifade ediyorsa bu o öğrencinin bilimin doğası konusundaki düşüncelerinin "değişken" düzeyde olduğunu gösterir (Çil, 2010; Khishfe, 2004; Khishfe, 2008). Bilimin doğası hakkında "yeterli" görüşe sahip olan öğrencinin, bilimsel bilgilerin zamanla değişebileceğini, bilimsel bilgilerin oluşturulmasında toplumun kültüründen etkilenebileceğini, bilimsel bilgilerin hayal gücü ve yaratıcılıktan etkilendiği, gözlem ve çıkarımın farklı olduklarını ifade etmesi gerekmektedir (Ayvaci, 2007; Çil, 2010; Khishfe ve Lederman, 2003; Küçük, 2006; akt. Bakırcı, 2014).

BİDGA'dan elde edilen veriler Tablo 2'de görüldüğü gibi kategorize edilmiştir.

Tablo 2 BİDGA'dan Elde Edilen Verileri Analiz Etmek İçin Kullanılan Düzeyler ve Bu Düzeyleri Açıklayıcı Tanımlar

Düzeyler	Düzeyleri Açıklayıcı Tanımlar
Yeterli	Bilimin doğasının altı unsuru kullanılmıştır. Bu unsurlar; bilimin kesin olmayışı, deneysel olması, öznel olması, hayal gücü ve yaratıcılık, sosyal ve kültürel olması ve çıkarıma dayalı olması.
Değişken	Bazı sorularda kabul edilebilir açıklamalar yaparken, bazı sorularda yapamamıştır.
Zayıf	Hiçbir soruda bilimsel bilgilerin zaman içerisinde değişeceğine ilişkin cevap verememiş, kabul edilebilir açıklamalar yapamamıştır.

Çalışma, araştırmacı tarafından 6 ders saati deney grubunda, 6 ders saati kontrol grubunda uygulanmıştır. Çalışma toplam üç hafta sürmüştür. Deney grubunda OBYM'ye dayalı öğretim, kontrol grubunda 5E öğretim modeline dayalı öğretim uygulanmıştır.

BİDGA deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ve sonrası ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalardan sonra deney ve kontrol gruplarının zayıf, değişken ve yeterli düzeylerdeki görüşlerinin frekans değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ankete vermiş oldukları cevaplardan betimsel analiz yardımıyla öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

BULGULAR

BİDGA'nın 1. Sorusu bilimin doğasının deneysel unsuru ile ilgilidir. 2. Soru bilimin kesin olmayan doğası ve bilimsel bilginin değişebilirliği ile ilgilidir. 3. Soru bilimin doğasının kesin olmayan, deneysel, gözlem ve çıkarım, hayal gücü ve yaratıcılık gibi unsurları ile ilgilidir. 4. Soru bilimin doğasının; deneysel, gözlem ve çıkarım, bilimsel bilginin kesin olmayan, hayal gücü ve yaratıcılığı gibi unsurları ile ilgilidir. 5. Soru bilim insanlarının deney ve araştırmalarında hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanıp kullanmadıkları ile ilgilidir. 6. Soru bilimin doğasının sosyal ve kültürel unsuru ile ilgilidir. Bilim insanlarının yaptıkları araştırmalarında inançlarından, yaşam tarzlarından ve kültürel değerlerinden etkilenip etkilenmediği sorgulanmıştır. 7. Soru bilimin doğasının; öznel, gözlem ve çıkarım, hayal gücü ve yaratıcılık unsurları ile ilgilidir.

Deney grubu öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik görüşler anketine verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular

Bu başlık altında deney grubuna uygulanan Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (BİDGA)'nın ön test ve son test uygulamalarından elde edilen bulgular soru soru incelenerek verilmiştir. Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi'ne verilen cevaplar soru bazında "Zayıf", "Değişken" ve "Yeterli" olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmıştır. Tablo 3'te uygulama öncesi ve uygulama sonrası deney grubu öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için uygulanan anket sonucundan elde edilen bulgular görülmektedir.

Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin Bilimin Doğasına Yönelik Görüşler Anketine Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Düzey		Ön Test		Son Test		BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları		
		Öğrenci	F	%	Öğrenci	f	%	
1. Soru	Zayıf	D1,D2, D4,D6, D10,D17,D 23,D26,D2 7,D29,D32	11	33,33	D10,D26,D2 7,D29,D32	5	15,15	Ön test D10: Diğer derslerin konularını kanıtlamaya gerek yok ama Fen dersinde ispat gerekiyor. Yoksa bilimsel bilgi olmaz. Diğer dersleri ezberliyoruz. Son test D32: Tarih geçmişteki savaşları anlatır. Türkçe ise ana dilimizi anlatır. Fen dersinde ise her şey anlatılır. Kuvvet, vücudumuz, organlar, hücreler. Yani her şey vardır.
	Değişken	D3,D5, D8,D7,D16 , D18,D19,D 20,D21,D2 2,D24,D28, D33,D31	14	42,42	D1,D3, D4,D5, D8,D16, D17 , D23,D24	9	27,27	Ön test D21: Fen dersindeki bütün konular deney ve gözleme dayanır. Yani ispatlanmıştır. Sosyal dersinde deney yapılmadığı için kesin bilgiye sahip olamayız. Son test D4: Türkçe sosyal gibi derslerin konuları daha çok düşünceyle alakalıdır. Fen dersinde deney yaparak öğreniyoruz ve bilgilerin kesinliğinden emin olabiliyoruz.
	Yeterli	D9, D11,D12, D13,D14, D15,D25, D30,	8	24,24	D2,D6, D7,D9, D11,D12,D1 3,D14,D15,D 18,D19, D20,D21,D2 2,D25,D28,D 30,D31, D33	1 9	57,58	Ön test D30: Fen dersinde doğadaki her şey deney ve gözleme dayanarak açıklanmaya çalışılır. Diğer derslerde ise deney daha azdır. Ancak gözlem yapmak daha olasıdır. Son test D19: Fen dersinde tahmin edilen şeyler araçlarla deney yapılarak doğruluğu araştırılabilir. Diğer derslerde de araştırmalar yapılabilir. Ama laboratuvar da daha çok Fen deneyleri yapılır. Gözlemler de bilgi sağlar. Bir belgeselde de insanlara sosyal deney yapıyorlardı. Çok eğlenceliydi.
2. Soru	Zayıf	Öğrenci	F		Öğrenci	F		
		D10,D11, D14,D20, D23,D25, D28,D30, D32,D33	10	30,30	D11,D15, D23,D25, D28,D32	6	18,18	Ön test D28: Bilgiler değişmez çünkü Bilim insanları bilimsel araştırmalar konusunda emin oldukları için kararını değiştirmezler. Son test D14: Bilimsel bilgiler değişmez. Örnek olarak Gaz moleküllerinin arasında boşluk olurken gelecekte de aynı boşluk olacaktır.

Değişken	D2,D3, D4,D12, D15,D17, D22,D24, D26,D27, D29	11	33,33	D4,D24, D26,D27, D29,D30, D33	7	21,21	Ön test D15: Hayatta birçok olay vardır çeşit çeşit. Bunlar değişebilir. Ama bilim insanlarının kitaplarımıza yazdığı bilgiler değişmez. Değişmemelidir. Örneğin yer çekimi değişmez. Son test D26: Bazı bilgiler değişir, bazıları ise değişmez. Mesela atom modelleri sürekli değişiyor. Çünkü bilim insanları yeni düşünceler buluyor. Ama duyu organlarımız değişmiyor.
Yeterli	D1,D5, D6,D7, D8,D9, D13,D16, D18,D19, D21,D31	12	36,37	D1,D2, D3,D5, D6,D7, D8,D9, D10,D12, D13,D14, D16,D17, D18,D19, D20,D21, D22,D31	20	60,61	Ön test D21: Bilimsel bilgiler zamanla değişebilir. Çünkü eskiden insanlar tekerleği buldular. Şimdi ise uçabilen araçlar var. Ya da şimdiki bilgiler yanlıştır. Teknoloji geliştikçe gelecekte daha doğru bilgiler olur. Son test D8: Bilgiler zamanla değişebilir. Mesela geçmişte gözümüzden ışık çıkıyor ve biz o maddeyi görüyoruz. Ama şimdi tersi kanıtlandı. Gelecekte başka şeyler kanıtlanabilir.

Tablo 3'ün devamı

3. Soru	Düzey	Ön Test			Son Test			BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları
	Öğrenci	F	%	Öğrenci	F	%		
	Zayıf	D2,D8, D9,D10, D11,D12, D13,D14, D16,D20, D23,D24, D25,D27, D28	15	45,45	D8,D11, D13,D13, D15,D24, D27,D28	8	24,24	Ön test D9: Bence kesin bilgiye sahip olabilirler. Çünkü çok özel aletlerle inceleniyor ve her şey gözükebiliyor.Atomun yapısına elektron mikroskobuyla bakarak karar vermişledir. Son test D11: Bilim adamları çok çalışkan oldukları için sürekli çalışarak kesin bilgilere ulaşılar. Atomun yapısına da şöyle karar verdiler. Mesela atom futbol sahası kadarsa çekirdek bir zeytin tanesi kadar.
	Değişken	D1,D3, D4,D7, D15,D17, D18,D26, D30,D32, D33	11	33,33	D4,D10, D14,D17, D25,D32	6	18,18	Ön test D13: Bilim insanları atomu parçaladıkları için kesin bilgilere ulaşılar. Hala da parçalamaya ve çalışmalara devam ediyorlar. Atomun yapısına ortak görüşlerle karar vermişlerdir. Son test D30: Atomun top şeklinde olduğunu kesin olarak biliyorlar. Ama bütün kısımlarını keşfedememiş olabilirler. Atomun yapısını hayal gücüyle bir şeylere benzeterek karar verirler.

				D1,D2, D3,D5, D6,D7, D9,D16, D18,D19, D20,D21, D22,D23, D26,D29, D30,D31, D33				Ön test D29: Atom hakkındaki bilgiler yanlış olabilir ya da kısmen doğru olabilir. Yanlışları bularak eksikliklerimizi giderebiliriz. Bilim insanları yanlış bilgileri çürütebilirler. Son test D18: Işık hakkında birçok bilim insanı düşüncelerini söylemiş, her biri birçok yıl kabul edilmiştir. Ama sonraki bilim insanları onun yanlış olduğunu söyler ve kanıt verir. Atomda da aynı şeyler söz konusudur. Bilim insanları gözlem ve deney sonuçların dikkatle inceleyip hayal güçlerini kullanarak atomun yapısına karar verirler.
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tablo 3'ün devamı

4. Soru	Düzey	Ön Test			Son Test		BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları	
		Öğrenci	F	%	Öğrenci	F	%	
	Zayıf	D2,D3, D4,D5, D8,D10, D11,D12, D14,D15, D17,D20, D22,D24, D25,D27, D28,D33	18	54,55	D3,D5, D8,D10, D11,D15,	6	18,18	Ön test D10: Bilim insanları, dinozorlar çok eskiden yaşadıkları için yeterince araştıramazlar. Deney de yapamazlar. Bu yüzden bilgi sahibi olmak zordur. Son test D8: Bilim insanları fosiller yardımıyla ve mağara resimleri yardımıyla dinozorlar hakkında kesin bilgilere ulaşmışlardır.
	Değişken	D1,D13, D16,D18, D23,D26, D29,D30, D32	9	27,27	D4, D12, D14,D20, D22,D24, D25,D27,	8	24,24	Ön test D13: Bilim insanları dinozor kemikleri bulurlar. Bu kemiklere yaş testi, tür testi yaparlar. Böylece gereken bütün bilgileri öğrenmiş olurlar. Son test D12: Bilim insanları bir grup halinde çalışır. Dinozor kemiklerini inceler ve sınıflandırır. Mesela“dişleri sivri mi? “ veya

							“tırnak yapısı nasıl” gibi. Bu araştırmalar sonucu ortak bir karara vararak kesin bilgiye ulaşırlar.
Yeterli	D6,D7, D9,D19, D21,D31	6	18,18	D1, D2,D6, D7,D9, D13,D16, D17,D18, D19,D21, D23,D26, D28,D29, D30,D31, D32,D33	19	57,58	Ön test D9: Bilim insanları dinozor kemiklerini birleştirerek dinozor iskeleti elde ederler. Buradan vücut yapısını tahmin ederler. Göz çukuruna bakarak da göz şekli hakkında yorum yapabilirler.
				Son test D18: Bilim insanları dinozorların kemikleri ve çürümemiş kalıntılarından faydalanmışlardır. Dinozor iskeletlerini inceleyerek uçup uçmadığına karar vermişlerdir. Deri rengi ve göz şekli için ise yaratıcılıklarını kullanmak zorundalar.			

Tablo 3’ün devamı

5. Soru	Düzey	Ön Test			Son Test			BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları	
		Öğrenci	F	%	Öğrenci	F	%		
	Zayıf	D2,D4, D7,D8, D11,D12, D13,D14, D17,D18, D24,D25, D28,D33	14	42,42	D8,D13, D25,D28, D33	5	15,15	Ön test D14: Hayal gücünü kullansa bu sadece onun düşüncesi olur. Bu fikre başka bilim insanları karşı çıkabilir. Son test D28: Bilim insanlarının araştırma yaptığı şeyler ciddidir. Çünkü kesin olabilecek bilgileri öğrenmeliler.	
		Değişken	D3,D6, D9,D10, D15,D16, D21,D22, D23,D26, D27,D32	12	36,36	D4,D9, D11,D14, D15,D16, D18,D23, D32	9	27,27	Ön test D6: Bilim insanları hayal güçlerini kullanarak birçok şey keşfettiler. Hayal güçlerini araştırma konusu seçme ve planlama aşamasında kullanırlar. Çünkü plan her şeyin başıdır. Son test D23: Bilim insanları araştıracağı konuyu seçerken ve deneyleri yorumlarken hayal gücünü kullanır. Hayal gücü genişse hiç zorlanmaz.

				D1,D2, D3,D5, D6,D7, D10,D12, D17,D19, D20,D21, D22,D24, D26,D27, D29,D30, D31				Ön test D1: Hayal gücü bilimin temelidir. Bilim insanları hayal gücü ve yaratıcılık kullanmasalardı hiçbir şey icat edemezlerdi. Mesela Newton hayal etmeseydi yer çekimini bulamazdı. Son test D31: Bilim insanları hayal gücü ve yaratıcılık kullanır. Edison ampülü icat ederken plan, sonuç gibi bütün etkinliklerde hayal gücünü kullanmıştır. Mesela ben bir proje yapıyordum. Tasarımını hayal ederek yaptım.
--	--	--	--	---	--	--	--	--

Tablo 3'ün devamı

Düzy		Ön Test			Son Test			BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları
		Öğrenci	F	%	Öğrenci	F	%	
6. Soru	Zayıf	D2,D5, D6,D7, D8,D9, D12,D13, D14,D15, D17,D19, D22,D23, D29,D33	16	48,48	D8,D12, D13,D19, D33	5	15,15	Ön test D9: Bilgi herkes içindir. Bilim insanları bir şey yapınca dini, ırkı, gelenekleri değişmez. Son test D14: Din gelenek gibi şeylerden bilim insanı etkilenirse bazıları onlara inanmaz. Objektif olmaz. Bilim net olmalıdır. Kişiye göre değişmemelidir.
	Değişken	D3,D4, D10,D11, D20,D24, D26,D27, D32	9	27,27	D4,D7, D10,D11, D17,D18, D20,D24, D26,D31	10	30,30	Ön test D20: Bilim insanları araştırmalarında toplumun ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. İrk ve dinin etkili olduğunu düşünmüyorum. Son test D4: Bilim geliştikçe uzaya uydular gönderip, televizyon, telefon gibi aletleri bulmuşlardır. Böylece bütün insanlar faydalanmıştır. Bu aletleri bulurken yaşadığı toplum önemli değildir.

							Ancak insan kopyalama her toplumda yapılmaz. Bizim dinimize uygun değil.
Yeterli	D1,D16, D18,D21, D25,D28, D30,D31	8	24,24	D1,D2, D3,D5, D6,D9, D14,D15, D16,D21, D22,D23, D25,D27, D28,D29, D30,D32	18	54,55	Ön test D18: Bilim insanların düşüncesi herkesi etkiler. Bilim insanı da kendi kültüründen etkilenir. Kur'an-ı Kerim'de bile uzay bilimi var. Dinden de etkilenebilir. Son test D21: Toplumun yaşam tarzı ve ihtiyaçları bilimi şekillendirir. Örnek: Kanser hastası çoksa kanser tedavisi araştırılır. İlaçlar bulunur.

Tablo 3'ün devamı

Düzy		Ön Test			Son Test			BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları
		Öğrenci	F	%	Öğrenci	F	%	
7. Soru	Zayıf	D1,D2, D3,D4, D5,D8, D11,D12, D14,D15, D20,D22, D23,D26, D29,D31, D33	17	51,52	D4,D10, D11,D12, D15,D23, D24	7	21,21	Ön test D11: Bilim insanların görüşleri farklı ise bu farklı kitapları okuduklarını gösterir. Doğa olaylarının ne zaman ve nasıl olacağı bilinemez. Son test D15: Aletleri farklı olduğu için farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Ya da biri 10 yıllık değerlendirme diğeri 20 yıllık değerlendirme yapmış olabilir.

Değişken	D6,D7, D10,D13, D17,D19, D24,D27, D32	9	27,27	D1,D8, D20,D22, D27,D29	6	18,18	Ön test D7: Bilim insanlarının ellerinde ki veriler yeterli değil ise kendi yorumlarını katmış olabilirler. Bu durumda hangi bilim insanının doğru söylediğini anlamak güçleşir. Son test D33: Bilim insanları yaptıkları araştırmalar sonucu aynı verilere ulaşılar bile yaratıcılıkları farklı olduğu için farklı yorumlayabilirler. Bu durumda doğru bilgiye ulaşmak mümkün değildir.
Yeterli	D9,D16, D18,D21, D25,D28, D30	7	21,21	D2,D3, D5,D6, D7,D9, D13,D14, D16,D17, D18,D19, D21,D25, D26,D28, D30,D31, D32,D33	20	60,61	Ön test D18: Bilim insanları aynı sonuçlara ulaşmalarına rağmen verileri farklı yorumlamaları mümkündür. Kendi varsayımlarını ortaya koyabilirler. Her birinin doğruluk payı vardır. Son test D28: Bilim insanlarının deprem hakkında farklı görüş bildirmeleri onların farklı kişiler olmasından ve kendilerine göre sonuç çıkarmasındandır. Herkesin hayal gücü farklıdır. Bu sonuçlar doğru veya yanlış olabilir. Bence bilgilerini birleştirerek araştırmaya devam etsinler.

Tablo 3 incelendiğinde; birinci soruda deney grubu öğrencilerinin ön testte %33,33'ü "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte bu oran %15,15'e düşmüştür. Ön testte "değişken" düzeyde %42,42 öğrenci yer alırken, son testte bu düzeyde %27,27 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %24,24 öğrenci yer alırken, son testte bu oran % 57,58'e yükselmiştir. Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin "bilimin doğasının deneysel ve öznel unsurları" açısından "yeterli" düzeydeki sayılarında belirgin bir artış görülmüştür.

Bilimin doğası anketinde yer alan ikinci soruda deney grubu öğrencilerinin ön testte %30,30'u "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte oran %18,18'e düşmüştür. Ön testte "değişken" düzeyde %33,33 öğrenci yer alırken, son testte %21,21 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %36,37 öğrenci yer alırken, son testte bu oran % 60,61'e yükselmiştir. Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin "bilimin kesin olmayan doğası ve bilimsel bilginin değişebilirliği" yönündeki görüşlerinde "yeterli" düzeyde yer alan sayılarında belirgin bir artış görülmüştür.

Bilimin doğası anketinde yer alan üçüncü soruda deney grubu öğrencilerinin ön testte %45,45'i "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte oran %24,24'e düşmüştür. Ön testte "değişken" düzeyde %33,33 öğrenci yer alırken, son testte %18,18 oranında öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %21,21 öğrenci yer alırken, son testte bu oran % 57,58'e yükselmiştir. Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin "bilimin doğasının; kesin olmayan, deneysel, gözlem ve çıkarım, hayal gücü ve yaratıcılık" gibi unsurları açısından "yeterli" düzeyde yer alan sayılarında belirgin bir artış görülmüştür.

Bilimin doğası anketinde yer alan dördüncü soruda deney grubu öğrencilerinin yarıdan fazlasının "zayıf" düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ön testte %54,55'i "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte %18,18'e düşmüştür. Ön testte "değişken" düzeyde %27,27 öğrenci yer alırken, son testte %24,24 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %18,18 öğrenci yer alırken, son testte bu oran % 57,58'e yükselmiştir. Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin "bilimin doğasının; kesin olmayan, deneysel, gözlem ve çıkarım, hayal gücü ve yaratıcılık" gibi unsurları açısından "yeterli" düzeydeki sayılarında belirgin bir artış görülmüştür.

Bilimin doğası anketinde yer alan beşinci soruda deney grubu öğrencilerinin ön testte %42,42'si "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte %15,15'e düşmüştür. Ön testte "değişken" düzeyde %36,36 öğrenci yer alırken, son testte %27,27 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %18,18 öğrenci yer alırken, son testte bu oran % 57,58'e yükselmiştir. Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin "bilim insanlarının deney ve araştırmalarında hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanıp kullanmadıkları" açısından "yeterli" düzeydeki sayılarında belirgin bir artış görülmüştür.

Bilimin doğası anketinde yer alan altıncı soruda deney grubu öğrencilerinin ön testte %48,48'i "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte %15,15'e düşmüştür. Ön testte "değişken" düzeyde %27,27 öğrenci yer alırken, son testte %30,30 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %24,24 öğrenci yer alırken, son testte bu oran % 54,55'e yükselmiştir. Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin "bilim insanlarının yaptıkları araştırmalarda; inançlarından, yaşam tarzlarından ve kültürel değerlerinden etkilenip etkilenmediği" açısından "yeterli" düzeydeki sayılarında belirgin bir artış görülmüştür.

Bilimin doğası anketinde yer alan yedinci soruda deney grubu öğrencilerinin yarıdan fazlasının "zayıf" düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ön testte %51,52'si "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte bu oran %21,21'e düşmüştür. Ön testte "değişken" düzeyde %27,27 öğrenci yer alırken, son testte %18,18 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %21,21 öğrenci yer alırken, son testte bu oran % 60,61'e yükselmiştir. Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin "bilimin doğasının; öznel, gözlem ve çıkarım, hayal gücü ve yaratıcılık" unsurları açısından "yeterli" düzeydeki sayılarında belirgin bir artış görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik görüşler anketine verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular

Bu başlık altında kontrol grubuna uygulanan Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (BİDGA)'nın ön test ve son test uygulamalarından elde edilen bulgular soru soru incelenerek verilmiştir. Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi'ne verilen cevaplar soru bazında "Zayıf", "Değişken" ve "Yeterli" olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmıştır. Tablo 4'te uygulama öncesi ve uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerinin bilimin doğasıyla ilgili sahip oldukları görüşlerini ortaya çıkarmak için uygulanan anket sonuçlarından elde edilen bulgular görülmektedir.

Tablo 4 Kontrol Grubu Öğrencilerinin BİDGA’da Sorulan Sorulara Verdikleri Cevaplara Ait Frekans ve Yüzdelere

Düzy	Ön Test			Son Test			BİDGA’daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları	
	Öğrenci	F	%	Öğrenci	F	%		
1. Soru	Zayıf	K4, K6, K8, K10, K13, K17, K18, K20, K22,K25, K27, K29	12	38,71	K4, K10, K13, K17, K18,K20, K22,K27, K29	9	29,03	Ön test K6: Fen dersinde insanın vücudundaki özellikler gibi şeyleri öğreniyoruz. Türkçe, Sosyal Derslerinde ise daha farklı konular var. O konular zaten değişmiyor. Hep aynı. Son test K20: Türkçe, Sosyal gibi derslerde düşünceler ve geçmiş olaylar anlatılırken, Fen dersinde bilimsel konular vardır.
	Değişken	K7,K9, K11,K12, K14,K16, K21,K23, K26,K31	10	32,26	K6,K8, K11,K14, K16,K21, K23,K25, K26,K31	10	32,26	Ön test K23: Tarih dersinde eski olaylar anlatılıyor. Fen de ise deneyler yapılıyor. Fen olmazsa olmaz. Savaşları kaybederiz. Son test K14: Fen dersleri deneylerle işlendiği için çok eğlenceli geçiyor. Diğer dersler ise deney olamadığı için sıkıcı. Türkçe dersinde okuma anlama yapıyoruz. Yani bilimsel değil.
	Yeterli	K1,K2, K3,K5, K15,K24, K19,K28, K30	9	29,03	K1,K2, K3,K5, K7,K9, K12,K15, K19,K24, K28,K30	12	38,71	Ön test K15: Diğer dersler başka dallardaki çalışmaları anlatır. Fen dersinde ise hayatımızdaki bütün olaylar vardır. Deneyler yapılarak yeni bilgiler ortaya çıkar. Mesela elektrik gibi. Son test K3: Doğadaki bütün olaylar Fen dersinde işlenebilir. Deneyler ve gözlemler yapılabilir. Tarih dersi de geçmiş olayları işler fakat inceleyip araştırmak gerekir. Herkes tarih kitabı yazamaz.

Tablo 4'ün devamı

Düzye	Öğrenci	Ön Test		Öğrenci	Son Test		BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları
		F	%		F	%	
2. Soru	Zayıf	K1,K4, K7,K8, K9,k11, K15,K18, K21,K27, K29,K31	12 38,71	K4,K7, K8,K9, K11,K15, K18,K21, K27,K29, K31	11 35,48		Ön test K1: Bilimsel bilgiler zamanla değişmez. Bilim insanları, bilimsel bilgileri doğru olarak kabul etmiştir. Bu yüzden bir kısmı kitabımızda var. Örnek: Dünyanın yuvarlak olması. Son test K8: Bulunmuş bir şey değişmez. Mesela Ay'a ilk çıkan insan değişir mi?
	Değişken	K3,K10, K12,K14, K16,K17, K19,k28, K30	9 29,03	K1,K3, K10,K14, K17,K19, K28,K30	8 25,81		Ön test K10: Deneylerle ispatlanmış bilgiler değişmez. Ancak haritalar yeryüzü şekilleri değişebilir. Belki kuraklık çok olacak, her yer kum olacak. Belki Ay'dan taş düşecek. Son test K28: Bazı şeyler değişir, Bazıları değişmez. Mesela Güneş doğal ışık kaynağıdır. Gelecekte yapay ışık kaynağı olmaz.
	Yeterli	K2,K5, K6,K13, K20,K22, K23,K24, K25,K26	10 32,26	K2,K5, K6,K12, K13,K16, K20,K22, K23,K24, K25,K26	12 38,71		Ön test K13: Geçmişte farklı olan bazı bilgiler günümüzde farklıdır. Her gün değişik bir deney yapıyorlar. Günümüzden geleceğe bilgilerin değişeceğini düşünüyorum. Son test K26: Teknolojik araçları kullanan bilim insanları gün geçtikçe yeni şeyler buluyor. Her gün bir buluş var. Mesela eskiden düz vites araba vardı. Şimdi otomatik vites araba var.

Tablo 4'ün devamı

Düzye	Öğrenci	Ön Test		Öğrenci	Son Test		BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları
		F	%		F	%	
3. Soru	Zayıf	K2,K3, K4,K5, K7,K8, K9,K10, K11,K12,	18 58,06	K2,K4, K7,K8, K9,K10, K19,K20, K21, K29	10 32,26		Ön test K2: Bilim adamları ayrıntılı araştırma yaptıkları için her şeyi biliyorlar. Atomun yapısına mikroskopla inceleyerek karar vermişlerdir. Son test K12: Eskiden olsa hayır bilinemez derdim. Ama şimdi bu teknoloji ile bilinmemesi olanaksız gibi gözüküyor. Atomun yapısını

				K15,K16, K19,K20, K21,K25, K27,K29				teknolojik araçlarla inceleyerek karar vermişlerdir.
Değişke n	K1,K13, K14,K24, K30,K31	6	19,35	K1,K3, K11,K13, K14, K16,K24, K27,K30, K31	10	32,26		Ön test K24: Bence ayrıntılarına kadar inceledilerse kesin bilgi sahibi olurlar ama incelemedilerse bilemezler. Deney sonuçlarına göre atomun yapısına karar verirler. Son test K27: Bilim insanları atom gibi bazı konuları kesin olarak bilemezler. Ama gezegenlerde olan biteni, Mars'ı Jüpiter'i veya oradaki bilgilerin çoğunu bilirler. Atomun yapısını inceleme ve araştırma teknikleriyle öğrenmişlerdir.
Yeterli	K6,K17, K18,K22, K23,K26, K28	7	22,58	K5,K6, K12,K15, K17,K18, K22,K23, K25,K26, K28	11	35,48		Ön test K26: Teknoloji hızla değişiyor. Şimdi bulunan bilgilerin daha ayrıntısına inmek için teknolojik araçlardan yararlanmak gerekir. Teknoloji geliştikçe bilgiler de değişir. Atomun yapısını tahmin etmiş olabilirler. Son test K5: O kadar küçük bir madde ki bilim insanları kesin bir bilgiye sahip değildir. Atomun yapısını inceleyerek deney sonuçlarını yorumlamışlar ve karar vermiş olabilirler.

Tablo 4'ün devamı

Düzey		Ön Test			Son Test			BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları
		Öğrenci	F	%	Öğrenci	F	%	
4. Soru	Zayıf	K3,K4, K7,K10, K11,K12, K14,K15, K17,K19, K20,K21, K25,K27, K31	15	48,39	K3,K4, K7,K10, K11,K12, K14,K21, K27,K31	10	32,26	Ön test K3: Bilim insanları fosillerden dinazorların yaşadığını bilirler. Ayrıca onlar hayatını bilime adadıkları için dinazorların her şeyini bilirler. Son test K27: Bilim insanları yer altından çıkan dinazor kemiklerini bulurlar. Kemikleri mikroskopta inceleyerek bütün bilgileri öğrenirler.
	Değişke	K1,K5,	9	29,03	K2,	10	32,26	Ön test K5: Bilim insanları toprak altındaki dinazor kalıntılarını

n	K6,K8, K9,K22, K23,K29, K30			K9,K15, K17,K18, K20,K22, K25,K29, K30			incelerler. Ancak dinazorların deri rengi ve göz şeklini bilemezler. Çünkü yeterince bilgi bulamazlar.
Yeterli	K2,K13, K16,K18, K24,K26, K28	7	22,58	K1,K5, K6, K8, K13, K16,K19, K23,K24, K26,K28	11	35,48	Ön test K24: Dinazor fosilleri onların gerçekten yaşadığını kanıtlar. Ayrıca hangi iklimde yaşadığı, beslenme şekli hakkında da bilgi verir. Bilim insanları bazı fosillerin görünüşleri ile ilgili varsayımlarda bulunmuşlardır. Mesela TREX'in amcası olarak bilinen ve yeni keşfedilen bir dinazor türünün sadece baş kısmı tahmin edilmekte fakat kesin bilgi verilmemektedir. Son test K8: Fosil, ayak izi, yumurta vb. kalıntılar dinazorların varlığını gösterir. Bu kalıntılara DNA testi gibi testleri yapmışlardır. Böylece pek çok bilgiye ulaşmışlardır. Çalışmaya ve yeni bilgiler bulmaya devam edeceklerdir.

Tablo 4'ün devamı

5. Soru	Düzey	Ön Test			Son Test			BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları
		Öğrenci	F	%	Öğrenci	F	%	
	Zayıf	K3,K4, K8,K11, K14,K17, K21,K24, K25,K27, K28	11	35,48	K3,K4, K5,K8, K11,K13, K17,K21, K25,K27, K28	11	35,48	Ön test K28: Bilim insanları deney ve araştırmalarında hayal gücünü ve yaratıcılıklarını kullanmazlar. Çünkü insanları yanlış bilgilendirmemek için. Son test K8: Bilim insanları hayal gücünü kullanmazlar çünkü kesin bilgi olmalıdır. Mesela dinozoru 8 bacaklı düşününce 8 bacaklı olmaz. İskeletinde 4 bacaklı olduğu görülür.
	Değişken	K2,K5, K7,K9, K12,K13, K15,K18, K19,K22, K23	11	35,48	K7, K9,K12, K14,K15, K16,K22, K23,	10	32,26	Ön test K7: Bilim insanları deneylerinde hayal güçlerini kullanmışlardır. Hangi deneyi yapacaklarını hayal güçlerini kullanarak tasarlarlar. Son test K9: Bilim insanları araştıracakları konuyu seçerken hayal güçlerini kullanırlar. Bundan sonra deney yapmak zorundalar. Hayal

6. Soru	Yeterli	K1,K6, K10,K16, K20,K26, K29,K30, K31	9	29,03	K1, K2,K6, K10,K18, K19,K20, K24,K26, K29,K30, K31	10	32,26	gücü olmaz. Ön test K1: Bilim insanları hayal güçleri ile daha değişik icatlar yaparlar. İlk önce yapacağımız konuyu seçerek ne yapmak istediğimizi belirleriz. Gözlem ve deneylerle değişik bilgiler elde ederiz. En sonunda bunları yorumlarız. Hepsi için yaratıcılık gerekir. Son test K6: Bilim insanları her konuda hayal gücünü kullanırlar. Hayal gücü her şeyin başlangıcıdır. Eğer kullanmasalardı teknoloji bu kadar hızlı ilerlemezdi.
	Tablo 4'ün devamı							
	Düzey	Ön Test			Son Test			BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları
		Öğrenci	F	%	Öğrenci	F	%	
	Zayıf	K4,K6, K8,K9, K10,K11,K 14,K17,K19 ,K22,K23,K 24,K25,K28	14	45,16	K6, K8,K9, K10,K11,K 13, K18,K22,K 23,K25	10	32,26	Ön test K6: Bilim adamı hristiyansa bir şey yapamaz mı? O da özgür. Her kes bilim adamı olabilir. Son test K13: Toplumun özellikleri bilim insanlarını etkilerse her ülkede bilgiler farklı olabilirdi.
	Değişken	K2,K3, K5,K7, K16,K18,K 20,K21,K29 ,K30	10	32,26	K2,K3, K4,K5, K15,K16,K 17,K19,K21 ,K24,K28,	11	35,48	Ön test K16: Belki o ülke zengin değil. Teknolojik aletleri olmayabilir. Gelişmiş ülkelerde daha iyi bilim yapılır. Ama din ve geleneklerin etkilediğini sanmam. Son test K19: Din dışındakilerin etkilemeyeceğine inanıyorum. Din biraz kötü etkileyebilir. Mesela yüz naklinin bile gerçekleştirildiği bir çağda dedem organ naklinin günah olduğunu söylüyor.
	Yeterli	K1,K12, K13,K15,K 26,K27,K31	7	22,58	K1, K7, K12, K14,K20,K 26,K27, K29,K30,K 31	10	32,26	Ön test K1: Yaşamadığımız sorunların cevaplarını bulamayız. Yaşadığımız sorunlara ise çözüm ararız. Mesela zeytin kırma makinesi sadece zeytin yetişen yerde kullanılır. Son test K27: Herkesin yaşam tarzı ve kültürel değerleri aynı olsa değişik bilgiler çıkmaz. Her ülke kendi ihtiyaçlarını karşılamak için çalışma yapar.

Tablo 4'ün devamı

Düzy	Ön Test	Son Test	BİDGA'daki Sorulara Verilen Örnek Öğrenci Cevapları
------	---------	----------	---

7. Soru		Öğrenci	F	%	Öğrenci	F	%	
	Zayıf	K1,K2, K3,K4, K5,K6, K8,K10, K11,K14, K15,K19, K20,k21, K22,K23, K26,K29	18	58,06	K2,K3, K4, K6,K10, K11,K14, K17,K19, K20,K22, K29	12	38,71	Ön K1: Depremle ilgili bilim insanları farklı görüşlere sahipse bunun nedeni farklı deney ve gözlemlere sahip olmalarıdır. Bunlardan hangisinin doğru söylediğini bilemeyiz. Çünkü depremin ne zaman ve ne boyutta olacağı bilinemez.
	Değişken	K7,K9, K13,K17, K18,K25, K30	7	22,58	K1,K7, K8,K9, K13,K18, K21,K23, K25,	9	29,03	Ön test K13: Bilim insanları verileri kullanarak hayal güçleriyle doğru veya yanlış fikirler üretebilirler. Ancak bunlardan yalnızca biri doğru olur. Son test K25: Bence bilim insanları bakış açılarının farklı olmasıyla değişik yorumlamış olabilirler. Gene de bilim insanlarının görüşleri çok fazla farklılık göstermez. Benzer şeyler söylerler.
	Yeterli	K12,K16, K24,K27, K28,K31	6	19,35	K5, K12, K15,K16, K24,K26, K27,K28, K30,K31	10	32,26	Ön test K1: Her insan aynı değildir. Bu yüzden veriler aynı olsa da deprem sonuçlarını kafalarında farklı kurgulamış olabilirler. Bilim insanlarından birinin verdiği sonuç başka bilim insanları tarafından da söyleniyorsa ona güveniriz. Ama diğer bilim insanlarının doğru söyleme ihtimali de vardır. Son test K16: Bilim insanları verileri göz önüne alarak farklı kararlar alabilirler. Farklı çıkarımlarda bulunabilirler. Bunların içinde doğru bilgiler de olabilir, yanlış bilgiler de.

Tablo 4 incelendiğinde; birinci soru bilimin doğasının deneysel ve öznel unsuru ile ilgilidir. Birinci soruda kontrol grubu öğrencilerinin ön testte %38,71'i "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte bu oran %29,03'tür. Ön testte "değişken" düzeyde %32,26 öğrenci yer alırken, son testte yine %32,26 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %29,03 öğrenci yer alırken, son testte bu oran %38,71'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin "yeterli" düzeydeki sayılarında biraz artış görülmüştür.

Bilimin doğası anketinde yer alan ikinci soru öğrencilerin bilimin kesin olmayan doğası ile ilgili düşünceleri ile ilgilidir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte %38,71'i "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte bu oran %35,48'dir. Ön testte "değişken" düzeyde %29,03 öğrenci yer alırken, son testte %25,81 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %32,26 öğrenci yer alırken, son testte bu oran %38,71'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin "yeterli" düzeydeki sayılarında az bir artış görülmüştür.

Bilimin doğası anketinde yer alan üçüncü soru bilimin doğasının; kesin olmayan, deneysel, gözlem ve çıkarım, hayal gücü ve yaratıcılık gibi unsurları ile ilgilidir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte %58,06'sı "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte bu oran %32,26'ya düşmüştür. Ön testte "değişken" düzeyde %19,35 öğrenci yer alırken, son testte %32,26 oranında öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %22,58 öğrenci yer alırken, son testte bu oran %35,48'dir. Üçüncü soruda kontrol grubu öğrencilerinin yarıdan fazlasının "zayıf" düzeyde olması dikkat çekicidir.

Bilimin doğası anketinde yer alan dördüncü soru bilimin doğasının; deneysel, gözlem ve çıkarım, bilimsel bilginin kesin olmayan doğası, hayal gücü ve yaratıcılığı gibi unsurları ile ilgilidir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte %48,39'u "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte bu oran %32,26'dır. Ön testte "değişken" düzeyde %29,03 öğrenci yer alırken, son testte %32,26 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %22,58 öğrenci yer alırken, son testte bu oran %35,48'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin "yeterli" düzeydeki sayılarında biraz artış görülmüştür.

Bilimin doğası anketinde yer alan beşinci soru öğrencilerin; bilim insanlarının deney ve araştırmalarında hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanıp kullanmadıkları ile ilgilidir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte %35,48'i "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte yine %35,48'i "zayıf" düzeydedir. Ön testte "değişken" düzeyde %35,48 öğrenci yer alırken, son testte %32,26 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %29,03 öğrenci yer alırken, son testte bu oran %32,26'dır.

Bilimin doğası anketinde yer alan altıncı soru bilimin doğasının sosyal ve öznel unsurları ile ilgilidir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte %45,16'sı "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte oran %32,26'ya düşmüştür. Ön testte "değişken" düzeyde %32,26 öğrenci yer alırken, son testte %35,48 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %22,58 öğrenci yer alırken, son testte bu oran %32,26'ya ulaşmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin "yeterli" düzeydeki sayılarında az bir artış görülmüştür.

Bilimin doğası anketinde yer alan yedinci soru bilimin doğasının; öznel, gözlem ve çıkarım, hayal gücü ve yaratıcılık unsurları ile ilgilidir. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yarıdan fazlasının "zayıf" düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ön testte %58,06'sı "zayıf" düzeyde yer alırken, son testte %38,71'e düşmüştür. Ön testte "değişken" düzeyde %22,58 öğrenci yer alırken, son testte %29,03 öğrenci yer almıştır. Ön testte "yeterli" düzeyde %19,35 öğrenci yer alırken, son testte bu oran %32,26'ya yükselmiştir. Bu sorudaki "yeterli" düzeyde öğrenci sayısında belirgin bir artış görülmüştür.

Tablo 3 ve tablo 4'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde OBYM ile yürütülen çalışmanın deney grubu öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine katkısının oldukça iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin bilimin doğası konusundaki görüşlerinde ön ve son test verileri dikkate alındığında küçük bir değişim olduğu görülmektedir.

Bilimsel bilgilerin zaman içerisinde değişebilir olması, teknolojik gelişmelerle yeni ve daha hassas deneyler yapılarak yeni bilgilerin ortaya çıkması, bilim insanlarının yaptıkları çalışmaların tüm aşamalarında yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanmaları, bilim insanlarının düşünce ve bakış açılarının farklı olabileceği, bunda gelenek ve göreneklerden, yaşam tarzları ve kültürden etkilenmeleri, çok sayıda gözlem ile doğru çıkarıma ulaşmanın daha sağlıklı olduğu gibi bilimin doğasının unsurlarının öğrencilere kazandırılmasında OBYM'nin çok başarılı bir sonuç verdiği bu araştırmadan görülmüştür.

TARTIŞMA

Deney ve kontrol grubuna uygulanan Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (BİDGA)'nin ön test ve son test uygulamalarından elde edilen bulgular soru soru incelenerek analiz edilmiştir. Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi'ne verilen cevaplar soru bazında "Zayıf", "Değişken" ve "Yeterli" olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmıştır.

Son testte deney grubu öğrencilerinin BİDGA'ya verdikleri cevapların çoğunlukla, "zayıf" düzeyden "yeterli" düzeye doğru bir artış gösterdiği görülmüştür. Bu durum, OBYM'ye göre yapılan öğretimin öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin düşüncelerini geliştirdiğini göstermektedir. Buna karşılık son testte kontrol grubu öğrencilerinde ise çok az bir değişim gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin bilimin doğası ile ilgili düşüncelerinin ön ve son test sonuçlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu durum, deney grubunda uygulanan OBYM'nin, kontrol grubunda uygulanan 5E öğretim modeline göre öğrencilerin bilimin doğasının unsurları ile ilgili düşüncelerinin değişiminde daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Literatür incelendiğinde bu araştırma ile benzer bulgulara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Benli Özdemir (2014) çalışmasında, OBYM'nin 5E öğrenme modeline göre 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğasıyla ilgili bakış açılarını geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ertuğrul (2015) ve Bakırcı (2014)'ün çalışmalarında da OBYM'nin 5E'ye göre öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili düşüncelerini geliştirmede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada aşağıdaki sonuçlar tespit edilmiştir.-

1. Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik görüşleri hemen hemen aynı seviyede çıkmıştır. Uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerinde az bir değişim görülmüştür. Bu nedenle 5E öğrenme modeline göre öğretimin, öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerine katkısının az olduğu söylenebilir.
2. Deney grubu öğrencilerinde ise OBYM'ye göre yapılan öğretimin öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerini yeterli düzeyde geliştirdiği görülmüştür. Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerine uygulanan BİDGA'dan elde edilen verilere göre öğrencilerin büyük bir kısmı "bilimsel bilginin kesin olmadığını ve zaman içinde değişebileceğini, yeni ve daha hassas deneyler yapılarak yeni bilgilerin ortaya çıkabileceğini, bilim insanlarının yaptıkları çalışmaların tüm aşamalarında yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanabileceklerini, bilim insanlarının düşünce ve bakış açılarının farklı olabileceğini, bunda gelenek ve göreneklere, yaşam tarzları ve kültürden etkilendiklerini, çok sayıda gözlem ile doğru çıkarıma ulaşmanın daha sağlıklı olduğu vb". görüşler öne sürmüşlerdir. Bu da öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili düşüncelerinin yeterli düzeye ulaştığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bundan dolayı OBYM'nin 5E öğrenme modeline göre öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin düşüncelerinin gelişimine daha fazla katkı sağladığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler yapılabilir.

1. Bilimin doğasına yönelik görüş ve düşüncelerin ve bilimsel okuryazarlığın geliştirilebilmesi için OBYM'ye dayalı öğretim ders kitaplarının hazırlanmasında kullanılabilir.
2. OBYM'nin farklı öğrenim kademelerinde ve farklı derslerde kullanıldığı araştırmaların yapılarak modelin etkililiği, kullanılabilirliği hakkında daha fazla araştırma yapılabilir.
- 3.

KAYNAKLAR

- Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of research in science teaching*, 37(10), 1057-1095.
- American Association for the Advancement of Science [AAAS] (1990). *Science for All Americans*. New York: Oxford University Press. Internet address: <http://project2061.aaas.org/tools/sfaaol/sfaatoc.htm>
- Ayvacı, H. Ş. (2007). Bilimin doğasının sınıf öğretmeni adaylarına kütle çekim konusu içerisinde farklı yaklaşımlarla öğretilmesine yönelik bir çalışma. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bakırcı, H. (2014). Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Öğretim Materyali Tasarlama, Uygulama ve Modelin Etkililiğini Değerlendirme Çalışması: Işık ve Ses Ünitesi Örneği, Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Benli Özdemir E. (2014), Fen Öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi, Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Biernacka, B. (2006). Developing scientific literacy of grade five students: a teacher-researcher collaborative effort, (Unpublished Thesis of Doctoral, The University of Manitoba, Kanada).
- Çavuş, S. (2010). *İlköğretim Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği lisans Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çavuş Güngören S. (2015) *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Farklı Öğretim Yöntemleriyle Bilimin Doğasının Öğrenimi Ve Öğretimi Hakkındaki Gelişimleri*, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cofre, H., Vergara, C., Lederman, N. G., Lederman, J. S.; Santibanez, D., Jimenez, J., & Yancovic, M. (2014). Improving chilean in-service elementary teachers' understanding of nature of science using self-contained nos and content-embedded mini-courses. *Journal of Science Teacher Education*, 25(7), 759-783.
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje çalışmalarına giriş. Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Çil, E. (2010). Bilimin doğasının kavramsal değişim pedagojisi ve doğrudan yansıtıcı yaklaşım ile öğretilmesi: Işık ünitesi örneği. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). Young peoples images of science. Buckingham, UK: Open University Press.
- Ebenezer, J.V., & Connor, S. (1998). Learning to teach science: a model for the 21st century. Prentice-Hall, Simon and Schuster/ A Viacom Company, Upper Saddle River, NJ
- Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O. N., Koya, S. K., & Ebenezer, D. L. (2010). The effect of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change, *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 25-46.
- Erduran, S. & Dagher, Z. R. (2014). Reconceptualizing the nature of science for science education: Scientific knowledge, practices and other family categories. Springer Netherlands.
- Ertuğrul, N. (2015). Fen Bilimleri Öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Öğrenme Ürünlerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Khishfe, R. and Lederman, N. (2003). The development of students' conceptions of nature of science, Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL.
- Khishfe, R. F. (2004). Relationship between students' understanding of nature of science and instructional context. Unpublished Phd. Thesis, Graduate College of The Illinois Institute of Technology. Chicago, Illinois.
- Khishfe, R. and Lederman, N. (2006). Teaching nature of science within a controversial topic: Integrated versus nonintegrated. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 395-418.
- Khishfe, R. (2008). The development of seventh graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(4), 470-496.
- Küçük, M. (2006). Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In Abell, S. K., & Lederman, N. G. (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831-879). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MEB. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı (4-8). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri dersi öğretim programı (3-8). Ankara: MEB Yayınları.
- Powell, A. Forrer, E ve Cohen, D, (1985). *The Shopping Mall High School: Winners and Losers In The Educational Marketplace*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

Hatice GÜZEL¹

Huriye YILDIZBAŞ²

¹Doç. Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi, hguzel@konya.edu.tr

²Öğretmen, Karaman Nefise Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, hsybs@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri dersinde yer alan "Işık ve Ses" ünitesine ait Işığın Yansıması konusunun öğretilmesinde Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM)'yi esas alan öğretim materyalinin, uygulanması, modelin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi ve eleştirel düşünme becerileri ile kavramsal anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Deney grubunda OBYM'ye dayalı öğretim modeli kullanılırken, kontrol grubunda 5E öğretim modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Karaman il Merkezinde yer alan Alparslan Ortaokulundaki 6. Sınıf öğrencilerinden 31 kontrol grubu, 33 deney grubu olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; Işık Konusu Eleştirel Düşünme Testi (IKEDT) ve Işık Konusu Kavramsal Anlama Testi (IKKAT) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan IKKAT ve IKEDT'den elde edilen bulguların gruplar arası karşılaştırmaları bağımsız t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme test puanları ile kavramsal anlama testi puanları arasında ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon Katsayısından faydalanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubunda uygulanan OBYM'nin 6. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisinin kontrol grubunda uygulanan 5E'ye göre daha fazla olduğu görülmüştür. Aynı zamanda OBYM'nin 6. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini artırdığı görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin eleştirel düşünme puanı ile kavramsal anlama puanı arasında pozitif düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli, Işık Konusu, Eleştirel Düşünme Becerileri,

The Effects Of Common Knowledge Construction Model (CKCM) On Students' Views on Critical Thinking Skills

Abstract

The aim of this research is to investigate the effects of teaching material created based on common knowledge construction model (CKCM) as well as the instruction process of the lectures based on CKCM and its effects on students' views on critical thinking skills and to investigate the relationship between critical thinking skills and conceptual comprehension level of students where subject of "Light and Sound" belonging to the 6th grade science course of middle school was taught. Semi-experimental method was used in the study. In the experimental group, CKCM strategy -based teaching model was used whereas 5E teaching model was used the control group was used in the teaching process. The sample of the study consists of 64 students, 33 of them are in the experimental group and 31 of them are in control group who are 6th grade students in Alparslan Middle School in Karaman city center in 2014-2015 Academic year. Data collection tool of the study was The Critical Thinking Test for the Subject of Light (CTTSL) and the Conceptual Comprehension Test for the Subject of Light (CCTSL). Comparisons of the findings obtained from CTTSL and CCTSL applied to the experimental and control groups were analyzed by using independent t test. Also Pearson Correlation Coefficient was used to reveal the relationship between students' critical thinking test scores and conceptual comprehension test scores. According to the results of the analysis, it was found that the effect of CKCM strategy in the experimental group in terms of the critical thinking skills of the 6th grade students had been higher than the the control group where the instruction was based on 5E model . At the same time, CKCM strategy was seen to enhance their critical thinking skills of the students. On the other hand, it was concluded that the students had a positive relationship between the critical thinking score and the conceptual understanding score.

Key Words: Common Knowledge Construction Model, Critical Thinking Skills, The Subject of Light.

GİRİŞ

Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel

düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir. Fen ve teknoloji okuryazarı olan bir kişi, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanır. Problemleri çözerken ve karar verirken ise bilimsel süreç becerilerini kullanır; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki etkileşimleri anlar; bilimsel ve teknik psikomotor beceriler geliştirir; bilimsel tutum ve değerlere sahip olduğunu gösterir. Fen ve teknoloji okuryazarı bireyler, bilgiye ulaşmada ve kullanmada, problemleri çözmede, fen ve teknoloji ile ilgili sorunlar hakkında olası riskleri, yararları ve eldeki seçenekleri dikkate alarak karar vermede ve yeni bilgi üretmede daha etkin bireylerdir.

Fen ve teknoloji okuryazarlığı için 7 boyut düşünülebilir: Fen bilimleri ve teknolojinin doğası, anahtar fen kavramları, bilimsel süreç becerileri (BSB), fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) ilişkileri, bilimsel ve teknik psikomotor beceriler, bilimin özünü oluşturan değerler fen'e ilişkin tutum ve değerler (TD)' dir.

Öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilebilmeleri için yukarıda belirtilen fen ve teknoloji okuryazarlığının yedi boyutu dikkate alınmalıdır. Düz anlatım, not tutturma ve doğrulama tipi laboratuvar etkinlikleri gibi öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlığını geliştirmede yeterli olamamaktadır. Eğitim süreci öğrencilerin öz güvenlerini ve motivasyonlarını artırıcı nitelikte olmalıdır. Öğrenciler sürekli alma ihtiyacını duymak yerine kendi kendilerine araştırabilen, sorgulayabilen bireyler olacak şekilde yönlendirilmelidir (MEB, 2005).

2013 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ise "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" vizyonu ile araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınarak geliştirilmiştir (MEB, 2013). Araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen fen okuryazarı bireyler; fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahiptir (MEB, 2013).

Fen okuryazarı bireyler sadece temel bilgiler öğrenme alanındaki kazanımlara sahip bireyler değil; beceri, duygu ve fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanlarındaki kazanımlara da sahip olan, öğrenmesinden sorumlu, öğrenme sürecinde etkin yeri olan, bilgiyi zihninde yapılandıran bireylerdir (Özdemir, 2014, 3). Eleştirel düşünme becerisi nin fen okuryazarlığı için vazgeçilmez bir unsur olduğu ileri sürülmektedir. Eleştirel düşünme becerileri kısaca; ifadeleri çözümleme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir (Seferoğlu, Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirten Demirel (1999), eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların "tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme" olduğunu belirtmektedir. Tutarlılık, eleştirel düşünen bireyin düşüncedeki çelişkilerin farkına varması ve bu çelişkileri ortadan kaldırabilmesiyle ilgilidir. Birleştirme boyutundan eleştirel düşünen bireyin düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilmesi kastedilmektedir. Uygulanabilme boyutuna göre eleştirel düşünen birey düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir. Yeterlilik boyutu eleştirel düşünen bireyin, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmesini ifade etmektedir. İletişim kurabilme boyutunda ise eleştirel düşünen bireyin düşüncelerini etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmesi söz konusudur (Akt. Seferoğlu, Akbıyık, 2006).

Bireyi iyi düşünebilen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerden çok, araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir. Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır.

Fen öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinde birisinin de Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM) olduğu görülmektedir (Bakırcı, Çepni ve Yıldız, 2015). Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine odaklanan öğretim modellerinden biridir. OBYM; Keşfetme ve Kategorileştirme, Yapılandırma ve Müzakere Etme, Transfer Etme ve Genişletme ile Yansıtma ve Değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. OBYM'nin

ilk aşaması olan *Keşfetme ve Sınıflandırma* aşaması; öğrencilerin derse olan dikkatlerini toplamayı, konuyla ilgili hazır bulunuşluk düzeylerini ortaya çıkarmayı, konuya güdülenmelerini ve kendi ön bilgilerini sorgulamalarını içermektedir. Bunun yanında öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini özgürce ifade etmeleri için uygun öğrenme ortamları oluşturulur. Öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları alternatif kavramlar belirlenir ve öğrenciler bilimin doğası konusunda haberdar edilirler. *Yapılandırma ve Müzakere Etme* aşamasında; öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri dikkate alınarak yeni bilgilerin edinilmesi için öğretmen-öğrenciler ve akran-akran görüşmeleri gerçekleştirilir. Öğrenciler, bu görüşmeler sayesinde bilgileri yapılandırırlar. Böylece öğrenciler bilginin; deney, gözlem ve ispatlama gibi bilimsel metotların yanında görüşme, paylaşma, müzakere etme gibi sosyal boyutlarla da ortaya çıkarılabileceğinin farkına varırlar. *Transfer Etme ve Genişletme* aşamasında; öğrenciler öğrendikleri yeni bilgileri farklı durumlara transfer ederler ve yeni sorunlara uyarlayıp, günlük yaşamla ilişkilendirirler. Bu aşamada, öğrencilere sosyobilimsel sorunları şekillendirmeleri ve bilimsel düşüncelerini kavramsallaştırmaları sağlanır. Öğrenciler kendi fen anlayışlarını teknoloji, toplum ve çevre gibi diğer bağlamlara transfer etme imkânı bulurlar. Böylece, edinilen bilgilerle, FTTÇ kazanımları arasında bağlantılar kurulur. Bunun yanında, bilimin doğası unsurlarından en az birinin kazandırılması amaçlanır. *Yansıtma ve Değerlendirme* aşamasında; öğrencilerin alternatif kavramların bilimsel bilgiler ile değiştirilip değiştirilmediği, konuyu etkili öğrenip öğrenemediklerine bakılır. Bu aşamada, öğrencilerin bireysel gelişimlerini değerlendirmeleri söz konusu olabilmektedir (Bakırcı, 2014). Değerlendirme işlemleri, öğrencilerin bilimsel bilgilerinin yanı sıra bilimsel araştırma becerilerini, davranışlarını, tutumlarını, inançlarını ve sosyal becerilerini de kapsamaktadır (Biernacka, 2006; Ebenezer ve Connor, 1998; Ebenezer ve diğ., 2010).

Literatüre bakıldığında eleştirel düşünme becerisi ile ilgili yeterli sayıda çalışmalara rastlanılmıştır (Hermann, 2002 Saçlı ve Demirhan, 2008; Alkaya, 2006; Çam Aktaş, 2013). OBYM ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Bakırcı ve Yıldırım (2017 ; Bakırcı ve Çepni, 2012; Çepni, Özmen ve Bakırcı, 2012; ; İyibil, 2011; Ebenezer ve diğ. 2010; Biernacka, 2006; Ebenezer, Chacko & Immanual, 2004). Fakat OBYM modeli ile eleştirel düşünme becerisinin birlikte incelendiği araştırma sayısı sınırlıdır. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bilimin doğasını anlamayı, kavramsal anlamayı ve akademik başarının artmasını sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bundan dolayı Öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme becerileri kazanmaları ve bu becerilerini yaşam boyu kullanmaları gerekir. Bu nedenle ortak bilgi yapılandırma modeline (OBYM)'ye dayalı öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin araştırılması önemli bulunmuştur.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma ile

- Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri dersinde yer alan "Işık ve Ses" ünitesine ait "Işık" konusunun öğretilmesinde OBYM'yi esas alan öğretim modelini uygulamak,
- Modelin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini ortaya çıkarmak,
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile kavramsal anlamaları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmakta ve iç geçerliliği tehdit edebilecek tarih, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da değişkenler, deney ve kontrol grubunda aynı etkiye sahip olacağından, güçlü olarak kontrol edilebilmektedir. Özellikle ülkemizdeki gibi merkezi eğitimin uygulandığı ve sınıfların araştırmacılar tarafından rastgele atama yoluyla oluşturulmasının mümkün olmadığı eğitim sistemlerinde, daha önceden okul yönetimleri tarafından oluşturulmuş sınıflar rastgele yolla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmektedir. Bu yönüyle bakıldığında yarı deneysel yöntem sıklıkla başvurulan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Gruplar bir kez deneye başlamadan önce bir kez de deney bittikten sonra ölçülmektedir. Başlangıçta yapılan ön test, uygulamadan sonra yapılan teste son test adı verilmektedir (Çepni, 2012).

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Karaman il Merkezinde yer alan Alparslan Ortaokulundaki 6. Sınıf öğrencilerinden 31 kontrol grubu, 33 deney grubu olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Okulda bulunan dört adet 6. Sınıf şubesine ön test uygulanmıştır. Yapılan ön test sonuçlarına göre 6/A ve 6/D sınıflarının seviyelerinin birbirine yakın olduğu tesbit edilmiştir. Bu nedenle rastgele bir seçimle 6/A sınıfı deney grubu ve 6/D sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 1 Örneklem Grubunun Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney (6/A)	17	16	33
Kontrol (6/D)	13	18	31
Toplam	30	34	64

Veri Toplama Aracı

Işık ve Ses ünitesi ile ilgili Bakırcı (2014) tarafından geliştirilen veri toplama araçlarından, OBYM'nin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkilerini belirlemek için 'Işık Konusu Eleştirel Düşünme Testi (IKEDT)', Modelin kavramsal değişim üzerindeki etkisini belirlemek için 'Kavramsal Anlama Testi (IKKAT)' kullanılmıştır. Çalışma, araştırmacı tarafından 6 ders saati deney grubunda, 6 ders saati kontrol grubunda uygulanmıştır. Çalışma toplam üç hafta sürmüştür. Deney grubunda OBYM'ye dayalı öğretim, kontrol grubunda 5E öğretim modeline dayalı öğretim uygulanmıştır.

Bu çalışmada; Eleştirel düşünme testi, kavramsal anlama testi, ön ve son test olarak uygulama öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanları birbirine yakın çıkmıştır.

Verilerin Analizi

Işık Konusu Eleştirel Düşünme Testinden elde edilen verilerin analizinde dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı (DPA) performans değerlendirmesinde kullanılan en yaygın ölçme araçlarından biridir. DPA'yı Goodrich (2001), öğrenci durumunun belirlenmesinde ve izlenmesinde kullanılan puanlama kılavuzu olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada bütüncül dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından öncelikli olarak öğrencilerin eleştirel düşünme testi cevaplarındaki performansları için beş kriter belirlenmiştir. Bu kriterler; "Çok iyi", "İyi", "Orta", "Zayıf" ve "Başarısız" şeklinde nitelendirilmiştir. Işık Konusu Eleştirel Düşünme Testinden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilen bütüncül dereceli puanlama anahtarı örneği kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 2 Işık Konusu Eleştirel Düşünme Testi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

Düzeyler	Puanlamada Dikkat Edilecek Ölçütler	Puan
Çok iyi	Konuyu tam olarak anlamıştır. Cevabı öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmiştir. Soru farklı örneklerle açıklanmıştır. Konuyla ilgili çelişkili açıklamalar yapılmamıştır.	4
İyi	Konuyu tam olarak anlamıştır. Cevabı öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmiştir fakat yeterli değildir. Konu örneklerle açıklanmıştır.	3
Orta	Konunun çoğunu anlamıştır.. Cevabı öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmiştir fakat yeterli değildir. Cevabında çelişkili açıklamalar vardır.	2
Zayıf	Konuyu çok az anlamıştır. Önemli eksikler vardır. Örnekler yeterli değildir.	1
Başarısız	Cevap verilmemiş veya tamamen alakasız cevap verilmiştir.	0

Deney ve kontrol grubundaki her öğrencinin eleştirel düşünme testinde aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan IKEDT'den elde edilen bulguların gruplar arası

karşılaştırmaları bağımsız t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme test puanları ile kavramsal anlama test puanları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarının IKEDT ön test ve son testleri arasındaki bağımsız t- testi sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3 Deney ve Kontrol Gruplarının IKEDT Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımsız t-Testi Sonuçları

TEST	GRUP	N	X	Ss	Sd	T	P
Ön Test	Deney	33	6,63	2,71	62	0,46	0,645
	Kontrol	31	6,35	2,09			
Son Test	Deney	33	18,63	5,66	62	2,99	0,004
	Kontrol	31	14,74	4,68			

Tablo 3'te görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test puanları için yapılan bağımsız t- testi sonucunda gruplar arasında eleştirel düşünme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(62)}=0,46$, $p>.05$]. Bu bulgu, uygulama öncesinde çalışmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin aynı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi uygulama sonrasında deney ve kontrol grubuna uygulanan IKEDT'nin son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(62)}=2,99$, $p<.05$]. Analiz sonuçlarına göre deney grubunda uygulanan OBYM'nin 6. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisinin kontrol grubunda uygulanan 5E'ye göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının IKKAT ön test ve son testleri arasındaki bağımsız t- testi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının IKKAT Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımsız T-Testi Sonuçları

TEST	GRUP	N	X	ss	sd	T	p
Ön Test	Deney	33	6,55	3,29	62	0,36	0,717
	Kontrol	31	6,25	3,01			
Son Test	Deney	33	17,30	3,39	62	2,13	0,037
	Kontrol	31	15,35	3,90			

Tablo 4'de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test puanları için yapılan bağımsız t- testi sonucunda gruplar arasında kavramsal anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(62)}=0,36$, $p>.05$]. Bu bulgu, uygulama öncesinde çalışmaya katılan öğrencilerin kavramsal anlamalarının aynı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4'de görüldüğü gibi uygulama sonrasında deney ve kontrol grubuna uygulanan IKKAT'nin son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(62)}=2,99$, $p<.05$]. Analiz sonuçlarına göre deney grubunda uygulanan OBYM'nin 6. sınıf öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerinde etkisinin kontrol grubunda uygulanan 5E'ye göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin; Işık Konusu Eleştirel Düşünme Testi (IKEDT) ve Işık Konusu Kavramsal Anlama Testi (IKKAT) puanları arasındaki korelasyon sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin IKEDT ve IKKAT Puanları Arasındaki Pearson

Korelasyon analiz Sonuçları

Işık Konusu Kavramsal Anlama Testi (IKKAT)

	N = 64
Işık Konusu Eleştirel Düşünme Testi (IKEDT)	r = 0,305
	P = ,014

***p < 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5' incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin IKEDT ve IKKAT son test puan ortalamaları arasında anlamlı ($p = 0.014 < 0,05$) ve orta düzeyde ($r = 0,305$) bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifade ile öğrencilerin IKEDT ve IKKAT puanları arasında bir tutarlılık olduğu söylenebilir. Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme puanları arttıkça kavramsal anlama test puanlarının arttığını göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada Işık Konusu Eleştirel Düşünme Testi (IKEDT) 'nden elde edilen veriler incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür(Tablo 3). Bu bulgu, uygulama öncesinde araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Grupların kendi içerisindeki ön test ve son test verileri incelendiğinde, her iki grupta da ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu fark ise, son test lehinedir(Tablo 3). Bu durum, hem kontrol hem de deney grubunda yapılan uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Fakat deney ve kontrol grubuna uygulanan IKEDT'nin son test puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir(Tablo 3). Bu durum deney grubunda uygulanan OBYM'nin 6. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisinin kontrol grubunda uygulanan 5E'ye göre daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, OBYM'nin yapılandırma ve müzakere etme aşamasının etkili kullanımından kaynaklanmış olabilir. Bu aşamada öğretmen rehberliğinde öğrencilerin bilgilerini yapılandırmaları için tartışma yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi söz konusu olmaktadır. Öğretmen ve öğrenci işbirliği öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarına yol açmıştır. Bu süreçte öğrenciler; bilgiyi paylaşan, araştıran ve müzakere eden durumundadır. Böylece öğrenciler kavramsal değişim ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmişlerdir (Bakırcı, 2014; Wood, 2012; Brown & Ryoo, 2008; Biernacka, 2006). Ayrıca OBYM'nin transfer etme ve genişletme aşamasında uygulanan etkinliklerin fen, teknoloji, toplum ve çevre yönünden ele alınması öğrencilerin problemlere eleştirel bakmalarına katkı sağlamaktadır (Schauble, Leinhardt & Martin, 1997; Solomon & Aikenhead, 1994, akt. Bakırcı,2014). OBYM'nin üçüncü aşamasında fen-teknoloji-toplum ve çevre arasındaki farkın ortaya çıkarılmasında açık uçlu sorular kullanılması bu modeli diğer modellerden ayıran özelliklerden birisidir (Ebenezer & Connor, 1998; akt. Bakırcı,2014). Açık uçlu sorular öğrencilerin; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi becerilerinin ölçmesinde kullanılabilir (Çam Aktaş, 2013; Alkaya, 2006; MEB, 2005; Hermann, 2002; Andrew, 2000; akt. Bakırcı,2014). Bu yönüyle bakıldığında, OBYM'nin üçüncü aşamasında kullanılan açık uçlu soruların deney grubu öğrencilerine eleştirel düşünme becerileri sağladığı söylenebilir (Bakırcı,2014). Literatür incelendiğinde bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılan araştırma Bakırcı (2014) tarafından yapılan araştırmadır. Bakırcı (2014)'ün araştırmasında 6. sınıf "Işık ve Ses" ünitesinde OBYM ile yapılan öğretimin 5E'ye göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada Işık Konusu Kavramsal anlama testi(IKKAT)'nden elde edilen veriler incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür(Tablo 4). Bu bulgu, uygulama öncesinde araştırmaya katılan öğrencilerin kavramsal anlamalarının aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Grupların kendi içerisindeki ön test ve son test verileri incelendiğinde, her iki grupta da ön test ve son

test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu fark ise, son test lehinedir(Tablo 4). Bu durum, hem kontrol hem de deney grubunda yapılan uygulamaların öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerinde etkili

olduğunu göstermektedir. Fakat deney ve kontrol grubuna uygulanan IKKT'nin son test puanları incelendiğinde deney grubundaki farkın daha fazla olduğu görülmektedir(Tablo 4). Bu durum deney grubunda uygulanan OBYM'nin 6. sınıf öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerinde etkisinin kontrol grubunda uygulanan 5E'ye göre daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin IKEDT ve IKKAT son test puan ortalamaları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur(Tablo 5). Başka bir ifade ile öğrencilerin IKEDT ve IKKAT puanları arasında bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme puanları arttıkça kavramsal anlama test puanlarının da arttığını göstermektedir. Bunun nedeni OBYM'nin birinci aşamasında konuyla ilgili alternatif kavramların tespit edilip daha sonraki aşamalarda bu alternatif kavramlara yönelik etkinlikler yapılmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğretmenin birinci aşamada konuyla ilgili öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmak için; sunumlar, etkinlikler, resim ve diyagramlar, videolar gibi birden çok tekniğe başvurmuş olması bu yönde bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Bütün bu faaliyetlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Ennis, 1991; Fisher, 1995; akt. Bakırcı, 2014).

Bu araştırmadan elde edilen bulgu Bakırcı & Yıldırım (2017),araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bakırcı & Yıldırım (2017) araştırmalarında, OBYM'nin yedinci sınıf öğrencilerinin sera etkisi konusundaki kavramsal anlamalarında belirgin bir artışa neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada aşağıdaki sonuçlar tespit edilmiştir.

1. Analiz sonuçlarına göre deney grubunda uygulanan OBYM'nin 6. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisinin kontrol grubunda uygulanan 5E'ye göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin IKEDT ve IKKAT son test puan ortalamaları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme puanları arttıkça kavramsal anlama test puanları da artmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler yapılabilir.
1. Araştırmada ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Başka bir çalışmada, ilköğretim birinci kademe ve ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle farklı derslerde OBYM' nin kullanıldığı araştırmaların yapılarak modelin etkililiği araştırılabilir.
2. OBYM'nin fen derslerinin diğer ünitelerinde de eleştirel düşünmeye ve kavramsal anlamaya etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencileri akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Andrew, S. F. (2000). Critical thinking in south dakota public schools grades 3, 4 and 5 the influence of teachers. *Behaviors, Perceptions and Attitudes*, 61, 888-899.
- Bakırcı, H. ve Çepni, S. (2012, Haziran). Fen ve teknoloji öğretimi için yeni bir model: Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli. *Sözel bildiri, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde*.
- Bakırcı, H. (2014).*Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Öğretim Materyali Tasarlama, Uygulama ve Modelin Etkililiğini Değerlendirme Çalışması: Işık ve Ses Ünitesi Örneği, Doktora Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bakırcı, H., Çepni, S. ve Yıldız, M. (2015). Ortak bilgi yapılandırma modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: ışık ve ses ünitesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 182-204.

Bakırcı, H. Yıldırım, İ. (2017).Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Sera Etkisi konusunda Öğrencilerin

Kavramsal anlamalarına ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Özel sayı, 18, 45-63.

Biernacka, B. (2006). *Developing scientific literacy of grade five students: a teacher-researcher collaborative effort*, (Unpublished Thesis of Doctoral, The University of Manitoba, Kanada).

Brown, B. and Ryoo, K. (2008). Teaching science as a language: A “content-first” approach to science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 525– 664

Çam Aktaş, B. (2013). *Ortaöğretimde uluslararası bakalorya programı ile ulusal programdaki anadil öğretimi derslerinin eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Çepni, S., Özmen, H. & Bakırcı, H. (2012, Haziran). Ortak bilgi yapılandırma modeline uygun öğretim materyali geliştirilmesi: Işığın madde ile etkileşimi ve yansıma örneği. *Sözel bildiri, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde*

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Ebenezer, J.V., & Connor, S. (1998). Learning to teach science: a model for the 21st century. Prentice-Hall, Simon and Schuster/ A Viacom Company, Upper Saddle River, NJ

Ebenezer, J., Chacko, S. & Immanuel, N. (2004). Common knowledge construction model for teaching and learning science: Application in the Indian context.

Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O. N., Koya, S. K. & Ebenezer, D. L. (2010). The effect of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change, *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 25-46.

Ennis, R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (s 54-57). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ennis, R. H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum in A. Costa (Eds.). *Developing Minds*, Alexandria: Virginia. ASCD

Fisher, R. (1995). *Teaching Children to think* uk. Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Hermann, A. (2002). Teaching critical thinking online. *Journal of Instructional Psychology*. 29(2), 24-53.

İyibil, Ü. (2011). A new approach for teaching ‘energy’ concept: The common knowledge construction model. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES)*.

MEB. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı (4-8)*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri dersi öğretim programı (3-8)*. Ankara: MEB Yayınları.

Saçlı, F., Demirhan, G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Hacettepe Spor Bilimler Dergisi*, 19(2), 92-110.

Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*. 30 (2006) 193-200

Schauble, L., Leinhardt, G. and Martin, L. (1997). A framework for organizing a cumulative research agenda in informal learning contexts. *Journal of Museum Education*, 22(23), 3–8.

Solomon, J., and Aikenhead, G. S. (Eds.) (1994). *Science technology science education: International perspectives on reform*. New York: Teachers College Press.

Wood, L. C. (2012). Conceptual change and science achievement related to a lesson sequence on acids and bases among African American alternative high school students: A teacher’s practical arguments and the voice of the “other”. Thesis of Doctoral, Wayne State University, Detroit, Michigan.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilikleri

Hasan BAĞCI*
Dilek BAZ**

ÖZET

Edebiyat eğitimi, bireyin kendisini geliştirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, kendi duygu ve düşüncelerini başkalarına ifade edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşamasını sağlama gibi özellikler bakımından bireysel gelişime katkıda bulunan önemli bir eğitim alanıdır. İşte bu gerçekten hareketle çalışmamızda edebiyat eğitim ve öğretiminin bireye kazandıracak kazanımlar üzerinden bu eğitimi ve öğretimi verecek olan Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öz yeterlilik durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde açılmış formasyon programına devam eden Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Veri analizi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlilik inançlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine adayların mesleki öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre de farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin sorunlarına yönelik farkındalıklarının olduğu ve adaylar tarafından ifade edilen belirlenmiş sorunların çözümüne yönelik önerilerinin de değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde elde edilen veriler, ilgili çalışmalar da taranarak yorumlanmış ve başta Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programlarının gözden geçirilmesi olmak üzere Türk dili ve edebiyatı öğretmen niteliklerini arttırmaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin sorunları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayı, öğretmen öz yeterliği.

GİRİŞ

Eğitime ait görseller bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin ölçülmesinde kullanılan değişmez kriterlerden biridir. Ülkemizin gelişmiş ülkeler kategorisinde yerini alması için diğer ülke dinamikleri yanında eğitim alanında da birtakım değişimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitimde öncelikle önem verilmesi gereken konulardan biri de öğretmen eğitimidir. Bir ülkenin eğitim hedeflerine ulaşmasındaki anahtar o ülkede öğretmenlik mesleğini başarabileceği inancı yüksek öğretmenler yetiştirmektir. Bu noktada öz yeterlik kavramı devreye girmektedir. Öz yeterlik algısı, sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer alan bir kavramdır (Kaya, Polat ve Kara Müftüoğlu, 2014).

Öz yeterlik, “bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılar” (Bandura, 1997) ya da bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargıları (Zimerman, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterlik insanların düşüncelerinden ve duygularından etkilenmekte ve değişmektedir. *Öz yeterlilikleri yüksek olan bireyler bir hedefe ulaşmak için uğraşır, çaba gösterirler* Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmelikleri, ısrarlı ve sabırlı oldukları, bu nedenle de öz-yeterlik algısının eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olduğu yapılan birçok çalışmada vurgulanmıştır (Aşkar ve Umay, 2001).

Öğretmenlik mesleği için öz-yeterliğin ifade ettiği şey birçok araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Aslında bu açıklamaların tamamı başarılı bir öğretmenden beklenen ürünler göz önüne alınarak yapılan açıklamalardır. Başarılı bir öğretmen; sınıfını iyi yönetmeli, öğreteceği

içeriği etkili sunmalı, öğrenmeyi sağlamalı, yansız değerlendirmeli, bilgi birikimi olmalı, danışman olmalı, mesleki etkinliği olmalı, mesleki etiği izlemeli ve güven vermelidir (Saracaloğlu, 2006). Basit anlamda bir öğretmenin yukarıda ifade edilen beklentileri karşılayabileceğine olan inanç düzeyi öz-yeterliliği ifade etmektedir. Bu durum aşağıda farklı araştırmacılar tarafından da açıklanmaya çalışılmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliliğini bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi davranışları oluşturacağına olan inancı şeklinde açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen öz yeterliliği bir öğretmenin “görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?” sorusuna verdiği cevaptır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004).

Öğretmen öz yeterliliği yüksek olana bir öğretmen, öğrenciler için daha kalıcı bilgiler verebilmektedir. Öğretmen öz yeterliliğinin yüksek olması günümüz eğitim sistemi için daha gerekli hale gelmiştir. Öyle ki 2004 yılından önce geliştirilen ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki eğitim programlarına göre öğretmenler öğrencilere bilgileri olduğu gibi aktarmakla ve öğrenciler de bu bilgileri ezberlemekle yükümlüydü. Oysa şu an kullanılmakta olan hemen hemen bütün disiplinlerin eğitim programlarında; öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanmasını sağlama, öğrencilerde üst düzey düşünme becerileni geliştirme, problem çözme becerisi, iletişim becerilerini geliştirme ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama temel beceriler arasında yer almaktadır. Bu bakımdan dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesindeki en önemli belirleyicilerinden biri öğretmendir. Öğretmenin de bahsedilen bütün bu düzeylere öğrencileri çıkarabilmesi için mesleğine dair öz yeterliliği yüksek olmalı, evet ben bunu uygulayabilirim demelidir.

Öğretmenlerin öğretimle ilgili öz yeterlik inançları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu ve öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenlerin öğrencilerini daha başarılı kılacak yöntemleri deneme isteklerinin arttığı, daha azimli ve üst düzey performans başarıları gösterdikleri görülmektedir. Diğer taraftan, zaman kullanımı ve sınıf yönetimi için kullanılan stratejilerin de öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. (Hacıömeroğlu, 2013). Birçok araştırmaya göre öz-yeterlik, işler iyi gitmediğinde öğretmenin sabrını ve engeller karşısındaki direncini artırır. Yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin öğretimde daha kesin karar sahibi oldukları ve öğretimde kalmaya daha çok eğilimli oldukları ifade edilmektedir (Gülebağlan, 2003).

Senemoğlu (2001:215) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre, bireyin başarılı bir öğretmen olabilmesi için, hem iyi bir konu alanı bilgisine, hem de öğretmenlik formasyonu bilgisine sahip olması ve öğretmeye güdülenmesi, öğretmenlik mesleğini sevmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışmalardan da anlaşılabacağı gibi öğretmenin alanında yeterli birikime sahip olamaması sınıfta etkileşimi kötü etkileyen etmen olarak görülmektedir (Güçlü, 2000:151) . Bütün dal öğretmenlerinde olduğu gibi Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlilikler ile sınıf içerisindeki rollerini etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi arasında çok yakın bir ilişki vardır. Alanını iyi bilen bir öğretmen sınıfa girdiğinde kendine güven duyar. Bu durum ona öğrenci karşısında güç kazandırır (Şişman, 1999:10).

Öz yeterlik düzeylerinin artırılması hemen gelişebilecek bir durum değildir. Tam tersine uzun ve zahmetli bir süreci beraberinde getirir. İşte bu sebeple gelecek nesillerin emanet edildiği öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesi aşamasında önemli rol oynayan eğitim-öğretim sürecinin planlaması aşamasında önemlidir. Öyle ki yapılan tespitler doğrultusunda süreç tekrar planlanabilir ve eğitim, öğretim süreci iyileştirilebilir.

YÖNTEM

Amaç

Bu çalışmanın amacı; 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde açılmış olan formasyon programına devam eden Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri ile öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- . Türk Dili ve Edebiyatı alanında kendinizi yeterli görüyor musunuz?
- . Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?
- . Türk Dili Edebiyatı öğretiminin sorunları sizce nelerdir?
- . Türk Dili Edebiyatı ve öğretiminin sorunlarının giderilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde açılmış olan formasyon programına devam eden Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adayları örneklemini ise aynı programa devam öğretmen adaylarından oluşan 87 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Mevcut durumu veya geçmişten gelen sorunları inceleyen araştırmalara betimsel araştırma denir. Genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarma amaçlı araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Betimlemeli yöntemde inceleme sürecinde doğal şartları bozmadan veya inceleme yapılan ortamda her hangi bir değişiklik yapmadan araştırmaların yürütülebilmesi nedeniyle, bu yöntem birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir. Eğitim sorunlarının pek çoğu betimsel niteliktedir. O nedenle bu yöntem, eğitimin günümüzdeki durumunu ortaya koyma çalışmalarında sıklıkla kullanılır (Gurbetoğlu,2015:29). Bu çalışmada da Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin mevcut sorunları ile öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları belirlenmeye çalışılacağından betimsel model kullanılacaktır.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmen adaylarının yukarıda ifade edilen açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara bağlı kalınarak betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1.) “Türk Dili ve Edebiyatı alanında kendinizi yeterli görüyor musunuz? ”
Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

<i>Türk Dili ve Edebiyatı alanında kendinizi yeterli görüyor musunuz?</i>					Toplam
Bölümler		Evet	Kısmen	Hayır	
Türk Dili ve Edebiyatı	f	10	10	67	87
Öğretmenliği	%	8.7	8.7	82,6	100

Tablo 1 de de görüldüğü gibi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarına sorulan

“Türk Dili ve Edebiyatı alanında kendinizi yeterli görüyor musunuz? ” sorusuna % 8.7 oranında evet, % 8.7 oranında kısmen, % 82,6 oranında hayır cevapları verilmiştir. Tüm verilen cevaplar doğrultusunda Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının kendilerini alanda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2.) “Türk Dili ve Edebiyatında ve Öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz? ” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

<i>Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?</i>					Toplam
Bölümler		Evet	Kısmen	Hayır	
Türk Dili ve Edebiyatı	f	0	10	77	87
Öğretmenliği	%	0	8,7	91,3	100

Tablo 2’de de görüldüğü gibi araştırma 87 kişi üzerinde uygulanmış ve öğretmen adaylarına “Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmen adayları %8,7 oranında kısmen, %91,3 oranında “Hayır” cevabını vermişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Tablo 3. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları Sizce Nelerdir? Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin Sorunları Sizce Nelerdir?		f	%
A	Programdan Kaynaklanan Sorunlar		
1	Bazı derslere gereken önemin verilmemesi.	4	1,6
	1.1 Yeni Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi.	20	8,3
	1.2 Eski Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi.	6	2,5
	1.3 Edebiyat Tarihi dersine önem verilmemesi.	2	0,8
2	Sistemden kaynaklanan problemler.	15	6,2
	2.1 Ezberci bir sistemin takip edilmesi.	48	20
	2.2 Sınav sisteminin bilgi basamağını ölçmeye yönelik olması.	2	0,8
3	Öğretmenlik uygulamasına yönelik gereken önemin verilmemesi.	13	5,4
4	Lisans programıyla MEB programının uyuşmaması.	9	3,7
5	Derslerin ağır olması.	5	2,9
	5.1 Türk Dili ve Edebiyatı alanının çok geniş olması.	8	3,3
	5.2 Lehçe öğretiminin yaygın olması.	1	0,4
6	Dilbilgisi öğretimine gereken önemin verilmemesi.	6	2,5
7	Öğrencilere yazma etkinliklerinin (metin üretimine yönelik) yaptırılmaması.	1	0,4
8	Yazım (imla) kurallarının sık sık değişmesi.	1	0,4
B	Bireyin Kendinden ve Ortamdan Kaynaklanan Sorunlar		
1	Öğretim görevlilerinin derse ve öğrenciye gereken önemi vermemesi.	22	9,2
2	Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması.	18	7,5
3	Öğrencilerin gereken çabayı sarf etmemesi.	12	5,02

4	Öğretim elemanlarının derse gereken önemi vermemesi.	11	4,6
5	Öğrencilerin araştırma ve öğrenmeye meraklı olmamaları.	9	3,7
6	Öğrencilerin edebiyata ilgisiz olması.	7	2,9
7	Derslerin içeriğine uygun işlenmemesi.	7	2,9
8	Öğretim elemanlarının yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması.	6	2,5
9	Öğrencilerin alt yapı eksikliği.	4	1,6
10	Derslerde araştırma ve incelemeye önem verilmemesi.	4	1,6
11	Bölüm öğrencilerinin bölümü sevmeyerek sadece meslek sahibi olmak için seçmiş olmaları.	3	1,2
12	Bölümü istemeyerek okumak	3	1,2
13	Ülkede Türk Dili ve Edebiyatına gereken önemin verilmemesi.	3	1,2
14	Lisans eğitiminde sınıfların çok fazla kalabalık olması.	2	0,8
15	Öğrencilerin dersleri tekrar etmemesi.	1	0,4
16	Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün öneminin bilincinde olmamak.	1	0,4
17	Kültürel değerlere bağlı kalmamak.	1	0,4
18	Bireylerin okuma anlama becerisinin düşük olması.	1	0,4
Toplam		239	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adayları "Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin Sorunları Sizce Nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplarda algıladıkları sorunları değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu sorunlar ve oranları şöyledir:

% 1,6 oranında "Bazı derslere gereken önemin verilmemesi", % 8,3 oranında "Yeni Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi", % 2,5 oranında "Eski Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi", % 0,8 oranında "Edebiyat Tarihi dersine önem verilmemesi", % 6,2 oranında "Sistemden kaynaklanan problemler", % 20 oranında "Ezberci bir sistemin takip edilmesi.", % 0,8 oranında "Sınav sisteminin bilgi basamağını ölçmeye yönelik olması.", % 5,4 oranında "Öğretmenlik uygulamasına yönelik gereken önemin verilmemesi.", % 3,7 oranında "Lisans programıyla MEB programının uyuşmaması.", % 2,5 oranında "Dilbilgisi öğretime gereken önemin verilmemesi.", % 2,9 oranında "Derslerin ağır olması.", % 3,3 oranında "Türk Dili ve Edebiyatı alanının çok geniş olması.", % 0,4 oranında "Lehçe öğretiminin yaygın olması.", % 0,4 oranında "Öğrencilere yazma etkinliklerinin (metin üretimine yönelik) yaptırılmaması.", % 0,4 oranında "Yazım (imla) kurallarının sık sık değişmesi.", % 9,2 oranında "Öğretim görevlilerinin derse ve öğrenciye gereken önemi vermemesi", % 4,6 oranında "Öğretim elemanlarının derse gereken önemi vermemesi.", % 2,5 oranında "Öğretim elemanlarının yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması.", % 5,02 oranında "Öğrencilerin gereken çabayı sarf etmemesi.", % 7,5 oranında "Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması.", % 2,9 oranında "Derslerin içeriğine uygun işlenmemesi.", % 1,6 oranında "Öğrencilerin alt yapı eksikliği.", % 1,2 oranında "Bölümü istemeyerek okumak.", % 0,4 oranında "Öğrencilerin dersleri tekrar etmemesi..", % 0,4 oranında "Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün öneminin bilincinde olmamak..", % 0,4 oranında "Kültürel değerlere bağlı kalmamak.", % 1,6 oranında "Derslerde araştırma ve incelemeye önem verilmemesi.", % 0,8 oranında "Lisans eğitiminde sınıfların çok fazla kalabalık olması.", % 3,7 oranında "Öğrencilerin araştırma ve öğrenmeye meraklı olmamaları.", % 1,2 oranında "Bölüm öğrencilerinin bölümü sevmeyerek sadece meslek sahibi olmak

için seçmiş olmaları.”, % 2,9 oranında “Öğrencilerin edebiyata ilgisiz olması.”, % 0,4 oranında “Bireylerin okuma anlama becerisinin düşük olması.”, % 1,2 oranında “Ülkede Türk Dili ve Edebiyatına gereken önemin verilmemesi.”, *cevapları verilmiştir.*

Verilen cevaplar doğrultusunda sorunlar iki ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar; programdan kaynaklı, bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunlardır. Adayların algıladığı sorunların çoğunluğunun programdan kaynaklandığı belirlenmiştir. Program kaynaklı sorunlar içinde ise en yüksek oranda (% 20 oranında) “Ezberci bir sistemin takip edilmesi” maddesi en önemli sorun olarak ifade edilmiştir.

Bir öğretmen adayı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Sadece derslerde yapılan sınavı geçebilmek adına ezber yapıyoruz, gördüğümüz ders konularını öğrenmiyoruz. Hep ezberci sistem üzerinde derslerimizi ilerletiyoruz”.

Başka bir öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir. “Bu bölümü okuyan çoğu arkadaşımın bölümü istemeyerek sadece üniversite mezunu olmak için okumaları ve edebiyata ilgisiz olması önemli bir sorundur” diyerek bölümü okuyan bireylerin bölüme karşı isteksiz olmalarından kaynaklı sorundan söz etmiştir.

Bir diğer öğretmen adayı da görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Okuduğumuz bölümde konular çok fazla, alan çok geniş kendimi her alanda geliştiremeyeceğimi düşünüyorum. Çünkü konular çalış çalış bitmiyor bizlerde öğrenmeye değil ezberlemeye yöneliyoruz.” sözleriyle Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümü alanının çok geniş olduğuna ve öğretim sisteminin hep ezbere yönelik olduğunu ifade etmiştir.

Başka bir öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir. “Öğretim görülen sınıfların çok kalabalık olması öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir” diyerek sınıfların kalabalıklığından bahsetmiştir.

Tablo 4) Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin Sorunlarının Giderilmesine Yönelik Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar Ve Frekans Dağılımları

	Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin Sorunlarının Giderilmesine Yönelik Önerileriniz Nelerdir?	f	%
A	Programa yönelik öneriler		
1	Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır.	27	15,16
2	Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır.	25	14,04
3	Türk Dili ve Edebiyatı dersleri etkinliklerle desteklenmelidir.	18	10,11
4	Öğretim elemanları daha nitelikli olmalı ve mutlaka denetlenmelidir.	15	8,4
5	Çocuk edebiyatı dersleri konulmalıdır.	15	8,4
6	Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı yeniden düzenlenmelidir.	7	3,9
7	Şiir okuma ve yazma dersleri mutlaka konulmalıdır.	5	2,8
8	Lisans yerleştirme sınavlarında minimum puan sınırlaması uygulamasına geçilmelidir.	4	2,24

9	Orta öğretim kurumlarındaki (lise) ders kitaplarında bulunan metinler gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.	2	1,12
B	Ortam ve bireylere yönelik öneriler		
1	Öğrenciler alanla ilgili sosyal etkinliklere daha çok teşvik edilmelidir.	12	6,74
2	Lisans öğretiminde sınıf mevcutları azaltılmalıdır.	10	5,6
3	Orta öğretim kurumlarındaki (lise) Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri edebiyatı sevmeli ve öğrencilerine sevdirmeliler.	10	5,6
4	Öğrencilere değişik dönemlere ait daha çok örnek metin inceleme fırsatı verilmelidir.	9	5,05
5	Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.	7	3,9
6	Öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisi iletişime açık ve daha sağlıklı olmalıdır.	6	3,37
7	Bölüm öğrencileri kendilerini alanda daha çok geliştirmelidir.	4	2,24
8	Dersler görsel materyaller kullanılarak anlatılabilir.	2	1,12
Toplam		178	100.0

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adayları "Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin sorunlarının giderilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplarda algıladıkları sorunları değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu öneriler ve oranları şöyledir:

% 15,16 oranında "Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır.", % 10,11 oranında "Türk Dili ve Edebiyatı dersleri etkinliklerle desteklenmelidir.", % 8,4 oranında "Öğretim elemanları daha nitelikli olmalı ve mutlaka denetlenmelidir.", % 3,9 oranında "Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı yeniden düzenlenmelidir.", % 14,04 oranında "Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır.", % 1,12 oranında "Orta öğretim kurumlarındaki (lise) ders kitaplarında bulunan metinler gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir", % 2,8 oranında "Şiir okuma ve yazma dersleri mutlaka konulmalıdır.", % 2,24 oranında "Lisans yerleştirme sınavlarında minimum puan sınırlaması uygulamasına geçilmelidir.", % 8,4 oranında "Çocuk edebiyatı dersleri konulmalıdır.", % 1,12 oranında "Dersler görsel materyaller kullanılarak anlatılabilir.", % 5,6 oranında "Lisans öğretiminde sınıf mevcutları azaltılmalıdır.", % 5,6 oranında "Orta öğretim kurumlarındaki (lise) Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri edebiyatı sevmeli ve öğrencilerine sevdirmeliler r", % 3,9 oranında "Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.", % 3,37 oranında "Öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisi iletişime açık ve daha sağlıklı olmalıdır.", % 2,24 oranında "Bölüm öğrencileri kendilerini alanda daha çok geliştirmelidir..", % 5,05 oranında "Öğrencilere değişik dönemlere ait daha çok örnek metin inceleme fırsatı verilmelidir.", % 6,74 oranında "Öğrenciler alanla ilgili sosyal etkinliklere daha çok teşvik edilmelidir.", *cevapları verilmiştir.*

Verilen cevaplar doğrultusunda öneriler aynı sorunlar kısmında olduğu gibi iki ana alt başlıkta işlenmiştir. Bunlar; programdan kaynaklı, bireyin kendisinden ve ortamdaki kaynaklı sorunların giderilmesine yönelik önerilerdir.

Adayların algıladığı sorunların çoğunluğunun programdan kaynaklandığı belirlenmiş olduğundan sorunların giderilmesine yönelik en fazla öneriler de buradan gelmiştir.

Bu bölümde en çok dikkat çeken öneri % 15,16 oranında "Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır." olmuştur. Dikkat çeken bir başka öneri de % 14,04 oranında "Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır." önerisi olmuştur. Öğretmen

adayların ileri sürdükleri önerilerden birkaç tanesi kendi ifadeleriyle şu şekildedir: Bir öğretmen adayı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünü okumasına rağmen hala kitap okuma alışkanlığı olmayan birçok arkadaşımız var. Bu öğretmen adayının kendisiyle çelişmesi demektir. Çünkü ilerde öğrencilerine okumanın ne kadar önemli olduğunu anlatacaktır. Bu yüzden öğretmen adayları kitap okuma alışkanlıkları edinmelidirler.”

Bir öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Türk Dili ve Edebiyatı bölümü alanı çok geniş bir bölümdür. Bu açıdan öğretmen adaylarının kendilerini sürekli geliştirmeleri ve alanıyla ilgili daha çok bilgiye hâkim olmaları gereklidir.”

Bir başka edebiyat öğretmeni adayı ise mesleğe başladıklarında hedef kitlelerini oluşturan çocukların duygu dünyalarına girebilmek için lisans programlarında çocuk edebiyatı dersinin zorunlu olarak verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Dikkat çeken önerilerden birisi de öğrencilerin anlatım becerilerinin gelişmesine yönelik metin üretimi etkinliklerinin yapılacağı yazma eğitimi dersinin lisans programına eklenmesidir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı alan yeterliğinde kendilerini % 82,6, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde ise % 91,3 oranında oldukça yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları daha önce Arseven vd. (2015; 61) tarafından yapılmış benzer bir çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bunun yanında öz-yeterlik konusunda alan yazın incelendiğinde araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren çalışmalar da mevcuttur (Ülper ve Bağcı, 2012).

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre; Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin sorunları programdan kaynaklı sorunlar ile bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunlar olmak üzere iki ana alt başlıktan oluşmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının “*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları Sizce Nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde *programdan kaynaklı sorunların* “Eğitim ve öğretimin ezberci bir sistem üzerine kurulu olması, Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı ve Edebiyat Tarihi gibi derslere önem verilmemesi, sınav sisteminin bilgi basamağını ölçmeye yönelik olması, lehçe öğretiminin yaygın olması, dilbilgisi öğretimine gereken önemin verilmemesi, öğrencilere yazma etkinliklerinin (metin üretimine yönelik) yaptırılmaması, yazım (imla) kurallarının sık sık değişmesi vb.” olduğu belirlenmiştir.

Yine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde *bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunların* “Öğretim görevlilerinin derse ve öğrenciye gereken önemi vermemesi, Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması, Öğrencilerin araştırma ve öğrenmeye meraklı olmamaları, Öğrencilerin edebiyata ilgisiz olması, derslerin içeriğine uygun işlenmemesi, Öğrencilerin alt yapı eksikliği, Derslerde araştırma ve incelemeye önem verilmemesi, bölümü istemeyerek okumak, Lisans eğitiminde sınıfların çok fazla kalabalık olması, Öğrencilerin dersleri tekrar etmemesi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün öneminin bilincinde olmamak, Bireylerin okuma anlama becerisinin düşük olması vb” olduğu ifade edilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının ifadelerinden Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hemen hemen bütün öğretmen adayları öğretimde yaşanan sorunlara dair belirli bir görüşe sahiptir. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarına öğretimin iyileştirilmesi ve belirlenen sorunların çözülmesi için çözüm önerileriniz nelerdir? sorusu yöneltilmiş, bu soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar da “*programdan kaynaklı sorunlar ile bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri*” olarak iki alt başlıkta toplanmıştır.

Lisans programda ezberci eğitim sistemini büyük bir sorun olarak gören Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları “Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır.” çözüm önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının programdan kaynaklanan sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri arasında ise şu ifadeler dikkat çekmektedir:

“Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır. Türk Dili ve Edebiyatı dersleri etkinliklerle desteklenmelidir. Öğretim elemanları daha nitelikli olmalı ve mutlaka denetlenmelidir. Çocuk edebiyatı dersleri konulmalıdır. Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı yeniden

düzenlenmelidir. Şiir okuma ve yazma dersleri mutlaka konulmalıdır. Lisans yerleştirme sınavlarında minimum puan sınırlaması uygulamasına geçilmelidir. Orta öğretim kurumlarındaki (lise) ders kitaplarında bulunan metinler gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.”

Araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının ileri sürdüğü “*bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunların çözümüne yönelik önerileri*” ise şunlardır:

“Öğrenciler alanla ilgili sosyal etkinliklere daha çok teşvik edilmelidir, Lisans öğretiminde sınıf mevcutları azaltılmalıdır, Orta öğretim kurumlarındaki (lise) Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri edebiyatı sevmeli ve öğrencilerine sevdirmeliler, Öğrencilere değişik dönemlere ait daha çok örnek metin inceleme fırsatı verilmelidir. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisi iletişime açık ve daha sağlıklı olmalıdır. Bölüm öğrencileri kendilerini alanda daha çok geliştirmelidir. Dersler görsel materyaller kullanılarak anlatılabilir.”

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliliğine dair inançları oldukça düşük seviyededir. Bölüm öğrencileri her dersi aynı önemde alamamakta ve alan bilgisinde de sıkıntı yaşamaktadırlar. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı alanlarında kendilerini yetersiz görmesi, araştırma ve incelemeye önem vermemesi, kitap okumayı sevmemesi önemli yetersizliklerdir. Bu yetersizlikler en kısa zamanda telafi edilmeli öğretmen adaylarının mevcut alan bilgisi eksiklikleri giderilmeli ve öğretmen öz yeterlilikleri en kısa sürede yükseltilmelidir. Çünkü öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler öğrencileri için daha iyi bir rol model olacaklarından öğretim sürecinin daha verimli geçmesine zemin hazırlamış olurlar.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin birçok sorununun program kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Lisans programından kaynaklanan bu sorunların en kısa zamanda giderilmesi, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinin iyileştirilmesi açısından önemlidir.

ÖNERİLER

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerileri:

- Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının üniversitelerde alacakları dersler, orta öğretim kurumları için hazırlanan “Türk Dili ve Edebiyatı” programlarıyla uygunluk sağlanmalıdır.
- Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının lisans programı yeniden düzenlenmeli ve öğretmen adaylarının alan bilgisi eksikleri giderilmelidir.
- Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarına edebiyat sevgisi aşılmalı ve öğretmen adaylarının da öğrencilere bu sevgiyi aktarması sağlanmalıdır.
- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programındaki zorunlu derslerin arasına metin üretimine yönelik şiir yazma ve metin yazma dersleri de ilave edilmelidir.
- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programına seçmeli ders olarak çocuk edebiyatı, Türkçenin güncel sorunları ve şiir okuma gibi dersler de ilave edilmelidir.
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aşkar , P. , Umay, A. (2001) İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21:1-8.
- Arseven, A., Moroğlu, B. ve Aldıg, E. (2015). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, International Journal Of Eurasia Social Sciences, Vol: 6, Issue: 21, pp. (48-66).
- Bandura, Albert (1977), “Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change,” *Psychological Review*, 84, 191–215. Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Sanem Matbaacılık.

Gülebağlan, C. (2003). Öğretmenlerin isleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güçlü, N. (2000). Sınıf Yönetimi (editör: Küçükahmet, L.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, V. H., Polat, D. ve Karamüftüoğlu, İ. Ö. (2014). “Fen Bilimleri Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çabası.” The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS). Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2490>, n.28, 581-595.

Hacıömeroğlu, G. (2013). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançları.” Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 26(1): 1-18.

Morgan, C. T. (1989). Psikolojiye giriş. (Ed. S. Karataş). Multhauf, A. P. Willower, D.J. and Licata, J.W. (1978). Teacher pupil control, Ankara:Meteksan

Saraç, C. (2006). Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Alan Bilgilerine Ve Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 2006, Sayı 24, Sayfa: 145-161.

Saracaloğlu A. S. ve Dinçer B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,1, 320–325.

Senemoğlu, N. (2012) Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(2): 1115-1131.

Zimmerman. J. (2000). “Self-Efficacy: An Essential Motive To Learn.” *Contemporary Educationa*nl Psychology, 25, s.82-91. Doi: 10.1006/ceps.1999.1016.

*Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fak. Öğretim Üyesi hbagci26@hotmail.com

** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi d.ilekm.ahmutcan@gmail.com

Kurmacanın Bir Kaynağı Olarak “edebi atıflar” ve Bir Örnek: *Tristram Shandy Beyefendi’nin Hayatı Ve Görüşleri*

Fatma (EKREN) SÖNMEZ⁸⁹

Özet

Roman, bir kurmacadır yani gerçekliğin birebir aynısı değil, itibarı ve sanal olanıdır. Roman yazarı, gerçekliği muhayyilesinde şekillendirdikten sonra onu estetik bir biçime sokar ve yarattığı bu “yeni gerçekliği” okurunun beğenisine sunar. Post-modern edebiyat ile birlikte romanın, kurmaca olduğu vurgusu daha da ön plana çıkmıştır. Bu vurgu ile beraber kurmaca gerçekliğin “oyun” boyutu da belirginleşmiştir. Oyunun kurulmasında oldukça etkili bir şekilde ortaya çıkan bir teknik de metinler arasıdır. Metinler arası, genel olarak bir yazarın metnini başka metinlerle veya kendine ait bir başka metinle ilişkilendirmesi olarak ifade edilebilir. Bu ilişkilendirme kişi, tema, olay örgüsü, kurgu vb. açılarından olabileceği gibi diğer metindeki herhangi bir öğenin ödünç alınması ya da farklı edebi türlerin (şiir, mektup, gazete haberi gibi) yan yana kullanılması şeklinde olabilir. Metinler arası kurmaca metinlerde, parodi, pastiş, kolaj, alaycı dönüştürüm, alıntı, atıf, anırtırma gibi tekniklerle uygulandığı görülmektedir. Metinler arası kullandığı tekniklerden birisi olan atıf; bir metinde doğrudan doğruya adıyla anılan kişi ya da eser adıdır. Bu makalenin temel problemi, kurmacayı besleyen/yapan bir teknik olarak edebi atıflardır. Edebi atıf ile yazarın eseri içerisinde adını andığı edebi metinleri veya bu metinlerin yazarları/şairleri kastedilmektedir. Bir eserde atıf yapılmasının birden fazla nedeni olabilir; anlamı güçlendirmek, monotonluğu kırmak, bilgi vermek, kurguyu güçlendirmek, eleştiri yapmak, özetlemek gibi. Bugün metinler arası denilen göndermeler/etkileşimler sistemi modern romanın hemen öncesinde de oldukça yaygın bir tekniktir. Laurence Sterne’nin *Tristram Shandy Beyefendi’nin Hayatı ve Görüşleri* romanında edebi atıflar açısından François Rabelais’in *Pantagruel* ve *Gargantua* romanları ile Miguel de Cervantes Saavedra’nın *La Mancha’lı Yaratıcı Asilzade Don Quijote* romanı ön plana çıkarlar. Bu çalışmamızda 1760’ta basılan Laurence Sterne’nin anılan romanındaki edebi atıfların kurmacadaki rolü belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kurmaca, metinler arası, edebi atıf, *Pantagruel*, *Gargantua*, *Don Quijote*.

Literary Citations As A Source of Fiction And One Example: *The Life And Opinions Of Tristram Shandy, Gentleman*

Abstract

Novel is a fiction, that is to say not an exact replication of reality but fictitious and virtual.

⁸⁹ Yrd. Doç. Dr. Fatma (Ekren) Sönmez, Balıkesir Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, fsonmez@balikesir.edu.tr

Novelist structures the reality aesthetically after forming it according to their own imagination and this “new reality” created is presented to reader’s taste. Emphasis on the fictitious nature of novel has come into prominence with post-modern literature. “Play” extent of this fiction becomes evident together with this emphasis. Another way of effectively setting the play is the intertextuality. The intertextuality, in general terms, is expressed as the association of the work of an author with another text or his own work. This association can be the aspects such as: person, theme, story line and fiction etc., taking an element from another text or using different literary genres (poem, letter, newspaper article) together. It can be seen that the intertextuality is put into practice by techniques such as parody, pastiche, collage, lampoonery, quotation, reference and allusion. Reference as one of the methods to employ intertextuality is directly referring to the name of a person or to a text. Main purpose of this article is the literary references that nurture/form the fiction. Literary reference here stands for the name of literary texts or the authors/poets of these texts that are included in the work of an author. For example, there could be more than one reason to use references in a text such as strengthening the context, breaking monotony, providing information, strengthening fiction, criticising and summarising. Reference/interaction system, which is considered as intertextuality today, was also quite common before the modern novel. In Laurence Sterne’s novel *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* references from François Rabelais’s *Gargantua and Pantagruel* and Miguel de Cervantes Saavedra’s *Don Quixote de la Mancha* become prominent. In this paper, the references in Laurence Sterne’s aforementioned novel are studied in order to determine their role in the fiction.

KeyWords: Fiction, intertextuality, literary citation, *Pantagruel*, *Gargantua*, *Don Quijote*.

GİRİŞ: KURMACA ÇEVRESİNDE

Roman Terimleri Sözlüğü’nde kurmaca genel olarak “*sanatsal düzlemde yaratma/uydurma*” olarak tanımlanmaktadır (Sazyek, 2015: 212). James Wood ise “metaforun” “kurmaca” ile eşanlamı olduğunu çünkü ikisinin de rakip bir gerçeklik yaydığını ve tek hamlede tüm hayal gücü süreçleri olduğunu vurgular (Wood, 2013: 126). Anlatının dünyası gerçek bir dünya değildir; anlatıcının süzgecinden geçenlerdir. Anlatıcı, anlatısında bahsi geçen olayları, mekânları veya insanları istediği gibi yansıtabilir, isterse gerçeklikle bağını dahi koparabilir. Bu yüzden anlatıda var olan dünya gerçek değil kurmacadır ve keyfidir. Bir yazar, gerçekliğin birebir aynısı anlatma iddiasında olsa bile gördüklerini kendi perspektifinden yansıttığı için doğruluğu tartışılabilir. Bununla söylemek istenilen şey, gayri-şahsi bir sanat eseri yaratma iddiasında olunan eserlerde dahi yazarın sesinin hissedileceğidir. Bu sesin ne kadar nesnel ne kadar öznel olduğu yazarın eserindeki tutumuna bağlıdır. James Wood, romancının her zaman en az üç dille çalıştığını vurgular; yazarın kendi dili, üslubu, algısal donanımları ve buna benzer diğer özellikleri; karakterin dili, üslubu, algısal donanımları ve bunun gibi diğer özellikleri ve dünyanın dili. Dünyanın dilini ise şu

şekilde açıklar: “Bu, kurmacanın roman üslubuna dönüştürmeden önce miras almış olduğu dil, gündelik konuşma dili, gazete, ofis, reklam, blog ve kısa mesaj dilidir” (Wood, 2013: 34). Görüleceği gibi kurmaca bir eserde, yazarın algısı ve karakterin algısı romanda farklı seslerin çıkmasına olanak sağlamaktadır. İyi bir eserden beklenen şey ise yazarın sesinin karakterin sesinin önüne geçmemesidir⁹⁰. Bir eserde yazar, isterse gerçekçi bir eser yazma arzusuyla yansıtmacı bir şekilde gerçekliği birebir okuruna vermeye çabalar isterse de eserin gerçekçi olduğu iddiasının aksine eserinde yaptığı şeyin uydurma olduğunu okuruna ısrarla hatırlatır. Her ne şekilde olursa olsun anlatılan şey her ikisinde de “uydurma”dır. Biri bunu örtük bir şekilde yapar, diğeri açık bir şekilde. Bahar Dervişcemaloğlu, “kurmaca anlatı” kavramı için Genette gibi bazı anlatıbilimcilerin esasen “sözel bir sunuş kipi” olduğunu ve “olayların icrasından ya da sahneye konmasından” çok dil aracılığıyla “anlatılmasını” içerdiğini savunduklarını; buna karşın Labov, Prince, Rimón-Kenan gibi anlatıbilimcilerin ise anlatıyı “olayların katıksız bir şekilde betimlenmesinden ayırt etmek için anlatının en az iki gerçek ya da kurgusal olayı temsil etmesi gerektiğini” iddia ettiklerini; Dante, Greimas, Todorov gibi anlatıbilimcilerin ise anlatıyı “olayların ve durumların rastgele bir biçimde” sıralanmasından ayırmak için, anlatının “süreklilik” arz eden bir öznesinin olması ve bir “bütünlük” oluşturması gerektiğini vurguladıklarını belirtir (Dervişcemaloğlu, 2014: 51). Wayne C. Booth, didaktik olmayan, okurla iletişim kurma sanatı olarak görülen kurmacanın (bilinçli veya bilinçsiz olarak kurmaca dünyasını okura dayatmaya çalışan epik, roman ya da öykü yazarının kullanabileceği) retorik vasıtaları üzerinde durduğu *Kurmacanın Retoriği* adlı kitabında başlangıçtan itibaren edebiyatta görülen genel kuralları şu şekilde sıralar: 1. Hakiki roman gerçekçi olmalıdır⁹¹, 2. Tüm yazarlar nesnel olmalıdır, 3. Hakiki sanat izlerkitleyi umursamaz (hakiki sanatçılar sadece kendileri için yazarlar), 4. Duygular (mesafe kontrolü), inançlar, okurun nesnelliliği. Hakiki romanın gerçekçi olmasından kasıtyazarın anlatmayı mı göstermeyi mi seçtiği (çünkü yazar istediği yolu seçebilir) değildir. Booth, bu hususta Flaubert’ten bu yana eleştirmenlerin kurmacayı değerlendirirken göz önüne aldığı eserin kendisinde aranan genel niteliklere⁹², yazardan beklenen tavırlara⁹³ ve okurdan beklenen tavırlara⁹⁴ bakılması

⁹⁰ David Lodge, her şeye karışan yazar sesinin, anlatı eylemine dikkat çekerek kısmen gerçekçi yanılşamayı zedelediğini ve sunulan duyusal yaşantı yoğunluğunu azalttığı için yüzyılın başında gözden düştüğünü ifade eder. Modern kurgunun ise karakterlerin bilinçliliği şeklinde hareket ederek ve anlatı görevini bizzat onlara devrederek bu yazarsal sesi bastırma veya yok etme eğiliminde olduğunu söyler. Her şeye karışan yazarın sesinin, modern kurguda yer aldığında bunun genellikle belli bir ironiközbilinçlilikle verildiğini vurgular (Lodge, 2013: 26).

⁹¹ Gerçek ve kurmaca arasındaki ilişki için bkz. Yıldız Ecevit, *Kurmaca Bir Dünyadan*, “Gerçek-Kurmaca-Üstkurmaca”, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013: 46-50.

⁹² Booth, modern eleştirinin diyalektik tarihinin kurmacayı her şeyden önce gerçek olması gereken bir şey sayanlar ile saf olmasını isteyenler arasındaki bir savaş çerçevesinde yazılabileceğini belirtir (Booth, 2012: 47)

⁹³ Yazarın tarafsız, ironik, gayri şahsi olması gerektiğini varsayan eleştirmenler ile tutkulu, müdahil, angaje olmasını isteyen eleştirmenler ve ikisi arasında yer alan ılımlı eleştirmenler olarak üç grupta değerlendirilebilir (Booth, 2012: 48).

gerektiğini belirtir. Burada özellikle yazarın sesine yöneltile eleştirilerin olduğunu vurgulayan Booth, bunun muhtemelen eserin gerçek görünmesini sağlama adına olduğunu söyler (Booth, 2012: 49). Özellikle modern kurmacada her şeyi bilen hikâye- anlatıcının neredeyse yok olduğunu ifade eder (Booth, 2012: 50)⁹⁵. Bununla birlikte Booth, Flaubert'in tamamen yazardan kurtulmak gibi bir fikri olmadığını, onun sadece yoğun bir gerçekçilik yanılsamasına nasıl ulaşacağını düşündüğünü dile getirir (Booth, 2012: 59). Sartre'da ise durumun farklı olduğunu ifade eden Booth, Sartre için yazarın her şeyi bilen bir bakışla yorum yapmaktan tamamen uzak durmasının yeterli olmadığını aksine yazarın hiç var olmadığı izlenimi vermek zorunda olduğunu söyler (Booth, 2012: 59- 60). Post-modern anlatı ise anlatıcının konumunu ve anlatım tekniklerini yıkmaya çalışır ve okurun yazar tarafından yönlendirilmesine karşı çıkar. Aslına bakılırsa Tahsin Yücel'in "*Eleştiri anlayışını büyük ölçüde dönemin yazın anlayışı belirler*" (Yücel, 2012: 23) düşüncesini kurmaca metinlerde karakter yaratma, üslup, konu, olay örgüsü, yazarın konumu gibi unsurlarda önceliğin neler olması gerektiği sorusu için de söylemek mümkündür. Kurmaca metinler, modernist bir tavırla dolaylı ya da doğrudan bir iletiyi sunabildikleri gibi isterlerse de post-modernist bir tavırla tüm iletilere karşı durabilirler⁹⁶. Gürsel Aytaç, post-modernin baş ilkesinin "çoğulculuk" olduğunu söyler. Post-modernde çok farklı alanların, görüş ya da üslupların senteze ulaştırılma çabası yerine, o çeşitliliklere hep birden, yan yana var olma hakkı tanımının söz konusu olduğunu ifade eder (Aytaç, 1995: 51). Ayrıca post-moderni modernden ayırıcı özelliğin, modernin eliter- seçkin tutumuna karşılık post-modernin demokratik bir halkçılığa sahip oluşunu gösterir (Aytaç, 1995: 52). Bu düşünce doğrultusunda post-modern edebiyatta, edebi türler arasındaki sınırların belirsizleştiği görülür. Post-modern yazarlarla birlikte metnin kurmaca olduğu vurgusu öne çıkar. Ayrıca yazarın yerini anlatıcı alır ve anlatıcının kurmaca metninde istediği gibi oynamasına izin verilir. Nükhet Esen, kurmacada anlatıcının, muhatabı gibi bir kurmaca varlık olduğunu dile getirir (Esen- Koroğlu, 2006: 66). Kurmaca metinlerin anlatım vasıtaları yukarıda vurguladığımız gibi değişebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında post-modern anlatıcıların kurmaca metindeki kaynaklarından en önemlisini metinler arasılık oluşturur. Julia Kristeva tarafından ilk olarak 1960'lı yıllarda bir kavram olarak ortaya atılan metinler arasılığa göre her metin kendinden önceki metinlerle ilişki içerisinde. Julia

⁹⁴ Burada da okur nesnel, ironik ya da eşit mesafede midir yoksa tam tersine şefkat ve bağlılık mı göstermektedir soruları karşımıza çıkmaktadır (Booth, 2012: 48).

⁹⁵ Booth, bu noktada James Flaubert'in gerçekçilik anlayışı üzerinde dururken onun "*Yazar mevcutsa, bize gayritabii bilgeliğini sürekli hatırlatıyorsa yanılsama yoğunluğu diye bir şey olmayacaktır. Hayrete düşmenin olmadığı yerde hiçbir şekilde yaşam yanılsaması olamaz*" düşüncesinde olduğunu belirtir ve buna kendi fikrini ekler "*her şeyi bilen anlatıcının da hayret içinde olmadığı barizdir*" (Booth, 2012: 55).

⁹⁶ Emel Kefeli, sanatın kurmaca olduğunu ve önemli olanın sadece sanatın bu kurmaca yapısının sergilenmesi olduğunu çünkü sanatçının elinde olanın her şeyden önce "malzeme" olduğunu ifade eder. Postmodern sanatçının, sanat ile geçek hayat arasındaki hayat bağlarını koparma çabası içerisinde olduğunu belirtir (Kefeli, 2014: 179).

Kristeva, Mihail Bakhtin'in söyleşimcilik kuramını yeniden ele alarak onu metinler arasılık kavramına dönüştürür. Kristeva, metinler arasılık kavramını "*başka metinlerden alınan sözcelerin bir kesişme yeri*" olarak adlandırır (Aktulum, 2000, 12). Bu açıdan metnin bir alıntılar toplamı olduğunu ve bir yazarın başka bir yazarın metninden bazı parçaları kendi metniyle bağdaştırarak yeniden yazdığını belirtir (Aktulum, 2000: 18). Buna göre metinler arasılık, hiçbir metnin kendinden önceki metinden bağımsız olamayacağını ve her yapının bir metinler arası olduğunu ileri sürer⁹⁷. Bu açıdan bakıldığında metinler -Bakhtin'in de belirttiği gibi- çok seslidirler. Metinlerarasılık, her şeyin daha önce söylenmiş olduğu düşüncesini temel alır. Mihail Bakhtin, "*Hiçbir saf metin yoktur ve olamaz da*" der (Bahtin, 2014: 316). Kristeva için metinler arasılık, bir metnin önceki bir metni yinelemesi değil, her metnin kendi içerisinde başka bir metni özümsemesi ve dönüştürmesidir. Ona göre "*metin, belli bir işlevi yerine getiren, belli bir iş yapan bir aygıttır*" (Aktulum, 2000, 41). Metin, farklı gösteren dizgelerini dağıtarak yeni bir metin üretir ve dil aracılığıyla metin gösterenleri yan yana ekler, onları bir bağlamdan alarak yeni bir bağlam içerisine dönüştürerek sokar. Böylece bu karşılıklı ilişki içerisinde belirli değişiklikler yaratır. İşte bu ilişkiler "metinler arası ilişkiler"dir. Metinler arasılık bir bakıma bir başka metinden alınan sözcelerin bir metnin uzamında kesişmesi ve tarafsızlaşmasıdır (Aktulum, 2000, 44). Metinler arasılık, post- modern edebiyatın sıklıkla başvurduğu üstkurmacanın (metafiction) türevlerinden birisidir (Ecevit, 2009: 56). Bu çalışmada üzerinde duracağımız nokta, kurmaca metinlerde metinler arasılığın tekniklerinden birisi olan "atıflar"dan Laurence Sterne'nin *Tristram Shandy* adlı eserinde bir kaynak olarak ne şekilde yararlanıldığıdır. Öte yandan bu çalışmada sadece "edebi atıflar"⁹⁸ üzerinde durulacaktır.

2. TRISTRAM SHANDY BEYEFENDİ'NİN HAYATI VE GÖRÜŞLERİ ROMANINDA YER ALAN EDEBİ ATIFLARIN KURMACADAKİ ROLÜ

İrlandalı yazar Laurence Sterne (24 Kasım 1713- 18 Mart 1768) bir rahiptir ve onu dünya çapında tanıtan eseri *Tristram Shandy* romanı 1760⁹⁹ yılında basılmıştır. E. M. Forster, Laurence Sterne'i şu şekilde değerlendirir: "*Virginia Woolf da, Laurence Sterne de hayal*

⁹⁷ Metinler arasılık yöntemini Kubilay Aktulum, *Metinlerarası İlişkiler* başlıklı kitabında Genette'nin tasnifine göre; A. Ortak Birliktelik İlişkileri: 1. Alıntı ve Gönderge, 2. Gizli Alıntı-Aşıma, 3. Anırtırma; B. Türev İlişkileri: 1. Yansılama (parodi), 2. Alaycı Dönüştürüm, 3. Öykünme (pastiş) başlıkları altında değerlendirir. Buna göre atıflar (gönderge) ortak birliktelik ilişkileri içerisinde yer alır. Ortak birliktelik ilişkisi sözü ile "*iki ya da daha çok metin arasında kurulan*" metinler arası ilişkiyi kast etmektedir (Aktulum, 2000: 93). Genette'nin atıf ve alıntıyı açık; gizli alıntı ve anırtırmayı ise kapalı metinler arası ilişkiler, aynı şekilde türev ilişkisine dayanan parodi, alaycı dönüştürüm ve pastiş de açık metinler arası ilişkiler olarak değerlendirdiğini söyler (Aktulum, 2000: 94).

⁹⁸ "Edebi atıf" ile kast edilen şey, edebiyat alanındaki eserlere ve yazarlarına yapılan atıflardır.

⁹⁹ *Tristram Shandy* romanının önsözünde Orhan Pamuk bu tarihi 1760 olarak verir (bkz. Sterne, 2015: 10).

güçlerinin dizginlerini salıveren yazarlardır. İşe küçük bir nesne ile başlar, kanat çırpıp oradan havalanır, sonra yeniden aynı yere dönerler. Bir yandan yaşamın karmakarışıklığını görerek alaycı bir tutum takınırken, bir yandan da güzelliğini derinden duyarlar. Bu iki yazarın seslerine verdikleri eda bile aynıdır; epeyce zorlama bir şaşkınlığı dile getiren, olayların nereye varacağını bilmediklerini herkese ilan eden bir edadır bu. Değer ölçüleri aynı değil elbette. Sterne duygusal bir yazardır; Virginia Woolf ise, belki son romanı *To the Light house*'un dışında, kendi duygularını hiç açığa vurmaz...” (Forster, 2014: 56). Post-modern romanın temel özelliklerini metinlerarasılık, üst kurmaca¹⁰⁰, çoğulcu bakış açısı¹⁰¹, oyunsuluk¹⁰², ironi, karnavallaşma¹⁰³ olarak sıralamak mümkündür. *Tristram Shandy* romanının kurgusu geleneksel romanda gördüğümüz gibi giriş- gelişme- sonuç şeklinde değildir. Forster, bu romanda “*Olaylar(ın), düzenli gelişen romanlardaki gibi geleceği hazırlayacakları yerde, geçmişi deşmeye koyul(duklarını)*” ifade eder (Forster, 2014: 155). Roman kurgusundaki bu dağınıklık, post- modern romana özgüdür ve insan bilincinin parçalanmışlığı ile uyum içerisindedir. Philip Stevick, 18. yüzyıl yazarlarının aksine Sterne için hikâyeyi bölümlere ayırarak karşılamak doğru değildir çünkü Sterne’nin kitap bölümlerinin hayatı temsil etmediklerini düşündüğünü söyler. Sterne’nin, geleneksel bölüm oluşturma tekniklerini komik bir etki yaratmak için ihlal ettiğini; bölümlerle romanda olayları dağınık bir şekilde gelişmesini yoğunlaştırmak yerine, olayları dağınık bir şekilde sunduğunu dile getirir (Stevick, 2010: 164). Romanın oyunsu yanı ilk anda göze çarpar. Belirgin bir konusunun olmayışı, olayların dağınıklığı, ironik üslubu (ithaf yazıları ile dalga geçmesi vb.), yapılan atıflar, türlerin karnavallaşması (dipnot yöntemini kullanması, ansiklopedik bilgiler vermesi vb.) ile post- modern özellikleri gösterir.

Romana adını veren Tristram Shandy, kendisinin gayri meşru bir şekilde “peydahlandığını” söyledikten ve bunu sağlayan *Homunculus*¹⁰⁴ hakkında bilgi verdikten sonra bunun ne zaman gerçekleştiğini anlatır; kendisini doğuran ebeye ve o dönemde gayrimeşru çocukların doğumu için papaz izni gerektiğine dair birtakım bilgiler verir. Daha sonra konu dışına çıkarak (romanın çoğu yeri böyledir) “Boşzaman Beygirleri”¹⁰⁵ üzerinde

¹⁰⁰ Anlatıcı sık sık kendisinin ve anlatılanların bir kurgu olduğunu ve asıl yazarın varlığını hatırlatır.

¹⁰¹ Her türlü sistemleştirmeye karşı çıkar, olasılıklar ve karşıtlıklar bir arada yer alır.

¹⁰² Metnin kurmaca olduğu ve ciddiye alınamayacağı vurgulanır.

¹⁰³ Edebi türler arasındaki sınırların belirsizleşmesi ve edebi türlerin birbiri içerisine geçmesidir.

¹⁰⁴ *Homunculus*; küçük adam, adamcık. Kitap hakkındaki notta; Sterne’nin ilk mikroskopçuların spermatozoayı incelerken içinde gördüklerine inandıkları minyatür insan silüetine gönderme yaptığı belirtilmektedir (Sterne, 2015: 94).

¹⁰⁵ Kitaptaki notta “Boşzaman Beygirleri” sözcüğünün bu eserde yer alan önemli sözcüklerden biri olduğu belirtilerek genellikle bir “boşzaman uğraşısı”nın kastedilmesiyle birlikte

durur. Daha sonra yine konu dışına çıkarak eserlerde yer alan “ithaf” yazıları ile dalga geçer. Sonrasında kendisinin nasıl doğduğu konusuna yeniden ebesi ve papazı anlatarak devam eder. Sonraki bölüm ise başlı başına papazla alakalıdır ve papazın adından başlayarak kişiliği hakkında birtakım bilgiler verir ve papazın ölümünü anlatır. Daldan dala atladığını söyleyen Shandy, yeniden ebe kadına dönmeyi ister ve ne zaman doğduğunu söyleyebildiğini ancak nasıl doğduğuna bir türlü gelemediğini belirtir. Bu noktada da annesinin nikâh senedinde yer alan bir maddeden ve buna eklenen diğer maddeden bahseder; ancak burada da lafı uzatır (neredeyse iki buçuk sayfa)¹⁰⁶. Kitapta neler anlatıldığını görebilmeniz için kısaca özetlemeye çalıştığımız bu konular I.kitabın ilk XV bölümüdür; I. Kitap XXV bölümden oluşur. I. Kitap’ın X. Bölümü’nde “nasıl doğduğu” konusuna ebesinin hikâyesini anlatarak devam eden yazar- anlatıcı *Don Kişot* romanına atıf yapar. Papazın atını tasvir ederken **Don Kişot**’un atı **Rosinante**’nin “öz be öz kardeşi, her şeyiyle kılı kılına eş”i olduğunu söyler (Sterne, 2015: 41). Burada bilinen bir eserden faydalanarak Papazın atını anlatması aslında bir tasvir tekniğidir ve anlatıma canlılık katmıştır. Ayrıca yazar- anlatıcının etkisinde kaldığı bir esere atıf yapması kültürel birikimini yani kimleri okuduğunu göstermesi açısından da dikkate değerdir. Bu bölümün sonunda yine **Don Kişot**’a atıf yapan yazar- anlatıcı, nasıl Papazın atı ile Don Kişot’un atı Rosinante arasında bir benzerlik kurmuş ise papazın kişiliği ile de Don Kişot arasında bir benzerlik kurar:

*“Bu saygıdeğer centilmen ulvi ve halisane duyguları konusunda âli düşünceler beslemekteyim; kişiliğinin bu tekil özelliği, kanımca, **La Mancha**’lı eşsiz şövalyenin dürüst incelikleri mertebesine yaklaşmaktadır. Bu arada şunu da belirteyim, **La Mancha**’nın eşsiz şövalyesini tüm çılgınlıklarına rağmen gün geçtikçe kadim tarihin en yüce kahramanlarından bile daha çok sever oldum.”*
(Sterne, 2015: 44).

Burada yazar- anlatıcının, Papazın kendisini de bilinen bir esere yönlendirme yaparak tanıtmayı, onun dürüstlüğüne Don Kişot ile özdeşleştirilmesi bir örneklendirme yöntemidir; ayrıca yukarıda olduğu gibi bir tasvir tekniğidir de. Her iki atıf, tasvirin daha inandırıcı olmasını sağlamış ve anlatıma canlılık katmıştır. Ayrıca yazar- anlatıcının Papazdan bahsettiği sırada konuyu Don Kişot’a getirerek onu gün geçtikte diğer kahramanlardan daha çok

Sterne’nin bir kelime oyunu ile sözcüğün başka bir anlamına da (fahişe) gönderme yaptığı ifade edilir (Sterne, 2015: 95).

¹⁰⁶ Bu maddeye göre Shandy’nin annesi istediği herhangi bir şehirde doğum yapabilecek, istediği insanlarla görüşebilecek, istediği evde kalabilecek ve doğum için gerekli tüm masraflar babasına ait olacaktır. Babasının maddi anlamda mağdur edilmemesi için ise ek bir madde daha konulmuştur. Buna göre ise annesi keyfi bağırımlarla Londra’ya gitmeye kalkışırsa böyle yaptığı her seferin ardından anlaşılanın kendisine tanınmış olan hakkından mahrum kalacaktır (Sterne; 2015: 59- 62).

sevdiğini vurgulaması yani beğenisini açıkça ortaya koyması dikkate değerdir. Her iki atfın, yazar- anlatıcının kültürel birikimini ve edebi zevkini göstermesi bakımından da oldukça önemli oldukları açıktır. Doğumu gerçekleştiren ebeden bahsederken yazar-anlatıcının önce Papazın atından sonra da papazın kendisinden bahsetmesi konu dışına çıkmaya güzel birer örnektir. Zaten bu bölümün devamı olan XI. Bölüm başlı başına Papaz hakkındadır. XI. Bölüm’de Papazın adının Yorick olduğu söylenir ve görevinin “*kralın baş soytarılığı olabileceği*” belirtilerek “*oyunlarının çoğu gerçek olaylara dayanan Shakespeare’imizin Hamlet’indeki Yorick’in bu adamın ta kendisi olabileceği- sık sık aklıma düşmüştür*” denilir (Sterne, 2015: 46). Görüldüğü gibi her ikisi arasında şakacılık, soytarılık bakımından bir ilişki kurulur. Bu ilişkilendirme (atıf), Shakespeare’in oyunlarının niteliğini göstermesi (gerçekçiliğe dayandığı) ve eserindeki bir kişiden hareketle kendi roman kişisinin de öyle olduğu bilgisini vermesi açısından işlevseldir. Papazın ölümünün anlatıldığı XII. Bölümde ise ölüm döşeğinde yatan Papazla bir soylu olan Eugenius arasındaki diyaloglar öne çıkar. Eugenius, Papaza moral vermeye çalışır ancak Papaz kafasına aldığı darbeleri göstererek “*eğer iyileşirsem Sancho Pança gibi ben de, şöyle diyeceğim: ‘Gökten dolu gibi piskopos tacı yağsa, onlardan bir tanesi bile başıma uymaz.’*” der (Sterne, 2015: 53). Yazar- anlatıcı devamında şunları söyler:

“-Yorick bu sözleri söylediğinde, son nefesi titrek dudakları arasından çıkıp gitmek üzereydi,- ama, gene de Cervantesvari bir tonda söylenmiş sözlerdi bunlar,- ve o konuşurken Eugenius bir an için gözlerinde bir kıvılcım parladığını müşahade etmiş,- Yorick’in ruhundaki (Shakespeare’in Yorick’in atası için söylediği gibi) meclisi kahkahalarla boğmayı alışkanlık edinmiş o ışıltıların soluk bir resmini görür gibi olmuştu!” (Sterne, 2015: 53)

Sancho Panza’nın Don Kişot’un yardımcısı olduğunu ve onun hayali kahramanlıkları yüzünden onunla birlikte bol bol dayak yediğini biliyoruz. Cervantes, öyle komiklikler ve gariplikler içerisinde hikâyesini anlatır ki okuyucu onlara acımakla birlikte gülmekten de kendisini alamaz. Bu atıfla yazar- anlatıcı Yorick’in ölümünün de acıklı olmakla birlikte komik olduğunu öne çıkararak vurgular. Shakespeare’in Yorick’ine benzetmesi ise Papazın şakacı olmasından kaynaklanır çünkü ölürken dahi kendisini komik gösterir. XIV. Bölüm’de yazar- anlatıcı, yazılan öykü ister **Jack Hickathrift**’in¹⁰⁷ isterse de **Thumb**’un¹⁰⁸ olsun hepsini yazıp bitirmeden önüne engeller çıkabileceğini ve yazdıklarının nelerelere uçup gidebileceğini hiç mi hiç bilemeyeceğini dile getirir. Burada bu iki masala atıf yapılmasının nedeni anlatılan şeyin büyük ya da küçük olmasının önemli olmadığını vurgulamak içindir. XIX. Bölüm’de ise

¹⁰⁷Thomas Hickathrift’in Eğlenceli Hikâyesi adıyla yayımlanmış bir İngiliz masalının kahramanının adının yanlış yazıldığı ifade edilir (Sterne, 2015: 96).

¹⁰⁸Tom Thumb: Parmak Çocuk masalı (Sterne, 2015: 96).

yazar- anlatıcı, babasının vaftiz adlar konusuna çok önem verdiğini; iyi isimlerin ve kötü isimlerin kişiliği ve davranışları belirlediğine inandığını belirtir. Örnek olarak da Cervantes'i verir:

“Cervantes’in Kahraman’ı, Medyumluk Sanatı’nın başarılarını karalama gücüne sahip olduğuna, ya da DULCİNEA adının onları taçlandırmaya yettiğine ne kadar inanmışsa, babam da bir yanda TRİSMEGİSTUS ya da ARCHİMEDES, bir yanda ise NYKY ve SİMKİN¹⁰⁹ için aynı şeyi düşünüyordu.- Kaç CÆSAR, kaç POMPEY,- derdi, salt adlarının anlara verdiği esinle, bu adlara layık olabilmiştir. Ve kim bilir kaç kişi diye eklerdi, kişilikleri boğulup hiçliğe NİCODEMUS’LANMAMIŞ¹¹⁰ olsalar, nice nice başarılar kazanırdı.” (Sterne, 2015: 70).

Bilindiği gibi Cervantes, *Don Kişot* romanında olayların gerçekleştiği mekânlar ve tarihi hakkında kelimelerin etimolojik kökenlerine inerek bilgiler verir. Bu bilgileri veriş amacı kelimelerin de tıpkı insanlar gibi bir geçmişi olduğunu ve bu anlam ilişkileri anlaşılamadan “gerçeğe” ulaşabilmenin mümkün olmadığını göstermektir. Aynı şekilde Don Kişot’un gerçek adı Aldonza Lorenzo olan köylü kızını Dulcinea del Tobosso olarak adlandırması isimler ile kişilikleri özdeşleştirdiğinin en güzel kanıtıdır. Yazar-anlatıcının babasının tavrı bir bakıma bununla ilişkilidir çünkü o da ismin (aslında kelimenin) insanların kişiliklerini yansıttıklarına inanır. II. Kitap, amcası Toby’nin Namur kuşatmasında aldığı yaranın acısıyla yatarken herkese tek tek bu olayı anlatmak yerine Namur kalesinin ve şehrinin bir haritasını bulup bunu bir tahtaya yaptırması ve böylece kendi *Boşzaman Beygiri* ile tanışma fırsatı bulması ile başlar. Görüldüğü gibi II. Kitap’ta da bir türlü asıl hikâyeye (doğumuna ve sonrasına) gelemeyiz, konu dışına çıkar. II. Kitap, XIX bölümden oluşur. II. Kitabın III. Bölüm’de yazar-anlatıcı, amcası Toby’nin üzerinde çalıştığı harita için aldığı askeri mimarlık kitaplarını sıralar ve sonrasında *“Don Kişot’un kitaplığını bastıklarında orada şövalyelik üzerine ne kadar kitap buldularsa, o kadar çok askeri mimarlık kitabı satın aldı”* diyerek Toby amcanın aldığı kitapların miktarının ne kadar çok olduğunu vurgular (Sterne, 2015: 111).VII. Bölüm’de, Toby amcanın dul kadın Wadmanla yaşadığı ilişki nedeniyle şok yaşadığını ve bunun sonucunda kadınlar hakkında hiçbir şey bilmediğini söylemesi üzerine yazar-anlatıcının babası, kardeşi Toby’e *“kadınların en azından hangi ucu doğru, hangi ucu yanlış, bu kadarını olsun bilebilirdin”* demesi üzerine Aristo’nun *Başyapıt*¹¹¹ adlı eserine atıf yapılarak *“İnsan*

¹⁰⁹ NYKY ve SİMKİN: Nick (Şeytan) ve Simkin’den (Aptal) türetilmiştir (Sterne, 2015: 97).

¹¹⁰ NİCODEMUS’LANMAMIŞ: Nikodimos, Hazreti İsa’yı gece ziyaret eden hükümdardır; burada ‘ürkütülmüş’ anlamında kullanılmaktadır (Sterne, 2015: 97).

¹¹¹ *Aristotle’s Book of Problems, with other Astronomers, Astrologers, Physicians and Philosophers* adlı kitabın “Baş Üzerine” adlı bölümündendir (Sterne, 2015: 169).

geçmişe ilişkin bir şeyler düşündüğünde,- aşağı, yere bakar;- oysa geleceğe ilişkin düşünceleri, gözlerini yukarı, gökyüzüne çevirir” sözleri alıntılanır (Sterne, 2015: 121). Oysa Toby amcanın bunların hiçbirini düşünmediği çünkü dümdüz karşıya baktığı ifade edilir. Toby amca kadınların doğru ucunun ne olduğu hakkında hiçbir fikre sahip olmadığını belirtir. Bu neden dümdüz önüne baktığının bir açıklaması gibidir. Buradaki alıntı anlamı destekleyeme yöneliktir. XIV. Bölüm'e ise yazar-anlatıcı şöyle başlar:

*“Son bölümün sonunda babamla Toby amcamı **Brutus**’la **Cassius** gibi sahnenin bitiminde karşılıklı ayakta durmuş, birbirleriyle konuşur bıraktık.”* (Sterne, 2015: 132)

Burada Shakespear’in **Jül Sezar** adlı tiyatro oyununa atıf yapılmaktadır. Jül Sezar’a suikast düzenleyen kişilerin arasında Cassius da yer alır. Cassius, Brutus’ün kayınbiraderidir. Suikast girişimi başarılı olur ve Jül Sezar, Cassius ve Brutus’ün de aralarında olduğu kalabalık bir grup tarafından öldürülür. Shakespear’in “Sen de mi Brutus” sözü ile akıllara kazınan **Jül Sezar** adlı oyununa atıf yapılması bu bölümün ilgi çekici bir şekilde başlamasına olanak sağlamıştır. Bu nedenle bu atfın kurgunun ilgi çekici olmasını sağladığını söylemek mümkündür. III. Kitap, XLI bölümden oluşur. XIX. Bölüm’de yazar- anlatıcı, babası ve amcası Toby arasında devam eden “Zaman ve Sonsuzluk” üzerine olan tartışmanın, eğer babası huysuzluk edip noktalamasa idi, muhteşem bir tartışma olacağını ifade eder. Bunun muhteşemliğine okuru ikna etmek için de “*Lucian’ın¹¹² mezar taşı şahidim olsun ki- eğer hala yerinde duruyorsa- yoksa külleri o halde!- ve de sevgili **Rabelais**’nin külleri, daha da sevgili **Cervantes**’in külleri şahidim olsun ki..”* der (Sterne, 2015: 204). Burada inandırıcılığını arttırmak ve bunun gerçekten de böyle olacağına okuru ikna etmek için en sevdiği yazarları şahit gösterir. Özellikle Rabelais’in ve Cervantes’in onun edebi kişiliğine etkisi büyüktür; bunun etkilerini anılan eserinde bu iki yazara sıklıkla atıf yapmasından anlamak mümkündür. Bu açıdan buradaki atfın anlamı güçlendirmeye yaradığını söylemek mümkündür. II. Kitap XIV. Bölüm’dekine benzeyen bir edebi atfa (kurgunun ilgi çekici olmasını sağlayan) XXXII. Bölüm’de de rastlanılır. Bu bölümden önceki XXX. Bölüm’de doğum sırasında Tristram’ın burun köprüsünün bir çift forsepsle kırıldığı bilgisi verilir; XXXI. Bölüm’de ise büyük büyükbabası ile büyük büyükannesi arasında geçen dulluk ödentisi üzerinde durulur. Büyük büyükanne, büyük büyükbabadan ölümü halinde üç yüz sterlin dulluk ödentisi almakta ısrar eder; gerekçesi büyük büyükbabanın “burundan yana nasibini almamış” olmasıdır. XXXII. Bölüm’de yine bu konudan bahsedilirken yazar- anlatıcı, büyük büyükbabasının burnunu “**Pantagruel**’in **ENNASİN** adasında karşılaştığı bütün o erkeklerin, kadınların ve çocukların

¹¹²Lucian: Samosata’lı Lukianos (İ. S. yaklaşık 120-180’den sonra), retorikçi ve filozof, diyalog biçimindeki yapıtları ile tanınır, çeşitli konularda seksen kadar yapıtı vardır (Sterne, 2015: 254).

burnuna benziyordu” şeklinde tarif eder (Sterne, 2015: 228). Ennasin adası, Rabelais’in dördüncü kitabında yer alır¹¹³ ve “Ennasin” kelimesi “burunsuz” anlamına gelir. Burun; bilgeliği, yerli zekâyı simgelemektedir¹¹⁴. Yapılan edebi atıf, hem konunun ilgi çekici bir şekilde sunulmasına olanak sağlar hem de yazar- anlatıcının burnu, canlı bir şekilde, tasvir etmesine yardımcı olur. Devamında yazar-anlatıcı bu kadar “yassı burunlu insanlarla nasıl garip bir biçimde yakınlık kurulduğunu” merak eden okuyucuları için bu kitabı mutlaka okumalarını önerir. Öte yandan bu kitabı okuduktan sonra bir benzerlik kurulamayacağını söyleyerek de okuyucusunu şaşırtır. Yakınlık vardır, çünkü büyükbabası da burunsuzdur; yakınlık yoktur çünkü oradaki insanlar bilgeliği simgelerken büyükbabanın böyle bir niteliği yoktur. François Rabelais’in Gargantua ve Pantagruel adlı baba-oğul iki devin (beş ciltten oluşan) maceralarının anlatıldığı eserine¹¹⁵ atıfta bulunur. Gargantua baba, Pantagruel oğuldur. Atıf yapılan eser, dünya edebiyatının klasikleri arasındadır¹¹⁶. Öyle ki Mihail Bahtin, on altıncı yüzyıl edebiyatının tabir-i caiz ise Rabelais’yle sona erdiğini vurgular (Bahtin, 2014: 78). *Don Kişot* gibi bir güldürü eseri olan *Pantagruel* eleştirel tavrı ile dikkati çeker. Bu eleştirel tavır ilk olarak romanın başkahramanı olan Pantagruel’in adıyla karşımıza çıkar çünkü “panta” Yunancada “her şey”, “ttgurel” ise Mağribi dilinde “bozuldu” demektir. Eserde, Pantagruel’in annesinin, oğlu doğduğu anda her şeyin “alt üst olmuş halde” bulunduğu için ona bu adı verdiği belirtilir (Rabelais, 2012: 19). Özellikle entelektüel aydınları etkilemesi ile Rönesans’ın başlangıcını müjdeleyen bir eser olması ve “ne istiyorsan onu yap” felsefesini savunan Gargantua’nın hümanist tavrı ile akıllara kazınmıştır¹¹⁷. XXXVIII. Bölüm’de yazar-anlatıcı babasının, doğrudan doğruya burunları ya da ilgili konuları ele alan birçok kitabı

¹¹³ “How Pantagruel arrived at the island of Ennasin, and of the strangeways of being akin in that country”,
<http://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A57023.0001.001/1:13.5?rgn=div2;view=fulltext> (Erişim: 22.12.2016)

¹¹⁴ “Ennasin, Or Island Of The Alliances”,
https://books.google.com.tr/books?id=RwjWrTd5la4C&pg=PA68&lpg=PA68&dq=%22ennasin%22&source=bl&ots=Cn8_Y0wQVZ&sig=cbPEv6DNzagg_eIAncUrSaoDTU&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwj8norQ8IfRAhXE2RoKHfMKChUQ6AEINTAI#v=onepage&q=%22ennasin%22&f=false (Erişim: 22.12.2016)

¹¹⁵ Birinci Kitap: *Çok Ünlü Pantagruel’in Korkunç ve Ürkütücü Marifetleri ve Kahramanlıkları*; İkinci Kitap: *Pantagruel’in Babası Koca Gargantua’nın Paha Biçilmez Yaşamı ve Gargantua*; Üçüncü Kitap: *Soylu Pantagruel’in Kahramanlıkları ve Sözlerinin Üçüncü Kitabı*; Dördüncü Kitap: *Soylu Pantagruel’in Kahramanlıkları ve Sözlerinin Dördüncü Kitabı* başlıklarını taşır.

¹¹⁶ Yapıtın birçok açıdan öncü olduğunu vurgulayan Ahmet Yılmaz şunları söyler: “Kutsal metinlerdeki insan tanımı ve algısına mesafeli duruş, kuşkulu, bakış veya karşıtlık ondaki en belirgin özellikler arasındadır. Bu durum, çağ için ilk kez gülmenin yapıtın omurgasını oluşturmasında kendini gösterir. Eser, gülmenin tarihinde ayrıcalıklı bir yerdedir. Öte yandan eğitime ilişkin savlar, kuramlar ve uygulamalara ayırdığı bölümler ise sadece yenilikçi değil aynı zamanda ütöpiktir ve yine ilk örnek özelliğindedir. İlk örnek olmasında Orta Çağ’ın feodal ve tektarik düzeninin çözülmesinin, bin yıllık halk mizahının birdenbire yazına girmesinin payı şüphesiz çok büyüktür. Bin yıllık gülme geleneği, bir yandan Gargantua’daki en önemli boyutlardan birine kaynaklık ederken diğer yandan hoşgörünün simgesine dönüşerek hümanist bilgi ve birikimin yazınla tanışmasını sağlayacaktır.” (Yılmaz, 2011: 227).

¹¹⁷ İlk kitap oğul Pantagruel’in doğumundan başlayarak çocukluk yılları, eğitimi ve maceraları ile devam eder; bu kitapta Pantagruel ile içkici arkadaşı Panurge’yi tanıtır.

olduğunu belirttikten sonra bunları bir kenara bırakması gerektiğini çünkü daha ele alması gereken bir sürü konu olduğunu belirtir ve bunları sıralar. Bunlardan birisi de “*Ponocrates*”¹¹⁸ ve *Grangouser*’in¹¹⁹ çözümüne ilişkin konuşma”dır (Sterne, 2015: 242). Grandgouser, Gargantua’nın babasıdır. XLI. Bölüm’de yazar- anlatıcı tekrar *Gargantua*’ya atıf yapar. Konu yine burunlar üzerinedir. Yazar- anlatıcının babası, kısa ve uzun burunların nedenleri hakkında âlimlerin çeşitli kitaplarını okur. Toby amca ise birinin burnunun diğerinin burnundan kısa ya da uzun olmasının tek nedeni olduğunu söyler: “Tanrı öyle olmasını istemiştir”. Bu cevabı yazar- anlatıcının babası “*Grangouser*’in çözümü” olarak nitelendirir (Sterne, 2015: 246). *Gargantua* romanında “*Neden Papaz Jean’ın bu kadar güzel burnu var?*” diye soran Gargantua’ya “*Çünkü Tanrı öyle istemiş*” cevabını veren Grandgousier devamında şunları söyler: “*Bir çömlekçinin çömleklerine şekil vermesi gibi, kendi ilahi iradesiyle seçtiği biçimde ve işlevde yaratır bizleri*” (Rabelais, 2011: 192). Gargantua’nın babası Grandgousier de Toby amca gibi dindar bir adamdır ve onun gibi felsefeden uzaktır. Toby amcanın bu düşüncesini yazar- anlatıcı “mutlak bilimlerden çok din üzerine kurulu” bulur (Sterne, 2015: 246). Toby amca ile Gargantua arasında kurulan bu ilişki yukarıdaki edebi atıflarda olduğu gibi hem anlatıma renk katmıştır hem de bir kişileştirme yöntemi (bu atıfla Toby amcanın da dindar ve felsefeden uzak olduğunu öğrendiğimiz için) olarak kullanılmıştır. IV. Kitap, “*Slawkenbergius’un Hikâyesi*” ile başlar ve yirmi sayfayı geçkin sürer. Bu kısımda Slawkenbergius’un bir hikâyesinin Latince orijinali (3 sayfa) alıntılanır, hikâyenin karakterlerinden birisi olan Julia’nın Diego’ya yazdığı bir mektup ile Diego’nun Julia için duvara yazdığı lirik bir şiir de yer alır. Diego’nun burnu öylesine büyüktür ki Strasburg şehrinden geçerken onu görenler hayretler içerisinde kalır. Onun burnunu göremeyenlere görenler abartılı bir şekilde anlatırlar. Bu nedenle gece olup da yataklarına yatan Strasburg’luların ne bedenleri ne de beyinleri dinlenebilir; “*zira Periler Ecesi Mab yabancı burnunu aldı ve boyutlarına hiçbir halel getirmeksizin, gece boyunca bir güzel kesip biçerek ve ondan çeşitli biçimlerde pek çok burun üreterek, Strasburg’da ne kadar adam varsa o kadar burun yapıvermişti. O sıralarda manastırın üst düzeydeki dört görevlisini, en kıdemli rahibesini, rahibeler meclisi başkanını, ikinci ilahicisini ve de şarkıcıbaşını yanına alıp etekliklerin belindeki yırtmaçla ilgili bir sorunu üniversiteye danışmak üzere Strasburg’a gelmiş olan Quedlinberg başrahibi- o gece hastalandı*” (Sterne, 2015: 265). Periler Ecesi Mab’a “Periler Ebesi” de denilir: “*İnsanlar uyurken ‘burunlarından arabasına bağlayıp’ çekerek gizli emellerini düşlerinde görmelerini sağlar*” (Sterne, 2015: 339). Shakespear’in

¹¹⁸Ponocrates, Paris’in vasisidir (Sterne, 2015: 256).

¹¹⁹ Doğrusu Grandgouser’dır ve kelime anlamı “büyük gırtlak” demektir. Çevirenin notunda bu tanının ailenin üç neslinin temel özelliğini yansıttığı belirtilir. Ayrıca Pantagruel’in susuzluğa neden olan bir dev olduğu bilgisi verilir (Rabelais, 2011: 21). Dede, baba ve oğul, dev oldukları için doymak bilmemektedirler.

Romeo ve Jülyet adlı eserinde yer alan bu periye yapılan atıf sayesinde metinde Diego'nun burnunun abartılı bir şekilde okura sunulması sağlanılır. Bu edebi atfın da anlatımı güçlendirdiği ve bir tasvir tekniği gibi kullanıldığını söylemek mümkündür. Strasburg'luların hepsinin hayal gücünü zorlayan Diego'nun burnu, mantıkçılardan, sivillere kadar birçok kişinin burun hakkında teoriler üretmesine neden olur. Konu buradan Martin Luther'in burnu dolaşıp dolaşmadığına gelir. "Buruncular ve Karşı-buruncular" arasındaki tartışmadan bahsedilir. Bu tartışmaların hepsi Strasburgluların hayal gücünü alevlendirir, konuyu ne kadar az anlarsa merakları da o kadar artar: "*-bir tarafta kendi akademisyenleri- Parşömenciler, Pirinççiler, Çamsakızcılar- öteki tarafta Katolik akademisyenler, şişenin kehanetinin peşindeki Pantagruel ve arkadaşları gibi, gemilerine binip gözden kaybolmuşlardı*" (Sterne, 2015: 275). Rabelais'in dördüncü kitabında, Pantagruel ve arkadaşı Panurge, Çin'deki Kutsal Şişe'nin Kâhini'ne ulaşmak için seyahate çıkarlar. Buradaki edebi atfın bir örneklendirme olduğu ve başlı başına konuyu ilgi çekici kılmaya yaradığı açıktır. Daha sonra I. Bölüm'de yazar- anlatıcı yeniden kendi hikâyesine döner ve bu kısım XXXII Bölüm'e kadar devam eder. XXXII. bölümde yazar-anlatıcı bir kere daha Cervantes'e atıf yapar:

*"Beni ziyadesiyle üzen şey, olaylar böyle üzerime üzerime geldiği için, eserimin yol boyunca en içten niyetlerle yönelmiş olduğum bölümüne bir türlü girememiş olmam; askeri seferleri ve özellikle de amcam Toby'nin aşk maceralarını içeren bu bölüm öyle benzersiz olaylarla dolu ve öyle **Cervantesvari** bir rol dağılımına sahip ki, olayların bende uyandırdığı izlenimlerin aynısını diğer zihinlere de iletmeyi bir becerebilsem- kitabımın dünyada kendine sahibinin kendisi için yapabildiğinden çok daha iyi bir yol açmasını sağlayacağım- Ah Tristram! Tristram! Bu bir gerçekleşse- yazar olarak kazanacağın itibar, insan olarak başına gelen bir sürü felaketi unutturur- birini hatırlamaz, öteki için bayram edersin artık!-"*(Sterne, 2015: 336).

Cervantes'in *Don Kişot* romanında yer alan roman kişileri, kendisinden önceki eserlerde olduğu gibi olağanüstü özelliklere sahip değildir, iyi ve kötü yanlarıyla, yani zaaflarıyla bir bütün olarak romanda yer alırlar. Ayrıca romanın kişi kadrosu da oldukça kalabalıktır: Don Kişot ve Sancho Panza ana kişilerdir ancak bu ikisinin dışında yirmi dörde yakın (Dulcinea da dâhil) kişi daha vardır. Burada yazar- anlatıcının Cervantes'e atıf yapması anlamlıdır çünkü *Tristram Shandy*'nin kahramanlarının da olağanüstü yanları yoktur, ayrıca Cervantes'in hikâyesinde farklı gözükken maceraların hepsi aslında aynıdır; evden dışarıya çıkış, hayallerle gerçeklerin çatışmasından doğan komik olaylar dizisi ve yeniden eve dönüş. Farklı kişiler etrafında gerçekleşen bu olaylar dizisi hikâyede birden fazla olay varmış gibi gözükmesine neden olsa da aslında hepsinin temeli aynıdır. *Tristram Shandy*'de de yazar-anlatıcı Toby

amcanın aşk maceralarının çokluğundan dem vurur; ancak sadece dul kadın Wadman'la yaşadığı ilişkiye değinir. Ayrıca Toby amcanın bu kadınla yaşadığı maceralar da öyle çok ve çeşitli değildir; fakat sonunun hüsrarla bitmesi Don Kişotvaridir. Yazar- anlatıcı özellikle Toby amcanın hikâyelerini detaylı bir şekilde anlatır; öyle ki kendi doğum hikâyesinden daha çok Toby amcanın hikâyelerinden bahseder. Toby amcanın bu aşk hikâyelerine değinilmesi asıl hikâyeden (Tristam'ın doğum hikâyesinden) uzaklaşılmasına neden olur fakat anlatıma çeşitlilik ve renk katar. İşte bu nedenle anlattığı olayın sıradanlığını bilen yazar-anlatıcı, Cervantes gibi birden fazla konu varmışçasına konuyu dağıtarak ve sonra yeniden konuyu toplayarak, okurda bir merak duygusu uyandırmayı arzular çünkü bilir ki “ne anlattığından” çok “nasıl anlattığı” önemlidir. Bu bölümde yine aynı esere atıf yapan yazar- anlatıcı,

“Sancho Pança gibi kendi krallığını seçme imkânım olsaydı, deniz kıyısında bir krallık- ya da sırtlarından para kazanmak için zencilerin yaşadığı bir krallık seçmezdim- hayır, canü gönülden gülen insanların yaşadığı bir krallık seçerdim...” (Sterne, 2015: 337)

diyerek Tanrı'dan tebaasına “akıl” ve “neşe” bahşetmesini diler. Yazar- anlatıcı eserinin başından sonuna kadar çoğu yerinde bu “neşe”ye vurgu yapar. Bir eserin en önemli yanını insanlara neşe vermesi olarak görür. Sancho Panza gibi zencilerin üzerinden para kazanmayı düşünmediğini vurgulamak için yazar- anlatıcı burada onu örnek gösterir çünkü Sancho Panza, Don Kişot kendisini zencilerin yaşadığı bir ülkeye vali yaparsa onları İspanya'ya getirip satarak kolay yoldan para kazanmayı düşünmektedir (Sterne, 2015: 344). Burada yine bilinen bir esere atıf yapılarak anlatıma güç katılır. V. Kitap'ın I. Bölüm'ünde hep aynı tarz eserler verilmesinden, yeni bir şeyler üretilmemesinden şikâyet eden yazar, insanı “kim dokudu?” ve onu “zavallı, acınası, sürüklenip duran adımlarla mı ileri götüreceğiz?” diye sorar. Ve şunları ekler:

“Bu konuda Horace kadar ağzı bozuk olmamayı¹²⁰ yeğlerim, ancak eğer teşbihte kötü niyet ve günah yoksa, can ü gönülden dilerim ki, Büyük Britanya'da, Fransa'da, ve İrlanda'da ne kadar taklitçi varsa bunca maskaralığın ödülü ödensin kendilerine,- koskoca bir maskaralar evi kurulsun da- heyhat! Kılıklı kılıksız, kuyruklu kuyruksuz, kadın erkek, her biri bir arada barınabilsin- ve bu bana Favoriler meselesini anımsattı- Nereden nereye değil mi?- Bu konudaki vasiyetimi mort main¹²¹Tutucular'la Tartuf'lara bırakıyorum- umarım, alabildiğince keyfini çıkarır, tadına varırlar.” (Sterne, 2015: 350).

¹²⁰ Horatius'un taklitçilere ‘köle sürüsü’ diye hitap ettiği belirtilir (Sterne, 2015: 408).

¹²¹ Mort main; sözlük anlamı ‘ölü el’ olan bu deyim Sterne mecazen vasiyet sahibinin ölümünden sonra da kendi vasiyetini denetleyebileceğini ima edecek şekilde kullanmaktadır (Sterne, 2015: 408).

Tartuf, Moliere'in *Tartuffe* adlı eserinde aynı adla yer alan ikiyüzlü dindar kahramanın adıdır (Sterne, 2015: 408). Burada taklitçi yazarları eleştiren yazar-anlatıcı, bu eleştirisini Horace gibi "ağız bozuk" bir şekilde yapmayacağını belirtir ve onları "tutucu" ve "ikiyüzlü dindarlar" ile eşdeğer tutar. Moliere'in *Tartuffe* adlı oyunu 17. yüzyılda yazarına büyük sıkıntılar yaşatır ve yazar kilisenin ve din adamlarının baskısı karşısında çaresiz kalır. Tartuffe karakterinin kötü ve çıkarıcı yanını ustalıkla ve keskin çizgilerle çizen Moliere'in bu eseri dünya çapında tartışılmış, ün kazanmış ve sıklıkla sahnelenmiş, daha da önemlisi "tartuffe" kelimesi ile ikiyüzlü insanlar kast edilmeye başlanmıştır¹²². Horatius, ünlü bir Roma şairidir ve "carpediem" yani "anı yaşa" sözüyle hatırlanır. Burada bir şairle bir tiyatro yazarına atıf yapılması yazar- anlatıcının kültürel birikimini göstermesi açısından önemlidir. Yaptığı her iki atıf da konusunun daha açık ve canlı bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olmuştur.

Bir ileri bir geri giden, birbiriyle alakasız birçok olay ve kişiden bahseden yazar-anlatıcı XXV. Bölüm'de "geri gitmenin" keyfini yaşamak istediğini belirterek XXVI. Bölüm'de "giyotin pencere" adını verdiği kaza anını anlatmaya devam eder. Babasının böyle bir kaza olacağını tahmin edebilseydi pencereyi çivilettireceğini belirtir. Bu kaza anını, "*ELLİ bin sepet dolusu şeytan- (Başpiskopos Benevento'nunkileri değil- Rabelais'in şeytanlarını kast ediyorum) bir araya gelse, kuyrukları kökünden kesilip atılırken, benim, o kaza sırasında attığım çığlığı atamazlardı...*" (Sterne, 2015: 385) şeklinde anlatır. Burada çağı içerisinde oldukça bilinen bir yazara atıf yapılması anlama renk katar, ayrıca bu atıf, sevdiği yazarın yaratıcılığına yani ilhamına da bir vurgudur. Rabelais'in şeytanları, onun eserini olmadık biçimlere sokmasına olanak sağlamıştır. Jale Parla, Rabelais'nin *Gargantua ve Pantagruel*'de Pantagruel'in Notre Dame Kilisesi'nin tepesinden Paris'in üzerine işeyip kenti ciddi bir sel felaketiyle karşı karşıya bıraktıktan sonra birdenbire gözüne kilisenin çanlarının ilişmesini ve onları söküp köyüne gönderirse ineklerin boynunda ne güzel duracağını düşünmesini, üstelik içini de tıka basa peynir ve salamura balıkla doldurabileceğini varsaymasını "*mizahın koruyucu zırhı ardına gizlenerek de olsa bunu yazabilmesi demek, ortaçağın en görkemli kiliselerinden birinin çanlarını yere indir(mesi) ve dünyevi zevklere hizmet edebiliyor (olması) demektir*" der (Parla, 2008: 61). Burada dini değeri olan kilisenin bu şekilde allak bullak edilmesi olsa olsa "şeytan işi"dir ve Rabelais'in şeytanları anılan eserlerinde bunun gibi pek şeyi allak bullak etmektedir; örneğin sevişmek, dışkılamak gibi yaşamsal unsurların ayıp

¹²²Tartuffe, sahtekâr bir din adamıdır. Öteki dünyayı önemseyen ve onun için uğraşan zengin Orgon'un bu saf duygularını kullanır. Önce bir öğretmen ve yol gösterici vasfı ile onun evine yerleşir, sonra ona ait olan her şeyi yavaş yavaş elinden alır. Ailesi olanları fark edip Orgon'u uyarır ve bu durum aralarında bir çatışmaya neden olur. Orgon da biraz geç olmakla birlikte (Ailesi, Tartuffe'nin Elmire'ye [Orgon'un karısına] olan aşkını itiraf etmesini ve Orgon'un da bu gerçeği duymasını sağlayarak) gerçekleri fark eder; ancak tüm servetini Tartuffe'ye bağışlamıştır. Kralın da yardımı ile Tartuffe'nin farklı adlar altında birçok suç işlediği ortaya çıkarılır ve Tartuffe tutuklanır. Orgon bu sayede çöküşten kurtulur.

karşılanmaması gibi. XLII. Bölüm’de, yazar- anlatıcının babası, Yorick’e, her çocuğun ne yazık ki kendisine yol gösterecek bir ebeveyni olmayabileceğini söyleyerek bunun anahtarının “yardımcı fiiller” olduğunu iddia eder. Gerekçesini şu şekilde açıklar; yardımcı fiillerin kullanımı sonucu “*ruh derhal ona sunulan malzemeyi işlemeye koyulur; ve bu yüce makine esnekliği gereği onu çevreleyen dolayimler yoluyla, yeni sorgulama alanları açar ve onu her fıkirden milyonlarca fikir üretmeye sevk eder*” (Sterne, 2015: 403). Yorick, yazar- anlatıcının babasının, bunun anahtarı olarak “yardımcı fiiller”i söylemesi ile irkilir. Bu irkilişi yazar- anlatıcı “*Virgil’in yılanına basmış olsa ancak bu kadar irkilebilirdi*” şeklinde tarif eder (Sterne, 2015: 403). Virgil’in yılanı dipnotta; bir zamanlar Vergilius’un yazdığına inanılan ancak artık onun olduğu sanılmayan *Culex* ya da *Sivrisinek* adlı şiirde, “bir çobanın bir sivrisineği öldürdükten sonra onun bir yılanın kendisini öldürmesine engel olduğunu anlaması” şeklinde açıklanır (Sterne, 2015: 414). Burada bilinen bir esere atıf yapılması durumun daha iyi açıklanmasını sağladığı için bir örnekleme yöntemidir denilebilir. Kitabın son bölümü olan XLIII’de yazar- anlatıcının babası, yardımcı fiilleri doğru kullanarak ve uygulayarak bir çocuğun beynine alıştırmayı yapılması gerektiğini, her türlü fikrin, ne denli boş olursa olsun ancak bir kavramlar ve onlardan çıkartılan sonuçlar dizisi olarak beyne nakş olunabileceğini vurgular. Bu fikir de Cervantes’in kelimelere verdiği önemle örtüşmektedir. VI. Kitabın I. Bölümü’nde yazar-anlatıcı, okuruna sandalyeye oturmasını, beş kitap bitmişken geriye dönüp kat ettikleri yola bir göz atmalarını söyler. Ve geride bıraktıklarını “vahşi bir orman”a benzetir. Hem kendisinin hem de okurun orada kaybolmamasını ya da vahşi hayvanlara yem olmamasını lütuf olarak görür. II. Bölüm’de tekrar konuya (V. Kitabın son bölümü olan XLIII’de yardımcı fiiller konusunda verdiği beyaz ayı örneğine) dönerek yazar- anlatıcının babası, Yorick’e gördüğü gibi her kelimenin bir tez ya da hipoteze dönüşeceğini; her tez ve hipotezin önermeler doğuracağını; her önermenin de kendine özgü sonuçları ve yargıları olduğunu; bunların her birinin zihni yeni araştırmalara ve kuşkulara sürükleyeceğini; bir çocuğun kafasını açmakta bu makinenin gücünün olağanüstü olduğunu ifade eder. Burada, bir önceki kitapta olduğu gibi, yazar- anlatıcının Cervantes gibi kelimelere önem verdiği görülmektedir ve Cervantes’in yazar- anlatıcının fikir dünyasına olan etkilerini göstermesi açısından oldukça önemlidir. VII. Kitabın XXXVI. Bölüm’de, Fransa seyahati sırasında yazar- anlatıcıya, ulak tarafından altı livre ve birkaç sou’luk bir ödeme emri ulaştırılır. Ücret, Avignon’a gitmek için buradan St. Fons’a kadar olan posta yolu (posta arabası ile gittiği için) karşılığıdır; ancak bu merhale kraliyet postası olduğu için iki katı ödeme yapmak zorundadır. Ulak ona, ödeme yapmaz ise aynı yolu üç livre iki sou’ya kat edebileceğini bildirir. Yazar- anlatıcı, ulağa “hem gideceğim hem gitmeyeceğim yolun parasını ödemiş olacağım değil mi?” diye sorunca ulak “doğru” der. Yazar- anlatıcı, bunun “saçma” olduğunu belirterek

“Bastille’e¹²³ giderim daha iyi” diye cevap verir (XXXIII. ve XXXIV. Bölüm). XXXVI. Bölüm’de ulağa altı livre dört sou karşılığı yeterince zeki sözler ettiğinden emin olan yazar-anlatıcı, sözlerinin etkisini ölçmek için elini cebine atar ancak “sözlerinin yerinde olmadıklarını” görür. Ulağa “sözlerim çalınmış” diyen yazar-anlatıcı, çevresindeki Mösyö Le Blanc ile Madam Le Blanc’a kâğıtlarını gördünüz mü diye sorar; hizmetçi ile François’e yukarı koşmalarını söyler; sözlerini bulması gerektiğini çünkü onların kendisinin “en güzel, en hoş, en esprili, en ustaca” sözleri olduğunu dile getirerek şimdi “ne yapacağını”, “nerelere gideceğini” sorar. Devamında şu yorumda bulunur: “**Sancho Pança, eşeğinin avadanlığını**¹²⁴ yitirdiğinde bundan daha acı çığırmamıştı” (Sterne, 2015: 526). Burada bir benzetme ile bir durumun, bir duygunun daha inandırıcı ve gerçekçi bir şekilde anlatıldığı görülmektedir. Bu nedenle bu edebi atfın anlamı güçlendirmeye yaradığını söylemek mümkündür. VIII. Kitap, II. Bölüm’de bir kitaba başlamak için dünya üzerinde birçok yol olduğunu ancak kendisinin ilk cümleyi yazmakla başladığını ve ikinci cümleyi Tanrı’nın yol göstericiliğine bıraktığını belirterek tekrar konudan uzaklaşır. Öyle ki bölümün sonunda “kızgınlık ve şevk”i Tanrılarla insanlar, aynı adla anma konusunda anlaşincaya dek “-maceracı şövalyelerin şahı **TARTUFFE** bilimde- siyasette- ya da dinde- benim içimde tek kıvılcım uyandırmayacak ve bir sonraki bölümde okuyacağından ne daha kötü söz duyacak ne de daha kötü bir muamele görecektir” diyerek Moliere’nin *Tartuffe* adlı eserine ikinci kere atıfta bulunur. Hilekâr bir din adamı olan Tartuffe’a “maceracı şövalyelerin şahı” adlandırması yapması ilginçtir; öte yandan hilekâr bir adamın bilimde, siyasette ya da dinde hiçbir şey uyandırmaması beklenen bir sonuçtur. Burada Tartuffe’un sonraki bölümlerde kötü söz duymaması ve kötü muamele görmemesi ise yazar-anlatıcının “kızgınlık ve şevk”in insanlarla Tanrı tarafından aynı adla adlandırılması gerektiğine inanmasından kaynaklanır. Bunun nedenini bu eseri okuyan kişinin Tartuffe’un hilekârlığına kızmakla birlikte neler olacağını “şevk”le merak etmesi ve okumaya devam etmesi olarak açıklayabiliriz çünkü daha önce de bahsettiğimiz gibi Moliere’in bu eseri sahnelendiği 17. yüzyıl boyunca defalarca izlenmiş ve çağında etkili olmuştur. Sonraki bölümlerde yine birbiriyle alakasız konulardan bahseden yazar-anlatıcı, VIII. Bölüm’de nihayet amcası Toby ile dul bayan Wadman’a konuyu getirir. IX. Bölüm’de, bayan Wadman’ın amcası Toby’e aşık olduğunu açıkça ortaya koyduğunu ifade eder. XXV. Bölüm’de bayan Wadman’ın uzun uğraşları sonuç verir ve amcası Toby de ona aşık olur. XXXIV. Bölüm’de amcası Toby aşkını tüm aile fertlerine itiraf edince babası, Toby’i eithafen bir mektup yazar. Bu mektupta neler yapması gerektiğini anlatan babası, amcası Toby’e şu

¹²³ Fransa’nın ünlü hapisanesidir.

¹²⁴ Dipnotta, “eşeğin avadanlığı” şu şekilde açıklanır: “*Aslında Sancho’yu üzen şey, eşeğini kaybetmiş olmasıdır*” (Sterne, 2015: 539). “avadanlık; Bir işi yapmak, bir aracı onarmak için kullanılan alet takımı” (TDK, Güncel Türkçe Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59ba3a92d9dd75.27035288 (Erişim 22.12.2016))

talimatı verir:

*“Onunla konuşurken espri yapmaktan, olur olmaz şakalaşmaktan kaçın, ayrıca onu her türlü şakacı kitap ve yazıdan uzak tutmak için elinden geleni ardına koyma: Bazı dini risaleler okumasını önerebilirsin, ama asla **Rabelais**, **Scarron**¹²⁵ ya da **Don Quixote**’yi okumamalı-*

Bunlar insanı gülmeye teşvik eden kitaplardır ve sen de çok iyi bilirsin ki sevgili Toby, şehvet kadar ciddi bir tutku yoktur yeryüzünde.” (Sterne, 2015: 589)

Burada babasının komik şeylerin insanlara “şehvet” verdiği düşüncesinde olduğu görülür. Öte yandan yazar- anlatıcı, babası gibi düşünmediğinden olsa gerek, bunları zararlı görmediğinden sıklıkla bu eserlere atıf yapmaktan çekinmez. Öyle ki kendi kitabının ithaf yazısında eserinin okurunu “gülümsettiğini duyar, ya da bir anlık acı(sını) unutturduğunu düşünebilirse” kendisini mutlu hissedeceğini belirtir (Sterne, 2015: 27). Babasının bu yargısı o dönemdeki ahlak algısı ile ilgilidir, çünkü kadınların dış etkilere daha açık olduğuna inanılmış ve olumsuz eserler okuduklarında onların da ahlaklarının bozulacağı düşünülmüştür. Kitabın sonraki bölümleri Toby amca ile Trim’in, bayan Wadman’ı kuşatma istekleri ile dolu ve birbirinden alakasız konularla geliştirilen bölümlerdir. XIX. Bölüm’e kadar bu böyle sürer; bu bölümde ise sayfa boş bırakılmış, hiçbir şey yazılmamıştır. XX. Bölüm’de, bayan Wadman’la amcası Toby arasındaki, belirsiz ilişkiye devam eder. XXIV. Bölüm’den sonra “NİYAZ” başlığı ile yazar- anlatıcı Cervantes’e yeniden atıf yapar:

*“EY benim sevgili **CERVANTES**’imin işlek kalemi üzerine oturmuş tatlı mizaçlı iyi ruh; her gün onun pencere parmaklıklarından içeri sızıp hapishanesinin alacakaranlığına öğlen güneşi gibi vuran sen- küçük su kabını cenetten çıkma Nektarlarla dolduran ve o Sancho ile efendisinin maceralarını yazarken, gizemli pelerininle onun kurumuş elini¹²⁶ sarmalayıp- sonra da peleriniyle yaşamın tüm kötülüklerine örten sen-*

-Bu tarafa yönel, sana yalvarıyorum!- şu pantolonuma bak- hayattaki biricik pantolonum- Lyons’da yırtıldı böyle-“ (Sterne, 2015: 638).

Burada yazar- anlatıcının Cervantes’in kalemi üzerine oturan “iyi ruh”tan kastı zor koşullar altında olmasına rağmen (çünkü eserini hapishanede yazıyor) onun eserindeki iyimser ruh halidir. Kendisine de bu ruh halinin yansımaları isteyen yazar- anlatıcının “örnek aldığı

¹²⁵ Paul Scarron (1610- 1660); Fransız yazardır. İngiltere’de *Roman comique* (1651, 1657) adlı yapıtın yazarı olarak tanınır (Sterne, 2015: 596).

¹²⁶ Elini, Lepanto savaşında kaybettiği bilgisi verilir (Sterne, 2015: 638).

kişi”, eserinin bütününde de andığı gibi Cervantes’tir. Buradaki atıf bir örnekleme yöntemidir ve anlatımına renk katmıştır. Niyaz; bilindiği gibi dilek, yakarış, dua anlamlarına gelir. Yazar-anlatıcının dileği, “iyimser ruh” haline yeniden sahip olmak ve hikâyesini anlatmaya devam etmektir. XXV. Bölüm’e gelindiğinde yazar- anlatıcı daha önceleri boş bıraktığı o “iki bölüme” geri dönme arzusu duyar; neden boş bırakıldığı sorusuna ise 25. Bölümün, 18. Bölümlerden önce yazması gerekliliğini daha önceden tahmin edememelerini gösterir ve bunu şu hükümle bitirir: “*Bırakın herkes hikâyesini kendi bildiğince anlatsın*” (Sterne, 2015: 641). Burada yazar- anlatıcı, boş bıraktığı için kimilerince “*mankafa, ahmak, budala, kakavan, kazkafa, sersem, sarsak, donuna dolduran gibi, Lerne’nin pastacılarının*¹²⁷ *Kral Gargantua’nın çobanlarının dişleri arasına sokuşturdukları nice lezzetsiz sığır sığırtmaçları, nice lezzetsiz sığır sığırtmaçları*” bildiğini söyler (Sterne, 2015: 641). Gargantua romanında, Lerne’nin çörek-börek ustaları on ile on iki araba yüklü çöreklerini şehre götürmek için kavşaktan geçerlerken Gargantua’nın çobanları onlardan kibarca çörek isterler ve şehirdeki fiyatı ne kadarsa ödeyeceklerini bildirirler ancak çörekçiler buna razı olmadıkları gibi çobanlara “*pisboğazlar, açgözlüler, dişsizler, havuç beyinliler, sevimsiz fareler, kışını tutamayanlar, hödükler, işe yaramazlar, aylaklar, oburlar, koca göbekler, kendini her şey sanan zevzekler, kepezeler, yontulmamış ayılar, beyinsizler, asalaklar, yalancı pehlivanlar, sidikliler, beceriksizler, avanaklar, dangalaklar, çapulcular, yağmacılar, kuş beyinliler, soytarılar, çulsuzlar, bok sığırtmaçları, bok çobanları ve aynı minvalde küfürler e(derler)*” (Rabelais, 2011: 123). Bunun sonucunda kavga çıkar ve çobanlar, çörekçileri bir güzel dövdükleri gibi onların tüm çöreklerini de afiyetle yerler. Burada yazar- anlatıcının, bilinen bir esere atıf yapması küfürleri tekrarlayarak sıradanlığa ve kabalığa düşmesini engellediği gibi insanda acaba “Gargantua’nın çobanları ne gibi küfürler etmiş olabilir?” düşüncesini de doğurduğundan bizde bir merak da uyandırmıştır. Bu merak duygusu anlatıma canlılık katmıştır denilebilir. XXV. Bölüm’den sonra dediğini yaparak yeniden 18. Bölüm’e dönen yazar- anlatıcı, bunu vurgulamak için daha önceleri Romen rakamıyla numaralandırdığı yerlerin aksine bu kısmı yazıyla yazmıştır. Bu bölümde tekrar Bayan Wadman olayına döner ve Toby amcanın ona olan aşkını söylediği bilgisi verilir. “Bölümlerin On Dokuzuncusu” başlığı ile diğer bölüme geçer ve Toby amcanın, Bayan Wadman’a evlilik teklifi yaptığı bilgisini verir. Buradan sonra kaldığı yerden devam ederek Romen rakamıyla yazdığı XXVI. Bölüm’e geçer. Bu bölümde Bayan Wadman, Toby amcanın kasiğindeki yaranın tamamen iyileşip iyileşmediğini önce kitaplardan, oradan olmayınca Dr. Slop’tan, oradan da tatmin edici cevaplar alamayınca Toby amcadan öğrenmeye çalışır. Sonraki bölümler de hep bu olay üzerine kuruludur. Bu kitabın son bölümü olan XXXIII. Bölüm, yine konuyla alakasızdır; yazar- anlatıcının babasının boğasının kısır olup olamayacağı gibi. Kitabın son cümlesi, yazar- anlatıcının annesinin bu hikâye nedir

¹²⁷ Lerne’nin pastacıları (Çörek- börek ustaları): Gargantua, XXV. Bölüm (Rabelais, 2011: 123-126).

sorusuna; “*Aman Efendim, BOĞA İNEK MUHABBETİ, dedi Yorick- Hem de şimdiye dek dinlediklerimin en iyilerinden.*” şeklinde verdiği cevaptır (Sterne, 2015: 657). Görüldüğü gibi kendi doğum hikâyesinden bahsedeceği izlenimi verdiği romanının başından sonuna kadar gelen kısımda yazar- anlatıcının asıl amacı başlangıcı ve sonu olan bir hikâye anlatmak değildir. Amacı, hayatın belirli aralıklarından kesitler sunmak ve okura hoşça vakit geçirmektir. Romandaki tek arzu “anlatmak”tır.

SONUÇ

Laurence Sterne’nin *Tristram Shandy Beyefendi’nin Hayatı ve Görüşleri* kitabı atıflarla doludur. Edebi atıflar açısından bakıldığında François Rabelais’in 1532’de basılan *Pantagruel* ve 1534’de basılan *Gargantua* romanları ile Miguel de Cervantes Saavedra’nın birinci cildi 1605, ikinci cildi ise 1615 yılında basılan *La Mancha’lı Yaratıcı Asilzade Don Quijote* romanı eserde ön plana çıkarlar. Ayrıca *Thomas Hickathrift’in Eğlenceli Hikâyesi* ve Thumb’un *Parmak Çocuk* masallarına, *Hamlet*, *Jül Sezar* ve *Tartuffe* adlı tiyatro oyunlarına ve daha önceleri Vergilius’un olduğu sanılan ancak artık onun olmadığı düşünülen ancak kimin olduğu da hâlâ belirsiz olan bir şiire atıf yapılır. Yazarlar açısından bakıldığında ise Cervantes, Rabelais, Shakespeare, Moliere, Vergilius ve Horace’a atıf yapılmıştır. Roman, yazar- anlatıcı tarafından anlatılmıştır.

Yazar- anlatıcı, Don Kişot’un atı Rosinante ile Papazın atı arasında bir benzerlik ilişkisi kurarak bilinen bir eserden hareketle Papazın atını tasvir eder. Devamında ise Papaz ile Don Kişot arasında, dürüstlükleri bakımından, bir benzerlik ilişkisi kurar. Bu benzetme de diğeri gibi bir tasvir tekniğidir. Yazar- anlatıcının bir tasvir tekniği olarak kullandığı bu iki atıf, Don Kişot’un popülerliği de düşünülürse, anlatıma renk katmıştır. Ayrıca her iki atıf, tasvirin daha inandırıcı olmasını da sağlamıştır. Bu atfı yaparken özellikle “gün geçtikte Don Kişot’u diğer kahramanlardan daha çok sevdiğini vurgulaması” yani beğenisini açıkça ortaya koyması önemlidir çünkü yazar- anlatıcının edebi zevkini göstermektedir. Papazın adının Yorick olduğu bilgisini verdiği sırada Shakespeare’e ve onun *Hamlet* eserindeki Yorick’e atıf yapması ve Papazın bu eserdeki Yorick’in ta kendisi olabileceğini düşündüğünü belirtmesi, ayrıca her ikisi arasında şakacılık, soytarılık bakımından bir ilişki kurması önemlidir çünkü bu atıfla Shakespeare’in oyunlarının niteliğini yani gerçekçiliğe dayandığını ortaya koyduğu gibi eserindeki bir kişiden hareketle kendi roman kişinin de öyle olduğu bilgisini verir. Bu atıf da aslında bir tasvir tekniğidir. Papazın ölüm döşeginde iken kendisini Sancho Panza ile özdeşleştirmesi de önemlidir çünkü kendisini onun gibi şansız görmektedir. İkisi arasında bu sefer de şansızlık açısından bir ilişki kurulmuştur. Cervantes’in *Don Kişot* romanı düşünüldüğünde epik gelenekten gelen “sergileme” ve tiyatro geleneğinden gelen “gösterme”

teknikleri kullanılarak eser okura sunulur (bkz. Parla, 2008: 137). Sterne'nin *Tristram Shandy* romanında da aşağı yukarı aynı teknikler kullanılır. Bu bilinen bir esere atıf yapılarak yani benzetme ilişkisi kurularak yapılan tasvir tekniği roman türünün yeniliği düşünüldüğünde önemlidir çünkü henüz roman karakterlerini sosyal çevreleri içerisinde tasvir etme gibi bir durum söz konusu değildir. Kaldı ki ilk romancıların (Cervantes, Sterne, Fielding gibi) henüz böyle bir dertleri de yoktur. Modern öncesi romancılar olarak adlandırabileceğimiz bu ilk romancılar, psikolojiyi romanın bir unsuru olarak görmedikleri için kişilerinin tasvirinde psikolojilerini ortaya koymayı hedeflemezler. Bu nedenle de onların belirgin özelliklerini vurgulayarak kişilikleri hakkında bir takım bilgiler verirler. Aynı durum ilk dönem Türk romancıları için de geçerlidir. Ahmet Mithat Efendi, Hüseyin Rahmi Gürpınar gibi ilk dönem romancıları da kişilerinin ruh hallerini anlatmada sıkıntı çektiklerinde veya kişilerinin belirgin yönlerini tasvir etmek istediklerinde bilinen roman kişilerine atıf yaparak kişilerini tasvir etmişlerdir.

Yazar-anlatıcının Papazın ölümü sırasındaki sözlerini “Cervantesvari” bulması ve Shakespeare’in Yorick’in atası için söylediklerini hatırlaması yani ölürlen dahi güldürdüğünü düşünmesi, her ikisini soytarı olarak nitelendirmesi de bir tasvir tekniğidir. Yazar- anlatıcı, *Jack Hickathrift*’in öyküsüne veya *Parmak Çocuk* masalındaki Thumb’a ise anlatılan şeyin büyük ya da küçük olmasının önemli olmadığını vurgulamak için atıf yapar. Yazar-anlatıcının, babasının iyi isimlerin ve kötü isimlerin kişiliği ve davranışları belirlediğine inandığını söylediği sırada Cervantes’in kahramanı Don Kişot’un medyumluk yeteneğine ve Dulcinea adının onları taçlandırmaya yettiğine dair atıf yapması Cervantes’in, *Don Kişot* romanında kelimelerin etimolojik kökenlerine inerek bilgiler vermesine bir atıftır. Ayrıca Don Kişot’un gerçek adı Aldonza Lorenzo olan köylü kızını Dulcinea del Tobosso olarak adlandırması isimler ile kişilikleri özdeşleştirdiğini gösterir. Yazar-anlatıcının babasının tavrı da buna benzer çünkü o da ismin (aslında kelimenin) insanların kişiliklerini yansıttıklarına inanır. Burada yine iki kişi arasında bir benzerlik ilişkisi kurularak kişinin (babasının) tasvir edildiği görülür. Yazar- anlatıcı, amcası Toby’nin üzerinde çalıştığı harita için aldığı askeri mimarlık kitaplarını sıralarken yine *Don Kişot*’a atıf yaparak Toby amcanın aldığı kitapların miktarının ne kadar çok olduğunu vurgular. Buradaki atıf, bir tasvir tekniği olmasa da miktar açısından kıyas yapma olanağı sağladığı için bir örnekleme tekniğidir ve işlevsel kullanılmıştır denilebilir. Kitabın bir bölümünü (II. Kitap, XIV. Bölüm) ise yazar- anlatıcı, Shakespeare’in *Jül Sezar* adlı tiyatro oyununa atıf yaparak oradaki Brutus ve Cassius karakterlerini anarak başlatır. Bu atıf, bölümün ilgi çekici başlamasına olanak sağladığı için kurguya katkı sağladığı söylenebilir. Yazar- anlatıcı, babası ve amcası Toby arasında devam eden bir tartışmanın, eğer babası huysuzluk edip noktalamasa idi, muhteşem bir tartışma olacağına okuru ikna etmek için “sevgili Rabelais’in külleri”ne göndermede bulunur. Burada okuru ikna etmek için en

sevdiği yazarları şahit gösterdiği görülür. Bu atfın, yazar- anlatıcının Rabelais ve Cervantes'in kendisinin edebi kişiliğine etki ettiğini açıkça ortaya koyması bakımından önemi büyüktür. Zaten bu etkiyi eserdeki edebi atıfların çoğunda görebilmek mümkündür. Bunlardan birisi de yazar- anlatıcının, büyük büyükbabasının burnunu *Pantagruel*'deki Ennasin adasındaki kişilerin burunlarına benzeterek anlatması yani tasvir etmesidir. Bu atıf hem canlı bir tasvir tekniği olmuş hem de konunun ilgi çekiciliğini arttırmıştır. Yazar- anlatıcının bahsetmek istediği konulardan birisi de "Ponocrates ve Grangouser'in çözümüne ilişkin konuşma"dır. *Gargantua*'ya yaptığı bu atfı daha sonra tekrarlar ve Toby amcanın sözlerini babası "Grangouser'in çözümü" olarak nitelendirir. Burada da Toby amcanın kişiliğini ortaya koyarken onun Grandgouser gibi "mutlak bilimlerden çok din üzerine kurulu" bakış açısını vurgular. Her ikisinin de dindar ve felsefen uzak oldukları bu atıfla ortaya konulur. Bu açıdan canlı bir kişileştirme tekniğidir denilebilir. "Slawkenbergius'un Hikâyesi"nin anlatıldığı kısımda, Diego'nun burnu abartılı bir şekilde anlatılır. Öyle ki Strasburg şehrinden geçerken onu görenlerin ve göremeyip de hikâyesini dinleyenlerin hepsinin rüyasına girer. Bu kısımda Shakespeare'in *Romeo ve Jülyet* eserindeki Periler Ecesi Mab'a atıf yapılır. Yapılan atfın Diego'nun burnunun abartılı bir şekilde okura sunulmasını sağladığı ve böylece anlatıma canlılık kattığı, dahası bir tasvir tekniği olduğu görülür. Diego'nun burnu, Strasburglular arasında bir hayli tartışmaya neden olur öyle ki konuyu ne kadar az anlarırsa merakları da o kadar artar. Çeşitli tarafların ortaya çıkmasına neden olan bu tartışmaları anlatırken yazar- anlatıcı tekrardan Rabelais'in eserine atıf yapar. *Pantagruel* olağanüstülüklerle dolu komik bir eserdir. Burada burun konusunda abartılı bir şekilde durması bu esere atıf yapmasına olanak sağlar. Örneklendirme konunun canlılığını ve ilgi çekiciliğini arttırmıştır. Ayrıca Sterne'nin "burnu" dolaylı yoldan "cinsel organ"ı çağrıştıracak bir şekilde kullandığını belirtmek gerekir. Burun üzerine yapılan bu abartılı ancak üstü kapalı anlatımların bir bakıma dönemin baskıcı geleneğinden kaynaklandığını ve buna karşı çıkma arzusunun eserde açıkça görüldüğünü söylemek mümkündür.

Yazar- anlatıcı, eserindeki olayların "*Cervantesvari*" bir rol dağılımına sahip olduğunu belirtirken aslında kendisinin kahramanlarının da olağanüstü yanları olmadığını ve hepsinin aslında çeşitli gözükmeyle birlikte tek olay etrafında dönüp durduklarını göstermek istemektedir. Toby amcanın aşk hikâyelerine değinilmesi anlatıma çeşitlilik ve renk katar. Anlattığı olayın sıradanlığını bilen yazar-anlatıcı, Cervantes gibi birden fazla konu varmışçasına konuyu dağıtarak ve sonra yeniden konuyu toplayarak okurda bir merak duygusu uyandırmayı arzulamaktadır. Tekrardan *Don Kişot*'a atıf yapan yazar- anlatıcı, kendisini Sancho Panza ile kendi krallığını seçme imkânı olması yönünden özdeşleştirir ancak ondan farklı olarak "gülen" insanların yaşadığı bir krallık seçeceğini vurgular. Bu atıfla, Sancho Panza gibi zencilerin üzerinden para kazanmayı düşünmediğini vurgular çünkü o, "neşe"nin

her şeyden daha önemli olduğuna inanmaktadır. Burada bilinen bir esere atıf yapılarak bir kıyaslama yapılmış ve anlam güçlendirilmiştir. Yazar- anlatıcı, hep aynı tarz eserler verilmesinden, yeni bir şeyler üretilmemesinden şikâyet eder ve bu konuda *Horace* gibi ağzı bozuk olmamayı yeğlediğini belirtir. Vasiyetini “*mort main Tutucular’la Tartuf’lara bırakıyorum*” diyerek konuyu başka bir alana (Favoriler Üzerine) çeker. Moliere’in *Tartuffe* adlı eserinde aynı adla yer alan ikiyüzlü dindar kahramana atıf yapılarak taklitçi yazarları eleştirir; ancak bu eleştirisini *Horace* gibi “ağzı bozuk” bir şekilde yapmayacağını belirtir ve onları tutucu ve ikiyüzlü dindarlar ile eşdeğer tutar. Yaptığı her iki atıf da konusunun daha açık ve canlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır. “Giyotin pencere” olarak adlandırdığı kaza anını *Rabelais*’in şeytanlarına atıf yaparak onun şeytanlarının hepsinin bir araya gelseler ve “*kuyrukları kökünden kesilip atıl(sa), benim, o kaza sırasında attığım çığlığı atamazlardı*” şeklinde anlatır. *Rabelais*’in şeytanlarından kastı, yazarın “ilham”ı olmalıdır çünkü eserleri yayınlandığında sansüre uğrayan ve aslında bir rahip olan *Rabelais*, papa tarafından aforoz edilmiş ancak daha sonra affedilmiştir. *Rabelais*’in eserleri kendi çağında sansüre uğramakla birlikte yoğun bir ilgi görmüş ve kendisinden sonra gelen birçok esere öncülük etmiş, çığır açmıştır. Kendisi de bir rahip olan *Laurence Sterne*, *Rabelais* gibi, kilisenin baskıcı yapısına rağmen “ilhamının peşinden gitmiş” bir yazardır ve kilisenin bu tür kitapları “şeytan etkisi” olarak görmesine dolaylı yoldan atıf yaptığı söylenebilir. Buradaki atıf anlatımı ilgi çekici kılmuş, ayrıca “devir ruhu”nu¹²⁸ da gözler önüne sermiştir. Yazar- anlatıcının babasının “yardımcı filler” konusundaki görüşleri oldukça farklıdır öyle ki *Yorick*’e bu konuda söylediği sözler sonucunda onun irkilmesini yazar- anlatıcı, *Virgil*’in yılanına atıf yaparak tarif eder. *Vergilius*’un olduğu düşünülen ancak artık onun olmadığı anlaşılan bir şiire yapılan atıf aslında bir örnekleme yöntemidir. Ayrıca bu esnada yaşanan “irkiliş”in nasıl olduğunu canlı bir şekilde tasvir eder.

Fransa seyahati sırasında yazar- anlatıcıya, ulak tarafından bir ödeme emri ulaştırılır. Yazar- anlatıcı, bu konu hakkında yeterince zeki sözler ettiğinden emindir ve sözlerinin etkisini ölçmek için elini cebine atar ancak sözlerinin yerinde olmadıklarını görür. Ulağa “sözlerim çalınmış” diyen yazar- anlatıcı o anki durumunu *Sancho*’nun eşeğini yitirdiğinde attığı acı çığlıkla eş tutarak anlatır. Buradaki benzetme o anki duygusunu verme açısından oldukça başarılıdır ve anlatımına yoğunluk katmıştır. Bu nedenle bu edebi atfın anlamı güçlendirmeye yaradığını söylemek mümkündür. Yazar- anlatıcı, bir kitaba başlamak için dünya üzerinde birçok yol olduğunu ancak kendisinin ilk cümleyi yazmakla başladığını ve ikinci cümleyi Tanrı’nın yol göstericiliğine bıraktığını belirtir ve devamında tekrardan

¹²⁸ Devir ruhu; devre hâkim olan bakış açıları, ideolojik anlayışlar, dini inanışlar, ekonomik ve politik yapılar vb. her şey metnin üretimini etkiler; bu nedenle sanatçının edebi metninde kullandığı her türden malzeme devrinin de bir göstergesidir.

Moliere'nin *Tartuffe* adlı eserine atıfta bulunur. Hilekâr bir din adamı olan Tartuffe için “maceracı şövalyelerin şahı” adlandırması yapar; hilekâr bir adamın bilimde, siyasette ya da dinde hiçbir şey uyandırmayacağını vurgular. Burada Tartuffe'un sonraki bölümlerde “kötü söz duymaması” ve “kötü muamele görmemesi” ise bu eseri okuyan kişinin Tartuffe'un hilekârlığına kızmakla birlikte hikâyede neler olacağını “şevk”le merak etmesi ve okumaya devam etmesidir çünkü yazar- anlatıcı Tartuffe karakterini bir benzetme unsuru olarak kullanmaya devam edecektir. Yazar- anlatıcının amcası Toby, aşkını tüm aile fertlerine itiraf edince babası, Toby'ye ithafen bir mektup yazar ve ona, dul kadın Wadman'a dini risaleler okuyabileceğini ancak asla *Rabelais*, *Scarron* ya da *Don Quixote'u* okumamasını tavsiye eder. Gerekçesi ise bu eserlerin insanı gülmeye teşvik etmesi, gülmenin ise insanları şehvete sürüklemesidir ve babasına göre yeryüzünde şehvet kadar ciddi bir tutku yoktur. Bir din adamı olan L. Sterne'nin aslında şehveti olumsuzladığı yoktur; sadece çağının gülmece eserlere bakışını yansıtır çünkü yazar- anlatıcı sıklıkla bu eserlere atıf yaparak bu tarz eserleri zararlı görmediğini gözler önüne serer. Yazar- anlatıcının babasının bu yargısı o dönemdeki ahlak algısı ile ilgilidir. Bu atıf, anılan eserlerin döneminde “nasıl algılandığı” bilgisini vermesi bakımından dikkate değerdir. Burada ironik üslubun öne çıktığı görülür. Atfın, hem eserlerin niteliğini (komik) hem de dönemdeki etkisini (olumsuz bakışı) ortaya koyması bakımından diğer atıflardan farklı bir işlevinin olduğunu söylemek mümkündür. Yazar- anlatıcının, “Niyaz” başlığı ile Cervantes'e yaptığı atıf ise onun zor koşullar altında olmasına rağmen eserindeki iyimser ruh haline bir bakıma özenmesidir çünkü kendisine de bu ruh halinin yansımalarını istemektedir. Buradaki atıf bir örnekleme yöntemidir ve anlatımına renk katmıştır. Yazar- anlatıcı boş bıraktığı “iki bölüm” için kimilerinin *Gargantua* adlı eserde Lerne'nin pastacılarının Kral Gargantua'nın çobanlarının dişlerine sokuşturdukları “kötü sıfatlara” layık olabilecek şekilde görülebileceğini belirtir. Yazar- anlatıcının, bilinen bir esere atıf yapması küfürleri tekrarlayarak sıradanlığa ve kabalığa düşmesini engellediği gibi insanda acaba “Gargantua'nın çobanları ne gibi küfürler etmiş olabilir?” düşüncesini doğurduğundan bir merak da uyandırır. Bu merak duygusu anlatımı ilginç kılmıştır. Görüldüğü gibi yapılan tüm edebi atıflar eserde işlevsel bir amaçla kullanılmıştır. Bununla kast edilen şey, yazarın beğenisini ve edebi zevkini gösteren bu edebi atıfları gelişigüzel veya süs olarak kullanma imkânı varken bu şekilde kullanılmadığı, kurmaca metninde bu edebi atıfların kimi zaman bir tasvir tekniği, kimi zaman bir örneklendirme, kimisi zaman da anlamı güçlendirme ve anlatımı sıradanlıktan kurtarma gibi, katkı sağlayacak bir şekilde kullanıldığıdır.

KAYNAKLAR

- Aktulum, Kubilay (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. (2. Baskı). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Aytaç, Gürsel (1995). *Edebiyat Yazıları- III*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Bahtin, Mihail (2014). *Karnaval'dan Romana*. (2. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- C. Booth, Wayne (2012). *Kurmacanın Retoriği*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Ecevit, Yıldız (2009). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. (6. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Esen, Nühket (2006). "Ahmet Mithat'ta Anlatıcı ve Muhatabı", *Merhaba Ey Muharrir*. Hazırlayanlar: Nühket Esen- Erol Köroğlu, İstanbul: Boğaziçi Yayınevi.
- Dervişcemaloğlu, Bahar (2014). *Anlatılabilime Giriş*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Forster, E. M. (2014). *Roman Sanatı*. İstanbul: Milenyum Yayınları.
- Kefeli, Emel (2014). *Batı Edebiyatında Akımlar*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Lodge, David (2013). *Kurgu Sanatı*. Ankara: Hece Yayınları.
- Moran, Berna (2007). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış-1*. (19. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Okay, Orhan (2005). *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Parla, Jale (2008). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sazyek, Hakan (2015). *Roman Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Hece Yayınları.
- Sterne, Laurance (2015). *Tristram Shandy*. (4. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Stevick, Philip (2010). "Roman Bölümlerinin Dayandığı Teori". *Roman Teorisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Rabelais, François. (2011). *Gargantua* (Çev. Birsal Uzma). İstanbul: Everest Yayınları.
- Rabelais, François. (2012). *Pantagruel* (Çev. Birsal Uzma). İstanbul: Everest Yayınları.
- Rızvanoğlu, Eren. (2007). *Söyleşimcilik, Metinlerarasılık: Bakhtin, Kristeva, Barthes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Wood, James (2013). *Kurmaca Nasıl İşler?*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Yücel, Tahsin (2012). *Eleştiri Kuramları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

İTERNET KAYNAKLARI

- "avadanlık" maddesi, TDK, *Büyük Türkçe Sözlük*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59ba3a92d9dd75.27035288 (Erişim 22.12.2016).
- "Ennasin, Or Island Of The Alliances", https://books.google.com.tr/books?id=RwjWrTd5la4C&pg=PA68&lpg=PA68&dq=%22ennasin%22&source=bl&ots=Cn8_Y0wQVZ&sig=cbPEv6DNzagg_eIAncUrsaoDTU&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwj8norQ8IfRAhXE2RoKHfMKChUQ6AEINTAI#v=onepage&q=%22ennasin%22&f=false (Erişim: 22.12.2016)
- "How Pantagruel arrived at the island of Ennasin, and of the strangeways of being akin in that country", <http://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A57023.0001.001/1:13.5?rgn=div2;view=fulltext> (Erişim: 22.12.2016)
- Yılmaz, Ahmet (2011). "François Rabelais'de İnsan İmgesi: Hümanizma ve Ütopya Çerçevesinde *Gargantua*'yı Okumak", www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/index.php/EFD/article/.../205 (Erişim: 05.12.2016)

“dA” Bağlacının İkilemeli Bağlaçlarla Birlikte Kullanımına İlişkin Bir Analiz

Mehmet Yeşilkaya¹

¹Öğretmen, MEB, mehmetyes34@gmail.com

Özet

Anlam ve işlev bakımından birbiri ile ilgili sözcükleri, söz öbeklerini veya cümleleri birbirine bağlayan sözcüklere bağlaç denmektedir. Türk dilinde kullanılan bağlaçların bir kısmı Arap ve Fars dillerinden gelmektedir, bir kısmı ise Türkçenin öz varlığıdır. Tarihten günümüze kadar kullanılan, anlam ve şekil bakımından çeşitli değişikliklere uğrayan sözcük türlerinden biri de bağlaçlardır.

Dil devriminden bu yana “dA” bağlacında basın dilinde farklı bir kullanım dikkat çekmektedir. “ne ... ne”, “ya ya”, “hem ... hem” gibi bağlaçlarla birlikte “dA” bağlacının kullanılmasına dil devriminden sonra sıkça rastlanır. “**Ya** istiklal, **ya** ölüm.”, “**Ne** düşmanlarımız var bizim, **ne** dostlarımız.” gibi kullanımlar eski eserlerde yaygın iken, dil devriminden itibaren bu bağlaçların sonuna “dA” bağlacı getirilerek kullanıldığı örneklerin arttığı görülmektedir. Dil devriminden sonra yaygınlaşan bu yeni biçim edebi eserlere, şiirlere de yansımış, dA bağlacının anlamsal özelliklerini de beraberinde getirmiştir.

Dilin gelişim sürecine bakıldığında benzer iki ifadeden daima kolay olanının geliştiği, yaygınlaştığı, kullanıldığı görülmüştür. Dilde *en az çaba yasası* olarak bilinen bu duruma göre; tarihin hiçbir evresinde aynı anlamı veren iki ifadeden daha zor söylenebilenin, kolay olana tercih edildiği dilin olağan akışı içinde görülmemiştir. Anılan sebeple “dA” bağlacının önceki bağlaçlara eklenerek oluşturulan yeni biçimin eski biçimle aynı anlamı vermediği, farklılık arz ettiği söylenebilir.

Bu çalışmada, yapılan eser incelemeleri sonucunda “dA” bağlacının kullanılmadığı örnekler ile, kullanıldığı örneklerde verdiği anlamın aynı olmadığı görülmüştür. “**Hem** sen, **hem** ben bu işin nasıl yapıldığını biliyoruz.” cümlesinde **hem** bağlacı iki zamiri birbirine bağlamış, araya başka zamir veya isimlerin gelmesine engel bir durum bulunmamaktadır. Hem sen, hem ben, hem o, hem Ali gibi örneklerle ifade dallandırılabilir. Ancak ikinci bağlacın soruna getirilen “dA” bağlacı örneklerin artırılmasını sınırlamaktadır.

İlgili eser incelemelerinde yapılan analizler sonucunda, ilk biçimin cümle içinde verdiği seçenekleri sınırlamadığı, ikinci biçimin ise seçenekleri sınırladığı, bitmişlik anlamı verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örneklerde verilen bu yeni biçimin de dil devriminden sonra “ya ... ya”, “ne ... ne” bağlaçları ile birlikte kullanılarak “ya ... ya da”, “ne ... ne de” biçimine bürünerek yaygınlaştığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Dil Devrimi, Bağlaç, dA, Söz dizimi

1.GİRİŞ

Türkçede önemli bir sözcük türü olan bağlaç ile ilgili dilbilimciler arasında ciddi bir terim kargaşası veya düşünce farklılığı bulunmamaktadır. Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü'nde bağlaç “Eş görevli sözcükleri, sözcük öbeklerini ya da cümleleri birbirine bağlayan sözcük” şeklinde tanımlanır (Koç, 1992). M Kaya Bilgegil bağlacı “Kelimeler arasında irtibat kurmaya yarayan lafız” olarak tanımlar (Bilgegil, 1982). Fuat Bozkut “Eş görevli sözcükleri ya da tümceleri birbirine bağlayan öğeler” der (Bozkurt, 2010). Tahir Nejat Gencan “Anlamca ilgili tümceleri, kavramları ya da görevdeş öğeleri birbirine bağlamaya yarayan sözcükler” şeklinde tanımlar (Gencan, 2007). Tahsin Banguoğlu bağlaç yerine bağlam sözcüğünü kullanır, tanım olarak ise “Söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde iki cümle unsurunu, iki yargıyı bazen de iki paragrafı bağlayan kelimeler” der (Banguoğlu, 2015). Zeynep Korkmaz bağlaçlar için “Kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri ve kimi zaman da paragrafları şekil ve anlam bakımından birbirine bağlayan ve yüklendikleri işlevler ile, bağlandıkları sözler arasında türlü anlam ilişkileri kuran gramer öğeleri” olarak tanımlar (Korkmaz, 2003). Zeynep Korkmaz ve Tahsin Banguoğlu diğerlerinden farklı olarak “paragrafları birbirine bağlayan” ifadesini kullanmaktadır. Bu bilgiler ışığında bağlaç; anlam ve işlev bakımından birbiri ile ilgili sözcükleri, söz öbeklerini veya cümleleri birbirine bağlayan sözcükler olarak tanımlanabilir.

2.“da” BAĞLACININ İKİLEMELİ BAĞLAÇLARLA BİRLİKTE KULLANIMI

Dil devriminden önce “da” bağlacı olmadan kullanılan ancak dil devriminden sonra zaman zaman “da bağlacı ile birlikte kullanıldığı tarafımızca tespit edilen “ya ...ya”, “hem ... hem”, “ne ... ne” bağlaçları bulunmaktadır. Bunların dışında “bir” sözcüğünün de bağlaç olarak kullanıldığı görülmektedir. “**Bir** sen **bir** ben **bir** de bebek” ve “**Bir** ben bilirim çektiğimi **bir** dahi Allah (Şeyhülislam Yahya).” ifadeleri bu kullanıma örnek gösterilebilir. “Kah .. kah”, “ha ... ha”, “bir yandan ... bir yandan” gibi ikileme şeklinde kullanılan hemen hemen her bağlaca “da” bağlacı getirilebilir. Ancak pek yaygın olmaması sebebiyle bunlara değinilmeyecektir. Leyla Karahan bu bağlaçları Türkçede Söz Dizimi isimli kitabında bağlama edatları kategorisinde gösterir (Karahan, 2016). “Ya ...ya”, “hem ... hem” bağlaçları dilimize Farsçadan girmiş, “ne ... ne” ve “ bir ... bir de” bağlaçları ise Türkçe kökenlidir (Korkmaz, 2003). Nurettin Koç ya da, hem de bağlaçlarından öbekleşmiş bağlaç olarak söz eder. Ne ... ne , hem... hem, ya ... ya bağlaçları için yinelenmiş bağlaç ifadesini kullanır. (Koç, 1992) Banguoğlu hem ... hem, ne ... ne bağlaçlarını ulama bağlamları olarak adlandırır, aynı hizada ve bakışıklı olarak değerlendirir (Banguoğlu, 2015).

2.1. “dA” Bağlacının Özelliği:

“dA” bağlacı tek başına veya diğer bağlaçlarla birlikte kullanılan, sözcükleri, söz öbeklerini, cümleleri birbirine bağlayabilen yaygın bir bağlaçtır. Cümle içinde kullanımına bağlı olarak sözcüğün vurgulanmasını sağlayabilir, küçümseme, cümleye eşitlik, gibilik, katılma, pekiştirme gibi çeşitli anlamlar katabilir. Kaya Bilgegil bu bağlacın “aynı şekilde” anlamında kullanıldığını (Bilgegil, 1982), Fuat Bozkurt dA bağlacının eşitlik ve birliktelik anlamını verdiğini, ulaçlarla kullanıldığında anlamı pekiştirdiğini belirtir (Bozkurt, 2010). “dA” bağlacı, aracı bağlaç veya artçı bağlaç olarak görev yapabilen Türkçe kökenli bir bağlaçtır (Şenlik, 2016).

“dA” bağlacının kullanıldığı örnekler ve verdiği anlamlar:

Ali **de** geldi. (diğerleri gibi)

Dördü **de** oynuyor. (eşitlik)

Oku **da** adam ol. (ve/ki)

Buraya kadar gelirsün **de** bize uğramazsın. (yakınma)

Ölsem **de** unutmam bu söylediğini. (bile, dahi anlamı)

Gelse **de** gelmeseyse **de** önemli değil, affetmem onu. (aynılık, eşitlik)

Ders çalışmıyorsunuz bir **de** başarı bekliyorsunuz. (üstelik, fazladan)

Bir Alman, bir İngiliz bir **de** Temel uçağa binmişler. (eşitlik, birliktelik)

2.2. “hem ... hem” ile Kullanımı:

Kaya Bilgegil “hem ... hem” bağlacının ortaklaştırma anlamı verdiğini söyler (Bilgegil, 1982). Bu bağlacın beraberlik, birlik, eşitlik, ortaklık anlamı verdiğini söylenebilir. Zeynep korkmaz “hem ... hem” bağlacı olarak Eski Uygur metinlerinde “ap yme ... ap yme” kullanıldığını söyler (Korkmaz, 2003). Aşağıdaki örnekler de dikkate alındığında bu bağlacın “ya ... ya” bağlacından daha eski olduğu söylenebilir.

“de” Kullanılmayan Örnekler:

Minnet Huda’ya iki cihanda kılıp sait, nam-ı şerifin eyledi **hem** gazi **hem** şehit. (Baki)

Hem mey içmez **hem** güzel sevmez. (Rasih)

Hem eyle **hem** eyleme tenezzül, dil hanesi cây-ı işretindir. (Şeyh Galip)

Hem ziyaret **hem** ticaret.

Hem Ruslar **hem** biz geri çekilme durumundaydık. (Bozkurt, 2010)

“de” Kullanılan Örnekler:

Kendisini **hem** pek sevdirmiş **hem de** verdiği haberlere büyük bir rağbet ve ehemmiyet temin etmişti. (Hüseyin Cahit Yalçın)

Hem Ayşe Hanım **hem** Ahmet Bey **hem de** çocukları.

Hem sen **hem** ben **hem de** o gideceğiz başkente.

Hem evi süpüreyim, **hem** yemek yapayım **hem de** çocuklara bakayım.

Örnekler incelendiğinde bu bağlacın ikili kullanımında (hem ... hem ... hem de) “de” bağlacı kuralsız bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak bu bağlacın üçlü kullanımında (hem ... hem ... hem de) daha sık kullanılmaktadır.

2.3. “ne ... ne” İle Kullanımı:

Bu bağlaç cümleye olumsuzluk anlamı vermektedir. Bu bağlacın kullanıldığı cümlelerde ayrıca fiilin olumsuz şeklini kullanmaya ihtiyaç duyulmaz. Aşağıdaki örnekler incelendiğinde bu bağlacın da oldukça eski olduğu görülecektir.

“de” kullanılmayan Örnekler:

Ne yanar kimse bana ateş-i düden özge, **ne** açar kimse kapım bad-ı sabadan gayrı. (Fuzuli)

Benimle hemzeban olmaz **ne** Firdevsi, **ne** Hakanı. (Nefi)

Ne dünyadan safa bulduk, **ne** ehinden recamız var, **ne** dergâh-ı Huda’dan maada bir ilticamız var. (Nefi)

Derdimi yazmaya **ne** kalem yeter, **ne** kelim.

Burada **ne** güzel at, **ne** iyi et, **ne** yemiş **ne** buz ve soğuk su var. (Fali Rıfkı Atay)

Ne şiş yansın **ne** kebab.

Ne sana bayılıyorum **ne** ona.

Ne evim var **ne** ailem **ne** adım. (Cenap Şahabettin)

Çiftlikten **ne** bir insan, **ne** bir hayvan, **ne** bir haber var. (Hüseyin Rahmi Gürpınar)

Benim dinim **ne** ümittir **ne** korku (Ziya Gökalp)

“de” kullanılan Örnekler:

Ne aradılar, **ne** sordular, **ne de** avuç içi kadar şehirde boylarını gösterdiler.

Bozkırların hiçbirinde **ne** denizin **ne** ormanın **ne de** göllerin coşkunuğunun gösterişi vardır.
(Refik Halit Karay).

Ne cirit atıyorduk, **ne** ok atıyorduk, **ne de** kürek çekiorduk. (Falih Rıfkı Atay)

Ne kendinizi **ne de** başkalarını üzün. (Hüseyin Rahmi Gürpınar)

Bir rejim, ya örgenleşmiş bir sınıfa ya da halkın iyice belirli tabakalarına dayanmazsa, **ne** yaşamak **ne** devam etmek **ne de** başarı sağlamak imkânını bulabilir. (Yakup Kadri Karaosmanoğlu)

Yorgun değilim **ne** aşktan **ne** dostluktan **ne de** ölümden. (Özdemir İnce)

Ne gülen, **ne** el sallayan **ne de** bir çift laf eden oldu. (Tarık Buğra)

Ne hasta bekler sabahı / **Ne** taze ölüyü mezar,

Ne de şeytan bir günahı / Seni beklediğim kadar. (Necip Fazıl Kısakürek)

Hiç yolcusu yokmuş gibi sessizce alır yol,

Sallanmaz o kalkışta **ne** mendil, **ne de** bir kol. (Yahya Kemal Beyatlı)

Yazacak **ne** şiir, **ne de** hikâye bıraktınız.

Fuzuli, Nefi gibi 16 ve 17. Yüzyıl şairlerinin örneklerinin bulunduğu “de”siz kullanımın eski olduğu, “de”li kullanımın ise sonradan ortaya çıktığı söylenebilir. Yine diğer örneklerde görüldüğü gibi ikili ve üçlü kullanımlar hem “de”li hem “de”siz kullanılmaktadır (“hem ... hem ... hem” veya “hem ... hem ... hem de”). Taranan kaynaklarda görülen bazı örneklerde “ne de” şeklinde ayrı bir kullanım olduğu görülmüştür: “Kimse yüksek sesle konuşmazdı. **Ne de** acele ederdik.” Buradaki örnekte “ne”nin verdiği anlam ilk cümledeki olumsuz fiildedir. “Ne kimse yüksek sesle konuşurdu ne de acele ederdik.” şeklinde değiştirilse anlamda bir değişiklik olmaz.

2.4. “ya ... ya” İle Kullanımı:

Bir seçenek anlamı veren “ya ... ya” bağlacının çokça kullanıldığı görülmektedir. Tahsin Banguoğlu “ya ... ya” bağlacını da “ayırtlama bağlamı” olarak adlandırır ve iki unsuru seçmeli olarak ilgilendiğini söyler (Banguoğlu, 2015).

Peyami Safa bu bağlacın doğrusunun “ya ... ya” olduğunu söyler, “ya ... ya da” kullanımını çirkin bulur, edebiyatımızda buna rastlanmadığını ve dilimize sonradan peyda olduğunu söyleyerek eleştirir (Safa, 1970).

“da” Kullanılmayan Örnekler:

Ya hürriyet ya ölüm

Ya araya laf giriyor, ya vazgeçiyordu söylemekten.

Ya sen git ya o gitsin.

Ya bu deveyi güdersin, ya bu diyardan gidersin.

Ya alırım, ya ölürüm.

Ya devlet başa, ya kuzgun leşe.

“da” Kullanılan Örnekler:

Ya ben gideceğim ya da o.

Ya bir sanrı gördüm ya da gerçektir o.

Ya bunu ya şunu ya da onu al.

Ya otur bekle, ya da yarın telefonla ara.

Bu, ya bir gönül almadır ya da bir yazarın ortaya attığı fikirden esinlenip yola çıkarak düşünceyi türetmek için yöntemidir.

Bir rejim, ya örgenleşmiş bir sınıfa ya da halkın iyice belirli tabakalarına dayanmazsa, ne yaşamak ne devam etmek ne de başarı sağlamak imkânını bulabilir. (Yakup Kadri Karaosmanoğlu)

Ayrıca Orhun Türkçesi Grameri’nde ya ... ya anlamında şöyle bir örnek bulunmaktadır (Tekin, 2016): **Azu** turug sub ärsär opayın, **azu** itmiş yaratmış tatıglıg aş ärsär aşayın. (**Ya** duru su olsun içip yutayım **ya/ya da** yapılmış tatlı yemek olsun yiyeyim.)

Örneklerde görüldüğü gibi “ya ... ya” bağlacının “da” ile kullanımı konusunda belirli bir kural yoktur. Bazen “da” ile birlikte, bazen “da”sız kullanılabilir. “da” ile birlikte kullanımında üçlü bir kullanım örneği dikkat çekmektedir: “Ya ... ya ... ya da”

Türkçe de “ya da” şeklinde ayrıca kullanılan bir bağlaç daha bulunmaktadır. Zeynep Korkmaz bunun “Farsça **ya** ile Türkçe “**da**”nın yan yana gelmesiyle oluştuğunu söyler (Korkmaz, 2003) ve şu örnekleri verir: “Konya, Karaman **ya da** başka bir yeri seçmelisin. Git anlat **ya da** oralı olma.”

Bu bilgi dikkate alındığında “ya da” bağlacı ile “ya ... ya” bağlaçlarının birleşiminden “ya ... ya da” şeklinde bir kullanım sonradan yaygınlaştığı ileri sürülebilir. Bu iddia Peyami Safa’nın yukarıda bahsedilen eleştirisi ile de örtüşmektedir. Ayrıca dilimizde “veya” bağlacı ile “yahut”

bağlacının birleşmesinden “veyahut” gibi bir kullanımın ortaya çıkması, diğer bağlaçlarda da bu tarz bir birleşme/kaynaşma iddiasını doğrulayabilir.

Bu makalede verilen cümle örneklerinin bir kısmı Peyami Safa, Zeynep Korkmaz, Tahir Nejat Gencan ve Fuat Bozkurt’tan alınmıştır.

3. SONUÇ

Türkçede kullanılan çok sayıda ikilemeli bağlaç, aynı cümlede ikinci kullanımdan sonra “da” bağlacı ile birleşebilmekte ve bu şekilde kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bunlardan en yaygın olan üç bağlaç “hem .. hem”, “ne ... ne”, “ya ... ya” incelenmiş olup üçünün de ortak özellikleri, nerelerde kullanıldığı, “da” bağlacı ile nasıl ve ne zaman birleşerek farklı bir kullanım özelliği kazandığı incelenmiştir.

1- Türkçede bu konu ile ilgili “ne de”, “ya da”, “hem de” şeklinde üç ayrı bağlaç bulunmaktadır. Bunların “ne ... ne”, “ya ... ya”, “hem ... hem” gibi ikilemeli şekilleri de bulunmaktadır. Dolayısıyla bu iki şeklin birleşerek/kaynaşarak yeni bir şekle büründüğü, ikilemeli şekillerin sonuna “da” eklenerek üçüncü bir şeklin daha ortaya çıktığı görülmüştür.

2- İkilemeli bağlaçların üçlü kullanımlarında “da” ile birlikte kullanım örnekleri daha fazladır.

3- “da” bağlacının kullanıldığı örneklerde bir bitmişlik/sınırlılık söz konusudur. “Ya sen gidersin, ya ben.” cümlesine “Ya sen gidersin, ya ben, **ya da o.**” şeklinde ekleme yapılabilirken, “Ya sen gidersin, ya da ben.” cümlesinde başka bir kişinin eklenme ihtimali yoktur, “da”nın kullanımından sonra seçenekler sınırlandırılmış, bitirilmiştir.

4- İkilemeli bağlaçlara “da” ekinin getirilerek kullanılmasına son yüzyılda yazılmış eserlerde rastlanmaktadır. Taradığımız eski kaynaklarda (19.yy ve öncesi) “da” bağlacının ikilemeli bağlaçlarla birlikte kullanılmış şekillerine rastlanmamıştır.

5- Eski Uygur metinleri ve Uygur Türkçesi göz önüne alındığında “ya ...ya”, “hem ... hem” bağlaçlarının “ne ... ne” bağlacından daha eski olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri* (10 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bilgegil, M. (1982). *Türkçe Dilbilgisi* (2 b.). İstanbul: Dergah Yayınları.

Bozkurt, F. (2010). *Türkçenin ABC'si* (2 b.). İstanbul: Say Yayınları.

- Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Karahan, L. (2016). *Türkçede Söz Dizimi* (23 b.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Safa, P. (1970). *Osmanlıca Türkçe Uydurmaca*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Şenlik, A. Ş. (2016). Türkiye Türkçesinde Cümle Bağlacı Olarak Kullanılan “ve” Ve “dA” Hakkında Bazı Mülâhazalar. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*(54), 111-127.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Siyasal İletişimde Twitter Kullanımı: “1 Kasım 2015 Genel Seçimleri Öncesi ve Sonrası Dönemde Siyasal Partilerin Twitter Kullanımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz”

Fatih ÇELİK¹²⁹,

Hasret AKTAŞ¹³⁰

Özet

Yeni iletişim teknolojisinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan sosyal medya kavramı, iki yönlü iletişim sürecine yaptığı önemli katkı ile yeni medyanın oluşmasında önemli taşlardan birisi haline gelmiştir. Sosyal medyanın sahip olduğu bu iki yönlü iletişim süreci siyasal iletişim uygulamalarını da doğrudan etkilenmiştir. Siyasal aktörler; hedef kitlesi olan seçmenleri etkilemek, zihinlerinde olumlu yer edinmek, kitleyi bilgilendirmek ve onlara yönelik propaganda yapmak gibi amaçlarla bir takım çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Siyasal partiler ve siyasetçiler siyasal iletişim çalışmalarında geleneksel medyanın yanına sosyal medya çalışmalarını da eklemeye başlamışlardır.

Bu çalışmada 1 Kasım 2015 Genel Seçimleri sonucunda barajı geçip meclise giren partilerin seçim öncesi (17-31 Ekim 2015) ve seçim sonrası (3 -17 Kasım 2015) dönemlerde siyasal amaçlara yönelik olarak Twitter’ı nasıl ve hangi amaçlar doğrultusunda kullandıkları ve bu dönemlerde atılan tweetlerin içeriğinin neler olduğunu analiz etmek çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) ve Halkların Demokratik Partisi (HDP)’nin seçim öncesi ve seçim sonrası 15’er günlük dönemlerde resmi Twitter hesaplarının siyasal iletişim kapsamında toplam 1145 tweeti, içerik analizi yönteminden yararlanılarak incelenmiş ve elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Siyasal İletişim, Sosyal Medya, Twitter, 1 Kasım 2015 Genel Seçimleri

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde son 25 yıl içerisinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Tüm dünyayı etkileyen bu gelişim hareketleri yeni iletişim mecralarını ortaya çıkarmıştır. Geleneksel iletişim araçları olan, televizyon, gazete, dergi, radyo gibi yazılı ve görsel araçların yanına yeni medya olarak adlandırılan ve internet teknolojisiyle gelen sosyal medya platformları türemeye ve etki yaratmaya başlamıştır. Deyim yerinde ise, geleneksel medyanın pabucu artık sosyal medya

¹²⁹ Öğretim Görevlisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Vakfıkebir MYO, fatihcelik@ktu.edu.tr

¹³⁰ Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi, h.aktas@selcuk.edu.tr

kullanıcıları tarafından daha atılmıştır. Hemen hemen her kesim tarafından etkin bir şekilde kullanılan bu sosyal medya platformları, gündem belirleme ve kitleleri doğrudan etkileme özelliğinden dolayı ürün ya da hizmet üreten ve ürünlerini pazarlama çabası içinde olan kurum ve kuruluşların yanı sıra, siyasal örgütler için de önemli bir yer tutmaktadır.

Özellikle internet teknolojisinin yaygınlık kazanması ve sosyal ağların devreye girmesiyle “dijital siyaset”, “online siyaset” ya da “interaktif siyaset” olgusu devreye girmiştir. İnteraktif siyaset, siyasal iletişim alanında konvansiyonel medya ve eski tarz siyaset yapma usullerine ciddi anlamda çağdaş bir rakip olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal medya veya yeni medya olarak adlandırılan bu yeni tarz siyaset yapma olgusu 2008 yılında ABD’de yapılan Başkanlık seçimlerinde rüşünü ispat etmiştir (Genel, 2012, s. 23). Buradan tüm dünyaya hızlı bir şekilde yayılan online siyaset, ülkemizde de 2009 yerel seçimlerinden günümüze partiler ve siyasetçiler tarafından kullanılmaktadır.

Bu çalışmada, Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) ve Hakların Demokratik Partisi (HDP)’nin siyasal iletişim kapsamında Twitter’ı nasıl ve ne amaçlı kullandıkları ile tweet içeriklerinin ne olduğunu analiz etmeye yönelik olarak, seçim öncesi dönem olan 17 – 31 Ekim 2015 ve seçim sonrası dönem olan 3 – 17 Kasım 2015 tarihleri arasındaki süreçte resmi Twitter hesapları incelenmiş ve elde edilen bulgular karşılaştırmalı içerik çözümlemesi yöntemiyle sunulmuştur.

Siyasal İletişim

Günümüz teknoloji ve bilgi çağında, iletişimin yaşamın her alanında vazgeçilmez bir unsur haline gelmesi, siyasal iletişim anlayışının da değişmesine ve gelişmesine neden olmuştur. Siyasal iletişim, iletişim başlığı altında yer alan en önemli disiplinlerden bir tanesidir. Siyasal iletişimin siyaset ile ilgilenmesinin ana amacı, egemenlik kurmak, yönetmek, iktidar olmak ile eşdeğer anlama gelmesidir. Siyasal iletişimin amacına ulaşması için hedef kitlesi olan seçmenleri ikna etmesi gerekmektedir (Kılıçaslan, 2008, s. 9). İletişimin siyasal konular ile ilgili olarak kamusal bilgiyi, bireylerin inançlarını ve davranışlarını etkileyecek şekilde stratejik bir amaç doğrultusunda kullanması, siyasal iletişim yönetiminin gelişmesindeki en önemli temel etkenlerden birisidir (Mutlu, 2012, s. 275). Bu gelişme ile paralel olarak siyasal iletişimde kavram kargaşası yaşanmaktadır. Aziz (2003, s. 3)’e göre; siyasal iletişimde yaşanan kavram kargaşası kavramın geniş bir alana yayılmasından kaynaklanmaktadır. Kelime olarak ‘siyasal’ kavramının tek bir tanımını yapmak nasıl zor ise, bu kavrama bir de ‘iletişim’ gibi çok geniş bir kapsamı olan ve tek bir tanım söz konusu olmayan ikinci bir kavramın eklenmesi ile oluşan “siyasal iletişim” kavramının tanımlanması ya da sadece bir tane tanım ile açıklanması pek mümkün gözükmemektedir.

En genel tanımıyla siyasal iletişim, sözel ve yazılı kamusal söylem biçimlerini, beden dilini, giyim tarzlarını; makyaj, saç şekli, logo dizaynı vb. siyasal amaçlı tüm göstergeleri içine alan bir iletişim sürecidir (Oktay, 2002, s. 22). Ayrıca siyasal iletişim, belli başlı ideolojik amaçlarını, toplumda belli gruplara, ülkelere benimsetebilmek ve gerek duyulduğunda eyleme dönüştürmek için siyasal aktörler yoluyla çeşitli iletişim tür ve tekniklerinin kullanılması ile yapılan iletişim sürecidir (Aziz, 2003, s. 3). Katılımcı demokrasilerde siyasal süreç içinde sahip oldukları güçlerini kabul ettirmeye çalışarak siyasal bir meşruiyet elde etmeye çalışan tüm birey ve kurumlar, siyasal iletişimin temel aktörleridir (Oktay, 2002, s. 23).

Siyasal iletişim çalışmaları seçim öncesi dönemlerde yoğun bir şekilde devam etmektedir. Siyasal iletişim, seçimler olduktan bir gün sonra sona ermez ve sürekliliği olan bir disiplin olduğu için hem iktidar partisi nezdinde hem de muhalefet partileri nezdinde seçimden sonra da devam eder. İktidar seçmenlerine her fırsatta iyi bir seçim yaptıklarına ikna etmeye çalışırken, muhalefet partileri ise, kendilerini gelecek seçimlerde seçerlerse ne kadar iyi bir seçim yapmış olacaklarını iktidarın uygulamaları ile kıyaslayarak seçmeni ikna etmeye çalışmaktadır (Yavaşgel, 2004, s. 147).

Seçimler, seçme ve seçilme hakları, seçim propagandaları, parti platformları, seçmenlerin oy verdiği partileri tercih etme durumları gibi başlıkların incelendiği bir alan olan siyasal iletişim, hedef kitlesini bilgilendirmek amacıyla kitle iletişim araçlarını sıklıkla kullanmaktadır (Kılıçaslan, 2008, s. 10). Siyasal iletişim, enformasyonun siyasetçiler ve seçmenler arasında kitle iletişim araçları vasıtasıyla aktarılmasına ilişkin interaktif bir süreçtir ve enformasyon, siyasetçilerden aşağı seçmenlere doğru ve seçmenlerden yukarı siyasetçilere doğru iletilmektedir (Özkır, 2015, s. 7). Bu nedenle her türlü iletişim aracı siyasal iletişim için en önce ele alınıp kullanılan, en faydalı şekilde değerlendirilmeye çalışılan araçtır. Özellikle Twitter gibi yeni ve hedef kitle içerisinde yaygın bir şekilde kullanılanlar daha çok dikkat çekicidir.

Siyasal İletişimde Twitter Kullanımı

Geleneksel medyanın insan ihtiyaçlarını karşılayamayacak noktaya gelmesi ve yaşanan teknolojik gelişmelerin sonucunda yeni medya aracı olarak adlandırılan ve etkisi günden güne artarak devam eden sosyal medyanın tüm alanlarda olduğu gibi siyasal iletişim alanında da siyasal partiler, siyasetçiler ve seçmenler tarafından kullanılması kaçınılmazdır. Siyasal aktörler gerçekleştirdikleri seçim kampanyasında rutin faaliyetlerin yanında bu organizasyonların duyurulması ve hedef kitlesi olan seçmenlerle iletişim ve etkileşim sağlamak için Twitter gibi sosyal medya araçlarını sıklıkla kullanmaktadırlar (Tarhan ve Fidan, 2016, s. 414). Ayrıca seçmenler de, Twitter gibi sosyal medya araçlarını kullanarak görüşlerini daha rahat ifade edebilir, diğer kişilerin yazılarını veya siyasetçilerin paylaşımlarını yorumlayabilir ve cevaplayabilirler (Çıldan, vd., 2011, s. 2).

Siyasal aktörlerin böylesine etkin bir iletişim aracı haline gelen Twitter gibi sosyal medya araçlarını kullanmasının nedenleri şu şekilde ifade edilebilir (Van Dijck, 2011, s. 112):

- Telefonda ya da kısa konuşma gibi fakat tek bir kişiye ya da web sayfası ara yüzüne bağlı olmayan *sohbet ve diyalog* özelliği,
- E-mail gibi fakat web ara yüzüne bağlı olmayan belli kullanıcılarla *işbirliği ve değişimi* mümkün kılması,
- Bloglardaki gibi *öz ifade ve öz iletişimi* mümkün kılması,
- SMS'deki gibi *statü güncelleme ve kontrol etmeye* olanak tanınması,
- Web sitesindeki gibi *bilgi ve haber paylaşımı* olanağı sunması,
- Konum, ilgi alanları ve bağlantılar açısından *pazarlama ve reklam*.

Yukarıda sıralanan kullanım nedenleri, siyasal aktörler için bir takım avantajları beraberinde getirmektedir. Sohbet ve diyalog özelliği sayesinde, seçmenler ulaşılmaz olan siyasilerle doğrudan karşılıklı sohbet eder gibi kendilerini anlatma olanağı tanıdığı için hem siyasal aktörler hem de seçmenler için önemli bir avantaj olarak gözükmektedir. İşbirliği ve değişim özelliği ile fikirlerine önem verildiği düşüncesiyle seçmende partiye ve adaya olan bağlılık artacaktır. Seçmenlerin ve parti teşkilatlarının motive edilmesi sürecinde parti ile özdeşleşme mümkün hale gelecektir. Öz ifade ve öz iletişim sayesinde Twitter'da ileti oluşturma sürecinde 140 karakter etkili bir şekilde kullanılacak ve gereksiz yere konular uzatılmayacaktır. Bilgi ve haber paylaşımı özelliği ile birlikte, siyasal aktörlerin planladığı faaliyetler ve yaşanan gelişmelerle ilgili seçmenleri gelişmelerden sürekli haberdar edip bilgilendirerek onları aktif bir şekilde tutması mümkündür (Tarhan ve Fidan, 2016, s. 415). Son olarak pazarlama ve reklam özelliği sayesinde siyasal aktörler seçmenlere özellikle seçim kampanyaları döneminde daha etkili bir şekilde seslenme olanağına sahip olmaktadır. Seçime yönelik olarak gerçekleştirilen reklam, tanıtım gibi faaliyetleri sosyal medya üzerinden takipçilerine sunarak onları bu alanda da etkileme yoluna gidebilmektedirler.

Tüm bunlardan hareketle, Twitter iki yönlü ve etkileşimli iletişim kurulabilmesi, siyasal aktörlerin çok daha kısa sürede daha geniş kitleye hitap edebilmesi ve onların göstermiş olduğu tepkileri daha rahat ölçebilmesi sosyal medya araçlarını güçlü bir siyasal araç haline getirmiştir (Çıldan, vd., 2011, s. 2) ve günden güne bu gücünü artırmaya devam etmektedir. Siyasal iletişim kampanyalarında Twitter ayağı artık olmazsa olmazdır. Hedef kitle olan seçmen nerede faaliyet gösteriyor ise, siyasal aktörler de onlara ulaşmak ve onların seslerini dinlemek için o alanda faaliyet göstermek zorundadırlar.

YÖNTEM

Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, 1 Kasım 2015 Genel Seçimleri sonucunda TBMM'de grubu bulunan siyasal partilerin halkla ilişkiler çalışmalarında sosyal medya araçlarının en önemlilerinden olan Twitter kullanımının analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda mecliste grubu bulunan dört parti olan; AKP, CHP, MHP ve HDP'nin resmi Twitter hesapları, Twitter'ın "geriye doğru tarama" özelliği ile

incelenerek elde edilen veriler karşılaştırmalı bir şekilde içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bu araştırma, sosyal medya ağları arasında kullanım oranı gittikçe artan Twitter'ın TBMM'de yer alan partiler tarafından nasıl kullanıldığını ortaya koymaktadır. TBMM'de yer alan AKP, CHP, MHP ve HDP'nin siyasal iletişim aşamalarındaki somut verilerini, akademik bulgularla anlaşılır kılması açısından bu çalışma oldukça önemlidir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın kavramsal çerçevesindeki bilgiler literatür taraması sonucu elde edilmiştir. Konuya ilişkin yazılmış kitap, makale ve tezler taranarak araştırma için uygun olan veriler kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın uygulama bölümündeki veriler ise, meclisteki siyasal partilerin Twitter hesaplarından elde edilmiştir. Twitter'daki verilerin kayıt altında tutulması geriye dönük incelemeleri mümkün kılmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen siyasal partilerin resmi Twitter hesaplarına yönelik olarak paylaşımlarının en sık olduğu seçim öncesi dönem ve paylaşımlarının seyreklemeye başladığı seçim sonrası dönem olmak üzere, çalışmada karşılaştırmalı içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi temelde, aktarılan verilerin sıklıklarının belirlenmesini konu alan 'alan çözümlemesi' ve verilerin içeriklerinin analiz edilmesi suretiyle kategorilere ayrılmasını konu alan 'mesaj çözümlemesi' üzerinden hareket etmektedir. Alan çözümlemesi kapsamında öncelikle partilerin belirlenen tarihler içerisinde kaç tweet paylaştıkları devamında ise tweetlerin paylaşımı esnasında Twitter'ın temel özelliklerinden kaçını kullandıkları ele alınırken, mesaj çözümlemesinde ise, paylaşılan tweetlerin konularına dair kategoriler oluşturulmuş ve tweetlerin hangi kategoriye dâhil olduğu belirlenerek kodlama uygulanmıştır (Berkup, 2015, s. 121). Kategorisel analiz, genel olarak, belirli bir içeriğin önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder. Kategorilendirme, mesajların kodlanmasını, yani anlamlarının işlenmesini gerektirir (Bilgin, 2006:19). Araştırmada kullanılan içerik analizi kodlama cetveli, 1 Kasım 2015 Genel Seçimleri öncesi ve sonrasında AKP, CHP, MHP ve HDP'nin resmi Twitter hesaplarındaki her bir mesajın içeriğine bakılarak taşıdıkları anlam kapsamında oluşturulmuştur. Araştırma çerçevesinde oluşturulan içerik analizi kodlama cetvelinin daha net anlaşılması açısından incelenen parti tweetleri, içeriklerinde taşıdıkları anlamlara göre kategorilendirilmiştir. Bu kategoriler, Van Dijck (2011, s. 112)'in siyasal aktörlerin sosyal medya kullanım amaçlarından yola çıkarak geliştirilmiştir:

Seçim Kampanyası İletişimi: Partilerin seçim kampanyası ile ilgili yapmış oldukları reklam, halkla ilişkiler, propaganda ve tanıtım faaliyetleri, miting ile ilgili paylaşımlar, seçim ile ilgili haber paylaşımları, canvassing (yüz yüze iletişim), partilerin gerçekleştirdiği icraatlar, partilerin vaatleri, partilerin birbirlerine yönelik eleştirileri gibi seçenekler bu kategoride değerlendirilmektedir.

Açıklama/Bilgilendirme: Partilerin resmi Twitter hesapları üzerinden yapmış oldukları açıklamalar ve bilgilendirmeler ile genel başkan, eş başkanlar veya parti yöneticilerinin yapmış oldukları açıklamalar bu kategoride ele alınmaktadır.

Haber/Duyurum: Partinin belirtilen tarihler aralığındaki açılış, miting, toplantı, medya programları vb. tüm etkinliklerini duyuran haber/duyurum kategorisinde yer almaktadır.

Kişilerarası Diyalog: Partilerin resmi Twitter hesaplarından kendilerine diğer kullanıcılar tarafından yazılan tweetleri dikkate alıp cevap vermesini içine alan kategoridir. İki yönlü iletişime olanak sağlayan kişilerarası diyalog, yeni medyanın getirdiği en önemli özelliklerden birisidir ve bunu kullanmak önemli bir farklılaşma yöntemidir.

Paylaşım: Partilerin Twitter hesaplarından kendi partileriyle alakalı başka sosyal medya platformlarından, web sitelerinden ya da başka kurum veya kişilerin hesapları üzerinden yaptığı paylaşımları içine alan kategoridir. Partilerin web sayfaları, Youtube gibi, Twitter hesapları üzerinden paylaşılan URL paylaşımları bu kategorinin oluşmasında etkindir.

Gündemle İlgili Paylaşım: Seçim dönemi ve seçim sonrası dönemlerde dünya ve ülke gündemi ile ilgili partilerin atmış oldukları tweetler bu kategoride yer almaktadır.

Diğer: Dilek, istek, ziyaretler, teşekkür, taziye, anma, kutlama gibi Twitter üzerinden partiler tarafından yapılan açıklamalar ve paylaşımlar bu kategoride ele alınmaktadır.

Ayrıca araştırma kapsamında incelenen partilerin, Twitter'ın "Retweet, Hashtag, Mention, Anket, Fotoğraf, Video ve URL" paylaşımı özelliklerinden ne yoğunlukta faydalandıkları ve paylaştıkları tweetlerin bu kategorilerden hangisine dâhil olduğu incelenmiştir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma seçim dönemi ve seçim sonrası dönemi karşılaştırmak amacıyla, seçim öncesi 17 Ekim – 31 Ekim 2015 tarihleri arası 15 günlük süreç ve seçim sonrası dönem olarak 3 Kasım - 17 Kasım 2015 tarihleri arası 15 günlük süreç ile sınırlıdır. Ayrıca 1 Kasım 2015 seçim günü ve 2 Kasım 2015 seçim ertesi araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Çünkü araştırmanın amacı, yukarıda belirtildiği gibi seçim öncesi ve seçim sonrası dönemleri analiz ederek aralarında karşılaştırma yapmaktır.

Araştırmanın bir diğer sınırı ise, incelenen siyasal partilerin paylaştığı tweetler anlık paylaşımlardır ve kullanıcı tarafından silinebilme özelliği bulunmaktadır. Bu nedenle söz konusu örneklemin paylaştığı tweetler arasında, kullanıcı tarafından silinen tweetlere ulaşılamayacak olması araştırmanın bir diğer sınırını oluşturmaktadır.

Evren

Araştırmanın evreni, 1 Kasım 2015 Genel Seçimleri sonucunda meclise giren ve günümüzde halen siyasal faaliyetlerine meclis çatısı altında devam eden AKP, CHP, MHP ve HDP'dir. Bu siyasal partilerin kurumsal web siteleri üzerinden bağlantı verdikleri Twitter resmi hesapları araştırmaya dâhil edilmiştir. Bunlar;

- <https://twitter.com/Akparti>
- <https://twitter.com/herkesicinCHP>
- https://twitter.com/MHP_Bilgi

Araştırma Soruları

1. Siyasal partilerin Twitter hesaplarının genel görünümü nasıldır?
2. Siyasal partiler arasında tweet paylaşım oranları nasıldır?
3. Siyasal partiler Twitter'ın hangi bileşenlerini (Retweet, Mention, Hashtag, Fotoğraf, Video, URL ve Anket) daha etkin bir şekilde kullanmaktadırlar?
4. Siyasal partilerin atmış oldukları tweetlerin içeriklerinin (Seçim Kampanyası İletişimi, Açıklama/Bilgilendirme, Haber/Duyurum, Gündemle İlgili Paylaşım, Kişilerarası Diyalog, Paylaşım, Diğer) dağılımı nasıldır?

Siyasal partilerin seçim öncesi ve seçim sonrası dönemlerdeki paylaşım sayılarında ve iletilerinin içeriklerinde bir değişim söz konusu mudur?

BULGULAR**Siyasal Partilerin Twitter Hesapları**

Araştırmada Adalet ve Kalkınma Partisi'nin, Cumhuriyet Halk Partisi'nin, Milliyetçi Hareket Partisi'nin ve Halkların Demokratik Partisi'nin resmi Twitter hesapları analiz edilmiştir.

Tablo 1. Siyasal Partilerin Twitter Hesaplarının Genel Görünümü (14 Ekim 2017 itibari ile)

Partiler	Tweetler	Takip Edilen	Takipçiler
AKP	18.4 BİN	47	994 BİN
CHP	35 BİN	424	581 BİN
MHP	20.7 BİN	69	793 BİN
HDP	22.9 BİN	121	784 BİN

Partilerin resmi Twitter hesapları incelendiğinde; AKP'nin Twitter hesabının Temmuz 2013'te açıldığı ve 14 Ekim 2017 tarihi itibarıyla 18.4 Bin adet Tweet attığı görülmektedir. Ayrıca 47 tane hesap takip edilmekte ve 994 Bin takipçisi bulunmaktadır. AKP Twitter hesabı, partiler içinde en az tweet atan hesaptır. Ayrıca takipçi sayısı açısından ilk sırada yer alması başka bir dikkat çekici noktadır. Ülkenin neredeyse yarısının oyunu alarak tek başına iktidar olmuş bir partinin Twitter'da takipçi sayısının diğer partilerden fazla olması gayet normal gözükmektedir.

CHP resmi Twitter hesabını Şubat 2011'de açmıştır. Parti hesabı, 35 Bin Tweet atmış, 424 hesabı takip etmiş ve 581 Bin kişi tarafından takip edilmektedir. Burada dikkat çeken nokta, CHP'nin resmi Twitter hesabından diğer her bir partinin neredeyse iki katı kadar tweet atmasına rağmen takipçi sayısı olarak en düşük parti konumunda bulunmasıdır.

MHP resmi Twitter hesabını ilk açan partidir. Haziran 2010'da hesabın açılmasından 14 Ekim 2017 tarihine kadar toplam 20.7 Bin tweet atılmıştır. Bu sayı yıl bazında değerlendirildiğinde, ortalaması diğer partilere göre biraz düşük gözükmektedir. MHP resmi hesabı, 69 hesabı takip etmekte ve 793 Bin hesap tarafından takip edilmektedir. Takipçi sayısı bakımından iktidar partisinden sonra ikinci sırada MHP'nin bulunması, 15 Temmuz darbe girişiminden sonra siyasi olarak iktidara destek veren bir parti konumunda bulunmasının etkisi olduğu düşünülebilir.

Son olarak HDP ise, parti resmi Twitter hesabını en son açan parti konumundadır. AKP'den sadece 1 ay sonra, Ağustos 2013'te hesabını açan HDP toplamda 22.9 Bin tweet atmış, 121 hesabı takip etmiş ve 784 Bin hesap tarafından takip edilmiştir. TBMM'de en düşük oy oranına sahip olan HDP sadece ana muhalefet partisi CHP'yi takipçi konusunda geride bırakmıştır.

Siyasal Partilerin Twitter Kullanım Düzeyleri

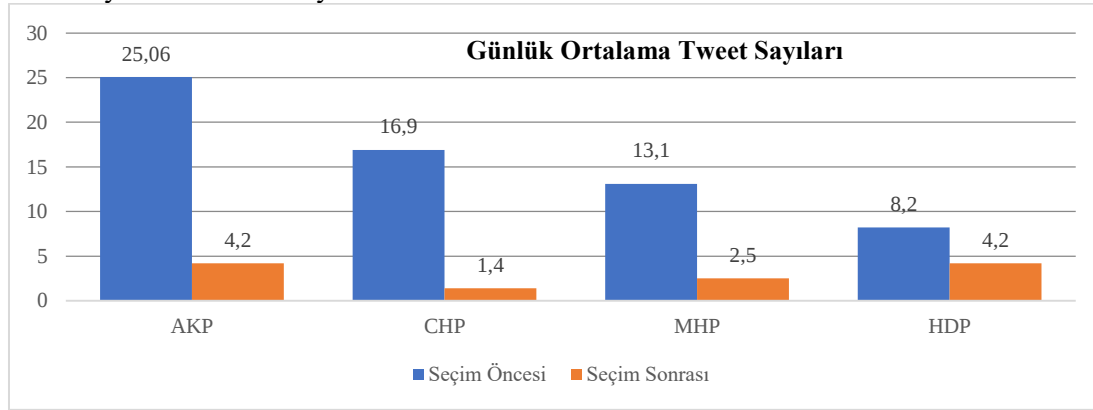
1 Kasım 2015 Genel Seçimleri'nin ardından meclise giren dört siyasi partinin seçim öncesi ve seçim sonrası Twitter üzerinden yapmış oldukları paylaşımların sayısı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. Partilerin Tweet Sayıları

Parti	Tweet Sayısı (17 – 31 Ekim 2015, Seçim Öncesi)	Tweet Sayısı (1 -2 Kasım 2015, Seçim Günü ve Sonraki Gün)	Tweet Sayısı (3 – 17 Kasım 2015, Seçim Sonrası)
AKP	384	45	63
CHP	254	3	22
MHP	197	4	38
HDP	124	12	63

Tablo 2'de görüldüğü gibi, seçim öncesi dönemde AKP toplam 384 tweet atmıştır. CHP ise, 254 tweet ile bu alanda ikinci sıradadır. MHP 197 tweet ile üçüncü sırada yer alırken, HDP 124 tweet ile son sırada yer almaktadır. Bu durum ilginç bir şekilde partilerin seçimde aldığı oy oranı ile de paralellik göstermektedir.

Seçim günü ve sonraki gün atılan tweet sayılarına baktığımızda, AKP 45 tweet ile ilk sıradayken, HDP 12 tweet ile ikinci, MHP 4 tweet ile üçüncü iken, CHP 3 tane tweet ile son sıradadır (Araştırmanın kapsamı bakımından seçimin ilk günü ve hemen sonraki gün ile ilgili veriler sadece belirtilmiş fakat analiz kapsamı dışında tutulmuştur). Seçim sonrası döneme bakıldığında ise, AKP seçimin galibi olarak tek başına iktidar olmuştur ve bu durum seçim sonrası atılan tweet sayılarına da yansımıştır. Ayrıca HDP seçim sonrası dönemde özellikle retweetler ile birlikte AKP ile aynı sayıda tweet atmıştır. AKP ve HDP 63 tweet ile birinciliği paylaşırken, bu dönemde MHP 38 tweet atmıştır. CHP ise, 22 tweet sayısı ile son sırada yer almaktadır.

**Grafik 1. Partilerin Günlük Ortalama Tweet Sayıları**

Grafik 1'de görüldüğü üzere, seçim öncesi 15 günlük süre boyunca AKP 25,06 günlük ortalama tweet sayısı ile ilk sırada yer alırken, ikinci sırayı alan CHP 16,9, üçüncü sıradaki MHP 13,1 ve son sıradaki HDP 8,2 günlük ortalama tweet sayısına ulaşmıştır. Seçimin hemen sonrasında ise, tek başına iktidar olan AKP ve seçim sonuçlarına göre dördüncü parti konumundaki HDP seçimden sonraki 15 gün boyunca 4,2 ortalama günlük tweet sayısı ile ilk sırayı paylaşmaktadırlar. MHP 2,5 günlük ortalama tweet sayısında iken, son sıradaki CHP 0,8 günlük ortalama Tweet sayısına ulaşmıştır. Seçim sonrasında tüm partilerin Tweet sayılarında bariz bir düşüş gözlemlenmektedir.

Siyasal partilerin seçim öncesi ve seçim sonrası dönemlerde Twitter'ın bileşenlerini kullanma düzeyleri

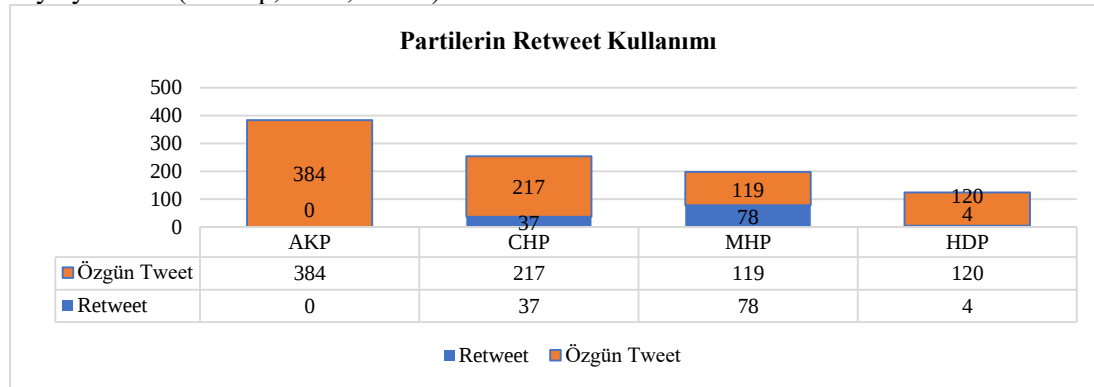
En çok kullanılan mikroblog uygulamalarından olan Twitter kullanıcılarına 140 karakterlik anlık paylaşımlar imkânı sunmaktadır. Ayrıca Twitter, kullanıcılar arasında iletişimi etkili hale getirmek ve

interaktif iletişim imkânı sunmak için bazı özellikler sunmaktadır. Bu araştırmada, siyasal partilerinde kullanabileceği Twitter'ın bileşenleri olan Retweet, Mention, Hashtag kullanımı ve Fotoğraf, Video, URL ve Anket paylaşımı, söz konusu partilerin belirtilen seçim öncesi ve seçim sonrası dönemlerde paylaştıkları tweetler bazında da incelenmiştir.

Tablo 3. Seçim Öncesi ve Seçim Sonrası Dönemlerde Partilerin Twitter'ın Bileşenlerini Kullanım Oranları

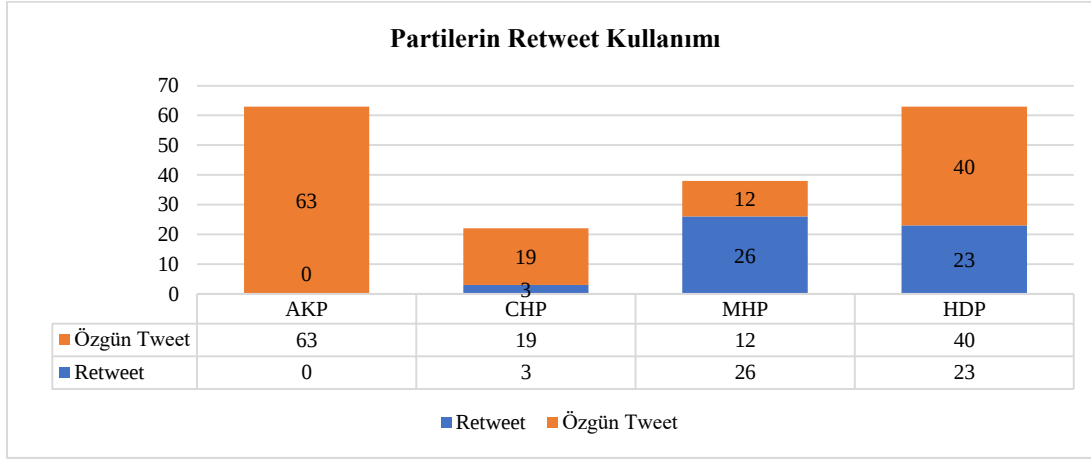
	Seçim Öncesi				Seçim Sonrası			
Twitter Özellikleri	AKP	CHP	MHP	HDP	AKP	CHP	MHP	HDP
Retweet	-	37	78	4	-	3	26	23
Mention	-	130	47	13	-	12	6	2
Hashtag	120	72	38	38	-	4	-	29
Anket	-	1	1	1	-	-	-	-
Fotoğraf	75	95	49	73	5	15	5	6
Video	1	23	7	9	-	3	-	6
URL	177	11	54	29	18	4	7	11

Retweet, başka bir Twitter hesabının tweetini, kişinin kendi takipçileri de görsün diye profilde görüntülemesidir. Özellikle bireyler, kurumlar ve örgütler Twitter aracılığıyla kendileri hakkında dile getirilen olumlu görüş ve değerlendirmeleri daha geniş kitlelerle paylaşmak ve kitlelerin gözünde pozitif bir imaj oluşturabilmek için bu özellikten faydalanmaktadır (Tarhan, 2012: 83). Twitter'ın Retweet özelliğinin partiler tarafından kullanılması, partinin Twitter hesabında, partinin kendi bünyesinde bulunan ya da parti ile ilişkisi olmayan kurumların veya bireylerin görüşlerine de yer verilmesi açısından önem arz etmektedir. Burada söz konusu olan ileti, siyasal partinin siyasal mesajını destekleyecek nitelikte olabileceği gibi partiyle ilgili bir olayı, yeniliği ya da durumu duyurmakla yükümlü bir mesaj da olabilmektedir. Bundan dolayı, Retweet kullanımının, partinin siyasal iletişim mesajlarını iletme ve tanıtımının yapılması ile ilgili partiye destek sağladığını söyleyebiliriz (Berkup, 2015, s. 126).



Grafik 2. Seçim Öncesi Dönemde Partilerin Retweet Özelliği Kullanımları

Grafik 2.'de görüldüğü gibi, partiler arasında 17 Ekim – 31 Ekim 2015 tarihleri arasında Twitter'ın Retweet özelliğini en çok kullanan parti 78 retweet ile MHP'dir. Paylaştığı toplam tweetlerin %39,5'ini retweetlerin oluşturduğu MHP'nin paylaştığı 197 tweetten 119 tanesi özgün tweettir. Retweet paylaşımı konusunda 37 retweet ile ikinci sırayı alan CHP'nin toplam tweetlerinin %14,5'ini retweetler oluştururken, HDP toplam tweetlerinin %3,2'siyle, yani 124 tweet içinden sadece 4 tane retweet ile üçüncü sıradadır. AKP ise, seçim öncesi dönemde, Twitter'ın retweet özelliğini hiç kullanmamıştır. 384 tweetinin hepsi özgün tweettir.

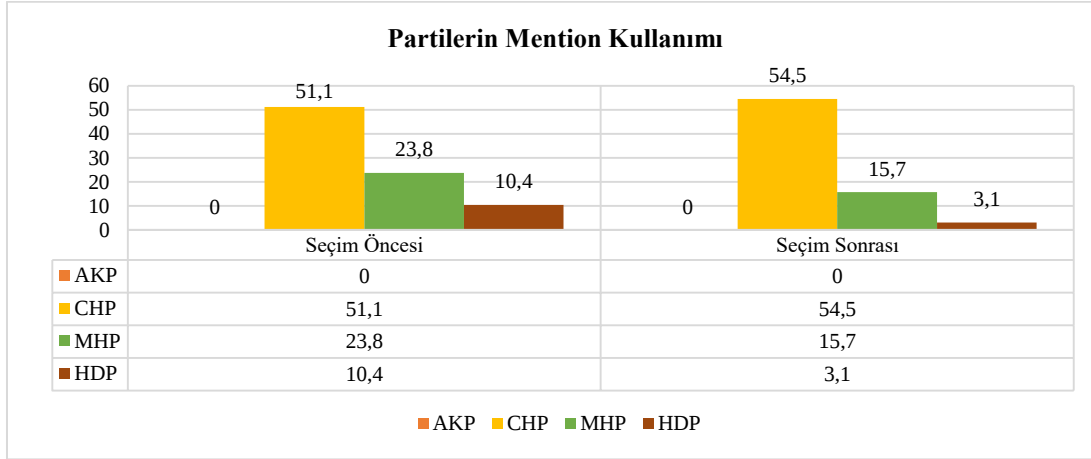


Grafik 3. Seçim Sonrası Dönemde Partilerin Retweet Özelliği Kullanımları

Seçim sonrası dönem ile ilgili veriler Grafik 3’de gösterilmektedir. Grafik 3 incelendiğinde, seçim sonrası dönem olan 3 Kasım – 17 Kasım 2015 tarihleri arasında MHP tıpkı seçim öncesi dönemde olduğu gibi 26 retweet ile ilk sırada yer almaktadır. MHP’nin retweetleri, paylaştığı toplam tweetlerin %68,4’ünü oluşturmaktadır. İkinci sıradaki HDP’nin retweet sayısı 23’tür. Bu da toplam tweetlerinin %36,5’ine denk gelmektedir. Üçüncü sıradaki CHP’nin retweet sayısı sadece 3 iken, son sıradaki AKP seçim öncesinde olduğu gibi seçim sonrası dönemde de hiçbir retweet yapmamıştır.

Hem seçim öncesi dönemde hem de seçim sonrası dönemde MHP’nin toplam retweetlerinin hemen hemen hepsini Genel Başkan Devlet Bahçeli’nin resmi Twitter üzerinden yaptığı açıklamalar oluşturmaktadır. Bu yapılan retweetlerde daha çok o günkü siyasal gündem odaklı, ardı ardına (mesaj bombardımanı şeklinde) Devlet Bahçeli’nin paylaşımları retweetlenmiştir. Seçim sonrası dönemde de bu şekilde devam edilmiştir. CHP ise, daha çok Genel Başkan Kemal Kılıçdaroğlu’nun paylaşımlarını retweet etmiştir. HDP’de tıpkı MHP ve CHP gibi en üst düzeydeki yöneticilerinin paylaşımlarını hem seçim öncesi hem de seçim sonrası dönemde retweet etmiştir. HDP Eş Genel Başkanları Selahattin Demirtaş ve Figen Yüksekdağ’ın resmi Twitter hesabından yapılan retweetler söz konusudur.

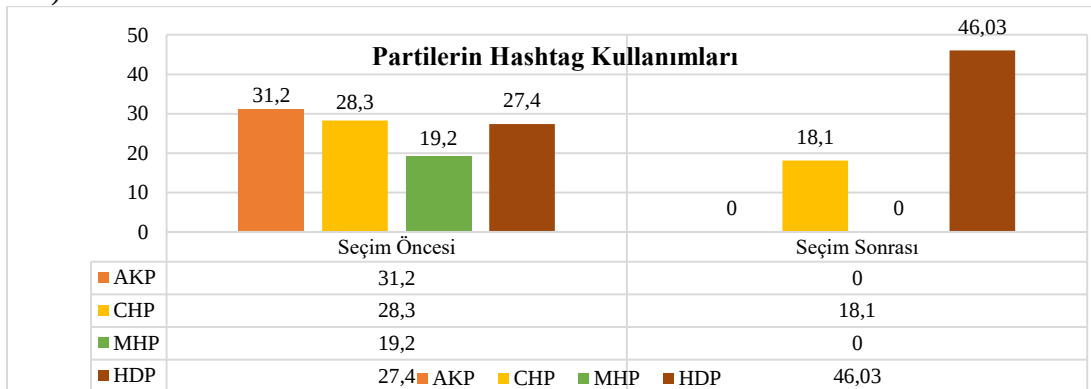
Twitter’in dikkat çeken özelliklerinden birisi Mention’dır. Twitter kullanıcıları bireysel mesajlarını, Twitter isminin önüne ‘@’ sembolü kullanarak yollayabilirler. Çünkü Twitter anlıktır ve eğer yazarlar çevrimiçi iseler ve haberleri alırlarsa, hemen onunla ilgili paylaşımda bulunabilirler (Burgaz, 2014, s. 64). Burada oluşturulan tweetin içinde “@[Twitter Kullanıcı Adı]” şeklinde bir unsurun bulunması ile sisteme tanımlanır (Bayraktutan vd. 2012, s. 16). Partiler açısından düşünüldüğünde; partilerin paylaştıkları tweetlerde, tweetin konusunda bağlı olarak, parti şubelerinin, genel başkan ya da parti yönetiminden bireylerin, milletvekili adayları ya da basın mensuplarının hesaplarını mentionlamaları ve böylece o kurum ya da bireylerin zaman tünellerinde de tweetlerini gösterme imkânı bulmaları siyasal mesajlarının iletilmesi adına önemli bir Twitter stratejisidir. Mention özelliği, partinin hedef kitlesine göndermek istediği mesajı geniş kitlelere duyurabilmesi konusunda önem taşıdığından, siyasal parti tarafından sıklıkla kullanılıyor olması Twitter kullanımının etkin olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Berkup, 2015, s. 126).



Grafik 4. Seçim Öncesi ve Seçim Sonrası Dönemlerde Partilerin Mention Özelliği Kullanımları

Grafik 4'e bakıldığında, Twitter'da etkili iletişim unsurlarından biri olan ve paylaşılan tweetin daha çok kişiye ulaşmasını sağlayan Mention özelliğini seçim öncesi ve seçim sonrası dönemlerde attığı tweetler içinde en çok kullanan parti CHP'dir. Seçim öncesi paylaştığı toplam tweetlerinin %51,1'inde Mention özelliği kullanmıştır. Yine seçim sonrası CHP'nin paylaştığı tweetlerin %54,5'inde Mention özelliği kullanılmıştır. CHP neredeyse tamamen genel başkan Kemal Kılıçdaroğlu'nu Mention yapmıştır. Mention kullanımı konusunda hem seçim öncesi hem de seçim sonrası ikinci sırayı alan MHP, seçim öncesi %23,8 oranında Mention özelliği kullanmıştır. Seçim sonrasında ise MHP, toplam tweetlerinin %15,7'sinde Mention kullanmıştır. Burada dikkat çeken nokta ise, MHP'nin Youtube'den video paylaşımı yaparken, Youtube'nin Mention özelliğini kullanmış olmasıdır. Diğer partiler Twitter hesapları üzerinden Youtube'den video paylaşımı yaparken Youtube Mention'ları kaldırmaktadırlar. Üçüncü sırada yer alan HDP ise, seçim öncesi paylaştığı tweetlerin %10,4'ünde Mention kullanmıştır. Seçim sonrasında ise, HDP %3,1 gibi düşük bir oranda Mention özelliğini kullanmıştır. Bunun yanı sıra, AKP seçim öncesi ve seçim sonrası dönemdeki hiçbir tweetinde Mention kullanmamıştır. Söz konusu durum CHP ve MHP'nin mesajlarını daha çok kişiye ulaştırma amacıyla Mention kullanımı konusunda başarılı kılmaktadır. HDP'nin bu alanda zayıf kaldığı gözlemlenirken, AKP Mention kullanımında dolayısıyla tweetlerin daha çok kişiye iletilmesi konusunda sınıfta kaldığını söylemek mümkündür.

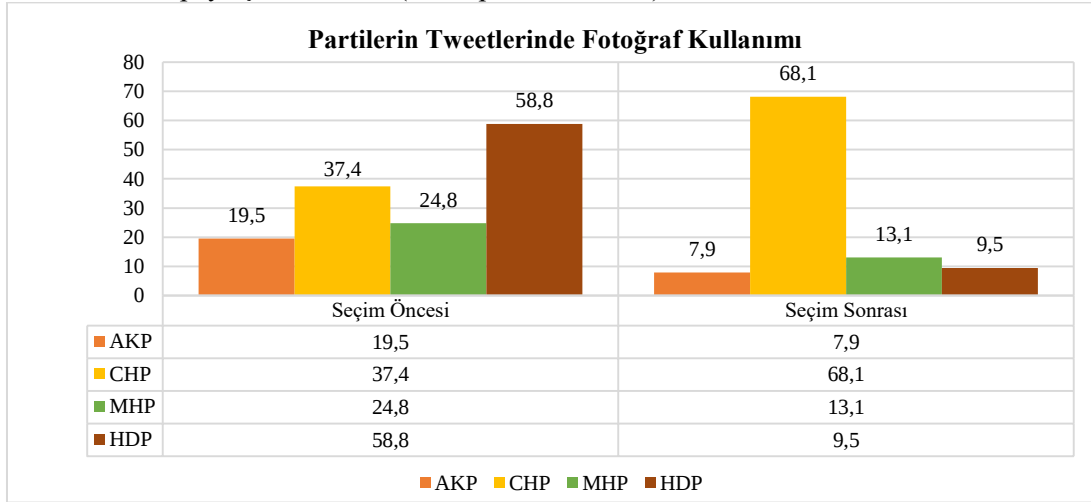
Takipçilerin dikkatini belirli bir konuya çekmek için Twitter'da kullanılan özelliklerden birisi de hashtaglerdir (#). Hashtag kullanarak Twitter'ın gündemi yani "trend topicler" belirlenmektedir. Gönderile tweette, "[#kullanılan/kullanılmak istene hashtag]" şeklinde bir etiketleme bulunur (Bayraktutan vd., 2012, s. 16). "Trend topicler" Twitter'ın dikkat çeken bir özelliği olduğundan siyasal partilerin sosyal medya ekipleri örgütlü bir şekilde hareket ederek partilerini ön plana çıkaran hashtagler belirlemekte ve partinin Twitter gündemine girmesini sağlamaktadırlar (Çetin, 2015, s. 105).



Grafik 5. Seçim Öncesi ve Seçim Sonrası Dönemlerde Partilerin Hashtag Kullanımları

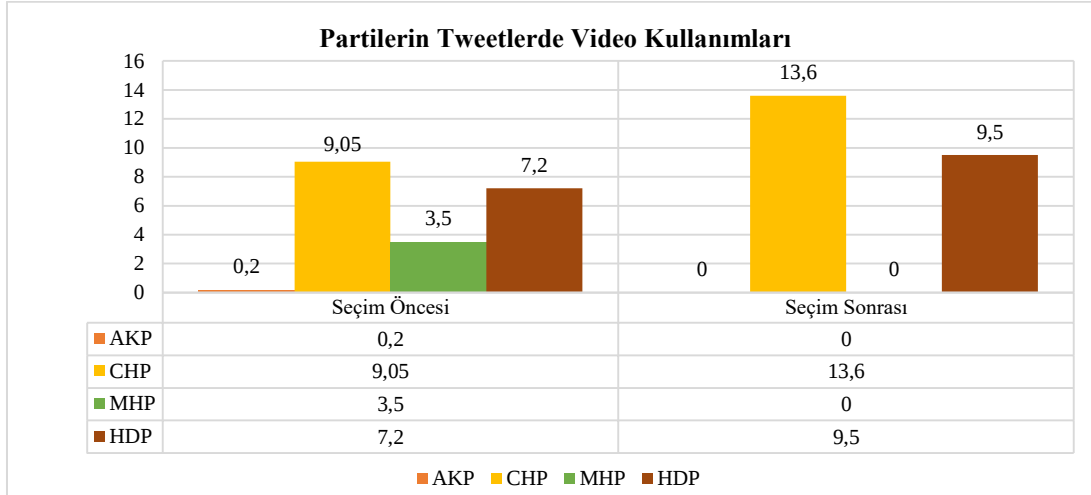
Grafik 5'da partilerin seçim öncesi ve seçim sonrası Hashtag kullanım oranları görülmektedir. Partiler

arasında seçim öncesi dönemde Hashtag özelliğini en çok kullanan parti AKP'dir. 17 Ekim – 31 Ekim 2015 tarihleri arasında attığı toplam tweetler içinde %31,2'sinde Hashtag kullanan AKP, tweetlerinin daha çok kişiye ulaşmasını sağlayarak doğru bir Twitter stratejisi izlediği gözlenmektedir. Toplam 254 tweetin 72'sinde, yani %28,3'ünde Hashtag kullanan CHP ikinci sırada yer alırken, HDP %27,4 ile CHP'nin hemen ardından gelmektedir. Hashtag kullanımı konusunda MHP %19,2 oran ile son sırada yer almaktadır. Bu noktada, AKP, CHP ve HDP'nin Hashtag kullanım oranları birbirine çok yakinken, MHP'nin diğer partilere göre, seçim öncesi attıkları tüm tweetler içinde Hashtag kullanım oranları biraz düşük gözükmektedir. Seçim sonrası dönem olan 3 Kasım – 17 Kasım 2015 tarihleri arasındaki partilerin Hashtag kullanımına bakıldığında ise, HDP seçim sonrası dönemde çıkış yaparak %46,03 oranında Hashtag kullanıp birinci sıraya yerleşirken, CHP seçim öncesi döneme göre bir düşüş yaşayarak %18,1 oranında seçim sonrası paylaşımlarında Hashtag kullanarak ikinci sırada yer almaktadır. MHP ve AKP ise, seçim sonrasındaki hiçbir paylaşımında Hashtag kullanmamıştır. Twitter, paylaşımların etkinliğinin artırılması için kullanıcılara video, fotoğraf ve URL paylaşımı gibi özellikler sunmaktadır. Bunun sonucunda hem tweetlerin daha ilgi çekici olması hem de gönderilen mesajların etkinliğinin artması amaçlanmaktadır. Siyasal iletişim süreçleri açısından bakıldığında partilerin gerçekleştirdikleri tweet paylaşımlarında mesajlarını daha etkin aktarabilmeleri için fotoğraf, video ve URL paylaşmaktadırlar (Berkup, 2015, s. 129).



Grafik 6. Seçim Öncesi ve Seçim Sonrası Dönemlerde Partilerin Tweetlerinde Fotoğraf Kullanımı

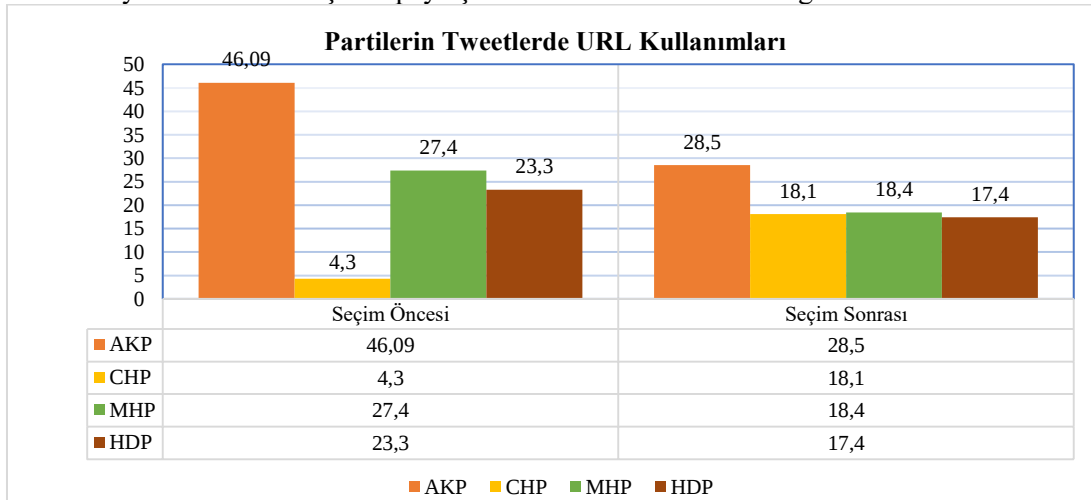
Grafik 6'ya bakıldığında, partilerin seçim öncesi ve seçim sonrası dönemde Twitter üzerinden yapmış oldukları fotoğraf paylaşımlarıyla ilgili veriler gözükmektedir. Seçim öncesi dönemde HDP yapmış olduğu toplam 124 paylaşımın 73'ünde, yani %58,8'inde fotoğraf özelliğini kullanarak bu alanda liderliği elinde bulundurmaktadır. İkinci sırada ise, %37,4 ile CHP yer alırken, MHP %24,8 oran ile CHP'nin ardından üçüncü sıradadır. AKP ise, seçim öncesi atmış olduğu toplam 384 tweetin 75 tanesinde, yani %19,05'inde fotoğraf paylaşarak bu alanda son sırada yer almaktadır. Seçim sonrası döneme bakıldığında ise, CHP %68,1 oranında paylaşımlarında fotoğraf kullanarak ilk sırada yer almıştır. MHP seçim sonrası dönemdeki fotoğraf paylaşım oranı %13,1'dir ve bu alanda ikinci sıradadır. HDP seçim sonrasında attığı 63 tweetin 6'sında, yani %9,5'inde fotoğraf kullanarak üçüncü sırada yer alırken, AKP %7,9 ile son sıradadır. HDP seçim öncesi dönemde attığı tweetler içinde en fazla fotoğraf kullanan parti iken, seçim sonrası dönemde en az fotoğraf kullanan partilerden biri konumuna düşmesi burada dikkat çeken en önemli noktadır.



Grafik 7. Seçim Öncesi ve Seçim Sonrası Dönemlerde Partilerin Tweetlerde Video Kullanımları

Siyasal partilerin video ekleme özelliğinde sayesinde, genel başkan ya da parti mensubu diğer bireylerin konuşmalarını, partinin seçim kampanyası boyunca vaatlerini, özellikle muhalefet partilerinin iktidar partisine yönelik eleştirilerini ve partilerin tanıtım, duyurum ve reklamlarını içeren videolar olabilmektedir. Grafik 7'ye bakıldığında, seçim öncesi dönemde CHP toplam tweetleri içerisinde video kullanma oranı %9,05 ile ilk sıradadır. HDP %7,2 ile ikinci sıradayken, MHP %3,5 ile üçüncü sıradadır. AKP ise seçim öncesi dönemde sadece bir kez Twitter'ın video paylaşım özelliğini kullanmıştır ve %0,2 oran ile son sıradadır. Seçim sonrası dönemde ise, CHP yine ilk sıradadır. CHP'nin video paylaşım özelliği kullanımı seçim sonrası dönemde %13,06 iken, HDP %9,5 oran ile ikinci sıradadır. MHP ve AKP seçim sonrası dönemde Twitter'ın video paylaşım özelliğini hiç kullanmamışlardır. Burada belirtilmesi gereken bir başka nokta da, partilerin Twitter hesaplarında Youtube gibi video paylaşım siteleri üzerinden yapmış oldukları paylaşımlar Twitter'ın video özelliği kategorisinde değil URL özelliği kategorisinde ele alınmasıdır. Bundan dolayı partilerin video kullanım özelliği düşük gözükmemektedir.

Twitter'ın bir başka özelliği ise, URL kullanımıdır. Twitter'da mesaj yazarken, yazılan mesaj ile ilgili her hangi bir web sitesinin veya farklı bir sosyal medya platformu linkinin verilmesi gerekebilir. Bu gibi durumlarda kullanıcılar URL kullanmaktadırlar. Partiler Twitter'ın URL özelliği kullanılarak, partiyle ilgili bir habere, partinin diğer sosyal medya hesaplarına, partiyle ilgili televizyon programlarının canlı yayınlarına ya da arşivlerine, partinin seçim bildirgesine ya da partinin web sitelerine yönlendirmeleri içeren paylaşımların linkini tweet olarak göndermektedirler.

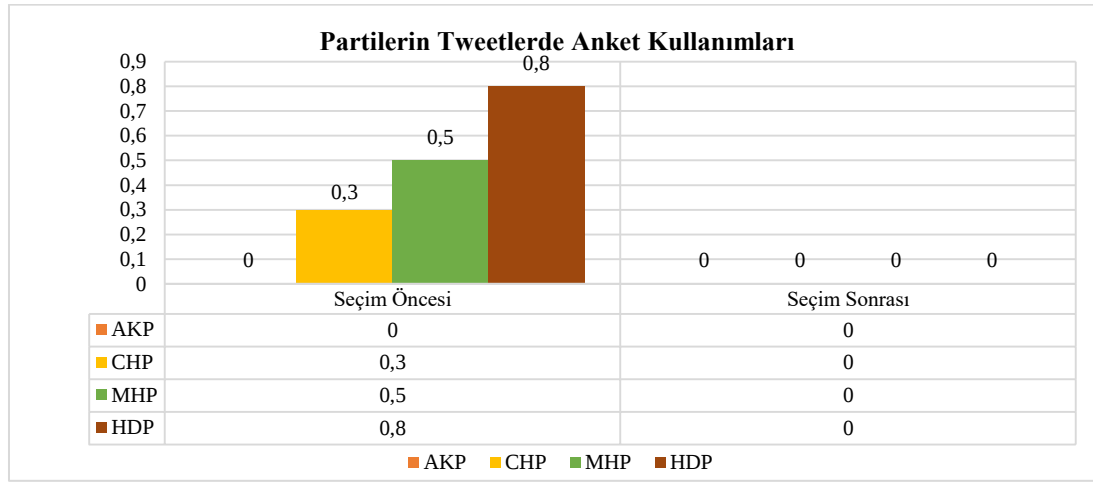


Grafik 8. Seçim Öncesi ve Seçim Sonrası Dönemlerde Partilerin Tweetlerde URL Kullanımları

Twitter kullanıcılarını, verilmek istenilen mesajı destekleyici unsurları içeren ya da doğrudan verilmek istenen mesajı taşıyan bir adrese yönlendiren URL'lerin partilerin seçim öncesi ve seçim sonrası

dönemlerdeki kullanım oranları Grafik 8’de yer almaktadır. Grafikte de görüldüğü üzere, seçim öncesi dönemde attığı toplam 384 tweetin 177 tanesinde, yani %46,09’unda URL bulunan AKP ilk sırada yer alırken, MHP %27,4 oran ile ikinci sıradadır. HDP %23,3 oran ile MHP’nin hemen ardından üçüncü sıradayken, CHP seçim öncesi dönemde URL özelliğini kullanma oranında %4,3 ile son sırada yer almaktadır. Seçim sonrası dönemde ise, AKP’de bir düşüş söz konusu olsa da %28,05 oran ile bu alanda liderliğini sürdürmektedir. AKP’yi sırasıyla, MHP %18,4, CHP %18,1 ve HDP %17,4 oran ile takip etmektedir. Seçim öncesi dönemde CHP diğer partilere göre geride kalmıştır. Seçim sonrası dönemde ise, CHP hariç diğer partilerde seçim öncesi döneme göre bir düşüş söz konusudur. Seçim sonrası dönemde atılmış oldukları toplam tweet içinde URL özelliğini kullanımı konusunda özellikle, MHP, CHP ve HDP’nin oranları birbirine yakınlık arz etmektedir. AKP bu partilere göre biraz daha fazla URL paylaşımı yapmıştır.

Twitter’ın son dönemde ortaya çıkan bir başka özelliği ise ankettir. Twitter anketleri, Twitter’da başkalarının sorduğu sorulara yönelik görüş bildirilmesine olanak tanımaktadır. Kişiler bu özelliği kullanarak takipçilerinin konu hakkında görüş ve düşüncelerini istatistiksel olarak elde etme şansına sahip olmaktadır. Partiler açısından bakıldığında, anket özelliği siyasal iletişim kampanya sürecinde kullanılabilir.



Grafik 9. Seçim Öncesi ve Seçim Sonrası Dönemlerde Partilerin Tweetlerde Anket Kullanımları

Grafik 9’a bakıldığında, Twitter anketlerinin seçim öncesi dönemde CHP, MHP ve HDP tarafından birer kez kullanıldığı görülmektedir. HDP’nin seçim öncesi yaptığı tüm paylaşımlar içinde anket paylaşımının oranı % 0,8, MHP % 0,5 ve CHP % 0,3’dür. Bu partiler seçim sonrasında hiçbir paylaşımda Twitter’ın anket özelliğini kullanmamışlardır. AKP ise, ne seçim öncesinde ne de seçim sonrasında Twitter’ın anket özelliğini kullanmamıştır.

Siyasal partilerin seçim öncesi ve seçim sonrası dönemlerde paylaştıkları tweetlerin içeriklerine göre dağılımı

Araştırmanın bu bölümünde siyasal partilerin resmi Twitter hesaplarındaki iletilerin hangi konular üzerinde yoğunlaştığı analiz edilmiştir. Bu bağlamda AKP, CHP, MHP ve HDP’nin Twitter hesaplarındaki mesajların içeriklerine göre tablo oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında retweetler hariç, seçim öncesi 840, seçim sonrası 134 olmak üzere toplam 974 tweet söz konusu kategoriler bazında incelenmiştir.

Seçim öncesi dönemde siyasal partilerin resmi Twitter hesapları üzerinden attıkları tweetlerin içeriklerine göre dağılımı Tablo 4’de ayrıntılı bir şekilde görülmektedir.

Tablo 4. Siyasal Partilerin Seçim Öncesi Dönemde Paylaştığı Tweetlerin İçeriklerine Göre Kategorileri

KATEGORİLERİ	PARTİLER	AKP	CHP	MHP	HDP
	Seçim Kampanyası İletişimi	46	105	37	76
	Açıklama / Bilgilendirme	150	76	1	6
	Haber / Duyurum	10	12	25	11
	Gündemle İlgili Paylaşım	-	2	-	1

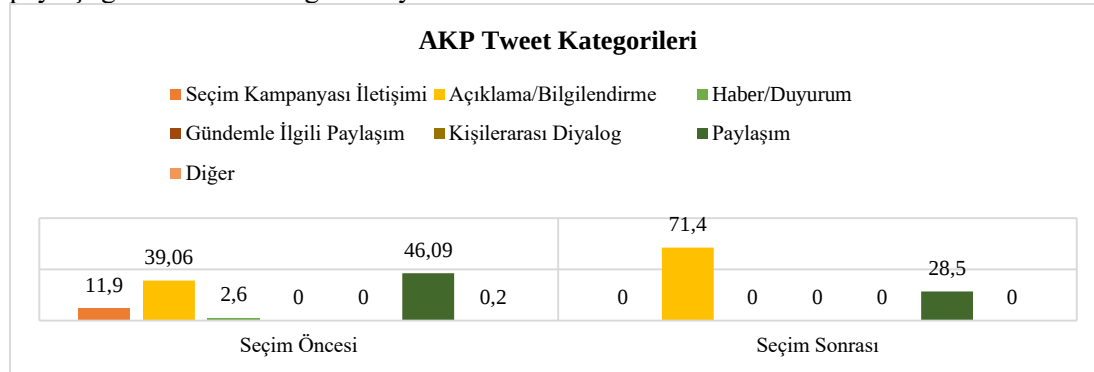
	Kişilerarası Diyalog	-	-	-	13
	Paylaşım	177	16	49	12
	Diğer	1	6	7	1
	Toplam Tweet Sayısı	384	217	119	120

Seçim sonrası dönemde siyasal partilerin resmi Twitter hesapları üzerinden attıkları tweetlerin içeriklerine göre dağılımı Tablo 5’de ayrıntılı bir şekilde görülmektedir.

Tablo 5. Siyasal Partilerin Seçim Sonrası Dönemde Paylaştığı Tweetlerin İçeriklerine Göre Kategorileri

	PARTİLER	AKP	CHP	MHP	HDP
TWEET KATEGORİLERİ	Seçim Kampanyası İletişimi	-	-	-	-
	Açıklama / Bilgilendirme	45	6	-	16
	Haber / Duyurum	-	2	-	4
	Gündemle İlgili Paylaşım	-	2	1	5
	Kişilerarası Diyalog	-	-	-	-
	Paylaşım	18	4	7	14
	Diğer	-	5	4	1
	Toplam Tweet Sayısı	63	19	12	40

Grafik 10, 11, 12 ve 13’de AKP, CHP, MHP ve HDP’nin seçim öncesi ve seçim sonrası dönemlerdeki paylaştığı tweetlerin kategorileri yer almaktadır.

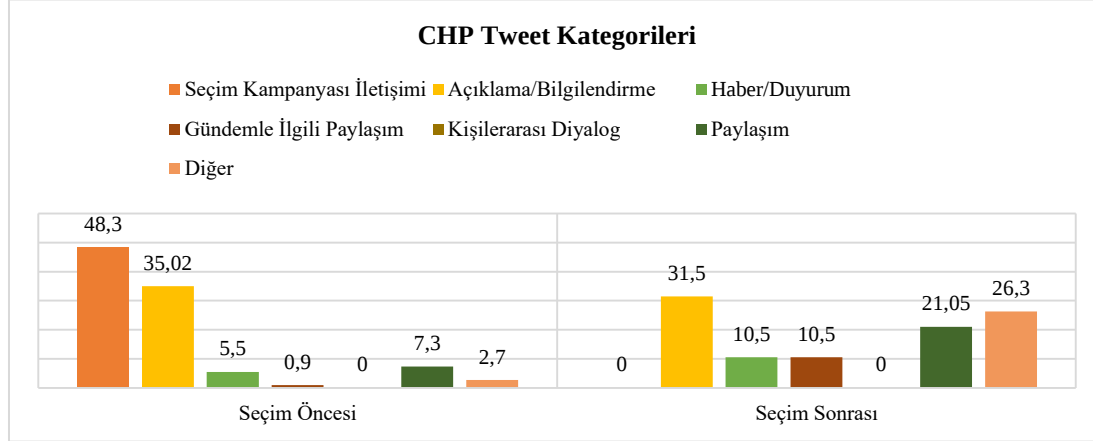


Grafik 10. AKP’nin Seçim Öncesi ve Seçim Sonrası Dönemlerdeki Tweet Kategorileri

AKP’nin seçim öncesi dönemde paylaştığı tweetleri kategorik olarak değerlendirildiğinde; bu dönemdeki paylaşımlarının çok büyük bir kısmını “Paylaşım” ve “Açıklama/Bilgilendirme” kategorilerinin oluşturduğu görülmektedir. “Paylaşım” kategorisinin AKP için seçim öncesi dönemdeki oranı %46,09’dur. Bu kategorinin hemen ardından, “Açıklama/Bilgilendirme” kategorisi gelmektedir. AKP’nin bu kategoriyi seçim öncesi dönemde kullanma oranı %39,06’dır. Burada daha çok dönemin AKP Genel Başkanı ve Başbakan Ahmet Davutoğlu’nun miting alanlarında ve televizyon programlarında yapmış olduğu açıklamalar yer almaktadır. Analize göre kategorilendirmede üçüncü sırayı %11,9 oranla “Seçim Kampanyası İletişim” kategorisi almaktadır. Kategorilendirmenin dördüncü sırasını, %2,6 ile partinin belirtilen tarihler aralığındaki açılış, miting, toplantı, medya programları vb. tüm etkinliklerini duyuran “Haber/Duyurum” kategorisi alırken, beşinci sırasını %0,2 ile dilek, istek, ziyaretler, teşekkür, taziye, anma, kutlama gibi Twitter üzerinden yapılan açıklamalar ve paylaşımların yer aldığı “Diğer” kategorisi almaktadır. AKP seçim öncesi dönemde gündemle ilgili kategori olan “Gündemle İlgili Paylaşım” ve diğer kullanıcıları dikkate alarak onlarla iletişime geçmeye olanak sağlayan “Kişilerarası Diyalog” kategorilerinde ise, paylaşım yapmamıştır.

AKP’nin seçim sonrası dönemde yaptığı paylaşımların kategorilendirilmesine bakıldığında ise, dönemin Genel Başkanı ve Başbakanı Ahmet Davutoğlu’nun seçim sonuçlarına ve kazanılan tek parti

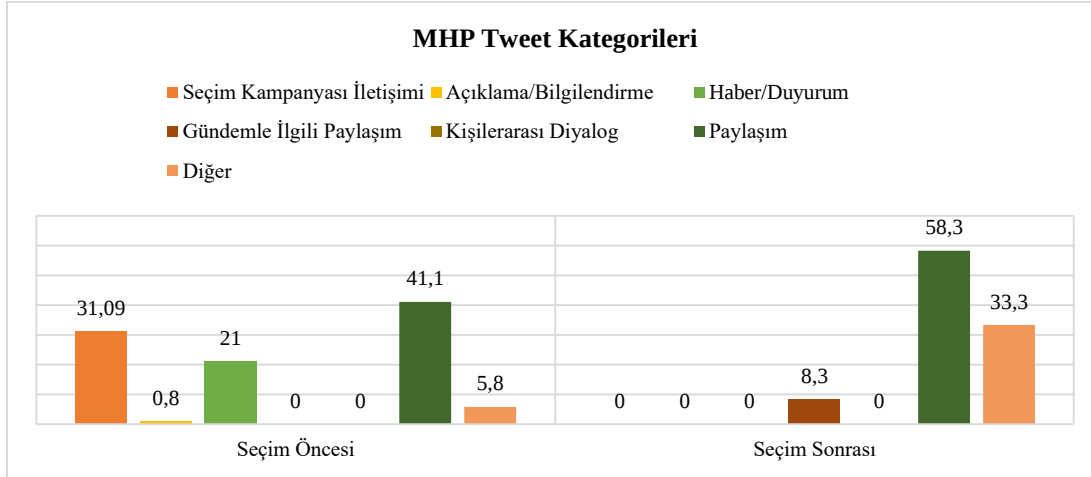
iktidarına yönelik yapmış olduğu açıklamaları içeren “Açıklama/Bilgilendirme” kategorisi bu dönemde %71,4 oranla tüm tweetler içinde önemli bir paya sahiptir. Bunun yanı sıra, “Paylaşım” kategorisi seçim sonrası dönemde %28,5 ile ikinci sırada yer almaktadır. AKP seçim sonrası dönemde “Seçim Kampanyası İletişimi, Haber/Duyurum, Gündemle İlgili Paylaşım, Kişilerarası Diyalog, Diğer” kategorilerinde paylaşım yapmamıştır.



Grafik 11. CHP'nin Seçim Öncesi ve Seçim Sonrası Dönemlerdeki Tweet Kategorileri

CHP'nin seçim öncesi Twitter hesabından atılmış olduğu tweetler kategorik olarak değerlendirildiğinde; bu dönemde yaptığı paylaşımların büyük bir çoğunluğu “Seçim Kampanyası İletişimi” ve “Açıklama/Bilgilendirme” kategorilerinde yer aldığı görülmektedir. Tüm paylaşımların içerisinde ilk sırada yer alan, seçime yönelik paylaşımların yapıldığı “Seçim Kampanyası İletişimi” kategorisinin oranı %48,3'dür. İkinci sırada yer alan “Açıklama/Bilgilendirme” kategorisinin oranı ise, %35,02'dir. Söz konusu bu kategoride daha çok Genel Başkan Kemal Kılıçdaroğlu'nun açıklamaları yer almaktadır. Hedef kitleyi etkilemek ve güven oluşturmak adına yapılan bu kategorideki açıklamalar Twitter iletişim stratejileri açısından önemli bir durumdur. CHP'nin, partilerin web sayfaları, Facebook'a yönlendirme, Youtube gibi Twitter hesapları üzerinden paylaşılan URL paylaşımlarını oluşturan “Paylaşım” kategorisi %7,3 oran ile üçüncü sırada yer almaktadır. Bu kategoriyi %5,5 ile “Haber/Duyurum” kategorisi takip etmektedir. Bu kategori dördüncü sırada yer almaktadır. Hedef kitleye yönelik daha çok miting ve televizyon programları ile ilgili duyurumu içeren bu kategoriye CHP'nin fazla önem vermediği gözükmemektedir. Seçim öncesi tüm paylaşımlar içerisinde beşinci sırayı “Diğer” kategorisi almaktadır. Dilek, istek, ziyaretler, teşekkür, taziye, anma, kutlama gibi Twitter üzerinden yapılan açıklamalar ve paylaşımların yer aldığı “Diğer” kategorisinin CHP'deki oranı %2,7'dir. Altıncı ve son sırada ise, “Gündemle İlgili Paylaşım” kategorisi vardır. CHP seçim öncesi o günün gündemi doğrultusunda paylaştığı tweet sayısı sadece ikidir. Bu tüm tweetleri içerisinde %0,9 oranına denk gelmektedir. CHP, “Kişilerarası Diyalog” kategorisinde hiçbir paylaşım yapmamıştır.

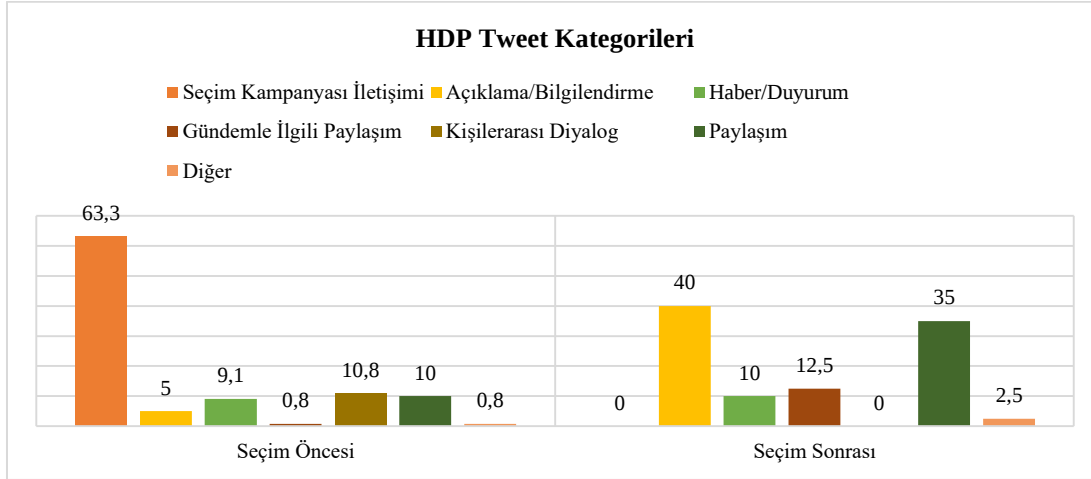
Seçim sonrası döneme bakıldığında ise, “Seçim Kampanyası İletişimi” kategorisi ile ilgili paylaşımlar son bulmuştur. Bu dönemdeki kategorilerde ilk sırayı hedef kitleye yönelik olarak “Açıklama/Bilgilendirme” kategorisi almıştır. Seçim sonrası 15 günlük sürede attığı 19 özgün tweetin 6 tanesi, yani %31,5'i bu kategoride yer almaktadır. CHP seçim sonrasında da hedef kitlesini bilgilendirmeye devam etmiştir. Seçim sonrası dönemde ikinci sırayı ise “Diğer” kategorisi almaktadır. Daha çok Mustafa Kemal Atatürk ve Bülent Ecevit'i ölüm yıl dönümlerinde anma şeklinde paylaşım yapılan “Diğer” kategorisinin oranı %26,03'dür. “Diğer” kategorisini “Paylaşım” kategorisi takip ederek üçüncü sırada yer almaktadır. Genellikle Genel Başkan ve parti yöneticilerinin açıklamalarını URL şeklinde paylaşım yapılmasını içerek bu kategorinin oranı %21,05'dir. Dördüncü sırayı ise, “Haber/Duyurum” ve “Gündemle İlgili Paylaşım” kategorileri paylaşmaktadır. Bu kategorilerle ilgili CHP seçim sonrası dönemde ikiye tane paylaşım yapmıştır. Bu da %10,05 oranına denk gelmektedir. Seçim öncesi dönemde olduğu gibi, seçim sonrası dönemde de CHP “Kişilerarası Diyalog” kategorisinde paylaşım yapmamıştır.



Grafik 12. MHP'nin Seçim Öncesi ve Seçim Sonrası Dönemlerdeki Tweet Kategorileri

Seçim öncesi 15 günlük dönemde MHP'nin resmi Twitter hesabı üzerinden yapmış olduğu paylaşımları içerik olarak kategorilendirip değerlendirildiğinde; MHP bu dönemde daha çok "Paylaşım" kategorisinde içerikler oluşturduğu gözlemlenmektedir. Genel Başkan Devlet Bahçeli ve bazı üst düzey parti yöneticilerinin açıklamalarını, seçim kampanyasına yönelik vaatlerden oluşan reklamların ya da hükümete yönelik eleştirilerin yer aldığı videoların Youtube üzerinden Mention şeklinde paylaşarak, Youtube'ye Twitter üzerinden yönlendirme yapma şeklinde paylaşılan bu kategorideki içeriklerin oranı %41,1'dir. "Seçim Kampanyası İletişimi" kategorisi %31,09 oran ile ikinci sırada yer almaktadır. Zaten MHP'nin "Paylaşım" kategorisinde yer alan paylaşımlarının çoğu "Seçim Kampanyası İletişimi" kategorisi ile iç içedir. Şöyle ki; MHP'nin seçime yönelik hazırlamış olduğu reklamları daha çok Twitter üzerinden URL şeklinde Youtube paylaşımı yapılmıştır. Bu durumda "Seçim Kampanyası İletişimi" kapsamında değerlendirilmesi gereken bu paylaşımlar URL kullanımı söz konusu olduğu için "Paylaşım" kategorisinde değerlendirilmiştir. Twitter iletişim stratejileri açısından hedef kitleyi gelişmelerden haberdar etmeye yönelik olarak kategorilendirilmiş olan "Haber/Duyurum" kategorisi MHP'de üçüncü sıradadır ve oranı %21'dir. Dördüncü sırada ise, "Diğer" kategorisi yer almaktadır. Genellikle "Hayırlı Cumalar" şeklinde her Cuma günü bu kategori ile ilgili paylaşımlar yapılmaktadır ve bu kategorinin tüm tweetlerdeki oranı %5,8'dir. Beşinci ve son sırada ise, "Açıklama/Bilgilendirme" kategorisi yer almaktadır. MHP Genel Başkan Devlet Bahçeli'nin yapmış olduğu açıklamaları özgün tweet değil de, genellikle URL şeklinde verdiği için bu kategori en düşük kategori olarak gözlemlenmektedir. Ayrıca MHP'nin resmi Twitter hesabı Genel Başkan Devlet Bahçeli'nin kendi hesabı üzerinden yapmış olduğu açıklamaları Retweet etmiştir. Bu durum "Açıklama/Bilgilendirme" kategorisinde değerlendirilmemiştir. MHP seçim öncesi dönemde, "Gündemle İlgili Paylaşım" ve "Kişilerarası Diyalog" kategorilerinde paylaşım yapmamıştır.

Seçim sonrası döneme bakıldığında ise, seçim öncesinde "Seçim Kampanyası İletişimi, Açıklama/Bilgilendirme, Haber/Duyurum" gibi kategorilerde atılan tweetler seçim sonrası dönemde son bulmuştur. Bu kategorileri içeren hiçbir tweet atılmaması dikkat çekilmesi gereken önemli bir noktadır. MHP seçim öncesi dönemde olduğu gibi seçim sonrası dönemde de "Paylaşım" kategorisi içerisinde daha çok içerik paylaşmıştır. Seçim sonrası dönemde %58,3 ile "Paylaşım" kategorisi açık ara ilk sırada yer alırken, "Diğer" kategorisi %33,3 ile ikinci sırada yer almaktadır. Cuma kutlama mesajı, Genel Başkan Devlet Bahçeli'ye partililer tarafından genel merkezde yapılan ziyaret ve 10 Kasım Atatürk'ü anma ile ilgili mesajlar bu dönemde "Diğer" kategorisinde değerlendirilmektedir. Ayrıca toplam 12 tweet içerisinde bir tane de "Gündemle İlgili Paylaşım" kategorisine uygun paylaşım yapılmıştır. Bu kategori %8,3 oran ile üçüncü ve son sıradadır. MHP de, AKP ve CHP gibi, hem seçim öncesi hem de seçim sonrası dönemde "Kişilerarası Diyalog" kategorisinde hiçbir paylaşım yapmamıştır.



Grafik 13. HDP'nin Seçim Öncesi ve Seçim Sonrası Dönemlerdeki Tweet Kategorileri

HDP'nin seçim öncesi dönemde resmi Twitter hesabından yapmış olduğu paylaşımların içeriklerine bakıldığında, “Seçim Kampanyası İletişimi” kategorisi çok büyük bir alanı kapsamaktadır. Diğer kategorilerin toplamından bile fazla orana sahip olan bu kategorinin seçim öncesi tüm tweetler içindeki oranı %63,3'dür. Bu oran HDP'nin seçim öncesi Twitter'ı iletişim stratejileri açısından sık bir şekilde kullandığını göstermektedir. Miting görselleri, Eş Başkanların açıklamaları, hükümete yönelik eleştiriler, seçim vaatleri, seçmenle yüz yüze iletişim gibi konuları oluşturan “Seçim Kampanyası İletişimi” kategorisinde HDP'nin çok fazla paylaşım yaptığı gözlemlenmektedir. Özellikle seçim öncesi dönemde HDP'nin tweetlerine bakıldığında, ‘barış’ mesajı üzerinden bir seçim kampanyası sürdürmekte olduğu görülmektedir. Hedef kitlenin mesajlarına geri dönme konusunda HDP diğer partileri geride bırakmış ve “Kişilerarası Diyalog” kategorisinde %10,8 gibi bir oranı yakalamıştır. Bu oran ile “Kişilerarası Diyalog” kategorisi ikinci sırada yer almaktadır. Bu kategorinin hemen ardından üçüncü sırada, URL ve diğer sitelere veya sosyal medya platformlarına yönlendirme olarak ele alınan, %10 oran ile “Paylaşım” kategorisi gelmektedir. Dördüncü sırada, “Haber/Duyurum” kategorisi yer almaktadır. Bu kategorinin oranı %9'dır. “Haber/Duyurum” konusuna HDP'nin çok fazla önem vermediği görülmektedir. Oysaki hedef kitleye ya da seçmene ulaşma konusunda bu kategori önemli bir yere sahiptir. Beşinci sırada ise, %5 ile “Açıklama/Bilgilendirme” kategorisi vardır. Partiye yönelik hedef kitle üzerinde güven ve itibar oluşturmaya yardımcı olan bu kategorinin içeriğindeki konularda HDP'nin sınıfta kaldığı gözlemlenmektedir. Altıncı ve son sırayı ise, “Gündemle İlgili Paylaşım” ve “Diğer” kategorisi almaktadır. Bu iki kategorinin toplam tweetler içindeki oranı sadece % 0,8'dir. Yani bu iki kategoride sadece birer tane paylaşım yapılmıştır. HDP bu alanda da sınıfta kalmıştır. Fakat dikkat çekilmesi gereken nokta, HDP'nin diğer partilere oranla tüm kategorileri kullanmasıdır. Özellikle iki yönlü iletişime olanak sağlayan “Kişilerarası Diyalog” kategorisinde HDP seçim öncesi dönemde diğer partilere göre oldukça başarılıdır.

Seçim sonrası dönem olan 3-17 Kasım 2015 tarihleri arasında atılan tweetlere bakıldığında ise, HDP “Açıklama/Bilgilendirme” kategorisinde büyük bir sıçrama yapmış ve bu kategori %40 oran ile ilk sırada yer almaktadır. Daha çok parti Eş Başkanları olan Selahaddin Demirtaş ve Figen Yüksekdağ'ın açıklamalarının yer aldığı bu kategoride HDP seçim sonrası dönemde Twitter iletişim stratejileri açısından başarılı olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise, %35 oran ile “Paylaşım” kategorisi gelmektedir. “Gündemle İlgili Paylaşım” kategorisi %12,5 ile üçüncü sırada, “Haber/Duyurum” kategorisi %10 oran ile dördüncü sırada yer almaktadır. Beşinci ve son sırada ise, sadece bir paylaşım yapılan ve %2,5 orana sahip “Diğer” kategorisi yer almaktadır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

1 Kasım 2015 Genel Seçimleri'nde ülke genelinde %49,10 oranında oy alan AKP, %5,32 oranında oy alan CHP, %11,90 oranında oy alan MHP ve %10,76 oranında oy alan HDP meclise girmeye hak kazanmışlardır. Araştırma kapsamında, AKP, CHP, MHP ve HDP'nin seçim öncesi dönem olan 17 – 31 Ekim 2015 ve seçim sonra dönem olan 3 – 17 Kasım 2015 tarihleri arasında resmi Twitter hesabından attıkları tweetler incelenmiştir. Partiler ve siyasetçiler için seçim öncesi dönemler ne kadar

önem arz etmekteyse, seçim sonrası dönemlerde en az o kadar önemlidir. Çalışma kapsamında incelenen partiler, seçim öncesi dönemde çok fazla tweet atarken, seçim sonrası dönemde bu sayıda büyük bir düşüş gözlemlenmektedir. Bu durumda, genelde sosyal medya özelde ise Twitter'ı partilerin seçim sonrası dönemde kullanım oranlarının düşmesi kendileri açısından bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın esas konusunu oluşturan tweet içeriklerinin analizlerine bakıldığında ise, partilerin resmi Twitter hesapları belirtilen tarihler arasında incelenerek yeni ayrı kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler; "Seçim Kampanyası İletişimi, Açıklama/Bilgilendirme, Haber/Duyurum, Gündemle İlgili Paylaşım, Kişilerarası Diyalog, Paylaşım, Diğer"dir. Retweetler hariç partilerin attıkları tüm tweetler bu kategoriler içerisinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Dört partinin Twitter kullanımındaki doğru ve yanlış stratejilere, önem verdikleri veya vermedikleri yönler açısından bakıldığında ise; AKP, CHP, MHP ve HDP'nin gittikçe daha etkili hale gelen Twitter kullanımı konusunda daha bilinçli olmalarının yanı sıra, söz konusu partiler hem kendini destekleyen hem de desteklemeyen kitleler ile tek yönlü iletişimden interaktiviteye uygun iki yönlü iletişime geçmeleri daha uygun olacaktır. Tüm bunların yanı sıra, partiler sadece seçim dönemlerinde değil seçim sonrası dönemlerde de yeni medya araçlarından olan Twitter'ı etkin bir şekilde kullanabilir ve retweetlerden daha çok özgün tweet paylaşımı gerçekleştirip dijital araçların hakkını teslim edebilirler.

KAYNAKÇA

- Aziz, A.(2003). *Siyasal İletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayraktutan, G., Binark, M., Çomu, T., Doğu, B., İslamoğlu, G. ve Aydemir, A. T. (2012). Sosyal medyada 2011 genel seçimleri: Nicel-nitel ara yüzey incelemesi, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7 (3), 5-29. Erişim Adresi: <https://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/009/dergi/6/temmuz2012.pdf>
- Berkup, S. B. (2015). Bu siyasal mesajı tweetlese de mi paylaşsak tweetlemesek de mi paylaşsak? 2015 Türkiye genel seçimlerinde siyasal partilerin Twitter kullanımları üzerine karşılaştırmalı bir analiz, *Global Media Journal TR Edition*, 6 (11), 112-143. Erişim Adresi: <http://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/sites/default/files/Sezin%20BAYSAL%20BERKU P.pdf>
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Burgaz, A. (2014). *Halkla ilişkilerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medyada pazarlama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, S. (2015). 2014 yerel seçimlerinde büyükşehir belediye başkan adaylarının Twitter kullanımları üzerine karşılaştırmalı analiz, *Global Media Journal TR Edition*, 5 (10), 87-119. Erişim Adresi: <http://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/sites/default/files/Selc%CC%A7uk%20C%CC%A7ETI%CC%87N.pdf>
- Çıldan, C., Ertemiz, M., Timuçin, H. K., Küçük, E. ve Albayrak, D. (2012, Şubat). *Sosyal medyanın politik katılım ve hareketlerdeki rolü*, Akademik Bilişim 2012 Konferansında sunulan bildiri, Uşak Üniversitesi, Uşak. Erişim Adresi: <http://ab.org.tr/ab12/bildiri/205.pdf>
- Genel, M. G. (2012). Siyasal iletişim kampanyalarında sosyal medyanın kullanımı 12 Haziran 2011 seçimleri "Twitter" örneği, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 2 (4), 23-31. Erişim Adresi: http://acikerisim.iku.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11413/1085/tojdac_v02i405.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kılıçaslan, E. (2008). *Siyasal iletişimde ideolojik dil* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Mutlu, E. (2012). *İletişim Sözlüğü* (6.Baskı). Ankara: Sofos Yayınevi.
- Oktay, M. (2002). *Politikada Halkla İlişkiler*. İstanbul: Derin Yayınevi.
- Özkır, Y. (2015). *Türkiye'de Siyasal İletişim 2007-2015*. Ankara: Seta Yayınları.

- Tarhan, A. (2012). Büyükşehir belediyelerinin sosyal medya uygulamalarına halkla ilişkiler modellerinden bakmak, *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Süreli Elektronik Dergisi*, 35, 79-101. Erişim Adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423903284.pdf>
- Tarhan, A. ve Fidan, Z. (2016). Siyasal iletişimde sosyal medyanın kullanımı: “7 Haziran – 1 Kasım 2015 genel seçimleri Twitter örneği”. Ş. Balcı (Yay. haz.). *7 Haziran’dan 1 Kasım’a Türkiye’de siyasal iletişim uygulamaları içinde* (s. 401-440). Konya: Literatürk Academia Yayınları.
- Van Dijck, J. (2011). Tracing Twitter: the rise of a microblogging platform, *International Journal of Media and Cultural Politics*, 7 (3), 333-348. Erişim Adresi: https://pure.uva.nl/ws/files/1282659/108613_Tracing_Twitter_MCP_7.3_2_vanDijck.art_edit_pdf.pdf
- Yavaşgel, E. (2004). *Siyasal İletişim Kavram ve Ardındakiler*. Ankara: Babil Yayıncılık.

İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ercan YILMAZ¹

Ahmet ÖZCAN²

1 Prof. Dr., NEÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ercanyilmaz70@gmail.com

2 Okul Müdürü, MEB Konya/Karatay, aaozcan@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemektir. Ayrıca örgütsel bağlılığın farklı değişkenlerden etkilenme düzeyini saptamaktır. Araştırmanın örneklemini 2016 -2017 eğitim öğretim yılı II. döneminde Konya ili merkez ilçelerdeki ve bunlara bağlı köy-kasabalardaki ilköğretim okullarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan 238 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Refik BALAY tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada örgütsel bağlılık; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç farklı alt boyutta ele alınarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bağlılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, okullarının bulunduğu yere, ve okullarındaki öğretmen sayılarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre, içselleştirme bağlılık düzeyinin yüksek olduğu, şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin köy ve kasabada çalışan öğretmenlere göre özdeşleşme boyutunun daha yüksek, öğretmenlerin mesleki çalışma kıdemleri arttıkça özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmen sayısının yüksek olduğu okullarda öğretmen sayısının az olduğu okullara göre özdeşleşme boyutunda örgütsel bağlılığın daha fazla olduğu saptanmıştır. Bunlara karşın örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel bağlılık, öğretmen, uyum, özdeşleşme, içselleştirme.

Abstract

The aim of this research is to determine the level of organizational commitment of teachers working in primary schools (primary and secondary schools). In addition, it aims to detect to what extent organizational commitment is affected by different variables. The sample of the research consists of 238 teachers working in primary schools (primary and secondary schools) in the central districts of Konya province and the town - villages connected to them in the 2nd term of 2016-2017 academic year. The data of the research was collected through the "Organizational Commitment Scale" developed by Prof. Dr. Refik BALAY who is the dean of Faculty of Education at Ahi Evran University. The commitment level of primary school teachers was tried to be determined in the research by handling organizational commitment in three different sub-dimensions as adaptation, identification and internalization. Also, it was examined whether commitment level of teachers varied according to gender, state of education, field of study, professional seniority, the place where their school was located and the number of teachers in their schools. According to the findings obtained as the result of the analyses, it was observed that the level of internalized commitment of classroom teachers was higher than that of branch teachers, that dimension of identification was high in teachers working in city center when compared to teachers working in villages and towns, that identification and internalization dimensions of teachers increased as their professional seniority increased. Besides, it was found that organizational commitment in the dimension of identification was higher in schools where the number of teachers was high in comparison with the schools in which the number of teachers is low. After all, any significant relationship could not be found among the variables in the adaptation sub-dimension of organizational commitment.

Key Words: Organizational commitment, teacher, adaptation, identification, internalization.

GİRİŞ

Eğitim bir ülkenin en temel ihtiyaçlarındandır. Toplumun istediği değer ve donanımlara sahip nesillerin yetiştirilmesi ancak eğitimle sağlanabilir. Toplumumuzun eğitim sistemimizden beklentilerini gerçekleştirme sorumluluğunu üzerlerinde taşıyarak, gelecek nesillerin hayatlarını inşa ettikleri bu en önemli okul yıllarında ilk yönlendirmelerini yapan ilköğretim öğretmenlerinin üstlendikleri rolün önemi ilköğretim öğretmenlerinin verimliliklerini de çok önemli kılmaktadır. Öğretmenlerin verimliliklerinin de üyesi oldukları örgütlere bağlılıkları ile ilintilidir. Ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları sonucunda doğacak olumlu etkilerin neler olabileceğinin araştırılması ve eğitim politikalarının bu yönde geliştirilmesi gerekmektedir.

Örgütsel Bağlılık

Son yıllarda örgüt yöneticilerinin en çok üzerinde durdukları ve bu konuda politikalar üretmeye çalıştıkları konulardan biri de örgütsel bağlılıktır. Çünkü örgütlerine bağlılık duyan iş

görenlerin diğerlerine göre daha üretken oldukları, örgüt ve değerleriyle daha fazla bütünleştikleri ve örgüt amaçlarını başarmak için kendilerinden beklenenin ötesinde çaba ortaya koydukları gözlenmiştir. Örgütsel bağlılık, bireyin içinde olduğu kurumun amaç ve değerlerini kendi amaç ve değerleri ile bütünleştirmesi, bu amaçlara ulaşma yönünde çaba sarf ederek , kuruma üyeliğini devam ettirme isteğidir (Durna, Eren, 2005). Örgütsel bağlılık, örgüt ile çalışanların arasındaki uyumlu olarak, örgütün amaçlarına ulaşmak ve başarının elde edilmesi için çalışanların gösterdikleri çabalardan oluşan duygusal bir ilişkidir (Oran, Güler ve Bilir, 2016). Lee, ise örgütsel bağlılığı; örgütlerde çalışanların iş ortamında diğer kişilerle olan davranışlarını anlama ve açıklama olarak tanımlamaktadır (Lee, 2000’ den aktaran Uğurlu, Sincar ve Çınar 2013).

Örgütsel bağlılık konusu; örgütsel davranış, örgütsel psikoloji ve sosyal psikoloji gibi farklı alanların ilgisini çekmesi ve bu alanlardan gelen araştırmacıların bu konuya kendi bakış açılarını yansıtması, örgütsel bağlılık kavramının anlaşılmasını güçleştirmektedir. Bu doğrultuda Morrow (1998) aktaran: Günce (2013) örgütsel bağlılıkla ilgili yirmi beş civarında değişik tanımın literatürde yer aldığını belirtmektedir.

Bu tanımlardan bazılarına göre örgütsel bağlılık;

□ Birey-örgüt etkileşimi ve zaman içerisinde gelişen yatırımlardaki değişiklikler sonucunda oluşan yapısal bir olgudur. Çalışanların, elde ettiklerinin yaptıkları katkılara oranı ile ilgili algılamaları ve örgütteki yatırımlarının ve yan yatırımlarının birikimine bağlı olan bir değişim ilişkisidir.

□ Örgütte üye olarak kalma isteği, örgütün amaç ve değerlerine güçlü biçimde inanma ve örgütün amaçları için yüksek çaba harcamadır.

□ Tatmin edici olmasa bile bir işe bağlılık duyma ve ona psikolojik olarak bağlanmadır.

□ Örgütün çıkarlarını karşılayacak şekilde hareket etmek için özümsemiş normatif baskıların bir toplamıdır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere “örgütsel bağlılık” kavramı; “örgütlere yeteneklerini, becerilerini kullanabilecekleri iş ortamı bulma, tanınma, saygı görme, sosyalleşme, araçsal beklentilerini karşılama v.b. gibi ihtiyaç, istek ve beklentilerle gelen işgörenlerin, bu beklentilerine cevap buldukça ve kendilerini örgütleri ile tanımladıkça, kendilerini örgüte ait hissetmeye başlamaları; böylece de işlerine daha çok katılmaları ve örgütte kalmak istemeleri; örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı için görev tanımlamalarının ötesinde ilgi ve çaba göstermeleri; örgüte karşı sadakatli tutumları; örgütle paylaşılan birlikteliğin moral ve psikolojik gücü” şeklinde özetlenebilir (Erdaş, 2009).

Örgütsel bağlılık ile ilgili tanımlardan çıkarılacak ortak sonuç, bireyin örgütün amaçlarını daha çok benimseyip örgüt ile bütünleşmesidir. Bu bütünleşme sonucu çalışanlar ile örgüt arasında oluşan bu bağ, örgütün ürettiği hizmet ya da malın değerinin artmasına katkıda bulunur. Bu durum örgüt ile birey arasındaki yapıldığı varsayılan psikolojik sözleşmenin örgüte olumlu yansımaları da neden olur. Örgüt ile üye arasındaki psikolojik sözleşmenin içeriğinde, çalışanı örgütüne bağlayan şeyler gizlidir (Uğurlu, 2009’den aktaran Uğurlu, Sincar ve Çınar, 2013) . Örgütsel bağlılıkta temel olarak su unsurlar üzerinde durulmaktadır: Örgütün amaç ve değerlerine samimi şekilde inanma ve bunları kabullenme; örgütün çıkarı için her şeyini ortaya koymaya istekli olma ve örgütün bir üyesi olarak kalma arzusunun güçlü bir irade göstererek ortaya koymaktır (Swales, 2002’den aktaran Durna, Eren, 2005).

Örgütsel Bağlılığın Önemi

20. Yüzyılın başlarında örgüt ve yönetim açısından önemi kavranan insan faktörü bugün bu önemini daha da artırarak sürdürmektedir. Diğer taraftan da örgütsel bağlılık, çalışanların örgütün amaçlarını benimsemelerinde, kurumda kalma arzularını sürdürmelerinde, örgütün yönetimine ve etkinliklerine katılmalarında, örgüt için yenilik ve gelişime açık bir tavır sergilemelerinde önemli bir olgudur.

Günümüzde hızla değişen çevre koşullarına paralel olarak örgütsel bağlılık kilit bir rol üstlenmektedir. Örgütsel bağlılık davranışının örgütler için en önemli özelliği, örgütün yetenekli insan kaynağından en iyi derecede yararlanabilmesine olanak tanımasıdır. Çalışanların bağlılığı örgütsel başarıya ulaşmada en kritik faktör olarak görülmekte ve örgütler üyelerinin örgütsel bağlılığını arttırmak istemektedir. Çünkü örgütsel bağlılık çalışanları problem oluşturan değil, problemlere çözüm getiren insanlar haline dönüştürür. Örgütler eğer varlıklarını devam ettirmek ya da refah içerisinde

olmak istiyorlarsa mutlaka üyelerinin bağlılıklarını sağlamalıdır.

Örgütsel bağlılığı olan bireyler yaptığı işten zevk almakta, sosyal ilişkilerinde daha uyumlu , daha çok üretmeye meyilli olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgüte de daha az mali külfet getirmektedir (Ertürk, Aydın, 2016).

Örgüt çalışanları, kendi amaçlarını gerçekleştirebildikleri ölçüde örgütsel amaçlar için çalışmakta ve örgüte bağlanmaktadır. Bu nedenle, çalışanların verimliliği açısından örgüt amaçlarını benimsemeleri ve örgütsel bağlılıklarının sağlanması önem teşkil etmektedir . Örgütsel bağlılık, örgütsel başarının ardındaki en önemli sürükleyici güçtür. Örgüte bağlı çalışanların örgütün bir parçası olduğu bilinci ile hareket etmeleri, onların örgüte sağladıkları katkının hem nitel hem de nicel olarak düzeyini artırmaktadır. Bu da bağlılığın örgüt tarafından neden bu kadar önemli görüldüğünün temel nedenidir.

Bununla birlikte, günümüzde çevre koşullarının değişmesi, bireysel ihtiyaçların devamlı olarak farklılaşması, rekabetin artması, çalışanların örgütte kalmalarını giderek zorlaştırmaktadır. Çalışanların yetiştikten ve ortama uyum sağladıktan sonra işten ayrılması örgüte maddi olarak yüksek maliyetler getirmektedir. Ayrıca , toplam istihdam içinde eğitilmiş ve uzman işgücü ihtiyacının giderek artması ve nitelikli işgücü arzındaki yetersizlikler de bu konuda yeni stratejiler belirlenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bütün bunlar, çalışanların örgüte bağlanmasını etkileyecek unsurların belirlenmesi ve çalışanların örgütsel bağlılıklarının artırılmasını daha da önemli hale getirmektedir.

Örgütsel Bağlılık Sınıflamaları

Örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde tanımlamalarda olduğu gibi, örgütsel bağlılığın sınıflandırılması konusunda da farklı ölçütlerle çeşitli bilim adamlarının farklı yaklaşımlar ortaya çıkardığı görülmüştür.

Ancak, örgütsel bağlılık sınıflandırmalarının ortak özelliği bir örgüt ortamındaki işgörenin örgüte bağlılığını tanımlayarak, bağlılık boyutlarını belirlemek olduğu söylenebilir. Örgütsel bağlılıkla ilgili bu çalışmaların, bir işgörenin örgüte bağlılığını sağlayan, onu örgüte çeken ve örgütün sahip olduğu birçok özelliğin olabileceğini de ortaya çıkarmaktadır (Üstüner, 2009’ dan aktaran Deniz, 2014).

Örgütsel bağlılık, araştırmacıların bir kısmı tarafından tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki farklı yaklaşım altında incelenirken, bir kısmı da bu iki yaklaşıma çoklu bağlılık yaklaşımını da ekleyerek üçlü bir sınıflandırmaya gitmiştir. Biz burada üçlü olarak yapılan sınıflandırma üzerinde duracağız. Örgütsel bağlılığın sınıflandırması tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması



Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Örgütsel bağlılık, örgüte psikolojik olarak kendini adamadır. Bireyin, örgütteki diğer kişilere

yakınlaşma duygusuyla kendini gösterebildiği özdeşleşme boyutu; bireysel ve örgütsel amaç ve değerlerin uygunluğunu anlatan içselleştirme boyutu (ki bunlar örgüte kendine adamanın karşılığıdır) ve araçsal bir birlikteliği anlatan uyum boyutu olmak üzere üç boyutta incelenebilir (Balay, 2014, s.104).

Uyum boyutu

Örgüte yüzeysel olarak bağlı olmayı ifade eder. Burada birey yaptığını yapmak zorunda olduğu için yapar ve uyum içinde çalışır. Yani uyumda bireyin zorla uyması söz konusudur. Çalışan yaptığını gerçekten inandığı için değil de ceza korkusu ya da ödül beklentisi içinde, kendisini mecbur hissettiği için yapması söz konusudur (Balay, 2014, s.104).

Uyum, çalışana seçme imkanı vermez; birey kendisinden yapılması istenilenleri baskı altında, güvensiz bir ortamda yapmak zorunda kalır. Uyum, bağlılığın birinci aşamasıdır. Bu aşamada birey, örgütte diğerlerinin etkilerini bir çıkarı olması durumunda kabul eder. Burada bir çıkar ilişkisi vardır. Birey bazı çıkarlar (prim, görevde yükselme vb.) karşılığında uyum gösterir. Bunlar değerlendirildiğinde bir okulda, çalışanların tamamen maddi unsurlarla güdüleneceğini söylemek çok gerçekçi olmaz. Çünkü okulun felsefe ve amaçları kar amacı güden bir örgütün amaçlarından tamamen farklıdır (İmamoğlu, 2011).

Eğitim çalışanlarının beklentilerinin karşılanmaması, gereksinimlerinin göz ardı edilerek geçirtilmesi, çalışanların alanlarındaki uzmanlığına, kişiliğine karşı saygının azalması, iş ortamı ve koşulların uygunsuzluğu, etik ve adil olmayan uygulamaların çoğalması v.b. sebepler öğretmenlerin kendilerini işine ve okuluna vermelerine engel olur (Başaran, 1993’ ten aktaran, İmamoğlu, 2011).

Çalışanların örgütsel bağlılığı, daha nitelikli ve donanımlı çalışanları örgütte tutabilmek için giderek önem kazanan bir durum haline gelmektedir. Çünkü örgütlerin başarısı alanında donanımlı çalışanlarla mümkün olmaktadır. Bu anlamda örgütsel bağlılığı sağlayabilmek için çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması önem taşımaktadır. Buna bağlı olarak örgüt içerisindeki hangi unsurların bağlılıkla doğrudan veya dolaylı bağlantılı olduğunun bilinmesi, üretim veya iş sürecinde yürütülecek çalışmaların etkililiğini arttırabilir. Diğer taraftan okullarda ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, öğretmenin yaptığı işten memnun olmasını sağladığı gibi, öğrencilerin bireysel başarısına da etki etmektedir. Bireysel başarıların artması da , genel olarak okul başarısının artmasını sağlamaktadır. Ayrıca örgütsel bağlılığın etkileri, öğretmenin öğrencileriyle, iş arkadaşlarıyla ve öğrenci velileriyle olan ilişkilerine de olumlu yönde yansıtacaktır (Karataş, Güleş, 2010).

Özdeşleşme boyutu

Özdeşleşme, kişilerin yakın olma isteğine dayanan örgütsel bağlılık aşamasıdır. İnsanlar diğer kişi ve gruplarla ilişkiye girmek ve bunu sürdürmek için, başkalarının hareket ve davranışlarını benimsiyorsa özdeşleşme var demektir. Özdeşleşme, bir çekicilik durumu yarattığından, bireye hoşnutluk verir. Fakat bu çekicilik, kolayca kaybolabildiğinden muhafaza edilmesi gerekir. Bağlılık hoş gelmesine karşın, sahibine sorumluluk ve maliyet yükler. İnsanlar özdeşleşme boyutunda örgütlerine bağlılık göstermekten gurur duymaktadır Örgüt çalışanlarının değer verdiği şeyleri desteklediğinden, işgörenler bu aşamada örgütle üst düzeyde özdeşleşirler (Balay, 2014).

Özdeşleşme bağlılığı ile çalışan, örgüte karşı sorumluluk hisseder, fedakarlıklarda bulunur, örgütle arasında bir gönül bağı kurar, örgütün tüm değerleri ile özdeşleşir.

İçselleştirme boyutu

İçselleştirme, kişinin değerlerinin örgütün değerleriyle uyumlu olması ve örgütsel değerlerin bireyin tutum ve davranışlarına etki etmesidir. Burada çalışanların, örgütün değerlerini samimi olarak kişisel değerleriyle uyumlu görmesi söz konusudur. İçselleştirmede çalışanın, örgütün değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, hiçbir zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur (Gül, 2002’den aktaran: Günce, 2013).

İçselleştirme uzun zaman gerektirdiği gibi bunun yanında bir kere gerçekleştikten sonra,

bireyin yeni etki kaynaklarıyla tekrar etkilenmesi gerekmemektedir. Örgütlerin en çok arzuladığı bağlılık boyutu içselleştirmedir. Çünkü içselleştirme, süreklilik bakımından başlangıçtaki etki kaynağından bağımsızdır. Bu yüzden başarılması hem daha zor, hem de daha uzun zaman alıcıdır. Ama içselleştirme bir kez gerçekleştiğinde, bireyi etkilemek için yeni etki kaynaklarına ihtiyaç duyulmaz. Çünkü, bu bağlılık boyutunda kişi, yeni bir düşünceyi, tutum veya davranışı kendisine ait olarak kabul eder. Güçlü örgütsel değerler, hem içten gelerek samimi şekilde benimsenen, hem de diğer kişi ve örgütlerle paylaşımına açık değerlerdir. Böylece değerler, eylemleri, tutum ve yargıları kısa vadeli amaçların ilerisinde, daha uzun vadeli ve gerçekçi amaçlara yönlendirirler. Dinsel örgütlerin ve mezheplerin üyeleri, örgütün değerlerini içselleştirmiş bireylere örnek olarak verilebilir (Balay, 2014).

Bağlılığın bu üç boyutu da birbirlerinden farklı ve bağımsız boyutlardır. Kısacası; uyum bağlılığı, ödül-ceza değerlendirmesinin de maddi etkileri ön plana çıkarırken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları, örgütün bir parçası olma, değerlerini kendi bireysel değerleri gibi kabullenme ve örgütün beklentilerine dönük sonuçlara yöneltmektedir.

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

İş görenlerin örgüte bağlılık duyması, kendi iş verimliliklerini arttırmaları ve nitelikli eleman olmaları örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bu nedenle örgütlerin yöneticilerinin, iş görenlerin örgüte bağlılığını etkileyebilecek faktörlerin farkında olması önemli bulunmaktadır (Erdaş, 2009).

Örgütsel bağlılık yapısı nedeniyle değişkenliğe sahip bir süreci içermektedir. Örgütsel bağlılığa yön verebilecek, onu artırabilecek ya da azaltabilecek bazı faktörler bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda; çalışanların örgütsel bağlılığı ne denli fazla ise örgütün performansı da o doğrultuda artmaktadır. Başarılı bir örgütün örgütsel bağlılığın önemini bilmesi, bağlılığa yön veren değerlerin farkında olması ve doğru bir şekilde analiz etmesi gerekmektedir (Yüksel, 2015).

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenler üzerinde yapılan araştırmalarda, demografik faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin örgütsel ödüller ve iş değerlerinin, örgütsel bağlılıkla olan ilişkilerine nispeten daha az bir ilişki içinde olduğu gözlemlenmiştir.

Genel olarak incelendiğinde örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen faktörleri aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- 1) Kişisel- Demografik Faktörler,
- 2) Örgütsel- Görevsel Faktörler,
- 3) Durumsal Faktörler,
- 4) Diğer Faktörler (Erdoğan, 2006' dan aktaran: Altın, 2010).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemini, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada resmi ilköğretim ve resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri çeşitli demografik etkenler açısından incelenmiştir. Bu nedenle, çalışma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel Tarama Modelleri; iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenler arasındaki değişimi ve aralarındaki farklılık düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış araştırma modelleridir (Karasar, 2006' dan aktaran Altın, 2010).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde ve merkeze bağlı köy/beldelerde bulunan ilköğretim kurumlarında görev yapan toplam 238 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının listesi Tablo 4' te belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 121' inin (%51) kadın, 117'sinin (%49) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde, öğretmenlerin 225'inin (% 94) lisans, 13' nün ise (% 6) lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin branşları ile ilgili durumları incelendiğinde, 90'ının (% 38) sınıf öğretmeni, 146'sının (% 62) branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Okullarının bulunduğu yere göre sınıflarsak 32' sinin (% 13) köy veya belde de 206'

sının (% 87) ise şehir merkezinde görev yaptığını görebiliriz. Mesleki hizmet süresi olarak baktığımızda “1-5 Yıl” aralığını işaretleyenlerin 32 (% 14), “6-10 Yıl” işaretleyenlerin 43 (% 18), “11-15 Yıl” işaretleyenlerin 51 (% 21) ve “16 – 20 Yıl “ işaretleyenlerin 49 (% 21), “21 yıl ve üzeri” seçeneğini işaretleyenlerin 62 kişi (% 26) olduğu görülmektedir. Okullarındaki öğretmen sayısına göre sınıflarsak, “1-10” aralığı 26 (% 10), “11-07” aralığı 16 (% 7), “21-30” aralığı 26 (%10) , “31-40” aralığı 36 (% 15), “41 ve üzeri” aralığı da 134 (% 58)kişi olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kişisel bilgi formu ve örgütsel bağlılık ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyetlerini, öğrenim durumlarını, mesleki kıdemlerini, branşlarını, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayılarını ve okullarının bulunduğu yerleşim yerini öğrenmeyi amaçlayan 6 sorudan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını belirlemek amacıyla 27 maddeden oluşan, Balay (2014) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonuçlarının analizi ve değerlendirilmesinde SPSS (16.0) istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri toplama araçları ya da teknikleri kullanılarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde bir çok istatistiksel paket program bulunmaktadır. Sosyal araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılan program, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programıdır (Büyüköztürk, 2012’ den aktaran Günce, 2013).

Elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemede “aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapmalarına (ss)” bakılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin; cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına, okullarının bulunduğu yerlere, mesleki hizmet sürelerine ve bulunduğu okuldaki öğretmen sayısına göre, anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi kullanılmıştır. Test sonucu belirlenen değişkenler arasındaki anlamlı farkın hangi etkenden kaynakladığı belirlemek için de Tukey testinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin derecelendirmeleri ve sınırları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: “Örgütsel Bağlılık Ölçeği ’ne İlişkin Derecelendirmeler ve Puan Aralıkları”

Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Sınırlar	Düzeyler
Tam Katılıyorum (5)	4,20 – 5,00	Yeterli Düzey
Çok Katılıyorum (4)	3,40 – 4,19	Yeterli Düzey
Orta Düzeyde Katılıyorum (3)	2,60 – 3,39	Orta Düzey
Az Katılıyorum (2)	1,80 – 2,59	Yetersiz Düzey
Hiç Katılmıyorum (4)	1 – 1,79	Yetersiz Düzey

BULGULAR

Bu başlık altında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algı düzeyleri ile uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında bağlılıklarının ne düzeyde olduğuna, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algı düzeylerinin; cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına, okullarının bulunduğu yerlerine, meslekteki hizmet sürelerine ve bulundukları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik ölçme aracı ile elde edilen verilerin istatistiksel analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Özellik	Düzy	(f)	(%)
Cinsiyet	Erkek	117	49
	Kadın	121	51
Öğrenim Durumu	Lisans	225	94
	Lisansüstü	13	6
Branş	Sınıf	90	38
	Alan	146	62
Okulun Bulunduğu Yer	Köy ve Belde	32	13
	Şehir Merkezi	206	87
Meslekteki Hizmet Süresi	1-5 Yıl	32	14
	6-10 Yıl	43	18
	11-15 Yıl	51	21
	16-20 Yıl	49	21
	21 Ve Üstü	62	26
Okullarındaki Öğretmen Sayısı	1-10	26	10
	11-20	16	07
	21-30	26	10
	31-40	36	15
	41 Ve Üstü	134	58
Toplam		238	100

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarını Etkileyen Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık boyutlarına ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları puan aralığında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4: “Cinsiyet Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasıyla Elde Edilen Bulgular”

Örgütsel Bağlılık Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Uyum	Erkek	117	13,35	4,99	,306	0,760
	Kadın	121	13,16	4,76		
Özdeşleşme	Erkek	117	27,16	8,37	1,568	0,118
	Kadın	121	25,57	7,18		
İçselleştirme	Erkek	117	41,17	8,63	1,027	0,305
	Kadın	121	40,00	8,82		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel bağlılık boyutlarına ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine göre örgütsel bağlılık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları puan aralığında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 5: “Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasıyla Elde Edilen Bulgular”

Örgütsel Bağlılık Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Uyum	Lisans	225	13,25	4,94	-,036	0,971
	Lisansüstü	13	13,30	3,22		
Özdeşleşme	Lisans	225	26,32	7,81	-,232	0,817
	Lisansüstü	13	26,84	8,18		
İçselleştirme	Lisans	225	40,53	8,74	-,309	0,758
	Lisansüstü	13	41,30	8,81		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, branş değişkenine göre örgütsel bağlılık boyutlarına ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel bağlılık uyum ve özdeşleşme alt boyutları puan aralığında anlamlı farklılık yoktur. İçselleştirme alt boyutunda ise anlamlı farklılık vardır. Sınıf öğretmenlerinin içselleştirilmiş alt boyut puan ortalaması alan öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 6: “Branş Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırması Sonucunda Elde Edilen Bulgular”

Örgütsel Bağlılık Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Uyum	Sınıf	90	13,38	5,09	,302	,763
	Alan	146	13,19	4,73		
Özdeşleşme	Sınıf	90	26,75	8,44	,633	,527
	Alan	146	26,08	7,47		
İçselleştirme	Sınıf	90	41,97	8,10	2,064	,050
	Alan	146	39,68	9,06		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okulun bulunduğu yer değişkenine göre örgütsel bağlılık boyutlarına ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin okulun bulunduğu yer değişkenine göre örgütsel bağlılık uyum ve içselleştirme alt boyutları puan aralığında anlamlı farklılık yoktur. Özdeşleşme alt boyutunda ise anlamlı farklılık vardır. Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin köy ve belde de çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde özdeşleşme alt boyutu daha yüksektir.

Tablo 7: “Okulun Bulunduğu Yer Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırması Sonucunda Elde Edilen Bulgular”

Örgütsel Bağlılık Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Uyum	Köy Ve Belde	32	12,78	4,87	-,598	,550
	Şehir Merkezi	206	13,33	4,87		
Özdeşleşme	Köy Ve Belde	32	23,62	6,38	-2,142	,033
	Şehir Merkezi	206	26,78	7,94		
İçselleştirme	Köy Ve Belde	32	39,18	8,37	-,969	,333
	Şehir Merkezi	206	40,79	8,78		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, meslekteki hizmet süreleri değişkenine göre örgütsel bağlılık boyutlarına ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri değişkenine göre örgütsel bağlılık uyum alt boyutu puan aralığında anlamlı farklılık yoktur. Özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutunda ise anlamlı farklılaşma gözlenmiştir. Farklılaşmanın kaynağını belirten tukey testi sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özdeşleşme ve içselleştirme alt boyut puan ortalaması 6 – 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 8: “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Düzeyinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İstatistiksel Verileri”

Örgütsel Bağlılık Boyutları	Öğretmen Kıdemleri	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
-----------------------------	--------------------	---	-----------	----	---	---	----------------------------

	1. 1-5 YIL	32	12,15	4,24	,712	,585
Uyum	2. 6-10 YIL	43	13,20	5,51		
	3. 11-15 YIL	51	13,60	4,19		
	4. 16-20 YIL	49	13,89	5,16		
	5. 21 VE ÜSTÜ	62	13,04	5,02		
	1. 1-5 YIL	32	25,09	6,34	2,907	,022
Özdeşleşme	2. 6-10 YIL	43	24,53	8,01		2-5
	3. 11-15 YIL	51	25,39	6,49		
	4. 16-20 YIL	49	26,32	6,84		
	5. 21 VE ÜSTÜ	62	29,04	9,46		
	1. 1-5 YIL	32	38,65	8,27	2,628	,035
İçselleştirme	2. 6-10 YIL	43	37,79	10,07		
	3. 11-15 YIL	51	40,80	7,61		
	4. 16-20 YIL	49	41,14	8,87		2-5
	5. 21 VE ÜSTÜ	62	42,82	8,30		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre örgütsel bağlılık boyutlarına ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki öğretmen sayısı değişkenine göre örgütsel bağlılık uyum ve içselleştirme boyutunda alt boyutu puan aralığında ortalama anlamlı farklılık yoktur. Özdeşleşme alt boyutu puan aralığında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Bu farklılığın etkenini belirlemek için yapılan tukey testi sonucuna göre öğretmen sayısı 31 – 40 arası olan okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalaması, öğretmen sayısı 1 – 10 arası olan okullarda çalışan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 9: “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Düzeyinin Okullardaki Öğretmen Sayısına Göre İstatistiksel Verileri”

Örgütsel Bağlılık Boyutları	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Uyum	1.1-10	26	13,07	5,41	1,052	,381	
	2.11-20	16	14,12	6,03			
	3.21-30	26	11,84	3,77			
	4.31-40	36	12,61	4,18			
	5.41 ve üstü	134	13,64	4,95			
Özdeşleşme	1.1-10	26	23,19	7,17	3,193	,014	
	2.11-20	16	23,18	4,59			1-4
	3.21-30	26	24,96	7,39			
	4.31-40	36	28,91	10,99			
	5.41 ve üstü	134	26,93	6,99			
İçselleştirme	1.1-10	26	39,15	8,73	1,605	,174	
	2.11-20	16	38,12	6,83			
	3.21-30	26	39,65	10,43			
	4.31-40	36	43,52	8,06			
	5.41 ve üstü	134	40,53	8,66			

SONUÇ

Araştırmaya Konya İli Merkez ilçelerinde ve bu ilçelere bağlı köy ile beldelerdeki ilköğretim kurumlarında(ilkokul-ortaokul) görev yapan toplam 238 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- ✓ İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında “Cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir fark elde edilememiştir. Başka ifadeyle “erkek” ve “kadın” öğretmenler farklı örgütsel bağlılık düzeylerinde benzer düşüncelere sahiptir.
- ✓ “Lisans” veya “Lisansüstü” mezunu olup olmamanın öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerine anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle “Eğitim Durumu” örgütsel bağlılık alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak önemli bir etkiye sahip değildir.
- ✓ “Sınıf” ya da “branş” öğretmeni olmanın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına uyum ve özdeşleşme boyutlarında etki etmezken içselleştirme boyutunda “sınıf” öğretmenlerinin ortalamalarının “branş” öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Öğretmenlerin okullarının köy veya belde ile şehir merkezinde bulunma değişkeni öğretmenlerin örgütsel bağlılığının uyum ve içselleştirme alt boyutları bakımından önemli bir etken olmadığı sonucuna varılmıştır. Özdeşleşme boyutuna göre ise şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığının köy veya beldede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- ✓ Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin örgütsel bağlılıklarına etkisinde uyum boyutunda bir etkisinin olmadığı görülmüşken; mesleki kıdemi özellikle 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutunda okullarına daha bağlı olduğu sonucu çıkmıştır.
- ✓ Örgütsel Bağlılık Ölçeği özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının “mesleki kıdem” değişkenine göre “21 yıl ve üzeri” nin “6-10 yıl arası” na göre fazla olduğu bulunmuştur.
- ✓ Öğretmenlerin okullarındaki öğretmen sayısı değişkenine göre uyum ve içselleştirme boyutunda bir farklılık görülmemiştir. Buna karşın özdeşleşme boyutunda farklılık görülmüştür.
- ✓ Örgütsel Bağlılık Ölçeği özdeşleşme boyutunda “ okuldaki öğretmen sayısı “31-40 arası “ olanların “1-10 arası” olanlardan daha yüksek bağlılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç ta genelde şehir merkezindeki öğretmen sayısı fazla olan okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığının genelde köy ve beldede bulunan ve öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucunu çıkarmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayanarak eğitim yöneticilerine ve bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara öneriler:

- ✓ 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının artırılması için onların okullarıyla özdeşleşmeleri ve okul çalışanlarıyla ortak değerlerinin, ortak yaşamışlıklarının olması gerekebilir. Bu da, okuldaki bütün öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilecek olan spor, gezi, piknik gibi sosyal faaliyetlerle sağlanabilir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin okulun diğer çalışanlarıyla etkinlikler gerçekleştirmesi, hem duygusal, hem de normatif bağlılıklarının artırılmasında etkili olabilir.
- ✓ Okul müdürleri öğretmenlerin bağlılıklarını olumlu yönde etkileyen demokrat yönetici davranışları göstermeli ve serbest (ilgisiz) yönetici davranışlarından kaçınmalıdır.
- ✓ Okul idaresinin, öğretmenlere okulla ilgili kararlarda daha çok söz hakkı vermesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve psikolojik sözleşme düzeylerinin artmasına yardımcı olacaktır.

- ✓ İlköğretim kurumlarında yapılan bu çalışma nicel bir araştırmadır. Aynı konuda nitel araştırmalar yapılarak daha farklı bulgu ve sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Altın, B. (2010). *İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarıyla Yaratıcılıkları İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balay, R. (2014). *Yönetici Ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, A. (2014). *Şehir Merkezi Ve Köylerde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Durna, U., Eren, V.(2005). Üç Bağlılık Unsuru Etkisinde Örgütsel Bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Erdaş, Y.(2009). *Denizli İl Merkezindeki İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk, R., Aydın, B.(2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 147-173.
- Günce, S.(2013) *İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Şanlıurfa.
- İmamoğlu, G.(2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, S., Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/2, 74-89.
- Oran, F. Ç., Güler, Bilir, S. (2016). İş Motivasyonunun Örgütsel Bağlılığa Olan Etkinin İncelenmesi: Sultangazi/İstanbul İlköğretim Okullarında Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13/35, 236-252.
- Uğurlu, C. T., Sincar, M. , Çınar, K. (2013). Ortaöğretim okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 15-1.
- Yüksel, R. F.(2015). *Okul Çalışanlarının Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Motivasyonları Üzerine Bağlam Temelli Öğretimin Etkisi

F. Merve Mustafaoğlu¹

Ayşem Seda Yücel (Önen)²

¹Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, fmerveulusoy@gmail.com

²Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, aysemseda@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, bağlam temelli kimya öğretiminin lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ve bağlam temelli motivasyonlarına etkilerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki bir Anadolu Lisesinde öğrenim gören 135 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin öğrenme yaklaşımı türlerini belirlemek amacıyla Biggs, Kimber ve Leung (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Fer ve Çolak (2007) tarafından uyarlanan Öğrenme Yaklaşımı Envanteri kullanılmıştır. Envanter 22 maddeden oluşmaktadır ve iki faktörlü yapıdadır. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşım olarak adlandırılan bu faktörlere ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.82 ve 0.71 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bağlam temelli kimya öğretimine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla ise Ulusoy & Önen (2014) tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan “Bağlam Temelli Kimya Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık 0.91 olarak hesaplanmıştır. Araştırma tek grup öntest-sontest desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile uygulamayı yapacak öğretmenin kimya dersini verdiği 4 şubedeki öğrenciler olarak belirlenmiştir. Uygulamada kullanılmak üzere üç farklı konuya yönelik bağlam temelli kimya materyali hazırlanmıştır. Kullanılan bağlam temelli kimya materyalleri, 5E Öğrenme Modeline uygun olarak araştırmacıların desteği ile kimya dersi öğretmeni tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin bağlam temelli kimya motivasyon ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(134)} = -12.93$, $p < 0.05$]. Araştırmaya katılan öğrencilerin etkinlikler öncesi bağlam temelli kimya motivasyon puan ortalaması 60.4 iken uygulama sonrasında anlamlı bir artış göstererek 78 olmuştur. Uygulama sonrasında öğrencilerin yüzeysel öğrenme puan ortalamaları düşerken, derin öğrenme puan ortalamalarında artış gözlenmiştir. Öğrencilerin yüzeysel öğrenme ve derin öğrenme yaklaşımları ön test- son test puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [Yüzeysel öğrenme: $t_{(134)} = 2.35$, $p < 0.05$; derin öğrenme: $t_{(134)} = -13.23$, $p < 0.05$]. Uygulama öncesinde derin öğrenme yaklaşımını benimseyen 48 öğrenci varken uygulama sonrasında 93 öğrencinin derin öğrenme yaklaşımını benimsediği belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, bağlam temelli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin bağlam temelli kimyaya yönelik motivasyonlarını arttırdığı; yüzeysel öğrenme yatkınlıklarını azaltarak derinlemesine ve öğrencileri anlamlı öğrenmeye teşvik ettiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Bağlam temelli öğrenme, motivasyon, öğrenme yaklaşımı, lise öğrencisi

GİRİŞ

Fen bilimlerinden biri olan kimya, modern dünyanın önemli bir yapı taşıdır. Bilim ve teknolojiye gelişmelerin çoğuna yardımcıdır ve tabiat olaylarının akla uygun biçimde gerek sayısal verilerle gerekse uygulamalı yollarla açıklanmasını sağlar (Yücel, Seçken & Morgil, 2001). Fakat kimya konuları, soyut kavramları da içermesi nedeniyle birçok öğrenci tarafından yaşadıkları dünya ile ilişkisiz olarak görülmektedir. Bu da öğrencilerin kimyayı ezberleyerek öğrenmeye çalışmalarına neden olmakta ve ne kadar çabalasalar da kimya dersini zor bir ders olarak algılamalarına engel olamamaktadır (Simon, 2000; Demirci, 2000; Sökmen, Bayram & Gürdal, 2000; Osborne & Collins, 2001; Gilbert, Justi, Van Driel, De Jong & Treagust, 2004; Pekdağ, 2010). Kimya öğretimini daha kalıcı ve zevkli hale getirmek için öğrencilerin kimya ile ilgili konuları, günlük yaşamdaki olaylarla bağdaştırmaları ve günlük yaşamda kullanabilir hale getirebilmeleri gerekmektedir. Bunun için öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda karşılaşılan olaylarla ilişkilendirmesi büyük önem taşımaktadır (Palmer, 1997; Karagölge & Ceyhun, 2002; Bennett, 2005; Bulte, Westbroek, De Jong & Pilot, 2006; Coştu vd., 2007). Kimya konularının günlük yaşamla ilişkilendirmeler yapılarak anlatılması ve buna bağlı olarak da eğitimin kalitesinin yükseltilebilmesi için kimya öğretiminde son zamanlarda bağlam temelli öğrenme oldukça yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Ramsden, 1997; Huntemann, Haarmann & Parchmann, 2000; Van Driel, Bulte & Verloop, 2005; Bennett & Lubben, 2006; Schwartz, 2006; Demircioğlu vd., 2009; Acar & Yaman, 2011; Vos, Taconis, Jochems & Pilot, 2011).

Bağlam temelli öğrenme, bağlamların öğretim ortamlarında bilimsel düşüncelerin gelişimi için başlangıç noktası olarak kullanıldığı yaklaşımdır (Ramsden, 1997; Bennett, Lubben & Hogarth, 2006). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının amacı, bilimsel kavramları günlük yaşamdan seçilmiş bağlamlar aracılığıyla sunarak öğrencilerin fen bilimlerini öğrenme isteklerini artırmaktır (Barker & Millar, 1999; Özay Köse & Çam Tosun, 2011). Bu yönüyle de kavramları “bilme gereksinimi”ni temel alarak öğrencilerin zihninde yapılandırarak öğrenmeyi amaçlamaktadır (Bulte, Westbroek, De Jong & Pilot, 2006; Pilot & Bulte, 2006; Kutu, 2011). Ancak, her öğrencinin öğrenme sürecinde uyguladığı öğrenme yaklaşımları bireysel farklılıklar göz önüne alındığında aynı olmadığı görülmüştür. Biggs (1999. Akt: Jones, 1999) bu konu ile ilgili yaptığı bir araştırmasında bir konuyu öğrenme sürecinde bazı öğrencilerin öğrenmek ve anlamak için büyük bir çaba gösterirken, bazılarının sadece dersi geçebilecek kadar gayret gösterdiklerini saptamış; öğrencilerdeki bu farklı davranışların nedeni olarak, her bir öğrencinin kendisine sunulan öğrenme görevine yönelik farklı yaklaşımlar uygulaması olduğu sonucuna varmıştır. Daha sonraları söz konusu durumun aydınlatılmasına yönelik yapılan nitel ve nicel çalışmalar sonucunda öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde öğrenmeye yönelik derin ve yüzeysel olmak üzere iki ana yaklaşımı benimsediği belirlenmiştir (Tang, 1994). Farklı

öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin, bu yaklaşımlar içinde en istendik yaklaşım olan derin öğrenme yaklaşımını benimseyerek, öğrenme süreçlerinde aktif rol oynamaları ve kendi öğrenmelerini yapılandırıp, farklı durumlara yansıtabilmeleri için Bağlam Temelli Öğretimin istendik sonuçlara ulaşmada başarılı olacağı varsayımına dayanarak bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Sadece Kimya dersleri için değil, her ders başarısı için öğrenci motivasyonunun yüksek olması beklentisi, her eğitimcinin üzerinde önemle durduğu bir konudur. İster yüzeysel isterse derin öğrenme yaklaşımını benimsesin her öğrencinin, ilgili konuyu öğrenirken sahip olduğu bir motivasyon düzeyi vardır. Ancak, beklenen; öğrencilerin bir dersi öğrenme süreçlerinde motivasyon düzeyleri yüksek, derin öğrenme yaklaşımına sahip ve günlük yaşamla ilişkilendirebildikleri bir öğrenme stratejisi geliştirmeleridir. Bu görüşten hareketle, kimya ders konularını öğrenme süreçlerinde bağlam temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin hem öğrenme yaklaşımları hem de motivasyonları üzerine etkisi incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki bir Anadolu Lisesinde 4 farklı şubede öğrenim gören 135 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile uygulamayı yapacak öğretmenin kimya dersini verdiği 4 şubedeki öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bağlam temelli kimya motivasyon ölçeği (BTKMÖ): Öğrencilerin bağlam temelli kimya öğretimine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla ise Ulusoy & Önen (2014) tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan BTKMÖ kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür.

Öğrenme yaklaşımları envanteri (ÖYE): Çalışmada, öğrencilerin öğrenme yaklaşımı türlerini belirlemek amacıyla Biggs, Kimber ve Leung (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Fer ve Çolak (2007) tarafından uyarlanan ÖYE kullanılmıştır. Envanter 22 maddeden oluşmaktadır ve iki faktörlü yapıdadır. Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşım olarak adlandırılan bu faktörlere ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.82 ve 0.71 olarak hesaplanmıştır. Yüzeysel ve derin yaklaşım faktörleri 11'er madde içermektedir ve her bir faktörde alınabilecek puan 11-55 arasında değişmektedir.

Araştırmanın Deseni

Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından uygulamayı yapan kimya öğretmenine bağlam temelli kimya öğretimine yönelik 30 saatlik bir eğitim verilmiştir. Uygulamada kullanılmak üzere üç farklı konuya yönelik bağlam temelli kimya materyali hazırlanmıştır. Kullanılan bağlam temelli kimya materyalleri, 5E Öğrenme Modeline uygun olarak araştırmacıların desteği ile kimya dersi öğretmeni tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma tek grup öntest-sontest desen ile yürütülmüştür. BTKMÖ ve ÖYE uygulama öncesi öğrencilere eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Sonrasında öğretmen tarafından bağlam temelli kimya öğretim uygulaması hazırlanan materyaller yardımıyla yürütülmüştür. 5E Öğretim Modeli'nin basamaklarına uygun olarak hazırlanmış materyaller bağlam temelli sorular, gazete haberleri, resimler ve metinler içermektedir. Materyaller uygulamanın yürütülmesini kolaylaştırmak amacıyla kullanılmıştır. Uygulama bittikten sonra BTKMÖ ve ÖYE öğrencilere tekrar uygulanmış ve elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bağlam temelli öğretim uygulamalarının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bağlam temelli kimyaya yönelik motivasyonlarını artırmada etkili olup olmadığını belirlemek için uygulama öncesi ve sonrasında Bağlam Temelli Kimya Motivasyon Ölçeği ve Öğrenme Yaklaşımı Envanteri uygulanmasıyla elde edilen verilere, ilişkili örneklem-t testi yapılmıştır. ÖYE'nin faktörleri olan yüzeysel yaklaşım (YYÖ) ve derin yaklaşım (DYÖ) faktörleri birer ölçek olarak değerlendirilmiş ve t-testi bu faktörlerden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. BTKMÖ Ve ÖYE Öntest-Sontest Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
BTKMÖ	Öntest	135	60.47	15.99	134	-12.93*	.00
	Sontest	135	78.01	13.75			
YYÖ	Öntest	135	34.53	5.93	134	2.36*	.02
	Sontest	135	33.10	6.02			
DYÖ	Öntest	135	30.58	6.75	134	-13.23*	.00
	Sontest	135	38.73	6.27			

*p< 0.05

BTKMÖ ön testen ($\bar{X}$ = 60.47; ss = 15.99) BTKMÖ son teste ($\bar{X}$ = 78.01; ss = 13.75). BTKMÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gerçekleşmiştir [$t_{(134)} = -12.93$, $p < 0.05$]. Bu bulgu, bağlam temelli öğretimin, öğrencilerin bağlam temelli kimyaya yönelik motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin derin yaklaşım ön test- son test puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(134)} = -13.23$, $p < 0.05$]. Uygulama öncesi öğrencilerin derin yaklaşım puan ortalamaları 30.58 iken uygulama sonrası aynı değer anlamlı bir artış göstererek 38.73 olmuştur. Öğrencilerin yüzeysel yaklaşım ön test-

son test puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(134)} = 2.36$, $p < 0.05$]. Uygulama öncesi öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puan ortalamaları 34.53 iken uygulama sonrası aynı değer 33.10 olmuştur.

Bağlam temelli öğretim uygulaması sonrasında derin yaklaşımı benimseyen öğrenci sayısındaki değişiklik betimsel olarak incelenmiştir. Buna göre, uygulama öncesinde derin öğrenme yaklaşımını benimseyen 48 öğrenci varken uygulama sonrasında 93 öğrencinin derin öğrenme yaklaşımını benimsediği belirlenmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenci sayısı ise 87'den 42'ye düşmüştür. Uygulama öncesi ve sonrasında benimsedikleri öğrenme yaklaşımı belirlenen öğrencilerin bağlam temelli motivasyonlarında bir değişiklik olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Bu amaçla, benimsediği öğrenme yaklaşımı türü uygulama öncesine ve sonrasına göre incelenen öğrencilerin bağlam temelli kimya motivasyon puan ortalamalarına ilişkili örneklem t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Ve Sonrasında Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımı Türlerine Göre BTKMÖ Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Öğrenme yaklaşımı türü	BTKMÖ	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Yüzeysel-Yüzeysel	Öntest	35	56.34	12.78	34	-6.45*	.00
	Sontest		73.83	14.20			
Yüzeysel-Derin	Öntest	52	61.10	16.11	51	-7.77*	.00
	Sontest		79.19	11.80			
Derin-Yüzeysel	Öntest	7	53.86	22.22	6	-2.17	.07
	Sontest		67.29	15.72			
Derin-Derin	Öntest	41	64.32	16.58	40	-7.76*	.00
	Sontest		81.93	13.93			

* $p < 0.05$

Tablo 2'de görüldüğü gibi uygulama öncesinde ve sonrasında benimsediği öğrenme yaklaşımı türü değişen veya değişmeyen bütün öğrencilerin bağlam temelli kimyaya yönelik motivasyon puan ortalamalarının yapılan uygulama sonrasında arttığı belirlenmiştir. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için verilere ilişkili örneklem t-testi yapılmış ve bulgular incelenmiştir. Buna göre, uygulama öncesi ve sonrasında yüzeysel yaklaşımı benimseyen 35 öğrencinin; uygulama öncesi yüzeysel uygulama sonrası derin yaklaşımı benimseyen 52 öğrencinin ve uygulama öncesi ve sonrasında derin yaklaşımı benimseyen 41 öğrencinin bağlam temelli kimyaya yönelik motivasyon puan ortalamalarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(34)} = -6.45$, $p < 0.05$; $t_{(51)} = -7.77$; $t_{(40)} = -7.76$]. Uygulama öncesi derin yaklaşımı benimseyen 7 öğrencinin uygulama sonrasında yüzeysel yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Bu

öğrencilerin bağlam temelli kimyaya yönelik motivasyon puan ortalamaları artmış görünse de bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t_{(6)} = -2.17, p > 0.05$].

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bağlam temelli öğretim, fen derslerinin, özellikle de kimyanın, günlük yaşamdan kopuk ve soyut olarak algılanmasından ötürü bu derslere azalan ilgiyi tekrar arttırma çabasıyla en iyi ve etkili öğrenmenin, günlük yaşamda karşılaşılan olaylar ile kimya konularının bağdaştırılabildiğinde gerçekleşeceğini savunan bir anlayışa sahiptir (Sökmen, Bayram & Gürdal, 2000; Ünal, 2008; Ayvacı, 2010). Öğrencilerin ön bilgilerini yeni öğretilen bilgiyle birleştirip anlamlandırabilmeleri için o bilginin kullanışlı olduğuna inanmaları gerekmektedir. Bağlam temelli öğretimin ana prensibi, öğretilen konuya ait bilgilerin, öğretilenin anlamlı bir şekilde yapılandırılabilmesi için günlük yaşamla ilgili bir bağlamla birleştirilmesi ve öğrenme etkinliği haline getirilmesidir (Barker & Millar, 1999; Huntemann, Haarmann & Parchmann, 2000; Özay-Köse & Çam Tosun, 2011; Bulte, Westbroek, De Jong & Pilot, 2006; De Jong, 2008).

Söz konusu araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, bağlam temelli öğretim uygulamalarının çalışma kapsamında incelenen motivasyon ve öğrenme yaklaşımları üzerine de olumlu etki yaptığını ortaya çıkarmaktadır. Alanyazında bağlam temelli öğretimin öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutum, motivasyon ve başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Barker & Millar, 1999; Gutwill-Wise, 2001; Parchmann vd., 2006; Ramsden, 1997; Reid (2000), Öncelikle, bağlam temelli yapılan öğretim, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını yükseltmektedir. Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, bilgi arayışı içinde olan, fen bilimlerine ilgi duyan ve okuldaki zorunlu öğrenmelerin ötesine gitmek isteyen bir öğrenci profili olması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arttıkça motivasyonlarının azaldığını göstermektedir (Aydın, 2007; Güvercin, 2008; Wigfield & Eccles, 2000). Aslında motivasyonu olmayan öğrenci değil, motivasyon düzeyi düşük olan öğrencidir söz konusu olan... Ancak, yapılan kimya öğretiminin temel amacı, öğrendiklerini günlük yaşam olaylarıyla ilişkilendiren ve kendi öğrenmelerini gerçekleştiren yüksek motivasyonlu öğrenciler yetiştirmektir. Bağlam temelli öğretim uygulamaları, günlük yaşamdaki kimya olaylarıyla, ders konuları arasında ilişki kurmalarını sağladığı için öğrencilere ilginç gelmekte ve onların konuyla ilgili yeni bilgiler öğrenme ihtiyacı duymalarına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin motivasyonundaki artışı açıklayan önemli bir durumdur. Bağlam temelli öğretim uygulamaları, öğrencilerin merak duymaları ve öğrenme ihtiyacı içinde olmalarına bağlı olarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için uygun bir zemin hazırlamaktadır. Bu durum, derin öğrenme yaklaşımlarını benimseyen öğrenci sayısının artışı, yüzeysel öğrenme yaklaşımından uzaklaşılması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Sonuç olarak, bir öğrencinin okula devam etmesinin temelinde yatan sosyal, okul ve

uzak hedefleri, onun eğitsel bir etkinliğe ilişkin temel algısı üzerinde etkilidir. Bir öğrencinin, öğrenme amacı ve iyi ifade edilmiş bir perspektifle, kimya öğretim ortamlarında öğrenebilmesi sürecinde, bağlam temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin hem motivasyon hem de sahip oldukları öğrenme yaklaşımları üzerine olumlu etkiler oluşturduğu ve katkıda bulunduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-51.
- Barker, V. & Millar, R. (1999). Students' reasoning about basic chemical reactions: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal Science Education*, 21(6), 645-665.
- Bulte, A. M. W., Westbroek, H. B., De Jong, O. & Pilot, A. (2006). A research approach to designing chemistry education using authentic practices as contexts. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1063-1086.
- De Jong, O. (2008). Context-based chemical education: how to improve it? *Chemical Education International*, 8 (1). 9 Haziran 2011 <http://old.iupac.org/publications/cei/vol8/0801xDeJong.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Gutwill-Wise, J.P. (2001). The impact of active and context-based learning in introductory chemistry courses: An early evaluation of the modular approach. *Journal of Chemical Education*, 78(5), 684-690.
- Güvercin, Ö. (2008). *Investigating elementary students' motivation towards science learning: A cross age study*. Middle East Technical University, degree of master, ODTÜ, Ankara.
- Huntemann, H., Haarmann, E. M. & Parchmann, I. (2000). Schüleraussagen zur unterrichtsreihe «treibstoffe in der diskussion» eine erste untersuchung zur konzeption chemie im kontext. *Chemkon*, 7(3), 131-136.
- Özay-Köse, E. & Çam-Tosun, F. (2011). Yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunda öğrenci başarılarına etkileri. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 8 (2), 91-106.
- Parchmann, I., Graesel, C., Baer, A., Nentwig, P., Demuth, R. & Ralle, B. (2006). Chemie im kontext: A symbiotic implementation of a context-based teaching and learning approach. *International Journal Science Education*, 28(9), 1041-1062.
- Reid, N. (2000). The presentation of chemistry logically driven or applications-led?. *Chemistry Education: Research And Practice In Europe*, 1(3), 381-392.
- Sökmen, N., Bayram, H. & Gürdal, A. (2000). 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin fen eğitiminde yaşadığı kavram kargaşası. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 74-77.
- Ünal, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak yürütülmesinin "madde-ısı" konusunun öğrenilmesine etkilerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklikleri ve Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

F. Merve Mustafaoğlu¹

Ayşem Seda Yücel (Önen)²

¹Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, fmerveulusoy@gmail.com

²Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, aysemseda@gmail.com

Özet

Bu araştırmada lise öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ve bireysel başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bilişsel esneklikleri ve başarı amaç yönelimleri sınıf düzeylerine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde farklı liselerde öğrenim gören 275 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin bilişsel esnekliklerini belirlemek amacıyla Bilgin (2009) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı amaç yönelimlerini belirlemek için ise Midgley ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlama çalışması Demirtaşlı (2005) tarafından; ortaöğretim öğrencilerine yönelik geçerlik-güvenirlik uyarlamaları ise Kalay (2009) tarafından yapılan Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği (BBAYÖ) kullanılmıştır. BEÖ, 19 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha içtutarlık katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. BBAYÖ, 14 maddeden oluşan Uzmanlık Amaç Yönelimi, Performans-Yaklaşma Amaç Yönelimi ve Performans-Kaçınma Amaç Yönelimi olarak adlandırılan 3 faktörlü yapıya sahip bir ölçektir. Ölçek faktörlerinin Cronbach Alpha içtutarlık katsayısı sırasıyla 0.85; 0.89; 0.74 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu ölçekler öğrencilere birer kez uygulanarak değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin bilişsel esneklikleri ve bireysel başarı amaç yönelimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r= 0.39$; $p<0.01$). Ayrıca BBAYÖ faktörleri ile BEÖ arasındaki ilişki de incelenmiştir. Buna göre, bireysel başarı amaç yönelimi alt faktörleri ve bilişsel esneklik arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0.39$; $r = 0.25$; $r = 0.29$; $p<0.01$). Öğrencilerin bilişsel esneklikleri bireysel başarı amaç yönelimlerine göre incelendiğinde, uzmanlık amaç yönelimini benimseyen öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç yönelimini benimseyen öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilişsel esneklik, başarı amaç yönelimi, lise öğrencisi

GİRİŞ

Başarı amaç yönelimi, başarı amaç kuramından temellerini alan bir kavramdır. Bu kuram, başarı ölçüsünde izlenen hedeflere odaklanan bir sosyal-bilişsel çerçeve içerisinde gelişmiştir. İnsanların öğrenmeyi ve performansı nasıl geliştirdiklerini, performans geliştirmek için gerekli olan yeterliği nasıl kazandıklarını anlamak için faydalı bir yapı olarak ortaya çıkmıştır (Ames, 1992; Zweig & Webster, 2004). Başarı amaçları öğrencilerin akademik bir görevi tamamlamaya yönelik amaçlarının anlaşılmasına bilişsel bir açıklama getirmeye odaklanır. (Dweck & Leggett, 1988). Başarı amaç yönelimi amaçların motivasyon olması prensibine dayanır. Bu prensibe göre, bütün eylemlere amaçlar yön verir ve amaçlar değiştikçe bireylerin davranışları da amaçlara uygun olarak değişir (Covington, 2000). Başarı amaç yönelimleri teorisyenler tarafından öğrenme amaçları ve performans amaçları olarak tanımlanmıştır. Öğrenme amaç yönelimi yetenek geliştirmeye yönelik amaçları, performans amaç yönelimi ise yeteneği sergileme ya da yeteneksizliği göstermekten kaçınma amaçları olarak betimlenir (Ames, 1992; Dweck, Leggett, 1988; Eccles & Wigfield, 2002). Buna göre, öğrenme amaç yönelimli öğrenciler ne öğreneceğini, nasıl öğreneceğini, kendisine verilen görevi nasıl en iyi şekilde tamamlayabileceğini sorgular. Buna karşılık olarak, performans amaç yönelimli öğrenciler ise öğretmenine ve arkadaşlarına başarılı görünmeyi ya da başarısız olup mahcup olmamayı, sınıfın en zekisi olmayı ya da en kötüsü olmamayı odak noktası olarak alır (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996; Covington, 2000).

Bilişsel esneklik, kişinin içinde bulunduğu durumlara uyum sağlayabilmesi, bilginin birçok yolla yeniden yapılandırılabilmesi ya da öğretim ortamlarında karşılaştığı problemlere farklı stratejilerle yaklaşma kapasitesi olarak da ele alınabilir (Stevens, 2009). Bilişsel esnekliğe sahip kişiler en doğru olanı görmekten ziyade durumla ilgili alternatif seçeneklerin farkındadırlar. Bu sayede bir durum ya da probleme birden çok çözüm stratejisiyle ile yaklaşırlar. Bu sayede çözümünden önce seçenekleri ele almış olurlar. Bilişsel esnek bireyler çözümleri sonucunda başarıya ulaşacaklarından emindirler (Martin & Anderson, 1998). Öğretim ortamlarında öğrencinin bir probleme birden çok çözüme yönelik seçenekle gitmesinin başarı amaç yönelimleri ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla, bu araştırmada öğrencilerin başarı amaç yönelimleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Zira, bireylerin başarı gerektiren ortamlarda belirli hedeflere ulaşmak için kullandıkları stratejileri ve motivasyonlarıyla ilişkili olan başarı amaç yönelimlerinin incelenmesinde, bu konu ile ilgili alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, kendi öğrenme sürecinde ortaya çıkan yeni durumlara uyum sağlamada ve seçeneklerle ilgili alternatifler konusunda esnek olabilmesi ve kendisini başarıya ulaştıracak bu süreçte öğrenmelerinin sorumluluğunu alacak yetkinlikte olması gerekmektedir (Martin & Anderson, 1998; Martin, Anderson & Thweatt, 1998; Martin & Rubin, 1995). Bilişsel Esneklik olarak belirlenen bu özellikler ile öğrencilerin bir tür etkili öğrenmelerini gerçekleştirme süreçlerini inceleyen bireysel başarı

yönelimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesinin, kendi öğrenme sorumluluğunun farkında olan, etkili öğrenme süreçlerinden geçerek öğrenmelerini yapılandıran ve başka alanlara da transfer edebilme özelliği gösteren bireylerin yetiştirilmesiyle ilgili önemli ipuçları vereceği düşünülmüştür.

YÖNTEM

Çalışma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Ölçekler öğrencilere birer kez uygulanarak değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Örneklemi

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde farklı liselerde öğrenim gören 275 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ): Çalışmada öğrencilerin bilişsel esnekliklerini belirlemek amacıyla Bilgin (2009) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) kullanılmıştır. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar 19-95 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların artması, bireyin bilişsel esnekliğe daha çok yaklaştığını göstermektedir. Ölçek üzerinde yapılan güvenirlik çalışmalarında, ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısının 0.92 olarak hesaplanmıştır.

Bireysel Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği (BBAYÖ): Öğrencilerin başarı amaç yönelimlerini belirlemek için ise Midgley ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlama çalışması Demirtaşlı (2005) tarafından; ortaöğretim öğrencilerine yönelik geçerlik-güvenirlik uyarlamaları ise Kalay (2009) tarafından yapılan Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği (BBAYÖ) kullanılmıştır. BBAYÖ, 14 maddeden oluşan Uzmanlık Amaç Yönelimi, Performans-Yaklaşma Amaç Yönelimi ve Performans-Kaçınma Amaç Yönelimi olarak adlandırılan 3 faktörlü yapıya sahip bir ölçektir. Ölçek faktörlerinin Cronbach Alpha içtutarlık katsayısı sırasıyla 0.85; 0.89; 0.74 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre bilişsel esnekliklerini ve başarı amaç yönelim türlerini incelemek amacıyla, öğrencilerin söz konusu ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların İncelemesi

Sınıf		$\bar{X}$	ss
9	BEÖ	3.95	.73
	ÖAY	3.81	.98
	PYAY	2.98	1.11
	PKAY	3.35	1.02
10	BEÖ	3.83	.68
	ÖAY	3.78	.95
	PYAY	2.84	1.14
	PKAY	3.16	1.03
11	BEÖ	3.96	.69
	ÖAY	3.90	.85
	PYAY	2.49	.96
	PKAY	3.17	1.16
Toplam	BEÖ	3.93	.71
	ÖAY	3.81	.86
	PYAY	2.90	1.11
	PKAY	3.29	1.03

Tablo 1’de görüldüğü gibi 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin BEÖ’den aldıkları puan ortalaması en yüksek, 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ise en düşüktür. 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Performans-Kaçınma Amaç Yönelimi puan ortalaması diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Başarı amaç yönelimi türleri öğrencilerin tamamı için ayrı ayrı incelendiğinde performans-yaklaşma amaç yöneliminin en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sergiledikleri başarı amaç yönelimleri ve sınıf düzeyleri arasında bir bağlantı olup olmadığını belirlemek için ki-kare testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Başarı Amaç Yönelimlerinin Ki-Kare Testi

Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Amaç Yönelimi		Performans-Yaklaşma Amaç Yönelimi		Performans-Kaçınma Amaç Yönelimi		Analiz ^b	
	n	% ^a	n	% ^a	n	% ^a	χ^2	p
9	102	54	33	17.5	54	28.6	9.64	.04*
10	33	56.9	15	25.9	10	17.2		
11	21	75	1	3.6	6	21.4		
Toplam	156	56.7	49	17.8	70	25.5		

a. Yüzdelere n üzerinden yapılmıştır.

b. Ki-kare (χ^2) testi kullanılmıştır, *p<0.05.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin %54’ü öğrenme amaç yönelimli iken 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin %56.9’u, 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin %75’i öğrenme amaç yönelimlidir. 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin %28.6’sı performans-kaçınma amaç yönelimli iken bu oran 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerde %17.2, 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerde ise %21.4’tür. Ki-kare testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sınıf düzeyi ve başarı amaç yönelimleri arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $\chi^2(4, n = 275) = 9.64$. Öğrencilerin bilişsel esneklikleri ve başarı amaç yönelimleri arasında bir ilişki

olup olmadığının belirlenmesi için BEÖ ve BAYÖ'nden elde edilen verilere korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 3. BEÖ ve BAYÖ Korelasyon Analizi

			Öğrenme Amaç Yönelimi	Performans- Yaklaşma Amaç Yönelimi	Performans- Kaçınma Amaç Yönelimi
9. Sınıf	Bilişsel Esneklik Ölçeği	r	.38**	.27**	.33**
		p	.00	.00	.00
10. Sınıf	Bilişsel Esneklik Ölçeği	r	.44**	.27*	.18
		p	.00	.04	.19
11. Sınıf	Bilişsel Esneklik Ölçeği	r	.45*	.02	.20
		p	.02	.93	.28
Genel	Bilişsel Esneklik Ölçeği	r	.39*	.25*	.29*
		p	.00	.00	.00

*p<0.05, ** p<0.05

Yapılan analizlere göre, öğrencilerin başarı amaç yönelimi alt faktörleri ve bilişsel esneklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = 0.39$; $r = 0.25$; $r=0.29$, $p<0.01$). Bilişsel esneklik ve başarı amaç yönelimi arasındaki ilişki sınıf düzeylerine göre de ayrı ayrı incelendiğinde; 9. sınıftaki öğrencilerin bilişsel esneklikleri ve başarı amaç yönelim türlerinin hepsi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = 0.38$; $r = 0.27$; $r= 0.33$, $p<0.01$). 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bilişsel esneklikleri ve öğrenme amaç yönelimi arasında pozitif ve güçlü bir ilişki, performans-yaklaşma amaç yönelimi arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = 0.44$, $p< 0.01$; $r = 0.27$, $p<0.05$). 11. sınıftaki öğrencilerin bilişsel esneklikleri ve öğrenme amaç yönelimi arasında pozitif yönde ve güçlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = 0.45$, $p< 0.01$)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bir öğrencinin bilişsel esnekliği, öğretim ortamlarında söz konusu alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, yeni öğretim uygulamalarına adaptasyonunda esnek olabilmesi ve esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin yani öğrenme işini gerçekleştirebilme konusunda özgüvenli hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Battin, 1979; Dennis & Van der Waal, 2010; Martin & Anderson, 1998). Bir öğrencinin başarı amaç yönelimi, onun bulunduğu öğrenme ortamındaki öğrenme sonuçlarıyla ilişkilidir. Dweck & Leggett (1988)'e göre öğrencilerin başarı amaçları, öğrenme amaçları ve performans amaçları adı verilen iki tür başarı amaç yönelimi altında toplanmaktadır. Söz konusu araştırmada öğrencilerin başarı amaç yönelimleri ile bilişsel esneklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin üç başarı amaç yönelim türüyle de ilişkili olduğu görülürken; 11. sınıftaki öğrencilerin bilişsel esneklikleri ve başarı amaç yönelim türlerinden sadece öğrenme amaç yönelimi arasında pozitif yönde ve güçlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 11. sınıf

öğrencileri liseyi bitirmeye daha yakın oldukları için öğrenme amaç yöneliminde oldukları düşünülmektedir. Çünkü bu yönelimde olan bireylerin görevi başarma, anlama-öğrenmeye yoğunlaşma eğilimleri olduğu söylenebilir. Üniversite sınavına girmek için 1 yılları kalan bu öğrencilerin öğrenmeye yoğunlaşarak sınavı başarma eğiliminde oldukları düşünülmektedir. Performans-kaçınma amaç yönelimli öğrencilerin yüzde ağırlıklı olarak 9. sınıfta öğrenim gören öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Performans-kaçınma yönelimindeki bireyler en düşük puanları almamak, sınıfın en kötüsü olmamak gibi özelliklere sahiptirler (Pintrich, 2000). Ergenlik dönemindeki 9. sınıf öğrencilerinin bu özelliklere sahip olması olası sonuçlar arasındadır. Performans amaç yönelimli bireyler de olumlu eğilimlere sahip olsalar da genel olarak “kısa yoldan başarılı olma” amacına göre hareket eden öğrenciler oldukları alan yazınında yapılan araştırmalarla vurgulanmaktadır (Midgley vd., 1998). Covington (2000)’e göre, eğitimde başarı amaç yönelimi önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler öğrencilerin benimsediği öğrenme amaçlarını pekiştirip diğerlerini pekiştirmeyerek öğrenme sebepleri üzerinde etkili olabilir ve bu sebepleri değiştirebilir.

Bilişsel esnekliği sahip öğrenci modelinin sahip olduğu yeterlilikler ile öğrenme amaç yönelimli öğrencilerin özelliklerinin birbirine oldukça uygun olduğu görülmektedir. Zira, öğrenme amaç yönelimli bireyler, başarıya ulaşmak için anlamlı öğrenme odaklı farklı stratejiler izleyebilecek donanımına sahip, öğrenme süreçlerinde becerilerini ve anlamalarını geliştirmeye açık öğrencilerdir. Aynı zamanda bu öğrenciler, öğrenme, gelişme ve ilerleme ve anlama üzerine yoğunlaşabilen öğrencilerdir (Elliot & Dweck, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, 1989). Bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin öğrenme amaç yönelimi de yüksek öğrenciler olması, önemli bir sonuç olarak kabul edilebilir. Öğrencilerden elde edilen veriler sınıf düzeyine göre değil de genel olarak değerlendirildiğinde, bilişsel esneklik ile üç tür başarı amaç yöneliminin de pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, öğrencinin başarılı olmak için benimsediği amaç yönelimi hangisi olursa olsun o amaca yönelimi arttıkça öğretim ortamına uyum sağlama esnekliğinin ve öğrenme konusunda duyduğu yetkinlik hissini de artacağı söylenebilir. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilişsel esnekliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesinin öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Batting, W.T. (1979). Are the important “individual differences” between or within individuals? *Journal of Research in Personality*, 13, 546-558.
- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behaviour and Personality*, 37 (3), 343-354.

- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-53.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliott, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Kalay, S. (2009). *Öğrenme amaç yönelimli öğrenciler ile performans amaç yönelimli öğrencilerin akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.
- Martin, M.M., Anderson, C. M. & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13 (3), 34-45.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports* 76, 623-626.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology* 23, 113-131.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Unpublished doctoral thesis, Seattle Pacific University, USA.
- Zweig, D., & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between goal orientation, the big-five personality traits and performance intentions. *Personality and Individual Differences*, 36, 7, 1693-1708.

Demografik Durumun ve İnsani Gelişmişlik Endeksinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi

Ayşegül Özdemir¹
Kemal Demir²
Sevgi Arkılıç Songören³

¹Uzman, Akdeniz Üniversitesi, aozdemir@akdeniz.edu.tr

²Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, kdemir@akdeniz.edu.tr

³Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, sevgisongoren@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi görmüş öğrencilerin başarı durumları ile öğrencilerin geldiği kıta, ülke, ülkenin resmi dili ve ülkenin gelişmişlik düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada 230 öğrenciye ait veriler analiz edilmiş ve Türkçe öğretimi sonunda uygulanan Türkçe yeterlilik sınavında başarılı olamayan öğrencilerin çoğunluğunun Afrika ülkelerinden gelen, resmi dili Fransızca olan ve ülkesinin İnsani Gelişim Endeksi (İGE) diğerlerine göre düşük olan öğrenciler olduğu görülmüştür. İstatistiksel analizler sonucunda eğitim, sağlık ve gelir dağılımıyla ilgili temel ölçütler dikkate alınarak hesaplanan İGE ile öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki becerileri arasında bir korelasyon olduğu ve gelişmişlik endeksi yüksek olan ülkelerden gelen öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak gelir toplumsal gelişmişlik düzeyi yüksek olan ve daha nitelikli eğitim olanakları sunan ülke vatandaşlarının yabancı dil öğrenme süreçlerinde de daha başarılı oldukları görülmüştür. Ancak, bu durumun ortaya çıkmasında içine girdikleri yeni toplumla ilişki kurma düzeylerine ilişkin farklı kültürel tutumlar da kısmen etkili olabilir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, insani gelişmişlik endeksi, yabancı dil

Effect of Demographic Status and Human Development Index on Teaching Turkish As a Foreign Language

Abstract

In this study, the relationship between the achievement status of the students who have studied Turkish as a foreign language and the level of development of the continent, country's official language and the country where the students come from are examined. In the study, data of 230 students were analyzed and it was seen that the majority of the students who were not successful in the Turkish proficiency test applied at the end of Turkish education were from the African countries, the official language of their countries is French and the country's Human Development Index was lower than the others. As a result of the statistical analysis, it was determined that there is a correlation between the Human Development Index, which is calculated by taking into account the basic criteria related to education, health and income distribution, and the ability of the students to learn the language, and that the students from countries with high developmental index are more successful. As a result, it is seen that citizens of countries with higher social development level and more qualified education opportunities are more successful in foreign language learning process. However, different cultural attitudes regarding the level of establishing relations with the new society they engage in the emergence of this situation may also be partially effective.

Keywords: Turkish teaching, human development index, foreign language

GİRİŞ

Türk dilinin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili en önemli eksiği kavramsal tanımlamalardan kaynaklanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gelişen Türkiye'nin öngörüsüne hedeflenerek verimli çalışmalarda bulunabilmek için, kavramsal bağlamda zenginleşmesi gerekmektedir. Bu anlamda Yabancı dil öğretiminde iki farklı tanım bulunmaktadır, bu tanımlar

öğrenilen hedef dilin ülkesinde bir dil öğreniliyor ise yabancı dil değil de ikinci dil olarak tanımlanmaktadır. Örneğin: Alman dilini bir öğrenci Almanya'da dil kurslarına giderek öğreniyorsa ikinci dil olarak Almanca (DaZ), fakat Alman dilini Almanya'da değil de Türkiye'de öğreniyor ise o takdirde yabancı dil olarak Almanca (DaF) (Bausch, 2000) diye tanımlanır.

İngilizcenin de kendine özgü bir durumu bulunmaktadır. İngilizce Japonya'da bir yabancı dil Hindistan'da ikinci dil Almanya'da ikisinin ortasında bir yapı içine alınabilir (Patten ve Lee, 1990, 9). Bu bağlamda Türkçemize baktığımızda kullandığımız tanımlar çoğu bilimsel çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe kullanılmaktadır. Hâlbuki bu çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin çoğu Türk dilini Türkiye'de öğrenmektedirler. Fakat böyle bir tanım daha sonra yapılacak çalışmalarda aşağıdaki yabancı dil öğrenim veya edinim durumlarına nasıl cevap verebilir.

- Türk dilini Türkiye'de hiçbir kursa gitmeden,
- Türk dilini Türkiye'de kursa giderek,
- Türk dilini yurt dışında kursa giderek,
- Türk dilini yurt dışında kursa gitmeden öğrenmiş yabancılar için.

Türk dilini Türkiye'de hiçbir kursa gitmeden öğrenenler için ikinci dil olarak Türkçe edinimi,

Türk dilini Türkiye'de kursa giderek öğrenenler için, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi,

Türk dilini yurt dışında kursa giderek öğrenenler için, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi,

Türk dilini yurt dışında kursa gitmeden öğrenenler için yabancı dil olarak Türkçe edinimi.

Gelişen ülkemizin Türk dilinin yani kültürünün vizyonuna uygun olarak ileriye yönelik öngörülerde bulunmak, kavramlar türetip çalışmaları doğru tanımlamak ve geliştirmek gerekmektedir. Bu çalışmada yapılacak tanımlar bu doğrultuda olacaktır. Bu çalışmanın amacı ikinci dil olarak Türkçe'nin öğretiminde bilhassa Afrika ülkelerinden gelen resmi dili Fransızca olan öğrencilerin neden başarısız olduklarına cevap aramaktır. Bu nedenler araştırılırken istatistik veriler doğrultusunda diğer ülkelerden gelen öğrencilerin başarı grafiğine, Anadil ve hedef dil yakınlığı-uzaklığına ve ülkelerin gelişmişlik endeksi ile öğrenim arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi olan deneysel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin sınav puanları, demografik verileri incelenmiş ve bulgular, frekans, grafik ve yüzdelerle ifade edilmiştir. Sınav başarı durumlarındaki farklılıklarının nelerden kaynaklanabileceği araştırılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Evren büyük olduğu için hem ulaşılması hem de elde edilecek bilgi yığınlarını çözümlemek zaman ve emek kaybına yol açacağı için gelişigüzel örnekleme yapılarak örneklem belirlenmiştir. Araştırma örneklemini, 2013-2016 tarihleri arasında Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Türkçe hazırlık öğrenimi gören 230 öğrenci oluşturmaktadır.

1. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Demografik Yapısı

Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda 2013 tarihinden itibaren yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. 2013-2016 tarihleri arasında 3 dönemi kapsayan Türkçe öğretim programlarına ilişkin olarak bu çalışma yapılmıştır (Tablo 1).

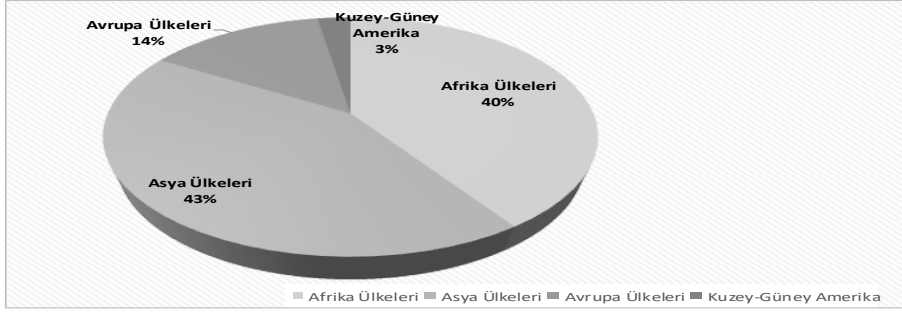
Tablo 1.Dönemlere Göre Öğrenci Dağılımı
Yabancılar Türkçe Öğretim Program Dönemleri

	Frekans	%
30Eyl2013-27Hrz2014	67	29,1
29Eyl2014-26Hrz2015	61	26,5
28Eyl2015-24Hrz2016	102	44,3
Toplam	230	100

Çalışmada 230 öğrenciye ait veriler incelenmiştir. Çalışmada birçok farklı ülkeden öğrenciler yer almaktadır (Tablo 2). Çalışmanın amacına uygun olarak ülkeler kıta bazında dört gruba ayrılarak incelenmiştir. Öğrencilerin %43 nü Asya ve %40 nı Afrika ülkelerinden gelen öğrenciler oluşturmaktadır (Grafik 1). Öğrencilerin cinsiyet bazında frekanslarına baktığımızda %61 ni erkek %39 nu kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Afrika Ülkeleri		Asya Ülkeleri		Avrupa Ülkeleri		K-G Amerika Ülkeleri	
Benin	6	Afganistan	24	Arnavut	3	Haiti	1
Burkina Faso	1	Azerbaycan	1	Bosna Hersek	1	Kolombiya	4
Cezayir	1	Bangladeş	4	Bulgaristan	1	Meksika	1
Cibuti	2	Çin	2	İspanya	1		6
Çad	3	Endonezya	2	Karadağ	5		
Demokratik Kongo	7	Filipinler	2	Kosova	3		
Dominik Cum.	1	Filistin	3	Makedonya	2		
Etiyopya	3	Güney Kore	1	Moldova	5		
Fas	3	Gürcistan	2	Romanya	1		
Fildişi Sahili	1	Hindistan	1	Rusya Fed.	4		
Gabon	2	Kazakistan	13	Sırbistan	4		
Gambiya	1	Kırgızistan	4	Ukrayna	2		
Gana	6	Lübnan	1		32		
Gine	2	Moğolistan	3				
Güney Sudan	5	Özbekistan	2				
Kamboçya	1	Pakistan	5				
Kamerun	2	Sri Lanka	3				
Kenya	1	Suidi Arabistan	1				
Komorlar	1	Suriye	13				
Lesotho	1	Tacikistan	4				
Liberya	1	Tayland	3				
Libya	1	Ürdün	1				
Madagaskar	2	Yemen	4				
Mali	3		99				
Mısır	5						
Moritanya	2						
Nijer	4						
Orta Afrika Cum	1						
Ruanda	3						
Senegal	1						
Sierra Leone	1						
Somali	6						
Sudan	5						
Tanzanya	3						
Togo	1						
Tunus	1						
Zambiya	3						
	93						

Tablo 2. Kıtaların İçerdiği Ülkeler Bazında Öğrenci Dağılımı



Grafik 1. Öğrencilerin Kıtalar Göre Dağılımı

Türkçe öğretim programı yaklaşık 35 hafta sürmekte ve toplam 960 saattir. Öğretim süresinde öğrencilerin derse devam etme zorunluluğu vardır. Ancak öğrenciler tarafından devamsızlık yapılmaktadır. Saat bazında en fazla devamsızlık yapanlar Asya ülkelerinden gelen öğrencilerdir.

2. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda her dönem 960 saat (her ders saati 50 dakika) ders görmektedirler. 960 saatlik yabancı dil olarak Türkçe öğretimin sonunda öğrencilerden C1 seviyesinde Türkçe bilgisi istenmektedir. Bu üç dönem içinde yabancı diller yüksekokulundan, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan öğrenci sayısı 230'dur (Tablo 1).

2.1. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Derse Katılım

Yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biriside derse devam durumudur. Yabancı dil öğretimi süreklilik ve takip ve aktif katılım isteyen bir derstir. Bu bağlamda Tablo 3 de görüldüğü üzere Afrikalı öğrenciler diğer kıtalardan gelen öğrencilerle kıyaslandığında katılımcı sayısı ile oranlandığında en az devamsızlık yapan öğrenciler olarak görülmektedir.

Tablo 3.Kıta Bazında Öğrenci Devamsız Ders Saatleri Dağılımı

Ülkeler	Devamsızlık (saat)					Toplam
	0-30	31-60	61-90	91-120	121-	
Afrika Ülkeleri	36	36	17	2	3	94
Asya Ülkeleri	20	23	33	21	1	98
Avrupa Ülkeleri	3	4	13	7	5	32
Kuzey-Güney Amerika Ülkeleri	0	4	2	0	0	6
Toplam	59	67	65	30	9	230

2.2. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Başarı Düzeyi

Türkçe öğretim programları sonunda yapılan Türkçe C1 yeterlilik sınavında %90 nı başarılı olmuştur. %10 luk dilim ise C1 yeterlilik sınavında başarılı olamamıştır. Başarılı olamayan öğrencilerin çoğunluğu Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır (Tablo 4). Bizde çalışmamızda bu konuya değinmek istiyoruz. Öğretim programı sonunda başarısız olan Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin başarısız olmalarındaki etkenlerin neler olabileceğini inceleyeceğiz.

Tablo 4. Kıta Bazında C1 Yeterlilik Sonucuna Göre Öğrenci Dağılımı

Ülkeler	C1 Başarısız	C1 Başarılı	Toplam
Afrika Ülkeleri	16	78	94
Asya Ülkeleri	4	94	98
Avrupa Ülkeleri	1	31	32
Kuzey-Güney Amerika Ülkeleri	1	5	6
Toplam	22	208	230

Öğrencilerimizin öğretim programı süresince girmiş oldukları kur atlama sınavlarındaki puanlarının ortalamaları arasında kıtalara göre bir farklılık olup olmadığını inceleyeceğiz. Bunun için öncelikle öğrencilerin kur sınav ortalamalarının ve öğrencilerin ülkelerinin yani bağımlı ve bağımsız değişkenlerimizin dağılımlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için ” H_0 :Grup dağılımları normal dağılım gösterir” hipotezi normallik testi sonucunda veri sayımız 50 den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testini dikkate alarak için H_0 hipotezini red ediyoruz.(Tablo 5)

Tablo 5. Normallik Testi

Ülkeler	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Afrika Ülkeleri	0,11	93	0,008
Asya Ülkeleri	0,137	99	0
Avrupa Ülkeleri	0,181	32	0,01
Kuzey-Güney Amerika Ülkeleri	0,2	6	,200

2.2.1. Kıtalara Göre Başarı Düzeyinin Veri Analizi

Öğrencilerin kur sınavlarının ortalamaları ülkelerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için grup dağılımlarımız normal dağılım göstermediğinden non-parametrik test olan Kruskal Wallis testini uyguladık. Test sonucuna göre $p < 0.05$ olduğu için H_0 hipotezini red ederiz.(Tablo 6)

Tablo 6. Kruskal-Wallis Test

Kruskal-Wallis Test

Test Statistics^{a,b}

	ort
Chi-Square	33.391
df	3
Asymp. Sig.	0.00

Öğrencilerin kur sınavlarının ortalamaları ülkelerine göre farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testi yaptık. İlk olarak Levene testi ile grup dağılımlarının homojenliğine baktık (Tablo 7). Test sonucuna göre p değeri $= 0.094 > 0.05$ ten büyük olduğu için “ H_0 : Grupların varyansları arasında farklılık yoktur” hipotezi kabul edilir, varyanslar homojendir.

Tablo 7. Varyansların Homojenliği Testi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,158	3	226	0,094

2.2.2. Afrika Ülkelerinden Gelen Öğrencilerin Başarı Analizi

Çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi sonuçlarına göre (Tablo 8) p değerlerine baktığımızda Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin sınav ortalamaları ile Asya ve Avrupa'dan gelen öğrencilerin sınav ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 9'a bakarak yorumlarsak, Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin ortalamasının Asya ve Avrupa ülkelerinden gelenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Tukey Testi

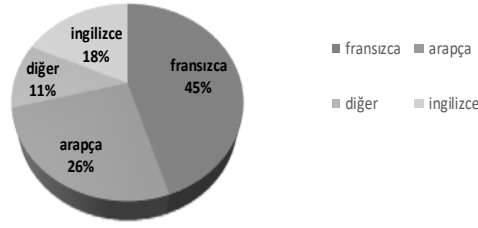
(I) Ülkeler	(J) Ülkeler	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık (p)
Afrika Ülkeleri	Asya Ülkeleri	-8,96857*	1,98737	0
	Avrupa Ülkeleri	-13,34708*	2,82049	0
	Kuzey-Güney Amerika	0,88522	5,79678	0,999
Asya Ülkeleri	Afrika Ülkeleri	8,96857*	1,98737	0
	Avrupa Ülkeleri	-4,3785	2,79853	0,401
	Kuzey-Güney Amerika	9,85379	5,78613	0,324
Avrupa Ülkeleri	Afrika Ülkeleri	13,34708*	2,82049	0
	Asya Ülkeleri	4,3785	2,79853	0,401
	Kuzey-Güney Amerika	14,23229	6,12249	0,096
Kuzey-Güney Amerika	Afrika Ülkeleri	-0,88522	5,79678	0,999
	Asya Ülkeleri	-9,85379	5,78613	0,324
	Avrupa Ülkeleri	-14,23229	6,12249	0,096

Tablo 9. Tanımlayıcılar

	N	Ortalama	Std. Sapma	95% Ortalama İçin Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Afrika Ülkeleri	93	66,7935	14,4322	63,8213	69,7658
Asya Ülkeleri	99	75,7621	13,5208	73,0654	78,4588
Avrupa Ülkeleri	32	80,1406	11,52192	75,9865	84,2947
Kuzey-Güney Amerika Ülkeleri	6	65,9083	17,9456	47,0756	84,7411
Toplam	230	72,4878	14,63	70,5871	74,3886

3. Afrika Ülkelerinden Gelen Öğrencilerden Resmi Dili “Fransızca” ve “İngilizce” Olanlar

Afrika ülkelerinden gelen öğrenciler ile diğer kıta ülkelerinden gelen öğrenciler arasındaki başarı durumlarındaki farklılığın ülkelerinde konuşulan resmi dil farklılıklarından ve öğrencilerin ekonomik yapısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin resmi dil olarak %45 i Fransızca'yı, %18 i İngilizceyi kullanmaktadır (Grafik 2). İkisinin toplamı %63 etmektedir. %37 ise Arapça ve diğer yerel diller olarak görülmektedir.

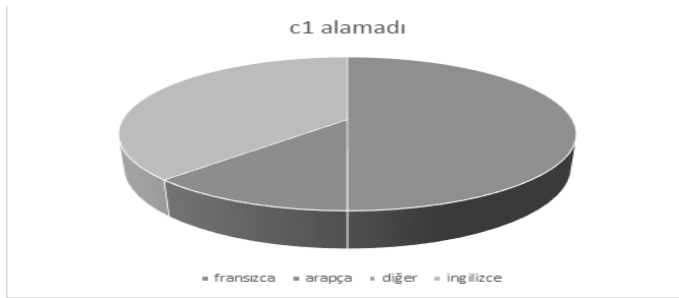


Grafik 2. Afrika Ülkelerinden Gelen Öğrencilerin Ülkelerinin Resmi Dil Dağılımı

3.1. Afrika Ülkelerinden Gelen Öğrencilerin Resmi Dili Fransızca ve İngilizce Olanların Başarısı

Afrika ülkelerinden gelen ve resmi dilleri İngilizce ve Fransızca olan öğrencilerin bir yıllık yabancı dil olarak Türkçe öğretiminden sonra Akdeniz Üniversitesinde yükseköğretimlerine devam edebilmek için Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunun dört yetiye dayalı yapmış olduğu C1 seviyesindeki sınavı başarmaları gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan C1 seviyesindeki sınavın sonucunda başarısız olan öğrencilerin %87 ini resmi dili İngilizce ve Fransızca olan Afrika ülkelerinden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. (Grafik 3) Buna dayanarak bu başarısızlığın nedeni iki faktöre bağlı olduğu:

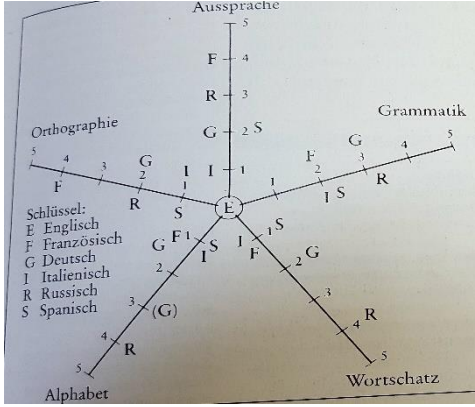
1. Hedef dilin ve resmi dillerin farklı dil ailelerinden oluşmasından kaynaklandığı,
2. Afrika ülkelerindeki ekonomik şartların dil eğitimi etkilediği düşünülmektedir.



Grafik 3. Başarısız Öğrencilerin Resmi Dil Dağılımı

3.1.1. Hedef Dilin ve Resmi Dillerin Farklı Dil Ailelerinden Oluşması

Hint-Avrupa dilleri arasında aynı aile grubundan gelse dahi farklı alt dil guruplarından geldiklerinden dolayı dil bilimsel anlamda bazı öğelerde kıyaslandıklarından yakınlıklar ve uzaklıklar tespit edilmektedir. İngilizce Hint-Avrupa dillerinin Alman dili gibi germen dili kolundan gelmesine rağmen dil bilgisi, kelime bilgisi, ses bilgisi ve imla konularında Hint-Avrupa dilinin diğer bir kolu olan Latin dilindeki İspanyolca ve İtalyancadan daha mesafelidir (Grafik 4). Fransızcaya baktığımızda İngilizce ile ortak kelime paylaşımı yüksek olmasına rağmen imla ve ses bilgisi konusunda çok uzaktır (Crystal, 1998).



Grafik 4. Aynı dil ailesinden olan dillerin birbirine olan uzaklığı

Aynı aileden olup farklı kollardan gelen dillerin birbirine uzaklığı yukarıda görülmektedir. Resmi ve hedef dilin farklı dil ailelerinden olmasının getireceği zorluklar, daha da farklıdır. İngilizce ve Fransızca Hint-Avrupa, Türkçe ise Ural-Altay dil ailesinden gelmektedir. Resmi dili Fransızca veya İngilizce olan Afrikalı öğrencilerin başarısız olma nedeni hem dil bilgisel, ses bilgisi ve kültürel farklılıktan kaynaklanan kavramsal içeriklerin anlamsal olarak değişkenlik göstermesidir (Lakoff & Johnson, 2000). Burada diğer bir soru karşımıza çıkmaktadır. Aynı dilsel profile sahip öğrenciler nasıl başarılı olmaktadır. Bunun nedeni araştırıldığında karşımıza ülkenin ekonomik şartları buna bağlı olarak eğitim ve öğretime yansması ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarısız olan resmi dilli Fransızca ve İngilizce yabancı uyruklu öğrencilerin dünya gelişmişlik endeksinde en son sıralarda yer almasıdır. Öğrencilerin ülkelerine göre analiz yaptığımızda, Asya ve Avrupa ülkelerinde ise farklı birçok dil kullanılmakta Fransızca ise sadece bir ülkede resmi dil olarak kullanıldığı görülmektedir (Tablo 10).

Tablo 10: Öğrenci Ülkelerine Göre Resmi Dil Dağılımı

Asya Ülkeleri	Resmi Dili	Avrupa Ülkeleri	Resmi Dili
Hindistan	Hintçe, İngilizce	Arnavutluk	Arnavutça
Sri Lanka	Seylanca, Tamilce, İngilizce	Kosova	Arnavutça, Sırpça
Filistin	Arapça	Bulgaristan	Bulgarca
Lübnan	Arapça	Bosna Hersek	Hırvatça, Boşnakça, Sırpça
S.Arabistan	Arapça	İspanya	İspanyolca
Suriye	Arapça	Karadağ	Karadağca
Ürdün	Arapça	Makedonya	Makedonca
Yemen	Arapça	Moldova	Rumence
Azerbaycan	Azerice	Romanya	Rumence
Bangladeş	Bengalce	Rusya Fed.	Rusça
Endonezya	Endonezce	Sırbistan	Sırpça
Gürcistan	Gürcüce	Ukrayna	Ukraynaca
Filipinler	İngilizce, Filipince	K-GAmerika Ülkeleri	Resmi Dili
Kazakistan	Kazakça, Rusça	Haiti	Fransızca, H.Kreyolu
Kırgızistan	Kırgızca, Rusça	Kolombiya	ispanyolca
G.Kore	Korece	Meksika	ispanyolca
Çin	Mandarin, Çince		
Moğolistan	Moğolca		
Özbekistan	Özbekçe		
Afganistan	Pestuca, Afgan Farsçası		
Tacikistan	Tacikçe		
Tayland	Tayca		
Pakistan	Urduca, İngilizce		

3.1.2.Ekonomik Gelişmişlik ve Dil Öğretimi

Spolsky'nin de dediği gibi (1989:217) ekonomik şartlar yabancı dil öğreniminde önemli rol oynamaktadır. En basitinden hem elektronik hem de kitap formatında yabancı dil kaynaklarına ulaşmak dahi ekonomik şartlara dayalıdır. Gerçeği vurgulamak gerekirse ekonomik olarak geri kalmış ülkelerde genel olarak eğitim ile ilgili kaynaklara ulaşmak ve en temel imkânları sağlamak hususunda sorunlar yaşanmaktadır. Bu tip ülkelerde öncelik sıralamasında ilk sıraları beslenme, barınma vb. gibi temel ihtiyaçlar almaktadır. Akdeniz Üniversitesi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 93 yabancı

öğrenciden 25 yabancı öğrencinin ailesinin yıllık geliri 6000 doları geçmektedir. Yani 68 öğrencinin ailesi ise 6000 doların altında yıllık bir gelire sahiptir. Hatta 98 öğrenciden 31'nin yıllık geliri 2000 doların altındadır. (Tablo11) Öğrencilerin ülkelerinin 2014 yılı kişi başına gayri safi yurtiçi hasıllarına göre dolar olarak %73 ü 6000 doların altında olduğu görülmektedir (Tablo11).

Ülkelerin resmi dilleri ile kişi başına gayri safi yurtiçi hasıllarına birlikte bakıldığında öğrencilerin geldiği gelir düzeyi en düşük olan Afrika ülkelerinde gelire Fransızca konuşulduğu görülmektedir. (Tablo 12)

Tablo 11. Afrika Ülkelerinden Gelen Öğrencilerin Ülkelerinin 2014 yılı kişi başına gayri safi yurtiçi hasıllarına göre dağılımı

USD	Frekans	%
0-2000	31	33,3
2001-4000	21	22,6
4001-6000	16	17,2
6001-8000	14	15,1
10001-12000	6	6,5
12000 üstü	5	5,4
Toplam	93	100

Tablo 12. Öğrencilerin Ülkelerinin Resmi Dilleri ile Kişi Başına Gayri Safi Yurtiçi Hasıllarına Göre Dağılımı

Resmi Dil	Ülke	0-2000	2001-4000	4001-6000	6001-8000	10001-12000	12000 üstü	Toplam
Fransızca	Benin	6	0		0		0	6
	Burkina Faso	1	0		0		0	1
	Cibuti	0	2		0		0	2
	Çad	0	3		0		0	3
	Demokratik Kongo	0	0		7		0	7
	Fildişi Sahili	0	1		0		0	1
	Gabon	0	0		0		2	2
	Gine	2	0		0		0	2
	Kamerun	0	2		0		0	2
	Komorlar	1	0		0		0	1
	Madagaskar	2	0		0		0	2
	Mali	3	0		0		0	3
	Nijer	0	0		4		0	4
	Orta Afrika	1	0		0		0	1
	Ruanda	3	0		0		0	3
	Senegal	0	1		0		0	1
	Togo	1	0		0		0	1
Arapça		20	9		11		2	42
	Cezayir	0		0	0	0	1	1
	Fas	0		0	3	0	0	3
	Libya	0		0	0	0	1	1
	Mısır	0		0	0	5	0	5
	Moritanya	0		2	0	0	0	2
	Somali	6		0	0	0	0	6
	Sudan	0		5	0	0	0	5
Diğer	Tunus	0		0	0	1	0	1
		6		7	3	6	2	24
	Dominik	0	0				1	1
	Etiyopya	3	0				0	3
	Kamboçya	0	1				0	1
	Kenya	0	1				0	1
	Sierra Leone	0	1				0	1
	Tanzanya	0	3				0	3
		3	6				1	10
	Gambiya	1	0	0				1
İngilizce	Gana	0	0	6				6
	Güney Sudan	0	5	0				5
	Lesotho	0	1	0				1
	Liberya	1	0	0				1
	Zambiya	0	0	3				3
		2	6	9				17

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından hazırlanan İnsani Gelişme Endeksi 2015 raporu İnsani Gelişme Endeksi yaşam süresinin uzunluğu, yetişkin okur yazar oranı, okullara kayıtlı öğrenci sayısı ve gayri safi yurtiçi hasıla dağılımı gibi eğitim, sağlık ve gelir dağılımıyla ilgili temel ölçütler dikkate alınarak hesaplanıyor.

Çalışmada bu rapor esas alınarak (Ek1)ülkelerin insani gelişme endeksi ile öğrencilerin sınav ortalamaları arasında ilişki olup olmadığına bakıldı(Tablo 13). Kosova ve Somali ülkelerine ait insani gelişme endeksi olmadığı için bu ülkelerden gelen 9 öğrenciyi hesaplama dışı bırakıldı. Öğrenci sınav ortalamaları ile öğrencilerin geldiği ülkelerin insani gelişme endeksi arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiş olup, gelişmişlik durumu yüksek olan ülkelerden gelen öğrencilerin başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 13 . Spearman's Korelasyonu

			İGE	ORT
Spearman's rho	İGE	Correlation Coefficient	1	,353**
		Sig. (2-tailed)	.	0
		N	221	221
	ORT	Correlation Coefficient	,353**	1
		Sig. (2-tailed)	0	.
		N	221	221

SONUÇ

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin farklı içsel ve dışsal faktörleri (Wode, 1993) ele alınmıştır. Dışsal faktör olarak yabancı dil öğrenen öğrencinin ekonomik durumuna bağlı olarak eğitim-öğretim imkânları ve içsel faktör olan öğrenme alışkanlıkları dile getirilmiştir. İçsel ve dışsal faktörün birbirini etkileyen bir etkileşim sarmalı olarak düşünürsek öğrenme alışkanlıklarının ailenin refah ve eğitim düzeyine bağlı olduğu da bir vakadır. Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bu öğrencilerin kavramsal kargaşaya mahal vermemek için ikinci dil olarak Türkçe öğrendiklerini belirterek bu yabancı öğrencilerin hedef dili hedef dilin anadil olarak konuşulduğu ülkede öğrendikleri vurgulanmalıdır. Bu bağlamda dışsal faktörün yabancı dil öğretiminde bir ögesi olan ekonomik zorluklardan hedef dilin konuşulduğu ülkeye gitme imkânı bulunmaması sağlanmış değildir. Fakat geline ülkenin ekonomik şartlarının genç yaşta edinilmeye çalışılan içsel bir faktör olan yeterli öğrenme alışkanlıklarının oluşmasında başarıda engel olduğu görülmüştür. Çünkü bütün yabancı öğrencilerimizin ya resmi dil olarak ya da yabancı dil olarak anadillerinin dışında bir dil ile etkileşimi ve dil tecrübesi bulunmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarısız olan öğrencilerin dışsal faktör olan ekonomik şartların yetersiz oluşundan kaynaklanan öğrenme alışkanlıklarının edinilmediği kanısına ulaşılmaktadır. Hatta ailenin maddi olanaklarından yanı sıra ebeveynlerin aldıkları eğitiminde bu konuda önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Van Patten, B. Lee, J- F.(1990)''Second Language Acquisition/foreign Language Learning''Multilingual Matters (Series) ; 58
- Bausch, K-R. Herbert, C. Krumm, H-J (1995). Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, A. Francke Verlag
- Wode, H. (1993). Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr-und Lernbarkeit von Sprachen München Hueber Verlag

Spolsky, B. (1989). Conditions for Second Language Learning Introduction to a general theory, Oxford, New York, Oxford University Press,

Crystal, D. (1998) Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache Gebundene Ausgabe, Campus Verlag

URL1: Human Development Index (HDI) 2015

URL2:[https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%9Cklelerin_ki%C5%9Fi_ba%C5%9F%C4%B1na_GSY%C4%B0H%E2%80%99ye_\(SAGP\)_g%C3%B6re_s%C4%B1ralan%C4%B1%C5%9F%C4%B1](https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%9Cklelerin_ki%C5%9Fi_ba%C5%9F%C4%B1na_GSY%C4%B0H%E2%80%99ye_(SAGP)_g%C3%B6re_s%C4%B1ralan%C4%B1%C5%9F%C4%B1)
Erişim : 05.05.2017

İGE HDI Rank	Sırası	Ülke Country	Puanı Value
1		Norveç	0,944
2		Avustralya	0,935
3		İsviçre	0,930
4		Danimarka	0,923
5		Hollanda	0,922
6		Almanya	0,916
6		İrlanda	0,916
8		Amerika Birleşik Devletleri	0,915
9		Yeni Zelanda	0,913
9		Kanada	0,913
11		Singapur	0,912
12		Hong Kong	0,910
13		Lihtenştayn	0,908
14		İsveç	0,907
14		İngiltere	0,907
16		İzlanda	0,899
17		Güney Kore	0,898
18		İsrail	0,894
19		Lüksemburg	0,892
20		Japonya	0,891
21		Belçika	0,890
22		Fransa	0,888
23		Avusturya	0,885
24		Finlandiya	0,883
25		Slovenya	0,880
26		İspanya	0,876
27		İtalya	0,873
28		Çek Cumhuriyeti	0,870
29		Yunanistan	0,865
30		Estonya	0,861
31		Brunei Darussalam	0,856
32		Katar	0,850
32		Güney Kıbrıs	0,850
34		Andorra	0,845
35		Slovakya	0,844
36		Polonya	0,843
37		Litvanya	0,839
37		Malta	0,839
39		Suudi Arabistan	0,837
40		Arjantin	0,836
41		Birleşik Arap Emirlikleri	0,835
42		Şili	0,832
43		Portekiz	0,830
44		Macaristan	0,828
45		Bahreyn	0,824
46		Letonya	0,819
47		Hırvatistan	0,818
48		Kuveyt	0,816
49		Karadağ	0,802

50	Belarus	0,798
50	Rusya	0,798
52	Umman	0,793
52	Uruguay	0,793
52	Romanya	0,793
55	Bahamalar	0,790
56	Kazakistan	0,788
57	Barbados	0,785
58	Antigua ve Barbuda	0,783
59	Bulgaristan	0,782
60	Palau	0,780
60	Panama	0,780
62	Malezya	0,779
63	Mauritius	0,777
64	Seyşeller	0,772
64	Trinidad ve Tobago	0,772
66	Sırbistan	0,771
67	Küba	0,769
67	Lübnan	0,769
69	Kosta Rika	0,766
69	İran	0,766
71	Venezuela	0,762
72	Türkiye	0,761
73	Sri Lanka	0,757
74	Meksika	0,756
75	Brezilya	0,755
76	Gürcistan	0,754
77	Saint Kitts ve Nevis	0,752
78	Azerbaycan	0,751
79	Grenada	0,750
80	Ürdün	0,748
81	Makedonya	0,747
81	Ukrayna	0,747
83	Cezayir	0,736
84	Peru	0,734
85	Arnavutluk	0,733
85	Bosna Hersek	0,733
85	Ermenistan	0,733
88	Ekvator	0,732
89	Saint Lucia	0,729
90	Fiji	0,727
90	Çin	0,727
90	Möğolistan	0,727
93	Tayland	0,726
94	Libya	0,724
94	Dominika	0,724
96	Tunus	0,721
97	Kolombiya	0,720
97	Saint Vincent ve Grenadinler	0,720
99	Jamaika	0,719
100	Tonga	0,717
101	Dominik Cumhuriyeti	0,715
101	Belize	0,715
103	Surinam	0,714
104	Maldivler	0,706
105	Samoa	0,702
106	Botsvana	0,698
107	Moldova	0,693
108	Mısır	0,690
109	Türkmenistan	0,688
110	Endonezya	0,684
110	Gabon	0,684
112	Paraguay	0,679
113	Filistin	0,677

114	Özbekistan	0,675
115	Filipinler	0,668
116	El Salvador	0,666
116	Vietnam	0,666
116	Güney Afrika	0,666
119	Bolivya	0,662
120	Kırgızistan	0,655
121	Irak	0,654
122	Yeşil Burun	0,646
123	Mikronezya	0,640
124	Guyana	0,636
125	Nikaragua	0,631
126	Fas	0,628
126	Namibya	0,628
128	Guatemala	0,627
129	Tacikistan	0,624
130	Hindistan	0,609
131	Honduras	0,606
132	Butan	0,605
133	Doğu Timor	0,595
134	Vanuatu	0,594
134	Suriye	0,594
136	Kongo	0,591
137	Kiribati	0,590
138	Ekvator Ginesi	0,587
139	Zambiya	0,586
140	Gana	0,579
141	Laos	0,575
142	Bangladeş	0,570
143	Kamboçya	0,555
143	Sao Tome ve Principe	0,555
145	Kenya	0,548
145	Nepal	0,548
147	Pakistan	0,538
148	Myanmar	0,536
149	Angola	0,532
150	Svaziland	0,531
151	Tanzanya	0,521
152	Nijerya	0,514
153	Kamerun	0,512
154	Madagaskar	0,510
155	Zimbabve	0,509
156	Solomon Adaları	0,506
156	Moritanya	0,506
158	Papua Yeni Gine	0,505
159	Komor	0,503
160	Yemen	0,498
161	Lesoto	0,497
162	Togo	0,484
163	Ruanda	0,483
163	Uganda	0,483
163	Haiti	0,483
166	Benin	0,480
167	Sudan	0,479
168	Cibuti	0,470
169	Güney Sudan	0,467
170	Senegal	0,466
171	Afganistan	0,465
172	Fildişi Sahili	0,462
173	Malavi	0,445
174	Etiyopya	0,442
175	Gambiya	0,441
176	Demokratik Kongo	0,433
177	Liberya	0,430

178	Gine-Bissau	0,420
179	Mali	0,419
180	Mozambik	0,416
181	Sierra Leone	0,413
182	Gine	0,411
183	Burkina Faso	0,402
184	Burundi	0,400
185	Çad	0,392
186	Eritre	0,391
187	Orta Afrika	0,350
188	Nijer	0,348

Ek 1: Dünyada İnsani Gelişme Endeksi (İGE) (2015)

Evaluation of Historical Buildings and Gardens with Regard to Garden Tourism in Bartın, Turkey

Bülent Cengiz¹
Canan Cengiz²
Pelin Keçecioğlu Dağlı³

¹Assoc. Prof. Dr., Bartın University Faculty of Forestry Department of Landscape Architecture,
bcengiz@bartin.edu.tr

²Assoc. Prof. Dr., Bartın University Faculty of Forestry Department of Landscape Architecture,
canancengiz@bartin.edu.tr

³Res. Assist., Bartın University Faculty of Forestry Department of Landscape Architecture,
pkececioğlu@bartin.edu.tr

Abstract

There are many historical gardens in the world which have been included in the UNESCO list and these are all important centers of attraction for tourists. The issue of preserving historic garden complexes was addressed in the Florence Charter, which was adopted on 21 May 1981 by the ICOMOS-IFLA International Committee and the International Committee on Historic Gardens. Garden tourism is classified as a type of ecotourism and mostly encompasses sightseeing in parks, historic gardens and arboreta, as well as participating in garden festivals and exhibitions. When traditional historical buildings are designed with their gardens for tourism, they are transformed into an important attraction center for tourists. Garden tourists are very interested in culture. The touristic use of historical gardens can create benefits for the local population, contribute to a cultural identity and be a part of sustainable regional development. In this framework, there are also important historical gardens in Turkey as well. In this study, a total of 10 registered historical buildings and their gardens which are in national conservation status located at the city centers of Bartın and Amasra have been taken into consideration as the study area due to their garden tourism potential. These buildings are among those which carry significant cultural traces of the period to our day with their gardens. An inventory study was carried out for defining these buildings and their gardens which have cultural asset characteristics. In the direction of field studies; i) determining the potential historical buildings and their gardens for garden tourism and putting forth their spatial characteristics, ii) determination of the study area along with the past and present uses iii) Evaluation of the study area with regard to garden tourism within the framework of the preservation, sustainability and development of buildings and gardens as a whole, and strategies were developed in this context. As a result, the Bartın garden tourism network suggested in the study guides for future studies with regard to sustainable tourism planning via heritage conservation approach. At the same time, it is emphasized that the integration of this approach to urban green infrastructure planning will increase the success of the project with regard to urban green space quality development.

Keywords: Historical gardens, cultural heritage, garden tourism, traditional Bartın houses, urban green infrastructure.

INTRODUCTION

Gardens and parks are important for garden and open space cultural heritage sites of Europe. The fact that they are man-made with structural and organic elements makes the gardens and parks special with regard to the European context. Aesthetic smaller structures (fountains, statues, pavilions, bridges etc.) in addition to the vegetation (trees, shrubs, hedges, flowers and lawns) are all part of the cultural-natural landscapes. Seasons cause changes in gardens and parks thus providing people with a sense of the passage of time: falling leaves, rise of buds, blooming, withering and wilting are continuous occurrences in our everyday life no matter where we live ("Garden Tourism Definitions, Concepts and Examples", 2012).

Tourism is becoming more and more important as it keeps on changing from its image that we have grown accustomed to. Tourism industry has changed dramatically and has not taken on the role of an industry of experiences that paves the way to an increase in the demand of landscapes for what they arouse, signify and represent. Gardens as spaces of various sensorial and visual sensations are increasingly transforming into places to visit, of several activities or just for contemplation or just for the sake of spending time inside them. They have been gaining international attraction thus resulting in a significant growth in garden tourism, since it is now considered a phenomenon of cultural tourism and the post-modern society recreation (Silva and Carvalho, 2012). The trend of garden tourism is developing rapidly and can be linked with the enthrallment that garden art and landscape architecture invoke. It is a unique form of tourism with gardens or parks in their various forms as geographical / thematic destinations. Gardens and parks are now important centers of attraction for visitors. There are various reasons why tourists like visiting gardens and parks among which recreation, education, festivals, or a combination of all may be cited (“Garden Tourism Definitions, Concepts and Examples”, 2012).

It is, most of all, perfectly visible in Western European countries, as well as in the United States, Canada and Poland. Garden tourism is classified as a type of ecotourism and mostly encompasses sightseeing in parks, historic gardens and arboreta, as well as participating in garden festivals and exhibitions (Czałczyńska-Podolska, 2014). Garden tourism can be considered as a form of tourism focusing on the visiting garden attractions in their various forms. Garden tourism includes different types of interaction with the environment (active or passive) resulting in different depths of experiences. New educational, creative or sometimes even entertaining experiences can be had whilst visiting gardens which is also the case for cultural tourism in general. However, enjoying the beautiful surroundings and for finding peace and tranquility may be considered as the only objectives for a typical garden visit. This is exactly what sets garden tourism apart from other forms of cultural tourism (Bauer-Krösbacher and Payer, 2012).

Gardens or parks are actually areas with complex relationships with their surroundings. Their touristic use can create benefits for the local population, contribute to the cultural identity and become a part of sustainable regional development. High acceptance and identification within the locals can be attained by way of such synergies if they are properly used by wise garden and tourism developers. All inhabitants must have different pictures and stories in mind when thinking about parks or gardens. Children may consider gardens as a place for playing hide-and seek while others might have relatives who worked for the former royal owners of the place. Raising awareness to the cultural significance of the site while also creating new activities and businesses may be considered as the related difficulties. All these connections and experiences should be taken into consideration by tourism development authorities when offering coherent products. A visit to an authentic garden or park creates a demand for authentic accommodation, offering local cuisine and local pride of the site. Riding a rented bicycle could lead you to storytelling sites in the nearby surroundings. Historical developments of the site may be combined with interesting details from nature by well trained local guides. The goal is to ensure that tourists find enough things to do so that they expand their stay for additional one or two nights thus leaving more money in the region than planned (“Garden Tourism Definitions, Concepts and Examples”, 2012).

There are many historical gardens in the world which are part of the UNESCO list and these are all important centers of attractions for tourists (Pouya et.al., 2015). The following gardens have been put forth by National Geographic as the most famous gardens which attract large numbers of visitors and are prepared for garden tourism: the Gardens of Versailles, Kew Garden, Powerscourt Gardens, Butchart Gardens, Villa d’Este, Dumbarton Oaks, Gardens of the Villa Éphrussi de Rothschild, Stourhead, The Master-of-Nets Garden, and Sans Souci. These are the real elite of garden complexes, but smaller and lesser known gardens are also becoming increasingly popular. Lately, many display gardens have been established near large garden centres, as well as private gardens whose owners make them available to the public. Gardens enjoy a constantly growing popularity regardless of the styles they represent and the time when they were set up. It would be reasonable to take a closer look at issues related to providing access to and using historic gardens when the growing popularity of gardens as visiting sites and the unfulfilled potential of Polish garden complexes are considered. Soon it might be necessary to prepare special strategies and programmes to make parks and gardens available to visitors, which will both promote a city as well as local cultural and natural heritage and raise the awareness of the threats to valuable garden complexes posed by their increased use (Czałczyńska-Podolska, 2014).

The issue of preserving historic garden complexes was addressed in the Florence Charter, which was adopted on 21 May 1981 by the ICOMOS-IFLA International Committee and the International Committee on Historic Gardens. It is put forth in the Florence Charter that a historic garden is an architectural garden composition which is evaluated from a historical or artistic perspective and which is a testimony to culture, a given style and an artist’s original vision (Czałczyńska-Podolska, 2014). A historic garden is designed to be

visited and viewed; however, access to such a garden is limited in order to protect culture, history and nature from destruction. Historic gardens are memorials that have survived from the distant past and can act as laboratories valuable for historical research. They are particularly at risk of destruction by city planners who regard historical gardens as open and public spaces regardless of their artistic or aesthetic significance or their influences on the identity of the locality (Pouya et. al., 2015). The active forms of recreation and entertainment that are exceptionally allowed in such places should raise a garden's value and not destroy it. The adjustment of a historic garden's functional programme, though important, should always be secondary to preservation and conservation, which is the main priority (Czałczyńska-Podolska, 2014).

In this framework, there are important historical gardens in Turkey as well. In this study, a total of 10 registered historical buildings and their gardens with national conservation status located at the city centers of Bartın and Amasra were taken into consideration due to their garden tourism potential. These buildings are among those which carry significant cultural traces of the period to our day with their gardens. Inventory study was carried out for defining these buildings and gardens with cultural asset characteristics with regard to field studies and spatial analyses. As a result, the Bartın garden tourism network suggested in the study guides for future studies with regard to sustainable tourism planning via heritage conservation approach. At the same time, it is emphasized that the integration of this approach to urban green infrastructure planning will increase the success of the project with regard to urban green space quality development.

MATERIAL AND METHOD

Material

The main material of the study was comprised of the cities of Bartın and Amasra located in Western Black Sea Region of Turkey (Figure 1). The cities of Bartın and Amasra located on the cultural tourism route attract attention with their unique natural and cultural landscape characteristics (Cengiz et.al., 2017).

The city of Bartın that became a member of the Association of Historical Towns in 2000 is one of the rare cities in Turkey since it is connected to the Black Sea with a 12 km natural water way and due to the fact that it is suited to river transportation. It attracts attention with the historical traditional Bartın houses in addition to its urban and natural conservation areas (Cengiz, 2007; Cengiz et.al., 2017). The city of Bartın is located in the Black Sea Region of Turkey, 12 km inwards from the Black Sea. Bartın's location in the region is positioned as Zonguldak to its west, Kastamonu to the east, Karabük to the south with a 59 km coastal line to the north. The average elevation of the city is 25 m. Bartın city center has a physical structure that is comprised of parallel and intersecting main and secondary roads. Spaces have had symbolic meanings with historical buildings and gardens at the connection points of traditional streets (Cengiz, 2011).

The district of Amasra that is part of the Bartın City is positioned with the Black Sea to its north, Bartın City to its south and southwest and Kurucaşile to the east. It attracts attention with the fact that it has been included in the UNESCO World Heritage Temporary List since 2013, that it has a peninsular position and a historical-archeologic antique port city characteristics (Cengiz ve Cengiz, 2016; Cengiz et.al., 2017). It is a significant center of attraction with its historical and cultural landscape values as well as its beaches. The study area where the identity elements of the city can be observed predominantly is an important settlement area that provides unique details regarding the perceptibility of and life experiences in the city along with landmark historical buildings with gardens that encompass strong expressions regarding spatial development (Cengiz and Keçecioglu, 2014).

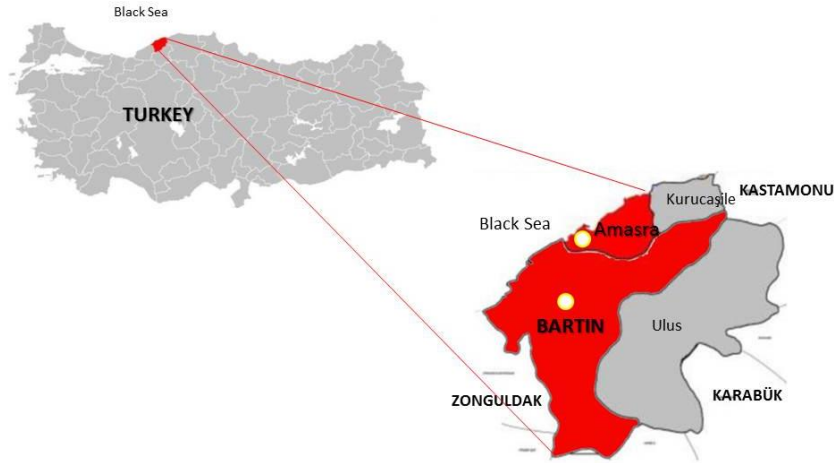


Figure 1. Location of the study area

A total of 10 areas which are thought to have garden tourism potential have been selected in the study with 7 in Bartın and 3 in Amasra (Table 1).

National and international written and visual literatures along with on-site observations in the study area were among the other materials of the study.

Method

The study method was comprised of 3 stages as data collection, spatial analyses on the study area and the development of strategies for the refunctioning of the study area with regard to garden tourism. The diagram related with the study method has been shown in Figure 2.

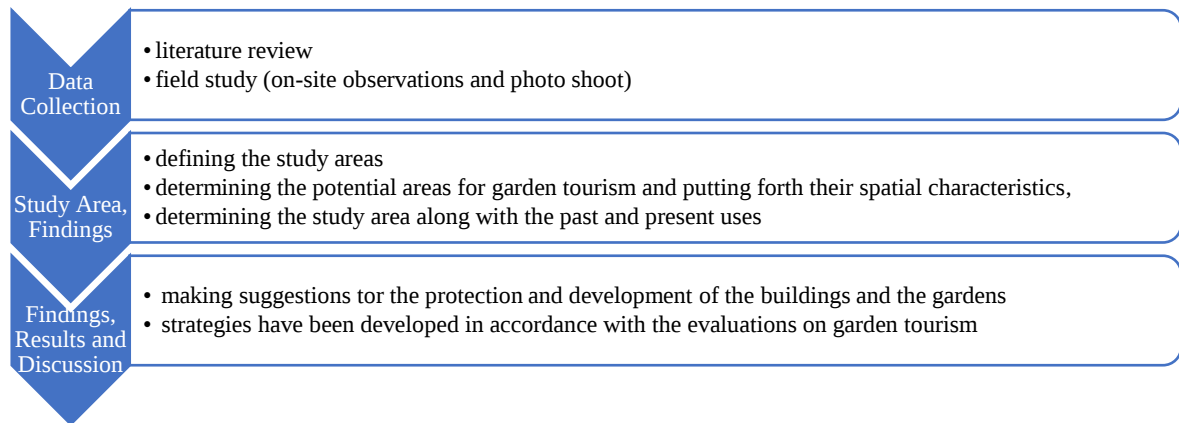


Figure 2. The Study Method

Table 1. Selected Areas Having Garden Tourism Potential



RESULTS

i) Determining the potential historical buildings and their gardens for garden tourism and putting forth their spatial characteristics

Areas with garden tourism potential in the city of Bartın along with spatial analyses carried out on these areas have been shown in Table 2.

The areas with garden tourism potential in the city of Amasra and the spatial analyses carried out on these regions have been shown in Table 3.

Table 2. Areas with Garden Tourism Potential in The City Of Bartın Along with Spatial Analyses Carried Out On These Areas

	Chamber of Mechanical Engineers	İnci Bankoğlu Residence	Kemal Samancıoğlu Museum	Kaf Mansion	Çağlayan Residence	Old Library	Art Center
Location	Close To City Center	Close To City Center	Close To City Center	Close To City Center	Far From City Center	Central	Far From City Center
Characteristic	Urban	Urban	Urban	Urban	Urban	Urban	Urban
Building-Environment Relationship	Side and rear garden	Front, side and rear garden	Front, side and rear garden	Rear garden	Front, side and rear garden	Rear and side garden	Rear and side garden
Environment Interaction-Residence Relationship	Close to the Bartın River	Close to the Bartın River	Close to the Bartın River	in Urban Conservation Area	Close to the Bartın River	On the main street	Close to the Bartın River
Ownership Status	Institutive	Foundation	Public	Private	Private	Public	Public
Construction	Wooden and Stone	Wooden	Wooden and Stone	Wooden and Stone	Wooden, Stone and Reinforced concrete	Stone	Stone
Structural Material in The Garden	Seating area, illuminations, outbuilding, decorative pool, concrete pots.	Well, fountain, grindstone, pergola, arcade, flower pots, outbuilding, open water channel	Office building, seating area, pergola, ancient monuments, well, above wall and high illuminations, grindstone, fountain, open and closed, gazebo, children playground, rubbish bins	Garden with terraces, closed seating area, above wall, bollard and stair illuminations, disabled access ramp, fences, well, rubbish bins, dog house, stairs	Grindstone, flower pots, statues, bower, seating units, outbuilding	Garden with terraces, during the restoration phase	Bower, air shafts

Planting Material in The Garden	<i>Hedera helix</i> , <i>Eriobotrya japonica</i> , <i>Salix babylonica</i> , <i>Pinus nigra</i> , <i>Rosa sp.</i> , <i>Pyracantha coccinea</i> , <i>Thuja orientalis</i> , <i>Acer negundo</i> , <i>Abies bornmuelleriana</i> , <i>Pinus nigra</i> , <i>Hydrangea macrophylla</i> , <i>Euonymus japonica</i> , <i>Laurocerasus officinalis</i> etc.	<i>Wisteria sinensis</i> , <i>Yucca flamentosa</i> , <i>Buxus sempervirens</i> , <i>Pinus pinea</i> , <i>Abies bornmuelleriana</i> , <i>Diospyros kaki</i> , <i>Weigela florida</i> , <i>Pinus nigra</i> , <i>Malus domestica</i> , <i>Pyrus communis</i> , <i>Actinidia chinensis</i> , <i>Rosa sp.</i> , <i>Hydrangea macrophylla</i> , <i>Ficus carica</i> , <i>Morus alba</i> etc.	<i>Picea pungens</i> , <i>Thuja orientalis</i> , <i>Juglans regia</i> , <i>Euonymus japonica</i> "Aurea", <i>Berberis thunbergii</i> , <i>Fraxinus excelsior</i> , <i>Aucuba japonica</i> , <i>Nerium oleander</i> , <i>Pittosporum tobira</i> "Nana", <i>Pyrus communis</i> , <i>Hydrangea macrophylla</i> , <i>Wisteria sinensis</i> , <i>Rosa sp.</i> etc.	<i>Wisteria sinensis</i> , <i>Juglans regia</i> , <i>Thuja orientalis</i> , <i>Hydrangea macrophylla</i> , <i>Lavandula angustifolia</i> , <i>Magnolia grandiflora</i> , <i>Salix babylonica</i> , <i>Olea europaea</i> , <i>Rosmarinus officinalis</i> , <i>Pyrus communis</i> , <i>Yucca flamentosa</i> , <i>Cupressus macrocarpa</i> etc.	<i>Salix babylonica</i> , <i>Populus alba</i> , <i>Rosa sp.</i> , <i>Cornus mas</i> , <i>Pyracantha coccinea</i> , <i>Wisteria sinensis</i> , <i>Malus domestica</i> , <i>Olea europaea</i> , <i>Pyrus communis</i> , <i>Robinia pseudoacacia</i> , <i>Morus alba</i> , <i>Cupressus ariconica</i> , <i>Yucca flamentosa</i> , <i>Cupressus macrocarpa</i> , <i>Laurus nobilis</i> , <i>Ailanthus altissima</i> , <i>Diospyros kaki</i> , <i>Hydrangea macrophylla</i> , <i>Punica granatum</i> , <i>Parthenocissus quinquefolia</i> , <i>Actinidia chinensis</i> etc.	<i>Pinus pinaster</i> , <i>Arbutus unedo</i> , <i>Rosa sp.</i> , <i>Ligustrum vulgare</i> , <i>Acer negundo</i> , <i>Juglans regia</i> etc .	<i>Hedera helix</i> , <i>Rosa sp.</i> , <i>Ficus carica</i> , <i>Acer pseudoacacia</i> , <i>Pinus pinea</i> , <i>Prunus domestica</i> etc.
--	--	---	--	---	---	--	---

Table 3. The Areas with Garden Tourism Potential in The City Of Amasra and The Spatial Analyses Carried Out On These Regions

	Amasra Museum	District Governor Residence	Edhem Ağa Mansion
Location	Central	Central	Central
Characteristic	Urban	Urban	Urban
Building-Environment Relationship	Front And Side Garden	Side Garden	Rear Garden
Environment Interaction Residence Relationship	On The Coast	Inside The Amasra Castle	On The Coast, Inside The Amasra Castle
Ownership Status	Treasury	Institutive	Private
Construction	Stone	Stone	Stone
Structural Material in The Garden	Ancient monuments, led ve spot illuminations, rubbish bins	Seating area, illuminations, fences, cameras	Well, store
Plant material in the garden	<i>Lavandula angustifolia</i> , <i>Cupressus macrocarpa</i> , <i>Salix babylonica</i> , <i>Thuja orientalis</i> , <i>Euonymus japonica</i> , <i>Platanus orientalis</i> , <i>Lagerstroemia indica</i> , <i>Mahonia aquifolium</i> , <i>Rosa sp.</i> etc.	<i>Tilia tomentosa</i> , <i>Rosa sp.</i> , <i>Morus alba</i> , <i>Pinus nigra</i> , <i>Wisteria sinensis</i> , <i>Ficus carica</i> , <i>Prunus domestica</i> , <i>Viburnum tinus</i> etc.	Groundcovers and grass

ii) Determination of the study area along with the the past and present uses

The past and present uses of the study area have been summarized in Table 4.

Table 4. The Past and Present Uses Of The Study Area

	Past Use	Current Use
Chamber of Mechanical Engineers	Residence and garden	Guesthouse
İnci Bankoğlu Mansion	Residence and garden	Association
Kemal Samancıoğlu Museum	Residence and garden	Ethnography Museum
Kaf Mansion	Residence and garden	Butique hotel and cafe
Çağlayan Residence	Residence and garden	Residence
Old Library	Residence and garden	Library
Art Center	Old church and garden	Art Center
Amasra Museum	Navy school and garden	Museum
District Governor Residence	Rudimentary School and garden	Residence
Edhem Ağa Mansion	Residence and garden	Residence

iii) Evaluation of the study areas with regard to garden tourism within the framework of the preservation, sustainability and development of buildings and gardens as a whole

The following evaluations have been made for each area according to the above table.

Chamber of Mechanical Engineers: It is among the examples of the street texture of Bartın comprised of traditional historical buildings with gardens. The building has been restored true to its original form and its garden has been designed for various social activities to be organized. In its current state, it is preferred for various social activities with regard to garden tourism with its wide side and rear gardens. It is an important center of attraction since it is open to public and due to its location within the traditional street texture. The restoration of the building of traditional texture for reuse sets an example. It is suggested to protect and ensure the sustainability of the building and the garden as part of the garden tourism network with their current usage characteristics.

İnci Bankoğlu Residence: It attracts attention with its wide garden in addition to the historical civil architecture characteristics which is part of the traditional street texture that is perpendicular to the Bartın River. The İnci Bankoğlu residence which is used as a private residence in its current state is also part of the Education, Culture, Ethnography Foundation. The garden is one of the important examples representing the local identity of Bartın due to both size and the structural as well as planting elements. In this regard, it has a significant potential to become a center of attraction that is well integrated with the traditional street texture, however it is a private residence. It is suggested to carry out meetings for raising awareness to garden tourism related with the private historical buildings and gardens and to make them part of the garden tourism network by opening them for public visit at certain days of the week or during certain times of the day. This would help to create new income opportunities for locals, related to the garden.

Kemal Samancıoğlu Museum: Located on the traditional street texture perpendicular to the Bartın River, it attracts attention with its historical civil architectural properties in addition to its wide garden. It is used as a museum in its current state. The wooden house has been transformed into a museum as a result of restoration works and garden design have been carried out. It has a garden tourism potential that is integrated well to the traditional street texture. It is an important example for the city of Bartın where both ethnographic works are on display in addition to the traditional garden texture that it presents to the visitors. It is an important center of attraction for visitors since the museum is open to public use. It is suggested to preserve the building with its current usage characteristics as part of the garden tourism network and to ensure its sustainability. At the same time, it is also suggested to use the building for the education activities of primary school students as part of the garden tourism network such as bringing schools to the garden by cooperating with teachers for a cultural understanding through time.

Kaf Mansion: It sets a fine example with regard to the restoration of a traditional building and its refunctioning for use in our day. Kaf Mansion is being used as a café and boutique hotel following its garden design carried out after the restoration work. It is an important center of attraction for visitors since it is open to

public use despite the fact that it is a private property. It attracts attention with its unique architecture including rich plant and structural materials that reflect the local identity of Bartın inside its wide garden. Its garden is composed of well designed three terraces. It is suggested to preserve the building and the garden with their current usage characteristics and to ensure their sustainability. It is important to use it as a social interaction areas as part of the garden tourism network for creating synergies with existing local businesses. Gastronomic activities are suggested for the garden area, whereas sales of traditional handcraft souvenirs are suggested for the entrance floor. The upper floors should continue to be used as boutique hotel.

Cağlayan Mansion: The mansion that attracts attention with its historical characteristics along the Bartın River is a private residence. It is a significant center of attraction for visitors due to both its garden that stretches along the Bartın River as well as the visual-aesthetic attractiveness of the river corridor. It sets a potential for garden tourism with the garden design carried out after the restoration. The residence and its garden that are located inside the waterfall, historical mill, river landscape and picnic area interaction grounds can be used as a festival area for creating events that connect the history and culture of the region with the garden site – festivals, exhibitions, workshops etc. which take place inside the garden and in its surroundings.

Old Library: The Old Library located at the Upper Market region of Bartın which was used as a public administration building in the past has been restored and is going to be opened as library. The Old Library that is located at the upper level of the inclined grounds has a panoramic Bartın scenery. However, its panoramic view characteristic has declined due to the intensive structuring that is taking place around its environs. It sets a significant potential as part of the garden tourism network with a garden design that can be carried out following the restoration works. It is suggested to carry out exhibitions inside the garden and in its surroundings.

Art Center: It is a building that has been realized following the Historical Greek Church restoration. The building and its environs that used to serve as a church in the past is now active as a culture and arts area. It has a landmark characteristic in the historical environment texture thanks to its location. The garden which has a relatively small garden is a center of attraction especially for garden tourism with its architectural characteristics. It is suggested to promote cooperation with other local and regional sights by way of tickets for exhibitions, workshops, theatres etc. The Culture House can be a ticket sales area for these purposes as well as hosting internal and external activities.

Amasra Museum: The museum that is located along the Small Port (Küçük Liman) coast at the entrance to Amasra is a landmark with regard to urban identity that is located at the welcoming area of the city. It is a significant identity element that strengthens the urban image effect between the coast and settlement texture. It is an important urban prestige area where the archeological and ethnographic findings are on display can be evaluated as a welcoming place with regard to garden tourism with strong coast-garden relationship. Works dating back to the Hellenistic, Roman and Byzantine, Genoese and Ottoman periods are on display at the Amasra Museum. The museum garden where historical works are on display is an important center of attraction for visitors since it is open to public use. It is suggested to protect and ensure the sustainability of the building and garden with their current usage characteristics within the garden tourism network.

District Governor Residence: The building that is being used as the District Governor Residence has reached our day well-protected. The residence located at Amasra Kaleiçi overlooks the Small Port. It is one of the examples representing the traditional architecture of the settlement inside the fortress. As a crucial viewing area, opening the garden on certain days and hours will ensure an important attraction center to tourists for sightseeing. It is proposed protect and ensure the sustainability of the building and garden with their current usage and historical characteristics within the garden tourism network.

Edhem Ağa Mansion: The unique architecture of the building and the garden walls are protected at the mansion that displays both Greek and Turkish architecture at the Small Port (Küçük Liman) region of Amasra. The mansion is not open for tourism and is sometimes used for TV series shoots. It is an important landmark between the Municipality Building and Çekiciler Street. Moreover, it is an important viewing platform at a dominant location in Small Port that should be evaluated within the framework of garden tourism network due to both its architectural as well as construction characteristics. It is projected that it will be among the popular spots within the historical urban texture of Amasra when its garden is opened to tourism.

CONCLUSION

Gardens have been gaining popularity as places where people can spend their time in addition to their characteristics as tourist attractions. Garden tourists are deeply interested in culture. They prefer visiting cultural sites and attractions during both their leisure times as well as on holidays. Garden tourists are also active in nature based activities at their hometowns. The participants confirmed that they would like to learn more about the destinations they visit during their holidays with all its facets including its culture, heritage, cuisine in addition to all of its biological varieties.

Thus, historical buildings and their gardens should be part of a garden tourism network which regulates access to these places while taking into consideration the protection-use and sustainability rules which detail the possibilities of their development as tourist attractions. The problems related with the preservation of historic garden complexes have been a matter of debate as part of the Florence Charter, which was adopted on 21 May 1981 by the ICOMOS-IFLA International Committee and the International Committee on Historic Gardens (Czałczyńska-Podolska, 2014). The following goals should be part of the garden tourism network understanding within the scope of the heritage conservation approach:

- Clear vision, mission and strategic aim,
- Character of the place is important,
- Refunctioning buildings and gardens and using as living monuments,
- Investment in marketing, especially at the beginning to draw attention,
- Establishing networks & Co-operations,
- Garden tourism is related to tourism in general – infrastructure needs to be available in order to attract tourists: transportation, accommodation,
- Using successful garden attractions as role models.

It is obligatory that gardens are made accessible to all age groups in order to adapt them to the needs of contemporary users in addition to expanding their functional and spatial programmes. An individual preservation programme should be prepared for each site for minimizing the negative impacts of users on a garden thus indicating the limitations related to its use, objects and facilities which may not be located within its area, or potential requirements concerning time limits on using such a site.

The Bartın garden tourism network suggested in the study is of a guiding characteristic for future studies within the context of sustainable tourism planning. At the same time, the integration of this approach to urban green infrastructure planning will increase the success of the project with regard to urban green space quality development.

REFERENCES

- Garden Tourism Definitions, Concepts and Examples (2012). Retrieved from http://www.culttour.eu/fileadmin/user_upload/Media/Garden_Tourism_Brochure_online_Version.pdf
- Bauer-Krösbacher, C. and Payer, H. (2012). Profiling the European Garden Heritage Tourist: Literature Review, Survey & Garden Expert Results. Report. Retrieved from www.southeast-europe.net/document.cmt?id=868.
- Cengiz, B. (2007). Bartın Çayı Peyzaj Özelliklerinin Saptanması Ve Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Ankara.
- Cengiz, B. ve Cengiz, C. (2016). Amasra Tarihi Kent Dokusu Ve Yakın Çevresinin Kültürel Peyzaj Açısından Değerlendirilmesi, I. Ulusal Ankara Üniversitesi Peyzaj Mimarlığı Kongresi, Yerel Peyzajlar ve Koruma Sorunları (15-17 Ekim 2015), 143-154, Ankara, Türkiye.
- Cengiz, B., Cengiz, C. ve Keçecioğlu, P. (2017). Üniversite Öğrencileri Açısından Kentsel Kültürel Peyzajlarda Karakter ve Algı Değişimi: Bartın, Amasra, Safranbolu. Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 17 (1), 45-56.
- Cengiz, C. (2011). Bartın Hükümet Caddesi Yaya Bölgesi Tasarımının İrdelenmesi. Bartın Orman Fakültesi Dergisi, 13 (20), 80-89.
- Cengiz, C. and Keçecioğlu, P. (2014). Evaluation Of Urban Identification Elements In Terms Of Urban Design And Urban Image: A Case Study Of Amasra, Turkey. 2nd International Symposium on Environment & Morality, ISEM 2014 (24-26 October 2014), Proceeding book, 544-554, Adıyaman, Turkey.
- Czałczyńska-Podolska, M. (2014). Utilization And Preservation Of Historic Gardens And The Development Of Garden Tourism. Technical Transactions Architecture, 5-A, 131-145.
- Pouya, S., Demirel, Ö., Pouya, S., (2015). Historical Gardens At Risk Of The Destruction By Visitors, Case Study Of El-Goli Garden (Iran), Journal of Landscape Research, 40 (7), 875-883.
- Silva, S and Carvalho, P. (2012). Garden Tourism: Nicho Turístico Da Pós-Modernidade. Revista de Investigacion en Turismo y Desarrollo Local, 5(13), 1-15.

Natural and Cultural Heritage-Tourism Relationship in Bartın Province From a Local Perspective

Pelin Keçecioglu Dağlı¹
Canan Cengiz²

¹Res. Assist., Bartın University Faculty of Forestry Landscape Architecture Department,
pkececioğlu@bartin.edu.tr

²Assoc. Prof. Dr., Bartın University Faculty of Forestry Landscape Architecture Department,
canancengiz@bartin.edu.tr

Abstract

Tourism classification is made according to different criteria due to the variety of the components that make up the concept of tourism as well as the relations between them. In this scope, culture tourism is generated as a result of the effects of cultural motivations and the interest of people in different forms of living and cultures. It is a protective, instructive and sustainable tourism activity based on nature and cultural heritage that protects the benefits of the local public. Culture tourism which is among the important components of sustainable tourism has gained on an important dimension with its cultural and natural sources with universal value as well as its unique living culture. According to UNESCO, cultural heritage values can be classified into two as tangible and intangible values. The objective of culture tourism is to share the products of tangible and intangible cultural heritage encompassing the natural areas, monumental or civil architectural structures, works of art, collections, cultural identities, traditions and languages and to introduce the areas of culture cultural tourism. Cultural landscapes, agricultural landscapes, industrial heritage areas, geomorphological formations, archeological sites, museums, historical buildings and gardens, religious structures and local culture are among the leading areas. Whereas culture tourism has important opportunities for protecting and sustaining the cultural heritage of Turkey, it brings forward new investment and work opportunities in addition to options for increasing economic development and competitive strength especially for local settlements. In the long term, cultural tourism serves to the purposes of sustainable tourism more in comparison with mass tourism. The interaction of the economic development in the region with tourism and cultural heritage stands out. The fact that the development of cultural tourism activities takes place especially in regions with a sensitive nature-environment-culture balance brings forth the interaction between tourism-environmental protection. Refunctioning of structures that have lost their functions is among the important contributions provided by historical buildings and environmental protection dimension of cultural tourism. In this scope, the city of Bartın was chosen as the study area due to its natural and cultural heritage potential. It is important within the scope of the sustainable tourism planning in the city of Bartın to develop a balanced approach that will bring forth both the tangible and intangible assets such as wire breaking, copperworking, gastronomic activities (fish restaurants), wood carving, existence of registered structures, boat making, lava columns etc. In this study, strategies have been developed for the city of Bartın within the scope of sustainable tourism planning for putting forth; i) the natural heritage along with the tangible and intangible cultural heritage inventory for cultural tourism, ii) determining the cultural tourism potential, iii) the protection, sustaining and development of the natural heritage along with the tangible and intangible cultural heritage assets within the scope of cultural tourism. As a result, it is emphasized to raise awareness to the tangible and intangible cultural heritage in the city of Bartın as well as to form a cultural tourism vision and image for the future.

Keywords: Sustainable tourism, cultural tourism, UNESCO, natural and cultural heritage, Bartın

INTRODUCTION

Tourism classification is made according to different criteria due to the variety of the components that make up the concept of tourism as well as the relations between them. In this scope, culture tourism is generated as a result of the effects of cultural motivations and the interest of people in different forms of living and cultures. It is a protective, instructive and sustainable tourism activity based on nature and cultural heritage that protects the benefits of the local public. Culture tourism which is among the important components of sustainable tourism has gained on an important dimension with its cultural and natural sources with universal value as well as its unique living culture.

According to the World Tourism Organization, cultural heritage is defined as the motivation of people to travel for reasons such as education, art, culture and the discovery of intangible cultural heritage (WTO, 1985; Çapar and Yenipinar, 2016). However, in general, tourism literature defines tourism activities as sub-cultures

such as archeological areas, museums, castles, palaces, historical buildings, famous structures, remains, festivals, theaters, music and dance (Yıldırım, 2017). They are values formed by natural beauties and biological diversity enriched by aesthetic, cultural, scientific and economic factors. Geological, morphological, biological and physical formations that have rare scientific or visual values, and places where endangered animal or plant species live are accepted as natural heritage areas. Natural heritage that requires protection may sometimes be geological and geomorphological areas. Interesting structural formations such as travertines, caves, rare coastal beauties, volcanic shapes can be given as examples (“UNESCO Doğal Miras Alanı Statü ve Ölçütleri”). According to UNESCO, cultural heritage values are classified into two categories as tangible and intangible values. The objective of culture tourism is to share the products of tangible and intangible cultural heritage encompassing the natural areas, monumental or civil architectural structures, works of art, collections, cultural identities, traditions and languages, and to introduce the areas of cultural tourism (Anonymous, 2012). Cultural landscapes, agricultural landscapes, industrial heritage areas, geomorphological formations, archeological sites, museums, historical buildings and gardens, and religious structures are among the leading areas.

Whereas culture tourism has important opportunities for protecting and sustaining the cultural heritage of Turkey, it brings forward new investment and work opportunities in addition to options for increasing economic development and competitive strength especially for local settlements (Çevik and Yıldırım Saçılık, 2016). According to data from the World Tourism Association, the number of visitors to France which was ranked number one among the most visited country in 2015 was 84,5 million people, followed by USA with 77,5 million people and Spain with 68,2 million people. Turkey was ranked number 6 in the world in 2015 with 41,6 million tourists. When international tourism incomes were examined, it was observed that the country that acquired the highest income in the world was USA with 204,5 billion dollars. USA was followed by China with 114,1 billion dollars and Spain with 56,5 billion dollars. Turkey was ranked number 10 among countries that acquired the highest tourism income with 31,5 billion dollars (TUİK, 2017). Cultural tourism serves to the purposes of sustainable tourism more in the long run in comparison with mass tourism. In this scope, the tourism and cultural heritage interaction stands out regarding the economic development in the region (Eser et al., 2010; Öter and Ünal, 2011).

Cultural tourism that gives importance to not disrupting the accordance of the original architecture of archeological remains and historical structures with the urban texture is a sustainable approach for the discovery of monuments and sites that encourages the reuse of existing structures instead of new structuring (ICOMOS, 1999; Yıldırım, 2017). The development of cultural tourism activities especially in regions that are sensitive to the nature-environment-culture balance bring forth the interaction between tourism-environment protection. Refunctioning of structures that have lost their functions is among the important contributions that cultural tourism provides to the historical structure and environmental protection dimension. Cultural heritage management is among the sustainability principles for cultural heritage (Yıldırım, 2017). Amasra District of Bartın City was included in the UNESCO World Heritage Temporary List in 2013 as a result of field manamgenet works (“UNESCO Tentative Lists”).

In this scope, the City of Bartın has been chosen as the study area due to its natural and cultural heritage potential. It is important within the scope of the sustainable tourism planning for the City of Bartın to develop a balanced approach that will be able to bring forth the tangible and intangible cultural assets. It is aimed to raise awareness to the natural heritage as well as the tangible and intangible assets in the City of Bartın as well as forming a vision for the future. As a result, strategies for the sustainable tourism planning for the City of Bartın have been developed.

MATERIAL AND METHOD

Material

The main material of the study was comprised of the City of Bartın located at the Western Black Sea region of Turkey that became a member of the Union of Historical Towns in 2000. Bartın’s location in the region is positioned as Zonguldak to its west, Kastamonu to the east, Karabük to the south with a 59 km coastal line to the North (Figure 1). The city of Bartın is one of the rare cities in Turkey since it is connected to the Black Sea with a 12 km natural water way and due to the fact that it is suited to river transportation. It has 3 districts apart from the Bartın Center which are known as Amasra, Kurucaşile and Ulus. The city attracts attention with the historical traditional Bartın houses, urban conservation area and natural conservation area is an

important cultural tourism destination with its natural and cultural landscape values (Cengiz, 2007; Cengiz, 2011; Cengiz vd., 2017).



Figure 1. Location Of The Study Area

Method

Three stages were followed in the study for raising awareness to the natural heritage as well as the tangible and intangible cultural heritage in the city of Bartın along with creating a vision for the future in addition to a cultural tourism image:

- 1st Stage: putting forth the natural heritage for cultural tourism along with the tangible and intangible cultural heritage inventory,
- 2nd Stage: determining the cultural tourism potential,
- 3rd Stage: developing strategies for the protection, sustainment and development of the natural heritage along with the tangible and intangible cultural heritage assets within the context of cultural tourism.

RESULTS

i) Natural heritage along with the tangible and intangible cultural heritage inventory of the city of Bartın for cultural tourism

Bartın is a significant center of attraction with its historical, cultural and folkloric values along with its natural tourism assets that it has carried from its 3000 year history. The natural heritage along with the tangible and intangible cultural heritage inventory for tourism of the city of Bartın has been classified as below ("Bartın Çevre, Kültür ve Doğal Varlıkları Koruma Derneği"; Anonymous, 2007):

Natural heritage areas: Natural beaches (Kızılkum Beach, Güzelcehisar Beach, Mugada Beach, Bozköy Beach, İnkum Beach, Çakraz Beach etc.), Caves (Gürcüoluk Cave, Ilgarini Cave), Plains (Uluyayla, Ardiç Plains, Gezen Plains, Zoni Plains), Waterfalls and Canyon (Ulukaya Waterfall ve Canyon, Aksu Creek

Waterfall, Gölderesi Waterfall, Dip Waterfall), Natural Park (Güzelcehisar Lava Columns Natural Park), National Park (Kastamonu-Bartın Mountain Küre National Park), the Bartın River.

Tangible Cultural Heritage Assets:

Immovable cultural heritage elements: Bartın Houses as an example to local civil architecture, ancient cities (Sesamos, Erythinoi, Kromna), registered monumental structures and their gardens (church, mosque, museum, inn, Turkish bath, mansion, water fountain, water gage etc.), archeological conservation areas (Genoese Castle remains, Amasra Castle remains etc.), natural conservation areas, Kemerköprü, Orduyeri Bridge, Mounds (Mirzaşah Mound, Karahasan Mound, Kırktepeler Mound, Çeştepe Mound etc.), Kuşkayası road monument.

Intangible Cultural Heritage Assets:

Traditional Values: Galla Bazaar (Women's Bazaar), Çekiciler Bazaar, Local cuisine, Festivals (Çilek Festival, Keşkek Festival, Amasra Yağlıdirek Festival, Hıdırellez Festivities etc.)

Artistic Activities: Wood carving (Çekicilik), boat making, wire breaking (Tel Kırma), hand engravings, handmade kerchief (Yazmacılık), weaving, copper working, forging, stone working.

ii) Determination of the Cultural Tourism Potential of the City of Bartın

When the City of Bartın is evaluated in terms of the resources which can be used for cultural tourism ("Bartın Çevre, Kültür ve Doğal Varlıkları Koruma Derneği");

Aya Nikolas Church (Culture House) located at the city center of Bartın, Mounds and Ottoman period Mosques, Bridges, Inns, Turkish Baths and Wooden Bartın Houses; the Museum in Amasra, Castle, Kuşkayası Road Monument, Underground Gallery and Churches along with the Roman Council Palace (Covered Bazaar) remains; Tekkeönü Castle among the Kromna ancient city remains, Cistern and Gallery as well as Yedikuyular and the folkloric values along with local cuisine, Wooden Boat and Yacht making at Kurucaşile reflecting a 400 year old traditional hand craft; Wood carving (Çekicilik) at Amasra and Wire Breaking (Tel Kırma) products at the Bartın city center are among the important values that are resources for cultural tourism.

Kızılkum, Mugada, Hatipler, Güzelcehisar, Göçkün, Akkonak, Çambu, Karaman, Tekkeönü, Kurucaşile and Kapisuyu, İnkumu, Amasra and Çakraz natural beaches; Kastamonu-Bartın Mountain Küre National Park, Plains (Uluyayla, Gezen and Ardiç plains), Sightseeing Areas (Waterfalls ve Trekking Areas), Gürcölük Cave along with Güzelcehisar Lava Columns are among the natural sources that have a potential for nature based cultural tourism activities.

The tourism types that can be used at the Bartın City with regard to the aforementioned sources have been summarized below:

The Bartın River is an important source of river tourism as a natural landscape asset. It has a potential for activities such as paddle boating and boat trips. The Ancient Harbor at Amasra along with the Fishing Ports are important areas which can be used within the scope of yacht tourism.

Uluyayla, Ardiç and Gezen plains in Bartın have important tourism potential for both plain tourism and winter tourism with their natural and cultural characteristics. Coves and plains are important natural landscape areas that are suitable for Tent and Caravan tourism. At the same time, the caves in the study area can be used for cave tourism. In addition, the villages located in the upcountry of the city which are close to the plains have important potential for farming tourism investments. Agriculture based touristic activities make up a significant potential for agrotourism (agricultural tourism) which is a type of ecotourism within the scope of the products and services put forth by the local public at rural settlements the economy of that are based on agriculture (for example Güzelcehisar). On the other hand, the fish restaurants especially in the Amasra have significant gastronomy tourism potential with their rich sea food products and the Amasra Salad that carries the name of the district.

In addition, Kastamonu – Bartın Mountain Küre National Park is an important attraction center with its nature potential. The national park is also a significant natural asset for photo safari, botanical tourism and mountain tourism with its water fall, canyon and other landscape assets.

It is possible to carry out academic organizations such as conferences, symposiums, panels, exhibitions at areas with cultural tourism potential and to end the organizations with a culture tour. There are expectations with regard to conference/congress tourism in Bartın and especially in Amasra which is known in Turkey as an important center for tourism. In this scope, there are also needs for conference halls. It is predicted that Bartın will in the near future further increase its tourism activity that it already has due to its cultural and natural characteristics with such organizations.

iii) Protection, Sustainment and Development of the Natural Heritage along with the Tangible and Intangible Cultural Heritage Assets in the City of Bartın within the context of Cultural Tourism

The varieties of the natural and cultural values that make up a source for cultural tourism play an important role in people's preference of destinations. Therefore, cultural tourism have to include regulations that enables the understanding of cultural tourism areas, having a quality holiday experience for the tourists as well as contributing to the local economy. However, adversities such as sociological causes at the global scale, climate change, wars, immigration and terror threats etc. make it difficult to protect the local natural and cultural values. Studies carried out at the country and region scale for the protection and use of cultural assets which complement the universal culture while forming the historical and cultural memories of countries should be further increased and precautions for increasing awareness should be taken. Tourism is among the tools for creating awareness for natural and cultural heritage as well as the protection of this heritage. Owing to tourism, it is possible to create a consciousness for the protection of both the cultural heritage and the tradition in addition to benefiting from the contributions it makes to the local economy. It is important to restore the structures that have lost their functions for use as living spaces in our day.

It has importance that the tourism activities are spread out over twelve months of the year for making use of the assets that provide sources for tourism in order to diversify tourism and to make a contribution to the economy all year round in Bartın City. In this context, it is necessary to complete the infrastructure works related to gastronomic tourism, tent and caravan tourism, farming tourism, agrotourism, botany tourism, mountain tourism and conference tourism from the cultural tourism activities that can be carried out throughout the year and/or overcome the deficiencies about them.

CONCLUSION AND DISCUSSION

Countries consider their cultural assets as an important heritage for the society and try to protect them. In this regard, the continuity of the significant natural heritage along with the tangible and intangible cultural heritage at the local scale is important for understanding the richness of human life, establishing a bond with the past as well as the formation of an understanding for today. Understanding the cultural heritage may also form a basis for the lives of current and future generations.

Spreading tourism over both time and space should be adopted as the fundamental goal in evaluations of culture tourism. In this scope, plans with goals of culture tourism should (Anonymous, 2012; "Guidelines for Sustainable Cultural Tourism in Historic Towns and Cities", 2012):

- Improve the quality of the natural and cultural environment,
- Improve the visitor experience quality,
- Manage the visitor numbers and flow,
- Provide benefits to the local society and economy,
- Cooperate with other centers of attraction in the region instead of competing with them and put forth complementary activities,
- Provide infrastructure support to the tourism sector for transportation,
- Be open to the administration and development of culture tourism,
- Support the sustainable development goals of culture tourism,
- And local shareholders such as municipalities, local communities and businesses should be included in the process for developing culture tourism.

Tourism plans carried out within this framework increase the usability in the tourism industry as well as recognition in the national/international arena. A global demand is created for the product, regional agriculture and local public are protected. In addition, contributions are made for increasing the awareness of the public and spreading out tourism activities to the whole year. Rural development is increased with new business opportunities and a cultural identity is provided to the region (Anonymous, 2012).

The potential for Bartın City to become a destination of cultural tourism depends on the introduction of the attractiveness of the assets here, their accessibility, facilities for accommodation, inclusion in tour programs, diversification of activities and the completion of works related with infrastructure. In this scope, the goals for the tourism plans for Bartın should be as follows:

- Making a brand for Bartın City
- Creating a culture tourism image
- Increasing the durations of stay of visitors
- Spreading out tourism activities to the whole year
- Improving the quality of visitor experience
- Making economic contributions to the local public
- Improving quality of life
- Creating awareness for the protection of natural and cultural heritage areas.

Sustainable culture tourism requires careful planning and management. A framework comprised of the assessment of the situation, resource inventory, objective and policies, processes, application, action plan and evaluation criterias make a holistic approach to the issues and the needs of the local public necessary. This study prepared for creating the cultural tourism image for Bartın will be a guide for the goals of sustainable tourism plans that will be put forth in the future with a natural and cultural heritage conservation approach.

REFERENCES

- Anonymous (2007). Bartın Kültür ve Turizm Envanteri, Mitolojiden Gezginlere. Bartın İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayını, Aralık.
- Anonymous (2012). Sürdürülebilir Kültür Turizmi için Kamu-Yerel-Sivil-Özel İşbirliği. ÇEKÜL Vakfı-Tarihi Kentler Birliği Yayınları, Klavuz Kitapçıklar Dizisi 1.
- Bartın Çevre, Kültür ve Doğal Varlıkları Koruma Derneği. Retrieved from <http://barced.org/sayfa.asp?sayfaID=35>
- Cengiz, B. (2007). Bartın Çayı Peyzaj Özelliklerinin Saptanması ve Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, 291 s. Ankara.
- Cengiz, B., Cengiz, C. ve Keçecioğlu, P. (2017). Üniversite Öğrencileri Açısından Kentsel Kültürel Peyzajlarda Karakter ve Algı Değişimi: Bartın, Amasra, Safranbolu. Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 17 (1), 45-56.
- Cengiz, C. (2011). Bartın Hükümet Caddesi Yaya Bölgesi Tasarımının İrdelenmesi. Bartın Orman Fakültesi Dergisi, 13 (20), 80-89.
- Çapar, G. ve Yenipınar, U. (2016). Somut Olmayan Kültürel Miras Kaynağı Olarak Yöresel Yiyeceklerin Turizm Endüstrisinde Kullanılması. Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 4, Özel Sayı 1, 100-115.
- Çevik, S. ve Yıldırım Saçılık, M. (2016). Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurlarının Yenilikçi Turizm Ürünlerine Dönüştürülmesi: Bir Örnek Olay İncelemesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 47, 331-341.
- Eser, S., Dalgın, T. ve Çeken, H. (2010). Sürdürülebilir Kültür Turizmi: Efes Örneği. Ege Coğrafya Dergisi, 19(2), 27-34.
- Guidelines for Sustainable Cultural Tourism in Historic Towns and Cities (2012). European Association Historic Towns and Regions. Retrieved from <http://www.historic-towns.org/documents/downloads/SustainableTourismGuidelines.pdf>
- International Council on Monuments and Sites (ICOMOS) (1999), Uluslararası Kültürel Turizm Tüzüğü, ICOMOS, Retrieved from http://icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_0473172001407841550.pdf
- Öter, Z. ve Ünal, E. (2011). Somut Olmayan Kültürel Miras ve Turizm Etkileşiminin Beypazarı İlçesinde Yerel Ekonomiye Katkıları. Conference: 8th International Turkish Folklore Congress, November 21-24, Paloma Pasha Resort, İzmir.

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2017). Retrieved from http://www.tuik.gov.tr/basinOdasi/haberler/2017_08_20170215.pdf
- World Tourism Organization (WTO) (1985). The State's role in protecting and promoting culture as a factor of tourism development and the proper use and exploitation of the national cultural heritage of sites and monuments for tourism. The Organization, Madrid, Spain.
- Yıldırım, M. (2017). Kültürel Turizm ve Kültürel Mirası Koruma: Diyarbakır Hasan Paşa Hanı Örneği. Dicle Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Mühendislik Dergisi, Özel Sayı, 8 (2), 335-344.
- UNESCO Tentative Lists. Retrieved from <http://whc.unesco.org/en/tentativelists/state=tr>
- UNESCO Doğal Miras Alanı Statü ve Ölçütleri. Retrieved from <http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/jeopark/dmastatuolcut.pdf>

The Role of Culture on Organizational Citizenship Behavior

Ozgur Demirtas¹

Ali Bayram²

Fulya Almaz³

¹ Assist.Prof, Inonu University, ozgur.demirtas@inonu.edu.tr

² Assist.Prof., Hitit University, alibayram@hitit.edu.tr

³ Inst., Akdeniz University, fulyaalmaz@hotmail.com

Abstract

This study examined the role of culture on organizational citizenship behavior (OCB). Data in this study are obtaining from a randomly selected employees working in defense industry. The data process is continuing via face to face survey. We plan to present the study results in our 2018 study plan. In this study, we used Hofstede, Neuijen, Ohayv & Sanders (2010)' individualism/collectivism items. For the OCB, we used the scale that was suggested by Moon, Van Dyne & Wrobel (2004).

Keywords: Culture, Organizational Citizenship Behavior

INTRODUCTION

An existing body of research evidence has shown that survival of organizations in today's globalized business environment requires that employees are proactive and take initiative in helping other employees and make suggestions for improving work flow and products (Farh, Zhong, & Organ, 2004; Podsakoff, Whitting, Podsakoff, & Blume, 2009). Organizational citizenship behavior is conceptualized as the performance of individual extra-role actions that serve to benefit other individuals within their organization, or that support overall organization goals (Van Dyne, Cummings & McLean-Parks, 1995).

Cultural values provide a form of input in the organizational citizenship behavior literature. Because, these values are assumed to have an impact on employee behaviors, and the norms related to cultural values shape the expectations of behaviors (Hofstede, 1980).

Countries with cultural variability may influence the expectations on specific behaviors at work, especially in terms of judgments of performance evaluations (Triandis, 1994) and supervisors may not assign the same weight on different components of employee's performance across cultures (Ployhart, Wiechmann, Schmitt, Sacco, & Rogg, 2003). In this sense, perception of OCB and its consequences may vary in different cultures (Podsakoff, et al., 2009).

A number of studies have focused on the relationship between culture and OCB (Blakely, Srivastava, & Moorman, 2005; Varela, Salgado, & Lasio, 2010). For example, Blakely et al (2005) proposed and found support to their argument that collectivistic cultures have increased job breadth (i.e. considering OCB as in-role) and, in consequence, they perform more OCB than individualistic cultures. In addition, some antecedents of OCBs vary across cultures (Cheng, Ding-Yu, & Riley, 2003; Hui, Lee, & Rousseau, 2004; Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002).

In this paper, according to the "Hofstede" paradigm, we focus on difference on only *individualism/collectivism* factor of cultures. Because, this paradigm has dominated the study of cross-cultural management research for the last 30 years (Steel & Taras, 2010). In addition, as explained by Steel and Taras (2010), this paradigm has been widely accepted and used due to the simplicity of operationalizing culture among different nations.

Hofstede (1980) proposed that some societies stress the importance of the individual (individualism), where taking responsibility of oneself and looking for the self-interest is considered a value over the collective. On the other side (collectivism), people manifest a long-term commitment and loyalty to the member group and the society fosters strong relationships where everyone takes responsibility for fellow members of their group.

Thus, we hypothesized that;

Hypothesis: Individualism/collectivism has a direct and positive influence on employees' Organizational Citizenship Behavior (OCB)

METHODOLOGY

Data in this study are obtained from a randomly selected employees working in defense industry. The data process is continuing via face to face survey. We plan to present the study results in our 2018 study plan.

In this study, we used Hofstede, Neuijen, Ohayv & Sanders (2010)' individualism/collectivism items. For the OCB, we used the scale that was suggested by Moon, Van Dyne & Wrobel (2004).

DISCUSSION

It is widely accepted that conceptions of what constitutes extra role behavior may vary across cultures (Gelfand, Erez, & Aycan, 2007). An established body of research evidence has convincingly documented that national and cultural socialization may influence employees' work related values (Hofstede, 1980, 1983; House, Hanges, Javidan, Dorfman, & Gupta, 2004) and the perception of which behaviors are appropriate at work (Euwema, Wendt, & van Emmerik, 2007; Fischer, Ferreira, Eveline Maria Leal, Redford, & Harb, 2005; Thomas & Au, 2002). Hence, we believe that how observers' attributions for extra-role behavior expectations do vary for cultural values. Thus, we believe that the findings of our study will add a value to the existing OCB literature according to a different cultural survey.

REFERENCES

- Blakely, G. L., Srivastava, A., & Moorman, R. H. (2005). The Effects of Nationality, Work Role Centrality, and Work Locus of Control on Role Definitions of OCB. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(1), 103.
- Cheng, B.-S., Ding-Yu, J., & Riley, J. H. (2003). Organizational commitment, supervisory commitment, and employee outcomes in the Chinese context: Proximal hypothesis or global hypothesis? *Journal of Organizational Behavior*, 24(3), 313-334.
- Farh, L. L., Zhong, C.-B., & Organ, D. W. (2004). Organizational Citizenship Behavior in the People's Republic of China. *Organization Science*, 15(2), 241.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences : International Differences in Work-related Values* (Vol. 155.8): Beverly Hills, Calif. : Sage Publications.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative science quarterly*, 286-316.
- Hui, C., Lee, C., & Rousseau, D. M. (2004). Psychological Contract and Organizational Citizenship Behavior in China: Investigating Generalizability and Instrumentality. [Article]. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 311-321.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and

- Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52.
- Moon, H., Van Dyne L., & Wrobel, K. (2004), The circumplex model and the future of Organizational citizenship behavior research, in *Handbook of Organizational Citizenship Behavior* (ed. David L. Turnipseed, pp.1-22), Nova Science Publishers, Inc.
- Ployhart, R. E., Wiechmann, D., Schmitt, N., Sacco, J. M., & Rogg, K. (2003). The Cross-Cultural Equivalence of Job Performance Ratings. [Article]. *Human Performance*, 16(1), 49-79.
- Podsakoff, N. P., Whiting, S. W., Podsakoff, P. M., & Blume, B. D. (2009). Individual- and Organizational-Level Consequences of Organizational Citizenship Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 122-141. doi: 10.1037/a0013079
- Steel, P., & Taras, V. (2010). Culture as a consequence: A multi-level multivariate meta-analysis of the effects of individual and country characteristics on work-related cultural values. *Journal of International Management*, 16(3), 211-233.
- Triandis, H. C. (1994). Cross-cultural Industrial and Organizational Psychology. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (2 ed., Vol. 4, pp. 103–172). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Van Dyne, L., Cummings, L. L., & McLean Parks, J. (1995). Extra-Role Behaviors: in Pursuit of Construct and Definitional Clarity. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 17, pp. 215-285). Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Varela, O. E., Salgado, E. I., & Lasio, M. V. (2010). The Meaning of Job Performance in Collectivistic and High Power Distance Cultures. *Cross Cultural Management*, 17(4), 407.

Achieving the Better Task Performance in the Organizations

Ozgur DEMIRTAS¹

Ali Bayram²

Mustafa KARACA³

Mehmet BİÇKES⁴

¹ Assist.Prof., Inonu University, ozgur.demirtas@inonu.edu.tr

² Assist.Prof., Hitit University, alibayram@hitit.edu.tr

³ Assist.Prof., Inonu University, mkaraca@inonu.edu.tr

⁴ Assist.Prof., Nevsehir Hacı Bektaş Veli University, dmbickes@nevsehir.edu.tr

Abstract

In this study, emotion management ability is taken into the consideration as a relevant predictor of task performance. It is proposed that emotion management ability has a direct effect on task performance. To test the stated hypotheses, a mail and online survey was started to manufacturing companies in Turkey. The data process is continuing now. We plan to present the study results in our 2018 schedule.

Keywords: Emotion, Emotion Management Ability, Task Performance

INTRODUCTION

Due to the changing world and the innovative movements, human and its related components, especially in the emotional framework, have gained much momentum in the organizational behavior field (Grandey, 2000). Among these topics, one of the becoming important topic is emotion and emotional intelligence (Ashkanasy & Daus, 2005; Kormos & Trebits, 2012). Although emotions have largely been studied in a range of scientific, biomedical, and psychological context, they considered emotional phenomena primarily as ‘individual’ and ‘private’ (Boler, 1999; Lupton, 1998). However, nowadays there is a growing effort to integrate these ideas with alternative concepts such as culture and society (Joseph & Newman, 2010). The interest on this topic might be related to the individual differences by processing and managing emotions that predict the daily life experiences successfully (Warwick & Nettelbeck, 2004).

The emotional feeling refers to specific behavioral tendencies such as cognitive, psychological and physiological (Goleman, 1995) situations. From this point of view, researchers suggested that new researches on emotions should consider to “make specific predictions about the effects of individual processes, such as expression, recognition, and regulation” (Kluemper, DeGroot & Choi, 2013). Work environment is getting more and more complex. Therefore, if organizations want to have sustainability, they have to manage their members’ emotions. From this point of view, this article established to extend prior researches.

Emotion management means expressing, understanding, and handling the situation effectively (Weisinger, 1998). Lazarus (1991) defined emotional management as a mechanism reducing the uncomfortable feelings when facing a crisis, by adjusting cognition and behavior to maintain the harmony of body and mind.

Emotion management ability indicates self-emotional appraisal, other’s emotional appraisal, and regulation of emotions (Mayer & Salovey, 1997). In addition, task performance is defined as the effectiveness with which the employees perform the activities that contribute to the organization’s technical core, either directly (by implementing its technical process) or indirectly (by providing the necessary materials or services) (Borman & Motowidlo, 1997). Gross (1998) indicates that emotion management has positive impacts on work performance. Beside, Joseph & Newman (2010) indicated a relationship between emotion management ability

and task performance. Paralleling to these results, many studies indicate that emotional management directly affect employees' work performance (Morris & Feldman, 1997). Therefore, emotion management ability is considered a crucial skill for emotional intelligence, because of its role on the individual performance. Thus, it is hypothesized as follow;

Hypothesis 1 Emotion management ability will be positively related to task performance.

METHODOLOGY

To test the stated hypotheses, a mail and online survey was started to manufacturing companies in Turkey. The data process is continuing now. We plan to present the study results in our 2018 schedule.

As explained by Hunt (1990), there can be potential bias in mail surveys. In order to minimize this effect, non-response bias testing is suggested in the literature. In this context, we used Lambert & Harrington (1990)'s approach. Following this approach, respondents will be categorized as responding to early and late.

To measure the *Emotion Management Ability*, we used the 21-item of the MSCEIT V.2.0 (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). It was measured on a 5-point scale in which 1= very ineffective; 5= very effective.

To measure the *Task Performance*, we used the Williams and Anderson's (1991) study. It was measured on a 5-point scale in which 1= strongly disagree; 5= strongly agree.

DISCUSSION

Emotions researchers have called for the study of the independent branches of the broad emotional intelligence domain (e.g., Kluepfer, DeGroot, & Choi, 2013). Thus, this study extends prior researches, by searching the link between emotion management ability, and task performance as suggested by Joseph & Newman's (2010). As our experience, this study will contribute to the field by providing a description and analysis of the influence of emotion management ability.

For the aim of this study, the data process is on-going, and we plan to publish the results in the forthcoming papers.

REFERENCES

- Armstrong, J.S. & Overton, T.S. (1977). Estimating nonresponse bias in mail surveys, *Journal of Marketing Research*, 14(3), 396-402.
- Ashkanasy, N.M., & Daus, C.S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 441-452.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*, New York, Routledge.
- Borman, W.C., & Motowidlo, S.J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, 99-109.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grandey, A.A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95-110.
- Gross, J.J. (1998). Antecedent and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Hunt S. (1990). Commentary on an empirical investigation of a general theory of marketing ethics. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 18(2), 173-177.
- Joseph, D.L., & Newman, D.A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading

- model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.
- Kluemper, D. H., DeGroot, T., & Choi, S. (2013). Emotion management ability: Predicting task performance, citizenship, and deviance. *Journal of Management*, 39(4), 878-905.
- Kormos, J. & Trebits, A. (2012). The Role of Task Complexity, Modality, and Aptitude in Narrative Task Performance, *Language Learning*, 62(2), 439-472
- Lambert, D.M. & Harrington, T.C. (1990). Measuring non-response bias in customer service mail surveys. *Journal of Business Logistics*, 11(2), 5-25.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lupton, D. (1998). *The emotional self: A sociocultural exploration*, London, Sage.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 60, 197-215.
- Morris, J.A., & Feldman, D.C. (1997). Managing emotions in the workplace. *Journal of Managerial Issues*, 9(3), 257-274.
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is ...? *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.
- Weisinger, H.D. (1998). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass
- Williams, L.J., & Anderson, S.E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17, 601-618.

Friendship Networks of International Students Attending Long-Term Programs in Turkey: Implications and a Need for Intervention

Eva Mrekajova

Department of Sociology, Institute of Social Sciences, Uludağ University, mrekajova1@gmail.com

Abstract

Building on Bochner's (1977) functional model for the development of overseas students' friendship patterns this study examines the friendship networks of international students attending long-term programs in Turkey concentrating primarily on their close friendships with host country nationals as well as facilitating and hindering factors of this friendship formation with a special attention to students' motivations which had led them to come to Turkey as one of the relevant factors. Our findings have confirmed a strong preference for co-national friendships and limited interaction with Turkish students. The lack of proficiency in Turkish language and a cultural distance (especially different religious background) were the most common reasons why closer bonds with Turkish students have not been formed. It has been also shown that the negative consequences of limited contact between both groups may go beyond the international students and an institutional intervention is needed. Therefore a design for a photography and storytelling project as a tool to increase cross-cultural communication is provided. The aim is to make Turkish students understand better the backgrounds of international students as well as to analyze the potential of similar initiatives to challenge the status quo.

Keywords: International students, Turkey, Friendship networks, Socio-cultural adaptation, Student experiences

INTRODUCTION

Turkey has been for a long time characterized primarily as a sending country under the global scheme of student mobility. But despite some fluctuations over the last couple of decades, the number of international students has been growing since 2004 (Özoğlu et al., 2015, p. 225). The trend of internationalization of higher education does not have only economic and political reasons. Researchers have shown that "*diverse student populations provide unique social forums to foster intercultural development (Volet, 1999), reciprocal tolerance (Horne, 2003) and development of multicultural individuals*" (Adler, 1974) (Volet, S., 2004; via Dunne, C., 2013). Similarly, focusing specifically on the host country students, Bruch and Barty (1998) suggested that the "*student diversity broadens students' cultural horizons and promotes international understanding and cross-cultural sensitivity.*" However, the other researchers have been warning that the mere presence of international students is insufficient and a meaningful contact needs to take place first to secure the potential benefits of a multicultural environment. (Dunne, C., 2013)

The present research is a part of a longitudinal study evaluating the quality of contact and friendship networks between international students and Turkish nationals. Regarding the international students, our target group is students who decided to pursue their university education instructed in the Turkish language, in its entirety in Turkey. Many of these students are coming to Turkey without any previous knowledge of Turkish language and are expected to master the language within 10-12 months before they start the university program of their choice. They had usually excelled in their respective countries and many of them had received one of the available scholarships in Turkey. Nevertheless, the statistics show that the success rate of these students is relatively low (e.g. less than 50% of students who were awarded scholarship between 1992 and 2009 were also able to complete their programs on time) (Özoğlu et al., 2015, p. 225). While some researchers attribute this situation to an ineffective selection procedure (Vural and Alkan, 2009), the others link it to a lack of planning and insufficient care and support for international students (Kavak and Baskan, 2001). While these may be some valid factors, our research is trying to assess the quality of contact between international students and host nationals and its potential to be a predictor of international students' academic success.

This paper covers the first stage of our research. First, it introduces Bochner's (1977) *functional model for the development of overseas students' friendship patterns* and outlines the potential benefits of a frequent contact with host nationals; secondly, it discusses our methodology and the findings after the first round interviews with 20 international students in Uludağ University in Bursa. Finally, implications of a limited interaction among international and domestic students are summarized and a design for photography and storytelling project as a tool to increase the interaction among both groups is provided.

FRIENDSHIP NETWORKS OF INTERNATIONAL STUDENTS

Bochner's (1977) *functional model for the development of overseas students' friendship patterns*, one of the first studies concerning friendship networks of international students, suggested that sojourners belong to three distinct social networks, each serving a particular psychological function: The *primary, monocultural* network, consisting of close friendships with other sojourning compatriots (i. e. people from the same, similar or neighboring countries) functions as a setting to rehearse, express, and affirm culture-of-origin values. *Secondary or bi-cultural* network, consisting of links with host nationals (e.g. the host country students, teachers, counselors etc.) has an instrumental function and it facilitates students' academic and professional aims. Finally, the third, *multi-cultural* network consists of friendships with other non-compatriot foreign students and its function is largely recreational; it provides students with the sense of companionship and social support based on the shared experience of foreignness (Ward, Bochner & Furnham, 2001).

While international students can benefit in a certain way from all Bochner's social networks, the research has shown that the links with host nationals play an important role in the process of students' *adaptation* and thriving in a new environment. The frequent contact with host nationals has been associated with fewer academic problems among international students (Pruitt, 1978); better *socio-cultural adaptation* (Ward & Rana-Deuba, 2000; Swami, 2009), sojourn satisfaction (Rohrlich and Martin, 1991) as well as lower levels of stress and better *psychological adjustment* (Berry & Kostovcik, 1990; Pruitt, 1978; Searle & Ward, 1990; Redmond & Bunyi, 1993). By the same token, Severiens and Wolff (2008) found that "*students who feel at home, who are well-connected to fellow students and professors and who take part in extracurricular activities are more likely to successfully graduate from the university.*" Moreover, interacting with local students can also improve international students' communication competency and facilitate their general adaptation to life in a host country (Ward and Kennedy, 1993; Zimmerman, 1995). But, while the preference for host national friendships would be desirable, Bochner's and other studies have found that international students generally prefer their co-national and multi-cultural friendships and the relationships with host nationals are usually less developed (Bochner *et al.*, 1977; Furnham and Alibhai, 1985).

On the other hand, it seems that it is more than just the matter of students' preference or choice. Hendrickson *et al.* (2011, p. 283) suggested that there are the following factors which may influence the willingness and ability of international students to build up closer friendships with their host culture peers: (1) poor language skills of international students; (2) perceived discrimination; (3) and established friendship networks of local students which may be difficult to infiltrate. Cultural distance between the host society and the sojourners' home culture representing different values (see e.g. Bochner *et al.*, 1977; Furnham and Alibhai, 1985, Redmond & Bunyi, 1993) and a pressure of compressed time in a host country are another factor which may weigh down international students' motivation to develop quality friendships with others (Hotta, J. & Ting-Toomey, S., 2013). Last but not least, there is some indication that international students tend to "*seek out host nationals only for utilitarian purposes, preferring to engage in more intimate activities with co-nationals and fellow foreigners*" (Furnham, A.F. & Bochner, S; 1982, p.193).

Besides the factors listed above, we decided to consider one more factor as a predictor of contact with host nationals, namely, the international students' motivations to pursue their studies in Turkey. Özoğlu *et al.* (2015) grouped the factors influencing students' decision to study in Turkey into

following five broader categories: *quality of the education, affordability, scholarship opportunities, proximity* (in a sense of cultural, religious or ethnic kinship) *and recommendation by others*. The quantitative study by Kondakci (2011), conducted with a bigger sample of 331 international students, showed similar results and added *the desire to experience a different culture* to the list. However, the latter was a decisive factor primary for students coming from Europe and North America, generally underrepresented in long-term programs in Turkey (see the 2007 statistics in Kondakci, 2011, p.575). Therefore, we assumed that *the desire to experience the Turkish culture* may not be the leading motivation of the students from our target group, even though, considering the fact that they are expected to learn the Turkish language in a very short time, the *genuine prior interest in Turkish culture and/or Turkish language* seem to be a possible predictor of students' willingness to engage in communication and more meaningful relationships with host nationals.

The studies conducted in Turkey confirmed that similar cultural background plays an important role and helps students to adapt to a social life in a new culture (Özoğlu et al., 2015). Similarly, international students coming from regions with common historical, lingual, and cultural background (such as Balkans, Azerbaijan, Central Asia, and Turkic Republics) reported a high level of contentment with their studies in Turkey (Kondakci, 2011). However, the research in this area is still limited. Existing studies (see Annaberdiyev, D., 2006; Bayraktaroğlu, S. & Mustafayeva, L., 2010; Ercan, L., 2001; Garabayev, B., 2000; Güçlü, N., 1996; Karaoğlu, F., 2007; Kıröğlu, K. et al., 2011; Kumcağız, H. et al., 2016; Otrar, M. et al., 2002; Özçetin, S., 2013; Özoğlu, M. et al., 2012; Paksoy, H. M. et al., 2012; Savaşan, F. et al., 2015; Soyutürk, M., 2000; Yıldırım, C. et al., 2016) have been mostly concentrating on international students' adaptation problems and while some addressed also the issue of social support and friendships (see Kıröğlu, K. et al., 2011; Özçetin, S., 2013 etc.) none of them have focused exclusively on the contact with host national and the possible consequences of the lack of it. Moreover, many studies have included mostly students coming from culturally similar regions (see the list above) whose experiences may not correlate with the experiences of students coming from more culturally distant countries. Besides all these studies were conducted as cross-sectional studies without any opportunity to compare students' social networks and satisfaction in different stages of their studies. Finally, none of the studies took into consideration the opinions of Turkish students and their experiences with international students, which will be considered in second stage of our research. Therefore, we believe that our research can guide the policies ensuring effective cross-cultural communication and contribute to better general satisfaction of international students in Turkey as well as promotion of cultural awareness and sensitivity among Turkish students.

HYPOTHESES AND RESEARCH QUESTIONS

Building on Bochner's (1977) *functional model for the development of overseas students' friendship patterns* the friendship networks of international students in Turkey will be examined as well as facilitating and hindering factors of the friendship formation with a special emphasis on students' motivations to study in Turkey as one of the relevant factors. With this research goal in mind, the following hypothesis have been formed:

H1: International students' designated best friend(s) are representative of students' co-national or multi-national friendship networks rather than host nationals.

H2: International students' contact with host nationals is limited.

RQ: Where do international students usually interact with host nationals?

H3: International students desire more contact with host nationals.

RQ: What are the factors hindering socializing with host nationals?

H4: International students motivated to come to Turkey by their genuine prior interest in Turkish culture and/or Turkish language seek contact with host nationals more actively compared to international students motivated by other factors.

RQ: Do international students motivated to come to Turkey by certain factors seek contact with host nationals more than students motivated by different factors?

METHODOLOGY

For the purposes of this study a qualitative research approach was chosen. The research was conducted as the first stage of a longitudinal study evaluating the quality of contact and friendship networks between international students and Turkish nationals.

Participants

The sample consisted of 20 international students enrolled in a *Turkish Preparation Course* at ULUTÖMER (Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) in Bursa. All of them, with one exception, had relocated to Turkey within 6 preceding months. Only one student had been living in different cities in Turkey for last 5 years. Participants represented 19 different countries including Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Chad, Djibouti, Egypt, Guatemala, India, Indonesia, Kenya, Liberia, Macedonia, Madagascar, Morocco, Myanmar, Syria, Tajikistan, Ukraine, Yemen. The sample generally included one respondent per country, with the exception of Egypt ($n = 2$). Overall, there were 10 female and 10 male participants. All but 2 participants were identifying themselves as Muslims, other two were Christians. The age of the participants ranged from 18 to 28 years of age, with most participants being 18-19 years old. Three students were married and one of them had a child. Only one of the married students came to Turkey together with his spouse (she was pursuing her studies in a different city in Turkey). All participants were planning to enroll in one of the university programs in Turkey (mostly at the Uludağ University in Bursa) the following academic year. All programs are officially instructed in Turkish. According to their programs, the participants are planning to stay in Turkey for 3 to 7 years. Three students were planning to start their doctor's and 3 their master's degree. The remaining 14 students were undergraduates. Most of the students were recipients of full scholarships covering their studies and living costs in Turkey. Only 4 undergraduate students had come to Turkey without any scholarship. They were relying mostly on the support from their families. Two of them found a part-time job as English teachers.

Participant recruitment

The participants were selected in cooperation with the teachers of ULUTÖMER in Bursa in an effort to provide the best representation of students from different cultural, ethnic and religious background. Another important criterion was the ability of students to express themselves either in English or Turkish, the working languages of our research.

Data collection and data analysis

The interviews were initially planned to be conducted at ULUTÖMER in Bursa between 14 April - 14 May 2017 but due to the late endorsement of the project the actual interviews took place between 03-28 April 2017. Semi-structured, in-depth interviews were conducted either in English or Turkish based on the preference of the participants. The list of topics and questions were given to all participants in their language of preference a few days before the interview. They covered not only the topic of friendship networks but also other topics such as family background, decision to come to study to Turkey and a process of adaptation to a new environment and culture. Regarding the friendship networks' assessment, modification of Bochner's *Best friend test* was used. In other words, the participants were asked their best friend's nationality (understand as a person with who they prefer to spend their free time). Additional questions were asked about friendships with Turkish nationals if the students' best friend belonged to any of the other social networks. All interviews were recorded with the permission of the participant using the digital voice recorder and were transcribed via intensive back-and-forth listening process in preparation for data analysis. The length of each interview session was 25 min – 1,30 h and the range of each transcription was anywhere between 4 - 9 single-spaced typed pages. Hereby, to refer to individual interviewees, a code composed of *Country of origin, Gender and Age* (e.g. *Yemen, Male, 19*) will be used.

The second part of the data analysis involved reading and re-reading verbatim transcriptions of the interviews for multiple times and identifying the general themes under the hypotheses. (Holstein & Gubrium, 2004; Lindlof & Taylor, 2010). The themes are: *best friends, interaction with Turkish*

students in general, challenges regarding friendships with Turkish students and motivations to study in Turkey.

Finally, the validity of the hypotheses was verified and the conclusions were drawn.

FINDINGS AND DISCUSSION

The first hypothesis predicted that the international students will designate a co-national or another foreigner as their best friend(s) more often than a host national. Our results have supported the hypothesis. Only 3 out of 20 international students reported that their best friend is a Turkish national. In line with Bochner, students showed a strong preference for co-national friendships. Twelve students stated that their best friend comes from the same country or from the same region what means that they use their mother tongue for communication. Four students reported another foreigner as their best friend, but interestingly enough, three of them actually use Turkish as their main language of communication. One student reported no close friendships in Turkey.

Second hypotheses predicted that the contact of international students with host nationals will be limited and the fact that only three of the interviewees indicated that they spent most of their free time with a Turkish national support this hypothesis. A student from Bosnia and Herzegovina stressed limited opportunities for interaction with Turkish students during her first year in Turkey:

Now, since I am in ULUTÖMER I hang out only with foreigners. I don't know many Turkish people. Next year it will be different. I will be surrounded by Turkish students. There will be maybe just 10 foreigners ... and the rest will be Turks. (Bosnia and Herzegovina, Female, 19).

And a student from Egypt felt physically isolated from Turkish nationals while on campus:

On campus we are far from [Turkish] people. I often go out to Bursa, to Kent Square, to see the people and how they speak and live. (Egypt, Female, 19)

In fact, most of the students had been placed in dormitories together with Turkish students (only 3 students stay in a private flat). Some students have used it successfully as an opportunity to form new friendships:

I stay in a room for 3 but we are actually only 2. My roommate is Turkish... He would like to learn Persian. So I am teaching him some Persian and he is teaching me some Turkish. (Afghanistan, Male, 18).

I spend most of my time with my aunt. But I have other (Turkish) friends too. We met at the dormitory. We have moved out now but we stayed in touch. (Morocco, Female, 18)

But it has not always facilitated meaningful interaction with Turkish students:

I don't have a close Turkish friend. There is only this roommate of mine, but we have never been out together. We only ate together 3 or 4 times in a dormitory... In dormitory, they are asking me the same questions all the time. For example where I am from. I don't know why I haven't been able to build up a closer friendship with anybody. I am a very social person. (Yemen, Male, 18)

One of my roommates is from Erzurum ... they are very young. They just want to have fun. I used to be like them but now I want to study. I don't have Turkish friends. I don't know why. Their behavior is a little bit reserved towards us, they are not that warm. (Tajikistan, Male, 28)

And it even led to conflicts in some cases:

I am staying in a room for 6 people. I am the only foreigner there. Now we are getting along well but there was this girl before with who I had a big fight....She told me that I was not from this country, that I was Arab...first I thought she was not serious but after I understood that it was not a joke I got very angry... It got really serious and I am not speaking with her since then. (Egypt, Female, 19)

I used to stay in a room for 6 people. There were 2 Turkish and 3 foreign girls in the room... I came last and stayed with them for 5 months. I could not get along with this girl from Ankara ... She was

constantly interfering with my stuff. For example, if I said that I spent all my scholarship she would ask "What are you doing with all your money? It would be enough for me..." Also, it was winter and she was always opening the window while I kept closing it...So I changed my room. (Ukraine, Female, 18)

Keeping up with hobbies or finding a job also helped some students to find some new contacts among Turkish nationals, but many of them stayed very formal and lacked the intimacy of close friendships:

I have a friend from a gym. His name is Ahmet. Sometimes we go to the cinema together or we go for a coffee and have some chat. (Chad, Male, 21)

Probably the closest [Turkish] friends I have are the ones from the gym. But I only talk to them when I am in the gym. It is not like we are going out. It is not like to have a very close Turkish friend. (Guatemala, Male, 18)

I don't have any close Turkish friends, but I have my students. Sometimes we drink coffee together. But I don't speak Turkish with them. And I also cannot speak Turkish that well. (Myanmar, Female, 19)

Regarding the third hypothesis, students were not actually directly asked if they desired more contact with host nationals, as we supposed that had they been asked directly, all of them or at least most of them would have answered affirmatively. Instead, we were trying to figure out how they felt about not having any close Turkish friends (if it was a case). As the following quotation shows, the students can see the benefits of the close contact with Turkish students:

I would like to have a really good Turkish friend. It would be really nice to me because I still don't know the culture very well so if I had any questions I could ask him in a very nice way ... I would trust him and he would trust me so there would not be any problems. (Guatemala, Male, 18)

But, in line with Hendrickson's findings (2011) the lack of knowledge of Turkish language was a big obstacle for many of our interviewees to form closer bonds:

My best friend is ... from Ghana ... Maybe because of our roots. We are from the same continent and we share some similarities and you can easily speak and understand each other. If somebody speaks just Turkish it is really difficult for us to communicate. Well, I might like the person but when the communication is disrupted it makes it really hard to form a closer bond. But if you can easily communicate and you find the time you will get used to each other. (Kenya, Female, 28)

My best friend is called Edilo, he is from the same country, he is also Malagasy as me. I don't have very close Turkish friends. I haven't mastered the Turkish language yet. I speak just broken Turkish. So we cannot understand each other. (Madagascar, Male, 19)

Contrary to Hendrickson (2011) though, perceived discrimination did not emerge as a problem in case of international students in Turkey. Some ethnically visible students mentioned that they might have experienced some strange looks but it was not perceived by them as a case of discrimination. Besides, students speaking Arabic reported that they were asked if they were Syrians in some situations. Our participant from Syria also confessed that she adjusted her look to look more like a Turkish girl and prefers speaking Turkish or English in the public. But in general, these incidents did not create any further negative sentiment against Turkish people. On the other hand, the student from India has noticed some signs of jealousy of Turkish students against international students:

I think that Turkish people are not open to foreigners, they are afraid of foreigners, they don't want them... in their country. I think so because I have seen many boys and girls thinking that I could not understand Turkish complaining about foreigners. I just kept my calm but they were asking questions like: " Why did they come here? Don't they have their own country? Why is government paying them to come here to study while for us [the situation] is so bad?" (India, Female, 22)

Cultural distance and a different set of values seemed also to be an obstacle for some relationships:

My Muslim friends in the dormitory... ask me [about my religion] and I am telling them... yes, I am a Christian. The smart and mature ones understand that it is normal that there are diverse religions in the word. But the others say this guy is a Christian and we are Muslims so we have nothing to do with him. (Liberia, Male, 24)

I see myself so different from people in my dormitory. There are mostly people who are going to study Ilahiyat. They do not listen to music and they wear very simple clothes. They are that kind of religious people that I am not and I don't want to be. I like the way I am and I don't want to change. I mean I have some friends among them but there is some distance between us. I don't like to mingle a lot with them because of the way they think and because I know that they would judge me... I cannot say that I feel completely comfortable there. (Guatemala, Male, 18)

Here the first question people ask me is where I am from... Then they ask me about my religion. And I answer that I am a Christian. Sometimes the atmosphere changes completely after I say this. It suddenly doesn't feel good. Maybe they think something bad about Christians. Some of them are trying to persuade me that Islam is the right way. I had never heard about Islam before I came here. So when they are telling me that Islam is the truth they are implying that my way is wrong. It makes me a bit angry. I also have this friend who comes to me from time to time asking me if I have already become a Muslim.... But now I usually don't tell my real religion. I am like yes, of course, I am a Muslim. (Madagascar, Male, 19)

In some situations, the lack of new friendships originated rather from students' personal circumstances such as personality, marriage or students' primary focus on their studies.

I stay in a dormitory here. There are four persons in a room. Two of them are Turkish and one girl is Chinese. ... We get along very well actually, we always eat together we always talk a lot and share ideas. But I don't have yet a very close Turkish friend... I do not make friends easily and it has been just 7 months... I would say that my best friend here is my Chinese roommate. Our ideas are very similar, maybe because we come from very similar regions, our education system our thinking and upbringing are similar, so I feel very comfortable with her. (India, Female, 22)

I don't have a very close friend here but there is this Turkish girl who came to me once seeing me struggling with my Turkish homework and after that she became my friend and she is still helping me whenever I need help. (Pakistan, Female, 28) [recently married]

Coming to our fourth hypotheses, we identified 5 students whose studies in Turkey appeared to be motivated primarily by their interest in Turkey and Turkish language. Those were the students who mentioned that *they always loved Turkey* or that *they dreamed to study in Turkey* in their interviews. Two of these students are representatives of Turkish minorities (Macedonia, Male, 18; Ukraine, Female, 18) in their home countries and they speak the local dialect of Turkish as their mother tongue. Other two students started to learn Turkish before they learned that they received the Turkish scholarship (Egypt, Male, 21; Djibouti, Female, 18) and the last student from Tajikistan had also some understanding of Turkish before his arrival in Turkey. Based on the available data, we cannot conclusively confirm or dismiss this hypothesis, as only one of these students designated a Turkish national as his best friend (Macedonia, Male, 18). Notwithstanding, the students from Egypt, Djibouti and Tajikistan also use Turkish for communicating with their designated best friends of different nationality. Moreover, all members of this group described their adaptation to life in Turkey in mostly positive terms just like the students who have formed close friendships with Turkish nationals. This is an indication that *the genuine interest in Turkish culture and/or Turkish language* may be a reliable predictor of better socio-cultural adaptation and more willingness to engage in communication in Turkish language. In comparison, 9 out of 10 students, whose main motivation for their study in Turkey was to get a university degree in a certain field (example of the students from Indonesia, Pakistan, Liberia, India, Yemen,) or just to study abroad without Turkey being their main preference (here a received scholarship and country's affordability were the decisive factors) (example of the students from Madagascar, Kena, Bosna and Hercegovina, Guatemala, Myanmar) expressed problems, resistance or doubts about their adaptation to life in Turkey.

The last group of students, who came based on a recommendation from somebody felt also well adjusted (Chad, Afghanistan, Morocco). Only a student from Chad mentioned that he was missing his home. But their situation might have been affected by the fact that they had a family

(Afghanistan) or a friend (Chad) in Bursa or came to Turkey with a relative (Morocco).

In conclusion, students' prior genuine interest in Turkish culture and/or Turkish language seems to be a relevant factor but further research is necessary to understand better the link between students' motivations to study in Turkey and formation of their friendship networks.

Further Implications and a Need for Intervention

There are many further implications associated with the limited interaction of international and domestic students.

First of all, limited contact with host nationals deprives international students of an important source of culture learning and they may fail to acquire the social skills appropriate to a new culture. In our case, the international students' main (and in some cases the only) source of information about the local culture was the *Turkish Preparatory Course*. However, the *culture learning in class* usually puts more emphasis on the strange and/or exotic of the target culture and the interpersonal aspects of the sojourn are often overlooked (Furnham, A.F. & Bochner, S; 1982, p. 194). In comparison, the contact with host nationals provides direct insights into minds and behaviors of local people and put the new and unexplained behaviors into context what makes their interpretation and understanding much easier for a foreigner (Kim, 2001).

Secondly, there is a risk that international students will fail to acquire Turkish proficiency what can significantly influence their academic performance. Brown's model of *optimal distance* (1980) for language learning therefore recommends synchronization of linguistic and cultural development. Otherwise the learners may lose interest in mastering the language if they achieve adjustment to a new culture via nonlinguistic means of communication or fossilized forms of the language (i. e. relatively permanent incorporation of incorrect linguistic forms) (Brown, 2000, p. 188). Indeed, numerous studies have confirmed that the lack of language proficiency is one of the most challenging problems of international students in Turkey (see Özçetin, S., 2013, p.81; Özoğlu et al., 2015, Kumcağız, H. et al., 2016, etc). To remedy the situation, the period of international students' initial adjustment to a new environment should be full of stimulus forcing them to use the language in new and different situations on a regular basis. Again, this cannot be achieved if the contact with host nationals is so limited.

Moreover, the lack of meaningful interaction among domestic and international students also represents a missed opportunity and a potential source of problems for students and/or institutions. As we stated at the beginning, the student diversity and a cross-cultural contact can have many benefits but the potential benefits should be clearly defined by the responsible institutions together with a strategy leading to their achievement. Otherwise, it may have the opposite effect and instead of increased cross-cultural sensitivity it may contribute to stereotyping, hardening of prejudicial attitudes and intergroup hostility (Asmar, 2005; Henderson-King & Kaleta, 2000; Lerner & Nagai, 2001; Rothman, Lipset, & Nevitte, 2003; Wood & Sherman, 2001 via Dunne, C., 2013). Considering the past conflicts and the cases of perceived jealousy experienced by our students at the Uludağ University, it is obvious that the presence of international students is not always understood positively. The key point here is that the responsible institutions should take proper steps to facilitate and maintain the meaningful interaction among international and domestic students if they want to secure the benefits of a multicultural environment (Kimmel, K., & Volet, S., 2012; Ujitani, E., 2006). The need for the intervention right from the beginning seems to be even more relevant considering the fact that once established, students' social networks do not necessarily become more integrated over time (Rienties, & Nolan, 2014).

The detailed analyses of possible interventions facilitating the contact between domestic and international students go beyond the scope of this paper. However, the present research encouraged us to design a photography and storytelling project as a tool to increase the interaction among both groups. The exhibition called *Sojourners (Misafirler)* has been inspired by the concept of *homophily* (Lazarsfeld & Merton, 1954) which seems to be one of the main barriers of intercultural contact. The

homophily principle represents the hypotheses that given a free choice to interact with anyone of a variety of people, an individual will typically opt for a person whom they perceive to be similar to themselves (Rogers & Bhowmik, 1970, p.528). The exhibition contains the narratives of 20 international students explaining their family backgrounds, reasons why they came to Turkey and their adaptation to their new life. The narratives were accompanied by participants portraits and a picture of their personal objects reflecting different aspects of their identities. The goal is to make Turkish students understand better the backgrounds of international students and their different cultural perspectives and to show them that there may be some things they have in common even with somebody from a different country.

The exhibition will be displayed on the campus of Uludağ University in December 2017 together with a questionnaire distributed to Turkish students. It shall provide us with more insights into the current dynamics from the perspective of Turkish students and help us to assess the potential of similar project to contribute to better intercultural awareness as well as to students' increased interest in cross-cultural contact.

CONCLUSION

Our findings have shown that the interaction among international and domestic students in Turkey is generally limited and international students prefer friendships with their co-nationals or the other foreigners. International students are aware that the frequent contact with Turkish nationals could help them to understand the local culture better but the lack of Turkish proficiency and in some cases different cultural backgrounds (especially different religious background) make it difficult for them to form some closer bonds. The lack of meaningful contact persists even though most of the international students are being placed in dormitories together with Turkish students. The later confirms that a mere presence of students from different cultures does not guarantee meaningful cross-cultural contact and potential benefits of a multicultural environment. Therefore, it is important that educators, as well as the institutions involved, recognize the problem and intervene where possible to encourage cross-cultural contact and interaction between both groups.

Finally, as was pointed out above this paper has covered only the first stage of a longitudinal study evaluating the quality of contact and friendship networks between international students and Turkish nationals. In following stages, the exhibition: *Sojourners (Misafirler)* will be displayed on the campus of Uludağ University, the questionnaires will be distributed among Turkish students and the second round interviews with international students will be conducted. Longitudinal aspect of the final study will help us to understand better how the friendship networks of international students develop during different stages of their studies and their impact on students' adaptation and academic performance. The results from our research will be used as a guide for future intervention projects in similar situations and serve as a valuable source of information for future policies dealing with international students in Turkey.

REFERENCES

- Annaberdiyev, D. (2006). *Türkiye'de eğitim gören Türk cumhuriyetleri ve Türk üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım arama tutumları, psikolojik ihtiyaçları ve psikolojik uyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bayraktaroğlu, S. & Mustafayeva, L. (2010). Türk yükseköğretim sistemi ve Türk dünyası ilişkileri: Sakarya Üniversitesi'nde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler örneği, *Journal of Azerbaijani Studies*, 12(1-2), 284-292.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). Addison Wesley Longman Inc.
- Berry, J.W. & Kostovcik, N. (1990). Psychological adaptation of Malaysian students in Canada. In Abdul Halim Othman and Wan Rafaei Adbul Rahman (Eds), *Psychology and socioeconomic development* (pp. 155–162). Bangi, Malaysia: National University Press.
- Bochner, S., McLeod, B. & Lin, A. (1997). Friendship patterns of overseas students: a functional model. *International Journal of Psychology*, 12, 277-294

- Bruch, T., & Barty, A. (1998). Internationalizing British higher education: Students and institutions. In P. Scott (Ed.), *The globalization of higher education* (pp. 65–122). Buckingham: The Society for Research into Higher Education.
- Dunne, C. (2013) Exploring motivations for intercultural contact among host country university students: An Irish case study. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 567– 578
- Ercan, L. (2001). Yabancı uyruklu ve Türk üniversite öğrencilerine ait sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 165-173.
- Furnham, A. & Alibhai, N. (1985). The friendship networks of foreign students: A replication and extension of the functional model. *International Journal of Psychology*, 20, 709-722.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen.
- Furnham, A.F. & Bochner, S; (1982) Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. In: Bochner, S, (ed.) **Culture in Contact: Studies in cross cultural interaction**. (pp. 161-198). Pergamon.: Oxford.
- Garabayevev, B. (2000). *Türkiye’de yüksek öğrenim gören Türk cumhuriyetleri öğrencilerinin uyum sorunları ve Türkiye ve Türklere ilişkin kalıp yargılar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 281–295.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2nd ed., pp. 140–161). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hotta, J. & Ting-Toomey, S. (2013) Intercultural adjustment and friendship dialectics in international students: A qualitative study. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 550– 566
- Karaoğlu, F. (2007). *Yabancı uyruklu öğrencilerde uyma davranışı: TÖMER örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavak, Y. & Baskan G.A. (2001). Türkiye’nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20(1): 92–103.
- Kıroğlu, K, Kesten, A & Elma, C. (2011). Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo- Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 26-39.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kimmel, K., & Volet, S. (2012). University students’ perceptions of and attitudes towards culturally diverse group work: Does context matter? *Journal of Studies in International Education*, 16(2), 157–181.
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62, 573-592.
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R. & Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunlar, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 37-50.
- Lazarsfeld, P. F., & Merton, R. K. (1954). Friendship as a social process: A substantive and methodological analysis. In M. Berger (Ed.), *Freedom and control in modern society* (pp. 18–66). New York: Van Nostrand.
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2010). *Qualitative communication research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ng, K. T., Wang, K.W.Ch., & Chan, W. (2017) Acculturation and cross-cultural adaptation: The moderating role of social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 59, 19–30.
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B. & Şirin, A. (2002). Türkiye’de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (2), 473-506.

- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özoğlu, M., Gür, B.S. & Coşkun, İ. (2012). Küresel eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özoğlu, M., Gür, B.S. & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students' choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative & International Education*, 10(2), 223–237
- Paksoy, H. M., Paksoy, S. & Özçalıcı, M. (2012). Türkiye’de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal sorunları: GAP bölgesi üniversiteleri örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-94.
- Rienties, B., & Nolan E.M. (2014) [Understanding friendship and learning networks of international and host students using longitudinal Social Network Analysis](#). *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 165-180
- Redmond, M.V. & Bunyi, J.M. (1993). The relationship of intercultural communication competence with stress and the handling of stress as reported by international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 235–254.
- Rohrlich, B.F. & Martin, J.N. (1991). Host country and re-entry adjustment of student sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 163–182.
- Rogers, E. M., & Bhowmik, D. K. (1970). Homophily–heterophily: Relational concepts for communication research. *Public Opinion Quarterly*, 34(4), 523–538.
- Savaşan, F., Yardımcıoğlu, F. & Beşel, F. (2015). “Yabancı uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri: Sakarya Üniversitesi Örneği”, Uluslararası Öğrenci Sempozyumu, 6-8 Kasım, İstanbul, Türkiye.
- Searle, W. & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 449–464.
- Severiens, S. & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33(3), pp. 253–266.
- Soyutürk, M. (2000). *Balkan ülkelerinden eğitim-öğretim için gelen öğrencilerin (Batı Trakya örneği) sosyal yapıya uyumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Swami, V. (2009). Predictors of socio-cultural adjustment among sojourning Malaysian students in Britain. *International Journal of Psychology*, 44 (4), 266–273
- Ujitani, E. (2006). Intercultural relational development between Australian and host Japanese students: A Longitudinal study of students’ socio-emotional experiences and interpretations. Australia: Murdoch University (PhD thesis).
- Volet, S. (2004). Challenges of internationalization: Enhancing intercultural competence and skills for critical reflection on the situated and non-neutral nature of knowledge. In P. P. Zeegers, & K. K. Dellar-Evans (Eds.), *Language & academic skills in higher education* (pp. 1–10). Adelaide: Flinders University
- Vural F.T.Y & Alkan S. (2009) Büyük öğrenci projesinin değerlendirilmesi (1992–2008). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). London: Routledge.
- Ward, C. & Kennedy, A. (1993). Where’s the culture in cross-cultural transition? Comparative studies of sojourner adjustment. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 24, 221–249.
- Ward, C., & Rana-Deuba, A. (2000). Home and host culture influences on sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 291–306.
- Yıldırım, C., Özkan, D. & Büyükyılmaz, O. (2016). Yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin durum analizi: Karabük Üniversitesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 20-34.
- Zimmerman, S. (1995). Perceptions of intercultural communication competence and international student adaptation to an American campus. *Communication Education*, 44, 321–335.

Çevre Kavramından Ne Anlıyorsunuz? Biyoloji Öğretmen Adayları Örneği

Hakan Kurt¹

¹Doç. Dr, NEÜ, kurthakan1@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarının çevre kavramıyla ilgili algı ve anlama düzeylerini tespit etmektir. Bu çalışma nitel araştırma modelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu biyoloji eğitim programına kayıt yaptıran (1, 2, 3 ve 5. Sınıf) 71 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örneklem seçimi yapılmıştır. Verilerin toplanmasında çizme-yazma tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarına A4 boyutunda boş bir kağıt verilerek çevre kavramından ne anladıklarını 5 dakikalık süre içerisinde çizerek anlatmaları istenmiştir. Çizimlerden elde edilen veriler içerik analizine göre değerlendirilerek Tunncliffe ve Reis (1999)'den yararlanılarak kavramsal kategorilere ayrılmıştır. Verilerin analizi sonuçlarına göre, biyoloji öğretmen adaylarının sınıflara göre çevreyle ilgili çizimlerin farklılaştığı görülmüştür. Mezun durumundaki biyoloji öğretmen adaylarının kavramsal çizimlerinin yüksek olduğu, üçüncü sınıf düzeyindeki biyoloji öğretmen adaylarının ise yoğun olarak temsili olmayan çizimler yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca her sınıf düzeyinde biyoloji öğretmen adaylarının alternatif kavram içeren çizimlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çizimlerinde anahtar kavram etrafında detaylandırmada yetersiz kaldıkları ve karıştırdıkları belirlenmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının çevreyle ilgili kavramsal yapılarında eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının çevre kavramıyla ilgili temel kavramlar konusunda da kavram kargaşasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçme aracıyla öğretmen adaylarının algılarının aldıkları eğitim, günlük yaşantı ve kültürel yaklaşımlar üzerine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel yapının önemli ifadelerinden biri olan çizimlerle kavramsal yapının anlatılması bağlamında biyoloji öğretmen adaylarının, çevreye yönelik olarak ara sınıf düzeyindeki katılımcıların nitelikli çizimler yapamadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ilgili literatürle tartışılarak konuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: öğretmen eğitimi, çevre, çizme-yazma tekniği

What Do You Understand From The Concept Of Environment? The Case Of Biology Student Teachers

Hakan Kurt¹

¹Assoc. Prof. Dr. NEU, kurthakan1@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to determine the level of perception and comprehension of biology student teachers with the environmental concept. This study was prepared in a qualitative research model. The working group of the study created 71 teacher candidates (1, 2, 3 and 5th grade) enrolled in the biology education program. Purpose sample selection was made for the selection of student teachers. Drawing-writing technique was used to collect the data. Student teachers were asked to give a blank A4 size paper and describe what they understood from the concept of the environment within a 5-minute period. The data obtained from the drawings were evaluated according to the content analysis and they were separated into conceptual categories by using Tunnicliffe and Reis (1999). According to the results of the analysis of the data, biology student teacher differed from each other according to the classes. It has been determined that the conceptual drawings of the biology student teachers in the graduate condition are high and the biology student teachers in the third grade level are drawing intensively non-representation drawings. Moreover, it was determined that biology student teachers at every grade level had drawings containing alternative concepts. It is also determined that they are inadequate and confused about the key concept in their drawings. It is understood that biology student teachers are lacking in their conceptual structures related to the environment. Student teachers have also been confused about the basic concepts related to the concept of environment. In this context, it has been determined that the perceptions of student teachers through the measurement tool are based on the education, daily life and cultural approaches. In addition, it has been determined that biology student teachers are not able to make qualified drawings at the intermediate class level in relation to the environment, in the context of describing the conceptual structure by drawing, which is one of the important expressions of cognitive structure. The results of the research were discussed with the related literature and related proposals were made.

Keywords: Teacher training, environment, drawing-writing technique

GİRİŞ

Farklı disiplinler çevre ile ilgili konulara kendi açılarından bakarak doğal çevre, kültürel çevre ve toplumsal çevre gibi farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Ayrıca ekolojiye ait olan çevre kavramının içeriğiyle de ilgili olarak, ekoloji ile ilgili temel kavramlar (tür, popülasyon, komünite vb.), ekosistemi oluşturan öğeler, ekosistem çeşitleri (sücut/karasal ekosistemler), yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları, çevre sorunları (hava/su/toprak kirliliği, erozyon, küresel ısınma vb.), geri dönüşüm, sürdürülebilirlik şeklinde farklı gruplandırmaların olduğu kaynaklarda görülmektedir (Odum ve Barrett, 2008; Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky ve Jackson, 2013).

Çevre canlıların hayatı bağlarla bağlı olduğu, yaşamları boyunca ilişkilerini devam ettirdikleri ortamdır. Günümüzde artan toprak kayıpları, biyoçeşitliliğin azalması, çölleşme, açlık, radyoaktif kirlenme gibi çevre sorunları insanları tehdit eder duruma gelmesiyle, insanlar çevre sorunlarına karşı daha duyarlı olmaya başlamıştır (Akkurt, 2007). Özellikle günümüzde çevre sorunlarının artması ile çevreye ve çevre eğitime verilen önem de artmıştır.

Çevre eğitimi, bireylerin çevrelerinin farkında olmalarını sağlayan, gelecek kuşaklar için çevre ve çevresel sorunları çözmeye yönelik bilgi, beceri, değer, tutum ve deneyim kazanmalarını hedefleyen sürekli bir öğrenme sürecidir (Vaughan, Gack, Solorazano & Ray, 2003).

Çevre bilincinin öğrenen bireylerde yerleşmesinde, çevreye yönelik olumlu tutumların kazanılmasında ve bu tutumların bir yaşam biçimine dönüşmesinde çevre eğitimi önem kazanmaktadır. Çevre eğitiminin en önemli hedeflerinden birisi çevre okuryazarı ve çevreye karşı sorumlu bireyler yetiştirmektir (Knapp ve Barrie, 2001; Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010). Bu sayede bireylerin çevre bilinci geliştirilerek, çevreye olan duyarlılıklarını artırmak ve yaşanabilir bir çevrenin sürdürülebilmesine olumlu katkılar sağlamaktır (Hsu, 2004).

Çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda, öğrenenlerin çevre okuryazarlığının bilgi (Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002; Makki, Khalick ve Boujaoude, 2003; Erol, 2005; Avcı, 2006; Atasoy ve Ertürk, 2008) ve davranış (Erdoğan, 2009; Özdemir, 2010) boyutlarında yetersiz oldukları belirlenmiştir. Öğrenenlerin küresel ısınma, sera etkisi, ozon tabakasının incilmesi, asit yağmurları gibi çevre konularında alternatif kavramlara sahip oldukları dikkat çekmektedir (Rye, Rubba ve Wiesenmayer, 1997; Gautier, Deutsch ve Rebich 2006; Kılınç, Stanisstreet ve Boyes, 2008; Demirbaş ve Pektaş, 2009;). Bu olumsuz sonuçlara neden olan faktörlerin bireylerin çevreyi algılama ve çevreye yönelik tutumlarının birbirinden farklı olması, bireylerin sosyoekonomik durumları, yaşam tecrübeleri, inanç ve toplumsal değer yargıları, doğal ortam ile olan etkileşimleri ve eğitim durumları gibi birçok etmeni kapsamaktadır (Atasoy, 2006). Özellikle çevreyle ilgili davranışların oluşturulmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ayrıca çevre ile ilgili sorunların çözümüne ilişkin en etkili gurubun öğretmenler ve eğitmciler olduğu ve çevre eğitiminin okul öncesinden başlaması gerektiği ve tüm branş öğretmenlerini yakından ilgilendirdiği (Maskan vd., 2006), öğretmenlerin çevre ile ilgili kendilerine ve öğrencilerine ait anlayışları şekillendiren faktörlerin farkında olmaları gerektiğini belirtmişlerdir (Desjean-Perrota, Moseley ve Cantu, 2008).

Gelişmiş ülkeler etkili bir çevre eğitiminin ders programları içerisinde olmasını önemsemektedirler (Taylor vd., 2007). Ayrıca çevre eğitiminin temellerinin ilk ve orta öğretimde atıldığı kabul edilmekte ve bu doğrultuda nitelikli öğretmen eğitime önem verilmektedir (Summers, Kruger ve Childs, 2000). Bundan dolayıdır ki ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin çevreye duyarlı ve bilinçli birey yetiştirme konusunda önemli bir rol oynayacağını kabul etmektedirler (Taylor vd., 2007).

Öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çevreye karşı bilinç ve duyarlılıklarının ve çevre okuryazarlıklarının artırılması önem kazanmaktadır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin çevre bilgi ve algılarına odaklanmaktadır (Cheng vd., 2013; Goralnik vd., 2012; Kaya, Akıllı ve Sezek, 2010; Kopnina, 2013; Kudryavtsev, Krasny ve Stedman, 2012; Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin, 2010; Tsevereni, 2011). Öğretim programlarını sınıflarda uygulayacak olan öğretmenlerin bilgilerinde eksiklik, tutumlarında olumsuzluk, algılarında yetersizlikler öğrenen bireyler için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, hizmet öncesi ve hizmet içi çevre eğitiminin birbirini izleyen ve bütüncül bir şekilde ele alınması olumlu çevresel

tutumların kalıcılığının sağlanması açısından da önemlidir (Kandır, Yurt ve Kalburan, 2012). Çevre eğitiminin iyileştirilmesi, çevre okuryazar olan nitelikli öğretmenler sayesinde başarılabılır (Esa, 2010).

Bu durumda, biyoloji öğretmen adaylarının çevreyle ilgili kavramsal yapılarının belirlenmesi, hazırlanacak programlara yol göstermesi açısından önemli rol oynamaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çevre kavramından yükledikleri anlamları ve bilişsel yapılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar sorgulanmıştır:

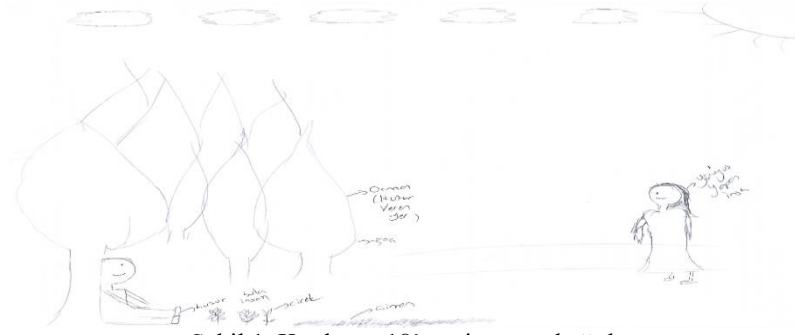
1. Öğretmen adaylarının çevre kavramıyla ilgili sınıf düzeyine göre görsel imajları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının çevreyle ilgili sınıf düzeyine göre alternatif kavramları var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda temel amaç; araştırılan konu ile ilgili detaylı betimsel ve gerçekçi bir durum sunmaktır. Araştırma sonuçları için verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması geçerlik ve güvenilirlik açısından önemlidir (Creswell, 1994; Patton, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışma fenomenolojik (olgubilim) desende hazırlanmıştır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Fenomenoloji (olgubilim) deseninin temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu desende araştırmacı katılımcının öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir (Akturan & Esen, 2008).

Araştırmanın çalışma grubunu biyoloji eğitim programına kayıt yaptıran (1, 2, 3 ve 5. Sınıf) 71 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu araştırmada amaçlı örneklem metoduna göre çalışma grubu seçilmiştir. Amaçlı örneklem metoduyla çalışma grubu seçimindeki problemleri (Coyne, 1997; Given, 2008; Knight ve diğerleri, 2013; Patton, 1990) en aza indirebilmek için bazı kriterler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çalışmaya katılmakta gönüllü olması, çevre kavramıyla ilgili konuları görmüş olmaları seçilmelerinde kriterler olarak görülmüştür.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak çizme-yazma tekniği kullanılarak, biyoloji öğretmen adaylarının “çevre” kavramı konusundaki bilişsel yapıları hakkında detaylı veri toplanması amaçlanmıştır. Bu tekniğin fen bilimleri alanında birçok araştırmada kullanıldığı görülmektedir (Cetin, Ozarslan, Isik & Eser, 2013; Kurt, Ekici, Aksu & Aktaş, 2013a,b; Nyachwayaa, Mohameda, Roehriga, Woodb, Kernc&Schneiderd, 2011; Patrick&Tunnicliffe, 2010; Pluhar, Piko, Kovacs &Uzzoli, 2009). Çizme tekniğiyle biyoloji öğretmen adaylarının çevre kavramıyla ilgili görüşlerini derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır (Rennie&Jarvis, 1995). Çünkü bu teknik kavramlarla ilgili gizli kalmış düşünceleri ortaya çıkarmada yüksek nitelikli veriler elde edilmesi açısından oldukça yararlıdır (Backett-Milburn & Mckie, 1999; Pridmore & Bendelow, 1995; White & Gunstone, 2000). Öğrencilerin yanlış kavramları ve bilimsel düşüncelerini tanımlamak için yararlı bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Reiss & Tunnicliffe, 1999; 2001). Bu kapsamda katılımcıların 5 dakika içinde “Çevre nedir? Ne anlıyorsunuz? Bildiklerinizi 5 dakika içinde şekille açıklayınız?” sorusu yöneltilmiştir. Aşağıda çizime tekniğine ait örnek verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Katılımcı 18'ye ait cevap kağıdı

Katılımcıların çevre kavramıyla ilgili çizimleri Reiss ve Tunnicliffe (2001) tarafından hazırlanan çerçeve kodlama esas alınarak yapılmıştır. Bu çerçeve; çizimi olmayanlar, temsili olmayan çizimler, alternatif kavramları içeren çizimler, kısmi çizimler ve kavramsal temsili çizimler olarak beş seviyede değerlendirilmiştir. Bu seviyelere göre katılımcıların çizimleri değerlendirilmiş, frekans ve yüzde olarak tabloda verilmiştir. Ayrıca katılımcıların çevreyle ilgili çizimlerine örnekler yine katılımcı numarası belirtilerek, örneğin: K2 ve K13 gibi metin içinde sunulmuştur.

Araştırmada, araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla, verilerin kodlanması ve veri analiz süreci (kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Hruschka, Schwartz, St. John, Picone-Decaro, Jenkins & Carey, 2004).

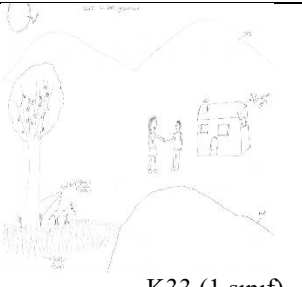
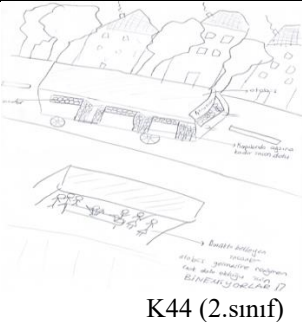
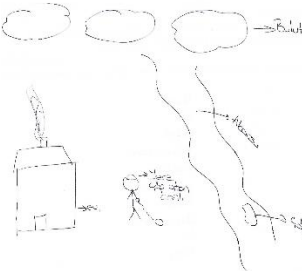
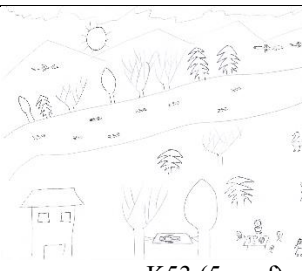
Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise, araştırmada ulaşılan seviyeler altında verilen kodların söz konusu kavramsal seviyeleri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri iki biyoloji alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve kategori listesine araştırmacıların da görüşleri yönünde son şekli verilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR

Biyoloji öğretmen adaylarının çevre kavramıyla ilgili çizimlerine ait analizler ilgili seviyeler altında Tablo 1'de sunulmuştur. Bu seviyelerin belirlenmesinde veriler seviye 1'den seviye 5'e kadar ayrılarak gruplandırılmıştır (Bahar, Özel, Prokop & Uşak, 2008; Bartoszeck, Machado & Amann-Gainotti, 2008; Cinici, 2013; Reiss&Tunnicliffe, 2001). Bunlar; toplamda *temsili olmayan çizimler* (28), *alternatif kavramları içeren çizimler* (8), *kısmi çizimler* (8) ve *kavramsal temsili çizimler* (27). Bu analizler sonunda katılımcıların akademik bilgilerinin seviyeleri çizimleriyle ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde; toplam 71 öğretmen adayının tamamının çevre kavramıyla ilgili çizim yaptıkları belirlenmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının sınıf düzeylerine değiştiği bazı sınıflarda yetersiz olduğu belirlenmiştir. Çünkü katılımcıların yaklaşık yarısına yakınının çizimleri temsili olmayan yani tam olarak bilimsel vurgusu anlaşılmayan karikatür çizimlerdir. Konuyu boyutlarıyla düşünmeden sadece basit çok iyi anlaşılmayan ve bilimsel olarak gerçekte çok ilgisi olmayan şekillerle konuyu açıklamışlardır. Dolayısıyla burada kavramsal yapılarının yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Fakat sınıf düzeyine bakıldığında 5.sınıf

öğretmen adaylarının % 65'nin kavramsal çizimler yaptıkları görülmüştür. 3.sınıf düzeyinde ise kavramsal çizim yapamadıkları belirlenmiştir.

Tablo 1. Biyoloji öğretmen adaylarının çizimlerine göre görsel imajlarının yapılarının analizi

Seviyeler	Çizim Örnekleri	1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		5.sınıf		Top.
Seviye 1: Çizimi olmayanlar	---	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Seviye 2: Temsili olmayan çizimler	 K33 (1.sınıf)	3	15,8	7	43,8	15	93,7	3	15	28
Seviye 3: Alternatif kavramları içeren çizimler	 K44 (2.sınıf)	3	15,8	3	18,8	1	6,2	1	5	8
Seviye 4: Kısmi çizimler	 K54 (3.sınıf)	4	25	1	6,2	0	0	3	15	8
Seviye 5: Kavramsal temsili çizimler	 K53 (5.sınıf)	9	47,4	5	31,2	0	0	13	65	27

Toplam		19	100	16	100	16	100	20	100	71
--------	--	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----	----

Katılımcıların çizimlerinde yoğun olarak toprak, ağaç, insan, hayvanlar, bitkiler gibi yapıları çizdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından çizilen bazı kavramların tekrarlandığı tespit edilmiştir. En fazla çizilen yapılar incelendiğinde öğretmen adaylarının daha çok somut olarak pek çok ders materyallerinde görebildikleri çevreyle ilişkili çizim yaptıkları görülmüştür. Ancak daha detaylı çevre elamanlarına ait yapılara yeterli seviyede çizim yapmadıkları tespit edilmiştir.

SONUÇ

Biyoloji öğretmen adaylarının çevre kavramıyla ilgili kavramsal yapılarını, çevreyle ilgili kavramları yapılandırmaları oldukça önemlidir. Bu çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının çizimlerinde çevreyle ilgili kavramları ilişkilendirmelerde 5.sınıf ve 3.sınıf düzeyinde yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

Biyoloji öğretmen adaylarının çevreyle ilgili bilgilerinin “*toprak*”, “*ağaç*”, “*insan*”, “*hayvanlar*” ve “*bitkiler*” kavramlarına yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Toplamda öğretmen adaylarının yarısına yakını ise “*temsili olmayan çizimler*” yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca çizimlerinde anahtar kavram etrafında detaylandırmada yetersiz kaldıkları ve karıştırdıkları belirlenmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının çevre kavramıyla ilgili kavramsal yapılarında eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır. İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının çevre ile ilgili bilgilerinin genel ve yüzeysel olduğu fakat teknik ve detaylı bilgilere sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır (Sargın, vd., 2016). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknolojinin her zaman belirsiz düşünceler içerdiğini, fen ve teknolojinin çevresel problemlerin başlıca sorumlusu olduğunu ve aynı zamanda fen ve teknolojinin çevresel problemleri çözme aracı olduğuna yönelik görüşlerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Kahyaoğlu, 2009).

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Türkiye’de öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında çevre eğitimi derslerinin yeterli verilmediği görüşüne katıldığını belirtmektedir. Bu doğrultuda Demirkaya (2006) üniversite öncesi çevre eğitiminin büyük bölümü coğrafya ve biyoloji dersleri yoluyla verilmekte olduğunu, Türkiye’de çevre eğitiminin, disiplinler arası bir yaklaşımla ele alındığını ve özellikle ortaöğretimde çevre eğitimi açısından coğrafya dersinin önemli bir işlev gördüğünü söylemektedir.

ÖNERİLER

Çevresel konulara ait kavram yanlışlarının giderilmesi, bilimsel anlayışa odaklı, doğru ve tutarlı bilgiler içeren, disiplinler arası çevre eğitiminin verilmesi ile sağlanır.

-Çevre; politika, ekonomi, biyoloji, coğrafya gibi birçok farklı alanlarla birlikte incelenip

değerlendirilmesi gereken hassasiyette bir konudur.

-Biyoloji öğretmen adaylarına, öğretmen olduklarında ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde çevresel konular hakkında doğru ve tutarlı bilgiler verilmeli, çevre problemlerinin sosyal yansımalarını doğru değerlendirebilecek şekilde eğitilmeleri sağlanmalıdır.

– Biyoloji öğretmen adaylarına, öğretmen oldukları zaman, deneysel ve görsel yöntemlere dayalı yaklaşımlar kullanarak çevre konularını öğrencilerine etkili bir şekilde aktarabilecekleri bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

– Yapılacak araştırmalarda, katılımcıların çevre ile ilgili ilk bilgileri ve tutumları tespit edilerek kavranılması zor olan terimlerin öğretilmesine ve doğru tutum sergilemelerine yönelik eğitim stratejileri geliştirilmelidir.

– Oldukça karmaşık ve geniş kapsamlı olan çevre eğitiminde, sadece zihinle yapılan etkinliklere değil, gerektiğinde görsel (bilgisayar, tepegöz, slayt vs.) ve deneysel materyaller kullanmaya yönelik aktivitelere de yer verilmelidir. Böylece öğrencilerin çevre ile ilgili temel kavramları ezberleme yerine kalıcı olarak öğrenmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkurt, N. D.(2007). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji ve Çevre Kirliliği Konusunu Öğrenme Başarılarına ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) içinde, Nitel Araştırma Yöntemleri (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Atasoy, E. (2006). Çevre için eğitim çocuk doğa etkileşimi. Ankara: Ezgi Yayınevi.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 105-122.
- Avcı, Ç.E. (2006). İlköğretim 4- 8. sınıf öğrencilerinin “biyolojik zenginlik olarak bitkiler” hakkındaki bilgileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Backett-Milburn, K., & Mckie, L. (1999). A Critical Appraisal of the Draw and Write Technique. Health Education Research Theory & Practice, 14 (3), 387–398.
- Bahar, M., Özel, M., Prokop, P., & Uşak, M. (2008). Science Student Teachers’ Ideas of the Heart. Journal of Baltic Science Education, 7(2), 1648 -3898.
- Bartoszeck, A.B., Machado, D.Z., & Amann-Gainotti, M. (2008). Representations of Internal Body Image: A Study of Preadolescents and Adolescent Students in Araucaria, Paraná, Brazil. Ciências & Cognição, 13 (2), 139-159.
- Cheng, Y. M., Lou, S. J., Kuo, S. H. & Shih, R. C. (2013). Investigating elementary school students' technology acceptance by applying digital game-based learning to environmental education. Australasian Journal of Educational Technology, 29(1), 96-110.
- Cinici, A. (2013). From Caterpillar to Butterfly: A Window for Looking into Students’ Ideas about Life Cycle and Life Forms of Insects. Journal of Biological Education, 47(2), 84-95
- Coyne, I. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful and Theoretical Sampling: Merging or Clear Boundaries? Journal of Advanced Nursing, 26 (3), 623-630.
- Creswell, J.W. (1994). Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publication International Educational and Professional Publisher.

- Demirbaş, M. ve Pektaş, H. M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3(2), 195-211.
- Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki Coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitime yönelik yeni yaklaşımlar. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(1), 207-222.
- Desjean-Perrota, B., Moseley, C., & Cantu, L. E. (2008). Preservice teachers' perceptions of the environment: Does ethnicity or dominant residential experience matter? Reports & Research, 39 (2), 21-31.
- Erdoğan, M. (2009). Fifth grade students' environmental literacy and the factors affecting students' environmentally responsible behaviors. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Erol, G.H. (2005). Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. International Research in Geographical and Environmental Education, 19(1), 39-50.
- Gautier, C., Deutsch, K. & Rebich, S. (2006). Misconceptions About Greenhouse Effect. Journal of Geoscience Education. 54(3), 386-395.
- Given, L.M. (Ed.) (2008). The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Goralnik, L., Millenbah, K. F., Nelson, M. P. & Thorp, L. (2012). An environmental pedagogy of care: Emotion, relationships, and experience in higher education ethics learning. Journal of Experiential Education, 35(3), 412-428.
- Hruschka, D.J., Schwartz, D., St. John, D.C., Picone-Decaro, E., Jenkins, R.A., & Carey, J.W. (2004). Reliability in Coding Open-Ended Data: Lessons Learned from HIV Behavioral Research. Field Methods, 16 (3), 307-331.
- Hsu, S.J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. The Journal of Environmental Education, 35(2), 37-48.
- Ivie, S.D. (1998). Ausubel's Learning Theory: An Approach to Teaching Higher Order Thinking Skills. High School Journal, 82 (1), 35-42.
- Kahyaoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde çevresel problemlerin öğretimine yönelik bakış açıları, hazır bulunuşlukları ve öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 28-40.
- Kaya, E., Akıllı, M. ve Sezek, F. (2010). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (18), 43-54.
- Kandır, A., Yurt, Ö., ve Kalburan, N.C. (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çevresel tutumları yönünden karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (1), 317-327.
- Kılınç, A., Stanisstreet, M. & Boyes, E. (2008). Turkish Students' Ideas About Global Warming. International Journal of Environmental & Science Education. 3(2), 89-98.
- Kopnina, H. (2013). An exploratory case study of Dutch children's attitudes toward consumption: Implications for environmental education. The Journal of Environmental Education, 44(2), 128-144.
- Knapp, D.H., & Barrie, E. (2001). Connect evaluation of an environmental science field trip. Journal Of science Education and Technology, 10(4), 351-357.
- Knight, S.L., Nolan, J., Lloyd, G., Arbaugh, F., Edmondson, J., & Whitney, A. (2013). Quality Teacher Education Research: How Do We Know it When We See it? Journal of Teacher Education, 64 (2), 114-116.
- Kudryavtsev, A., Krasny, M. E., & Stedman, R. C. (2012). The impact of environmental education on sense of place among urban youth. Ecosphere, 3(4), 1-15.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., & Aktaş, M. (2013a). Determining Cognitive Structures and Alternative Conceptions on the Concept of Reproduction (The Case of Pre-Service Biology Teachers). Creative Education, 4 (9), 572-587.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., & Aktaş, M. (2013b). The Most Important Concept of Transport and

- Circulatory Systems: Turkish Biology Student Teachers' Cognitive Structure. *Educational Research and Reviews*, 8(17), 1574-1593.
- Makki, M.H., Abd-El-Khalick, F., & Boujaoude, S. (2003). Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 9(1), 21-33.
- Maskan, A.K., Efe, R., Gönen, S., Baran, M. (2006). "Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarının Nedenleri, Eğitimi ve Çözümlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma." *Ç.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(2),1-11.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source book* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Nyachwayaa, J.M., Mohameda, A-R., Roehriga, G.H. Wood, N.B., Kernc, A.L., & Schneiderd, J.L. (2011). The Development of an Open-Ended Drawing Tool: An Alternative Diagnostic Tool for Assessing Students' Understanding of the Particulate Nature of Matter. *Chemistry Education Research and Practice*, 12 (2), 121-132.
- Odum, E. P., & Barrett, G. W. (2008). *Ekolojinin Temel İlkeleri* (1. Baskı). Ankara: Palme Yayınevi.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelere yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Patrick, P.G., & Tunnicliffe, S.D. (2010). Science Teachers' Drawings of What is inside the Human Body. *Journal of Biological Education*, 44 (2), 81-87.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newsbury: Sage Publication.
- Pluhar, Z.F., Piko, B.F., Kovacs, S., & Uzzoli, A. (2009). Air Pollution is bad for My Health: Hungarian Children's Knowledge of the Role of Environment in Health and Disease. *Health & Place*, 15, 239-246.
- Pridmore, P., & Bendelow, G. (1995). Images of Health: Exploring Beliefs of Children Using the 'Draw-And-Write' Technique. *Health Education Journal*, 54 (4), 473-88.
- Reece, J. B., Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, S. A., Minorsky, P. V., Jackson, R. B. Et.al. (2013). *Campbell Biyoloji* (9. Baskıdan çeviri). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Reiss, M.J., & Tunnicliffe, S.D. (1999). Conceptual Development. *Journal of Biological Education*, 34 (1), 13-16.
- Reiss, M.J., & Tunnicliffe, S.D. (2001). Students' Understandings of Human Organs and Organ Systems. *Research in Science Education*, 31, 383-399.
- Rennie, L.J., & Jarvis, T. (1995). English and Australian Children's Perceptions about Technology. *Research Science Technology Education*, 13(1), 37-52.
- Rye, J. A., Rubba P.A. & Wiesenmayer, R. A. (1997). An Investigation of Middle School Students' Alternative Conceptions About Global Warming. *International Journal Of Science Education*, 19(5), 527-551.
- Sargin, S. A., Baltacı, F., Katipoğlu, M., Erdik, C., Arbatlı, M. S., Karaardıç, H., Büyükcengiz, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Çevreye Karşı Bilgi, Davranış ve Tutum Düzeylerinin Araştırılması. *Education Sciences* 11(1), 1-22.
- Summers, M., Kruger, C. & Childs, A. (2000). Primary school teachers' understanding of environmental issues: an interview study. *Environmental Educational Research*, 6(4), 293-312.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer Eğitimi Yöntemlerine Uygun Geliştirilen Çevre Eğitimi Etkinliğinin, İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 231-248.
- Taylor, N., Doff, T., Jenkins, K. & Kennelly, J. (2007). Environmental knowledge and attitudes among a cohort of pre-service primary school teachers in Fiji. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(4), 367-379.
- Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17(1), 53-67.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. ve Ray, R. (2003). "The Effect on Environmental Education on

- Schoolchildren, Their Parents, And Community Members: A Study of Intergenerational and Intercommunity Learning.” The Journal of Environmental Education. 34(3): 12-21.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 156-162.
- White, R.T., & Gunstone, R.F. (2000). Probing Understanding. London: The Falmer Press.

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kavramına Yönelik Düşüncelerinin Çizme-Yazma Tekniğine Göre Analizi

Hakan Kurt¹

¹Doç Dr, NEÜ, kurthakan1@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kavramıyla ilgili algı ve anlama düzeylerini tespit etmektir. Bu çalışma nitel araştırma modelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu biyoloji eğitim programına kayıt yaptıran (1, 2, 3 ve 5. Sınıf) 70 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örneklem seçimi yapılmıştır. Verilerin toplanmasında çizme-yazma tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarına A4 boyutunda boş bir kağıt verilerek laboratuvar kavramından ne anladıklarını 5 dakikalık süre içerisinde çizerek anlatmaları istenmiştir. Çizimlerden elde edilen veriler içerik analizine göre değerlendirilerek Tunncliffe ve Reis (1999)'dan yararlanılarak kavramsal kategorilere ayrılmıştır. Verilerin analizi sonuçlarına göre, biyoloji öğretmen adaylarının sınıflara göre laboratuvarla ilgili çizimlerin farklılaştığı görülmüştür. Ancak her sınıf düzeyinde bulunan katılımcıların yoğun olarak temsili olmayan çizimler yaptıkları tespit edilmiştir. Mezun durumundaki biyoloji öğretmen adaylarının kavramsal çizimlerinin düşük olduğu, fakat kısmi çizimlerin diğer sınıflara göre fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üçüncü sınıf düzeyindeki dört katılımcının hiç çizim yapmadıkları görülmüştür. Mezun durumundaki biyoloji öğretmen adayları hariç diğer sınıflardaki katılımcıların alternatif kavramlar içeren çizimler yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca çizimlerinde anahtar kavram etrafında detaylandırmada yetersiz kaldıkları ve karıştırdıkları belirlenmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvarla ilgili kavramsal yapılarında eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bilişsel yapının önemli ifadelerinden biri olan çizimlerle kavramsal yapının anlatılması bağlamında biyoloji öğretmen adaylarının, laboratuvara yönelik olarak ara sınıf düzeyindeki katılımcıların nitelikli çizimler yapamadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ilgili literatürle tartışılarak konuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: öğretmen eğitimi, laboratuvar, çizme-yazma tekniği

THE ANALYSIS OF THE OPINIONS OF FOR THE LABORATORY CONCEPT BY THE DRAWING-WRITING TECHNIQUE OF BIOLOGY STUDENT TEACHERS

Hakan Kurt¹

¹Assoc. Prof. Dr, NEU, kurthakan1@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to determine the level of perception and comprehension of biology student teachers with the laboratory concept. This study was prepared in a qualitative research model. The study group of study included 70 prospective teachers enrolled in biology education program (1st, 2nd, 3rd and 5th grade). Purpose sample selection was made for the selection of student teachers. Drawing-writing technique was used to collect the data. Student teachers were asked to give a blank A4 size paper and draw what they understood from the concept of the laboratory within 5 minutes. The data obtained from the drawings were evaluated according to the content analysis and divided into conceptual categories using Tunnicliffe and Reis (1999). According to the results of the analysis of the data, the biology student teachers differed from the drawings related to the laboratory according to the classes. However, it was determined that participants at each class level did intensive non-representation drawings. Biology student teachers in the graduate condition has been determined that the conceptual drawings of the are low, but the partial drawings are more than the other classes. It is also seen that the four participants at the third grade level did not draw at all. It has been determined that participants in other classes, except biology student teachers in graduation, are drawing drawings containing alternative concepts. It is also determined that they are inadequate and confused about the key concept in their drawings. It is understood that biology student teachers are lacking in the laboratory-related conceptual structures. In addition, it has been determined that biology student teachers can't make qualified drawings at the intermediate class level for the laboratory in the context of describing the conceptual structure by drawing which is one of the important expressions of cognitive structure. The results of the research were discussed with the related literature and related proposals were made.

Keywords: Teacher training, laboratory, drawing-writing technique

GİRİŞ

Bilimsel düşüncelerin hem teorik düzeyde tartışıldığı, hem de deneysel çalışma ve araştırmalarla yeni bilgi ve yöntemlerin geliştirildiği yerler üniversitelerdir. Bu bakımdan araştırma ve geliştirmenin merkezinde yer alan üniversiteler, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri de en çabuk algılaması gereken kurumlardır. Bu bilimsel ve teknolojik gelişmeleri üniversitelerin doğru algıladıklarının en somut göstergesi, bu gelişmeleri araştırma ve öğretime yansıtma larıdır. Eğer gelişmeleri algılayabilecek esnek bir kurumsal yapıya sahip değillerse, bir süre sonra bulundukları konumlarını koruyamaz hale gelirler. Bunun sonucunda da topluma ve öğrencilerine verdiği hizmetlerde bir yetersizlik durumu ortaya çıkar. Kurumların belli zamanlarda kendini yeniden gözden

geçirmeye ve özeleştiriyeye ihtiyacı vardır (Kurt vd., 2013a,b).

Laboratuvarlar, fen derslerinde, demonstrasyon ve deney gibi bilimsel çalışmaların ve uygulamaların yapıldığı, amaca yönelik özel malzemelerle donatılmış çalışma yerleri veya özel dersliklerdir (Akgün, 2008: 11). Laboratuvarlarda yapılan faaliyetler öğrenen bireylere, kavramlarla ilgili doğrudan tecrübe oluşturur ve anlamlı öğrenmelerini sağlar (Kreitler ve Kreitler, 1974). Atasoy (2004: 147) laboratuvarların motor becerilerin öğrenilmesini, geliştirilmesini, ayrıca öğrencilerin bildiği veya öğrenecekleri önerme şeklindeki bilgilerin anlamlandırılması için tecrübe ve imajların oluşmasını sağladığını ifade etmekte; öğrenci ve öğretmenler için benzersiz ve diğer yollarla elde edilmesi zor olan öğrenme imkânları sağladığını vurgulamaktadır.

Biyoloji laboratuvarı, öğrencilerin biyolojiyi öğrenebilmesinde önemli katkısı olan eşsiz bir ortamdır ve bu ortamın sahip olduğu olanakların biyoloji dersi öğretim programında belirtilen genel amaçlar ile öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler doğrultusunda düzenlenmesi nitelikli biyoloji öğretimi açısından oldukça önemlidir (Ekici, 2010). Biyoloji dersi amaçlarını öğrenciye yaparak yaşayarak kazandırmayı amaçlayan laboratuvar yöntemi, öğrencilerin bir bilim adamı gibi düzenli ve dikkatli çalışma alışkanlığı kazandırmaktadır (Ekici, 2003).

Biyoloji dersi hem teorik hem de uygulama boyutlarını bir arada içermekte; ayrıca mevcut bilginin teknolojiye entegre edilmesine, laboratuvar ortamında kullanılmasına ve günlük hayatla ilişkilendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda laboratuvar derslerinin, biyolojinin içeriğinde yer alan pek çok soyut kavramın somutlaştırılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü biyoloji dersindeki pek çok konu ve kavramlar, öğrencilerin biyolojik organizasyon seviyesinde bütünlüğü kavrayamamaları, gözle görülemeyen soyut konuları öğrenirken zorlandıkları, kavramlar arasındaki ilişkileri anlamakta güçlük çektikleri derslerden biri olarak ifade edilmektedir (Jones ve Rua, 2006; Lukin, 2013; Singer, Hilton ve Schweingruber, 2005). Soyut kavramların sayısının artması öğrencilerin kavram öğrenimlerini, kavramlar arasında kuracakları ilişkileri ve konular arasında oluşturacakları anlamlı bağları olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle soyut kavramlar, günlük hayattan somut örneklerle ve materyallerle desteklenerek anlama düzeyi artırılmalı, dersin içeriğindeki temel kavramlar derinlemesine incelenerek kavram öğreniminin gerçekleşmesi sağlanmalıdır (Azar, 2001; Bulunuz ve Jarrett, 2010; Baran ve Doğan, 2004; Freedman, 1997; Hofstein ve Lunetta 2004; Killerman, 1998; Leung, 2008).

Laboratuvar ortamı her açıdan klasik sınıf ortamından farklıdır ve öğrenciye somut öğrenme imkânları sağlayan ortamlardan biridir. Çünkü bu ortam öğrencinin mümkün olduğunca çok fazla duyusunu kullanarak öğrenmesine imkan sağlamak ve soyut olan konuların daha kolay öğrenilebilmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yüksek öğrenme düzeyine ulaşabilmeleri yönünde ders programında laboratuvar uygulamalarına daha fazla yer verilmeli, öğrenci

motive edilmeli ve öğrencinin laboratuvar ortamında başarılı öğrenmeler gerçekleştirmesinin yolları aranmalıdır (Baran ve Doğan, 2004; Leung, 2008; Shumow, Schmidt ve Zaleski, 2013; Yıldız, Akpınar, Aydoğdu ve Ergin, 2006). Biyoloji derslerinin içeriğinde uygulama yapılarak öğrenilmesi gereken laboratuvar etkinlikleri, laboratuvar dersine katılan öğrencilerin katılmayanlara göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu, bu kapsamda laboratuvar sınıf çevresinin ve öğretim faaliyetlerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Goh ve Fraser, 2000; Fraser ve Chinonh, 2000; Hijazi ve Naqvi, 2006; Lizzio, Wilson ve Simons, 2002; Wubbels, Brekelmans, den Brok ve van Tartwijk, 2006).

Saka (2002)'nın yaptığı bir çalışmada ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin laboratuvarın amaçları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Laboratuvar şartları uygun olsa bile öğrenciler kendilerini laboratuvar uygulamalarını, yani deneyleri yapabilecek bilgi ve beceriler konusunda yeterli görmemektedirler. Oysa laboratuvarlar temel bilimlerin vazgeçilmez bir parçasıdır. Tezcan ve Günay (2003) laboratuvarda yaparak yaşayarak yapılan bir öğretimin, tüm duyu organlarını kullanma imkânı verdiğini ve sebep-sonuç bağlantısı ile edimsel ve düşünsel becerileri birleştirme olanağı sağladığını, dolayısıyla kalıcı bir öğretim türü olarak tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Biyoloji öğretim metotlarından; laboratuvar çalışmaları, arazi çalışmaları vs. gibi modern aktivitelerin bireylerin akademik uzmanlığını artırabildiği ve canlı organizmalara karşı tutumun iyileştiği görülmüştür (Killerman, 1998). Anlaşılacağı üzere laboratuvar çalışmaları akademik bilginin artışına katkı sağlamaktadır.

Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvarla ilgili kavramsal yapılarının belirlenmesi, hazırlanacak programlara yol göstermesi açısından önemli rol oynamaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının laboratuvarla ilgili kavramsal yapılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar sorgulanmıştır:

1. Biyoloji öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre laboratuvarla ilgili görsel imajları nasıldır?
2. Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvarla ilgili sınıf düzeyine göre alternatif kavramları var mıdır?

YÖNTEM

2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yapılan bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma fenomenolojik (olgubilim) desende hazırlanmıştır. Çünkü öğretmen adaylarının laboratuvar kavramıyla ilgili kavramsal yapıları belirlenmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu yönde araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve

doğrudan sunulması önemlidir (Creswell, 1994; Patton, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2011). Ayrıca çalışma fenomenolojik (olgubilim) desende hazırlanmıştır. Çünkü öğretmen adaylarının laboratuvar kavramıyla ilgili kavramsal yapıları belirlenmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Fenomoloji (olgubilim) deseninin temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu desende araştırmacı katılımcının öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Olgubilim tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan & Esen, 2008).

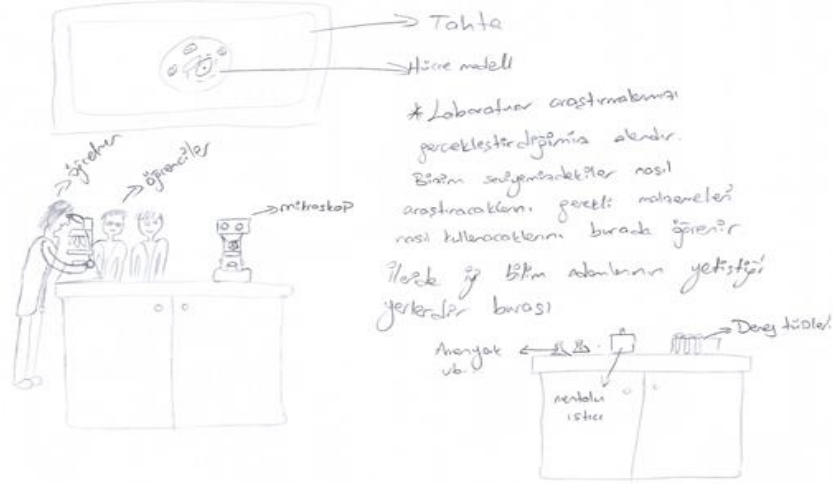
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde biyoloji eğitim programına kayıt yaptıran (1, 2, 3 ve 5. Sınıf) 70 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu araştırmada amaçlı örneklem metoduna göre çalışma grubu seçilmiştir. Amaçlı örneklem methodologyyla çalışma grubu seçimindeki problemleri (Coyne, 1997; Given, 2008; Knight ve diğerleri, 2013; Patton, 1990) en aza indirebilmek için bazı kriterler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çalışmaya katılmakta gönüllü olması, gıda kavramıyla ilgili konuları görmüş olmaları gibi kriterlere göre seçilmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak çizme tekniği kullanılarak, biyoloji öğretmen adaylarının “laboratuvar” kavramı konusundaki bilişsel yapıları hakkında detaylı veri toplanması amaçlanmıştır.

Çizme-yazma Tekniği: Bu tekniğin fen alanında pek çok araştırmada kullanıldığı görülmektedir (Cetin, Ozarslan, Isik & Eser, 2013; Kurt, Ekici, Aksu & Aktaş, 2013a,b; Nyachwayaa, Mohameda, Roehriga, Woodb, Kernc&Schneiderd, 2011; Pluhar, Piko, Kovacs & Uzzoli, 2009). Çizme-yazma tekniğiyle biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kavramıyla ilgili görüşlerini derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır (Rennie&Jarvis, 1995). Çünkü bu teknik kavramlarla ilgili gizli kalmış düşünce ve anlamalar hakkında nitelikli veriler elde edilmesi açısından oldukça yararlıdır (Backett-Milburn & Mckie, 1999; Pridmore & Bendelow, 1995; White & Gunstone, 2000). Öğrencilerin yanlış kavramları ve bilimsel düşünceleri arasındaki boşluğu tanımlamak için ve doğal olayları anlama seviyelerini incelemek için yararlı bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Reiss & Tunnicliffe, 1999; 2001). Bu kapsamda katılımcıların 5 dakika içinde “*Laboratuvar nedir? Ne anlıyorsunuz? Laboratuvar kavramıyla ilgili bildiklerinizi şekille çiziniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Aşağıda çizime tekniğine ait örnek verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Katılımcı 15'e ait cevap kağıdı

Verilerin Analizi

Katılımcıların laboratuvar kavramıyla ilgili çizimleri Reiss ve Tunncliffe (2001) tarafından hazırlanan çerçeve kodlama esas alınarak yapılmıştır. Bu çerçeve; çizimi olmayanlar, temsili olmayan çizimler, alternatif kavramları içeren çizimler, kısmi çizimler ve kavramsal temsili çizimler olarak beş seviyede değerlendirilmiştir. Bu seviyelere göre katılımcıların çizimleri değerlendirilmiş, frekans ve yüzde olarak tabloda verilmiştir. Ayrıca katılımcıların laboratuvarla ilgili çizimlerine örnekler yine katılımcı numarası belirtilerek, örneğin: K4 ve K18 gibi metin içinde sunulmuştur.

Araştırmada, araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla, verilerin kodlanması ve veri analiz süreci (kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Hruschka, Schwartz, St. John, Picone-Decaro, Jenkins & Carey, 2004).

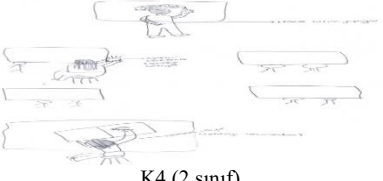
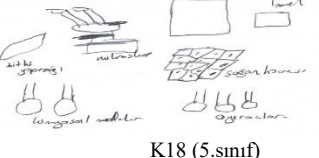
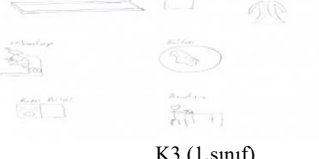
Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise, araştırmada ulaşılan seviyeler altında verilen kodların söz konusu kavramsal seviyeleri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri bir biyoloji alanı ve bir gıda teknolojileri uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve kategori listesine araştırmacıların da görüşleri yönünde son şekli verilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR

Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kavramıyla ilgili çizimlerine ait analizler ilgili seviyeler altında Tablo 1'de sunulmuştur. Bu seviyelerin belirlenmesinde veriler seviye 1'den seviye 5'e kadar ayrılarak gruplandırılmıştır (Bahar, Özel, Prokop & Uşak, 2008; Bartoszeck, Machado & Amann-Gainotti, 2008; Cinici, 2013; Reiss&Tunncliffe, 2001). Bunlar; toplamda *çizimi olmayanlar*

(6), *temsili olmayan çizimler* (39), *alternatif kavramları içeren çizimler* (6), *kısmi çizimler* (15) ve *kavramsal temsili çizimler* (4). Bu analizler sonunda katılımcıların akademik bilgilerinin seviyeleri çizimleriyle ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde; toplam 70 öğretmen adayından 6 öğretmen adayı çizim yapmadıkları, diğer kalan tamamının laboratuvar kavramıyla ilgili çizim yaptıkları belirlenmiştir. Seviye 2’de toplam 39 katılımcının temsili olmayan çizimler yaptıkları, Seviye 3’de toplam 6 katılımcının alternatif kavramları içeren çizimler yaptıkları, Seviye 4’de toplam 15 katılımcının kısmi çizimler yaptıkları ve Seviye 5’ de ise 4 katılımcıların kavramsal temsili çizimler yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının laboratuvar kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının yetersiz olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Çünkü katılımcıların yaklaşık yarısından fazlasının çizimleri temsili olmayan yani tam olarak bilimsel vurgusu anlaşılmayan karikatür çizimlerdir.

Tablo 1. Biyoloji öğretmen adaylarının çizimlerine göre görsel imajlarının analizi

Seviyeler	Çizim Örnekleri	1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		5.sınıf		Top
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Seviye 1: Çizimi olmayanlar	---	0	0	1	7,7	4	22,2	1	5	6
Seviye 2: Temsili olmayan çizimler	 K12 (3.sınıf)	8	42,1	9	69,2	11	61,1	11	55	39
Seviye 3: Alternatif kavramları içeren çizimler	 K4 (2.sınıf)	3	15,8	1	7,7	2	11,2	0	0	6
Seviye 4: Kısmi çizimler	 K18 (5.sınıf)	6	31,6	1	7,7	1	5,5	7	35	15
Seviye 5: Kavramsal temsili çizimler	 K3 (1.sınıf)	2	10,5	1	7,7	0	0	1	5	4

Toplam		19	100	13	100	18	100	20	100	70
--------	--	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----	----

Biyoloji öğretmen adayları tarafından laboratuvar kavramıyla çizilen kavramların “lam, lamel, önlük ve mikroskop” kavramlarına yoğunlaştıkları ve çizdikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların çizimlerinde alternatif kavramları içeren çizimlerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından bazı kavramların tekrarlandığı tespit edilmiştir. En fazla çizilen yapılar incelendiğinde öğretmen adaylarının daha çok somut olarak pek çok ders materyallerinde görebildikleri laboratuvar kullanılan aletlerle ilişkili çizim yaptıkları görülmüştür. Ancak daha detaylı laboratuvar sistemine ait bilgilerin kullanılmadığı görülmüştür.

SONUÇ

Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kavramı ile ilgili kavramsal yapılarını, laboratuvarla ilgili kavramları yapılandırmaları oldukça önemlidir. Bu çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının çizimlerinde laboratuvarla ilgili kavramları ilişkilendirmelerde yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

Katılımcıların çizimlerinin; toplamda *çizimi olmayanlar* (6), *temsili olmayan çizimler* (39), *alternatif kavramları içeren çizimler* (6), *kısmi çizimler* (15) ve *kavramsal temsili çizimler* (4) şeklinde ortaya çıkmıştır. Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvarla ilgili bilgilerinin “lam”, “lamel”, “mikroskop” ve “önlük” kavramlarına yoğunlaştığı bu kavramlarla ilgili çizimler yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının ise “temsili olmayan çizimler” yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca çizimlerinde anahtar kavram etrafında detaylandırmada yetersiz kaldıkları ve karıştırdıkları belirlenmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kavramıyla ilgili kavramsal yapılarında eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, biyoloji laboratuvarının, öğretmen adaylarına katkısı olmadığı söylenebilir. Saka (2002)’nin yaptığı bir çalışmada da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin laboratuvarın amaçları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, bu ortamın sahip olduğu olanakların biyoloji lisans programında belirtilen genel amaçlar ile öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler doğrultusunda düzenlenmesi nitelikli biyoloji öğretimi açısından (Ekici, 2010) ve geleceğin biyoloji öğretmenleri için oldukça önemlidir. Biyoloji dersi amaçlarını öğrenciye yaparak yaşayarak kazandırmayı amaçlayan laboratuvar yöntemi, öğrencilerin bir bilim adamı gibi düzenli ve dikkatli çalışma alışkanlığı kazandırmaktadır (Ekici, 2003).

ÖNERİLER

-Biyoloji lisans programında belirtilen genel amaçlar ile öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler doğrultusunda laboratuvar ortamları düzenlenmesi gerekir.

-Laboratuvar kavramına ait kavram yanlışlarının giderilmesi, bilimsel anlayışa odaklı, doğru ve tutarlı bilgiler içeren, disiplinler arası laboratuvar eğitiminin verilmesi önemlidir

-Biyoloji öğretmen adaylarına, öğretmen olduklarında ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde laboratuvarla ilgili doğru ve tutarlı bilgiler verilmeli, laboratuvar ortamı konusunda yeterince eğitilmeleri sağlanmalıdır.

– Biyoloji öğretmen adaylarına, öğretmen oldukları zaman, deneysel ve görsel yöntemlere dayalı yaklaşımlar kullanarak laboratuvarın öğrencilerine etkili bir şekilde aktarabilecekleri bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgün, S. (2008). Fen bilgisi öğretiminde laboratuvar kullanımının öğrencilerin başarılarına disiplinler arası etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) içinde, Nitel Araştırma Yöntemleri (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Atasoy, B. (2004). Fen öğrenimi ve öğretimi. Ankara: Asil Yayınevi.
- Azar, A. (2001). Üniversite öğrencilerinin elektrik konusundaki kavram yanlışlarının analizi. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul (7-8 Eylül 2001).
- Backett-Milburn, K., & Mckie, L. (1999). A Critical Appraisal of the Draw and Write Technique. *Health Education Research Theory & Practice*, 14 (3), 387–398.
- Bahar, M., Özel, M., Prokop, P., & Uşak, M. (2008). Science Student Teachers’ Ideas of the Heart. *Journal of Baltic Science Education*, 7(2), 1648 -3898.
- Baran, Ş., & Doğan, S. (2004) Erzurum İl Merkezindeki liselerin biyoloji laboratuvarlarının araç ve gereçleri bakımından durumu. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 23-33.
- Bartoszeck, A.B., Machado, D.Z., & Amann-Gainotti, M. (2008). Representations of Internal Body Image: A Study of Preadolescents and Adolescent Students in Araucaria, Paraná, Brazil. *Ciências & Cognição*, 13 (2), 139-159.
- Bulunuz, N., & Jarrett, O. S. (2010). The effects of hands-on learning stations on building American elementary teachers' understanding about earth and space science concepts. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(2), 85-99.
- Cinici, A. (2013). From Caterpillar to Butterfly: A Window for Looking into Students’ Ideas about Life Cycle and Life Forms of Insects. *Journal of Biological Education*, 47(2), 84-95
- Coyne, I. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful and Theoretical Sampling: Merging or Clear Boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26 (3), 623-630.
- Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publication International Educational and Professional Publisher.
- Ekici, G. (2003). Öğrencilerin biyoloji laboratuvar derslerinde öğretmenlerinden bekledikleri öğretim yönetimi davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 68-75.
- Ekici, G. (2010). Lise öğrencilerinin biyoloji laboratuvarı sınıf çevresine ilişkin algılarının incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1092-1106. 20.12.2015 tarihinde http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-2210-2-9.pdf

adresinden alınmıştır.

- Fraser, B. J., & Chionh, Y. N. (2000). Classroom environment, self-esteem, achievement and attitude in geography and mathematics in Singapore. Paper presented at the annual meeting of American Educational research Association, New Orleans, LA.
- Freedman, M.P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 357.
- Given, L.M. (Ed.) (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Goh, S.C., & Fraser, B.J. (2000). Teacher interpersonal behavior and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 216-231.
- Hijazi, S. T., & Naqvi, S.M.M.R. (2006). Factors affecting students' performance: a case of private colleges. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 3 (1).
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- Hruschka, D.J., Schwartz, D., St.John, D.C., Picone-Decaro, E., Jenkins, R.A., & Carey, J.W. (2004). Reliability in Coding Open-Ended Data: Lessons Learned from HIV Behavioral Research. *Field Methods*, 16 (3), 307-331.
- Ivie, S.D. (1998). Ausubel's Learning Theory: An Approach to Teaching Higher Order Thinking Skills. *High School Journal*, 82 (1), 35-42.
- Jones, M. G., & Rua, M. J. (2006). Conceptual representations of flu and microbial illness held by students, teachers, and medical professionals. *School Science and Mathematics*, 108 (6), 263-278.
- Killerman, W. (1998). Research into biology teaching methods. *Journal of Biological Education*, 33(1), 4-9.
- Knight, S.L., Nolan, J., Lloyd, G., Arbaugh, F., Edmondson, J., & Whitney, A. (2013). Quality Teacher Education Research: How Do We Know it When We See it? *Journal of Teacher Education*, 64 (2), 114-116.
- Kreitler, H., & Kreitler, S. (1974). The role of experiment in science education. *Instructional Science*, 3, 75-88. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00117027>
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., & Aktaş, M. (2013a). Determining Cognitive Structures and Alternative Conceptions on the Concept of Reproduction (The Case of Pre-Service Biology Teachers). *Creative Education*, 4 (9), 572-587.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., & Aktaş, M. (2013b). The Most Important Concept of Transport and Circulatory Systems: Turkish Biology Student Teachers' Cognitive Structure. *Educational Research and Reviews*, 8(17), 1574-1593.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., Gökmen, A., & Aktaş, M. (2013a). Öğrencilerin Biyoloji Laboratuvarı Sınıf Çevresine İlişkin Algılarının ve Laboratuvar dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 6 (5), 267-291.
- Kurt, H., Ekici, G., Aktaş, M., Aksu, Ö., & Gökmen, A. (2013b). Öğrencilerin Biyoloji Laboratuvarı Sınıf Çevresine İlişkin Algılarının Yordayıcıları Olarak Cinsiyet ve Akademik Başarı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 128-143.
- Leung, C. B. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29, 65-193.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simon, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 27-52.
- Lukin, K. (2013). Exciting middle and high school students about immunology: An easy, inquiry-based lesson. *Immunologic Research*, 55(1-3), 201-209.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source book* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Nyachwayaa, J.M., Mohameda, A-R., Roehrige, G.H. Wood, N.B., Kernc, A.L., & Schneiderd, J.L. (2011). The Development of an Open-Ended Drawing Tool: An Alternative Diagnostic Tool for Assessing Students' Understanding of the Particulate Nature of Matter. *Chemistry Education Research and Practice*, 12 (2), 121-132.

- Patrick, P.G., & Tunnicliffe, S.D. (2010). Science Teachers' Drawings of What is inside the Human Body. *Journal of Biological Education*, 44 (2), 81-87.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newsbury: Sage Publication.
- Pluhar, Z.F., Piko, B.F., Kovacs, S., & Uzzoli, A. (2009). Air Pollution is bad for My Health: Hungarian Children's Knowledge of the Role of Environment in Health and Disease. *Health & Place*, 15, 239-246.
- Pridmore, P., & Bendelow, G. (1995). Images of Health: Exploring Beliefs of Children Using the 'Draw-And-Write' Technique. *Health Education Journal*, 54 (4), 473-88.
- Reiss, M.J., & Tunnicliffe, S.D. (1999). Conceptual Development. *Journal of Biological Education*, 34 (1), 13-16.
- Reiss, M.J., & Tunnicliffe, S.D. (2001). Students' Understandings of Human Organs and Organ Systems. *Research in Science Education*, 31, 383-399.
- Rennie, L.J., & Jarvis, T. (1995). English and Australian Children's Perceptions about Technology. *Research Science Technology Education*, 13(1), 37-52.
- Saka, M. (2002). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Fen Bilgisi Laboratuvarı Uygulamaları ve Laboratuvar Şartlarına İlişkin Görüşleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Shumow, L., Schmidt, J. A., & Zaleski, D.J. (2013). Multiple perspectives on student learning, engagement, and motivation in high school biology lab. *The High School Journal*, 96 (3), 232-252.
- Singer, S., Hilton, M., & Schweingruber, H. (2005). Needing a new approach to science labs. *The Science Teacher*. 72(7), 10,
- Tezcan, H. & Günay, S. (2003). Lise kimya öğretiminde laboratuvar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 159, webden; <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/tezcan-gunay.htm> (02.02.2011).
- Yıldız, E., Akpınar, E., Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen deneylerinin amaçlarına yönelik tutumları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 2-18.
- White, R.T., & Gunstone, R.F. (2000). *Probing Understanding*. London: The Falmer Press.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In. C.

Sağlık Nedir? Çizme-Yazma Tekniğine Göre Sağlık (Formasyon) Öğretmen Adaylarının Düşüncelerinin Analizi

Hakan Kurt¹

¹Doç. Dr, NEÜ, kurthakan1@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının sağlıkla ilgili algı ve anlama düzeylerini tespit etmektir. Bu çalışma nitel araştırma modelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sağlık (formasyon) programına kayıt yaptıran 68 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örneklem seçimi yapılmıştır. Verilerin toplanmasında çizme-yazma tekniğinden yararlanılmıştır. Sağlık (formasyon) öğretmen adaylarına A4 boyutunda boş bir kağıt verilerek sağlık kavramından ne anladıklarını 5 dakikalık süre içerisinde çizerek anlatmaları istenmiştir. Çizme-yazmadan elde edilen veriler içerik analizine göre değerlendirilerek kavramsal kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler sağlık okuryazarlığı kuramsal temelinde değerlendirilmiştir. Verilerin analizi sonuçlarına göre, sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının sağlıkla ilgili çizimlerin tedavi-hizmet kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür. Yazımlardan elde edilen veriler sonucunda katılımcıların yine tedavi hizmet kategorisinde kelimeler yazdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının alternatif çizimlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çizimlerinde anahtar kavram etrafında detaylandırmada yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının sağlıkla ilgili kavramsal yapılarında eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların sağlık kavramıyla ilgili temel kavramlar konusunda da bazı eksiklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçme aracıyla öğretmen adaylarının algılarının aldıkları eğitim ve günlük yaşantı üzerine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel yapının önemli ifadelerinden biri olan çizimlerle kavramsal yapının anlatılması bağlamında sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının, sağlık kavramına yönelik olarak nitelikli çizimler yapamadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ilgili literatürle tartışılarak konuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: öğretmen eğitimi, sağlık, çizme-yazma tekniği

WHAT IS HEALTH? ANALYSIS OF THE OPINIONS OF HEALTH (FORMATION) PRE-SERVICE TEACHERS BY DRAWING-WRITING TECHNIQUE

Hakan Kurt¹

¹Assoc. Prof. Dr, NEU, kurthakan1@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to determine the health perception and comprehension levels of health (formation) pre-service teachers. This study was prepared in a qualitative research model. The research group of the study created 68 teacher candidates who enrolled in the health (formation) program. Purpose sample selection was made for the selection of pre-service teachers. Drawing-writing technique was used to collect the data. Health (formation) pre-service teachers should be given a blank A4 size paper to describe what they understand from the concept of health within 5 minutes. The data obtained without drawing-writing are divided into conceptual categories by evaluating the content analysis. The categories were assessed on the theoretical basis of health literacy. According to the results of the analysis of the data, it is seen that the health (formation) pre-service teachers concentrate on the health-related drawings in the treatment-service category. As a result of the data obtained from the spellings, it was determined that participants also wrote words in the treatment service category. In addition, it has been determined that health (formation) pre-service teachers have alternative drawings. It was also determined that their drawings were inadequate for detailing around key concepts. It is understood that there are deficiencies in health-related conceptual structures of health (formation) pre-service teachers. Participants were also found to have some deficiencies about the basic concepts of health. In this context, it has been determined through the measurement tool that the perceptions of the prospective teachers are based on the education and daily life they have received. In addition, it has been determined that the health (formation) pre-service teachers can't make qualified drawings for the concept of health in the context of describing the conceptual structure by drawing which is one of the important expressions of cognitive structure. The results of the research were discussed with the related literature and related proposals were made.

Keywords: Teacher training, health, drawing-writing technique

GİRİŞ

"Sağlık nedir?" veya "Sağlıklı insan deyince ne anlıyoruz?" sorusuna verilen cevaplar, kişinin sağlığında bozulma hissettiğindeki davranışlarını anlamamızda anahtar rol oynamaktadır. Bireyler sağlık kavramını tanımlarken sahip oldukları bir değerleri olarak bu kavrama getirdiği açıklamalardan, bu alanda çalışan akademisyenlere kadar herkesin bakış açısı, bilgisi, geçmiş deneyimleri gibi faktörlere dayanan ve geniş bir perspektife yayılmış farklı tanımlamaları vardır. Dünya Sağlık Örgütü, 1974'de sağlığı; "sağlık sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, sosyal ve mental yönden tam bir iyilik halidir" biçiminde tanımlamaktadır (Davis vd., 1993; Adams vd., 2009; Brach, Dreyer ve Schillinger (2014). Bu tanım kapsamlı gibi görünse de "iyilik hali" kavramı yine de kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişmektedir (İnanç ve ark.1999, Birol, 2002).

İyilik hali, her birey tarafından, kendi değer ve inanışlarına göre farklı tanımlanmaktadır. Bireylerin iyilik derecesini algılamaları aile, toplum ve içinde yaşadıkları sosyal konumdan etkilenmektedir. Sağlık ve sağlıklı kavramı her kişi için ayrı ayrı tanımlanmalıdır. Çünkü kişiyi oluşturan fiziksel, entelektüel, ruhsal, sosyokültürel, dinsel ve verimlilik durumları boyutlarından değerlendirilmesi gerekir (Taylor, Lillis, ve Lemone, 1997). Sağlık kavramını Birol (2002)' de sübjektif ve objektif sağlık olarak ikiye ayırıp tanımlamıştır. *Sübjektif olarak sağlık*: Bireyin kendisinin, fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden durumunu algılaması halidir. Bu bakış açısına göre birey, hasta olmadığı halde kendisini hasta ya da hasta olduğu halde kendisini sağlıklı algılayabilir. *Objektif olarak sağlık*: Doktor muayenesi ve tanı testleri sonuçlarına göre belirlenen hastalığın olmamasıdır. Bu durumda bir kişiye sağlıklı diyebilmek için; hem bireyin kendini sübjektif olarak sağlıklı algılaması, hem de objektif olarak gerçekten sağlıklı olması gerekir. Hastalık; hastalık kavramından bütün insanların aynı şeyi anladıkları sanılır. Oysa hastalığın tanımı toplumdan topluma, zamandan zamana, çağdan çağa değişmektedir (Cirinlioğlu 2001). Hastalık, sadece doku ve hücrelerde yapısal ve fonksiyonel olarak anormal değişikliklerin olduğu biyolojik bir süreç olarak kabul edilemez. Çünkü aynı zamanda sosyal ve kültürel bir olgudur. Bir toplumda hastalık sayılan bir durum, diğer bir toplumda hastalık sayılmayabilir. Değişik kültürlerde bireyin hasta olarak kabul edilmesi, bazı ölçülere göre değerlendirilir. Örneğin; bireyin kendinden beklenen işi yapıp yapamaması, hastalığın o toplumda yaygın olması gibi ölçütler vardır (Birol, 2002). Bu günkü bilgilerimize göre hastalık nedenleri, bireysel ve çevresel nedenler olarak gruplandırılmaktadır. Hastalık bireyin; çevresi ile uyumunu, etkileşimini, üretkenliğini, verimliliğini, kendi içindeki denge durumlarını bozmaktadır.

Sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının sağlıkla ilgili kavramsal yapılarının belirlenmesi, hazırlanacak programlara yol göstermesi açısından önemli rol oynamaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sağlıkla ilgili kavramsal yapılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar sorgulanmıştır:

1. Sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının sağlıkla ilgili görsel imajları nasıldır?
2. Sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının sağlıkla ilgili alternatif kavramları var mıdır?

YÖNTEM

2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yapılan bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma fenomenolojik (olgubilim) desende hazırlanmıştır. Çünkü öğretmen adaylarının sağlık kavramıyla ilgili kavramsal yapıları belirlenmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu yönde araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir (Creswell, 1994; Patton, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2011). Ayrıca

çalışma fenomolojik (olgubilim) desende hazırlanmıştır. Çünkü öğretmen adaylarının sağlık kavramıyla ilgili kavramsal yapıları belirlenmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır Fenomoloji (olgubilim) deseninin temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu desende araştırmacı katılımcının öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Olgubilim tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan & Esen, 2008).

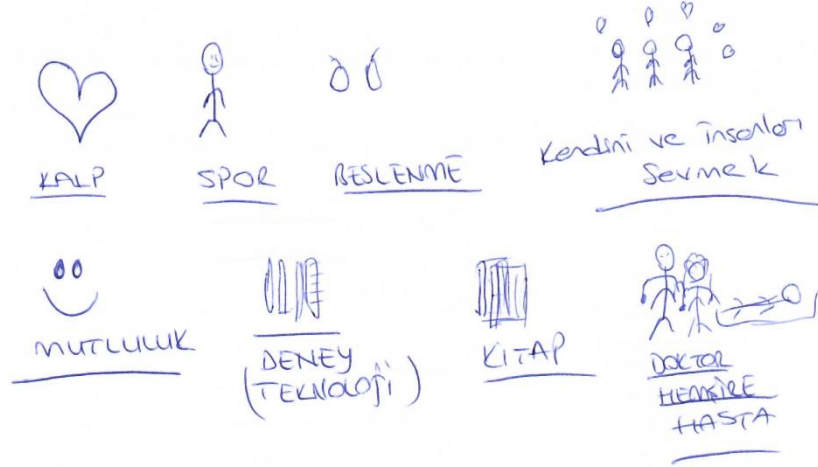
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi almak için kayıt yaptıran 68 sağlık (formasyon) öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu araştırmada amaçlı örneklem metoduna göre çalışma grubu seçilmiştir. Amaçlı örneklem metoduyla çalışma grubu seçimindeki problemleri (Coyne, 1997; Given, 2008; Knight ve diğerleri, 2013; Patton, 1990) en aza indirebilmek için bazı kriterler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çalışmaya katılmakta gönüllü olması, sağlık kavramıyla ilgili konuları görmüş olmaları gibi kriterlere göre seçilmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak çizme tekniği kullanılarak, sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının “sağlık” kavramı konusundaki bilişsel yapıları hakkında detaylı veri toplanması amaçlanmıştır.

Çizme-yazma Tekniği: Bu tekniğin fen alanında pek çok araştırmada kullanıldığı görülmektedir (Cetin, Ozarslan, Isik & Eser, 2013; Kurt, Ekici, Aksu & Aktaş, 2013a,b; Nyachwayaa, Mohameda, Roehriga, Woodb, Kernc&Schneiderd, 2011; Pluhar, Piko, Kovacs & Uzzoli, 2009). Çizme-yazma tekniğiyle öğretmen adaylarının gıda kavramıyla ilgili görüşlerini derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır (Rennie&Jarvis, 1995). Çünkü bu teknik kavramlarla ilgili gizli kalmış düşünce ve anlamalar hakkında nitelikli veriler elde edilmesi açısından oldukça yararlıdır (Backett-Milburn & Mckie, 1999; Pridmore & Bendelow, 1995; White & Gunstone, 2000). Öğrencilerin yanlış kavramları ve bilimsel düşünceleri arasındaki boşluğu tanımlamak için ve doğal olayları anlama seviyelerini incelemek için yararlı bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Reiss & Tunnicliffe, 1999; 2001). Bu kapsamda katılımcıların 5 dakika içinde “Sağlık nedir? Ne anlıyorsunuz? Sağlık kavramıyla ilgili bildiklerinizi şekille çizersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Aşağıda çizime tekniğine ait örnek verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Katılımcı 7'ye ait cevap kağıdı

Verilerin Analizi

Katılımcıların sağlık kavramıyla ilgili çizimleri sağlık okuryazarlığı kuramsal temelinde hazırlanan çerçeve kodlama esas alınarak yapılmıştır. Bu çerçeve; tedavi-hizmet, hastalıklardan korunma ve sağlık farkındalığı olarak üç seviyede değerlendirilmiştir. Bu seviyelere göre katılımcıların çizimleri değerlendirilmiş, frekans ve yüzde olarak tabloda verilmiştir. Ayrıca katılımcıların sağlıkla ilgili çizimlerine örnekler yine katılımcı numarası belirtilerek, örneğin: K17 ve K43 gibi metin içinde sunulmuştur.

Araştırmada, araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla, verilerin kodlanması ve veri analiz süreci (kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Hruschka, Schwartz, St. John, Picone-Decaro, Jenkins & Carey, 2004). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise, araştırmada ulaşılan seviyeler altında verilen kodların söz konusu kavramsal seviyeleri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri bir biyoloji alanı ve bir sağlık uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve kategori listesine araştırmacıların da görüşleri yönünde son şekli verilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR

Sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının sağlık kavramıyla ilgili çizimlerine ait analizler ilgili seviyeler altında Tablo 1'de sunulmuştur. Bu seviyelerin belirlenmesinde sağlık okuryazarlığı kuramsal temelinde 3'e ayrılarak kategorize edilmiştir (IOM, 2004; HLS-EU CONSORTIUM, 2012; Sørensen vd., 2012; Rowlands vd., 2013; Bahar, Özel, Prokop & Uşak, 2008; Bartoszeck, Machado & Amann-Gainotti, 2008; Cinici, 2013; Reiss&Tunnicliffe, 2001). Bunlar; *tedavi-hizmet* (42), *hastalıklardan korunma* (13), *sağlık farkındalığı* (13). Bu analizler sonunda katılımcıların akademik bilgilerinin seviyeleri çizimleriyle ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde; toplam

68 öğretmen adayının tamamının sağlık kavramıyla ilgili çizim yaptıkları belirlenmiştir. Toplam 42 katılımcının tedavi-hizmet kategorisine uygun çizimler yaptıkları, toplam 13 katılımcının hastalıklardan korunma kategorisini içeren çizimler yaptıkları, geriye kalan toplam 13 katılımcının sağlık farkındalığı içeren çizimler yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının sağlık kavramıyla ilgili sağlık bilgisine erişme, anlama, değerlendirme ve uygulamada insanların bilgisini, motivasyonunu ve yeterliliklerinin yetersiz olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Çünkü katılımcıların yaklaşık yarısından fazlasının sadece tedavi-hizmet kategorisine çizimler ürettikleri ve görsel imajlarının bu yönde şekillendiği belirlenmiştir. Konuyu boyutlarıyla düşünmeden sadece basit çok iyi anlaşılmayan ve bilimsel olarak gerçekte çok ilgisi olmayan şekillerle konuyu açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Dolayısıyla burada kavramsal yapılarını kişiselleştirdikleri şekillerle ifade ettikleri akademik bilişsel yapılarının yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 1. Sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının çizimlerine göre görsel imajlarının analizi

Kategoriler	Çizim Örnekleri	N	%
Kategori 1: Tedavi Hizmet	K13	42	61,8
Kategori 2: Hastalıklardan Korunma	K8	13	19,1
Kategori 3: Sağlık farkındalığı	K22	13	19,1

Toplam		68	100
--------	--	----	-----

Sağlık (formasyon) öğretmen adayları tarafından sağlıkla ilgili çizilen kavramlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Gıda teknolojileri öğretmen adaylarının tarımla ilgili çizimlerinde en sık karşılaşılan kavramlar

kavramlar	N
1. “ağaç”	16
2. “hastane”	15
3. “hemşire”	15
4. “enjektör”	14
5. “hasta”	11
6. “hasta yatağı”	11
7. “doktor”	10
8. “güneş”	10

Katılımcıların çizimlerinde yoğun olarak “ağaç (16), hastane (15), hemşire (15), enjektör (14), hasta (11), hasta yatağı (11), doktor (10) ve güneş (10)” gibi kavramları çizdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından bazı kavramların tekrarlandığı tespit edilmiştir. En fazla çizilen yapılar incelendiğinde öğretmen adaylarının daha çok somut olarak işlerinde, çalıştıkları kurumlarda ve pek çok ders materyallerinde görebildikleri sağlıkla ilişkili çizim yaptıkları görülmüştür. Ancak sağlık farkındalığı ve hastalıklardan korunma boyutlarında yeterli seviyede çizim yapmadıkları ortaya çıkmıştır.

SONUÇ

Sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının sağlık kavramı ile ilgili kavramsal yapılarını, sağlıkla ilgili kavramları yapılandırmaları oldukça önemlidir. Bu çalışmada sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının çizimlerinde sağlıkla ilgili kavramları ilişkilendirmelerde sağlık okuryazarlık seviyesi için yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

Sağlık (formasyon) öğretmen adayları içinde toplam 42 katılımcının tedavi-hizmet kategorisine, toplam 13 katılımcının hastalıklardan korunma kategorisine, geriye kalan toplam 13 katılımcının sağlık farkındalığı kategorisine yönelik çizimler yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının sağlık kavramıyla ilgili sağlık bilgisine erişme, anlama, değerlendirme yeterliliklerinin yetersiz olduğu şeklinde ifade edilebilir. Çünkü katılımcıların yaklaşık yarısından fazlasının sadece “tedavi-hizmet” kategorisine çizimler ürettikleri ve görsel imajlarının bu yönde şekillendiği belirlenmiştir. Ayrıca sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının sağlıkla ilgili bilgilerinin “ağaç (16), hastane (15), hemşire (15), enjektör (14), hasta (11), hasta yatağı (11), doktor (10) ve güneş (10)” gibi kavramlara yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca çizimlerinde anahtar kavram etrafında

detaylandırmada sağlık okuryazarlığı boyutlarında yetersiz kaldıkları ve karıştırdıkları belirlenmiştir. Sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının tarım kavramıyla ilgili kavramsal yapılarında eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının sağlık kavramıyla ilgili temel kavramlar konusunda da kavram kargaşasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçme aracıyla öğretmen adaylarının algılarının aldıkları eğitim, günlük yaşantı, mesleki alışkanlıklar ve kültürel yaklaşımlar üzerine olduğu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

-Sağlık bilimleri fakültelerinin lisans programlarında belirtilen genel amaçlar ile öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler doğrultusunda düzenlenmesi gerekir.

-Sağlık kavramına ait kavram yanlışlarının giderilmesi, bilimsel anlayışa odaklı, doğru ve tutarlı bilgiler içeren, disiplinler arası sağlık eğitiminin verilmesi önemlidir.

-Sağlık (formasyon) öğretmen adaylarına, öğretmen olduklarında ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde sağlık okuryazarı olmaları için sağlıkla ilgili doğru ve tutarlı bilgiler verilmeli, sağlık okuryazarı olmaları isteniyorsa sağlık konusunda yeterince eğitilmeleri sağlanmalıdır.

– Sağlık (formasyon) öğretmen adaylarına, öğretmen oldukları zaman, deneysel ve görsel yöntemlere dayalı yaklaşımlar kullanarak sağlık (formasyon) öğretmen adaylarının sağlık liselerinde öğrencilerine etkili bir şekilde aktarabilecekleri bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adams RJ, Appleton SL, Hill CL, Dodd M, Finlay C and Wilson DH. (2009). Risks Associoated with Low Functional Health Literacy in an Australian Population. *The Medical Journal of Australia*, 191(10): 530–534.
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) içinde, Nitel Araştırma Yöntemleri (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Backett-Milburn, K., & Mckie, L. (1999). A Critical Appraisal of the Draw and Write Technique. *Health Education Research Theory & Practice*, 14 (3), 387–398.
- Brach C, Dreyer BP and Schillinger D. (2014). Physicians' Roles in Creating Health Literate Organizations, *Journal of General Internal Medicine*, 29(2): 273-275.
- Cirhinlioğlu, Zafer; Sağlık Sosyolojisi, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara 2001.
- Coyne, I. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful and Theoretical Sampling: Merging or Clear Boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26 (3), 623-630.
- Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publication International Educational and Professional Publisher.
- Davis TC, Long S, Jackson RH, Mayaux EJ, George RB, Murphy PW and Crouch MA. (1993). Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine: a Shortened Screening Instrument. *Family Medicine*, 25(6): 391-395.
- Given, L.M. (Ed.) (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Hruschka, D.J., Schwartz, D., St.John, D.C., Picone-Decaro, E., Jenkins, R.A., & Carey, J.W. (2004). Reliability in Coding Open-Ended Data: Lessons Learned from HIV Behavioral Research.

- Field Methods, 16 (3), 307-331.
- HLS-EU CONSORTIUM. (2012). Comparative Report of Health Literacy in Eight EU Member States. The European Health Literacy Survey HLS-EU (<http://www.health-literacy.eu>).
- IOM. (2004). Health Literacy – A Prescription to End Confusion. Institute of Medicine (IOM), The National Academies Press, Washington, DC.
- Ivie, S.D. (1998). Ausubel's Learning Theory: An Approach to Teaching Higher Order Thinking Skills. *High School Journal*, 82 (1), 35-42.
- Knight, S.L., Nolan, J., Lloyd, G., Arbaugh, F., Edmondson, J., & Whitney, A. (2013). Quality Teacher Education Research: How Do We Know it When We See it? *Journal of Teacher Education*, 64 (2), 114-116.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., & Aktaş, M. (2013a). Determining Cognitive Structures and Alternative Conceptions on the Concept of Reproduction (The Case of Pre-Service Biology Teachers). *Creative Education*, 4 (9), 572-587.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., & Aktaş, M. (2013b). The Most Important Concept of Transport and Circulatory Systems: Turkish Biology Student Teachers' Cognitive Structure. *Educational Research and Reviews*, 8(17), 1574-1593.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source book* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Nyachwayaa, J.M., Mohameda, A-R., Roehriga, G.H. Wood, N.B., Kernc, A.L., & Schneiderd, J.L. (2011). The Development of an Open-Ended Drawing Tool: An Alternative Diagnostic Tool for Assessing Students' Understanding of the Particulate Nature of Matter. *Chemistry Education Research and Practice*, 12 (2), 121-132.
- Patrick, P.G., & Tunnicliffe, S.D. (2010). Science Teachers' Drawings of What is inside the Human Body. *Journal of Biological Education*, 44 (2), 81-87.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newsbury: Sage Publication.
- Pluhar, Z.F., Piko, B.F., Kovacs, S., & Uzzoli, A. (2009). Air Pollution is bad for My Health: Hungarian Children's Knowledge of the Role of Environment in Health and Disease. *Health & Place*, 15, 239-246.
- Pridmore, P., & Bendelow, G. (1995). Images of Health: Exploring Beliefs of Children Using the 'Draw-And-Write' Technique. *Health Education Journal*, 54 (4), 473-88.
- Reiss, M.J., & Tunnicliffe, S.D. (1999). Conceptual Development. *Journal of Biological Education*, 34 (1), 13-16.
- Rennie, L.J., & Jarvis, T. (1995). English and Australian Children's Perceptions about Technology. *Research Science Technology Education*, 13(1), 37-52.
- Rowlands G, Khazaezadeh N, Oteng-Ntim E, Seed P, Barr S and Weiss BD. (2013). Development and Validation of a Measure of Health Literacy in the UK: the Newest Vital Sign. *BMC Public Health*, 13: 116.
- Sørensen K, Broucke SV, Fullam J, Doyle G, Pelikan J, Slonska Z and Brand H. (2012). Health Literacy and Public Health: A Systematic Review and Integration of Definitions and Models. *BMC Public Health*. 12: 80.
- Taylor C, Lillis C, Lemone P (1997). *Fundamentals of Nursing*. Stanley Thornes (publishers) Ltd., United Kingdom.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- White, R.T., & Gunstone, R.F. (2000). *Probing Understanding*. London: The Falmer Press.

Kırşehir Açık Yeşil Alan Yeterliliğinin Peyzaj Mimarlığı Açısından İrdelenmesi

Canan Cengiz¹

Tülin Aydın²

¹Doç.Dr., Bartın Üniversitesi Orman Fakültesi, Peyzaj Mimarlığı Bölümü,
canancengiz@bartin.edu.tr

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı ABD,
tulnaydin91@gmail.com

Özet

Kentsel açık ve yeşil alanlar toplumun bütün kesimi tarafından kullanılan; kent halkının rekreasyonel ihtiyaçlarını karşılayan alanlardır. Ancak, nüfusun kentlerde yoğunlaşması ve yapısal alanlardaki artış, kentlerdeki açık ve yeşil alanlardaki dengenin bozulmasına sebep olmaktadır. Günümüzde kentlerde yeşil alanların yetersiz ve sistemsiz olması, kent yaşamında fiziksel, ekolojik, sosyolojik ve psikolojik olarak birçok sorun ortaya çıkarmaktadır. Kentlerin ekolojik, fiziksel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, açık ve yeşil alanların kent içindeki dağılımlarının, büyüklüklerinin ve özelliklerinin sistemli bir planlama ve tasarım anlayışı içerisinde gelişmesi ile mümkün olacaktır. Bu nedenle, açık ve yeşil alanlarda günümüzün sosyal ve ekonomik koşulları ile toplumun istek ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak yeniden planlanması ve tasarlanması önem taşımaktadır. Bu kapsamda, İç Anadolu Bölgesi'nde Orta Kızılırmak Bölümü'nde yer alan Kırşehir kent merkezi araştırma alanı olarak seçilmiştir. Çalışmanın amacı, Kırşehir kent merkezinin mevcut imar sınırları içerisindeki kentsel açık ve yeşil alanların mahalle ölçeğinde alan kullanım, planlama ve tasarım açısından değerlendirilmesidir. Çalışmada açık ve yeşil alanlara ait tanım ve standartlara yer verilerek, kentsel açık ve yeşil alanların mahallelere göre alansal büyüklükleri ortaya koyulmuştur. Kişi başına düşen açık yeşil alan miktarları ile mahallelere göre dağılımları ve bulundukları fonksiyonlara ait veriler ortaya konmuştur. Açık yeşil alanlara yönelik kullanıcı tercihlerini belirlemek ve mevcut duruma ilişkin analizler yapmak amacıyla anket çalışması uygulanmıştır. Sonuçta, Kırşehir kenti açık yeşil alanlarına ilişkin analizler değerlendirilerek, kentsel işlevsellik açısından kullanıcı ihtiyacına uygun, kent içerisinde erişilebilir dağılımda, aktif kentsel açık yeşil alan sistemine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kırşehir, Açık ve Yeşil Alan Yeterliliği, Kentsel Açık ve Yeşil Alan Sistemleri, Erişilebilirlik

GİRİŞ

Kent, sadece bina kitlelerinden, caddelerden, araç ve insanlardan ibaret olan bir yaşam merkezi olarak düşünülmemeli, doğadan aldığı her şeyi değiştiren, hatta en yakın çevresinden bile farklı kentsel bir iklim yaratabilen büyük bir mekân şeklinde tanımlanmalıdır (Çulha, 2013). Ancak, büyük bir mekan olması dolayısıyla ülkemizde nüfusun kentlerde yoğunlaşması, kentlerdeki açık-yeşil alan sistemi ile yapısal alanlar arasındaki dengenin bozulmasına sebep olmaktadır. Kentsel açık ve yeşil alanlar toplumun bütün kesimi tarafından kullanılan; kent halkının rekreasyonel ihtiyaçlarını karşılayan alanlardır. Dengenin bozulması bu alanların; ekolojik, ekonomik, fiziksel ve toplumsal işlevlerini yerine getirmesini engellemektedir (Şahin, 2010).

Açık ve yeşil alanlar bir kentin yapısındaki çeşitli kullanımlar için uzun süreli bir denge unsuru, çok yönlü dış mekân kullanımları için de çeşitli olanaklar yaratan, yaşayan ve yaşatan bir organizmadır (Öztaş, 1991). "Kentsel açık yeşil alanlar kentler için çok önemli elemanlardır. Kenti ve kentsel bölgeleri yaşayanlar için daha yaşanabilir kılan yapısal ve fonksiyonel temel unsurların şekillenmesini sağlamaktadırlar. Ayrıca yaşam kalitesini yükseltmede anahtar rol oynamaktadırlar. Kentsel yeşil alanlar sadece ekolojik fonksiyonlarından dolayı önemli değildir, aynı zamanda kentte yaşayanların sağlığı, toplumsal refahı, sağladığı ekonomik yararlar, sürdürülebilir fikirlerin gelişimi ve dağıtımında oynadıkları merkezi rolden dolayı da önemli olmaktadır" (Tarakci Eren, 2012).

Kentsel yeşil alanlar kullanım amaçları, etki alanları, işlevleri, mekansal dağılımları, büyüklükleri, rekreasyon tipleri gibi değişik kriterlere göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaları dahil edilebilirler. (Ergen, 2011). Kamusal dış mekanlar başlıca; parklar (kent parkı, semt parkı, mahalle parkı, cep parkı, yeşil yol), meydanlar ve plazalar, yollar (yaya yolu, yaya bölgesi, araç trafiğinin sınırlandırıldığı yol), oyun mekanları

(çocuk oyun mekanı, okul bahçesi) ve diğer açık mekanlar (kent küçük bahçe parkı, mezarlık, pazar yeri) olarak sınıflandırılmaktadır. (Özkan vd., 2003)

Kent içinde rekreasyonel amaçlı olarak kullanılan açık ve yeşil alanların ölçüsü ve dağılımı, nüfusu ve nüfusun kent içindeki dağılımı ile yakından ilişkilidir. Kent nüfusu, açık ve yeşil alanların ölçüsünün belirlenmesinde önemlidir. Nüfusun yerleşim noktaları ise bu alanlara olan uzaklıklarıyla, kullanım kolaylığı açısından etkilidir (Akbulut, 2007).

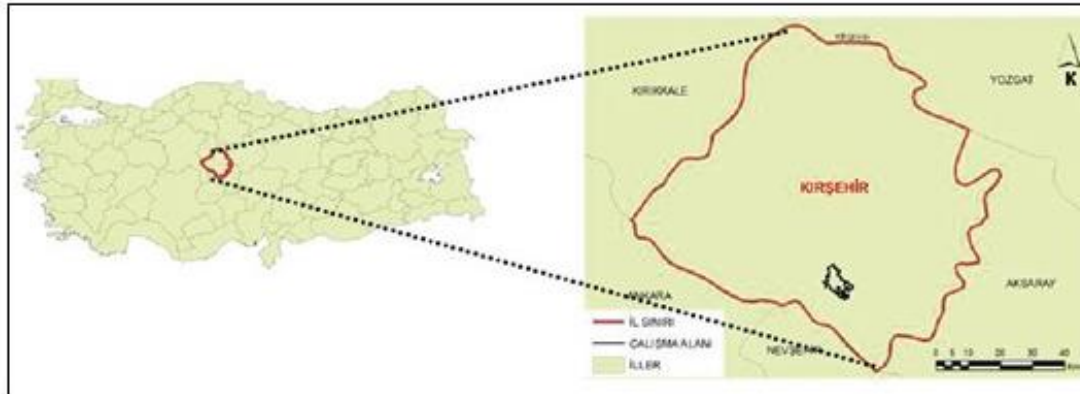
Birleşmiş Milletler Dünya Sağlık Örgütü istenmeyen çevresel etkileri azaltmak ve faydalarından yararlanmak için kişi başına en az 9 m² kentsel yeşil alan olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ülkemizde ise 3194 Sayılı İmar Kanunu'na göre belediye ve mücavir alan sınırları içinde en az 10 m² aktif yeşil alan olması gerekmektedir (Akbulut ve Önder, 2010).

Bu kapsamda, İç Anadolu Bölgesi'nde Orta Kızılırmak Bölümü'nde yer alan Kırşehir kent merkezi araştırma alanı olarak seçilmiştir. Çalışmanın amacı, Kırşehir kent merkezinin mevcut imar sınırları içerisindeki kentsel açık ve yeşil alanların mahalle ölçeğinde alan kullanım, planlama ve tasarım açısından değerlendirilmesidir. Sonuçta, Kırşehir kenti açık yeşil alanlarına ilişkin analizler değerlendirilerek, kentsel işlevsellik açısından kullanıcı ihtiyacına uygun, kent içerisinde erişilebilir dağılımda, aktif kentsel açık yeşil alan sistemine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

MATERYAL VE YÖNTEM

Materyal

Araştırma alanı olarak Kırşehir Belediyesi mücavir alan sınırı seçilmiş ve araştırma Kırşehir kent merkezinde yürütülmüştür (Şekil 1). Araştırmanın ana materyalini Kırşehir kent merkezindeki 14 mahalle (Şekil 2) ile kentteki mevcut açık yeşil alanlar oluşturmaktadır.



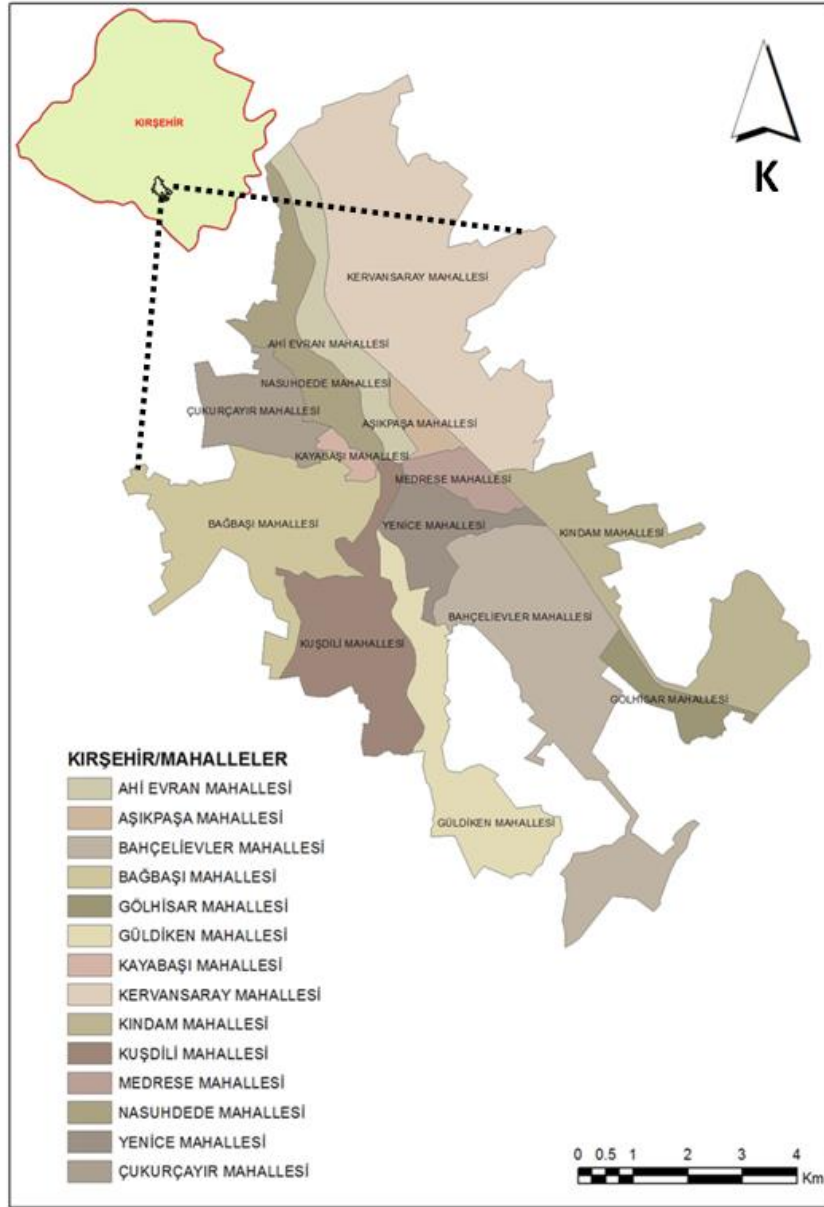
Şekil 1. Çalışma Alanının Konumu

Çalışma alanının özellikleri

İç Anadolu Bölgesi'nin Orta Kızılırmak bölümünde yer almaktadır ve yüzölçümü 6665 km²'dir. İl, ülke topraklarının binde 8'i, İç Anadolu Bölgesi topraklarının yüzde 2,9'u kadar olup, yüz ölçüm büyüklüğü bakımından 53. sıradadır. İlin güney uç noktası, Merkez Ulupınar kasabası, kuzey uç noktası Çiçekdağı'nın Konurkale köyüdür. Batı uç noktası Kaman Büğüz köyü, Doğu uç noktası ise Mucur Kılıklı köyüdür (Kırşehir Valiliği, 2017).

Kırşehir, İç Anadolu Bölgesi'nde hakim olan tipik bir kara iklimine sahiptir. Kışları soğuk ve sert, yazları sıcak ve kurak geçmektedir. Kırşehir'de genellikle bozkır görünümüne sahip bitki örtüsü bulunmaktadır. İlde sadece Çiçekdağı'nın kuzey kesimlerinde ve Akçakent İlçesi çevresinde meşe ve ardıç ağaçlarından oluşan ormanlık alanlar vardır. Ormanlık alanlar ilin toplam yüzölçümünün yaklaşık %2'sidir (Çevre Şehircilik Müdürlüğü, 2011).

İl toprakları genellikle 900-1200 m yüksekliğindeki yaylalardan oluşmaktadır. Yayla üzerinde yükseltileri 1700 metreye ulaşan dağınık dağlar bulunmaktadır (Çevre Şehircilik Müdürlüğü, 2011).



Şekil 2. Kırşehir İli Kent Merkezi Çalışma Alan Sınırı ve Mahalle Sınırları

Kırşehir kent merkezine bağlı mahalleler arasında yüzölçümü en fazla olan mahallelerin başında sırasıyla Kervansaray Mahallesi, Bahçelievler Mahallesi ve Bağbaşı Mahallesi gelmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Kırşehir Kent Merkezine Bağlı Mahallelerin Yüzölçümleri

	KIRŞEHİR KENT MERKEZİNE BAĞLI MAHALLELER	MAHALLE YÜZÖLÇÜMLERİ (m ²)	Yüzdesi (%)
1	Ahievran Mahallesi	1,640,674	4.5
2	Aşıkpaşa Mahallesi	443,024	1.2
3	Bağbaşı Mahallesi	4,264,462	11.7
4	Bahçelievler Mahallesi	5,644,414	15.5
5	Çukurçayır Mahallesi	1,587,773	4.4
6	Gölhisar Mahallesi	741,371	2.0
7	Güldiken Mahallesi	2,759,051	7.6
8	Kayabaşı Mahallesi	240,729	0.7
9	Kervansaray Mahallesi	8,278,207	22.8

10	Kındam Mahallesi	3,608,626	9.9
11	Kuşdilli Mahallesi	3,187,552	8.8
12	Medrese Mahallesi	699,461	1.9
13	Nasuhdede Mahallesi	1,867,259	5.1
14	Yenice Mahallesi	1,398,636	3.8
	TOPLAM	36,361,239	100

Çalışma alanının nüfus ve demografik özellikleri

Kırşehir’de km²’ye düşen kişi sayısı 2016 yılı itibariyle km²’de 35 kişiye yükselirken ülke ortalaması km²’ye 104 kişiye ulaşmıştır. Nüfus yoğunluğu bakımından 81 il içinde 65. sıradadır. Kırşehir’de nüfus yoğunluğu il merkezinde 86 iken, ilçelerde 6 ile 29 arasında değişmektedir. En büyük yüz ölçüme sahip merkez ilçeden sonra Kaman ilçesinde nüfus yoğunluğu 29, yüzölçümü en küçük olan Akpınar ilçesinde nüfus yoğunluğu 14 kişidir. İl Nüfus yoğunluğu açısından ülke geneli ve İç Anadolu Bölgesi ortalamalarının altındadır. 2015 yılında ülke bütününde kadın okuryazarlık oranı % 93,72 iken, çalışma alanı bütününde bu oran % 92,87’dir (Kırşehir Valiliği, 2017).

Kırşehir kent merkezi 2016 nüfusu ise 130,915’dir. Toplam 14 mahalleden oluşan Kırşehir kent merkezinde; en yüksek nüfusa sahip olan mahalle 28,689 bireyle Yenice Mahallesi’dir. Ayrıca en düşük nüfusa sahip mahallesi ise 816 birey ile Gölhisar Mahallesi’dir. Tablo 2’ de Kırşehir kent merkezine ait nüfus bilgileri mahallelere göre verilmiştir (Kırşehir Valiliği, 2017).

Tablo 2. Kırşehir Kent Merkezindeki Mahalle Nüfusları

		Mahalle İsimleri	Nüfus	Yüzdesi (%)
2016 yılı nüfus verileri	1	Ahievran Mahallesi	11864	9.1
	2	Aşıkpasa Mahallesi	18581	14.2
	3	Bağbaşı Mahallesi	11579	8.8
	4	Bahçelievler Mahallesi	4454	3.4
	5	Çukurçayır Mahallesi	1815	1.4
	6	Gölhisar Mahallesi	816	0.6
	7	Güldiken Mahallesi	6420	4.9
	8	Kayabaşı Mahallesi	2848	2.2
	9	Kervansaray Mahallesi	11772	9.0
	10	Kındam Mahallesi	2685	2.1
	11	Kuşdilli Mahallesi	3373	2.6
	12	Medrese Mahallesi	19196	14.7
	13	Nasuhdede Mahallesi	6823	5.2
	14	Yenice Mahallesi	28689	21.9
		TOPLAM	130.915	100

Veri temini

Çalışmada araştırma sonuçlarını ortaya koyabilmek amacı ile Kırşehir Belediyesi, İmar ve Şehircilik Müdürlüğü ve Park - Bahçeler Müdürlüklerinden ayrıca Kırşehir Çevre ve Şehircilik Müdürlüğü’nden 1/100.000 Kırşehir Çevre Düzeni Planı ve Çevre Durum Raporu alınarak plan durumunu, mevcut durumunu, sosyal yapıyı ve fiziki yapıyı ortaya koymak için gerekli veriler temin edilmiştir. Çalışmada kullanılan verilerin kaynakları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Veri Kaynakları

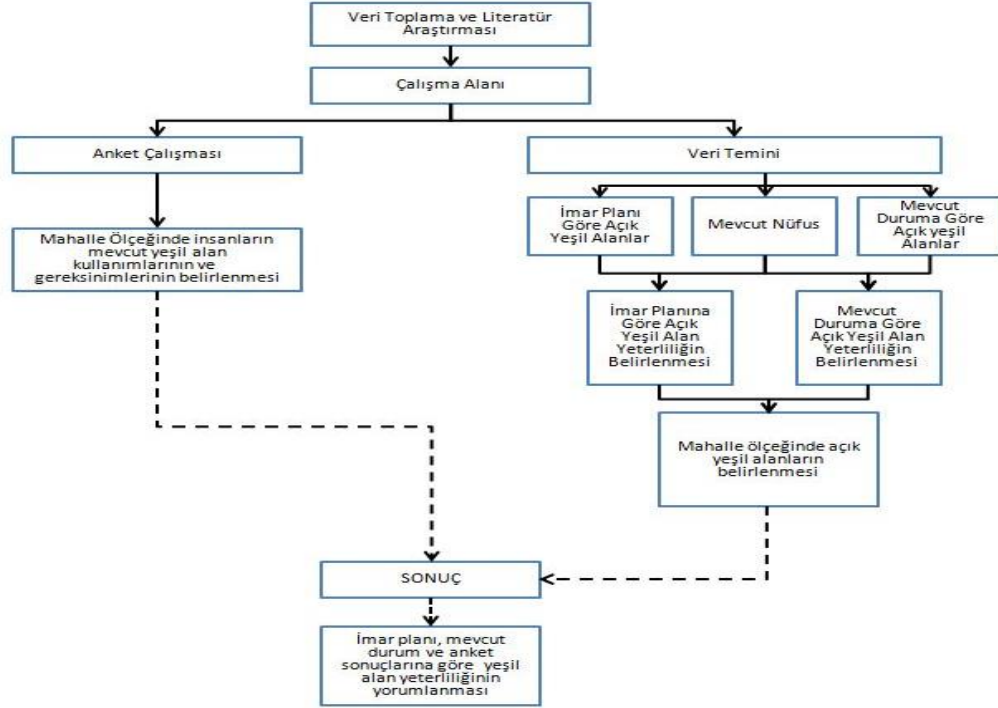
VERİ	ÖLÇEK	VERİ KAYNAĞI	PROGRAM
Kırşehir Çevre Düzeni Planı	1/100.000	Kırşehir Çevre Ve Şehircilik Müdürlüğü	NetCAD 7
Kırşehir Çevre Durum Raporu		Kırşehir Çevre Ve Şehircilik Müdürlüğü	Pdf
Kırşehir İl Ve İlçe İdari Sınırlar Kırşehir İli Mahalle Sınırları Kırşehir İli Yerleşim Alanları Kırşehir İli Açık Ve Yeşil Hesaplamaları Kırşehir İli Ulaşım Alanları	1/100.000	Kırşehir Belediyesi	Netcad 7 AutoCAD 2011 ArcGIS 10.1
Nüfus	-	TÜİK	Word, Excel
Kırşehir İli Çevre Durum Raporu	-	Kırşehir Çevre ve Şehircilik Müdürlüğü	jpeg
Kırşehir Tarım Ve Hayvancılık Stratejik Planı (2014-2018)	-	Kırşehir Tarım ve İl Müdürlüğü	pdf

Yöntem

Bu çalışmada, Kırşehir kent merkezinin mevcut imar sınırları içerisindeki kentsel açık ve yeşil alanların mahalle ölçeğinde alan kullanım, planlama ve tasarım açısından değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Kırşehir kent merkezindeki mevcut açık yeşil alanların ve imar durumundaki açık yeşil alanların belirlenmesi amacıyla ArcGIS 10.1 ve Nctcad 7 programları kullanılarak haritalar oluşturulmuş ve alan hesaplamaları yapılmıştır.

Ayrıca çalışma alanındaki mevcut açık yeşil alanların kullanımlarının ve ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla anket çalışması yapılmıştır. Nüfusu 130.915 kişi olan Kırşehir kent merkezinde anket sayısının belirlenmesi için sürekli değişkenlerde tahmin yöntemi kullanılmıştır. %95 güven aralığında rastgele örneklem yoluyla seçilmiş 383 kişiye anket uygulanmıştır. Çalışmada Kırşehir kent merkezindeki halkın kentsel açık yeşil alanlara ilişkin görüşleri, İmar planındaki açık yeşil alan durumu, mevcut açık yeşil alan durumları belirlenerek açık yeşil alanların yeterliliği irdelenmiştir.

Çalışmanın akış şeması Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Çalışma Yönteminin Akış Şeması.

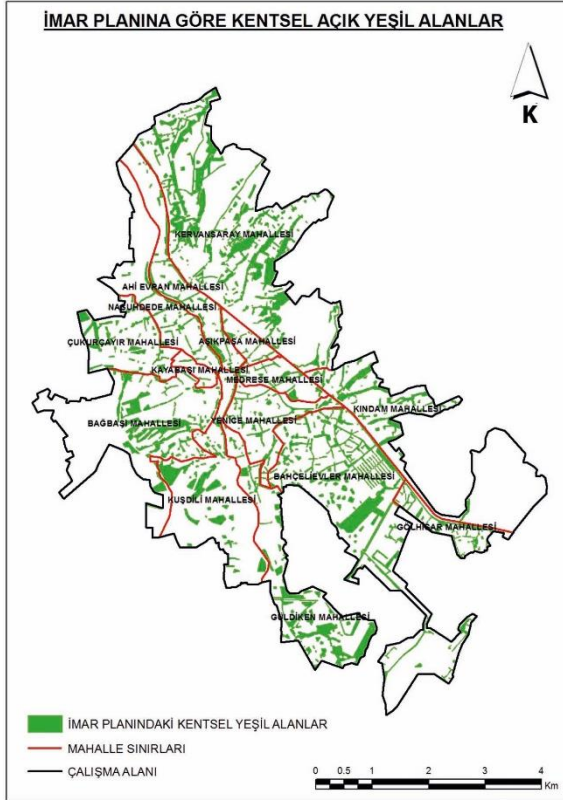
BULGULAR

İmar Planındaki Kentsel Açık ve Yeşil Alan Durumu

Kırşehir kent merkezinin 2016 İmar planı verilerine göre 14 mahalledeki kentsel açık yeşil alanlar hesaplanmıştır (Şekil 4). İmar planına en fazla açık yeşil alan üç mahalle sırasıyla, Kervansaray Mahallesi, Bahçelievler Mahallesi ve Güldiken Mahallesi olduğu görülmüştür.

Mevcut Kentsel Açık ve Yeşil Alan Durumu

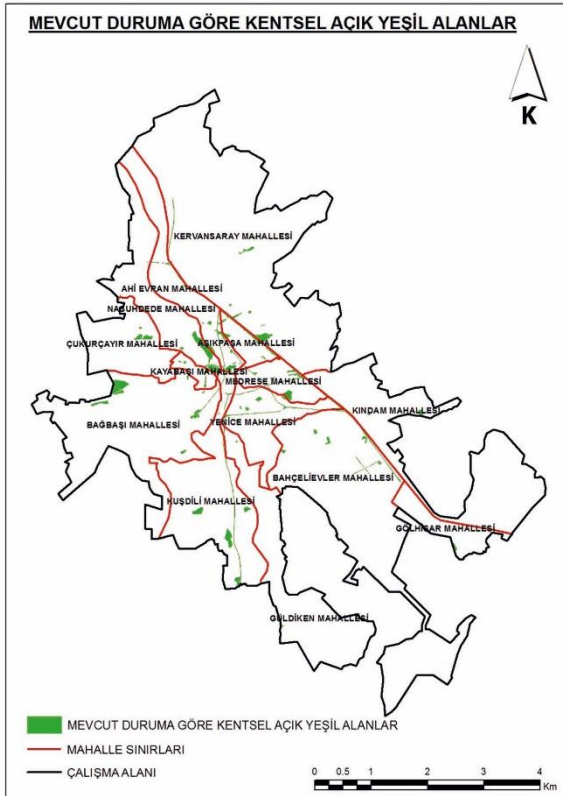
Kırşehir kent merkezinin 2017 mevcut durumuna göre 14 mahalledeki kentsel açık yeşil alanlar saptanmış ve alan hesapları yapılmıştır (Şekil 5). Buna göre en fazla mevcut açık yeşil alan üç mahalle sırasıyla, Nasuhdede Mahallesi, Bağbaşı Mahallesi ve Kuşdilli Mahallesi olduğu saptanmıştır.



İmar Planına Göre Kentsel Açık Yeşil Alanların Mahallelerdeki Miktarları

	KIRŞEHİR KENT MERKEZİNE BAĞLI MAHALLELER	İMAR DURUMUNA GÖRE AÇIK YEŞİL ALAN MİKTARI (m ²)	Yüzde Oranları
1	Ahi Evran Mahallesi	163,844	3.9%
2	Aşıkpaşa Mahallesi	31,109	0.7%
3	Bağbaşı Mahallesi	433,779	10.3%
4	Bahçelievler Mahallesi	660,567	15.7%
5	Çukurçayır Mahallesi	178,871	4.3%
6	Göhisar Mahallesi	85,277	2.0%
7	Güldiken Mahallesi	474,290	11.3%
8	Kayabaşı Mahallesi	6,034	0.1%
9	Kervansaray Mahallesi	1,275,798	30.4%
10	Kındam Mahallesi	246,525	5.9%
11	Kuşdili Mahallesi	345,688	8.2%
12	Medrese Mahallesi	85,933	2.0%
13	Nasuhdede Mahallesi	101,785	2.4%
14	Yenice Mahallesi	114,068	2.7%
	TOPLAM	4,203,568	

Şekil 4. İmar Planına Göre Kentsel Açık Yeşil Alanlar



İmar Planına Göre Kentsel Açık Yeşil Alanların Mahallelerdeki Miktarları

	KIRŞEHİR KENT MERKEZİNE BAĞLI MAHALLELER	MEVCUT AÇIK YEŞİL ALAN MİKTARI (m ²)	Yüzde Oranları
1	Ahi Evran Mahallesi	46,418	8.5%
2	Aşıkpaşa Mahallesi	28,644	5.3%
3	Bağbaşı Mahallesi	72,262	13.3%
4	Bahçelievler Mahallesi	37,212	6.9%
5	Çukurçayır Mahallesi	27,562	5.1%
6	Göhisar Mahallesi	14,933	2.7%
7	Güldiken Mahallesi	53,282	9.8%
8	Kayabaşı Mahallesi	5,867	1.1%
9	Kervansaray Mahallesi	42,576	7.8%
10	Kındam Mahallesi	17,618	3.2%
11	Kuşdili Mahallesi	62,455	11.5%
12	Medrese Mahallesi	34,674	6.4%
13	Nasuhdede Mahallesi	74,584	13.7%
14	Yenice Mahallesi	25,097	4.6%
	TOPLAM	543,184	

Şekil 5. Mevcut Duruma Göre Kentsel Açık Yeşil Alanlar

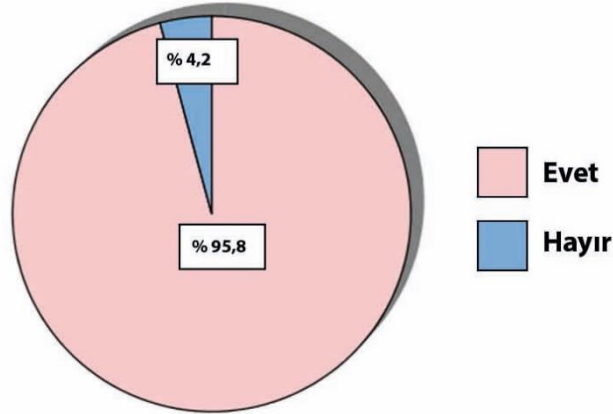
Katılımcıların Anket Değerlendirmeleri Sonucu Çalışma Alanındaki Açık Yeşil Alanlara İlişkin Bulgular

Katılımcılara, çalışma alanındaki açık yeşil alanların fiziksel işlev, bağlantı işlevi, rekreasyon işlevi, estetik işlev, psikolojik işlev ve sosyolojik işlevlerini belirlemek amacı ile 20 soruluk bir anket çalışması ve bu çalışmanın değerlendirmesi yapılmıştır. Bu aşamadaki amaç, açık yeşil alan işlevlerini karşılama düzeylerinin kullanıcılar tarafından değerlendirilmesini ortaya koymaktır. Bu kapsamda, Kırşehir kent merkezinde yapılan anket çalışmasında toplam 383 bireye anket uygulaması yapılmıştır. Katılımcıların %55,62'sini kadınlar ve %44,4'ünü erkekler oluşturmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların % 71,8'ini Kırşehirli bireyler ve % 28,2'sini de Kırşehirli olmayan bireyler oluşturmaktadır.

Ankette kullanıcıların açık ve yeşil alanları hangi amaçla kullandıklarını saptamak için 11 tercihli bir soru sorulmuş ve en fazla tercih edilenler sırasıyla %20,5'i dinlenmek, %19,2 gezmek, % 13,4'ü piknik yapmak, % 12'si diğer insanlarla bir arada olmak, %9,9' u manzara seyretmek, %9,7'si spor yapmak, % 2,5'ini çevre eğitimi, % 2,3'ünü bisiklete binmek, % 2,2'sini doğa gözlemciliği yapmak ve %1,9' da oyun oynamak olduğu saptanmıştır.

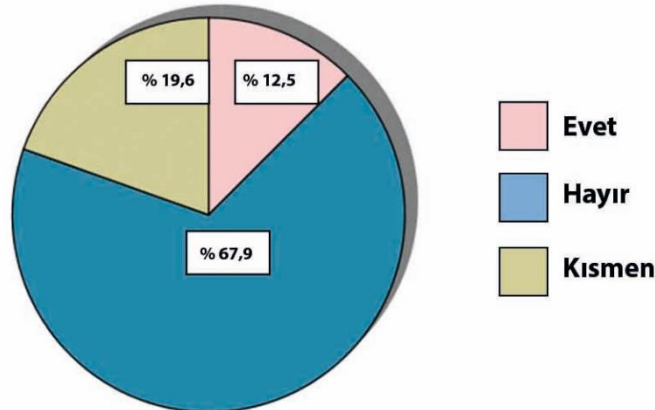
Katılımcılara çevrenizdeki açık ve yeşil alanlarda kendilerini rahatsız eden faktörler sorulmuştur. Alınan cevaplar sırasıyla % 19,5 oranında donatı yetersizliği, % 19,1 oranında kullanıcı yoğunluğu, % 19,0 oranında konforlu olmaması, % 14,2 oranında gece kullanımına uygun olmaması, %11,5 oranında bakım çalışmaları yetersizliği, % 4,7 oranında hava kirliliği, %4,3 oranında gürültü, %4,1 oranında ulaşım sorunu, %3,7 oranında güvenli olmaması olmuştur.

Açık yeşil alanların yeterliliğin değerlendirilmesi için katılımcılara çevrelerindeki açık yeşil alanların sayısını artırılmasını isteme konusundaki fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların çoğu (% 95,8) artırılması yönünde cevap vermiştir (Şekil 6).



Şekil 6. Açık Yeşil Alanların Sayısının Arttırılması Konusunda Katılımcıların Görüşleri

Açık yeşil alanların yeterliliğin değerlendirilmesi için katılımcılara çevrelerindeki açık yeşil alanların yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların çoğu (% 67,9) yetersiz olduğu görüşündedir.



Şekil 7. Açık Yeşil Alanların Yeterliliği Konusunda Katılımcıların Görüşleri

SONUÇ ve ÖNERİLER

Mevcut açık ve yeşil alan durumunu son nüfus verileri ile oranlayıp kişi başına düşen yeşil alan miktarını mahalle bazında hesapladığımızda en yüksek kişi başına düşen yeşil alan miktarı sırasıyla Kuşdili Mahallesi, Gölhisar Mahallesi, Çukurçayır Mahallesi ve Nasuhdede Mahallesi'ndedir. Kent merkezinde ortalama yeşil alan miktarı ise 4.15 m²'dir (Tablo 4).

Tablo 4. Kişi Başına Düşen Mevcut Açık Yeşil Alan Miktarı

	Kırşehir Kent Merkezine Bağlı Mahalleler	Mevcut Açık Yeşil Alan Miktarı (m ²)	Nüfus	Kişi Başına Düşen Açık Yeşil Alan Miktarı
1	Ahievran Mahallesi	46,418	11,864	3.91
2	Aşıkpaşa Mahallesi	28,644	18,581	1.54
3	Bağbaşı Mahallesi	72,262	11,579	6.24
4	Bahçelievler Mahallesi	37,212	4,454	8.35
5	Çukurçayır Mahallesi	27,562	1,815	15.19
6	Gölhisar Mahallesi	14,933	816	18.30
7	Güldiken Mahallesi	53,282	6,420	8.30
8	Kayabaşı Mahallesi	5,867	2,848	2.06
9	Kervansaray Mahallesi	42,576	11,772	3.62
10	Kındam Mahallesi	17,618	2,685	6.56
11	Kuşdilli Mahallesi	62,455	3,373	18.52
12	Medrese Mahallesi	34,674	19,196	1.81
13	Nasuhdede Mahallesi	74,584	6,823	10.93
14	Yenice Mahallesi	25,097	28,689	0.87
	TOPLAM	543,184	130,915	4.15

İmar planındaki açık ve yeşil alan durumunu son nüfus verileri ile oranlayıp kişi başına düşen yeşil alan miktarını mahalle bazında hesapladığımızda en düşük kişi başına düşen yeşil alan miktarı sırasıyla Aşıkpaşa Mahallesi, Kayabaşı Mahallesi, Yenice Mahallesi ve Medrese Mahallesi'ndedir. Kent merkezinde ortalama yeşil alan miktarı ise 32.11 m²'dir (Tablo 5).

Tablo 5. İmar Planına Göre Kişi Başına Düşen Açık Yeşil Alan Miktarı

	Kırşehir Kent Merkezine Bağlı Mahalleler	İmar Durumuna Göre Açık Yeşil Alan Miktarı	Nüfus	Kişi Başına Düşen Açık Yeşil Alan Miktarı
1	Ahievran Mahallesi	163,844	11,864	13.81
2	Aşıkpaşa Mahallesi	31,109	18,581	1.67
3	Bağbaşı Mahallesi	433,779	11,579	37.46
4	Bahçelievler Mahallesi	660,567	4,454	148.31
5	Çukurçayır Mahallesi	178,871	1,815	98.55
6	Göhlisar Mahallesi	85,277	816	104.51
7	Güldiken Mahallesi	474,290	6,420	73.88
8	Kayabaşı Mahallesi	6,034	2,848	2.12
9	Kervansaray Mahallesi	1,275,798	11,772	108.38
10	Kındam Mahallesi	246,525	2,685	91.82
11	Kuşdilli Mahallesi	345,688	3,373	102.49
12	Medrese Mahallesi	85,933	19,196	4.48
13	Nasuhdede Mahallesi	101,785	6,823	14.92
14	Yenice Mahallesi	114,068	28,689	3.98
	TOPLAM	4,203,568	130,915	32.11

Çalışma alanı sınırları içindeki açık yeşil alanlar, yapı alanlarının yarattığı pozitif dış mekânlar değil de yapı alanlarından artan küçük, parçalı dağınık alanlar şeklinde olduğunda kent dokusundaki yapı alanlarının ve açık yeşil alanların dağılımının bağlantılı olmadığı ve yetersiz olduğu belirlenmiştir. İmar planındaki kişi başına düşen açık ve yeşil alanların miktarı 32.11 m² ile mevcut açık ve yeşil alan miktarı 4.15 m²'dir. Ülkemizde ise 3194 Sayılı İmar Kanunu'na göre belediye mücavir alan sınırları içinde en az 10 m² aktif yeşil alan olması gerekmektedir. Kırşehir kent merkezi bu oran ile kıyaslandığında yetersiz kalmaktadır.

Elde edilen veriler ve anket sonuçları kıyaslandığında ise bireyler mevcut yeşil alanların sayısının artırılmasını, yetersiz olduğunu ve kullanıma uygun alanların planlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Artan nüfus göz önüne alındığında çalışma alanında imar planı ve mevcut açık yeşil alanların miktarları orantılı ve yeterli sayıda değildir. Bu nedenle, Kırşehir kenti için yeni bir yeşil alan sistemi oluşturulmalı, açık yeşil alanların dağılımı orantılı ve yeterli sayıda planlanmalı ve tasarlanmalıdır. Çalışmada elde edilen veriler kapsamında Kırşehir kenti için kentsel işlevsellik açısından kullanıcı ihtiyacına uygun, kent içerisinde erişilebilir dağılımda, aktif kentsel açık yeşil alan sisteminin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Kent içinde rekreasyonel amaçlı olarak kullanılan açık ve yeşil alanların ölçüsü ve dağılımı, nüfusu ve nüfusun kent içindeki dağılımı ile yakından ilişkilidir. Kırşehir kent nüfusu ile açık ve yeşil alanların ölçüsünün belirlenmesinde nüfusun yerleşim noktaları, bu alanlara olan uzaklıkları imar planı ve mevcut durumdaki yetersizlikler doğrultusunda tekrar planlanması önem taşımaktadır.

Sonuçta, Kent merkezindeki kamusal aktif yeşil alanların yeterliliği ve geliştirilebilme olanakları araştırılmış, mevcut durum ve standartlar arasında karşılaştırmalar yapılmış ve ilçenin aktif yeşil alanlarının genel durumu ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda çalışma, gelecekte yapılacak uygulamalar için yerel yönetime önemli bir altlık oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Ç.D. (2007). Aksaray Kenti Açık-Yeşil Alanlarının Nitelik ve Nicelik Yönünden Değerlendirilmesi. Yüksek Lisan Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Ana Bilim Dalı. Konya.
- Akbulut, Ç.D. ve Önder, S. (2010). Aksaray Kenti Açık-Yeşil Alanlarının Nitelik ve Nicelik Yönünden İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Selçuk Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi, Konya/Türkiye.
- Çulha, K. (2013). Kırklareli Kent Merkezi Açık Yeşil Alanlarının Nitelik ve Nicelik Açısından İrdelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Ana Bilim Dalı, Edirne.
- Ergan, D. (2011). Kentsel Yoksunluk Bağlamında Kentsel Yeşil Alanlar: Osmaniye Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Şehir ve Bölge Planlama Anabilim Dalı Kentsel Dönüşüm ve Planlama Programı. İstanbul.

- Özkan, Y. (1991). Ankara Kentinin 2000’li Yıllar İçin Açık ve Yeşil Alan Sistemi Olanakları Sempozyumu, 2000’li Yıllar İçin Ankara Kentinin Açık Ve Yeşil Alan Sistemi Ne Olmalıdır?, Peyzaj Mimarlığı Dergisi, 21 (30), 32-36.
- Özkan, B., E., Küçükerbaş, A., Kaplan, Ş., Hepcan, E., Malkoç Yiğit, H., Sönmez, H.(2003). Muğla Kenti Kamusal Dış Mekanları Bağlamında Master Plan Çalışması, Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, İzmir. Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi 167-178.
- Şahin, F. (2010).Altındağ İlçesi Örneğinde Kentsel Sosyal Yapı ve Açık-Yeşil Alan İlişkilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Tarakcı Eren, E. (2012). Kentsel Açık Ve Yeşil Alanların Dağılımlarının Tarihi Süreç İçindeki Değişimi: Trabzon Kenti Boztepe-Ganita Aksı Örneği. Yüksek Lisan Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Kırşehir Belediyesi (2014). Kırşehir Belediyesi 2015-2019 Stratejik Planı. Kırşehir Belediyesi Basın ve Yayın Müdürlüğü.
- Çevre ve Şehircilik Müdürlüğü (2011). Kırşehir Valiliği Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü Kırşehir Konumu Bilgileri.
- Kırşehir Valiliği (2017). Retrieved from <http://www.kirsehir.gov.tr/cografya>.

Tarihi Çevrelerde Kentsel Mekansal Koridorların Peyzaj Mimarlığı Açısından İrdelenmesi: Ankara-Hamamönü Örneği

Canan Cengiz¹

Gülşah Yücekaya²

¹*Doç.Dr., Bartın Üniversitesi Orman Fakültesi, Peyzaj Mimarlığı Bölümü,
canancengiz@bartin.edu.tr*

²*Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı ABD,
gulsahyucekaya71@gmail.com*

Özet

Yerleşimler arkeolojik, mimari, tarih öncesi, tarihi, bilimsel, estetik, sosyo-kültürel ve ekolojik açıdan önemli değerler taşımaktadır. Geçmiş uygarlıklardan günümüze ulaşmış doğal ve yapılı çevre, tarihi çevreyi oluşturmaktadır. Tarihi çevreler geçmiş uygarlıklardan bugüne gelen, döneminin yaşam felsefesini, biçimini, sosyo-ekonomik yapısını yansıtan, kente özgü karakterler ile kentin gelişimini ve niteliğini belirleyici olan öğelerin tek payda da bulunduğu insanlığın ortak mirası niteliğinde yerlerdir. Mekânsal tarihi bilgi kaynağı olan tarihi çevrelerde, sürdürülebilir gelişim ve koruma, doğal ve kültürel değerlerin entegrasyonu ile halkın yaşam standartlarını yükselterek, yapıların işlevlerini yeniden ele alarak kentsel yapılaşma baskısından kurtararak ve kaynak sorununu çözerek gerçekleştirilebilmektedir. Tarihi çevrelerde yer alan koridorlar; doğal ve kültürel kaynakları ile rekreatif alanları birbirine bağlayan çizgisel bağlantılardır. Kentsel koridorlar; açık ve yeşil alanlar, yeşil yollar, yollar ve yakın çevresinin oluşturduğu koridorlar, yaya bölgeleri, akarsu kıyıları olarak nitelendirilen; kentlerdeki parkları, doğal alanları, tarihi ya da kültürel özellikteki alanları birbirlerine ve yerleşim alanlarına bağlayan, rekreasyonel alan gereksiniminin karşılanmasında önemli mekansal bir bileşendir. Bu kapsamda, araştırma alanı olarak Ankara'da yer alan Hamamönü seçilmiştir. Çalışma alanı, Ankara'nın Altındağ ilçesinde yer alan ve tarihi çevre özelliği ile öne çıkan önemli bir turizm alanıdır. Çalışmanın amacı, kentin mekansal kurgusunda önemli roller üstlenen kentsel koridorların, Ankara-Hamamönü örneğinde irdelenmesi ve kente katkılarının ortaya koyulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, Hamamönü tarihi yerleşiminde "yaya bölgesi koridorları" başlığı altında toplam 4 adet yaya bölgesi koridoru saptanmış, belirlenen koridorlar için peyzaj karakter tanımlamaları yapılmış, yerinde gözlem ve analiz çalışmalarının devamında anket çalışması uygulanmıştır. Sonuç olarak yapılan analizler ve değerlendirmeler ile karakterleri belirlenen koridorların, tarihi doku içerisindeki önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarihi Çevre, Tarihi Çevre Koruma, Kentsel Koridor, Peyzaj Mimarlığı

GİRİŞ

Kentle iletişim içerisinde olan tarihi çevre, Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Konseyi'nin "Avrupa Kültürel Mirasının Envanteri" çalışmasında: "Doğa ya da kişi tarafından oluşturulan, bütünlüğü ve artistik, estetik, tarihsel, etnografik, bilimsel, edebi veya efsanevi özellikleriyle korunması ve değerlendirilmesi gereken bütünlükler" olarak tanımlanmaktadır (Akçura,1973). Tarihi çevreler, kentin fiziksel ve sosyal yapısı içinde okunabilirliğini ve algılanabilirliğini sağlayan, çoğunlukla vurgu noktaları ve düğümlerinden oluşan mekanlardır (Velioğlu,1992). Bu mekanların yeni yapılaşmalar içinde ikinci planda yer alması sonucunda algılanmaları zorlaşmakta, kent içinde pasif hale gelmektedirler Oysa tarihî kent dokuları, kentin gelişimi ve değişimi ile uyumlu bir bütünleşmeyi sürdürebildikleri ölçüde yaşatılabilir mekanlardır. Tarihi dokular, kentsel dokuya kültürel, estetik, rekreasyonel, turistik ve ekonomik yönlerden hizmet ederek kullanıcılara bugünün teknolojisi ile çağdaş yaşam konforunu sunan, toplumsal iletişimi kuvvetlendiren önemli mekanlardır (Salıcı ve Ark., 2011; Erduran Nemutlu vd., 2013).

2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma kanununda 'Koruma' kavramının tanımı; "koruma; taşınmaz kültür ve tabiat varlıklarında muhafaza, bakım, onarım, restorasyon, fonksiyon değiştirme işlemleri; taşınır kültür varlıklarında ise muhafaza bakım, onarım ve restorasyon işleridir" şeklinde belirtilmiştir (Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, 2017). Bu kapsamda, geleneksel kent dokularında ve tarihsel kent merkezlerinde uygulanmakta olan koruma amaçlı planlama yöntemi 'Tarihsel Çevre Koruma Planlaması'dır. Koruma Planlaması, fiziki mekandaki özellikleri ve sosyo ekonomik yapısı ile diğer kent parçalarından farklı nitelikte ve çeşitlilikte olduğundan, değişik ve çok sayıda disiplinin bir arada yer aldığı bir ekip çalışmasıdır. Koruma Planlamasında; 1/25000 Çevre Düzeni Planı, 1/5000 Koruma Amaçlı Nazım İmar Planı, 1/1000 Koruma Amaçlı İmar Planı ölçeklerinde planlama çalışmaları yapılmaktadır (Tuncer, 1998). Kentsel sit alanlarında yapılan koruma amaçlı imar planları, kent imar planı ile bütünleşmek zorundadır (Kejanlı vd., 2007).

Kentleşme, endüstrileşme ve nüfus artışları sonucunda kent içerisinde yer alan açık ve yeşil alanlar doğadan gittikçe uzaklaşan insanların kent içinde soluk almasını ve doğaya yakınlaşmasını sağlamaktadır. Açık ve yeşil alanlar da kentlerdeki farklı karakterli kullanım alanlarını ve kentin belli kısımlarını ilişki kurarak birbirine bağlayarak bütünlük oluşturmaktadır (Kupik, 2010).

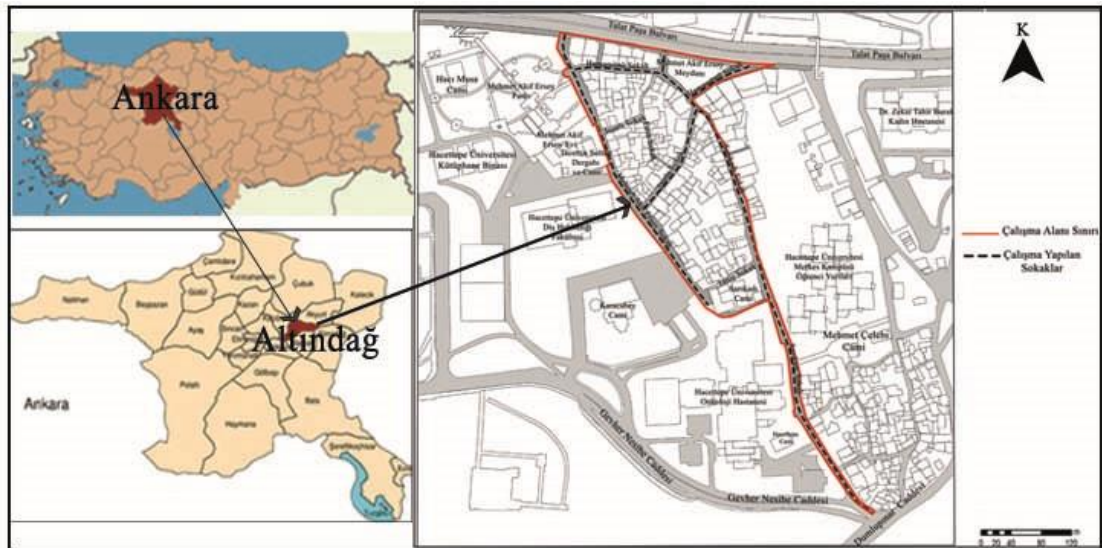
Doğrusal alan parçaları olan koridorlar, akarsu yatakları veya çizgisel formdaki bir doğal bitki örtüsünde olduğu gibi doğal koridor niteliğinde olabileceği gibi bir kanal, tren yolu gibi yapay koridor şeklinde de olabilmektedir (Cook, 2000). Önceleri doğal kaynakların koruma kullanım dengesini sağlamak üzere tasarlanmış çizgisel öğeler olarak tanımlansa da daha sonraları kültürel kaynakları ve rekreatif alanları birbirine bağlayan çizgisel öğeler olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2012). Kentsel koridorlar olarak nitelendirilen yeşil yollar, akarsu aksları, karayolları, demiryolları, meydanlar, parklar, yaya bölgeleri, çatı bahçeleri gibi kamusal alanlar, kentlerde açık ve yeşil alan sistemine katkı sağlayan en önemli öğelerdendir (Yerli, 2007). Hem doğal ve kültürel kaynakların korunmasında hem de sanayileşme ile kentlerde ortaya çıkan rekreasyon gereksiniminin karşılanmasında önemli kaynak sağlayan mekansal öğeler olarak değerlendirilmektedirler. Bu kapsamda, kentlerdeki parkları, doğal alanları, tarihi ya da kültürel özellikteki alanları birbirlerine ve yerleşim alanlarına bağlayan kentsel koridorlar, kentin kent merkezi ve çevresi ile bağlantısının güçlenmesini ve kentte ulaşım, rekreasyon, altyapı gibi insan ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik asli işlevleri sağlamaktadır (Michaelson vd., 2008; Kurt, 2013).

Çalışmada, araştırma alanı olarak Ankara'da yer alan Hamamönü seçilmiştir. Çalışma alanı, Ankara'nın Altındağ ilçesinde yer alan ve tarihi çevre özelliği ile öne çıkan önemli bir turizm alanıdır. Bu çalışmanın amacı, kentin mekansal kurgusunda önemli roller üstlenen kentsel koridorların, Ankara-Hamamönü örneğinde irdelenmesi ve kente katkılarının ortaya koyulmasıdır. Çalışma kapsamında, "yaya bölgesi koridorları" başlığı altında toplam 4 adet yaya bölgesi koridoru saptanmış belirlenen bütün koridorlar için peyzaj karakter tanımlamaları yapılmış, yerinde gözlem ve analiz çalışmalarının devamında anket çalışması uygulanmıştır. Sonuç olarak yapılan analizler ve değerlendirmeler ile karakterleri belirlenen koridorlar, peyzaj mimarlığı tarihi doku içerisindeki önemi vurgulanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Materyal

Çalışmanın araştırma alanı olarak seçilen Hamamönü, Ankara il merkezine bağlı olan Altındağ İlçesi'nin önemli bir mahallesidir. Kuzeyinde Ankara Kalesi, doğusunda Cebeci-Dörtöy, güneyinde Kurtuluş, batısında Sıhhiye bulunan Hamamönü, Hacettepe Mahallesi sınırları içerisinde bulunmaktadır (Şekil 1). Hamamönü adını bölgedeki eski eserlerden olan 1440 yılında II. Murat'ın kadı askeri olan Celalettin Karacabey İbn-i Abdullah Bey tarafından yaptırılan Karacabey Hamamı'ndan almıştır (Tarsuslugil, 2013). Çalışmanın ana materyalini tarihi dokuya sahip Hamamönü'nün önemli sokaklarından olan Hamamönü Sokak, Sarıkadı Sokak, Dutlu Sokak ve Mehmet Akif Ersoy Sokak oluşturmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Çalışma Alanı**Yöntem**

Çalışmanın yöntemi 4 aşamadan oluşmaktadır:

1. Aşama: Arazi çalışması ve resmi kurumlardan verilerin elde edilmesi ile araştırma alanına ilişkin mekânsal analizlerin yapılması,
2. Aşama: Araştırma alanı ile ilgili elde edilen verilerin hali hazır paftaya AutoCAD 2010 ve Photoshop CS5 programları kullanılarak sistematik bir şekilde işlenmesi,
3. Aşama: Gözlem ve analiz çalışmalarının devamında anket çalışmasının yapılması,
4. Aşama: Tarihi çevrelerde kentsel mekansal koridorların peyzaj mimarlığı açısından değerlendirilmesi.

Seçilen alanda uygulanan anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm sosyoekonomik duruma ilişkin 6 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ziyaret ilişkileri belirlemek için 2 sorudan, üçüncü bölüm sokaklara ulaşımı nasıl sağladıklarına belirlemeye ilişkin 2 sorudan ve dördüncü bölüm ise sokakları kullanım şekillerini belirlemek amacıyla 9 sorudan oluşmaktadır. Araştırma alanı olarak seçilen 4 sokakta ayrı ayrı 140 anket toplamda 560 anket yapılmıştır. Anketlerin değerlendirilmesinde SPSS Statistics 13 programı kullanılmıştır.

BULGULAR**Mekansal Analizler**

Hamamönü, Ankara Yenileme Alanı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu'nun kararıyla ilan edilen "Ulus Tarihi Kent Merkezi Kentsel Sit Alanı" sınırlarında ve Ankara Eski Kent Dokusu Koruma Planı 1 numaralı Canlandırma Bölgesinde yer almaktadır. Alana ilişkin, 1/1000 ölçekli uygulama imar planının hazırlanmamıştır. Koruma amaçlı imar planlarının hazırlanıp yürürlüğe girmesine kadar Ankara II Numaralı Kültür Varlıklarını Koruma Bölge Kurulunca Belirlenen Geçiş Dönemi Koruma Esasları ve Kullanma Şartları'nın geçerli olmuştur (Ankara Büyükşehir Belediyesi, 2010).

Hamamönü sokak sağlıklılaştırma çalışmaları Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yaptırılan "Ankara Eski Kent Dokusunun Planlanması, Sağıklaştırılması ve Korunması Projesi" kapsamında 2006 yılında başlanmıştır (Altındağ Belediyesi, 2006). Buna göre Hamamönü'nde yapılan sokak sağlıklılaştırma projeleri, tescilli ve tescilsiz yapılara yapı ölçeğinde restorasyon ve rekonstrüksiyon çalışmaları, kamulaştırma çalışmaları, doku analizlerini içermektedir.

Alanın kimliği ve karakteristiğine ilişkin veriler elde edilmiştir. Çalışma alanı olarak belirlenen Sarıkadı Sokak, Dutlu Sokak, Hamamönü Sokak ve Mehmet Akif Ersoy Sokaklarında bulunan yapılar ve çevreleri mekânsal analizler yardımıyla incelenmiştir.

Tescilli yapı analizi

Sarıkadı Sokak'ta yer alan yapıların %28,9'u (11adet) tescilli yapı, %7,8'i (3adet) tescilli anıtsal yapı ve % 63,3'ü ise binadır. Dutlu Sokak'ta yer alan yapıların % 30,7'si (4 adet) tescilli yapı ve % 69,3'ü (9 adet) ise binadır. Hamamönü Sokak'ta %5,5'i (1 adet) tescilli yapı ve %94,5'i (17 adet) ise binadır. Mehmet Akif Ersoy Sokak'ta yer alan yapıların 5 21,1'i (4 adet) tescilli yapı, %21,1'i (4 adet) anıtsal tescilli yapı ve %57,8'i (11 adet) ise binadır (Şekil 2).

Ulaşım analizi

Çalışma alanında, kuzeyde bulunan Talatpaşa Bulvarı ve güneyde bulunan Dumlupınar Caddesi alana ulaşımı sağlayan en önemli taşıt yollarıdır. Sarıkadı Sokak kuzeyde Talatpaşa Bulvarı'na güneyde Dumlupınar Caddesi'ne, Mehmet Akif Ersoy Sokak kuzeyde Talatpaşa Bulvarı'na bağlanarak alanın 1 derece yaya yolunu oluşturmaktadır. Hamamönü Sokak ve Dutlu Sokak ise 2 derece yaya yoludur (Şekil 3).

Mülkiyet analizi

Sarıkadı Sokak'ta yer alan yapıların %5,2'si (2 adet) Belediye, %5,2'si (2 adet) Hacettepe Üniversitesi, %7,8'i (3 adet) Vakıflar Genel Müdürlüğü ve %81,8 'i (31 adet) ise özel mülkiyettir. Dutlu Sokak'ta yer alan yapıların %7,6'si (1 adet) belediye ve %92,4'ü (12 adet) özel mülkiyettir. Hamamönü Sokak'ta yer alan

yapıların %16,6 'si (3 adet) Belediye ve %83,4'ü (15 adet) ise özel mülkiyettir. Mehmet Akif Ersoy Sokak'ta yer alan yapıların ise %26,3'ü (5 adet) Hacettepe Üniversitesi, %15,7'si (3 adet) Vakıflar Genel Müdürlüğü ve %58,0'i (11 adet) özel mülkiyettir (Şekil 4).

Kat yükseklikleri analizi

Sarıkadı Sokak'ta bulunan yapıların, %15,7'si (6 adet) 1 katlı, %76,5'i i 2 katlı ve %7,8'i (3 adet) ise 3 katlıdır. Dutlu Sokak'ta yer alan yapıların %23,7'si (3 adet) 1 katlı ve %76,3'ü (10 adet) ise 2 katlıdır. Hamamönü Sokak'ta bulunan yapıların %16,6'si (3 adet) 1 katlı, %50,1'i (9 adet) 2 katlı ve 33,3'ü (6 adet) ise 3 katlıdır. Mehmet Akif Ersoy Sokak'ta bulunan yapıların ise, %15,7'si (3 adet) 1 katlı, %62,9'u (12 adet) 2 katlı, %15,7'si (3 adet) 3 katlı ve %5,2'si (1 adet) 9 katlıdır (Şekil 5).

Zemin kat kullanımları analizi

Sarıkadı Sokak'ta bulunan yapılardan %13,1'i (5 adet) konut, %68,7'si (26 adet) işyeri, %7,8'i (3 adet) dini yapı, %5,2'si (2 adet) kamu binası, %2,6'si (1 adet) kültürel yapı ve %2,6'si (1 adet) vakıftır. Dutlu Sokak'ta bulunan yapılardan %15,3 (2 adet) konut, %77,1'i (10 adet) işyeri ve %7,6'si (1 adet) vakıftır. Hamamönü Sokak'ta bulunan yapılardan %83,4'ü (15 adet) işyeri, %11,1'i (2 adet) tarihi konak ve %5,5'i (1 adet) vakıftır. Mehmet Akif Ersoy Sokak'ta bulunan yapılardan %31,5'i (6 adet) işyeri, %21,0 (4 adet) sanat atölyesi, %15,7'si (3 adet) dini yapı, %16,6'si (2 adet) tarihi konak, %10,6'si (2 adet) kültürel yapı ve %10,6 (2 adet) kamu binasıdır (Şekil 6).

İşyeri türleri analizi

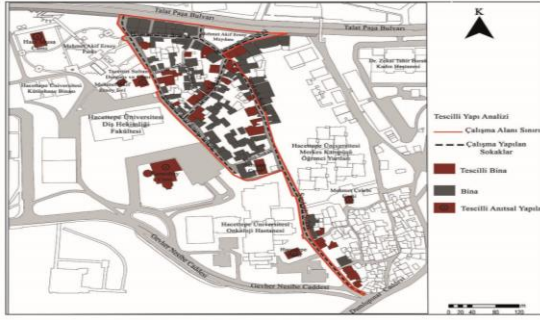
Sarıkadı Sokak'ta bulunan 26 işyerinden %42,8'i (12 adet) cafe-restoran, %21,4'ü (6 adet) eczane, %10,7'si (3 adet) bakkal, %7,2'si (2 adet) kırtasiye, %7,2'si (2 adet) el ürünleri pazarı ve %3,5'i (1 adet) internet kafedir. Dutlu Sokak'ta bulunan 9 işyerinden %77,8'i kafe-restoran (7 adet), %11,1'i (1 adet) terzi ve %11,1'i (1 adet) hediyelik eşyadır. Hamamönü Sokak'ta bulunan 11 işyerinden %63,8'i (7 adet) cafe-restoran, %9,1'i (1 adet) kırtasiye ve %27,1'i (3 adet) diğerdir. Mehmet Akif Ersoy Sokak'ta bulunan 11 işyerinden %63,8'i (7 adet) cafe-restoran, %27,1'i (3 adet) hediyelik eşya ve %9,1'i (1 adet) eczanedir (Şekil 7).

Bina yapım tekniği

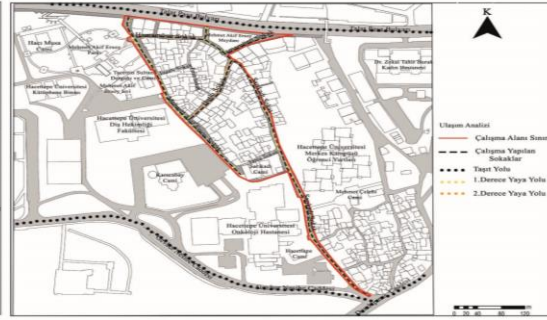
Sarıkadı Sokak'ta bulunan yapıların %31,5'i (12 adet) yığma, %39,4'ü (15 adet) hıms, %13,1'i (5 adet) betonarme, %10,5'i (4 adet) ahşap, %2,7'si (1 adet) betonarme-yığma ve %2,7'si (1 adet) suntadır. Dutlu Sokak'ta bulunan yapıların %38,4 (5 adet) ahşap, %46,4'ü (6 adet) hıms, %7,6'si (1 adet), %7,6'si (1 adet) yapım tekniği tespit edilememeyendir. Hamamönü Sokak'ta bulunan yapıların %33,3'ü (6 adet) hıms, %33,3'ü (6 adet) betonarme, %11,2'si (2 adet) ahşap, %11,2'si (2 adet) betonarme- yığma, %5,5'i (1 adet) yığma ve %5,5'i (1 adet) yapım tekniği tespit edilemeyen binadır. Mehmet Akif Ersoy Sokak'ta bulunan yapıların %36,8'i (7 adet) hıms, %31,8'i (6 adet) ahşap, %5,2'si (1 adet) tuğla, %21,0'i (4 adet) yığma ve %5,2'si (1 adet) betonarmedir. (Şekil 8).

Bina onarım tekniği analizi

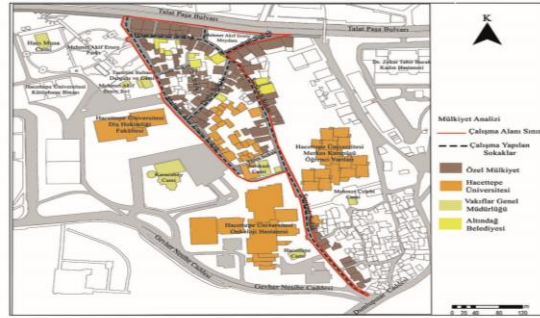
Sarıkadı Sokak'ta bulunan yapıların %10,5'i (4 adet) rekonstrüksiyon şeklinde onarımı ve %89,5'i (34 adet) restorasyon şeklinde onarımı yapılmıştır. Dutlu Sokak'ta bulunan yapıların %5,5'i (1 adet) rekonstrüksiyon şeklinde onarımı, %92,4'ü (12 adet) restorasyon şeklinde onarımı yapılmıştır. Hamamönü Sokak'ta bulunan yapıların %5,5 (1 adet) rekonstrüksiyon şeklinde, %61,2'si (11 adet) restorasyon şeklinde onarılırken %33,3'ü (6 adet) yeni binadır. Mehmet Akif Ersoy Sokakta bulunan yapıların ise %52,7'si (10 adet) rekonstrüksiyon şeklinde onarımı ve %47,3'ü (9 adet) restorasyon şeklinde onarımı yapılmıştır (Şekil 9).



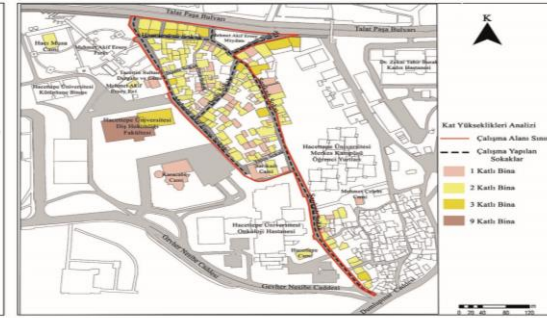
Şekil 2. Tescilli Yapı Analizi



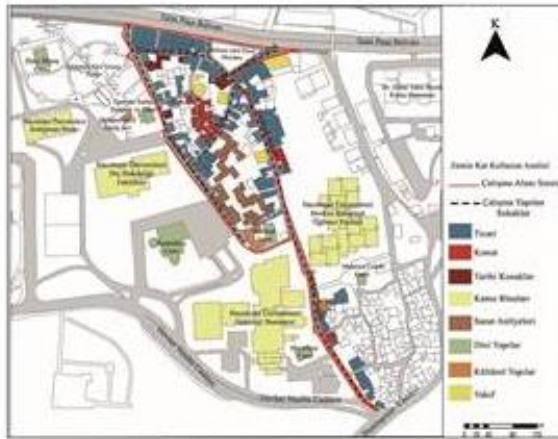
Şekil 3. Ulaşım Analizi



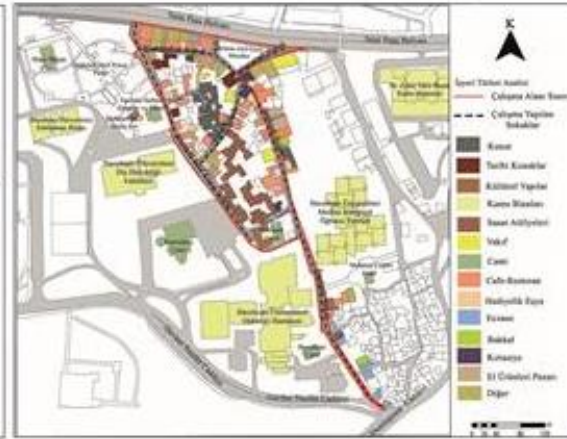
Şekil 4. Mülkiyet Analizi



Şekil 5. Kat Yükseklikleri Analizi



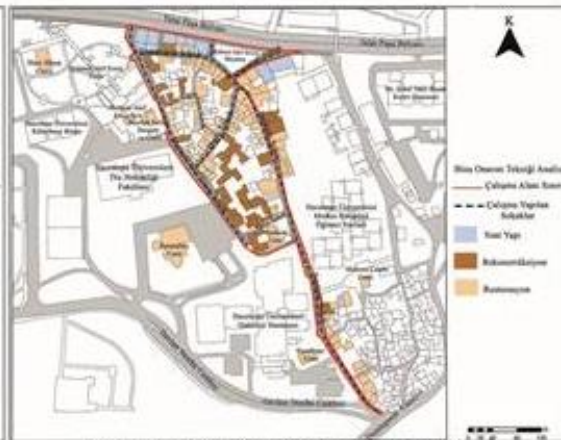
Şekil 6. Zemin Kat Kullanım Analizi



Şekil 7. İşyeri Türleri Analizi



Şekil 8. Bina Yapım Tekniği Analizi



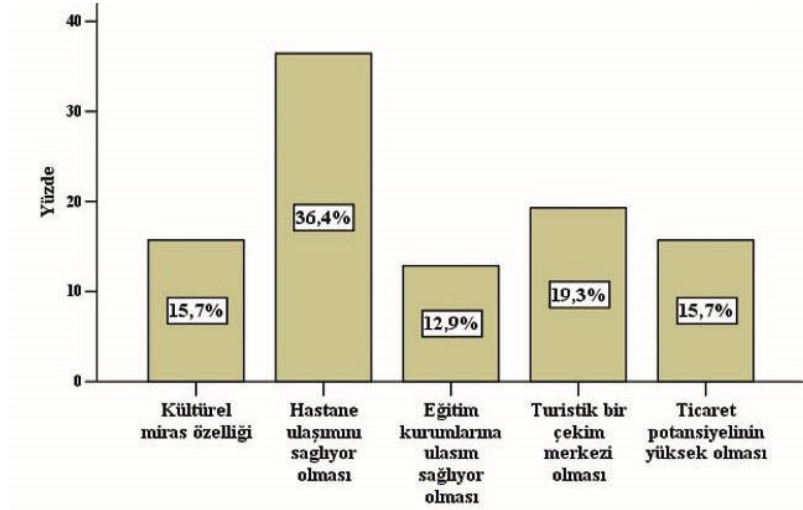
Şekil 9. Bina Onarım Tekniği Analizi

Anket Sonuçları

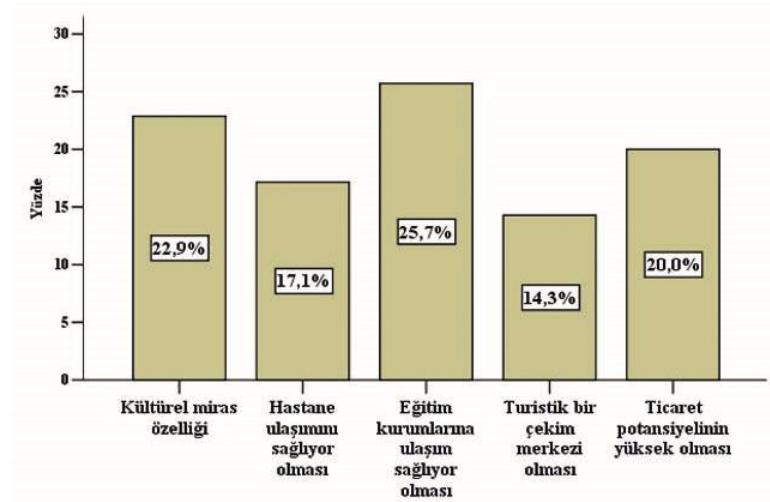
Yapılan anket sonuçlarına göre kullanıcıların Sarıkadı Sokağı en çok sırasıyla oturma/dinlenme (%42,9), sohbet etme (%24,3) ve buluşma (%21,4) amaçlı kullandıklarını, Dutlu Sokağı en çok sırasıyla oturma/dinlenme (%27,9), yeme-içme (%20,7) ve buluşma (%14,3) amaçlı kullandıklarını, Hamamönü Sokağı en çok sırasıyla oturma/dinlenme (%65,7), yeme-içme (%44,3) ve buluşma (%22,1) amaçlı kullandıklarını, Mehmet Akif Ersoy Sokağı ise eğitim (39,3), oturma/dinlenme (25,0) ve yeme-içme (20,7) amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir.

“Sokağı gerçekleştirmek istediğiniz kullanımlar için yeterli buluyor musunuz?” sorusuna Sarıkadı Sokak için kullanıcıların 86’sı evet, 54’ü ise hayır cevabını, Dutlu Sokak için kullanıcıların 79’u, evet 61’i hayır cevabını, Hamamönü Sokak için kullanıcıların 103’ü evet, 37’si ise hayır cevabını ve son olarak Mehmet Akif Ersoy Sokak için kullanıcıların 103’ü evet 37’si ise hayır vermiştir. Buna göre sokakların kullanımlar için yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Şekil 10, Şekil 11, Şekil 12, Şekil 13).

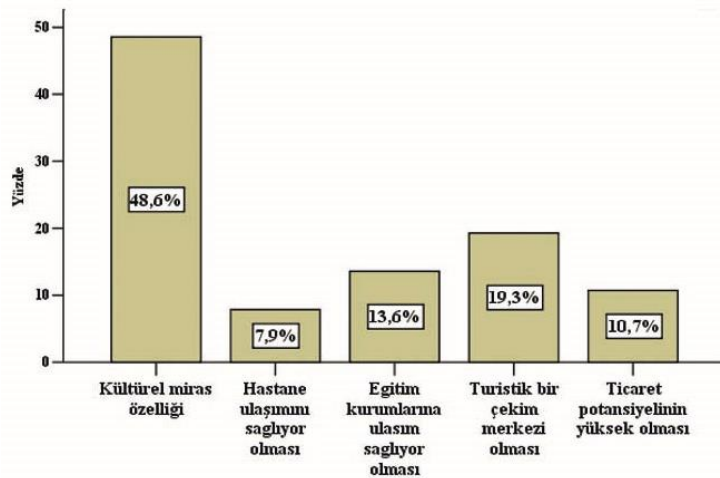
En önemli özellik olarak kullanıcılar, Sarıkadı Sokak'ın hastane ulaşımını sağlıyor olmasını, Dutlu Sokak'ın en önemli özelliği için eğitim kurumlarına ulaşımı sağlıyor olmasını, Hamamönü Sokak'ın en önemli özelliği için kültürel mirasa sahip olmasını ve Mehmet Akif Ersoy Sokak'ın eğitim kurumlarına ulaşımı sağlıyor olmasını belirtmişlerdir (Şekil 10, Şekil 11, Şekil 12, Şekil 13).



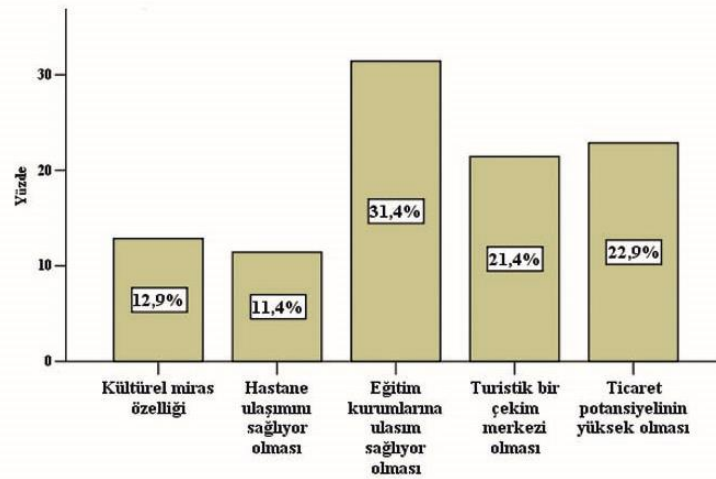
Şekil 10. Sarıkadı Sokağı'nın Kullanım Durumuna İlişkin Anket Sonuçları



Şekil 11. Dutlu Sokağı'nın Kullanım Durumuna İlişkin Anket Sonuçları



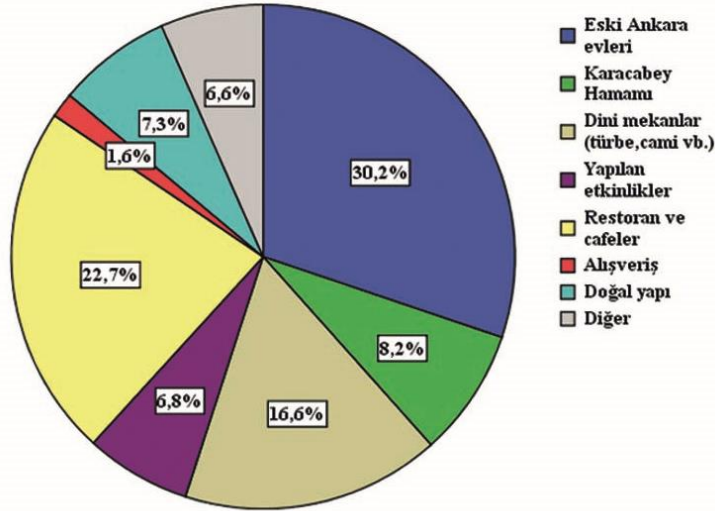
Şekil 12. Hamamönü Sokağı'nın Kullanım Durumuna İlişkin Anket Sonuçları



Şekil 13. Mehmet Akif Ersoy Sokağı'nın Kullanım Durumuna İlişkin Anket Sonuçları

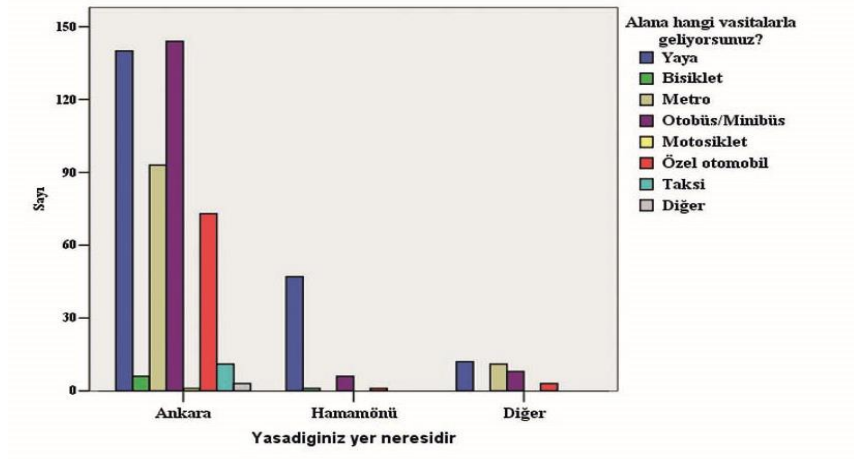
Katılımcıların çalışma alanında yaşadıkları problemler sorulduğunda cevap olarak çokluk sırasına göre %27,9' u otopark yetersizliği, %25,4'ü gürültü kirliliği, %18,9'u kent donatılarının yetersizliği, %25,2'si altyapı, %56,1'i yeşil alanların yetersizliği cevabı alınmıştır.

Katılımcılar, Hamamönü denildiğinde aklı gelen ilk şeyin sırasıyla %30,2 oranla Eski Ankara Evleri, %22,7 oranla restoran ve kafeler, %16,6 oranla dini mekanlar olduğunu belirtmişlerdir (Şekil 14).



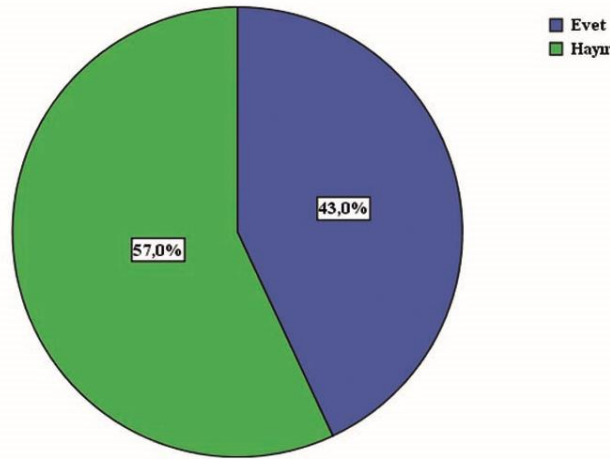
Şekil 14. Hamamönü'nün Katılımcılara Hatırlattığı Özelliklere İlişkin Anket Sonuçları

Katılımcıların alana hangi ulaşım türüyle eriştikleri sorulduğunda Ankara'da yaşayan kişilerin alana daha çok otobüs/minibüsle, Hamamönü'nde yaşayanların yaya olarak ve diğer yerlerde yaşayanların ise metro ile ulaşım sağladıkları tespit edilmiştir (Şekil 15).



Şekil 15. Kullanıcıların Alana Ulaşım Türüne İlişkin Anket Sonuçları

Hamamönü Bölgesinin kentsel sit alanı içerisinde olduğunu bilip bilmedikleri katılımcılara sorulduğunda çoğunluğunun bildiği (%57,0'si) belirlenmiştir (Şekil 16).



Şekil 16. Hamamönü'nün Kentsel Sit Alanı Olmasına İlişkin Anket Sonuçları

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüze ulaşabilen değerli ipuçları sunan tarihi yapı ve çevreleri, geçmişin somut bilgi kaynakları olarak korunarak gelecek nesillere aktarılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, sürdürülebilirlik anlayışı çerçevesinde, koruma-kullanma dengesi kurularak, fiziki ve demografik planlamanın bütünlük yapıldığı, kapsamlı bir planlama çalışması yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Yaşayan sakinlerin zorla yerlerinden edildikleri nüfus dönüşümleri değil yerli halkın yaşam tarzını, ekonomik kaygılarını önemseyen ve kollayan müdahaleler tercih edilmelidir.

Kentin mekânsal kurgusunda önemli roller üstlenen kentsel koridorların, Ankara-Hamamönü örneğinde irdelenmesi ve kente katkılarının ortaya koyulması amaçlanan bu bildiride belirlenen koridorlar için peyzaj karakter tanımlamaları yapılmış, yerinde gözlem ve analiz çalışmalarının devamında anket çalışması uygulanmıştır. Yapılan çalışmalar ışığında, Hamamönü ve çalışma yapılan sokaklar yenileme çalışmalarından önce kentten kopuk kendi haline terk edilmişken yapılan sokak sağlıklılaştırmaları sonucunda kentin kopuk bir parçası olmaktan kurtarılmış ve alana bir işlevsellik kazandırdığı görülmüştür. Kent kimliğinin bir parçası olan

kültürel mirasın nitelikli bir şekilde açığa çıkarılmasının ve alanın kentte yaşayan insanlar için rekreasyon bakımından çekici bir yer haline getirilmesinin önemi ortaya konmuştur. Sarıkadı Sokak, Hamamönü Sokak, Dutlu Sokak, Hamamönü mevkiinin en önemli ticari canlılığa sahip olan sokağı haline geldiği belirlenmiştir.

Tarihi dokunun sürdürülebilmesi adına tarihi yapı bahçesinde/avlusunda geleneksel öğelerin korunması gerektiği, tarihi doku ile uyumsuz öge ve materyallerin ise kaldırılması önem taşımaktadır. Tarihi doku içerisinde yer alan araştırma alanlarının kültürel niteliklerinin korunması, kimliğinin sürdürülebilmesi doğrultusunda oldukça önemlidir. Sarıkadı Sokak'ta olduğu gibi yerel ürünlerin satılabileceği mekanların oluşturulması, araştırma alanı içerisinde yaşayan kadınlar için iş imkanı sağlamakla birlikte tarihi öneme sahip yapıların yeniden işlevlendirilip günümüze kazandırılması konusunda katkılar sunmaktadır. Ayrıca, Mehmet Akif Ersoy Sokak'ta yapılan "Sanat Sokağı" gibi mekanların da bireyler için önemli bir çekim merkezi, tarihi doku için önemli bir "landmark" olmuştur. Dutlu Sokak'ta bölgenin tarihi dokusuyla uyumlu bir biçimde inşa edilen "Altındağ Belediyesi Kültür ve Sanat Evi" açık hava sineması, sergileri, toplantı ve konferans salonlarıyla kullanıcılara hizmet vererek bir odak noktası haline gelmiştir.

Çalışma alanlarında genel olarak karşılaşılan en büyük problem olan otopark sorunu ise çözülmesi gereken önemli bir konudur. Tarihi alan ve kentsel sit alanları içerisinde geniş olmayan cadde ve sokaklar, otoparkı olmayan tarihi evler dolayısıyla kullanıcılar araçlarını uygun olmayan yerlere park etmektedir. Bu durum Cengiz ve Keçecioglu Dağlı'nın da (2017) belirttiği gibi yayalar açısından konfor düzeyini de düşürmektedir. Bu nedenle, yer altında ve yer üstünde otopark için uygun alanın yapılamaması durumunda tarihi alana yürüme mesafesinde komşu semtlerde otoparklar yapılması önerilmektedir.

Sonuç olarak yapılan analizler ve değerlendirmeler ile karakterleri belirlenen koridorlar, peyzaj mimarlığı tarihi doku içerisindeki önemi vurgulanmıştır. Tarihi dokunun, kent imajının ve kimliğinin sürdürülebilmesi için gerekli analizlerin yapılması ve yapılan analizler doğrultusunda planlama ve tasarım çalışmalarının yapılması önem teşkil etmektedir. Yapılan bu çalışma tarihi doku yönünden ilerde yapılacak olan çalışmalar için önemli bir altlık niteliği taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Akçura, N. (1973). Yabancı Ülkelerde Eski Eserlerin Korunması, Mimarlık Dergisi, 8,13-17
- Altındağ Belediyesi (2006). İnci ve Dutlu Sokak-Sokak Sağlıklaştırma Proje Raporu. Ankara.
- Ankara Büyükşehir Belediyesi (2010). Ankara, Ulus Tarihi Kent Merkezi Kentsel Sit Alanı Koruma Amaçlı Nazım İmar Planı Araştırma Raporu, Ankara Büyükşehir Belediyesi.
- Cook, E. A. (2000). Ecological Networks in Urban Landscapes. PhD Dissertation, Wageningen University, The Netherlands, 83-113.
- Cengiz, C. ve Keçecioglu Dağlı, P (2017). Bartın Geleneksel Kent Dokusunda Yaya Konfor Düzeyinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma. Journal of Bartın Faculty of Forestry, 19 (1), 19-31.
- Doğan, D. (2012). Malatya İli Kapsamında Peyzaj Koridoru Kavramının İrdelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Ankara.
- Enduran Nemutlu F., Çelik A., Sağlık, A. ve Devecioglu, N. E. (2013). Tarihi Kentlerde Dış Mekân Süs Bitkilerinin Kullanımı, V. Süs Bitkileri Kongresi, Bildiriler Kitabı, Cilt.1, 51-60.
- Kejanlı, T., Akın, C. A. ve Yılmaz A. (2007). Türkiye'de Koruma Yasalarının Tarihsel Gelişim Üzerine Bir İnceleme, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 179-196.
- Kupik, M. (2010). Peyzaj Ekolojisi Kapsamında Yeşil Koridorlar: Haliç Bölgesi. Yüksek Lisans tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Şehir Bölge Planlama Anabilim Dalı Kentsel Tasarım Programı, İstanbul.
- Kurt, S.S. (2013). Amasya Kenti İçin Yeşillik Koridorunu İçine Alan Bir Kentsel Yeşilyol Önerisi, Yüksek Lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Trabzon.
- Michaelson, J., Toth G. ve Espiau, R. (2008). Great Corridors, Great Communities, The Quiet Revolution in Transportation Planning, Project for Public Spaces, Inc. ,6-9.
- Salıcı, A., Güzelmansur, Altunkasa A. ve Faruk, M. (2015). Kentsel Yapı Değişiminin Tarihi Kent Dokusuna Etkilerinin İrdelenmesi: Antakya Örneği, Retrieved from <http://www.ayk.gov.tr/wpcontent/uploads/2015/01>.

- Tarsuslugil, G. (2013). Kültür Turizmi Ve Uluslararası Tanınırlık: Ankara-Hamamönü Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü (2017). Retrieved from <http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TR,43078/kultur-varliklarini-koruma-bolge-kurulu-mudurlukleri.html>
- Tuncer, M. (1998). Kentsel Tasarımın Tarihsel Çevre Korunmasında Etkin Olarak Kullanımı, “Böl ve Yönet Modeli”: Ankara, Konya. Antalya Tarihi Kent Merkezleri, 9. Kentsel Tasarım ve Uygulamalar Sempozyumu, “Farklı Ölçeklerde Kentsel Tasarım”, Bildiriler Kitabı.
- Velioğlu, A. (1992). Tarihi Çevre İçinde Mimari Tasarım ve Süreci Üzerine Bir Araştırma. Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı, Trabzon.
- Yerli, Ö. (2007). Kentsel Koridorların Estetik Ve İşlevsel Yönden İrdelenmesi: Düzce Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim, Düzce.

Tinsellikten Uzaklaşan Beşeri Bilimler

Ertan Engin

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
eengin@konya.edu.tr

Sosyal ve beşeri bilimler; ulusal hafızanın, kültürel kavrayış ve iletişimin, bireysel gerçekleştirimin ve ortak ideallerimizin kaynağı; Cumhuriyet'in koruyucusu ve daha sivil bir kamusal söylem üretme, daha güvenli bir ulus oluşturma çabası söz konusu olduğunda meselenin kalbidir. Beşeri bilimler bize nerede olduğumuzu ve nereye gittiğimizi hatırlatır. Beşeri bilimler; eleştirel bir perspektifin ve yaratıcı cevapların üzerinde önemle durarak, müştereklerimizi ve farklılıklarımızı ve her türden bilgiyi takdir etme yeteneğimizi besler. (*The Heart of the Matter*, 2013, s. 9).

Okulun kapısından içeri giren çocuk, zihin hayatı, sanat hayatı ve ideal hayatı diyebileceğimiz bir dünyaya girecektir. Tarih oradadır, geçmiş medeniyet ve kültürü ortaya koyanlar oradadır, dehalar oradadır. Klasikler orada olmalıdır. Apayrı dünyadır aslında okul. (...) Bana göre, “ders”, kişinin kişiliğini kurma yolunda içine girdiği, tabiat ve toplum hayatının üstünde, ama onunla ilişkili, özel bir yaşam biçimi ve birimidir; bir “hayat deneyi”dir (Karakoç, 2013, s. 38, s.42).

Özet

Beşeri bilimlerin doğası üzerine düşünüldüğünde, bunların temel ve dikkat çekici niteliklerinden birisinin insanın tin(selliği) ile olan akrabalıkları, yakınlıkları diyebiliriz. Bu temel nitelik de yine insanın, tin(selliği) üzerine düşünmesinden, eğilmesinden yahut tinin düşünümsele(reflexive) yapısından kaynaklanır. Bu aynı zamanda; Ortaçağ, Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde insanın kendini tanıma/bilme dürtüsüne paralel olarak okuma edimini idealize etmesiyle de somutlaşır. Aydınlanma ile zirveye ulaşan bu ideal ve ruh, beşeri bilimlerin de gelişip serpilmesine, atılımlar yapmasına enerji/motivasyon sağlıyordu. Söz konusu ruhun/idealin günümüzde sönümlenmeye yüz tuttuğunu; beşeri bilimlerin hızlı seyreden hayatlarımıza paralel olarak yahut belki de o nedenle, insan tiniyle olan bağının cılızlaştığını, bu bilimlerin bir anlamda mekanize olduğunu, gittikçe ‘teknik’leştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Üniversite çatısı altında pozitif bilimlerdeki netlik ve kesinliği bağrında taşıyormuş gibi muamele görmeye başlayan beşeri bilimlerde de kesinlik ve netliği çağrıştıran bazı uygulamalar (çoktan seçmeli sınavlar, metinlerin içerdiği fikirlerin vülgarize yahut mikronize edilişi, söz konusu metinleri bilmek ama bunları (yeniden)yorumlamaya pek teşebbüs etmemek vb.) dikkat çekmektedir. Üniversite fikrinin/kavramının temelde beşeri bilimlerde/beşeri bilimlerle vücut bulduğuna ve bundan dolayı da bu bilimlerin üniversite eğitiminden murad olunan eleştirel yahut spekülative düşünme, metin tahlili ve yorumunda yetenek kazanmak gibi gayelere varmada merkezi rol oynadığına birçok akademisyen ve entelektüel de işaret etmiştir.

Esasen; Heidegger, J. Benda, G. Jusdanis, J. Ruskin, A. Manguel, Ahmet İnam ve F. Furedi gibi isimlerin eserlerindeki bazı fikirlerden ilham alan bu tebliğde beşeri bilimlerin günümüz üniversite çatısı altında büründüğü çehre, çekildiğine inandığımız sınırlar ve beşeri bilimler alanında çalışanların/öğrencilerin ‘bilgi’ye yaklaşımlarındaki değişim üzerine düşünmek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beşeri bilimler, tin(geist), bilgi, okuma

HUMANITIES MOVING AWAY FROM SPIRITUALITY

Abstract

When we think about the nature of humanities, we can say that one of its most basic and remarkable features represents human being's spirituality like its kinship and relationships. This basic quality is a result of the fact that spirituality is reflexive by its nature or people think, care about it. At the same time; in the Middle Ages, Renaissance and Enlightenment periods, it is also embodied by the fact that people idealize the act of reading parallel to the self-recognition/knowning impulse. This ideal and soul reaching the summit with enlightenment provided the energy/motivation to make progress in the development of humanities. It would not be wrong to say that the spirit/ideology has started to fade today, that human sciences are becoming technical in parallel to or because of our fast-moving lives, and these sciences are in a sense more mechanistic now. In humanities, which are beginning to be treated as if they are carried based on clarity and certainty like positive sciences under the university roof, some applications that evoke certainty and clarity (multiple choice exams, micronization of the ideas contained in the texts, knowing the texts in question, but not attempting to (re-)interpret) are remarkable. Many scholars and intellectuals have pointed out that the idea/concept of the university is mainly based on humanities and formed with liberal arts, and therefore these sciences play a central

role in the desired university education such as critical or speculative thinking, the acquisition of talent in text analysis, and interpretation.

In summary, inspired by some ideas in the works of names such as Heidegger, J. Benda, G. Jusdanis, J. Ruskin, A. Manguel, Ahmet İnam and F. Furedi, this paper examines the face of humanities under today's university roof, the boundaries we believe to be drawn and it aims to think about the changes in the approaches of students/others working in humanities to knowledge.

Keywords: humanities, geist/spirit, knowledge, reading

Kısaca Dün

Beşeri bilimlerin günümüzde büründüğü çehre neticesinde hakiki çehresinin ya da tinsel yönünün karanlıkta kaldığını iddia etmek yanlış olmaz. Bu bilimlere 19. yüzyılda ‘moral science/geistwissenschaften’ terimini uygun gören zihniyet, tipik/karakteristik bir eğilimini de ortaya koymuş oluyordu; yani bugün beşeri bilimler dediğimiz bu alanın, insanın onu diğer canlılardan ayıran temel niteliği, tinselliği ile olan organik bağına inanmak.

İlkçağdan Ortaçağ’a, oradan Rönesans ve Reform’a kadar Doğu’da ve Batı’da insanın kendini tanıması/bilmesi, insan tinselliğinin temel problematiklerinden biriydi.¹³¹ Bu noktada da tarih, filoloji, felsefe, edebiyat gibi insani edim ve uğraşları mercek altına alan bilimler de söz konusu problematiğe çözüm imkânları arasında, önemli tutamak/dayanaklardandı. Beşeri bilimlerle ilgilenmek, uğraşmak hem insanı tanımada hem de insanı insan(i) kılmada bir başvuru kaynağıydı. Hatta daha da ileri giderek diyebiliriz ki insanı tanıma/insanı insan(i) kılma beşeri bilimlerin doğuşunu hazırlamıştır. “Ben bir insanım ve insanî olan hiçbir şeye kayıtsız kalamam” diyen Latin şairin bu düşüncesi beşeri bilimleri domine eden noktayı izah eder. İnsanın, beşeri bilimlerin sahasına giren ürünlerle iştiğâl ettikçe, daha insanî, tinsel bir varlık olacağına dair duyulan bir inancı/güveni de burada hatırlatmak gerekir. Diğer bir deyişle, insanın (tinsel)olgunlaşmasına, gelişmesine zemin hazırlamak, kaynak sağlamak. Metinler ve onların şerhi, tahlili, yorumu da merkezi konumdaydı bu noktada. Metin; insanî olanın kelimelerde/kelimelerle somutlaştığı, dile geldiği ve okuyucunun okuma edimiyle içine yerleşeceği bir çeşit uzamdı. Metinlere eğilen insan, bu şekilde hem duygusal eğitim sürecini hem de - kimilerinde skolastik kimilerinde özgür- düşünsel egzersiz yapma eğilimini genişletiyordu. Hissetme yeteneğinin ve zihinsel fakültelerin gelişimi, serpilmesi için verimli bir sahaydı metin(ler). Dolayısıyla burada dinamik, karşılıklı etkileşimsel bir süreç de söz konusuydu. Metinler aracılığıyla kendine ve

¹³¹ “Dilthey, tüm tarihsel/toplumsal olgu ve olayların özniteliğinin ‘bilince bağlılık’ olduğunu, bu olgu ve olayların insanın bilme, isteme, amaç koyma/arzulama/amaçlı eyleme yetileri doğrultusunda ortaya çıktıklarını, onları doğal olgu ve olaylardan ayıran yönün esasen bu olduğunu belirtiyor; ‘tinsellik’in de bizzat bu olgu ve olayların özniteliği olmaktan ibaret olduğunu altını çiziyordu. (Almancada ‘Geist’ terimi hem ‘tin’, hem ‘bilinçli düşünme/düşünce’ anlamına gelir.) (...) Tinsellik ve tinsel sözcükleri insan duygu ve düşüncesinden, insan emeğinden çıkmış, zaman içerisinde toplumsal yaşama mal olmuş ve dolayısıyla aynı zamanda tarihsellik kazanmış olan her şeyi imlerler. Toplumsal yaşama mal olmuş ve tarihsellik kazanmış olan şeyler dil, ekonomi, din, ahlak, hukuk, sanat, siyaset, bilim, teknik, devlet, felsefe vd. formları içerisinde, tinselliğin kapsamında yer alırlar.” Dilthey, W. (2012). *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*. Doğan Özlem. (çev.). İstanbul: Notos Kitap. s. 26, s. 131.

dünyaya aç(ı)m(ı)lan(an) insan, bu süreçte metinlere ve dünyaya daha içeriden, daha kuvvetle nüfuz edebiliyordu. Bu nüfuz kabiliyetindeki yükseliş, kişiyi entelektüel açıdan zenginleştiriyor, onun duyarlığını inceltiyordu.

Filolojik, edebî, tarihî, felsefî metinler, insan tinselliğinin/tininin yansıması, parçası olarak kabul görüyordu. Elbette burada bazı metinlerin diğerlerine kıyasla her daim daha fazla öne çıktığı/çıkarıldığı da bilinen bir olgudur.

Hem Doğu'da hem Batı'da okuma ediminin kaynaklık ettiği sayısız efsâneî anekdotun altında yatan da yukarıda metinlere dair söylediklerimizle bağlantılıdır. Salt okumak, bu bakış açısından bir yaşam felsefesi/biçimidir. Yaşamın sunduğu hazlar skalasında, Aristo'nun *Poetika*'sındaki ifadeyle söylersek; "öğrenme zevki"ni tattıran, kişiyi esenliğe götürebilecek -hiç bitmeyen, ölüme kadar sürecek- bir yol. Hatta öyle ki bu; hakikate bu yolla ulaşamayacağına dair inanç yahut kanaat besleyen mistiklerin ve C. Marlowe'un *Faust*'u gibi aydınların dahi bir ömür yürüdükleri bir yoldur. Kısacası aydınlanmanın/irşâdın yahut hakikate ulaşmanın okumayla olmayacağına inananlar dahi buna okumayla, okumanın sağladığı bir tür epifaniyle varırlar/varmışlardır.¹³²

Aynı zamanda beşeri bilimlerin bir diğer önemli hizmeti de insanda bir 'beşer(iyet)' fikrinin oluşmasına, kurulmasına yaptığı büyük katkıdır. Kendini tanımanın/bilmenin ancak 'öteki'ni tanıma/bilme ile tamamlanabileceği; 'öteki'nin, 'biz'im bir parçamız olduğu, 'biz'in 'öteki'ni de içerdiği ve bu ikisinin birbiri için olmazsa olmaz unsurlar olduğu fikri. İnsanlığın asırlar içinde ağır ağır olsa bile benimsediği bu önemli fikirler, hareket noktaları, beşeri bilimlerin de katkı sağladığı ve etkilendiği temellerdendir.

Elbette başka bir nokta-i nazardan, beşeri bilimleri itham etmek de mümkündür. Bu bilimlerin, insanı ve dünyayı sadece *yorumlamakla* ilgilendiği, insan ve dünyanın; verili/mevcut düzen ve kodlar içinde seyrini meşrulaştırma/olumlama ameliyesinin bir parçası oldukları da söylenebilir. Eşit(lik)siz Orta zamanların çarpık, yanlış bakışlarının metinlere yansıdığına dair kanıtlar getirilebilir. Şeyleri, olduğundan fazla kategorize ettiği; dünyayı, büyük anlatılar ve kavramlar çerçevesinde okuduğu iddia edilebilir.

Bugün

Yukarıda kısaca ve önemli olduğunu düşündüğümüz noktalarından hareketle çizmeye çalıştığımız tabloda nirengi noktası, 'kendini bil/tanı' ihtarı/ikazıdır. Değiş yerindeyse bugün bu bağlamda bir paradigma dönüşümünün çoktan tamamlandığını belirtebiliriz. Tamama ermiş bu

¹³² Platon'un; "ruh okuma ve inceleme sayesinde hareket eder" demesi de bu bakımdan dikkate değerdir. Bkz.: Platon. (2014). *Theaitetos*. Furkan Akderin. (çev.). İstanbul: Say. s. 42.

dönüşümün başlangıcını 19. asrın ikinci yarısına kadar çekmek mümkündür. Örneğin ünlü anarşist düşünür Max Stirner bu dönüşümün ayak seslerini ilk duyanlardan birisi olarak daha 1844'te şöyle demiştir: “Yaşadığımız çağın girişinde o dengeli, uyumlu, ölçülü “Kendini tanı!” sözü değil, “Kendini değerlendir!” sözü yazılıdır” (2013, s. 390). Buradaki ‘değerlendirmek’, insanın kendine yatırım yapması, kendini bir metayı cazip hale getirir gibi işlemesidir.

Bugün beşeri bilimler sahasında çalışan/çalışacak kişileri koşullandıran olgu da buradan hareketle izah edilebilir. Anket yöntemi, tablolar, rakamlar ve daha bunlara benzer çok sayıda aparatla, pozitifleşmeye evrilen, dolayısıyla spekülative niteliğinden/gücünden yitirmeye başlayan beşeri bilimler; bundan böyle ontolojik, epistemolojik kaygı ve tereddütler taşıyan mütevazı işçilerinden, çalışma ve okumalarının üniversal bir erüdisyonun parçası olduğuna inanan neferlerinden yoksundur. Bugün beşeri bilimler, dünya ve şeylerin kavranılmasında kullanılacak kümülatif bir araç olmaktan çıktı. Dünya ve şeyleri manipüle etmede, yeniden şekillendirmede, dezenfekte etmede kullanılabilecek avadanlıklar arasına girdi. Bunun sonucunda-yoksa bu nedenle mi?-, bir konuyu/ismi araştırıp/öğrenmek ameliyesinin doğal sonucu olarak yayın yapılması yerine, yayın yapmak için bir konuya/isme gidilir oldu.

E. Said, kendisiyle yapılmış bir röportajda, siyasi iktidar sistemi göz önüne alındığında, beşeri bilimler alanında çalışan akademisyenlerin çalıştıkları üniversiteyi “kurumsallaşmış marjinallik” olarak nitelemişti (2005, s. 19). “kurumsallaşmış marjinallik” tespitinde, beşeri bilimlerin doğası ve incelediği saha, belirleyicidir.¹³³ Dolayısıyla ve özellikle bu bilimler söz konusu olduğunda, toplumun gündemi ile bilimin gündeminin örtüşmemesi doğaldır. Terry Eagleton ise bu noktadan hareketle biraz daha dikkat çekici şeyler söyler: ona göre zamanımızda, eleştirinin merkezleri olarak üniversitelerin ölümüne şahit olmaktadır. Bunu değiştirmek de beşeri bilimlere muazzam ödenekler tahsis etmekle olmayacaktır. Bu durum, üniversitelerde gerçekleşen her şeyin esasını teşkil etmesi gereken beşeri değerler ve prensipler üzerine eleştirel düşüncede ısrar etmekle değiştirilebilir.¹³⁴

Beşeri bilimlerin hemen hepsinin hinterlandına az veya çok sızan felsefi düşünce ve onun yansıması olarak klasik, mukayeseli soruların sınavlarda sorulması geleneği üniversitelerimizde maalesef can çekişmek üzeredir. Beşeri bilimler tabelasını taşıyan çatılar altında öğrenim gören öğrenciler, felsefi/edebi/siyasi bir metne matematiksel kesinliklerle koşullanmış zihinlerle yaklaşıyorlar. Okumak, (gerçeği) arama dürtüsünün sonucu olarak değil; zaten bizde var olanları/var

¹³³ Terry Eagleton da “beşeri bilimlerin olmadığı bir üniversiteye klasik anlamda üniversite denemeyeceğini, (...) gerçek anlamıyla üniversitenin özünü beşeri bilimlerin oluşturması gerektiğini” belirtir. Eagleton, Terry. (17 Aralık 2010). The Death of Universities. *The Guardian*. (Erişim Tarihi: 9.6.2017).

¹³⁴ Eagleton, agm. 2013 yılında David Brooks *New York Times*'taki makalesinde ABD’de son 50 yılda -Harvard dahil- beşeri bilimler mezunu oranlarının gittikçe düştüğünü, bunda ekonomik faktörler dışında bir başka önemli etkenin, beşeri bilimler sahasında çalışanların kendi yaptıkları işe olan inançlarını yitirmelerinin de belirleyici olduğunu belirtir. Brooks da geçmişte beşeri bilimlerin, insanî özü işlediğine inanıldığını ekler. Brooks, David. The Humanist Vocation. (20 Haziran 2013). (Erişim Tarihi: 4.7.2017).

olduklarını düşündüklerimizi metinde arama haline dönüştü. İnsan zihni üzerinde kökensel etkiler bırakabilecek, onu dönüştürebilecek felsefi/edebi/siyasi metinler; yalnızca sınava hazırlık aşamasında muhatap olunması, bilinmesi gereken metinler derekesine düşmüştür. Dolayısıyla da insanı dönüştürmek/değiştirmek potansiyellerini yitirmiştir bu metinler.¹³⁵ Neticede düşünce yapıları da tekdüzelik yolunda yürümenin dışındaki olasılıkların berisinde kalır. Bireyselliği muhafaza edebilme, düşünceyi canlı tutabilme konusunda önemli bir beslenme kaynağı olan beşeri bilimler tam diğer uca hizmet eder hale gelir.

Yukarıda belirttiğimiz durum kötünün iyisidir. Bundan daha kötüsü ve daha genel düzeyde yaşanan durum ise, hocanın söz konusu metinleri sınıfa getirmeden ya onlar üzerine yazılmış bir kitabı tavsiye etmesi yahut bizzat kendisinin bu metinlerin içeriği üzerine konuşmasıdır. Neticede, metinler bir çeşit film fragmanı haline gelir ve içerdikleri tinsel güçten arındırılmış olur. Hoca/akademisyen, metni ne kadar iyi özetlerse özetlesin, metin üzerine ne kadar mükemmel yorumlar yaparsa yapsın; metne muhatap olmayan öğrenci, beşeri bilimlerin muradından uzak kalacaktır.

Üniversitelerimizde beşeri bilimler alanında metnin adı var kendi yoktur. Roman değil, romana dair makale; Platon'un *Devlet*'i değil, onun üzerine başka yazarların yazıları ve Stuart Mill'in *Özgürlük Üzerinesi* değil, onun bir akademisyen tarafından yapılmış şerhi okunmaktadır. Ancak bunlar, öğrenci açısından bir bakıma metni diyet hale getirmek, enerjisini azaltmak demektir. Birincil kaynaklar sadece uzmanlar tarafında okunur hale düşmüştür. Halbuki beşeri bilimler söz konusu olduğunda bir bakıma değerler dünyası üzerine eğiliyoruz demektir ve "değerler dünyasının tabiat gibi yalnız açıklanması değil, yaşanılması, mânâsına girilmesi gerek"ir. Bugün ise maalesef söz konusu değerler dünyası, pozitif bilimlerdeki "zihniyetin objektifliği ve kuruluğu yüzünden yaşanmadan, unsurlarına irca edil"mektedir.¹³⁶ Tam bu yüzden beşeri bilimlerin önemli fonksiyonlarından biri olan duyguların sanat yoluyla eğitilmesi akim kalmakta, üniversite mezunu kişilerin duygusal ve sanatsal/estetik seçimleri, aldıkları eğitim hatırlandığında düşündürücü düzeydedir.

Bu önemsemediğimiz bir konudur. Çünkü bize göre bugün internet, bilgiyi 'şey'leştirmiştir. Yükseköğretimdeki öğrencinin buna karşı klasik diye nitelenen metinlerle doğrudan, bizzat entelektüel

¹³⁵ 1950'de kendisiyle yapılan bir röportajda ünlü filozof B. Russel şunu dile getirmişti: "Benim de içinde olduğum tipteki insan, modası geçmiş bir dünyada yetişmiştir, demek istiyorum. Gelecek için düşündüğüm dünyaya göre, çok daha rastlantılara bağlı bir dünya idi bu. Dünyada, çok daha fazla kaçamaklar, istisnalar vardı ve insanlar orada, gelecekte olacağını düşündüğüm gibi, aynı kalıptan çıkma değillerdi." Russell, Bertrand. (1972). *Çağımızın Sorunları Üstüne Düşünceler*. S. Eyuboğlu - V. Günyol. (çev.). İstanbul: Cem. s. 123. Russell'in sözlerinde dikkat çeken kelimeler, "rastlantılara bağlı", "istisnalar" ve "aynı kalıptan çıkma"dır. Bunlar, bizim burada üzerinde durduğumuz mesele bağlamında önemlidir. Tin(sel)le olan etkileşimini gittikçe seyrelten beşeri bilimlerin öğrencileri ve çalışanları, "aynı kalıptan çıkma" tehlikesiyle karşı karşıyadır. Tin(sel)'in ele avuca gelmez, sınırlandırılmaz doğasını kesinlik endişesiyle rötüşlamaya çalışmak, onun rastlantısal olanla yakınlığını göz ardı etmek demektir.

¹³⁶ Bu dikkate değer tespitler için bkz.: Ülken, H. Ziya. (1998). *Kâmıran Birand Külliyyatı* ön sözü, Ankara: Akçağ.

bir cedelleşmeye girişmesi, ona bu şeyleşme konusunda bağışıklık kazandıracaktır. Tam da bu noktada Rilke'nin, “ne kadar tuhaf görünürse görünsün yaşamın okulda değişmesine çalışılmalıdır” dediğini hatırlamakta fayda var (2007, s. 91). Baştan beri söylediğimiz nedenler dolayısıyla Rilke'nin işaret ettiği husus, yaşamın değişmesi/gençlerin olgunlaşması, bu konu için en uygun zemin olacak yerde, üniversitede dahi maalesef total ve/veya çolaktır.

Günümüzde bir metin üzerinde kelime kelime durularak tahlil edilme uğraşısından uzaklaşmamızın sebebi, şüphe yok ki bilgiye olan bakışımızdaki değişimle ilgilidir. “Kendini değerlendir”i felsefe/vizyon olarak benimseyen bakış, bir metin üzerinde kelime kelime durmayı vakit kaybı olarak görecektir. Yaşamın hızına karşı durmak, onu yavaşlatmaya çalışmak olarak algılanacaktır. Ne var ki anlamak, düşünmek, yorumlamak; yavaşlamayı hatta çoğu kez durmayı, uzun vakitler üzerine odaklanmayı gerektirir. Daha 1865'te Ruskin “böyle bir toplum kitap okuyamaz” demişti. Zira okumak için bir madencinin madene girmeden önceki hazırlıkları gibi hazırlıklar yapmamız gerektiğine inanıyordu (2006, s. 43, s.76).

Dün İle Bugünü Bağlayan Önemli Bir Mesele/Kavram: (Diltheyci)Anlama

Beşeri bilimlerin, insanın tinsel yapısıyla/yönüyle olan kuvvetli bağına yukarıda değinildi. Bu bağın, alabildiğine genişliğiyle ele alınması ve işlenmesi, yorumlanması söz konusu olduğunda da ‘anlama’ merkezî bir rol oynar. Dilthey'e göre beşeri bilimlerin konusu insandaki “iç gerçekliğin doğrudan doğruya kendisidir” ve bu nedenle bu bilimlerin anlayıcı bir yapıda olması gerekir; “çünkü biz, tabiatı açıklarız ama ruh hayatını anlarız” (Birand, 1998, s.19). Dolayısıyla beşeri bilimlerde bilgiyi üretenin, tinsel, zihinsel kuvvetleri üretimde etkindir. Başkalarını anlamak isteyen kendini, “kendi benini derinleştirmelidir” ve bu sayede yani “süjenin bütün derinlikleri ile işin içine karışması,” kendi sübjektifliğini sürece katması, hakikatin açığa çıkarılması bağlamında olumlu bir faktördür (Birand, 1998, s. 37, s. 39).

Dilthey için, beşeri bilimlerde anlama; “insanın kendini başka bir varlığın yerine koymasını ve bu varlığa göre şekillendirmesini gerektirir. Dilthey'e göre, anlamayı sağlayan ortak psişik yapıdır. (...) Bu ilimlerle ilgili olan hakikatlar, ideal düşünce ve normlardan ayrılmazlar. (...) Böylece manevi ilimlerin konusunu meydana getiren olgular, doğrudan doğruya, iç denemede ve yaşantı içinde verilmişlerdir. Manevi ilimlerin yapı ve karakteri, yaşantı ile belirlenir. Biz manevi ilimlerle ilgili olan olguları, içten anlaşılan değişmeler içinde duyar ve yaşarız.” K. Birand'ın da belirttiği gibi Diltheyci anlama, “kendi varlığımızın sınırları içinden dışarı taşmak, kendi hayat imkânlarımızı ve varlığımızı aşarak, başkalarına ait ruh durumlarını içten yaşamak, insanlık dünyasının bilgisini yaşayarak kavramaktır.” Bu türden bir anlama, “başkası ile ilgili olan bir hayat görünüşüne düşünerek dalma ve onu kendi iç dünyasında yeni baştan meydana getirmedir.(...) Taşlardan, mermerlerden, müzik tonlarından, hareketlerden, sözlerden ve yazılardan, eylemlerden, ekonomik düzenlerden ve

anayasalardan aynı insanlık Geist'ı bize hitap eder ve yorumlanmayı gerektirir. (...) Yorumlama, esere mükemmelliğini kazandıran bir çalışmadır. Bu anlamda yorumlama yaratıcı bir çalışmadır." Anlama, sadece akılla ilgili teorik bir süreç, kavram değildir. Anlama, bütün tinsel kuvvetlerin "hep birlikte çalışmaları sonucunda ortaya çıkan bir başarıdır." ve bu anlama sayesinde/aracılığıyla modern insan, "geçmişle büyülenir ve faydalanır."¹³⁷ Ancak anlamada dereceler de vardır. "Eğer anlamaya duyulan alaka sınırlı ise anlamamanın derecesi de o nispette sınırlı olmaktadır" (Dilthey, 2004, s. 83, s. 85). Büyük şairlerin, filozofların eserleri hep onların tinsel yaşamlarının hakiki birer ifadesidir ve "yalanlara gark olmuş bir cemiyette böyle bir eser her zaman bir hakikattir." Beşeri bilimler için gerekli olan böyle bir anlamada hiç kuşkusuz ki muhayyile de büyük önem arz eder. "Muhayyile, Allah vergisi bir yetenektir ancak inceltilmesi, işlenmesi gerekir ki beşeri bilimler de bunu sağlar" (Nussbaum, 2017).

İnsan sadece düşünen ve hisseden bir varlık değildir. O aynı zamanda arzular, heyecanlanır, değer verir, sempati yahut antipati duyar. İşte tüm bunlar insanın tinsel dünyasının toplamında yer alırlar ve Diltheyci 'anlama'da hepsi de fonksiyoneldir. Anlamada bu gibi bütün faktörler harekete geçmeli/geçer ve bu nedenle de anlama bir iç deneyimdir. Tinsel dünyaya dair şeyler hakkında kesin bilgiyi, "refleksif/analitik yoldan değil, empati ve anlama yoluyla" sağlayabiliriz. Özellikle beşeri bilimler sahasının vazgeçilmezi olan sanat ise tam da bu noktada sunduğu imkânlarla büyük önem arz eder. Zira "sanat, yaşamayı anlamamanın organonudur. (...) Hepimiz bizdeki insana Hamlet ve Gretchen'in, Richard ve Cordelia'nın, Marki Posa'nın ve Philipp'in şairinin gözüyle bakıp bizdeki insanın farkına bu yolla varma alışkanlığına sahip olmasaydık; günümüzün insanlık durumunu anlama hususunda elimizde pek az şey olurdu. (...) İnsanlık sanatta bizzat kendini bulur. Yaşama hakkında bir olgunluğa, şu veya bu derecede, onun içerisinde ulaşılır. (...) İfade ve temsil edici sanat, yaşantılarımızı ve dolayısıyla içlerinde kuşatılmış halde olduğumuz bu yaşantıların dar çerçevesini genişletir. (...) Sanat sayesinde kendimizi yaşam karşısında serbest bir konumda buluruz. (...) Ve insan sahip olduğu psikik potansiyeli, en üst düzeyde ancak tarihsel konum ve durum içerisinde gerçekleşebilen sanatsal yaratmada edimselleştirebilir. Sanat, insanı ve yaşamı anlamamanın, bu yüzden organonudur" (Dilthey, 2012, s. 28, s. 35-36, s. 37-38, s. 41).

Sonuç yahut Beşeri Bilimlerin Yükü

Bugün dünya ölçeğinde insanlık, beşeri bilimlerin inceleme alanlarına ilişkin yaklaşık yarım asır önce Heidegger'in yaptığı şu tespitteki trajik gerçekle yüz yüze: "Şiir, sanatlar ve tefekküre dönük düşüncenin o temelden diriltici etkisiyle sesini duyuran hakikati yaşamak artık olanaksız."¹³⁸

¹³⁷ Birand, s. 44, s. 49, s. 61. Birand bu eserinde, "geistwissenschaften" kavramını "manevi ilimler"le karşılamıştır.

¹³⁸ Heidegger'in bu sözü için, şu ufuk açıcı esere bkz.: Nalbantoğlu, H. Ü. (2009). *Arayışlar*. İstanbul: İletişim. s. 21.

Üniversite çatısı altında yahut dışında üretilen bilgi metaya/mala dönüşünce, nesneleşince; gerçeği arayan akademisyen de bir kutup yıldızı olmaktan çıkıp sadece birkaç kişinin inandığı bir hurafe konumuna geldi.¹³⁹ Bu anlayışın semptomlarından olarak fakülteler, çeşitli mesleklere ilk adımı atmayı sağlayacak sertifika programlarına yakın bir niteliğe büründü. Bilgi, varlığın özüne ilişkin yapıcı bir unsur olmak yerine kişinin gündelik hayatındaki çok sayıdaki donanımından birisi oldu. Adorno'nun, kültürün endüstrileştiğini söylemesine paralel, eğitimin de endüstrileştiği günümüzde, Heidegger'in atfı yaptığı hakikati yaşamak olanaksız mı, çok mu zor bilemiyoruz. Ancak beşeri bilimler hâlâ global düzeyde yaşanan vasatlığın, tekdüzeleşmenin panzehiri, 'öteki'ni anlamak ve dolayısıyla kendini anlayıp daha yaşanabilir bir dünya kurabilmek için yürünmeye değer bir yoldur ve insanın hem duygusal hem de düşünsel olgunlaşması söz konusu olduğunda göz ardı edilemeyecek kadar fonksiyoneldir. (Yaptıklarını, geçmişini)Hatırlamak, insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biridir. Beşeri bilimlerin bugün bize vaad ettiği en büyük imkânlardan birisi de budur; beşeriyetin geçmişini tahattur ve tahayyül için aracı olmak. 1930'da ünlü düşünür Ortega y Gasset yükselen 'kitle insanı' olgusuna dair şu çarpıcı tespitte bulunmuştu: "Ve şimdi de yeni nesiller, dünya sanki üzerinde önceki nesillerin hiçbir izi bulunmayan, geleneksel ve muğlak meseleleri olmayan bir cennetmiş gibi, dünyanın mukadderatını ellerine geçirmeğe hazırlanıyor" (2007, s. 53). Bugün global çapta en önemli sorunlardan birisi de düşünürün "gibi"ye kadar çizdiği davranış, duyuş tarzıdır. Geçmiş hatırlamanın ve hayal etmenin, toplum açısından hayati önem arz ettiğini kabul edenler, bu nedenle sosyal ve beşeri bilimlerin önemini de teslim edecektir. Bunların, özellikle de beşeri bilimlerin, belki eskiden olduğu/inanıldığı gibi insanlığa hayatın anlamını açık etmede yahut onu daha medeni/insancıl kılmadaki başarıları artık sorgulanır/tartışılır oldu. Yüzyıllar boyunca insanlığın okumaya devam ettiği metinler, sadece verdiği estetik haz açısından değerlendirilir hale geldiler.¹⁴⁰ Bu durumda dahi bize göre metinlerin vereceği estetik ve duygusal terbiye, toplum için hayati önem taşımaya devam edecektir.

Beşeri bilimler aynı zamanda bir bakıma kültür demektir.¹⁴¹ Büyük filozof Gasset'in yüksek

¹³⁹ Oysa; "metodik ve özenle gerçeği arama ve öğretme etkinliği olmadan akademisyen, toplumsal düzen(leme) için var olan bir ajitatörden fazlası olmayacak"tır. Shils, Edward. (1997). *The Calling of Education*, Chicago Üniversitesi. s. 5. Shils'in dikkat çektiği ve bugün göz ardı edilen bu husus çok önemlidir; S. Kutub, geniş kalabalıkların opera, bale, tiyatro gibi sanat etkinliklerine katıldığı Amerika'da, "insanî sanat ruhu ile Amerikan ruhu arasındaki uzaklık"ın hâlâ devam ettiğini söyler. Zira bu sanat etkinliklerine biletleri birkaç gün içinde bitirecek kadar yoğunlukla katılan Amerikalılar, "olaya sadece toplumsal bir mesele olarak bak"maktadırlar. Yani gündelik sohbetlerde bir konuşma konusu çıksın, iyi bir eş adayı olan genç kızlar dünyadan haberdâr olsun vb. gibi sebeplerle sanata ilgi gösterilmekte ve bu nedenle sanat işlevini yitirmektedir. Tıpkı bunun gibi bizce de bugün yükseköğretime "sadece toplumsal bir mesele olarak" bakılmakta ve bu nedenle de yükseköğretim esas işlevinden, insanların zihinsel ve duygusal olarak olgunlaşmasına katkı sağlamaktan uzaklaşmış durumdadır. Kutub'un tespitleri için bkz.: Kutub, Seyyid. (2016). *Gördüğüm Amerika*. Mehmet Yaşar. (çev.). İstanbul: Beyan. s. 42.

¹⁴⁰ Böyle bir tartışma için bkz.: Fish, Stanley. (6 Ocak 2008). Will the Humanities Save Us? *NY Times*. (Erişim Tarihi: 10.8.2017).

¹⁴¹ Kimi düşünürler, beşeri bilimleri ifade için 'kültür bilimleri' ifadesini de kullanılmıştır. Bkz.: Özlem, Doğan. (2015). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. İstanbul: Notos Kitap.

öğrenim ve kültüre dair söyledikleri özellikle beşeri bilimlerin günümüz insanı açısından ne derece önemli olduğunun da enfes bir şekilde ifadesidir: “Yaşam bir kaostur, bir vahşi ormandır, bir kargaşadır. İnsan içinde kaybolur, gider. Ama zihni o kazazedelik ve kaybolmuşluk duygusu karşısında tepki gösterir: vahşi ormanda patikalar, yollar bulabilmek için uğraşır; yani evren üstüne açık seçik fikirler, nesnelerin ve dünyanın ne olduğu hakkında somut kanılar. İşte o bütün, o kanılardan oluşan dizge sözcüğün gerçek anlamıyla kültürdür; dolayısıyla süsten başka her şeydir. Kültür, yaşam denilen deniz kazasında insanın önüne atılan cansimidir, insanın hayatı anlamsız bir trajedi ya da kökten bir aşağılanma gibi yaşamamasını sağlar. (...) Ortaçağ üniversitesiyle karşılaştırılırsa, çağımızın üniversitesi, onun ancak bir tomurcuk halinde verdiği mesleki eğitimi son derece karmaşık hale sokmuş ve ona araştırmayı eklemiş; kültür öğrenimini ya da aktarımını ise hemen hemen tümüyle ortadan kaldırmış bulunuyor. Tabii korkunç bir şey olmuş bu. (...) Yükseköğrenim her şeyden önce kültür öğretimidir, yani evren ve bir önceki kuşakla olgunluğa erişmiş bulunan insan hakkındaki fikirler dizgesinin genç kuşaklara aktarılmasıdır” (1998, s. 38, s. 43).

Eğer sosyal ve beşeri bilimler, önünde duran en büyük tehlikelerden birini; meslekleşmeyi¹⁴²-bununla; metinleri/düşünceleri/eserleri araçsallaştırmayı, nesneleştirmeyi kast ediyoruz-, pazarlaşmayı/pazarın taleplerine boyun eğmeyi aşabilirse, düşündüklerimizin uzun değil orta vadede gerçekleşebileceğine inanıyoruz.

KAYNAKÇA

- Brooks, David. (20 Haziran 2013). The Humanist Vocation. *The New York Times*. (<http://www.nytimes.com/2013/06/21/opinion/brooks-the-humanist-vocation.html>)
- Dilthey, W. (2004). “Hermenötüğün Doğuşu” *Hakikat Nedir?*’in içinde. Medeni Beyaztaş (çev.). İstanbul: Efkâr
- Dilthey, W. (2012). *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*(2. baskı). Doğan Özlem (çev.). İstanbul: Notos Kitap.
- Eagleton, Terry. (17 Aralık 2010). The Death of Universities. *The Guardian*. (<https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>)
- Fish, Stanley. (6 Ocak 2008). Will the Humanities Save Us?. *The New York Times*. (<https://opinionator.blogs.nytimes.com/2008/01/06/will-the-humanities-save-us/>)
- Gasset y, Ortega. (1998). *Üniversitenin Mısyonu*. N. Gül Işık. (çev.). İstanbul: YKY.
- Gasset y Ortega. (2007). *Kütlelerin İsyanı*. Nejat Muallimoğlu. (çev.). İstanbul: Erguvan.
- Kâmurân Birand Külliyyatı. (1998). Ankara: Akçağ.
- Karakoç, Sezai. (2013). *Düşünceler I*(5. baskı). İstanbul: Diriliş.
- Kutub, Seyyid. (2016). *Gördüğüm Amerika*. Mehmet Yaşar. (çev.). İstanbul: Beyan.
- Nalbantoğlu, H. Ü. (2009). *Arayışlar*. İstanbul: İletişim.
- Nussbaum, Martha. (17 Ekim 2010). Cultivating the Imagination. *The New York Times*. (<https://www.nytimes.com/roomfordebate/2010/10/17/do-colleges-need-french->

¹⁴² Büyük sosyolog Max Weber, 1918’de bilim ve bilim adamlığı üzerine yaptığı ünlü konuşmasında akademisyenliğin meslekleştiğine belki de ilk dikkat çekenlerdendir. Weber’in, bu konuşmasında bilimden ve bilim adamlığından bahsederken defalarca “tutku” ve onu çağrıştıran, kendini bir işe “adama”yı zikretmesi de bu bakımdan anlamlıdır. Bu konuşma için bkz.: Weber, Max. (2002). *Sosyoloji Yazıları*. Taha Parla. (çev.). İstanbul: İletişim. s. 200-236.

[departments/cultivating-the-imagination](#))

- Platon. (2014). *Theaitetos*. Furkan Akderin. (çev.). İstanbul: Say.
- Rilke, R. M. (2007). *Çünkü Zordur Sevgi*. Kâmuran Şipal. (çev.). İstanbul: Cem. 2007
- Ruskin, J. (2006). *Susam ve Zambaklar*(4. baskı). Türkân Turgut. (çev.). Ankara: Ebabil.
- Russell, Bertrand. (1972). *Çağımızın Sorunları Üstüne Düşünceler*. S. Eyuboğlu-V. Günyol. (çev.). İstanbul: Cem.
- Said, Edward. (2005). *Power, Politics and Culture*. Londra: Bloomsbury.
- Shils, Edward. (1999). *The Calling of Education*. Chicago and London: Chicago Üniversitesi Basımı.
- Stirner, Max. (2013). *Biricik ve Mülkiyeti*. Selma Türkis Noyan (çev.). İstanbul: Kaos
- The Heart of the Matter*. (2013). Cambridge Massachusetts: American Academy of Arts and Sciences.
- Weber, Max. (2002). *Sosyoloji Yazıları*(4. baskı). Taha Parla. (çev.). İstanbul: İletişim.

The Effect Of Word Of Mouth Marketing In Service Businesses On Customers' Buying Behavior

Emine ARSLAN¹

¹Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, arslan@selcuk.edu.tr

Abstract

The customers of today's world make use of many resources while deciding on choosing a product or a service. Just like in every aspect of our lives, we have friends and acquaintances whose ideas we take seriously. In word of mouth marketing, the experience that acquaintances share among themselves is of great significance. Also, the positive or negative experience of our close friends is more effective than advertisements. In this study two questionnaires were prepared using the scales that were developed in the literature. The participants of the study are made up of the customers that stayed at 4 and 5 star hotels in Ankara. SPSS 22.0 is used to analyse the data obtained in the study. The statistical analysis tools T-tests, Anova and correlation is utilised. It is found in the study that customers take word of mouth communication seriously while they choose a hotel.

Keywords: Word of mouth marketing, word of mouth communication, thermal hotel

Hizmet İşletmelerinde Ağızdan Ağıza Pazarlamanın Müşteri Satın Alma Davranışlarına Etkisi Özet

Günümüz müşterileri ürün ya da hizmet satın alma kararı verirken birçok kaynaktan yararlanmaktadır. Hayatımızın her alanında olduğu gibi etrafımızda bulunan düşüncelerine değer verdiğimiz insanlar bulunmaktadır. Ağızdan ağıza pazarlama da genellikle yakın çevre tarafından birbirine aktarılan deneyimler önem kazanmaktadır. Ayrıca yakın çevremizdeki insanların olumlu ya da olumsuz deneyimleri reklamlardan daha etkili olmaktadır. Araştırmada daha önceden geliştirilmiş olan ölçeklerden yararlanılarak anket oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki 4 ve 5 yıldızlı otellerde konaklayan müşteriler oluşturmaktadır. Araştırma sonucu elde edilen verilerin değerlendirilmesi için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. İstatistik analiz yöntemlerinden t testleri, Anova ve korelasyondan faydalanılmıştır. Araştırmada müşterilerin otellerini seçerken ağızdan ağıza iletişime önem verdikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Ağızdan ağıza pazarlama, ağızdan ağıza iletişim, termal otel

INTRODUCTION

The main goal of businesses is to ensure their sustainability. This is only possible by investigating the demands, needs and buying behaviour of target customers. Accordingly, businesses should produce products and services via analysing the structure of the sector and the needs of customers well. Consumption is an indispensable aspect of life. People buy and consume products and services in order to meet their needs and demands. In today's world, where there are many similar products that are used for the same need and where people are exposed to thousands of messages, making a decision is becoming more and more difficult. Consequently, today's customers use personal knowledge resources in addition to commercial and empiric resources for making a buying decision. The people around these customers can affect their buying behaviour via sharing their ideas about products and this effect is realized through word of mouth communication (Özkan and Yıldız, 2015). The resources which consist of instances such as family, friends, neighbours and internet can affect the buying behaviour by having a negative or positive effect on the customers (Kılıçer, 2006).

As a result of the literature review done as a part of this study, the findings that were collected through a questionnaire were analysed to see the effect of word of mouth marketing on the customers who used 4 and 5 -star thermal hotels in Ankara.

LITERATURE REVIEW

Thermal or spa tourism is defined as a tourism type that is made up of the procedures such as water bath, drinking, inhalation and mud bath, and also the treatments such as climate cure, physiotherapy, rehabilitation, mechanotherapy, exercise, psychotherapy and dieting, as well as the use of thermal water for recreation and having fun (Erdoğan and Aklanoğlu, 2008). People have always looked for ways to make use of thermal opportunities to cure rheumatic problems and neural exhaustion and these attempts which were done initially to maintain the health of public turned into applications such as thermal cures which were integrated into domestic and outbound tourism. The people who travel to thermal centres need hotels that provide their accommodation, food, resting, having fun and cure treatment needs (Sandıkçı, 2008).

Some of the utilities thermal tourism offers are (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2010):

- 12-month tourism opportunities,
- High rate of occupancy rate services,
- High rate of employment,
- Helping the development of a balanced regional tourism via creating easy integration with other alternative tourism types,
- The availability of opportunities to create healthy people, have recreation and relax in addition to the activities that improve people's health,
- The fact that establishments that have an integrated cure centre are profitable and competitive investments that pay its expenditures back quickly.

Word of mouth communication and marketing are significant concepts in thermal hotel choices. Customers make use of word of mouth communication while choosing a hotel out of hundreds of options. Word of mouth communication can be defined as the sharing of information with other people. According to another definition, word of mouth communication is the process of informally affecting the behaviour and attitudes of others (Yavuzylmaz, 2008). Word of mouth communication is also defined as a form of positive or negative oral communication which takes place among the current or potential groups such as family, friends, neighbours and internet (Ennew et al., 2000; Gülmez, 2011). Word of mouth marketing offers opportunities such as stimulating customers' buying behaviour, leading them to change the company they choose and also helping service businesses to get new customers by decreasing customers' decision speed and clearing away complicatedness. In this way, word of mouth can have a more significant effect than advertisements or personal sales in affecting customers' expectations, attitudes and behaviours (Marangoz, 2007). Customers find word of mouth advice as advisable as it does not have a commercial purpose.

The significance of word of mouth advice is rising increasingly. The reasons that lead to this are as follows (Silverman, 2007; Yavuzylmaz, 2008):

- It is objective and independent and accordingly it is trustable. The reason is, the person who gives information is not a person advertising for any company and s/he does not earn any money for this.
- It is a technique of sharing experience. It is giving information to a customer about the service s/he will buy relying on the experience up until that time.
- It is personal and it comprises the whole. The reason for being personal is dependent on its being towards those who attend to the chat at that specific moment. Two people talking about a service share their experience as the other person is his/her friend, relative, neighbour and so on. The person s/he is sharing his/her experience with is someone who the speaker feels acquainted with.
- It is dependent on the customer. The reason is, the customer has the chance to determine who s/he is going to talk with or who to ask a question.

- Getting information via word of mouth communication saves people much time, and getting information and expanding the current information is cheaper compared to other marketing types.
- The speed and contents of word of mouth communication is limitless. Even if experience is shared with a single person, this can be passed across to many other people quickly. In word of mouth communication, the amount of information shared is dependent of the will of the customer rather than a limited amount of knowledge.

According to a study done on negative word of mouth communication in food products, while the sales increased two times with positive word of mouth, the sales dropped by more than 100% because of negative word of mouth communication (Schiffman and Kanuk, 2004). The customers who are not happy with the products they have bought share their experience with the people around them (Keskin and Çepni, 2012). The customers who stay at hotels talk about the hotels they like and they do not like. If the customers who are planning a holiday believes in the experience of the people they trust, they make their buying behaviour in a positive way (Kutluk and Avcıkurt, 2014). The customers who return back happily from their holiday are the most effective and low-cost form of advertisement (Confente, 2015; Bardakoğlu, 2016). The vast majority of customers tell their discontent to the people around them. One of the most efficient promotion tools in marketing is word of mouth communication. If there is a discontent after the service, the customer tells this to around 10-20 people. Especially in small towns, this affects businesses negatively. In order to prevent this problem, the complaints of the customers should be taken seriously and decisive solutions should be found as soon as possible to satisfy the customer (Kitapçı, 2008). Now in the technology era, customers who are not happy with services share their complaints on social media or other various websites which enables the complaints to be accessible all over the world. Consequently, the institutional reputation of businesses is damaged (Tuk, 2008). In service businesses such as tourism, customer loyalty can be maintained via showing more care and commitment (Malthouse and Blattberg, 2005).

METHODOLOGY

The Purpose, Significance and the Scope of the Study

The aim of this study is to determine if word of mouth communication has an effect on customers' choices while they are choosing a thermal hotel. Another purpose of the study is to measure the reactions of the customers in case of the situations when they are happy or unhappy after they decide to buy a service and buy that service. The customers that stayed at 4 and 5 -star thermal hotels in Ankara make up the participants of this study. SPSS 22.0 is used to analyse the data obtained in the study. The statistical analysis tools t tests, Anova and correlation is used to analyse the data. It is found in the data that customers take word of mouth communication seriously while they make their choices regarding hotels.

Data Collection Tool and Scales

Questionnaire was used as a data collection tool to gather data from the thermal hotel customers. The questionnaire consists of two parts. In the first part, information regarding demographic information, the people whose advice is resorted to and tools is requested. Also, this section aims to unearth the relationship between the effect of word of mouth communication and the degree of the acquaintance, the level of service producer and buyers' expertise, the risk level the buyer perceives and its relationship with the demand of knowledge by the customer. The expressions in the second part of the questionnaire are prepared in accordance with 5-point Likert Scale. The reliability of the questionnaire which has 20 questions is calculated as 0,83.

Context and the Sample

The context of the study is Ankara and the sample consists of customers that stayed at hotels in Ankara. The aim of the study is to find out the level of the effect that word of mouth communication has on customers' buying behaviour. Incomplete forms were discarded from the data and 304 questionnaires were analysed.

The Limitations of the Study

This study is limited to be applied to only the customers that stayed at 4 and 5 -star hotels in Ankara. The findings of the study show how much the customers were affected by word of mouth communication while they chose hotels.

FINDINGS***The Analysis of the Data and the Hypotheses of the Study***

The data which was collected through questionnaire questions were analysed using SPSS 22.0 statistical program. The study made use of the studies of Kılıçer (2006), Aydın (2009), Deveci (2010), Keskin and Çepni (2012), Anteplioğlu (2005) and Ergün (2016) while preparing the questions and forming the hypotheses.

The hypotheses of the study are;

H1: There is a difference between gender and word of mouth communication.

H2: There is a difference between age and word of mouth communication.

H3: There is a difference between net monthly income and word of mouth communication.

Table 1: The distribution of the participants regarding their gender

Gender	Frequency	Percentage
Female	143	47
Male	161	53
Total	304	100,0

According to Table 1, 47% percent of the participants are females while males make up 53%.

Table 2: The distribution of the customers regarding age

Age range	Frequency	Percentage
18-30	28	9,2
31-40	112	36,9
41-50	98	33,8
51+	66	10,5
Total	304	100,0

When the distribution of the participant customers is analysed, it is seen that 9,2% is between 18-30, 36% is between 31-40, 32,2% is between 41-50 and 21,7% is above 50 years old.

Table 3: The distribution of the participants with regard to marital status

Marial Status	Frequency	Percentage
Married	214	70,4
Single	90	29,6
Total	304	100,0

According to Table 3, 70,4% of the participants in the study are married while 29,6% of them are single.

Table 4: The distribution of the participants with regard to their income

Income Level	Frequency	Percentage
1500 TL and less	24	7,9
1501-2500	45	14,8
2501-3500	73	24
3501+	162	53,3
Total	304	100,0

When the income of the participants is analysed, it is seen that the income is 1500 TL and below for 7,9%, it is 1501-2500 TL for 14,8%, it is 2501-3500 TL for 24% and it is 3501 and more TL for 53,3% of the participants.

Table 5: The number of days the customers spent in their hotels

Days spent at the hotel	Frequency	Percentage
Once	95	31,3
Twice	97	31,9
3 times	65	21,4
4 times	38	12,5
5 and more	9	3
Total	304	100,0

In Table 5 it is seen that the number of days spent at the hotel is once for 31,3% of the participants, twice for 31,9%, 3 times for 21,4%, four times for 12,5% and 5 times and more for 3%.

Table 6: The reasons for going on a journey

The reasons	Frequency	Percentage
Health	168	55,3
Recreation/Having a rest	97	31,9
Business	21	6,9
Conferences/Meetings	18	5,9
Total	304	100,0

It is seen in Table 6 that the reasons for going on a journey are 55,3% health-related, 31.9% for recreation/having fun, 6,9% for business and 5,9% for conferences/meetings.

Table 7: The number of the days spent at the hotels

Days spent at the hotel	Frequency	Percentage
2 days	25	8,2
3 days	23	7,6
4 days	99	32,6
5 days and more	157	51,6
Total	304	100,0

Table 7 shows that 8,2% of the participants spent 2 days, 7,6% 3 days, 32,6% 4 days and 51,6% 5 days and more.

Table 8: The people from who you obtained advice

The person providing the advice	Frequency	Percentage
Friends	162	53,3
Relatives	59	19,4
Parents	53	17,4
Neighbour	23	7,6
Someone met for the first time	7	2,3
Total	304	100,0

According to Table, 8 53,3% of the customers get advice from their friends, 19,4% from relatives, 17,4% from parents, 7,6% from neighbours and 2,3% from someone met for the first time while they decide on which hotel to stay.

Table 9: The significance degree of the factors that have an effect on word of mouth communication in buying decision

Expressions regarding word of mouth communication in buying behaviour decisions	Average	Standard Deviation
1. Word of mouth communication is important in buying decision.	3.97	0.58
2. I go to a well-known hotel which is known by everybody.	3.75	1.05
3. I am affected by the negative word of mouth communication about a hotel.	4.14	1.95
4. I consult my information resources before buying service from hotels.	4.07	1.88
5. I consult the ideas of my family members and acquaintances before I buy service from hotels.	4.29	0.71
6. I check the comments on social media before I buy service from hotels.	3.25	0.85
7. The positive/negative comments in social media affects my choices.	3.87	1.56
8. The suggestions and experience regarding a service is more important than the price.	3.49	1.18
9. I take the comments of the people who have already stayed at that hotel seriously.	3.95	1.05
10. I consult the experience of my family or close friends while I buy service from hotels.	4.23	0.88
11. I talk about the hotels I do not like to my acquaintances and close friends.	4.01	0.78
12. I report the hotels I do not like on social media (Complaint websites).	3.86	1.27
13. I am more affected by my friends' suggestions than advertisements in my choices of hotels.	3.95	0.97
14. I share my positive experience of a hotel and I direct my acquaintances to that hotel.	3.89	1.38
15. I do not think of buying a service from a hotel if there are too many negative comments about it.	4.53	0.97
16. The reliability of the information source and the amount of knowledge that I get as advice regarding a hotel are important.	4.03	0.68
17. If the services of a hotel that has many positive suggestions is expensive, I prefer a hotel which has less positive suggestions.	3.86	0.73
18. When there are more than one alternatives, positive mouth of mouth communication shapes my hotel choices.	4.07	0.93
19. I definitely buy my service from the hotel which has the most amount of suggestion.	3.58	0.94
20. Suggestion/advice is more important than price in the buying of hotel services.	3.79	1.18

(1=None/Very low 2=Low 3=Medium 4=High 5=Very high)

According to the results in Table 9 “Word of mouth communication is important in buying decision” is low ($X=3.97\pm0.58$), “I go to a well-known hotel which is known by everybody” is high ($X=3.75\pm1.05$), “I am affected by the negative word of mouth communication about a hotel” is high ($X=4.14\pm1.95$), “I consult my information resources before buying service from hotels” is high ($X=4.07\pm1.88$), “I consult the ideas of my family members and acquaintances before I buy service from hotels” is high ($X=4.29\pm0.71$), “I check the comments on social media before I buy service from hotels.” is medium ($X=3.25\pm0.85$), “The positive/negative comments in social media affects my choices” is high ($X=3.87\pm1.56$), “The suggestions and experience regarding a service is more important than the price” is medium ($X=3.49\pm1.18$), “I take the comments of the people who have already stayed at that hotel seriously” is high ($X=3.95\pm1.05$), “I consult the experience of my family or close friends while I buy service from hotels” is high ($X=4.23\pm0.88$), “I talk about the hotels I do not like to my acquaintances and close friends.” is very high ($X=4.51\pm0.75$), “I report the hotels I do not like on social media (Complaint websites).” is high ($X=3.86\pm1.27$), “I am more affected by my friends’ suggestions than advertisements in my choices of hotels” is high ($X=3.95\pm0.97$), “I share my positive experience of a hotel and I direct my acquaintances to that hotel” is high ($X=3.89\pm1.38$), “I do not think of buying a service from a hotel if there are too many negative comments about it” is very high ($X=4.53\pm0.97$), “The reliability of the information source and the amount of knowledge that I get as advice regarding a hotel is important” is high ($X=4.03\pm0.68$), “If the services of a hotel that has many positive suggestions is expensive, I prefer a hotel which has less positive suggestions” is high ($X=3.86\pm0.73$), “When there are more than one alternatives, positive mouth of mouth communication shapes my hotel choices” is very high ($X=4.07\pm0.93$), “I definitely buy my service from the hotel which has the most amount of suggestion” is high ($X=3.58\pm0.94$) and “Suggestion/advice is more important than price in the buying of hotel services” is high ($X=3.79\pm1.18$).

Table 10: The investigation of the difference in gender and being influenced by word of mouth communication

Gender	Frequency	T	P
Female	143	2.480	0.083
Male	161		

As seen in Table 10, in order to test the hypothesis “There is a difference between word of mouth communication and being affected by it depending on gender”, t test was applied as gender consists of two variables. According to the findings a difference between word of mouth communication and being affected by it depending on gender was not found at $p>0,05$ ($p=0,083$) and H1 hypothesis is rejected.

Table 11: The investigation of the difference in being influenced by word of mouth communication and age.

Age range	F	P
	3.860	0.029

According to Table 11, the results regarding the hypothesis that “There is a difference between age and being influenced by word of mouth communication.” are given. According to the results, a difference at a level of $p<0,05$ ($p=0,029$) is found between age and being affected by word of mouth communication.

Table 12: The analysis of the difference between monthly income and being affected by word of mouth communication

Income	F	P
	3.887	0.000

Table 12 presents the findings regarding the hypothesis that ‘There is a difference between monthly income and being affected by word of mouth marketing.’. According to the findings a difference between word of mouth and net monthly income is found at the level of $p < 0,05$ ($p = 0,000$) and H3 hypothesis is accepted.

CONCLUSION

Service businesses maintain their marketing activities via various methods as in other businesses. One of these methods is word of mouth marketing. This study was undertaken to determine the degree of the effect of word of mouth marketing on customers’ thermal hotel services choices. In the literature review word of mouth communication, word of mouth advertisement and thermal tourism were mentioned. The participants of the study are customers that stayed at thermal hotels in Ankara province.

The aim of this study was to find out the degree at which customers were affected by word of mouth communication while buying hotel service. After excluding the incomplete questionnaires, 304 of them were analysed. 47% of the participants are females while 54% are males. As for the age distribution, 9,2% are between 18-30, 36,9% are between 31-40, 32,2% are between 41-50 and 21,7% are 50 and above. When income of the customers was analysed, it was seen that the income of 7,9% is 1500 TL and below, 14,8% is between 1501-2500 TL, 24% is between 2501-3500 and 53,3% is above 3501 TL. The reasons for holiday were health for 53,3%, recreation for 31,9%, business for 6,9% and conferences/meetings for 5,9%. According to the results, most of the customers stayed at hotels for health reasons. A meaningful difference between word of mouth communication and gender could not be found and H1 hypothesis is rejected [$t = 2.480$, $p > 0,05$ ($p = 0,083$)]. A significant difference was found between word of mouth communication and age and accordingly H2 hypothesis is accepted. [$F = 3.860$, $p < 0,05$ ($p = 0,029$)]. A significant difference was found between word of mouth communication and net monthly income and accordingly H3 hypothesis is accepted. [$F = 3.887$, $p < 0,05$ ($p = 0,000$)].

To conclude, friends, relatives, parents and neighbours can have a more decisive effect on customers compared to the information obtained from other resources.

REFERENCES

- Anteplioglu, P. (2005). Hizmet Sektöründe Kulaktan Kulağa İletişimin Etkileri: Ankara'da Beş Yıldızlı Otellerde Bir Uygulama, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, Serkan. (2009). Kişisel Ve Ürün Temelli Yenilikçilik: Cep Telefonu Kullanıcıları Üzerine Ampirik Bir Uygulama. Doğu Üniversitesi Dergisi, 10 (2) , 188-203.
- Bardakoğlu, Ö. (2016). Küçük Konaklama İşletmelerinde Pazarlama Stratejileri ve Müşteri Bağlılığı: İzmir Örneği. Journal of Yasar University, 11/42, 124-132
- Confente, Ilenia. (2015). “Twenty-Five Years of Word-of-Mouth Studies: A Critical Review of Tourism Research.” International Journal of Tourism Research 17: 613-624.
- Deveci, B. (2010). Konaklama İşletmeleri Açısından Ağızdan Ağıza İletişimin Tüketicilerin Satın Alma Kararlarına Etkileri: Ankara Örneği, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi , Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Ennew, C. T., Ashish K. B., ve Derek L., (2000). Managing Word of Mouth Communication: Empirical Evidence From India, *International Journal Of Bank Marketing*, 18(2), 75- 83.
- Gülmez, M. (2011). “İnternet Üzerinde Ağızdan Ağıza Pazarlama Uygulama Örnekleri”. *IUYD’2011*, 2(1): 29-36.
- Erdoğan, E. ve Aklanoğlu, F. (2008). Termal Turizm Ve Afyon-Gazlıgöl Örneği, *e-Journal of New World Sciences Academy* 2008, Volume: 3, Number: 1, ISSN:1306-3111.
- Ergün, Z.(2016). Ağızdan Ağıza Pazarlamanın Müşterilerin Satın Alma Sürecine Etkileri: Turizm İşletmeleri Müşterilerine Yönelik Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:2, Sayı:7, ISSN 1309-6729.
- Gönen, H. (2008). Kamu Sektöründe Müşteri İlişkileri Yönetimi(CRM),Basılmamış Yüksek Lisans Tezi , Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keskin, H. D. ve Çepni, B.(2012). Ağızdan Ağıza Pazarlama Kapsamında Demografik ve Sosyal Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Sinema Filmi Tercihleri Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8 (16), 99-116.
- Kılıçer, T. (2006), “Tüketicilerin Satın Alma Kararlarında Ağızdan Ağıza İletişimin Etkisi: Anadolu Üniversitesi Öğretim Elemanları Üzerinde Bir Araştırma”. *Anadolu Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir*.
- Kitapçı, Olgun. (2008). “Restoran Hizmetlerinde Müşteri Şikâyet Davranışları: Sivas İlinde Bir Uygulama”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31, 111-120.
- Kutluk, Ayşegül ve Avcıkurt, Cevdet. (2014). “Ağızdan Ağıza Pazarlamanın Müşterilerin Satın Alma Karar Süreçlerine Etkisi ve Bir Uygulama: (İstanbul Seyahat Acenteleri Örneği).” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7 (29): 613-622.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı, (2010). Türkiye’de Sağlık ve Termal Turizm
- Malthouse, Edward C. ve Blattberg, Robert C. (2005), “Can we predict customer life time value?”, *Journal Of Interactive Marketing*, Cilt:19, s:1
- Marangoz, M. (2007). “Ağızdan Ağıza İletişimin Müşterilerin Satın Alma Davranışlarına Etkileri: Cep Telefonu Pazarına Yönelik Bir Araştırma”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, (2), 395-412.
- Özkan, E. ve Yıldız, S. (2015), Müşteri Sadakati İle Ağızdan Ağıza İletişimin Tüketici Satın Alma Davranışlarına Etkisi: Elektronik Eşya Sektöründe Bir Uygulama, *Year:8 Number 15, Summer 2015*, ISSN 1307-9832.
- Sandıkçı, M. (2008). Termal Turizm İşletmelerinde Sağlık Beklentileri Ve Müşteri Memnuniyeti,Basılmamış Yüksek Lisans Tezi,Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Schiffman, Leon G., and Leslie Lazar Kanuk. (2004). *Consumer Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Silverman, George (2007), Ağızdan Ağıza Pazarlama: Dünya’nın En Güçlü Pazarlama Yöntemi, çev: Ender Orfanlı, MediaCat, İstanbul.
- Tuk, Mirjam, Alexandra. (2008). “Is Friendship Silent When Money Talks?: How People Respond to Word-of-Mouth Marketing”, *Erasmus Research Institute of Management (ERIM), Erasmus University Rotterdam,ERIMPh.D.Series Researching Management 130*, ISBN 978-90-5892-164-2.
- Yavuzylmaz, O. (2008). Ağızdan Ağıza Pazarlama (Kocaeli’de Bulunan Dershanelerdeki Öğrenciler Üzerine Örnek Bir Araştırma), Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Kamu Sektöründe Örgütsel Bağlılığın İşgücüne ve Sektöre Yansımaları

Murat Ak¹

¹Doktor, Bartın İl Sağlık Müdürlüğü, efe_2288@hotmail.com

Özet

Kamu sektörü, devlet tarafından halkın sağlık, eğitim, güvenlik, ulaşım gibi kamusal ihtiyaçlarının karşılandığı, adalet ve hukuk sisteminin düzenlendiği, dışişlerin ve uluslar arası örgütlerle ilişkilerin nizam edildiği çok boyutlu bir hizmet, düzenleme ve kontrol alanını kapsamaktadır. Bu iş ve işlemlerin sürdürülebilmesi için kamu sektörü, genellikle bakanlıklar, başkanlıklar, kurumlar, kuruluşlar şeklinde yapılabilmektedir. Türkiye’de de kamu sektörü devletin ve halkın temel ihtiyaç ve düzenini sağlayacak şekilde özel sektörün uhdesinde olan alanları ise denetleyici ve düzenleyici bir misyonla yasal mevzuat çerçevesinde yapılandırılmış bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık ise işgörenlerin çalıştıkları örgüte karşı duygusal, tutumsal ve davranışsal gibi farklı şekillerde aidiyet hissetmeleri şeklinde tanımlanabilmektedir. Türk kamu sektöründe örgütsel bağlılık ile ilgili literatürde bazı çalışmaların yapıldığı fakat kamu yönetiminde ise çalışanların örgütsel bağlılığına ilişkin yeterli analizlerin ve uygulamaların yapılmadığı söylenebilir. Nitekim birçok bilimsel çalışmada, kamu çalışanlarının örgütsel bağlılık seviyeleri ile iş tatmini, performans gibi değişkenlerin analiz edildiği görülmektedir. Ülkemizde kamu çalışanlarının, örgütsel bağlılık seviyelerinin artırılması bağlamında, yetki ve otorite sahibi yöneticiler tarafından genel olarak yeterince önem ve hassasiyetin gösterilmediği, bu konuda yeterli ve nitelikli uygulamaların yapılmadığı ifade edilebilir. Nitekim kamuoyunda oluşturulan algı, kamu çalışanlarının iş güvencesine ve belli bir ücret seviyesinde gelir elde etme olanağına sahip oldukları, bu nedenlerle kurumlarına bağlılık göstermelerinin bir nevi zorunluluk ve görev olduğu şeklindedir. Halbuki örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin, kamu sektöründe de etkin ve sağlıklı biçimde uygulanması halinde, bunun kamunun sunduğu hizmetlerden yararlanan geniş kesimlerde olumlu yansımaları rahatlıkla görülebilecektir. Bu bağlamda kamuda görev yapan çalışanların bağlılık seviyeleri, kamunun hizmet verimliliği ve standartlarında oldukça etkili olabilmektedir. Kamu sektöründe çalışanların bağlılıklarının güçlü veya düşük olmasının bir takım faktörleri olumlu veya olumsuz etkilemesinden söz edilebilir. Bu çalışmada “Kamu Sektöründe Örgütsel Bağlılığın İşgücüne ve Sektöre Yansımaları” başlığı altında; kurumsal hizmet etkinliğinin ve verimliliğinin artması, devamsızlık, işe geç gelme, işgücü devri, kalifiye işgücünün örgüte kazandırılması, iş tatmini konuları değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kamu Sektörü, Örgütsel Bağlılık, Kamu İşgücü, Kamu Personeli

Abstract

The public sector involves multi dimensional service regulation and control fields in which demands of the public for health, education, security, transportation are met, where the law system and justice are organized and where foreign affairs and international organizations are regulated by the government. Public sector can usually be organized in the form of ministries, presidentships, institutions and foundations so that these works and processes can be continued. Public sector in Turkey has already been organized under a legal frame with a

mission to supervise and regulate the fields which belong to the private sector and to meet the basic needs of the state and the public and to establish the order. As for organizational commitment, it can be defined as the sense of belonging of the employees to their organizations in different ways such as emotional, attitudinal and behavioural acts. It can be said that there have been some works in literature on organizational commitment in Turkish Public Sector, but there are not enough studies on Turkish public sector about organizational commitment of the employees. Thus, in many scientific works, it can be seen that some variables such as organizational commitments levels of government employees, their job satisfaction and performances are analyzed. It can be said that executives with authority and responsibility do not pay enough attention and sensitivity in terms of increasing the organizational commitment levels of public employees in our country and there are not adequate and qualified applications for that. In fact, people in the street think that the government employees get a fair payment and have work security, therefore, it is a kind of obligation and duty for them to be loyal to their organizations. However, if the factors effecting organizational commitment are applied in public sector, as well, their positive reflection could easily be seen on large circles who benefit from services provided by the governmental organizations. In this case, commitment levels of public employees can heavily be influential on service efficiency and productivity of the governmental organizations. Whether loyalties of public sector employees are high or low can also be said to influence some factors positively or negatively. In this research, under the title “Reflections of organizational commitment in public sector to work force and sector”, the topics such as increasing of institutional productivity and efficiency, lack of attendance, coming to work late, labour turnover, providing qualified workforce and job satisfaction to the organization are analysed.

Key words: Public Sector, Organizational Commitment, Public Labour, Public staff

GİRİŞ

Örgütsel bağlılık, son yıllarda üzerinde durulan işletme literatüründe stratejik bir kavramdır. Yapılan bilimsel çalışmalarda örgütsel bağlılığın birçok faktörle ilişkisi analiz edilmektedir. Bu çalışmalar sonucunda örgütsel yaşamda son derece önemi olan örgütsel bağlılığın hangi faktörlerden etkilendiği ve gerek çalışanlar gerekse örgütler açısından ne tür yansımalar meydana getirdiği analiz edilmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar değerlendirildiğinde örgütsel bağlılık konusunun daha çok özel sektör nezdinde değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Halbuki örgütsel bağlılık kamu sektörü için de son derece stratejik ve etkin bir olgudur. Örgütsel bağlılığın, kamu sektöründe yeterince incelenmemesinin nedenlerinden biri kamuoyunda kamu çalışanları için oluşan statik bir algı olabilir. Buna göre kamu çalışanları devlet garantisinde iş güvencesine sahip oldukları için kurumlarına bağlılık duymalarının çok fazla bir anlamı bulunmamaktadır. Kamu hizmetleri, özel sektör faaliyetleri gibi kar amaçlı faaliyetler olmadığı için kamu çalışanlarının kurumlarına bağlılık taşıyıp taşımadıklarının değerlendirilmesine yönelik bir ihtiyaçtan söz edilmemektedir. Fakat son yıllarda kamu hizmetlerinin etkinliği ve verimliliği son yıllarda kamuoyunda sıkça tartışılmakta ve değerlendirilmektedir. Kamunun hizmet sunumunun en temel unsuru olan beşeri kaynak birikimi bu bağlamda önem taşımaktadır. Bağlılık seviyesi yüksek seviyede olan kamu çalışanlarının kamu hizmetlerinin etkinliği ve verimliliğinin artmasına, kalite standartlarının yükselmesine katkı sağlayacakları beklenmektedir. Dolayısıyla örgütsel bağlılık konusu, özel sektör kadar kamu sektörü için de son derece önemli bir kavramdır ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Örgütsel bağlılığın tıpkı özel sektörde olduğu gibi kamu sektöründe de bir takım etkilerinden, işgücüne ve sektöre yansımalarından söz etmek mümkündür. Sektörün, bağlılık seviyesi yüksek çalışanlardan meydana gelmesi durumunda bu yansımanın pozitif sonuçlar, bağlılık seviyesi düşük çalışanlardan meydana gelmesi durumunda ise negatif sonuçlar ortaya koyması beklenmektedir. Nitekim bağlılığı düşük seviyede olan işgörenler, bunu işe geç gelme, devamsızlık, iş tatminsizliği, işgücü devrinin yüksek olması gibi sonuçlarla yansıtacaklardır.

Kamu Sektöründe Örgütsel Bağlılık

Kamu sektöründe çalışanların bağlılıklarının güçlü veya düşük olmasının bir takım faktörleri olumlu veya olumsuz etkilemesinden söz edilebilir. Çalışmanın konusunu oluşturan “Kamu Sektöründe Örgütsel Bağlılığın İşgücüne ve Sektöre Yansımaları” başlığı altında; kurumsal hizmet etkinliğinin ve verimliliğinin artması, devamsızlık, işe geç gelme, işgücü devri, kalifiye işgücünün örgüte kazandırılması, iş tatmini konuları değerlendirilmektedir.

Kurumsal hizmet etkinliğinin ve verimliliğinin artması

Çalışanların, kurumlarına karşı güçlü bir bağlılık sergilemeleri, kurumların da daha etkin ve verimli hizmet sunma imkanlarını geliştireceği düşünülebilir. Nitekim bağlılığı kuvvetli çalışanların, kurumlarının hedeflerine ulaşabilmesi için yüksek bir performans sergilemelerinden ve yoğun gayretlerinin olmasından söz edilebilir (Steers, 1977:46-56). Böylelikle kamu çalışanları, kurumlarının hizmet standartlarının yükselmesinde, verilen kamu hizmetinin niteliğinin ve kalitesinin artmasında oldukça aktif bir rol üstlenebilmektedirler.

Devamsızlık

Devamsızlık, iş hayatında örgütleri ve çalışanları karşı karşıya getiren sorun alanlarından biridir. Çalışanların rapor, ekstra izin talepleri, işe geç gelme, mesai saatleri içerisinde kendilerini işlerine vermemeleri şeklinde açıklanabilecek bu konu, örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında ve yüksek performans sergilemelerinde sorun oluşturmaktadır. Özel sektör örgütlerinde olduğu gibi kamu sektöründe de devamsızlık sıkça karşılaşılan bir sorun olarak görülebilmektedir. Özellikle kurumlarına düşük seviyede bağlılık sergileyen kamu çalışanlarında devamsızlığın daha fazla görülebildiği, yüksek seviyede kurumlarına bağlı kamu çalışanların da ise devamsızlık sergileme konusunda daha az meyilli oldukları ifade edilebilir.

İşe geç gelme

İşe geç gelme, kamu sektöründe örgütsel bağlılık ile ilişkili bulunan kavramlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda kamuda çalışan işgörenlerin işe geç kalmasıyla, örgütsel bağlılıkları arasında yakın bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir. Nitekim Angle ve Perry'nin yaptıkları çalışmanın sonucunda, çalışanların bağlılığı ile işe geç kalma arasında yakın bir korelasyon bulunduğu ifade edilmektedir (Angle ve Perry, 1981:1-14).

İşgücü devri

İşgücü devri, örgütsel yaşamda en çok değerlendirilen ve nedenleri tartışılan konu başlıklarından biridir. İş ve İşçi Bulma Kurumu, işgücü devrini “İşçi devri, işyerinde, istifa, terk, işten çıkarılma ve işe alınma neticesinde çalışanların sayısında meydana gelen değişikliklerdir (Erdoğan, 2002:2) şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle işgücü devrinin sadece işgörene veya örgüte bağlı bir tasarruf olmadığı anlaşılmaktadır. İşgören, kendi arzusuyla işinden ayrılabilirdiği gibi, örgüt insiyatifıyla de işine son verilebilmektedir. Tüm bunlar işgücü devri kapsamında değerlendirilmektedir. Kamu çalışanlarının bağlılıklarının yüksek olması durumunda, işgücü devir oranlarının düşük, aksi durumda ise cezbedici imkanlar sunabilen özel sektör veya benzer nitelikler sergileyen diğer kamu kurumları ekseninde yüksek olacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla işgücü devri, kamu çalışanlarının bağlılığında önem taşıyan bir konu başlığını oluşturmaktadır.

Kalifiye işgücünün örgüte kazandırılması

Kalifiye işgücü, iş piyasalarında ihtiyacı en çok hissedilen, en fazla talep gören işgücü sınıfıdır. Örgütler, vasıfsız işler için gerekli işgücünü iş piyasasından rahatlıkla temin edebilirken kalifiye işgücünün temininde zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Kamu sektöründe de kalifiye işgücünün sektöre kazandırılabilmesi ve sektörde tutulabilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda örgütsel bağlılık büyük önem taşımaktadır.

İş tatmini

Çalışanların ifa ettikleri işlerinden memnuniyet duymaları ve haz almaları şeklinde açıklanabilecek iş tatmini, işgörenler açısından son derece önemli bir kavramdır. İş tatmini yüksek seviyede olan çalışanların hizmet üretimi ve etkinliğinde ortaya daha pozitif sonuçlar koyacakları doğal olarak beklenmelidir. Aynı zamanda bağlılığı yüksek kamu çalışanlarının sorumlu oldukları işlerinden tatmin olmalarından söz etmek mümkündür. Bu bağlamda yüksek bir aidiyet hissiyle kurumlarına bağlı kamu çalışanları, görevlerinden haz alacak ifa ettikleri işleri sıradan bürokrasi faaliyetleri olarak görmeyecek tatmin seviyeleri, yüksek olduğu için hizmet sunumunda etkin ve verimli bir misyon üstleneceklerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kamu sektörü, sunduğu hizmetler ile toplumun tamamını etkilemekte kar amacı taşımaması ile özel sektörden ayrılmaktadır. Toplumun tamamının faydalandığı kamu hizmetlerinin, etkin ve verimli olması günümüz dünyasında hedeflenen ve istenilen bir olgudur. Benzer şekilde kamu hizmeti kalite standartları, güncelliğini hiç kaybetmeyen kamuoyunda sık sık gündeme gelen bir olgudur. Örgütsel bağlılık kavramının, bu olgular ile yakın bir ilişkisinden söz etmek mümkündür. Bu bağlamda bağlılığı yüksek seviyedeki kamu çalışanlarının, kamu hizmetlerinin etkin ve verimli sunulmasında son derece olumlu katkılar yapacakları düşünülmektedir.

Bu çalışmada kamu sektöründe de örgütsel bağlılık, son derece önemli ve stratejik bir olgu olarak değerlendirilmiş ve dolayısıyla örgütsel bağlılığın kamuda faaliyet gösteren işgücüne ve sektöre olası yansımaları ifade edilmiştir. Kamunun hizmet sunumunun daha etkin ve verimli olması hedefleniyorsa örgütsel

bağlılık, göz ardı edilemeyecek ölçüde önemli bir konudur. Yasa koyucuların ve kamu yöneticilerinin bu konu üzerinde hassasiyetle durmaları, kamu çalışanlarının bağlılık seviyelerini ölçmeye yönelik çalışmalara ağırlık vermeleri veya bu konuda üniversitelerle ortak analiz çalışmaları gerçekleştirmeleri, ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda kamu çalışanlarının bağlılıklarını artırıcı faaliyetlere odaklanmaları ortaya son derece pozitif sonuçlar çıkarabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akyay, U. (2004). Örgütsel Bağlılık ve İşgören Performansı. Ankara. Türkiye Vakıflar Bankası Ankara, İstanbul ve İzmir İli Şubelerine Yönelik Alan Araştırması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*.
- Angle, H. L. ve Perry J. L. (1981). An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, Vol: 26, 1-13.
- Erdoğan, H. (2002). Personel Devri ve İş Tatmini ile İşten Ayrılma Düşüncesi Arasındaki İlişkiyi Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma. (*Yayınlanmamış Master Tezi*) İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*. Vol:22, 46- 56.

Muhasebe Mesleğine Yönelik Eğitim Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğini Tercih Etme Eğiliminin Araştırılması

Ali APALI¹

¹Yrd.Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, aliapali.35@gmail.com

Özet

Üniversitede, gerek meslek yüksekokulu düzeyinde gerekse yüksekokul/fakülte düzeyinde verilen muhasebe eğitiminin muhasebe mesleğini tercih etme davranışı üzerinde etkisinin olup olmadığı sorusu çalışmanın başlangıç noktası olmuştur. Bu başlangıç noktası ile muhasebe meslek mensubu yetiştirmeye yönelik muhasebe eğitimlerinin önemli derecede olduğu bölümlerden mezun olma aşamasındaki öğrencilerin muhasebe mesleğini tercih eğilimlerinin araştırılması çalışmanın temel amacını oluşturmuştur. Çalışmada muhasebe ve finansal yönetim, muhasebe ve vergi uygulamaları ve işletme bölümlerinden 302 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bunlardan 292'si tanımlayıcı soruları tam ve eksiksiz olarak yanıtlamış ve bu sayı çalışmada kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 programı aracılığı ve frekanslama yöntemleri vasıtasıyla temel amacın sorgulanması yapılmıştır. Temel amacın analizinde tanımlayıcı unsurların (cinsiyet, öğrenim türü, yaş, mezun olunan lise, okul türü, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, ailenin ortalama geliri) etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır. Ayrıca sadece mesleği tercih etmeyecek olanların yanıtlaması istemiyle likert ölçeği ve açık uçlu sorulardan oluşan sorular ile öğrencilerin muhasebe mesleğine olan bakışları anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, muhasebe mesleğine yönelik eğitim alan öğrencilerden 210'u muhasebe mesleğini tercih edeceklerini, 82'sinin ise muhasebe mesleğini tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe Eğitimi, Muhasebe Mesleği, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Investigating the Tendency to Prefer Accounting Profession of Students Who Are Trained in Accounting Profession

Abstract

It has been the starting point of studying whether the accounting education at college or vocational college level, or college / faculty level, has an effect on the behavior of choosing accounting profession at the university. With this starting point, the main objective of the study was to investigate the tendency of graduate students, who graduated from the departments where the accounting education training for professional accountants is important, to prefer the accounting profession. In the study, 302 students from accounting and financial management, accounting and tax applications and business departments, were applied questionnaires. 292 of them answered the descriptive questions whole and complete and this number was used in the study. The data were obtained through the SPSS 20.0 program and the main purpose was questioned by means of frequency methods. In the analysis of the main objective, it was investigated whether the descriptive elements (gender, type of education, age, graduated high school, kind of school, settlement inhabited by the family, average income of the family) were affected. In addition, only those who do not prefer the profession were asked to answer questions with likert scale and open-ended questions and it was tried to understand the students' view of the accounting profession. As a result of the study, 210 of the students who took education towards the accounting profession stated that they would prefer accounting profession and 82 of them stated that they would not prefer accounting profession.

Key words: Accounting Education, Accounting Profession, Mehmet Akif Ersoy University.

GİRİŞ

Piyasa koşulları başta olmak üzere, muhasebe mesleğini yakından ilgilendiren kanunlar, yönetmelikler, standartlar sürekli değişmektedir. Bu değişim beraberinde muhasebe mesleğine mensup kazandırma amacıyla eğitim yapan, başta muhasebe ile ilgili olan bölümler olmak üzere iktisadi ve idari bilimler fakültelerini de etkilemektedir. Yeni bir paket programın piyasada kullanımı, üniversitelerin kendini o paket programı kullanma sorumluluğu altına sokmaktadır. Ya da ticaret ya da vergi kanununda meydana gelen düzenleme müfredatlara alınma zorunluluğunu beraberinde

getirmektedir. Piyasadaki özellikle muhasebeci talebine yönelik öğrenci yetiştiren muhasebe eğitimi verilen bölümler acaba amacını ne kadar ulaşabilmektedir. Mezun olduktan sonra günümüz muhasebeci olabilme şartlarını ve özelliklerini taşıyan bölüm mezunları ne derece muhasebe mesleğini kariyer tercihi olarak görmektedirler? Muhasebe eğitimi verilen bölümlerden mezun olan öğrencilerin eğitim aldıkları bölümler, okullar, cinsiyetleri ya da diğer tanımlayıcı sorular, muhasebe meslek tercihlerinde ne yönde etkili olmaktadır. Bu sorular çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Çalışmada önce kısaca muhasebe eğitime yönelik kavramsal açıklamalar verilmiş, sonrasında belirtilen soruların cevapları aranmıştır.

1. Muhasebe Eğitime Kısa Bakış

Muhasebe mesleği, iş hayatında önemli bir yere sahip olan toplumun içerisinde olan bir meslektir. Bundan dolayı günümüzdeki birçok değişmeye ve gelişmeye uyum sağlamak zorundadır. Özellikle günümüzde işletmeler ile ilgili olan paydaşların ihtiyaç duydukları bilginin üretilmesi muhasebe mesleğini doğrudan ilgilendirdiği için bu durum muhasebe mesleğini daha çok önemli hale getirmektedir. Dolayısıyla görevi hangi boyutta olursa olsun muhasebe mesleğini icra eden kişilerin belirli bir muhasebe eğitime tabi olmaları gerekmektedir (Yürekli ve Gönen, 2015: 304).

Muhasebe eğitimi, gerek liselerde gerekse üniversite düzeyinde meslek yüksekokulları, uygulamalı bilimler yüksekokulları veya işletme ve iktisadi bilimler fakülteleri gibi fakültelerde ileride mesleğe girecek olan meslek mensubu adaylarının uygulamaya dönük bilgi, beceri ve istenilen davranışları göstermelerine yönelik eğitimleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda gelişen ve değişen teknolojik uygulamalar ile sürekli yenilenen kanun ve yönetmeliklerin takibi ile gerekli bilgi ve beceriler bahsedilen okullarda öğrencilere aktarılmaktadır.

Muhasebe eğitimi veren bölümler, piyasaya eleman sağlamada önem rol üstlenmektedirler. Öncelikle muhasebe eğitiminde öğrencilerin muhasebe sürecini, muhasebe ilke ve kavramlarını, özellikle günümüzde vergiye yönelik oldukça baskın olan muhasebe anlayışını, iyi kavramaları muhasebenin ürettiği finansal bilginin paydaşların karar almalarındaki katkısı sağlayacaktır. Ancak muhasebe eğitimi sadece mesleki bilgiyi değil aynı zamanda mesleki ahlak ve etiğini de iyi bir şekilde öğrenilmesinden geçmektedir.

Muhasebe eğitiminin temel amacı, muhasebe mesleğini yapmak isteyen öğrencilerin işletme kararlarında olumlu etkiye sahip olması beklenen bilgilerin toplanması, işlenmesi, kaydedilmesi raporlar halinde sunulması ve istenildiğinde bunların yorumlanması doğrultusunda yeteneklerin kazandırılmasıdır (Yardımcıoğlu, Büyükşalvarcı, 2007: 174). Muhasebe eğitiminde temel amacın gerçekleştirilmesinde, eğitim/öğretimin gerçekleşmesinde rol alan öğreten, öğrenen ve uygulayan olarak adlandırılan tarafların yerine getirmesi gereken unsurlar bulunmaktadır. Verimli bir muhasebe eğitiminden söz edebilmek için, (Demir, 2013: 174)

- Öğreticinin bilgi aktarımında istekli olması ve konu ile ilgili gelişmeleri ve değişimleri takip ederek bunları öğrencilerle paylaşması,
- Öğrenen tarafın teorik ve uygulamaya yönelik bilgilerin ve aktarımları anlamayı ve ileride bu kazanımları uygulama aşamasına gelindiğinde aktarmaya yönelik gayret ve yeteneğinin olması,
- Uygulayıcının yani meslek mensubunun özellikle stajyerlik aşamalarında öğrenciye karşı sabırlı ve onları mesleğe hazırlama konusunda istekli olmasıdır.

Muhasebe eğitiminin temelinde yatan bu döngünün herhangi birindeki eksiklik, muhasebe eğitiminin aksamasına neden olacaktır.

Ataman (2007)'a göre, muhasebe eğitim programlarının en ilkel temel amacı öğrencilerin muhasebe mesleği kariyerine başlatmak ve bu yönde geliştirmektir. Bu noktadan hareketle üniversitelerdeki muhasebe mesleği eğitimi üç aşamada verilmektedir. Bunları, genel eğitim, genel

muhasabe meslek eğitimi ve ihtisaslaşmış muhasabe meslek eğitimi olarak sıralamak mümkündür (Ataman, 2007: 4).

2. Araştırma

Araştırma başlığı altında sırasıyla araştırmanın amacı, kapsamı ve sınırlılıkları, yöntemi ve bulguları yer almaktadır.

2.1.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, muhasabe mesleğine yönelik meslek mensubu ya da muhasabe elemanı yetiştirmeye yönelik olarak eğitim veren bölümlerden mezun aşamasında olan öğrencilerin muhasabe mesleğini icra etme eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan soruların test edilmesi ile muhasabe meslek mensuplarının mesleği tercih edip etmemelerinde tanımlayıcı soruların verilen cevaplar üzerindeki etkisi araştırılacaktır.

2.2.Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırma evreni 2017 yılı bahar döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ)'de kayıtlı olan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Bu evren dahilinde MAKÜ verilerine göre bu üniversitede kayıtlı öğrenci sayısı 28.974 kişidir. Ancak bu kişilerden Muhasebe ve Finansal Yönetim Bölümü, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Bölümü ve İşletme Bölümünde eğitim gören öğrenci sayısı 2.853 kişi olduğu için daraltılmış evrenin bu sayı olması gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Evrenin 816'sı muhasabe ve vergi uygulamaları bölümü, 905'i muhasabe ve finansal yönetim bölümü, 1.132'si ise işletme bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Diğer yandan bu evrenin 1.590'nı birinci öğretim, 1.263'ü ise ikinci öğretim öğrencisidir. Yine evrendeki öğrencilerden 1.427'si kız öğrenci, 1.426'sı erkek öğrencidir. (www.oidb.mehmetakif.edu.tr)

Araştırmada mezun aşamasındaki öğrenciler meslek seçimine daha yakın oldukları için, çalışma sadece son sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Diğer yandan bu öğrencilerden tamamına ulaşmak yerine sadece İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu muhasabe ve finansal yönetim bölümü ve Hikmet Tolunay Meslek Yüksekokulu Muhasebe ve Vergi Uygulamaları bölümü ile örneklem oluşturulmuştur. Bu örneklem çerçevesinde çalışmanın sınırlılıkları belirlenmiştir.

2.3.Araştırmanın Yöntemi

Araştırma amacına anket yöntemi ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Anket tanımlayıcı, likert ölçeği ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anket yapılırken 302 öğrenciye ulaşılmış ve katılımcılardan 10'u bazı soruları boş bıraktıkları için tam yanıtlanan anket sayısı olan 292 sayısı üzerinden çalışmaya devam edilmiştir. Buna göre SPSS 20.0 programı vasıtasıyla önce tanımlayıcı sorular yüzde ve frekans yöntemleri ile analiz edilmiş sonrasında ise, likert ölçeği ile hazırlanan soruların ortalamaları alınarak muhasabe mesleğine yönelik olumsuz düşünceler anlaşılmaya çalışılmıştır.

2.4.Araştırmanın Bulguları

Bu başlık altında çalışmada yer alan tanımlayıcı sorular ile muhasabe eğitimi alan öğrenciler ile ilgili olarak tercihleri ile cinsiyet arasındaki ilişki tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğini Tercih İle Cinsiyet Arasındaki İlişki

Tercih	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evet	119	0,69	91	0,76	210	0,72
Hayır	53	0,31	29	0,24	82	0,28
Toplam	172	1,00	120	1,00	292	1,00

Muhasebe mesleğini tercih eğiliminde bulunan muhasebe eğitimi alan öğrencilerden, 172'sinin kadın olduğu ve kadın katılımcıların %69 olan 119'unun kariyerlerinde muhasebe mesleğini seçme %31'i olan 53'ünün ise kariyerler tercihlerinde muhasebe mesleği bulunmadığı ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan toplam 120 olan erkek öğrencilerin ise %76'sının 91 kişi ile muhasebe mesleğini tercih yönlü %24'ünün yani 29 katılımcının ise kariyerlerinde muhasebe mesleğinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğini Tercih ile Okul Türü Arasındaki İlişki

Tercih	Okul Türü				Toplam	
	Meslek Yüksekokulu		Yüksekokul/Fakülte			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evet	21	0,78	189	0,71	210	0,72
Hayır	6	0,22	76	0,29	82	0,28
Toplam	27	1,00	265	1,00	292	1,00

Tablo 2'de muhasebe mesleğini tercih eğilimde olan öğrenciler ile olmayanların okul türü bazında değerlendirilmesi yapılmıştır. Buna göre 2 yıl süre ile muhasebe eğitimi veren meslek yüksekokulu öğrencileri olan toplam 27 kişiden %78'i 21 kişi ile muhasebe mesleğini tercih yönünde eğilim belirtmişken, %22 oranında 6 kişi ile olumsuz eğilim göstermiştir. 4 yıl süre ile eğitim veren yüksekokul/fakülte öğrencilerinden %71'i, olan 189 öğrenci muhasebe mesleğini tercih yönünde eğilim gösterirken, 76 kişi ile %29'u ise tercih etmeme yönünde eğilim sergilemişlerdir.

Tablo 3. Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğini Tercihleri İle Öğrenim Türü Arasındaki İlişki

Tercih	Öğrenim Türü				Toplam	
	I. Öğretim		II. Öğretim			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evet	116	0,71	94	0,73	210	0,72
Hayır	48	0,29	34	0,27	82	0,28
Toplam	164	1,00	128	1,00	292	1,00

Tablo 3'te muhasebe mesleğini tercih etme ve etmeme eğilimi gösteren öğrencilerin öğrenim türleri ile olan ilişkisi gösterilmiştir. Buna göre ankete katılan öğrencilerden 164'ü I. Öğretim öğrencisi olup, bunların %71'i, 116 kişi ile soruya olumlu yanıt vermiş, %29'u olan 48 kişi ise, muhasebe mesleğini tercih etmeme yönünde olumsuz yanıt vermişlerdir. Toplam 128 öğrenci olan II. Öğretim öğrencilerinin %73'ü 94 kişi ile muhasebe mesleğini tercih etme yönünde yanıt vermiş iken %27'ü olan 34 öğrenci ise tercih etmeme yönlü bir yanıt vermişlerdir.

Tablo 4. Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğini Tercihleri İle Yaşları Arasındaki İlişkisi

Tercih	Yaş						Toplam	
	17-20		21-24		24+			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evet	16	0,80	183	0,73	11	0,52	210	0,72
Hayır	4	0,20	68	0,27	10	0,48	82	0,28
Toplam	20	1,00	251	1,00	21	1,00	292	1,00

Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin mesleği tercihleri ile yaşları arasındaki ilişki tablo 4'te gösterilmiştir. Tabloya göre çalışmaya katılan 17-20 yaş aralığında olan toplam 20 öğrencinin %80'i olan 16'sının mesleği tercih etme, %20'sinin yani 4 öğrencinin de mesleği tercih etmeme yönünde eğilim göstermişlerdir. 21-24 yaş aralığında olan öğrencilerin toplamı 251 olup, bunların %73'ü, 183 kişi olumlu tercihte bulunurken, aynı yaş grubunun %27'si yani 68 kişisi ise olumsuz tercihte bulunmuşlardır. 24 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin %52'si olan 11 öğrenci mesleği tercih etme yönünde, % 48'i ile 10 öğrenci ise mesleği tercih etmeme yönünde eğilim göstermiştir.

Tablo 5. Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğini Tercihleri İle Mezun Olunan Lise Arasındaki İlişki

Tercih	Mezun Olunan Lise								Toplam	
	Ticaret Meslek Lisesi		Diğer Meslek Liseleri		Düz Lise		Diğer Liseler			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evet	84	0,88	34	0,67	73	0,62	19	0,70	210	0,72
Hayır	12	0,12	17	0,33	45	0,38	8	0,30	82	0,28
Toplam	96	1,00	51	1,00	118	1,00	27	1,00	292	1,00

Tablo 5'te muhasebe eğitimi alan öğrencilerin muhasebe mesleğini tercih etme eğilimleri ile mezun oldukları lise arasındaki ilişki gösterilmiştir. Ankete katılan öğrencilerden 96'sı ticaret meslek lisesi mezunu olup, bunlardan %88'i olan 84'ünün tercihleri olumlu iken, %12'si olan 12'sinin tercihi ise olumsuz yöndedir. Diğer meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin toplam sayısı 51 iken, bunların %67'si olan 34 öğrencinin tercihleri olumlu, %33 olan 17 öğrencinin ise tercihleri olumsuz yöndedir. Düz lise mezunlarının toplam sayısı 118 iken, bu öğrencilerin %62'si olan 73'ü olumlu yönde, %38 olan 45 öğrenci ise olumsuz yönde bir eğilim göstermiştir. Diğer liselerden mezun olan toplam öğrenci sayısı 27 iken, bu öğrencilerin %70'ine denk gelen 19'u olumlu, %30'una denk gelen 8'i ise olumsuz yönde bir eğilime sahiptir.

Tablo 6. Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğini Tercihleri ile Eğitim Aldıkları Bölüm Arasındaki İlişki

Tercih	Bölüm						Toplam	
	Muhasebe ve Finansal Yönetim		İşletme		Muhasebe ve Vergi Uygulamaları			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evet	125	0,82	64	0,57	21	0,78	210	0,72
Hayır	28	0,18	48	0,43	6	0,22	82	0,28
Toplam	153	1,00	112	1,00	27	1,00	292	1,00

Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin eğitim aldıkları bölüm ile mesleği tercihleri arasındaki ilişki tablo 6'da gösterilmiştir. Tabloya göre, muhasebe ve finansal yönetim bölümünden ankete katılan toplam 153 öğrencinin %82'si olan 125'inin tercihi olumlu yönde, %18'i olan 28'inin ise tercihi olumsuz yönde olmuştur. İşletme bölümünde eğitim alan toplam 112 öğrencinin ise, %57'i olan 64 öğrencinin tercihi olumlu iken, toplam işletme bölümü öğrencilerinin %43 olan 48 öğrenci ise olumsuz yönde tercihe sahiptirler. Muhasebe ve vergi uygulamaları bölümü öğrencilerinin toplamı 27 iken bunların %78 olan 21 öğrencinin tercihi olumlu, %22'si olan 6 öğrencinin tercihi ise olumsuz yöndedir.

Tablo 7. Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğini Tercihleri ile Ailesinin Yaşadığı Yerleşim Birimi Arasındaki İlişki

Tercih	Yerleşim Birimi										Toplam	
	İl (Büyükşehir)		İl (Büyükşehir Olmayan)		İlçe		Kasaba		Köy			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evet	92	0,80	14	0,56	74	0,68	6	0,67	24	0,71	210	0,72
Hayır	23	0,20	11	0,44	35	0,32	3	0,33	10	0,29	82	0,28
Toplam	115	1,00	25	1,00	109	1,00	9	1,00	34	1,00	292	1,00

Tablo 7'de öğrencilerin muhasebe mesleğini tercihleri ile ailesinin yaşadıkları yerleşim birimi arasındaki ilişki gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların 115'i büyükşehirde yaşamaktadır. Büyükşehirde yaşayanların muhasebe mesleğini %80'i 92 kişiyle tercih eğiliminde iken, %20'si 23 kişi ise mesleği tercih etmeme eğilimindedir. Büyükşehir olmayan illerde yaşayan katılımcıların %56'sı 14 kişiyle mesleği tercih etme eğiliminde iken, %44'ü olan 11 kişi ise mesleği tercih etmeme eğilimindedir. İlçelerde yaşayan toplam 109 öğrencinin %68'i olan 74'ü mesleğe olumlu yaklaşmakta iken, %32'si olan 35 kişi ise mesleğe tercih etmede olumsuz bir eğilim sergilemiştir. Kasabalarda yaşayan katılımcıların %67'si olan 6 kişi mesleği tercihte olumlu, %33 olan 3 kişi ise mesleğe tercihte olumsuz bir yaklaşım göstermişlerdir. Köylerde yaşayan 34 katılımcıdan %71'i olan 24 öğrenci mesleği tercih eğiliminde iken, %29'u olan 10 kişi ise mesleği tercih etmeme yönünde bir eğilim göstermiştir.

Tablo 8. Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğini Tercihleri ile Ailesinin Gelir Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tercih	Ortalama Gelir										Toplam	
	1000-1500		1501-2000		2001-2500		2501-3000		3001 ve Üzeri			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evet	57	0,71	54	0,72	33	0,75	32	0,71	34	0,71	210	0,72
Hayır	23	0,29	21	0,28	11	0,25	13	0,29	14	0,29	82	0,28
Toplam	80	1,00	75	1,00	44	1,00	45	1,00	48	1,00	292	1,00

Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin muhasebe mesleğini tercihleri ile ailelerinin ortalama gelirlerinin ilişkisi tablo 8'de gösterilmiştir. Buna göre ailesinin ortalama geliri 1000-1500 TL arasında olanların toplamı 80 olup, bunların %71'i yani 57 öğrenci mesleğe olumlu tercih, %29'u olan 23 öğrenci ise mesleğe tercihlerinde olumsuz bir eğilim göstermiştir. Ailesinin geliri 1501-2000 TL arasında olan öğrencilerin toplamı 75 olup, bunların %72'si olan 54 öğrenci olumlu bir eğilim sergilerken, %28'i olan 21 öğrenci ise olumsuz bir eğilim sergilemiştir. Ailesinin ortalama geliri 2001-2500 TL arasında olan toplam öğrenci sayısı 44 olup, bunun %75'i olan 33 öğrenci olumlu bir tercihe sahip iken, %25'i olan 11 öğrenci ise mesleğe karşı olumsuz bir eğilime sahiptir. Ailesinin ortalama geliri 2501-3000TL olan öğrenci sayısı, 48 iken, bunun %71'i olan 32 öğrenci mesleğe karşı olumlu

bir eğilime, % 29'u olan 13 öğrenci ise mesleğe karşı olumsuz bir eğilim içerisinde. Son olarak ailesinin ortalama geliri 3001 TL ve üzerinde olan 48 öğrencinin %71'i, 34 öğrenci mesleğe tercih etme eğiliminde iken, %29'u olan 14 öğrenci ise mesleği tercih etmeme yönünde bir eğilimdedir.

Tanımlayıcı sorulardan sonra muhasebe mesleğini tercih etmeyenlerin yanıtlaması amacıyla likert ölçeğine göre hazırlanmış olan sorulardan oluşturulan ortalamalar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğinde Tercihlerine Neden Olan Öngörüler

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.Deviation
Sosyal Çevre Gerekliliği	75	1,00	5,00	2,8533	1,30170
İş Güvencesi Eksikliliği	75	1,00	5,00	2,9067	1,15283
Entelektüel Olmaması	75	1,00	5,00	3,0267	1,19654
Sayısal Yetenek Gerekliliği	75	1,00	5,00	2,9467	1,36454
Uzun Süreli Dikkat Gerekliliği	75	1,00	5,00	3,0933	1,27527
Sorumluluk Gerekliliği	75	1,00	5,00	2,8933	1,25820

Tablo 9'a göre öğrencilere göre muhasebe mesleğinde olumsuz etkiye neden olan öngörülerde en fazla etkili olan, dikkat eksikliğine yönelik olan öngörüdür. Katılımcıların en fazla hem fikir olduğu ve kararsız'dan, katılıyorum'a doğru bir eğilim gösteren muhasebe mesleğinin uygulama aşamasında dikkatli olunmasının gerekliği olmuştur. Yine aynı yönlü olan bir diğer öngörü ise muhasebe mesleğinin öğrenciler tarafından entelektüel bulunmamasıdır. Aslında öğrenciler kalan düşüncelerde de tam olarak etkisinin olmadığını belirtmek yanlış olacaktır. Çünkü diğer ifadelerin de muhasebe mesleğini tercihlerinde etkili olduğu ortalama değere yakın bir seyir izlemesinden anlaşılabilmektedir. Anket çalışmasında tablo 9'daki ifadelerin yanında açık uçlu soru da yer almıştır. Açık uçlu soruya verilen cevapların dağılımı tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleği Tercihlerinin olumsuzluğa Neden Olan Öngörüler (Açık Uçlu)

	Sayı	Yüzde
Muhasebe Mesleğine Toplumun Bakış Açısının Olumsuz Olması	2	16,7
Muhasebe Mesleği Dışında Kendi İşini Kurma İsteği	4	33,3
İnsanlarla Daha Fazla İlişkide Olunan Bir Meslek Yapma İsteği	1	8,3
Bilgisayar-Masa Başı Bir İş İstenmemesi	3	25
Riskli ve Yeterince Ücret Alamama	1	8,3
Farklı Hedeflerin Bulunması	1	8,3
Toplam	12	100

Anket içerisinde bulunan açık uçlu soruya 12 öğrenci farklı nedenlerle muhasebe mesleğini tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler içerisinde en fazla kendi işini kurma isteği muhasebe mesleğinden uzaklaşmalarına neden olmaktadır.

SONUÇ

Muhasebe eğitimi veren bölümlerden mezun aşamasındaki öğrencilerin muhasebe mesleğini tercih etmeleri, üniversite eğitiminin amacına uygun olarak eğitim verdiği anlamını ortaya çıkarmaktadır. Özellikle mesleki yeterlilik için her ne kadar piyasa şartlarında yetişmişlik kazanılsa da bunun ilk adımları ticaret liselerinden başlanarak, meslek yüksekokulu, uygulamalı bilimler yüksekokulları ve iktisadi ve idari bilimler fakültelerinde atılmaktadır. Bu çalışmada da muhasebe mensubu yetiştirilmesi amacını yoğun olarak taşıyan bölümlerin amaçlarına ne derece ulaştıkları, "Öğrencilerin mezuniyetleri sonrasında muhasebe mesleğini tercih eğilimleri" nin tespiti ile ortaya

çıkıştır.

Muhasebe ve finansal yönetim, muhasebe ve vergi uygulamaları ve işletme bölümlerinde eğitim alan öğrenciler özelinde, muhasebe mesleğini tercih eğilimleri araştırması sonucunda, çalışmada geçerli kabul edilen 292 ankete yanıtlayanlardan 210 (%72) öğrenci mezuniyetleri sonrasında muhasebe mesleğini tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Geri kalan 82 (%28) öğrenci ise muhasebe mesleği haricinde bir meslek tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum muhasebe mesleğine yönelik eğitim veren bölümlerden mezun olan öğrencilerin muhasebe mesleğini ağırlıklı olarak tercih eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Muhasebe mesleğini tercih eğiliminde, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, 2 yıl süre ile eğitim veren meslek yüksekokulu öğrencilerinin, 4 yıl süre ile eğitim veren uygulamalı bilimler yüksekokulu ve İİBF'lerden daha fazla muhasebe mesleğini tercih eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, II. Öğretim öğrencilerinin, I. Öğretim öğrencilerinden, daha genç yaş sınırında olan 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin ve ticaret lisesi öğrencilerinin ise diğer lise mezunları öğrencilerinden daha fazla tercih eğiliminde olduğunu ortaya çıkıştır.

Tanımlayıcı unsurlardan bölüm bazında eğilimler araştırıldığında ise, en yüksek eğilim muhasebe ve finansal yönetim bölümü, ikinci sırada muhasebe ve vergi uygulamaları bölümü ve en az eğilim ise işletme bölümü öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yerin ve gelir seviyelerinin öğrenci mesleğini tercih etmelerinde etkili olabileceği öngörüsü ile araştırma yapıldığında, muhasebe mesleğini en fazla tercih eğilimde olanların ailelerinin büyükşehirlerde yaşayan öğrenciler olduğu ve bunun yanında, orta gelir seviyesi olarak tanımlanabilecek olan 2001-2500 TL aylık aile gelirine sahip öğrencilerin de diğer gelir gruplarından daha fazla muhasebe mesleğine tercih eğiliminde olduğu anlaşılmıştır.

Son olarak çalışmada mesleğe tercih eğiliminde olmayan öğrencilere likert ve açık uçlu soruların verileri analiz edildiğinde likert ölçeğine göre hazırlanan sorulardan ortalamaları 3'ün üzerinde olan iki değişken olduğu bunların mesleği yeterince entelektüel görülmemesi ve mesleğin uzun süreli dikkat gerektiren bir meslek olması etkili olmaktadır. Açık uçlu soruda ise, mesleğin toplumsal acıdan imajının iyi olmaması, muhasebe mesleği dışında iş kurma isteği, daha sosyal bir meslek tercihi, bilgisayar-masa başı iş istenmemesi, mesleğin riskli ve bu riske karşılık ücretlerinin yeterince yüksek olmaması ve farklı hedeflerin varlığı öğrencilerin düşünceleri olarak çalışmaya yansımıştır.

ÖNERİLER

Bundan sonraki çalışmalarda aynı konunun farklı üniversitelerde ve bölümlerde yapıp bu çalışma ile karşılaştırma imkanı bulabileceklerdir.

KAYNAKÇA

- Ataman, Ü., (2007). Muhasebe Mesleği ve Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi, *Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1-17.
- Demir, M., (2013), Muhasebe Dersinde Öğretilen Konuların/Yöntemlerin Uygulamada Tercih Edilme Düzeyi: Sivas İlinde Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13, 25, 173-199.
- Yardımcıoğlu M., Büyükşalvarcı A. (2007). Muhasebe Eğitiminde Meslek Yüksekokullarının Yeterliliği ve Tercih Edilme Sebepleri: Selçuk Üniversitesinde Bir Uygulama, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 36, 173-178.
- Yürekli E., Gönen S., (2015). Muhasebe Meslek Mensuplarının Nitelikli Meslek Mensubu Yetiştirilmesine Yönelik Önlisans Programından Beklentileri, *KAÜ İİBF Dergisi*, 6 (10), 301-316.

Çağdaş Sanatta İmgenin Evrenselliği ve Geçerliliği Yrd. Doç. Zafer GÜNGEN

Uşak Üniversitesi, zafer.gungen@usak.edu.tr

Özet

Düşünme, anlamlandırma ve ifade bağlamında imgesel anlatım olanaklarının kullanımı sıklıkla ortak bir dil oluşturma yönünde gelişmektedir. Günümüzün teknolojik olanakları ile birlikte bu kapsamın genişlediği görülmektedir. Sanat yapıtlarının da bu teknolojik imkanların değişim ve dönüşümü sırasında oldukça farklı kültürlerin ortak paydası haline gelmesi için erişilebilirliği hızlanmıştır. Ortak payda, yapıt görsellerinin ya da imgesel evrenin herkes tarafından daha kolay ulaşılabilir hale gelmesi olarak düşünülebilir.

Bu evrenselliğin yanı sıra, sanatçının öncelikli yerelliğiye genellikle göz ardı edilmektedir. Günümüzde, görsel ve imgesel kaynağın tüm sanat yapıtlarına neredeyse aynı merkezden, farklı biçimlerde sağlandığı bir kütüphane tasviri yapılmaktadır. Özellikle göstergebilim çalışmaları bağlamında, böyle bir evrenin daha da daraltılmış anlamı ile kaynaklarını sanatçı ekseninde değerlendirmek gerekmektedir. Bu çalışmada, nitel bir literatür ve seçilmiş ilgili yapıt örnekleri üzerinden çıkarımlar yapılarak, imgenin sanatsal alanda kullanımının temellerinin ve yerellik, evrensellik ayrımında sanatçının ifade alanının doğru belirlenmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Sanat, İmge, Evrensellik

Universality and Validity of Image in Contemporary Art

Abstract

The use of imaginary means of expression in the context of thinking, meaning and expression often develops in a common language. With today's technological possibilities it is seen that this scope is expanding. Accessibility has been accelerated so that art works become common partners of quite different cultures during the transformation of these technological possibilities. The common denominator can be thought of as making the artworks or the imaginary universe more accessible to everyone.

In addition to this universality, subsidiarity of the artist is often overlooked.. Nowadays, a library depicting visual and imagery sources in almost different forms from almost the same center of art works is being portrayed. Especially in the context of semiotics studies, it is necessary to evaluate the sources of such a universe in terms of the artist with a narrower meaning. In this study, it is aimed to determine the basis of artistic use of imge and the expression field of artist in terms of locality and universality by making inferences through qualitative literature and selected related works.

Keywords: Contemporary Art, Image, Universality.

GİRİŞ

Günümüzde imgeler daha önce hiç olmadığı kadar yoğun ve hızlı bir akışa sahiptir. Bununla birlikte artık tüm kültürel değerler homojen bir yapı içerisinde sınıflandırılmaya başlamıştır. Her yeni nesil için genel bir kuşak tanımı yapılmakta ve ortak kültürel değerler üzerinden bu kuşakların analizi gerçekleştirilmektedir. Özellikle dijital devrimin başlangıç süreci içerisinde büyüyen nesil, imgelerin yönettiği bir evrende hayatı kavramaktadır.

Böyle hızlı ve tanımlaması güç bir süreç yaşanırken, en ilkel temellerinden itibaren toplumsal hiyerarşinin analizini yapma ve betimleme görevini üstlenmiş olan sanatsal algı bakımından, toplumsal yönelimin kontrol odağı olan imgelerin etkisi tartışmasızdır. Plastik sanatlar alanında bir imgenin ifade olanakları, sanatçının ait olduğu tüm kimlik katmanlarını barındırmaktadır. Dolayısıyla imge fenomeninin toplumsal ve bireysel aşamalarını ayrı olarak ele almak gerekmektedir. İmgenin dolaşımında iki tür tutumdan bahsedilebilir. Bunlar imgenin serbest dolaşımı ve temellerin daha muhafazakar bir çerçevede kalması düşünceleridir.

Toplumsal imgeler, genel algı prensiplerine göre tanımlanabilmektedir. Bilimsel çalışmalar bu genellemeleri tanımlarken, insan algısının örgütlenmesi üzerinden hareket kabiliyeti sağlamıştır. “Gestalt” gibi çalışmalar henüz 20. yüzyılın başında görsel algı sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların ışığında, sanat adına elde edilen kazanımların belki de en önemlisi, tasarım ilkelerinin belirlenmesi olmuştur.

Ortak imgeler ve bu imgelerin anlatım aracı olarak işlevselliği ile sanatta karşımıza çıkan göstergeler, kimi zaman benzer hedeflere yönelmektedir. Sanat alanında daha çok imgelem yani farklı ve daha bireysel edimlerle ilişkilendirmeden söz edilebilir. Bu bağlamda İkonografi ve ikonoloji çalışmaları, toplumların birleştirici özelliği olan inanç üzerinde yoğunlaşmaktadır. Özellikle batı kaynaklı bu çalışmalar, klasik sanat tarihi araştırmaları için yöntem sunmaktadır.

Teknolojik gelişmelerle birlikte, imgeye ulaşma olanakları da farklılaşmaktadır. Sanat tarihi boyunca izlenen benzerlikler ve öykünmeler, günümüzde daha rahat analiz edilmektedir. Durumun aslında sanatın önünde bir engel olmadığı, aksine sanatçıların ifade alanlarını daha da genişlettiği gerçeği asla göz ardı edilmemelidir. Sanatçılar bireysel çalışmaların yanında, kolektif çalışmaları da sıklıkla sürdürmektedir. Bu ortaklıklar da, doğal olarak ortak imge kullanımını gündeme getirmektedir. Elbette kapitalist sistemin yaygın olarak dünya ekonomisi üzerindeki payı, sanatçı ve izleyiciyi de etkilemektedir. Batıda yaşanan pek çok hareketin, Türk sanatını ve Türk sanatçısını da etkilediğinden bahsedilebilir. Türk sanatının, batı kaynaklı plastik sanatlar ile bağlantılı kısa sayılabilecek bir geçmişi vardır. Türk sanatında, özellikle batı sanatına yakınlaşmaya başladığı dönemden itibaren ve çağdaş örneklerinde, dünya sanatı ile eş zamanlı tavırları, ortak konuları ve hatta benzer imgeleri görmek mümkündür.

Ortak ve Bireysel İmgeler

İmgenin tanımları beyinde gerçekleşen bir durumu işaret etmektedir. Rudolf ARNHEIM'in görsel düşünme çalışmasında öne sürdüğü savların aksine, görmenin beyinde gerçekleşen bir eylem olması bilgisi ile imge tanımı şekillenmektedir. Arnheim ise gözün işlevinin sanılandan daha fazla olduğunu öne sürmüştür (ARNHEIM,2007). 20. yüzyılın başlarında Almanya'da görsel algılama üzerine önemli çalışmalar yapılmış ve bu yapılan çalışmalar "Gestalt" ilkeleri olarak bilinen bir bütünsel kurama dönüşmüştür. Bunlar temelde beş ilkedir. Yakınlık, benzerlik, kapalılık, figür arka plan ilişkisi ve süreklilik gibi ilkeler, günümüzde sanat ve tasarımın temel ilkeleri olarak kabul görmektedir.

"İmge" kavramı doğrudan "görsel algılama" ve "algı psikolojisi" alanlarının konusudur. İnsan imgelemenin doğa ile olan bağlantısının sebebi de budur. İnsan hayal ederken bile önceden tanımladığı modeller üzerinden tasarımlarını gerçekleştirir. Beynin algı mekanizması da tanımlama üzerine kuruludur. Tanımlanamayan her şey yabancı olarak algılanır ve ilkel içgüdüleri ile verilen tehlike sinyallerinin de temelinde bu yatmaktadır. İnsan, anlamlandırma üzerine kurulu imgesel öğrenme modelini benimsemiş gibi görünmektedir. Bu bağlamda, bazı faktörlerin imge algısını doğrudan etkilediği bilinmektedir. Tarih, toplum, kültür, coğrafya ve ekonomik farklılıklar, imgenin algılanma şeklini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Aynı zamanda hiçbir sanat yapıtı da bu faktörlerden bağımsız olarak çözümlenemez. Erwin PANOFSKY'nin ikonolojik çözümlemesinin temelinde de bu faktörler bulunmaktadır. Panofsky konuyu üç temel başlıkta ele alır. Doğal anlam, uzlaşmalı anlam ve içsel anlam (PANOFSKY, 1995).

Ortak imgeler ya da evrensel imgeler olarak nitelendirilebilecek piktogramlar, bir şeyi resmetme yoluyla temsil eder. Tuğcan GÜLER, imge olarak piktogramın konuşma dilinden farkını *"Piktogramda iletişim mesajını taşıyan bizzat imgedir, dolayısıyla piktogram imgenin kendisidir. Konuşma dillerinden bağımsız yapısı taşıdığı mesajın iletişim kurduğu herkes tarafından algılanabilmesini sağlamaktadır."* (GÜLER, 2016, s.1523) şeklinde açıklamaktadır. Bu imge üretim pratiğinde hedef, beyin algılama sürecini ekonomik kullanacak şekilde tasarlanmış resim mesaj oluşturmaktır. Ayrıca grafik sanatlarda enformasyon tasarımı ile bağlantılı tüm çalışma alanları da yine benzer algı psikolojisi temelleri ile desteklenmektedir.

Sanat Yapıtında Algı ve İmge

Algının önemi, sanat yapıtlarının oluşum aşamasında daha net ortaya çıkmaktadır. Daha önce bahsedilen, imgelemenin insanın çevresel algısından bağımsız olmayacağı gerçeği, sanatçının ifade olanaklarını ne tür üretim pratikleri ile şekillendireceği seçimini de etkilemektedir. Her sanat yapıtı, sanatçının kendisine seçtiği sanatsal bilgi üretimi yöntemiyle gerçekleşmektedir. Sanat yapıtı öznel bilgi üretim modeli olması nedeniyle temelde bilim alanlarından ve hedeflerinden ayrılmaktadır.

Sanat yapıtında ortaya koyulan bilginin evrensel, tekrarlanabilir ya da sürdürülebilir olması olanaklı değildir. Sanat yapıtı yalnızca sanatçısına bağımlı ve biriciktir. Sanatta ortak dil tartışmaları

içerisinde, kullanılan malzemenin seri üretimi ile ortaya çıkan birliktelik dışında, tamamen öznel ifade arayışlarının söz konusu olduğu gerçeğinin hatırlanması gerekmektedir. Bu öznel/sübjektif bilgi üretimi, sanat yapıtları arasında benzerlikler gösterse de her sanatçı kendi toplumsal ve tarihsel sürecinden bağımsız değerlendirilmemektedir.

Günümüzde teknolojik gelişmeler ile birlikte, imgeye ulaşma ve değerlendirme olanakları da değişmiştir. Bu süreçte neredeyse tüm sanat tarihi yapıtlarına ve güncel imge veritabanına ulaşmak çok kolaylaşmıştır. Bunun neticesinde, zaten sanat tarihi içerisinde sıklıkla karşılaşılan “benzer konular” ve “benzer kompozisyonlar” daha da artmıştır. Neredeyse eş zamanlı olarak pek çok sanatçının toplumsal ve kültürel bağlamından sıyrılarak, ortak konular, ortak kompozisyonlar ve hatta ortak imgeler üzerine çalışmaya başladıkları da farklı bir teori olarak karşımızda durmaktadır. Küreselleşen kültür iddiasının temelinde de bu benzerliklerin büyük etkisi bulunmaktadır.

Toplumsal alanda dile getirilen bazı tanımlamalar, gerçekte sanat literatürü içerisinde tartışma konusu değildir. Sanatçının işlevinin, toplumsal önderlik şeklinde değerlendirilmesi bu tarz yanlış algılamaların başında gelmektedir. Kökeni neredeyse 18. yy. da Neoklasisizm’den başlayarak, 20 yy. da Marksist estetik ile desteklenen, toplumsal gerçekçiliğe kadar uzanan ve hatta günümüzde de varlığını sürdüren “sanatçının toplumsal bir varlık ve sanat yapıtının da salt toplumsal bir yaratı olarak görülmesi” asıl tartışma konusudur. Bulunduğu toplumun kültürel ve sosyolojik katmanları içerisinde şekillenen kimliği doğrultusunda sanatçı, elbette bu kimliğinin etkilerini sanat yapıtında gösterecektir. Ancak günümüzde pek çok araştırmanın ortaya koyduğu kültürlerin yakınlaşması ve eşzamanlı özellikler göstermesi ile 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bireyselleşen sanatçı tavrı göz ardı edilmemelidir.

Sanatçı her zaman birey olarak üretmiş ve kimi zaman da kendisine yakın bulduğu diğer sanatçılarla kolektif olarak çalışmıştır. Bu işbirlikleri ile ortaya çıkan sanat kolektifleri yalnızca ortak sergiler ile değil aynı zamanda doğrudan yapıt üretiminde de karşımıza çıkabilmektedir. Farklı yaşamsal evrelerden geçmiş bireyler olarak bu sanatçıların ortak imgeler üzerinde mutabakat sağlaması, Gilbert Proesch ve George Passmore (Gilbert&George) birlikteliği örneğinde olduğu gibi benzer yaşamsal paydalarda buluşmaları ile mümkündür.



Gilbert&George, **Beard Award**, 226x317 cm, dijital, 2016.

<http://www.gilbertandgeorge.co.uk/work/pictures/2016/the-beard-pictures/beard-award>

Bireysel alanda çalışmalarına devam eden sanatçıların ise ortak imge düzenlerinde ve benzer kavramlar etrafında yapıt üretmelerinin ardında yatan sebepler günümüz görsel evreni içerisinde tanımlanabilir. Sanatsal ifade arayışlarında, medya bağlantılı imgeler kullanılması 20. yy. başlarından itibaren oluşmuş ve güncel imgenin cazibesi, kitlelere ulaşmada hızlı bir yol olarak kabul görmüştür.

İmge seçiminde kültürel öğretilmiş içgüdülerin etkisi, sahte bir hakimiyet alanı oluşturmaktadır. Bu sahte hakimiyet alanı, aynı zamanda sanatın ticari boyutunda farklı sorgulamaları gündeme getirmektedir. Toby CLARK; Amerikan soyut sanatı ya da soyut dışavurumculuk hareketinin içindeki sanatçıların bilinen imgeler ile bağlarını koparmalarına rağmen, maddi bağlantılarını farklı kaynaklara dayandırdıklarından bahseder. CLARK, Özellikle New York ekolü olarak bilinen sanatçı grubunun 1950’lerde hız kazanan hareketinin, 70’lerde açıklanan belgelerde yer aldığı şekli ile CIA tarafından hem maddi hem de lojistik olarak desteklendiğini ve konunun yalnızca imge ile ilgili olmadığını hatırlatmaktadır (CLARCK, 2004, s. 14).

Batı ve Türk Sanatı Bakımından Kısa Bir Analiz

Bu noktada imgenin sağladığı enformasyon ve kitle kültürü arasındaki bağlantının da tartışmaya yol açması kaçınılmazdır. İzleyici algıladığı imge karşısında savunmasızdır. Küresel imge düzeni, toplumsal algıyı yönlendirmektedir. Sanatçı da bu toplumsal algının bir parçası ve aktörlerinden olmak durumunda kalmaktadır. Kimliklerinden bağımsız olarak sanatlarındaki kaynak kodları imgeler üzerinden kurgulayan sanatçılar, insan varlığının temelindeki evrensel kavramlar çevresinde dolaşmaktadırlar. Terry EAGLETON gibi düşünürlerin üzerinde durduğu “kapitalist toplumun siyasal vurdumduymazlığı” bakımından sanatçının imge kullanımında toplumsal önyargıları da bertaraf etmek zorunda olduğu bir gerçektir (EAGLETON, 2004).

Sanatın dil ile olan bağlantılarını Belçikalı gerçeküstücü sanatçı Rene MAGRITTE'in çalışmalarında görebilmekteyiz. İmgenin dil ile olan bağlarını sorgulayan Magritte, özellikle "İmgelerin İhaneti" adlı çalışmasında bu sorgulamayı daha da netleştirmektedir. Bir imgenin öznel anlamının, yalnızca kültürel olarak, bilinç düzeyindeki karşılığı sayesinde kavranabileceği gerçeği ile izleyiciyi yüzleştirmiştir. Ancak sanatçının kendisi, resimlerinin herhangi bir gizemi barındırmadığını ve imgelerinin altında anlamlar aranacak gizemli şeyler olmadığını da açıklamıştır.



Rene Magritte, **The treachery of images**, oil on canvas, 64.5x 94 cm, 1948.

<https://www.renemagritte.org/the-treachery-of-images.jsp>

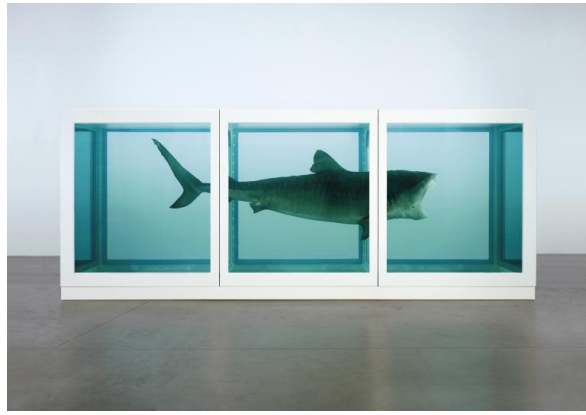
"Düşünce olarak sanat" dendiğinde ilk aklın gelen isim Joseph KOSUTH olacaktır. Sanatçı tamamen dil ve imge ilişkisine odaklanmıştır. Bir objenin kendisi, imgesi ve kavram olarak yani dil içerisindeki karşılığını ortaya koyduğu "Bir ve Üç Sandalye" isimli çalışmasında Kosuth; görsel algının, dile ve kavrama dönüşümünü, eş zamanlı olarak çalışmasında kullanmıştır. Çalışmalarında, sanat yapıtının değerli bir nesne olarak alınır, satılır pozisyonuna karşı tutumu belirgindir.



Joseph Kosuth, **One and Three Chairs**, Wood folding chair, mounted photograph of a chair, and mounted photographic enlargement of the dictionary definition of "chair", Chair (82 x 37.8 x 53 cm), photographic panel (91.5 x 61.1 cm), text panel (61 x 76.2 cm) 1965.

https://www.moma.org/learn/moma_learning/joseph-kosuth-one-and-three-chairs-1965

Kosuth'un neredeyse alternatifinde duran Damien HIRST için, sanat yapıtının satılması konusunda tüm klişeleri kırdığı söylenebilir. Kavramsal sanatla yakından bağlantılı çalışmalarının rekor fiyatlarla satılması bile O'nun hakkında konuşulması için yeterli bir neden olabilir. Çalışmalarında ele aldığı konular genellikle "Yaşam, Ölüm, Araf" gibi derinlikli kavramlara bağlansa da popüler duruşu ve çalışmaları etrafında gerçekleşen manipülasyonlar nedeniyle hala tartışmalıdır.



Damien Hirst **The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living** 2170 x 5420 x 1800 mm, 1991.

<http://www.damienhirst.com/the-physical-impossibility-of>

Ayhan ÖZER, Türk sanatının durumunu “Özellikle plastik sanatlarda, belirgin bir gelenekten yoksun olan Türk sanatında ise adı konmasa da simülasyon sanat; çok önceleri, bir anlama-anlatma, öğrenme-öğretme yolu olarak (örneğin resim 3-4) kendini göstermiştir. Adı konduktan sonra da sanatçılarımız bu durumdan geri kalmamış, birçok elden, bu yöreimde eserler vermişlerdir.” şeklinde dile getirmektedir (ÖZER, 2012, s. 39).

Birbirinden farklı sanatsal dönemleri bulunan Özdemir ALTAN'ın, çok kişiyle kolektif çalışmaları olarak değerlendirilebilecek dönemi 1990'lı yıllara denk gelmektedir. Özellikle “Köpek Gezdirme Alanlarını Yaygınlaştırma Projesi Birinci Versiyon” adlı çalışmada Altan, farklı kaynaklar ve kişilerden gelen pek çok imgeyi bir çalışma içerisinde organize ederek, ortak bir ifade alanı yaratmaktadır.



Özdemir Altan, **Köpek Gezdirmeye Alanları Yaygınlaştırma Projesi**, Tuval üzerine karışık teknik, 200 x 410 cm, Triptik, 1995.

<https://secure.istanbulmodern.org/tr/koleksiyon/koleksiyon/5?t=3&id=1158>

Nur KOÇAK, Hiperrealist ya da fotogerçekçi olarak tanımlanabilecek çalışmaları ile kadın cinsiyeti üzerine yoğunlaşmıştır. İlk dönem çalışmalarında yaygın medya üzerinden elde edilen görselleri kullanmış ve daha sonraki çalışmalarında kendi çektiği fotoğrafları değerlendirmiştir. İmgenin ifade olanaklarının kullanımı bakımından, kadına ait imgeler ve bedenler, Nur Koçak sanatının feminist yaklaşım üzerinden okunma gereksinimi yaratmaktadır. Kadının toplumsal konumu ve popüler kültür içerisindeki yeri bu çalışmaların odak noktasındadır.



Nur Koçak **Doğal Harikalar ya da Fetiş Nesneler 3** 1979 tuval üzerine akrilik, 89x116 cm

http://turkishpaintings.com/content/mod_images/painters/works/large/z_slide0061_image073.jpg

Neredeyse tüm imge kaynaklarını çekinmeden kullanan Bedri BAYKAM, Amerikan sanat akımlarından biri olan Kötü Resim (Bad Painting) akımının, Türk sanatı içerisinde örneklerini veren ilk ve en önemli temsilcilerinden sayılabilir. Renk ve boya kullanımı bakımından Baykam, klasik resim sanatı anlayışının dışına çıkmaktadır. Hem Türkiye hem de dünya gündeminde yer etmiş önemli konuları ve imgeleri kullanarak çalışmalarını oluşturmuştur. Ele aldığı konular bağlamında, imgelerin bağımsız olarak yapıt içerisinde yerleşimi ve dağılımı, kolaj atmosferi yaratmaktadır. Birbiri üzerine

ve yan yana neredeyse rastlantısal şekilde yerleştirilmiş gibi görünen imgeler, aslında yapının konusunu her yönüyle sorgulatmayı hedeflemektedir.



Bedri Baykam **Ellerini Küba'dan Çek Domuzlar Körfezi ve Misil Krizi** 4 D Work 180×240 cm
2013

<http://bedribaykam.blogspot.com.tr/2013/>

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzün küresel kültür ikliminde imgelerin sınıflandırılması ve organizasyonu daha pratik bir hal almıştır. İmgeler tarafından kontrol edilen bir dünya tasviri üzerinden, yerellik ve evrensellik kavramlarını tartışmak oldukça riskli bir alanda çalışmayı gerektirir. Çağdaş sanatı değerlendirirken kriter koymak yerine daha esnek bir yorumlama modeli üzerinde durmak gerekmektedir. Aksi takdirde kalıplar içerisine girmeyen her yapıt algılanamaz hale gelecektir.

İnsan algısı bakımından imgenin kaynağı değil, bireyin imgeyi tanımlayabileceği ölçütler geçerlilik kazanmaktadır. İmgeler evreni düşünüldüğünde, günümüzde küresel bir kütüphane tasviri yapmak mümkündür. Benzerlikler ve öykünmeler, tüm sanat tarihi boyunca izlenebilmektedir. Bir sanat yapıtı ile karşılaşıldığında, öncelikle bu yapının sanatçısı ya da sanatçıları ekseninde mutlaka tarihsel süreç, toplumsal yapı, kültürel düzey, coğrafi konum ve ekonomik durum göz önünde bulundurulmalıdır. Sanatçının ele aldığı konu ne olursa olsun, öncelikle kendi kimliği ve yaşadığı toplumun etkisi mutlaka ön planda olacaktır.

KAYNAKÇA

ARNHEIM, R., (2007). Görsel Düşünme, (çev.Rahmi Ögdül) Metis Yayınları: İstanbul.

CLARK, T., (2004). Sanat ve Propaganda Kitle Kültürü Çağında Politik imge, (Çev. Esin Hoşsucu) Ayrıntı Yayınları: İstanbul.

EAGLETON, T., (2004). Kuramdan Sonra, (Çev. Uygur Abacı), Literatür Yayınları: İstanbul.

GÜLER, T., (2016). Yazılı Tarihin Başlangıcından Günümüz Dünyasına Piktogramların İşlevi Üzerine, *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, cilt 5, sayı 25, s.1521-1538.

ÖZER, A., (2012). Oroborus Sanat, Çağdaş Sanat Shopları ve Ceo Küratörler. *Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi 10. Ulusal Sanat Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 33-44.

PANOFISKY, E., (1995). İkonografi ve İkonoloji, (Çev. Engin Akyürek), Afa Yayınları: İstanbul.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilikleri

Hasan BAĞCI¹
Dilek BAZ²

1 Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fak. Öğretim Üyesi hbagci26@hotmail.com

2 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi
d.ilekm.ahmutcan@gmail.com

ÖZET

Edebiyat eğitimi, bireyin kendisini geliştirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, kendi duygu ve düşüncelerini başkalarına ifade edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşamasını sağlama gibi özellikler bakımından bireysel gelişime katkıda bulunan önemli bir eğitim alanıdır. İşte bu gerçekten hareketle çalışmamızda edebiyat eğitim ve öğretiminin bireye kazandıracak kazanımlar üzerinden bu eğitimi ve öğretimi verecek olan Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öz yeterlilik durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde açılmış formasyon programına devam eden Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Veri analizi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik inançlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine adayların mesleki öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre de farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin sorunlarına yönelik farkındalıklarının olduğu ve adaylar tarafından ifade edilen belirlenmiş sorunların çözümüne yönelik önerilerinin de değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde elde edilen veriler, ilgili çalışmalar da taranarak yorumlanmış ve başta Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programlarının gözden geçirilmesi olmak üzere Türk dili ve edebiyatı öğretmen niteliklerini arttırmaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin sorunları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayı, öğretmen öz yeterliği.

ABSTRACT

Literature education is an important educational field that contributes to individual development in terms of developing oneself, establishing good relations with others, expressing their feelings and thoughts to others, and living in harmony with themselves and their environment. Moving from this work, we tried to determine the self-sufficiency status of Turkish language and literature teacher candidates who will provide this education and training through the achievements of the students of literary education and training. The study was carried out with the students of Turkish Language and Literature department who continued on the formation program opened in Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education. Content analysis method was used in the data analysis process.

According to the research findings, it has been observed that the professional self-efficacy beliefs of Turkish language and literature teacher candidates are low. It was also found that the professional self-efficacy levels of the candidates differ according to the gender variable. It has been documented that Turkish language and literature teacher candidates are aware of the problems of Turkish language and literature education and that the proposals for the solution of the identified problems expressed by the candidates are also variable. The results obtained in the final part of the study were also reviewed and related studies were carried out and some suggestions were offered to increase the qualifications of Turkish language and literature teacher, especially to review Turkish language and literature teaching programs.

Keywords: Problems of Turkish Language and Literature Education, Candidate of Turkish Language and Literature Teacher, Teacher Self-Efficacy.

GİRİŞ

Eğitime ait görseller bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin ölçülmesinde kullanılan değişmez kriterlerden biridir. Ülkemizin gelişmiş ülkeler kategorisinde yerini alması için diğer ülke dinamikleri yanında eğitim alanında da birtakım değişimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitimde öncelikle önem verilmesi gereken konulardan biri de öğretmen eğitimidir. Bir ülkenin eğitim hedeflerine ulaşmasındaki anahtar o ülkede öğretmenlik mesleğini başarabileceği inancı yüksek öğretmenler yetiştirmektir. Bu noktada öz yeterlik kavramı devreye girmektedir. Öz yeterlik algısı, sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer alan bir kavramdır (Kaya, Polat ve Kara Müftüoğlu, 2014).

Öz yeterlik, “bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılar” (Bandura, 1997) ya da bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargıları (Zimerman, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterlik insanların düşüncelerinden ve duygularından etkilenmekte ve değişmektedir. Öz yeterlilikleri yüksek olan bireyler bir hedefe ulaşmak için uğraşır, çaba gösterirler Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmelikleri, ısrarlı ve sabırlı oldukları, bu nedenle de öz-yeterlik algısının eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olduğu yapılan birçok çalışmada vurgulanmıştır (Aşkar ve Umay, 2001).

Öğretmenlik mesleği için öz-yeterliğin ifade ettiği şey birçok araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Aslında bu açıklamaların tamamı başarılı bir öğretmenden beklenen ürünler göz önüne alınarak yapılan açıklamalardır. Başarılı bir öğretmen; sınıfını iyi yönetmeli, öğreteceği içeriği etkili sunmalı, öğrenmeyi sağlamalı, yansız değerlendirmeli, bilgi birikimi olmalı, danışman olmalı, mesleki etkinliği olmalı, mesleki etiği izlemeli ve güven vermelidir (Saracaloğlu, 2006). Basit anlamda bir öğretmenin yukarıda ifade edilen beklentileri karşılayabileceğine olan inanç düzeyi öz-yeterliği ifade etmektedir. Bu durum aşağıda farklı araştırmacılar tarafından da açıklanmaya çalışılmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliğini bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi davranışları oluşturacağına olan inancı şeklinde açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen öz yeterliği bir öğretmenin “görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?” sorusuna verdiği cevaptır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004).

Öğretmen öz yeterliliği yüksek olana bir öğretmen, öğrenciler için daha kalıcı bilgiler verebilmektedir. Öğretmen öz yeterliliğinin yüksek olması günümüz eğitim sistemi için daha gerekli hale gelmiştir. Öyle ki 2004 yılından önce geliştirilen ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki eğitim programlarına göre öğretmenler öğrencilere bilgileri olduğu gibi aktarmakla ve öğrenciler de bu bilgileri ezberlemekle yükümlüydü. Oysa şu an kullanılmakta olan hemen hemen bütün disiplinlerin eğitim programlarında; öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanmasını sağlama, öğrencilerde üst düzey düşünme becerileni geliştirme, problem çözme becerisi, iletişim becerilerini geliştirme ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama temel beceriler arasında yer almaktadır. Bu bakımdan dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesindeki en önemli belirleyicilerinden biri öğretmendir. Öğretmenin de bahsedilen bütün bu düzeylere öğrencileri çıkarabilmesi için mesleğine dair öz yeterliliği yüksek olmalı, evet ben bunu uygulayabilirim demelidir.

Öğretmenlerin öğretimle ilgili öz yeterlik inançları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu ve öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenlerin öğrencilerini daha başarılı kılacak yöntemleri deneme isteklerinin arttığı, daha azimli ve üst düzey performans başarıları gösterdikleri görülmektedir. Diğer taraftan, zaman kullanımı ve sınıf yönetimi için kullanılan stratejilerin de öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. (Hacıömeroğlu, 2013). Birçok araştırmaya göre öz-yeterlik, işler iyi gitmediğinde öğretmenin sabrını ve engeller karşısındaki

direncini arttırır. Yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin öğretimde daha kesin karar sahibi oldukları ve öğretimde kalmaya daha çok eğilimli oldukları ifade edilmektedir (Gülebağlan, 2003).

Senemoğlu (2001:215) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre, bireyin başarılı bir öğretmen olabilmesi için, hem iyi bir konu alanı bilgisine, hem de öğretmenlik formasyonu bilgisine sahip olması ve öğretmeye güdülenmesi, öğretmenlik mesleğini sevmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi öğretmenin alanında yeterli birikime sahip olamaması sınıfta etkileşimi kötü etkileyen etmen olarak görülmektedir (Güçlü, 2000:151) . Bütün dal öğretmenlerinde olduğu gibi Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlilikler ile sınıf içerisindeki rollerini etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi arasında çok yakın bir ilişki vardır. Alanını iyi bilen bir öğretmen sınıfa girdiğinde kendine güven duyar. Bu durum ona öğrenci karşısında güç kazandırır (Şişman, 1999:10).

Öz yeterlik düzeylerinin artırılması hemen gelişebilecek bir durum değildir. Tam tersine uzun ve zahmetli bir süreci beraberinde getirir. İşte bu sebeple gelecek nesillerin emanet edildiği öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesi aşamasında önemli rol oynayan eğitim-öğretim sürecinin planlaması aşamasında önemlidir. Öyle ki yapılan tespitler doğrultusunda süreç tekrar planlanabilir ve eğitim, öğretim süreci iyileştirilebilir.

YÖNTEM

Amaç

Bu çalışmanın amacı; 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde açılmış olan formasyon programına devam eden Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri ile öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- . Türk Dili ve Edebiyatı alanında kendinizi yeterli görüyor musunuz?
- . Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?
- . Türk Dili Edebiyatı öğretiminin sorunları sizce nelerdir?
- . Türk Dili Edebiyatı ve öğretiminin sorunlarının giderilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde açılmış olan formasyon programına devam eden Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adayları örneklemi ise aynı programa devam öğretmen adaylarından oluşan 87 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Mevcut durumu veya geçmişten gelen sorunları inceleyen araştırmalara betimsel araştırma denir. Genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarma amaçlı araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda amaç incelenen durumu etrafıca tanımlamak ve açıklamaktır. Betimlemeli yöntemde inceleme sürecinde doğal şartları bozmadan veya inceleme yapılan ortamda her hangi bir değişiklik yapmadan araştırmaların yürütülebilmesi nedeniyle, bu yöntem birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir. Eğitim sorunlarının pek çoğu betimsel niteliktedir. O nedenle bu yöntem, eğitimin günümüzdeki durumunu ortaya koyma çalışmalarında sıklıkla kullanılır (Gurbetoğlu,2015:29). Bu araştırmada da Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin mevcut sorunları ile öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları belirlenmeye çalışılacağından betimsel model kullanılacaktır.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmen adaylarının yukarıda ifade edilen açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara bağlı

kalınarak betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Türk Dili ve Edebiyatı alanında kendinizi yeterli görüyor musunuz?						Toplam
Bölümler		Evet	Kısmen	Hayır		
Türk Dili ve Edebiyatı	f	10	10	67	87	
Öğretmenliği	%	8,7	8,7	82,6	100	

Tablo 1.) “Türk Dili ve Edebiyatı Alanında Kendinizi Yeterli Görüyor musunuz? ” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Tablo 1 de de görüldüğü gibi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarına sorulan “Türk Dili ve Edebiyatı alanında kendinizi yeterli görüyor musunuz? ” sorusuna % 8,7 oranında evet, % 8,7 oranında kısmen, % 82,6 oranında hayır cevapları verilmiştir. Tüm verilen cevaplar doğrultusunda Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının kendilerini alanda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?						Toplam
Bölümler		Evet	Kısmen	Hayır		
Türk Dili ve Edebiyatı	f	0	10	77	87	
Öğretmenliği	%	0	8,7	91,3	100	

Tablo 2.) “Türk Dili ve Edebiyatında ve Öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz? ” Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Tablo 2’de de görüldüğü gibi araştırma 87 kişi üzerinde uygulanmış ve öğretmen adaylarına “Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmen adayları %8,7 oranında kısmen, %91,3 oranında “Hayır” cevabını vermişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

	Türk Dili Edebiyatı Öğretiminde Kendinizi Yeterli Görüyor Musunuz?	f	%
A	Programdan Kaynaklanan Sorunlar		
1	Bazı derslere gereken önemin verilmemesi.	4	1,6
	1.1 Yeni Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi.	20	8,3
	1.2 Eski Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi.	6	2,5
	1.3 Edebiyat Tarihi dersine önem verilmemesi.	2	0,8
2	Sistemden kaynaklanan problemler.	15	6,2
	2.1 Ezberci bir sistemin takip edilmesi.	48	20
	2.2 Sınav sisteminin bilgi basamağını ölçmeye yönelik olması.	2	0,8
3	Öğretmenlik uygulamasına yönelik gereken önemin verilmemesi.	13	5,4
4	Lisans programıyla MEB programının uyuşmaması.	9	3,7
5	Derslerin ağır olması.	5	2,9
	5.1 Türk Dili ve Edebiyatı alanının çok geniş olması.	8	3,3
	5.2 Lehçe öğretiminin yaygın olması.	1	0,4
6	Dilbilgisi öğretimine gereken önemin verilmemesi.	6	2,5
7	Öğrencilere yazma etkinliklerinin (metin üretimine yönelik) yaptırılmaması.	1	0,4
8	Yazım (imla) kurallarının sık sık değişmesi.	1	0,4
B	Bireyin Kendinden ve Ortamdan Kaynaklanan Sorunlar		
1	Öğretim görevlilerinin derse ve öğrenciye gereken önemi vermemesi.	22	9,2

2	Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması.	18	7,5
3	Öğrencilerin gereken çabayı sarf etmemesi.	12	5,02
4	Öğretim elemanlarının derse gereken önemi vermemesi.	11	4,6
5	Öğrencilerin araştırma ve öğrenmeye meraklı olmamaları.	9	3,7
6	Öğrencilerin edebiyata ilgisiz olması.	7	2,9
7	Derslerin içeriğine uygun işlenmemesi.	7	2,9
8	Öğretim elemanlarının yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması.	6	2,5
9	Öğrencilerin alt yapı eksikliği.	4	1,6
10	Derslerde araştırma ve incelemeye önem verilmemesi.	4	1,6
11	Bölüm öğrencilerinin bölümü sevmeyerek sadece meslek sahibi olmak için seçmiş olmaları.	3	1,2
12	Bölümü istemeyerek okumak	3	1,2
13	Ülkede Türk Dili ve Edebiyatına gereken önemin verilmemesi.	3	1,2
14	Lisans eğitiminde sınıfların çok fazla kalabalık olması.	2	0,8
15	Öğrencilerin dersleri tekrar etmemesi.	1	0,4
16	Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün öneminin bilincinde olmamak.	1	0,4
17	Kültürel değerlere bağlı kalmamak.	1	0,4
18	Bireylerin okuma anlama becerisinin düşük olması.	1	0,4
Toplam		239	100,0

Tablo 3. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları Sizce Nelerdir? Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adayları "Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin Sorunları Sizce Nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplarda algıladıkları sorunları değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu sorunlar ve oranları şöyledir:

% 1,6 oranında "Bazı derslere gereken önemin verilmemesi", % 8,3 oranında "Yeni Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi", % 2,5 oranında "Eski Türk Edebiyatı dersine önem verilmemesi", % 0,8 oranında "Edebiyat Tarihi dersine önem verilmemesi", % 6,2 oranında "Sistemden kaynaklanan problemler", % 20 oranında "Ezberci bir sistemin takip edilmesi.", % 0,8 oranında "Sınav sisteminin bilgi basamağını ölçmeye yönelik olması.", % 5,4 oranında "Öğretmenlik uygulamasına yönelik gereken önemin verilmemesi.", % 3,7 oranında "Lisans programıyla MEB programının uyuşmaması.", % 2,5 oranında "Dilbilgisi öğretimine gereken önemin verilmemesi.", % 2,9 oranında "Derslerin ağır olması.", % 3,3 oranında "Türk Dili ve Edebiyatı alanının çok geniş olması.", % 0,4 oranında "Lehçe öğretiminin yaygın olması.", % 0,4 oranında "Öğrencilere yazma etkinliklerinin (metin üretimine yönelik) yaptırılmaması.", % 0,4 oranında "Yazım (imla) kurallarının sık sık değişmesi.", % 9,2 oranında "Öğretim görevlilerinin derse ve öğrenciye gereken önemi vermemesi", % 4,6 oranında "Öğretim elemanlarının derse gereken önemi vermemesi.", % 2,5 oranında "Öğretim elemanlarının yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması.", % 5,02 oranında "Öğrencilerin gereken çabayı sarf etmemesi.", % 7,5 oranında "Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması.", % 2,9 oranında "Derslerin içeriğine uygun işlenmemesi.", % 1,6 oranında "Öğrencilerin alt yapı eksikliği.", % 1,2 oranında "Bölümü istemeyerek okumak.", % 0,4 oranında "Öğrencilerin dersleri tekrar etmemesi..", % 0,4 oranında "Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün öneminin bilincinde olmamak..", % 0,4 oranında "Kültürel değerlere bağlı kalmamak.", % 1,6

oranında “Derslerde araştırma ve incelemeye önem verilmemesi.”, % 0,8 oranında “Lisans eğitiminde sınıfların çok fazla kalabalık olması.”, % 3,7 oranında “Öğrencilerin araştırma ve öğrenmeye meraklı olmamaları.”, % 1,2 oranında “Bölüm öğrencilerinin bölümü sevmeyerek sadece meslek sahibi olmak için seçmiş olmaları.”, % 2,9 oranında “Öğrencilerin edebiyata ilgisiz olması.”, % 0,4 oranında “Bireylerin okuma anlama becerisinin düşük olması.”, % 1,2 oranında “Ülkede Türk Dili ve Edebiyatına gereken önemin verilmemesi.”, *cevapları verilmiştir.*

Verilen cevaplar doğrultusunda sorunlar iki ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar; programdan kaynaklı, bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunlardır. Adayların algıladığı sorunların çoğunluğunun programdan kaynaklandığı belirlenmiştir. Program kaynaklı sorunlar içinde ise en yüksek oranda (% 20 oranında) “Ezberci bir sistemin takip edilmesi” maddesi en önemli sorun olarak ifade edilmiştir.

Bir öğretmen adayı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Sadece derslerde yapılan sınavı geçebilmek adına ezber yapıyoruz, gördüğümüz ders konularını öğrenmiyoruz. Hep ezberci sistem üzerinde derslerimizi ilerletiyoruz”.

Başka bir öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir. “Bu bölümü okuyan çoğu arkadaşımın bölümü istemeyerek sadece üniversite mezunu olmak için okumaları ve edebiyata ilgisiz olması önemli bir sorundur” diyerek bölümü okuyan bireylerin bölüme karşı isteksiz olmalarından kaynaklı sorundan söz etmiştir.

Bir diğer öğretmen adayı da görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Okuduğumuz bölümde konular çok fazla, alan çok geniş kendimi her alanda geliştiremeyeceğimi düşünüyorum. Çünkü konular çalış çalış bitmiyor bizlerde öğrenmeye değil ezberlemeye yöneliyoruz.” sözleriyle Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümü alanının çok geniş olduğuna ve öğretim sisteminin hep ezbere yönelik olduğunu ifade etmiştir.

Başka bir öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir. “Öğretim görülen sınıfların çok kalabalık olması öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir” diyerek sınıfların kalabalıklığından bahsetmiştir.

	Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin Sorunlarının Giderilmesine Yönelik Önerileriniz Nelerdir?	f	%
A	Programa yönelik öneriler		
1	Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır.	27	15,16
2	Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır.	25	14,04
3	Türk Dili ve Edebiyatı dersleri etkinliklerle desteklenmelidir.	18	10,11
4	Öğretim elemanları daha nitelikli olmalı ve mutlaka denetlenmelidir.	15	8,4
5	Çocuk edebiyatı dersleri konulmalıdır.	15	8,4
6	Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı yeniden düzenlenmelidir.	7	3,9
7	Şiir okuma ve yazma dersleri mutlaka konulmalıdır.	5	2,8
8	Lisans yerleştirme sınavlarında minimum puan sınırlaması uygulamasına geçilmelidir.	4	2,24
9	Orta öğretim kurumlarındaki (lise) ders kitaplarında bulunan metinler gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.	2	1,12
B	Ortam ve bireylere yönelik öneriler		

1	Öğrenciler alanla ilgili sosyal etkinliklere daha çok teşvik edilmelidir.	12	6,74
2	Lisans öğretiminde sınıf mevcutları azaltılmalıdır.	10	5,6
3	Orta öğretim kurumlarındaki (lise) Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri edebiyatı sevmeli ve öğrencilerine sevdirmeliler.	10	5,6
4	Öğrencilere değişik dönemlere ait daha çok örnek metin inceleme fırsatı verilmelidir.	9	5,05
5	Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.	7	3,9
6	Öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisi iletişime açık ve daha sağlıklı olmalıdır.	6	3,37
7	Bölüm öğrencileri kendilerini alanda daha çok geliştirmelidir.	4	2,24
8	Dersler görsel materyaller kullanılarak anlatılabilir.	2	1,12
Toplam		178	100.0

Tablo 4) Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin Sorunlarının Giderilmesine Yönelik Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevaplar Ve Frekans Dağılımları

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adayları "Türk Dili Edebiyatı Öğretiminin sorunlarının giderilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplarda algıladıkları sorunları değişik sıklıklarda dile getirmişlerdir. Bu öneriler ve oranları şöyledir:

% 15,16 oranında "Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır.", % 10,11 oranında "Türk Dili ve Edebiyatı dersleri etkinliklerle desteklenmelidir.", % 8,4 oranında "Öğretim elemanları daha nitelikli olmalı ve mutlaka denetlenmelidir.", % 3,9 oranında "Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı yeniden düzenlenmelidir.", % 14,04 oranında "Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır.", % 1,12 oranında "Orta öğretim kurumlarındaki (lise) ders kitaplarında bulunan metinler gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir", % 2,8 oranında "Şiir okuma ve yazma dersleri mutlaka konulmalıdır.", % 2,24 oranında "Lisans yerleştirme sınavlarında minimum puan sınırlaması uygulamasına geçilmelidir.", % 8,4 oranında "Çocuk edebiyatı dersleri konulmalıdır.", % 1,12 oranında "Dersler görsel materyaller kullanılarak anlatılabilir.", % 5,6 oranında "Lisans öğretiminde sınıf mevcutları azaltılmalıdır.", % 5,6 oranında "Orta öğretim kurumlarındaki (lise) Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri edebiyatı sevmeli ve öğrencilerine sevdirmeliler r", % 3,9 oranında "Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.", % 3,37 oranında "Öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisi iletişime açık ve daha sağlıklı olmalıdır.", % 2,24 oranında "Bölüm öğrencileri kendilerini alanda daha çok geliştirmelidir..", % 5,05 oranında "Öğrencilere değişik dönemlere ait daha çok örnek metin inceleme fırsatı verilmelidir.", % 6,74 oranında "Öğrenciler alanla ilgili sosyal etkinliklere daha çok teşvik edilmelidir.", *cevapları verilmiştir.*

Verilen cevaplar doğrultusunda öneriler aynı sorunlar kısmında olduğu gibi iki ana alt başlıkta işlenmiştir. Bunlar; programdan kaynaklı, bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunların giderilmesine yönelik önerilerdir.

Adayların algıladığı sorunların çoğunluğunun programdan kaynaklandığı belirlenmiş olduğundan sorunların giderilmesine yönelik en fazla öneriler de buradan gelmiştir.

Bu bölümde en çok dikkat çeken öneri % 15,16 oranında "Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır." olmuştur. Dikkat çeken bir başka öneri de % 14,04 oranında "Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır." önerisi olmuştur. Öğretmen adayların ileri sürdükleri önerilerden birkaç tanesi kendi ifadeleriyle şu şekildedir: Bir öğretmen adayı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünü okumasına rağmen hala kitap okuma alışkanlığı olmayan birçok arkadaşımız var. Bu öğretmen adayının kendisiyle çelişmesi demektir. Çünkü ilerde öğrencilerine okumanın ne kadar önemli olduğunu

anlatacaktır. Bu yüzden öğretmen adayları kitap okuma alışkanlıkları edinmelidirler.”

Bir öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Türk Dili ve Edebiyatı bölümü alanı çok geniş bir bölümdür. Bu açıdan öğretmen adaylarının kendilerini sürekli geliştirmeleri ve alanıyla ilgili daha çok bilgiye hâkim olmaları gereklidir.”

Bir başka edebiyat öğretmeni adayı ise mesleğe başladıklarında hedef kitlelerini oluşturan çocukların duygu dünyalarına girebilmek için lisans programlarında çocuk edebiyatı dersinin zorunlu olarak verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Dikkat çeken önerilerden birisi de öğrencilerin anlatım becerilerinin gelişmesine yönelik metin üretimi etkinliklerinin yapılacağı yazma eğitimi dersinin lisans programına eklenmesidir.

SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı alan yeterliğinde kendilerini % 82,6, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde ise % 91,3 oranında oldukça yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları daha önce Arseven vd. (2015; 61) tarafından yapılmış benzer bir çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bunun yanında öz-yeterlik konusunda alan yazın incelendiğinde araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren çalışmalar da mevcuttur (Ülper ve Bağcı, 2012).

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre; Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin sorunları programdan kaynaklı sorunlar ile bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunlar olmak üzere iki ana alt başlıktan oluşmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının “*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunları Sizce Nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde *programdan kaynaklı sorunların* “Eğitim ve öğretimin ezberci bir sistem üzerine kurulu olması, Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı ve Edebiyat Tarihi gibi derslere önem verilmemesi, sınav sisteminin bilgi basamağını ölçmeye yönelik olması, lehçe öğretiminin yaygın olması, dilbilgisi öğretimine gereken önemin verilmemesi, öğrencilere yazma etkinliklerinin (metin üretimine yönelik) yaptırılmaması, yazım (imla) kurallarının sık sık değişmesi vb.” olduğu belirlenmiştir.

Yine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde *bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunların* “Öğretim görevlilerinin derse ve öğrenciye gereken önemi vermemesi, Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması, Öğrencilerin araştırma ve öğrenmeye meraklı olmamaları, Öğrencilerin edebiyata ilgisiz olması, derslerin içeriğine uygun işlenmemesi, Öğrencilerin alt yapı eksikliği, Derslerde araştırma ve incelemeye önem verilmemesi, bölümü istemeyerek okumak, Lisans eğitiminde sınıfların çok fazla kalabalık olması, Öğrencilerin dersleri tekrar etmemesi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün öneminin bilincinde olmamak, Bireylerin okuma anlama becerisinin düşük olması vb” olduğu ifade edilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının ifadelerinden Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hemen hemen bütün öğretmen adayları öğretimde yaşanan sorunlara dair belirli bir görüşe sahiptir. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarına öğretimin iyileştirilmesi ve belirlenen sorunların çözülmesi için çözüm önerileriniz nelerdir? sorusu yöneltilmiş, bu soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar da “*programdan kaynaklı sorunlar ile bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri*” olarak iki alt başlıkta toplanmıştır.

Lisans programda ezberci eğitim sistemini büyük bir sorun olarak gören Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları “Eğitim-öğretim ezberlemekle değil eleştirme ve araştırma çalışmalarıyla yapılmalıdır.” çözüm önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının programdan kaynaklanan sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri arasında ise şu ifadeler dikkat çekmektedir:

“Seçmeli derslerin seçimi öğrencilere bırakılmalıdır. Türk Dili ve Edebiyatı dersleri etkinliklerle desteklenmelidir. Öğretim elemanları daha nitelikli olmalı ve mutlaka denetlenmelidir. Çocuk edebiyatı dersleri konulmalıdır. Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı yeniden düzenlenmelidir. Şiir okuma ve yazma dersleri mutlaka konulmalıdır. Lisans yerleştirme sınavlarında minimum puan sınırlaması uygulamasına geçilmelidir. Orta öğretim kurumlarındaki (lise) ders kitaplarında bulunan metinler gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.”

Araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının ileri sürdüğü “*bireyin kendisinden ve ortamdan kaynaklı sorunların çözümüne yönelik önerileri*” ise şunlardır:

“Öğrenciler alanla ilgili sosyal etkinliklere daha çok teşvik edilmelidir, Lisans öğretiminde sınıf mevcutları azaltılmalıdır, Orta öğretim kurumlarındaki (lise) Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri edebiyatı sevmeli ve öğrencilerine sevdirmeliler, Öğrencilere değişik dönemlere ait daha çok örnek metin inceleme fırsatı verilmelidir. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisi iletişime açık ve daha sağlıklı olmalıdır. Bölüm öğrencileri kendilerini alanda daha çok geliştirmelidir. Dersler görsel materyaller kullanılarak anlatılabilir.”

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliliğine dair inançları oldukça düşüktür. Bölüm öğrencileri her dersi aynı önemde alamamakta ve alan bilgisinde de sıkıntı yaşamaktadırlar. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı alanlarında kendilerini yetersiz görmesi, araştırma ve incelemeye önem vermemesi, kitap okumayı sevmemesi önemli yetersizliklerdir. Bu yetersizlikler en kısa zamanda telafi edilmeli öğretmen adaylarının mevcut alan bilgisi eksiklikleri giderilmeli ve öğretmen öz yeterlilikleri en kısa sürede yükseltilmelidir. Çünkü öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler öğrencileri için daha iyi bir rol model olacaklarından öğretim sürecinin daha verimli geçmesine zemin hazırlamış olurlar.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin birçok sorununun program kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Lisans programından kaynaklanan bu sorunların en kısa zamanda giderilmesi, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinin iyileştirilmesi açısından önemlidir.

ÖNERİLER

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerileri:

- Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının üniversitelerde alacakları dersler, orta öğretim kurumları için hazırlanan “Türk Dili ve Edebiyatı” programlarıyla uygunluk sağlanmalıdır.
- Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının lisans programı yeniden düzenlenmeli ve öğretmen adaylarının alan bilgisi eksikleri giderilmelidir.
- Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarına edebiyat sevgisi aşılanmalı ve öğretmen adaylarının da öğrencilere bu sevgiyi aktarması sağlanmalıdır.
- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programındaki zorunlu derslerin arasına metin üretimine yönelik şiir yazma ve metin yazma dersleri de ilave edilmelidir.
- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programına seçmeli ders olarak çocuk edebiyatı, Türkçenin güncel sorunları ve şiir okuma gibi dersler de ilave edilmelidir.
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aşkar , P. , Umay, A. (2001) İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21:1-8.
- Arseven, A., Moroğlu, B. ve Aldıg, E. (2015). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, International Journal Of Eurasia Social Sciences, Vol: 6, Issue: 21, pp. (48-66).

- Bandura, Albert (1977), "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change," *Psychological Review*, 84, 191–215. Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Gülebağlan, C. (2003). Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Güçlü, N. (2000). Sınıf Yönetimi (editör: Küçükahmet, L.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, V. H., Polat, D. ve Karamüftüoğlu, İ. Ö. (2014). "Fen Bilimleri Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çabası." *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2490>, n.28, 581-595.
- Hacıömeroğlu, G. (2013). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançları." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(1): 1-18.
- Morgan, C. T. (1989). Psikolojiye giriş. (Ed. S. Karataş). Multhauf, A. P. Willower, D.J. and Licata, J.W. (1978). *Teacher pupil control*, Ankara:Meteksan
- Saraç, C. (2006). Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Alan Bilgilerine Ve Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 2006, Sayı 24, Sayfa: 145-161.
- Saracaloğlu A. S. ve Dinçer B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,1, 320–325.
- Senemoğlu, N. (2012) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(2): 1115-1131.
- Zimmerman. J. (2000). "Self-Efficacy: An Essential Motive To Learn." *Contemporary Education Psychology*, 25, s.82-91. Doi: 10.1006/ceps.1999.1016.

İsmail Hikmetî Divanı'ndaki İlginç Bir Şiir: Gazel-i Satranç Fatih SONA*

Özet

İsmail Hikmetî'nin asıl adı İsmâil, mahlası Hikmetî'dir. Edirne'de dünyaya gelmiştir. Doğum tarihi bilinmemektedir. Devrin önemli şahsiyetleri olan Koca Râgıb Paşa'ya (d.1699-ö.1763), Halîmî Mustafa Paşa'ya (ö.1760) ve yaptırdığı hayır eserleriyle meşhur olan Beşir Ağa'ya (ö.1746) kasideler yazmıştır. *Dîvân*'ında, Edirne ve İstanbul'un çeşitli semtlerinden bahseden şiirleri vardır. Halvetîliğin Uşşâkî yoluna mensuptur. Edirne'de yaşayan Ahmed Sâkî'nin halifesidir. İsmail Hikmetî 1187/1773-74 yılında vefat etmiştir. Hüseyin Vassâftaki bilgiye göre, hocası Ahmed Sâkî'nin Edirne'de bulunan türbesinde defn edilmiştir. Şair hakkında Hüseyin Vassaf, *Sefîne-i Evliyâ* isimli eserinde, onun hakkında "Saltanat-ı irfâniyye tahtına oturmuş, safâ sürmüştür." demektedir. Şair, şiirlerini ilahi bir bakış açısıyla yazmıştır. Şiirlerinde Allah aşkını, peygamber sevgisini ve zaman zaman da beşeri aşkı işlemiştir. *Dîvân* sahibi mutasavvıf bir şair olan Hikmetî, şiirlerinde tekke şiirine değil divan şiiri geleneğine bağlı kalmıştır.

Satranç, iki oyuncunun altmışdört kareye ayrılmış bir tahta üzerinde değerleri farklı onaltışar taşı birbirlerine karşı kullanarak oynadıkları bir oyundur. Satranç, onaltışar taşı olan iki hasım arasında bir çarpışmadır. Her hasımda bir kral(şah), bir vezir, iki fil, iki at, iki kale ve sekiz piyon bulunur. Oyunda amaç karşı tarafın şahını almaktır. Divan şiirinde maddi unsur olarak kullanılan çeşitli konulardan biri de satrançtır. Şairler, satrançla ilgili kelimeleri ve ıstılahları beyitlerde kullanarak çeşitli edebî sanatlarla yoğururlar ve değişik mazmunlar çerçevesinde okuyucularına sunarlar. Satranç taşları ve hatta satranç tahtası oyuncularla birlikte çeşitli tasavvurlara konu olur. Bu tasavvurlar, şairlerin hayal dünyasına bağlı olarak değişiklik gösterir.

İsmail Hikmetî de satranç terimlerini konu alan bir gazel yazmıştır. Bu bildiride şairin bu gazeli incelenerek, divan şiirinin hayattan kopuk olmadığı, hayatla içiçe olduğu gösterilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: İsmail Hikmeti, Divan, Gazel, Toplumsal Yaşam, Satranç.

GİRİŞ

18.yüzyılda edebiyatın umumi gelişiminde bir değişiklik olmamış, divan şiiri estetiğinin lüzum gösterdiği bütün teferruata dikkat edilerek geleneğe bağlı kalınmıştır. Bu sırada edebiyatımızda İran tesiri zayıflamış, artık geçen asırların büyük Türk üstatlarının eserleri örnek alınmaya başlanmıştır. Bu üstatlar yetiştikleri bu edebiyatın sanat anlayışı içinde kendilerine örnek aldıkları İran modelleriyle aynı mükemmeliyette eserler meydana getirmişlerdir (Mazıoğlu 1957:3).

Bu dönemdeki şairlerden birisi de İsmail Hikmetî'dir. Asıl adı İsmâil, mahlası Hikmetî'dir. Edirne'de dünyaya gelmiştir. Doğum tarihi bilinmemektedir. Devrin önemli şahsiyetleri olan Koca Râgıb Paşa'ya (d.1699-ö.1763), Halîmî Mustafa Paşa'ya (ö.1760) ve yaptırdığı hayır

* Yrd.Doç.Dr. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, fatihsona@yahoo.com.

eserleriyle meşhur olan Beşir Ağa'ya (ö.1746) kasideler yazmıştır. *Dîvân*'ında, Edirne ve İstanbul'un çeşitli semtlerinden bahseden şiirleri vardır. Halvetîliğün Uşşâkî yoluna mensuptur. Edirne'de yaşayan Ahmed Sâkî'nin halifesidir. İsmail Hikmetî 1187/1773-74 yılında vefat etmiştir. Hüseyin Vassâf'taki bilgiye göre, hocası Ahmed Sâkî'nin Edirne'de bulunan türbesinde defn edilmiştir. Ancak bu türbe şu an mevcut değildir.

İsmail Hikmetî hakkında şuarâ tezkirelerinde herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Şair hakkında Hüseyin Vassaf, *Sefîne-i Evliyâ* isimli eserinde, onun hakkında "Saltanat-ı irfâniyye tahtına oturmuş, safâ sürmüş." demektedir. Şair, şiirlerini ilahi bir bakış açısıyla yazmıştır. Şiirlerinde Allah aşkını, peygamber sevgisini ve zaman zaman da beşeri aşkı işlemiştir. *Dîvân* sahibi mutasavvıf bir şair olan Hikmetî, şiirlerinde tekke şiirine değil divan şiiri geleneğine bağlı kalmıştır.

Hikmetî'nin eserleri şunlardır:

1. *Tuhfe-i Nâ-dîde*: İbrahim Şâhidî'nin *Tuhfe*'sinden etkilenecek yazılmıştır. Eserde çeşitli Farsça kelimelerin anlamları verilmektedir.

2. *Dîvân*: Divanında dibâce dışında 131 kaside, 430 gazel, 38 murabba, 11 muhammes, 10 müseddes, 6 müsemmen, 2 muaşşer, 3 kıta, 3 mesnevi, 11 müfred olmak üzere toplam 645 manzume bulunmaktadır. Hikmetî, her harfin redif olduğu birer kaside yazmıştır. (Sona 2014: Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü).

a. Satranç

Satranç, iki oyuncunun altmışdört kareye ayrılmış bir tahta üzerinde değerleri farklı onaltışar taşı birbirlerine karşı kullanarak oynadıkları bir oyundur. Satranç, onaltışar taşı olan iki hasım arasında bir çarpışmadır. Her hasımda bir şah, bir vezir, iki fil, iki at, iki kale ve sekiz piyon bulunur. Oyunda amaç karşı tarafın şahını almaktır. Divan şiirinde maddi unsur olarak kullanılan çeşitli konulardan biri de satrançtır. Şairler, satrançla ilgili kelimeleri ve ıstılahları beyitlerde kullanarak çeşitli edebî sanatlarla yoğururlar ve değişik mazmunlar çerçevesinde okuyucularına sunarlar. Satranç taşları ve hatta satranç tahtası oyuncularla birlikte çeşitli tasavvurlara konu olur. Bu tasavvurlar, şairlerin hayal dünyasına bağlı olarak değişiklik gösterir (Arslan 2000:9-10).

16. yüzyıl şairi Manastırlı Celâl, sevgilinin güzellik unsurlarını satranç terimleri ile birlikte kullanmıştır. Şair, bu gazelinin her beytinde sevgilinin yanağını anlatmış, bununla birlikte ikinci anlamlarından faydalanarak satranç terimlerini şiirine yerleştirmiştir (Aksoyak 2016: 85).

b. İsmail Hikmetî'nin Satranç Gazeli

İsmail Hikmetî de satranç terimlerini konu alan bir gazel yazmıştır. Bu gazel divandaki 73. şiirdir ve gazel-i satranç başlığını taşımaktadır:

1 *Dâver-i a'zâ ile kıldım niçe dem iltifât*
Reh-nümâlık eyleyip geçdim tarîk-i müşkilât

Dâver: Adaletli davranan kimse, padişah, vali, vezir, Allah'ın adlarından biri

A'za : Organlar, üyeler

İltifat : Yüzünü çevirme , gönül alma

Reh-nümâlık :Kılavuzluk, yol gösteren.

Tarîk : Yol, İlâhi yol

Adaletli davranan insanlarla nice zaman beraber olup gönüller aldım ve onlara bu zorlu yolda rehberlik ettim.

Gazelin bu beytinde tasavvufî bir yoldan ve ona mensup bir kimseden bahsetmiştir. Şair gazelde tasavvuf yolunu kendisini bu yola mensup olan bir kişi olarak göstererek veya da bu yoldan geçmiş biri olarak işlemiştir.

Bu gazelde şair, iyi insanlarla beraber olmuştur. Bunun yanında nice insanların gönüllerini aldıkları ve onlara yol gösterici olduğunu söylemektedir. Tasavvufî yolun amacı nefsi öldürmek ve dünya hayatına dair her şeyi terk ederek insanlara faydalı kişiler olabilmeyi amaçlar. *Tasavvuf, saf olmak, suffa ashabı gibi yaşamak, kötü huyları terk edip güzel huylar edinmek, kimseden incinmemek, kimseyi incitmemek, baştan başa edep, nefse karşı girilen ve barışı olmayan savaş, herkesin yükünü çekmek, kimseye yük olmamak, Hak ile birlikte ve onun huzurunda olmak, keşf ve temâşâ hâli, temiz bir kalp, pak bir gönül sahibi olmak, kâmil insan olmak, Hakka ermek demektir* (Uludağ 2002: 339-340). Şair burada nice zaman adaletli kimselerle olmuş ve onların gönüllerini almış onlara iltifat etmiş ve bu tasavvufun müşkil, zor olan yolunda rehberlik etmiştir. Şair aslında burada kendisinin nefsinin yendiğini ve bu yolda mertebeler geçtiğini de söylemek istemiştir.

Gönül ehli olan kimseler aynı zamanda tasavvuf ehlidirler. Bu güzelliğinin yanında da bir o kadar meşakkatli bir yoldur. Çünkü bunun özünde varlık aleminden geçip yokluk alemine geçiş söz konusudur.

2 *Bir mu'azzam şehre girdim sırr-ı hikmetden binâ*
Anda kendim seyr edip gördüm sıfât-ı bî-sıfât

Hikmet : Bilgelik, hâkimlik, 2. felsefe bilimi 3. Sır, ne olduğu anlaşılmaz sebep ve hakikat 4. Hakikat ve ahlaka ait kısa söz.

Muazzam: Büyük, yüce, iri, koskoca.

Gizli hikmetlerden yapılmış bir şehre girdim ve orada kendimi seyrettim ve sıfatı olmayan bir sıfat gördüm.

Şair bu beyitte tasavvuf yolunu resmetmeye çalışmıştır. Tasavvuf yolu şairin de söylediği gibi gizli, bilinmeyen hikmetlerden meydana gelmiş bir yoldur.

Bu beyitte şair, kendisinin güzel, sırlı bir şehre girip orada kendisini seyredip sıfatlardan bir sıfat gördüğünü söyler. Bu sırlı şehir ve bina tasavvufi bir gazel olduğundan ilahi yoldur. Bu yolda varlıkta yoklukta anlamsızlaşmış, dünyaya gelme amacı hedeflenmiştir. Dünya alemi sırlı bir hale gelmiştir. Şair girdiği yolun hikmetlerle dolu olduğunu söyleyerek bulunduğu yolu da övmektedir.

3 *Kerbelâ sahrâsına çekdim bu kesret tûğını*
Leşker-i envâr ile kıldım niçe ceng ü cihat

Tuğ: 1.Tüy, 2.Paşaların rütmelerine göre bir,iki veya daha fazla olmak üzere verilen at kuyruğu kabilinden sorguç.3. Eski Türklerde hanlık nişanı olan alem 4. Bayrak,alem

Kesret: Çokluk, bolluk, ziyadelik, fazlalık 2. Tasavvufta varlıkların var oluşlarını kendilerinden bilme,vahdet karşıtı.

Leşker: Asker

Envâr: Nurlar.

Kesret bayrağını Kerbelâ Sahrâsı'na bıraktım. Nur askerleri ile çok uzun süre cenk ve cihat ettim, savaştım.

Kerbelâ Irak'ta bulunan bir bölgedir. Bağdat'ın 100 km. güneybatısındadır. Şu anda aynı adla anılan bir şehirdir. Peygamberimizin torunu Hz. Hüseyin'in şehid olduğu yerdir. Onun kabri de oradadır. Hz. Hüseyin'in bu sahrada çok acıklı bir şekilde ve susuz bırakılarak şehid edilmesini anlatılan birçok eserler yazılmıştır. Bu nedenle Divan edebiyatında Kerbela'dan sık sık bahsedilir (Pala 19988: 237). Kerbela hadisesi Hz. Hüseyin Efendimiz'in şehit edilme hadisesidir. Şair orada Hz. Hüseyin Efendimiz'in şehid edilmesinden duyduğu acıyı şiirine taşımış ve nefsinin orada onun şehid edildiği yere çekerek öldürdüğünü söylemiştir. Bunu yaparken nur askerleri ile yani Hz. Hüseyin Efendimiz'in ordusunda olan askerlerle yaptığını belirtmiştir.

4 *Eyleyip otuz iki bâbdan hücum feth etmege*
Ark-ı gafletden geçip meydân-ı dehre sürdüm at

Bâb: 1.Kapı 2. Dergah 3.Büyük geçit 4.Bir kitabın bölümleri 5.Geçit,boğaz.

Ark: Tarla ve bahçe sulamak için açılan yol.

Feth: 1.Açma,girme 2.Başlama,işse girişme 3.Bir ülke veya şehri düşman elinden alma.

Gaflet: 1.Dalgınlık, boş bulunma,bilmezlik,dikkatsizlik 2.İşin bilincinde olmama

3.Tas.Kulun Allah'tan habersiz olması

Dehr: Zaman,uzun zaman,dünya,cihan.

Otuz iki kapıdan fethetmeye hücum eyleyip kendini aldatan ve asıl yolundan çeviren şeylerden vazgeçip dünya meydanına at sürdüm.

Bu beyti iki şekilde yorumlamak gerekmektedir. Birincisi burada bir satranç oyunu resmedildiği için o açıdan bakmamız gerekecektir. Otuz iki kapı satranç tahtasının otuz iki tane karesidir. Her bir kareden hucum edip karşı tarafın askerlerini öldürmek istediğini ve bunun için satranç taşlarından biri olan atı tahtanın önüne sürdüğünü belirtir. At bilindiği üzere satrançta L şeklinde hareket eder.

İkinci anlamı ise; şair tasavvufi yolda her taraftan bütün gayretiyle hareket edip nefsinin yenmek için mücadele verdiğini ve dünyadaki Allah'ın emir ve yasaklardan habersiz olduğu hali terk ederek nefsinin yendiğini belirtir.

Burada şair nefsinin yendiği ve dünyada yaşamaya hazır olduğunu belirtmiştir. Kendini yaratan Allah'a hakiki kul olmayı dünyaya at sürmek olarak tanımlamıştır.

5 *Fil süvâr olmuş ecel çevgânını almış ele*
Hamle-i mihnetden anıñ bulmadım âhir necât

Çevgan: 1. Cirit oyununda kullanılan değnek 2. Değnek, baston 3. Tas. Allah'ın ezeldeki takdiri

Necât : Kurtulma , selamet

Süvar: ata binen, binici

Fil bir süvari olmuş eline ecel değneğini almış. Onun acı veren son hamlesinden sonra bir daha kurtuluş bulamadım.

Çevgan başı eğri cirit sopasıdır. Eski doğu milletlerinde, özellikle Türkler'in oynamış oldukları bir çeşit oyunda kullanılan sopadır. Karşılıklı 4 ile 10 kişilik takım halinde oynanan çevgan oyununda, taraflar at sırtında bulunur ve ellerinde değnekler ile topu hedefe sürerlermiş. Belli bir zaman dilimi içinde topu hedefe ulaştıran takım oyunun galibi sayılırmış Edebiyatta daha çok gûy ile birlikte kullanılır ve polo oyunundan kinaye yapılır. Savaş sahnelerinde insan kellesi top; atların ayağı da çevgan olarak vasıflandırılabilir. Tasavvufi edebiyatta çevgan Allah'ın ezeli iradesini, top da insanı temsil eder (Pala 1998: 95-6).

Gazelin dördüncü beytinden itibaren beyitleri iki şekilde ele almak gerekmektedir. Yine satranç oyununa ait bir unsur zikredildiği için birinci olarak o açıdan bakmamız gerekecektir.

Satrançta fil sadece çapraz gidebilen bir taştır. Şair de burada filin bu hamlelerinden dolayı diğer taşları yemesini, fili eline ecel değneğini almış ve bu acı hamlesinden dolayı da diğer taşların kaybettiğini ve geri alamadığını söylemektedir.

İkinci açıdan bakacak olursak; ecel çevganı gelmiştir. Şair de bundan dolayı kurtuluş bulamamıştır. Şairin ya ölümü yaklaştığını hissettiğini ya da ölmeden önce nefsini öldürdüğünü bu beyitte düşünebiliriz.

6 *Lu'buna aldanma gözle ferzi gâfil olma kim*
Kîş denildi ruh evinden şâh-ı diller oldu mât

Ferzi : Satrançta vezir

Gâfil: Gaflette bulunan, ihmâl eden, ilerisini iyi düşünmeyen, dikkatsiz, ihtiyatsız, dalgın, tembel. zamansız avlanmak

Lu'b : Oyun, eğlence

Kîş : Satrançta bir taşı zorlama

Şah: Satranç taşlarının en önemlisi

Mat : Satrançta yenilgi

Ey insan, dünyanın oyunlarına aldanıp da gafil davranma, veziri gözetle. Zira vezir kîş dediği için ruh evinden gönüller şahı mat oldu, yenildi.

Bu gazelin adı şairin isimlendirdiği gibi satranç gazelidir. Bu yüzden bu beytin içinde satrançla alakalı bazı kelimeler bulunmaktadır. Yani satranç mazmunu vardır. Beyitte göz göre göre oyunda vezire avlanma, oyun zorlayarak şah can evinden mat edilebilir yani yenilebilir denilmektedir. Vezir satrançta şahtan sonra en güçlü taştır. Bu beyitte şah vezire avlanmaktadır. Ruh ise kale demektir. Ruh evi ayrıca kale evi anlamında da kullanılmıştır.

Karşı tarafın oyunlarına aldanma veziri gözle, sakın dalgın davranma ki sıra sana geldiği zaman taş oynayacağın zaman taşların en üstünü olan şah, mat olmasın.

Dünya, insanı meşgul eden, asıl amacından ve yönünden saptıracak birçok sebep ve etkenlerle doludur. Burada da şair, gaflet de olup da dünyadaki boş şeylere aldanılmaması gerektiğini söylemektedir. Dünyanın aldaticılığına kapılmamasını istemektedir.

7 *Aldı kesret kal'asın merd-i piyâde Hikmetî*
Çekdi vahdet şehrine serdâr-ı zât-ı mu'cizât

Piyâde: 1. Yaya. 2. Satranç taşlarından biri. 3. Askeri bir sınıf. 4. Hanım iğnesi de denilen bir çift kürekli hafif kayık. 5. Bilgisi az olan kimse

serdar : 1. asker başı, kumandan, komutan.

Mu'cizat : Mucizeler

Vahdet: 1. yalnızlık, teklik, birlik. 2. tas. Allah'a yakınlık, Allah'a ulaşma.

Piyadelerin merdi olan Hikmeti kesret kalesini aldı ve o mucizeler zatının serdarı olan Hikmeti daha sonra onu vahdet şehrine çekti.

Gazel, tasavvufi bir yönde yazıldığı için bu beyte de tasavvufi açıdan bakmamız gerekecektir. Kesret kalesi diye hitap edilen dünyadır. Yani insanı meşgul eden asıl amacından sapıran şeylerdir. Hikmeti burada kendini tasavvufi yolda terbiye etmiş nefsinin yenmiş ve dünyaya ait olan her şeyi tasavvufi yolda, kendisini yaratana uygun ve onun razı olacağı şekilde kullanmaya başlamıştır. Yani Hikmeti tasavvuf yolunu, şiirini tamamladığı gibi tamamlamıştır. Nefsinin yenmiş ve dünyada kendisini meşgul eden şeyleri Allah'ın isteklerine muvafık olacak şekilde değiştirmiştir.

Burada kesret ve vahdet meselesinden bahsedilmiştir. Bunlar kelime anlamı olarak çokluk ve birlik demektir. Kesret tek olmayıp çok olan şeylerdir. Masiva Allah'tan başka herşeyin adıdır. Vahdet ise tekliğin yani Allah'ın , Allahın birliğinin adıdır. Tasavvuf ehillerinin masivayı yani kesreti öldürüp vahdete tek olana yani Allah'a ulaşma gayesi vardır. Bu beyitte ise Hikmeti'nin kesreti bırakıp vahdete yönelmesi için öğüt verilir.

Şair, bu beytte kendisini satrancın en zayıf taşlarından olan piyade ile tasavvur etmiştir. Bunun yanında dünyayı ise satrancın önemli taşlarından kaleye benzetmiştir.

Sonuç olarak şair, kılavuzluk eyleyip zor bir yoldan geçmiştir. Hikmet sırrından kurulmuş muazzam bir şehre girmiş, orada kendisini görmüştür. Kerbelâ sahrasına kesret kılıcını çekmiş, nur askeri ile mücadele etmiştir. Otuz iki kapıdan hücum edip gaflet yolundan dünyanın meydanına at sürmüştür. Fil, süvari olup ecel sopasını eline almıştır. Şair, onun mihnet hamlesinden kurtulamamıştır. Piyadelerin merdi olan Hikmeti kesret kalesini almış ve o mucizeler zatının serdarı olan Hikmeti daha sonra onu vahdet şehrine çekmiştir. Şair, bu gazelinde satranç terimlerini kullanarak içinde bulunduğu ortamı, manevi halleri anlatmıştır.

KAYNAKÇA

- Aksoyak, İsmail Hakkı (2016). “Manastırlı Celâl'in Satranç Terimleri ile Yazdığı Gazeli”, 14. *Yüzyıldan Anadolu ve Rumeli'de Yazılmış Türkçe Edebi Metinler Üzerine Söylenmemiş Sözler*: Ankara: Grafiker Yay.81-90.
- Arslan, Mehmet (2000). “Divan Şiirinde Satranç ve Satranç İstilahları”, *Osmanlı Edebiyat-Tarih-Kültür Makaleleri*, İstanbul: Kitabevi Yay.1-25.
- Mazıoğlu, Hasibe (1957), *Nedim'in Divan Şiirine Getirdiği Yenilik*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Pala, İskender (1998), *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Parlatır, İsmail (2006), *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sona, Fatih (2012). *İsmail Hikmetî ve Dîvânı*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sona, Fatih (2014). İsmail Hikmetî, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, Ahmed Yesevî Üniversitesi Yay.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Duygusal Zekâları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Emre AYDIN¹

Ercan YILMAZ²

¹Öğretmen, Mehmet Beğen Ortaokulu, aydinemre42@gmail.com

²Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Konya ilinde görev yapan 327 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilen, Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından gerçekleştirilen Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek için ise Üstüner (2009) tarafından geliştirilen Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklere göre öğretmen örgütsel bağlılık puan ortalaması arasındaki farkın önem kontrolü bağımsız t testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları algıları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği ile test edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile hem toplam duygusal zekâları hem de duygusal zekânın alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanlarının kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel bağlılık puanlarında anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puanları branş öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Duygusal Zekâ, Örgütsel Bağlılık

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between the teachers' organizational commitment and their levels of emotional intelligence and whether this relationship varies according to demographic characteristics. The sample of the research conducted in the relational screening model is composed of 327 teachers working in Konya. In order to measure teachers' emotional intelligence levels, Emotional Intelligence Scale-Short Form, developed by Petrides and Furnham (2000, 2001), conducted by Deniz, Özer and Işık (2013) was used in the validity and reliability study of Turkish version. The Organizational Commitment Scale for Teachers developed by Üstüner (2009) was used to measure the level of organizational commitment of teachers. The significance of the difference between teachers' organizational commitment scores according to their demographic characteristics was tested by independent t test. The relationship between teachers' emotional intelligence and their perceptions of organizational loyalty was tested by the Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient Technique. According to research findings, there is a significant positive correlation between the organizational commitment of teachers and the sub-dimensions of both total emotional intelligence and emotional intelligence. It is seen that male teachers' organizational commitment scores are significantly higher than female teachers. There is no significant difference in organizational commitment scores according to the teachers' marital status. The organizational commitment scores of the class teachers are significantly higher than the branch teachers.

Key words: Teacher, Emotional Intelligence, Organizational Commitment

GİRİŞ

Örgütsel bağlılıkla ilgili literatüre bakıldığında zaman farklı tanımlar göze çarpmaktadır: Örgütsel bağlılık; bir kimsenin, örgütünün amaçlarına ve değerlerine bağlılığı (Balay, 2014), çalışanın örgütü ile girdiği kimlik birliğinin derecesi ve örgütün aktif bir üyesi olmaya devam etmeye istekli olması

(Davis ve Newstrom, 1989, Akt. Sökmen ve Şimşek, 2016), çalışanların kendilerini örgüte ait hissetmeleri ile ilişkili psikolojik bir süreçtir (Allen ve Mayer, 1990, Akt. Özdemir ve Gören, 2017). Yapılan tanımlara göre örgütsel bağlılığın, kişinin ait olduğu örgüte kendini bağlı hissetmesi ve bu bağlılığını devam ettirmesi ile ilgili psikolojik bir durum olduğu görülmektedir. Mowday ve diğerlerine (1982) göre örgütsel bağlılığı; kişisel faktörler (iş beklentileri, kişisel özellikler), örgütsel faktörler (işin niteliği, yönetim ve liderlik tarzı, ücret, denetim, takım çalışması, rol çatışmaları, rol belirsizliği) ve örgüt dışı faktörler (yeni iş bulma imkânı ve profesyonellik) etkilemektedir (Sökmen ve Şimşek, 2016).

Örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Duygusal bağlılık, çalışanların örgütle özdeşleşmesi sonucu ortaya çıkan ve çalışanların, üyesi oldukları örgüte yönelik hissettikleri duyguları içermektedir (Dierendonck ve Jacobs, 2012, Akt. Özdemir ve Gören, 2017). Birey, duygusal bağlılık yaşadığı zaman kendi iradesiyle örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgüt lehine fedakârlıkta bulunmakta (Kaur ve Sandhu, 2010, Akt. Koç, Öztürk ve Yıldırım, 2016) ve örgüt değerlerini yüksek derecede kabullenmektedirler (Doğan, 2013). Örgütsel bağlılığın devam bağlılığı boyutunda iş görenler, örgütte kalmayı tercih ederler (Mathiedu ve Zajac, 1990, Akt. Balay, 2014). Meyer ve Allen'a (1991) göre devam bağlılığının temelinde çalışanların örgütten ayrılma kararlarının kendilerine getireceği maliyet yatmaktadır. Dolayısıyla devam bağlılığının 'algılanan maliyet' olarak da kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Chen ve Francesco, 2003, Akt. Özdemir ve Gören, 2017). Çalışanın örgüt içerisinde zamanla edindiği kazanımları kaybetme korkusu, örgütten ayrılmanın getireceği maliyet ve farklı işlerde çalışma imkânının olmaması nedeniyle iş gören örgüte bağlılığını sürdürmektedir (Karcioğlu ve Türker, 2010).

Örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu aynı zamanda ahlaki bağlılık olarak da ifade edilmektedir. Normatif bağlılık duygusu yüksek çalışanlar daha fazla görev duygusu taşımakta ve bu nedenle de örgütte kalmayı doğru ve ahlaki bir davranış biçimi olarak düşünmektedirler (Allen ve Grisaffe, 2001, Akt. Özdemir ve Gören, 2017). Normatif bağlılığı yüksek bireyler örgütten ayrılma sonucunda meydana gelecek maliyeti düşünmeden, örgütün kendilerine iyi davranması nedeniyle örgüte karşı borçlu olduklarını düşünerek, minnettarlık duygusu içinde örgütte çalışmayı sürdürürler (Bayram, 2005).

Örgütler yaşamlarını sürdürebilmek için örgütüne bağlı çalışanlara sahip olma arayışındayken, çalışanlar da olumlu duygular besleyebileceği bir örgüt arayışındadır. Çalışanın örgütüne bağlılık duymaması sonucunda ise tükenmişlik, stres, işten ayrılma niyeti gibi olumsuz durumlar görülebilir (Sökmen ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların, performanslarının da görece yüksek olduğu gözlenmiştir (Tolentino, 2013, Akt. Özdemir ve Gören, 2017). Örgütsel bağlılık sayesinde, çalışanların ve örgütün amaç ve değerleri bütünleşmekte, bağlılığı yüksek bireylerin, örgüt için gönüllü çaba sarf ederek örgütte kalmaya devam etmek istemesi, örgüte avantaj sağlamaktadır (Timuroğlu ve Gürkan, 2016). Günümüzde örgütler çalışan devir oranından kaynaklanan yüksek maliyeti azaltmak ve sürekliliği sağlamak için çalışanların bağlılığını artırmaya çalışmaktadırlar (Meyer ve Allen, 2004, Akt. Arı, Gülova ve Köse, 2017). Örgütün çalışanlarının zeka ve yeteneklerine sahip olması için onların kendilerini örgüte ait hissetmesi gerekir. Kendisini örgüte ait hissetmeyen çalışanların, örgüt yararına bir şey yapma konusunda istekli olması zordur (Yılmaz, 2009).

Türk Dil Kurumu'na (2017) göre duygu, "belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim" olarak tanımlanırken, Frijda'ya (2006) göre duygular bireyi eyleme geçmeye hazırlayan ve güdüleyen güçlerdir (Akt. Özdemir, 2015). Le Doux (2006), duyguların oluşumunu fiziksel olarak açıklamış ve duygusal tepkilerin oluşma merkezi olan amigdalanın, insan davranışını oluşturmada etkili olduğunu söylemiştir. Duygular, bütün insanlar için ortak olmasına rağmen, bireyler duyguları kullanmakta farklılaşmaktadır (Petrides ve Furnham, 2001, Akt. Şahin, Özer ve Deniz, 2016). Duygular kişinin karar vermesinde bilişsel zekâ kadar etkilidir ve duygusal becerileri yüksek olan insanlar yaşamlarını daha doyumlu ve etkili bir şekilde sürdürebilmektedir (Goleman, 2016). Duygular insan davranışlarını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle duyguları tanımak ve yönetebilmek insanların hayatını istediği şekilde devam ettirebilmesinin ön

koşulu olarak düşünülebilir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran bir özelliği de, duygularını işe koşabilmesi, kendisinin ve diğer insanların duygularını anlamlandırabilmesi ve gerek özel yaşamında gerekse iş yaşamında duygularını kullanabilmesidir. Her insan belirli duygulara sahip olmasına rağmen benzer durumlar karşısında farklı tepkiler verebilmektedir. Çünkü insanların sahip oldukları duyguları kullanabilme becerisi kişiden kişiye farklılık göstermektedir.

Zekâ kavramı üzerinde yıllar boyunca tartışılmış ve farklı şekilde tanımları yapılmıştır. Zekâ, bireyin amaçlı davranma, mantıklı düşünme ve çevresiyle ilişkilerde etkili olma yeteneği (Weshler, 1959, Akt. Özdemir, 2015), bireyin anlama, öğrenme, hatırlama, rasyonel düşünme, problem çözme ve öğrendiklerini uygulama kapasitesini ifade etmektedir (Atkinson ve Hilgard, 1995, Doğan ve Şahin, 2007). 1980'li yıllara kadar duyguları görmezden gelen davranışçıların ve bilişselcilerin egemenliğinde olan psikoloji bilimi, hislerin zekâyâ kattığı gücü görememiştir (Goleman, 2016). Thorndike'in sosyal zekâ modeli, duygusal zekânın teorik alt yapısını oluşturmaktadır. Bu modele göre bireylerin diğerlerinin duygularını kavrama ve farkında olma yeteneğini ifade eden sosyal zekâsı bu bakımdan akademik zekâsından ayrılmaktadır (Newsome vd., 2000, Akt. Güner, 2016). Gardner, sosyal zekâ kavramını genişleterek sosyal zekânın kişisel ve kişiler arası zekâdan oluştuğunu ve en az bilişsel zekâ kadar önemli olduğunu vurgulamış (Wong ve Law, 2002, Akt. Gürbüz ve Yüksel, 2008); kişisel zekâyı kendi kendini anlama yeteneği, kişilerarası zekâyı da başkalarını anlama yeteneği olarak tanımlamıştır (Atkinson ve Hilgard, 1995, Doğan ve Şahin, 2007).

Duygusal zekâ kavramını ilk kullanan araştırmacılar Salovey ve Mayer'e göre duygusal zekâ (Mayer, Caruso ve Salovey, 2002); bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını değerlendirmesi, denetleyebilmesi ve düşünceleri oluştururken kullanmasıdır (Akt. İnce, Gül ve Gözükar, 2015). Goleman (2016) duygusal zekâyı, kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme olarak tanımlamıştır. Kısaca, duygusal zekâ bireyin duygularını etkili bir şekilde yönetebilmesidir.

Salovey ve Gardner duygusal zekânın 5 ana beceriden meydana geldiğini söylemektedir:

1. Özbilinç: Kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olması.
2. Duyguları idare edebilme (Özyönetim): Olumsuz duygularla uygun şekilde baş edebilme
3. Kendini harekete geçirmek (Motivasyon): Duyguları bir gaye doğrultusunda harekete geçirebilme
4. Başkalarının duygularını anlamak (Empati): Empati, insanlarla ilişkide temel beceridir.
5. İlişkileri yürütemek (Sosyal Beceriler): Büyük ölçüde başkalarının duygularını idare etme becerisidir (Goleman, 2016).

İş yaşamında ve sosyal yaşamda başarılı olmak için düşünce ve duyguların bütünlük içinde olması gerekmektedir. Duygularını iyi bilen, onları kontrol edebilen, başkalarının duygularının farkında olan ve sosyal becerileri gelişmiş kişilerin akademik ve iş yaşamındaki performanslarının da yüksek olduğu bilinmektedir (İnce vd., 2015). Duygusal zekâsı yüksek bireyler olumsuz durumlarla daha yeterli baş etmektedirler ve durumu bir tehdit olarak görmektense, kendileri için gelişim fırsatı olarak kullanabilen (Mikolajczak ve Limonet, 2008, Akt. Şahin vd., 2016), insanlarla rahat ilişki kurup, onların duygularını okuyabilen ve yönlendirebilen kişilerdir (Goleman, 2016). Duygusal zekâ, önemli sorunları çözmek ya da önemli bir karar vermek gerektiği zaman, IQ'nun yardımına koşar ve bunları daha nitelikli biçimde ve çok daha kısa bir sürede yapmayı sağlar (Seligman, 1998, Akt. Somuncuoğlu, 2005). Bu bağlamda bilişsel zekâ ve duygusal zekâ birbirine karşıt değil, birbirini tamamlayan farklı yeteneklerdir. IQ bireyin bilgi bankası iken EQ ise bireyin duygusal yönünü ifade etmektedir (Tarhan, 2016). Duygusal zekâ yeterlilik davranışlarının bir kısmı doğuştan sahip olunabildiği gibi daha sonrada geliştirilebilmektedir (Somuncuoğlu, 2005).

Son yıllarda yapılan araştırmalarla duyguların çalışma yaşamındaki rolüne odaklanılmış, çalışanların duygu durumlarına daha fazla önem verilmesi gerektiği ve çalışanların başarılı olabilmesi için duygusal zekâyâ sahip olmalarının gerekliliği ifade edilmiştir (Gürbüz ve Yüksel, 2008). 1990'lı

yıllara kadar iş hayatında başarıyı yakalayabilmek ve sürdürebilmek için bilişsel zekânın (IQ) yeterli olacağı görüşü yaygınken, bundan sonra duygusal zekâ (EQ) kavramı ortaya atılmış ve insanlar arası ilişkileri verimli bir şekilde yürütebilmek için duygusal zekâ becerisinin önemli bir yeri olduğu vurgulanmıştır. Duygusal zekâ, insan ilişkilerinin ön planda olduğu eğitim ve öğretim başta olmak üzere, insan ilişkilerinin etkin olduğu birçok alanda kendine yer bulmuştur.

Günümüzde ekip çalışmaları artmakta, bu nedenle insanların birbirleriyle uyum sağlamasına yardımcı olan duygusal zekânın önemi giderek artmaktadır (Goleman, 2016). Örgütler belirli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen bireylerden meydana gelmektedir. Bu nedenle bu bireylerin yalnızca yüksek akademik zekâyâ sahip olması yeterli olmamaktadır. Duygularını tanıyan ve onları etkin bir şekilde yönetebilen çalışanlar daha uyumlu bir şekilde çalışmakta, böyle bir ortamda çalışanların örgüte olan bağlılıkları yüksek olmaktadır (Güner, 2016). Duygusal zekâ örgüt içerisindeki çatışmaları azaltmakta ve personelin birbiriyle uyum içerisinde çalışmasını sağlamaktadır (Gül, İnce ve Korkmaz, 2014). Uzun yıllar boyunca duygular, geleneksel bir yaklaşımla iş yaşamında dikkate alınmamıştır. Oysa günümüzde kişinin duygusal farkındalığı, duygularını yönetebilme ve sağlıklı ilişkiler kurma becerisi olarak ifade edilen duygusal zekâyâ sahip olması işyerinde başarının anahtarı sayılmaktadır. (Çetinkaya ve Alparslan, 2011). Başlangıçta duygusallıkla karıştırılan ve biraz da küçümsenen duygusal zekâ, bugün iş yaşamının vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir (İnce vd., 2015). Duygusal zekâsı yüksek olan çalışan, duygularını tanıyan ve kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayan ve bunları idare edebilen bir kişilik özelliğine sahiptir. Bu nedenle duygusal zekâ çalışana iş yaşamında birtakım üstünlükler kazandırmakta ve örgütteki negatif duyguların pozitif duygulara dönüştürülmesine ve çalışanların verimli davranışlar sergilemesine yardımcı olmaktadır (Gül vd., 2014).

1990 yılında Salovey ve Mayer tarafından ortaya atılan duygusal zekâ kavramı birçok çalışma çevresi tarafından ilgiyle karşılanmış ve halen de ilgi görmeye devam etmektedir. Özellikle insanlar arası ilişkilerin önemli olduğu alanlarda önemli bir faktör haline gelen duygusal zekâ becerileri, insanlar arası etkileşimin yoğun olduğu eğitim ortamlarında da vazgeçilmez bir özellik haline gelmiştir. Duygusal zekâ hem kişiler hem de örgütler açısından büyük öneme sahiptir. Her geçen gün daha da karmaşık hale gelen dünyamızda, duygusal zekânın rolü giderek artmaktadır. Öğretmenler; öğrenci, yönetici ve velilerle sürekli iletişim halindedir. Bu nedenle örgütteki ilişkileri yönetmede önemli bir etken olan duygusal zekâ becerilerinin önemi daha da artmaktadır. Duygusal zeka becerileri yüksek olan öğretmenlerin örgütteki ve çalışma hayatındaki başarısının daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

Örgütler, çalışanlarından örgütsel amaçlara katkı sağlayacak rol ve rol ötesi davranışları sergilemesini beklemektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler, örgütsel kuralları ve normları anlayışla karşılayarak, örgütte beklenen davranışlara karşı duyarlılık göstermektedirler (Çarıkçı, Kanten ve Kanten, 2010). Duygusal zekânın etkin bir şekilde kullanılması insanların hoşgörü gösterme ve kendilerini kısıtlama gibi duygusal zekâ yeteneklerinin gelişimi örgüt içi davranışların yönetilmesi, karşılıklı güven ilişkilerinin ve bağlılığın oluşmasını sağlamaktadır (Alparslan ve Tunç, 2009). Duygusal zekânın iş performansı, iş tatmini, işe devamsızlık, bağlılık ve liderlik gibi birçok iş ortamı ile ilgili değişkeni etkilediği yönünde varsayımlar bulunmaktadır (Gülbüz ve Yüksel, 2008). Kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayan, analiz edip yorumlayan, empati duyguları yüksek ve sosyal beceri yönünden gelişmiş bireylerin örgütlerine olan bağlılıkları daha yüksek olduğu görülmüştür (Özyer ve Alici, 2015).

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları; (a) cinsiyetlerine, (b) medeni durumlarına, (c) branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Araştırmamız mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayan tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli uygulanarak gerçekleştirilmiştir

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya’da görev yapmakta olan 327 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik verilere ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Demografik Veriler

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	150	45,9
	Erkek	177	54,1
Yaş	20-30	67	20,5
	31-40	153	46,8
	41-50	77	23,5
	51 üstü	30	9,2
Medeni Durum	Bekâr	38	11,6
	Evli	289	88,4

Tablo 1’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,9’unu kadınlar, % 54,1’ini erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 20,5’i 20-30 yaş, % 46,8’i 31-40 yaş, % 23,5’i 41-50 yaş ve % 9,2’si 51 ve üstü yaş grubundadır. Öğretmenlerin % 88,4’ü evli, % 11,6’sı bekârdır.

Veri Toplama Araçları

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu

Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu’nun (DZÖÖ-KF) Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. “İyi oluş”, “Öz kontrol”, “Duygusallık” ve “Sosyallik” alt boyutlarından ve 20 maddeden oluşan ölçek toplam duygusal zekâ özelliğini ölçmek üzere dizayn edilmiş 7’li likert (1: Kesinlikle katılmıyorumdan, 7: Kesinlikle katılıyorum’a yönelik) tipi bir ölçeğe sahiptir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için “.81”, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise “.86” olarak bulunmuştur. Ölçeğin 6, 13, 16 ve 18. maddeleri iyi oluş alt boyutu; 2, 4, 10 ve 14. maddeleri öz kontrol boyutu; 5, 11, 15 ve 19. maddeleri duygusallık alt boyutu; 3, 7, 8 ve 17. maddeleri sosyallik alt boyutu ile ilgilidir. Ölçekte yer alan 1, 9, 12 ve 20. maddeler ise toplam duygusal zekâ puanını oluşturmaktadır. Ölçeğin 2, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 17 ve 19. maddeleri ters puanlamaya sahiptir.

Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek için Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. 17 maddeden ve tek boyuttan oluşan ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış olup, ölçekte yer alan maddelerin puanlaması “1:Hiçbir Zaman”, “2: Nadiren”, “3: Bazen”, “4: Çoğu Zaman” ve “5:Her Zaman” şeklinde yapılmıştır. Üstüner (2009) tarafından ölçeğin güvenirlik çalışması yapılmış ve Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı “0.96” ve test-tekrar test korelasyon katsayısı “.88” olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin demografik özelliklere göre öğretmen örgütsel bağlılık puan ortalaması arasındaki farkın önem kontrolü bağımsız t testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları algıları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği ile test edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında toplanan veriler araştırmanın amaçları kapsamında analiz edilmiş ve sonuçlar verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Örgütsel Bağlılık	Kadın	150	3,30	,80	-3,08	,002
	Erkek	177	3,59	,85		

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan t testi sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanlarının kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Puanlarının Medeni Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Örgütsel Bağlılık	Bekâr	38	3,32	,78	-1,11	,264
	Evli	289	3,48	,85		

Tablo 3'deki verilere göre öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel bağlılık puanlarında anlamlı farklılaşma görülmemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Puanlarının Branşlarına Göre t Testi Sonuçları

	Branş	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Örgütsel Bağlılık	Sınıf Öğr.	57	3,68	,88	2,20	,028
	Branş Öğr.	270	3,41	,82		

Tablo 4'deki verilere göre sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puan ortalaması branş öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksektir ($p < 0,05$).

Tablo 5. Örgütsel Bağlılık ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

	İyi Oluş	Öz Kontrol	Duygusal k	Sosyallik	Toplam Duygusal Zekâ
Örgütsel Bağlılık	r	,248**	,167**	,186**	,224**
	p	,000	,003	,001	,000

Gerçekleştirilen korelasyon analizinde toplam duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık arasında

pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.000$, $r=0,307$). Alt boyutlar açısından değerlendirilen verilere göre örgütsel bağlılık ile duygusal zekânın alt boyutları olan; iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

Bu çalışmada erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sezer'in (2005) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Karcıoğlu ve Türker (2010), Ay ve Koç (2014) da aynı bulgulara ulaşmışlardır. Resmi ve özel okullardaki öğretmenler üzerinde çalışma yapan Bakır (2013), hem resmi hem özel okullardaki erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek örgütsel bağlılık duyumsadıklarını, bunun sebebinin okullarından sağladıkları maddi olmayan kazanımlar ve bu kazanımların onlarda yarattığı özdeşleşme duygusu olabileceğini belirtmiştir. Bu sonuçların aksine erkek ve kadınların benzer örgütsel bağlılık düzeylerinde sahip olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Koç vd., 2016; Atik ve Üstüner, 2014; Selvitopu ve Şahin, 2013).

Diğer taraftan bu çalışmada medeni durum ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Bunu destekler nitelikte Madenoğlu (2014) ve Koç vd. (2016) de aynı sonuçlara ulaşmışlardır. Örgütsel bağlılık ve branş arasındaki ilişki açısından yapılan literatür taramasında farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Ay ve Koç (2014), Atik ve Üstüner (2014) ve Bakır'ın (2013) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde branş değişkeni açısından bir farklılaşma tespit edilememiştir. Karataş ve Güleş (2010) branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık puan ortalaması branş öğretmenlerinkinden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Bu sonucu Kızıl'ın (2013) çalışması desteklemektedir.

Öğretmenlerin hem toplam duygusal zeka puanları hem de duygusal zekanın alt boyutları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuç Özyer ve Alici (2015), Bal ve Gül (2016), Özcan, Geçici ve Günlük (2016), Beltekin (2015) ve Civanoglu'nun (2015) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

KAYNAKÇA

- Alparslan, A.M. ve Tunç, H. (2009). Mobbing olgusu ve mobbing davranışında duygusal zekâ etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 1(1), 146-159.
- Arı, M., Gülova, A.A. ve Köse, S. (2017). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık davranışının ilişkisi: Bir sağlık kuruluşunda araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(1), 43-51.
- Atik, S. ve Üstüner, M. (2014). İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 133-154.
- Ay, G. ve Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 67-90.
- Bakır, A.A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bal, C.G. ve Gül, N. (2016). Duygusal zekânın iş tatminine etkisi: Örgütsel bağlılığın aracılık rolü. *International Journal of Academic Value Studies*, 2(6), 117-129.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Beltekin, E. (2015). *Türkiye'deki gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüklerinde görev yapan yönetici personelin duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Civanoğlu, S.P. (2015). *Duygusal zeka ile tükenmişlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Çarıkçı, İ., Kanten, S. ve Kanten, P. (2010). Kişilik, duygusal zeka ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 41-65.
- Çetinkaya, Ö. ve Alparslan, A.M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.
- Doğan, E.Ş. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (45. Basım). (B. Seçkin, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gül, H., İnce, M. ve Korkmaz, O. (2014). Çalışma yaşamında duygusal zeka ve bireylerin duygusal zeka düzeylerini kullanabilme becerileri üzerine bir araştırma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 30-49.
- Güner, A.N. (2016). *Duygusal zekânın örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- İnce, M., Gül, H. ve Gözükar, M.Y. (2015). Duygusal zekâ ile işgören performansı arasındaki ilişkiler üzerine ampirik bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 12, 226-245.
- Karcıoğlu, F. ve Türker, E. (2010). Psikolojik sözleşme ile örgütsel bağlılık ilişkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(2), 121-140.
- Kızıllı, Ş. (2013). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, M., Öztürk, L. ve Yıldırım, A. (2016). *X ve Y Kuşağının Örgütsel Bağlılık Farklılıklarını Belirlemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma*, Global Business Research Congress (GBRC), İstanbul.
- Le Doux, J. (2006). *Duygusal beyin*. (A. Uysal, Çev.) Ankara: Pegasus Yayınları
- Madenöğlu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., ve Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 47-69.
- Özcan, M., Geçici, E. Ve Günlük, M. (2016). Muhasebecilerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 16(2), 287-302.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, M. ve Gören, S.Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342-353.
- Özyer, K. ve Alici, İ. (2015). Duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Journal Of World Of Turks*. 7(1), 69-85.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim Öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Ün. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 171-189.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zeka yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 269-293.

- Sökmen, A. ve Şimşek, T. (2016). Örgütsel bağlılık, örgütle özdeşleşme, stres ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: bir kamu kurumunda araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 606-620.
- Şahin, F., Özer, E. ve Deniz, M.E. (2016). Duygusal zekânın alana özgü yaratıcılığı yordama düzeyi: Üstün zekâlı öğrenciler üzerinde bir inceleme, *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 181-197.
- Tarhan, N. (2016). *10 adımda pozitif psikoloji: Çoklu zekâ uygulamalarına pozitif bakış*. (6. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları
- TDK. (2017). *Türk Dil Kurumu*. www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Timuroğlu, M.K. ve Gürkan, H. (2016). Çalışanlarda tutumsal bağlılık ile duygusal zekânın özbilinç alt boyutu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 113-144.
- Yılmaz, E. (2009). Examining organizational commitment of primary school teachers regarding to their job satisfaction and their school's organizational creativity. *Elementary Education Online*, 8 (2), 476-484.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerinin Örgütsel Bağlılıkları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ergun ÇAKIR¹

Ercan YILMAZ²

¹Matematik Öğretmeni, Beyşehir İhsan Kabadayı Ortaokulu, erguncakir70@gmail.com

²Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkiyi test etmek ve öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre örgütsel sessizlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır. Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya'nın Beyşehir ve Selçuklu İlçelerinde görev yapan 339 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Üstüner (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından geliştirilen "Öğretmenler için Örgütsel Sessizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik algıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerine göre yapılan t testi ve anova testi sonucunda; öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyut puan ortalamaları cinsiyet ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşmazken, yönetici alt boyut puan ortalamaları medeni durum değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Örgütsel bağlılık, örgütsel sessizlik, öğretmen

Abstract

The purpose of this research is to test the relationship between teachers' organizational commitment and organizational silence perceptions and to determine whether organizational perceptions of silence differ according to gender, marital status and residential location variables. The model of the research is relational scanning. The study group of the study is composed of 339 teachers working in Beyşehir and Selçuklu districts of Konya. "Organizational Commitment for Teachers" developed by Üstüner (2009) and "Organizational Silence Scale for Teachers" developed by Kahveci and Demirtaş (2013a) were used as data collection tools. As a result of the research, there was a negative correlation between the organizational commitment of the teachers and the perceptions of organizational silence. As a result of the t test and variance analysis made according to the demographic information of the teachers; it was found that the teachers' organizational silence subscale scores did not differ according to gender and place of residence, whereas the average scores of manager subscale differed according to marital status variable.

Keywords: Organizational Commitment, Organizational Silence, Teacher

GİRİŞ

Okullarda alınan karar alma ve planlama eylemlerine öğretmenlerin katılımı örgütsel bağlılığı arttırdığı görülmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Öğretmenlerin karar alma ve planlama eylemlerine katılabilmesi için görüş ve düşüncelerini açıkça dile getirmeleri gerekmektedir. Bu şekilde görüş ve dileklerini açıkça dile getiren öğretmenler okula daha çok bağlıdırlar. Bunu tersinden düşünecek olursak okula bağlılık düzeyi yüksek olan bir öğretmen okulla ilgili fikir ve düşüncelerini açıkça dile getirmesini bekleriz. Bir okulun gelişebilmesi ve eğitim çıktıları iyileşebilmesi için bütün paydaşların görüş düşünceleri önemlidir. Okulla ilgili fikirlerini ve görüşlerini kasıtlı olarak belli sebeplerden ötürü dile getirmemek örgütsel sessizlik olarak tanımlanmıştır.

Türk Dil Kurumuna (2017) göre sessizlik, ortalıkta gürültü olmama durumu, sükut olarak tanımlanmıştır. Çalışanların sessiz kalması örgütün uyum içinde çalıştığına bir göstergesi olarak düşünülse de günümüzde bilerek ve isteyerek gösterilen bir tepki olarak görülmektedir. İşgörenlerin konuşmamasının altında birçok sebep yatabilir: Yöneticiden tepki almak istememesi, ortam bozan kişi olarak lanse edilmek istememesi bu sebeplerden bazılarıdır. Hatta bazı işgörenler eğer yöneticisini sevmiyorsa sırf yöneticisi zarar görsün diye örgütte gördüğü bir aksaklığı dile getirmeyebilir ya da örgütle ilgili faydalı olacak bir bilgiyi sırf örgütü benimsemediği için saklayabilir. Bu nedenle işgörenlerin sessiz kalma davranışı örgüt için olumsuz sonuçlar doğurabilir. Çalışanların üst düzey bir performans sergilemesini isteyen bir yönetici çalışanlarının sorunlarını ya da fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri için gereken ortamı sağlamalı ve düşüncelerinden dolayı onları eleştirmemelidir (Kahveci ve Demirtaş, 2013a).

Örgütsel Sessizlik

Örgütsel sessizlik, örgütün iyileşmesi ve vizyonunu gerçekleştirebilmesi için işgörenlerin kasıtlı olarak duygularını, düşüncelerini, fikir ve görüşlerini esirgemesidir (Kahveci ve Demirtaş, 2013a). Ülkemizde çoğunlukla uyum ve sorunsuzlukla aynı anlamda kullanılmaktadır. Çünkü toplumumuzda bunu destekleyen bir çok söz bulunmaktadır. “Söz gümüş ise sükut altındır”, “büyükler dururken küçükler konuşmaz”, “sus da adam sansınlar” gibi sözler toplumumuzda sessizliğin değerli bir şeymiş gibi algılanmasına yol açmaktadır. Oysa günümüzde en önemli değerlerden biri fikir ve düşüncedir.

Çalışanların sessiz kaldığı bir örgüt uyumlu ve sağlıklı bir örgüt olduğu düşünülse de günümüzde çalışanların kasıtlı olarak sergiledikleri bir tepki olarak görülmektedir. İşgörenlerin yöneticilerden tepki almaktan korktukları, sorun çıkarıcı ve geçimsiz biri olarak algılanmak istememesi gibi sebeplerden ötürü sessiz kalmayı tercih edebilirler. Çalışanların sessiz kalması aslında kurumun zararına. Üretimin önemli olduğu bu çağda, yöneticiler çalışanlarında yüksek verim almak istiyorlarsa işgörenlerin fikir ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortamı sağlamaları gerekir. Aynı zamanda fikirlerinden dolayı onları yargılamamalıdır (Kahveci ve Demirtaş, 2013a).

Demokratik katılımın ön plana çıktığı günümüzde, okullarda sağlıklı bir eğitim öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin fikirlerini açık ve seçik bir şekilde ifade edebileceği bir ortamın oluşması çok önemlidir. Bunu sağlamada ise en büyük pay okul yöneticilerine düşmektedir. Öğretmenlerin fikirlerini rahatlıkla söyleyemediği bir okulda başarıyı yakalamak oldukça zor olacaktır. Çok karmaşık bir sistem olan okul örgütlerine sorunlara veya durumlara tek bir taraftan bakmak sorunları çözmek yerine daha da derinleştirir. İşte bu yüzden herkes bir sorun veya durum hakkındaki fikir ve görüşlerini korkmadan ifade edecekleri bir ortamın sağlanması okul örgütleri için çok önemlidir.

TDK’da (2017) sessizliğin, ses çıkarmama ve sükun olarak ifade edildiğini söylemiştik. Yönetim alan yazında ise işgören sessizliği ilk kez bu terimi tanımlamayan ise Hirschman’dır. Çakıcı’nın (2007) aktardığına göre, Hirschman (1970) sessizliği, aktif olmayan ama bağlılık la eş

anlamalı olan olan yapıcı bir tepki olarak tanımlamıştır. Literatürde sessiz olmanın, bağlılığın bir göstergesi olduğunu ifade eden çalışmalar vardır (Aktaran: Çakıcı, 2007).

Sessizliğe ilgi ikileme düşülen bazı durumlar vardır. Söz konusu ikilemi Pinder ve Harlos (2001) şu şekilde açıklamıştır (Aktaran: Eroğlu vd, 2011).

- Sessizlik insanları bir araya da getirebileceği gibi, uzaklaştıra da bilir.
- Sessizlik insan ilişkilerine faydası da olabilir zararı da.
- Sessizlik, bilgi sağlayabildiği gibi bilgiyi gizleye de bilir.
- Sessizlik, derin düşüncenin varlığının da bir göstergesi olabilir yokluğunun da.
- Sessizlik onay ve kabulün bir göstergesi olabilir, aynı zamanda muhalefetin bir göstergesi de olabilir.

Öğretmenler okullarda konuşurken fayda maliyet analizi yaparlar. Örneğin fayda- maliyet analizine göre “konuşursam bana ne katkısı olacak ya da işin sonunda bana nasıl bir maliyet çıkacak?” sorusunu kendisine sorarlar. Bu soruya verecekleri cevap neticesinde konuşurlar ya da susarlar. Öğretmenlerin göz önünde bulundurduğu diğer bir yaklaşım ise sessizlik sarmalı teorisidir. Söz konusu teorisinin özü şudur: Öğretmen çoğunlukla aynı fikri paylaşmıyorsa ya da diğer öğretmenlerden alacağı desteğin zayıf olacağını düşünüyorsa, görüşlerini açıklama da isteksiz davranabilir. Kısaca öğretmen fikir beyan etmeden önce fikrinin diğerleri tarafından kabul görüp görmeyeceğinin değerlendirme süreci sessizlik sarmalı olarak açıklanmaktadır (Çakıcı, 2007).

Yapacağımız araştırmada kullanacağımız örgütsel sessizlik ölçeği 5 alt boyut olarak ele alınmıştır (Yönetici, Duygu, İzolasyon, Okul Ortamı, Sessizliğin Kaynağı). Söz konusu boyutları kısaca ele almak faydalı olacaktır (Kahveci ve Demirtaş, 2013b)

Yönetici: Örgütsel sessizliğin nedenlerinden biri yöneticinin tutum ve davranışları olabilir. Yöneticinin “ en iyi ben bilirim” havası içinde olması öğretmenlerin çıkarıcı, güvenilmez olarak algılamaları öğretmenleri sessiz kalmaya iter. Aynı zamanda yöneticilerin olumsuz geri bildirim almaktan korkmaları öğretmenleri konuşturmak istememesine ve onlar üzerinde bir baskı uygulamasına yol açabilir (Daşcı, 2014).

Duygu: Sessizlik kalan öğretmenler, kendisine duyulan güveni kaybetme, mesleğinde yükselememe, yöneticilerle tartışmak istememe, işsiz kalma, dışlanma, sürgüne maruz kalma, öz saygısını kaybetme gibi korkular yaşamaktadırlar (Bildik, 2009).

İzolasyon: Öğretmen sahip olduğu görüşün diğer öğretmenler tarafından kabul görmeyeceği ve dışlanmaktan korktuğu için susma eğilimi gösterirler. Öğretmenler yalnız kalmamak için ya kendi görüşlerini açıklamaktan çekinirler ya da diğerleriyle aynı görüş içindeymiş gibi görünebilirler (Daşcı, 2014).

Okul Ortamı: Kendini çalıştığı okulda güvende hisseden öğretmen, okulla ilgili görüş fikirlerini rahatlık dile getirebilirken, kendini güvende hissetmeyen öğretmen sessiz kalma davranışı gösterebilir. Öğretmenin sessiz olup olmaması okulun havası ile ilişkilidir (Daşcı,2014).

Sessizliğin Kaynağı: Örgütsel bir sorun olarak düşünülen sessizliğin sebebi kişisel olabileceği gibi örgütsel nedenler de olabilir (Çakıcı, 2008). Örgüt kaynaklı nedenlerden biri susma etkisi olarak ifade edilmektedir. Bu kavram işgörenler tarafından kötü bilgilerin veya haberlerin kasıtlı olarak saklanması veya çarpıtılması demektir. Örgütsel sebeplerden bir diğeri de Sağır Kulak Sendromudur. Bu sendroma göre, yetersiz ve nitelsiz örgüt politikaları, mağdurun suçlu hale getirilmesi, örgütün kurallarına aykırı davranan kişilerin görmezden gelinmesi gibi durumlar örgütte sürekli rastlanan bir durumdur. İşgörenler, kariyer basamaklarına çıkmasına engel olacak veya yöneticinin hoşuna gitmeyecek haber ve durumları saklarlar (Daşcı, 2014).

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık kavramı ilk 1956 yılında Whyte tarafından ele alınmış, daha sonra başta Porter olmak üzere Mowday, Steers, Allen, Meyer, Becker gibi pek çok araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Aktaran: Eroğlu vd., 2011). Bu yüzden literatürde örgütsel bağlılığın birçok tanımı mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır (Aktaran: Balay, 2014)

- Wiener (1982), örgütsel bağlılığı, örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamı şeklinde tanımlamıştır.
- Becker ve diğerleri (1996), örgütsel bağlılığı, iş görenlerin iş yerine psikolojik olarak bağlanması şeklinde tanımlamıştır.
- Gaertner ve Nollen (1989), örgütsel bağlılığı, örgütte kalma isteği duyarak, örgütün amaç ve değerleriyle, birincil hedef olarak maddi kaygılar gütmeksizin özdeşleşme olarak tanımlamıştır.

Çalışmamızda kullanacağımız Üstüner (2013) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği tek boyuttan oluşmaktadır. Ancak Literatürde örgütsel bağlılığın yapısına ilişkin en çok kabul edilen yaklaşım Allen ve Meyer'in 1990'da ortaya çıkardıkları, örgütsel bağlılığın psikolojik tarafına dikkat çeken üç boyuttan oluşan modelden bahsetmek araştırmamız için faydalı olacaktır (Kahveci, 2010). Bu boyutlar şunlardır:

Duygusal Bağlılık: Örgütte ve çalışanın yaptığı işte kendini rahat hissetmesini sağlayan psikolojik gereksinimlere ilişkin yaşantılardır. Bazı yazarların da "tutumsal bağlılık" dediği bu bağlılık türü çalışanların örgütle ilgili duygusal tepkileriyle yakında ilgilidir. Daha çok işe sarılma, beraber çalıştığı iş arkadaşları ve yaptığı işe duygusal olarak bağlılıktan sağlanan doyumla ilişkilidir (Balay, 2014).

Devam Bağlılığı: Devam bağlılığına sahip işgören, örgüt için çok zaman ve emek harcadığını yani örgüt için bir yatırım yaptığını bu yüzden de örgütte kalmanın zorunlu olduğunu düşünmektedir. Becker'ın da (1960), "hesapçı bağlılık" olarak tanımladığı bu bağlılık türüne sahip olan işgörenler örgütte devam etmek isterler (Balay, 2014). Bu bağlılık türüne sahip olan kişiler örgütten ayrılmanın onlar için maliyetli olacağını düşündükleri için örgütte kalmak onlar için en iyisidir.

Normatif Bağlılık: Bu bağlılık türüne sahi olan işgörenler, kendilerinin örgütte kalmasını zorunlu olarak görmektedirler. Çünkü işgören işverene karşı kendini borçlu hisseder. Bu yüzden işten ayrılmak onun için etik dışı bir davranıştır. Normatif bağlılık işgörenin örgüte girmeden önce ve girdikten sonraki yaşantılarından etkilenmektedir (Balay, 2014).

Örgütün çalışanlarının zeka ve yeteneklerine sahip olması için onlar)n kendilerini örgüte ait hissetmesi gerekir. Kendisini örgüte ait hissetmeyen çalışanların, örgüt yararına bir şey yapma konusunda istekli olması zordur (Yılmaz, 2009). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlikle ilgili alan yazında birkaç çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlar; Kahveci (2010), tez çalışması sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutu olan normatif bağlılıklarıyla örgütsel sessizliğin öğretmen faktörü arasında pozitif yönlü anlamlı, örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ile örgütsel sessizliğin yönetici faktörü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk (2011), tekstil sektörü çalışanları üzerinde bir çalışma yapmış ve çalışma sonucunda; örgütsel bağlılığın devam alt boyutu ile örgütsel sessizliğin koruma sessizliği alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bildik (2009), sağlık, eğitim, bankacılık, finans, imalat vb. sektörlerde çalışan işgörenler üzerinde yaptığı tez araştırması sonucunda; işgörenlerin, örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif bağlılık puanları ile örgütsel sessizlik puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Okul örgütleri topluma yön veren ve gelecek nesillerin yetişmesini sağlayan önemli bir örgüttür. Okullarda görev yapan öğretmenler eğitim ortamının gelişmesi ve verimliliğin artması için okulla ilgili görüş ve düşüncelerini dile getirmesi büyük önem arz etmektedir. Demokratik tutumların ön plana çıktığı okul ortamında öğretmenlerin görüş düşünceleri alınmadan yapılan işlerin başarı ile

sonuçlanması biraz zor olur.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak ve örgütsel sessizlik algılarının bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlikleri algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri, cinsiyet, medeni durum, yerleşim yeri türü değişkenlerini göre farklılaşmak tamıdır?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Araştırmamız mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya İlinin Selçuklu ve Beyşehir İlçelerinde görev yapan 339 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, cinsiyet, medeni durum, yaşla ilgili demografik bilgiler Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	121	35,7
	Erkek	218	64,3
Medeni Durum	Bekar	51	15,0
	Evli	288	85,0
Yerleşim Yeri	Köy veya Belde	47	13,9
	İlçe Merkezi	261	77,0
	İl Merkezi	31	9,1

Çalışma grubunu oluşturan 339 öğretmenin:121’i (%35,7) kadın, 218’i (64,3) erkektir. 64’ü (%18,9) 20-30 yaş arası, 128’i (%37,8) 31-40 yaş arası, 113’ü (%33,3) 41-50 yaş arası, 34’ü (%10) ise 51 yaş ve üzeridir. 51’i (%15) bekar, 288’i (%85) evlidir.

Veri Toplama Araçları

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmek için, Üstüner’in (2009) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (ÖİÖBÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için yaptığı faktör analizi sonrasında, toplam varyansın %48.23’nü açıklayan 21 maddelik tek boyutlu yapı elde eden Üstüner (2009), doğrulayıcı faktör analizi sonrasında yaptığı düzeltmelerle uyum indisleri düzeyi yeterli kabul edilen 17 maddelik, tek boyutlu bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı .96’dır.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği:

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını ölçmek için Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmenler için Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel sessizlik ölçeği 18

madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler sırasıyla “okul ortamı”, “duygu”, “sessizliğin kaynağı”, “yönetici” ve “izolasyon” şeklindedir. Okul ortamı boyutunda dört madde (1, 2, 3, 4), duygu boyutunda üç madde (5, 6, 7), sessizliğin kaynağı boyutunda beş madde (8, 9, 10, 11, 12), yönetici boyutunda üç madde (13, 14, 15) ve İzolasyon boyutunda üç madde (16, 17, 18) bulunmaktadır. Ölçeğin her bir boyutu için ayrı ayrı yapılan Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı okul ortamı .72; duygu .76; sessizliğin kaynağı .77; yönetici .77 ve izolasyon .74 ve ölçeğin tamamı için .87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ve alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyet, medeni durum ve yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşma düzeyi bağımsız t testi ve anova testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlikleri arasında ilişki pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı çarpımı tekniği ile test edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde daha önce tanımlanan araştırmanın amacına ulaşmak için sorulan sorulara cevaplar aranacaktır.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel sessizlik algı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Örgütsel sessizlik	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Okul Ortamı	Kadın	121	12,68	2,93	0,122	0,903
	Erkek	218	12,64	2,79		
Duygu	Kadın	121	10,18	2,37	-0,292	0,770
	Erkek	218	10,26	2,62		
Sessizliğin Kaynağı	Kadın	121	14,32	3,79	0,072	0,943
	Erkek	218	14,28	4,23		
Yönetici	Kadın	121	10,04	3,08	0,530	0,597
	Erkek	218	9,84	3,27		
İzolasyon	Kadın	121	9,24	3,11	-0,442	0,659
	Erkek	218	9,40	3,10		

Tablo 2’de verilere bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyut puan ortalamalarının kadınlarda 12,68; erkeklerde ise 12,64 olduğu görülmektedir. Kadın ve erkeklerin puan ortalamaları arasındaki t değeri ise 0,12 olarak hesaplanmıştır. Duygu alt boyut puan ortalamalarının kadınlarda 10,18; erkeklerde ise 10,26 olduğu görülmektedir ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri ise -0,29 olarak hesaplanmıştır. Sessizliğin kaynağı alt boyut puan ortalamalarının kadınlarda 14,32; erkeklerde ise 14,28 olduğu görülmektedir ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri ise 0,072 olarak hesaplanmıştır. Yönetici alt boyut puan ortalamalarının kadınlarda 10,04; erkeklerde ise 9,84 olduğu görülmektedir ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri ise 0,53 olarak hesaplanmıştır. İzolasyon alt boyut puan ortalamalarının kadınlarda 9,24; erkeklerde ise 9,40 olduğu görülmektedir ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri ise 0,53 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyut puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel sessizlik algı puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo-3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Medeni Durum Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Örgütsel sessizlik	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Okul Ortamı	Bekar	51	12,47	2,85	-0,518	0,604
	Evli	288	12,69	2,83		
Duygu	Bekar	51	10,17	2,40	-0,181	0,856
	Evli	288	10,24	2,56		
Sessizliğin Kaynağı	Bekar	51	14,70	3,62	0,769	0,443
	Evli	288	14,22	4,15		
Yönetici	Bekar	51	10,80	2,64	2,154	0,032
	Evli	288	9,76	3,27		
İzolasyon	Bekar	51	9,66	2,90	0,795	0,427
	Evli	288	9,29	3,138		

Tablo 3’de verilere bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyut puan ortalamalarının bekarlarda 12,47; evlilerde ise 12,69 olduğu görülmektedir. Bekar ve evlilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri ise -0,51 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere bakıldığında öğretmenlerin medeni durumuna göre okul ortamı alt boyut puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t=-0,51$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin duygu alt boyut puan ortalamalarının bekarlarda 10,17; evlilerde ise 10,24 olduğu görülmektedir. Bekar ve evlilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri ise -0,181 olarak hesaplanmıştır. Bu verilerden yola çıkarak öğretmenlerin medeni durumuna göre duygu alt boyut puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını söyleyebiliriz ($t=-0,181$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin, sessizliğin kaynağı alt boyut puan ortalamalarının bekarlarda 14,7; evlilerde ise 14,22 olduğu görülmektedir. Bekar ve evlilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri ise 0,769 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin medeni durumuna göre sessizliğin kaynağı alt boyut puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t=0,769$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin, yönetici alt boyut puan ortalamalarının bekarlarda 10,80; evlilerde ise 9,76 olduğu görülmektedir. Bekar ve evlilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri ise 2,154 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin medeni durumuna göre yönetici alt boyut puan ortalamaları, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir ($t=2,154$; $p<0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin, izolasyon alt boyut puan ortalamalarının bekarlarda 9,66; evlilerde ise 9,29 olduğu görülmektedir. Bekar ve evlilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri ise 0,795 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin medeni durumuna göre izolasyon alt boyut puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ($t=0,795$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel sessizlik puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için anova testi yapılmış ve sonuçlar Tablo-4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Alt Boyut Puanları Arasındaki Anova Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Örgütsel sessizlik	Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Okul Ortamı	Köy veya Belde	47	13,36	3,13	1,782	0,170
	İlçe Merkezi	261	12,52	2,75		
	İl Merkezi	31	12,77	3,00		
Duygu	Köy veya Belde	47	9,93	2,63	0,381	0,684
	İlçe Merkezi	261	10,28	2,51		
	İl Merkezi	31	10,25	2,62		
Sessizliğin Kaynağı	Köy veya Belde	47	15,23	4,60	2,338	0,098
	İlçe Merkezi	261	14,26	3,96		
	İl Merkezi	31	13,22	4,02		
Yönetici	Köy veya Belde	47	9,78	3,25	1,336	0,264
	İlçe Merkezi	261	10,04	3,16		
	İl Merkezi	31	9,06	3,40		
İzolasyon	Köy veya Belde	47	9,63	3,11	0,258	0,773
	İlçe Merkezi	261	9,31	3,01		
	İl Merkezi	31	9,19	3,80		

Tablo 4’de veriler incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyut puan ortalamaları; köy veya beldelerde 13,36; ilçe merkezlerinde 12,52; il merkezlerinde ise 12,77 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri ise 1,782 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($F=1,782$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel sessizliğin duygu alt boyut puan ortalamaları; köy veya beldelerde 9,93; ilçe merkezlerinde 10,28; il merkezlerinde ise 10,25 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri ise 0,381 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel sessizliğin duygu alt boyut puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($F=0,381$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel sessizliğin, sessizliğin kaynağı alt boyut puan ortalamaları; köy veya beldelerde 15,23; ilçe merkezlerinde 14,26; il merkezlerinde ise 13,22 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri ise 2,338 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel sessizliğin, sessizliğin kaynağı alt boyut puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. ($F=2,338$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel sessizliğin yönetici alt boyut puan ortalamaları; köy veya beldelerde 9,78; ilçe merkezlerinde 10,04; il merkezlerinde ise 9,06 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri ise 1,336 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel sessizliğin yönetici alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($F=1,336$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel sessizliğin izolasyon alt boyut puan ortalamaları; köy veya beldelerde 9,63; ilçe merkezlerinde 9,31; il merkezlerinde ise 9,19 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri ise 0,258 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel sessizliğin izolasyon alt boyut puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($F=0,258$; $p>0,05$).

Araştırmanın ilk sorusu olan “Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? İlişki varsa bu ilişkinin yönü ve şiddeti nedir?” sorusuna cevap alabilmek için korelasyon testi yapılmış ve bulunan sonuçlar Tablo-5’de verilmiştir.

Tablo 5: Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sessizlik Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Okul ortamı	Duygu	Ses. Kaynağı	Yönetici	İzolasyon
Örgütsel Bağlılık	r	-,421**	-,446**	-,312**	-,283**	-,394**
	p	,000	,000	,000	,000	,000

Tablo 5'deki sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sessizlik alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmıştır ($r < 0$, $p < 0,05$).

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifade ile cinsiyet faktörü öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını etkilememektedir. Bu bulgu; Nartgün ve Kartal (2013), Çavuş, Develi ve Sarıoğlu (2015), Ünlü ve Hamedoğlu (2015), Kılıçlar ve Horbalıoğlu (2014), Karaman (2015), Sevgin (2015) ve Kolay (2012) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında Erkılıç (2017) ve Dal'ın (2017) yaptığı çalışmaların bulgularına göre örgütsel sessizlik algı puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır.

Örgütsel sessizliğin yönetici alt boyut puanları medeni durum değişkenine göre farklılaşmaktadır. Diğer alt boyut puanlarında ise herhangi bir farklılaşma yoktur. Bekar öğretmenlerin yönetici alt boyut puanları evlilere göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Diğer bir ifade ile yönetici tarafından sergilenen hal ve hareketler, bekar öğretmenleri evli öğretmenlere oranla daha çok sessiz kalmalarına sebebiyet vermektedir. Yönetici faktöründen kaynaklanan örgütsel sessizlik bekar öğretmenlerde daha çok görülmektedir. Bu bulgu, Kılıçlar ve Horbalıoğlu (2014)'ün yaptığı çalışma sonuçlarıyla örtüşmekte iken Erkılıç (2017), Çavuş, Develi ve Sarıoğlu (2015) ve Sevgin'nin (2015) yaptığı çalışma ile örtüşmemektedir.

Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyut puanları hiç birinde anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarına okulun bulunduğu yerleşim yerinin bir etkisi yoktur. Okulun il merkezi ilçe merkezi veya köy ve belde olması öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarına etki etmemektedir. Bu sonuç Karaman (2015) ve Kahveci'nin (2010) yaptığı çalışma sonucuyla örtüşmemektedir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sessizlik alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça örgütsel sessizlik algıları azalmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri azaldıkça örgütsel sessizlik algıları artmaktadır. Kendini okula bağlı hissedenden öğretmenler okulla ilgili olan konularda görüşlerini saklamamakta ve okulun gelişebilmesi için önerilerini belirtmektedir. Bu durum okulun hedeflerine ulaşabilmesi için çok önemlidir. Tayfun (2015) ve Ballı (2014) yaptıkları araştırma sonucunda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Kahveci (2010), tez çalışması sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutu olan normatif bağlılıklarıyla örgütsel sessizliğin öğretmen faktörü arasında pozitif yönlü anlamlı, örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ile örgütsel sessizliğin yönetici faktörü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk (2011), tekstil sektörü çalışanları üzerinde bir çalışma yapmış ve çalışma sonucunda; örgütsel bağlılığın devam alt boyutu ile örgütsel sessizliğin koruma sessizliği alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bildik (2009), sağlık, eğitim, bankacılık, finans, imalat vb. sektörlerde çalışan işgörenler üzerinde yaptığı tez araştırması sonucunda; işgörenlerin, örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif bağlılık puanları ile örgütsel sessizlik puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Kolay (2012) ise yaptığı çalışmada örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamamıştır.

KAYNAKÇA

- Balay, R. (2014). *Örgütsel bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ballı, E. (2014). Otel işletmelerinde karanlık liderliğin örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Çavuş, M. F., Develi, A. & Sarioğlu, G. S. (2015). Mobbing ve örgütsel sessizlik: Enerji sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 3(1).
- Dal, H. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara İli Çankaya İlçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daşcı, E. (2014). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkılıç, E. (2017). *Örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel sessizlik davranışı arasındaki karşılıklı etki derecelerinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi: Rize ili otel işletmelerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Eroğlu, A. H., Adıgüzel, O., & Öztürk, U. C. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: İşgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2).
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013a). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(167).
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013b). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43).
- Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kılıçlar, A. & Harbalıoğlu, M. (2014). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: *Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma*. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1).
- Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nartgün, Ş. S. & Kartal V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Sevgin, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması (Eyüp İlçe örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tayfun, A. (2015). *Örgütsel sessizliğin örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- TDK. (2017, 05 11). *Türk Dil Kurumu*. [www.tdk.gov.tr: http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59332ec2844452.52508094](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59332ec2844452.52508094) adresinden alınmıştır.
- Ünlü, Y., Hamedoğlu, M.A., & Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Üstüner, M., (2013). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Yılmaz, E. (2009). Examining organizational commitment of primary school teachers regarding to their job satisfaction and their school's organizational creativity. *Elementary Education Online*, 8 (2), 476-484.

Gerçeklik/Yanılsama Bağlamında Kurgunun Sınırları: Üstkurmaca Ve Deneysel Bir Anlatı Olarak Orhan Duru'nun *Az Roman*'ı

Sercan CEYLAN

Arş. Gör., Balıkesir Üniversitesi, sercan.ceylan@hotmail.com

Özet

Modern ve postmodern anlatılar yalnızca bireysel ve toplumsal deneyimlerin değil daha çok metnin estetiğini oluşturan teknik ve yapısal formüller üzerinden tasarlanmakta, kurgunun olanaklarından azami oranda yararlanabilmek için yazarların kimi yöntemleri benimsedikleri görülmektedir. 1960'larda ilk kez Amerikalı romancı William Gass tarafından kullanılan üstkurmaca tabiri, anlatıların kendi oluşum süreçlerine ışık tutan bir anlatım tekniği olarak, özellikle postmodern metinlerde başvuru yöntemlerinden biridir. Kurmacanın doğasındaki gerçek veya yanılsama kurgunun etken bir öğesi olarak manipüle edilmekte, yazarın oyunları, anlatıcının postmodern devrede geldiği yer, 1960-70 sonrası Türk edebiyatında da merak konusu olmuştur. Ferit Edgü, Leyla Erbil, Bilge Karasu, Feyyaz Kayacan gibi isimlerle birlikte 1950 kuşağı öykücülerinden sayılan Orhan Duru (1933-2009), öykülerinde geleneksel kalıpların dışarısına çıkan, öykünün ve onun sağladığı teknik imkânların detaylarını kullanan yenilikçi yazarlardan biridir. Kurgusal olarak Türk edebiyatında özgün/deneysel bir anlatı görünümündeki *Az Roman*'da ise modern ve postmodern teknikleri içkin bir şekilde kullanmış, bireyin psikolojisini benöyküsel anlatımla, üstkurmaca yöntemiyle aktarmıştır. Romanın deneyselliği sadece üstkurmaca olarak tasarlanmasında değildir. Ona deneysel bir anlatı olarak bakmamıza sebep, bir değil iki yazar tarafından kaleme alınmış bir üstkurmaca olmasıdır. Böylelikle söz konusu romanın anlatısal genişliği, yanılsamaya yol açan anlatıcı tipolojisi, onu diğer anlatılardan ayırmakta ve özgün yaklaşımını ortaya koymaktadır.

Bu yazıda öykü, deneme ve anlatılarıyla 1950 kuşağının önemli bir temsilcisi olan Orhan Duru'nun *Az Roman*'ı üstkurmaca bir anlatı olarak değerlendirilecek, David Lodge, Wayne J. Booth, Todorov, Terry Eagleton gibi yabancı teorisyenler ile Mehmet Tekin, Oktay Yivli, Mehmet Rifat, Yavuz Demir gibi yerli araştırmacılar referans alınarak anlatıcı, anakronizm, aporia vb. anlatım tekniklerinin romanda nasıl kullanıldığı örneklenecek, modern dünyanın taleplerini reddeden bireyin durumu yani yazar-anlatıcının psikolojisi belirlenecektir.

Anahtar Sözcükler: Üstkurmaca, postmodernizm, Orhan Duru, *Az Roman*.

Abstract

Modern and postmodern narratives are designed through not only individual and social experiences but further technical and structural methods which composing the aesthetic of the text, thus it is seen that authors adopted some methods to maximize the benefit of fiction. The term meta-fiction, used for the first-time by American novelist William Gass, one of the referenced methods in particular postmodern texts as a narrative technique that sheds light on the processes of their formation process. The reality or illusion in nature of fiction is manipulated as an effective factor of fiction; author's games, where narrator comes in postmodern circuit has become a subject of curiosity in after 1960-70 Turkish literature. Orhan Duru (1933-2009), counted among 1950 generation's storytellers with names like Ferit Edgü, Leyla Erbil, Bilge Karasu, Feyyaz Kayacan, one of the

innovator authors who goes out of traditional patterns, use details of stories and technical means provided by them. In *Az Roman*, appearing an original / experimental narrative in Turkish literature as fiction, modern and postmodern methods used with implicit way, individual's psychology is transferred as first person narration and meta-fiction. Experimentality of the novel is not based on just be designed as meta-fiction. The reason we look at it experimental narrative is that the novel a meta-fiction committed to paper by two authors not one. In this way the novel's narrativity wideness, narrator tipology leading illusion is separate it from other narratives and reveal it's original approach.

In this article, one of the significant names of 1950 generation by his stories, essays and narratives, Orhan Duru's novel *Az Roman* to be examined as a narrative; to be sampled how narration techniques like narrator, anachronism, aporia etc. are used in regard to David Lodge, Wayne J. Booth, Todorov, Terry Eagleton etc. foreign and Mehmet Tekin, Oktay Yivli, Mehmet Rifat, Yavuz Demir etc. local researchers; the condition of the individual who rejects the demands of the modern world will be determined, namely the psychology of the author-narrator.

Keywords: Meta-fiction, postmodernizm, Orhan Duru, *Az Roman*.

GEÇEKLİK VE YANILSAMA BAĞLAMINDA ROMAN

Anlatmaya bağlı edebi metinlerden biri olarak romanın Türk edebiyatında yerini bulmaya çalıştığı Tanzimat'tan bu yana çeşitli estetik safhalardan geçtiği, biçim ve dil, bakış açısı, anlatıcı unsurları bakımından değiştiği/dönüştüğü görülmektedir. Bu değişim/dönüşüm tahkiye unsurunun da ötesinde form olarak romanın nasıl bir işlev üstlendiğiyle ilgilidir. Yazar-metin-okur öğeleri arasında kimi eleştirmenler yazarın işlevini öne çıkarırken kimi metnin, kimi de okurun işlevini öne çıkarır. Daha somut bir yaklaşımla, "Bir yazar, yazma deneyiminin ötesinde hiçbir şey deneyimlemeyebilir. Kâğıda döktüğü acılı duygular tamamen kurgu olabilir (Eagleton 2016: 148)." düşüncesini savunan isimlere rastlamak mümkündür. Roman gerçeğin bir yanılması verdiğinden öykü, deneme, şiirle beraber kurmaca bir metindir ve "tüm kurmacalar tafsılatlı bir örtbas retoriki gerektirir (Booth 2012: 54)." Dolayısıyla işlenecek 'konu'dan önce 'retorik', yani dilin imkânlarıyla kurmacanın inşa edilebilmesi için gerekli olan araçlar belirlenir. 1960'lardan sonra bu araçlar daha çok postmodern romanın anahtar kavramları haline gelmiş, kurmaca metin, türlerin tümüne gönderme yapan 'anlatı' sözcüğüyle tarif edilmiştir. Bunun önemli sebeplerinden biri yazının insanın ve onun kullandığı dilin özgül bir ürünü olmasıdır. Bir edebi türün ötesinde romanın işlediği dil kendine ait bir söylem alanı yaratır. Her türlü dönüşümün eşiğinde yazının içindeki, metnin içindeki dil, "tümüyle yazarın sözünün içinden geçen bir Doğa gibidir (Barthes 2009: 17)." Böylece 'anlatı' olarak tanımlanan metinlerin türler arası bütünlüğü, niteliği anlatıbilimsel çalışmalar neticesinde ortaya konulmuştur. 1960'lı yıllardan itibaren yapısal, göstergebilimsel vb. çeşitli eleştiri kuramlarından yaralanan anlatıbilim, artık metnin nasıl anlatıldığı, bir konuyu anlatılabilirliği gibi kurmacanın gerçekle olan bağıntısına da nüfuz eder. Hikâye/olay anlatıcısının konumu, metinde işlenen betimleme, karakter, mekân, zaman ve bunların detayları, o metnin bir kurmaca/üstkurmaca ekseninde özünü ortaya koymaktadır. Yani tüm

bu öğeler anlatılan hikâyenin, gerçekliğin bir yanılsaması olarak var olduğunu gösterir.

Todorov'un belirttiği gibi "Edebiyat metnini oluşturan tümceler 'sahte' olmadıkları gibi gerçek de değildir" ve tek kelimeyle özetlenecek olursa tam anlamıyla bir 'kurmaca'dır (Todorov 2015: 12)." Bu sahte ve gerçek arasındaki alan yanılsamanın yaratıldığı yeri tarif eder. Yanılsama kurmacanın vazgeçilmezlerinden birdir ve özellikle üstkurmaca metinlerde zorunlu olarak ve/veya edebi türün ihtiyaçları gereği yazar tarafında domine edilir. Tarih, röportaj, anı, günlük gibi eserler de kurmacadan nasibini almaktadır ve bu yönleriyle söz konusu yanılsamanın belirtilerini gösterirler. Birebir gerçekliğin kaydı gibi görünen bu metinlere yazarın müdahalesi yadsınamaz. Anlatıda kurulan yanılsamayı betimsel bir dille açıklayan Semih Gümüş onu "duru su" olarak betimlemiştir. Dibiindeki zemini hemen ona dokunabilirmişiz gibi gösteren su, aslında fiziksel bir yanılsama kurarak gerçeğin görünüşünü değiştirmektedir (Gümüş 2011: 198). Sonuçta elde ettiğimiz ürün ise ne gerçek ne de sahte, Todorov'un belirttiği gibi ikisinden meydana gelen bir kurmaca, başka bir deyişle gerçeklik ve kurgusalılık genlerini taşıyan anlatısal bir melezdir. Pek çok unsurun yanında somut ve soyut dinamikleri, bir olay silsilesini, bir karakterin davranışlarını, bağlılıklarını ya da zamanın hangi manipülasyonlara uğrayacağını sistematize eden yanılsama, diğer edebi türlerde olduğu kadar romanda da gereklidir. *Çalılıkusu*'ndaki Feride'nin iç hesaplaşmalarını, tutkularını, nefretini okurken gerçek hayatta böyle bir kişiye rastlanabileceği akla gelmez. *Huzur*'da İhsan'ın kültürel ve oturaklı tavrı ile Mümtaz üzerindeki samimi etkisini gündelik hayatın bir parçası olarak kabul ederiz. Onun yorum ve değerlendirmelerini merakla dinleyen Mümtaz'ın yanında okurun bilinci gizlenmektedir. Anlatıcı, konumunu en baştan belli ederek okurun tercihlerini yönlendirir. Yazarın olayları diegesis (anlatma) ya da mimesis (gösterme) yöntemleriyle aktarması 'anlatı mesafesi' denilen oranı da değiştirecektir. Bunlardan ilkinde tam olarak anlatıcıyla özdeşleşemeyen okur ikincisinde olayla baş başa kalmakta, yaşananlara bizzat şahit olmakta, herhangi bir aracı olmadan değerlendirmeyi kendisi yapmaktadır. Peyami Safa'nın *Fatih-Harbiye* romanında anlatıcı, Neriman'ın ağzından Doğu ve Batı'yı tarif ederken dramatik bir tavır takınır. Neriman bu iki medeniyeti kedi ve köpek benzetmeleriyle ayırırken anlatıcının etkin varlığı hissedilir. Oysa metni bu çatışmaların dışında bütünsel olarak bir anlatı bağlamında değerlendirdiğimizde roman kişilerinin de bir yanılsama olduğu fark edilecektir. Gerçek hayatta kavramsal olarak bulunabilirler fakat hikâyede yalnızca belirli bir işlevi yerine getirirler. Roman kişileri de gerçekliğin bir yanılsamasıdır. "Sözcüğü, bu kişilerde salgi bezleri bulunması gerekmez; oysa gerçek insanların hepsinin salgi bezleri vardır (Forster 2014: 91)." Biri soyut biri somut iki dünyaya göndermede bulunan roman, diğer edebi türler arasındaki rolünü ise kurmacanın anlatıcı, yorum, mekân, zaman, olay, anlatım teknikleri vb. imkânlarıyla yaratır. Yani "temel niteliği itibarıyla 'kurmaca' bir özellik" taşıyan romanlar, "Bir anlamda hayattan aldığı, kendi mantığına göre kurar, kurgular. Böylece onun biri hayata, diğeri edebiyata açılan kapıları vardır (Tekin 2012: 11)." Bu kapılardan biri de 'kurmacanın kurmacası' görünümündeki üstkurmacalardır.

ÜSTKURMACA/METAFICTION

Patricia Waugh, “‘Üstkurgu’ teriminin ilk kez kendisi işin bilincinde olan Amerikalı romancı William H. Gass tarafından yazılmış bir makalede” geçtiğini söyler. Yine Waugh’a göre “üstkurgunun en küçük ortak paydası eş zamanlı olarak bir kurgu yaratmak ve bu kurgunun yaratılması ile ilgili olarak da açıklama yapmaktır. Bu iki süreç ‘yaratma’ ve ‘eleştiri’ arasındaki ayrımları yıkan ve ‘yorumlama’ ve ‘yapısöküm’ kavramlarına onları bulaştıran biçimsel bir gerginlik içinde bir arada tutulur (Der. Ören 2016: 17).” Jale Parla, üstkurmaca kavramını “meta-fiction” yani “meta-roman” şeklinde tanımlarken bu terimin, “Kendi yazılma sürecini anlatan romanlar” şeklinde kısa bir tanımını yapar (Parla 2014: 70). Özellikle modernist eserlerdeki ironi, pastiş, kolaj gibi araçları kullanan postmodernist romanların üstkurmaca yoğun izler barındırdığı görülür. Bu tür romanlar biçimsel olarak bazı boşluklardan yararlanır. Hatta bu boşlukları olaylar arasına kasıtlı olarak yerleştirir. Üstkurmaca romanlar yazının ya da tümünden bir türün parodisi olarak bakmak da mümkündür ve bunlar, “hem kendine gönderme yapan [self-reflexive] hem de biçimsel belirsizliklerden beslenen romanlardır (Antakyalıoğlu 2016: 167).” Teknik bakımdan postmodernist romanın temel yöntemlerinden biridir. Çünkü artık metni bir oyun alanı gibi gören yazarlar paragrafları dönüştürmeye, onları metinlerarası göndermelerle diğer metinlere bağlarken daha da odaklanıp artık ‘yazmanın kendisini’ bir anlatı olarak görmeye başlarlar. Hakan Sazyek, postmodern romanın favorilerinden biri olan üstkurmaca evrenle ilgili saptamalarını üçe ayırmaktadır. Bu üç madde, yansıtmacı ve modernist romana cephe alan postmodernist romanın niteliğini gösterir:

“1. Metnin kuruluşunu, yazılış sürecini olgu içerisine konumlandırma, ayrıca diğer kurmaca metinleri kısmi olarak yerleştirme.

2. Yansıtmacı tarzda dış gerçekliği olabildiğince inandırıcı bir tutumla kurmaca yapıya aktarma kaygısının [yerine] nesnel gerçeklik-kurmaca ilişkisi/çelişkisini belirginleştirme.

3. Modern yansıtmacı ve modernist tarzlarda kimliği ve işlevi örtükleştirilen anlatıcılığı etkin figür olarak belirginleştirme (Sazyek 2013: 311-315).”

Burada belirtilen “gerçek-kurmaca ilişkisi/çelişkisini” belirginleştirmek, yazarın kimi detaylarla kurguyu tabakalar halinde düzenlemesiyle ilgilidir. Bir tabaka söz konusu ilişkiyi belirginleştirirken diğeri silikleştirebilir, bir diğeri bununla alay edebilir ya da başka bir tabaka tümünden romanı kuran yazarın konumunu ifşa eder. Postmodernist eserlerin odaklandığı yer örtük verileri ifşa eden bu tabakalardır. Bunların altında, arkasında tek bir anlam yatmaz ki bu, modernist romanla postmodernist eserlerin ayrılan yönlerinden biridir. Bu bakımdan Antakyalıoğlu, postmodern eserlerin okunmasını katmanları açısından bir soğana benzetir. “Her bir katmanı tek tek soyarak asla merkezde saklı bir çekirdeğe/anlama ulaşamazsınız. Soğan dibine kadar soğandır ve içinde bir çekirdek/anlam/daha lezzetli bir katman filan saklamaz (Antakyalıoğlu 2016: 178).” Bu ifadeler söz

konusu eserlerdeki anlam örgüsünü ortaya koymaktadır.

Ahmet Mithat Efendi'nin doğalcı (natüralist) bir yaklaşımla kaleme aldığı *Müşahedat* (1890) Türk romanında üstkurmamacanın ilk örneklerindendir. Yıldız Ecevit ise Türk romanındaki ilk üstkurmaca yazarının *Tehlikeli Oyunlar* başta olmak üzere diğer eserleriyle birlikte Oğuz Atay olduğunu söyler (Ecevit 2012: 87).

Müşahedat romanında anlatıcı-yazar, karakterlere roman yazım sürecini anlatır ve yer yer değiştirmeler yapar. Yaşananları romanlaştırırken yapılan yanlışları ve karakterlerin müdahaleleri doğrultusunda düzeltmeleri anlatır. Yani 'romanın yazılışını anlatan roman' şeklinde ilerler. Pınar Kür'ün *Bir Cinayet Romanı* adlı eseri polisiyenin sınırlarını zorlar. Metinde gerçek dünyadaki yazarın somut varlığına sezdirir. Orhan Pamuk'un *Kara Kitap* ve Atay'ın *Tutunamayanlar* romanı modernist de olsa postmodern romanın yararlandığı araçları kullanırlar. Yazarlar metinde anlatımı zorlar, değiştirir ve kendilerine göre bozup yeniden oluşturur. Hasan Ali Toptaş'ın *Gölgesizler* romanında da üstkurmamacanın izlerini bulmak mümkündür. Karaca bu izleri, "Romanın ilk zincirinde yer alan öykü, ana öykünün yaratım/hayal sürecini konu edinen bir üst-anlatıdır. Ve *Gölgesizler*'in tüm öyküsünü tasarlayan, zihninde kuran berber dükkânındaki yazardır (...) Postmodern bir tavidir bu: Romanda gerçeklik iddiasında bulunmamak; aksine tüm anlatılanların bir hayal, bir kurgu olduğunu okura bildirmek ve kurmaca sürecini anlatmak (Karaca 2011: 550)." sözleriyle belirtmektedir. Laurence Sterne'ün *Tristram Shandy*, İtalo Calvino'nun *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu*, Paul Auster'ın *New York Üçlemesi* üstkurmamacanın kullanıldığı eserlerdir. 18. yüzyıl romancısı Lawrence Sterne'nin romanı *Tristram Shandy*'de açıkça Tristram'ın yaşamı anlatılıyorsa da içerik bakımından konusu 'roman'dır (Moran 2012: 70). Bu eser tekniğin ilk örneklerindendir. Postmodern dönemde ise dünya edebiyatında tamamen olmasa bile yer yer bu tekniği tercih eden yazarlara rastlanır. Adı geçen yazalardan Calvino'nun, romanın başlangıcında yer verdiği şu cümleler, yöntemin pratiğini ortaya koyar niteliktedir:

"İtalo Calvino'nun *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu* romanını okumak üzeresin. Rahatla. Toparlan. Zihnindeki bütün düşünceleri kov gitsin. Seni çevreleyen dünya bırak belirsizlik içinde yok oluversin. Kapıyı kapasan iyi olur; öte yanda mutlaka çalışmakta olan bir televizyon vardır. Hemen seslen ötekilere: 'Hayır, televizyon seyretmek istemiyorum!' Sesini yükseltmezsen duyamazlar seni. 'Kitap okuyorum. Rahatsız edilmek istemiyorum!' (Calvino 2017: 19)"

Orhan Duru'nun *Az Roman*'ı da Calvino'daki gibi kendi adına göndermeler yaparak doğrudan üstkurmaca bir eser görüntüsü oluşturur. Peyderpey yazıların çoğaltılarak bir romanın nasıl oluştuğunu öyküleyen romanda ironi, alay, kolaj, montaj ve parodi gibi postmodern tekniklerin de kullanıldığı görülür.

AZ ROMAN'IN DENEYSEL VE ANLATISAL YÖNÜ

Ferit Edgü, Leyla Erbil, Bilge Karasu, Feyyaz Kayacan gibi isimlerle birlikte 1950 kuşağı yazarların sayılan Orhan Duru (1933-2009), öykülerinde geleneksel kalıpların dışarısına çıkan, öykünün ve onun sağladığı teknik imkânların yaratıcılığını kullanan yenilikçi yazarlardan biridir (Dirlikyapan 2013: 9). Kurgunun sınırlarını aşındıran ve Türk edebiyatında özgün/deneysel bir anlatı görünümündeki *Az Roman* ise modern ve postmodern teknikleri içkin bir şekilde kullandığı, bireyin psikolojisini benöyküsel anlatımla, üstkurmaca yöntemiyle aktardığı tek romanıdır.

Romanın deneyselliği sadece üstkurmaca olarak inşa edilmesiyle sınırlı kalmaz. Ona deneysel bir anlatı olarak bakılmasına sebep, bir değil iki yazarın katılımıyla kaleme alınmış bir üstkurmaca olmasıdır. Böylelikle söz konusu romanın anlatısal genişliği, yanılısamaya yol açan anlatıcı tipolojisi, onu diğer anlatılardan ayırmakta ve özgün yaklaşımını ortaya koymaktadır. Orhan Duru'nun ölümünden sonra yardımcı asistanı Burak Fidan tarafından hazırlanan eserde, Orhan Duru'nun da Burak Fidan'ın da doğrudan adları anılmaktadır. Orhan Duru “sanki önümüzde deneysel bir yolculuk var” diyerek yapıtın niteliğini ifade eder. Amacı, teknik yönden deneysel bir ürün ortaya koymaktır ve metni de bu doğrultuda oluşturur. Niyetini de “Az Romanın Macerası” başlıklı önsözünde, “Ortak bir yazın ürünü vermek” sözleriyle açıklar (Duru 2012a: 13).”

Hem Türk edebiyatında hem de dünya edebiyatında bu amaca hizmet eden çeşitli eserler vardır. Bu eserler korku, macera, aşk, tarih gibi konuları işlerken birden fazla yazarın izlerini barındırır. Amerikan edebiyatında Stephen King ile Peter Straub *Kara Ev*'i, İtalyan edebiyatında Andrea Camilleri ile Carlo Lucarelli *Kırmızı Balık Cinayeti*'ni ve Rita Monaldi ile Francesco Sorti *Imprimatur*'u, Rus edebiyatında İlya İlf ve Yevgeni Petrov *On İki Sandalye*'yi birlikte yazmışlardır. Türk edebiyatında ise Orkun Uçar ile Umut Altın *Metal Fırtına 5/ Tengri*'yi ve *Metal Fırtına*'yı, Murathan Mungan ile Celil Oker, Pınar Kür, Faruk Ulay, Elif Şafak *Beşpeşe*'yi ortak kaleme almışlar ve modern Türk edebiyatının sınırlarını genişletmişlerdir. Birden fazla yazarın deneysel bir yaklaşımla kaleme aldığı diğer bir çalışma ise Cem İleri, Samih Rifat, Enis Batur gibi isimlerin bulunduğu *Negatif İmge* (2002) adlı eserdir. Burada yedi yazardan onlara sunulan siyah beyaz bir fotoğraf hakkında metin oluşturmaları beklenir. Büyük oranda deneyselliğe yaslanan bu ortak yazı girişimi, yedi ayrı yazarın aynı kaynaktan hareketle ayrı sonuçlara ulaşma sürecini yansıtır. Bunların yanında başka eserlere rastlamak da mümkündür.

Romanın başındaki “Hazırlayanın Notu” kısmında Burak Fidan şöyle der: “Kendimi konumlandıramıyorum. Az Roman'ın ekseninde neyim ben? Romanın yazılışına yakın bir tanık mı, Orhan Duru'nun dostu mu, romanın ortak yazarı mı yoksa romanın içinde bir roman kahramanı mı? Hepsi ve hiçbirisi (Duru 2012a: 7).” Durumun bu kadar karmaşık bir hal alması elbette postmodern romanda katmanların iç içe geçmesinden kaynaklanır. Bir yazar sadece yazar olarak kalmaz. Bir

karakter görevinin dışında yazarın işine karışabilir. Olaylar tamamlanmaz ya da karakterlerin belli bir amacı yoktur. Postmodernizm estetik olarak pek çok tabuyu yıkmayı göz almış bir anlayışla iş görür.

Burak Fidan ve Orhan Duru'nun yazdığı önsözler yazımında ortak hareket edilen bu eser hakkında önemli ipuçları vermektedir. “Şimdi biz iki yazar olarak güçlerimizi birleştirip bir roman oluşturmaya başladık. Genç arkadaşım Burak Fidan ile birlikte çalışıyoruz (...) Ortak bir roman yazma fikri, benim yani Orhan Duru'nun kafasından çıkmış değil. Bildiğim kadarıyla çalışma arkadaşım Burak bu fikri ortaya attı (Duru 2012a: 11).” Bunun yanında Duru tarafından romanın oluşum sürecine de ışık tutulur. Çeşitli anlatıların metinlerarası iletilerle birbirine bağlandığı *Az Roman*'da biçim, özellikle Don Kişot'la benzerlik gösterir. Söz konusu benzerliğe dair, “Bu yazış biçiminin salt bize ait olduğunu söyleyemeyiz. Romancılığın babası Cervantes, Don Quijote'u yazarken toplama ve yığma yöntemini kullanmıştı.” şeklinde açıklama yapılır (Duru 2012a: 13). Burada bahsedilen yöntem çeşitli metin parçalarının birleşmesiyle, onların yan yana dizilmesiyle meydana gelen Don Kişot'ta da denenmiştir. Jale Parla'nın belirttiği gibi Cervantes bu romanda, “sürekli bir anlatı türünden ötekine atlayıp bağdaşmaz anlatıları yan yana koyup onları birbiriyle yarıstırarak” hedefine ulaşır (Parla 2014: 66). Hatta romandaki bu karnavalizasyon ve diyaloji dolayısıyla Don Kişot tam bir roman sayılmasa da “romanın yolunu açan bir anlatı” olarak değerlendirilir (Parla 2014: 72). Nitekim Duru'nun işaret ettiği gibi *Az Roman* da benzer bir anlayışla meydana gelmiştir.

Kısa öykülerin her biri paragraflar arasında belirgin bir bağlantı kurmaksızın birbiri ardınca sıralanır. Bunlar sosyal, siyasal, ekonomik, tarihi çeşitli konular ya da şahıslar hakkında anlatılabilir. Kuzey Irak'taki petrol savaşları, Osmanlı Devleti ve Jön Türkler, Amerika'daki Mason tapınakları, İkinci Dünya Savaşı, Sasaniler'den Zerdüşt ve Araplara dek kedinin tarihi, Murat Bardakçı ve İlber Ortaylı'yla yapılan konuşmalar, doğal taşların insan üzerindeki etkileri vb. birçok kısa öykü birbiriyle bağlanmaksızın romana yerleştirilmiştir.

ÜSKURMACA BİR ANLATI OLARAK AZ ROMAN

Belirgin bir çatışma üzerine kurulu olmamasına rağmen bireyin yaşadığı sancıları, problemleri, yabancılaşmayı öyküleyen roman, “Kendimi bir gece karanlıkta hiç tanımadığım bir evde buldum (Duru 2012a: 17).” sözleriyle başlar. Yabancılaşan nesnelerin ilki daha en başta mekândır fakat bununla sınırlı kalınmaz. Tarihler, eşyalar, yazı, insanlar git gide anlatıcıya yabancı görünecektir. Anlatıcı-yazar öykülemeyi ‘ben’ diliyle yapmaktadır yani roman benöyküseldir. “Bu kategori içerisinde yer alan anlatıcı tipi hem kurmaca eserin merkezinde yer alır hem de hikâyeyi anlatır (Yivli 2015: 70).” Üstkurmaca metinlerde ister istemez tercih edilen bu anlatım şeklinin, *Az Roman*'da bizzat Orhan Duru tarafından ifşa edildiği görülmektedir. Anlatıcı-yazar düşüncelerini aktarırken kurmaca gerçekliğin dışına çıkar ve roman hakkında açıklamalarda bulunur. Mesela bir anda kendini bulduğu hiç tanımadığı yerde Burak Fidan da vardır. “Odada içlerinde tanıdığım biri

vardı. Asistanım Burak. Ona bakıyordum (Duru 2012a: 17).” Böylece romanın macerası Burak Fidan ve Orhan Duru’yla birlikte ilerler. Anlatıcının “Kıyak Otel” adını verdiği yerde yazılar yazan Orhan Duru’nun gündelik işlerindeki tutumu ve düşünceleri romanın ana öyküsüdür. Sabah kahvaltıları, kısa aralıklarla görüşülen ziyaretçiler (Şaziye Hanım, Perihan Hanım, Doktor Erdoğan vd.) şimdiki zamanın ve ana öykünün öğeleridir fakat bazı noktalarda anlatıcı, zamanda ve mekânda atlamalar yaparak ülkeler, savaşlar, tanınmış simalar hakkında kısa öyküler oluşturur. Romanın ana öyküsündeki olaylar daha çok durumlara dayanır ve sıkı değil seyrek. Metnin niteliği göz önünde bulundurulduğunda bunun sebebi yöneme bağlanabilir. Çünkü olay örgüsü “postmodern romanda sadece gölgesiyle, ironik bir tavır olarak bulunur (Antakyalıoğlu 2016: 160).” Dolayısıyla *Az Roman*’daki postmodern ve onun yanında üstkurmaca bir tutumla düzenlenen çok katmanlı yapı, bütünsel değil parçalı bir metin ortaya koyar. Olay bütünlüğüne yoğunlaşmaz.

Yazarın oyun alanını temsil eden metinde artık okura da görevler verilmektedir. Romandaki problemlerin sebep-sonuç ilişkisi yazar tarafından anlatılmaz. Gölgede bırakılır. Onu aydınlatacak olansa okurdur. Umberto Eco, üstkurmaca eserlerde daha çok vurgulanan okur-yazar ilişkisini şöyle açıklar: “Bir anlatı metniyle karşı karşıya gelmenin temel kuralı, okurun sessiz bir biçimde yazarla, Coleridge’in ‘inançsızlığın askıya alınması’ adını verdiği bir kurmaca anlaşması’nı kabul etmesidir. Okur, kendisine anlatılanın hayal ürünü bir öykü olduğunu bilmelidir; ancak bu, yazarın yalan söylediğini düşünmesini gerektirmez. Searle’in belirttiği gibi, yazar gerçek bir beyanda bulunuyormuş gibi yapar. Biz de kurmaca anlaşmasını kabul eder ve onun anlattıkları gerçekten olmuş gibi davranırız (Eco 1995: 87).” Bu kurmaca anlaşması *Az Roman*’da bizzat anlatıcı-yazar tarafından teklif edilir. Orhan Duru’nun kısaca anlatıp geçtiği bilimsel ya da kurgusal bilgiler bir yanılsama olarak kullanılır. Bu yanılsamalar sorunsallara dönüştürülür ve herhangi bir çözüm, yardım sunulmaksızın her defasında bir diğerine geçilir. Anlatıcı-yazarın araya girdiği kimi yerlerde bu duruma dikkat çekilir: “*Az Roman*’ın getirdiği sorunsalları çözmek gibi bir kaygım yok. Siz okurlar, bu bilmeceleri, şifreleri siz çözeceksiniz. Çözmek için de bir miktar uğraşacaksınız. Bildiğiniz gibi *Az Roman* okumak az buz bir şey değildir. Ben uğraşacak değilim (Duru 2012a: 92).” Okur da yazarın bu davetine gayriihtiyari katılmak durumundadır çünkü artık o da metnin etkin bir parçası haline gelmiştir.

Romanda, okurun gerçeklik algısını değiştirmek için bazı bilgiler verilmektedir. Kıyak Otel adlı mekânda *Az Roman*’ın yazım sürecini odağa alan anlatı, her ne kadar sapmalara uğrasa da üstkurgusal bir amaca hizmet eder. Bu amaç doğrultusunda öncelikle romanın adına değinilmektedir. *Az Roman*’a bu ismin verilmesi, yazar-anlatıcı tarafından bilinçli bir tercih sonucunda gerçekleşmiştir. Halbuki kurmaca metinlerde bu tercih saklı tutulur. Yazar tercihini yapmış, sunumunu gerçekleştirmiş, yazıyı üretmiştir. Oysa üstkurmaca bir metin olarak bu romanda tam tersidir. Romanın adlandırılma süreci şöyle açıklanır:

“Nuruosmaniye’den Kapalıçarşı’ya giderken bir lokanta vardı. Bursa Gül lokantası.

Lokantadaki garsonlar ‘kanarya, kanarya’ diye bağırırlardı. Kanarya, sarı rengi yüzünden kuru fasulyeyi simgelerdi. İnsanlar daha ucuz olsun diye az pilav ve az kuru yerd. Böylece yarı fiyatına bir öğün çıkmış olurdu. Az Roman deyince bizim de aklımıza buradaki azlık geliyor (Duru 2012a: 21).”

Romanın adına dair yapılan bu açıklamanın ötesinde, hazırlanacak kapak bile düşünülür. Sayfalar eklenir çıkarılır. Romanın oluşum aşamalarında Orhan Duru daima Burak Fidan’la birlikte. Elbette bu kişiler yanılmanın ürünüdür, onları anlatı evreninden ayrı düşünmemek gerekir. Tamamen kurmacanın dışına, reel dünyaya atıfta bulunan bu noktalar, romandaki postmodern anlayışı, üstkurmacanın işlevini akla getirmektedir. Üstkurgusal metinlerde yazarlığının farkında olan anlatıcıları Booth “özbilinçli anlatıcılar” şeklinde adlandırır ve bunlara Tom Jones, Tristram Shandy, Barchester Towers, Kayıp Zamanında ve Dr Faustus’u örnek gösterir (Booth 2012: 167). *Az Roman*’da ise ‘özbilinçli anlatıcı’, zımni yazar, yazarın ikinci benliği, kağıt varlık olarak Orhan Duru’dur. Hem gerçek yazarın hem de anlatıcı-yazarın aynı ismi taşımaları yanılmanın yoğunluğuyla ilgilidir. Yoksa bilimsel metinlere bakıldığı gibi kurmaca metinlere bakmak, anlatıcıyı tamamen -üstkurmaca eserler de dahi- yazarın kendisine bağlamak yanlış olur. Bir bağ elbette vardır. Ancak, “Anlatıcının yazara bağlılığı, yine roman sanatının şartları doğrultusunda düşünecek olursak, görece (izafi) bir bağlılıktır. Zira anlatıcının kişiliği, kendisine kişilik kazandıran yazarın kişiliğinden farklıdır (Tekin 2012: 29).”

Zaman ve mekânı bölüp, çoğaltıp atlamalar yapan anlatıcı-yazarın belleği pek çok yere aynı anda sırayabilir. Bir anda Amerika’da, Filistin’de, Irak’ta ya da Türkiye’nin farklı şehirlerinde bulunabilir. Metne büyümlü gerçekçi bir havayla eklenen hayaletler de anlatıcının dolambaçlı zihin dünyasını gözler önüne serer niteliktedir. Tüm roman boyunca Kıyak Otel’in koridorlarında, Orhan Duru ve Burak Fidan’ın çalışma odalarında beliren hayaletlerin dış görünüşleri bile tarif edilmektedir. Ancak anlatıcı-yazarın tarif ettiği bu doğaüstü varlıkların gerçekliği roman dünyasında şüphelidir.

Romandaki zaman anakronik bir karaktere sahiptir. Alışlagelmiş geleneksel metinlerdeki kronolojik çizgi takip edilmez. *Az Roman*, postmodern tavrından dolayı belleksel sıçramalar yaparken birtakım kuralları ihlal eder. Modernist ve postmodernist romanda buna benzer ihlallere rastlamak normaldir. Öykülemenin yapısını ortaya koyan bu ihlaller hikâyenin düzenlenme biçiminde etkindir ve zaman dizinsel anlatım ya da doğrusal olmayan anlatım gibi ayrıma tabi tutulabilir. Doğrusal olmayan anlatımı modern estetiğin pek çok anlatısında görmek mümkündür. Geriye dönüş (analepsis) ve ileriye gidişlerle (prolepsis) “hikâyenin çizgisel akışı bozulur ve varlığını kuramsal olarak kabul ettiğimiz zamansal doğrudan kırılmalar oluşur (Yivli 2015: 81).”

Orhan Duru’nun romanında muğlak ifadelerle belirtilen zaman için seyrek olarak belirti kullanılır. Luciano Pavarotti’nin ölümünden bahseden paragrafla 10. İstanbul Bienali’nin toplanmasından bahseden kısımlar 2007 tarihine gönderme yapmaktadır (Duru 2012a: 87-88).

Romana serpiştirilmiş irili ufaklı öykülerde ise zaman ya da mekân değil yalnızca söylem öne çıkar. Örneğin yazar-anlatıcının “taş mitolojisi” olarak adlandırdığı bir gizem vardır. Bu gizem taşların insanlar üzerindeki etkilerini içerir. Romanda birçok taş ve etkileri hakkında bilgi verilmiş, lal, akik, zirkon, kaplan gözü, safir, ametist, kuvars ve onların özellikleri tarif edilmiştir (Duru 2012a: 62). Nesne ve insan arasında bağlantı kurmasından ötürü doğal taşları anlatma ihtiyacı duyan anlatıcı-yazar, gerçekliği sarsma ve kendine özgü bir yanılsama kurma işini ara sıra askıya alır. Kurguda boşluklar yaratarak okuyucu daima tetikte tutar. Onun kendini sistematik bir dizgeye alıştırıp tembelleştirmesine izin vermez. Metin üzerinde yorumlama, değerlendirme, özdeşleşme gibi aşamalardan oluşan okur etkisinin yanında okur üzerinde sunulma, sınama, inandırma gibi aşamalardan oluşan metin etkisi söz konusudur. Roman, yanılsamayı bu etkiden yararlanarak şekillendirir. Reel dünyada romanın iki yazar tarafından kaleme alınmasına yapılan gönderme okurun metin tarafından manipüle edilmesini, onun bildiği zaman ve kronolojiyi sınamasını, sonuçta da okur üzerindeki etkiyi arttırmayı sağlar:

“Bir yandan da Az Roman’ın gittikçe azalan bir biçimde sona yaklaştığı duygusu içindeyim. Bu duygularımı Perihan Hanım, hayalet pilot, yoldaşım ve kıyak dostum Burak’la paylaşıyorum. Bu kişiler hem Az Roman’ı hem de bu Az Roman’la birlikte bu romanın içinde bulunduğu kalabalık kişilerin alınyazısını da belirliyor. Bu alınyazısı ne olabilir? İşin içinde ben de varım (Duru 2012a: 90).”

Bu paragraf, metindeki üstkurmacanın açık bir ilanıdır. Kişilerin kurmaca dünyada söz sahibi olmaları, romanın gidişatına müdahale edebilmeleri doğrudan üstkurmacayla ilgilidir. Tabii burada anlatıcı-yazarın iddialarına dikkat etmek gerekir. Romandaki ‘alınyazıyı’ yani olay örgüsünü tasarlayan kişilerin bunu nasıl yaptığı, nerelerde yaptığı, ne gibi sebeplerle ve ne zaman yaptığı saklı tutulur. Oysa kimi üstkurmacalarda bunlar alenen verilebilmekte, okur ile yazar arasındaki gerçeklik perdesi tamamen kaldırılabilir. *Az Roman*’da bazı yerlerde bu perdenin kaldırıldığı da görülür. Karakter yaratımına dair açıklamaların yapıldığı şu pasaj, yanılsamanın anlatıdaki işlevini ortaya koyar:

“Sizlere sanki bir masal içinde yaşıyormuş gibi her şeyi anlatmaya çabaladım. Bu arada sanrılar, sancılar ve bunalımlar geçirdim (...) Kimi zaman kendim de inanmadım gördüklerime ya da görür gibi olduklarıma. Örneğin Oktay Bey, Atom Fizikçi Profesör, Perihan Hanım gibi tipleri tanıttım sizlere. Daha başkalarını da tanıtacağım belki (Duru 2012a: 118).”

Anlattığı her şey yazarın hayal gücünün, retoriklerinin bir ürünüdür. Belirlenen normlar kurmacanın ortaya attığı çekirdek fikirlerdir. Yazar, bu fikirlerle okurun zihninde hem realitenin hem de hayal gücünün çatışmasını ister. Geleneksel edebiyatın bu çatışmayı konular, olaylar ve karakterler üzerinden verdiği bilinmektedir. İyi-kötü, âşık-maşuk, hilekar-dürüst, maneviyat-maddiyat, ölüm-

hayat, sınırları belirli bir çerçevenin dışına çıkmadan anlatıya dâhil edilen kurulu çatışmalardır. Böylece okur ve metin arasında samimiyet oluşması beklenir. *Az Roman*'da ise estetik uzaklık önemsenmez. Booth'un belirttiği gibi estetik uzaklık, okurun metinde vurgulanan normları benimseme derecesidir. Böylece karakterle özdeşleşme ortaya çıkar (Yivli 2015: 33). Bu özdeşleşmenin postmodernist romanda üçüncü, dördüncü plana itildiği söylenebilir. Yukarıda belirtildiği gibi samimiyet kurup kurmaması yazar için sorun olmaktan çıkar. Anlatı doğrudan kurmaca bir mücadele halini alır. Yani okurun pek çok şeyi kendi çabasıyla, kendi duygu ve düşünceleriyle çözmesi gerekecektir. Ona sunulanlar bu çözmeyi kolaylaştırmaz ve hatta zorlaştırır. Özellikle üstkurmacada anlatıcı ile anlatı arasındaki mesafe sıfırlandığından okurun zorlanması için yazar da çaba harcar. Kurguyu örtük imgeler, silik olaylar, geçişken zaman ve mekân tasarımıyla yoğunlaştırır. Metinde “anlatıcı ile anlatılan arasındaki mesafe” kinaye mesafesi (ironical distance) olarak adlandırılır (Tekin 2012: 272). Bu mesafe, bahsedilen sebeplerden dolayı *Az Roman*'da oldukça belirsizdir. “Orta Asya'dan getirilmiş tablolar, buna karşı Orta Asya'ya açılmış satış merkezleri bulunuyor. Bir kere bir cümle öncesine baktığımızda ‘bulunuyor’ sözcüğünü görmekte bulunuyorsunuz. Buradaki ‘bulunuyor’ sözcüğüne ağırlık veriyorum.” diyen anlatıcı-yazar, okurun bizzat gerçek yazarla muhatap olduğu bilgisini oluşturmaya çalışır (Duru 2012a: 41). Aynı zamanda kinaye mesafesini retorik bir gölgede bırakmakta, okur ve metin arasındaki uzaklığın derecesini ayarlamaktadır.

Romandaki bazı yerlerde tamamlanmasıyla, yazım aşamalarıyla ilgili ifadeler yer alır. Bunlar önsözde atıfta bulunulan Don Kişot'taki yöntemin pratiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu pratik, küçük parçaların birleştirilip, kısa öykülerin düzenlenip yan yana dizilmesiyle meydana gelen bir anlatıyı oluşturur. “Az Roman giderek çoğalıyor”, “Az Roman'ın bitmemiş parçaları”, “Odam bütün bu yazdıklarımı anlıyor”, “çalışmalarımızı ilerletmek ve bir Az Roman yazmak istiyoruz”, “Az Roman'ın işi giderek azalıyor”, “Yazılacak şeyleri önceden yazmaya hazırlanıyorum” gibi ifadelerde okura artık söz konusu parçaların belirli bir hacme ulaştığı, oluşma süreci, sonlanma aşamaları hakkında açıkça bilgi verildiği görülmektedir.

Az Roman'da ele alınan konu, ana örgüde ihtiyar bir kişinin -Orhan Duru- gündelik yaşantısıdır. Kıyak Otel adı verilen yerde kahvaltılar, dolaşmalar, sohbetler arasında Burak Fidan'la Orhan Duru tarafından roman yazmaya karar verilir ve *Az Roman*'a başlanır. Metinlerarası göndermeler, alay, ironi, kolaj ve pastiş gibi postmodern tekniklerin kullanıldığı romanda anlatıcı bir bellek olarak vardır. Yer, zaman ve kişiler çoğunlukla belirli bir düzende tanıtılmaz, romanda rol üstlenmez. Olaylar dünyanın herhangi bir yerine taşınabilir. Kişiler de bir an görünüp bir an kaybolarak mantık silsilesi gözetilerek aktarılmaz. Roman, içerdiği yöntem ve üslup bakımından kendi atmosferinde belirsiz bir yanılsama kurarak realiteye de müdahale eder. *Az Roman*'daki kurmaca/üstkurmacada anlatıcı-yazar, yazarın bir temsilcisi gibi iş gördüğünden verilen her pasajda okur bir oyuna davet edilmektedir. Her şeyden öte, bir tür olarak çeşitli estetik değişimlerden geçen

roman, burada da Türk romanındaki edebi yolculuğun bir parçası haline gelmiştir. “Dış dünyadan (geleneksel gerçekçiler), soyut bir biçimciliğe (modernistler), oradan da kurmacanın kendine yöneldiği üstkurmaca düzlemine (postmodernistler) yapılan bir yolculuktur bu (Ecevit 2012: 72).” Dolayısıyla Orhan Duru’nun yazımına Burak Fidan’ı da dâhil ettiği iki yazarlı üstkurmaca tasarısının Türk romanındaki yolculuğun yenilikçi, deneysel, anlatısal duraklarından biri olduğu rahatlıkla söylenebilir.

İçerdiği metinlerarası göndermelerin bir anlatı olarak eserin hacmini genişlettiği görülmektedir. Diğer anlatılara dair bu göndermeler hem anlam hem de biçim bakımından romanın işlevini etkileyen önemli parçalara dönüşürler. Romandaki metinlerarası göndermeler tablollaştırıldığında ise ortaya şöyle bir sonuç çıkar:

Şekil 1: *Az Roman*’da Metinlerarası Göndermeler

Kültür, Sanat, Edebiyat ve Siyasi Bağlamda Kişilere Göndermeler	Ece Ayhan, Yahya Kemal, Herodot, Jean Paul Satre, Evliye Çelebi, Orhan Pamuk, Ahmet Haşim Çehov, Mina Urgan, Malcolm X, Yüksel Arslan Arabistanlı, Lawrance, Pavarotti, Leyla Erbil, John Ash, İsmet İnönü, Zühtü Bayar, Prens Sabahattin, Haslet Soyöz, Adalet Ağaoğlu, İlhan Berk, Fernando Botero, Necmettin Erbakan, Bülent Ecevit, Can Yücel, Lale Müldür, Cemil İpekçi, Ayetullah Humeyni, Hz. Muhammed, Hz. Ali, Thales, Lukianos, İbn Batuta, Agatha Christie.
Şiir, Öykü, Kitap vb. Eserlere Göndermeler	<i>İbn Battuta Seyahatnamesi, İncil</i> , Ece Ayhan’ın “Şiirimiz Karadır Abiler” Şiiri, <i>O Pera’daki Hayalet</i> , Ahmet Haşim’in “O Belde” Şiiri, <i>Evliya Çelebi Seyahatnamesi, İstanbul, Divan-ı Lügati’t-Türk</i> , Çehov’un “Bozkır” Öyküsü, <i>Bir Dinozorun Anıları</i> ,

Verilen tabloya göz atıldığında üstkurmaca bir anlatı olarak *Az Roman*’da metinlerarasılığın da oldukça önemsendiği görülür. Bunun romanda tercih edilen postmodern kaygılarla yakından ilgisi vardır. Orhan Duru, 1950 kuşağı yazarlarından biri olarak sürdürdüğü sanat çizgisinde yeniliğe önem vermiş, Türk roman ve öyküsünde gerçekliğin dönüşümünü, metinlerarası, postmodern modern tekniklerle gelişimini desteklemiştir. Buradaki veriler aslında yazarın metnin sınırlarını genişletme endişesini taşıdığını gösterir. Anlatıların sürekliliği ve birbirlerine bağlı yapıları sınırların

genişlemesine imkân sağlamaktadır. Bir bakıma, “Hiçbir sanat eseri sıfırdan yaratılmaz (Eagleton 2016: 192).” Aynı zamanda metin dışı anlatıların tekrar üretime dönüştürülmesi, gerçeğin, özellikle kurmacaya has gerçeklik yanılsamasının roman atmosferinde yaratılması söz konusudur. Bir yazısında Duru, “Ben genel anlamıyla gerçekten ayrı bir sanat gerçeği bulunduğuna inanıyorum. Bundan maksat eserin özel gerçeğidir (Duru 2012b: 64).” diyerek bu konuya değinir. Nitekim romanda bu “özel gerçeği” kurgularken ona değişik görüntüler kazandırmıştır.

ALAY, APORYA VE KİŞİNİN BİREYSEL ÇIKMAZI

Az Roman’ın başkışısı Orhan Duru, anlatıcı-yazar olarak bireysel bir açmaz içerisinde varoluşsal yorumlarla hayattaki yerini sorgular. Nesne, kavram, tarih, kişi ve mekân sınırlaması olmadan kendini etkisinde hissettiği tüm dış gerçekliği alımlamaya çabalarken bulur. Duygusal ve düşünsel olarak gerçekliğin ağırlığını hafifletmek için o gerçekliği bozmak uğruna yer yer alayı kullanır. Biçim olarak metnin sentaksını değiştirir. Bilindik kavramları alışılmışın dışında benzetmelerle yeniden tanımlar. “Zaten bu Boğaziçi, boğazı gizli bir şekilde yavaş yavaş boğazlıyor (Duru 2012a: 23).” cümlesinde hem bireyin hissettiği varoluşsal baskı hem de bir alay bulunmaktadır. Alaya yer verilmesi ciddi mesajların örtük bir şekilde aktarılması için tercih edilir. Siyasi eleştiriler metnin oyun alanında şekil değiştirmek durumundadır ama asla birincil amaçlarından saptırılmaz. Okur, alayın ardındaki amaçlı iletiyi sezmekle görevlidir. “Bu işe İngilizler, İngiliz casusu Lawrance ve bizim MAH da şaşıyor. Araya MOSSAT yani fesat giriyor (Duru 2012a: 26).” Sözcükleri çarpıtarak ‘komik’ unsuru oluşturan romanda buna benzer örnekler çoğaltılabilir. Alt metindeki iletiyi güldürüye dönüştüren bu ifadeler Türk edebiyatında gelenekten izler de barındırmaktadır. Karagöz ve Hacivat, meddahlık, orta oyunlarındaki söz cambazlıklarının postmodern romanlarda ironiyle birlikte harmanlanması geleneksel ve postmodern mizahın kök bakımından iki ayrı kaynaktan beslendikleri gerçeğini ortadan kaldırmaz. ‘Komik’ unsurunu kullanan *Az Roman*’daki alay, gelenek ve modern yöntemlerin kesiştiği hafif bir mizaha yaslanır. David Lodge komik romanlardan bahsederken kültürel kodları bir tarafta bırakarak komik romanı yalnızca tür olarak tanımlamıştır. Ona göre bu tür, “tam bir İngiliz veya en azından Britanya ve İzlanda’ya ait bir kurgu türüdür (Lodge 2013: 138).” İngilizlere özgü bir tür olarak komik romanı yöntem bakımından neredeyse ironiyle bağdaştırır. Oysa *Az Roman*’da Türk edebiyatındaki kültürel ve geleneksel kodların da komik ögesi üzerinde işlediği görülmektedir.

İletinin alay, ironi kılıfında şekil değiştirmesi, modernist ve postmodernist metinlerde yazarın ciddi davranmak istememesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü birey kaçınılmaz bir çıkmazın eşiğine gelmiş, trajedi azalacağına çoğalmış, çözüm bulunacağına tamamen yok edilmiştir. Böylelikle yazar metin içerisindeki hâkimiyet alanında tüm bunların peşine düşer. Karakterler ciddi anlarda güler, metaforlar kullanır, hatta belirli şartlar ve nesneler arasında karakterlerin varlığı metafora dönüştürülür. Bu durum, kurmacanın retorik alanında aporya (çözumsuzlük) kavramını beraberinde getirir. Ecevit’e göre aporya, 1970’ten sonra Derrida tarafından tanımlanmış bir kavramdır. Mimetik

kurgudan artık onu bozup yeniden şekil vermeyi hedefleyen yabancılaştırma estetiğine gidilen yolda aporya iş görür. Bu tabirle anlatılmak istenen, metindeki anlamın çözümsüzleşmesi, anlam olarak metnin belirsizliği benimsemesidir (Ecevit 2012: 47-48). David Lodge ise kavramı, *Adlandırılmayan* romanında Samul Beckett üzerinden açıklamaya girişir:

“Aporia, ‘zorluk, şaşkınlık’, edebiyatta ise ‘bir yere götürmez yol’, sona eren yol anlamına gelen Yunanca bir kelimedir. Klasik söylemde, konuşmada nasıl gidileceğine yönelik bir belirsizlik, bir problemle ilgili gerçek veya sözde şüpheyi belirtir. Hamlet’in ‘olmak ya da olmamak’ şeklindeki monoloğu, belki de edebiyatımızda bunun en bilinen örneğidir. Kurguda özellikle bir hikaye anlatımıyla çerçevelendirilen aporia, okur kitlesinin merakını uyandırmak veya anlattıkları hikayenin sıra dışı yapısını vurgulamak için anlatıcıların gözde uygulamasıdır (Lodge 2013: 262).”

Az Roman’da yazar-anlatıcı Orhan Duru, olaylar ve düşünceler karşısında zaman zaman çözümsüzlük hissi duyar. Tereddütlerini ironik ve komik unsurları kullanarak ortadan kaldırmaya çalışmasına rağmen hayata karşı ümitsiz ve karamsar bir bilince geçiş yapmak zorundadır. Yaşadığı Kıyak Otel’i veya romanında sonundaki hastane odasını tam anlamıyla garipser. Roman boyunca nesneye, mekâna ve zamana karşı adapte olamayan problematik bir kişiyle karşı karşıya kalırız. Onun mevcut durumları değerlendirirken aporyanın etkisinden kaçamaması, varoluşsal bir sancının temel meselesi haline gelir. Söz gelimi yaşadığı çevrede en çok kullanılan sokak, onun tam olarak uyum sağlayamadığı, realiteyle bağlantısını sınavan, kalabalıklar içerisinde tek kalmasına sebep bir çıkmaza dönüşür:

“Bu garip yerde. Kendimi hiçbir zaman tam olarak tanıyamadığım bir yerde. Çevredeki binaların bir kısmını, sokak isimlerini ve adlarını biliyorum. Olur sokak, olmaz sokak, olur olmaz sokak, olsa da olur olmasa da olur sokak. Bu sokaklar içinde yalnızlık duyuyorum ve buradaki yapıların benim dışımda olduğunu, bana hiçbir gerçeklik duygusu vermediğini, burada bu noktada bütün gücümle açıklıyorum (Duru 2012a: 33).”

Orhan Duru, dünyaya anlam verme çabasında en yakınındaki Perihan Hanım’dan ve romanın içindeki ikinci yazar Burak Fidan’dan yardım alır. Onlarla akıl yürütürken amacı ölüm, acı, düzenbazlık ve ikiyüzlülükle sarılı hayatta ne yöne gidilirse gidilsin, hangi araçlar seçilirse seçilsin sonucun değişmeyeceğini soğukkanlılıkla dile getirmektir. Perihan Hanım anaç tavrıyla ona karşı çıkar. Karamsar olduğunu, kötü düşündüğünü savunur ancak Orhan Duru buna anlam veremez. Perihan Hanım, “Dünyada herkesi karartmak için elinden geleni” yaptığını, “İnsanları karamsarlığa ve kötümserliğe ittiğini” söylese de anlatıcı-yazar kendini, “somut bilgiler edinmek istiyorum. Karamsarlık kendiliğinden oluşuyor.” sözleriyle savunur (Duru 2012a: 115).” Olaylara bakıldığında da gerçekten onun kasıtlı olarak kötü düşünmediği, aslında iyimserliği hedeflese de siyasi, sosyal ve gündelik hadiselerin buna izin vermediği görülmektedir. Tereddütlerini yenip hayatta bir yere

varabileceğini, yaşamın yüksek değerini bu hadiseler karşısında hissedemez. Dolayısıyla çözüm daima belirsiz kalır. Varoluşsal sancının fenomenleri arasındaki boşluğu aşmak için gösterdiği her çaba, boşluğun kararlı ve güçlü gövdesi tarafından titizlikle engellenmektedir. Buradaki boşluk felsefi bir boşluktur. Felsefi ve psikolojik bir temel üzerine inşa edilmiştir. Yine romanın başka bir yerinde, başkişinin düşünsel karakterini yansıtan aporya ile zaman kavramı ilişkilendirilir:

“Sonsuzluğun simgesi bir fiyonk gibi matematik simgelerinin arasında duruyor. Orada belki sonsuza dek duracak. Ve insanlar onu hiç çözemeyecek (...) Sonsuzluk burada başka bir şey değil. Sonsuzluğu deliyorum, sonra gene sonsuzlukla örülmüş bir yapıyı gündelik yaşama ekliyorum (Duru 2012a: 117).”

Gündelik yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan zaman, belirli rutinler etrafında sonsuzluğu akla getirir fakat bu sonsuzluk aşılamaz. Çözülemez. Romandaki olaylara bakıldığında bir çözümün önerilmediği, tanıtılmadığı ve doğrudan ya da dolaylı olarak okurlara sunulmadığı görülmektedir. Anlatıcı-yazarın yaşama bakış açısındaki tutumunda yaşamın, hastalıklarının, kendi içinde yalnızlığının büyük bir etkisi vardır. Tuvalet sorunu yaşayan, yediği yiyeceklere dikkat etmek zorunda kalan, Doktor Erdoğan’ın verdiği ilaçlara muhtaç olduğundan dolayı anlatıcının buhranları iki katmana yayılır. Bunlardan ilki somut, ikincisi de soyut katmandır. Aporyanın etkisi, bu katmanların yoğun şekilde etkinleştiği ruh ve benden durumlarında ortaya çıkar. Çıktıktan sonra da *Az Roman*’daki alaycı, ironik havayı pitoresk bir atmosfere dönüştürür. “Aklımın boşluğu durmuyor ve dolmuyor (Duru 2012a: 160).” diyen anlatıcının bu boşluğu durdurmak ve doldurmak konusundaki cesareti kaçınılmaz olarak hayatla ölüm tarafından kırılmıştır.

SONUÇ

Üstkurmacanın Türk edebiyatında geçirdiği süreç postmodernizmle birlikte daha da yoğunlaşmıştır. Ahmet Mithat Efendi’den Orhan Pamuk, Oğuz Atay, Hasan Ali Toptaş gibi yazarlara gelinceye kadar dönüşüm ve değişimler yaşayan bu yöntem Orhan Duru tarafından da tercih edilmiştir.

Az Roman’da anlatıcı-yazar, gerçek yazar Orhan Duru’nun sözcülüğünü yapmakta ve yanılısamanın sınırlarını genişletmektedir. Bunu yaparken metinlerarasılık, alay, ironi vd. postmodern unsurların imkânlarından faydalanır. Aynı zamanda Burak Fidan’ın oluşmasına dâhil olması, bu romanın bir anlatı olarak deneysel yönünü oluşturmaktadır. Metnin içerisinde bu gerçekliğe pek çok kez atıf yapılır. Roman müsveddeleri, romanın adı, kapağı, yazarları, zamanı hakkında doğrudan bilgi verilmesi, meta fiction/üstkurmacanın ne ölçüde kullanıldığını gözler önüne sermiş, yöntemin pratiğini ortaya koymuştur. Bu yazıda *Az Roman* bir anlatı olarak değerlendirilirken başkişinin yaşadığı felsefi ve psikolojik durum üzerinde durulmuştur. Metin-okur-yazar ayrımındaki çizgileri şeffaflaştıran başkişi, hem metnin içerisinde hem okurun yanında hem de bizzat yazarın kalem oynattığı kurgusal

alandan yer alır. Bu yüzden yaşadığı bireysel çıkmazlar yazarla birlikte metnin zihinsel dünyasını yansıtmaktadır. Sonradan okur da buna katılır. Elbette söz konusu zihinsel dünya tamamen gerçekliğin bir yansıması olarak vardır.

Türk edebiyatında yoğun olarak 1950'lerden sonra rağbet gören üstkurmaca ile yansımaların Orhan Duru tarafından başarıyla kurgulandığı söylenebilir. Metinlerarası göndermelerle diğer anlatılar ve roman arasında postmodern bir akrabalık kuran yazar, diğer yazar Burak Fidan'ın katılımıyla deneysel bir metin yaratmış, modernist ve postmodernist bir dünya kurmuştur. Tek yazarın adıyla yayımlanan *Az Roman*'da Burak Fidan'ın rolü metnin içiyle sınırlı görünse de her iki yazarın ortaklığıyla meydana gelen roman, 2000 sonrası Türk edebiyatında bu tür eserlerin oluşması için önemli bir gelişme sayılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ANTAKYALIOĞLU, Zekiye (2016). *Roman Kuramına Giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BOOTH, Wayne C. (2012). *Kurmacanın Retoriği*. İstanbul: Metis Yayınları.
- ÇETİN, Nurullah (2012). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÇIRAKLI, Mustafa Zeki (2015). *Anlatıbilim-Kuramsal Okumalar*. Ankara: Hece Yayınları.
- DEMİR, Yavuz (2002). *İlk Dönem Türk Hikâyelerinde Anlatıcılar Tipolojisi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- DEMİR, Yavuz (2002). *Zaman Zaman İçinde Roman Roman İçinde: Müşâhedât Bir Üstkurmaca Olarak Müşâhedât*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- DİRLİKYAPAN, Jale Özata (2013). *Kabuğunu Kıran Hikâye-Türk Öykücülüğünde 1950 Kuşağı*. İstanbul: Metis Yayınları.
- DURU, Orhan (2012). *Az Roman*. İstanbul: Edebi Şeyler Yayıncılık.
- DURU, Orhan (2012). *Roman Medyadan Önce Gelir*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- EAGLETON, Terry (2016). *Edebiyat Nasıl Okunur*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- ECEVİT, Yıldız (2012). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- FORSTER, E.M. (2014). *Roman Sanatı*. İstanbul: Milenyum Yayınları.
- GÜMÜŞ, Semih (2011). *Roman Kitabı*. İstanbul: Can Yayınları.
- JAHN, Manfred (2015). *Anlatıbilim-Anlatı Teorisi El Kitabı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- KARACA, Alaattin (2011). "Gölgesizler'in Kurgu Tekniği Ve Teması". *Turkish Studies*. S.2. s.547-560.
- LODGE, David (2013). *Kurgu Sanatı*. Ankara: Hece Yayınları.
- Der. ÖREN, Aytac (2016). *Üstkurgu/Üstkurmaca Üzerine*. Ankara: Hece Yayınları.
- SAZYEK, Hakan (2013). *Roman Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Hece Yayınları.
- TEKİN, Mehmet (2001). *Roman Sanatı I-Romanın Unsurları*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- TZVETAN, Todorov (2015). *Edebiyat Kavramı*. İstanbul: Sel Yayınları.
- YİVLİ, Oktay (2015). *Kısa Öyküde Yöntem-Cemil Süleyman Uygulaması*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- WOOD, James (2013). *Kurmaca Nasıl İşler*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Lojistik Firmalarının Depolarında Karşılaşılan Sorunlar Ve Sahadaki Uygulamalara İlişkin Bir Araştırma

Mesut Atasever¹

İbrahim Ethem Dağdeviren²

Şakir Mirza³

Makbule Hürmet Çetinel⁴

¹Yard. Doç.Dr. Uşak Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu mesut.atasever@usak.edu.tr

²Öğretim Görevlisi Uşak Üniversitesi Eşme Meslek Yüksekokulu ethem.dagdeviren@usak.edu.tr

³Öğretim Görevlisi Uşak Üniversitesi Eşme Meslek Yüksekokulu sakir.mirza@usak.edu.tr

⁴Öğretim Görevlisi Uşak Üniversitesi Eşme Meslek Yüksekokulu hurmet.cetinel@usak.edu.tr

ÖZET

Son yıllarda küreselleşmenin artması ile birlikte uluslararası şirketlerin sayısı giderek artmıştır. Uluslararası şirketlerin mal ve hizmet ticareti ile sermaye akışları geçmiş yıllarla kıyaslanamayacak derecede artışa ve karmaşıklığa ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, ulusal şirketlerin de mal ve hizmet akışlarının giderek artış göstermesi lojistik faaliyetlerinin ayrı bir faaliyet dalı olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ülkemizin coğrafi konumunun da bu faaliyet dalının ortaya çıkmasında etkisinin olduğu söylenebilir.

Uluslararası ticari faaliyetlerin ekonomik ilişkilere bağlı olarak giderek karmaşıklaştığı görülmektedir. Bunun neticesinde firmaların dış ticaret işlemlerinin çeşitli belgelerini, finansman usullerini bilen alanında uzman kişilere büyük oranda ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bu nedenle lojistik alanında eğitim veren yükseköğretim kurumlarında ilgili bölüm ve programların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu alanda yetişen meslek elemanları dağıtım, depolama, gümrükleme, uluslararası taşımacılık ve hizmet sektöründe çalışma imkanına sahip olmaktadır. Lojistik bölümünü seçen bireyler başarı ile bölümü tamamladıklarında, çalışma hayatında da başarı ile meslekte yüksekselebileceklerdir.

Meslek yüksekokulumuzda, bireysel çalışmalar ve ekip çalışmaları yapma yoluyla sorumluluk alabilen yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, yenilikçi düşüncelere açık, firmaların sorunlarını görebilen ve tartışabilen, bu sorunlar çerçevesinde çözümler üreten, düşüncelerini açık ve anlaşılır bir anlatımla aktarabilen lojistikçiler yetişmektedir. Bu lojistikçileri diğer lojistikçilerden farklı kılabilmek amacıyla lojistik firmaları için büyük önem arz eden depolarda ilgili akademisyenler tarafından araştırma yapılmıştır. Lojistik sektörünün önde gelen firmalarının depolarında yaşanan sorunlara ilişkin ve depo içerisinde kullanılan bilişim sistemleri incelenmiştir.

Bu çalışma ülke ekonomisi için önem arz eden lojistik firmalarının depolarında karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu depolarda kullanılan bilişim sistemlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. İzmir’de yapılan anket çalışması neticesinde elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre depolarda daha çok ürünlerin hasarlı çıkması, adres eksikliği, randevu saatine uyulmaması, uygun olmayan teslim şekli, ürün eksikliği ve yetersiz veriye sahip olma sorunları ortaya çıkmıştır. Depo programı kullanan firmalar ise, Rainbow Quadro ve SAP programlarını yoğunlukla kullanmayı tercih etmektedir. Bu depo programlarının kullanımında karşılaşılan sorunların % 27’si teknik sorun, % 19’u

el terminal okuma problemi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada yer alan firmalar bu sorunların aşılması için eğitim faaliyetlerine önem vermektedirler. Bu çerçevede, bu sorunların çözüme ulaşması için gönderici ve taşıyıcı firmaların da daha dikkatli davranması ve hassasiyet göstermesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lojistik Firmaları, Lojistik Firmalarında Depolama Faaliyetleri, Depolarda Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

A Research Of Logistics Companies' Warehouses Problems And Practices In The Logistics Sector

ABSTRACT

In recent years, the number of international companies has increased with globalization. International companies' flow of capital, goods and services have reached a degree of increase can not be compared with previous years. Besides this, national companies' flow of goods and services has increased. So that, logistics activities has emerged as a separate branch of activity.

We can said that, the geographical position of our country has effected this branch of activity. It is observed that international commercial activities depends on the economic relations of increasingly complex. As a result of this change and development, who knows the companies of foreign trade ' documents usage and has financial competency, companies need this experts person in the field who knows this procedures. Therefore, the number of relevant departments and higher education institutions offering education programs in the field of logistics is increasing every day. The member of professions have grown in this area, they can to work storage, customs clearance and international transport and service sectors. When they successfully complete the logistics department, they can have success in job life.

Our aims, educated students with some abilities. It can be specified as follows; students can take responsibility through with individual work and team work, creative and critical thinking skills, open to innovative ideas, who can see companies problems and discuss and generating solutions, can express this ideas in a clear and understandable way. In order to make these logisticians different from other logisticians, have made studies by academics about warehouse that is great importance for logistics companies. The information systems used in the warehouse and the problems experienced in the warehouses of the leading companies of the logistics sector have been examined.

This study was carried out in order to determine the problems encountered in the warehouses of the logistics companies which are important for the country economy and to determine the information systems used in these stores. The data obtained from the questionnaire study conducted in İzmir were analyzed. According to the results of the analysis, there are problems with the products that are damaged more, defective address, observe appointment time, improper delivery, lack of product and insufficient data. Companies that use warehouse programs prefer to use Rainbow Quadro and SAP programs intensively. It has been determined that 27% of the problems encountered in using these

warehouse programs are technical problems and 19% of them are hand terminal reading problems. The firms in the study attach importance to training activities to overcome these problems. From this point of view, it is necessary for the sender and carrier companies to be more careful and sensitive in order to solve these problems.

Keywords: Logistics Companies, Warahousing Activities in Logistics Companies, Warahousing Problems and Solution Offers

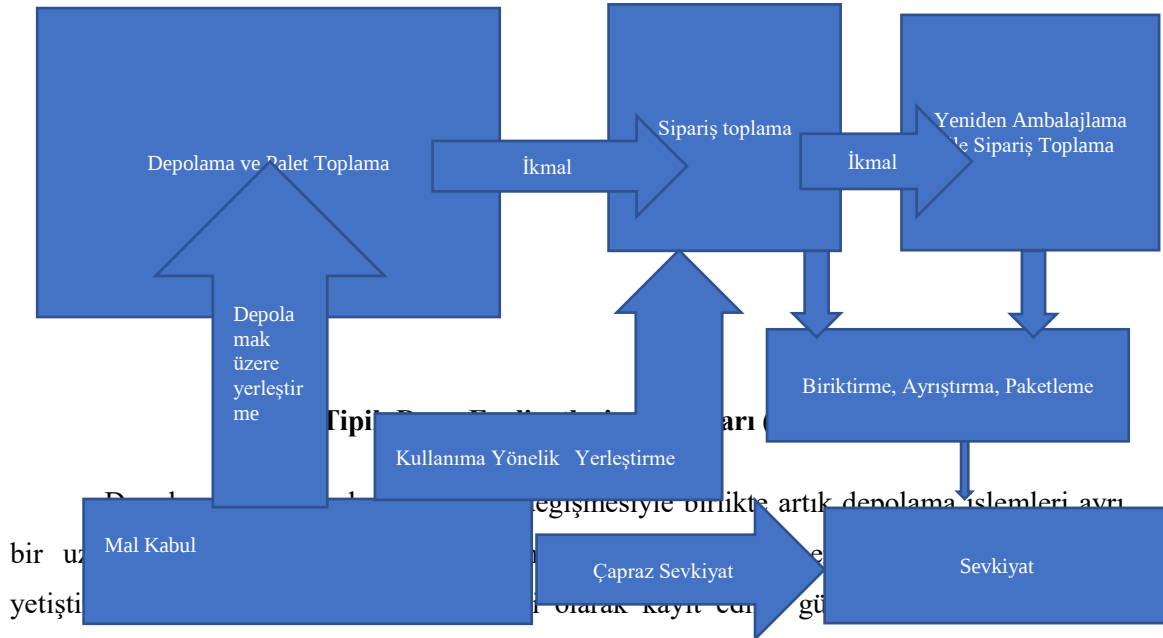
GİRİŞ

Rekabet koşullarının arttığı günümüz şartlarında lojistik firmaları için maliyet kalemleri büyük önem arz etmektedir. Bunun için bütün maliyet kalemleri iyi irdelenmelidir. Bu kalemler içerisinde de büyük yer kaplayan depo maliyetlerinin de üzerinde durulması gerekmektedir. Bu çerçevede depo içerisinde karşılaşılan sorunların ortadan kaldırılması maliyetlerin azalmasında fayda sağlayacaktır. Bunun için depo içerisinde faaliyetlerin eksiksiz hatasız bir şekilde yerine getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca günümüzde müşteriye memnun edebilmek amacıyla depoların mevcut rollerinde de çeşitli değişiklikler meydana gelmiştir. Firmaların bu değişikliklere uyum sağlamaları ve depolarını yeniden tasarlamaları gerekmektedir (Bayraktar, 2010, s.383).Bu sebeple firmaların gerek bu tasarımlar neticesinde gerekse önceki faaliyetleri sonucunda çeşitli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunların mümkün olduğunca az sayıda ve sıklıkta olması firmalara avantaj sağlayacaktır. Bu aşamalarda sorunların azalmasında firmaların kullandığı alt yapının da etkisi bulunmaktadır. Teknolojik gelişmeleri yakından takip ederek yazılım ve donanım unsurlarını firmalarına entegre eden firmalarda sorunlarda azalmaların yaşandığı görülmektedir. Bu çerçevede çalışmada lojistik firmalarının depolarında kullandıkları programlar ve karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir.

1. Depo Ve Depolama Faaliyetleri

Küresel rekabetin hızla arttığı günümüzde ülkeler için büyük önem arz eden lojistik, Lojistik Mühendisleri Birliğine (SOLE) göre, mamullerin (veya sistemin) ömrü boyunca, verimli kaynak kullanımı sağlamak amacıyla, lojistik elemanlara gerekli ilginin sürekli gösterilmesi sonucu, herhangi bir anda gerekli müdahaleleri yaparak daha etkin kaynak harcaması yapılmasıdır (Doğan, 2016, s. 29).Teknolojinin gelişmesi, rekabet koşullarının artması lojistik firmalarını daha düşük maliyetle hizmet vermeye zorlamaktadır. Firmalar tarafından lojistik faaliyetler tüm detayları ile iyi analiz edilerek maliyet avantajı sağlanıp müşteri memnuniyeti artırılmak istenmektedir (Güler, 2006, ?). Bu lojistik faaliyetler içerisinde de büyük öneme sahip olan depolar, tedarik edilen malzemelerin gereksinim duyulduğunda kullanılmak üzere bekletildiği ve uygun koşullarda korunduğu açık ve kapalı

alanlar olarak ifade edilmektedir (Acar, 2010, s.23). II.Dünya Savaşından sonra depo maliyetlerinin fazlalığı nedeniyle firma yöneticileri depoların faaliyetlerinin daha etkin olması gerektiğinin farkına varmışlardır.(Özdemir, 2015, s.1). Savaş sonrasında üretim ve tüketim arasındaki dengesizlikten dolayı ve fiyatı düşürmek yerine ürünlerin müşterinin istediği yerde ve zamanda eline geçmesini sağlamak amacıyla depolar ön plana çıkmıştır (Sayılı, 2006, s.27). Depolar önceki dönemlerde sadece ürünlerin stoklandığı alanlar olarak görülürken lojistik faaliyetlerin gelişmesi neticesinde farklı işlevlere sahip olmaya başlamıştır. Aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi artık depolarda müşteri memnuniyetini artırabilecek birçok ek işlevlerde gerçekleştirilmektedir (Güler, 2006, s.23-24). Bu ek işlevler içerisinde sorunların da ortaya çıkması normal kabul edilmektedir. Fakat bu sorunların mümkün olduğu kadar az ya da hiç olmaması firmalar açısından önem arz etmektedir.



gerekmektedir. Bu aşamada da lojistik firmaları işletmelerin stok maliyetlerinin azalmasında ürünlerin zamanında pazara sunulmasında büyük görevler üstlenmektedir (Hopbağlı, 2009, s.60). Bu lojistik firmalarının depolama faaliyetlerinde çeşitli hedefleri bulunmaktadır. Bu hedeflerden bazıları şunlardır (Tezcan, 2007, s.36):

- Depo alanının verimliliğini arttırmak
- Depo araç ve gereçlerinin kullanımı verimliliğini arttırmak
- Depo planına sadık kalmak
- Bütün mallara ulaşılabilirliği maksimuma çıkartmak
- Bütün parçaların korunmasını sağlamak

Bu hedeflere ulaşmak içinde lojistik firmalarının depo yönetiminde ortaya çıkan sorunların azalması açısından dikkat etmesi gereken birtakım unsurlar bulunmaktadır. Bu

unsurlar şunlardır (Hopbaoğlu, 2009, s.99-100):

- İç dünyaya odaklanmak
- Yerleşimin yerini taşımayı düşünmek
- Otomatik tanımlama kullanmak
- Depo yönetim sistemi kurmak
- Var olan yerleşim plânını incelemek
- Periyodik sayımları gerçekleştirmek
- Pazar talebini göz önünde bulundurmak
- Depo operasyonları ile ilgili bir denetim geçirmek:
- Profil çizmek
- Bilgisayar ortamına aktarmak
- Makinalaştırmak

Depo içerisindeki bütün birimlerin bilgilerinin birbirine doğru aktarılması çıkan sorunların azalması açısından büyük önem arz etmektedir. Bu da çeşitli programlar vesilesiyle gerçekleştirilmektedir. Programların maliyet açısından yüksek olması sebebiyle teknik altyapıda bazı firmalarda sorunlar hala ortaya çıkabilmektedir. Firmalarda yazılım eksikliğinden kaynaklanan sorunlardan bazıları şunlardır (Hopbaoğlu, 2009, s.101-102):

- Yanlış depo binası seçimi
- İstif raflarının yanlış seçimi
- İstif makinalarının işlevsel olmaması
- İstif makinalarının etkin kullanılmaması,
- Depo operasyon manuelllerinin iş etütleri ile desteklenmeden yapılması,
- Depo otomasyon sistemleri yerine personel ağırlıklı sistemlerin yeğlenmesi,
- Stok kontrolünün nasıl yapılacağından habersiz olunması,
- İş akışlarının ve metot etüdü çalışmalarının yetersiz yapılması,
- Barkod sistemlerinin malzeme hareketi yönetimindeki etkisinden haberdar olunmaması,
- Malzeme giriş ve çıkışlarının programlanmaması
- Depo iş emirlerinin oluşturulmayarak sözlü iletişim kurulması.

ARAŞTIRMANIN DİZAYNI

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma, Ülke ekonomisi için vazgeçilmez olan ve her geçen gün daha da gelişen lojistik sektöründe büyük bir öneme sahip olan depolarda karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu depolarda kullanılan programları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Lojistik sektöründe

depolara aktarılan ürünlerin nihai kullanıcıya sağlam ve güvenilir bir şekilde ulaşması için, depolarda karşılaşılan sorunların en az düzeye indirilmesinde depo yöneticilerinin büyük sorumluluğu bulunduğu için ve depolama maliyetlerinde iyileştirmelerin yapılmasında karşılaşılan sorunların tespit edilip ortadan kaldırılması yada minimum düzeye indirilmesi büyük önem arz etmektedir.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma bir saha araştırmasıdır. İzmir’de faaliyet gösteren depolama faaliyeti ile uğraşan lojistik firmaları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada birincil verilerin elde edilebilmesi amacıyla anket yöntemi kullanılmıştır. Anket formu Özer’in (2011) yüksek lisans tezinde kullanmış olduğu anket formu olup anketde açık uçlu soruların yanı sıra demografik özelliklere ilişkin sorular da yer almaktadır. Lojistik firmalarının depolarında karşılaşılan sorunları ve sahadaki uygulamaları belirlemek amacıyla İzmir ilinde 97 adet veri elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilerek bulgular yorumlanmıştır.

3.3. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında pearson korelasyon uygulanmıştır. Gruplu değişkenler arasındaki ilişki ki-kare analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan firmalar ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 11. Mal Kabul Aşamasında En Sık Karşılan Sorunların Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Sorun1	Sorun Yok	4	4,1
	Adres Eksikliği	11	11,3
	Barkodun Düşmesi	4	4,1
	Birden Fazla Firmanın Malını Getiren Kargo Firmaları	5	5,2
	Gelen Ürünün Soğukluk Derecesi	1	1,0
	İstif	2	2,1

	Mal üzerine Mal Girişleri	1	1,0
	Malzemelerin Nemli Gelmesi	1	1,0
	Malzemenin Hasarlı Gelmesi	5	5,2
	Randevu Saatine Uyulmaması	9	9,3
	Sayım	5	5,2
	Standart Mal Sarf Malzemelerin Habersiz Gelmesi	1	1,0
	Standart Mal Sarf Malzemesi	4	4,1
	Teslim Tarihine Yakın ürün Gelmesi	1	1,0
	Uygun Olmayan Teslim Şekli	9	9,3
	Ürünlerin Beklenen üründen Farklı Çıkması	1	1,0
	Ürünlerin Eksik Yada Fazla Çıkması	4	4,1
	Ürünlerin Hasarlı Çıkması	19	19,6
	Ürünlerin Palet üzerinde Korunaksız Gelmesi	3	3,1
	Ürünün Eksik Gelmesi	2	2,1
	Ürünün Palet üzerinde Korunaksız Gelmesi	1	1,0
	Yanlış ürün Kabulü	2	2,1
	Yoğunluk Kaynaklı Sistemsel Sorunlar	1	1,0
	Zaman Ve Miktar Açısından Uygun Olmayan Malzeme Gelişi	1	1,0
	Toplam	97	100,0
Sorun2	Sorun Yok	15	15,5
	Barkodun Düşmesi	1	1,0
	Çalışan Kaynaklı Sorunlar	2	2,1
	Düşük Verimlilik	1	1,0
	Eksik Yada Fazla ürün Olması	1	1,0
	Gelen ürünlerin Soğukluk Derecesi	2	2,1
	Hatalı Adresleme	1	1,0
	İrsaliye İle ürünün Birbirinden Farklı Olması	1	1,0
	İstif	6	6,2
	Mal üzerine Mal Girişi Yapılması	6	6,2
	Malzemenin Hasarlı Gelmesi	4	4,1
	Malzemenin Nemli Gelmesi	2	2,1
	Palet İçeriğinin Belirtilmemesi	4	4,1
	Paletsiz Mal	3	3,1
	Randevu Saatine Uyulmaması	1	1,0
	Sipariş Miktarını Aşan Mal Sevki	1	1,0
	Sistem üzerinde Mal Girişleri	3	3,1
	Sistemsel	6	6,2
	Standart Mal Sarf Malzemeleri	1	1,0
	Teslim Gününden Sonra Sevkiyat Yapn Firmalar	4	4,1
	ürün Eksikliği	8	8,2
	ürünlerin Beklenen üründen Farklı Çıkması	5	5,2
	ürünlerin Eksik Çıkması	1	1,0
	ürünlerin Fazla Çıkması	1	1,0
	ürünün Eksik Gelmesi	2	2,1
	Yanlış Mal Gelmesi	2	2,1
	Yetersiz Veri	8	8,2

	Yoğunluk Kaynaklı Kaynaklanan Sistemsel Sorunlar	2	2,1
	Zaman Ve Miktersal Açıdan Uygun Olmayan Malzeme Gelişi	3	3,1
	Toplam	97	100,0
Sorun3	Sorun Yok	51	52,6
	Barkodun Düşmesi	7	7,2
	Birden Fazla Firmanın Malını Getiren Kargo Firmaları	1	1,0
	Çalışan Kaynaklı	1	1,0
	Düşük Verimlilik	1	1,0
	Gelen ürün Soğukluk Derecesi	2	2,1
	Gelen ürünün İstif Süresi	1	1,0
	Gelen ürünün Soğukluk Derecesi	1	1,0
	Hatalı Adres	1	1,0
	Hatalı Okutma	1	1,0
	İrsaliye İle ürünlerin Birbirini Tutmaması	2	2,1
	Kamyon Yada Tırda ürünlerin Yatık Gelmesi	1	1,0
	Mal üzerine Mal Girişinin Yapılması	1	1,0
	Malzemenin Hasarlı Çıkması	1	1,0
	Sayım	1	1,0
	Standart Mal Sarf Malzemeleri	3	3,1
	Standart Mal Sarf Malzemelerinin Habersiz Gelmesi	1	1,0
	Teslim Gününde Gelmeyen Araçların Yarattığı Yoğunluk	3	3,1
	Teslim Tarihine Yakın ürünler Gelmesi	1	1,0
	ürünlerin Beklenen üründen Farklı Çıkması	2	2,1
	ürünlerin Eksik Yada Falza Çıkması	1	1,0
	ürünlerin Fazla Çıkması	2	2,1
	Yanlış Mal Gelmesi	9	9,3
	Zaman Ve Miktersal Açıdan Uygun Olmayan Malzeme Girişi	2	2,1
	Toplam	97	100,0
Sorun4	Sorun Yok	87	89,7
	Barkodun Düşmesi	1	1,0
	Bozuk Ambalajlı ürünler	1	1,0
	Eksik Veya Hatalı ürün	1	1,0
	İrsaliye İle ürünlerin Birbirini Tutmaması	1	1,0
	Sipariş Miktarını Aşan Mal Sevki	1	1,0
	Sistemsel	3	3,1
	ürünlerin Eksik Çıkması	1	1,0
	ürünlerin Teslim Tarihine Yakın Gelmesi	1	1,0
	Toplam	97	100,0
Sorun5	Sorun Yok	93	95,9
	Fiziki Adet	1	1,0
	Sistemsel	1	1,0
	Standart Mal Sarf Malzemelerin Habersiz Gelmesi	1	1,0
	Teslim Tarihine Yakın ürünlerin Gelmesi	1	1,0
	Toplam	97	100,0

Firmalar sorun1 değişkenine göre 4'ü (%4,1) sorun yok, 11'i (%11,3) adres eksikliği,

4'ü (%4,1) barkodun düşmesi, 5'i (%5,2) birden fazla firmanın malını getiren kargo firmaları, 1'i (%1,0) gelen ürünün soğukluk dercesi, 2'si (%2,1) istif, 1'i (%1,0) mal üzerine mal girişleri, 1'i (%1,0) malzemelerin nemli gelmesi, 5'i (%5,2) malzemenin hasarlı gelmesi, 9'u (%9,3) randevu saatine uyulmaması, 5'i (%5,2) sayım, 1'i (%1,0) standart mal sarf malzemelerin habersiz gelmesi, 4'ü (%4,1) standart mal sarf malzemesi, 1'i (%1,0) teslim tarihine yakın ürün gelmesi, 9'u (%9,3) uygun olmayan teslim şekli, 1'i (%1,0) ürünlerin beklenen üründen farklı çıkması, 4'ü (%4,1) ürünlerin eksik yada fazla çıkması, 19'u (%19,6) ürünlerin hasarlı çıkması, 3'ü (%3,1) ürünlerin palet üzerinde korunaksız gelmesi, 2'si (%2,1) ürünün eksik gelmesi, 1'i (%1,0) ürünün palet üzerinde korunaksız gelmesi, 2'si (%2,1) yanlış ürün kabulü, 1'i (%1,0) yoğunluk kaynaklı sistemsel sorunlar, 1'i (%1,0) zaman ve miktar açısından uygun olmayan malzeme gelişi olarak dağılmaktadır.

Firmalar sorun2 değişkenine göre 15'i (%15,5) sorun yok, 1'i (%1,0) barkodun düşmesi, 2'si (%2,1) çalışan kaynaklı sorunlar, 1'i (%1,0) düşük verimlilik, 1'i (%1,0) eksik yada fazla ürün olması, 2'si (%2,1) gelen ürünlerin soğukluk dercesi, 1'i (%1,0) hatalı adresleme, 1'i (%1,0) irsaliye ile ürünün birbirinden farklı olması, 6'sı (%6,2) istif, 6'sı (%6,2) mal üzerine mal girişi yapılması, 4'ü (%4,1) malzemenin hasarlı gelmesi, 2'si (%2,1) malzemenin nemli gelmesi, 4'ü (%4,1) palet içeriğinin belirtilmemesi, 3'ü (%3,1) paletsiz mal, 1'i (%1,0) randevu saatine uyulmaması, 1'i (%1,0) sipariş miktarını aşan mal sevki, 3'ü (%3,1) sistem üzerinde mal girişleri, 6'sı (%6,2) sistemsel, 1'i (%1,0) standart mal sarf malzemeleri, 4'ü (%4,1) teslim gününden sonra sevkiyat yapan firmalar, 8'i (%8,2) ürün eksikliği, 5'i (%5,2) ürünlerin beklenen üründen farklı çıkması, 1'i (%1,0) ürünlerin eksik çıkması, 1'i (%1,0) ürünlerin fazla çıkması, 2'si (%2,1) ürünün eksik gelmesi, 2'si (%2,1) yanlış mal gelmesi, 8'i (%8,2) yetersiz veri, 2'si (%2,1) yoğunluk kaynaklı kaynaklanan sistemsel sorunlar, 3'ü (%3,1) zaman ve miktarsal açıdan uygun olmayan malzeme gelişi olarak dağılmaktadır.

Firmalar sorun3 değişkenine göre 51'i (%52,6) sorun yok, 7'si (%7,2) barkodun düşmesi, 1'i (%1,0) birden fazla firmanın malını getiren kargo firmaları, 1'i (%1,0) çalışan kaynaklı, 1'i (%1,0) düşük verimlilik, 2'si (%2,1) gelen ürün soğukluk derecesi, 1'i (%1,0) gelen ürünün istif süresi, 1'i (%1,0) gelen ürünün soğukluk derecesi, 1'i (%1,0) hatalı adres, 1'i (%1,0) hatalı okutma, 2'si (%2,1) irsaliye ile ürünlerin birbirini tutmaması, 1'i (%1,0) kamyon yada tırda ürünlerin yatık gelmesi, 1'i (%1,0) mal üzerine mal girişinin yapılması, 1'i (%1,0) malzemenin hasarlı çıkması, 1'i (%1,0) sayım, 3'ü (%3,1) standart mal sarf malzemeleri, 1'i (%1,0) standart mal sarf malzemelerinin habersiz gelmesi, 3'ü (%3,1) teslim gününde gelmeyen araçların yarattığı yoğunluk, 1'i (%1,0) teslim tarihine yakın ürünler gelmesi, 2'si (%2,1) ürünlerin beklenen üründen farklı çıkması, 1'i (%1,0) ürünlerin eksik yada fazla çıkması, 2'si (%2,1) ürünlerin fazla çıkması, 9'u (%9,3) yanlış mal gelmesi, 2'si (%2,1) zaman

ve miktarsal açıdan uygun olmayan malzeme girişi olarak dağılmaktadır.

Firmalar sorun 4 değişkenine göre 87'si (%89,7) sorun yok, 1'i (%1,0) barkodun düşmesi, 1'i (%1,0) bozuk ambalajlı ürünler, 1'i (%1,0) eksik veya hatalı ürün, 1'i (%1,0) irsaliye ile ürünlerin birbirini tutmaması, 1'i (%1,0) sipariş miktarını aşan mal sevki, 3'ü (%3,1) sistemsel, 1'i (%1,0) ürünlerin eksik çıkması, 1'i (%1,0) ürünlerin teslim tarihine yakın gelmesi olarak dağılmaktadır.

Firmalar sorun 5 değişkenine göre 93'ü (%95,9) sorun yok, 1'i (%1,0) fiziki adet, 1'i (%1,0) sistemsel, 1'i (%1,0) standart mal sarf malzemelerin habersiz gelmesi, 1'i (%1,0) teslim tarihine yakın ürünlerin gelmesi olarak dağılmaktadır.

Tablo 12. Zorlukların Dağılımı

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Mal Kabul	36	37,1
Yerleştirme	9	9,3
Depolama	5	5,2
Hazırlama	31	32,0
Yükleme	36	37,1

Firmaların karşılaştığı zorluklar 36'sı (%37,1) mal kabul, 9'u (%9,3) yerleştirme, 5'i (%5,2) depolama, 31'i (%32,0) hazırlama, 36'sı (%37,1) yükleme olarak dağılmaktadır.

Tablo 13. Stok sayımı ortalaması

	Ort	Ss	Min.	Max.
Ayda Yapılan Stok Sayımı	13,460	13,060	1,000	30,000
Doğruluk Oranı	96,645	2,880	90,000	100,000

Firmaların “ayda yapılan stok sayımı” ortalaması (13,460 ± 13,060); “doğruluk oranı” ortalaması (96,645 ± 2,880); olarak saptanmıştır.

Tablo 14. Toplama esnasında hangi teknoloji den yararlanıldığı

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Pick To Light	15	15,5
Pick To Voice	15	15,5
El Terminali İle Barkod Okuma	70	72,2
Diğer	29	29,9

Toplama esnasında kullanılan teknolojiye göre 15'i (%15,5) pick to light, 15'i (%15,5) pick to voice, 70'i (%72,2) el terminali, 29'u (%29,9) diğer olarak dağılmaktadır.

Tablo 15. İyileştirme

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
İyileştirme	Yok	9	9,3
	Eğitim	81	83,5

	Eğitim-ekipman - Koruyucu	3	3,1
	Personelin İkazı	1	1,0
	Teknolojik	3	3,1
	Toplam	97	100,0

Firmalar iyileştirme değişkenine göre 9'u (%9,3) yok, 81'i (%83,5) eğitim, 3'ü (%3,1) eğitim-ekipman - koruyucu, 1'i (%1,0) personelin ikazı, 3'ü (%3,1) teknolojik olarak dağılmaktadır.

Firmaların “şikayet sayısı” ortalaması ($23,100 \pm 31,589$) olarak saptanmıştır.

Tablo 16. Şikayetlerin kayıt altına alınması

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Kayıt Altına Alma	Alınır	84	86,6
	Alınmaz	13	13,4
	Toplam	97	100,0
Aksiyon	Alınır	83	85,6
	Alınmaz	14	14,4
	Toplam	97	100,0
Alınan aksiyonlar	Yok	80	82,5
	Birimler Uyarılır	1	1,0
	Kök Neden Analizi Yapılır	2	2,1
	Müşteri Memnuniyeti	5	5,2
	Şikayet Sahibi Müşteri İle Görüşür	2	2,1
	Şikayete Göre İyileştirme	2	2,1
	Uzun Süreli Çözüm üretilir	5	5,2
	Toplam	97	100,0

Firmalar kayıt altına alma değişkenine göre 84'ü (%86,6) alınır, 13'ü (%13,4) alınmaz olarak dağılmaktadır.

Firmalar aksiyon değişkenine göre 83'ü (%85,6) alınır, 14'ü (%14,4) alınmaz olarak dağılmaktadır.

Firmalar alınan aksiyonlar değişkenine göre 80'i (%82,5) Yok, 1'i (%1,0) birimler uyarılır, 2'si (%2,1) kök neden analizi yapılır, 5'i (%5,2) müşteri memnuniyeti, 2'si (%2,1) şikayet sahibi müşteri ile görüşür, 2'si (%2,1) şikayete göre iyileştirme, 5'i (%5,2) uzun süreli çözüm üretilir olarak dağılmaktadır.

Tablo 17. Depo Programı Kullanma

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Depo Programı Kullanma	Yok	12	12,4
	Ezdc- Exception	12	12,4
	Metris Loko	3	3,1
	Mikro Yazılım	5	5,2
	Opsis	6	6,2

	Rainbow Quadro	13	13,4
	Rainbow Quadro- Werehouse	1	1,0
	Rainbow Warhouse Manegement System	1	1,0
	Sap	10	10,3
	Sap- Wım	10	10,3
	Serendip	10	10,3
	Soft	9	9,3
	Wım	5	5,2
	Toplam	97	100,0

Firmalar depo programı kullanma değişkenine göre 12'si (%12,4) yok, 12'si (%12,4) ezdc- exception, 3'ü (%3,1) metris loko, 5'i (%5,2) mikro yazılım, 6'sı (%6,2) opsis, 13'ü (%13,4) rainbow quadro, 1'i (%1,0) rainbow quadro- werehouse, 1'i (%1,0) rainbow warhouse manegement system, 10'u (%10,3) sap, 10'u (%10,3) sap- wım, 10'u (%10,3) serendip, 9'u (%9,3) soft, 5'i (%5,2) wım olarak dağılmaktadır.

Tablo 18. Depo programının kullanım aşamasında karşılaşılan sorunlar ve Depolama faaliyetleri sırasında sık karşılaşılan sorunlar

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Sorun 1	Yok	34	35,1
	El Terminal Okuma Problemleri	19	19,6
	Gönderici- Alıcı Kaynaklı	9	9,3
	Network Ve Bağlantı Sorunları	6	6,2
	Sistemin Yavaş Veri Alması	1	1,0
	Teknik	27	27,8
	Yeni Kurulan Sistemin Eğitimindeki Zorluklar	1	1,0
	Toplam	97	100,0
Sorun 2	Yok	82	84,5
	Kullanıcı Odaklı	9	9,3
	Sistemin Yavaş Veri Alması	6	6,2
	Toplam	97	100,0
Sorun 3	Yok	94	96,9
	Sistemin Yavaş Veri Alması	3	3,1
	Toplam	97	100,0
Sık karşılaşılan sorun1	Yok	5	5,2
	Çalışanların Personellerin Sorunları	6	6,2
	Hacim Yetersizliği	20	20,6
	Hatalı Adresleme	3	3,1
	Kapasite Yetersizliği	22	22,7
	Mal Kabulünde Sayım Hataları	1	1,0
	Operasyon Hızlılığı	2	2,1
	Sayım Hataları	3	3,1
	Stok Sayımında Hata	1	1,0
	Tonajın Ayarlanması	3	3,1
	Uzun Süreli Bekletme Talepleri	9	9,3

	Yanlış İstif Ve Sayım Hatası	2	2,1
	Yanlış İsttif	1	1,0
	Yanlış Sipariş Hazırlanması	7	7,2
	Yer Sıkıntısı	1	1,0
	Yer Sıkıntısı	4	4,1
	Yerleştirme	4	4,1
	Yükleme	3	3,1
	Toplam	97	100,0
Sıkkaşılansorun2	Yok	82	84,5
	Hatalı Toplama	2	2,1
	Operasyon Hızlılığı	2	2,1
	Stok Problemleri	5	5,2
	Tonajın Ayarlanması	1	1,0
	Yanlış İstif	2	2,1
	Yanlış İstiflemeden Atılan Mallar	1	1,0
	Yatık Gelen Paletler	1	1,0
	Yer Sıkıntısı	1	1,0
	Toplam	97	100,0
Sıkkaşılansorun3	Yok	95	97,9
	Hatalı Paketleme Ve Sevkiyat	2	2,1
	Toplam	97	100,0
Önlem	Alınır	89	91,8
	Alınmaz	8	8,2
	Toplam	97	100,0
Tekrarlanan İş Kazası	Vardır	23	23,7
	Yoktur	74	76,3
	Toplam	97	100,0

Firmalar sorun 1 değişkenine göre 34'ü (%35,1) Yok, 19'u (%19,6) el terminal okuma problemleri, 9'u (%9,3) gönderici- alıcı kaynaklı, 6'sı (%6,2) network ve bağlantı sorunları, 1'i (%1,0) sistemin yavaş veri alması, 27'si (%27,8) teknik, 1'i (%1,0) yeni kurulan sistemin eğitimindeki zorluklar olarak dağılmaktadır.

Firmalar sorun 2 değişkenine göre 82'si (%84,5) Yok, 9'u (%9,3) kullanıcı odaklı, 6'sı (%6,2) sistemin yavaş veri alması olarak dağılmaktadır. Firmalar sorun 3 değişkenine göre 94'ü (%96,9) Yok, 3'ü (%3,1) sistemin yavaş veri alması olarak dağılmaktadır.

Firmalar sıkkaşılansorun1 değişkenine göre 5'i (%5,2) 0, 6'sı (%6,2) çalışanların personellerin sorunları, 20'si (%20,6) hacim yetersizliği, 3'ü (%3,1) hatalı adresleme, 22'si (%22,7) kapasite yetersizliği, 1'i (%1,0) mal kabulünde sayım hataları, 2'si (%2,1) operasyon hızlılığı, 3'ü (%3,1) sayım hataları, 1'i (%1,0) stok sayımında hata, 3'ü (%3,1) tonajın

ayarlanması, 9'u (%9,3) uzun süreli bekleme talepleri, 2'si (%2,1) yanlış istif ve sayım hatası, 1'i (%1,0) yanlış istif, 7'si (%7,2) yanlış sipariş hazırlanması, 1'i (%1,0) yer sıkıntısı, 4'ü (%4,1) yer sıkıntısı, 4'ü (%4,1) yerleştirme, 3'ü (%3,1) yükleme olarak dağılmaktadır.

Firmalar sıkışıklıların sorun 2 değişkenine göre 82'si (%84,5) 0, 2'si (%2,1) hatalı toplama, 2'si (%2,1) operasyon hızlığı, 5'i (%5,2) stok problemleri, 1'i (%1,0) tonajın ayarlanması, 2'si (%2,1) yanlış istif, 1'i (%1,0) yanlış istiflemeyen atılan mallar, 1'i (%1,0) yatık gelen paletler, 1'i (%1,0) yer sıkıntısı olarak dağılmaktadır.

Firmalar sıkışıklıların sorun 3 değişkenine göre 95'i (%97,9) 0, 2'si (%2,1) hatalı paketleme ve sevkiyat olarak dağılmaktadır.

Firmalar önlem değişkenine göre 89'u (%91,8) alınır, 8'i (%8,2) alınmaz olarak dağılmaktadır.

Firmalar tekrarlanan iş kazası değişkenine göre 23'ü (%23,7) vardır, 74'ü (%76,3) yoktur olarak dağılmaktadır.

Tablo 19. Demografik Özellikler

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yaş	25 Ve Altı	2	2,1
	26- 30	15	15,5
	31- 35	19	19,6
	36- 40	27	27,8
	41- 45	29	29,9
	46- 50	2	2,1
	51- 55	3	3,1
	Toplam	97	100,0
Eğitim	Lise	3	3,1
	Ön Lisans	23	23,7
	Lisans	59	60,8
	Yüksek Lisans	12	12,4
	Toplam	97	100,0
Kurumda Çalışma Süresi	1 Yıl Ve Altı	2	2,1
	2-5 Yıl	18	18,6
	6- 10 Yıl	35	36,1
	11- 15 Yıl	27	27,8
	16- 20 Yıl	14	14,4
	21 Yıl Ve üstü	1	1,0
	Toplam	97	100,0
Toplam Çalışma Süresi	1 Yıl Ve Altı	15	15,5
	2-5 Yıl	31	32,0
	6- 10 Yıl	18	18,6
	11- 15 Yıl	15	15,5
	16- 20 Yıl	16	16,5

	21 Yıl Ve üstü	2	2,1
	Toplam	97	100,0
Depoda Çalışan Sayısı	10 Kişi Ve Altı	37	38,1
	11-100 Kişi	32	33,0
	100 Kişi üzeri	28	28,9
	Toplam	97	100,0

Yaş değişkenine göre 2'si (%2,1) 25 ve altı, 15'i (%15,5) 26- 30, 19'u (%19,6) 31- 35, 27'si (%27,8) 36- 40, 29'u (%29,9) 41- 45, 2'si (%2,1) 46- 50, 3'ü (%3,1) 51- 55 olarak dağılmaktadır.

Eğitim değişkenine göre 3'ü (%3,1) Lise, 23'ü (%23,7) Ön lisans, 59'u (%60,8) Lisans, 12'si (%12,4) Yüksek Lisans olarak dağılmaktadır.

Kurumda çalışma süresi değişkenine göre 2'si (%2,1) 1 yıl ve altı, 18'i (%18,6) 2-5 yıl, 35'i (%36,1) 6- 10 yıl, 27'si (%27,8) 11- 15 yıl, 14'ü (%14,4) 16- 20 yıl, 1'i (%1,0) 21 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır.

Toplam çalışma süresi değişkenine göre 15'i (%15,5) 1 yıl ve altı, 31'i (%32,0) 2-5 yıl, 18'i (%18,6) 6- 10 yıl, 15'i (%15,5) 11- 15 yıl, 16'sı (%16,5) 16- 20 yıl, 2'si (%2,1) 21 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır.

Firmalar depoda çalışan sayısı değişkenine göre 37'si (%38,1) 10 kişi ve altı, 32'si (%33,0) 11-100 kişi, 28'i (%28,9) 100 kişi üzeri olarak dağılmaktadır.

Tablo 20. Şikayet Sayısı, Yıllık Kaza ve Çalışan Sayısı Ortalamaları

	Ort	Ss	Min.	Max.
Şikayet Sayısı	23,100	31,589	0,000	95,000
Yıllık Kaza Sayısı	3,140	5,511	0,000	20,000
Depoda Çalışan Sayısı	97,100	121,560	3,000	350,000

Firmaların “şikayet sayısı” ortalaması (23,100 ± 31,589); “yıllık kaza sayısı” ortalaması (3,140 ± 5,511); “depoda çalışan sayısı” ortalaması (97,100 ± 121,560); olarak saptanmıştır.

Tablo 21. Korelasyon Analizi

		Depoda Çalışan Sayısı	Şikayet Sayısı	Yıllık Kaza Sayısı	Ayda Yapılan Stok Sayımı
Depoda Çalışan Sayısı	r	1,000			
	p	0,000			
Şikayet Sayısı	r	0,565**	1,000		
	p	0,000	0,000		
Yıllık Kaza Sayısı	r	0,721**	0,292**	1,000	
	p	0,000	0,008	0,000	

Ayda Yapılan Stok Sayımı	r	-0,272**	-0,479**	-0,241*	1,000
	p	0,009	0,000	0,021	0,000

Şikayet Sayısı ve depoda çalışan sayısı arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.565$; $p=0,000<0.05$). Yıllık Kaza Sayısı ve depoda çalışan sayısı arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.721$; $p=0,000<0.05$). Yıllık Kaza Sayısı ve şikayet sayısı arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.292$; $p=0,008<0.05$). Ayda Yapılan Stok Sayımı ve depoda çalışan sayısı arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.272$; $p=0,009<0.05$). Ayda Yapılan Stok Sayımı ve şikayet sayısı arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.479$; $p=0,000<0.05$). Ayda Yapılan Stok Sayımı ve yıllık kaza sayısı arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.241$; $p=0,021<0.05$).

Tablo 22. Depoda çalışan kişi sayısına göre karşılaştırma

		10 Kişi Ve Altı		11-100 Kişi		100 Kişi üzeri		p
		n	%	n	%	n	%	
Kayıt Altına Alma	Alınır	32	%86,5	30	%93,8	22	%78,6	$X^2=2,965$ $p=0,227$
	Alınmaz	5	%13,5	2	%6,2	6	%21,4	
Aksiyon	Alınır	31	%83,8	30	%93,8	22	%78,6	$X^2=2,940$ $p=0,230$
	Alınmaz	6	%16,2	2	%6,2	6	%21,4	
Önlem	Alınır	33	%89,2	28	%87,5	28	%100,0	$X^2=3,603$ $p=0,165$
	Alınmaz	4	%10,8	4	%12,5	0	%0,0	
Tekrarlanan İş Kazası	Vardır	7	%18,9	4	%12,5	12	%42,9	$X^2=8,367$ $p=0,015$
	Yoktur	30	%81,1	28	%87,5	16	%57,1	

Kayıt Altına Alma ile depoda çalışan sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=2,965$; $p=0,227>0.05$). depoda çalışan sayısı 10 kişi ve altı olanların 32'si (%86,5) alınır, 5'i (%13,5) alınmaz; depoda çalışan sayısı 11-100 kişi olanların 30'unun (%93,8) alınır, 2'si (%6,2) alınmaz; depoda çalışan sayısı 100 kişi üzeri olanların 22'si (%78,6) alınır, 6'sının (%21,4) alınmaz olduğu görülmektedir.

Aksiyon ile depoda çalışan sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=2,940$; $p=0,230>0.05$). depoda çalışan sayısı 10 kişi ve altı olanların 31'i (%83,8) alınır, 6'sının (%16,2) alınmaz; depoda çalışan sayısı 11-100 kişi olanların 30'unun (%93,8) alınır, 2'si (%6,2) alınmaz; depoda çalışan sayısı 100 kişi üzeri olanların 22'si (%78,6) alınır, 6'sının (%21,4) alınmaz olduğu görülmektedir.

Önlem ile depoda çalışan sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=3,603$; $p=0,165>0.05$). depoda çalışan sayısı 10 kişi ve altı olanların 33'ünün (%89,2) alınır, 4'ünün (%10,8) alınmaz; depoda çalışan sayısı 11-100 kişi olanların 28'i (%87,5) alınır, 4'ünün

(%12,5) alınmaz; depoda çalışan sayısı 100 kişi üzeri olanların 28'i (%100,0) alınır olduğu görülmektedir.

Tekrarlanan İş Kazası ile depoda çalışan sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=8,367$; $p=0,015<0.05$). depoda çalışan sayısı 10 kişi ve altı olanların 7'si (%18,9) vardır, 30'unun (%81,1) yoktur; depoda çalışan sayısı 11-100 kişi olanların 4'ünün (%12,5) vardır, 28'i (%87,5) yoktur; depoda çalışan sayısı 100 kişi üzeri olanların 12'si (%42,9) vardır, 16'sının (%57,1) yoktur olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Lojistik sektöründe depolama, işlevsel özelliğinin bulunması nedeni ile lojistik süreçlerinde ön plana çıkmaktadır. Lojistiğin depolama fonksiyonu, işlemlerin başarılı bir şekilde tamamlanması açısından öneme sahiptir.

Bu çalışmada, İzmir İlinde faaliyet gösteren lojistik depolarında yaşanan sorunlara ilişkin ve depo içerisinde kullanılan bilişim sistemlerine yönelik tespitler yer almaktadır. Bu kapsamda araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, depolarda birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır.

Depolarda mal kabul aşamasında karşılaşılan sorunların dağılımı en sık karşılaşılan sorundan en az karşılaşılan soruna doğru sıralanmaktadır (Sorun 1: en sık karşılaşılan sorun, Sorun: 5 en az karşılaşılan sorun olarak belirtilmiştir).

Mal kabul aşamasında sorun 1' e verilen cevaplar arasında en sık karşılaşılan sorunlar; ürünlerin hasarlı çıkması, adres eksikliği, randevu saatine uyulmaması ve uygun olmayan teslim şekli olarak tespit edilmiştir. Mal kabul aşamasında en sık karşılaşılan sorunlar sorun 2 kapsamında ise; ürün eksikliği ve yetersiz veri olarak belirlenmiştir. Sorun 3 aşamasında ise; barkodun düşmesi ve yanlış mal gelmesi olarak tespit edilmiştir.

Mal kabul sırasında en fazla karşılaşılan zorluk yükleme aşaması olarak belirlenmiştir. Depoların stok sayımı ise ayda ortalama 13 sayım yapıldığı ve bu sayımların doğruluk oranı ise 0. 96 oranı üzerinde tespit edilmiştir. Depolar ürünlerin toplanmasında en çok barkod okuma teknolojilerinden faydalanmaktadır. Ürünlerin toplanması esnasında hasar görmesini engellemek veya azaltmak için çalışanların daha eğitim programlarında iyileştirme yapılmaktadır.

Müşterilerden gelen şikayetler yıllık ortalama % 23 oranındadır. Firmalar şikayetlerin % 86, 6 'sını kayıt altına almaktadır. Şikayetlerin % 85'i için aksiyon alınmaktadır. Araştırma

yapılan depoların % 12'si herhangi bir depo programı kullanmamaktadır. Depo programı kullanan firmalar ise, Rainbow Quadro ve SAP programlarını yoğunlukla kullanmayı tercih etmektedir. Depo programlarında karşılaşılan sorunların % 27'si teknik sorun, % 19' u el terminal okuma problemi, % 35 'i ise herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır. Depolardaki en büyük sorunun hacim ve kapasite yetersizliği ile ürünlerin uzun süre bekletilmesi olarak belirtilmiştir.

Depoların % 91'i iş kazalarına karşı önlem almaktadır. Tekrarlanan iş kazasının olmadığı ifade edilmiştir.

Lojistik sektöründe firmaların yaşadığı bazı sorunlar araştırmada sonuçlarında belirtilen şekilde tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan firmalar bu sorunların aşılması için eğitim faaliyetlerine önem vermektedir. Bu bağlamda, araştırmada yer alan firmalar depolama süreçlerinde hassasiyet göstermektedir. Firmaların depolama süreçlerinde kaynaklanan sorunların genellikle gönderici ve taşıyıcı kaynaklı (adres eksikliği, ürünlerin eksik yada fazla çıkması, barkodun düşmesi vb.) olduğu söylenebilir. Bu çerçevede, bu sorunların çözüme ulaşması için gönderici ve taşıyıcı firmaların daha dikkatli davranması ve hassasiyet göstermesi gerekmektedir.

Lojistik sektöründe depolara aktarılan ürünlerin nihai kullanıcıya sağlam ve güvenilir bir şekilde ulaşması için, depolarda karşılaşılan sorunların en az düzeye indirilmesinde depo yöneticilerinin büyük sorumlulukları bulunmaktadır. Lojistik faaliyetlerin etkin ve verimli bir şekilde gerçekleşmesinde depolama fonksiyonunun önemli olduğu yapılan araştırma sonucu doğrultusunda belirtilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Z (2010) Depolama ve Depo Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bayraktar, D., Bolat, H. B., Fakı, B. M., & Çelikkol, S. G. (2011). Depo Süreçlerinde Performans Ölçümü Ve Değerlendirmesi İçin Bir Model Önerisi. XI. Üretim Araştırmaları Sempozyumu, 23-24 Haziran 2011, 382-392.
- De Koster, R., Le-Duc, T., & Roodbergen, K. J. (2007). Design And Control Of Warehouse Order Picking: A Literature Review. European Journal of Operational Research, 182(2), 481-501.
- DOĞAN, H. P.(2016). Küreselleşme Bağlamında Ticaretin Kolaylaştırılması İçin Türkiye'de Lojistik Sektöründe Karşılaşılan Engeller Ve Bunlara Çözüm Arayışları. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Güler, E. (2015). Depo Yönetiminde Bilgi Teknolojileri Kullanımı. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Hopbaoglu, F. (2009). Tedârik Zincirinde Ve Lojistik Süreçlerde Depo Tasarımı Ve Depo Yönetimi: Kozmetik Sektöründe Bir Uygulama. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Özdemir, F. (2015). Depo Tasarım Sorunu Analizi: Bir Analitik Ağ Süreci Uygulaması. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Özer, M. (2011). Üçüncü Parti Lojistik Firma Depolarının İşleyişi, Yönetim Aşamaları Ve Türkiye Uygulamalarının Performansının Araştırılması. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Sayılı, M., Batu, A., Tokatlı, M., & Yıldız, M. (2006). Tokat İlinde Meyve Ve Sebze Depoculuğunun Mevcut Durumu, Sorunları Ve Çözüm Önerileri. Gıda Teknolojileri Elektronik Dergisi, 1(3), 27-36.
- Tezcan, I. (2007). Sektörel Lojistik Yönetimi Sistemlerinde Depo Tasarım Metodolojisi. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Muhasebe Programı Öğrencilerinin Meslek Etiği Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma

İ. Ethem Dağdeviren¹

Şakir Mirza²

¹Öğr. Gör., Uşak Üniversitesi Eşme Meslek Yüksekokulu, ethem.dagdeviren@usak.edu.tr

²Öğr. Gör., Uşak Üniversitesi Eşme Meslek Yüksekokulu, sakir.mirza@usak.edu.tr

Özet

“Gelenek, görenek anlamına gelen etik, neyin doğru neyin yanlış olduğunu ortaya koyan bir felsefe dalıdır”. Belirlenen etik ilkeler bireylere iş hayatı boyunca yol göstererek doğru karar almalarında yardımcı olmaktadır. Muhasebe meslek mensuplarının topluma karşı sorumlulukları daha fazla olmasından dolayı onlara etik konusunda daha fazla sorumluluk yüklenir. Çünkü muhasebe, ortaya koyduğu finansal veriler aracılığıyla çalışanları, işletmeleri, yatırımcıları ve birçok kesimi aydınlatır. Bu açıdan muhasebe meslek mensuplarının görevlerini yerine getirirken etik kurallara uygun davranmaları birçok kesim için büyük öneme sahiptir.

Dünya’da 1929 ekonomik buhranı ile birlikte muhasebede etiğin önemi ortaya çıkmaya başlamıştır. 2000’li yıllardan itibaren yaşanan Enron ve Worldcom gibi skandallar sonucunda daha da önem kazanmıştır. Ülkemizde ve Dünya da muhasebe meslek mensuplarına yönelik etik ilkeler belirlenmeye başlanmıştır. Araştırmalarda belirlenen etik ilkelere ilişkin etik eğitimi alan bireylerin verdikleri kararlarda ilkeler çerçevesinde verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu yüzden ilerde muhasebe meslek mensubu elemanı olacak öğrencilerin etik hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarının belirlenerek mesleki etik hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda Uşak Üniversitesi muhasebe programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin meslek etiği algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Akın ve Özdaşlı (2014) tarafından geliştirilen meslek etiği algısı ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilere ilişkin demografik değişkenler ile birlikte meslek etiği algıları incelenmiştir. Elde edilen verilere göre muhasebe mesleğinde belirlenmiş olan meslek etiği ilkelerine öğrencilerin bağlılık düzeyi orta seviyelerde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu orta seviyedeki bağlılık üzerinde bireylerin cinsiyetlerinin, yaşlarının ve meslek etiği dersinin zorunlu olup olmamasının etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Muhasebe öğrencilerinin orta düzeyde olan meslek etiğine bağlılıklarını artırmak amacıyla meslek etiği dersinin zorunlu olarak öğrencilere verilmesinin etik ilkelere uyum açısından faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Etik, Meslek Etiği, Muhasebe Meslek Etiği.

Abstract

"Ethic which is mean tradition is a dicipline of philosophy, which is reveals what is right and what is wrong ". The identified ethical principles help individuals to guide their decisions through business life. Accountants have more responsibility for ethics because they are more responsive to society. Because accounting illuminates, employees, businesses, investors and many segments through the financial data they provide. In this respect, it is important for many segments to have a high standard of ethical conduct while fulfilling the duties of professional accountants.

With the 1929 economic crisis in the world, the precaution of accounting has begun to emerge. As a result of Enron and Worldcom scandals, which have occurred in 2000's, ethic have become even more important. The ethical principles for accounting professions have started to be determined in our country and in the world. It has emerged that individuals who receive ethical training on ethical principles set out in the researches give decisions in the framework of principles. Therefore, it should be ensured that the students who will be members of the accounting profession in the future have knowledge about ethics and be informed about professional ethics. In this context, it is aimed to determine the professional ethics perceptions of the students who are studying in Uşak University accounting program. Occupational ethic perception scale developed by Akın and Özdaşlı (2014) was used in the study. Demographic variables related to the students as well as perceptions of occupational ethics were examined. According to the results obtained, the level of commitment of the students has been found to be moderate to the principles of occupational ethics determined in the accounting profession. It turns out that the gender of the individual on the level of attachment to the middle level is influenced by the necessity of age and vocational subject. In order to increase the adherence of accounting students to moderate profession ethics, it will be beneficial to comply the ethical principles of providing to the profession ethics course of students.

Key words: Ethics, Occupational Ethic, Accounting Occupational Ethic.

GİRİŞ

Son yıllarda ortaya çıkan olaylar muhasebe mesleğinde etik ilkelerin gerekliliğini ortaya koymuştur. Enron krizi gibi krizler neticesinde hem ulusal anlamda hem de uluslararası anlamda meslek mensuplarına ilişkin etik ilkelerin oluşturulması için gerekli değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Muhasebecilik mesleği diğer mesleklere oranla topluma karşı sorumluluğu daha fazla bir meslek olmasından dolayı muhasebe meslek mensuplarının belirlenen etik kurallar çerçevesinde hareket etmesi gerekmektedir. Bireylerin uzmanlık bilgilerinin yanı sıra etiksel anlamdaki kural ve ilkeleri benimseyerek topluma karşı sorumluluk bilinci ile hareket etmesi gerekmektedir. İleriki yıllarda muhasebe mesleğini yerine getirecek bireylerinde belirlenen etik ilkeleri öğrenerek mesleğini yerine getirirken bu ilkeler çerçevesinde hareket etmesi de büyük önem arz etmektedir. Bunun için muhasebe öğrencilerinin meslek etiği ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Etik Ve Meslek Etiği Kavramları

Son yıllarda birçok alan tarafından da takip edilip ve sıkça kullanılan fakat ortak bir ifade kullanılmayan etik kavramı “gelenek, görenek anlamına gelen etik, neyin doğru neyin yanlış olduğunu ortaya koyan bir felsefe dalıdır”(Çelik ve Dağdeviren, 2015, s.69). Günümüzden yaklaşık 2500 yıl öncesinde Yunan filozofların çalışmalarında kullanılan etik kavramı Yunancada ahlak anlamına da gelen “Ethikos” kelimesinden gelmektedir (Akbaş vd, 2009, s.176). 38 farklı anlamda ifade edilen meslek etiği kavramı ise “özel durumlarda bile doğru ve ahlaki davranışta bulunmayı

sağlayacak prensipler, kurallar ve standartlar” olarak tanımlanmıştır (Uyar vd, 2015, s.238). Son yıllarda ortaya çıkan skandallar neticesinde daha da fazla üzerinde durulan etik standartlar aslında 1900’ların başından beri farklı şekillerde yürürlükte kullanılmaktaydı (Akbaş vd, 2009, s.176). Yaptığı iş dolayısıyla toplumdaki birçok kesimi de yakından ilgilendiren muhasebecilik mesleğinde bireyler sosyal sorumluluk kavramı gereği tarafsız davranmalıdır. Bundan dolayı da mesleki kuruluşlar muhasebe meslek etiği üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır (Fidan ve Subaşı, 2014, s. 112). Tabi ki bu durum üzerinde son yıllardaki Enron, Microsoft, Tyco gibi işletmelerde yaşanan skandal olaylarda etkili olmuştur (Akbaş vd, 2009, s.176). Bu olaylar neticesinde ortaya çıkan muhasebe meslek etiğine göre meslek mensupları mesleki kuruluşlar tarafından belirlenmiş olan genel kabul görmüş muhasebe kavramlarına ve ilkelerine uyacak davranışlar sergilemelidirler (Fidan ve Subaşı, 2014, s. 112).

Muhasebe Mesleğinde Etik

Diğer meslek gruplarında olduğu gibi muhasebe mesleğinde de mesleki etik ilkelere rastlamak mümkündür. Muhasebe mesleği, teknik uzmanlığın yanı sıra etik kuralara uygun sosyal sorumluluk çerçevesinde yerine getirilmesi gereken bir meslektir. Bu bağlamda muhasebe etiği muhasebeci ruhsatına sahip bireylerin güvenilir tarafsız ve dürüst olmaları gerektiğini ifade etmektedir (Çetin ve Dağlı, 2014, s.56). Fakat diğer alanlarda olduğu gibi muhasebecilik mesleğinde de etik dışı davranışlara zaman zaman rastlanmaktadır. Meslek mensuplarını etik dışı davranmaya iten birtakım unsurların yer aldığı bilinmektedir. bu unsurlar içerisinde “müşterileriyle arkadaşlık ve dostluk ilişkileri, haksız rekabet, çok kazanma hırsı, müşteriye kaybetmeme, mevcut vergi ve ekonomik koşulları adil görmeme, müşteriye koruma, başarılı görünme arzusu gibi faktörler sayılabilir (Çelik ve Dağdeviren, 2015, s.69). Bu ve buna benzer nedenlerden dolayı meslek mensupları etik dışı davranarak mesleğin itibarını etkilemiş bu sebeple daha etkin etik düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir (Akbaş vd, 2009, s.176). Bu çerçevede muhasebe elemanlarının doğruyu yanlış kolayca ayırt edebilmelerini sağlamak amacıyla etik ilkeler ve kurallar belirlenmiştir. İlk olarak 1996 yılında ABD’de Muhasebe Mesleğinde Meslek Ahlakı Standartları yayımlanmıştır (Dinç ve Tunçer, 2015, s.320).

Etikle ilgili yapılan uluslararası çalışmalar ülkemizi de yakından ilgilendirmektedir. Uluslararası çalışma yapan kuruluşların başında IFAC (Uluslar arası Muhasebeciler Federasyonu- International Federation of Accountants Ethics Committee) ve AICPA (Amerika Kamu Muhasebecileri Enstitüsü-The American Institute of Certified Public Accountants) gelmektedir (Akın ve Özdaşlı, 2014, s.63-64). IFAC 1998 yılında “Muhasebe Mesleği İçin Meslek Ahlakı Yasası”nı çıkararak muhasebe meslek mensuplarının uyması gereken kuralları 3 ana gruba ayırmıştır. Birinci kısım tüm profesyonel muhasebecileri, ikinci kısım serbest çalışan muhasebecileri, üçüncü kısımda bir işletmede ücretle çalışan muhasebecilerin uyması gereken etik kurallarla ilgilidir. AICPA’ ın belirlemiş olduğu

yasa ise ilkeler, davranış kuralları, açıklamalar ve ahlaki hükümler olmak üzere 3 kısımdan oluşmaktadır (İşgüden ve Çubuk, 2006, s. 68-69).

Ülkemizdeki “Türkiye Muhasebe Uzmanları Derneği” (TMUD) de 1977 yılında, “Türkiye Serbest Muhasebeci, Serbest Muhasebeci Mali Müşavir ve Yeminli Mali Müşavirler Odalar Birliği” (TÜRMOB) de 1994 yılında IFAC’a üye olmuştur. Türkiye’de meslek etiğine ilişkin ilk uygulama 1989 yılında yayınlanan “Serbest Muhasebeci Malî Müşavirlik ve Yeminli Malî Müşavirlik Kanunu” ile başlamıştır (Uyar vd, 2015, s. 239). 19.10.2007 yılında da 3568 sayılı yasa çerçevesinde “Serbest Muhasebeciler, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirlerin Mesleki Faaliyetlerinde Uyacakları Etik İlkeler Hakkında Yönetmelik” çıkarılarak etik ilkeler belirlenmiştir. Belirlenen etik ilkeler 5 temel başlığa ayrılmıştır. Bu başlıklar şunlardır (Akın ve Özdaşlı, 2014, s.63-64):

- Dürüstlük
- Tarafsızlık
- Gizlilik
- Mesleki Yeterlilik ve Özen
- Mesleki Davranış

Hem ulusal boyutta hem de uluslararası boyutta belirlenen bu ilkelerin muhasebe öğrencilerine aktarabilmesi için muhasebe eğitimi veren bireylerinde bu ilkelere hakim olması gerekmektedir (Akın ve Özdaşlı, 2014, s. 63). Çünkü ileriki dönemlerde muhasebe mesleğini üstlenecek olan muhasebe öğrencilerinin belirlenen etik ilkeleri öğrenmeleri mesleği icra ederken karşılaşacakları etiksel ikilemler karşısında kolayca hareket edebilmelerini sağlayacaktır. Ayrıca bu etik ilkeler çerçevesinde davranışlar sergileyeceklerdir. Öğrencilere verilecek olan etik eğitiminin aşağıda belirtilen çeşitli amaçları da mevcuttur (Uçma, 2007, s. 60).

- Muhasebe eğitimini etiksel konularla ilişkilendirmek,
- Muhasebedeki etiksel konuları tanımlamak,
- Etiksel sorumlulukların oluşturulması,
- Etiksel ikilemlerin ve etik olmayan davranışların belirlenmesine ilişkin yeteneklerin oluşturulması ve bu durumları önceden fark edebilme yeteneklerinin geliştirilmesi
- Muhasebe mesleğindeki belirsizliklerle nasıl baş edileceğinin öğretilmesi ve öğrencilerin hem ekonomik hem de ahlaki şekilde muhasebe olaylarını analiz etmelerini sağlamak
- Etiksel davranışlardaki değişiklikler için zemin oluşturulması,

- Meslek etiğinin genel alanları ile ilişki kurulması, muhasebe etiğinin genel çerçevesinin ve geçmişinin anlaşılabilir olarak öneminin vurgulanmasıdır.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Her meslekte olduğu gibi muhasebe mesleğinde de belirlenmiş olan mesleki etik ilke ve kurallar bulunmaktadır. Muhasebe mesleğinin toplumdaki konumu açısından belirlenen bu mesleki etik ilkelere uyum büyük önem taşımaktadır. Çünkü muhasebe mesleğinin sorumluluğu diğer meslek gruplarına göre biraz daha fazladır. Bu yüzden ileri yıllarda muhasebe mesleğini yerine getirecek öğrencilerin mesleklerini yerine getirirken etik ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarında doğru karar verebilmeleri için etik hakkında birtakım bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yüzden çalışmamızın amacı muhasebe öğrencilerinin etik algılarını ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE YÖNTEMİ

Araştırma bir saha araştırmasıdır. Uşak Üniversitesinde muhasebe programında 2016-2017 akademik yılında öğrenim gören muhasebe bölümü öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada birincil verilerin elde edilebilmesi amacıyla anket yöntemi kullanılmıştır. Anket formu Akın ve Özdaşlı'nın (2014) çalışmalarında kullanmış olduğu anket formu olup form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özelliklere ilişkin sorular yer alırken ikinci bölümde 25 adet önerme cümlesi yer almaktadır. Ülkemizde yayınlanan muhasebecilerin uymak zorunda oldukları 5 etik kural alt boyut olarak ankette kullanılmıştır. Kullanılan muhasebe mesleğinde etik ölçeğinde, 1-5. sorularda dürüstlük boyutu, 6-10. sorularda tarafsızlık boyutu, 11-16. sorularda mesleki yeterlilik ve özen boyutu, 17-21. sorularda gizlilik boyutu, 22-26. sorularda mesleki davranış boyutu ortaya koyulmak amaçlanmıştır.(Akın ve Özdaşlı, 2014 : 65). Bu çalışmada Meslek Etiği Algı ve Tutum ölçeğinin güvenirliği Cronbach's Alpha=0,893 olarak yüksek bulunmuştur.

VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

1.1. Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrenciler ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 23. Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı

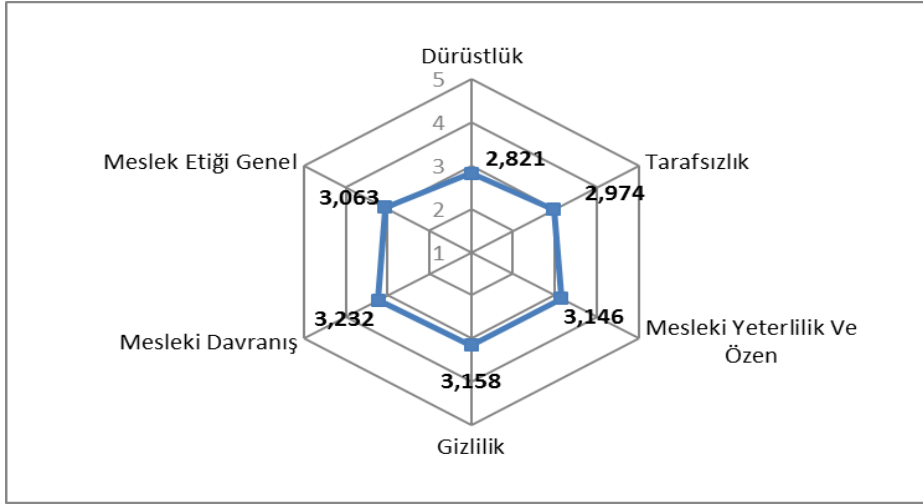
Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	61	54,0
	Erkek	52	46,0
	Toplam	113	100,0
Yaş	18-21	75	66,4
	21 üzeri	38	33,6
	Toplam	113	100,0
Sınıf	1	68	60,2
	2	33	29,2
	3	9	8,0
	4	3	2,7
	Toplam	113	100,0
Bölüm	Muhasebe	109	96,5
	Bankacılık	4	3,5
	Toplam	113	100,0
Mezun Olunan Lise	Ticaret Lisesi	37	32,7
	Anadolu Lisesi	23	20,4
	Düz Lise	26	23,0
	Diğer	27	23,9
	Toplam	113	100,0
Staj Yapma Durumu	Evet	53	46,9
	Hayır	60	53,1
	Toplam	113	100,0
Meslek Etiği Dersinin Zorunlu Olmasına İlişkin Görüş	Evet	83	73,5
	Hayır	30	26,5
	Toplam	113	100,0
Meslek Etiği Eğitimi Katılımı	Yapıldı- Katıldım	13	11,5
	Yapıldı Katılmadım	25	22,1
	Yapılmadı	75	66,4
	Toplam	113	100,0

Tablo 24. Meslek Etiği Algı ve Tutum Düzeyi

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Dürüstlük	113	2,821	0,752	1,000	4,600
Tarafsızlık	113	2,974	0,725	1,000	4,800
Mesleki Yeterlilik Ve Özen	113	3,146	0,680	1,170	5,000
Gizlilik	113	3,158	0,779	1,200	5,000
Mesleki Davranış	113	3,232	0,953	1,000	5,000
Meslek Etiği Genel	113	3,063	0,593	1,440	4,520

Araştırmaya katılan öğrenciler “dürüstlük” düzeyi orta ($2,821 \pm 0,752$); “tarafsızlık” düzeyi orta ($2,974 \pm 0,725$); “mesleki yeterlilik ve özen” düzeyi orta ($3,146 \pm 0,680$); “gizlilik” düzeyi orta ($3,158 \pm 0,779$); “mesleki davranış” düzeyi orta ($3,232 \pm 0,953$); “meslek etiği genel” düzeyi orta

(3,063±0,593); olarak saptanmıştır.



Şekil 2. Meslek Etiği Algı ve Tutum Düzeyine İlişkin Diyagram

Tablo 25. Meslek Etiği Algı ve Tutum Düzeyinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırması

Demografik Özellikler	n	Dürüstlük	Tarafsızlık	Mesleki Yeterlilik Ve Özen	Gizlilik	Mesleki Davranış	Meslek Etiği Genel
Cinsiyet		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Kadın	61	2,915±0,760	3,020±0,702	3,148±0,709	3,331±0,787	3,398±0,978	3,152±0,581
Erkek	52	2,712±0,734	2,919±0,754	3,144±0,650	2,954±0,726	3,039±0,893	2,958±0,595
t=		1,439	0,733	0,026	2,632	2,024	1,753
p=		0,153	0,465	0,980	0,010	0,045	0,082
Yaş		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
18-21	75	2,955±0,686	3,037±0,734	3,184±0,674	3,176±0,721	3,237±0,902	3,116±0,571
21 üzeri	38	2,558±0,814	2,847±0,698	3,070±0,693	3,121±0,893	3,224±1,059	2,958±0,628
t=		2,725	1,321	0,843	0,353	0,068	1,341
p=		0,007	0,189	0,401	0,725	0,946	0,183
Sınıf		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1	68	2,862±0,643	3,074±0,649	3,174±0,586	3,179±0,672	3,276±0,802	3,109±0,443
2	33	2,746±0,849	2,861±0,839	3,152±0,780	3,146±0,922	3,182±1,115	3,016±0,737
3	9	2,911±1,073	2,733±0,500	2,963±0,967	3,178±1,037	3,056±1,310	2,964±0,872
4	3	2,467±1,137	2,667±1,447	3,000±0,833	2,733±0,833	3,333±1,507	2,827±1,069
F=		0,436	1,214	0,297	0,313	0,188	0,440
p=		0,728	0,308	0,827	0,816	0,904	0,725
Bölüm		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Muhasebe	109	2,817±0,760	2,982±0,733	3,138±0,683	3,154±0,779	3,239±0,956	3,062±0,598
Bankacılık	4	2,950±0,526	2,750±0,443	3,375±0,599	3,250±0,900	3,063±0,966	3,090±0,523
t=		-0,347	0,626	-0,684	-0,241	0,361	-0,093
p=		0,729	0,533	0,495	0,810	0,718	0,926
Mezun Olunan Lise		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Ticaret Lisesi	37	2,687±0,630	2,870±0,744	3,068±0,630	3,178±0,801	3,169±0,928	2,990±0,549
Anadolu Lisesi	23	2,809±0,794	2,870±0,783	3,232±0,698	3,139±0,810	3,250±0,742	3,059±0,506
Düz Lise	26	2,869±0,973	3,115±0,740	3,141±0,823	3,154±0,740	3,221±1,119	3,097±0,734
Diğer	27	2,970±0,624	3,067±0,630	3,185±0,600	3,148±0,803	3,315±1,018	3,132±0,591

F=		0,783	0,886	0,311	0,014	0,123	0,329
p=		0,506	0,451	0,817	0,998	0,946	0,804
Staj Yapma Durumu		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	53	2,811±0,752	2,993±0,747	3,076±0,790	3,234±0,903	3,160±1,095	3,051±0,719
Hayır	60	2,830±0,758	2,957±0,710	3,208±0,564	3,090±0,652	3,296±0,811	3,073±0,460
t=		-0,131	0,261	-1,037	0,980	-0,753	-0,190
p=		0,896	0,795	0,312	0,339	0,462	0,853
Meslek Etiği Dersinin Zorunlu Olmasına İlişkin Görüş		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	83	2,892±0,714	3,022±0,698	3,169±0,679	3,263±0,764	3,325±1,003	3,128±0,570
Hayır	30	2,627±0,830	2,840±0,790	3,083±0,689	2,867±0,760	2,975±0,755	2,883±0,627
t=		1,667	1,179	0,588	2,437	1,741	1,964
p=		0,098	0,241	0,558	0,016	0,051	0,052
Meslek Etiği Eğitimi Katılımı		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Yapıldı-Katıldım	13	2,923±0,760	3,262±0,499	3,410±0,651	3,431±0,720	3,500±0,979	3,302±0,575
Yapıldı-Katılmadım	25	3,136±0,741	2,952±0,628	3,140±0,634	3,352±0,644	3,340±0,847	3,176±0,404
Yapılmadı	75	2,699±0,730	2,931±0,781	3,102±0,697	3,045±0,814	3,150±0,981	2,984±0,636
F=		3,452	1,172	1,142	2,414	0,951	2,228
p=		0,035	0,314	0,323	0,094	0,389	0,113
İleri Test		2>3					
(MWU)=		(p<0.05)					

1.1.1. Cinsiyet Değişkeni

1.1.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin gizlilik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($t=2,632$; $p=0.01<0.05$). Kadınların gizlilik puanları ($x=3,331$), erkeklerin gizlilik puanlarından ($x=2,954$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki davranış puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($t=2,024$; $p=0.045<0.05$). Kadınların mesleki davranış puanları ($x=3,398$), erkeklerin mesleki davranış puanlarından ($x=3,039$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük, tarafsızlık, mesleki yeterlilik ve özen, meslek etiği genel puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.1.2.1.Yaş Değişkeni

Araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($t=2,725$; $p=0.007<0.05$). 18-21 arası olanların dürüstlük puanları ($x=2,955$), 21 üzeri olanların dürüstlük puanlarından ($x=2,558$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tarafsızlık, mesleki yeterlilik ve özen, gizlilik, mesleki davranış, meslek etiği genel puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.1.2.2.Sınıf Değişkeni

Araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük, tarafsızlık, mesleki yeterlilik ve özen, gizlilik, mesleki davranış, meslek etiği genel puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.1.2.3.Bölüm Değişkeni

Araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük, tarafsızlık, mesleki yeterlilik ve özen, gizlilik, mesleki davranış, meslek etiği genel puanları ortalamalarının bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.1.2.4.Mezun Olunan Lise Değişkeni

Araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük, tarafsızlık, mesleki yeterlilik ve özen, gizlilik, mesleki davranış, meslek etiği genel puanları ortalamalarının mezun olunan lise değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.1.2.5.Staj Yapma Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük, tarafsızlık, mesleki yeterlilik ve özen, gizlilik, mesleki davranış, meslek etiği genel puanları ortalamalarının staj yapma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup

ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.1.2.6.Meslek Etiği Dersinin Zorunlu Olmasına İlişkin Görüş

Araştırmaya katılan öğrencilerin gizlilik puanları ortalamalarının meslek etiği dersinin zorunlu olmasına ilişkin görüş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($t=2,437$; $p=0.016<0.05$). Meslek etiği dersinin zorunlu olmasını düşünenlerin gizlilik puanları ($x=3,263$), meslek etiği dersinin zorunlu olmasını istemeyenlerin gizlilik puanlarından ($x=2,867$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük, tarafsızlık, mesleki yeterlilik ve özen, mesleki davranış, meslek etiği genel puanları ortalamalarının meslek etiği dersinin zorunlu olmasına ilişkin görüş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.1.2.7.Meslek Etiği Eğitime Katılım

Araştırmaya katılan öğrencilerin dürüstlük puanları ortalamalarının meslek etiği eğitimi katılım değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($F=3,452$; $p=0.035<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere PostHoc testi uygulanmıştır. Buna göre; Meslek etiği eğitimi katılım Yapıldı Katılmadım olanların dürüstlük puanları ($3,136\pm0,741$), meslek etiği eğitimi katılım Yapılmadı olanların dürüstlük puanlarından ($2,699\pm0,730$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tarafsızlık, mesleki yeterlilik ve özen, gizlilik, mesleki davranış, meslek etiği genel puanları ortalamalarının meslek etiği eğitimi katılım değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

SONUÇ

Muhasebe mesleğini yerine getiren bireyler hem mesleğin gerektirdiği uzmanlık içeren işlemleri yerine getirmek zorunda hem de bu işlemleri yerine getirirken ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenmiş olan etik ilke ve kurallara uymak zorundadır. Eğer ki meslek mensupları belirlenen etik ilkelere uygun davranmazsa muhasebecilik mesleğinin toplumdaki itibarını zedelemiş

olacaktır. Geçmiş yıllarda özellikle Enron krizinden sonra da Etik ilkelerin gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmış oldu. Muhasebe meslek mensuplarının muhasebecilik mesleğinin saygınlığının artırılması, itibarının yükseltilmesi ve gelecekte muhasebecilik mesleğinin daha da güvenilir bir meslek olduğunu ortaya koyulması açısından da etik ilkeler çerçevesinde hareket etmesi doğru olacaktır. Bireylerin belirlenen etik ilkeleri iyi öğrenerek karşılaştıkları etik ikilemlerde bu belirlenen ilkelere göre hareket ederek toplumun belirli kesimini değil tamamını düşünerek doğruyu yanlış ayırt edebilir nitelikte olması gerekmektedir. Bu açıdan kendisine faydası olacaktır. Bu yüzden muhasebe meslek mensuplarının etik ilkeleri iyi öğrenip benimsemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda muhasebe mesleğini ileri dönemlerde yerine getirmeye aday olan muhasebe öğrencilerinin de mesleğe başlamadan önce mesleki etik ilkeler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Mesleki etik kuralları her ne kadar mesleki kuruluşlar tarafından belirlenmiş olsa dahi bağlılık düzeyi bireylere bağlıdır. Bu yüzden muhasebe mesleğine aday öğrencilere eğitimleri sırasında etik ilkelere bir nebze de olsa bağlılığı artırma konusunda gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Çalışma da da öğrencilerin etik algılarını ortaya koymak için yapılan anket çalışmaları neticesinde muhasebe öğrencilerinin meslek odasının belirlemiş olduğu 5 temel etik ilkeye bağlılık düzeylerinin orta düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu orta düzeydeki bağlılıkları üzerinde bireylerin cinsiyetinin, yaşının ve meslek etiği dersinin zorunlu olmasına ilişkin görüşlerinin etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu düşüncelerinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfın, bölümün, staj yapma durumunun etkisinin olmadığı görülmüştür. Kız öğrencilerin gizlilik ve mesleki davranışa ilişkin bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 18-21 yaş aralığındaki bireylerin dürüstlük ilkesine bağlılıklarının yaşı yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Meslek etiği dersinin zorunlu olmasını düşünen öğrencilerin gizlilik ilkesine bağlılık düzeyleri diğerlerine göre yüksek çıkmıştır. İleri ki yıllarda muhasebe mesleğini yerine getirmeye aday olan öğrencilerin meslek etiğine ilişkin bağlılıklarını orta seviyeden yüksek seviyeye çıkarılması meslek açısından önem arz etmektedir. Öğrencilere bu konuda gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. İlgili dersler öğrencilere verilerek bağlılık düzeyleri yükseltilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, E., Çalışkan, A. ve Özarslan, E. (2009). Muhasebe Mesleğinde Etik Algısı Ve Etik Dışı Davranışlarla İlişkisi: İşletme Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Öneri*, 8(32), 175-184
- Akın, O., ve Özdaşlı, K. (2014). Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Faaliyetlerinde Uymaları Gereken Etik İlkelerine Uyuma Düzeyine Yönelik Meslek Mensupları İle Meslek Yüksek Okulu Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Algıları. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 63, 59-74.
- ÇELİK, İ., ve DAĞDEVİREN, E. (2015). Muhasebe Meslek Mensuplarının Etik Algılamaları Ve Muhasebe Meslek Mensuplarını Etik Dışı Davranışlara Yönlendiren Faktörler: Göller Bölgesinde Bir Araştırma. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 8(1), 67-89.

- Çetin, A. ve Dağlı, S.(2014). Muhasebe Meslek Etiği Ve Meslek Mensuplarının Etik Hakkındaki Görüşleri Üzerine Isparta İlinde Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,20,55-84.
- Dinç, E., ve Tunçer, M. (2015). Muhasebe Meslek Mensuplarının Etik Duyarlılıkları ile İlgili Vergi Müfettişlerinin Algılarına Yönelik Bir Araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 7(14), 317-338.
- Fidan, M. E., SUBAŞI, Ş. (2014). Muhasebe Meslek Mensubu Adaylarının Etik Algıları: İstanbul İli Örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*,64.111-129.
- İşgüden, B. ve Çabuk, A.(2006). Meslek Etiği Ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerindeki Etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 59-86.
- Sümbüloğlu, K. (1993). Biyoistatistik, Özdemir Yayıncılık, Ankara.
- Uçma, T. (2007). Muhasebe Meslek Mensubu Olmak İsteyenlerin Etik Değer Anlayışlarının Belirlenmesi Ve Muğla Üniversitesi Uygulaması. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Uyar, S., Kahveci, A. ve Yetkin, M. (2015). Öğrencilerin Muhasebe Meslek Etiği Algısı: ALTSO Meslek Yüksekokulu Örneği. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 237-247

Sırat-I Müstakim Mecmuasına Göre XX. Yüzyılın Başlarında Buhara'da Sünni-Şii Çatışmaları*

Ahmet YARAMIŞ¹

Sinan ŞAHİN²

¹Prof. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü Öğretim Üyesi,
ahmetyaramis@aku.edu.tr.

²Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih ABD Yüksek Lisans Öğrencisi, snn-
_shnn@hotmail.com.

Özet

Müslümanların çoğunluğunu oluşturan Sünniler ile en büyük azınlığı temsil eden Şiiler arasındaki siyasi ve dini ihtilaflar, zaman zaman çatışmalara varan bir seyir izlemiştir. Gerginliğin fikri düzeyden çıkıp, çekişme veya çatışmaya dönüştüğü hallerde, idareyi elinde bulunduran yöneticiler duruma müdahale etmişlerdir. Bu müdahaleler, iki kesimin ileri gelenlerini bir araya getirerek çözüm bulma ya da askerin duruma el koyması şeklinde olmuştur. Orta Asya'nın kadim bir şehri olan Buhara, hem Sünni hem de Şiilerin uzun bir süredir birlikte yaşadıkları yer olmuştur. 1910 yılının başında Şiiler, Hz. Hüseyin'in şehit edilmesinin yıl dönümü münasebetiyle matem töreni düzenlemişlerdir. Şiilerin matem merasimine halkla birlikte 200 kadar Taşkent ve Hokand'dan gelen medrese talebesi de katılmıştır. Matem töreni yapılırken Hokand medresesi talebesinden birisinin gülmesini kendilerine hakaret sayan Şiiler, bu talebeyi öldürmüşlerdir. Bunun üzerine Taşkent ve Hokand medrese talebelerinin, şehre dönüp oradaki talebeleri hukuklarını korumaya davet etmeleri üzerine genişleyen olaylar, Buhara'nın sokaklarına taşınmış ve günlerce devam etmiştir. Olayların yatıştırılması için Rus birliklerinden de yararlanılmıştır. Sünniler, yaşanan olaylara devlet hizmetinde bulunan bir kısım Şii bürokratin sebep olduğunu düşünerek onların azlini yönetimden talep etmişlerdir. Bu bürokratların Buhara Hanı Abdulahad (1885-1911) tarafından görevlerinden alınmasıyla Sünniler sakinleşmiştir. Abdulahad Han, yayınladığı bir tebligat ile iki kesim arasında yeni olayların ortaya çıkmasının önüne geçmeye çalışmıştır.

Anahtar Kelimeler: Buhara, Şiiler, Sünniler, Abdulahad Han, Ruslar.

Abstract

Political and religious controversies between Sunni forming a great majority of the Muslims and Shiite representing the biggest minority followed a course that became conflicts at times. The administrators managing the government intervened in the situation on the conditions that the tension turned from the level of idea into the argument and conflict. These interventions occurred in the form of finding a solution by gathering the leading people of the two groups or soldiers taking the situation in hand. An ancient city of the Central Asia, Bukhara is a place where both Sunni and Shiite people lived together for a long time. At the beginning of 1910, Shiite people organized a mourning ceremony under favour of the anniversary that Hz. Hussein was martyred. In addition to the public, approximately 200 students coming from the madrasas in Tashkent and Hokand participated in the mourning ceremony of the Shiite. Considering the laugh of one student of the Hokand madrasa during the mourning ceremony as an insult for themselves, Shiite people killed the that student. Expanding as a result that the students of Tashkent and Hokand madrasas went back to their cities and invited the students in these madrasas to protect their rights, the events moved to the streets of Bukhara and continued for days. In order to settle down the events, support was also received from Russian unions. Considering some Shiite bureaucrats serving for the government as the reason of these events, Sunni people wanted the removal of these people from the government. Sunni people calmed on account of the fact that these bureaucrats were dismissed by the Khan of Bukhara, Abdulahad (1885-1911). Khan Abdulahad tried to prevent the appearance of new tensions between two groups with the edict he published.

Key Words: Shiites, Sunnis, Order, Khan Abdulahad, Russians.

* Bu bildiri, 16.SOS.BİL.07 proje numarası ile Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Koordinatörlüğü tarafından desteklenmektedir.

GİRİŞ

Bilindiği üzere Buhara, Orta Asya'nın kadim şehirlerinden birisidir. Tarihi ipek yolu üzerinde önemli bir ticaret merkezi olmasının yanında; farklı dil, din ve geleneklerinde kesişme noktası olmuştur. Buhara şehrine İslamiyet Emeviler döneminde (661-750) geldi. Kısa süre içinde bir İslam şehri haline gelen Buhara, zaman içinde Abbasiler, Samaniler, Karahanlılar, Karahitaylar, Harizmşahlar, Timurlular, Özbekler, Safeviler ve Ruslar gibi devletlerin idaresi altında yönetildi. Ayrıca zaman zaman Buhara'nın idaresinde Şeybaniler, Canoğulları ve Mangıtlar gibi çeşitli hanedanlarda etkili oldular (Şeşen, 1992, s. 363-367).

Buhara'nın Müslümanlar tarafından ilk fethi, 674 yılında Emevilerin Horasan Valisi Ubeydullah Bin Ziyad tarafından gerçekleştirildi (Şeşen, 1992, s. 363). Şehir halkının İslamlaşması ise daha çok Kuteybe Bin Müslim'in Horasan Valiliği (705-715) sırasında onun çabası ile oldu (Narşahi, 2013, s. 75). Emevilerin idaresinin sonlarına doğru Buhara'da sosyal ve kültürel yaşam, iyiden iyiye İslami bir görünüm kazandı (Frye, tarihsiz, s. 65). İslam'ın Sünni yorumunu kabul eden Buhara halkının arasına zaman içerisinde Şii Müslümanlarda karıştılar (Gufrani, 2015, s. 223).

Hız. Muhammed'in vefatından sonra Müslümanlar arasında onun yerine kimin geçeceği hususunda başlayan görüş ayrılıkları, zaman içinde derinleşerek itikadi bir hal almış ve Müslümanların kendilerini Sünni ya da Şii olarak kategorize etmelerine sebebiyet vermiştir. Hız. Muhammed'in torunu Hız. Hüseyin'in Kerbela'da Emevi halifesi Yezid'in askerleri tarafından şehit edilmesi hadisesi, Müslümanlar arasında yüzyıllarca devam edecek olan bir kanlı iç hesaplaşmanın başlamasına yol açtı. Ayrıca Kerbela hadisesinden sonra Şiilik bir mezhep olarak ortaya çıktı (Öz, 2010, s. 111). Bu hadiseden sonra İslam âleminde mezhep ayrılığı derinleşti. Şiiler, Hız. Muhammed'in vefatından sonra halifelik makamına Hız. Ali ve onun soyundan gelenlerin geçmesi gerektiğini ifade ederek İslam'ın ilk halifelerinin ve diğer halifelerin hilafetine karşı çıktılar. Müslümanlar arasında hilafetin kimin hakkı olduğu meselesi ve Kerbela hadisesi, Sünni ve Şiiler arasında tarih boyunca kanlı çatışmalara yol açtı. Bu bildiride, Sırat-ı Müstakîm Mecmuasına göre XX. yüzyılın başlarında Buhara'da Sünniler ile Şiiler arasında meydana gelen çatışmalar incelenecektir.

I. Buhara'daki Sünni-Şii Yapısı ve Rus Hâkimiyeti

Emeviler Döneminde Horasan Valisi Ubeydullah b. Ziyad tarafından 674 yılında fethedilen Buhara, kısa zaman içinde bir İslam şehri haline geldi. Sünni bir İslam anlayışını benimseyen Buhara halkının arasına zaman içerisinde Şii Müslümanlarda dâhil oldular. 750 yılında Şerik b. Şeyh el-Mehri, hilafet hakkının Hız. Ali ve soyundan gelenlere ait olduğunu ileri sürerek Buhara'da isyan başlattı. Buhara'nın idareci sınıfı ve halkının desteğini alan Şerik, kendisine destek veren 30.000'den fazla taraftarıyla Abbasilerin Horasan Valisi Ebu Müslim'in kuvvetlerine karşı koydu. Ebu Müslim'in görevlendirdiği Ziyad b. Salih, Şerik'i mağlup ederek Buhara'yı ele geçirdi. Şehir üç gün boyunca yağma yoluyla tahrip edildi (Yıldız, 1994, s. 198).

Şerik'in isyanın bastırılması sonucu Buhara'daki Şiiliğe büyük bir darbe vurulsa da buradaki Şii varlığı son bulmadı. Özellikle Abbasi baskısı nedeniyle Şiilerin Semerkand ve Buhara gibi Maverâünnehir şehirlerine yerleştikleri görülmektedir. (Gufrani, 2015, s. 224). 980-81 yılında Buhara'nın Efşene Köyü'nde doğan büyük İslam âlimi İbn Sînâ'nın babası Abdullah'ın Samani Hükümdarı Nuh b. Mansur döneminde Buhara'ya yerleştiği ve Şiiliğin bir kolu olan İsmâîli görüşleri benimsediği bilinmektedir (Alper, 1999, s. 319).

1273'te İlhanlılar ve 1316'da Çağataylılar tarafından yağmalanan ve halkı kılıçtan geçirilen (Şeşen, 1992, s. 366) şehre, Timurlular döneminde (1370-1500) Merv şehrinden 30 bin kişilik Şii nüfus zorunlu iskâna tabi tutuldu. Bundaki amacın şehre eski canlı ve ihtişamlı görünümünü yeniden kazandırmak olduğu düşünülebilir. Buhara'ya yerleştirilen Şiiler kısa zaman içinde saray ve hükümet dairelerinde önemli mevkileri ele geçirdiler. (Hüsni, 1910, S. 74, s. 351).

Buhara Hanı Muzafferüddin (1860-1885) tahta geçtiğinde Ruslar Maverayünnehir'e yerleşmiş bulunmaktaydılar. Rus saldırıları karşısında muvaffakiyet gösteremeyen Muzafferüddin Han, hanlık topraklarının bir kısmını Ruslara bırakmak zorunda kaldı. Sivil ve askeri idarecilerinin önemli bir kısmını Şiilerden oluşturan Muzafferüddin Han, General Kaufmann kumandasındaki Rus kuvvetine karşı mağlup oldu. Emrindeki Şii idarecilerin onu yanlış yönlendirmesiyle, hazinesini bile almadan savaş meydanını terk etti. Hazinenin ve harp malzemelerinin Rusların eline geçmesine ramak kalmışken; Osman Bey adındaki bir subay ve onun emrinde bulunan 500 kadar Buharalı asker, Rusları Zerefşan'a sokmadılar. Rusların Zerefşan'a sokulmamasını fırsat bilen Kazan Türklerinden Usta Ali, hazineyi ve harp malzemelerini Rusların eline geçmekten kurtardı. Rusları Zerefşan'a sokmayan Osman Bey'in Merv şehrinden getirilen Şiilerin entrikaları sonucu şehit edildiği belirtilmektedir (Hüsnü, 1910, S. 74, s. 351).

Nur Alizade Gıyaseddin Hüsnü, makalesinde; Buharalıların korkak olduğu için Rusların topraklarından kaçtığı düşüncesine karşı çıkmaktadır. Ona göre; Buharalılar cesur insanlardı ve şehit olmak için harp meydanındaydılar. Eğer askerlerin Şii kumandanları korkak olmasaydı bu mağlubiyet yaşanmazdı (Hüsnü, 1910, S. 74, s. 351). Rus Çarlığı ordusunun Buhara Hanlığı toprakları üzerine geldiği sırada, toplum içinde Sünniler ile Şiiler birlik ve beraberlikten yoksundular. Bunun bir neticesi olarak Ruslarla yapılan savaş mağlubiyetle sonuçlandı ve Buhara Hanlığı ile Rusya arasında H.1286/1869-1870 tarihinde antlaşma imzalandı. Gıyaseddin Hüsnü, bu antlaşma ile Buhara'nın tam bağımsızlığını kaybettiğini ve Rusya'ya yarı bağımlı hale geldiğini ifade etmektedir (Hüsnü, 1910, S. 82, s. 75).

Hüsnü, makalesinin devamında, Timurlular döneminde Merv şehrinden getirilen Şiilerin Buharalı halk ile uzunca bir süredir birlikte yaşamalarına ve giyim kuşamlarını taklit etmelerine rağmen gerçekte Buharalılara düşmanlık beslediklerini, idareyi tamamen ele geçirmek fikrinde olduklarını ve bu amaçla çeşitli entrikalar çevirdiklerini iddia etmektedir (Hüsnü, 1910, S. 74, s. 351).

Buhara'da devlet idaresindeki Şii idarecilerin, mevkilerinin verdiği eminlikle çeşitli münasebetsizliklere giriştiklerine de dikkat çeken Hüsnü, Kuşbeyi¹⁴³ Molla Muhammed'in Sünni ulemaya saldırılarda bulunmasının halkta tepki meydana getirdiğine ve bu durumun Sünni-Şii çatışmasını daha önceden ortaya çıkaracak iken Kuşbeyi Molla Muhammed'in ani ölümünün bunu engellediğine dikkat çekmektedir (Hüsnü, 1910, S. 91, s. 228).

II. 1910 Yılı Buhara'da Sünni- Şii Çatışması

Tarih boyunca Şiiler, Hz. Hüseyin'in şehit edildiği 10 Muharrem'de büyük yas merasimleri tertip ederler. Buhara'daki Şii halkta eskiden beri yaptıkları yas merasimini, 10 Muharrem 1328/22 Ocak 1910 tarihinde¹⁴⁴ yapmak üzere yine bir araya geldiler. Bir cumartesi günü Hz. Hüseyin'in Kerbela'da şehit edilmesini anmak üzere, Kuşbeyi tarafından kendilerine şehir dışında bir meydan gösterildi. Merasime Şii halkın yanında Sünnilerde iştirak etti. Öyle ki 200 kadar Taşkent ve Hokand medrese talebesi de merasimi izlemek üzere meydana bulunmaktaydı. Merasim başladıktan bir süre sonra, Hokand medresesi talebesinden birisi, Şiilerin feryadı figan içinde yaptıkları ağıt ya da gösteri esnasında kendisini gülmekten alıkoyamaz. Matem merasiminde talebenin yaptığı bu davranışı kendilerine yapılmış bir hakaret olarak gören Şiiler, merasim

¹⁴³ Kuş Beyi: Buhara Hanlığının en yüksek memurudur. Buhara hanı olmadığında yerine vekâlet eden kişidir. Bugünkü ifadeyle başbakan, başkomutan, devletin geliri ve harcamaları vs. üzerinde yetki sahibi olan en üst düzey memurdur. Bkz. Muhtarov, 2003, s. 63.

¹⁴⁴ Belgede çatışmaların ilk olarak 11 Muharrem Cumartesi günü ortaya çıktığı belirtilmektedir. 11 Muharrem 1328 tarihi 23 Ocak 1910 Pazar gününe denk gelmektedir. Cumartesi günü ise Hicri 10 Muharrem 1328/22 Ocak 1910 tarihine denk gelmektedir. Bu anlamda belgede belirtilenin aksine çatışmaların ilk olarak 11 Muharrem yerine 10 Muharrem günü başladığı ortaya çıkmaktadır. Nitekim Hz. Hüseyin'in 10 Muharrem'de şehit edildiği de bilinmektedir. Bkz. "Buhara Vak'a-i Elimesi", 1910, S. 76, s. 382.

meydanında o talebeyi darp ederek öldürdüler. Arkadaşlarının linç edilmesine şahit olan diğer talebeler, kılıçlı ve hançerli binlerce Şii'ye karşı gelmeye cesaret edemediler ve töreni hızla terk ederek şehre döndüler. Talebeler, linç hadisesi olayını medreselerdeki diğer talebelere abartarak şöyle haber verdiler: “...Arkadaşlar, talim meydanında icrâ-yı ayin eden Şiiler üzerimize hücum edip rüfekâımızdan dördünü itlaf eylediler. Kalkınız! Ehl-i Sünnetin, belki İslamiyet'in hukukunu müdafaa ve muhafazaya şitâbân olunuz...” (“Buhara Vak'a-i Elimesi”, 1910, S. 76, s. 382).

Arkadaşlarının bu çağrısına icabet eden diğer medrese talebeleri ellerine geçirdikleri odunlarla, baltalarla, sopalarla ve kazmalarla etraftaki Şiilere saldırdılar. Öncelikle “Attarlar Çarşısı” denilen yere giderek, oradaki birkaç dükkânı tahrip ettiler. Talebelerin saldırıları gittikçe geniş bir alana yayıldı ve Kuşbeyi'nin ikametgâhı ve hükümet konağının yer aldığı Rıgistan'a kadar ulaştı. Kuşbeyi, medrese talebelerinin bu hareketini şahsına yapılmış bir saldırı olarak değerlendirip askerlere ateş emri verdi. Askerlerin talebeye ateş açması sonucu bazı talebeler yaralandı. Talebeleri sakinleştirmek üzere devreye giren müftüler, yaralanan talebelerin ölmeleri halinde kısas uygulanacağını söyleyerek talebeleri sakinleştirdiler ve medreselere dönmelerini sağladılar. Akşam vakti medreselerine çekilen talebelere gece boyunca; “Ey Müslimîn! Ey talebe! Haberinizi olsun, Şiiler silahlanarak Cuybar'da toplanmışlar, sabah erkenden üzerinize hücum edecekler...” (“Buhara Vak'a-i Elimesi”, 1910, S. 76, s. 382) şeklinde kışkırtıcı haberler ulaşmaya devam etti.

Çatışmaların ikinci günü olan 11 Muharrem 1328/23 Ocak 1910 Pazar günü medrese talebeleri, Medrese-i Mir-i Arab ile Mescid-i Kelan arasında bulunan meydanda toplanarak kendilerini korumaya ve karşı tarafa saldırmaya dair planlar yaptılar. Müftüler ortalığın karışacağını tahmin ettikleri için Kuşbeyi'nin yanına giderek çatışmaların yatışması için görüşmede bulundular. Yapılan görüşme sonucunda varılan mutabakat üzere Kuşbeyi Şiileri, Müftüler ise talebeleri sakinleştirecekti. Müftüler, talebelerin toplandıkları yere gelip katillerin hak ettikleri cezaya çarptırılacağını vaat ederek talebeleri yeniden dağıtmayı başardılar. Talebelerin medreselerinde derslerine dahi başladıkları; ancak Kuşbeyi'nin vaadini yerine getirmemesi sonucu olayların yeniden başladığı ifade edilmektedir. Öğleye doğru Şiilerin; Nakib, Cuybar, Hıyaban medreselerine saldırdıkları haberinin alınması üzerine talebeler, medreselerini terk edip ellerine ne geçtiyse Hıyaban tarafına doğru hücumla geçtiler. Hıyaban etrafını korumaya alan askerler, talebeleri durdurmaya muvaffak olamadılar. Talebeleri yatıştırmak ve medreselerine geri dönmek üzere aracılığa soyunan reislerin ve müftülerin çabaları da yeterli olmadı. Çatışmalar tüm şiddetiyle gün boyu devam etti. Şiilerin elinde tüfek ve tabanca bulunurken; talebelerin elinde ise sopa, balta, kazma vs. aletler bulunmaktaydı. Günün sonunda 140 Sünni talebe ile 60 Şii çarpışmada hayatını kaybederken; yaralıların sayısı ölenlerden daha fazlaydı (“Buhara Vak'a-i Elimesi”, 1910, S. 76, s. 382-383).

Çatışmaların ikinci gününün sonunda havanın kararmasıyla medrese talebeleri Mir-i Arab, Gönüldaş ve Divan Beyi gibi büyük medreselerde geceyi geçirmek üzere dağıldılar. Bu arada Şiiler, gece yarısı Erike denilen yerde Sünni devlet memurlarını kılıçtan geçirdiler. Buhara hanı Abdulahad, çatışmanın son bulması için önde gelen devlet idarecilerinden Nasrullah Pervaneci'yi görevlendirdi. Çatışmaları sonlandırmak için görevlendirilen 300 kadar süvari ve piyade askeri de bu çatışmayı durduramadıkları gibi askerler arasında da bölünme meydana geldi. Hatta askerlerin bu bölünmeden dolayı birbirlerine ateş açtıklarına da değinilmektedir (“Buhara Vak'a-i Elimesi”, 1910, S. 76, s. 383).

Çatışmaların üçüncü günü olan 12 Muharrem 1328/24 Ocak 1910 Pazartesi günü yine çeşitli yerlerde çatışmalar devam etti. Abdulahad Han'ın emriyle Kermine şehrinde gelen Nasrullah Pervaneci; müftüleri ve devlet adamlarını topladı. Onlara, Abdulahad Han'ın kendisini çatışmaları olabildiği kadar sakinleştirmesi yönünde görevlendirdiğini bildirdi. Bununla beraber her iki taraf arasındaki çatışmalar geniş alanlara yayılarak daha da şiddetlendi. Bu sebepten dolayı çatışmaların nasihatlerle çözülmesi mümkün değildi. Hıyaban tarafındaki Şiiler ve Sünniler önlerine çıkan herkesi katlettiler. Gece boyunca çatışmalar devam etti. (“Buhara Vak'a-i Elimesi”, 1910, S. 76, s. 383).

Çatışmaların dördüncü günü olan 13 Muharrem 1328/25 Ocak 1910 Salı günü askeri müdahale yoluyla çatışmaların durdurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Abdulahad'ın talebi üzerine bölgedeki Rus garnizonundan bir miktar asker Şiileri, Buhara Hanlığına bağlı askerler ise Sünnileri korumak üzere harekete geçtiler. Buhara'nın çevresindeki kasaba ve köylerden binlerce Sünni'nin Şiileri katletmek amacıyla silahlı bir şekilde Buhara'ya gelmeleri çatışmanın durdurulmasını daha da zora soktu. Halkın nazarında itibar sahibi din adamları tarafların sakinleşmesi ve yerlerine geri dönmeleri için arabuluculuk yaptılar ve bunda başarılı oldular. Çatışmaların dördüncü gününe bakıldığında 190 Sünni ve 100 civarında Şii hayatını kaybetmiş bulunmaktaydı ("Buhara Vak'a-i Elimesi", 1910, S. 76, s. 383).

Çatışmaların beşinci günü olan 14 Muharrem 1328/26 Ocak 1910 Çarşamba günü sabahı Kermine'den veliaht Alim Han Efendi Buhara'ya geldi. Şehzadenin güzergâhı üzerinde bulunan halk, Şiilerden gördükleri zalimliği ve eziyetleri şehzadeye şikâyet ettiler. Halk, bu olaylara Kuşbeyi Mir Âb'ın ve kumandan Seyyid Ali'nin sebep olduklarını, bunların derhal görevden el çektilmesini talep ettiler. Halkın talebi doğrultusunda Kuşbeyi ve kumandanın görevlerinden azledileceklerinin ve yargılanacaklarının ilan edilmesi halkı teskin etti ("Buhara Vak'a-i Elimesi", 1910, S. 76, s. 384).

Çatışmaların altıncı günü olan 15 Muharrem 1328/27 Ocak 1910 Perşembe gününün sabahında tarafların yeniden birbirlerine saldırmalarının önüne geçmek için bir uzlaşma senedi düzenlendi. Bu senette; taraflardan o güne kadar ne kadar zarar varsa bunun hiç olmamış gibi kabul edilmesi ve kimsenin sorumlu tutulmaması, bundan sonra taraflardan yaralanmaya veya ölüme sebebiyet verenler olursa saldıran tarafın sorumlu tutulması gibi kararlar yer aldı. Düzenlenen bu senet, müftülerin ve Şiilerin önde gelenleri tarafından kabul edilerek imzalandı. Buna karşın çatışmalara sebep olanların ve olayları teşvik edenlerin de ortaya çıkarılması için soruşturma açılmasına karar verildi. Yine o günün gecesinde Kuşbeyi, Kermine'de bulunan Abdulahad Han'ın yanına götürüldü ("Buhara Vak'a-i Elimesi", 1910, S. 76, s. 384).

Çatışmaların yedinci günü olan 16 Muharrem 1328/28 Ocak 1910 Cuma gününün sabahında Çarcuy şehri Valisi Mir Buhara'ya getirildi ve görevden azledilen Kuşbeyi'nin makamına geçici olarak oturdu. Kadı-kelan (baş kadı) unvanını taşıyan şeyhülislam, 12 müftü, tüccar, Sünni, Şii ve Yahudi cemaatinin ileri gelenleri bir araya gelerek böyle bir çatışmanın bir daha tekrarlanmaması için kendi aralarında çaba göstermeye dair sözleştiler ("Buhara Vak'a-i Elimesi", 1910, S. 76, s. 384).

III. Rus Müfrezesinin Çatışmalara Müdahalesi

Buhara'daki Sünniler ile Şiiler arasındaki mücadelelere Rus askerleri de dâhil oldu. Olayların üçüncü gününde çatışmaların iyice şiddetlenmesi üzerine Buhara Hanı Abdulahad'ın çağrısıyla Buhara'ya 15 km. kadar uzaklıktaki *Yeni Buhara*'da bulunan Rus konsolosluğunun maiyetindeki 200 Rus askeri Buhara'ya gelerek Rus bankasını, ticarethaneleri ve önemli yerleri korumakla görevlendirildi. Olayların üçüncü gününün akşamı yine Abdulahad Han'ın çağrısıyla 12 top ile 1100 Rus askeri, Rus ordusunun merkezi olan Semerkant'tan Buhara'ya geldi. Böylelikle Rusların 12 topu ve 1300 askeri Buhara'ya yerleşmiş oldu. Gece vaktinde bu askerler uygun görülen yerlere konuşlandırıldılar. Rus askerlerinin büyük kısmı Hıyaban tarafındaki Şiileri korumakla görevlendirildi. Rus askerlerinin Buhara'ya gelmesiyle birlikte çatışmaların dördüncü gününde kısmen asayiş sağlandı ("Buhara Vak'a-i Elimesi", 1910, S. 76, s. 383).

Çatışmaların ortaya çıkmasına sebebiyet verenlerin cezalandırılacaklarının ilan edilmesinin ardından halk arasında sükûnet sağlandı. Ancak Buhara'nın çeşitli yerlerine yerleştirilen Rusların 12 topuyla 1300 askerinin şehirden ayrılmayacağı düşüncesi halkı endişelendirmekteydi. Halk, Rusların bir an önce şehirden ayrılmasını istemekteydi. Hükümet, kargaşalık halinin tamamen son bulmasından sonra Rusların 12 topunun ve 1300 askerinin Buhara'dan ayrılacağını ilan ederek halkı yatıştırma çabası içinde oldu ("Buhara Vak'a-i Elimesi", 1910, S. 76, s. 384).

Nihayet 19 Muharrem 1328/31 Ocak 1910 tarihinde Rus askerleri Buhara'nın dışına çıktılar ve burada 3 gün kaldıktan sonra 200 kadar asker dışındaki tüm Rus askerleri Semerkant'a geri döndüler. Şehrin dışında bekleyen 200 Rus askerinin de oradan ayrılması, o sırada Petersburg'da bulunan Abdulahad Han'ın Buhara'ya geri dönüş tarihine kadar ertelendi. Han'ın dönmesinden sonra geri kalan askerlerde garnizonlarına geri döndüler ("Muharrem Vak'a-i Elîmesinin Sonu", 1910, S. 82, s. 75).

IV. Çatışmaların Sona Ermesi ve Tebligat Çıkarılması

10 Muharrem 1328/22 Ocak 1910 tarihinde Sünniler ile Şiiler arasında başlayan çatışmalar, Buhara müftülerinin, ulemanın, halkın nazarındaki saygın kimselerin, Rus ve hanlık kuvvetlerinin araya girmesiyle sona erdi. Çatışmalara sebep olan kişilerin araştırılıp cezalandırılacağı duyurulması Sünni halkı sakinleştirdi. Özellikle Sünnilerin suçlu gördükleri Kuşbeyi Mîr Âb ve kumandan Seyyid Ali'nin görevlerinden alınmaları ve ardından önceki Kuşbeyi Astanakul ile Grebne denilen yerde hapsedilmeleri halkı iyice sakinleştirdi. Bu kişilerin hak ettikleri cezalara çarptırılmaları ise Abdulahad'ın Petersburg'dan dönüşü sonrasına bırakıldı. Buhara halkı, olayların baş sorumluları olarak bu kimseleri görmekte ve idam cezası ile cezalandırılmalarını talep etmekteydiler ("Muharrem Vaka-i Elimesinin Sonu", 1910, S. 82, s. 75).

Çatışmaların yeniden meydana gelmesini engellemek amacıyla *tebligat* çıkarıldı. Tebligatta; Buhara'da yaşayan herkesin birbirlerine kardeşçe ve sadakatle muamele etmesi, hiç kimsenin "*bu Sünni'dir, o Şii'dir*" gibi sözlerle ayrımcılık yapmaması, şairlerin Sünni ve Şiilere yönelik hicivname, mersiye-nâme yazıları yazmamaları, olayların olmamış gibi kabul edilmesi, esnafın işiyle ve talebenin tahsiliyle meşgul olması emredildi. Ayrıca tebligatın aleyhinde hareket edip asayişin bozulmasına sebebiyet verenlerin ise şiddetli bir şekilde cezalandırılacakları ilan edildi ("Muharrem Vaka-i Elimesinin Sonu", 1910, S. 82, s. 75).

SONUÇ

Buhara tarih boyunca Sünni ve Şii Müslümanların beraber yaşadıkları bir şehirdi. Esas itibarıyla nüfusunun çoğunluğu Sünnilerden meydana geldiyse de Şii mevcudiyeti de uzun yıllar boyunca var oldu. Şiiler, Buhara Hanlığı'nın sivil ve askeri idaresi içinde önemli mevkilerde görev yaptılar. Tarihi bir geçmişi olan Sünni-Şia gerginliği Buhara'da da mevcuttu. 22 Ocak 1910 tarihinde Şiiler, Hz. Hüseyin'in şehit edilmesiyle sonuçlanan Kerbela hadisesini anmak üzere şehrin dışında toplandılar. Hz. Hüseyin'in ve yanındakilerinin şehit edilmesini büyük bir acı ile yâd eden Şiiler, matem törenini izlemeye gelen Taşkent ve Hokand medreselerinin talebelerinden birisinin gülmesini kendilerine yapılmış büyük bir hakaret olarak değerlendirdiler ve talebeyi öldürdüler. Medrese talebesinin öldürülmesi, Buhara'da yüzlerce insanın hayatını kaybetmesine yol açan büyük bir toplumsal iç çatışmanın başlangıcı oldu. Günlerce her iki taraf arasında devam eden çatışmalar ancak halkın saygı duyduğu din adamlarının çabaları ile Rus askerlerinin de olduğu askeri önlemlerle durdurulabildi. 28 Ocak 1910 tarihinde tarafların birbirlerine saldırarak yeni çatışmaların ortaya çıkmasını engellemek üzere bir tebligat çıkarıldı. Tebligatta, halkın birbirini aşağılamaması ve kardeşçe birbirlerine muamelede bulunması aksi davranış gösterenlerin ise cezalandırılacağı duyuruldu. Bu tebligat ile olayların yeniden ortaya çıkmasına engel olunmak istendi.

KAYNAKÇA

"Buhara Vak'a-i Elîmesi", (Âlem-i İslam), *Sırat-ı Müstakîm*, 7 Safer 1328/18 Şubat 1910, C. III, S. 76, s. 382-384.

"Muharrem Vak'a-i Elîmesinin Sonu", *Sırat-ı Müstakîm*, 18 Rebiü'l-Evvel 1328/30 Mart 1910, C. IV, S. 82, s. 74-75.

- ALPER, Ö. M. (1999). “İbn Sina”, *DİA*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C. XX, s. 319-322.
- EBU BEKR MUHAMMED B. CA’FER EN-NARŞAHİ, (2013). *Tarih-i Buhara*, (Erkan Göksu Çev.). Ankara: TTK Yayınları.
- FRYE, R. N. (Tarihsiz). *Orta Çağın Başarısı Buhara*, (Hasan Kurt Çev.). Ankara: Bilig Yayınları.
- GUFRANİ, A. (Nisan 2015). “Maveraünnehir’de Şiiliğin Tarihi: Samanilerin Çöküşünden Moğolların Gelişine Kadar (616-1219)”, (Şahin Ahmetoğlu Çev.). *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 5, s. 221-237.
- MUHTAROV, A. (2003). “The Mangits”, Paris: *History Of Civilizations Of Central Asia*, Volume V, s. 55-63.
- NURALİZADE GİYASEDDİN HÜSNÜ, “Buhara’da Sünniler, Şiiler I”, (Âlem-i İslam), *Sırat-ı Müstakîm*, 22 Muharrem 1328/3 Şubat 1910, C. III, S. 74, s. 350-352.
- _____, “Buhara’ya Dair II”, *Sırat-ı Müstakîm*, 18 Rebiü’l-evvel 1328/30 Mart 1910, C. IV, S. 82, s. 75.
- _____, “Buhara’ya Dair”, *Sırat-ı Müstakîm*, 24 Cemaziye’l-evvel 1328/3 Haziran 1910, C. IV, S. 91, s. 228-230.
- ÖZ, M. (2010). “Şia”, *DİA*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C. XXXIX, s. 111-114.
- ŞEŞEN, R. (1992). “Buhara”, *DİA*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C. VI, s. 363-367.
- YILDIZ, H. D. (1994). “Ebu Müslim-i Horasani”, *DİA*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C. X, s. 197-199.

2015 Yılı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programına Yönelik Bir Değerlendirme Çalışması

Ayşe Derya Eskimen¹

¹Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, deryaeskimen@hotmail.com

Özet

2005 yılı itibarıyla Türk Dili ve Edebiyatı dersi, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım olarak ayrılmış; bu programlarda bilginin yapılandırılmasının esas alındığı ifade edilmiştir. Ancak bu programlar 2015 yılında, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı olarak yeniden birleştirilmiştir. Bunun yanı sıra programda içerik, eğitim durumları, ölçme değerlendirme yönleriyle de birtakım yenilenme ve değişimlere gidilmiştir. Çalışmada 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı öğretim programı, temel felsefe ve genel amaçlardan başlamak üzere, programın yapısı, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme-değerlendirme, yeterlik ve beceriler, değer eğitimi ve diğer başlıkları da kapsayacak şekilde ele alarak değerlendirilmiştir. 2015 yılı programından önce, Türk Dili ve Edebiyatı dersi için özellikle 2005 yılından itibaren gerek öğretim programı gerekse ders kitaplarında çeşitli yaklaşımlar yoluyla birtakım değişim ve dönüşümlere gidildiği ifade edilebilir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretim programını değerlendirmek, yer yer 2005 yılı Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım programlarına yönelik karşılaştırmalarla her iki programın olumluluklarından faydalanmaktır.

Anahtar kelimeler: Öğretim programı, 2015 yılı Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı, 2005 yılı Türk edebiyatı ile dil ve anlatım dersi öğretim programları

Abstract

As of 2005, Turkish Language and Literature course was divided into Turkish Literature and Language and Literacy; it is stated that the constructivist of the information is based on these programs. However, these programs were reunited in 2015 as the Turkish Language and Literature Teaching Program by the Board of Education. In addition to this, some changes have been made in the program through content, educational attainment, measurement and evaluation aspects. The 2015 curriculum in the study was assessed taking into account the structure of the program, the teaching-learning approach, measurement-evaluation, competence and competencies, value education and other topics, starting with basic philosophy and general objectives. Before the program of 2015, it can be stated that for the Turkish Language and Literature course, since 2005, some changes and transformations have been made through various approaches in the textbooks, both in the curriculum and in the textbooks. Therefore, the aim of this study is to evaluate the curriculum of Turkish Language and Literature course 2015 and benefit from both programs in comparison with the 2005 Turkish Literature and Language and Literacy programs.

Key Words: Curriculum, Turkish Language and Literature Textbook of 2015, Turkish Literature and Language Curriculum of 2015

GİRİŞ

Eğitim doğumla başlar, genç bireyin bedensel ve ruhsal gelişiminin koşullarını izleyerek yetişkinliğe kadar sürer (Timuçin, 2008, 8). Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde (1974), "Belli bir amaca göre gereken şeyleri öğretme işi; bir eğitim kurumunda bir küme öğrenciye belli dal ya da konularda bilgi verme" olarak tanımlanan öğretim ise, okullarda çeşitli programlar, programın şekillendirdiği ders kitabı ve eğitim-öğretim sürecinin doğru şekilde kurgulanmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte gerçekleşen öğretmek işi de tekdüze bir etkinlik değildir. Zira "Eğitmek her şeyden önce bireyi eğitimeye hazır etmektir" (Timuçin, 2008, 11). Buna bağlı olarak, öğrenen için çevre, verimli etkili yöntem teknikler, program, ders kitabı diğer önemli unsurlardır. Bugün liselerde gerçekleştirilen Türk dili ve edebiyatı öğretimi de okullarda öğretim programları ve ders kitapları ekseninde gerçekleşmektedir. Ve dahi Erden'in de ifade ettiği gibi (1998) "Yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin başarıları, ortaöğretim kurumlarındaki eğitimin niteliğine bağlıdır (s. 180). Son zamanlarda özellikle 2005 yılından itibaren Türk Dili ve Edebiyatı dersi için gerek öğretim programı gerekse ders kitaplarında çeşitli yaklaşımlar yoluyla birtakım değişim ve dönüşümlere gidildiği ifade edilebilir. 2015 yılı programından önce, 2005 yılı itibarıyla Türk Dili ve Edebiyatı dersi, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım olarak ayrılmış; bu programlarda bilginin yapılandırılmasının esas alındığı ifade edilmiştir. Ancak bu programlar 2015 yılında, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı olarak yeniden birleştirilmiştir.

Çağdaş eğitimin amacı, dünü koruyarak yarını güven altına almaktır. Bu durumda eğitimin geçmişe, bugüne ve geleceğe dönük olmak üzere üç temel yönü vardır. Kısacası “eğitimden beklenen üç esas, dünü tanıtmak, bugünü kavratma ve yarına hazırlamaktır” (Kavcar, 1999: 1). Bu doğrultuda üç esas dil, kültür ve edebiyat öğretimiyle daha yakından sağlanabilmektedir. Nitekim, dil kültürün taşıyıcısıdır. Dilden doğan edebiyat malzemesi dil olmasından dolayı kültürün de sürekliliğini sağlayan bir diğer unsurdur. Edebiyat, bireyin düşünce, duygu bakımından gelişmesinde, insanı ve toplumu anlamasında etkilidir. Okunan her bir eser insanı, toplumu, sosyal hayatı anlamak merakını uyandırır. Yine bu edebi eserler, bu anlamayı kolaylaştıracak bir yaklaşım ve anlayış da sunar. Cahit Kavcar (1999), “Edebiyat ve eğitim, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da eğitimin de konusu insandır” (s. 2) der.

Edebiyat hayat boyu gerekli olan bir alandır. Edebiyat öğretiminin öğrencilere kazandırması gereken amaçları eleştirel, yansıtıcı düşünme; yaratıcı yazma ve konuşmada fırsatlar sağlama olmalıdır. Öğrencilerin çeşitli kültürlerle dair farkındalığını artırarak kendi kimlik duygularının gelişimine de katkıda bulunur. Edebiyat dersleri, zevkle ve kolay ulaşılabilen okuma materyalleri içermelidir (<http://www.doe.in.gov> akt. Eskimen, 2014). Yine Kavcar’a göre (1999) edebiyatın temel işlevlerinden biri, eğitime, insan kişiliğini değiştirme ve geliştirmedir. Bu işlevine, duyguları geliştirme, duygu ve düşünce arasında sağlıklı bir denge kurma da denebilir (s. 5). Bu yönüyle eğitimin işlevini de karşılar. “Dil ve edebiyat dersleri başkaları ile daha etkili iletişim kurmak, öğrencilerin tüm yönleriyle okuma ve eleştirel düşünme yeteneği başta olmak üzere dil sanatlarını anlamalarını ve yalnızca sınıf içinde değil; bu bilgileri hayatın her alanında kullanımını sağlamalıdır” (<http://www.doe.in.gov> akt. Eskimen, 2014).

Okuma, yazma, sözlü iletişim (dinleme-konuşma), dilbilgisi, edebiyat ve medya çalışmaları yalnızca bireysel değil; öğrenmenin her alanında önemli akademik işlevleri olan alanlardır. Bu sebeple dil ve edebiyat eğitimine bir bütün olarak bakmak; 21.yy becerilerine uygun bir eğitim öğretim sunmak ve bunu geliştirilmesi gereken odak noktalardan birisi olarak görmek önemlidir. Okuma (Edebiyat) derslerinin yanında, yazılı anlatımda da, sözlü iletişimde de öğrenciye gerekli alan becerilerini devamlı olarak öğrenme ve uygulama fırsatı tanınmalıdır. Dilin gramer yapısı ve bunun öğretilmesinde de, dört becerinin de bir arada ele alınması gereklidir. Zira, “Pek çok bakımdan, dilin bilgisi ve kelime bilgisi okuma, yazma, konuşma ve dinleme yapıldıkça genişler. Anlama ve anlatma alanlarının ve bunlara ait becerilerin bir arada bulunması gereklidir. Dilin bilgisine ve kelime bilgisine bağlı becerilerin okumaya, yazmaya, konuşmaya ve dinlemeye göre önemsiz olduğu düşüncesi oluşturmamalıdır; çünkü bu alanların hiçbirisi birbirinden ayrılamazlar” (<http://indianadoe.buildyourowncurriculum.com> akt. Eskimen, 2014).

YÖNTEM

Bu çalışmada, 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı, temel felsefe ve genel amaçlardan başlamak üzere, programın yapısı, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme-değerlendirme, yeterlik ve beceriler, değer eğitimi ve diğer başlıkları da kapsayacak şekilde ele alınarak değerlendirilecektir. Araştırma, var olan bir durumu belge incelemeye dayalı bir biçimde betimlediği için nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmada amaç, 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı ile 2005 yılı programlarını temel felsefe ve genel amaçlardan başlamak üzere, programın yapısı, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme-değerlendirme, yeterlik ve beceriler, değer eğitimi başlıklarından hareketle iki program arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Her iki programa ait güçlü ve zayıf yönleri tespit ederek; buna uygun değerlendirmeler yapmak ve öneriler sunmaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Çalışmaya esas teşkil eden veriler, 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı ile 2005 yılı Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım programlarıdır. Elde edilen verilerin analizi, “doküman incelemesinin beş aşaması olan (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinaliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma” (Forster, 1995 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 193) aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

2015 yılı programından önce, Türk Dili ve Edebiyatı dersi için özellikle 2005 yılından itibaren gerek öğretim programı gerekse ders kitaplarında çeşitli yaklaşımlar yoluyla birtakım değişim ve dönüşümlere gidildiği ifade edilebilir. 2005 yılı itibarıyla Türk Dili ve Edebiyatı dersi, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım olarak ayrılmış; bu programlarda bilginin yapılandırılmasının esas alındığı ifade edilmiştir. Ancak bu programlar 2015 yılında, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı olarak yeniden birleştirilmiştir. Bunun yanı sıra programda içerik, eğitim durumları, ölçme değerlendirme yönleriyle de birtakım yenilenme ve değişimlere de gidilmiştir.

2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı yapısı “Okuma”, “Yazma” ve “Sözlü İletişim” olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin birleştirilmesiyle birlikte okuma, yazma, sözlü iletişim (dinleme ve konuşma) alanları bütünlüklü bir yapı olarak ele alınmıştır. Okuma alanı, bilgilendirici, öyküleyici edebî metinler, şiir ve tiyatro başlıkları altında ele alınmaktadır. Yazma alanı, sözlü iletişim (konuşma-dinleme) olarak incelenmektedir. Okuma, yazma ve sözlü iletişim çalışmalarının çoğunlukla aynı tür etrafında ve birbiriyle ilişkili biçimde yürütülmesine özen gösterilmiştir. Böylece öğrencilerin okuma çalışmalarında kazandığı bilgi ve becerileri yazma ve sözlü iletişim çalışmalarıyla uygulamaya geçirmesi amaçlanmıştır. 2015 programında Türk Dili ve Edebiyatı anlama ve anlatma alanları:

Okuma

Okuma alanı “Şiir”, “Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebî Metinler”, “Tiyatro” ve “Bilgilendirici (Öğretici) Metinler” şeklinde sınıflandırılmıştır. Edebiyat alanı olarak görebileceğimiz bu alan için okutulacak metinlerin yakın ve çözümlemeli okumasının yapılması, edebi ve kurgusal bir edebi metnin temasını, ana fikrini, metinden yapılan alıntılar ve çıkarımlarla belirlemek esas olmalıdır. Bunun yanında, edebi metni oluşturan olay, karakterler, yer ve zaman unsurlarının da birbirleriyle olan ilişkilerini, kurgu içerisindeki gelişimlerini belirlemek de önemlidir.

Sözlü İletişim (Konuşma ve Dinleme)

Sözlü iletişim çalışmaları “Sözlü İletişim Tür ve Tekniklerini Tanıma” ve “Uygulama” şeklinde iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Sözlü iletişim çalışmaları her metinden sonra yapılmamaktadır. Konuşma-dinleme alanları için amaçlanan, öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, aktarabilmeleridir. Sözlü iletişimde (konuşma ve dinleme) esas olan, öğrencinin bilgileri nasıl bir araya getirdiği ve günlük hayata aktarabildiği olmalıdır. Bireyin kendisini ifade edebilme ve Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazanma, Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavrama amaçlanmıştır. Burada esas olan, “öğrenciye tartışmanın üslubunun verilmesi, düşüncelerini çeşitli savlar, kanıtlar yoluyla sunması, karşısındakinin haklarına da saygı duyarak tartışma gerçekleştirebilmesidir. Öğrenciler genelleme yapmaktan kaçınmayı, savları için güçlü ve zayıf destekler arasında ayırım yapmayı ve birbirlerine saygılı bir şekilde fikir ayrılığını belirtmeyi öğrenmelidirler” (Conley, 2005: 82 akt. Eskimen, 2014). Her öğrencinin bir dönemde en az bir sözlü iletişim uygulamasına katılmasının gerektiği belirtilmiştir.

Yazma

Yazma çalışmaları sözlü iletişim de olduğu gibi “Yazma Tür ve Tekniklerini Tanıma” ve “Uygulama” şeklinde iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Yazma çalışmalarında her kazanım için ayrı etkinliklerin yapılması yerine, ünitelerde verilen açıklamalar doğrultusunda her öğrencinin metin üretmesine yönelik çalışmalar amaçlanmıştır. Yazma çalışmaları her metinden sonra yapılmamaktadır. Üniteye ele alınan türle ilgili yazma çalışmalarının yanı sıra ele alınan metinlerden edinilen düşünce ve izlenimleri konu alan farklı türlerde yazma çalışmaları da ele alınmıştır.

Bu alanların dışında, programda gerçekleştirilen yenilenmelere bakarsak; programda kazanımların tamamı 94 tür. Kazanımlarda gereksiz tekrardan kaçınılmıştır. 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı ile öğrencilerin; “Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları, Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımları, Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlakî, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları, Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları, Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları, Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri soru cevaplamak, çözüm önerileri

üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri” amaçlanmıştır (MEB, 2015: 17).

2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında, “Değerler ile Bunlara İlişkin Tutum ve Davranışlar” başlığı altında yeni bir bölüm yer almıştır. Değerlerle ilgili olarak, “okullar ve öğretim programları, sosyal davranış modelleri sağlayarak öğrencilerin değer sistemlerinin gelişiminde önemli rol oynar. Okuldaki etkinlikler aleni ya da örtük olarak öğrencilerin değerlere ilişkin bilgi ve kavrayışlarını, birey ve toplumun bir üyesi olarak belirli değerleri davranışa dönüştürmeleri için gereken becerileri geliştirmelerine yardımcı olur.” (s. 13) açıklamaları yapılmıştır. Öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler on ana başlık altında, değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar da bu ana başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerler ana başlıklarıdır. Bu değerler birbirlerinden kopuk değildir ve her biri farklı bir takım değerleri de içinde barındırmaktadır” (MEB, 2017: 13) denilmiştir. Dört temel dil becerisinin yanında 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında Alana Özgü beceriler, Bilgi okuryazarlığı, Eleştirel düşünme, Görsel okuryazarlık, İletişim ve iş birliği, Medya okuryazarlığı ve Yaratıcı düşünme de eklenmiştir.

Programdaki en önemli yeniliklerden biri tür merkezli yaklaşımdır. 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının tür merkezli yaklaşımla oluşturulmasına sebep, farklı dönemlerde yazılmış aynı türdeki metinleri bir arada değerlendirilmektedir.

2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilikler Ana dilde iletişim, Yabancı dillerde iletişim, Matematik yeterliliği, Bilim ve teknoloji yeterliliği, Dijital yeterlilik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal yeterlilikler, İnisiyatif alma ve Girişimcilik ve Kültürel farkındalık olarak belirlenmiştir. Yeterlilik ve beceriler ile bunlara ilişkin tanımlamaların belirlenmesinde ayrıca “21. Yüzyıl Becerileri” olarak anılan yeterlilik ve beceriler ile bunlara ilişkin açıklamaların dikkate alındığı da belirtilmiştir. “Kazanımların işleniş sürecinde bu yeterlilik ve becerilerin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılması, etkinlik ve çalışmalara yer verilmesi, öğrencilerin bir üst öğretim kurumunda, meslek hayatlarında ve günlük hayatlarında başarılı ve üretken bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır. Bu yeterlilik ve beceriler ünite süre ve içerikler tablosunda okuma, yazma ve sözlü iletişim başlıkları altındaki açıklama ve etkinlikler ile doğal olarak ilişkilidir” denilmiştir (MEB, 2017: 10).

“Öğrencilerin öğretilenlerin ne kadar anlaşıldığını ölçmek önemli bir basamaktır” (Schmoker, 2011: 48 akt. Eskimen, 2014) dolayısıyla, öğretim programının, öğrenci başarısını değerlendirme yaklaşımına bakıldığında, ön değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirme odaklı bir yaklaşıma sahip olduğu ifade edilebilir. “Değerlendirmelerin tüm beceri alanlarına yönelik olması hususu önemlidir zira “Bu basamakta, “Öğretim süreci boyunca şu sorulara yanıtlar aranması da gerekmektedir:

- Kullandığımız değerlendirmeler öğretileni yeterince kapsayıp örneklendiriyor mu?
- Öğrencilerin neyi bilip bilmediğini ve başarı seviyelerini doğru bir şekilde belirlememizi sağlıyor mu?
- Öğretimin sonraki adımlarını planlamamızı sağlıyor mu?
- Öğrencilere detaylı, tanımlayıcı geri bildirim vermemizi sağlıyor mu?
- Öğrencilerin kendi kendini değerlendirmesini veya daha çok öğrenmelerini ilerletmeye yarayacak hedefler belirlemesini sağlıyor mu?
- Öğrencilerin hedefi başarmasına gerçekten yardımcı olan öğretimsel etkinlikleri seçmemizi sağlıyor mu? “ (akt. Eskimen, 2014)

Ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için farklı ölçme yöntemlerinin kullanılması gereklidir. Süreç değerlendirme için gözlem formlarının, performans değerlendirme çalışmalarının, öğrenci ürün dosyasının, yıllık ödev notu veya kanaat notu olarak kullanıldığı; öğrencinin elde ettiği kazanımları gözlemlmek ve sonuçlar hakkında karara varmak amacıyla da çoktan seçmeli, eşleştirmeli, uzun cevaplı, kısa cevaplı vb. sorulardan oluşan testler kullanıldığı ifade edilmiştir. “Ünite veya ünitelerdeki kazanımlardan ve becerilerden hareketle ünitenin içeriğine uygun testler belirlenir. Test için hazırlanan sorularda kazanımların ve becerilerin dengeli dağılımına; üniteye kazınım ve becerileri kapsamına dikkat edilmelidir” (MEB, 2005: 119-120) denilmiştir.

*Karşılaştırma***Tablo 1. 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı Programı ile 2005 yılı Türk Edebiyatı ve Dil-Anlatım Programlarının Karşılaştırılması**

Öğretim Programı	2005	2015
1.Programın Yapısı	Türk Edebiyatı (olay çevresinde oluşan edebi metinler, coşku ve heyecanı dile getiren edebi metinler ve öğretici edebi metinler) ile Dil ve Anlatım olarak sınıflandırılmıştır.	Okuma”, “Yazma” ve “Sözlü İletişim” olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır:
2.Kazanım Sayıları	Türk Edebiyatı dersi kazanım sayısı:123+152+199+108= 582 Dil ve Anlatım dersi kazanım sayısı: 73+124+113+135= 445	A) Okuma (Metni Anlama ve Çözümleme) 1.Şiir 12 2.Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebi Metinler 16 3.Tiyatro 14 4.Bilgilendirici (Öğretici) Metinler 15 B) Yazma 12 C) Sözlü İletişim 1.Konuşma 17 2.Dinleme 8 Toplam 94
3.Temel Felsefe ve Genel Amaçlar	Öğrenci merkezli ve etkinlik tabanlı bir yaklaşım, davranışçı program yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmiştir (TTKB, İlköğretim ve Ortaöğretim Düzeyinde Program Geliştirme Çalışmaları 2008, s. 2-7). Türk Edebiyatı dersi genel amaçları: 22 dir. Dil ve Anlatım dersi genel amaçları: 23	Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları, Edebi metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımları, Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlakî, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları, Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları, Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları, Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri soru cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmaktadır.
4.Değerler ile Bunlara İlişkin Tutum ve Davranışlar	Belirtilmemiş	Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.

5. Alana Özgü Beceriler	Türkçeyi Doğru Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi Eleştirel Düşünme Becerisi Yaratıcı Düşünme Becerisi İletişim Kurma Becerisi Problem Çözme Becerisi Araştırma Becerisi Karar Verme Becerisi Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	Bilgi okuryazarlığı Eleştirel düşünme Görsel okuryazarlık İletişim ve iş birliği Medya okuryazarlığı Yaratıcı düşünme
6. Yaklaşım	Kronolojik Yaklaşım	Tür Merkezli Yaklaşım
7. Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Yeterlilikler	Belirtilmemiş	Ana dilde iletişim Yabancı dillerde iletişim Matematik yeterliliği Bilim ve teknoloji yeterliliği Dijital yeterlilik Öğrenmeyi öğrenme Sosyal yeterlilikler İnisiyatif alma ve girişimcilik Kültürel farkındalık ve ifade
8. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	Ürün ve süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı	Ön değerlendirme, süreç değerlendirme, sonuç değerlendirme yaklaşımı

SONUÇ

1. Yenilenen Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programında edebiyat ile dil ve anlatım bütünlüklü olarak ele alınmıştır. Zira Türk dili ve edebiyatı eğitiminin amacı, edebiyat, dil ve anlatım olmak üzere üç bilgi birikimini bir arada kapsamak olmalıdır. Bu bütünlük içerisinde edebiyat, okuma (edebi metin ve öğretici metin), yazma, konuşma, dinleme ve medya (görsel okuma ve sunu) eğitimi gerçekleştirilmeli bu beceri alanları bütünlüklü olarak kazandırılmalıdır. Dil ve edebiyat eğitimi birbirinden ayrılmamalıdır. “Edebiyat ve dil öğretiminde iki disiplinin birbirinden ayrı olarak değil; bir arada öğretilmesi şarttır. Anadilini bir bütün olarak okutmak esastır. Konular bölünemez. Dil ile edebiyatın birlikte okutulmuş olmaları özellikle önem taşır” (Marshall, 1994: 52).

Türk dili ve edebiyatı öğretim programları için bilginin işlevsel olması, yaşamla ilişkilendirilmesi ve teknolojinin programa entegre edilmesiyle ilgili yetersizlikler 2005 programına göre daha azaltılmıştır. Nitekim, bir ortaöğretim programı millî eğitim, ortaöğretim amaç ve ilkeleri ile uyum içinde olmalıdır dolayısıyla “Bilimsel ve teknolojik gelişmeler izlenerek bu gelişmelerden eğitim ve öğretim sürecinde etkin ve verimli bir şekilde yararlanılır ve uluslararası standartların yakalanması sağlanır” (MEB, Ortaöğretim mevzuatı, 2012 d maddesi) ifadesini destekler nitelikte olmalıdır. 2015 programında özellikle yazılı ve sözlü iletişim alanı geliştirilmiş teknoloji ile desteklenmesi üzerinde durulmuştur. Programın omurgasını oluşturan temel becerilerin öğrenme alanlarının içinde istenen düzeyde olması için çalışılmıştır. Ayrıca müfredata öğrencilerin günlük hayatta kullandığı ve ilgilerini çekecek senaryo, e-posta, günlük, blog gibi konular programa dahil edilerek teknolojinin hayatımıza kattığı metinlere, elektronik alanla ilgili bilgilere yer verilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda bilgilerin işlevsel olmasına ve yaşamla ilişkilendirilmesine dikkat edilmiştir diyebiliriz. Öğretim programında 2005 yılı programına göre medya ve teknoloji kullanımına daha sıklıkla yer verilmiş; 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında 2005 yılı alana özgü becerilerine ek olarak bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi çoklu okuryazarlık türleri de eklenmiştir. Bu programda (2015 yılı), dil bilgisi alanı ayrı olarak ele alınmasa da bu alanın okuma ve uygulamalar yoluyla gerçekleştirilebileceği düşünülmüştür. Kelimeler ve kurallar tek başına değil; okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanları boyunca ele alınmaktadır. Bu açıdan 2015 programı 2005 programından farklıdır.

2. 2015 programında kazanım sayısı azaltılmış böylelikle birbirini tekrar eden kazanım ifadeleri çıkartılmıştır. Bu hususta kazanımların sayıca fazla olmasından öte dil ve edebiyat öğretimine yönelik bilginin işlevsel olması ve yaşamla ilişkilendirilmesi önemli olması esas olmalıdır. Yaman ve Dağtaş (2015), Ontario'daki program ile Türkiye ana dil programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, bu tespitimizi destekler nitelikte, Türkiye ana dil programında, her bir sınıfta tekrar eden kazanım sayısının fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Keza 2005 programı kazanımları da oldukça fazla idi.

3. 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında, "Değerler ile Bunlara İlişkin Tutum ve Davranışlar" başlığı altında yeni bir bölüm eklenmiştir. Bu bağlamda, 2005 programında yazılı olarak yer almayan bu değerlerin, örtük surette aktarılmasının beklendiğini düşünebiliriz.

4. Daha önceki çalışmalarda birçok araştırmacı tarafından¹⁴⁵ da program muhtevasının yakından uzağa veya önce çağdaş daha sonra diğer edebiyatlar şeklinde hazırlanabileceği; günümüz yazarlarından seçilmiş metin örneklerinin ağırlıkta olduğu, tematik bir yaklaşımın düzenlenebileceği dile getirilmiştir. Tematik yaklaşımla bunun en azından 9. ve 10. sınıflar için sağlandığı söylenebilir. Dolayısıyla öğrenciler yüzyıllar önce yaşayan bir şair ile çağdaş bir şairin şiirlerindeki ortak duyguları yakalayabilmekte, modern bir hikâye ile bir halk hikâyesini karşılaştırmaktadır. Zira 2005 yılı programında kronolojik bir sıralamanın yapıldığı; dolayısıyla verilen bilginin de geçmişten günümüze olduğu; buna sebep bilginin de güncelden, yakından, bilinenden ve işlevsellikten uzaklaştığı çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir. Bunun da öğrencilerin motivasyon, ilgi ve merakını azalttığı yönünde eleştiriler yapılmıştır.

5. Dil ve edebiyat öğretimi için hem 2005 hem 2015 yılı için metin merkezli bir yaklaşım esas alınmıştır. Dolayısıyla her tür metni anlayıp, yorumlayıp, değerlendirebilmenin esas olduğu bir anlayış hâkimdir.

6. 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilikler ve alana özgü beceriler de eklenmiştir.

7. Ölçme ve değerlendirme basamağı için, 2005 yılından büyük farklılıklar yer almamaktadır. Ön değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirme odaklı bir yaklaşıma sahip olduğu ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Çetin, İ. (Ed.). (2010). Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.

Çetin, İ., Eskimen, A. D. (2015). Türkiye ve Amerika'da dil-edebiyat öğretimi, *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, S. 17, 45-69.

Eskimen, A. D. (2015). Türkiye ve Amerika'da dil-edebiyat öğretimi. yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kant, I. (2009). *Eğitim Üzerine. Ruhun eğitimi. Ahlaki eğitimi. Pratik eğitim*. A. Aydoğan (Çev.), İstanbul: Say Yayıncılık.

Kaplan, M. (1978). *Edebiyatımızın içinden*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Marshall, J. (1994). *Anadili ve yazın öğretimi Avrupa devletleri müfredat programlarının incelenmesi-uygulanan yöntemler*. (C. Külebi, Çev.). İstanbul: Çağdaş Yayınları.

MEB (2005/2011). *Türk edebiyatı ile dil ve anlatım dersleri öğretim program ve kılavuzu*, Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 09.12.2012 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/?width=900&height=530&TB_iframe=true sayfasından erişilmiştir.

¹⁴⁵ Çotuksöken, 2002; Gökalp-Aslan, 2000; Oral ve Aşlıoğlu, 2000; Poyrazoğlu, 1986; Canbaz, 2005; Çelik Özer, 2010; Işıksalan, 2011; İpşiroğlu, 2005; Kavcar, 1993; Tuncer, 2005.

- MEB (2015) *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Timuçin, A. (2008). *Eğitim üzerine kendimle konuşmalar 2*. İstanbul: Bulut Yayınları
- Yaman, H. ve Demirtaş, T. (2013). *Ana dili öğretim programlarının temel özellikleri. Dünyada ana dili öğretimi-program incelemeleri-*. H. Yaman (Ed.). s. 1-22. Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, H. ve Göçen, G. (2014). Türkiye ve Singapur ana dili öğretimi programları üzerine karşılaştırmalı bir
- Araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 783-806.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015a). Norveç ve Türkiye’deki ana dili öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak
- analiz edilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (19), 343-382.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015b). Kanada’nın Ontario eyaletindeki ana dili programı ile Türkiye’deki ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması: Betimsel bir analiz. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 77-114.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, D. (2015b). Türkiye, Kanada (Ontario) ve Avustralya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (40), 537-549.

Uluslararası Karşılaştırmalar Kapsamındaki Ülkelerin Matematik Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Türkiye İle Karşılaştırılması

Yasemin Yılmaz¹
Mehmet Akif Karabörk²
Soner Durmuş³

¹Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, yyasemyilmaz@gmail.com

²Öğretmen, Atatürk Ortaokulu, mehmet_akif_karabrkr@hotmail.com

³Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, sonerdurmus@gmail.com

Özet

Bu araştırmada Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Estonya, Finlandiya, Çin, İngiltere, Japonya ve Singapur'un matematik öğretim programları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında ülkelerin nasıl bir değerlendirme yaklaşımını benimsediği, değerlendirme türlerinin ülkelere göre nasıl bir değişim gösterdiği ve hangi değerlendirme araçlarını kullandıkları araştırılmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış ve doküman incelemesi yoluyla veriler karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencileri değerlendirmek için kullanılan testler ve yazılı sınavlar gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının ülkelerin büyük bir kısmında ortak olduğu tespit edilmiştir. Öz değerlendirme, portfolyo, gözlem gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının da çeşitli ülkelerde kullanıldığı görülmektedir. Amaçlarına göre düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirme türlerinin Türkiye, Estonya, Çin, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Singapur'da ortak olarak kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca Singapur'un ve Türkiye'nin matematik öğretim programları, öğrencileri matematikte geliştirmek için tanılayıcı değerlendirmeyi de sürece katmışlardır. Ölçüte göre değerlendirme türleri olan norma ve kritere dayalı değerlendirmelerin Japonya'da kullanıldığı; İngiltere'de ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrencilerin gelişimlerinin mutlakten bağla doğru değişerek değerlendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca İngiltere'de düzey belirleyici değerlendirmenin yanı sıra öğretmenin verdiği değerlendirme yargılarının da belirleyici olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretim programları, ölçme ve değerlendirme, karşılaştırmalı eğitim

GİRİŞ

Eğitim programlarına ait ögeler hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme gibi dört farklı bileşenden oluşmaktadır. Bu ögelerden hedef, öğrenen kişiye istendik davranış kazandırma; içerik, eğitim programında belirtilen hedeflere uygun olarak düşünülen konular bütünü; öğrenme ve öğretme süreci hedeflere ulaşmada hangi öğrenme öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerin seçileceğinin belirlenmesi; ölçme ve değerlendirme hedef davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü gibi noktalarına vurgu yapan ögeler şeklinde ifade edilmektedir (Demirel, 2004). Bu ögelerin işlevi ve birlikteliği göz önüne alındığında daha geniş yelpazede Demirel (2004) daha bütüncül bir tanım olarak eğitim programını "hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" şeklinde tanımlamanın uygun ve yerinde olacağını belirtmiştir. Tüm eğitim programlarında bu ögelerin ortak olması tabii ki uygulanan eğitim anlayışı, yaklaşımları ve hatta bu ögelerdeki vurgularının da aynı olacağı anlamına gelmemektedir. Ülkelerin ulusal olarak belirledikleri eğitim sistemleri, amaçları, felsefeleri, ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarının öğretim içeriklerinin şekillendirilmesi sürecinde etkin olduğu düşünülmekte olup öğretim programları, eğitim sistemlerinin uluslararası rekabet edebilirliğini kıyaslayabilmek için ölçüt alınan argümanlardan biridir (Kul ve Aksu, 2016). Nitekim uluslararası platformda öğrencilerin performanslarını ölçen sınavlar "Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS) ve "Programme for International Student Assessment" (PISA) bu durumun birer göstergesi niteliğindedir.

Bu bağlamda ülkelerin yukarıda belirtilen ögelere göre zaman zaman öğretim programlarını yenileme ihtiyacı hissedip güncellemeye gitmeleri ulusal olarak eğitim uygulamalarında nasıl bir değişime yön verdiğinin bilinmesi bir merak konusudur. İşte bu noktada farklı eğitim sistemleri arasındaki farklı keşiflere ulaşma karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kıymetli bir konuma geçecektir. Karşılaştırmalı eğitimde yapılması istenen durumlardan birisi sistemleri birbirine karıştırmaksızın bir diğer sistemi tanıma yoluna gitmedir (Türkoğlu, 1999). Demirel (2000) ise, ülkelerin eğitim sistemleri, öğretim programları, değerlendirme sistemleri

gibi yapıları arasındaki farklılıklar ile öğrencinin performansındaki farklılıkları, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarıyla açıklayabilmenin mümkün olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca karşılaştırmaya dayalı araştırma için hem diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerinin araştırılması, incelenmesi, sonuçlarından yararlanılması hem de bunların kendi eğitim sistemimizle karşılaştırılmasının eğitim uygulamalarına yön vermede yararlı bir kaynak olacağını eklemiştir. Bu araştırmada karşılaştırma ölçütü olarak, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ele alınmıştır. Çünkü değerlendirme, eğitim etkinlikleri sonunda öğrencilere kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin gerçekleşme düzeyini anlamaya yönelik bir süreç olup değerlendirme sayesinde öğrencilerde ne yönde bir değişim olduğu, programın etkililik derecesi ve kullanılan yöntemlerin yeterlik derecesi hakkında bilgi sahibi olunabilir (Çelik, 2006).

Ulusal alan yazında yapılan bazı çalışmalar ölçme ve değerlendirme perspektifinden incelendiğinde, daha çok matematik öğretim programlarında yer verdikleri yaklaşımlar çerçevesinde ele alındıkları görülmektedir. Güzel, Karataş ve Çetinkaya (2010), Türkiye, Almanya ve Kanada'nın ortaöğretim matematik öğretim programlarını karşılaştırmışlardır. Üç ülkenin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ulusal matematik öğretim programlarında hedef alınan matematiksel beceri hedefleriyle uyum içerisinde olduğunu tespit etmişlerdir. Türkiye'de diğer ülkelerden farklı olarak öz güven, öz düzenleme, estetik gibi ölçme yaklaşımlarının yer aldığını ortaya çıkarmışlardır.

Diğer taraftan, Altıntaş ve Görgen (2014), Türkiye ile Güney Kore'nin matematik öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Ölçme ve değerlendirme bileşeni bakımından iki ülkenin benzer yaklaşımlarda bulunduklarını ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte, Türkiye ile Güney Kore'de ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitli oluşunun önemli bir boyut olarak değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Türkiye'de yazılı yoklama ve kısa sınavlar gibi geleneksel; proje, gözlem, görüşme, portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı çalışmaların yapılması teşvik edilmektedir. Bunun yanında günlük, ödevler, alıştırmalar, kontrol listeleri, tartışma, sunum, deney, sergi gibi farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının da kullanılabileceğine vurgu yapılmıştır. Güney Kore'de öğrencilerin teknoloji destekli araçlardan yararlanabildiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu çalışma Türkiye'nin 2009 (1-5. sınıflar) ve 2013 (5-8. sınıflar) yıllarındaki matematik öğretim programları ve PISA 2009'da matematik alanında başarılı ülkelerden biri olan Güney Kore dikkate alınarak yapılmıştır.

2017 yılında Türkiye'de matematik öğretim programlarında yenilenemeye gidilmiştir. İleriye yönelik araştırmalara ülke sayısının artırılarak yönelinmesi (Erbilgin ve Boz, 2013) ve matematik eğitimi alanında başarılı olan diğer ülkelerin matematik öğretim programları üzerine çalışmalar yapılabilir (Altıntaş ve Görgen, 2014) düşüncelerinden hareketle, PISA 2015'te yüksek başarı gösteren ülkeler (Singapur, Çin, Japonya, Estonya) ve OECD ortalamasının üzerinde olan ülkeler (Finlandiya, Almanya, İngiltere) ile bu ortalamanın altında yer alan Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerinin matematik eğitimindeki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ne olacağı bu araştırmanın merak konusu olmuştur. Bu ülkelerin PISA 2015 sonuçlarından yararlanılarak, ülkelerin TIMSS 2015 ve OECD raporları, matematik öğretim programları, matematik eğitim sistemlerindeki vurguları dikkate alınarak karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Estonya, Finlandiya, Çin, İngiltere, Japonya ve Singapur'un matematik öğretim programlarını ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından karşılaştırmalı bir şekilde incelemektir.

YÖNTEM

Bu araştırma ülkelerin matematik öğretim programlarını karşılaştırmayı amaçladığından karşılaştırmaya dayalı araştırmalar grubuna girmektedir. Araştırmada, geçmişte veya halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesini amaç edinen tarama yaklaşımı modeli kullanılmıştır (Karasar, 2014, s.77).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini, PISA 2015 değerlendirmesine katılan ülkelerden matematik alanında göstermiş oldukları performanslar dikkate alınarak seçilmiştir. Araştırmada incelenecek ülkelerin belirlenmesinde ise Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ortalaması belirleyici bir ölçüt olmuştur. Buna göre Singapur, Çin (Hong Kong), Japonya, Estonya, Finlandiya, Almanya ve İngiltere yüksek performans gösteren ülkeler ile ortalamanın üzerinde olan ülkeler grubunda yer almıştır. Türkiye'nin PISA 2015'teki konumu incelendiğinde bu değerlendirmeye katılan 72 ülkeden 50. sırada ve ortalamasının altında yer aldığı görülmüştür. Amerika Birleşik Devletleri ise yine ortalamasının altında ancak Türkiye'den daha iyi bir

performans sergilemiştir. Bu tespitler doğrultusunda, matematik alanında performansı Türkiye’den yüksek ve çoğu OECD ortalamasının üzerinde olan ülkelerin araştırma kapsamına alınmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama

Belirlenen ülkelerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ait veri, bakanlıklarının sayfalarında erişime açık olan matematik öğretim programlarına; erişim kısıtlaması getiren ülkelerin matematik eğitimi ile ilgili dokümanlarına, OECD ve TIMSS 2015 raporlarına başvurularak toplanmıştır. Bu kaynaklar Tablo 1’de ilgili ülkenin ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ait olan veri erişim adresleri ile belirtilmiştir.

Tablo 1. Ülkelerin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Ulaşıldığı Kaynaklar

Ülke	Veri Erişim Adresi
Almanya	URL1, URL2
Amerika Birleşik Devletleri	URL3, URL4, URL5, URL6
Çin (Hong Kong)	URL7, URL8
Estonya	URL9, URL10, URL11
Finlandiya	URL12, URL13, URL14
İngiltere	URL15, URL16, URL17, URL18, URL19
Japonya	URL20, URL21
Singapur	URL22, URL23, URL24, URL25, URL26, URL27
Türkiye	URL28, URL29

Tablo 1’de belirtilen kaynaklar aracılığıyla her bir ülkeden toplanan veri analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir.

Veri Analizi

Ülkelerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik vurguları; ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, kullandıkları değerlendirme türleri, ölçme ve değerlendirme araçları şeklindeki üç bileşen doğrultusunda incelenmiştir. Veri analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ülkelerin bu bileşenlere göre karşılaştırılması nitel boyutlar çerçevesinde yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ülkelerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bulgular üç açıdan ele alınacaktır. İlk olarak, ülkelerin matematik öğretim programında ya da eğitim sistemlerindeki vurgularında değerlendirmeyi nasıl ele aldıklarına dair genel bulgular paylaşılacaktır. Daha sonra ülkelerin kullandıkları değerlendirme türleri ile ölçme ve değerlendirme araçları karşılaştırmalı olarak tablolar şeklinde sunulacaktır.

Ülkelerin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Genel Bulgular

Bu kısımda, ülkelerin ulusal (matematik) öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeyi nasıl ele aldıkları, ölçme ve değerlendirmenin matematik eğitimindeki yeri ve ne amaçla yapıldığı gibi veriler sunulmuştur. Ülkelerin yaklaşımları alt başlıklar halinde sıralanarak verilmiştir.

Almanya

Değerlendirmeler, öğretmenlere, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile konuya özgü pedagojik ve eğitim psikolojisi önerileri hakkında bilgi vererek öğretimlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Genel olarak, öğrencilerin bireysel ilerlemesi ve gelişimi takip edilir. Öğretmenlerden, düşük performans gösteren öğrenciler için özel izleme ve geri bildirim yöntemleri geliştirmeleri istenir. Öğrenme süreci boyunca geri bildirim, hedef yeterliklere giden öğrenme yolunun sonunda, çocuğun bireysel olarak ne kadar ilerlediği konusunda bilgi sağlamaktadır. Bu da değerlendirmenin temelini oluşturmaktadır. Değerlendirme her zaman

öğretim programında belirtilen standartlara, sınıfta edinilen bilgi, beceri ve yeteneklere dayanmaktadır. Değerlendirme, dersten sorumlu öğretmen verdiği kararlar çerçevesinde yapılır.

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletlerinde bazı eyaletler iki farklı konsorsiyuma üyedir. Bunlar, PARCC (Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers) ve SBAC (Smarter Balanced Assessment Consortium) şeklindedir. Öğrencilerin kolej ve kariyer hazırlığına yönelik ilerlemelerini ölçen (PARCC) çevrimiçi değerlendirmeler ile ‘Smarter Balanced’, öğretme ve öğrenmeyi iyileştirmek için eğitimcilere bilgi ve araçlar sunmaktadır. Akıllı dengeli değerlendirme sistemi (Smarter Balanced Assessment System) öğrenci değerlendirmesinde adil, geçerli ve güvenilir bir yaklaşım olup öğrencilerin başarısına yardımcı olmak için eğitimcilere, öğrencilere ve ailelere anlamlı veriler sunmaktadır. Benzer şekilde PARCC, her öğrencinin kendilerinin ilerlemesini geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirmesini sağlamaktadır.

PARCC, öğretmenlerin öğretimlerini nerede güçlendireceklerini bilmelerine yardımcı olur ve ailelere çocuklarının ne yaptıklarını bilmelerine ise olanak tanır. PARCC bilgisayar tabanlı olup, öğrencilerin temel bilgileri nasıl öğrendiklerini belirlemenin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve kaynakların analiz edilmesi gibi daha üst düzey becerileri belirlemek için geleneksel çoktan seçmeli testlerle değerlendirilemeyen etkileşimli sorular kullanır. Matematikte PARCC, öğrencilere gerçek hayat problemleri çözme ve bunları nasıl çözdüklerini gösterme fırsatı vermektedir. Her iki konsorsiyum, değerlendirmelerde teknolojinin kullanımına odaklanmayı planlamaktadır.

Çin (Hong Kong)

Değerlendirme sistemi vizyonu, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlamanın yanı sıra kendilerini anlamaları ve özgüven kazanmaları gerektiğine yardımcı olmaktır. Aynı zamanda değerlendirmenin amacı, öğretmenlerin öğretim becerilerini analiz etmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Değerlendirmelerin öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için onları bilgilendirmek ve öğrencilere kaliteli geri bildirim sağlamak için kullanılmalıdır. Öğrencilerin neden iyi öğrenemediği ve kendilerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olunması gerektiğine odaklanılmalıdır.

Estonya

Matematikte öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, öğretim programının genel kısmında belirtilen değerlendirme ilkelerine dayanmaktadır. Tablo 2’de Estonya’nın öğretim programında değerlendirme yaklaşımını amaçlar doğrultusunda ele alınışına yer verilmiştir (URL11).

Tablo 2. Estonya Matematik Öğretim Programının Değerlendirme Yaklaşımı

Değerlendirmenin Amaçları
-Öğrencinin gelişimini desteklemek
-Öğrencinin öğrenme gelişimine yönelik geribildirimde bulunmak
-Öğrenciyi bağımsız bir birey olarak çalışmaya yönlendirmek ve teşvik etmek
-Öğrencinin benlik saygısının gelişimine rehberlik etmek ve öğrenciyi gelecekteki eğitim kariyer seçiminde desteklemek
-Öğrencilerin öğrenmesini ve bireysel gelişimini desteklemek için öğretmenin faaliyetlerine rehberlik etmek
-Öğrencinin bir sonraki sınıfa geçmesinin ve “temel okuldan mezundur” kararı alınmasının temelini sağlamak

Ayrıca öğretim programında değerlendirme; öğrencinin gelişimi, bu tür bilgilerin analizi ve geribildirim verilmesi hakkında sistematik bir bilgi toplanması şeklinde tarif edilmiştir. Değerlendirmenin çalışmaların geleceğe yönelik planlanması için bir temel oluşturduğu; çeşitli yöntemler, değerlendirme araçları ve yollarına dayandığı belirtilmiştir. Kısaca, değerlendirme, öğretim ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmıştır.

Finlandiya

Değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirme, öğrenmeyi destekler ve öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Ulusal öğretim programında değerlendirmeye bakış açıları “öğrenme için değerlendirme, değerlendirme olarak öğrenme” odağında şekillenmektedir. Değerlendirmenin en önemli görevi öğrenciyi yönlendirmek ve teşvik etmektir. Öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılmasına gidilmeden, hedeflere ulaşması beklenmeden daha çok kendi öğrenmeleri üzerinde yansıtıcı bir şekilde düşünmeye yönlendirirler. Öğretmenler, öğrencilerin kendi güçlerini ve gelişim ihtiyaçlarını tanımlarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin birtakım becerilerini geliştirmek için onlardan yapıcı geribildirimler alma ve onlara verme bakımından fırsatlar sunmaktadırlar. Ayrıca değerlendirmenin öğrencileri ömür boyu öğrenenler olarak desteklemesine katkı sağladığı belirtilmektedir.

İngiltere

Değerlendirmenin temel amacı, öğrencilerin ulusal öğretim programında (2014) matematikte belirtilen hedeflere göre neleri başarmış olduklarını saptamaktır. Buna göre değerlendirme ilkeleri Tablo 3'teki açıklamalar doğrultusunda tasarlanmıştır (URL16).

Tablo 3. Etkili Değerlendirme Sistemleri

Etkili Değerlendirme Sistemleri	
Ebeveynlere, çocuğunun ve çocuğunun okulunun nasıl performans gösterdiği konusunda güvenilir bilgi verir.	-Ailelere düzenli geri bildirimler verir. Yeni öğretim programındaki anahtar aşama sonundaki öğrenciden beklenenlerin anlamlı bir şekilde izlenmesine izin verir. -Aktarılabılır, kolay anlaşılabilir; hem nitel hem de nicel değerlendirmeyi kapsayan bilgiler sağlar. -Farklı yeteneklere sahip öğrenciler arasındaki başarıları birbirinden ayırarak, zayıf ve mükemmel öğrencilerin erken tanınmasını sağlar. -Güvenilirdir, yanlı değildir.
Öğrenciler ve öğretmenler için ilerleme sağlamaya yardımcı olur.	-Öğretim kalitesini artırmakla yakından ilgilenir. -Öğretimin geliştirilmesine katkıda bulunmak için öğrencilere geribildirim sağlar, belirli ve somut hedefler üzerine odaklanır. -Beklenen standartlarla karşılaştırma yapabilecek ve zaman içindeki ilerlemeleri yansıtacak kayıt altına alınabilir ölçmeler üretir.
Okulun dışındaki en iyi uygulamaya ve yeniliğe ayak uydurduğunu sağlama alır.	-Yerel olarak en iyi uygulamalara başvurarak oluşturulur. -Uluslararası en iyi uygulamayı göz önüne alarak oluşturulur ve bunlarla karşılaştırılır.

Diğer taraftan, ulusal öğretim programı, “anahtar aşamaları” (Key Stages-KS) olarak adlandırılan yıllara ve öğrencinin yaş grubuna göre bloklanmalar halinde düzenlenmektedir. Her anahtar aşamasının sonunda, öğretmen öğrencinin performansını değerlendirmektedir. Tablo 4'te bu açıklamalara yer verilmiştir (URL15).

Tablo 4. Anahtar Aşamalar ve Değerlendirme Dönemleri

Yaş	Yıl	Anahtar Aşama
5-6	1.yıl	KS1
6-7	2.yıl	
7-8	3.yıl	KS2
8-9	4.yıl	
9-10	5.yıl	
10-11	6.yıl	
11-12	7.yıl	KS3
12-13	8.yıl	
13-14	9.yıl	
14-15	10.yıl	KS4
15-16	11.yıl	

Japonya

Değerlendirmeler, öğretmenlerin derslerini geliştirmesine ve öğrencilerin daha iyi gelişim göstermesine yardımcı olmak amacıyla yapılan eğitim faaliyetleridir. Değerlendirmeler, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeleri için bilgi; öğretimin etkililiği konusunda ise öğretmenlere geri bildirim sağlamayı amaçlamalıdır. Geribildirim geliştiren bir role sahiptir.

Öğrenciler için değerlendirme, öğrenmelerinin ne kadar iyi yapıldığının farkında olmalarını sağlayan, davranışlarını düzenleme fırsatı veren ve kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmeleri amaçlayan önemli bir araçtır. Öğretim ve değerlendirme entegrasyonunun birbirini tamamlayan iki yönü bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, değerlendirme sonuçlarını gelecekteki öğretim geliştirme çalışmalarında ve öğretim planlarında kullanma; ikincisi, değerlendirme sürecinin kendisini bir öğretim aracı olarak kullanma şeklindedir.

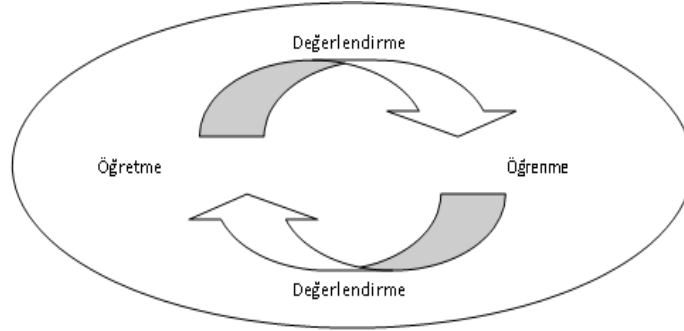
1980'lerden günümüze kadar, Japonya'da üç çeşit büyük ölçekli değerlendirme uygulanmaktadır: 'Assessment of Implementation of Curriculum', 'Assessment of Specific Issues of Education' ve 'National Assessment of Academic Ability'. 2007'ten itibaren 'National Assessment of Academic Ability' her yıl yapılmaktadır. Her bir değerlendirmenin farklı amaçları vardır ve Tablo 5 ile verilmiştir (URL21).

Tablo 5. İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencileri İçin Eğitimin Değerlendirilmesi

Değerlendirme	Amaç	Sınıflar	Araştırma Yöntemi	Dersler	Zaman
Assessment of Implementation of Curriculum	Müfredatı gözden geçirmek ve öğretim yöntemlerini geliştirmek için veri toplamak	5-9. sınıflar	Öğrenci örnekleme	Japonca, Sosyal Çalışmalar, Matematik, Fen, İngilizce (sadece birinci kademe)	Müfredat revize edilmeden önce ve gözden geçirilmiş müfredat uygulanmasından sonra.
Assessment of Specific Issues of Education	Eğitimde belirli konular hakkında veri toplamak	Derse bağlı	Öğrenci örnekleme	Japonca, Matematik (2004) Fen, İngilizce (2005)	Yıllık (2004-2013)
National Assessment of Academic Ability	Eğitimde başarı ve konuları gözden geçirmek	6. ve 9. sınıflar	Evren (2007-2009, 2013) Örneklem (2010, 2012)	Japonca, Matematik, Fen (2012 ve 2015'te eklendi)	2007 yılından bu yana her Nisan ayında (deprem nedeniyle 2011 yılı hariç)

Singapur

Singapur matematik öğretim programında, öğrenmenin desteklenmesi için değerlendirmenin geliştirilmesi vurgusu yer almaktadır. Sınıftaki değerlendirmede odak noktası budur. Ayrıca öğrencilere değerlendirme yoluyla geribildirim fırsatlarının sunulması da öğrenmenin gelişiminde etkili bir faktördür. Bu şekilde, öğrenciler, öğretmenlere değerlendirme yoluyla öğrendiklerini geri bildirim şeklinde sunar ve öğretmenler de buna karşılık öğrencilere geribildirimde bulunarak öğrenmeyi geliştirme yönergeleri hakkında kararlar alırlar. Değerlendirmenin etkileşimli öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Değerlendirme Süreci (URL23, s.26; URL24, s.26; URL25, s.24; URL26, s.28)

Öğretmenin rolü düşünüldüğünde, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik bilgi alabilmek ve öğretimi desteklemek için devam eden bir süreç olarak nitelendirilebilir. Değerlendirmenin önemli bir ürünü geribildirimdir. Geri bildirim zamanında yapılmalı ve zengin içerikler taşınmalıdır. Ayrıca bu geribildirimler, öğrencilere nerede olduklarını ve öğrenimlerini geliştirmek için neler yapmaları gerektiğini; öğretmenlere ise öğrenme boşluklarını gidermek için ne yapmaları gerektiğini ve kendi öğretimlerini nasıl geliştireceklerine dair bilgiler verir.

Türkiye

Matematik öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımına göre (URL28, s.10-12), öğrenme öğretme süreciyle ölçme ve değerlendirme uygulamalarının koordineli bir şekilde ve birbirini destekler nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin takip edilmesi, yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin tespit edilip giderilmesinin yanı sıra öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi için sürekli geri bildirimin sağlanmasına yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışının benimsenmesi vurgusu yer almaktadır.

Değerlendirmenin öğrenme ve öğretme sürecinin bir parçası olduğu ve bu kapsamda, yapılan değerlendirme çalışmalarının sürekli olması önem arz etmektedir. Bu sayede, değerlendirmenin öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonunda yapılmasının sırasıyla öğrenci hakkında bilgi toplamayı ve öğrenme hedeflerini belirlemeyi; öğrenci-öğretmen geri bildirimini çift yönlü sağlamayı; öğrenme hedefine ulaşıp ulaşılmadığı gibi kararları verebilme noktalarında yardımcı olacağı beklenmektedir. Değerlendirme bu açıdan ele alındığında, öğretim programlarında kazandırılmak istenilen bilgi, beceri ve yetkinliklere öğrencilerin ne derecede ulaştıklarının belirlenmesi ve eksik veya yanlış öğrenmelerin giderilmesi için önlemler alınmasını sağlayacaktır. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında diğer bir önemli konu bireysel farklılıkların dikkate alınmasıdır. Burada göz önünde bulundurulması gereken nokta, öğrencinin akademik, sosyal ya da kültürel gelişimleri desteklenerek onlara yol gösterilmesini sağlayan bir faaliyetin yürütülmesidir. Ayrıca öğrencinin kendi başına yapacağı değerlendirmeler sayesinde özgüven ve özdenetim gelişimleri de desteklenmiş olacaktır.

Ülkelerin Kullandıkları Değerlendirme Türlerine İlişkin Bulgular

İncelenen ülkelerin neye göre değerlendirme yaptıklarını ortaya çıkaran değerlendirme türleri ölçüte ve amaca yönelik olmak üzere 2 farklı başlık altında toplanmıştır. Ölçüte göre değerlendirme türleri olan mutlak ve bağıl değerlendirme; amaca göre değerlendirme türleri olan tanılayıcı, düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirmenin ülkelere göre değişimi Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ülkelerin Kullandıkları Değerlendirme Türleri

Ülkeler	Ölçüt		Amaç		
	Mutlak	Bağıl	Tanılayıcı	Düzy Belirleyici	Biçimlendirici
Singapur			✓	✓	✓
Japonya	✓	✓			✓
Estonya				✓	✓
Çin (Hong Kong)				✓	✓
Finlandiya				✓	✓
İngiltere		✓		✓	
ABD				✓	✓
Türkiye			✓	✓	✓

Tablo 6'dan ülkelerin değerlendirme türlerinin ölçüt ve amaç durumlarına göre farklılıklar taşıdığı görülmektedir. Amaçlarına göre değerlendirme türlerinden düzey belirleyici değerlendirme Japonya dışında; biçimlendirici değerlendirme İngiltere dışındaki diğer ülkelerin hepsinde kullanılmaktadır. Matematik öğretim programlarında tanılayıcı değerlendirme türüne yer veren sadece Singapur ve Türkiye olmuştur.

Ölçüte göre değerlendirme türünü İngiltere ve Japonya; amaca göre değerlendirme türünü ise Almanya dışında diğer ülkelerin kullandığı tespit edilmiştir. Almanya'nın matematik eğitimi ile ilgili kaynaklarında, hangi değerlendirme türünü kullandığı tespit edilemediğinden Tablo 6'da Almanya ile ilgili bu kısma yer verilmemiştir. Diğer taraftan, ABD'nin matematik eğitiminde incelenen dokümanlarda Smarter Balanced Assessment System adlı öğrenci değerlendirme sistemi, düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirmenin yanı sıra geçici (interim) değerlendirme uygulamalarının da yer aldığı 3 temel bileşenle birlikte anıldığı görülmüştür.

Ülkelerin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular

Ülkelerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak'ın (2015) geleneksel ve tamamlayıcı olmak üzere 2 farklı başlık altında ele alarak yaptıkları incelemelerine dayanmaktadır. Bu araçların ülkelere göre değişimi Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ülkelerin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Ülkeler	Ölçme ve Değerlendirme Araçları	
	Geleneksel	Tamamlayıcı
Singapur	Testler, sınavlar	Performans değerlendirme, öz değerlendirme, problem çözme, puanlama anahtarı, portfolyo
Japonya	Sınavlar	Öz değerlendirme, grup değerlendirme, problem çözme
Estonya	Yazılı ve sözlü görevlendirme, sınavlar, testler	Portfolyo, puanlama anahtarı
Çin	Testler, sınavlar, kısa cevaplı sorular	Gözlem, proje, görüşme
Finlandiya	Sınavlar	Öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem
İngiltere	Testler, sınavlar	Performans değerlendirme, puanlama anahtarı

Almanya	Yazılı, sözlü sınavlar, testler	Performans değerlendirme, öz değerlendirme, portfolyo, gözlem
ABD	Yazılı değerlendirme, testler, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli test	Performans değerlendirme, problem çözme, puanlama anahtarı, akran değerlendirme
Türkiye	Yazılı, sözlü sınavlar, testler	Gözlem, görüşme, puanlama anahtarları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, proje

Tablo 7 incelendiğinde ülkelerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları hem geleneksel hem de tamamlayıcı araçlar grubu içerisinde farklılaştığı görülmüştür. Ülkelerin matematik öğretim programları ve matematik eğitimindeki ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki bilgileri incelendiğinde; geleneksel araçlardan sınavların Amerika Birleşik Devletleri hariç diğer ülkelerin hepsinde ortak olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sınavlardan ise yazılı türünde olanların ülkelerin programlarında daha geniş yer tuttuğu bulunmuştur. Bununla birlikte ülkelerin çoğunda test tipindeki ölçme ve değerlendirme araçlarının da kullanıldığı göze çarpmıştır. Amerika Birleşik Devletleri ve Çin’de ise test ve sınav şeklindeki araçlarla birlikte kısa cevaplı sorular da değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları olmuştur.

Tablo 7 tekrar incelendiğinde performans değerlendirme, öz-akran-grup değerlendirme, puanlama anahtarı, problem çözme, portfolyo, gözlem, proje, görüşme, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kelime ilişkilendirme şeklindeki tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ülkelere göre çeşitlilik göstermiştir. Performans değerlendirme İngiltere ve Almanya’da, problem çözme ise Japonya’da kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları iken bu araçları birlikte kullanan ülkeler Singapur ve Amerika Birleşik Devletleri olmuştur. Yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kelime ilişkilendirme ölçme ve değerlendirme araçlarının sadece Türkiye’de kullanıldığı görülmüştür. Proje ve görüşme ölçme ve değerlendirme araçlarının Türkiye ile birlikte Çin’in de kullandığı tespit edilmiştir. Öz-akran-grup değerlendirme ölçme ve değerlendirme araçlarının tümünü Türkiye kullanırken; Japonya öz-grup değerlendirme ikilisini, Finlandiya öz-akran değerlendirme ikilisini kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Singapur, Estonya, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri puanlama anahtarlarını; Çin, Finlandiya, Almanya ise gözlemi kullanan ülkeler olarak bulunmuştur. Puanlama anahtarı ve gözlem sadece Türkiye’de birlikte kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları olmuştur. Tablo 7’ye bakıldığında Türkiye’nin matematik öğretim programındaki vurgularına dayanarak ölçme ve değerlendirme araçlarını çok fazla çeşitte kullandığı söylenebilir.

Tablo 7’deki geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları grubuna girmeyen ancak matematik eğitimlerinde farklı ölçme ve değerlendirme araçlarına yer veren ülkelerin olduğu görülmüştür. Bu ölçme ve değerlendirme araçlarına ilgili dokümanlarda geçtiği şekliyle Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Ülkelerin Kullandığı Diğer Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Ülkeler	Ölçme ve Değerlendirme Araçları
Singapur	Anbean değerlendirme (moment-by-moment), planlı değerlendirme, açık-uçlu sorular, sözlü sunum
Japonya	Sözlü sunum
Estonya	Günlük, tanımlayıcı sözlü değerlendirme (descriptive verbal assessment), tanımlayıcı kelime değerlendirmesi (descriptive word assessment)
Çin	Sınıf tartışması, sözlü sunum, sınıf çalışması, ev ödevi
Finlandiya	Küçük sınıf seviyelerinde tanımlayıcı yazılı değerlendirme (descriptive written assessment), üst sınıf seviyelerinde (8.sınıf) sayısal değerlendirme (numerical assessment), sınıf içi değerlendirme
İngiltere	6. yaş fonik tarama kontrolü, öğretmenin değerlendirme yargıları, kursa dayalı değerlendirme, kontrollü değerlendirme, sınıf içi uygulama
Almanya	İşle ilgili (work related) değerlendirme, günlük
ABD	Bilgisayar uyarlamalı test, gerçek hayat problemlerine dayalı değerlendirme, bilgilendirici deneme yazıları (informational essays), argümanlar yazma (write argument)
Türkiye	Hazırbulunuşluk testleri, yetenek testleri, izleme/ünite testleri, uygulama etkinlikleri, otantik görevler, açık-uçlu sorular, dönem sonu sınavları, uygulama sınavları

Tablo 8 incelendiğinde ülkelerin kullandıkları diğer ölçme ve değerlendirme araçlarında da benzerliklerin olduğu görülmüştür. Bunlardan sözlü sunumun Singapur, Japonya ve Çin’de, günlük Almanya ve Estonya’da ortak olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan küçük yaş grubundaki öğrencilerin yer aldığı İngiltere Key Stage 1’inde fonik tarama kontrolü; Finlandiya’da tanımlayıcı yazılı değerlendirme aracı kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra Finlandiya’nın ileri sınıf düzeyindeki öğrencileri değerlendirmek için sayısal değerlendirme araçlarını kullandığı görülmüştür.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye, Amerika Bileşik Devletleri, Almanya, Estonya, Finlandiya, Çin, İngiltere, Japonya ve Singapur’un matematik eğitiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından karşılaştırılmıştır. Ülkelerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımları dikkate alındığında geri bildirim Almanya, Çin, Estonya, Finlandiya, İngiltere, Japonya, Singapur ve Türkiye’de değerlendirmenin önemli bir bileşeni şeklinde vurgulanırken Amerika Birleşik Devletleri’nde PARCC gibi yenilikçi bir değerlendirme ile öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin teknoloji ile güçleneceği vurgusu yer almaktadır. Buradan genel olarak ülkelerin matematik eğitimindeki geribildirim vurgusuyla öğrencilerin değerlendirilme sürecinin olmazsa olmazları arasında yer aldığı söylenebilir. Öğrencilerin değerlendirilmesi Estonya’da benlik saygısının gelişimine, Çin’de kendilerini anlamalarına ve özgüven kazanmalarına, Japonya’da davranışları düzenlemeye, Türkiye’de ise özgüven ve özdenetim gelişimlerinin desteklenmesine yardımcı olmaktadır. Buradan değerlendirmenin, öğrencilerin bazı kişisel değerlerinin de gelişimine katkı sağladığı düşünülebilir.

Diğer taraftan öğrencilerin değerlendirilme amacı ya da değerlendirmenin hedefi ülkelerde farklı göstergeler taşımaktadır. Almanya’da öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sağlayarak öğretimlerini geliştirmelerine, bireysel ilerlemelerine ve ne kadar ilerleme kaydettiğine dair vurgular yer almaktadır. İngiltere’de öğrencilerin matematik öğretim programındaki hedeflere göre neleri başardığını tespit etmek amaçlanmıştır. Japonya’da öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeleri, öğrenmelerinin ne kadar iyi yapıldığının farkında olmalarını sağlamasına yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Çin’de öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine ve neden iyi öğrenemediğine yardımcı olacak değerlendirme vurguları yapılmaktadır. Estonya ve Finlandiya’da öğrenciyi yönlendirmek ve teşvik etmek; Singapur’da ise nerede olduklarını ve öğrenimlerini geliştirmek için neler yapmaları gerektiğini ortaya çıkaracak değerlendirme göstergeleri yer almaktadır. Türkiye’de öğrencilerin takip edilmesi, yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin tespit edilip giderilmesi ile birlikte beceri ve yetkinliklere ne derecede ulaştıklarına yönelik bir anlayış benimsenmektedir. Bununla birlikte Finlandiya, Estonya, Türkiye ve Singapur değerlendirmenin öğrenme sürecinin vazgeçilmez ve ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulaya ortak bir anlayışa sahiptirler.

Ülkelerin kullandıkları değerlendirme türleri göz önüne alındığında Türkiye ve Singapur’un matematik öğretim programlarında kullandıkları değerlendirme türleri birbirine benzemektedir. Türkiye’nin 2017 yılında yenilenen matematik öğretim programında düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirme türünün yanı sıra tanımlayıcı değerlendirme türünü de dâhil etmiştir. Bu sonuç, Singapur’un PISA 2015 matematik alanında yüksek başarı göstermesinin sebeplerinden biri olarak düşünülebilir ve Türkiye’ye referans olmasının bir açıklayıcısı olabilir. Ayrıca İngiltere’de değerlendirme yine düzey belirleyici olarak ancak öğretmenin verdiği değerlendirme yargıları bağlamında olduğu dikkat çekicidir. Bunun yanında İngiltere’de 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrencilerin gelişimlerinin mutlak değerlendirmeden bağıl değerlendirmeye doğru geçişerek değerlendirildiği bir düşünce hâkim olmuştur. Diğer bir açıdan Japonya’da değerlendirmelerin mutlak ve bağıl ölçütlerle yapıldığı; öğretmenlerin matematik değerlendirmelerinde tutum, düşünce, ifade etme ve anlama gibi kriterlerle öğrencileri değerlendirdikleri matematik eğitimindeki vurguları arasında yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğrencileri değerlendirmek için kullanılan testler ve sınavlar gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının ülkelerin büyük bir kısmında ortak olduğu tespit edilmiştir. Öz değerlendirme, portfolyo, gözlem gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının da çeşitli ülkelerde kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu Türkiye’de kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının diğer ülkelerde kullanılanlara göre çok çeşitli olduğudur. Türkiye’de ilkökul matematik öğretim programında (2015) akran ve öz değerlendirme yer alırken ortaokul matematik öğretim programında (2013) bu ölçme ve değerlendirme araçlarıyla birlikte performans dayalı değerlendirmeler de süreç içerisinde kullanılmaktaydı. Ancak 2017’de yenilenen matematik öğretim programlarında bu araçlar ve dahası tanımlayıcı, düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirme türlerine göre daha açık tanımlayıcılar ile birlikte sunulmaktadır.

Yukarıdaki sonuçlardan genel olarak Türkiye'nin PISA 2015'te diğer ülkelere göre daha düşük performans göstermesi ve bu düşük başarıyı yukarılara tırmandırabilecek bir etken olarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını üst sıralarda yer alan Singapur'un matematik öğretim programlarındaki vurgulardan destek alarak güçlendirmek istediği düşünülebilir.

Bu araştırmada belirlenen ülkelerin gerek öğretim programlarında gerekse matematik eğitimleri ile ilgili vurgularında ölçme ve değerlendirmeyi nasıl ele aldıkları, kullandıkları değerlendirme türleri ve araçları karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Bununla birlikte değerlendirme türlerine göre kullanılan değerlendirme araçlarının nasıl değişebileceği bu araştırmanın kapsamında yer almamıştır. İleride yapılacak karşılaştırmalı araştırmalarda bu durumun başarıyı açıklayabilecek bir gösterge olup olmadığına yönelik incelemeler ve değerlendirmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2014). Türkiye İle Güney Kore'nin Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 191 – 216.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim ve Gelişimi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Erbilgin, E. ve Boz, B. (2013). Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur Programları ile Karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 156-170.
- Güzel, İ., Karataş, İ. ve Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 309-325.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (27. Baskı.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kul, Ü. ve Aksu, Z. (2016). Türkiye, Singapur, Güney Kore Matematik Öğretim Programlarının Pedagojik Alan Bilgisi Bileşenleri Bağlamında Karşılaştırılması. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 900-921.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim, Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- URL1. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/germany/monitoring-student-progress-in-mathematics-and-science/> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL2. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/primary.pdf> adresinden 13.11.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL3. <http://www.nctm.org/uploadedFiles/About/MathEdInUS2016.pdf> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL4. <http://www.smarterbalanced.org/assessments/> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL5. <http://parcc-assessment.org/assessments> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL6. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/monitoring-student-progress-in-mathematics-and-science/> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL7. <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL8. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/hong-kong-sar/monitoring-student-progress-in-mathematics-and-science/> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL9. <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL10. https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_appendix_3_final.pdf adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL11. https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_general_part_1.pdf adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL12. http://www.opf.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014 adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL13. http://opf.fi/download/174038_new_national_core_curriculum_for_basic_education_focus_on_school_culture_and.pdf adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL14. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/finland/monitoring-student-progress-in-mathematics-and-science/> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL15. <https://www.gov.uk/national-curriculum> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL16. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304602/Assessment_Principles.pdf adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.

- URL17. <https://www.gov.uk/government/publications/key-stage-1-mathematics-test-framework> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL18. <https://www.gov.uk/government/publications/key-stage-2-mathematics-test-framework> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL19. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/england/monitoring-student-progress-in-mathematics-and-science/> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL20. http://www.worldscientific.com/doi/suppl/10.1142/6339/suppl_file/6339_chap01.pdf adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL21. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/japan/monitoring-student-progress-in-mathematics-and-science/> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL22. <https://www.moe.gov.sg/> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL23. https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/primary_mathematics_syllabus_pri1_to_pri5.pdf adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL24. [https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/mathematics-syllabus-sec-1-to-4-express-n\(a\)-course.pdf](https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/mathematics-syllabus-sec-1-to-4-express-n(a)-course.pdf) adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL25. [https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/mathematics-syllabus-sec-1-to-4-n\(t\)-course.pdf](https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/mathematics-syllabus-sec-1-to-4-n(t)-course.pdf) adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL26. [https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/additional-mathematics-syllabus-sec-3-to-4-express-n\(a\)-course.pdf](https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/additional-mathematics-syllabus-sec-3-to-4-express-n(a)-course.pdf) adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL27. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/singapore/monitoring-student-progress-in-mathematics-and-science/> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL28. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL29. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/turkey/monitoring-student-progress-in-mathematics-and-science/> adresinden 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.

Ülkelerin Cebir Öğrenme Alanında Yer Alan Genel ve Özel Hedeflerinin Türkiye İle Karşılaştırılması

Mehmet Akif Karabörk¹

Yasemin Yılmaz²

Soner Durmuş³

¹Öğretmen, Atatürk Ortaokulu, mehmet_akif_karabrck@hotmail.com

²Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, yyasemyilmaz@gmail.com

³Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, sonerdurmus@gmail.com

Özet

Ülkeler eğitim alanında yaptıkları yeniliklerin ne derece etkili olduğunu tespit etme ve diğer ülkeler ile mevcut durumlarını kıyaslama amacıyla uluslararası öğrenci yeterliklerini belirlemeye yönelik projelere katılmaktadırlar. Bu projelerin en önemlilerinden birisi de Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS) dir. Şüphesiz ki bir ülkenin eğitim alanında düşük veya yüksek performans göstermesini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Ancak bu etkenlerin birçoğu öğretim programında belirlenen hedefler kapsamında düzenlenmeye çalışılmaktadır. Doğal olarak öğretim programında belirlenen hedeflerin o dersin veya konu alanının öğretimindeki etkenler üzerindeki etkisi yadsınamaz düzeydedir. Uluslararası karşılaştırmalarda başarılı olan ülkeler ile ülkemizin ilgili alandaki hedeflerinin karşılaştırılmasının bu noktada önemli olduğu düşünülmektedir. Matematik öğretim programlarında yer alan her bir öğrenme alanının öğretiminde, öğrenme alanlarının sınıf seviyelerine göre sunulduğu sırası ile ilgili seviyede belirlenen sayı ve işlem sınırlılıkları ilgili öğrenme alanının öğrencilere kazandırılmasında önemli olabilmektedir. Matematik soyut yapısının ön plana çıktığı cebir öğretiminde ise diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi somuttan soyuta geçişin yapılması, bunun sıra ve sınırlılıklarının belirlenmesinin öğrencilerin soyutlaşan matematiğe yaklaşımlarını etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ülkemiz ve bazı ülkelerin matematik öğretim programları cebir öğrenme alanında yer alan genel ve özel hedeflerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya konu olan ülkelerin seçiminde TIMMS 2015 sonuçlarından faydalanılmış ve bu sonuçlara göre ortalamaların üzerinde olan ve öğretim programlarının tam metnine ulaşılabilen Singapur, Japonya ve Hong Kong, Amerika ve İngiltere matematik öğretim programları araştırmaya örneklem olarak seçilmiştir. Bu ülkelerin ülkemiz ile karşılaştırılması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması için nitel araştırma modellerinden tarama modeli seçilmiştir. Ayrıca bu çalışma karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşıma sahip bir araştırmadır. Araştırmada elde edilen bulgular, ülkelerin benzer ve farklı yönleri tablolastırılarak karşılaştırmalı bir şekilde sunulmuştur. Sonuç olarak cebir öğrenme alanı ülkemizde 6. Sınıftan itibaren yer almakta iken diğer ülkelerde farklı başlıklarla birlikte birinci sınıf düzeyinde yer alabilmektedir. Diğer ülkelerde cebir öğrenme alanı altında yer alan kazanımların bazıları ülkemiz öğretim programında ilgili sınıf seviyesinde başka öğrenme alanı altında yer aldığı gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Matematik öğretim programı, cebir öğrenme alanı, karşılaştırmalı eğitim

GİRİŞ

Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı, ülkeler arası bilgi sınırlarının kalktığı dünyamızda oluşan bilgi yığını içinde teknolojiyi uygun şekilde kullanarak ilgili olduğu bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi günlük yaşamına uygulayabilen bireyleri yetiştirmek, gelişen dünyanın nimetlerinden faydalanmak isteyen her ülkenin yapmak isteyeceği bir eylemdir. Dolayısıyla teknolojinin ve çağın gelişimine ayak uydurmak için birçok ülke birçok alanda yenileme yapmaktadır ve bu alanlardan biri ve hatta belki de en önemlisi eğitimidir. Ülkeler eğitim alanında yaptıkları yeniliklerin ne derece etkili olduğunu belirlemek ve diğer ülkeler ile mevcut durumlarını kıyaslamak için TIMMS ve PISA benzeri öğrenci başarılarını karşılaştıran projelere katılmaktadırlar (Özkan, 2006). Bu projelerden elde edilen sonuçlar ışığında diğer ülkelerin eğitim-öğretim faaliyetleri ile kendi ülkelerindeki eğitim-öğretim faaliyetleri kıyaslayarak daha iyi sonuçlar üretebilme çabası içine girmektedirler.

Bu durum eğitim alanında karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının ilgi alanına girmektedir. Karşılaştırmalı eğitim genel olarak kültürler arasında, özel olarak ise eğitim alanında, çocukların sosyal uyumunu içeren sistemler içerisinde uygulamaya önderlik eden uygulamacıların mevcut durumlarının sorgulanarak iki veya daha fazla sistemin karşılaştırıldığı sistematik çalışmaları içeren bir disiplindir (Koehl, 1977). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında amaç; eğitim sistemlerine, bu sistemlerin olumlu olumsuz yönlerine yönelik bilgiler elde etmek, ulusal ve uluslararası alanda eğitim sistemleri için kuramsal bir zemin oluşturmak, elde edilen bu kuramsal yapı ve diğer bilgiler ile ülkelerin eğitim politikalarının belirlenmesine ışık tutmak olarak ifade edilebilir (Demirel, 2000).

Eğitim sistemleri arasında yapılan karşılaştırmalarla; eğitim alanında yapılan ilerlemeleri ve bu alanda başarıya ulaşmayı sağlayabilecek olayları belirlemeyi, eğitimsel sonuçlara neden olabilecek değişkenler açısından değerlendirebilmek için ülkeler arası benzerlik ve farklılıkların nedenlerini açıklamayı ve eğitimsel sonuçlarla ilgili temel prensipleri ortaya koymak amaçlanmaktadır (Postlethwaite, 1988). Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları üzerine yapılan tanımlamalar ve bu tür çalışmaların amaçları incelendiğinde ülkelerin kendi eğitim sistemlerinde, sistemin geneli ya da özel bir bölümünde yaşadıkları problem durumlarına diğer ülkelere bakarak bir çözüm arama ya da mevcut durumu belirleme çabası olduğu gözlemlenmektedir (Tatlı & Adıgüzel, 2012).

Ülkeler arası karşılaştırma araştırmalarından biri olan TIMMS projesinin en son 2015 yılında yapılan değerlendirmesinin sonuçlarına göre ülkemiz hem ortalamanın hem de birçok ülkenin gerisinde kalmıştır. Bu durum diğer ülkeler ile kıyaslandığında matematik eğitiminde yaşanan bir takım sorun ya da eksikliklerin var olduğu görülmektedir. Matematik eğitiminde başarılı olmayı etkileyen birçok etken vardır. Bu etkenlerden öğretim programları öğrencilerin öğretim esnasında neler yaşayacakları ile ilgili temel bir yapı sunması nedeniyle önem arz etmekte (Schmidt, 1997) ve bu nedenle de karşılaştırma araştırmalarının birçoğunun odağında yer almaktadır.

Öğretim programı oluşturma amacı nedeniyle ülke çapında yürütülen eğitimin genel hedeflerinden öğrencinin bir ders ya da bir öğrenme alanında neyi, nasıl ve ne kadar öğreneceğini belirtir. Buna ek olarak öğrendiğinin nasıl değerlendirileceğini ya da değerlendirmenin nasıl kullanılacağını ifade eder (Posner, 1995). Öğretim programları genel hedefler kapsamında özel hedefleri belirlemekte ve bunu da ilgili öğrenme alanları altında sunmaktadır. Ülkemiz öğretim programında yer alan beş öğrenme alanlarından birisi de cebirdir. NCTM'e (2000) göre cebir matematiğin en önemli kapısıdır. Hayatımızda hem iş hem de yükseköğretime hazırlanmada önemli olduğu için bütün öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Kaput'a (1999) göre cebir, genellemeleri ve bu genellemelerin artan bir şekilde biçimsel bir şekilde ifadesini ihtiva eder ve matematikte yer alabilecek tüm alanlarda genelleme bu biçimsel dil ile başlar. Cebir öğretiminde ise odak nokta cebirsel düşüncenin ya da cebirsel muhakemenin gelişimidir. Cebirsel muhakeme, sayılar ve işlemlerle genellemeler yapmadan fonksiyon kavramına uzanan bir yapıdadır (Van De Walle, Karp, & Bay-Williams, 2012).

Cebirsel düşüncenin gelişebilmesi için Kieran (2004) sayısal hesaplamalar yapıldığından sonuçtan ziyade ilişkiye odaklanmaya, işlemleri yapmayla birlikte işlemlerin tersini yapma/işlemi geriye almaya odaklanmaya ve eşit anlamının anlamına odaklanmaya dikkat edilmesinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca problemleri sadece çözmek yerine onları temsil etmenin, temsil ederken değişken, parametre ya da bilinmeyenle çalışabilmenin ve cevaplanamayan açık olmayan ifadeleri kabul etmenin cebirsel düşüncenin gelişiminde etkili olduğunu ifade etmiştir. Yapılan işlemlerin sonuçlarının sadece sayısal olarak değil özelliklerine dayalı eşitliklere göre değerlendirmenin de etkisini ayrıca belirtmiştir.

Kaput'a (1999) göre cebirsel muhakeme beş farklı biçimdedir. Bunlar; aritmetik ve örüntüden genelleme, sembollerin anlamlı kullanımı, sayı sistemlerindeki (işlemlerin) özelliklerin çalışılması, fonksiyonlar ve örüntüler ile önceki maddeleri birleştirecek modelleme sürecidir. Cebir öğretiminde cebirsel muhakemenin gelişimi ve bu gelişimin sınıf seviyelerine göre dağıtımı öğrencilerin bu alandaki başarısını etkileyebilecek faktörlerden birisidir. Bu nedenle bu çalışmada matematik öğretimi açısından uluslararası karşılaştırmalarda ülkemizden daha üst sıralarda yer alan ülkelerin matematik öğretim programları ile ülkemizin öğretim programının karşılaştırılmasıyla en azından bu bağlamda ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılığın ortaya konması ülkemizin eksik yönlerinin neler olabileceğinin belirlenmesi noktasında bizlere veri sunacaktır. Bu veriler ışığında yeni araştırmaların yapılması mevcut durumun birçok boyuttan incelenmesine neden olacak ve ülkemizin nerde yanlış yaptığı ya da neyi eksik yaptığı konusunda bütüncül bir resme ulaşmak mümkün olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada ülkemiz matematik öğretim programında cebir öğrenme alanında yer alan öğren çıktıları ile uluslararası çalışmalarda ülkemizden daha üst sıralarda yer alan ülkelerin matematik öğretim programları cebir öğrenme alanında yer alan genel ve özel hedeflerin benzerlik ve farklılıkları belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma ülkeler arası karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Bu araştırmada belirlenen ülkelerin ilköğretim (ilkokul + ortaokul) öğretim programlarını öğretim çıktıları açısından karşılaştırmak, benzer ve farklı yönleri ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ülkemiz öğretim programı ile uluslararası karşılaştırma projelerinde üst sıralarda yer alan ülkelerin matematik öğretim programı cebir öğrenme alanı hedeflerini karşılaştırılarak benzer ve farklı

yönlerinin öğretim çıktıları açısından ortaya konmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden mevcut durumları olduğu gibi ortaya koyan tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). Ülkelerin öğretim programlarının belirli bir zamanda birbiriyle kıyaslanmasını içerdiğinden karşılaştırmalı eğitim araştırmalarından yatay yaklaşıma sahip bir araştırmadır (Türkoğlu, 1999).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme seçilirken amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme göre ülkeler seçilmiştir. Bu çalışmaya konu olan ülkeler seçiminde ölçüt olarak TIMMS 2015 sonuçları incelenmiş ve bu sonuçlar içerisinde ülkemizden başarı olarak daha üst sıralarda yer alan ülkelerle kıyaslanması gerektiği düşüncesi ile hareket edilmiştir. Bu sebeple ilgili sonuçların ortalaması olan puan sınırı alt sınır olarak belirlenmiştir. Bu sınır üzerinde alan ülkelerin tamamını incelemek zaman açısından mümkün olmadığı için ülkelerin tamamı incelenmemiştir. Bunun yerine öğretim programlarına ulaşılabilen Singapur (Ministry of Education Singapore) (MoES, 2012), Hong Kong (Education Bureau of Government of Hon Kong) (EBGHK, 2002), Japonya (Takahashi, Watanabe, & Yoshida, 2008), Amerika (Common Core State Standart) (CCSS, 2010) ve İngiltere (DEoUK, 2013) seçilmiştir. Ülkemizin öğretim programı olarak 2015 yılında yayınlanan program esas alınmıştır.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Veri toplama aracı olarak ilgili ülkelerin öğretim programları incelenmiştir. İlgili dokümanlara milli eğitim bakanlıkları, talim terbiye kurullarının internet sitelerinden ya da uluslararası araştırma kuruluşlarının siteleri üzerinden erişilmiştir. Ayrıca ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili makalelerden de faydalanılmıştır. Elde edilen dokümanlar doküman analizi ile incelenmiş ve elde edilen veriler betimsel yöntemler kullanılarak sonuçlar tablolar ile ifade edilmiştir. Cebir öğrenme alanı karşılaştırma yapılan ülkelerde ayrı bir öğrenme alanı olarak sunulmadığı, cebir öğretimi ile ilgili ve cebirsel muhakemeyi geliştirebilecek öğretim hedeflerinin başka öğrenme alanları altında bulunduğu için kazanım bazlı karşılaştırma yapmak yerine cebirsel muhakemenin gelişiminde önem arz eden noktalar belirlenmiş ve bu noktalara göre karşılaştırma yapılmıştır.

Kaput'un (1999) literatürün incelenmesi ile ilgili ülke programında yer alan ifadeler dikkate alınarak cebir öğretiminde önem arz eden noktalar başlıklar ve alt başlıklar altında toplanmıştır. İlgili başlık ve alt başlıklar Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 26. Veri Analizinde Kullanılan Başlık ve Alt Başlıklar

Başlık	Alt başlık
Sembollerin anlamlı kullanımı	Eşit işaretinin anlamı Değişken kavramı
Sayı ve İşlemlerin özellikleri	Toplama ve çıkarma Çarpma ve bölme
Fonksiyonlar	Örüntüler Cebirsel ifadeler Grafikler Doğrusal denklemler
Sayı ve işlemlerde genelleme	

Tablo 1'e göre başlıklar sayı ve işlemlerde genelleme, sembollerin anlamlı kullanımı, sayı ve işlemlerin özellikleri ve fonksiyon başlıklarıdır. Bu başlıklar kendi içlerinde alt başlıklara ayrılmıştır. Sembollerin anlamlı kullanımı başlığı; eşit işaretinin anlamı ve değişken kavramının anlamı altında iki başlığa ayrılmıştır. Sayı ve işlemlerin özellikleri başlığı; toplama ve çıkarma, çarpma ve bölme alt başlıklarına ayrılmıştır. Fonksiyon başlığı ise, örüntüler, cebirsel ifadeler, grafikler ve doğrusal denklemler alt başlıklarına ayrılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada ülkemiz matematik öğretim programı cebir öğrenme alanında yer alan genel ve özel hedeflerin uluslararası çalışmalarda ülkemizden daha üst sıralarda yer alan ülkelerin matematik öğretim

programı cebir öğrenme alanında yer alan genel ve özel hedefleri ile benzerlik ve farklılıkları belirlenmesinin amaçlanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde İlk önce genel hedefler sunulduktan sonra özel hedefler Tablo 1'deki başlıklara göre sunulmuştur.

Genel Hedefler

İncelenen ülkelerin matematik öğretim programlarında cebir öğretiminin temel amacının, öğrencilerin niceliksel ilişkileri anlamalarını derinleştirmek olduğu görülmektedir, ancak niceliksel ilişkiler konusundaki anlayışlarını derinleştirmesine yardımcı olmak için verilen vurgular ve yaklaşımlar farklıdır.

Türkiye matematik öğretim programının cebir öğrenme alanındaki genel hedefleri incelendiğinde ülke eğitim sisteminin yapısı gereği her öğretim kademesine göre farklı hedefler yazılmış olsa da tamamının ortak hedefinin matematiksel terminoloji ve dilin kullanımı, insanlar ile nesneler arasında ve nesnelerin kendi içlerindeki ilişkileri anlamlandırmada matematiksel dilin kullanımı şeklinde olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte ilkökul seviyesinde matematiksel olarak ifade etme, genelleme, değişken ve birlikte değişme kavramları, örüntüler ile cebirsel düşüncenin gelişimi üzerine yoğunlaşıldığı ifade edilmiştir. Ortaokul seviyesinde ise cebirsel ifadelerin kullanımı ve anlaşılmasından doğrusal denklemler ve denklem sistemleri ile son olarak eşitsizliklere uzanan bir izleyiş mevcuttur.

Singapur (2012) matematik öğretim programının cebir öğretimine yönelik belirli bir hedefi olmamakla birlikte bu konuya yönelik hedefini matematiksel fikirlerini ve argümanlarını tam anlamını bilerek ve mantıksal olarak ifade edebilmek için matematiksel dilden ve terminolojiden faydalanmak şeklinde ifade etmiştir.

Amerika matematik öğretim programının cebir öğrenme alanındaki genel hedefi “Fonksiyonel ilişkiler, karmaşık matematiksel fikirlerin kısaca ifade edilebilmesini ve etkili bir şekilde analiz edilmesini sağlayacak sembolik gösterimi kullanarak ifade edilebilir” şeklindedir (NCTM, 2000). Bu amaçla öğrencilere;

- Örüntüleri, ilişkileri ve fonksiyonları anlama
- Matematiksel durumları ve yapıları cebirsel sembolleri kullanarak temsil ve analiz etme
- Niceliksel ilişkileri anlamak ve temsil etmek için matematiksel model kullanma
- Farklı bağlamlardaki değişimi analiz etme

yönünde fırsatlar sumayı hedeflemektedir.

İngiltere (2013) matematik öğretim programının cebir öğrenme alanındaki genel hedef olmamakla birlikte matematiksel olarak akıl yürütmede bir araştırma sürecinde ilişkileri ve genellemeleri tahmin etmek, bir kanıt geliştirmek, matematiksel dili kullanarak gerekçelendirmek veya kanıt geliştirmek şeklinde ifade edilmiştir.

Japonya (2008) matematik öğretim programının genel hedefini olayları günlük yaşantılarından gözlemlene, mantıklı düşünme adımları üretmek ve organize etmek ve bu olayları temsil etmek için öngörülebilir yeteneğini geliştirir şeklinde ifade edilebilir.

Hong Kong (2002) matematik öğretim programında cebir öğretiminin genel hedefine yönelik özel bir ifade bulunmamakla birlikte öğretim programının içerisinde şu şekilde ifade edilmiştir. Öğrencilerin problemleri kavramsallaştırma, sorgulama, akıl yürütme, iletişim kurma, formüle etme ve çözme becerilerini matematiksel olarak geliştirme ve matematiksel bağlamlarda ve diğer disiplinlerde olduğu kadar gündelik yaşamdaki sorunları da formüle edip çözmek için kullanabilmeleri hedeflenmektedir.

Özel Hedefler

Ülkelerin matematik öğretim programlarında cebir öğretimine yönelik özel hedeflerin yer aldığı öğrenme ve alt öğrenme alanları ülkelere göre farklılık göstermektedir. İlk olarak ülkelerin öğretim programlarında cebir öğretimine yönelik özel hedeflerin bulunduğu öğrenme ve alt öğrenme alanları Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2 incelendiğinde cebir ile ilgili özel hedeflerin ülkelerin hepsinde sayılar ile ilgili bir öğrenme alanında bulunduğu fakat öğrenme alanı ve ilgili öğrenme alanının farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 27. Ülkelerin Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanlarının Karşılaştırılması

Ülkeler	Öğrenme alanı	Alt öğrenme alanı	Sınıf seviyesi							
			1	2	3	4	5	6	7	8
Türkiye (TR)	Sayılar ve İşlemler	Cebire Giriş	√	√	√	√	-	-	-	-
	Geometri	Geometrik Örüntüler	√	√	√		-	-	-	-
	Cebir	Cebirsel İfadeler	-	-	-	-	-	√	-	√
		Eşitlik ve Denklem	-	-	-	-	-	-	√	-
		Doğrusal Denklemler	-	-	-	-	-	-	√	√
		Özdeşlikler	-	-	-	-	-	-	-	√
		Denklem Sistemleri	-	-	-	-	-	-	-	√
Singapur (SG)	Sayılar ve Cebir	Eşitsizlikler	-	-	-	-	-	-	-	√
		Doğal Sayılar	√	√	√	√	√	√	-	-
		Cebirsel ifadeler ve formül	-	-	-	-	-	-	√	√
		Fonksiyonlar ve grafikler	-	-	-	-	-	-	√	√
		Eşitlik ve eşitsizlik	-	-	-	-	-	-	√	√
İngiltere (UK)	Sayılar	Gerçek yaşam bağlamında problemler	-	-	-	-	-	-	√	√
		Sayılar ve basamak değeri	√	√	√	√	√	√		
		Toplama ve çıkarma	√	√	√	√	√	√	√	√
		Çarpma ve bölme	√	√	√	√	√	√		
		Konum ve yön	√	√	-	√	√	√	-	-
Amerika (US)	Cebir	-	-	-	-	-	-	√	√	√
	Sayılar ve işlemler	Onluk sistemde sayılar ve işlemler	√	√	√	√	√	-	-	-
		İşlemler ve cebirsel düşünme	√	√	√	√	√	-	-	-
	Cebir	Sayı sistemi	-	-	-	-	-	√	√	√
		İfadeler ve eşitlikler	-	-	-	-	-	√	√	√
Hong Kong (HK)	Sayılar ve cebir	Fonksiyonlar	-	-	-	-	-	-	-	√
		Sayılar	√	√	√	√	√	√	√	√
		Cebir	-	-	-	√	√	√	√	√

	Veri işleme	Veri işleme	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Sayılar ve hesaplamalar		✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
	Niceliksel ilişkiler		✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
Japonya (JP)	Sayılar ve matematiksel ifadeler		-	-	-	-	-	-	✓	✓
	Fonksiyonlar		-	-	-	-	-	-	✓	✓

Ülkelerin matematik öğretim programlarında cebir öğretimine yönelik özel hedeflerin yer aldığı öğrenme ve alt öğrenme alanları incelendiğinde ilgili özel hedefler Türkiye’de sayılar ve işlemler, geometri ve cebir öğrenme alanları altında toplanırken Singapur’da sayılar ve cebir ile geometri, İngiltere’de sayılar, geometri ve cebir öğrenme alanları altında özel hedefler ifade edilmektedir. Amerika’da alt öğrenme alanları iki öğrenme alanının birleşimi şeklinde bulunduğu için sayılar ve işlemler öğrenme alanı ile cebir öğrenme alanı birlikte yazılmış ilerleyen sınıflarda öğrenme alanları arasındaki ayrım gerçekleştiği için ayrıca cebir öğrenme alanı başka bir satırda gösterilmiştir. Hong Kong’da sayılar ve cebir ile veri işleme öğrenme alanlarında bulunan özel hedeflerin benzerleri Japonya’da alt öğrenme alanı belirtmeksizin sayılar ve hesaplamalar, niceliksel ilişkiler, sayılar ve matematiksel ifadeler ile fonksiyonlar öğrenme alanları altında yer bulmuşlardır.

Türkiye matematik öğretim programında programın yapısı gereği ilk dört sınıfta sayılar ve işlemler öğrenme alanı, cebire giriş alt öğrenme alanında ve ilk üç sınıfta geometri öğrenme alanı, geometrik örüntüler alt öğrenme alanında cebir öğrenimine yönelik özel hedeflere yer verilmiştir. 5. Sınıf düzeyinde cebir öğretimine yönelik öğrenme alanı ya da alt öğrenme alanı bulunmamakta iken sayılar ve işlemler öğrenme alanı doğal sayılar alt öğrenme alanında ilgili kazanımlar bulunmaktadır. 6. sınıf düzeyinden itibaren cebir öğrenme alanı altında yer alan özel hedefler; 6. sınıfta cebirsel ifadeler alt öğrenme alanı, 7. sınıfta eşitlik ve denklem ile doğrusal denklemler öğrenme alanı ve 8. Sınıfta cebirsel ifadeler ve özdeşlikler, denklem sistemleri ve eşitsizlikler alt öğrenme alanlarında ilgili özel hedefler bulunmamaktadır. Türkiye öğretim programında bu öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları dışında diğer öğrenme alanlarında da cebir öğretimine yönelik ifadeler bulunsun da öğretim programı ilgili ifadeleri bu konu ile ilişkilendirmediği için tabloda bahsi geçen öğrenme alanlarına yer açılmamıştır.

Singapur matematik öğretim programında cebir öğretimine yönelik alt öğrenme alanları tek öğrenme alanı altında toplanmış ve bu öğrenme alanı sayılar ve cebir şeklinde ifade edilmiştir. İlk altı sınıfta doğal sayılar alt öğrenme alanında ilgili özel hedeflere yer verilirken 7. ve 8. sınıf düzeyinde; cebirsel ifadeler ve formül, fonksiyonlar ve grafikler, eşitlik ve eşitsizlik ile son olarak gerçek yaşam bağlamında problemler alt öğrenme alanları içerisinde ilgili özel hedeflere yer verilmiştir.

İngiltere matematik öğretim programında sayılar öğrenme alanı altında; sayılar ve basamak değeri, toplama ve çıkarma ile çarpma ve bölme alt öğrenme alanlarına 6. sınıfın sonuna kadar ayrı ayrı yer verilirken 7 ve 8. sınıflarda tüm alt öğrenme alanları birleştirilmiştir. Sayılar öğrenme alanına paralel olarak geometri öğrenme alanı konum ve yön alt öğrenme alanında da ilgili özel hedeflere yer verilirken cebir öğrenme alanı alt öğrenme alanı olmaksızın 6. sınıftan itibaren öğretim programında bulunmaktadır.

Amerika matematik öğretim programında ilk beş sınıf seviyesinde; onluk sistemde sayılar ve işlemler ile işlemler ve cebirsel düşünme alt öğrenme alanları sayılar ve işlemler öğrenme alanıyla birlikte cebir öğrenme alanının birleşimi olarak sunulmuştur. 6. sınıftan sonra sayı sistemleri alt öğrenme alanı ilgili öğrenme alanı altında bulunmaktadır. Ayrıca 6. Sınıftan itibaren cebir öğrenme alanı ayrı bir öğrenme alanı olarak programda yer alırken bu öğrenme alanı altında; ifadeler ve eşitlikler alt öğrenme alanı 6-8. sınıf seviyelerinin hepsinde varken fonksiyonlar alt öğrenme alanı 8. sınıfta bulunmaktadır.

Hong Kong matematik öğretim programında sayılar ve cebir öğrenme alanı; sayılar ve cebir alt öğrenme alanlarına ayrılmış, veri işleme öğrenme alanı aynı başlıkta alt öğrenme alanı olarak da ifade edilmiştir. Cebir alt öğrenme alanına ilişkin kazanımlar 4. sınıftan itibaren başlamaktadır. Diğer alt öğrenme alanlarına ise ilgili tüm sınıf seviyelerinde rastlanmaktadır.

Japonya matematik öğretim programında alt öğrenme alanı belirtmeksizin ilgili özel hedeflere ilk 6 yıl sayılar ve hesaplamalar ile niceliksel ilişkiler öğrenme alanları altında yer verirken, bahsi geçen özel hedefler 7 ve 8. sınıfta sayılar ve matematiksel ifadeler ile fonksiyonlar öğrenme alanlarının kapsamında bulunmaktadır.

Cebirsel düşüncenin gelişiminde esas kabul edilen başlıklar ve bu başlıklar altında yer alan özel hedefler ilgili başlıklar altında nelerden bahsedildiği örneklendirilerek ifade edilmiş ve bu başlıklar altında yer alan özel hedeflerin sınıf seviyelerine göre değişimi tablolar şeklinde sunulmuştur.

Sayı ve işlemlerde genelleme

Tablo 3 incelendiğinde sayı ve işlemlerde genellemeye yönelik ifadelerin her ülkede her sınıf seviyesinde gözlemlendiği ilk dikkat çeken yöndür. Bu da matematiğin yapısı gereği her programa her sınıf seviyesinde her konu başlığı altında yansımıştır. Örneğin Türkiye öğretim programında bölme işleminde işlemin sonucunun basamak sayısını tahmin etmek için bölme işlemi üzerinde genellemeler yapılmasına yönelik ifadeler yer almaktadır. Benzer şekilde Amerika öğretim programında toplama ve çıkarma işlemlerinin özelliklerini genelleterek bilinmeyeninin bulunmasına yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu konu ile ilgili örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Tablo 28. Sayı ve İşlemlerde Genelleme Başlığında Yer Alan İfadelerin Bulunduğu Sınıf Düzeyleri

Başlık	Alt başlık	TR	SG	UK	US	HK	JP
Sayı ve işlemlerde genelleme	-	1-8	1-8	1-8	1-8	1-8	1-8

Sembollerin anlamlı kullanımı

Sembollerin anlamlı kullanımı başlığı iki alt başlıktan oluşmaktadır. Bu alt başlıklar eşit işaretinin anlamı ve değişken kavramıdır. Eşit işaretinin anlamı Türkiye ve İngiltere öğretim programlarında denge ve eşitlik anlamı ayrı ayrı olarak önce denge anlamı her iki ülkede de 1. sınıfta sonra eşit anlamı Türkiye’de 2. Sınıf ve İngiltere’de 5. sınıfta olacak şekilde yer almışlardır. Singapur’da 2. sınıf, Amerika’da 1. sınıf, Hong Kong ve Japonya’da 3. sınıf düzeyinde her iki anlamda kullanımına geçilmiştir. İlgili bulgular Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4. Sembollerin Anlamlı Kullanımı Başlığında Yer alan ifadelerin Bulunduğu Sınıf Düzeyleri

Başlık	Alt başlık	TR	SG	UK	US	HK	JP
Sembollerin anlamlı kullanımı	Eşit işaretinin anlamı	1,2	2	1,5	1	3	3
	Değişken kavramı	1-6	1-6	1-5	1-4	1-4	3-6

Değişken kavramının öğretimi ile ilgili olarak ülkeler önce eşitlikte verilmeyenle eşitliği sağlama, bilinmeyen yerine kutu vb. sembollerin kullanımı, eşitsizlik durumunda eşitliğin nasıl sağlanacağı sonra harf ya da sembollerin yer tutucu şeklinde bulunması ve en son olarak başka bir değişkene göre farklı değerlerin kümesini temsilen harfin kullanımı şeklinde yer bulmaktadır. Japonya dışında diğer ülkelerde 1. sınıftan itibaren değişken kavramına yönelik ifadeler bulunurken Japonya ilk iki yılda aritmetik işlemlerde ustalaşmaya yönelmekte bu nedenle değişken kavramının öğrenimine yönelik ifadeler 3. sınıftan itibaren yer vermektedir. Değişken kavramının öğrenimine yönelik ifadeler ülke öğretim programlarında cebir öğretiminde harf kullanımının başlaması ile sona ermektedir. Türkiye, Singapur ve Japonya’da 6. sınıfta; Amerika ve Hong Kong’da 4. sınıfta ve İngiltere’de 5. sınıfta değişken kavramına yönelik ifadeler son bulurken cebir öğretimi için sonra yapılan etkinliklerle bu kavramların gelişimi pekiştirilmektedir.

Sayı ve işlemlerin özellikleri

Sayı ve işlemlerin özellikleri başlığı toplama ve çıkarma ile çarpma ve bölme adı altında iki alt başlığa ayrılmıştır. Bu başlıklar altında toplama işleminin değişme özelliği ($5+7=7+5=12$) ve birleşme

özellikleri($3+5+8=(3+5)+8=3+(5+8)$) ile ilgili özellikler bulunmaktadır. Ayrıca bunların yanı sıra çıkarma işlemi ile toplama işlemi arasındaki ilişki($15+17=32$; $32-17=15$; $32-15=17$), işlemleri uygulamaya yönelik stratejiler ($25+37=20+30+5+7=50+12=62$) ve parantez kullanımı yer almaktadır. Toplama ve çıkarma öğrenimine yönelik hedefler bütün ülkelerde birinci sınıfta başlarken bu işlemlerin özelliklerine ve yapıldığı basamak sayısı sınırlarına göre ülkeler arasında ciddi farklılıklar göstermektedir. Toplama ve çıkarma işleminde yer alan özelliklerine yönelik ifadeler Türkiye ve İngiltere’de 5. sınıfta, Amerika ve Japonya’da 4. sınıfta Hong Kong’da 3 ve Singapur’da 7. sınıfta son bulmaktadır. Sayı ve işlemlerin özellikleri başlığında yer alan ifadelerin bulunduğu sınıf düzeyleri Tablo 5’teki gibidir.

Tablo 29. Sayı ve İşlemlerin Özellikleri Başlığında Yer Alan İfadelerin Bulunduğu Sınıf Düzeyleri

Başlık	Alt Başlık	TR	SG	UK	US	HK	JP
Sayı ve	Toplama ve çıkarma	1-5	1-7	1-5	1-4	1-3	1-4
İşlemlerin özellikleri	Çarpma ve bölme	2-6	1-7	1-6	3-4	3-5	2-5

Çarpma ve bölme işlemlerine yönelik özelliklerin öğretimine yönelik ifadelerde çarpma işleminin değişme ($5 \times 8 = 8 \times 5 = 40$); birleşme ($((5 \times 3) \times 7 = (5 \times 3) \times 7 = 5 \times (3 \times 7))$) ile toplama ve çıkarma işlemi üzerine dağılma ($7 \times (5 \pm 3) = (7 \times 5) \pm (7 \times 3)$) özelliklerinin öğretimine yönelik ifadeler bulunmaktadır. Ayrıca çarpma ve bölme işlemi arasındaki ilişkiler ($3 \times 5 = 15$; $15/5 = 3$; $15/3 = 5$) ile bu işlemlerin uygulanması esnasında kullanılabilecek stratejilere de ($35 \times 17 = 35 \times 10 + 30 \times 7 + 5 \times 7$) yer verilmektedir. Çarpma ve bölme işlemlerinin özelliklerinin öğretimine yönelik ifadeler Singapur ve İngiltere’de 1. sınıfta; Amerika ve Hong Kong’da 3. sınıfta; Türkiye ve Japonya’da 2. sınıfta başlamaktadır. Ülkelerde bu konu ile ilgili sınırlılıklarda sınıf seviyelerinde bulunan sınırlılıklar esas alındığı için toplama ve çıkarmada yer alan farklılıklar çarpma ve bölme de de yer almaktadır. Çarpma ve bölme işlemlerinin özelliklerine yönelik ifadeler Türkiye ve İngiltere’de 6. sınıfta; Hong Kong ve Japonya’da 5. sınıfta; Amerika’da 4. sınıfta ve Singapur’da 7. sınıfta son bulmaktadır.

Fonksiyonlar

Fonksiyon kavramının öğretiminde örüntülerden doğrusal denklemlere doğru bir yol izlenmektedir. Bu yolda ülkelerin hepsi örüntü ile başlarken İngiltere, Hong Kong ve Japonya koordinat sisteminin gösterimi ile grafiklerle birlikte 4. sınıf düzeyinde başlayarak cebirsel ifadelerden önce grafik gösterimi tercih etmektedirler. Diğer ülkeler önce cebirsel ifadeler sonra grafikler şeklinde yol izlemektedirler.

Örüntüler alt başlığı altında yer alan ifadeler tek değişkenli sayı/şekil örüntülerinde eksik olan öğeyi tamamlama ile İngiltere dışında tüm ülkelerde örüntü bulma mevcuttur. İngiltere’de tek ve çift sayıların örüntüsüne değinilmiş diğer aritmetik örüntülere ve şekil örüntülerine 2. sınıfta yer verilmiştir. Bütün ülkelerde aritmetik tek kurallı örüntünün kuralı kelime ile ifade etme, iki kurallı örüntüler ve genişleyen örüntülerde eksik öğeyi bulma ile kural bulma çalışıldıktan sonra aritmetik örüntünün kuralını harfle ifade etme şeklinde bir sıra izlenmiştir. Bu sıranın sınıf seviyelerine dağılımı değişmekle birlikte sınırlılıklarının belirlenmesinde de sınıf sayı sınırlılıkları esas alınmaktadır. İlgili özel hedefler; Türkiye ve Amerika’da 5. sınıfta, Hong Kong ve Japonya’da 7. sınıfta, Singapur’da 4. sınıf ve İngiltere’de 2. sınıfta son bulmaktadır. Alt başlıklara göre sınıf düzeyleri Tablo 6’daki gibidir.

Tablo 30. Fonksiyonlar Başlığında Yer Alan İfadelerin Bulunduğu Sınıf Düzeyleri

Başlık	Alt başlık	TR	SG	UK	US	HK	JP
Fonksiyonlar	Örüntüler	1-5	1-4	1-2	3-5	2-7	2-7
	Cebirsel ifadeler	6-8	5-8	6-8	6-8	4-8	4-8
	Grafikler	7-8	7-8	4-6	5-8	4-8	4-8
	Doğrusal denklemler	7-8	7-8	6-8	6-8	7-8	7-8
	Fonksiyon	-	7-8	8	8	8	7-8

Cebirsel ifadeler alt başlığı altında toplanan ifadelerde verilen bir durumu cebirsel olarak ifade etme, cebirsel olarak verilen bir durumun anlamını söyleme, cebirsel ifadelerde dört işlem yapma şeklindeki özel hedeflerden başlanmaktadır. Daha sonra orantısal ilişkilerin önce sözlü sonra cebirsel gösterimi şeklinde ilerleyen öğretimde koordinat düzleminin öğretimi ile orantısal ve doğrusal ilişkilerin grafiklerinin çizimi başlanmaktadır. İlerleyen yıllarda özdeşlikler ve çarpanlara ayırma konularına yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler Türkiye, İngiltere ve Amerika'da 6. sınıftan, Hong Kong ve Japonya'da 4. sınıftan ve Singapur'da 5. sınıftan itibaren yer verilmekte bütün ülkelerde 8. Sınıf ve sonrası düzeylerde devam etmektedir. Türkiye ve Amerika'da yukarıda bahsedilen sıra izlenirken Singapur orantısal ilişkilerden başlayıp cebirsel ifadelerle oradan özdeşliklere geçerken İngiltere grafiklerden cebirsel ifadelerle, Hong Kong ve Japonya ise hem grafikler hem de cebirsel olarak etme (formulate) ile başlayıp ilerleyen yıllarda tek bilinmeyenli denklemler, özdeşlikler ve çarpanlara ayırma şeklinde sıra izlenmiştir. Burada yer alan cebirsel olarak etme (formulate) ifadesi önce sözel sonra harfli olacak şekilde bir sıra izlenmektedir.

Grafiklerin öğretiminde yer alan ifadeler; koordinat düzleminin tanıtılması, noktaların konumlandırılması, nokta ve doğru simetrisi, dönüşümler, orantısal ve doğrusal ilişkilerin grafiklerle gösterimi şeklindedir. İngiltere, Hong Kong ve Japonya 4. sınıfta, Türkiye ile Singapur 7. sınıfta Amerika 5. sınıfta ilgili kazanımlara yer vermeye başlamakta ve ülkelerin hepsi 8. sınıf ve sonrasında devam etmektedirler.

Doğrusal denklemlere yönelik ifadeler İngiltere ve Amerika'da 6. sınıfta diğer ülkelerde 7. sınıfta başlamakta 8. sınıf ve sonrasında devam etmektedir. Doğrusal denklemlerin öğretiminde doğrusal ilişkiyi birinci dereceden iki bilinmeyenli denklem şeklinde ifade etme, grafiğini çizme, grafikten denkleme çevirme, eğitim, denklem sistemleri ve eşitsizlikler şeklinde bir sıralama izlenmektedir.

Fonksiyon alt başlığı altında birinci dereceden iki bilinmeyenli denklemlerin doğrusal denklem olarak ele alınmasının yanı sıra diğer ülkelerde iki değişkenin birlikte nasıl değiştiğinin gösterimi olarak ele alınması ile maksimum, minimum noktası, simetrisi ve katsayı işaretinin etkisi özelliklerinin dikkate alınarak ikinci dereceden denklemlerin öğretimine yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu alt başlık Türkiye'de yer almamaktadır. Singapur'da ikinci derece denklemlerin özelliklerine fonksiyon kavramının özelliklerine kadar yer almaktadır. Japonya'da fonksiyon kavramının özelliklerinden bahsedilmiş fakat ikinci dereceden eşitliklere girilmemiştir. Hong Kong ve Amerika da doğrusal ilişkilerin fonksiyon olarak ele alınmasına değinilmiştir. Fakat Amerika'da fonksiyon kavramının sekizinci sınıf düzeyinde öğretimine yer verilmemiştir. İngiltere öğretim programında ise hem doğrusal hem de ikinci dereceden fonksiyonların tanıtılmasına kadar yer verilmiş özelliklerine çok girilmemiştir. Fonksiyon alt başlığı altında yer alan ifadelerin öğretimine Singapur ve Japonya'da 7. Sınıftan itibaren Türkiye dışında diğer ülkelerde 8. Sınıftan itibaren başlanmaktadır. 8. sınıf ve sonrasında ise devam etmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ülkemiz matematik öğretim programında cebir öğrenme alanında yer alan öğren çıktıları ile uluslararası çalışmalarda ülkemizden daha üst sıralarda yer alan ülkelerin matematik öğretim programları cebir öğrenme alanında yer alan genel ve özel hedeflerin benzerlik ve farklılıkları belirlemenin amaçlandığı bu çalışmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

Ülkelerin öğretim programlarının genel hedefleri incelendiğinde neredeyse bütün ülkelerin cebir öğretiminde ulaşmak istediği nokta öğrencilerin niceliksel ilişkilere yönelik anlamalarını derinleştirmektir. Bu ortak noktayla birlikte bütün öğrencilerin bu niceliksel ilişkileri gerçek yaşam bağlamında da değerlendirmeleri hayatlarında karşılaştıkları problem durumlarını matematiksel dil ve sembollerini kullanarak ifade etmeleri de beklenmektedir. Bütün ülkelerin genel hedefler bağlamında yer alan bu ifadeler ortak olarak gözükse de bu ifadelerin özel hedeflere uygulanmasında Singapur öğretim programında matematiksel modellemeye vurgu yapan, günlük yaşam bağlamında problem çözmeye yönelik özel hedefler öğretim programında yer bulmuştur. Japonya ve Hong Kong öğretim programlarında ilk sınıftan itibaren gerçek yaşam durumlarını formülize etme şeklinde ifadeler bulunmaktadır. Amerika, İngiltere ve Türkiye öğretim programlarında ise özel hedeflerin altında yer alan açıklamalar kısmında tavsiye niteliğinde gerçek yaşam durumları içeren problemlere yer verilir şeklinde açıklamalarla yer verilmiştir. Bu farklılığın dersin uygulanmasına yönelik farklılıklar ortaya çıkarıp çıkarmayacağı bu farklılığın öğrencilerin başarıları üzerine ne derece etkili olacağı farklı bir araştırma konusudur.

Ülkelerin cebir öğretimi ile ilgili öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları incelendiğinde özellikle ilkököl yıllarında sayılar öğrenme alanı ile cebir öğrenme alanlarının birleştirilerek öğrenme alanı oluşturulduğu

bizim ülkemizde ise alt öğrenme alanı olarak programda yer aldığı gözlemlenmektedir. Japonya öğretim programının ilk yıllarından itibaren niceliksel ilişkiler adı altında ayrı bir öğrenme alanı altında cebir öğretimine temel oluşturacak ifadeler yer vermiştir. Öğrenme alanları ile ilgili en çarpıcı durum ise ülkemiz dışında bütün ülkelerde alt öğrenme alanı ya da öğrenme alanı olacak şekilde fonksiyon ifadesinin yer almasıdır. Bu durumun programın uygulayıcılarında cebir öğretiminde örüntü ile fonksiyon arasındaki ilişkinin kurulamamasına sebep olup olmadığı incelemeye değer bir konudur.

Özel hedefler bağlamında tüm ülkelerin matematiğin yapısı nedeniyle de öğretim programının her sınıf seviyesinde ilgili sınıf seviyesine uygun olacak şekilde genellemelere fırsat verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat genellemeye izin verilen her durum programların ve eğitim sistemlerinin yapısı gereği tabii olarak aynı değildir. Bu durumun ne gibi etkilere sahip olduğu ayrı ayrı incelenmesi gereken bir konudur.

Ülkelerin cebir öğretiminde anahtar kabul edilen konuların tümü ile ilgili hedeflerinin olması cebir öğretiminde ortak bir anlayışın olduğunun göstergesidir. Cebir öğretiminde kazanılması gereken hedefler benzerlik gösterirken cebir öğretimine başlanma düzeyi, şekli, özel hedeflerin sıralaması oldukça farklılık göstermektedir. Bu farklılığın sebeplerinin neler olduğunun ve ülkemiz için en uygun sıralamanın ne olacağının incelenmesi ilerleyen zamanlarda program güncelleme çalışmaları açısından fayda sağlayacaktır.

Sayı ve işlemlerin özelliklerinin öğretilmesinde ülkelerin öğrenme programlarının yapısının etkili olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye'deki öğretim programı ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenciler işlemler üzerinde yeterli deneyime sahip olduktan sonra sayı ve işlemlerin genellenebilen özelliklerine yönelik çalışmalar yaparken diğer ülkeler sayı ve işlemlerin öğretimin bu özelliklerin üzerine kurmaktadır. Diğer ülkeler sayı ve işlemlerde yapılan strateji kullanımında, toplama-çıkarma işlemi ilişkisinde ve çarpma bölme işlemi ilişkisinde var olan durumları birer algoritma gibi kullanarak ilgili problem durumlarına uygulanması şeklinde bir öğretimi tercih etmektedir. Benzer durumun Türkiye'de de bulunmakta fakat bu ilişkiler üzerine işlemlerin öğretimi inşa edilmemekte var olan öğrenmelerinde bu ilişkileri kurmaları beklenmektedir. Böyle bir farklılığın etkisinin neler olabileceği ayrıca araştırılmalıdır.

Fonksiyon kavramına yönelik ülkemizde öğrenme alanı bulunmadığı gibi cebir öğretimini fonksiyon ile ilişkilendirecek açıklama ya da özel hedef de bulunmamaktadır. Amerika'da öğretim programında fonksiyon kavramına yer verilirken öğretimde bu kavrama değinilmemiştir. Diğer ülkelerin hepsinde doğrusal fonksiyon düzeyinde yer alırken ikinci dereceden fonksiyonlara sadece Singapur ve İngiltere değinmiştir.

Farklı ülkelerin de öğretim programlarının cebir öğretimi açısından karşılaştırılmasıyla birlikte ülkelerin coğrafi ve kültürel özelliklerinin de dikkate alınması bu alanda yapılan karşılaştırma çalışma çalışmalarına yeni boyutlar kazandıracağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlardan faydalanarak araştırmacı ve uygulamacıların uygulamaya yönelik tedbirler geliştirmesinin ve geliştirilen tedbirlerin sonuçlarının paylaşılmasının sadece cebir öğretimin gelişimi için değil diğer değişkenler açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- CCSS, C.C.S.S. (2010). Common Core State Standards for Mathematics. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*: Pegem A Yayıncılık.
- DEoUK, D.f.E.o.U.K. (2013). Mathematics programmes of study: Key Stages National curriculum in England.
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335158/PRIMA_RY_national_curriculum_-_Mathematics_220714.pdf adresinden 15.11 2017 tarihinde alınmıştır
- EBGHK, E.B.o.G.o.H.K. (2002). Key Learning Area Curriculum Guides.
<http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/ma/curr/index2.html> adresinden 15.11 2017 tarihinde alınmıştır
- Kaput, J. J. (1999). Teaching and Learning a New Algebra. E. Fennema & T. A. Romberg (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding*: Lawrence Erlbaum Associates Mahwah, NJ.
- Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it. *The Mathematics Educator*, 8(1),

- 139-151.
- Koehl, R. (1977). The comparative study of education: Prescription and practice. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 177-194.
- MoES, M.O.E.S. (2012). Singapore mathematics syllabus. https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/primary_mathematics_syllabus_pri1_to_pri5.pdf adresinden 15.11 2017 tarihinde alınmıştır
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics* (1. Basım): National Council of Teachers of.
- Özkan, E. (2006). Türkiye, Belçika (flaman) ve Singapur Matematik öğretim programları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara.*
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Humanities Social.
- Postlethwaite, T. N. (1988). *The encyclopedia of comparative education and national systems of education*: Pergamon.
- Schmidt, W. H. (1997). A Splintered Vision: An Investigation of US Science and Mathematics Education. Executive Summary. *Wisconsin Teacher of Mathematics*, 48(2), 4-9.
- Takahashi, A., Watanabe, T., & Yoshida, M. (2008). English translation of the Japanese mathematics curricula in the course of study.
- Tatlı, S., & Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. 12(1), 143-150.
- Türkoğlu, A. (1999). *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle*: Baki Kitabevi.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Öğretmenlerin Motivasyonlarının, Öğrenen Okul Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Determining The Teachers' Motivation In The Sense Of Learning School And Some Factors

Ercan YILMAZ¹⁴⁶

Atila YILDIRIM¹⁴⁷

Ali YALÇIN¹⁴⁸

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin motivasyonlarının, öğrenen okul ve bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya il merkezi ve Altınekin ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan 302 öğretmenlerden meydana gelmiştir. Araştırmanın verileri Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" ve Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilen "Öğrenen Okul Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkinin genel dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen okul algılarıyla motivasyonu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; öğretmen motivasyonunun "mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı", "takdir edilme ve mesleki mutluluk", "meslekten kaçınma" boyutlarında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin okulunun bulunduğu yer değişkenine göre; öğretmen motivasyonu alt boyutlarında köy ve belde grubu puan ortalamaları ile il ve ilçe merkezi grup puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen motivasyonu, öğrenen okul, öğretmen

Abstract

The aim of our reserch is that being examined motivation in the sense of learning school and some factors. Ours study group consits of 302 teachers who works in Konya provience and Altınekin in 2016-2017 educational year. Our research data is achieved by using "teacher motivation scale" developed by Öztürk and Uzunkol (2013) and " learning school scale" developed by Uğurlu, Doğan and Yiğit (2014). According to the results of research when the general distribution of relationship between teachers' learning school perceptions and teachers motivations' examined, it is found that there is a high positive and meaningful relationship between teachers' perception of school and their motivation. According to teachers' gender, woman's average scores are higher than men's in positive manner of occupation, "professional achievenent, appreciation and professional happiness", "avoid from occupation" according to place where the teachers' school is located, there was not a significiant difference between teachers' average score in subdimensial and average scores of proviencial and district central groups.

Key words: Teacher motivation, learning school, teacher

GİRİŞ

Bireylerin bütün uğraşlarına rağmen bazı sebeplerden dolayı hedeflerine ulaşamadığı durumlar olabilir. Bunun gibi durumlarda bile motivasyonu yüksek bireyler, amacına ulaşmak için elinden geleni yapmak, kabiliyetlerini mükemmel şekilde ortaya koymak için yine de çok büyük bir mutluluk ve tatmin duygusu yaşarlar. Bireyin hayatta gerçekleştirmek istediği çok büyük hedefleri varsa eyleme geçecek motivasyona da sahip demektir. Hedefleri gerçekleştirmenin tek yolu eylemdir. Başarılı bir yaşam için birey kendi yönünü belirlemelidir (Yazıcı, 2009).

Motivasyon bir süreç olarak değerlendirildiğinde harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve

¹⁴⁶ Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, KONYA, ercanyilmaz70@gmail.com

¹⁴⁷ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, KONYA, yildirimtrkon@gmail.com

¹⁴⁸ Öğretmen, Altınekin Ortaokulu, KONYA, aliyalcin0@yahoo.com.tr

olumlu yöne yöneltici, olarak üç temel boyutu olan bir güçtür. Her davranışın arkasında bir arzu, önünde ise hedef vardır. Hedeflere ulaşmak için, bireyin isteklerinin karşılanması gerekir. Hedefleri her zaman birey kendi istekleri doğrultusunda yaratmaz. Bazen çevre şartları belirli hedefleri yaratır ya da bireysel amaçların oluşmasını tetikler. Birey kendi hayatına uygun ve kendine özgü belirlediği amaçlarına ulaştığı ölçüde mutludur, tersi durumda ise mutsuz, huzursuz ve sürekli gerginlik yaşar. İsteksizlikten kaynaklanan boşluk duygusu çoğu kez çalışma verimine doğrudan doğruya yansır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Motive olma veya motive etmenin bir amaçla kesinlikle ilişkisi vardır. İnsanların eylemlerinin kökenine baktığımızda belirli amaçlara ulaşabilme motivasyonu vardır(Yalçın ve Hamarta, 2013). Çalışma hayatında harcanan enerjinin, para ya da statü kazanmak amacıyla; günlük hayatta iyi arkadaşlık ilişkilerinde bulunmanın, saygınlığı arttırmak ya da başka nedenler için yapıldığı söylenebilir. Bu nedenle motivasyonda amaç olmazsa olmaz bir unsurdur ve bir kişiyi motive etmenin ilk ve önemli adımı amacı belirlemektir (Yavuz, 2009).

Yapılan işte başarıya ulaşmak için kişinin motive olması önemlidir. Çünkü yapılan iş o kişiye göre gelişmektedir. Okulda öğretmenin motivasyonu düşükse bu bütün dersini olumsuz yönde etkileyebilir. Bir dersi motivasyonu düşük bir öğretmen isteksizce yerine getirirken, aynı dersi motive olan bir öğretmen maksimum gayretle işlemektedir. Bir okulda öğretmen görevini yerine getirmek için bütün bilgi, beceri, yeteneğini kullanıp arzu ve hırs göstermelidir. Bunun için o öğretmenin motive edilmesi şarttır (Özdoğru, 2012).

Okulların öğrenme kabiliyetlerini artırabilmeleri, büyük oranda okuldaki öğretmenlerin öğrenme yeteneklerinin artırılmasına bağlıdır. Bireylerin her daim öğrenmeye motive olmaları, sürekli öğrenme alışkanlığı edinmiş, bilgi üreten, bilgiyi kavrayan ve uygulayan bireyler olmalarına bağlıdır. Bu çalışmada okulda oluşturulacak öğrenme kültürü ve ikliminin eğitim kurumlarının tüm seviyelerindeki öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi araştırılmaktadır.

Örgütlerin her geçen gün değişen koşullara uyum sağlama kabiliyetini artırması, ayakta kalmanın koşulu haline gelmektedir. Bu durum öğrenen örgüt yaklaşımının yöneticilerin en önemli gündemi haline gelmesini sağlamaktadır. Çünkü etrafından bilgi alamayan, yeni bilgi oluşturamayan, bunları işleyip belirli kararlara çeviremeyen örgütlerin çevreleri ile ilişkileri kopmakta, verimli çalışmak için uyumları kaybolmaktadır (Koçel, 2001).

Öğrenen örgütü kısaca tanımlamak gerekirse, örgüt içerisinde bulunan bireyler hayal ettikleri hedeflere ulaşmak için kapasitelerini genişletirler, kendilerini yeni düşüncelerle beslerler, birlikte çalışma isteğini rahatça ortaya koyarlar ve sürekli birlikte nasıl öğreneceklerini öğrenirler (Senge, 2007). Bir başka tanımda ise, öğrenen örgüt, yüksek beklentiler içeren, proaktif, geleceği iyi okuyan, dinamik, stratejik kararlar verebilen, gelişmelere ayak uydurma konusunda yetenekli, deneyim edinmeyi teşvik eden, öğrenme ve gelişim için eşit fırsatlar veren bir yapı olarak tarif edilmektedir (Akhtar ve Khan 2011).

Devamlı öğrenme çabası, bilginin sürekli yenilenmesini, örgütün yenileşmesini, birey ve örgüt açısından öğrenmenin kolaylaştırılmasını sağlamaktadır (Alipour ve Karimi 2011). Devamlı değişkenlik gösteren rekabetçi bir ortamda örgütler işlevselliğini kaybetmemek için öğrenme yeteneklerini sürekli geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. İlerleyen zamanda öğrenme örgüte önemli bir avantaj sağlar. Bu nedenle örgütler yeniliklerin deneyimlendiği ve çalışanların kabiliyetlerinin geliştirildiği bir öğrenme kültürü oluşturmalıdır (Mohanty ve Kar, 2012). Öğrenme kültürünün en belirgin olarak ortaya çıktığı örgütler ise eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları, günümüzde toplum tarafından oluşturulan rekabetçi ortamda başarılı olabilmek için güç kazanma, etkinliğini ve verimliliğini artırma yollarını aramaktadır. Bu sebeple, eğitim kurumları çevrelerindeki gelişmeleri yakından izlemeli ve bu gelişmelere ayak uydurmalıdır. Bunun tek çaresi eğitim kurumlarının geleneksel eğitim tarzını değiştirerek birer öğrenen örgüte dönüşmeleridir. Okulların en önemli amaçları öğrencilerin öğrenmeleridir. Okullar bu amaç doğrultusunda kurgulanmış örgütler olduklarından diğerlerinden daha çok “Öğrenen Örgüt” kimliğine sahip olmalıdır (Turan, 2010).

Öğrenen okullarda sürekli öğrenme ve yaratıcılık yüksek seviyede olup, bilgi üyeler arasında paylaşılmaktadır (Turan, 2011).

Okulda etkili bir örgütsel öğrenme ortamının oluşturulmasını etkileyen faktörler dokuz alt başlıkta ele alınabilir (Balcı, 2002):

1. Öğretmenlerin öğrenme konusunda motivasyonu,
2. Okul kültürü,
3. Grupla öğrenme,
4. Okul yöneticisinin yönetim biçimi,
5. Okulun sosyal kültürel çevresi,
6. Eğitim teknolojilerinin kullanılabilirliği,
7. Öğrencilerin başarı durumu,
8. Hizmet içi eğitime katılma durumu,
9. Okuldaki özendirme sistemi.

Okulların yukarıda sıralanan özelliklere sahip olması öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyebilir. Öğretmenlerin motivasyonları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonu ile ilgili alan yazın incelendiğinde (Davis & Wilson, 2000; Kelley, Heneman III & Milanowski, 2002; Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçı, 2005; Stone & Barker, 2009; Yavuz ve Karadeniz, 2009; Özan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Hayden, 2011; Raju, 2012) motivasyon düzeyleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalar bulunduğu görülmektedir.

Bu araştırma öğretmenlerin motivasyonları ile öğrenen okul algılarının arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin motivasyonları ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin motivasyonları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Araştırma mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayan tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli uygulanarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını veya değişimin derecesini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma modelidir (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Karasar, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya il merkezi ve Altınkeçi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan 302 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin, cinsiyet, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yerlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo-1’de verilmiştir.

Katılımcılara ait demografik verilere ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Demografik Veriler

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	165	54,6
	Erkek	137	45,4
Medeni Durum	Bekâr	90	29,8
	Evli	212	70,2
Okulun bulunduğu yer	Köy ve belde	105	34,8
	İl ve ilçe merkezi	197	65,2

Tablo 1’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,6’sını kadınlar, % 45,4’ünü erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 29,8’i bekârdır, % 70,2’si evli. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34,8’i köy ve beldede, % 65,2’si il ve ilçe merkezinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen motivasyon ölçeği

Öğretmen Motivasyon Ölçeği, Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından 5’li likert ölçeği olarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar, ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yaparak 4 faktör ve 30 maddeden oluşan geçerli bir ölçek elde etmişlerdir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (alfa) hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” faktörünün iç tutarlılık katsayısı .87, “takdir edilme ve mesleki mutluluk” faktörünün iç tutarlılık katsayısı .86, “meslekten kaçınma” faktörünün iç tutarlılık katsayısı .79, “mesleği özümseme” faktörünün iç tutarlılık katsayısı .61 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenen okul ölçeği

Öğrenen okul ölçeği, Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, takım hâlinde öğrenme, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hâkimiyet alt boyutlarında 4 faktör ve yirmi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Takım Hâlinde Öğrenme .89; Zihni Modeller .89; Paylaşılan Vizyon .84; Kişisel Hâkimiyet .69 ve toplam ölçek için .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında da Cronbach’s Alpha = .90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretmen motivasyonu alt puan ortalaması arasındaki fark bağımsız t testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin motivasyonları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki ise, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği ile test edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2 : “Cinsiyet Değişkenlerine Göre Öğretmen Motivasyonunun Alt Boyut Puanları Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular”

Öğretmen Motivasyon Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Kadın	165	4,28	0,44	4,24	0,000
	Erkek	137	4,06	0,43		
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Kadın	165	4,25	0,43	3,65	0,000
	Erkek	137	4,06	0,48		
Meslekten Kaçınma	Kadın	165	3,57	0,68	3,28	0,001
	Erkek	137	3,30	0,73		
Mesleği Özümseme	Kadın	165	3,85	0,61	1,89	0,059
	Erkek	137	3,70	0,68		

Öğretmen motivasyonunun mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda kadınların puan ortalaması 4,28; erkeklerin ise 4,06 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 4,24 olarak hesaplanmıştır. Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutunda kadınların puan ortalaması 4,25; erkeklerin ise 4,06 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 3,65 olarak hesaplanmıştır. Meslekten kaçınma alt boyutunda kadınların puan ortalaması 3,57; erkeklerin ise 3,30 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 3,28 olarak hesaplanmıştır. Mesleği özümseme alt boyutunda kadınların puan ortalaması 3,85; erkeklerin ise 3,70 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 1,89 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; öğretmen motivasyonunun mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk,

meslekten kaçınma boyutlarında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Ancak Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; mesleği özümseme boyutunda erkeklerin puan ortalamaları ile kadınların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=0,059$).

Tablo 3: “Medeni Durum Değişkenlerine Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular”

Öğretmen Motivasyon Alt Boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Evli	21 2	4,14	0,43	-2,36	0,019
	Bekâr	90	4,27	0,47		
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Evli	21 2	4,15	0,46	-1,11	0,264
	Bekâr	90	4,21	0,46		
Meslekten Kaçınma	Evli	21 2	3,40	0,74	-1,60	0,110
	Bekâr	90	3,55	0,64		
Mesleği Özümseme	Evli	21 2	3,82	0,62	1,69	0,092
	Bekâr	90	3,68	0,71		

Öğretmen motivasyonunun mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda evlilerin puan ortalaması 4,14; bekârların ise 4,27 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 2,36 olarak hesaplanmıştır. Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutunda evlilerin puan ortalaması 4,15; bekârların ise 4,21 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 1,11 olarak hesaplanmıştır. Meslekten kaçınma alt boyutunda evlilerin puan ortalaması 3,40; bekârların ise 3,55 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 1,60 olarak hesaplanmıştır. Mesleği özümseme alt boyutunda evlilerin puan ortalaması 3,82; bekârların ise 3,68 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 1,69 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin medeni durum değişkenlerine göre; öğretmen motivasyonunun mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, boyutunda bekârların puan ortalamaları, evlilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p=0,019$). Ancak Öğretmenlerin medeni durum değişkenlerine göre; Takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma, mesleği özümseme boyutunda evlilerin puan ortalamaları ile bekârların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4: “Okulun Bulunduğu Yer Değişkenlerine Göre Öğretmen Motivasyon Alt Boyutları Puanları Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular”

Öğretmen Motivasyon	Okulun	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Alt Boyutları	Bulunduğu Yer					
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Köy ve belde	105	4,19	0,46	0,199	0,843
	İl ve ilçe merkezi	197	4,17	0,44		
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Köy ve belde	105	4,20	0,42	0,962	0,337
	İl ve ilçe merkezi	197	4,15	0,48		
Meslekten Kaçınma	Köy ve belde	105	3,46	0,75	0,203	0,840
	İl ve ilçe merkezi	197	3,44	0,70		
Mesleği Özümseme	Köy ve belde	105	3,81	0,71	0,583	0,560
	İl ve ilçe merkezi	197	3,76	0,61		

Öğretmenlerin okulunun bulunduğu yer değişkenlerine göre; öğretmen motivasyonu alt boyutlarında köy ve belde grubu puan ortalamaları ile il ve ilçe merkezi grubu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 5: Öğretmen Motivasyonu Alt Boyutları ve Öğrenen Okul Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

		Takım halinde Öğrenme	Zihni modeller	Paylaşılan Vizyon	Kişisel hâkimiyet
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	r	,351	,206	,428	,498
	p	,000	,000	,000	,000
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	r	,380	,246	,474	,488
	p	,000	,000	,000	,000
Meslekten kaçınma	r	,127	,138	,180	,196
	p	,027	,017	,002	,001
Mesleği özümseme	r	,457	,537	,583	,415
	p	,000	,000	,000	,000

Öğretmen motivasyonunun mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme alt boyut puanlarıyla, öğrenen okulun Takım halinde Öğrenme, Zihni modeller, Paylaşılan Vizyon ve Kişisel hâkimiyet alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile motivasyonu arasındaki ilişkinin genel dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen okul algılarıyla motivasyonu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .488$, $p < .01$) görülmektedir. Bu durumda,

öğretmenlerin mesleki motivasyonunun artması, çevresinde gelişen süreçleri takip eden, amaçlarını geliştiren, elverişli bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturabilen, girişimci ve risk alan bir öğretmen profili oluşturmaktadır. Lindner (1998), motivasyon düzeyi yüksek olan kişilerin mesleklerinde daha başarılı, üretken, öğrenmeye gelişime açık olduklarını belirtmektedir. Okul içerisinde oluşturulacak öğrenme kültürü ve iklimi ancak işini önemseyen iyi öğretmenlerle hayata geçirilebilir. Aypay'ın (2011) çalışmasında öğretmenlerin, iyi bir öğretmen olabilmenin koşullarından bir tanesinin mesleki motivasyon olduğunu belirttikleri görülmüştür. Evans'a (1998) göre, motivasyonu yüksek olan öğretmenler, eğitim öğretim etkinliklerini gerçekleştirme konusunda daha enerjik ve istekli olmaktadır. Bu sebeple, eğer okullar yüksek kalitede eğitim veren öğretmenlerle çalışmak istiyorsa, anahtar kelime motivasyon olmalıdır. Sapkale (2009) ise çalışmasında, öğretmenlerin motivasyon seviyeleri ile öğrenmeye ve öğretmeye karşı tutumları arasındaki olumlu yöndeki ilişkiyi ortaya koymuştur. Buna göre, motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin gerek görev yaptıkları okullarla ilgili gerekse öğrenme-öğretme sürecinde yaşanacak yenilik ve düzenlemelerle ilgili olarak daha aktif rol aldıkları söylenebilir.

Öğretmen motivasyonunda cinsiyet değişkenine bağlı sonuçlara bakıldığında mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok işlerini severek ve isteyerek yaptığı görülmektedir. Ancak diğer taraftan öğretmenliğin toplumda saygınlığının azalması ve iş hayatında karşılaşılan zorluklar nedeniyle kadın öğretmenlerin erkek öğretmenler kadar direncinin olmadığı bu nedenle meslekten kaçınma boyutunda kadın öğretmenlerin önde olduğu görülmektedir. Mesleği özümseme boyutuna baktığımızda kadın ($\bar{x}$:3,85) ve erkek ($\bar{x}$:3,70) öğretmenler arasında önemli bir farklılık olmamakla beraber öğretmenlik mesleğini her ikisinin özümstedikleri görülmektedir.

Medeni durum değişkenine baktığımızda bekâr ($\bar{x}$:4,27) öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı algılarının evli ($\bar{x}$:4,14) öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutuna baktığımızda evli ($\bar{x}$:4,15) ve bekâr ($\bar{x}$:4,21) öğretmenler arasında önemli bir farklılık olmamasına rağmen her iki grubun da mesleki açıdan takdir edildikleri ve mutlu oldukları görüşü ortaya çıkmıştır. Medeni durum değişkenine göre meslekten kaçınma ve mesleği özümseme konusunda öğretmenlerimizin arasında önemli bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin köyde veya il, ilçe merkezinde çalışmasının mesleki motivasyonları açısından önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenler köy veya merkez gözetmeksizin mesleklerine yönelik olumlu tutum içinde olduklarını, takdir edildiklerini ve mesleki açıdan mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Katılımcıların çoğunluğu öğretmenliğin negatif yanlarının pozitif yanlarından daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğinin özlük haklarının iyileştirilmesi onların olumlu yönde motive olmalarına ve verimli olmalarına etki edecektir. Çalışanların başarıları arttıkça örgüte olan bağlılığı artacak, bu durum örgütsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracaktır.
2. Öğretmenlerin çoğu yeni bir fırsatın olması durumunda öğretmenliği seçmeyeceğini belirtmiştir. İlköğretim ve ortaöğretimde mesleki rehberliğin öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda etkin bir şekilde yapılması ve öğrencilerin bu bilgiler ışığında bir üst eğitim kademesine yönlendirilmesi doğru meslek seçimi açısından oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akhtar, N. a. (2011). Exploring the paradox of organizational learning and learning organization. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research in Business* 2. 257-270.
- Alipour, F. a. (2011). Mediation role of innovation and knowledge transfer in the relationship between learning organization and organizational performance. *International Journal of Business and Social Science*, 144-147.
- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve "iyi öğretmen" özelliklerine ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10 (2), 620-645.

- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman/Sage.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği- yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım.
- Lindner, J. R. (1998). Understanding employee motivation. *Journal of Extension*, , 36.
- Mohanty, K. a. (2012). Achieving innovation and success: organizational learning. *SCMS Journal of Indian Management*,.
- Özdoğan, M. &. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12.
- Sapkale, A. P. (2009). A study of relationship of work motivation and job satisfaction towards teaching attitude of secondary school teachers of Dhule City. *International Referred Research Journal*,, 2 (22).
- Senge, P. (2007). *Beşinci disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Turan, S. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, S. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,, 627-638.
- Yalçın,S.B.&Hamarta,E.(2013). Üniversite Öğrencilerinin Duygularını İfade Edebilmelerinin Aleksitimi ve Psikolojik İhtiyaçlarına Göre İncelenmesi, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*,3(4), s.36-82.
- Yavuz, C. &. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi,. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-519.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar, kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,, 33-46.
- Yılmaz, E. (2009). Examining organizational commitment of primary school teachers regarding to their job satisfaction and their school's organizational creativity. *Elementary Education Online*, 8 (2), 476-484.

Üniversite Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Uşak Üniversitesinde Bir Araştırma

Öğr. Gör. Şakir Mirza Uşak Üniversitesi Eşme Meslek Yüksekokulu

sakir.mirza@usak.edu.tr

Öğr. Gör. İ. Ethem Dağdeviren Uşak Üniversitesi Eşme Meslek Yüksekokulu

ethem.dagdeviren@usak.edu.tr

ÖZET

Sürekli değişim içinde olan dünyada, bu değişiklikleri hayatın her alanında görmek mümkündür. Ekonomik açıdan baktığımızda piyasa koşulları değişirken, diğer taraftan toplumun demografik yapısında da değişimler meydana gelmektedir. Teknolojik gelişmeler ve değişimler finansal birtakım değişikliklere de neden olmaktadır. İşte gerek toplum yapısında gerekse ekonomik yapıda meydana gelen bu değişiklikler finansal okuryazarlık kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bireyler hayatlarını sürdürebilmek için birtakım fizyolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını karşılamak zorundadırlar. Bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için ise birtakım ekonomik faaliyetlerde bulunmak zorundadırlar. Aynı zamanda bireyler günlük ihtiyaçlarını karşılarken gelecekle ilgili planlar yaparak ellerinde tasarruf ettikleri ekonomik unsurları değerlendirmek isterler. İşte bu işleri doğru ve karlı bir şekilde yapabilmesi için bireylerin gerekli finansal bilgiye sahip olması ve ekonomik gelişmeleri yorumlayabilmesi gerekmektedir. Bu da ancak finansal okuryazarlık düzeyinin yükselmesine bağlı olarak yapılabilir. Diğer taraftan teknolojik gelişmelerle birlikte finansal sistem içerisindeki finansal araçların türlerinde de gelişmeler meydana gelmiştir. Günümüzde seyahat halinde iken veya evde otururken telefon veya bilgisayar aracılığıyla kredi çekilebilir ve yatırımlarımızı değerlendirebilir hale gelmiş bulunmaktayız. Ayrıca emeklilik sistemindeki ve sosyal güvenlik sistemindeki değişiklikler bireyleri tasarruf yapmaya zorlamakta ve bu tasarruflarını değerlendirebilmek amacıyla da finansal okuryazarlık düzeylerinin daha iyi seviyelere çıkarmalarını gerekli kılmaktadır.

Gelecekte önemli kararlar alacak olan üniversite öğrencilerinin de mezuniyetten sonra ekonomik sistem içerisinde etkin rol alabilmeleri için finansal okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması kendilerine avantaj sağlayacaktır. Bu yüzden çalışmada Uşak Üniversitesi İşletme Yönetimi, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları ve Bankacılık ve Sigortacılık Programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin mevcut finansal okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi ve öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyi ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için çalışmada birincil verilerin elde edilmesi için anket yönteminden faydalanılmıştır. Anket, Gerek ve Kurt (2011) tarafından kullanılan form olup 5'li Likert ölçeğine göre hazırlanmıştır. Kolayda örneklem yöntemi neticesinde elde edilen veriler gerekli analiz tekniklerine tabi tutularak sonuçlara ulaşılmıştır. Analizler sonucunda Uşak Üniversitesinde İşletme, Muhasebe ve Bankacılık ve Sigortacılık programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri belirlenmiş, finansal okuryazarlık düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %59.7'lik kısmının elektronik bankacılık sistemini kullanmadığı, kredi kartı kullananlarının oranının ise kredi kartı kullanmayanların oranına eşit olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %67'si finansal durumunu yönetmede kendilerinin başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %54.3 gibi bir çoğunluğu ekonomi haberlerini nadiren takip ettiklerini beyan etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomi bilgi düzeylerinin orta düzeyde, ekonomik akılcılık, toplumsal ekonomik yansımalar, bireysel ekonomi planlama ve finansal okuryazarlık genel düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Geleceğin yetişkinleri olarak çalışma yaşamına katılacak olan öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyinin yükseltilmesi piyasanın etkinliği açısından önem taşımaktadır. Bunun için gerekenlerin yapılması hem ülke için hem de bireyler için faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Finansal, Finansal Okuryazarlık, Finans Bilgisi.

ABSTRACT

The world which is in constant change, these changes can be seen in all areas of life. From the economic view, when the market conditions change, on the other hand changes occur at demographic structure of the society. Technological developments and changes, causes some changes in the financial. Here, changes both in society and economic structure have occurred that caused to the emergence of financial literacy.

People must satisfy certain physiological and sociological needs to sustain their lives. To satisfy these needs, people must do some economic activities. At the same time, people while supplying the daily needs, they want to evaluate economic factors by making plans for future of their savings. Here, it is necessary for people have financial information and be able to interpret economic developments to do business correct and profitable. This can only be done depending on the elevation of the level of financial literacy. On the other hand, developments has occurred at the types of financial instruments with the technological developments in the financial system. Nowadays, we can take credit via phone or computer and we can evaluate our investments if you are traveling or while sitting at home. In addition, changes in the retirement system and social security system, people are being forced to make savings, and requires them to take better levels of financial literacy levels in order to evaluate these savings.

University students which will take important decisions in the future, after graduation, level of financial literacy for have an active role in the economic system will allow them advantage. Therefore, in this study, Business Administration, Accounting and Taxation, Banking and Insurance programmes of Uşak University, to determine the students' financial literacy levels in program and aimed to measure the relationship between demographic characteristics and financial literacy levels of students. In this study, to achieve the aim, survey method was utilized to obtain primary data. The survey form is used by Gerek and Kurt (2011), was prepared according to the 5 point likert scale. To the result of easy sampling method, the results were obtained by applying the necessary data analysis techniques. Result of the analysis, Usak University in Business Administration, Accounting and Banking and Insurance, students' financial literacy levels determined in the program, the relationship between demographics and financial literacy levels were examined.

As a result of the analysis, it was determined that 59.7% of the students who participated in the research don't use electronic banking system and the ratio of whom use credit cards is equal to that of whom do not use credit cards. 67% of the respondents indicated that they are successful in managing their financial position. 54.3% of respondents said they rarely follow economic news. It has been determined that the level of economic knowledge of the students participating in the research is moderate, the general levels of economic rationality, social economic reflection, individual economic planning and financial literacy are high.

As adults of the future, raising financial literacy levels of students who will participate to the work life, is important in terms of market activity. For this, the necessary arrangements will be beneficial for both individuals and countries.

Keywords: Finance, Financial Literacy, Financial Information.

GİRİŞ

Son yıllarda finansal okuryazarlık kavramı birçok kurum, kuruluş ve kişi tarafından sıklıkla gündeme getirilmektedir. Ekonomik ve teknolojik gelişmeler ile birlikte her geçen gün daha karmaşık hale gelen finansal yapı ile karşı karşıya olan gençlerin sahip oldukları finansal bilgi seviyesinin yetersiz olması finansal okuryazarlık konusundaki endişelerin artmasına neden olmaktadır (Kılıç, Ata, Seyrek, 2015:130).

Finansal bilgi seviyesinin düşük olması alınan finansal kararları olumsuz etkilemektedir. Ailede finansal kararlar genellikle ebeveynler tarafından alındığı için aileleriyle birlikte yaşayan öğrenciler bu kararlarla daha geç karşılaşmaktadırlar. Ailelerinden ayrı olan birçok öğrenci genellikle üniversite çağında ilk kez finansal kararlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu açıdan gerek üniversite hayatında gerekse üniversiteden sonraki hayatında hep finansal kararlarla karşı karşıya kalacak olan üniversite öğrencilerinin yeteri seviyede finansal okuryazarlık bilgisine sahip olmaları önem arz etmektedir.

1. Kavramsal Çerçeve

Finansal okuryazarlık henüz üzerinde ortak bir tanımın yapılamadığı oldukça yeni bir kavramdır. Finansal okuryazarlık kavramına ilişkin literatür incelendiğinde çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış birçok farklı tanıma rastlanmaktadır.

Remund' a göre finansal okuryazarlık bireyin bütçesini düzenleme, tasarruf etme, borç alma ve yatırım yapma gibi kavramları anlaması ve uygun kısa ve uzun vadeli finansal kararlar vererek finansal durumunu idare etme yeteneğidir (Tosun, 2016:38). Remund finansal okuryazarlığı beş kategoride sınıflandırmıştır. Bunlar (Kılıç, Ata, Seyrek, 2015:130):

- Finansal kavram bilgisi
- Finansal kavramlar hakkında konuşabilme yeteneği
- Kişisel finans yönetimi becerisi
- Uygun finansal kararlar verebilme kabiliyeti
- Gelecek finansal ihtiyaçlar için etkin plan yapabilme becerisidir.

Dvarakow ve diğerleri'ne göre ise finansal okuryazarlık kişilerin kendilerini ve ailelerini finansal açıdan güvenceye alabilecek seviyede bilgi ve beceriye sahip olabilmeleri durumudur (Tosun, 2016:38).

Mason ve Wilson ise finansal okuryazarlığı şöyle tanımlamaktadır: ‘‘Bir bireyin, finansal kavramların farkında olarak, karar vermede gerekli olan bilgileri elde etme, anlama ve değerlendirmesidir (Bayram, 2010:12).

Lusardi ise finansal okuryazarlığı temel finansal okuryazarlık ve gelişmiş finansal okuryazarlık olmak üzere ikiye ayırmıştır. Lusardi'ye göre temel finansal okuryazarlık faiz oranları hakkında yorum yapabilme enflasyonun etkilerini anlayabilme, risk kavramını ve çeşitliliğini anlayabilme becerilerinden oluşurken; gelişmiş finansal okuryazarlık ise hisse senedi, fon, bono fiyatları ve faiz oranları ile ilgili hesaplamaları yapabilme becerilerinden oluşmaktadır (Satoğlu, 2014:8).

William (2007) finansal okuryazarlık seviyesi yüksek olan tüketicilerin piyasayı daha iyi araştırabildiğini, daha dikkatli gözlemlediğini, tedarikçileri daha iyi seçtiğini, piyasadaki olumsuz firmaları piyasadan çıkarma konusunda daha başarılı olduklarını belirtmiştir (Kılıç, Ata, Seyrek, 2015:131).

Finansal okuryazarlık finansal kavram, ürün, bilgi ve bunlara ait uygulamaları temel seviyede bilmeyi ve bu bilgileri kullanıp uygun kararlar alabilmeyi ifade eder (Baysa, 2015:10).

Tanımlara bakıldığında finansal okuryazarlık genel olarak kişilerin tasarruflarını yönetebilmesi için gereken seviyede bilgiye sahip olmaları, finansal durumlarını yönetebilmeleri ve kısa ve uzun vadede finansal varlıklarını değerlendirebilmeleri

durumunu ifade eder.

Akademik çalışmalarda en çok kabul edilen ve finansal okuryazarlık konusunda önemli araştırmalar yapan Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), finansal okuryazarlığı, “ İktisadi hayata katılımın sağlanması ve birey ile toplumun finansal refahının iyileştirilmesi amacıyla, çeşitli finansal durumlarda etkili kararlar verebilmek için finansal kavramların bilgi ve anlayışı ile bu bilgi ve anlayışı ile bu bilgi ve kavrayışı uygulama becerisi, motivasyonu ve güvenidir” şeklinde tanımlamıştır (Güler, 2015:5).

ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

1.1. Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Uşak Üniversitesi İşletme Yönetimi, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları ve Bankacılık ve Sigortacılık Programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin mevcut finansal okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi ve öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyi ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için çalışmada birincil verilerin elde edilmesi için anket yönteminden faydalanılmıştır. Anket, Gerek ve Kurt (2011) tarafından kullanılan form olup 5’li Likert ölçeğine göre hazırlanmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi neticesinde elde edilen veriler gerekli analiz tekniklerine tabi tutularak sonuçlara ulaşılmıştır.

1.2. Verilerin İstatistiksel Analizi

Uşak Üniversitesi İşletme Yönetimi, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları ve Bankacılık ve Sigortacılık Programında öğrenim görmekte olan öğrencilere 221 adet anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada Finansal Okuryazarlık ölçeğinin güvenilirliği Cronbach’s Alpha=0,956 olarak yüksek bulunmuştur.

Araştırma Uşak Üniversitesi İşletme Yönetimi, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları ve Bankacılık ve Sigortacılık Programı öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 31. Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	159	71,9
	Erkek	62	28,1
	Toplam	221	100,0
Yaş	17-20	127	57,5
	21-24	94	42,5
	Toplam	221	100,0
Sınıf	1	140	63,3
	2	71	32,1
	3	10	4,5
	Toplam	221	100,0
Bölüm	İşletme	40	18,1
	Muhasebe	77	34,8
	Bankacılık Ve Sigortacılık	104	47,1
	Toplam	221	100,0
Online Bankacılık Kullanma Durumu	Evet	89	40,3
	Hayır	132	59,7
	Toplam	221	100,0
Kredi Kartı Kullanma Durumu	Evet	109	49,3
	Hayır	112	50,7
	Toplam	221	100,0
Finansal Durumu Yönetmede Kendini Başarılı Bulma	Oldukça Başarılıyım	58	26,2
	Başarısızım	15	6,8
	Orta Düzeyde Başarılıyım	148	67,0
	Toplam	221	100,0
Aile Gelir Durumu	1500 Den Az	88	39,8
	1501-2500 Arası	95	43,0
	2500 Ve üzeri	38	17,2
	Toplam	221	100,0
Ekonomi Haberlerini Takip Etme Sıklığı	Her Gün	21	9,5
	Haftada Birkaç Kez	62	28,1
	Nadiren	120	54,3
	Hiç	18	8,1
	Toplam	221	100,0

Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 159'u (%71,9) kadın, 62'si (%28,1) erkek olarak dağılmaktadır. Öğrenciler yaş değişkenine göre 127'si (%57,5) 17-20, 94'ü (%42,5) 21-24 olarak dağılmaktadır. Öğrenciler sınıf değişkenine göre 140'ı (%63,3) 1, 71'i (%32,1) 2, 10'u (%4,5) 3 olarak dağılmaktadır. Öğrenciler bölüm değişkenine göre 40'ı (%18,1) İşletme, 77'si (%34,8) Muhasebe, 104'ü (%47,1) Bankacılık ve Sigortacılık olarak dağılmaktadır. Öğrenciler online bankacılık kullanma durumu

değişkenine göre 89'u (%40,3) Evet, 132'si (%59,7) Hayır olarak dağılmaktadır. Öğrenciler kredi kartı kullanma durumu değişkenine göre 109'u (%49,3) Evet, 112'si (%50,7) Hayır olarak dağılmaktadır. Öğrenciler finansal durumu yönetmede kendini başarılı bulma değişkenine göre 58'i (%26,2) Oldukça başarılıyım, 15'i (%6,8) Başarısızım, 148'i (%67,0) Orta düzeyde başarılıyım olarak dağılmaktadır. Öğrenciler aile gelir durumu değişkenine göre 88'i (%39,8) 1500 den az, 95'i (%43,0) 1501-2500 arası, 38'i (%17,2) 2500 ve üzeri olarak dağılmaktadır. Öğrenciler ekonomi haberlerini takip etme sıklığı değişkenine göre 21'i (%9,5) Her gün, 62'si (%28,1) Haftada birkaç kez, 120'si (%54,3) Nadiren, 18'i (%8,1) Hiç olarak dağılmaktadır.

Tablo 32. Öğrencilerin Finansal Okuryazarlık Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Ekonomi Bilgisi	221	3,347	0,841	1,000	5,000
Ekonomik Akılcılık	221	3,717	0,986	1,000	5,000
Toplumsal Ekonomik Yansımalar	221	3,868	0,960	1,000	5,000
Bireysel Ekonomi Planlama	221	3,917	1,215	1,000	5,000
Finansal Okuryazarlık Genel	221	3,633	0,798	1,240	5,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin “ekonomi bilgisi” düzeyi orta ($3,347 \pm 0,841$); “ekonomik akılcılık” düzeyi yüksek ($3,717 \pm 0,986$); “toplumsal ekonomik yansımalar” düzeyi yüksek ($3,868 \pm 0,960$); “bireysel ekonomi planlama” düzeyi yüksek ($3,917 \pm 1,215$); “finansal okuryazarlık genel” düzeyi yüksek ($3,633 \pm 0,798$); olarak saptanmıştır.

Tablo 33. Öğrencilerin Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırması

Demografik Özellikler	n	Ekonomi Bilgisi	Ekonomik Akılcılık	Toplumsal Ekonomik Yansımalar	Bireysel Ekonomi Planlama	Finansal Okuryazarlık Genel
Cinsiyet		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
kadın	159	3,323±0,858	3,757±0,971	3,972±0,950	3,973±1,210	3,667±0,787
erkek	62	3,411±0,800	3,615±1,024	3,600±0,940	3,774±1,225	3,547±0,827
t=		-0,698	0,962	2,620	1,092	1,003
p=		0,486	0,337	0,009	0,276	0,317
Yaş		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
17-20	127	3,339±0,869	3,766±0,975	3,938±0,906	4,026±1,163	3,671±0,781
21-24	94	3,359±0,807	3,651±1,003	3,773±1,027	3,770±1,273	3,582±0,821
t=		-0,180	0,851	1,264	1,559	0,816
p=		0,857	0,396	0,208	0,121	0,416
Sınıf		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1	140	3,362±0,873	3,724±1,048	3,886±0,969	3,998±1,163	3,653±0,823
2	71	3,327±0,799	3,684±0,887	3,817±0,947	3,681±1,322	3,582±0,765
3	10	3,285±0,755	3,856±0,805	3,978±1,000	4,467±0,834	3,724±0,726
F=		0,069	0,141	0,188	2,717	0,247
p=		0,933	0,869	0,828	0,068	0,781
Bölüm		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
İşletme	40	3,429±0,915	3,717±1,155	3,878±1,041	3,958±1,252	3,671±0,858
Muhasebe	77	3,219±0,758	3,580±0,943	3,713±0,987	3,792±1,203	3,496±0,772
Bankacılık ve Sigortacılık	104	3,411±0,867	3,818±0,944	3,979±0,899	3,994±1,213	3,721±0,787
F=		1,392	1,295	1,709	0,634	1,823

p= 0,251 0,276 0,183 0,531 0,164

Online Bankacılık Kullanma Durumu		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	89	3,539±0,744	3,807±1,006	3,909±1,066	3,899±1,260	3,739±0,863
Hayır	132	3,219±0,880	3,657±0,972	3,840±0,884	3,929±1,188	3,562±0,746
t=		2,816	1,109	0,522	-0,182	1,628
p=		0,005	0,269	0,616	0,856	0,105
Kredi Kartı Kullanma Durumu		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	109	3,451±0,829	3,740±1,051	3,889±1,014	4,104±1,168	3,701±0,827
Hayır	112	3,247±0,844	3,694±0,923	3,847±0,909	3,735±1,237	3,567±0,766
t=		1,815	0,343	0,322	2,278	1,248
p=		0,071	0,732	0,748	0,024	0,213
Finansal Durumu Yönetmede Kendini Başarılı Bulma		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Oldukça başarılıyım	58	3,512±0,868	3,772±1,130	3,925±1,071	4,052±1,312	3,738±0,949
Başarısızım	15	2,939±0,788	3,541±0,591	3,926±0,583	3,911±1,172	3,445±0,475
Orta düzeyde başarılıyım	148	3,324±0,825	3,713±0,961	3,839±0,949	3,865±1,183	3,611±0,757
F=		2,990	0,329	0,195	0,491	0,971
p=		0,052	0,720	0,823	0,613	0,380
Aile Gelir Durumu		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1500 den az	88	3,234±0,921	3,629±1,009	3,924±0,859	3,936±1,190	3,583±0,794
1501-2500 arası	95	3,432±0,739	3,841±0,971	3,908±0,973	3,986±1,240	3,715±0,777
2500 ve üzeri	38	3,397±0,881	3,611±0,961	3,637±1,129	3,702±1,215	3,544±0,859
F=		1,350	1,325	1,332	0,758	0,910
p=		0,261	0,268	0,266	0,470	0,404
Ekonomi Haberlerini Takip Etme Sıklığı		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Her gün	21	3,575±0,982	3,735±1,102	3,963±1,023	4,016±1,271	3,759±0,970
Haftada birkaç kez	62	3,472±0,803	3,722±0,970	3,998±0,919	3,995±1,117	3,723±0,778
Nadiren	120	3,354±0,779	3,759±0,948	3,814±0,950	3,878±1,226	3,629±0,752
Hiç	18	2,611±0,878	3,395±1,165	3,667±1,099	3,796±1,460	3,203±0,872
F=		5,935	0,713	0,838	0,229	2,223
p=		0,001	0,545	0,475	0,876	0,086
İleri Test (MWU)=		1>4, 2>4, 3>4 (p<0.05)				

1.3. Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplumsal ekonomik yansımalar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçlarına göre; grup

ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($t=2,620$; $p=0.009<0.05$). Kadınların toplumsal ekonomik yansımalar puanları ($x=3,972$), erkeklerin toplumsal ekonomik yansımalar puanlarından ($x=3,600$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomi bilgisi, ekonomik akılcılık, bireysel ekonomi planlama, finansal okuryazarlık genel puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.4. Yaş

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomi bilgisi, ekonomik akılcılık, toplumsal ekonomik yansımalar, bireysel ekonomi planlama, finansal okuryazarlık genel puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.5. Sınıf

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomi bilgisi, ekonomik akılcılık, toplumsal ekonomik yansımalar, bireysel ekonomi planlama, finansal okuryazarlık genel puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.6. Bölüm

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomi bilgisi, ekonomik akılcılık, toplumsal ekonomik yansımalar, bireysel ekonomi planlama, finansal okuryazarlık genel puanları ortalamalarının bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.7. Online bankacılık kullanma durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomi bilgisi puanları ortalamalarının online bankacılık kullanma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($t=2,816$; $p=0.005<0.05$). online bankacılık kullananların ekonomi bilgisi puanları ($x=3,539$), online bankacılık kullanmayanların ekonomi bilgisi puanlarından ($x=3,219$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomik akılcılık, toplumsal ekonomik yansımalar, bireysel ekonomi planlama, finansal okuryazarlık genel puanları ortalamalarının online bankacılık kullanma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.8. Kredi Kartı Kullanma Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel ekonomi planlama puanları ortalamalarının kredi kartı kullanma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-Testi sonuçlarına göre; grup

ortalamları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($t=2,278$; $p=0.024<0.05$). kredi kartı kullananların bireysel ekonomi planlama puanları ($x=4,104$), kredi kartı kullanmayanların bireysel ekonomi planlama puanlarından ($x=3,735$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomi bilgisi, ekonomik akılcılık, toplumsal ekonomik yansımalar, finansal okuryazarlık genel puanları ortalamalarının kredi kartı kullanma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.9. Finansal Durumu Yönetmede Kendini Başarılı Bulma

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomi bilgisi, ekonomik akılcılık, toplumsal ekonomik yansımalar, bireysel ekonomi planlama, finansal okuryazarlık genel puanları ortalamalarının finansal durumu yönetmede kendini başarılı bulma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.10. Aile Gelir Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomi bilgisi, ekonomik akılcılık, toplumsal ekonomik yansımalar, bireysel ekonomi planlama, finansal okuryazarlık genel puanları ortalamalarının aile gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

1.11. Ekonomi Haberlerini Takip Etme Sıklığı

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomi bilgisi puanları ortalamalarının ekonomi haberlerini takip etme sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($F=5,935$; $p=0.001<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere PostHoc testi uygulanmıştır. Buna göre; Ekonomi haberlerini takip etme sıklığı Her gün olanların ekonomi bilgisi puanları ($3,575\pm0,982$), ekonomi haberlerini takip etme sıklığı Hiç olanların ekonomi bilgisi puanlarından ($2,611\pm0,878$) yüksek bulunmuştur. Ekonomi haberlerini takip etme sıklığı Haftada birkaç kez olanların ekonomi bilgisi puanları ($3,472\pm0,803$), ekonomi haberlerini takip etme sıklığı Hiç olanların ekonomi bilgisi puanlarından ($2,611\pm0,878$) yüksek bulunmuştur. Ekonomi haberlerini takip etme sıklığı Nadiren olanların ekonomi bilgisi puanları ($3,354\pm0,779$), ekonomi haberlerini takip etme sıklığı Hiç olanların ekonomi bilgisi puanlarından ($2,611\pm0,878$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomik akılcılık, toplumsal ekonomik yansımalar, bireysel ekonomi planlama, finansal okuryazarlık genel puanları ortalamalarının ekonomi haberlerini takip etme sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

SONUÇ

Araştırmada elde edilen verilere yapılan analizler sonucunda öğrencilerin finansal okuryazarlık genel düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin “ekonomi bilgisi” düzeyi orta; “ekonomik akılcılık” düzeyi yüksek; “toplumsal ekonomik yansımalar” düzeyi yüksek; “bireysel ekonomi planlama” düzeyi yüksek olarak saptanmıştır. Online bankacılık kullananların ekonomi bilgisi puanları, online bankacılık kullanmayanların ekonomi bilgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Kredi kartı kullananların bireysel ekonomi planlama puanları, kredi kartı kullanmayanların bireysel ekonomi planlama puanlarından yüksek bulunmuştur. Ekonomi haberlerini takip etme sıklığı her gün olanların ekonomi bilgisi puanları, ekonomi haberlerini takip etme sıklığı hiç olanların ekonomi bilgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Ekonomi haberlerini takip etme sıklığı haftada birkaç kez olanların ekonomi bilgisi puanları, ekonomi haberlerini takip etme sıklığı hiç olanların ekonomi bilgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Ekonomi haberlerini takip etme sıklığı nadiren olanların ekonomi bilgisi puanları, ekonomi haberlerini takip etme sıklığı hiç olanların ekonomi bilgisi puanlarından yüksek bulunmuştur.

Eğitilmeye hazır olarak üniversiteye gelen öğrencilere iyi bir eğitim sağlamak üniversitelerin en önemli görevidir. Son yıllarda hükümetler hane halklarını tasarrufa yönlendirmeye ve tasarrufları ölçmeye yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Üniversite yıllarında kendi bütçelerini yönetme durumuyla ilk defa karşılaşan öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin yükseltilmesi tasarruflarını daha iyi yönetmelerini ve finansal araçları daha aktif kullanmalarını sağlayacaktır. Gerekli eğitimler verilerek üniversitelerin öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerini arttırmaları gelecekte hane olacak öğrencilerin tasarruflarını olumlu etkileyecek hem de ekonomiye olumlu etkiler yapacaktır.

KAYNAKÇA

- Bayram, S.S. (2010) “Finansal Okuryazarlık ve Para Yönetimi Davranışları: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama”. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Finansman Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. ESKİŞEHİR
- Baysa, E. (2015) “Finansal Okuryazarlık ve Banka Müşteri Segmentasyonları Üzerine Bir Uygulama”. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Muhasebe-Finansman Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. TOKAT
- Güler, E. (2015) “Hanehalkının Finansal Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma: Sakarya İli Örneği”. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Muhasebe Finansman Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. SAKARYA
- Kılıç, Y., Ata, H.A., Seyrek, İ.H. (2015) “Finansal Okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma”. Muhasebe Finansman Dergisi, Nisan 2015, İstanbul 66, ss 129-150.
- Satoğlu, S. (2014) “Bireysel Yatırımcıları Koruma Aracı Olarak Finansal Okuryazarlık ve Türkiye Uygulaması”. Marmara Üniversitesi Bankacılık ve Sigortacılık Enstitüsü, Bankacılık Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi. İSTANBUL
- Tosun, A.E. (2016) “Lise Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeyi Üzerine Bir Alan Araştırması”. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Finans Programı. Yüksek Lisans Tezi. TRABZON

Bir Kavram Olarak Öznel İyi Oluş¹⁴⁹
Subjective Well-Being as a Concept**Selim GÜNDOĞAN¹****Doç. Dr. Nurten SARGIN²**¹MEB'de Uzman Psikolojik Danışman, selimgundogan1453@hotmail.com²Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi PDR Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, nurtensargin@hotmail.com**Özet**

Son yıllarda pozitif psikolojinin Türkiye’de de araştırma konusu yapılmasının ardından pozitif psikolojinin kavramlarından birisi olan öznel iyi oluş kavramı da araştırmacılar tarafından ele alınan ve farklı boyutlarda incelenen bir kavram olmuştur. Diener’a (2006) göre; öznel iyi oluş insanların kendi yaşamlarını değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Öznel iyi oluş araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanan ve farklı kuramlarla değişik boyutlarda ele alınan bir kavram olmuştur. Öznel iyi oluş kavramı son yıllarda insanların hayatını anlamlandırmasında nelerin etkili olduğu, mutluluğun nasıl elde edildiği ve elde edilen mutluluğun nasıl sürdürülebildiği gibi sorulara cevap aramak için araştırma konusu yapılmış bir kavramdır. Bu nedenle araştırılması önemli bir konu olarak görülmektedir.

Yapılan bu çalışmanın amacı son yıllarda pozitif psikolojide önemli bir kavram olan öznel iyi oluş ile ilgili bilgilere, ilgili araştırmalara yer vermektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmada öznel iyi oluş kavramının genel açıklamalarına, kuramsal açıdan öznel iyi oluşun ele alınışına, öznel iyi oluşu etkileyen faktörlere, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış belli başlı çalışmalara yer verilmiştir. Konuyla ilgili araştırma yapmayı düşünen araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öznel İyi Oluş, kavram, araştırma

Abstract

The concept of subjective well-being, which has become one of the concepts of positive psychology after the positive psychology has been approached as an area of research in Turkey in recent years, has become a concept that is attracted by researchers and studied in different dimensions. According to Diener (2006); subjective well-being is defined as people's assessment of their own lives.

Subjective well-being is a concept that is defined by researchers in different ways and handled in different dimensions by different theories. The concept of subjective well-being is a concept that has been the subject of research in recent years to seek answers to the questions such as what is influential in understanding people's lives, how happiness is achieved, and how this happiness can be sustained. For this reason, it is seen as an important issue to be researched.

The purpose of this study is to include relevant research and give some valuable insights into subjective well-being, an important concept in positive psychology in recent years. The research was undertaken using a qualitative method of document analysis. The study included general explanations of the concept of subjective well-being, the study of subjective well-being from the theoretical point of view, the factors affecting subjective well-being, and the specific studies conducted domestically and abroad. Recommendations have been made for the researchers who are interested in conducting further research on the topic.

Keywords: Subjective well-being, concept, research

GİRİŞ

İyi oluş kavramı, felsefe ve psikoloji alanında farklı şekillerde tanımlanmış geniş bir kavram olma özelliği taşımaktadır. Son yıllarda ‘mutluluk’ veya ‘güzel hayat kavramı’ tartışmaların dışına taşp, yapılan çalışmaların araştırma konusu olmaya başlamıştır (Boysan, 2012).

Mutluluk konusu, felsefecilerin ele aldıkları konulardan birisi olagelmiş, mutlu yaşam ve erdem konularında çoğu felsefi akım çeşitli tanımlar ve ölçütler ortaya koymuşlardır (Güven, 2008). Mutluluğu ele almanın tarihi eski dönemlere kadar dayanmaktadır. Antik çağlardan günümüze

¹⁴⁹ Bu makale Selim Gündoğan’ın “Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin, Algılanan Sosyal Destek ve Öznel İyi Oluş Açısından İncelenmesi” başlıklı Doç. Dr. Nurten SARGIN danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

gelineceye kadar “İnsan nasıl mutlu olur? Mutluluğu nasıl elde eder?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda insanlar, iyi bir yaşam için neler olması gerektiğine ilişkin düşünceler üretmişlerdir. Bazılarına göre iyi bir yaşamın ölçütünü zenginlik oluştururken, bazılarına göreyse insanlarla ilişkilerinin olumlu olması oluşturmaktadır. İyi bir yaşama ilişkin ölçütlerin içsel ya da dışsal kaynaklı olup olmadığına bakılmadan bireylerin vurguladıkları aslında “öznel iyi oluşları” olmuştur (Eryılmaz, 2009).

Diener’a (2006) göre; öznel iyi oluş insanların kendi yaşamlarını değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu değerlendirmeler daha çok evlilik memnuniyeti ya da sahip olunan şeylere ilişkin ya da daha geniş anlamda yaşam memnuniyeti ve kendine ilişkin memnuniyete odaklanmaktadır. Bu değerlendirmeler daha bilişsel ya da daha duygusal olabilir. İlhan’a göre (2009) ; doyum, hoş duygu ve düşük seviyede hoş olmayan duygu şeklinde öznel iyi oluşun temel olarak üç bileşeni bulunmaktadır. Yaşam doyumunu öznel iyi oluşun bilişsel yönünü, hoş duygu ve hoş olmayan duyguların azlığı ise duyusal yönünü temsil etmektedir. Öznel iyi oluşun her üç parçası da kendi içlerinde bazı alt bölümlere ayrılabilir.

Öznel iyi oluş kişilerin içsel deneyimleriyle tanımlanır. Dışsal referans çerçevesi öznel iyi oluş değerlendirmesi yapıldığında baskıcı değildir. Oysaki zihin sağlığının pek çok kriteri (olgunluk, otonomi, gerçeklik), dışardan araştırmacılar ve doktorlar tarafından empoze edilir. Oysaki öznel iyi oluş kişinin kendi bakış açısına göre ölçülmektedir. Eğer kişi hayatının iyi gittiğini düşünüyorsa o zamanki çerçeve içinde iyi gidiyordur. Ayrıca, kişilerin odaklandığı bu karakteristik özellikler öznel iyi oluş alanıyla geleneksel klinik psikolojiyi bakış açısı olarak birbirinden ayırır. Diğer önemli alan olarak; kişilerin kendi yaşamlarına dair belirlenmiş algılarından öznel iyi oluş düzeyleri etkilenir. Öznel iyi oluş alanında bireylerin kendileriyle ilgili sahip oldukları iyilik haline karşı geliştirdikleri inançlarının büyük önemi vardır (Diener, Suh ve Oishi, 1997; Akt. Çelik, 2008). Bu durumda, öznel iyi oluşun artmasında veya azalmasında bireyin kendi yaklaşımı veya olayları kendine göre anlamlandırması önemlidir.

1. Öznel İyi Oluşla İlgili Kuramsal Görüşler

Ereksel kuramlar öznel iyi oluşun kaynağını, insanların ihtiyaçlarının ve isteklerinin karşılanmasında ve az çok farkında oldukları amaçlara ulaşabilmelerinde görmektedir (Türkdoğan, 2010). Wilson’ un (1967) “ihtiyaçların zamanında giderilmesi bireylerin mutluluğuna yol açtığı, ihtiyaçların giderilmemesi ise mutsuzluğa yol açtığı” yönündeki çıkarımı, ereksel kuramların öznel iyi oluş konusuna karşı yaklaşımını en basit şekliyle özetler niteliktedir. Bunun da ötesinde, ereksel yaklaşım, insan davranışının ihtiyaçlar doğrultusunda belirli bir amaca yöneldiğinden hareketle, insanın amaçlı bir varlık olduğunu vurgulayan amaç kuramlarını da kapsayan bir yaklaşımdır. Diener’ e (1984) göre amaçlar ve istekler, genellikle ihtiyaçlardan daha bilinçli olarak düşünülmektedir ve bireylerin birçoğu mutlu hissetme yaşantısını, bazı önemli amaçları elde ettiklerinde yaşamaktadırlar.

Etkinlik kuramları, diğer kuramlara göre farklı bir bakış açısıyla mutluluğu arzulamanın, mutluluğu düşünmenin, mutluluğa ulaşma çabasıyla hareket etmenin ve dolayısıyla bireyin kendi mutluluğuna ilişkin sahip olduğu yüksek farkındalığın, bireyin mutluluğunu aşağı seviyelere çektiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre, birey önemli etkinlikler ve amaçlar üzerine yoğunlaşmalıdır, böylece mutluluk bir yan ürün olarak kendiliğinden gelecektir (Diener, 1984).

Ryff’in (Akt. Canbay, 2010) psikolojik iyi-oluş kuramının temelini gelişimsel psikoloji ve klinik psikolojide ele alınan kavramlar oluşturmaktadır. Psikolojik iyi-oluş kuramına göre, bireyin psikolojik açıdan iyi olması, yaşamının bazı alanlardaki olumlu işlevselliğiyle açıklanmaktadır. Kuram konuyu altı boyuttan ele almaktadır. Bu boyutlar bireyin geçmişteki yaşadıklarına veya kendisine ilişkin olumlu değerlendirmelerini (kendini kabul etme), bir birey olarak devamlı olarak büyüyüp geliştiği duygusunu (bireysel gelişim), bireyin yaşamının anlamlı ve belli amaçları olduğu inancını (yaşam amacı), bireyin kişilerarası ilişkilerinde sıcaklık ve güvenin olmasını (diğerleriyle olumlu ilişkiler), bireyin kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda çevresindeki yaşamı etkili ve düzgün bir şekilde yönlendirebilme kapasitesini (çevresel hakimiyet) ve kendi kendine etkili karar verme duygusunu (özerklik-otonomi) içermektedir. Kuramın alt boyutları dikkate alındığında Ryff’in psikolojik iyi oluş kavramı olumlu işlevde olma ile ilgilenen kuramcıların görüşlerinin ortak noktalarından oluştuğu görülmektedir. Bundan dolayı psikolojik iyi oluş kuramı, olumlu işlevde bulunan kişilerin özelliklerini inceleyen ve araştıran kuramların bir birleşimi şeklindedir.

Değişen yaşam koşullarına alışma ya da uyum gösterme, öznel iyi oluşun modern kuramı olan “uyum kuramı”nın temel yapısıdır. Uyum düşüncesi, insanların başlangıçta yeni olaylara veya koşullara güçlü tepki göstereceklerini ancak zaman geçtikçe duruma alışacaklarını ve eski düzeye geri döneceklerini içermektedir (Yetim, 2001). Uyum kuramına göre; kişiler yeni yaşam olaylarına içten ve güçlü tepki verirler ancak, bu tepkiler zaman geçtikçe alışılabilir ve temel haline dönerler. Örnek olarak, piyango kazanmak gibi kişinin moralini yükselten bir olayda, kişinin ruh durumu muhtemelen zaman geçtikçe eski haline dönecektir. Böylece, bu bağlamdaki teorilere göre olaylar doğal değerinde görünmezler bunun yerine ilk etapta karşılaşılan etkenlere bağlı olarak değerlendirilirler (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Uyum kuramı, bireylerin başlangıçta yeni olayların veya koşulların karşısında tepki göstereceğini ancak zamanla da bu duruma alışacaklarını ve eski seviyeye geri döneceklerini savunmaktadır (Özen, 2005). Pek çok demografik değişkenin öznel iyi-oluşla zayıf korelasyon ilişkisi göstermesi adaptasyon (uyum) teorisini desteklemektedir. Piyango talihlileri üzerine yapılan bir çalışmada, ikramiye kazananların diğerlerinden daha mutlu olmadıkları bulunmuştur (Brickman ve ark.1978; Akt. Diener ve ark., 1997).

Tabandan-tavana kuramı ise, mutluluğun hoş olan ve hoş olmayan, insana haz veren ve haz vermeyen anların ve yaşantıların birikiminden ortaya çıktığını savunmaktadır. Bu kurama göre insan pek çok mutlu an yaşadığı için mutludur. Tavandan-tabana kuramı, kişiliğin stresinin öznel iyi olma halini doğrudan etkilediğini ileri sürer. Bireyler, önceden belirlenmiş olan öznel iyi oluş düzeylerine, kişilik özelliklerinin etkisinde kalarak olaylara ve durumlara olumlu ya da olumsuz bir şekilde tepki göstermek eğilimindedirler. Tavandan-tabana kuramına göre öznel iyi oluş, kişinin bir özelliğidir ve bu özellik kişinin karşılaştığı olaylara tepkilerini belirler (Deneve ve Cooper, 1998; Akt. Saygın, 2008).

Öznel iyi oluşu açıklamaya çalışan yargı kuramlarına göre, bireyin öznel iyi oluş düzeyi, belli standartlar ile gerçek koşullar arasında yaptığı kıyaslamaların sonucu ile ilişkili olmaktadır. Eğer, gerçek durum bireyin belirlemiş olduğu ölçütün üzerinde ise mutluluk oluşacaktır, eğer altındaysa mutluluk oluşmayacaktır (Diener, 1984).

Dinamik denge kuramına göre, pek çok insan için öznel iyi oluşun oldukça istikrarlı bir şekilde olduğu öne sürülmektedir. Bunun nedeni ise, stok düzeylerinin, ruhsal gelir akışlarının ve öznel iyi oluşun dinamik bir dengede bulunmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanmaktadır. Bu kuramda geçen stok ve ruhsal gelir akışları kavramlarının ekonomi alanından alındığı belirtilmektedir. Bireyin sosyal geçmişi ve kişilik özellikleri gibi tutarlı özelliklerinin stoklar olarak, bir başka ifadeyle sermaye hesabı olarak; yaşamdaki olaylardan kaynaklanan doyumlar ve acıların ise, ruhsal gelir akışları başka bir ifadeyle cari hesap olarak düşünülebileceğinden bahsedilmektedir (Tuzgöl, 2004).

2. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler

Öznel iyi oluş subjektif bir durum olduğu için etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörler sürekli değişebilmektedir. Aşağıda öznel iyi oluşu etkileyen belli başlı faktörlere yer verilmiştir.

1.Cinsiyet: Cinsiyet ve öznel iyi oluş ilişkisini incelemeyi amaçlayan araştırmalarda; öznel iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık meydana getirdiğine ilişkin bir bulguya ulaşılamamıştır (İşleroğlu, 2012). Ancak, kadınların erkeklere göre daha fazla olumsuz duygu bildirmelerine rağmen, yaşamdan erkeklerden daha fazla haz aldıkları (Yetim, 2001) ve erkeklere göre, daha fazla ve daha yoğun olumlu duygular yaşadıkları belirlenmiştir (Seligman, 2002).

2.Yaş: Mutluluğun yaş ile olan ilişkisinin gözden geçirildiği çalışmalara baktığımızda mutluluğun gençlere özgü bir durum olduğu ve insanların yaşlandıkça kendilerini daha az mutlu hissettikleri (Wilson, 1967; Akt. İşleroğlu, 2012) şeklindeki yaygın kanının günümüze gelindikçe yerini yaş değişkeni ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin bu kadar güçlü olmadığı fikrine bıraktığı görülmektedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Akt. İşleroğlu, 2012). 40 ulustan 60.000 yetişkini kapsayan bir araştırmada; yaşla birlikte, yaşam doyumu hafif yükselirken, hoş giden duygu hafif azaldığı, hoş gitmeyen duygunun ise değişmediği ortaya konmuştur (Seligman, 2002). Seligman’a (2002) göre; yaşla birlikte değişen şey, duygularımızın yoğunludur.

3.Gelir: Gelir bireylerin hayata dair amaçlarını yapabilmek için önemli bir kaynak olduğundan dolayı öznel iyi olmanın da önemli bir belirleyicisi olmaktadır (Çevik, 2010). Araştırmalar, gelişmiş toplumların, gelişmekte olan ve az gelişmiş toplumlara nazaran daha mutlu olduklarını göstermektedir. Bireysel anlamda ele alındığında ise gelir artışının iyi oluşu daha az

etkilediği görülmüştür. Öznel iyi oluşun kültürlerarası karşılaştırıldığı araştırmalar, kişi başına düşen milli gelirin yüksek olduğu Almanya ve Japonya’ da yaşayan insanların öznel iyi oluş seviyelerinin oldukça düşük olduğunu göstermiştir (Csikszentmihalyi, 1999; Akt. Çevik, 2010). Türkiye’de de, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), tarafından yapılan bir araştırmada paranın kişileri mutlu edeceği yönünde genel bir yargıyı reddeden bir biçimde; sizi en çok ne mutlu eder sorusuna para yanıtını verenlerin oranı %5,9’da kalmıştır (Çelik, 2008).

4. Kişilik: Öznel iyi oluş konusunu ele alan birçok araştırmacı kişiliğin, öznel iyi oluşun başlıca belirleyicisi olmasa bile, en güçlü etkileyici faktörlerinden biri olduğunu savunmaktadır (Kermen, 2013). Öznel iyi oluşu belirleyen en önemli kişilik özelliklerinin başında dışadönüklüğün ve nevrozluğun geldiği kaydedilmiştir (Topuz, 2013). Öznel iyi oluş ve kişilik ilişkisinin incelendiği araştırma sonuçlarında tekrarlanan tutarlı bir genel bulgu, kişiliğin büyük beşli sınıflamasının öznel iyi oluş ile ilişkili iki önemli kişilik boyutunun nevrozizm ve dışadönüklük olduğu; dışadönüklüğe oranla nevrozizmin öznel iyi oluş üzerinde daha güçlü bir etkisinin bulunduğu ve kişiliğin dışadönüklük boyutunun özellikle olumlu duygulanımın, kişiliğin nevrozizm boyutunun ise özellikle olumsuz duygulanımın anlamlı yordayıcıları olduğudur (Türkdoğan, 2010).

5. Kültür: İnsana ilişkin bir kavram olan kültür, kişilerin yaşamlarını anlamada, düzenlemede ve yapılandırmada kullandıkları bilgi, gelenek ve görenek, yetenek, beceri, değer ve alışkanlıkları gibi pek çok kavramı içine alan karmaşık bir kavramdır. Başkalarıyla paylaşılan kültürel değerlerin, bireylerin psikolojik ve özellikle duygusal yaşantılarında önemli rol oynamakta olduğu görülmektedir. Öznel iyi oluşun kültürden kültüre ve kişiden kişiye farklılaşmakta olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Çevik, 2010). Bu bağlamda kültür iyi olma üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olan bir kavramdır (Saygın, 2008).

3. Öznel İyi Oluş İle İlgili Yapılan Araştırmalar

4. 1. Öznel İyi Oluş İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güven (2008) çalışmasında, fen lisesi ve genel liseye devam eden ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türlerini cinsiyet ve sosyometrik statü değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, fen ve genel liselerin 9, 10 ve 11. sınıflarına devam eden 544 ergen oluşturmuştur. Çalışmada veriler, ergenlerin psikolojik belirtilerini ve genel sağlık örüntülerini incelemek amacı ile “Kısa Semptom Envanteri” ve “Genel Sağlık Anketi-12”; öznel iyi oluş düzeylerini incelemek amacı ile “Öznel İyi Oluş Ölçeği (Lise Formu)” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada; öznel iyi oluş değişkeni cinsiyet açısından farklılık gösterdiği ve erkek ergenlerin öznel iyi oluşları kız ergenlerden daha yüksek olduğu, sosyometrik statü açısından akranları tarafından kabul gören ergenlerin öznel iyi oluşlarınınsa akranları tarafından reddedilen ergenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir.

Saygın ve Arslan (2009) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya Selçuk Üniversitesi çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 639 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çevik (2010) çalışmasında; lise öğrencilerinin, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, sosyal destek ve öz saygı düzeylerinin, öznel iyi oluş düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara’da genel, anadolu ve meslek liselerinde öğrenim gören 193 kız, 205 erkek olmak üzere toplam 398 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler; öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek için “Öznel İyi Oluş Ölçeği Lise Formu”, sosyal destek sistemlerini belirlemek için “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve öz saygı düzeylerini belirlemek için “Coopersmith Öz Saygı Envanteri” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada; öz saygı, algılanan aile ve arkadaş desteği değişkenlerinin, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde birer yordayıcı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz (2011) çalışmasında ergenlerin öznel iyi oluşlarıyla aile ortamları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu, Ankara’da öğrenim hayatına devam eden 252 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada veriler, ergen öznel iyi oluş ölçeği ve aile destek ölçeğiyle

toplanmıştır. Çalışma sonucunda ergen öznel iyi oluşu ile aile ortamı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve önemli bir ilişkinin olduğu sonucunu elde etmiştir.

Doğan ve Sapmaz (2012) çalışmalarında kişilerarası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri ve kişiler arası ilişki tarzlarının öznel iyi oluşu ne düzeyde yordadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 242 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri, Kişilerarası İlişkiler Ölçeği (KİÖ), Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) ve Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği (OODÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, besleyici ilişki tarzının öznel iyi oluşla pozitif yönde, zehirleyici ilişki tarzının ise negatif yönde ilişkili olduğunu ve her iki değişkenin de öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı bulgularına ulaşmışlardır.

Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır (2012) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin, öznel iyi oluşlarının; duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve stresle başa çıkma stratejileri ile açıklanmasını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubunu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 248 kız, 171 erkek olmak üzere toplam 419 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “Öznel İyi Oluş Ölçeği”, “Mizah Tarzları Ölçeği”, “Stresle Başa Çıkma Davranışları Envanteri”, “Duygusal Düzenleme Ölçeği” ve “Sosyal Öz-yeterlilik Algısı” ölçme araçları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; duygusal düzenleme, mizah tarzları, öz-yeterlik ve başa çıkma stratejilerinin, öğrencilerin iyi oluşunu açıklamada önemli değişkenler olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Küçükköse ve Bedel (2015) çalışmalarında, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı lise türlerinde öğrenim gören 446 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada, sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres düzeylerinin, lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordadığı, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sürekli öfke, öfke içe ve öfke dışı ifade tarzları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile öfke kontrol ifade tarzı arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile stres düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucunu da ulaşmışlardır.

5. 2. Öznel İyi Oluş İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Keyes, Shmotkin ve Ryff (2002) 25-74 yaş arası 3032 kişi üzerinde yürüttükleri çalışmada öznel iyi oluşu ve psikolojik iyi oluşu; yaş, eğitim seviyesi ile kişilik özellikleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öznel iyi oluş ile psikolojik iyi oluşun birbirleri ile ilişkili fakat farklı iyi oluş şekilleri olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Psikolojik iyi oluşun yaşam amacı ve kişisel gelişim gibi bazı boyutları açısından öznel iyi oluştan ayrıldığı görülmüştür. Çalışmada ayrıca; yaş, eğitim, dışadönüklük ve dürüstlük düzeylerinin artmasının hem öznel hem de psikolojik iyi oluşu olumlu etkilediği ve nevroitikliğin de her iki iyi oluşu da olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Topuz, 2013).

Mahon, Yarcheski, A. ve Yarcheski T.J. (2005) çalışmalarında mutluluğun cinsiyet üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, ön ergenlikte mutluluk ve algılanan sağlık durumu, klinik sağlık ve sıhhat gibi birtakım sağlık değişkenleri arasındaki ilişkiyi ele alıp bu ilişkileri kızlar ve erkekler açısından ayrı ayrı değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada mutluluk konusunda erkekler ve kızlar arasında herhangi bir cinsiyet farklılığı olmadığı, tüm örneklem için mutluluk ve sağlıkla ilişkili değişkenler arasında istatistiksel olarak önemli ve pozitif korelasyonlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Kartal, 2013).

Karatzias, Chouliara, Power ve Swanson (2006) 425 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarında benlik saygısı, duygulanım ve genel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin genel iyi oluş toplam puanı ve alt ölçekleri ile arasında ilişki olmadığı, İyi oluş toplam puanındaki yüksek skorların, benlik saygısı ve pozitif duygulanım puanlarındaki yüksek skorlarla ve negatif duygulanım puanlarındaki düşük skorlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, benlik saygısı ölçeğinin alt ölçeği olan ev benlik saygısının ergenlerin genel iyi oluşlarının en önemli yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşmışlardır (Akt. Özer, 2013).

Froh, Yurkewicz ve Kashdan (2009) çalışmalarında, erken ergenlikteki minnettarlık ve öznel iyilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veriler 154 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrenciler, öznel iyilik, sosyal destek, prososyal (topluma faydalı) davranış ve fiziksel semptom ölçeklerini doldurmuşlardır. Araştırmada; minnettarlık ve olumlu etki, küresel ve şahsi özel yaşam memnuniyeti, iyimserlik, sosyal destek ve prososyal davranış arasında olumlu ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Seder ve Oishi (2009) çalışmalarında; üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve facebook arkadaşlık ağlarının etnik olarak homojenlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma toplam 73 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonuç olarak; Avrupa ve Amerika kökenli katılımcıların arasında daha homojen bir dostluk ağının, daha yüksek yaşam doyumu ile olumlu etkilerin olduğunu saptamışlardır. Ayrıca, Avrupa kökenli olmayan Amerikalı katılımcıların arasında dostluk ağları ile öznel iyi olma homojenliği arasında bir ilişki olmadığı sonucunu elde etmişlerdir.

Suldo ve arkadaşları (2009) çalışmalarında, öğretmenlerden gelen destek ve ergenlerin öznel iyi oluş halleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal ve araçsal desteğin, onların öznel iyi-oluş durumları ile ilişkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir (Akt. Canbay, 2010).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada insanların kendi yaşamlarını değerlendirmesi olarak tanımlanan (Diener, 2006) öznel iyi oluş kavramı ele alınmıştır. Ayrıca bu çalışmada öznel iyi oluş kavramının kuramlar tarafından ele alınışı ve öznel iyi oluşu etkileyen faktörler ele alınmıştır. Son yıllarda farklı ülkelerde bilim dünyasında araştırma konusu olarak öznel iyi oluş kavramı da ele alınmıştır. Türkiye’de de belli çalışmalarda öznel iyi oluş kavramı irdelenmiştir (Güven 2008; Saygın ve Arslan, 2009; Çevik, 2010; Eryılmaz, 2011; Doğan ve Sapmaz, 2012; Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012; Küçükköse ve Bedel, 2015).

Yeni araştırmacılar için öznel iyi oluşun psikolojik sağlamlık, tükenmişlik, akademik kaygı ve stres, iş doyumu gibi kavramlarla ilişkisine bakılması önerilmektedir. Ayrıca öznel iyi oluş kavramının yapılacak deneysel çalışmalarda da inceleme konusu yapılması önerilmektedir. Öznel iyi oluş ile ilgili yapılan çalışmalarda öznel iyi oluş düzeyi düşük çıkan bireylere öznel iyi oluş düzeyini artırmaya dönük psiko-eğitim programları hazırlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Boysan, M. (2012). *Üniversite Öğrencilerinde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Başa Çıkma Stilleri Ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Model Sınaması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Canbay, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Çelik, Ş. (2008). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çevik, N. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordayan Bazı Değişkenler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575, <http://ehis.ebscohost.com> (Erişim tarihi: 05.06.2015)
- Diener, E. (2006). Frequently Asked Questions (FAQ's) ,About Subjective Well Being (Happiness and Life Satisfaction) ,<http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/faq.html> (Erişim tarihi: 05.06.2015)
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent Findings On Subjective Wellbeing. *Indian Journal Of Clinical Psychology*, 24(1), 25- 41.

- Doğan, T. Ve Sapmaz, F. (2012). Kişilerarası İlişki Tarzları Ve Öznel İyi Oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 585-60.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarıyla Aile Ortamları Arasındaki İlişki. *Aile Ve Toplum Dergisi*, 7, 93-101.
- Froh, J.J., Yurkewicz, C. And Kashdan, T. B. (2009). Gratitude And Subjective Well-Being In Early Adolescence Examining Gender Differences. *Journal Of Adolescence*, 32, 633-650.
- Güven, İ. G. S. (2008). *Fen Ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örüntüleri Ve Psikolojik Belirti Türleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İşleroğlu, S. (2012). *Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Benlik Saygısı, Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Duyguları İfade Etme Eğilimine Göre Yordanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kartal, M. A. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş Ve İletişim Beceri Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kermen, U. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin İhtiyaç Doyumu Ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Küçükköse, İ. Ve Bedel, A. (2015). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Sürekli Öfke, Öfke İfade Tarzları Ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *TSA Dergisi*, 3, 71-88.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. Ve Çakır, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Özyeterlik Ve Başaçıkma Davranışları İle Yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, Ş. (2013). *Problemlili İnternet Kullanımının Benlik Saygısı Ve Öznel İyi Oluş İle Açıklanabilirliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı Ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Saygın, Y. Ve Arslan, C. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı Ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 207-222.
- Seder, J.P. and Oishi, S. (2009). Ethnic And Racial Homogeneity In College Students Facebook Friendship Networks And Subjective Well-Being. *Journal of Personality*, 43(3), 438-443.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Gerçek Mutluluk*. (Çev: S. K. Akbaş). Ankara: HYB Basım Yayın
- Topuz, C. (2013). *Üniversite Öğrencilerinde Özgeciliğin Öznel İyi Oluş Ve Psikolojik İyi Oluş İle İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuzgöl, D. M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite Öğrencilerinde Temel İhtiyaçların Karşılama Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyini Yordamadaki Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Wilson, W. (1967). Correlates of Avowed Happiness, *Psychological Bulletin*, 67 (4), 294-306.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınlar

Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Çalışma Motivasyonlarına Etkisi (Tokat İli Örneği)

Muhammet YILMAZ¹

Murat KURT²

¹Öğretmen, Tokat Erbaa Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu, muhammetinpostasi@gmail.com

²Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, murat.kurt@amasya.edu.tr

Özet

Eğitim öğretim süreçlerinde öğrenci ile direkt iletişim içerisinde olan ve öğrencinin eğitim süreçlerine rehberlik eden öğretmenlerdir. Öğretmenin iş performansı öğretim süreçlerinin kalite ve niteliğine etki etmektedir. Okul yöneticileri arasında müdür, öğretmenin sicil amiridir. Öğretmenin performansını izleyen ve ona dönütler veren kişidir. Okul yöneticisinin demokratik tutum ve davranışları okulların en önemli insan kaynağı öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Buna karşın; antidemokratik uygulamalar çalışan motivasyonunu düşürmekte ve iş verimini azaltmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi ve önerilerin ortaya konulmasıdır. Araştırma verilerinin kaynağını katılımcılara uygulanan anket oluşturmaktadır. Araştırma evreni, Tokat ili genelinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemi ise Tokat ili genelinde resmi ilköğretim, ortaokul, lise ve özel eğitim okullarından random (tesadüfi örneklem seçme) yöntemle seçilmiş 394 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş; yüzde, frekans ve aritmetik ortalama hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler ile okul müdürlerinin yüksek düzeyde kaliteli iletişim kurduğu, birbirleri ile her konuda rahatlıkla konuşabildiği, müdürlerin öğretmenlerin görüş ve önerilerini önemseydiği ve bu durumun öğretmen motivasyonu artırdığı, genel olarak müdürlerin öğretmenlerin çalışma motivasyonuna olumlu yönde katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul müdürü, öğretmen, motivasyon

Abstract

In educational teaching process teachers communicate with students directly and guide educational process of students. Teachers' job performance affects quality and attribute of teaching process. The principal among the school administrators is teacher's registry authority. The school principal is person who follows teachers' performance and gives feedback. The principals democratic attitude and behaviours affect motivation of teachers who are the most important human resources positively. Antidemocratic administration reduces workers' motivation and work efficiency.

The main purpose of this research; to investigate the effects of the attitudes and behaviors of the school principals who work in public schools affiliated to Ministry of National Education on teacher motivation and to present suggestions. Source of research data forms the survey applied to participants. Research universe consists of teachers who work in public schools throughout Tokat province. The research sample consists of 394 teachers selected randomly from the official primary secondary high schools and private education schools in Tokat province.

The data obtained from the questionnaires applied to the teachers participating in the research were analyzed with SPSS programme; the percentages, frequencies, arithmetic mean calculations were made. According to research results; teachers and school principals have achieved high quality communication at high level, they can talk to each other freely, principals attach importance to teachers' opinions and suggestions and this increases teachers' motivation; in general the principals attitudes and behaviours affect teachers' motivation positively.

Key Words: school principals, teacher motivation, communication

GİRİŞ

Ülkemizde eğitim – öğretim faaliyetleri örgün eğitim kurumları ile birlikte yaygın eğitim kurumlarında da yapılmaktadır. MEB tarafından özel veya resmi eğitim kurumlarında öğrenciler zorunlu olarak 12 yıl kesintisiz eğitim sürecine tabi olmaktadır. 12 yıl insan hayatı için önemli bir zaman dilimidir. Bu süreyi zorunlu olarak eğitime ayıran birey için eğitim çalışanlarının nitelikli hizmet sunması gerekir. Eğitim kurumlarının örgütsel yapısında okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler, hizmetliler ve diğer personeller yer almaktadır ve okul müdürü eğitim örgütlerinin lideri konumundadır. Müdürün bilgi birikimi, tutum ve davranışları, vizyonu ve değer yargıları okul iklimini etkileyen faktörlerden bazılarıdır. Kişi her ne kadar çalışacağı kurumu kendisi seçiyor olsa da çalışma arkadaşlarını kendisi seçemez. Atama yoluyla oluşturulan okul kadroları birbiri ile uyum içerisinde olduğu takdirde üst düzey başarı elde edilecektir. Her okulun kendine göre amaçları olduğu gibi çalışanlarının da amaçları vardır. Okul yöneticileri yönetim faaliyetlerini gerçekleştirirken çalışanların amaçlarını da dikkate almalıdır. Kurumsal gelişim ne kadar önemli ise kişinin kendi gelişimi de o kadar önemlidir. Yöneticilerin kurum amaçlarına önem verirken çalışanların amaçlarını dikkate almamaları çalışan motivasyonunu olumsuz yönde etkilemekte ve kaliteyi düşürmektedir.

Öğretmen, öğrencinin öğrenmesine rehberlik eden birinci kişidir. Öğrenmek ve öğretmek fiilini isminde taşıyan öğrenci ve öğretmen okulların en temel ögesidir. Bunun dışında okulda çalışan müdür başta olmak üzere diğer çalışanlar hizmetlerini öğretmen ve öğrenciye göre yürütmelidir. Okulunda mutsuz olan, yönetici ve çalışma arkadaşlarıyla uyum sağlayamayan öğretmen işine yeterince motive olamayacaktır. Dolayısıyla iş verimi düşecektir. Okullarda lider konumunda olan müdür, öğrenme faaliyetlerini yürüten öğretmen ile iyi bir iletişim kurmalıdır. Öğretmenin çalışma şartlarını iyileştirme, işine motive olmasını sağlama konularında çaba sarf etmelidir. Müdürün oluşturacağı olumlu okul iklimi, okulun vizyonuna ulaşmasında önemli bir araç olacaktır. Müdür kendini sürekli geliştirmeli, yönetim becerilerini güçlendirmeli ve liderlik özelliği sergileyebilmelidir.

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Motivasyon, bireyi harekete geçiren ve bireyin hareketlerinin yönünü tayin eden umutları ve inançlarıdır (Çalış, 2012). Motivasyon kelimesi, İngilizcesi ‘motivation’ olan, ‘motive’ kelimesinden türemiştir. Latince’de ‘movere’ yani ‘hareket etmek’ anlamında kullanılmaktadır. Temel olarak ‘harekete geçiren’ anlamındadır (Özgan ve Aslan 2008). Motivasyon; bir veya birden çok insanı, belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Öztürk, 2006). Motivasyon, örgüt yönetimlerinin çalışanların işe devamı, işte sürekliliği ve performans düzeyini artırma açısından önemle üzerinde durdukları bir konudur (Kurt, 2005).

Eğitimin toplumsal, kültürel ve ekonomik bazı işlevleri vardır ve bu işlevleri okullar aracılığı ile gerçekleştirmeye çalışırlar. Okul yöneticileri bu amaçlara tek başlarına ulaşamazlar. Belirli bir noktadan sonra bazı görevleri çalışanları yani öğretmenler ile paylaşmak durumundadırlar. Bu işbirliğini ve bu işbirliğinin sağlanması için motivasyonu gerektirir (Özgan ve Aslan 2008). Okul yöneticisinin demokratik tutum ve davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir (Özan, Türkoğlu ve Şener 2010). Motivasyonun sağlanmadığı bir okulda da, işler en başta biraz yürüse dahi bir süre sonra aksaklıklar çıkacak ve yarı yolda kalınacaktır (Özgan ve Aslan, 2008). Öğretmenlerin motive olmalarında etkili olan en önemli öğelerden birisi de okul yöneticisidir. (Sucu, 2016). Okul yöneticisi; öğrendiklerini uygulayan, öğrenmede öncülük eden, ortak kararlar alan, yenileşme ihtiyaçlarını görebilen, bunu okula yansıtan, herkese güven dolu ve samimi bir çalışma ortamı sağlayabilen, okulu için yeni vizyonlar peşinde koşan, çağın teknolojik yeniliklerini tüm okula sunmaya çalışan, her konuda yeterli esnekliği sergileyebilen, okulu bütün olarak kabul eden ve değişim girişimlerini gerçekleştirmeye çalışan lider olmalıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Okul yöneticileri, personelin moral ve motivasyonunu arttıracak ve aidiyet duygusunu geliştirecek yönde, okul içinde veya dışında moral artırıcı etkinlikler düzenlemelidir (Aldırmaz, 2015).

Yöneticinin karar verirken, rasyonel veya duygusal davranması ya da karar vermekten kaçınması gibi durumlar karardan etkilenenlerin motivasyonlarına, dolayısıyla da iş doyumlarına etki edecektir (Ölçüm, 2015).

Öğretmenin moral ve motivasyonunun yüksek tutulması eğitim sisteminin başarıya ulaşmasının en önemli etkenlerindendir (Yılmaz ve Aslan, 2013). Yöneticinin karar verirken; tüm değişkenleri göz önüne alması, alternatifler üretmesi, seçenekler üzerinde etraflıca düşünmesi gibi davranışlar öğretmenlerin motivasyonlarını da olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir (Ölçüm, 2015). Ayrıca öğretmenler okullardaki uygulamaları (ödüllendirme, karar alma ve nöbet) adil algılamadıklarında motivasyonları azalmaktadır (Özgan ve Bozbayındır, 2011). Okullardaki kültürel ve ideolojik çatışmalar iyi yönetilmediği takdirde örgütsel yıkım getirebilir. Bu bakımdan, okul liderinin okulda farklılıkların hoş karşılandığı, demokratik bir kültürün yerleşmesi için oldukça çaba göstermeleri gerekmektedir. Bu konuda, işbirliği içinde, kişilerin sorumluluk almalarını sağlamak olumlu sonuçlar doğuracaktır (Özmen ve Aküzüm, 2010)

Okullarda stratejik yönetim anlayışını benimseyen Milli Eğitim Bakanlığı, tüm okulların stratejik plan hazırlamasını istemiş ve okullar ilk stratejik planlarını 2011-2014 yılları arası için 4 yıllık planlar yapmıştır. İkinci 5 yıllık planları ise okullar 2015-2019 yılları için yapmıştır ve şu an okul yönetimleri bu planlar dikkate alınarak yürütülmektedir. Stratejik yönetim anlayışında okul yönetimine tüm çalışanların katılmasının sağlanması esastır. Kurum çalışanlarıyla birlikte vizyonunu oluşturur, geleceğe dönük amaç ve hedeflerini belirledikten sonra uygun stratejiler ve eylem planları ile faaliyetlerini sırayla gerçekleştirir. Tüm bu sürecin yönetimi okul müdürü liderliğinde gerçekleştirilir. Müdürün tutum ve davranışları çalışanları etkilemektedir. Okul ikliminin oluşmasında da müdürün yönetim becerilerinin önemi büyüktür. Yöneticinin kurumunda sağladığı ortam, şartlar ve çalışmalar şüphesiz ki en çok öğretmenleri ve içinde bulundukları çalışma iklimini etkilemektedir. Bundan dolayı yönetici, kurumunda çalışan öğretmenlerinin motivasyonunu ve kuruma ait olma duygularını üst düzeyde tutacak bir ortam sağlayarak eğitimin gerekli düzeyde icra edilmesini sağlayabilecektir (Küçüksayraç, 2013).

5.1. Araştırmanın Gerekçesi

Çağdaş eğitim anlayışı okulu sadece müdür yönetir anlayışından sıyrılarak çalışanların da yönetimde yer almasını ön görmektedir. Okul müdürünün yönetim anlayışı okul iklimini etkilemektedir. Müdür çalışanlarını iyi tanımalı, beklentilerinin farkında olmalı, kararlara çalışanları katmaya eğilimli olmalı, çalışanların amaçlarını kurumun amaçları kadar önemsemeli ve çalışanları ile işbirliği içerisinde olmalıdır. Öğretmen motivasyonu eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir. Motivasyonu yüksek olan öğretmen kurumun amaç ve hedeflerini gerçekleştirmede önemli roller üstlenmektedir. Düşük motivasyonlu öğretmen ise yönetimin politikalarına gerekli desteği vermemektedir. Bu araştırma; çalışanların kuruma aidiyet duygularının artması, olumlu okul ikliminin geliştirilmesi, öğretmen motivasyonunu artırması konusunda okul müdürlerine fikir vererek eğitimde kalite ve niteliğin artmasına yardımcı olacaktır. Öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını amaçlayan ve bu süreçte öğretmenin öğrencinin öğrenmesine rehberlik etmesini hedefleyen çağdaş eğitim anlayışında öğretmen motivasyonunun yüksek olması ile ancak istenen noktaya gelinecektir. Milli Eğitim Bakanlığı politikaları eğitimde kaliteyi artırmak için hizmet standartlarını yükseltmek üzere planlanırken okul yönetimleri de bunu kendine misyon ederek çalışmalarını yürütmelidir. Okul yöneticileri iletişim becerilerini geliştirmeli ve okul iklimini geliştirecek faaliyetleri organize etmelidir. Araştırma kapsamında, yönetici ve öğretmenlerin okul ortamında göstermeleri gereken tutum ve davranışları ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu sayede çalışanların bulundukları pozisyona en uygun davranışı sergilemenin eğitimde kalite ve niteliği artıracığı konusunda farkındalık oluşturmaları sağlanacaktır.

Ülkemizde eğitim öğretim faaliyetleri öncelikle örgün eğitim kurumlarında gerçekleşmektedir. 2017 yılında pilot olarak başlanan zorunlu anasınıfı eğitimi ve devamında 8 yıllık zorunlu örgün eğitim sürecinden sonra birey 4 yıl daha zorunlu olarak örgün eğitim kurumunda veya yaygın eğitim kurumunda eğitim sürecine devam etmektedir. Önümüzdeki yıllarda anasınıfının da zorunlu hale gelmesiyle birlikte 13 yıl olacak zorunlu eğitim süreci olarak değerlendirdiğimizde; hayatının önemli bir bölümünü okullarda geçirecek öğrenci için kaliteli ve nitelikli eğitim ortamları oluşturması

gerekmektedir. Okul yönetimi ekibi MEB personeli arasından bakanlığın belirlediği kriterler ile yapılan görevlendirmeler yoluyla belirlenmektedir (MEB Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2017). Yönetim görevini üstlenen öğretmenler okulunda çalışan personelin motivasyon kaynaklarını iyi bilmeli ve kurumun geleceğe yönelimini bu doğrultuda planlayabilmelidir. Aksi takdirde yönetim ve çalışanlar arası çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Okul iklimindeki çatışmaları en aza indirmek ve ortaya çıkan çatışma durumlarını etkili bir şekilde yönetebilmek konusunda yöneticilere fikir oluşturmak amacıyla bu çalışmaya gerek duyulmuştur.

5.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi ve önerilerin ortaya konulmasıdır.

Varsayımlar

- 1- Okul müdürlerinin sergilediği tutum ve davranışlar öğretmenlerin çalışma motivasyonuna etki etmektedir. Öğretmenler okul yöneticileri ile olan etkileşimine göre kurumun amaçlarına ulaşmasında etkin katılım göstermektedir.
- 2- Araştırmaya katılan öğretmenler, gerçek görüşlerini samimi bir şekilde ortaya koymuştur.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Araştırma Tokat ili genelinde bulunan devlet okullarında 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde görev yapan ve örnekleme alınan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler anket formundaki sorularla sınırlıdır.

5.3. Araştırma Problemi

Okul yöneticilerinin temel görevi; okulun kuruluş amacına uygun politikalar yürüterek varlığını sürdürmesini sağlamaktır. Okullar, çocuğun sosyalleştiği ve bilgi birikimini artırdığı bir ortamdır olmasının yanı sıra insan etkileşiminin yoğun bir şekilde gerçekleştiği yerdir aynı zamanda. Bu etkileşimin kalite ve niteliği çalışanlar arası ve hizmet alanlar arasında kurulacak olumlu iletişim yöntemi ile artacaktır. Bundan dolayı okul iklimi hizmet standartlarının yükseltilmesi açısından önemlidir. Olumlu okul ikliminin oluşturulmasında en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir.

Yönetici okul iklimini pozitif yönde değiştirebilmesi için çalışan motivasyonunu öncelikli konuları arasına alması gerekir. Okul yöneticisi tutum ve davranışları ile çalışanları etkileyebilmelidir. Sahip olduğu güç kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmalıdır. Güç kaynaklarını çalışanları kontrol etme, çalışanlar üzerinde baskı oluşturma veya egosunu tatmin etme şeklinde kullanmaya yönelecek olan yönetici çalışma ortamındaki çatışmaları tetikleyecek ve çalışanların kuruma olan bağlılığını düşürecektir. Bu durum okulun misyonundan sapmasına neden olacağı gibi vizyonunun gerçekleşmesinin önünde de set olacaktır.

5.4. Problem Cümlesi

Devlet okullarında çalışan okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının; öğretmenlerin çalışma motivasyonuna etkileri nelerdir?

İlgili Araştırmalar

“19. yüzyılın başından bu yana endüstrinin hızlı gelişme göstermesi, üretimin görülmemiş boyutlara ulaşmasına yol açarken, insan unsuru daima geri plana itilmiştir. Bu da insanların fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak yıpranmasına neden olmuştur. Bu gelişmelerle birlikte bilim adamları

isteksiz, mutsuz ve ümitsiz insanların tekrar yönetime katılmaları için neler yapılması gerektiği hakkında birtakım çalışmalar yapmışlardır. Sonuçta çalışanın motivasyonu ile ilgili birtakım teoriler geliştirmişlerdir. Endüstrileşme süreciyle motivasyon kavramı ortaya çıkmış ve isteksiz çalışanların motivasyonunu artırmak amacıyla çeşitli motivasyon kuramları geliştirilmiştir (İner, 2010). Kapsam teorileri kişinin içinde bulunduğu ve kişiyi belirli yönde davranışta bulunmaya yöneltten faktörleri açıklarken; Abraham MASLOW'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı, Frederick HERZBERG'in Çift Faktör Teorisi, David Mc. CLELLAND'ın Başarma İhtiyacı Teorisi ve Clayton ALDERFER'in ERG Kuramı şeklinde sıralanmaktadır (Deniz ve diğerleri, 2005:143-149). Süreç teorilerinde ise kapsam teorilerindeki içsel faktörlere ek olarak bireyin davranışı üzerinde önemli etkiye bulunan çevre faktörleri de göz önünde bulundurulmaktadır. Başlıca süreç teorileri ise; Viktor H. Vroom Bekleyiş Teorisi, Lawler-Porter Bekleyiş-Değer Teorisi, B.F. Skinner Şartlandırma Kuramı, Adams Eşitlik Teorisi ve Cranny-Smith Basitleştirilmiş Süreç Modeli şeklinde sıralanabilir (Eren, 2004:532-545).

Motivasyon ve iş doyumu ilişkisine yönelik teoriler kapsam teorileri, performans ve iş doyumu ilişkisine yönelik teoriler de beklenti teorileri olarak adlandırılmaktadır (Lawler III, 1994: 84). Kapsam teorilerine göre; bireyin gereksinimlerinden yola çıkarak oluşturulan iş doyum teorileri, motivasyon kuramlarına dayanmaktadır (Brief, 1998: 20). Ancak, insan davranışlarının karmaşıklığı nedeniyle, motivasyon kuramlarının herhangi birisinin tek başına motivasyon ve iş doyumu konusunu bir bütünlük içerisinde açıklayamamaktadır (Toker, 2007: 94). Bu kapsamda, iş doyumunu açıklamak için çok sayıda teorik ve görgül çalışmalar yapılmıştır. Maslow'un (1943) İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, Herzberg'in (1966) Çift Faktör Teorisi, McClelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi ve Alderfer'in ERG Teorisi birer kapsam teorisi olmakla birlikte iş doyumunu ilk inceleyen başlıca çalışmalar olmuşlardır (Brief, 1998: 20). Diğer taraftan, Maslow'un geliştirdiği gereksinimler kuramında ve Herzberg'in iki etmenli kuramında, insan davranışlarına etki eden gereksinimler üzerinde durulmuş ve gereksinimlerin varlığının davranışları yönlendireceği varsayımı kabul edilmiştir. Ancak, gereksinimlerin varlığının davranışı başlatmaya yetmeyeceği, ayrıca kişinin davranışta bulunması için bu davranışın gereksinimi gidermede amaca ulaşacağı yolunda bir beklentinin de olması gerektiği ileri sürülmüş ve bu görüşe dayanan kuramlar geliştirilmiştir (İncir, 1990: 11). Beklenti teorileri Victor Vroom'un Beklenti Kuramı, Lawler ve Porter'in Sonuçsal Şartlandırma Teorisi, J. Stacy Adams'ın Eşitlik Teorisi ve Locke'un Amaç Teorisi' den oluşmaktadır. İş doyumunu açıklayan kapsam teorileri, iş doyumunu tanımlamak için ihtiyaçların doyumunu ve kazanılan içsel ve dışsal faktörleri incelemektedir. Beklenti teorileri ise iş doyumunu tanımlamak için değerlerin, beklentilerin ve ihtiyaçların etkileşimini incelemektedir (Akt. Köroğlu 2012).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma motivasyonuna okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının etkileri araştırılmıştır. Var olan durum tespit edilmeye çalışıldığından araştırma tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, Tokat ili genelinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini ise Tokat ili genelinde resmi ilköğretim, ortaokul, lise ve özel eğitim okullarından random (tesadüfi örneklem seçme) yöntemle seçilmiş 394 öğretmenden oluşmaktadır. İl genelinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesindeki verilere göre 6887 öğretmen bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin kaynağını katılımcılara uygulanan anket oluşturmaktadır. Anket geliştiricisi (Küçüksayraç, 2013) tarafından elektronik ortamda yapılan yazışmalarla izin alındıktan

sonra anketin uygulandığı çevre için de yasal izinler alınmıştır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini içeren 5 soru bulunuyor. İkinci bölümde okul yöneticilerinin öğretmenlerin çalışma motivasyonuna etkisini ölçmeye yönelik 38 soru bulunuyor. Üçüncü ve son bölümde ise katılımcıların düşüncelerini paylaşabileceği yer bırakılmıştır. İkinci bölümde beşli değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu bölümdeki seçenekler “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Her seçenek olumludan başlanarak 5’ten 1’e kadar puanlandırılmıştır.

Tablo 1. Anket Soruları

No	Maddeler
<i>Öğretim ile ilgili motivasyon;</i>	
1	Kurumumda ihtiyaç duyulan kaynak ve materyallere kolaylıkla ulaşılır.
2	Mesleğimde daha verimli çalışabilmek için kendimi geliştirebiliyorum.
3	Mesleğim yaratıcılığımı kullanmama izin veriyor.
4	Kurumdaki fiziki şartlar eğitim-öğretim faaliyetlerimiz için yeterli düzeydedir.
5	Sınıflardaki öğrenci sayıları eğitim öğretim faaliyetlerim için uygundur.
6	Branşım farklı deneyimler elde edebilmeme fırsat veriyor.
7	Derslerde kendime özgü yöntem ve teknikleri kullanabiliyorum.
8	Yönetim bize kendimizi geliştirme olanağı sunuyor
9	Yönetimin tutumu ve kararlarını yerinde buluyorum.
10	Öğretmenlere verilen hizmetler yeterli düzeydedir.
11	Kurumum çağın getirdiği yenilik ve gelişmeleri takip ediyor.
12	Kurumumda sağlanan çalışma ortamı ve fiziki şartları yeterli buluyorum.
13	Gerekli olduğunda kurumumla ilgili, bilgi ve belgelere ulaşabiliyorum.
14	Kurumumda tüm duyurular çalışanlara zamanında iletiliyor.
<i>Sosyal davranışlarla ilgili motivasyon;</i>	
15	Zümre arkadaşlarımla iyi anlaşmamız iş motivasyonumu olumlu etkiliyor.
16	Öğretmen arkadaşlarımızla iş birliği içinde çalışıyoruz.
17	Okul içerisinde üstlerimle sağlıklı iletişim kurabiliyorum.
18	İş arkadaşlarım fikirlerime saygı duyuyor.
19	Yönetimle sorunlarımı rahatça konuşabiliyorum.
20	Yönetim fikir ve önerilerimiz için bize yeterince zaman ayırıyor.
21	Yönetim çalışanların kişisel sorunlarına gereken önemi gösteriyor.
22	Eğitim-Öğretim faaliyetlerim okul yönetimi tarafından takdir ediliyor.
23	Kurumumda tüm çalışanlar yönetime ve alınan kararlara katılabilir.
24	Yönetimle her konuda rahatlıkla konuşabiliyorum.
25	Elde ettiğim başarılar yönetim tarafından takdir ediliyor.
26	Kurumumda spor, aktivite, eğlence vb. faaliyetlere yer veriliyor.
27	Öğretmen arkadaşlarım başarılarımı takdir ediyor.
<i>Psikolojik durum ile ilgili motivasyon</i>	
28	Mesleğimi severek yapıyorum.
29	Okul ortamında kendimi iyi hissediyorum.
30	Elde ettiğim başarılar beni memnun ediyor.
31	Okuluma karşı ait olma duygusuna sahibim.
32	Kurumuma kendimi duygusal olarak bağlı hissediyorum.
33	Kurumumuzun sorunlarını kendi sorunlarım gibi sahipleniyorum.
34	Yönetim görüş ve düşüncelerime değer veriyor.
35	Yönetimin gösterdiği tutum ve davranışlar çalışanları motive ediyor.
36	Öğretmenlik mesleği bana başarı duygusunu hissettirip motive ediyor.
37	Kurumumda çalışanların saygınlığı ve gelişmesine önem veriliyor.
38	Yönetimin görüş ve düşüncelerimi önemsemesi çalışma hevesimi kamçılıyor.

Verilerin Analizi

Tokat ili genelindeki farklı kurumlarda çalışan öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen veriler SPSS programına girilerek çözümlenmiş ve veriler istatistiki işlemlere tabi tutulmuştur. Ortaya çıkan tablolar yardımı elde edilen veriler hakkında sonuç ve yoruma varabilmek hedeflenmiştir. Bulgular bölümünde tablolar yoluyla verilerin yorumlanması, tartışma bölümünde de

çıkarımlar yapılması sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeğe göre elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları aşağıdaki tablodaki aralıklara göre göz önüne alınmıştır.

Tablo 2. Anket Seçeneklerinin Puan Aralığı ve Yorumu

Ağırlık	Seçenekler	Sınır	Yorum
5	Tamamen Katılıyorum	5,00 – 4,20	Çok Yüksek
4	Katılıyorum	4,19 – 3,40	Yüksek
3	Kararsızım	3,39 – 2,60	Orta
2	Katılmıyorum	2,59 – 1,80	Düşük
1	Tamamen Katılmıyorum	1,79 – 1,00	Çok Düşük

BULGULAR

Bu bölümde Tokat ilinde görev yapan öğretmenlere uygulanan anket çalışması sonrasında oluşturulan tablolar ve bu tablolara ait bulgulara yer verilecektir. Araştırmaya katılan 394 öğretmenin anketlere verdiği cevaplar değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 3. Demografik Veriler

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	188
	Erkek	206
	<i>Toplam</i>	<i>394</i>
Yaş	21-30	90
	31-40	199
	41-50	70
	51+	35
	<i>Toplam</i>	<i>394</i>
Kıdem	1-5 yıl	87
	6-10 yıl	92
	11-15 yıl	95
	16-20 yıl	46
	21 yıl ve üzeri	74
	<i>Toplam</i>	<i>394</i>
Branş	Sınıf Öğretmeni	119
	Branş Öğretmeni	275
	<i>Toplam</i>	<i>394</i>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 188'inin kadın olduğu ve bu rakam toplam katılımcının % 47,7 sini oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin sayısı ise 206 olarak tespit edilmiştir ve araştırma katılımcılarının % 52,3'ünü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 394 öğretmenden, 90 (%22,8) kişinin 21 – 30 yaş aralığında olduğu, 199 (%50,5) kişinin 31 – 40 yaş aralığında olduğu, 70 (%17,8) kişinin 41 – 50 yaş aralığında olduğu 35 (%8,9) 51 yaş üzeri olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan 394 öğretmenden, 87 (%22,1) kişinin mesleki kıdeminin 1 – 5 yıl aralığında olduğu, 92 (%23,4) kişinin 6 – 10 yıl aralığında olduğu, 95 (%24,1) kişinin 11 – 15 yıl aralığında olduğu, 46 (%11,7) 16 – 20 yıl aralığında olduğu ve 74 (%18,8) kişinin de 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Ayrıca 394 öğretmenden, 119 (%30,2) kişinin sınıf öğretmeni, 275 (%69,8) kişinin okul öncesi veya branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Anket Sorularına Verilen Cevapların Maddesel Dökümü, Ortalama ve Yorum

Madde	Tamamen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum			
r	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	<i>X</i> ort	<i>Yorum</i>
Madde 1	6	1,5	6	15,2	51	12,9	203	51,5	72	18,8	3,69	Yüksek
Madde 2	5	1,3	1	4,8	41	10,4	236	59,9	93	23,6	3,99	Yüksek
Madde 3	3	0,8	2	5,1	52	13,2	212	53,8	107	27,2	4,01	Yüksek
Madde 4	15	3,8	8	21,5	81	20,6	142	36,0	71	18,0	3,42	Yüksek
Madde 5	19	4,8	6	16,3	33	8,4	136	34,5	143	36,3	3,81	Yüksek
Madde 6	3	0,8	2	5,3	53	13,5	217	55,1	100	25,4	3,98	Yüksek
Madde 7	1	0,3	7	1,8	29	7,4	219	55,6	138	35,0	4,23	Çok Yüksek
Madde 8	5	1,3	2	7,1	90	22,8	176	44,7	95	24,1	3,83	Yüksek
Madde 9	7	1,8	4	11,6	98	24,9	161	40,9	82	20,8	3,67	Yüksek
Madde 10	17	4,3	6	15,1	119	30,2	145	36,8	52	13,2	3,39	Orta
Madde 11	5	1,3	3	9,4	75	19,0	201	51,0	76	19,3	3,77	Yüksek
Madde 12	13	3,3	6	16,5	89	22,6	166	42,1	61	15,5	3,50	Yüksek
Madde 13	6	1,5	1	3,3	46	11,7	225	57,1	104	26,4	4,03	Yüksek
Madde 14	3	0,8	1	2,8	31	7,9	194	49,2	155	39,3	4,23	Çok Yüksek
Madde 15	5	1,3	5	1,3	21	5,3	166	42,1	197	50	4,38	Çok Yüksek
Madde 16	0	0	2	5,1	22	5,6	202	51,3	150	38,01	4,22	Çok Yüksek
Madde 17	1	0,3	1	2,8	38	9,6	173	43,9	171	43,4	4,27	Çok Yüksek
Madde 18	5	1,3	8	2,0	34	8,6	204	51,8	143	36,3	4,19	Yüksek
Madde 19	6	1,5	1	3,6	48	12,2	169	42,9	157	39,8	4,15	Yüksek
Madde 20	7	1,8	2	5,1	47	11,9	182	46,2	138	35,0	4,07	Yüksek
Madde 21	5	1,3	2	5,8	60	15,3	159	40,4	147	37,3	4,06	Yüksek
Madde 22	12	3,0	2	6,6	78	19,8	159	40,4	119	30,2	3,88	Yüksek
Madde 23	7	1,8	3	8,6	82	20,8	174	44,2	97	24,6	3,81	Yüksek
Madde 24	7	1,8	2	5,6	56	14,2	172	43,7	137	34,8	4,04	Yüksek
Madde 25	10	2,5	2	5,6	87	22,1	159	40,4	116	29,4	3,89	Yüksek
Madde 26	8	2,0	2	5,6	44	11,2	200	50,8	120	30,5	4,02	Yüksek
Madde 27	10	2,5	1	2,8	62	15,7	208	52,8	103	26,1	3,97	Yüksek
Madde 28	1	0,3	5	1,3	20	5,1	126	32,0	242	61,4	4,53	Yüksek
Madde 29	5	1,3	1	3,0	45	11,4	162	41,1	170	43,1	4,21	Çok Yüksek
Madde 30	1	0,3	4	1,0	32	8,1	182	46,2	175	44,4	4,33	Çok Yüksek
Madde 31	3	0,8	1	3,3	49	12,4	153	38,8	176	44,7	4,23	Çok Yüksek
Madde 32	6	1,5	2	6,6	59	15,0	157	39,8	146	37,1	4,04	Yüksek
Madde 33	4	1,0	1	4,1	39	9,9	197	50,0	138	35,0	4,13	Yüksek
Madde 34	6	1,5	2	5,6	62	15,7	183	46,4	121	30,7	3,99	Yüksek
Madde 35	7	1,8	2	6,9	79	20,1	169	42,9	112	28,4	3,89	Yüksek
Madde 36	6	1,5	1	3,6	44	11,2	171	43,4	159	40,4	4,17	Yüksek
Madde 37	8	2,0	1	4,3	73	18,5	184	46,7	112	28,4	3,95	Yüksek
Madde 38	10	2,5	1	4,6	74	18,8	170	43,1	122	31,0	3,95	Yüksek

Tablo 5. Anket Soruları Gruplandığında Oluşan Motivasyon Düzeyi

Sorular	Soru Sayısı	Ortalama	Yorum
Öğretim ile ilgili motivasyon	14 (1-14)	3,83	Yüksek
Sosyal davranışlar ile ilgili motivasyon	13 (15-27)	4,07	Yüksek
Psikolojik durum ili ilgili motivasyon	11 (28-38)	4,13	Yüksek

Tablo 5'e göre anket soruları gruplanarak verilen cevapların ortalaması alındığında öğretim ile ilgili motivasyona verilen cevaplar 3,83 ortalama ile yüksek, sosyal davranışlar ile ilgili verilen cevapların ortalaması alındığında 4,07 ile yüksek ve psikolojik durum ile ilgili sorulara verilen cevapların ortalaması da 4,13 ile yüksek olarak bulunmuştur. Tablo 4'e göre; Tokat ilinde araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına verdiği cevapların aritmetik ortalaması (Xort) alındığında en düşük oran 3,39 olarak madde 10 olarak belirtilen "Öğretmenlere verilen hizmetler yeterli düzeydedir." ifadesine olmuştur. Bu oran orta seviyesinde yorumlanmıştır ve sınırdadır. En yüksek Xort 4,53 olarak madde 28 de belirtilen "Mesleğimi severek yapıyorum." ifadesi için bulunmuştur ve çok yüksek olarak yorumlanmıştır. Ayrıca tablo 4'teki verilere göre okul yönetimi dolayısıyla okul müdürleri ile ilgili maddeler aşağıdaki şekilde sonuçlar ortaya koymuştur.

Madde 8. Yönetim bize kendimizi geliştirme olanağı sunuyor; Xort = 3,83, *yüksek*.

Madde 9. Yönetimin tutumu ve kararlarını yerinde buluyorum; Xort = 3,67, *yüksek*.

Madde 17. Okul içerisinde üstlerimle sağlıklı iletişim kurabiliyorum; Xort = 4,27, *çok yüksek*.

Madde 19. Yönetimle sorunlarımı rahatlıkla konuşabiliyorum; Xort = 4,15 *yüksek*,

Madde 20. Yönetim fikir ve önerilerimiz için bize yeterince zaman ayırıyor; Xort = 4,07, *yüksek*.

Madde 21. Yönetim çalışanların kişisel sorunlarına gereken önemi gösteriyor; Xort = 4,06, *yüksek*.

Madde 23. Kurumumda tüm çalışanlar yönetime ve alınan kararlara katılabilir; Xort = 3,81, *yüksek*.

Madde 24. Yönetimle her konuda rahatlıkla konuşabiliyorum; Xort = 4,04, *yüksek*.

Madde 34. Yönetim görüş ve düşüncelerime değer veriyor; Xort = 3,99, *yüksek*.

Madde 35. Yönetimin gösterdiği tutum ve davranışlar çalışanları motive ediyor; Xort = 3,89, *yüksek*.

Yukarıdaki sonuçlar araştırmanın yapıldığı Tokat ilinde okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonuna yüksek düzeyde olumlu etki sağladığını ortaya koymuştur. Anketteki diğer cevaplar da incelendiğinde öğretmenlerin yüksek düzeyde motivasyona sahip olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca madde 10'da belirtilen "Öğretmenlere verilen hizmetler yeterli düzeydedir." ifadesine 3,39 oranla sınırda olmak kaydıyla orta düzeyde sonuç çıkması dikkat çekmektedir.

TARTIŞMA

Öğretmen motivasyonu okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için önemli bir öğedir. Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler arasında okul yöneticilerinin tutum ve davranışları da bulunmaktadır. Yöneticiler etkili iletişim becerileri kurarak ve öğretmenleri motive edecek davranışlar sergileyerek öğretmenlerin okuldaki etkinliğini artırabilirler. Yönetici, öğretmen motivasyonunu artırabilecek yeteneğe sahip olmalıdır. Yönetici kurum içerisindeki dengeleri iyi gözetmek ve çalışma ortamlarını öğretime uygun hale getirmekle yükümlüdür. Yönetici öğretmenlerin yönetime katılabilmesi ve kurumda huzurlu hissedebilmesi yönünde çalışmalar yapabilmelidir. Bu bağlamda yönetimin öğretmenler üzerindeki etkisinin ne kadar olduğunu belirleyebilmek için bu çalışma yapılmıştır. Araştırmaya Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 188 (%47,7) kadın, 206 (%52,3) erkek olmak üzere 394 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 199 (%50,5) tanesi 31 – 40 yaş aralığındadır. 290 (%73,6) öğretmen ilköğretim kademesinde çalışmaktadır. 119 (%30,2) sınıf öğretmeni ve 275 (%69,8) branş öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerine yönelik 5 soru (bağımsız değişken) ve yönetimin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek için ifadelerden oluşan 38 soru (bağımlı değişken) olmak üzere 43 soru sorulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%) ve ortalama değerleri alınmıştır. Anket sonuçları soru gruplarına göre değerlendirildiğinde; öğretim ile ilgili motivasyon 3,83 ortalama ile, sosyal davranışlar ile ilgili motivasyon 4,07 ortalama ile, psikolojik durum ile ilgili motivasyon 4,13 ortalama ile yüksek

bulunmuştur. Bu sonuçlar ile Tokat ilinde öğretmen motivasyonunun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçüksayraç (2013)'ın araştırması öğretmenlerin çoğu zaman mesleğini severek yaptığını, yöneticilerin görüş ve önerilere değer verdiğini, ve öğretmenin nadiren fiziki şartlar eğitim-öğretim faaliyetleri için yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da benzer sonuca rastlanmıştır. Öğretmen görüşlerinde; yönetimin öğretmenlerin kendini geliştirme imkanı sunması, yönetimle her konuda rahatlıkla konuşulabilmesi, üstlerle sağlıklı iletişim kurulması, kurumda tüm çalışanlar yönetime ve alınan kararlara katılma konusunda Küçüksayraç'ın araştırması nadiren olarak ortaya çıkarken bu çalışmada çoğunlukla olarak ortaya çıkmıştır. Özgan ve Aslan (2008) sözlü iletişim biçimlerinin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde etkisinin olduğunu ortaya koyarken bu araştırmanın yapıldığı bölgede yöneticilerin bu görüşü destekler nitelikte sözlü iletişim becerilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Özgan ve Bozbayındır (2011) araştırmasında yöneticiler okulda işleyen süreçlerin şeffaf olmasına özen göstermelidir görüşünü savunurken, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, gerekli olduğunda kurumumla ilgili bilgi ve belgelere ulaşabildiği ve kurumdaki kaynak ve materyallere çoğu zaman ulaşabildiği yönündeki görüşleri okullarda şeffaf bir yönetim olduğu yönünde bilgi vermektedir. Aldırmaz (2015) tarafından yapılmış çalışmada okul yöneticilerinin, personelini yeterince değerli hissettiremediği ve fikirlerine önem vermediğini belirtirken bu çalışmada öğretmenler yöneticilerin öğretmenlerin fikir ve önerileri için yeterince zaman ayırdığı sonucu birbirinden farklı olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışma sonucunda katılımcıların maddelere yüksek oranda katılıyorum yönünde cevap belirtse de bazı sorulardaki kararsız oranları dikkat çekicidir.

SONUÇLAR

- Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar maddeler halinde belirtilmiştir.
- ✓ Öğretmenler çok yüksek düzeyde mesleğini severek çalışmaktadırlar.
 - ✓ Öğretmenler üstleriyle çok yüksek düzeyde sağlıklı iletişim kurabilmektedirler.
 - ✓ Öğretmenler okul yöneticileriyle her konuda rahatlıkla konuşabilmesi yüksek düzeydedir.
 - ✓ Yöneticinin öğretmenlerin görüşlerini önemsemesi motivasyonunu artıran bir faktördür.
 - ✓ Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri öğretmenlerin çalışma motivasyonunu yüksek düzeyde olumlu yönde etkiliyor.
 - ✓ Öğretmenlerin motivasyonu yüksek olmasına karşın öğretmenlere sunulan hizmetleri orta düzeyde yeterli bulmaktadır.
 - ✓

ÖNERİLER

- Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öneriler aşağıda sunulmuştur.
- ✓ Araştırmanın yapıldığı Tokat ilindeki yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonuna yüksek düzeydeki olumlu etkisi düşünüldüğünde; yöneticilerin bu motivasyonu nasıl sağladığı araştırılabilir.
 - ✓ Araştırma sonucunda sadece öğretmenlere sunulan hizmetlerin yeterliliği konusunda orta düzeyde motivasyon bulunmuştur. Öğretmenlere sunulan hizmetlerin yeterliliği konusunda yeni bir araştırma yapılabilir.
 - ✓ Tokat ilinde ortaya çıkan yüksek motivasyon düzeyinin sürekliliğinin kontrolü açısından ilerleyen yıllarda araştırma tekrar edilebilir.

KAYNAKÇA

Aldırmaz, G., (2015). Okul yöneticilerinin insan Kaynaklarını yönetme yeterlilikleri ile değer eğilimleri arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği), *Yüksek lisans tezi*.

- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Çalış, H. (2012). Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*.
- Eren, E. (2004). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Genişletilmiş 8.Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.
- İner, S.(2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler, *Yüksek Lisans Tezi*.
- Koroğlu, Ö. (2012). İçsel ve dışsal iç doyum düzeyleri ile iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Turist rehberleri üzerinde bir araştırma, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 275-289.
- Kurt, T. (2005), Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:1.
- Küçükşayracı, M. (2013). Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonuna etkisi, *Yüksek lisans tezi*.
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği, (2017). Resmi Gazete, 30046.
- Ölçüm, D. (2015). Okul yöneticilerinin karar verme stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Sakarya ili örneği), *Yüksek lisans tezi*.
- Özan M, Türkoğlu Z, Şener G, (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi.
- Özgan, H. Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 190-206.
- Özgan, H. Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 16, 66-85.
- Özmen, F. Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2) ISSN: 1309-8012 (Online).
- Öztürk, T. (2006), İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonunu Artıran ve İdame Ettiren Faktörler, *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*
- Sucu, A. (2016). Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi, *Yüksek lisans tezi*.
- Yılmaz M, Aslan Ö. (2013). Öğretmen motivasyonunun artırılmasında “ÖNKAS” ödül sistemi.

Karar Destek Sistemleri Yardımıyla Amaca Uygun Programlama Dili Belirlenmesi Determining Purpose Programming Language with Decision Support Systems

Muhammer İLKUÇAR

Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Teknik Bilimler MYO, imuammer@mehmetakif.edu.tr

Özet

Bilgisayar ve bilgisayarlı sistemlerin yaygınlaşması ve kullanım alanlarının çeşitlenmesi ile birlikte farklı amaçlar için farklı yeteneklere sahip çok sayıda programlama dili geliştirilmektedir. Dolayısıyla pek çok alternatif programlama dili mevcuttur. Belirli bir konuda hangi programlama dilini kullanmalıyım sorusunun cevabını verebilmek için detaylı analiz, tecrübe ve uzman görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmada kullanım amacına göre belirlenecek programlama dilleri, uzman görüşleri doğrultusunda, dilin özellikleri ve piyasadaki belirli kriterlere göre (popülerlik, iş olanakları, kodlama kolaylığı, vb.) değerlendirilip analitik hiyerarşik programlama yardımıyla sıralama yapılarak, karar vermeye yardımcı olunması amaçlanmıştır. Çalışmada yeni başlayan ve az bilen programcı adaylarının uygulama geliştirmek için belirlenmiş popüler programlama dillerinden C, C++, C#, Visual Basic.NET ve Java programlama dilleri, kullanıcı ara yüzü, kodlama kolaylığı, popülerlik, iş bulma olanakları, doküman bulma kolaylığı gibi kriterler dikkate alınarak uzman görüşleri doğrultusunda ikili karşılaştırmalar yapılarak analitik hiyerarşik programlama ile bir sıralama yapılmıştır. Sıralama sonucunda %28 ile Java ilk sırada, ikinci sırada %26 ile C# ve C++, C, VB.NET sırasıyla %16, %15 ve %15 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: AHP, Programlama Dilleri, Çok Kriterli Karar Verme.

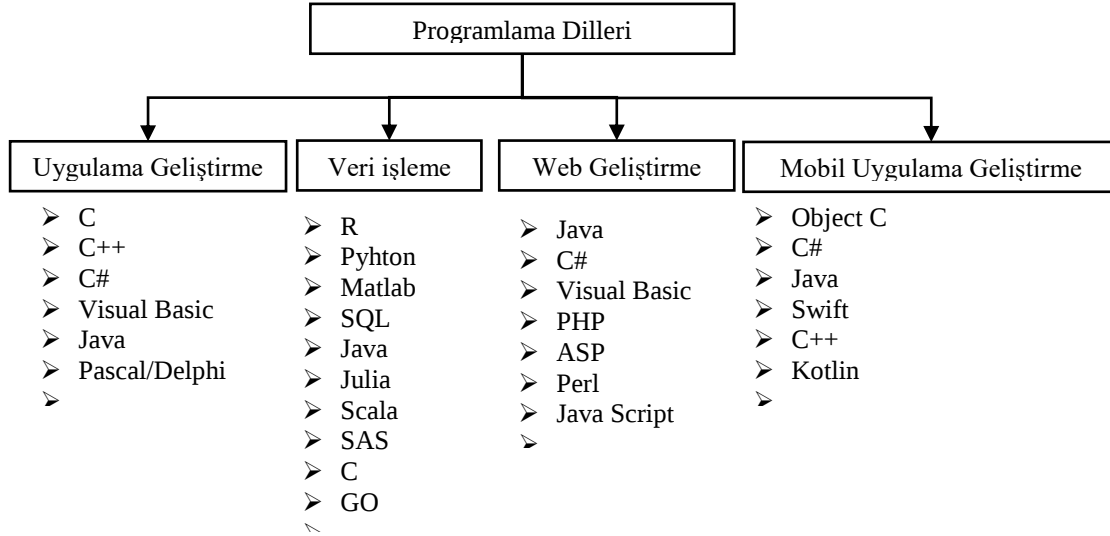
Abstract

With the widespread use of computer and computer systems and the diversity of fields of use, a large number of programming languages with different abilities for different purposes are being developed. So there are many alternatives for the programming language. Detailed analysis, experience and expert opinion are needed in order to be able to answer the question of what programming language should be used in one subject. The programming languages to be determined according to the purpose of use in the study are aimed to help decision making by taking expert opinions, evaluating language characteristics and certain criteria in the market (popularity, job opportunities, coding convenience, etc.) and sorting with analytical hierarchical programming. Considering criteria such as user interface, simple of coding, popularity, job-finding facilities, and lots of finding documents from popular programming languages designed to improve the application of new and less-experienced programmers a ranking was made by analytical hierarchical programming with pairwise comparisons according to expert opinions. As a result of ranking, Java is the first with 28%, second is C# with 26% and C ++, C, VB.NET is listed as 16%, 15% and 15% respectively.

Key Words: AHP, Programming Language, Multi Criteria Decision.

GİRİŞ

Bilgisayar fiyatlarının düşmesi, kolay erişilebilir olmasını beraberinde getirmiştir. Bu durum bilgisayar teknolojilerinin gelişmesine ivme vermiş, modelleri ve özellikleri artmış, kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak bilgisayarlar çok farklı amaçlar için kullanılmaktadır. Bu durum programlama dillerinin gelişmesine ve çeşitlenmesine yol açmıştır. Halen farklı amaçlara hizmet eden milyonlarca uygulama, yüzlerce programlama dili mevcuttur ve yeni programlama dilleri geliştirilmektedir. Her programlama dili kullanıldığı yere göre farklı avantaj ve dezavantajlar sunmaktadır. Dolayısıyla yapılacak işe göre bir programlama dili seçimi programcıya birçok kolaylık sağlayacak veya birçok zorluk çıkaracaktır. Programlama dilleri yeteneklerine göre farklı kategorilere ayrılabilir. Şekil 1’de piyasada sıkça kullanılan programlama dilleri belirli konudaki yetenekleri dikkate alınarak bir sınıflandırma yapılmıştır. Şekle göre yapılacak işler: uygulama geliştirme, veri işleme, web sitesi yapma ve mobil uygulama geliştirme olarak dört ana kategoriye ayrılmıştır. Bunlara ilave olarak; grafik işleme, matematiksel hesaplama, simülasyon, hızlı işlem yapma, derleme yöntemleri, makine diline yakınlığı, web ortamında çalışabilme, küçük akıllı cihaz programlama, vb. gibi konular dikkate alınarak farklı kategorilere de ayırmak mümkündür.



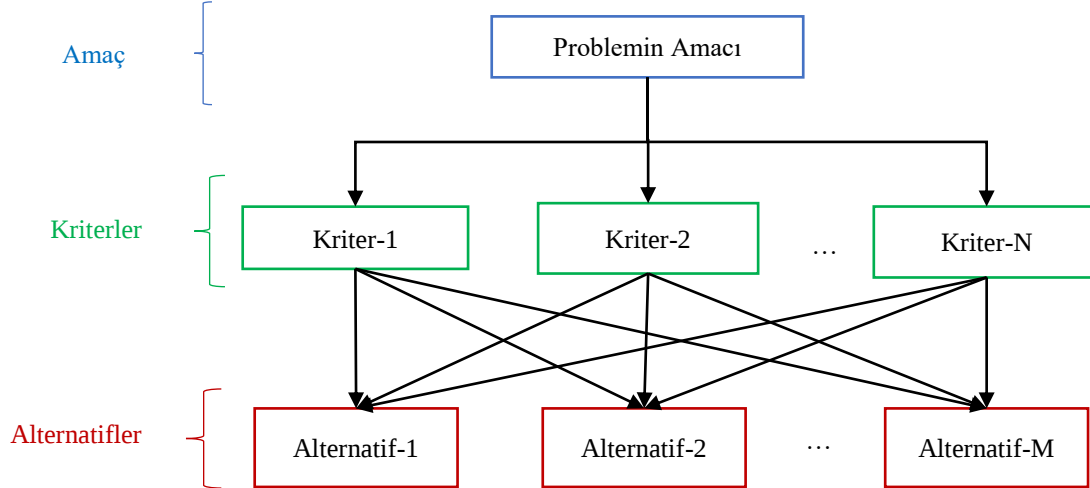
Şekil 1. Programlama Dillerini Yeteneklerine Göre Sınıflandırılması

Literatürde programlama dillerinin farklı özelliklerine göre karşılaştırmalar yapılmıştır. TOBE (2017) her yıl bir önceki yılın verilerini dikkate alarak yaklaşık 100 programla dilini farklı kriterlere göre karşılaştırarak popülerlik sıralaması yapmaktadır. Burada temel olarak, o dilin dünya ölçeğinde mühendislik alanındaki etkin kullanımı, kurslar ve üçüncü parti üretici gibi bilgileri dikkate alınmaktadır. DataCamp (2017) R ve Python dillerini birbirleri ile kullanım alanı, grafik kapasitesi, IDE'leri, kullanışlılıkları vb. gibi konularda detaylı bir karşılaştırma yapmıştır. Burtch Works (2017) ise R, Python ve SAS'ı farklı disiplinlerdeki kullanım alanlarına göre, kullanım oranı karşılaştırması yapmıştır. Chen (2010) C, C++, C# ve Java gibi popüler programlama dillerini teknik özelliklerine ve banchmark testleri yaparak birbirleri ile karşılaştırmıştır. Partibha ve Khokhar (2015) C, C++, C# ve Java dillerini veri tipi, yapısal özellik, dizi, sınıf (class) yapısı, derleyici teknolojisi gibi özellikleri yönünden avantaj ve dezavantajlarını ortaya koyarak bir karşılaştırma yapmışlardır. AnalatiseVidhya (2017) ise R, Python ve SAS'ı kullanışlılık/fiyat, kolay kullanım, veri işleme kapasitesi, grafik kapasitesi, geliştirme araçları, iş imkanları gibi faktörleri dikkate alarak bir karşılaştırma yapmış ve bunları puanlamıştır (1 en düşük, 5 en yüksek olarak).

Bu çalışmada yeni başlayacak ya da belirli konuda hangi programlama dilini kullanacağı konusunda fikri netleşmemiş yazılımcı adaylarına programlama dili seçme konusunda yardımcı olunması amaçlanmıştır. Popüler programlama dilleri arasından belirli yeteneklerine göre ayrılmış beş programla dili alınarak, uzman görüşleri doğrultusunda Analitik Hiyerarşik Programlama (AHP) metodu kullanılarak bir sıralama yapıp karar vermede yardımcı olacaktır.

Analitik Hiyerarşik Programlama

AHP, Saaty (1980) tarafından sayısal olmayan veriler kullanılarak birden çok seçenek arasından, kriterlere göre ikili karşılaştırmalar yapılarak işlem yapan karar destek yöntemidir. Şekil 2'de genel amaçlı bir problemin hiyerarşik yapısı görülmektedir. Burada amaç; alternatiflerin kriterlere göre birbirleri ile kıyaslanarak, alternatifler sıralanıp karar vericiye destek olmaktır. Öncelikle kriterler birbiri ile karşılaştırılarak birbirlerine göre önem dereceleri belirlenir. Daha sonra her alternatif i. kriteri göre birbirleri ile kıyaslanmalıdır.



Şekil 2. AHP Problemin Hiyerarşik Yapısı

AHP’de ikili karşılaştırma işlemi için Saaty (1980) tarafından önerilen ölçek kullanılmaktadır. Buna göre kriterlerin birbirine göre olan yargıları Tablo 1’de görüldüğü gibi 1 ile 9 arasında bir rakam ile sayısallaştırılır. Burada 1, 3, 5, 7, 9 rakamları kesin yargı, 2, 4, 6, 8 ise iki yargı arasındaki ara değerleri (uzlaşma değerleri) olarak ifade edilir.

Tablo 1. Kriterlerin Birbirlerine Göre Karşılaştırma Puanları (Saaty,2008)

Puan	Sözel Yargılar
1	<i>Eşit öneme sahip (Equal Importance)</i>
2	Zayıf veya biraz önemli (Weak or Slight Importance)
3	<i>Orta derce önemli (Moderate Importance)</i>
4	Ortadan biraz fazla önemli (Moderate Plus Importance)
5	<i>Kuvvetli derecede önemli (Strong Importance)</i>
6	Kuvvetliden biraz fazla önemli (Strong Plus Importance)
7	<i>Çok kuvvetli önemli (Very Strong Importance)</i>
8	Çok çok kuvvetli önemli (Very Very Strong Importance)
9	<i>Kesinlikle önemli (Extermely Importance)</i>

İkili karşılaştırmalarda i kriteri ile j kriteri karşılaştırılırken ağırlık değerleri $a_{i,j}=1/a_{j,i}$ şeklinde simetrik olmalıdır. Bir kriterin kendisi ile karşılaştırması $a_{i,j}=a_{j,i}=1$ ’dir. Hata yapılmaması için sadece $a_{i,j}$ karşılaştırması yapılarak $a_{j,i}$ karşılaştırması $a_{i,j}=1/a_{j,i}$ şeklinde hesaplanmalıdır. Bu şekilde örnek Tablo 2 Tablo 1’deki yargılara göre doldurulur. Tablo 2’de görüldüğü gibi kriterlerin birbirleri ile kıyaslama matrisi oluşturulur. Elde edilen karşılaştırma matrisinden (Tablo 2) öz vektör, geometrik ortalama veya aritmetik ortalama yöntemlerinden herhangi biri kullanılarak seçenekler arasındaki öncelikler (sıralama)/ ağırlık değerleri hesaplanır. Saaty’ya (1980) göre A matrisinin öz vektörü w için, $AW=\lambda_{max}W$ şeklinde yazılır. Burada λ_{max} değeri A matrisinin normalleştirilmiş öz vektörünün maksimum değeridir.

Tablo 2.Dört Değişkenli Örnek İkili Karşılaştırma Matrisi

<i>i-j</i>	<i>A₁</i>	<i>A₂</i>	<i>A₃</i>	<i>A₄</i>	<i>Öncelik/Ağırlık</i>
<i>A₁</i>	1/1	5	1/2	1	0,29
<i>A₂</i>	1/5	1/1	3	1/4	0,14
<i>A₃</i>	2	1/3	1/1	1/2	0,17
<i>A₄</i>	1	4	2	1/1	0,38

Karşılaştırma matrisine girilen verilerin tutarlı olup olmadığı araştırılmalıdır. Bunun için verilerin tutarlılık oranı (Consistency Ratio-CR), tutarlılık indeksi (Consistency Index-CI) ve rastgele tutarsızlık indeksi (Random Inconsistency Index-RI) bilgilerine ihtiyaç vardır (Dozic ve Kalic, 2014). AHP’de sonuçların güvenilir olması için tutarlılık oranı %10’dan az olmalıdır (CR<0.1) (Dozic ve Kalic,2014). Değişken sayısı az olan (n=10) problemler için RI değeri Tablo 3’de (Saaty,1987) verilmiştir. Karşılaştırma matrisinin tutarlılık oranı (CR) aşağıdaki denklemler ile hesaplanır.

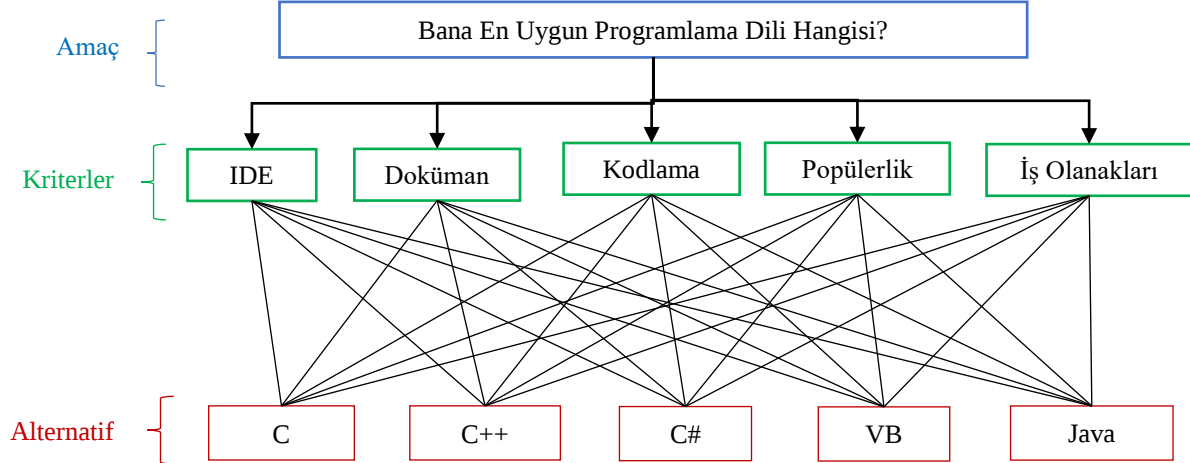
$$CI = \frac{\lambda_{max} - n}{n - 1}, \quad CR = \frac{CI}{RI} \quad n: \text{problemin değişken sayısı}$$

Tablo 3. Rastgele Tutarsızlık İndeksi (RI) (n=1, 2, 3, ...,10)

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RI	0	0	0,58	0,90	1,12	1,24	1,32	1,41	1,45	1,49

ÇALIŞMA

Başlangıç seviyesinde veya programlama konusunda az bilgi sahibi olan yazılımcı adaylarının “Nerden başlamalıyım?” sorusuna cevap olabilmek için bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada uygulama geliştirmek amacıyla kullanılabilecek programlama dilleri, uzman görüşleri, ulusal ve dünya ölçeğindeki popülerlik, kodlama kolaylığı, kolay ulaşım, yerel dilde (Türkçe) kaynak bulma, gelecek vadetme, iş imkanı sunma gibi durumlar dikkate alınarak C, C++, C#, Visual Basic.NET ve Java programlama dilleri belirlenmiştir. Bu programlama dilleri için, kullanıcıların durumu dikkate alınarak, programlama ara yüzü (GUI), doküman bulma, kodlama kolaylığı, popülerlik, iş olanakları gibi kriterler kullanılacaktır. Bu kriterlere göre uzman görüşleri doğrultusunda birbirleri ile ikili karşılaştırmalar yapılarak AHP yardımıyla alternatifler sıralanıp kullanıcıya karar vermede yardımcı olunacaktır. Şekil 3’te çalışmanın hiyerarşik yapısı verilmiştir. Burada amaç “Bana en uygun programlama dili hangisidir?”, alternatifler ise “C, C++, C#, VB.NET, Java” olarak belirlenmiştir. Kriter olarak “IDE, Doküman, Kodlama, Popülerlik ve İş olanakları” olarak verilmiştir. Bu verilere göre AHP kullanılarak alternatifler sıralanacaktır.



Şekil 3. Amaç, Kriterler ve Alternatiflerin Hiyerarşik Yapısı

Öncelikle kriterler birbirleri ile karşılaştırılarak önem dereceleri belirlenmelidir. Tablo 4’de uzman görüşleri doğrultusunda kriterlerin birbirleri ile karşılaştırma matrisi verilmiştir. Karşılaştırma değerleri olarak üç uzman görüşünün aritmetik ortalaması tek bir veri olarak tabloya alınmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda puanlamaların tutarlılık oranı (CR) 0.089 olarak hesaplanmıştır. $0.089 < 0.10$ olduğundan karşılaştırma verileri tutarlıdır. Tutarlılık oranı %10’dan büyük çıkarsa ikili karşılaştırmalarda tutarsızlık olduğu anlamına gelecektir. Çalışmada bir program yazılarak, uzmanların karşılaştırma puanları program üzerinden girmesi sağlanmıştır. Böylece karşılaştırmalarının anında tutarlı olup olmadığı görebilmekte ve dolayısıyla daha sağlıklı karşılaştırma yapılması imkanı olmuştur. Tablo 4’e göre kriterlerin birbirine göre ağırlığını belirlemek için satırların geometrik ortalaması yöntemi kullanılmıştır. Bunun için her kriterin satır geometrik ortalaması hesaplanmıştır. Bu değerler normalleştirilerek her kriterin birbirine göre öncelik sırası (ağırlık değerleri) bulunur. Tablo 4’e göre; iş olanakları 0.544 ile ağırlık değeri en büyük kriter iken, 0.069 ile ağırlık değeri en düşük kriter GUI olmuştur.

Tablo 4. Kriterlerin İkili Karşılaştırma Matrisi

	GUI	Doküman	Kodlama	Popülerlik	İş olanakları	Geometrik Ortalama	Öncelik Sırası(PV)
GUI	1,00	0,33	0,25	2,00	0,20	0,506	0,069
Doküman	3,00	1,00	0,33	3,00	0,20	0,902	0,123
Kodlama	4,00	3,00	1,00	4,00	0,20	1,572	0,215
Popülerlik	0,50	0,33	0,25	1,00	0,13	0,349	0,047
İş olanakları	5,00	5,00	5,00	8,00	1,00	3,981	0,544
Toplam	13,5	9,666	6,833	18	1,725	7,310	
λ_{max} (Toplam*PV)	0,935	1,193	1,469	0,860	0,939	=5,397	
$\lambda_{max} =$	5,397						
$CI=(\lambda_{max}-n)/(n-1)$	0,099						
$CR=CI/RI$	0,089						

Kriterlerin ağırlık değerleri belirlendikten sonra, alternatiflerin her kritere göre birbirleri ile kıyaslaması yapılmalıdır. Çalışmada beş kriter olduğundan, alternatifler bu beş kriter ile ayrı ayrı ikili karşılaştırması yapılmıştır. Tablo 5-9 arası alternatiflerin birbirleri ile karşılaştırma matrisleri ve tutarlılık oranları verilmiştir. Karşılaştırma puanları verilirken, tutarlılık oranlarını %10’dan küçük olmasına dikkat edilmelidir. Tablo 8 ve 9’daki ikili karşılaştırma değerleri Itjobswatch (2017) ve TOIBE Index (2017) verileri dikkate alınarak belirlenmiştir.

Tablo 5. GUI Kriterine Göre Alternatiflerin Birbiri ile Karşılaştırma Matrisi

	C	C++	C#	VB	Java	Geometrik Ortalama	Öncelik Sırası(PV)
C	1,00	1,00	0,14	0,14	0,20	0,332	0,044
C++	1,00	1,00	0,14	0,14	0,20	0,332	0,044
C#	7,00	7,00	1,00	1,00	4,00	2,873	0,382
VB	7,00	7,00	1,00	1,00	4,00	2,873	0,382
Java	5,00	5,00	0,25	0,25	1,00	1,093	0,145
Toplam	21	21	2,535	2,535	9,4	=7,506	
λ_{max} (Toplam*PV)	0,931	0,931	0,970	0,970	1,369	=5,172	
$\lambda_{max} =$	5,172						
$CI=(\lambda_{max}-n)/(n-1)$	0,043						
$CR=CI/RI$	0,038						

Tablo 6. Doküman Kriterine Göre Alternatiflerin Birbiri ile Karşılaştırma Matrisi

	C	C++	C#	VB	Java	Geometrik Ortalama	Öncelik Sırası(PV)
C	1,00	5,00	0,50	0,50	2,00	0,332	0,044
C++	0,20	1,00	0,33	0,50	2,00	0,332	0,044
C#	2,00	3,00	1,00	2,00	2,00	2,873	0,382
VB	2,00	2,00	0,50	1,00	2,00	2,873	0,382
Java	0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	1,093	0,145
Toplam	5,7	11,5	2,833	4,5	9	5,563	
λ_{max} (Toplam*PV)	1,230	1,202	0,961	1,066	0,928	5,389	
$\lambda_{max} =$	5,389						
$CI=(\lambda_{max}-n)/(n-1)$	0,0974						
$CR=CI/RI$	0,087						

Tablo 7. Kodlama Kriterine Göre Alternatiflerin Birbiri ile Karşılaştırma Matrisi

	C	C++	C#	VB	Java	Geometrik Ortalama	Öncelik Sırası(PV)
C	1,00	2,00	0,50	0,50	5,00	1,201	0,217
C++	0,50	1,00	0,50	0,50	4,00	0,870	0,157
C#	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,515	0,274
VB	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,515	0,274
Java	0,20	0,25	0,50	0,50	1,00	0,416	0,075
Toplam	5,7	7,25	3,5	3,5	14	5,519	
λ_{max} (Toplam*PV)	1,240	1,143	0,961	0,961	1,055	=5,362	
$\lambda_{max} =$	5,362						
$CI=(\lambda_{max}-n)/(n-1)$	0,090						
$CR=CI/RI$	0,081						

Tablo 8. Popülerlik Kriterine Göre Alternatiflerin Birbiri ile Karşılaştırma Matrisi

	C	C++	C#	VB	Java	Geometrik Ortalama	Öncelik Sırası(PV)
C	1,00	1,00	2,00	4,00	0,50	1,319	0,217
C++	1,00	1,00	2,00	2,00	0,33	1,059	0,174
C#	0,50	0,50	1,00	2,00	0,25	0,659	0,108
VB	0,25	0,50	0,50	1,00	0,20	0,416	0,068
Java	2,00	3,00	4,00	5,00	1,00	2,605	0,429
SütunToplamı	4,75	6	9,5	14	2,28	6,063	
λ_{max} (Toplam*PV)	1,034	1,048	1,034	0,961	0,981	=5,060	
$\lambda_{max} =$	5,063						
$CI=(\lambda_{max}-n)/(n-1)$	0,015						
$CR=CI/RI$	0,013						

Tablo 9. İş Olanakları Kriterine Göre Alternatiflerin Birbiri ile Karşılaştırma Matrisi

	C	C++	C#	VB	Java	Geometrik Ortalama	Öncelik Sırası(PV)
C	1,00	0,33	0,50	7,00	0,33	0,827	0,132
C++	3,00	1,00	0,50	5,00	0,33	1,201	0,192
C#	2,00	2,00	1,00	5,00	1,00	1,820	0,291
VB	0,14	0,20	0,20	1,00	0,20	0,257	0,041
Java	3,00	3,00	1,00	5,00	1,00	2,141	0,342
Toplam	9,142	6,533	3,2	23	2,867	6,248	
λ_{max} (Toplam*PV)	1,211	1,255	0,932	0,949	0,982	=5,331	
$\lambda_{max} =$	5,331						
$CI=(\lambda_{max}-n)/(n-1)$	0,082						
$CR=CI/RI$	0,074						

Tablo 10’da kriterlerden ve alternatiflerden elde edilen veriler bir araya getirilmiştir. Bu tablo; kriterlerin ikili karşılaştırma tablosundan (Tablo 4) elde edilen ağırlık değerleri ile alternatiflerin kriterlere göre karşılaştırıldığı Tablo 5-9’dan elde edilen verilerden oluşmuştur. Tablo 5-9’dan gelen kriterlere göre veriler ile Tablo 4’den gelen ağırlık değerleri çarpılır ve çarpımların satır (alternatifler) toplamı öncelik sırasını verir (Tablo 11). Bu tablo alternatiflerin sıralamasını gösterir. Tablo 11’e göre alternatif sıralaması şöyledir: %28 ile Java ilk sırada, ikinci sırada %26 ile C# vardır. C++, C ve VB. Net %15 civarındadır. Kullanıcı buna göre Java ya da C# programlama dilini seçebilir.

Tablo 10. Kriterlerden ve Alternatiflerden Elde Edilen İkili Karşılaştırma Ağırlık Değerleri

	GUI (0,069)	Doküman (0,123)	Kodlama (0,215)	Popülerlik (0,047)	İş olanakları (0,54)
C	0,044	0,215	0,217	0,217	0,132
C++	0,044	0,104	0,157	0,174	0,192
C#	0,382	0,339	0,157	0,108	0,291
VB	0,382	0,237	0,274	0,068	0,041
Java	0,145	0,103	0,274	0,429	0,342

Tablo 11. Alternatiflerin Kriterlere Göre Öncelik Sıralaması

	GUI (0,069)	Doküman (0,123)	Kodlama (0,215)	Popülerlik (0,047)	İş olanakları (0,54)	Öncelik Sırası
C	0,003	0,026	0,046	0,010	0,072	0,157
C++	0,003	0,012	0,033	0,008	0,104	0,160
C#	0,026	0,041	0,033	0,005	0,158	0,263
VB	0,026	0,029	0,059	0,003	0,041	0,158
Java	0,010	0,012	0,059	0,020	0,186	0,287

SONUÇ

Çalışmada uygulama geliştirmek isteyen yeni başlayan ya da az bilen programcı adaylarının hangi programlama dilini öğrenmeliyim sorusuna bir cevap aranmıştır. Buna göre piyasada popüler olan uygulama geliştirme programlama dillerinden beş tanesi seçilerek, kullanıcı ara yüzü, kodlama kolaylığı, kolay kaynak bulma, popülerlik ve iş olanakları gibi kriterlere göre AHP yardımıyla bir sıralama yapılmıştır. Böylece karar vermede yardımcı olunacaktır. Çalışmada kriterlerin birbiri ile karşılaştırması ve dillerin kriterler göre karşılaştırması için uzman görüşleri ve dillerin reytingleri dikkate alınmıştır. Çalışmaya göre uygulama geliştirmek ve iş bulmak için yeni programlama dili öğrenecek birinin Java yada C# ile başlaması önerilmiştir.

ÖNERİLER

Çalışma web ortamına alınarak on-line olarak hizmet vermesi sağlanabilir. Sistem kişiselleştirilebilir yapılarak herkes kendi kriterlerini ve kendi alternatiflerini belirleyebilme ve kendi yargılarına göre puanlama yaparak karar vermesine yardımcı olabilir. Program geliştirilerek farklı maçlar için karar destek hizmeti vermesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- AnalaticsVidhya (2017). <https://www.analyticsvidhya.com/blog/2014/03/sas-vs-vs-python-tool-learn/> (Erişim tarihi: 03.03.2017)
- Burtch Works (2017). <http://www.burtchworks.com/2016/07/13/sas-r-python-survey-2016-tool-analytics-pros-prefer/> (Erişim tarihi: 03.03.2017)
- Chen H. (2010). *Comparative Study of C, C++, C# and Java Programming Languages*, Vaasan Ammattikorkeakoulu University of Applied Sciences Degree Program of Information Technology, (2010, Thesis)
- DataCamp (2017). <https://www.datacamp.com/community/tutorials/r-or-python-for-data-analysis#gs.uC28Gs8>, (Erişim tarihi: 03.03.2017)
- ITJobWatch, (2017). <https://www.itjobswatch.co.uk/IT-Job-Market/UK/Programming-Languages>, (Erişim tarihi:09/11/2017)
- Dozic S. D. ve Kalic M., (2014). An AHP approach to aircraft selection process. *Transportation research Procedia* 3(2014) 165-174.
- Partibha Mrs., Khokhar Mrs. A. (2015). *Comparative Study of C, C++, C# and Java Programming Languages*, *International Journal of Enhanced Research in Management & Computer Applications*, ISSN: 2319-7471 Vol. 4 Issue 6, June-2015, pp: (7-12), Impact Factor: 1.296, Available online at: www.erpublications.com
- Saaty L. T., (2008). *Decision making with the analytic hierarchy process*, *Int. J. Services Sciences*, Vol. 1, No. 1, 2008 .
- Saaty L. T., (1990), *The Analytic Hierarchy Process In Conflict Management*, *International Journal of Conflict Management*, Vol. 1 Issue: 1, pp.47-68, <https://doi.org/10.1108/eb022672>
- Saaty L. T., (1987). *The Analytic Hierarchy Process-What It Is and How It Is Used. Math/ Modelling*, Vol. 9, No. 3-5, pp. 161-176, 1987.
- TIOBE Index (2017), <http://www.tiobe.com/tiobe-index/> (Erişim tarihi: 09.11.2017)

Marmara Bölgesinde Bina İçi İklim Koşullarında Odun Rutubeti Değişiminin Analizi**Kemal Üçüncü¹****Aytaç Aydın²****Sebahattin Tiryaki³**¹Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orman Fakültesi, Orman Endüstri Mühendisliği, Trabzonkucuncu@ktu.edu.tr²Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orman Fakültesi, Orman Endüstri Mühendisliği, Trabzonaytac@ktu.edu.tr³Öğr. Gör., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Arsın Meslek Yüksekokulu, Mobilya ve Dekorasyon Programı, Trabzonsebahattintiryaki@hotmail.com**Özet**

Bu araştırmada, Marmara Bölgesi'nde bina içi iklim koşullarında odun rutubetinin belirlenmesi için analitik bir yaklaşım kullanılmıştır. Bina içi iklim koşullarında havanın bağıl nemi nemli hava termodinamiği bağıntıları, odun rutubeti Hailwood-Horrobin modeli kullanılarak hesaplanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS23 paket programı kullanılmıştır. Marmara Bölgesi'nde uzun yıllar iklim verilerine göre dış hava koşullarında odun rutubeti yıllık ortalaması % 14.2 $\pm$ 1.5 olup, aylık ortalamaları %12.2 ile %16.2 arasında değişmektedir. Bina içi iklim koşullarında ise odun rutubeti yıllık ortalaması %10.5 $\pm$ 2.2 olup, aylık ortalamaların %7.8 ile %12.9 arasında değiştiği görülmüştür. Marmara Bölgesi'nin aylık odun rutubeti ortalamaları arasında %5 yanlışla olasılığı ile anlamlı fark bulunmuştur (p = 0.000). Bölge illerinin odun rutubeti yıllık ortalamaları arasında ise %5 yanlışla olasılığı ile anlamlı fark bulunmamıştır (p = 0.086). Bina içi iklim koşullarında ısıtma döneminde (Kasım-Nisan) ortalama odun rutubeti %8.5, ısıtma dönemi dışındaki dönemde (Mayıs-Ekim) ise %12.5 olarak gerçekleşmiştir. İllerin odun rutubeti yıllık ortalamalarının en düşük değeri %9.4 ile Kırklareli'de, en yüksek değeri ise %11.5 ile Çanakkale'de meydana gelmiştir. İller itibariyle aylık odun rutubeti ortalamasının en düşük değeri %7.1 ile Ocak ayında Kırklareli'de, en yüksek değeri ise %14.4 ile Mayıs ayında Çanakkale'de tespit edilmiştir. Histeres etkisi, odun rutubetinin değişim aralığı ve kurutma ekonomisi dikkate alınarak, Marmara Bölgesi'nde bina içi iklim koşullarında kullanılacak odunların illere göre %9-10 arasında sonuç rutubetine kadar kurutulmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Odun denge rutubeti, bina içi iklim koşulları, Marmara Bölgesi**Abstract**

In this study, an analytical approach was used to determine the wood moisture in indoor climatic conditions in Marmara Region. In indoor climatic conditions, the relative humidity of the air was calculated by the relation of moist air thermodynamics, and the moisture of the wood was calculated by using the Hailwood-Horrobin model. SPSS23 package program was used for statistical analysis of obtained data. In the Marmara Region, according to the climate data for many years, annual average of wood moisture in outdoor climatic conditions is 14.2 $\pm$ 1.5% and the monthly average ranges from 12.2% to 16.2%. In the case of indoor climatic conditions, the annual average of wood moisture is 10.5 $\pm$ 2.2% and the monthly average changes between 7.8% and 12.9%. It has been found significant difference between the monthly wood moisture averages in the Marmara Region for the probability of 5% error (p = 0.000). No significant difference was found between the annual average wood moisture of the region provinces in the probability of 5% error (p = 0.086). In the indoor climate conditions, the average wood moisture was 8.5% during the heating period (November-April) and 12.5% during the period other than the heating period (May-October). The lowest value of wood moisture annual average of the provinces was in Kırklareli with 9.4% and the highest value was found in Çanakkale with 11.5%. The lowest value of monthly average wood moisture in provinces was 7.1% in Kırklareli in January and the highest value was found in Çanakkale in May with 14.4%. Considering the effect of hysteresis, the range of change of wood moisture and the drying economy, it is thought that it is appropriate to dry the woods to be used in indoor climate conditions in the Marmara Region until the resultant moisture is between 9% and 10%.

Key words: Wood equilibrium moisture, indoor climate conditions, Marmara Region**GİRİŞ**

Odun, higroskopik yapısı nedeniyle çevresindeki havanın sıcaklık ve bağıl nemine bağlı olarak nem alışverişinde bulunmakta; anizotropik yapısı nedeniyle de bu nem alışverişi sırasında boyutları üç ayrı yönde farklı miktarda değişmektedir. Odunun kullanım yerindeki iklim koşullarına bağlı olarak ulaşacağı rutubet miktarının bilinmesi ve bu rutubet derecesine uygun gelen bir rutubet miktarına kadar kurutulmasının önemi bilinmekte ve çeşitli kullanım yerleri için odundaki rutubet değişimleri

araştırılmaktadır. Odundaki rutubet değişimi, bu araştırmaların bir kısmında tartı metoduyla deneysel olarak, bir kısmında ise meteoroloji istasyonları tarafından belirlenen ortalama sıcaklık ve bağıl nem verilerinin fonksiyonu olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası birçok çalışma yapılmıştır. Türkiye’de bina içerisinde iklim koşullarının farklı olduğu yerlerde odun rutubeti değişimleri incelenmiştir (Kantay 1976). Türkiye’de değişik iklim bölgelerini temsilen 8 ayrı ilde farklı kalınlıklarda bazı odunların ısıtılan bina içerisinde ve korunaklı açık hava koşullarındaki odun denge rutubeti 2 yıl boyunca izlenmiştir (Topçuoğlu 1986). Kurtoğlu (1984), dış hava koşulları için İstanbul’da odun denge rutubeti değişimlerini deneysel olarak belirlemiş, Türkiye’nin farklı iklim yöreleri için dış iklim koşullarında odun denge rutubeti değerlerine ilişkin haritalar hazırlamıştır.

Karadeniz Bölgesinde (Türkiye) ısıtılan bina içi iklim koşullarında kullanılan ağaç malzemede oluşabilecek muhtemel odun rutubeti miktarı meteoroloji iklim verileri yardımıyla teorik olarak belirlenmiş ve yıllık değişimi verilmiştir. Ortalama iklim verilerine göre odun rutubetinin yıl boyunca % 6.3 ile % 14.3 arasında değişebileceği belirlenmiştir (Üçüncü 2005). Benzer şekilde, Trabzon’da kaloriferle ısıtılan bina içinde sıcaklık ve bağıl nem değişimi deneysel olarak incelenmiş ve uzun yıllar ortalamaları ile karşılaştırılmıştır (Üçüncü 1996; Üçüncü 1997). Trabzon’da ısıtılan bina içinde yapılan denemelerde teğet ve radyal kesitli odun örneklerinin rutubet miktarı yıl boyunca belirlenerek, odun rutubeti üzerine iklim koşullarının ve odun özelliklerinin etkileri incelenmiş ve Türkiye’de bina içi iklim koşullarında odunun ulaşabileceği muhtemel odun rutubeti miktarları verilmiştir (Üçüncü ve Yılmaz 1998; Üçüncü 2000).

Dünyada bina içi iklim koşullarında odun rutubeti, bazı çalışmalarda tartı yöntemiyle (Dittrich 1969; Kollmann 1965), bazı çalışmalarda meteorolojik verilerden yararlanılarak (Millet 1966; Tsoumis 1960; Dosthoseini 1986; Koponen 1985; Avramidis 1989) ve bazı çalışmalarda ise meteorolojik verilere, önceki araştırmalara ve yapılan gözlemlere dayanılarak (Dimitrov 1992; Tsoumis 1955; Tsoumis 1964; Ahmet ve ark. 1999; Enayati ve Hosseinabadi 2010) belirlenmiştir. Kolombiya’da tahtaların uzun süre depolanması için çevre koşullarının optimizasyonu yapılmıştır. Bu amaçla çeşitli sıcaklık ve bağıl nem kademelerinde odun denge rutubeti değerleri belirlenmiş olup; sıcaklık, bağıl nem ve denge rutubeti arasındaki ilişkiler için lineer regresyon analizlerine dayalı denklemler elde edilmiştir (Macias ve ark. 1990). Vital ve ark. (1982), Okalıptus saligna odun örneklerinde sıcaklığın odunun higroskopisitesi ve stabilitesi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucu, sürenin ve sıcaklığın artması halinde odun denge rutubetinin azaldığını göstermiştir. Majka ve ark. (2014) tarafından yapılan araştırmada, kurutma sıcaklığının histerez üzerinde düşük düzeyli de olsa bir etkiye sahip olduğunu açıklamışlardır. Simpson (1973), Hailwood ve Horrobin (1946) tarafından geliştirilen adsorpsiyon modelini kullanarak ABD’de ve dünya çapında bazı şehirler için açık hava koşullarında odun denge rutubeti miktarlarını belirlemiştir. Newby ve Brennan (1990) farklı çevre koşulları etkisinde Jarrar ve Karri odunlarının rutubet değişimlerini incelemiş ve özellikle mobilya üretiminde kullanılacak kerestenin son kullanım yeri için gerekli rutubet miktarına kadar kurutulması gerektiğini belirterek, üretilen mobilyaların tamamen PVC ile kaplanmasını önermişlerdir.

Bu araştırmada, Trabzon’da ısıtılan bina içi iklim koşullarında odun rutubeti değişimi incelenip elde edilen deneysel bağıntılardan ve Hailwood-Horrobin modelinden yararlanılarak Marmara Bölgesinde bina içi iklim koşullarında odun rutubeti miktarı belirlenmiştir.

MATERYAL VE YÖNTEM

Materyal

Araştırma alanı olarak değerlendirilen Marmara Bölgesi ülkemizin kuzeybatı köşesinde yer alır. Ülke yüz ölçümünün %8.5’i ile altıncı büyük bölgemizdir. Yaklaşık olarak 67306 km² alan kaplar. Bulgaristan, Yunanistan, Karadeniz, Marmara ve Ege Denizleri, Karadeniz, Ege, İç Anadolu ve Karadeniz Bölgeleri ile komşudur. İstanbul ve Çanakkale boğazları bu bölgeyi ikiye böler. Hem Asya, hem de Avrupa kıtasında yer alır. Marmara Bölgesinde 11 il bulunmaktadır. Türkiye’nin ortalama yükseltisi en az olan bölgesidir. Marmara Bölgesi ikliminin en önemli özelliği bir geçiş iklimi karakteri göstermesidir. Bölgeye ortalama 600–700 mm yağış düşmektedir. Yıllık ortalama sıcaklığı ise 15-16 °C’dir. Trakya’da karasal iklim özellikleri görülür. Yıldız Dağları Karadeniz’in nemli havasının iç kısımlara girmesini engeller. Balkanlar üzerinden gelen nemli hava kütlesi, nemini Balkan

Dağları'nda bıraktığından, Trakya'ya nemden yoksun ve kuru olarak eserler. Balkanlar'dan gelen hava kütleleri Marmara Denizi üzerinden geçerken nem alır ve Güney Marmara kıyılarına taşır, Güney Marmara'nın denizel iklime sahip olmasını sağlar (Dara 2001; Darkot ve Tuncel 1981, MEGEP 2013).

Odun türü, kalınlık ve kesitin odun rutubeti üzerinde etkisi olmakla birlikte, yapılan deneysel çalışmalarda kalınlık ve kesitin odun rutubeti aylık ortalamaları üzerinde etkili olmadığı, odun türünün ise etkili olduğu görülmüştür. Odun türlerinin aylık ortalamaları arasında istatistiksel olarak %95 güvenle anlamlı fark bulunsa da, deneylerde kullanılan 5 odun türünün ortalaması kullanılarak bu fark tolere edilmeye çalışılmıştır (Üçüncü 2000).

Yöntem

Odun rutubeti, sıcaklık ve bağıl nemin fonksiyonu olarak değişir. Bu nedenle bu iki parametreye ilişkin değerlerin bilinmesi gerekir. Isıtılan binalarda ısıtma projeleri gereğince bina içi sıcaklık değeri 20 °C olarak planlanır (MMO 2010). Bağıl nemin ölçülmesi veya hesaplanması gerekir. Ölçüm zaman alıcı olduğundan pratik değildir. Bu nedenle araştırmada bağıl nemin hesaplanması ile ilgili bir yaklaşım kullanılmıştır. Isıtılan binalarda oluşacak bağıl nem dış hava sıcaklığı, bağıl nemi, hava yenileme oranı, iç hava sıcaklığı ve içerde bulunan higroskopik maddelerden etkilenir (Ayhan 1988; Üçüncü 1997; MMO 2010; Glass ve TenWolde 2007). Nemli hava içerisindeki su buharı miktarının nemli hava hacmine oranına mutlak nem denir ve

$$\rho_b = \frac{m_b}{V} \quad (1)$$

eşitliği ile ifade edilir. Mutlak nem, su buharının nemli hava içerisindeki kısmi yoğunluğudur. Birim hacimde hava içerisinde buhar ağırlığının havanın toplam basınçta ve sıcaklıkta taşıyabileceği maksimum buhar ağırlığına oranı bağıl nem olarak tanımlanır. Dalton'un kısmi basınç oranları kanunu gereğince bağıl nem basınç oranlarına veya ağırlık oranlarına göre belirlenebilir.

$$H = \frac{\rho_b}{\rho_{bd}} \quad (2)$$

Burada ρ_b birim hacimdeki nemli hava içerisinde bulunan su buharı miktarı (gm^{-3}), ρ_{bd} ise birim hacimde nemli havanın toplam basınç ve sıcaklıkta taşıyabileceği su buharı miktarıdır (gm^{-3}). Birim hacimdeki nemli hava içerisinde doyma durumunda bulunabilecek su buharı miktarı sıcaklığın (T) fonksiyonu olarak (3) nolu denklem yardımıyla hesaplanmıştır (Üçüncü, 1996; Üçüncü, 1997).

$$\rho_{bd} = 4.84 + 0.3738 T + 0.0044 T^2 + 0.00037 T^3 [gcm^{-3}]$$

(3)

Odun esaslı malzemelerin bulunduğu ve insanların yaşadığı ısıtılan kapalı ortamda nemli hava içerisinde bulunabilecek mutlak nem miktarı (4) nolu denklem yardımıyla hesaplanmıştır (Üçüncü ve ark. 2015).

$$\rho_b = \rho_{b,d} + c_1 W + c_2 W_s + c_3 W_t [gm^{-3}]$$

(4)

Burada, W odundaki rutubet değişimi miktarı, W_t terleme ve W_s soluma miktarı; c_1 odun rutubeti, c_2 soluma ve c_3 terleme sabitleridir. Denklem sabitleri, M_o kuru odun miktarı, M_s soluma miktarı, M_t terleme miktarı, V_i net mekan hacmi, t etkinlik süresi ve n hava değişim oranı olmak üzere (5), (6) ve (7) nolu eşitlikler kullanılarak bulunmuştur (Üçüncü ve ark. 2015; Üçüncü 2016).

$$c_1 = \frac{M_o}{V_i t n}$$

(5)

$$c_2 = \frac{M_s}{V_i t n}$$

(6)

$$c_3 = \frac{M_t}{V_i t n}$$

(7)

Bulunduğu iklim koşullarına (sıcaklık ve bağıl nem) göre odun denge rutubeti Hailwood ve Horrobin (1946) modeli ile hesaplanmıştır (Simpson 1998).

$$DRM = \frac{1800}{W} \left[\frac{KH}{1-KH} + \frac{K_1 KH + 2 K_1 K_2 K^2 H^2}{1 + K_1 KH + K_1 K_2 K^2 H^2} \right] \quad (8)$$

$$W = 349 + 1.29 T + 0.0135 T^2 \quad (9)$$

$$K = 0.805 + 0.000736 T - 0.00000273 T^2 \quad (10)$$

$$K_1 = 6.27 - 0.0398 T - 0.000303 T^2 \quad (11)$$

$$K_2 = 1.91 + 0.0407 T - 0.000293 T^2 \quad (12)$$

Burada; DRM odun denge rutubeti (%), H bağıl nem (%/100) ve W, K, K₁ ve K₂ Hailwood ve Horrobin (1946) tarafından geliştirilmiş adsorpsiyon modeli katsayıları, T sıcaklık (°C) olarak belirtilmiştir. Marmara Bölgesinde bina içi uzun yıllar iklim koşulları için Hailwood ve Horrobin modeli ile hesaplanan odun denge rutubeti ile karşılaştırmak amacıyla, odun rutubeti miktarları ayrıca Üçüncü (2000) ve Üçüncü (2005) tarafından verilen (13) ve (14) nolu eşitliklerle hesaplanmıştır.

$$RM = -4.2186 + 0.2076 \varphi + 0.1795 T; r^2 = 0.9926, S = \mp 0.3375 \quad (13)$$

$$RM = 0.6915 + 0.9814 DRM; r^2 = 0.9972, S = \mp 0.1981 \quad (14)$$

Burada, RM (%) odun rutubeti, T (°C) sıcaklık, DRM (%) odun denge rutubeti ve φ (%) bağıl nemdir. Hesaplarda kullanılan dış hava koşullarına ilişkin veriler Meteoroloji Genel Müdürlüğü 1981-2015 dönemi rasat sonuçlarından alınmıştır (MGM, 2016). Uzun yıllar için yapılan hesaplamalarda, ısıtma döneminde bina içi sıcaklığın 20 °C'de sabit tutulduğu varsayılmıştır (MMO, 2010). Kapalı mekanlarda bağıl nemin hesaplanmasında etkili olan çeşitli faktörler vardır. Binaların ısı ve nem akışını etkileyen başlıca faktörler arasında aşağıdakiler bulunur (Glass ve TenWolde 2007):

- Dış çevre koşulları (sıcaklık, nem, yağış, rüzgar, güneş ışıınımı, bulutluluk),
- Binanın yönlendirilmesi ve dış koşullara maruz kalma,
- Bina zarf ve malzeme özellikleri (sıvı su girmesine, hava sızıntısına ve buhar difüzyonuna karşı ıslanmaya duyarlılık, istenmeyen su depolama ve dağıtma yeteneği, hava değişim oranı, su buharı geçirgenliği, kuruma potansiyeli, ısıl direnç, çatı güneş absorpsiyonu ve yüzey emisyonu,
- İnşaat faaliyetleri ve iç çevre yükleri (ısıtma / soğutma, nemlendirme / nem alma, havalandırma, insan, odun malzeme, bitki, gıdalar gibi diğer iç nem kaynakları).

Bu araştırmada, bağıl nem hesaplamada Üçüncü ve ark. (2015) ve Üçüncü (2016) tarafından öngörülen koşullar ve yapılan varsayımlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Marmara Bölgesi'nde Sıcaklık ve Bağıl Nem Dağılımı

Bölgenin dış ortam sıcaklığı aylık ortalamalarının en düşük değeri 4.9 °C ile Ocak ayında, en yüksek değeri ise 23.9 °C ile Temmuz ayında meydana gelmektedir. İllerin yıllık sıcaklık ortalamaları sahil illerinde iç kesimlerdeki illere oranla daha yüksektir. En düşük yıllık sıcaklık ortalaması 12.5 °C ile Bilecik'te, en yüksek yıllık sıcaklık ortalaması ise 15.1 °C ile Çanakkale'de gözlenmiştir. Bölgenin bina içi sıcaklığı aylık ortalamalarının en düşük değeri 17.2 °C ile Mayıs ayında, en yüksek değeri ise 23.9 °C ile Temmuz ayında meydana gelmektedir. En düşük yıllık sıcaklık ortalaması 19.8 °C ile İstanbul'da, en yüksek yıllık sıcaklık ortalaması ise 20.6 °C ile Çanakkale'de gözlenmiştir.

Bölgenin dış ortam bağıl nemi aylık ortalamalarının en düşük değeri %66.3 ile Temmuz ayında, en yüksek değeri ise %79.1 ile Aralık ayında meydana gelmiştir. En düşük yıllık dış ortam bağıl nem ortalaması %66.9 ile Bursa'da, en yüksek yıllık dış ortam bağıl nem ortalaması ise %78.0 ile Çanakkale'de gözlenmiştir. Bölgenin bina içi bağıl nemi aylık ortalamalarının en düşük değeri %40.7 ile Ocak ayında, en yüksek değeri ise %68.0 ile Ekim ayında meydana gelmiştir. En düşük bina içi yıllık bağıl nem ortalaması % 50.5 ile Tekirdağ'da, en yüksek bina içi yıllık bağıl nem ortalaması ise %61.4 ile Çanakkale'de gözlenmiştir.

Marmara Bölgesinde Odun Rutubetinin Dağılımı

Marmara Bölgesi'nde illerin dış hava koşullarında odun rutubeti aylık ortalamaları Tablo 1'de verilmiştir. Bölgenin dış ortam odun rutubeti aylık ortalamalarının en düşük değeri %12.2 ile Temmuz ayında, en yüksek değeri ise %16.2 ile Aralık ayında meydana gelmiştir. En düşük yıllık dış ortam odun rutubeti ortalaması %12.6 ile Bursa'da, en yüksek yıllık dış ortam odun rutubeti ortalaması ise

%15.7 ile Çanakkale’de gözlenmiştir.

Tablo 1. Marmara Bölgesi illerinde açık hava koşullarında odun rutubeti ortalamaları

İller	Aylar												Ortalama	Std.Sapma
	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık		
Bursa	13,8	13,5	13,2	12,9	11,9	10,9	10,5	11,0	12,0	13,5	14,2	14,3	12,6	1,33
Bilecik	15,8	14,9	13,7	12,9	12,6	12,0	11,9	12,1	12,3	13,8	14,8	15,8	13,6	1,47
Edirne	17,3	14,9	14,3	13,1	12,1	11,1	10,3	10,5	11,6	14,1	16,4	17,6	13,6	2,58
Kırklareli	16,2	14,9	14,3	13,1	12,3	11,7	10,9	11,5	12,2	14,1	15,7	16,5	13,6	1,93
Balıkesir	16,9	15,8	14,8	13,6	12,7	11,1	11,0	11,4	11,8	13,8	16,0	17,2	13,8	2,27
Yalova	14,3	14,0	14,2	14,1	14,0	13,3	13,5	13,7	13,9	15,2	14,7	14,2	14,1	0,51
Kocaeli	15,8	14,8	14,5	13,9	13,5	12,8	13,2	13,7	13,9	15,5	15,7	15,7	14,4	1,06
Sakarya	15,2	14,8	14,2	14,1	14,0	13,3	14,0	14,3	14,5	15,9	15,7	15,4	14,6	0,77
İstanbul	16,1	15,2	14,8	14,5	14,3	13,1	13,3	14,0	14,5	16,2	16,0	16,4	14,9	1,13
Tekirdağ	17,2	16,1	16,1	16,0	15,2	14,1	13,2	13,7	14,5	15,9	17,1	17,2	15,5	1,38
Çanakkale	18,0	16,8	16,8	16,7	15,5	13,8	12,7	12,9	14,1	15,5	17,5	18,0	15,7	1,90
Ortalama	16,0	15,1	14,6	14,1	13,4	12,5	12,2	12,6	13,2	14,9	15,8	16,2	14,2	1,49
Std.Sapma	1,29	0,92	1,01	1,24	1,24	1,15	1,35	1,37	1,20	1,00	0,98	1,26	0,91	

Marmara Bölgesi’nde bina içi iklim koşullarında illerin odun rutubeti aylık ortalamaları Tablo 2’de, istatistiksel dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Aylık odun rutubeti ortalamaları arasında %5 yanılma olasılığı ile anlamlı fark bulunmuştur ($p = 0.000$). Odun rutubeti aylık ortalamaları Duncan testine göre 3 gruba ayrılmıştır: 1. Grup: Ocak, Şubat, Mart ve Aralık, 2. Grup: Kasım ve Nisan, 3. Grup: Temmuz, Haziran, Ağustos, Mayıs, Eylül ve Ekim. Marmara Bölgesi illerinin odun rutubeti yıllık ortalamaları arasında %5 yanılma olasılığı ile anlamlı fark bulunmamıştır ($p=0.086$). İller odun rutubeti yıllık ortalamalarına göre tek grupta toplanmıştır.

Tablo 2. Marmara Bölgesi’nde bina içi iklim koşullarında odun rutubeti ortalamaları

İller	Aylar												Ortalama	Std.Sapma
	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmu	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık		
Kırklareli	7,1	7,2	7,7	8,8	11,5	11,4	10,8	11,2	11,6	9,7	8,5	7,6	9,4	1,80
Edirne	7,3	7,3	7,9	9,1	11,5	11,0	10,3	10,5	11,3	12,0	8,7	7,7	9,5	1,74
Bursa	7,4	7,5	7,9	9,0	11,4	10,9	10,5	11,0	11,6	12,0	8,8	7,9	9,7	1,73
Bilecik	7,1	7,2	7,6	8,6	11,7	11,6	11,6	11,7	11,7	11,8	8,4	7,5	9,7	2,09
Balıkesir	7,8	7,9	8,4	9,4	12,1	11,1	11,0	11,4	11,6	12,5	9,2	8,3	10,1	1,73
Yalova	8,1	8,1	8,5	9,6	13,2	13,0	13,2	13,4	13,3	13,7	9,5	8,6	11,0	2,44
İstanbul	8,1	8,0	8,3	9,3	13,3	12,8	13,0	13,6	13,7	14,1	9,8	8,8	11,1	2,52
Kocaeli	8,3	8,2	8,7	9,8	13,0	12,7	13,0	13,4	13,4	13,9	9,9	8,8	11,1	2,33
Sakarya	8,2	8,2	8,6	9,9	13,4	13,1	13,7	13,9	13,8	14,0	9,7	8,7	11,3	2,55
Tekirdağ	8,2	8,2	8,6	10,0	14,0	13,7	13,1	13,5	13,8	14,1	9,9	8,7	11,3	2,56
Çanakkale	8,7	8,6	9,1	10,5	14,4	13,6	12,7	12,9	13,8	14,3	10,4	9,3	11,5	2,30
Ortalama	7,8	7,9	8,3	9,5	12,7	12,2	12,1	12,4	12,7	12,9	9,3	8,4	10,5	2,16
Std.Sapma	0,53	0,48	0,44	0,56	1,08	1,08	1,24	1,25	1,11	1,44	0,66	0,58	0,82	

Tablo 3. Marmara Bölgesinde aylık odun rutubeti ortalama ve ekstrem değerleri

Aylar	N	Ortalama	Std.Sapma	Std.Hata	Ortalama için %95 güven aralığı		Min.	Max.
					Alt sınır	Üst sınır		
Ocak	11	7,8455	0,54104	0,16313	7,4820	8,2089	7,10	8,70
Şubat	11	7,8545	0,47825	0,14420	7,5332	8,1758	7,20	8,60
Mart	11	8,3000	0,46904	0,14142	7,9849	8,6151	7,60	9,10
Nisan	11	9,4545	0,56985	0,17182	9,0717	9,8374	8,60	10,50
Mayıs	11	12,6818	1,08150	0,32608	11,9553	13,4084	11,40	14,40
Haziran	11	12,2636	1,07543	0,32425	11,5412	12,9861	10,90	13,70
Temmuz	11	12,0818	1,25285	0,37775	11,2401	12,9235	10,30	13,70
Ağustos	11	12,4091	1,25096	0,37718	11,5687	13,2495	10,50	13,90
Eylül	11	12,6909	1,09859	0,33124	11,9529	13,4290	11,30	13,80
Ekim	11	12,9182	1,44625	0,43606	11,9466	13,8898	9,70	14,30
Kasım	11	9,3455	0,66538	0,20062	8,8984	9,7925	8,40	10,40
Aralık	11	8,3545	0,59391	0,17907	7,9556	8,7535	7,50	9,30
Total	132	10,5167	2,24891	0,19574	10,1294	10,9039	7,10	14,40

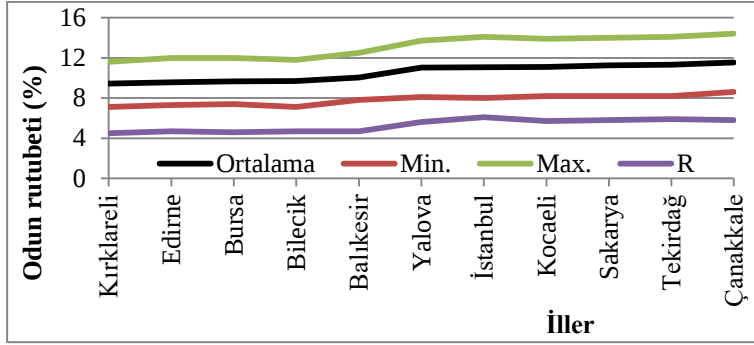
Tablo 4’de görüldüğü gibi illerin odun rutubeti aylık ortalamaları %7.1 (Kırklareli) ile %14.4 (Çanakkale) arasında değişmiştir. Bölgenin bina içi odun rutubeti aylık ortalaması en düşük %7.8 ile Ocak ayında, en yüksek ise %12.9 ile Ekim ayında meydana gelmiştir. En düşük bina içi yıllık odun rutubeti ortalaması %9.4 ile Kırklareli’de, en yüksek bina içi yıllık odun rutubeti ortalaması ise %11.5 ile Çanakkale’de gözlenmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, karasal iklim etkisindeki illerde odun rutubeti aylık ortalamaları arasındaki fark (R) sahil illerine oranla genellikle daha küçüktür. Şekil 2’de, ısıtma dönemi olan Kasım – Nisan aylarında bina içi ısıtıldığı ve buna bağlı olarak bağıl nem azaldığı için odun rutubeti miktarının ısıtma dönemi dışındaki Mayıs – Ekim aylarına oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

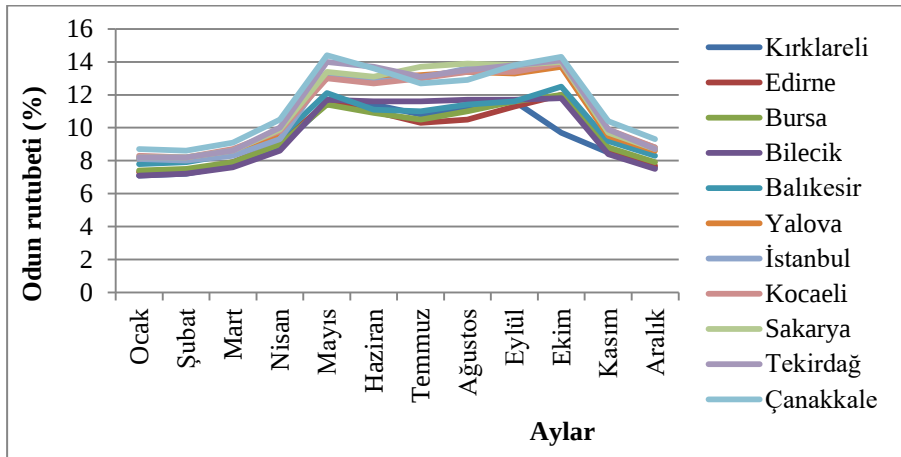
Şekil 3’de Marmara Bölgesi illerinde bina içi iklim koşullarında odun rutubeti haritası gösterilmiştir. İllerin odun rutubeti yıllık ortalamaları %1’lik dilimlere ayrıldığında; Kırklareli, Edirne, Bursa ve Bilecik illerinde %9-10 arasında, Balıkesir’de %10-11 arasında, Tekirdağ, Çanakkale, İstanbul, Kocaeli, Sakarya ve Yalova’da %11-12 arasında değiştiği görülmüştür.

Tablo 4. Marmara Bölgesi illerinde odun rutubeti ortalama ve ekstrem değerleri

İller	N	Ortalama	Std.Sapma	Std.Hata	Ortalama için %95 güven aralığı		Min.	Max.
					Alt sınır	Üst sınır		
Kırklareli	12	9,4250	1,80813	0,52196	8,2762	10,5738	7,10	11,60
Edirne	12	9,5500	1,74851	0,50475	8,4391	10,6609	7,30	12,00
Bursa	12	9,6583	1,74380	0,50339	8,5504	10,7663	7,40	12,00
Bilecik	12	9,7083	2,10603	0,60796	8,3702	11,0464	7,10	11,80
Balıkesir	12	10,0583	1,73334	0,50037	8,9570	11,1596	7,80	12,50
Yalova	12	11,0167	2,43192	0,70204	9,4715	12,5618	8,10	13,70
İstanbul	12	11,0667	2,52275	0,72825	9,4638	12,6695	8,00	14,10
Kocaeli	12	11,0917	2,30866	0,66645	9,6248	12,5585	8,20	13,90
Sakarya	12	11,2667	2,54927	0,73591	9,6469	12,8864	8,20	14,00
Tekirdağ	12	11,3167	2,56084	0,73925	9,6896	12,9437	8,20	14,10
Çanakkale	12	11,5250	2,30420	0,66516	10,0610	12,9890	8,60	14,40
Total	132	10,5167	2,24891	0,19574	10,1294	10,9039	7,10	14,40



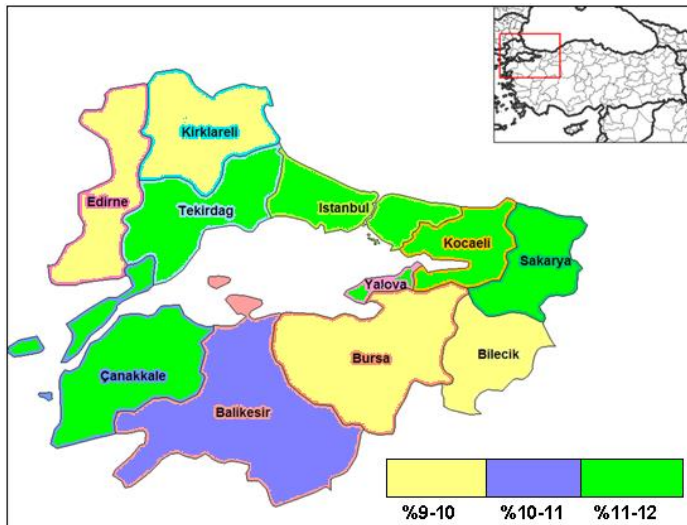
Şekil 1. Marmara Bölgesi illeri bina içi odun rutubeti aylık ortalamalarının değişimi



Şekil 2. Marmara Bölgesi'nde illerin bina içi iklim koşullarında odun rutubeti aylık ortalamaları

TARTIŞMA VE SONUÇ

Marmara Bölgesi Karadeniz, Marmara Denizi ve Ege Denizi ile komşu bir bölgedir. Bölgede yer alan İstanbul ve Kocaeli Karadeniz ve Marmara Denizi; Yalova, Tekirdağ ve Bursa Marmara Denizi; Kırklareli ve Sakarya Karadeniz; Çanakkale ve Balıkesir Marmara ve Ege Denizi; Edirne Ege Denizi ile sınırı olan illerdir. Bilecik ilinin hiçbir denize kıyısı yoktur. Denize kıyıları olmakla birlikte, yüzölçümü, şekli ve deniz kıyısı uzunluğu itibarıyla Tekirdağ, Kırklareli, Edirne, Balıkesir ve Bursa illerinin coğrafi alanlarının bir kısmı deniz etkisinde değildir. Denize kıyısı olan illerde iklim verilerinin karasal özellik göstermesi rasat sonuçlarının alındığı merkezlerin deniz etkisinden uzakta olmasından kaynaklanabilir.



Şekil 3. Marmara Bölgesi bina içi iklim koşullarında odun rutubeti haritası

Marmara Bölgesi'nde dış ortam sıcaklığı uzun yıllar aylık ortalamalarının en düşük değeri 4.9 °C ile Ocak ayında, en yüksek değeri ise 23.9 °C ile Temmuz ayında meydana gelmektedir. İllerin yıllık sıcaklık ortalamaları sahil illerinde iç kesimlerdeki illere oranla daha yüksektir. En düşük yıllık sıcaklık ortalaması 12.5 °C ile deniz etkisinde olmayan Bilecik'te, en yüksek yıllık sıcaklık ortalaması ise 15.1 °C ile deniz etkisindeki Çanakkale'de gözlenmiştir. Bu illerde aylık sıcaklık ortalamaları arasında 19 °C'nin üzerinde fark bulunmuştur. Isıtma döneminde bütün illerin bina içi aylık sıcaklık ortalamaları 20 °C'nin üzerindedir. Marmara Bölgesinin dış ortam bağıl nemi uzun yıllar aylık ortalamalarının en düşük değeri %66.3 ile Temmuz ayında, en yüksek değeri ise %79.1 ile Aralık ayında meydana gelmiştir. Bölgede aylık dış bağıl nem ortalamaları yaz döneminde kış dönemine oranla daha düşük değerlerde seyretmektedir. En düşük yıllık dış ortam bağıl nem ortalaması %66.9 ile Bursa'da, en yüksek yıllık dış ortam bağıl nem ortalaması ise %78.0 ile Çanakkale'de gözlenmiştir. Bölgenin bina içi bağıl nemi aylık ortalamalarının en düşük değeri %40.7 ile Ocak ayında, en yüksek değeri ise %68.0 ile Ekim ayında meydana gelmiştir. Bina içi iklim koşullarında dış ortamın aksine aylık bağıl nem ortalamaları kış döneminde yaz döneminden daha düşük değerlerde seyretmektedir. En düşük bina içi yıllık bağıl nem ortalaması % 50.5 ile Tekirdağ'da, en yüksek bina içi yıllık bağıl nem ortalaması ise %61.4 ile Çanakkale'de gözlenmiştir.

Odunun bulunduğu ortamın sıcaklık ve bağıl nemine bağlı olarak rutubet alışverişine ve bu koşullarda geçirdiği süreye göre kısmen değişmekle birlikte, odun denge rutubeti miktarı yıllık ortalaması odun rutubeti miktarı yıllık ortalamasından yaklaşık %0.5 daha yüksek bulunmuştur. Üçüncü (2000) ve Üçüncü (2005) tarafından yapılan araştırmalarda, süre uzadıkça odun rutubeti ile odun denge rutubeti arasındaki uyum düzeyinin arttığı ifade edilmiştir. Bu sonuç, pratik bakımdan rutubet miktarlarının değerlendirilmesinde aylık sürelerin esas alınmasının uygun olduğunu göstermektedir. Odun rutubeti aylık ortalamaları arasında %5 yanılma olasılığı ile anlamlı fark bulunmuştur ($p=0.000$) ve aylık rutubet ortalamaları Duncan testine göre 3 gruba ayrılmıştır. Marmara Bölgesindeki illerde odun rutubeti yıllık ortalamaları arasında %5 yanılma olasılığı ile anlamlı fark bulunmamıştır ($p=0.086$).

Marmara Bölgesinde bina içi iklim koşullarında odun rutubeti yıllık ortalaması 10.5 ± 2.2 olup, en düşük odun rutubeti aylık ortalaması %7.8 ile Ocak ayında ve en yüksek odun rutubeti aylık ortalaması da %12.9 ile Ekim ayında meydana gelmiştir. Odun rutubeti ortalaması Mayıs – Ekim arasındaki 6 aylık dönemde %12.5, Kasım – Nisan arasındaki 6 aylık ısıtma döneminde ise %8.5 olmuştur. Marmara Bölgesinde iller itibarıyla yıllık rutubet ortalamasının en düşük değeri %9.4 Kırklareli'de, en yüksek değeri ise %11.5 ile Çanakkale'de gözlenmiştir. Kırklareli, Edirne, Bursa ve Bilecik illerinde bina içi iklim koşullarında odun rutubeti yıllık ortalaması %10'un altında; İstanbul, Kocaeli, Sakarya, Tekirdağ ve Çanakkale illerinde ise %11'in üzerinde bulunmuştur. İllerin aylık rutubet ortalamaları arasında en büyük fark %6.1 ile İstanbul'da, en düşük fark ise %4.5 ile Kırklareli'de meydana gelmiştir. Karasal iklimin etkili olduğu alanlarda deniz etkisinde olan alanlara oranla odun rutubeti aylık ortalamaları arasındaki fark daha düşük bulunmuştur. Bölge illerinde bina içi iklim koşullarında odun rutubeti aylık ortalamasının en düşük değeri Ocak ayında %7.1 ile Kırklareli ve Bilecik illerinde, en büyük değeri ise %14.4 ile Mayıs ayında Çanakkale'de meydana gelmiştir.

Marmara Bölgesi'nde bina içi iklim koşullarında iller bazında odun rutubeti yıllık ortalamaları %9.4 - %11.5 arasında değiştiği ve aralarında istatistiksel anlamda %5 yanılma olasılığı ile anlamlı fark olmadığı dikkate alınarak odunun %9-10 rutubet miktarına kadar kurutulması önerilebilir. Bununla birlikte, histerez etkisinin yaklaşık %85'lik bir etkisinin olabileceği dikkate alınarak odunun % 8-9 arasında rutubet miktarına kadar kurutulmasının gerektiği düşünülebilir. Ancak, bu uygulama kurutma maliyetlerinin artmasına neden olur. Ayrıca, odun rutubetinin yıllık ortalamaları yanında illerin aylık ortalamaları arasındaki farklar önemli olduğundan, kurutmada ulaşılması gereken rutubetin belirlenmesinde aylık ortalamaların da dikkate alınması gerekmektedir.

Marmara Bölgesinde bina içi iklim koşullarında tasarım malzemesi olarak kullanılacak odunun çalışmasını etkileyen odun rutubetinin %5-6 oranında değişebileceği dikkate alınarak tasarımın yapılması öngörülmüştür.

Sonuç olarak, odunun kullanılacağı ortamın iklim koşullarına uygun rutubet miktarına kadar kurutulması gerektiği gibi, kurutulan odundan üretilen ürünlerin bekletilmesi, taşınması ve kullanımı sırasında bulunduğu ortamın iklim koşullarının bilinmesi ve korunması için gerekli önlemlerin

alınması da önemli bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Ahmet, K., Dai, G., Jazayeri, S., Tomlin, R., Kaczmar, P. ve Riddiough, S. (1999). Experimental procedures for determining the equilibrium moisture content of twenty timber species. *Forest Products Journal*, 49 (1), 88–93.
- Avramidis, S. (1989). Evaluation of three-variable models for the prediction of equilibrium moisture content in wood. *Wood Science and Technology*, 23 (3), 251–258.
- Ayhan, T. (1988). Nemli hava termodinamiği. Karadeniz Teknik Üniversitesi Ders Notları No: 16, Trabzon
- Dara, R. (2001). Bursa ve Marmara Bölgesi. Kare Yayınları, İstanbul
- Darkot, B. ve Tuncel, M. (1981). Marmara Bölgesi Coğrafyası. İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Yayınları, İstanbul.
- Dimitrov, T. (1992). Climate and naturel wood drying. *Drvna Ind.*, 43(2), 62 – 70.
- Dittrich, H. (1969). Einflüsse des aussenklimas auf die holzfeuchtigkeit von verbaute. *Holz in Innenraumen, Holz – Zentralblatt*, 95, 8, 79p.
- Dosthoseini, K. (1986). Determination of equilibtium moisture content of wood at various locations in Iran. *Iranian Journal of Naturel Resources*, 39: 29 – 36.
- Enayati, A.A., Hosseinabadi, H.Z. (2010). Determination of equilibrium moisture content (EMC) of wood in the Neighboring Countries of Iran. International Union of Forest Research Organizations XXIII World Congress, 23 – 28 August, Seoul, Korea.
- Glass, S.V. ve TenWolde, A. (2007). Review of in-service moisture and temperature conditions in wood-frame buildings. General Technical Report FPL-GTR-174. Madison, WI: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Forest Products Laboratory. 53 p.
- Hailwood, A.J. ve Horrobin, S. (1946). Absorption of water by poliymers: Analysis in terms of a simple model. *Trans. Faraday Soc.*, 42B, 84-102.
- Kantay, R. (1976). Bir binanın iklimik bakımdan değişik yerlerinde ağaç malzemede meydana gelen denge rutubeti değişimine ait denemeler. *İÜ Orman Fakültesi Dergisi*, A-26(2), 211-216.
- Kollman, F. (1965). Freilufttrocknung und beschlunigte freilufttrocknung, holztrocknung. *Holzwirtschaftliches Jahrbuch* Nr. 15, 51.
- Koponen, H. (1985). Sorption isotherms of finnsch birch, pine and spruce. *Paperi Ja Puu.*, 67(2): 70-72, 74-77.
- Kurtoğlu, A. (1984). Hava kurusu odunda rutubet değişimleri ve Türkiye'de odunun muhtemel denge rutubeti miktarlarının dağılımı. İÜ Orman Fakültesi yayın no. 362. İstanbul.
- Macias, E.B., Garcia, B.H.R. ve Galvis, V.J.A. (1990). Determination of equilibrium humidity in Panela. *Agronomia Colombiana*, 7(1-2), 70-75.
- Majka, J., Olek, W. ve Kudła-Chwiłowicz, Z. (2014). Determination of moisture content changes in kiln-dried scots pine timber during storage. *Drewno*, 57(191), 45–54.
- MEGEP. (2013). Konaklama ve seyahat hizmetleri, Turizm Coğrafyası – 1. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MGM. (2016). Türkiye'de uzun yıllar sıcaklık ve bağıl nem aylık ortalama değerleri. Meteoroloji Genel Müdürlüğü. Ankara
- Millet, S.R. (1966). Wood seasoning. Department of Forest technical Note No. 20, Ottawa, Canada.
- MMO. (2010). Kalorifer tesisatı. Makina Mühendisleri Odası Yayın No:352, Ankara
- Newby, P. ve Brennan, G.K. (1990). Moisture content fluctuations of regrowth jarrah anda karri under different environmental conditions. Rep. Wood Utilisation Res. Centre, No: 18, 8p.
- Simpson, W.T. (1973). Predicting equilibrium moisture content of wood by mathematical models. *Wood and Fiber*, 5, 41–49
- Simpson, W.T. (1998). Equilibrium moisture content of wood in outdoor locations in the united states and worlwide. United States Departmant of Agriculture Forest Service Forest Product Laboratory.
- Topçuoğlu, M.Y. (1986). Türkiye'nin değişik iklim bölgelerinde denge rutubetinin saptanmasına ilişkin araştırmalar. Ormancılık Araştırma Enstitüsü Yayınları, Teknik Bülten Serisi No: 159.
- Tsoumis, G. (1955). Moisture content of wood under the climatic conditions of Greece. *Technica*

- Chronica*, 32(371-372), 158-162.
- Tsoumis, G. (1960). Untersuchungen über die schwankungen des feuchtigkeitsgehaltes von lufttrockenem holz. *Holz als Roh - und Werkstoff Bd.*, 18, 415 -422.
- Tsoumis, G. (1964). Estimated moisture content of air - dry wood exposed to the atmosphere under shelter. *Especially in Europa. Holzforschung Bd.*, 18, 76-81.
- Üçüncü, K. (1996). Isıtılan binalarda kullanılan ağaç malzemede rutubet değişiminin teorik incelenmesi. KTÜ Orman Fakültesi, Seminer Serisi No. 1, 150 – 158.
- Üçüncü, K. (1997). Isıtılan binalarda sıcaklık ve bağıl nem değişiminin deneysel incelenmesi. KTÜ Orman Fakültesi, Seminer Serisi No. 4, 125 – 133.
- Üçüncü, K. (2000). Bina içi iklim koşullarında odun türü, kalınlık ve enine kesit faktörlerinin bazı ağaç türleri odunlarının rutubet değişimi üzerine etkileri. *Turkish Journal of Agriculture and Forestry*, 24(2), 199-209.
- Üçüncü, K. (2005). Karadeniz Bölgesinde bina içi iklim koşullarında odun denge rutubeti dağılımının analizi. *Kafkas Üniversitesi Artvin Orman Fakültesi Dergisi*, 6(1-2), 46-58.
- Üçüncü, K. (2016). Konutlarda odun esaslı malzemelerin havanın bağıl nemine etkisi – analitik inceleme. *Politeknik Dergisi*, 19(3), 211-221.
- Üçüncü, K. ve Yılmaz, S. (1998). Mahal içinde odunun rutubet değişimi ve Türkiye'de odunun mahal içi denge rutubeti miktarının (DRM) dağılımı. Karadeniz Teknik Üniversitesi Araştırma Fonu Başkanlığı. Proje Kod No: 95.113.002.5, Trabzon.
- Üçüncü, K., Aydın, A. ve Tiryaki, S. (2015). Kapalı mekanda insan faktörü ve odun esaslı malzemelerin havanın bağıl nemine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi* 3(3),533–540.
- Vital, B.R., Lucia, R.M.D. ve Lucia R.M. (1982). Effect of heating on dimensional stability and higroscopicity of wood. *Revista Arvore*, 6(2), 150–161.

Misconceptions About The Ratio Of Proportion Of 7th Grade Students

Yeliz ÇELEN¹

Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, yeccelen@beb.gov.tr

Abstract

Misconceptions are misconceptions or concepts that arise when an individual correctly uses the information it accepts as a resource in another field or practice. With this study, it is aimed to determine the misconceptions of 7th grade primary school students about the ratio and proportion and to contribute to their elimination. This research is a descriptive research questioning the current situation and it has been done with the scanning model. Since the typical case sampling model was chosen for the purposeful sample selection when 100 students selected in the 7th grade and a total of 100 students were selected from the various classes of these schools after three schools that can be reflected in the center of Ankara. In conducted this study, seven questions were used consisting of open ended questions as data collection tools. When the research findings were examined, it was seen that 7th grade students had various misconceptions about the proportion ratio. Based on these research findings, it is suggested that teachers should benefit from the effectiveness-based mathematics teaching approach in teaching the ratio proportion to the teachers, and the researchers should also work on the misconceptions of the previous learning which cause these concept misconceptions.

Keywords: Misconceptions • Curriculum • Mathematics • Education • Mathematics education

INTRODUCTION

Misconceptions are misconceptions or concepts that arise when an individual correctly uses the information it accepts as a resource in another field or practice. Mathematics lessons are at the beginning of the lessons that students have in their minds that are not scientifically correct but form their own interpretations or understandings. Mathematics concepts are possible concepts that students may misinterpret because of the abstractness of their structures. For mathematics, the concept misconception is often described as a understanding of the student who is skeptical of the student's previous learning which is not scientifically accepted, and produces error on a regular basis (Smith, DiSessa and Roschelle, 1993, p.119)

Contrary to scientific realities and thoughts, misconceptions have an effect that prevents students from forming meaningful learning for mathematics lesson. Misconceptions in the teaching of concepts in mathematics adversely affect subsequent learning, which have a cumulative and sequential structure for teaching (Turanlı, Keçeli and Türker, 2007, p. 136. For this reason, early detection and elimination of the misconceptions of students about understanding or using mathematical concepts are of great importance in teaching mathematics (Tatar and Dikici, 2008, p.184).

Mathematics teaching should help students establish conceptual knowledge of mathematics related to mathematics, procedural knowledge of mathematics related to mathematics, and connections between conceptual and procedural knowledge. These three goals are called relational understanding (Van de Wella, 1989, p.6). All of the subjects in the basic education cover behaviors learned through the use of relationships between concepts and the transformation of conceptual knowledge into simple, concrete operational knowledge. The fact that mathematics teaching in primary school is done in a healthy way makes it easier for students to develop their logical thinking skills and see causality relations by seeing the links between concepts and processes. Relational comprehension can be explained by understanding the constructs (concepts and their elements) in mathematics, exploiting its simplicity, understanding the techniques of mathematical operations and expressing them with symbols, establishing relationships or associations between methods, symbols and concepts (Baykul, Y., 2002). It requires a reasoning skill with a mathematical system, which gives people a problem-solving habit. The individual can improve his or her ability to solve problems by attempting to organize and explain the events surrounding him. It is necessary to know that mathematics is not a discipline that contains the exact truths but that it is a field of work that is open to development, that includes a trial and error approach, new quests and inventions, in order for proper teaching to be carried out. Mathematics is not a mass of disjointed subjects, processes and rules, but a method of

thinking that is based on some basic principles and concepts is a broad sense of problem solving, discovery, and evidence effectiveness. The misconceptions that arise in mathematics learning can sometimes stem from the inherent characteristics of the learned concept. The basic concepts can not be taught at the beginning of the problems encountered in the mathematics course.

Studies on misconceptions in mathematics teaching have revealed misconceptions of students at many different subject and class levels. A research on the misconceptions of secondary school students about real numbers was made by Cengiz (2006). As a result of this study, it has been seen that students have conceptual misconceptions in many subjects, such as the meaning of square root sign, the relationship between the square root and the square root expression. Küçük and Demir (2009, p.102-104) and made by the primary school 6.-8. In the study on the misconceptions encountered in teaching mathematics in the classroom, it has been found that the students have many misconceptions about geometric shapes and their representations, rational numbers and operations with rational numbers. According to research findings made by Yilmaz and Yenilmez (2008, pp. 85-86) and attempted to determine the conceptual misconceptions of 7th and 8th grade students regarding the decimal numbers, It was found out that 36% of the students were concerned with the fractions of decimal numbers, 9% of them had misconceptions about reading and writing decimal numbers and 37% of them were comparing with decimal numbers.

Studies on proportionality have focused on proportional reasoning skills (Lawton, 1993; Heller, Ahlgren, Post, T. Behr and Lesh, R. 1989). These studies have indicated that the ratios and proportions are grounds for other mathematical thinking, and they point out that the misconceptions of this concept should be solved first. Heller et al. (1989) concluded that ratio types had a significant effect on proportional reasoning and qualitative reasoning skills. Ben-Chaim, Fey, Fitzgerald, Benedetto, and Miller (1988) Compared the reasoning skills that students use when solving ratio-proportion problems. In all of these studies, students have used different kinds of reasoning skills when solving the ratios question and have reached the conclusion that the ratios and type difficulties affect these skills.

The study conducted by Doğan and Çetin (2009, p.127), which examines the conceptual misconceptions of right and inverse proportions of 7th and 9th grade students, has also led to the conclusion that students have various misconceptions. According to the findings of this research, it is observed that the increase of the students in the two multiplicities is the opposite of the increase of the other two, in which the multiplication is constant, the fact that the increase of the other has no knowledge that the increase of the other is due to the inverse of the increase of the other, Proportions have not been able to acquire or interpret basic knowledge about the proportions of the fixed multiplicity.

Kaplan, İşleyen and Öztürk (2011, p.966) have distinguished the misconceptions of ratio in terms of their research. The misconceptions of this concept are that students think of the rate as a real amount and act accordingly; The mistakes made in the creation of the rate concept; Misunderstandings arising from the level of readiness and the problem of proportionality of the student.

With this study, it is aimed to determine the misconceptions of 7th grade primary school students about the ratio and proportion and to contribute to their elimination.

METHOD

This study aims to reveal the misconceptions developed by the 7th grade students about the formal definition of this concept as a result of the teaching of the proportion ratio concept in the 7th grade mathematics education program. This research is a descriptive research questioning the current situation and it has been done with the scanning model. Screening models are research approaches that aim to describe the past or present as it exists. In the screening models, it is tried to be defined as the event, individual or object subject to the research, as it is within its own conditions (Karasar, 2000). In addition, document was examined to appropriately analysis the responses of the students to the open-ended questions prepared for the students in the research. The method of document analysis, includes analysis of written materials containing information about the facts and events to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2005).

The sample of this research consists of 100 students who study in 7th grade. In the selection of the research sample, objective sampling method was used because it was aimed to select rich

situations in order to conduct in-depth research. Since the typical case sampling model was chosen for the purposeful sample selection when 100 students selected in the 7th grade and a total of 100 students were selected from the various classes of these schools after three schools that can be reflected in the center of Ankara. In the typical situation sampling model, the aim is to inform the ones who have enough knowledge about a specific field by studying the average situations or who do not have enough knowledge about this field, subject, practice or innovation (Yıldırım and Şimşek, 2005).

In conducted this study, seven questions were used consisting of open ended questions as data collection tools. Before these seven questions were selected, 15 questions were prepared by investigating the literature and examining the mathematics curriculum. 15 teachers where working in mathematics teachers in secondary schools, were asked to evaluate these questions. In this context, a test consisting of 6 questions were composed which was deemed appropriate for the use of teachers. This test, which is used as a data collection tool in the study, is composed of seven questions and is presented to three professors in the field of mathematics education, in this way, the questions in the test are sampled at the best level and the behavior want to be measured is measured in the same way. After the coverage was validated in this way, the test was applied to students in the 7th grade mathematics education program with a time limit of 40 minutes following the completion of the teaching of the ratio and proportion subject.

The distribution of these seven problems according to the achievements of the mathematics education program is given in Table 1.

Table 1 Achievements that were related of Questions Asked to Students

Question Numbers	Achievement
1st question	Find one when given one of the two multipliers ratio that given to each other
2th and 3th Questions	Solve problems related to the direct and inverse proportion
4th Question	Decide whether two multiplexes are directly proportional
5th Question	Expressing the relation between in the two multiplicity directly proportions in a table and graph
6th Question	Determining the proportionality constant of two multiplicites directly proportional
7th question	Determining whether two multiplicities are inversely proportional by examining real-life situations and tables

RESULTS

The data obtained as a result of the content analysis are presented under the following five headings and tabulated. As a result of the data obtained from the students, the answers given by the students to the questions are classified as correct (D), false (Y) or missing (E) under the formal and informal headings. When the students didn't answer questions, was showed as a blank in the table.

1. To find the other when given a ratio of two multiplicities each other

Students The distribution of answers given to the 1th question is shown in Table 2.

Table 2

Students Distribution of Responses to 1th Question

FORMAL			INFORMAL			NULL
Right	False	Deficient	Right	False	Deficient	
25	5	4	26	6	30	4

Students who formally answered the question form an equation with 45 as small number = $2k$, large number = $3k$, and k as real number to find the smaller of two numbers with totals of 45, It is seen that they multiply 3 numbers and find small and large numbers. In this way it has been seen that 25% of the learners do not have a misconception that they respond formally to the question correctly and that the ratio is a relationship between two things in terms of size, degree or quantity, or between the piece and the whole. For students who respond correctly to the question correctly, find out a large number with a factor of 2 to find the small number and 45 to 5 coats branches with elementary school information without establishing an equality of small number = $2k$, large number = $3k$ and k number

of real numbers. We were also touched with 3 coats. These students also seem to explain the meaning of the rate intuitively. However, the students who misunderstood questioned the fact that they were confused with finding $\frac{2}{3}$ of a number in the $\frac{2}{3}$ concept given in the beginning, and it was seen that they divided 45 into 3 and beat with 2.

Solve problems related to the direct and inverse proportion

Students The distribution of answers given to the 2nd question is shown in Table 3.

Table 3

Students Distribution of Responses to 2nd Question

FORMAL			INFORMAL			NULL
Right	False	Deficient	Right	False	Deficient	
20	10	10	32	8	5	15

When looked at Table 3, it is seen that 32 of the students answered the question informally and 20 of them answered formally. It is seen that the students who gave the correct answer found the amount of milk obtained from 18 cows and 20 mandates first with through two proportions.

Students The distribution of answers given in the 3rd question is given in Table 4.

Table 4

Students Distribution of Responses to 3rd Question

FORMAL			INFORMAL			NULL
Right	False	Deficient	Right	False	Deficient	
12	22	5	11	8	3	39

When Table 4 is examined, it is seen that 39 students left the question blank. It is seen that 22 of the students who answered the question formally incorrectly included the process in which the multiplication stated in reverse proportion while trying to solve the question was directly proportional.

It is seen that these two students do not process the quantity given in reverse proportion as the decreasing component when they know that if the two multiplicity increases and the other decreases in the same order or when one decreases and the other increases in the same order, It is seen that these students perceive the inverse proportion as a share of the components rather than the increase-decrease relation between the two kinds of the same species, they have a concept misconception in this respect.

3. Decide whether two multiplexes are directly proportional

Of the students. The distribution of answers given to the 4th question is shown in Table 5.

Table 5

Students Distribution of Responses to 4th Question

FORMAL			INFORMAL			NULL
Right	False	Deficient	Right	False	Deficient	
17	18	15	14	9	6	21

When Table 5 is examined, it is seen that 27 of the students left the 21 wrong answers to the 4 questions and 21 answered the incomplete ones. The students who answered the question inadequately stated that they were the direct proportion between the number of meatballs, the number of hamburgers and the number of slices of cheese, but they could not explain why. Students were expected to indicate that there is a multiplicative relationship based on multiplication between the direct proportions. According to the number of hamburgers made by students, it was seen that the number of hamburger kebabs, bread and cheddar slices increased, the ratio of hamburgers to meatballs was 1, the ratio of bread to $\frac{1}{2}$ and the ratio of cheddar slices was $\frac{1}{4}$, but it was seen that the concept of correct proportion was not completely internalized in the students.

4. Expressing the relation between in the two multiplicity directly proportions in a table and graph

Students The distribution of answers given to the 5th question is shown in Table 6.

Table 6

Students Distribution of Responses to 5th Question

FORMAL			INFORMAL			NULL
Right	False	Deficient	Right	False	Deficient	
14	11	12	17	11	14	21

When Table 6 is examined, it is seen that 48 of the students answered the question wrongly or incompletely. From the students who draw the graphs of the question, it is seen that the wrong answers do not know that the graphs of the correct proportional multiplets should pass through the origin. Below is a student The solution of the 5th question and how it draws the graph of the right proportion is given in Figure 1.

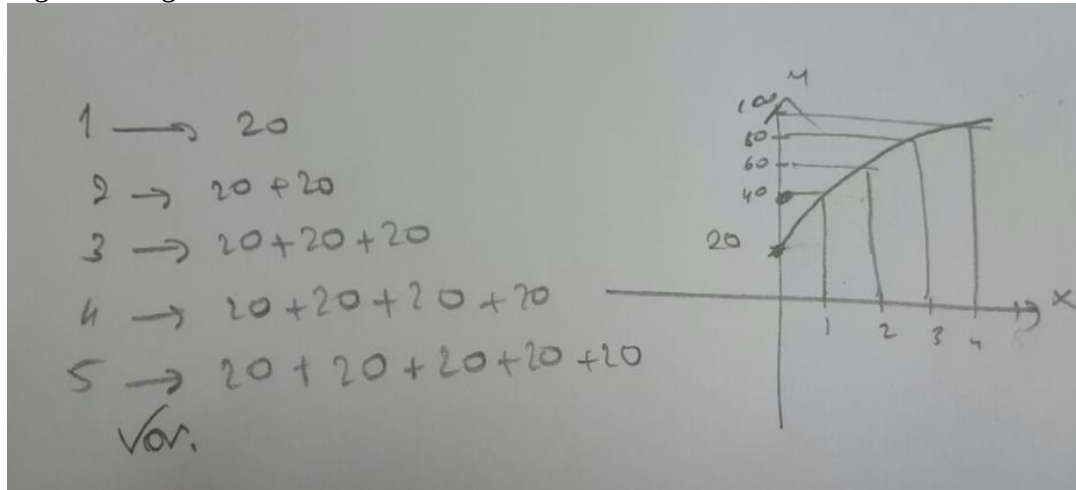


Figure 1. A student The answer to the 5th question

When the answer given by the learners is examined, it is seen that the direct proportion is perceived as a relationship that increases with constant difference in each step and the graph does not pass through the origin. Again, it is seen that the student pointed out the existence of the direct proportion between these two variables in a totally informal way.

5. Determining the proportionality constant of two multiplicities directly proportional

Students The distribution of answers given to the 6th question is shown in Table 7.

Table 7

Students Distribution of Responses to 5th Question

FORMAL			INFORMAL			NULL
Right	False	Deficient	Right	False	Deficient	
17	10	3	27	3	16	18

When Table 7 is examined, it is seen that the students respond correctly to each side length of the triangle given by the side lengths 3, 4 and in a more informal way. It is seen that when students solve this problem, they collect the numbers and divide 24 with this number which are directly proportional to each other and they do not understand the process which is done by this number. The number of students who demonstrate the behavior of the students to use the formally proportional way to denote the triangle's side lengths as a, b, and c, and to express these edge lengths as a real number k, and the number obtained from the fractional part that is proportional to each edge length 17 is.

6. Determining whether two multiplicities are inversely proportional by examining real-life situations and tables

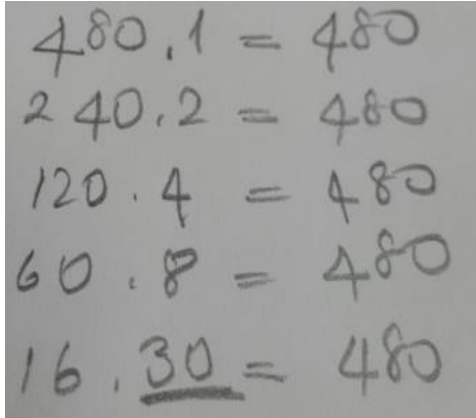
Students The distribution of answers given to the 6th question is shown in Table 8.

Table 8

Students Distribution of Responses to 7th Question

FORMAL			INFORMAL			NULL
Right	False	Deficient	Right	False	Deficient	
9	13	8	17	20	23	10

When Table 8 is examined, it is seen that the students can not find the linear relation between faucet and pool filling time formally. The number of students who formally express the basic knowledge as the number of faucets increases about the decrease of the filling time of the pool is only 9. It was seen that students who answered the question correctly did not develop a general rule that the number of faucets and faucets solved because the taps multiplied by the pool fill times and reached 480 each time, but inversely proportional to the two multiplicities. An example of the topic is given below.



$$\begin{array}{l} 480 : 1 = 480 \\ 240 : 2 = 480 \\ 120 : 4 = 480 \\ 60 : 8 = 480 \\ 16 : 30 = 480 \end{array}$$

Figure 2. Anybody student The answer to the 5th question

DISCUSSION, CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS

When the research findings were examined It has been observed that the 7th grade students have various misconceptions about the ratio and proportion. Some of these misconceptions are perceived as a fraction, at the same time increase or decrease between two quantities, or an increase in one quantity while the other increases in the same or vice versa, without paying attention to the ratio to be named ratio, between the two, to be explained by a standard section expression rather than by its presence. Nevertheless, it has been observed that students can not understand the basic rationale for direct and inverse proportional problems and can not draw graphs of directly proportional multiplicity. Research conducted by Akar also supports these findings. In the research conducted by Akar, it is seen that the misconceptions about the ratio and proportions are collected under three main headings. Conceptual misconceptions about the additive and multiplicative relation of the first of these errors, concept misconceptions about covariance and transformation, and misconceptions about the concept of invariance (Akardan, Bingölbali and Özmantar, 2009).

According to the research findings, it was seen that the students correctly solved some questions in informal ways. This finding coincides with the fact that Cramer and Post (1993) included quantitative and non-numerical thinking methods of proportional reasoning and were closely related to their interpreting and predicting skills.

According to the results of the research, it is necessary to pay attention to some issues in the teaching of ratio and proportion to students. These considerations are based on the fact that the concept of a ratio of a to b has a similar meaning to that of the division process, but that the concepts of fraction and proportion have basically a comparative meaning, but the concept of proportion is both part- while representing the whole meaning of comparison; the fact that the concept of fractions expresses only a piece-by-piece comparison, that the increase or decrease should be in the same order, as well as the same increase or decrease in the expression of the concepts of true and inverse proportions, the fact that two magnitudes are directly proportional can be explained by the presence of a multiplication- and that the proportions of the graphs of the proportions are a straight line from the origin.

From this point of view, while the proportion ratio instruction is performed at the 7th grade level; Rational numbers and fractions needed to teach the ratio proportion need to be given to the account of all the parts of the subject. The fact that the proportions of the two polynomials are proportional to the increase and decrease in quantity at the same moment and at the same time and that the ratio between the proportional polynomials is equal to a certain factor is given to the daily

examples in problem solving studies using ratio and proportions and the effectiveness of these examples or applications should be included in the process.

There are many studies that suggest that the proportional problem of the activity-based teaching approach contributes to solving (Case, Harris and Graham, 1992, Cube, 2012). According to these studies, small group discussions, effectiveness-based problem solving approach applied by individual student presentations affects student success positively in solution of ratio and proportion problem.

Teachers need to design new activities, use technology and concrete materials and learn about research done in this area so that they can apply these methods. From this point of view, it is suggested that mathematics teachers should participate in in-service training activities on these issues.

It can be thought that the misconceptions about the ratio and proportions of the students are also caused by the misconceptions in the teaching of priority subjects such as fractions and rational numbers. For this reason, it is suggested that studies should be done to determine the misconceptions of students on these issues.

REFERENCES

- Baykul, Y. (1999). Primary Mathematics Teaching. Istanbul: National Education Printing House.
- Ben-Chaim, D., Fey, J. T., Fitzgerald, W., M., Benedetto, C. and Miller, J. (1998). Proportional reasoning among 7th grade students with different curricular experiences. *Educational Studies in Mathematics*, 36, 247-273.
- Akardan, H., Bingölbali, E., Özmentar, M.F., (2009). Mathematical Challenges and Solutions in Primary Education Recommendations, Ankara: Pegem Academy
- Case, L. P., Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Improving the mathematical problemsolving skills of students with learning disabilities self-regulated strategy development. *The Journal of Special Education*, 26(1), 1-19.
- Cengiz, Ö. M. (2006). Some Misrepresents of Secondary School Students in the Teaching of Real Numbers and A Study on Falsehoods. Graduate Thesis, Atatürk University, Ankara.
- Cramer, K. and Post, T. (1993) "Connecting research to teaching proportional reasoning. *Mathematics Teacher*, 86(5), 404-407.
- Cube, AR. (2012) The effectiveness-based teaching approach is proportional to the Effect of solving problems. *Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty Magazine (KEFAD)*, 13 (3), 175-206.
- Doğan, A.; Çetin, İ. (2009). On the direct and inverse proportion The concept of students 7th and 9th misconceptions. *Usak University Journal of Social Sciences*, 2 (2), 118-128.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/202431> Accessed from
- Heller, P., Ahlgren, A., Post, T., Behr, M., and Lesh, R. (1989). Proportional reasoning: The effect of two context variables, rate type and problem setting. *Journal for Research in Science Teaching*, 26 (1), 205-220.
- Kaplan, A.; İşleyen, T., Öztürk, M. (2011). Misconceptions about ratio. *Kastamonu Education Journal*, 5, 953-968. http://www.kefdergi.com/pdf/19_3/19_3_19.pdf Accessed from.
- Karasar, N. (2000). Scientific Research Method (12. Printing). Ankara: Nobel Publishing Distribution.
- Lawton, C. A., (1993). Contextual factors affecting errors in proportional reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24 (5), 460- 466.
- Small, A.; Iron, B. (2009) Primary education 8-8. Some concepts in mathematics teaching in classrooms A study on the misconceptions. *Ziya Gökalp Education Faculty Magazine*, 13 (2), 97-112.
http://www.zgefdergi.com/makaleler/470918424_13_08_kucuk-demir.pdf Accessed from.
- Smith, J. P.; Disessa, A. A; Roshelle, J. (1998). Misconceptions Reconceived: A Constructivist Analysis of Knowledge in Transition, ; Jeremy Roschelle *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 3, No. 2. (1993), s.

115163.https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Misconceptions%20reconceived.pdf adresinden erişildi.

Tatar, E.; Dikici, R. (2008). Learning Difficulties in Mathematics Education. Mustafa Kemal University

Journal of Social Sciences Institute, 5, 180-193.

http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000520/1038000309 Accessed from.

Turanlı, N.; Keçeli, V ; Türker, N. K. (2007). Secondary school students in secondary schools Misconceptions and common mistakes on the subject of complex numbers. BAU FBE Magazine, 9 (2), 135-149. http://fbe.balikesir.edu.tr/dergi/20072/taufbe2007-2-13.pdf Accessed from.

Van de Wella, J. E. (1989). Elementary School Mathematics. Virginia Commonwealth University Yenilmez, K. ; Yılmaz, N. (2008). The concept of solving problems of primary school second graders misconceptions. Sakarya University Education Faculty Magazine, 9 (2), 135-149.

http://fbe.balikesir.edu.tr/dergi/20072/taufbe2007-2-13.pdf Accessed from.

Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2005). Qualitative Research Methods in the Social Sciences. Ankara: Outstanding Bookstore.Bookstore.

ANNEX 1: Test Applied to Students

Questions

1st question:

Toplamları 45 olan iki sayıdan birinin diğerine oranı $\frac{2}{3}$ 'tür. Buna göre bu iki sayının farkının kaç olduğunu bulalım.

2nd question:

Bir çiftlikte 2 inekten günde 4 kova, 5 mandadan ise 6 kova süt alınabiliyor. Buna göre, aynı verimlilikteki 18 inek ve 20 mandadan bir günde toplam kaç kova süt alınabileceğini bulalım.

3rd question:

144 m uzunluğundaki bir tel 3 ve 4 ile doğru ve 5 ile ters orantılı olarak üç parçaya ayrılıyor. Buna göre, her bir parçanın uzunluğunu bulalım.

4th question:



Selin, kendisine ve aile üyelerine sandviç yapmak istemektedir. Yapacağı her sandviç için 2 parça ekmek, 4 dilim kaşar ve 1 tane hamburger köftesi kullanmaktadır. Selin'in yapacağı toplam 5 hamburger için gerekli ekmek, kaşar ve hamburger köftesi sayısını bulalım.

Hamburger Sayısı	1	2	3	4	5
Köfte Sayısı	1	2	3	4	5
Ekmek Sayısı	2	4	6	8	10
Kaşar Dilimi Sayısı	4	8	12	16	20

According to the above table, is there a direct proportion between the number of meatballs, the number of hamburgers and the number of slices of cheddar? Explain why.

5th question:

- Aşağıdaki tabloda bir dokuma tezgâhında işçilerin sayılarına göre bir haftada dokudukları halının alanı m^2 olarak verilmiştir.

Tablo: İşçi Sayılarına Göre Dokunan Halı Miktarları

İşçi Sayısı	1	2	3	4	5
Halı Alanı (m^2)	20	40	60	80	100

Tablodaki verilere göre işçi sayısı ile dokunan halı alanı arasında bir orantı var mıdır? Varsa bu rantının grafiğini çizerek doğru orantı olup olmadığına karar veriniz.

6th question:

Kenar uzunlukları 3, 4 ve 5 ile doğru orantılı olan bir üçgenin çevresi 24 cm'dir. Buna göre, orantı sabitini ve üçgenin her bir kenar uzunluğunu bulalım.

7th question:

Aşağıdaki tabloda farklı sayıdaki muslukların bir havuzu doldurma süreleri verilmiştir.

Musluk Sayısı	1	2	4	8
Havuzu Doldurma Süreleri	480	240	120	60

Bu tabloya göre musluk ile havuzun dolma süresi arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayınız. Aynı havuzu eşit sürede aynı miktarda su akıtan 16 musluğun kaç saatte dolduracağını bulalım.

Aday Öğretmenlerin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Etkinlik Temelli Matematik Öğretimine Yönelik Görüşlerine Etkisi

Yeliz ÇELEN¹

¹Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, ycelen@meh.gov.tr

Özet

Öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenebilmeleri matematiği günlük hayatlarında kullanabilmeleri ve öğrenmeyi içselleştirebilmeleriyle mümkündür. Bunun gerçekleşmesi için en etkin yollardan biri de matematik öğretiminde etkinliklerin kullanılmasıdır. Matematik öğretiminde etkinliklerin kullanılması, öğrenciyi merkeze alarak onlara zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları sunmakta ve matematik öğretimini eğlenceli hale getirmektedir. Matematik öğretimini bir keşfetme süreci, öğrenciyi de matematiksel kavram ve sistemlere sezgileriyle ulaşan bir buluşçu gibi görmek matematik öğretiminin matematiğin doğasına uygun yapılanmasının bir gereğidir. Bunun için matematik öğretiminde öğrencinin derse aktif katılımını sağlayan, belirli bir kazanım ya da konunun öğretilmesini amaçlayan ve matematik kavramları arasındaki ilişkilerin planlı ve sistematik olarak verilmesini kolaylaştıran etkinliklerden faydalanılması gerekmektedir. Öğrenciler belirli alanlara ilişkin bilgileri keşfedecekleri ya da uygulayabilecekleri, deneyim yaşayabilecekleri, matematiğin soyutluğundan uzaklaşarak somut araç gereç ve materyallerle öğrenme gerçekleştirecekleri etkinliklerle matematiğe yönelik olumlu tutumlar geliştirebilirler. Bu çalışmada aday öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarının etkinlik temelli matematik öğretimine yönelik görüşlerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu çalışmada verilerin toplanması için nitel, analizler için ise nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Amasya Üniversitesinde öğrenim gören 30 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen matematiğe yönelik tutum ölçeği ve aday öğretmenlerin görüşlerini almak için anket kullanılmıştır. Çalışmada yer alan öğretmen görüşleri süresiz değişken olduğu için regresyon analizine kukla değişken olarak kodlanarak dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarıyla etkinlik temelli matematik öğretimine ilişkin görüşleri arasında pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Etkinlik temelli öğretim, matematik öğretimi, matematiğe yönelik tutum.

GİRİŞ

Öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenebilmeleri matematiği günlük hayatlarında kullanabilmeleri ve öğrenmeyi içselleştirebilmeleriyle mümkündür. Bunun gerçekleşmesi için en etkin yollardan biri de matematik öğretiminde etkinliklerin kullanılmasıdır. Matematik öğretiminde etkinliklerin kullanılması, öğrenciyi merkeze alarak onlara zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları sunmakta ve matematik öğretimini eğlenceli hale getirmektedir. Matematik öğretimini bir keşfetme süreci, öğrenciyi de matematiksel kavram ve sistemlere sezgileriyle ulaşan bir buluşçu gibi görmek matematik öğretiminin matematiğin doğasına uygun yapılanmasının bir gereğidir. Bunun için matematik öğretiminde öğrencinin derse aktif katılımını sağlayan, belirli bir kazanım ya da konunun öğretilmesini amaçlayan ve matematik kavramları arasındaki ilişkilerin planlı ve sistematik olarak verilmesini kolaylaştıran etkinliklerden faydalanılması gerekmektedir. Öğrenciler belirli alanlara ilişkin bilgileri keşfedecekleri ya da uygulayabilecekleri, deneyim yaşayabilecekleri, matematiğin soyutluğundan uzaklaşarak somut araç gereç ve materyallerle öğrenme gerçekleştirecekleri etkinliklerle matematiğe yönelik olumlu tutumlar geliştirebilirler.

Tutum, en geniş anlamda bir bireyin belirli bir objeye veya bir kimseye karşı zihinsel açıdan hazır oluş durumu veya belirli bir biçimdeki vaziyet alışıdır (Allport, 1935). Tutumlar doğuştan getirilmemekte, sonradan kazanılmaktadır (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005). Tutumları şekillendiren pek çok dışsal etken bulunmaktadır. Tutumlar bireyin yaşantıları sonucu elde ettiği deneyimler yoluyla veya diğer bireylerle ya da çevresindeki uyarıcılarla olan etkileşimleri yoluyla değişebilmekte ve şekillenebilmektedir. Kişinin belli bir nesne, olay ya da kişi hakkında oluşturduğu inanışlar, bunlara gösterdiği duygusal tepkiler ve bunlarla karşı karşıya kaldığında yaptığı davranışlar kişinin tutumlarını oluşturur. Öğrencilerin matematikle ilgili inanış, duygu ve kaygıları da matematiğe yönelik tutumlarını oluşturmaktadır.

Aiken (1970) öğretmenlerin matematiğe yönelik tutum, davranış ve inanışlarının öğrencilerin bu yöndeki algılarını etkilediğini belirtmektedir. Aday öğretmenlerin eğitim sırasında oluşturacakları tavrın, onların ilerideki mesleki yaşamlarında matematiğe verecekleri önem ile uygulayacakları öğretme tekniklerini belirlemelerinde çok önemli bir yere sahip olduğu aşıkardır. Bu açıdan öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarının belirlenmesi öğrencilerin matematik başarılarına etkileri bakımından önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarıyla ilgili olarak yapılan pek çok araştırma vardır (Nazlıççek ve Erkin, 2002; Alcı ve Erden, 2006). Kandemir (2007) tarafından sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tutumlarını ve bazı temel kavramları anlama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının % 60,6'sının temel kavramları anlamakta zorluk çektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Doğan (2008) tarafından yapılan çalışmada ise aday öğretmenlerin matematiğe yönelik tutum ve inanışlarının eğitim sürecinde değişebileceği vurgulanmış ve değişimin olumlu ve istenilen yönde olduğu belirtilmiştir.

Diğer yandan etkinlik kavramı matematikte birey ile çevre arasındaki etkileşim ile (istekli olarak) girilen bir öğrenme ya da çalışma eylemi olarak görülebilir. Elbers'e (2003) göre, matematiksel etkinlikler öğrencilere çalışmalarını için uygun ortam sağlayan ve bilgiyi içselleştire süreçlerinde endi yaklaşımlarını oluşturmalarına imkân sağlayan aktivitelerdir. Suzuki ve Harnisch'e göre (1995), matematiğin sürekliliğini gösterme, çözüme ulaşmak için çeşitli yolları barındırma ve etileşim yoluyla matematiksel kavramları anlamlandırabilme matematiksel etkinliklerin ortak özellikleridir.

Bu çalışmada aday öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarının etkinlik temelli matematik öğretimine yönelik görüşlerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu çalışmada verilerin toplanması için nitel, analizler için ise nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Amasya Üniversitesinde öğrenim gören 30 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen matematiğe yönelik tutum ölçeği ve aday öğretmenlerin görüşlerini almak için yine araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği

Ölçeğin maddeleri hazırlanırken 200 öğretmenden matematiğe yönelik duygu ve düşüncelerini açıklayan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonlar incelenerek tutum gösterebilecek 20'si olumlu, 18'i olumsuz olmak üzere 38 madde yazılmıştır. Bu maddeler, “kesinlikle katılıyorum”, “biraz katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde beş kategoride derecelenmiştir. Hazırlanan 38 maddelik ölçek matematik eğitimi, ölçme ve değerlendirme alanında uzman kişilerin görüşlerine aşağıdaki sorular çerçevesinde sunulmuştur:

1. Ölçekteki bilişsel ve duyuşsal tutum maddeleri, belirten özellikleri ölçüyor mu?
2. Bu tutum maddeleri matematiğe yönelik tutumu ölçüyor mu?
3. Tutum maddelerine başka maddeler eklenmeli mi?
4. Tutum maddelerinden olumlu olarak belirtilenler gerçekten olumlu, olumsuz olarak belirtilenler gerçekten olumsuz mudur?

5. Tutum maddeleri dil ve anlatım yönünden açık ve anlaşılır mıdır?

6. Tutum maddelerinin içine girdiği alt boyutlar o maddeler için uygun mudur?

38 maddeden oluşan tutum ölçeği Ankara ili bünyesinde bulunan 300 ilköğretim sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 10 programına girilerek çözümlenmiştir. Ölçeğin kaç boyutlu olduğunun belirlenmesi için faktör analizi yapılmıştır. Matematiğe yönelik tutum ölçeğinin faktör yapılarını incelemek amacıyla uygulanan döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu analize göre, matematiğe yönelik tutum ölçeği iki faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 33,657'sini, ikinci faktör ise % 28,281'ini açıklamaktadır. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 61,937'dir. Faktör döndürme sonrasında ölçeğin birinci faktörünün 8 maddeden, ikinci faktörünün 11 maddeden oluştuğu

gözlemlenmiştir. Bu maddeler ölçme ve değerlendirme, eğitimde program geliştirme ve matematik 32 eğitimi uzmanlarına gösterilmiş ve tutum maddelerinin neyi ölçtüğü sorulmuştur. Uzman görüşlerine göre ölçeğin birinci faktörü bilişsel, ikinci faktörü ise duyuşsal özellikleri ölçmektedir. Faktör-1'in altında yer alan maddelerin güvenilirliği 0,96, Faktör-2 maddelerinin güvenilirliği 0,89'dur. Faktör analizi sonucunda ölçekte işlevi olmayan maddeler ölçekten çıkarılmış ve 19 tutum maddesi kalmıştır.

Öğretmen anketi

Anket alan yazın taranarak ve bir grup aday öğretmenle etkinlik temelli matematik öğretimiyle ilgili bireysel görüşmeler yapılarak oluşturulmuştur. Bu görüşmelerde öğretmenlere etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin matematiği anlama ve matematiksel kavramları yapılandırmadaki katkıları sorulmuş ve aday öğretmenlerden bu konuyla ilgili kısa bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler incelenerek anket maddeleri belirlenmiş ve uzman görüşleri alınarak anket hazırlanmıştır. Uygulamaya hazır duruma getirilen anket, uygulama süresi bakımından ön değerlendirme yapmak amacıyla 30 aday öğretmene uygulanmış ve öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Ankette kullanılan dil açık ve anlaşılır mıdır?
- Görüş alınan konularda anlayamadığınız ya da anlamakta zorlandığınız ifadeler kullanılmış mıdır? Bu ifadeler hangi maddelerde kullanılmıştır?
- Ankette örtüşen soru ya da ifadeler var mıdır?
- Ankete konulmasına gerek olmayan ifadeler var mıdır?
- Bu ifadeler anketin hangi maddelerinde kullanılmıştır?
- Cevapladığınız anket, etkinlik temelli matematik öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini almak için yeterli midir? Neden? Yeterli değilse ankette başka hangi ifadelere yer verilmelidir?

Bu kapsamda oluşturulan anket 5 farklı ifadeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Anket ve tutum ölçeği verileri kodlanarak SPSS 10 programına girişleri yapılmış ve veriler alt problemlere yanıt aranacak şekilde çözümlenmiştir.

Analizlerde hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin sürekli değişkenler olmaları gerekmektedir. Ancak süreksiz olan bazı bağımsız değişkenlerin de bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi gerekmektedir. Bunu yapabilmek için analizde sınıflamalı değişken 33 düzeylerinden biri dışta bırakılarak düzey sayısının bir eksiği kadar üretilen ve kukla (dummy) değişken olarak isimlendirilen yeni yapay değişken oluşturulmuştur. Bu yeni değişkenlerden birinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkiye sahip olması, ilgili bağımsız değişkenin üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2005). Çalışmada yer alan öğretmen görüşleri süreksiz değişken olduğu için regresyon analizine kukla değişken olarak kodlanarak dahil edilmiştir.

BULGULAR

Belirlenen süreksiz değişkenlere göre, araştırmaya katılan aday öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarının etkinlik temelli matematik öğretimine yönelik görüşlerinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığına ilişkin tutum ölçeğinin bilişsel boyutuna yönelik çok yönlü hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Görüşlerin Ölçeğin Bilişsel Boyutuna İlişkin Tutumları Yordamasına Yönelik Çok Yönlü Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yord.Değiş.	R	R ²	R ² ch	F	Df	B	β	p
Sabit	0,167	0,027	0,027	5,812	6/172	24,504		0,000
İfade 1							0,448	0,023
İfade 2							0,062	0,01
İfade 3							-0,068	0,301
İfade 4							0,003	0,001
İfade 5							-0,368	0,013

Tablo 1'e bakıldığında modele girilen ve aday öğretmenlerin etkinlik temelli matematik öğretimine ilişkin görüşlerinin modele anlamlı katkı sağladığı görülmektedir ($R^2=0.027$, $p<.01$). Regresyon analizinden elde edilen bulgulara bakıldığında; İfade 1 (Etkinlik temelli öğretim matematik eğitim ortamlarını zenginleştirir.) görüşüne katılan öğretmenlerin matematiğe yönelik (bilişsel) tutum puanlarının katılmayanlara oranla yüksek olduğu, İfade 5 (Etkinlik temelli matematik öğretimi zaman kaybıdır.) görüşüne katılan öğrencilerin tutum puanlarının ise katılmayanlara oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarının etkinlik temelli matematik öğretimine yönelik görüşlerinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığına ilişkin tutum ölçeğinin duyuşsal boyutuna yönelik çok yönlü hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Görüşlerin Ölçeğin Duyuşsal Boyutuna İlişkin Tutumları Yordamasına Yönelik Çok Yönlü Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yord.Değiş.	R	R ²	R ² ch	F	Df	B	β	p
Sabit	0,189	0,036	0,036	6,124	6/172	26,284		0,000
İfade 1							0,029	0,017
İfade 2							0,422	0,003
İfade 3							-0,052	0,214
İfade 4							-0,487	0,012
İfade 5							-0,268	0,004

Tablo 2'ye bakıldığında modele girilen ve aday öğretmenlerin etkinlik temelli matematik öğretimine ilişkin görüşlerinin modele anlamlı katkı sağladığı görülmektedir ($R^2=0.036$, $p<.01$). Regresyon analizinden elde edilen bulgulara bakıldığında; İfade 2 (Etkinlik temelli öğretim öğrencilerin matematik öğrenmeye karşı ilgilerini artırır.) görüşüne katılan öğretmenlerin matematiğe yönelik (duyuşsal) tutum puanlarının katılmayanlara oranla yüksek olduğu, İfade 5 (Etkinlik temelli matematik öğretimi zaman kaybıdır.) ve İfade 4 (Etkinlik temelli matematik öğretimi bireysel farklılıkları ortadan kaldırır.) görüşüne katılan öğrencilerin tutum puanlarının ise katılmayanlara oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Bulgular incelendiğinde etkinlik temelli matematik öğretiminin eğitim ortamlarını zenginleştirdiğini düşünen aday öğretmenlerin bilişsel boyutlu tutum puanlarının diğer aday öğretmenlere oranla yüksek olduğu görülmektedir. Tural (2005) tarafından yapılan çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Tural oyun ve etkinliklerle gerçekleştirilen matematik öğretim sürecinin öğrencilere bilişsel, sosyal, duygusal ve devinimsel yönlerden etkili bir öğrenme ortamı sunduğunu belirterek tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Etkinlik temelli öğretim, farklı öğrenme biçimlerine sahip aday öğretmenlere ya da öğrencilere uygun öğrenme ortamları sunmakta ve derse etkin katılımı sağlayarak bireye özgü öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır.

Dikbaş ve Hasırcı (2008) tarafından yapılan çalışmada da öğrenme stratejilerinin öğretimde öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı, derse karşı tutum ortalamalarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırmaların bulguları yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu açıdan bakıldığında etkinlik temelli matematik öğretiminin eğitim ortamlarında kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ile matematiğe yönelik tutumları arasında bir korelasyon olduğu görülmektedir. Çalışma bulgularına göre etkinlik temelli öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aiken, L. R. (1970). Attitudes Towards Mathematics. Review of Educational Research, Vol.40, No: 4, 551-596
- Alcı, B. ve Erden M. (2006). Öğretmenlerin Matematiğe Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Etkisi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 8, Sayı:1, 13-21
- Allport, G.W. (1935) Attitudes. In: Murchison, C., Ed., A Handbook of Social Psychology, Clark University Press, Worcester.
- Büyüköztürk, S. (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Dikbaş, Y. & Hasırcı, Ö. K. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 69-76
- Doğan, M. (2008). İlköğretim Aday Öğretmenlerinin Matematiğe Karşı Olan Tutumlarında Değişmeler.Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:1, Sayı:11, <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Duru, A., Akgün L. ve Özdemir, M. E. (2005). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 520-536.
- Elbers, E. (2003). Classroom interaction as reflection: learning and teaching mathematics in acommunity of inquiry, Educational Studies in Mathematics, 54, 77-99.
- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt 1, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 471-477
- Kandemir, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Temel Matematik Dersine İlişkin Tutumları Ve Kavram Öğrenim Düzeyleri. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 2,13-27
- Nazlıççek, N. ve Erkin, E. (2002). İlköğretim Matematik Öğretmenleri İçin Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ankara
- Suzuki, K., ve Harnisch, D. L. (1995). Measuring cognitive complexity: an analysis of performance-based assessment in mathematics. Paper presented at the 1995 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 18-22. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 390924)
- Tural, H. (2005). İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ortaokul Öğrencilerinin STEM Eğitime Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yücel YÜCEL¹

Prof. Dr. Ercan YILMAZ²

¹ Hatunsaray İmam Hatip Ortaokulu, yucelyucel2017@gmail.com

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com

Özet

Son yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte toplumların ihtiyaçları değişmiştir. Bu ihtiyaçları karşılamak için de gerekli iş gücü ve kalifiye eleman ihtiyacı da önemli ölçüde değişmektedir. Örgün eğitim kurumlarında verilen bilgiler ve yapılan uygulamalar ile bu iş gücünün karşılanamayacağı bir çok araştırmada ifade edilmiştir. Halihazırda uygulanan öğretim programının revize edilerek gelecek neslin toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu gereklilikten yola çıkarak STEM eğitime öğretim programlarında daha çok yer vermek faydalı olacaktır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin STEM eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf seviyesi, kendine ait bilgisayarı olup olmama durumu, günlük internet kullanma süreleri ve anne - baba mesleğine göre farklılaşma düzeyini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Meram ilçesinde öğrenim görmekte olan 350 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Guzey, Harwell ve Moore tarafından (2014) hazırlanıp Yılmaz, Koyunkaya, Güler ve Güzey tarafından (2016) Türkçeye uyarlanan STEM Eğitimi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bazı değişkenlere göre STEM tutumlarında anlamlı farklılaşma görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Ortaokul, STEM, tutum.

Investigation of Some Variables Attitudes of Secondary School Students in STEM Education

Yücel YÜCEL¹

Prof. Dr. Ercan YILMAZ²

¹ Hatunsaray Secondary School , yucelyucel2017@gmail.com

² Necmettin Erbakan University, ercanyilmaz70@gmail.com

Abstract

With the developing technology in recent years, the needs of the communities have changed. To supply these needs, required labor force and the need for qualified staff also considerably changed. It has been expressed in many researches that at formal education institutions, given information and applications not enough to supply labor. The current curriculum have to develop. Next generation need to be educated to supply the needs of society. It will be helpful to include more in the STEM education curriculum by starting from this requirement. The aim of this investigation is to examine the attitudes of middle school students towards STEM education in terms of gender, grade level, whether they have their own computer, daily internet usage time, and level of differentiation according to their parents' job. The group of the investigation consisted of 350 students who lives in Meram / KONYA. The STEM Study Attitude Scale, which was prepared by Guzey, Harwell and Moore (2014) and adapted to Turkish by Yılmaz, Koyunkaya, Güler and Güzey (2016), was used in the research. According to the results of the research, STEM attitudes of students were significantly different according to some variables.

Key Words : Secondary school, STEM, Attitude.

Giriş

STEM, science (fen) , technology (teknoloji), engineering (mühendislik) ve maths (matematik) ve alanlarına ait bilgi ve becerilerin mühendislik tasarımı odaklı bir öğretim üzerinde bütünleştirilmesine yoğunlaşan, öğrencilere disiplinlerarası işbirliği, sistematik düşünebilme, iletişime açık olma, etik değerlere sahip olma, araştırma, üretme, yaratıcılık ve problemleri en uygun şekilde çözebilme becerileri kazandırmayı hedefleyen yeni bir eğitim yaklaşımıdır (Bybee, 2010b; Dugger, 2010; Rogers ve Porstmore, 2004). STEM eğitimi, öğrencilerin kendilerine güvenme, problem çözme, yaşam deneyimi kazanma, yenilikçi, uzamsal beceri ve mucit olma, eleştirel düşünme gibi birçok özelliğin gelişmesini sağlamaktadır (Baenninger ve Newcombe, 1989; Morrison, 2006; Wai, Lubinski ve Benbow, 2010). 21. yüzyıl becerileri; yaratıcılık ve yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri, takım çalışması, bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı, yerel ve evrensel vatandaşlık bilinci, yaşam ve kariyer ile ilgili bilinç ve beceriler olarak ifade edilmektedir (Eğitim Araştırmaları Geliştirme Derneği [EARGED], 2011). Bu beceriler STEM eğitiminin temel kazanımlarıdır. Bu kazanımlara ulaşmada gerçek dünya problemlerini içeren konuların öğrencilerin ilgi, başarı ve motivasyonunu artıran önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir (Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014). Gerçek yaşam problemleri, öğrencilerin bir probleme yönelik çözüm alternatiflerinin birden fazla olduğunu görmelerini, üst düzey düşünme, araştırma, sorgulama becerilerini kullanmalarını ve işbirlikli çalışmalarını gerektirir (Ercan ve Bozkurt, 2013; Marulcu, 2012; NRC, 2012). STEM eğitiminde, gerçek yaşam ile içerik arasında bağlantı kurularak fen, matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinleri kaynaştırılmaya çalışılır(Yamak, Bulut, & Dündar, 2014). Bu bağlamda STEM eğitimi bilimsel alanda önderlik ve ekonomik büyüme için önemli görülmektedir. Bir ülkenin bilimsel ve ekonomik alanlardaki önderliğinin sağlanması ve sürdürülebilmesi, STEM eğitiminin desteklenmesi ve STEM alanlarında meslek edinme konusunda farkındalığın artırılması ile ilişkilendirilebilir(Şahin vd., 2014). STEM alanındaki meslekler, bir ülkenin ekonomik büyüme, küresel rekabet, inovasyon ve yaşam standartlarının artmasını sağlayabilecek geleceğin popüler meslekleri olabileceği belirtilmektedir (Langdon, McKittrick, Beede, Khan ve Dom, 2011). Dolayısıyla geleceğin fen bilimi uzmanlarını, mühendislerini yetiştirerek, bilim ve teknoloji okuryazarlığını yaygınlaştırmak oldukça önemlidir (Miaoulis, 2008; Yamak, Bulut & Dündar, 2014).

STEM uygulamalarının, öğrencilerin derslerine olan tutumlarına pozitif etki yapan, öğrencileri doğrudan öğrenmeleri konusunda cesaretlendiren, onları hayallerine ulaştıran ve öğrendiklerini de yeni ve farklı problemlere transfer etmelerini sağlayan bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir (Yıldırım, 2013). Literatürde fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerinin entegre edilerek bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının öğrencilerin ilgi, tutum, akademik başarı gibi özellikleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır (Gülhanve Şahin, 2016; Baran, Canbazoglu Bilici, Mesutoğlu, 2015; Gencer, 2015; Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014; Wendell vd., 2010; Fortus vd., 2004; Roth, 2001). Örneğin Fortus vd. (2004) 10. ve 11. sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki değişimine STEM eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin geliştiği tespit edilmiştir. Roth (2001) gerçekleştirdiği çalışmada 6. ve 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerle basit makineler konusu doğrultusunda çocuklar için mühendislik yaklaşımını gerçekleştirmiş ve bu yolla öğrencilerin basit makineler konusuna yönelik anlayışlarının geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Uluslararası alanyazında çok sayıda araştırmanın yapıldığı ve okullarda eğitiminin verilmeye başlandığı STEM alanlarının entegrasyonu Türkiye’de henüz yaygınlaşmamıştır (Gülhanve Şahin, 2016). Ülkemizde yapılan birkaç çalışmada öğrencilerin STEM tutum düzeyleri incelenmiş (Gülhan ve Şahin, 2016; Yenilmez ve Balbağ, 2016) ancak yapılan çalışmalar hem sınırlı sayıda ve belli bir düzeydeki öğrenci grubunu dikkate almakla birlikte farklı değişkenlerin etkisi fazla incelenmemiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin STEM eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf seviyesi, kendine ait bilgisayarı olup olmama durumu, günlük internet kullanma süreleri ve anne - baba mesleğine göre farklılaşma düzeyini incelemektir.

Problem Cümlesi

Ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin STEM eğitime ilişkin tutum düzeyleri nedir ?

Alt Problemler

1. STEM eğitime ilişkin tutumlar öğrenci cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir ?
2. STEM eğitime ilişkin tutumlar öğrenci sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir ?
3. STEM eğitime ilişkin tutumlar öğrencinin kendisine ait bilgisayarı olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir ?
4. STEM eğitime ilişkin tutumlar öğrencinin günlük internet kullanma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir ?
5. STEM eğitime ilişkin tutumlar öğrencinin annesinin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir ?
6. STEM eğitime ilişkin tutumlar öğrencinin babasının mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir ?

YÖNTEM**Araştırma Modeli**

Çalışma, araştırma problemi kapsamında 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerini ve bazı demografik bilgilerine göre STEM tutum düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya İli Meram İlçesinde eğitim gören 5., 6., 7. Ve 8. Sınıf seviyesindeki 350 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Kategori	Sınıflama	f
Cinsiyet	Kız	150
	Erkek	200
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	67
	6.sınıf	90
	7.sınıf	95
	8.sınıf	98
Bilgisayara sahip olma durumu	Var	239
	Yok	111
Günlük İnternet Kullanım Süresi	0 -1 saat	132
	2 - 3 saat	175
	4 - 5 saat	43
Baba mesleği	Esnaf	33
	Memur	188
	İşçi	60
	Çalışmıyor	25
	Diğer	44
Anne Mesleği	Esnaf	20
	Memur	153
	İşçi	29
	Çalışmıyor	125
	Diğer	23

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Guzey, Harwell ve Moore tarafından (2014) hazırlanıp Yılmaz, Koyunkaya, Güler ve Güzey tarafından (2016) Türkçeye uyarlanan STEM Eğitimi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte “hiç katılmıyorum” (1) ve “tamamen katılıyorum” (5) arasında değişen 5’li derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, STEM’in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları, Mühendislik Öğrenme ve STEM İlişkisi, Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile İlişkisi, Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı

olarak isimlendirilen 4 alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyutta 8 madde, ikinci boyutta 6 madde, üçüncü boyutta 6 madde ve dördüncü boyutta 4 madde bulunmaktadır.

Geçerlik çalışmalarının ardından yapılan Cronbach güvenirlik analizlerde STEM tutum ölçeğinin bütününe güvenirliği 0.95, STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları alt boyutunun 0.88, Mühendislik Öğrenme ve STEM İlişkisi alt boyutunun 0.80, Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı alt boyutunun 0.90 ve Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile İlişkisi alt boyutunun ise 0.93 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygun geçerlik ve güvenirlik düzeyine sahip olduğu belirlenen STEM Tutum ölçeği araştırmanın ana ve alt problemleri doğrultusunda kullanılmıştır. Elde edilen ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24'tür. Ölçekten elde edilen toplam puan değerinin 24'e kadar olması tutum düzeyinin " Hiç Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu, elde edilen toplam puan değerinin 24 – 47 arasında olması tutum düzeyinin " Katılmıyorum " düzeyinde olduğunu, elde edilen toplam puan değerinin 48 – 71 arasında olması tutum düzeyinin " Kararsızım " düzeyinde olduğunu, elde edilen toplam puan değerinin 72 – 95 arasında olması tutum düzeyinin " Katılıyorum " düzeyinde olduğunu, elde edilen toplam puan değerinin 96 – 120 arasında olması tutum düzeyinin " Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. STEM Tutum Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlar ve Cronbach alfa Değerleri

Faktörler	Madde Numaraları	Madde Sayıları	a
STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları	14 – 16 – 19 – 20 – 21 – 22 – 23 – 24	8	.88
Mühendislik Öğrenme ve STEM İlişkisi	3 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10	6	.80
Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı	11 – 12 – 17 – 18	4	.90
Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile İlişkisi	1 – 2 – 4 – 5 – 13 – 15	6	.93

Verilerin Analizi

STEM tutum ölçeğinden elde edilen verilere , alt boyutlarıyla beraber t – testi uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda Ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin STEM eğitimine ilişkin tutumları düzeylerine ait ölçek sonuçlarından elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin STEM Tutum Düzeyleri

	Ortalama Puan	Standart Sapma
STEM Tutum Ölçeği (Toplam Puan)	101,39	16,014

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin tutum düzeylerinin “ Tamamen Katılıyorum “ düzeyinde olduğu görülmektedir.

1.Alt Probleme Ait Bulgular

STEM eğitime ilişkin tutumların öğrenci cinsiyetine göre değişim durumlarını belirlemek için ölçekten elde edilen toplam puana ve alt faktörlere t –testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. STEM Eğitimi Tutumları Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

STEM Eğitimi Tutumları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	T	p
STEM’in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları	Kız	150	34,52	4,91	-1,038	0,300
	Erkek	200	35,06	4,74		
Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi	Kız	150	25,73	4,64	-0,909	0,364
	Erkek	200	26,18	4,47		
Mühendislik Öğrenme ve STEM ilişkisi	Kız	150	24,05	4,37	-0,808	0,420
	Erkek	200	24,43	4,27		
Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı	Kız	150	16,07	3,91	-0,964	0,336
	Erkek	200	16,47	3,72		
STEM Eğitimi Tutumları Toplam puan	Kız	150	100,38	16,29	-1,018	0,310
	Erkek	200	102,14	15,79		

Öğrencilerin STEM eğitime karşı tutumlarının “ STEM’in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları” alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalaması 34,52 ; erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 35,06 olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri – 1,038 olarak hesaplanmıştır. “ Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi “ alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalaması 25,73 ; erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 26,18 olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri – ,909 olarak hesaplanmıştır. “ Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi “ alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalaması 24,05 ; erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 24,43 olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri – ,808 olarak hesaplanmıştır. “ Teknoloji Öğrenimi ve Kullanımı “ alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalaması 16,07 ; erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 16,47 olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri – ,964 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin STEM eğitime karşı tutumlarının tüm alt boyutlarında kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları açısından herhangi bir anlamlı fark oluşmamıştır.

2.Alt Probleme Ait Bulgular

STEM eğitime ilişkin tutumların öğrencilerin sınıf seviyesine göre değişim durumlarını belirlemek için ölçekten elde edilen toplam puana ve alt faktörlere One – Way Anova uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. STEM Eğitimi Tutumları Alt Boyutlarının Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre ANOVA ve Tukey testi İstatistiksel Verileri

STEM Eğitimi Tutumları	Sınıf Seviyesi	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları	5	67	35,12	4,778	0,672	0,570	
	6	90	34,71	5,328			
	7	95	35,24	4,644			
	8	98	34,34	4,525			
Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile İlişkisi	5	67	25,30	5,190	1,059	0,366	
	6	90	25,74	4,656			
	7	95	26,49	4,395			
	8	98	26,19	4,103			
Mühendislik Öğrenme ve STEM İlişkisi	5	67	24,25	4,640	0,692	0,557	
	6	90	24,58	4,432			
	7	95	24,51	4,225			
	8	98	23,77	4,076			
Teknoloji Öğrenimi ve Kullanımı	5	67	15,69	4,186	1,386	0,247	
	6	90	15,98	4,221			
	7	95	16,64	3,661			
	8	98	16,68	3,210			
STEM Eğitimi Tutumları Toplam puan	5	67	100,36	17,243	0,405	0,750	
	6	90	101,01	17,332			
	7	95	102,88	15,469			
	8	98	100,98	14,477			

Analiz sonuçları incelendiğinde tüm alt boyutlarda meydana gelen p değerinin 0.05 anlamlılık seviyesinden büyük olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin STEM eğitimine karşı tutumlarının öğrencilerin sınıf seviyelerine göre değişiklik göstermediği anlaşılmaktadır.

3.Alt Probleme Ait Bulgular

STEM eğitimine ilişkin tutumların öğrencinin kendisine ait bilgisayarı olup olmaması durumuna göre değişim durumlarını belirlemek için ölçekten elde edilen toplam puana ve alt faktörlere t –testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. STEM Eğitimi Tutumları Alt Boyutlarının Kendisine Ait Bilgisayarı Olup Olmama Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

STEM Eğitimi Tutumları	Kendisine ait bilgisayar olup olmama durumu	N	$\bar{X}$	ss	T	p
STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları	Var	239	35,48	4,407	3,791	0,000
	Yok	111	33,42	5,352		
Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi	Var	239	26,68	4,335	4,288	0,000
	Yok	111	24,50	4,659		
Mühendislik Öğrenme ve STEM ilişkisi	Var	239	25,03	4,052	5,034	0,000
	Yok	111	22,62	4,419		
Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı	Var	239	16,95	3,496	4,798	0,000
	Yok	111	14,91	4,089		
STEM Eğitimi Tutumları Toplam puan	Var	239	104,14	15,004	4,877	0,000
	Yok	111	95,45	16,566		

Öğrencilerin STEM eğitimine karşı tutumlarının “STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları” alt boyutunda kendine ait bilgisayara sahip öğrencilerin puan ortalaması 35,48 ; kendine ait bilgisayara sahip olmayan öğrencilerin puan ortalamaları ise 33,42 olduğu görülmektedir. kendine ait bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri 3,791 olarak hesaplanmıştır. “Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi” alt boyutunda kendine ait bilgisayara sahip öğrencilerin puan ortalaması 26,68 ; kendine ait bilgisayara sahip olmayan öğrencilerin puan ortalamaları ise 24,50 olduğu görülmektedir. kendine ait bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri 4,288 olarak hesaplanmıştır. “Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi” alt boyutunda kendine ait bilgisayara sahip öğrencilerin puan ortalaması 25,03 ; kendine ait bilgisayara sahip olmayan öğrencilerin puan ortalamaları ise 22,62 olduğu görülmektedir. kendine ait bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri 5,034 olarak hesaplanmıştır. “Teknoloji Öğrenimi ve Kullanımı” alt boyutunda kendine ait bilgisayara sahip öğrencilerin puan ortalaması 16,95 ; kendine ait bilgisayara sahip olmayan öğrencilerin puan ortalamaları ise 14,91 olduğu görülmektedir. kendine ait bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri 4,798 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin STEM eğitimine karşı tutumlarının tüm alt boyutlarında öğrencinin kendine ait bilgisayara sahip olma ve olmama durumlarında öğrencilerin puan ortalamaları açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir.

4.Alt Probleme Ait Bulgular

STEM eğitimine ilişkin tutumların öğrencilerin günlük internet kullanım süresine göre değişim durumlarını belirlemek için ölçekten elde edilen toplam puana ve alt faktörlere One – Way Anova uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. STEM Eğitimi Tutumları Alt Boyutlarının Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre ANOVA ve Tukey testi İstatistiksel Verileri

STEM Eğitimi Tutumları	İnternet kullanım süresi	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları	1.(0-1 saat)	132	33,86	5,013	4,519	0,012	1-3
	3.(2-3 saat)	175	35,51	4,435			
	4.(4-5 saat)	43	35,02	5,289			
Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi	1.(0-1 saat)	132	24,52	4,675	11,693	0,000	1-3
	3.(2-3 saat)	175	26,90	4,150			1-4
	4.(4-5 saat)	43	26,77	4,644			
Mühendislik Öğrenme ve STEM ilişkisi	1.(0-1 saat)	132	22,89	4,233	12,063	0,000	1-3
	3.(2-3 saat)	175	25,25	4,053			
	4.(4-5 saat)	43	24,53	4,548			
Teknoloji Öğrenimi ve Kullanımı	1.(0-1 saat)	132	15,02	4,058	12,751	,000	1-3
	3.(2-3 saat)	175	17,10	3,424			1-4
	4.(4-5 saat)	43	16,95	3,512			
STEM Eğitimi Tutumları Toplam puan	1.(0-1 saat)	132	96,30	16,033	11,508	0,000	1-3
	3.(2-3 saat)	175	104,76	14,914			1-4
	4.(4-5 saat)	43	103,28	16,585			

Öğrencilerin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre STEM eğitime karşı tutumlarının “STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları” alt boyutunda yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan ,012 p değeri gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre günde 2 – 3 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının günde 0 – 1 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir. “Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi” alt boyutunda yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan ,000 p değeri gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre günde 2- 3 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının günde 0 – 1 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. İlaveten günde 4- 5 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının günde 0 – 1 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta yapılan diğer ikili karşılaştırmada anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir. “Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi” alt boyutunda yapılan analiz

sonucunda ortaya çıkan ,000 p değeri gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre günde 2 – 3 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının günde 0 – 1 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir. “ Teknoloji öğrenimi ve kullanımı “alt boyutunda yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan ,000 p değeri gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre günde 2- 3 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının günde 0 – 1 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. İlaveten günde 4- 5 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının günde 0 – 1 saat internet kullanan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta yapılan diğer ikili karşılaştırmada anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir.

5.Alt Probleme Ait Bulgular

STEM eğitime ilişkin tutumların öğrencilerin baba mesleğine göre değişim durumlarını belirlemek için ölçekten elde edilen toplam puana ve alt faktörlere One – Way Anova uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. STEM Eğitimi Tutumları Alt Boyutlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA ve Tukey testi İstatistiksel Verileri

STEM Eğitimi Tutumları	Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
STEM’in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları	1.Esnaf	33	36,24	3,913	2,200	0,069	
	2.Memur	188	35,10	4,763			
	3.İşçi	60	33,42	5,582			
	4.Çalışmıyor	25	34,72	4,560			
	5.Diğerleri	44	34,61	4,373			
Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi	1.Esnaf	33	27,33	3,99	5,371	0,000	1-3, 2-3
	2.Memur	188	26,69	4,355			2-5
	3.İşçi	60	24,23	4,749			
	4.Çalışmıyor	25	25,52	4,556			
	5.Diğerleri	44	24,64	4,611			
Mühendislik Öğrenme ve STEM ilişkisi	1.Esnaf	33	25,85	3,743	3,621	,007	1-3, 2-3
	2.Memur	188	24,68	4,246			
	3.İşçi	60	22,85	4,591			
	4.Çalışmıyor	25	23,68	4,018			
	5.Diğerleri	44	23,61	4,271			
Teknoloji Öğrenimi ve	1.Esnaf	33	17,76	3,172	3,677	0,006	1 – 3
	2.Memur	188	16,67	3,621			

Kullanımı	3.İşçi	60	15,22	4,063			
	4.Çalışmıyor	25	15,64	4,192			
	5.Diğerleri	44	15,48	3,991			
STEM Eğitimi	1.Esnaf	33	107,18	13,533	4,143	0,003	1-3,2-3
Tutumları Toplam	2.Memur	188	103,13	15,680			
puan	3.İşçi	60	95,72	17,099			
	4.Çalışmıyor	25	99,56	15,573			
	5.Diğerleri	44	98,34	15,614			

Öğrencilerin baba mesleği değişkenine göre STEM eğitime karşı tutumlarının “STEM’in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları” alt boyutunda yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan ,069 p değeri gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. “Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi” alt boyutunda yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan ,000 p değeri gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre babası esnaf öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının babası işçi olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. İlâveten babası memur olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının babası işçi olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca babası memur olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının babası diğer meslekleri icra eden öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta yapılan diğer ikili karşılaştırmada anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir. “Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi” alt boyutunda yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan ,007 p değeri gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre babası esnaf öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının babası işçi olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. İlâveten babası memur olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının babası işçi olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir. “Teknoloji öğrenimi ve kullanımı” alt boyutunda yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan ,006 p değeri gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre babası esnaf öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının babası işçi olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta yapılan diğer ikili karşılaştırmada anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir.

6.Alt Probleme Ait Bulgular

STEM eğitime ilişkin tutumların öğrencilerin anne mesleğine göre değişim durumlarını belirlemek için ölçekten elde edilen toplam puana ve alt faktörlere One – Way Anova uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. STEM Eğitimi Tutumları Alt Boyutlarının Anne Mesleği Değişkenine Göre ANOVA ve Tukey testi İstatistiksel Verileri

STEM Eğitimi Tutumları	Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları	1.Esnaf	20	32,05	5,708	3,675	0,006	1-2
	2.Memur	153	35,74	4,430			
	3.İşçi	29	34,14	5,668			
	4.Çalışmıyor	125	34,30	4,759			
	5.Diğerleri	23	34,96	4,538			
Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi	1.Esnaf	20	24,00	4,634	5,835	0,000	1-2,2-4
	2.Memur	153	27,25	4,125			
	3.İşçi	29	25,41	4,859			
	4.Çalışmıyor	125	25,04	4,585			
	5.Diğerleri	23	25,22	4,776			
Mühendislik Öğrenme ve STEM ilişkisi	1.Esnaf	20	22,15	4,591	4,523	,001	1-2,2-4
	2.Memur	153	25,27	4,059			
	3.İşçi	29	23,79	4,254			
	4.Çalışmıyor	125	23,50	4,384			
	5.Diğerleri	23	24,26	4,147			
Teknoloji Öğrenimi ve Kullanımı	1.Esnaf	20	14,20	4,047	4,478	0,002	1-2,2-4
	2.Memur	153	17,16	3,415			
	3.İşçi	29	15,76	4,265			
	4.Çalışmıyor	125	15,75	3,889			
	5.Diğerleri	23	16,04	3,948			
STEM Eğitimi Tutumları Toplam puan	1.Esnaf	20	92,40	16,975	5,379	0,000	1-2,2-4
	2.Memur	153	105,42	14,824			
	3.İşçi	29	99,10	17,276			
	4.Çalışmıyor	125	98,58	15,919			
	5.Diğerleri	23	100,48	15,928			

Öğrencilerin anne mesleği değişkenine göre STEM eğitime karşı tutumlarının “Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi” alt boyutunda yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan ,006 p değeri

gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre annesi memur olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının annesi esnaf olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. İlaveten babası memur olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının babası işçi olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir. “Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi” alt boyutunda yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan ,000 p değeri gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre annesi memur olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının annesi esnaf olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. İlaveten annesi memur olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının annesi çalışmayan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir. “Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile ilişkisi” alt boyutunda yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan ,001 p değeri gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre annesi memur olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının annesi esnaf olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. İlaveten annesi memur olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının annesi çalışmayan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir. “ Teknoloji öğrenimi ve kullanımı ” alt boyutunda yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan ,002 p değeri gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre annesi memur olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının annesi esnaf olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. İlaveten annesi memur olan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasının annesi çalışmayan öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin fen, mühendislik, matematik, ve teknolojinin entegre edilerek uygulandığı herhangi bir STEM uygulamasını deneyimlememiş olmalarına rağmen STEM tutumlarının “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde yani iyi seviyede olduğu belirlenmiştir. STEM tutumlarının cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Özellikle STEM uygulamalarının mühendislik ve teknoloji kısmında kadınların daha düşük bir tutuma sahip oldukları (Mahoney, 2009), kadınların STEM ortamlarında daha az bulundukları (Murphy, Steele ve Gross, 2007) belirtilirken, bu araştırmanın sonucunda STEM tutumunda cinsiyet düzeyinde fark elde edilmemiştir. Yapılan çalışmaların tersine bu sonucun elde edilmesinin nedeni örneklem grubunda yer alan öğrencilerin yaşça küçük olmaları olabilir.

Örneklemdaki 5., 6., 7. ve 8. Öğrencilerinin STEM eğitime karşı tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bunun sebebi örneklemdaki 5.sınıf öğrenci sayısının az olması olabilir. Unfried, Faber, Stanhope ve Wiebe, (2015), Lamb, Akmal ve Petrie (2015) yaptığı çalışmalarda farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin STEM eğitime karşı olan tutumlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiklerini bulmuşlardır. Yapılan çalışmaların tersine bu sonucun elde

edilmesinin nedeni örneklem grubunda yer alan öğrencilerin yaşça küçük olmaları ve okulun bulunduğu bölge olabilir.

Öğrencilerin kendine ait bilgisayarlarının olması ve günlük internet erişimlerinin fazla olması öğrencilerin STEM Eğitime karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. İnternet ve teknoloji çağında bilgiye daha kolay ulaşan bireyler fen ve teknoloji dalına daha ilgili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin anne ve baba meslekleri, onların STEM eğitime karşı tutumlarının olumlu yönde gelişmelerinde etkili olmuştur. Anne veya babası memur olan fertlerin çocuklarının STEM eğitime karşı daha fazla ilgili olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin öğrencilerin bilgiye ulaşma imkanlarının daha fazla olması, anne ve baba desteğinin yeterli düzeyde verilmesi olduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçları genel olarak değerlendirdiğimizde katılımcıların herhangi bir STEM eğitimi etkinliğiyle karşılaşmadan STEM alanına karşı olumlu tutum sergilemeleri gelecek nesillerin yetiştirilmesinde kullanılacak programların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Yapılan bu çalışmanın farklı düzeylerdeki katılımcılara uygulanması alanyazın açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Baenninger, M. ve Newcombe, N. (1989). The role of experience in spatial test performance: A meta-analysis. *Sex Roles*, 20(6), 327-344
- Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S. ve Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(2), 60-69.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Dugger, E. W. (2010). *Evolution of STEM in the United States*. 6th Biennial International Conference on Technology Education Research, Australia. [Çevrimiçi: <http://www.iteea.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf>, Erişim tarihi: 18 haziran 2014.]
- EARGED (2011). MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili. Ankara: MEB.
- Ercan, S., ve Bozkurt, E. (2013). *Expectations from engineering applications in science education: decision-making skill*. IOSTE Eurasian Regional Symposium & Brojerage event Horizon 2020, Antalya, TURKEY.
- Fortus, D., Dershimer, R. C., Krajcik, J. S., Marx, R. W., & Mamlok-Naaman, R. (2004). *Design-based science and student learning*. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1081-1110.
- Gencer, A. (2015). Fen eğitiminde bilim ve mühendislik uygulaması: Fırıldak Etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(1), 1-19.
- Guzey, S. S., Harwell, M. ve Moore, T. (2014). Development of an instrument to assess attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *School Science and Mathematics*, 114(6), 271-279. doi: 10.1111/ssm.12077
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3447
- Honey, M., Pearson, G. ve Schweingruber, H. (Yay. haz). National Academy of Engineering and National Research Council (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Lamb, R., Akmal, T. ve Petrie, K. (2015). Development of a cognition-priming model describing learning in a STEM classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 52 (3), 410-437. doi: 10.1002/tea.21200.
- Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B. ve Dom, M. (2011). STEM: Good jobs now and for

- the future. *U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration*, 3(11), 2.
- Mahoney, M. P. (2009). *Student attitude toward STEM: Development of an instrument for high school STEM-based programs*. (Unpublished PhD thesis). The Ohio State University.
- Marulcu, İ. ve Sungur, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik algılarının ve yöntem olarak mühendislik-dizayna bakış açılarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12 (2012), 13-23.
- Miaoulis, I. N. (2008). Engineering the K-12 curriculum for technological innovation. *National Science and Technology Summit*. August 18–19, 2008, Oak Ridge, TN. http://legacy.mos.org/NCTL/docs/MOS_NCTL_White_Paper.pdf
- Morrison, J. (2006). *TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education*. Baltimore, MD: TIES. Wai, Lubinski ve Benbow, 2010).
- Murphy, M. C., Steele, C. ve Gross, J. (2007). Signaling threat: How situational cues affect women in math, science, and engineering settings. *Psychological Science*, 18, 879-885. doi: 10.1111/j.1467- 9280.2007.01995.x
- National Research Council [NRC]. (2012). *A Framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic Press.
- Rogers, C. ve Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education*, 5(3), 17-28.
- Roth, W. (2001). Learning Science through technological design. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(7), 768-790.
- Şahin, A., Ayar, M. C., Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 297-322.
- Unfried, A., Faber, M., Stanhope, D. S. ve Wiebe, E. (2015). The development and validation of a measure of student attitudes toward science, technology, engineering, and math (S-STEM). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(7), 622- 639. doi: 0734282915571160.
- Wendell, K. B., & Rogers, C. (2013). Engineering design-based science, science content performance, and science attitudes in elementary school. *Journal of Engineering Education*, 102(4), 513-540.
- Yamak, H., Bulut, N., ve Dündar, S.(2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yenilmez, K. ve Balbağ, M. Z. (2016). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının Stem'e yönelik tutumları. *Journal of Research in Education and Teaching*. 5(4), 301- 307.
- Yıldırım, B. (2013). *STEM Eğitimi ve Türkiye*. IV. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi, 08-09 Kasım 2013, Nevşehir.
- Yılmaz, H., Koyunkaya, M. Y., Güler, F., & Güzey, S. (2017). Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Eğitimi Tutum Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1787-1800.

Vergi Müfettişlerinin İş Doyum Özellikleri Üzerine Bir Araştırma

Bilal BEKTAŞ*
Cengiz GÜNEY**

ÖZET

Bu çalışmada; vergi müfettişliği mesleğinde iş doyumunu özelliklerini anlamak amaç edinilmiştir. Çalışma da Vergi Denetim Kurulu, Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren vergi müfettişleri ve vergi müfettiş yardımcıları araştırma kapsamında incelenmiştir.

Çalışma da demografik özellikleri öğrenmeye yönelik kişisel bilgi formu ile birlikte 5'li likert skalasına göre geliştirilmiş Minesotta İş Doyum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri yüz yüze anket yöntemi ile elde edilmiştir ve veriler SPSS.16 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri Bağımsız Örneklem t Testi ve ANOVA testleri ile analiz edilmiş, sonuçları tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcı sayısı 36'sı Vergi müfettişi, 64'ü Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere 100 adettir. Vergi Denetim Kurulu, Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde 88 Vergi Müfettişi, 127 Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere toplam 215 meslek mensubu bulunmaktadır. Katılım oranı $(100/215=0,46)$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı 0,925 hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda Vergi Denetim Kurulu, Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren vergi müfettiş ve vergi müfettiş yardımcılarının iş doyum özellikleri demografik özelliklere göre analiz edilmiş, analiz sonuçları tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Vergi Müfettişliği Mesleği, Minesotta İş Doyum Ölçeği, Kocaeli

A RESEARCH ON THE BUSINESS SATISFACTION CHARACTERISTICS OF TAX INSPECTORS

ABSTRACT

In this study; the aim was to understand job satisfaction characteristics in the tax inspectorate profession. In this study, tax inspectors and tax inspector aides working in Tax Audit Board, Kocaeli Small and Medium Scale Taxpayer Group Presidency were investigated.

The study used the Minesotta Job Satisfaction Scale developed according to the 5 Likert scale with a personal information form for learning demographic characteristics. Survey data were obtained by face-to-face survey method and the data were analyzed by SPSS.16 program. The data of the study were analyzed by independent sample t test and ANOVA tests, and the results were interpreted through tables. The number of participants participating in the survey is 36 tax inspector, and 64 is tax inspector assistance. There are a total of 215 professionals, 88 Tax Inspectors and 127 Tax Inspector Assistance in Tax Inspection Board, Kocaeli Small and Medium Sized Taxpayers Group Presidency . The participation rate was calculated as $(100/215 = 0.46)$. The scale reliability Cronbach's Alpha coefficient was calculated to be 0.925.

As a result of the research, the characteristics of job satisfaction of the tax inspectors and tax inspector aides operating in the Tax Auditing Board, Kocaeli Small and Medium Sized Taxpayer Group Presidency was analyzed according to their demographic characteristics and the analysis results were interpreted through the tables.

Keywords: Tax Inspector Profession, Minesotta Job Satisfaction Scale, Kocaeli.

* Vergi Müfettiş Yardımcısı, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, E-Mail: bilalbektas@marun.edu.tr

** Öğr.Gör.Dr., Kocaeli Üniversitesi, Gazanfer Bilge MYO, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, E-Mail: cengiz.guney@kocaeli.edu.tr

1. GİRİŞ

İlk kez 1920’lerde ortaya çıkan “iş doyumu” kavramı 1930’lu yıllarda yapılan araştırmalarda çalışan insanların mutluluğunun, onların verimliliğini etkilediğinin ortaya konulması, iş doyumu kavramını daha önemli hale getirmiştir. Günümüzde ise kurum yöneticileri iş doyumunun performans üzerindeki etkisinden dolayı kendilerini yüksek düzeyde iş doyumu sağlamakla sorumlu hissetmişlerdir (Seyhan ve Diğerleri, 2003:111).

İş doyumu literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin; Johns’a göre iş doyumu kavramı, çalışanların işleri hakkındaki tutumlarının bir toplamını ifade etmektedir. Davis ise iş doyumunu çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluğu ya da hoşnutsuzluğu şeklinde tanımlamaktadır (Çömezoğlu,2007:14). Davis’e göre örgüt içerisinde eğer işler iyi gitmiyorsa bunun en büyük kanıtı iş doyumunun eksilmesi olarak ifade edilmiştir (Çelik, 2003:32). Wanous ve Lawler iş doyumunu tarif ederken psikologlar tarafından hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak kullanıldığını belirtmekte, toplam iş doyumunu o işe ilişkin tüm iş boyutlarının karşılıklı etkileşimi olarak izah etmektedir (Silah, 2005:117). Locke’nin yaptığı tanıma göre ise iş doyumu; çalışanın işinden veya iş deneyiminden tatmin olmasından kaynaklanan mutlu edici veya pozitif duygular durumudur. Edwin Locke iş doyumunu aslında bireyin kendi öz değerleri ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir (Karakuş, 2008:17). Adams iş doyumunu açıklarken bireyin algıladığı girdi- çıktı dengesi olarak ifade etmiştir. Adams, bireyin zeka, eğitim ve deneyimleri sonucunda oluşan bireysel katkısının, statü, ücret, terfi, beğenilme gibi sonuçlara ulaşmak için örgütüne katkı sağladığı ancak verdikleri ile aldıkları arasında eşitsizlik algılayan bireylerin doyumumsuzluğa düştüğünü ileri sürmektedir (Sat, 2011:19).

646 sayılı Vergi Denetim Kurulu Başkanlığının Kurulmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname ile vergi denetimi alanındaki çok başlılık sona ermiş, vergi denetim birimleri tek çatı altında toplanmıştır. 10.07.2011 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 646 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin yürürlüğe girdiği tarihte Maliye Bakanlığı ve Gelir İdaresi Başkanlığına bağlı dört farklı denetim birimi kaldırılarak Vergi Denetim Kurulu kurulmuştur. Vergi denetimi yapma görevi vergi müfettişlerine verilmiştir. Denetim elemanları vergi başmüfettişi, vergi müfettişi ve vergi müfettiş yardımcısı unvanlarıyla görev yaparlar. 646 sayılı KHK’nın Ek 20.maddesinde Vergi müfettişlerinin mesleğe girişleri için bazı düzenlemelere yer verilmiştir. Bunlar;

“Vergi Müfettişleri, en az dört yıllık yükseköğretim veren hukuk, siyasal bilgiler, iktisat, işletme, iktisadi ve idari bilimler fakülteleri ile yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından veya bunlara denkliği Yükseköğretim Kurulunca kabul edilmiş yükseköğretim kurumlarından mezun olup, sınavın yapıldığı tarih itibarıyla otuz beş yaşını doldurmamış olan ve yapılacak özel yarışma sınavını kazananlar arasından, Bakan onayı ile mesleğe Vergi Müfettiş Yardımcısı olarak atanır.”

Vergi Müfettişlerine, yetiştiği kurumda uzun süreli ve objektif görev yapabilmeleri için bazı yasaklarda getirilmiştir. 646 sayılı KHK’nın Ek 30. maddesine göre;

“Vergi incelemesine yetkili olanlar, görevlerinden ayrıldıktan sonra üç yıl süreyle, görevden ayrılış tarihi itibarıyla son üç yıl içinde nezdinde inceleme yaptıkları mükellefler veya bu mükelleflerin veya ortaklarının idaresi, denetimi veya sermayesi bakımından doğrudan veya dolaylı olarak bağlı bulunduğu ya da nüfuzu altında bulundurduğu kurumlarda herhangi bir görev veya iş alamazlar, 1/6/1989 tarihli ve 3568 sayılı Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu kapsamında sözleşme düzenleyemezler. Bu yasağa uymayanlar hakkında 2/10/1981 tarihli ve 2531 sayılı Kamu Görevlerinden Ayrılanların Yapamayacakları İşler Hakkında Kanun hükümleri uygulanır.”

Vergi Müfettişlerini görevleri yönünden inceleyecek olursak en önemli kısmı, 213 sayılı Vergi Usul Kanunundan kaynaklanan görevlerdir. Bu görevleri; vergi incelemesi yapmak, yoklama yapmak, vergi kontrolü yapmak olarak sayabiliriz. Vergi müfettişlerine Vergi Usul Kanunu dışında muhtelif kanunlarla da görevler verilmiştir. Buna örnek olarak 5549 sayılı Suç Gelirlerinin Önlenmesi Hakkında Kanun ile vergi müfettişlerine “suç gelirlerinin aklanmasının önlenmesi” konusunda inceleme görevi verilmiştir.

Vergi müfettişlerinin teftiş ve soruşturma ile ilgili görevleri de mevcuttur. Bu görevler kapsamında vergi müfettişleri, Maliye Bakanlığı’nın ilişkili, ilgili ve bağlı kuruluşlarında; Vergi dairesi başkanlıklarında, vergi dairesi müdürlüklerinde, takdir komisyonlarında ve gelir idaresinde, teftiş ve soruşturma yapmakla yetkili ve görevlidirler (Can ve Diğerleri, 2014:470).

Vergi müfettişleri görevlerini ifa ederken 657 sayılı Devlet Memurları Kanunundaki sorumlulukları söz konusudur. Ayrıca, vergi müfettişlerinin 213 sayılı Vergi Usul Kanunundan kaynaklanan sorumlulukları vardır. 213 sayılı Vergi Usul Kanununun 367. maddesine göre: *“Yaptıkları inceleme sırasında 359 uncu maddede yazılı*

suçların334 işlendiğini tespit eden Vergi Müfettişleri ve Vergi Müfettiş Yardımcıları tarafından ilgili rapor değerlendirme komisyonunun mütalaasıyla doğrudan doğruya ve vergi incelemesine yetkili olan diğer memurlar tarafından ilgili rapor değerlendirme komisyonunun mütalaasıyla vergi dairesi başkanlığı veya defterdarlık tarafından keyfiyetin Cumhuriyet başsavcılığına bildirilmesi mecburidir."

Vergi müfettişliği mesleğinde iş doyum özelliklerinin neler olduğunu ve demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kaleme alınan bu çalışmanın konusunu; Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettişleri ve vergi müfettiş yardımcılarını oluşturmaktadır. Çalışma da demografik özellikleri öğrenmeye yönelik kişisel bilgi formu ile birlikte 5'li likert skalasına göre geliştirilmiş Minnesota İş Doyum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı 0,925 hesaplanmıştır.

2.ARAŞTIRMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amacına, amaç kapsamında geliştirilen hipotezlere, örnekleme, ölçeğe ve veri toplamaya ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.1. Amaç ve Hipotezler

Vergi müfettişliği mesleğinde iş doyum özelliklerinin neler olduğunu ve demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kaleme alınan bu çalışmanın hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

- H1: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyum özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.
- H2: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyum özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.
- H3: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyum özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.
- H4: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyum özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.
- H5: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyum özellikleri deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.
- H6: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyum özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

2.2.Örnekleme, Ölçek ve Veri Toplama

Bu çalışmanın örnekleme Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettişleri ve vergi müfettiş yardımcılarının rast gele anket yapılan 100 adet örneklem grubundan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcı sayısı 36'sı Vergi müfettişi, 64'ü Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere 100 adettir.

Araştırma da demografik özellikleri öğrenmeye yönelik kişisel bilgi formu ile birlikte 5'li likert skalasına göre geliştirilmiş Minnesota İş Doyum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma verileri yüz yüze anket yöntemi ile elde edilmiştir ve veriler SPSS.16 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri Bağımsız Örneklem t Testi ve ANOVA testleri ile analiz edilmiş, sonuçları tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır. Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde 88 Vergi Müfettişi, 127 Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere toplam 215 meslek mensubu bulunmaktadır. Katılım oranı $(100/215=0,46)$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı 0,925 hesaplanmıştır.

3.BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular ve iş doyum ölçeğine ilişkin anket bulgularına yer verilecektir. Ayrıca hipotez testlerine ilişkin sonuçlar ise tablolar aracılığı ile incelenecektir.

3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

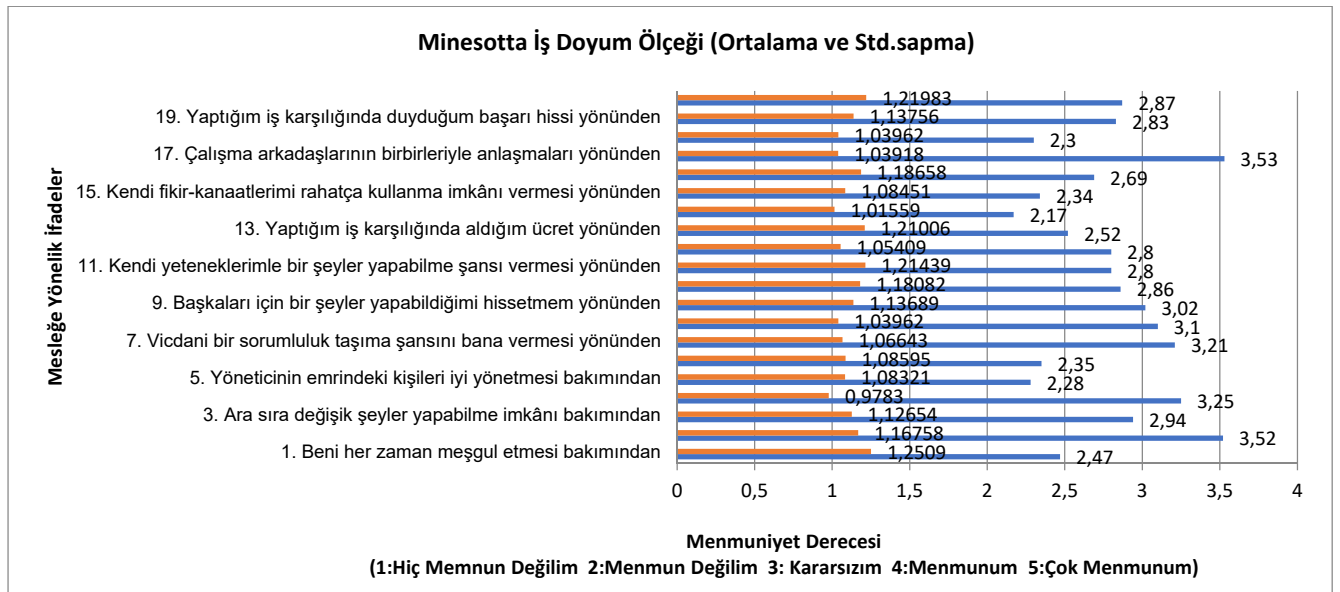
Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulguları şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo1: Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Cinsiyet	Erkek	83	83
	Kadın	17	17
	Toplam	100	100
Yaş	25-34	74	74
	35-44	12	12
	45-54	6	6
	55 ve üzeri	8	8
	Toplam	100	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans Mezunu	1	1
	Lisans Mezunu	92	92
	Yüksek Lisans Mezunu	6	6
	Doktora Mezunu	1	1
	Toplam	100	100
Medeni Durum	Evli	67	67
	Bekâr	33	33
	Toplam	100	100
Unvan	Vergi Müfettiş Yard.	64	64
	Vergi Müfettişi	36	36
	Toplam	100	100
Mesleki Deneyim Yılı	0-5 Yıl	60	60
	6-10 Yıl	19	19
	11-15 Yıl	5	5
	16-20 Yıl	1	1
	20 Yıl Üzeri	15	15
	Toplam	100	100
Aylık Net Gelir	3500-4000	8	8
	4000-4500	53	53
	4500-5000	6	6
	5000-5500	10	10
	5500-6000	8	8
	6000 Üzeri	15	15
	Toplam	100	100

3.2.İş Doyum Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Hipotez Testleri

İş doyum ölçeğinde yer alan 20 adet soruya verilen cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma bilgilerini ise çubuk grafik olarak şöylece sunmak mümkündür:



Şekil1: Ortalama ve Std.Sapma

Çalışmanın bundan sonraki kısmında hipotez testlerine ilişkin bulgular tablolar aracılığı ile incelenecek ve test sonuçlarına yer verilecektir.

“H1: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyumu özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi

İlgili hipotezi test edebilmemiz için iş doyumu ölçeğine verilen cevapların cinsiyete göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bir dağılımın normal dağılım göstermesi için temelde üç şartı sağlaması gerekmektedir. Bunlar;

- a- Gruplar birbirinden bağımsız olmalı
- b- Homojen dağılım olmalı
- c- Varyanslar eşit dağılmış olmalıdır

Araştırma hipotezimize geri dönecek olursak “Kadın” ve “Erkek” olmak üzere belirlenen gruplar birbirinden bağımsızdır. Dağılımların homojen olup olmadığı ise SPSS programında yer alan “Normallik Testi - Test of Normality” ye göre belirlenecektir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo2: Test of Normality

Cinsiyetiniz?	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ortalama (minnesota) Erkek	,066	83	,200*	,991	83	,819
Kadın	,112	17	,200*	,972	17	,858

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” sonuçlarından elde etmek mümkündür. Araştırma hipotezine ilişkin “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” tablosunu ve gruplara ilişkin betimsel istatistik tablosunu şöylece belirtmek mümkündür:

Tablo 3: Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ortalama (minnesota)	Equal variances assumed	,727	,396	,359	98	,720	,06892	,19189	-,31187	,44972
	Equal variances not assumed			,311	20,443	,759	,06892	,22176	-,39302	,53087

Tablo 4: Group Statistics

Cinsiyetiniz?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ortalama (minnesota) Erkek	83	2,8042	,69054	,07580
Kadın	17	2,7353	,85928	,20841

Sig (0,396) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,720 değerinin 0,05 ten büyük çıkması cinsiyetler arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H1 hipotezi kabul edilmektedir.

“H2: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyumu özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

İlgili hipotezi test edebilmemiz için iş doyumu ölçeğine verilen cevapların yaşa göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “yaş” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise yaş kriterine göre şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 5: Test of Normality

Yaşınız?	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ortalama m(minesotta)						
25-34	,059	74	,200*	,990	74	,850
35-44	,226	12	,093	,893	12	,127
45-54	,258	6	,200*	,916	6	,479
55 ve üzeri	,200	8	,200*	,958	8	,795

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tabloleştirilmektedir:

Tablo 6: Test of Homogeneity of Variances

Ortalama (minesotta)

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,268	3	96	,290

Sig (0,290) değerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir.

İlgili araştırma hipotezine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 7: Descriptives

Ortalama (minesotta)

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
25-34	74	2,7865	,75504	,08777	2,6116	2,9614	1,10	4,40
35-44	12	2,7875	,58275	,16823	2,4172	3,1578	1,65	3,45
45-54	6	3,0667	,36148	,14757	2,6873	3,4460	2,45	3,45
55 ve üzeri	8	2,6500	,78921	,27903	1,9902	3,3098	1,15	3,70
Total	100	2,7925	,71761	,07176	2,6501	2,9349	1,10	4,40

Tablo 8: ANOVA

Ortalama (minesotta)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,616	3	,205	,392	,759
Within Groups	50,365	96	,525		
Total	50,982	99			

Sig (0,759) değeri 0,05 ten büyük hesaplanması yaşa göre gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Yani H2 Hipotezi kabul edilmektedir.

“H3: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyumu özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

İlgili hipotezi test edebilmemiz için iş doyum ölçeğine verilen cevapların eğitim durumuna göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “eğitim durumu” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Tablo 9: Tests of Normality^{b,c}

Eğitim Durumunuz?	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ortalama (minesotta) Lisans Mezunu	,072	92	,200*	,988	92	,535
Yüksek Lisans Mezunu	,159	6	,200*	,979	6	,948

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

b. ortalamaminesotta is constant when Eğitim Durumunuz? = Ön Lisans Mezunu. It has been omitted.

c. ortalamaminesotta is constant when Eğitim Durumunuz? = Doktora Mezunu. It has been omitted.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tabloleştirilmiştir:

Tablo 10: Test of Homogeneity of Variances

Ortalama (minesotta)

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,207 ^a	1	96	,275

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for ortalamaminesotta.

Sig (0,275) değerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir.

İlgili araştırma hipotezine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 11: Descriptives

Ortalama (minesotta)

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Ön Lisans Mezunu	1	2,6000	.	.	.	.	2,60	2,60
Lisans Mezunu	92	2,7766	,71169	,07420	2,6292	2,9240	1,10	4,40
Yüksek Lisans Mezunu	6	3,0667	,93577	,38203	2,0846	4,0487	1,80	4,35
Doktora Mezunu	1	2,8000	.	.	.	.	2,80	2,80
Total	100	2,7925	,71761	,07176	2,6501	2,9349	1,10	4,40

Tablo 12: ANOVA

Ortalama (minesotta)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,511	3	,170	,324	,808
Within Groups	50,471	96	,526		
Total	50,982	99			

Sig (0,808) değeri 0,05 ten büyük hesaplanması eğitim durumuna göre gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Yani H3 hipotezi kabul edilmektedir.

“H4: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyumu özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

İlgili hipotezi test edebilmemiz için iş doyumu ölçeğine verilen cevapların unvana göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “unvan” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 13: Tests of Normality

Unvanınız?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ortalama (minnesota)	Vergi Müfettiş Yardımcısı	,068	64	,200*	,989	64	,845
	Vergi Müfettişi	,139	36	,076	,945	36	,071

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” sonuçlarından elde etmek mümkündür. Araştırma hipotezine ilişkin “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” tablosunu ve gruplara ilişkin betimsel istatistik tablosunu şöylece belirtmek mümkündür:

Tablo 14: Group Statistics

Unvanınız?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ortalama (minnesota) Vergi Müfettiş Yardımcısı	64	2,7773	,76821	,09603
Vergi Müfettişi	36	2,8194	,62704	,10451

Tablo 15: Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ortalama (minnesota)	Equal variances assumed	3,411	,068	-,280	98	,780	-,04210	,15020	-,34017	,25597
	Equal variances not assumed			-,297	85,278	,767	-,04210	,14193	-,32427	,24007

Sig (0,068) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değerinin 0,780 çıkması ve bu değer de 0,05 den büyük olması unvanlar arası fark olmadığını göstermektedir. Yani H₀ hipotezi kabul edilmektedir.

“H₅: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyumu özellikleri deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

İlgili hipotezi test edebilmemiz için iş doyum ölçeğine verilen cevapların mesleki deneyim yılına göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “mesleki deneyim yılı” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 16: Tests of Normality^b

Meslekteki Deneyim Yılıınız?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ortalama (minnesota)	0-5 Yıl	,075	60	,200*	,989	60	,867
	6-10 Yıl	,128	19	,200*	,970	19	,780
	11-15 Yıl	,233	5	,200*	,880	5	,311
	20 Yıl Üzeri	,157	15	,200*	,926	15	,234

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

b. ortalamamineseotta is constant when Meslekteki Deneyim Yılıınız? = 16-20 Yıl. It has been omitted.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tablolaştırılmaktadır:

Tablo 17: Test of Homogeneity of Variances

Ortalama (minnesota)

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,727 ^a	3	95	,167

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for ortalamaminessota.

Sig (0,167) değerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir. İlgili araştırma hipotezine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 18: Descriptives

Ortalama (minnesota)

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-5 Yıl	60	2,8108	,77755	,10038	2,6100	3,0117	1,10	4,40
6-10 Yıl	19	2,6553	,56196	,12892	2,3844	2,9261	1,25	3,70
11-15 Yıl	5	2,8200	,71467	,31961	1,9326	3,7074	1,65	3,45
16-20 Yıl	1	4,0000	.	.	.	.	4,00	4,00
20 Yıl Üzeri	15	2,8033	,64044	,16536	2,4487	3,1580	1,15	3,70
Total	100	2,7925	,71761	,07176	2,6501	2,9349	1,10	4,40

Tablo 19: ANOVA

Ortalama (minnesota)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,842	4	,460	,890	,473
Within Groups	49,140	95	,517		
Total	50,982	99			

Sig (0,473) değeri 0,05 ten büyük hesaplanması mesleki deneyim yılına göre gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Yani H5 hipotezi kabul edilmektedir.

“H6: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının iş doyumu özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.”
Hipotezinin Testi:

İlgili hipotezi test edebilmemiz için iş doyum ölçeğine verilen cevapların aylık net gelir düzeyine göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “aylık net gelir düzeyi” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 20: Tests of Normality

Aylık Net Gelir Düzeyiniz?(TL)		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ortalama (minnesota)	3500-4000	,268	8	,095	,918	8	,411
	4000-4500	,082	53	,200*	,988	53	,863
	4500-5000	,230	6	,200*	,881	6	,273
	5000-5500	,300	10	,011	,826	10	,030
	5500-6000	,187	8	,200*	,963	8	,838
	6000 Üzeri	,133	15	,200*	,901	15	,098

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 20: Tests of Normality

Aylık Net Gelir Düzeyiniz?(TL)		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ortalama (minnesota)	3500-4000	,268	8	,095	,918	8	,411
	4000-4500	,082	53	,200*	,988	53	,863
	4500-5000	,230	6	,200*	,881	6	,273
	5000-5500	,300	10	,011	,826	10	,030
	5500-6000	,187	8	,200*	,963	8	,838
	6000 Üzeri	,133	15	,200*	,901	15	,098

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tablolastırılmaktadır:

Tablo 21: Test of Homogeneity of Variances

Ortalama (minnesota)

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,236	5	94	,299

Sig (0,299) değerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir. İlgili araştırma hipotezine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tablolastırmak mümkündür:

Tablo 22: Descriptives

Ortalama (minnesota)

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
3500-4000	8	2,6375	,84674	,29937	1,9296	3,3454	1,40	4,10
4000-4500	53	2,8349	,75336	,10348	2,6273	3,0426	1,10	4,40
4500-5000	6	2,2917	,82790	,33799	1,4228	3,1605	1,25	3,20
5000-5500	10	2,8000	,39581	,12517	2,5169	3,0831	2,45	3,70
5500-6000	8	2,8875	,72592	,25665	2,2806	3,4944	1,65	4,00
6000 Üzeri	15	2,8700	,65296	,16859	2,5084	3,2316	1,15	3,70
Total	100	2,7925	,71761	,07176	2,6501	2,9349	1,10	4,40

Tablo 23: ANOVA

Ortalama (minnesota)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,955	5	,391	,750	,588
Within Groups	49,027	94	,522		
Total	50,982	99			

Sig (0,588) değeri 0,05 ten büyük hesaplanması aylık net gelir düzeyine göre gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Yani H₀ hipotezi kabul edilmektedir.

Hipotezlere ve test sonuçlarına ilişkin genel tabloyu şöylece belirtmek mümkündür:

Tablo 24: Hipotez Testi Sonuçları

<i>Hipotezler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std.Sap.</i>	<i>t ya da F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Kabul/Red</i>
H1	Erkek	83	2,8042	0,69054	0,359	0,72	Kabul
	Kadın	17	2,7353	0,85928			
H2	25-34	74	2,7865	0,75504	0,392	0,759	Kabul
	35-44	12	2,7875	0,58275			
	45-54	6	3,0667	0,36148			
	55 ve üzeri	8	2,65	0,78921			
H3	Ön Lisans Mezunu	1	2,6	.	0,324	0,808	Kabul
	Lisans Mezunu	92	2,7766	0,71169			
	Yüksek Lisans Mezunu	6	3,0667	0,93577			
	Doktora Mezunu	1	2,8	.			
H4	Vergi Müfettiş Yardımcısı	64	2,7773	0,76821	-0,28	0,78	Kabul
	Vergi Müfettişi	36	2,8194	0,62704			
H5	0-5 Yıl	60	2,8108	0,77755	0,89	0,473	Kabul
	6-10 Yıl	19	2,6553	0,56196			
	11-15 Yıl	5	2,82	0,71467			
	16-20 Yıl	1	4	.			
	20 Yıl Üzeri	15	2,8033	0,64044			
H6	3500-4000	8	2,6375	0,84674	0,75	0,588	Kabul
	4000-4500	53	2,8349	0,75336			
	4500-5000	6	2,2917	0,8279			
	5000-5500	10	2,8	0,39581			
	5500-6000	8	2,8875	0,72592			
	6000 Üzeri	15	2,87	0,65296			

4.SONUÇ

Vergi müfettişlerinin iş doyum özelliklerini belirlemeye ilişkin yapılan bu araştırma sonucunda iş doyum özelliklerine ilişkin 5 li likert skalasına göre sorulan soruların ortalamaları 2,7925 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama ilgili kurumdaki vergi müfettişlerinin iş doyum özelliklerini belirlemek için sorulan sorulara katılımın olumlu şekilde olmadığını göstermektedir. Yani ilgili kuruda iş doyum düşük çıkmıştır. Hipotez testleri ise bu düşük iş doyum özelliğinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, unvan, deneyim yılı ve aylık net gelir düzeyi gruplarına göre farklılık göstermediğini, sorulara verilen cevaplarda gruplar arasında farklılık olmadığını yani hemfikir olduklarını göstermektedir.

5.KAYNAKLAR

10.01.1961 gün ve 10703 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 04.01.1961 gün ve 213 sayılı Vergi Usul Kanunu, mad. 128, 135, 257.

10.07.2011 tarih ve 27990 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 646 sayılı KHK, mad. 20.

18.10.2006 tarih ve 26323 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 5549 Sayılı Suç Gelirlerinin Önlenmesi Hakkında Kanun.

18.10.2006 tarih ve 26323 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 5549 sayılı Kanun.

23.07.1965 tarih ve 12056 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 657 sayılı Kanun.

Can, İ.(2014). Yunus Şengöz, Fazıl Aydın, Vergi, Vergilendirme ve Vergi Denetimi, TÜRMOB Yayınları, Ankara.

Çelik, H.(2003). Fen Bilgisi ve Fizik-Kimya-Biyoloji Öğretmenlerinin İş Doyumu, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.

Çömezoğlu, E. (2007). Ebelerde İş Doyumunu Etkileyen Faktörlerin Analizi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Karakuş, A. (2008). Sağlık Meslek Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin İş Doyumlarına İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği), Muğla Üniversitesi, Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla.

Sat, S. (2011). Örgütsel ve Bireysel Özellikler Arasında İş Doyumu ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Alanya'da Banka Çalışanları Üzerine Bir İnceleme, Çukurova Üniversitesi, Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Seyhan, L. -B. Deveci -H. Baydur –E. Kuşçu –E. Ertekin.(2003). Ebelerde Çalışma Yaşantısı ve İş Doyumunun Değerlendirilmesi, Manisa Sağlık Müdürlüğü, 2003 Yılı İstatistik Yıllığı Araştırma Çalışmaları, Manisa, ss.111-117.

Silah, M. (2005), Endüstride Çalışma Psikolojisi, Ankara.

Not : Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Meyer ve Allen Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) Ölçeği ve Minesotta İş Doyum Ölçeği araştırmaya katılan katılımcılara aynı zamanda uygulanmıştır.

Vergi Müfettişlerinin Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) Özellikleri Üzerine Bir Araştırma

Bilal BEKTAŞ
Cengiz GÜNEY

Vergi Müfettiş Yardımcısı, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, E-Mail: bilalbektas@marun.edu.tr

Öğr.Gör.Dr., Kocaeli Üniversitesi, Gazanfer Bilge MYO, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, E-Mail: cengiz.guney@kocaeli.edu.tr

Özet

Bu da vergi müfettişliği mesleğinde kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özelliklerini anlamak amaç edinilmiştir. Çalışma da Vergi Denetim Kurulu, Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren vergi müfettişleri ve vergi müfettiş yardımcıları araştırma kapsamında incelenmiştir.

Çalışma da demografik özellikleri öğrenmeye yönelik kişisel bilgi formu ile birlikte Meyer ve Allen'in 5'li likert skalasına göre geliştirdiği "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri yüz yüze anket yöntemi ile elde edilmiştir ve veriler SPSS.16 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri Bağımsız Örneklem t Testi ve ANOVA testleri ile analiz edilmiş, sonuçları tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcı sayısı 36'sı Vergi müfettişi, 64'ü Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere 100 adettir. Vergi Denetim Kurulu, Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde 88 Vergi Müfettişi, 127 Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere toplam 215 meslek mensubu bulunmaktadır. Katılım oranı $(100/215=0,46)$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı 0,791 hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda Vergi Denetim Kurulu, Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren vergi müfettiş ve vergi müfettiş yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri, katılımcıların demografik özelliklerine göre analiz edilmiş, analiz sonuçları tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Vergi Müfettişliği Mesleği, Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) Ölçeği, Kocaeli

A Research On The Institutional Belonging (Organizational Commitment) Characteristics Of Tax Inspectors

Abstract

In this study; the aim was to understand institutional belonging (organizational commitment) characteristics in the tax inspectorate profession. In this study, tax inspectors and tax inspector aides working in Tax Audit Board, Kocaeli Small and Medium Scale Taxpayer Group Presidency were investigated.

In this study, Meyer and Allen's "Organizational Commitment Scale" developed according to the likert scale of 5 was used together with personal information form to learn demographic characteristics. Survey data were obtained by face-to-face survey method and the data were analyzed by SPSS.16 program. The data of the study were analyzed by independent sample t test and ANOVA tests, and the results were interpreted through tables. The number of participants participating in the survey is 36 tax inspector, and 64 is tax inspector assistance. There are a total of 215 professionals, 88 Tax Inspectors and 127 Tax Inspector Assistance in Tax Inspection Board, Kocaeli Small and Medium Sized

Taxpayers Group Presidency . The participation rate was calculated as $(100/215 = 0.46)$. The scale reliability Cronbach's Alpha coefficient was calculated to be 0.791.

As a result of the research, the institutional belonging (organizational commitment) characteristics of the tax inspectors and tax inspector aides operating in the Tax Auditing Board, Kocaeli Small and Medium Sized Taxpayer Group Presidency was analyzed according to their demographic characteristics and the analysis results were interpreted through the tables.

Keywords: Tax Inspector Profession, Institutional Belonging (Organizational Commitment) Satisfaction Scale, Kocaeli

1.GİRİŞ

Meyer ve Allen kurumsal bağlılığı “çalışanın örgüt ile arasındaki ilişkiyi yansıtan ve çalışanda örgüt üyeliğini devam ettirme kararına yol açan psikolojik durum” olarak tanımlamaktadır. (Keskin ve Pakdemirli, 2016: 2581). Meyer ve Allen, kurumsal aidiyetin üç boyutlu olduğunu ve bu boyutların; “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” olduğunu belirtmektedir. *Duygusal bağlılık*; “bireyin örgüte olan duygusal veya hissi bağlılık hissetmesi”; *devam bağlılığı*; “bireyin örgütü terk etmesiyle, kaybedeceklerini düşünerek örgütteki üyeliğini sürdürme arzusu”; *normatif bağlılık*; ise “kişinin örgüte karşı sorumluluğuna inanması” olarak tanımlanmaktadır. (Öztop, 2014:305)

10.07.2011 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 646 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin yürürlüğe girdiği tarihte Maliye Bakanlığı ve Gelir İdaresi Başkanlığına bağlı dört farklı denetim birimi kaldırılarak Vergi Denetim Kurulu kurulmuştur. Bu KHK ile vergi denetimi yapma görevi vergi müfettişlerine verilmiştir.

646 sayılı KHK’nın Ek 20.maddesinde Vergi müfettişlerinin mesleğe girişleri için bazı düzenlemelere yer verilmiştir. Bunlar;

“Vergi Müfettişleri, en az dört yıllık yükseköğretim veren hukuk, siyasal bilgiler, iktisat, işletme, iktisadi ve idari bilimler fakülteleri ile yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından veya bunlara denkliği Yükseköğretim Kurulunca kabul edilmiş yükseköğretim kurumlarından mezun olup, sınavın yapıldığı tarih itibarıyla otuz beş yaşını doldurmamış olan ve yapılacak özel yarışma sınavını kazananlar arasından, Bakan onayı ile mesleğe Vergi Müfettiş Yardımcısı olarak atanır.”

Vergi Müfettişlerini görevleri yönünden inceleyecek olursak en önemli kısmı, 213 sayılı Vergi Usul Kanunundan kaynaklanan görevlerdir. Bu görevleri; vergi incelemesi yapmak, yoklama yapmak, vergi kontrolü yapmak olarak sayabiliriz (213 Sayılı VUK, md.128,135,257).Vergi müfettişlerine Vergi Usul Kanunu dışında muhtelif kanunlarla da görevler verilmiştir. Buna örnek olarak 5549 sayılı Suç Gelirlerinin Önlenmesi Hakkında Kanun ile vergi müfettişlerine “suç gelirlerinin aklanmasının önlenmesi” konusunda inceleme görevi verilmiştir.

Bu çalışmada vergi müfettişliği mesleğinin kurumsal aidiyet özellikleri Kocaeli özelinde incelenmiştir. Kurumsal aidiyet özelliklerinin çeşitli demografik kriterlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı SPSS.16 programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

2.ARAŞTIRMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amacına, amaç kapsamında geliştirilen hipotezlere, örnekleme, ölçeğe ve veri toplamaya ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.1. Amaç ve Hipotezler

Vergi müfettişliği mesleğinde kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özelliklerinin neler olduğunu ve demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kaleme alınan bu çalışmanın hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H1: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan

vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

H2: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.

H3: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H4: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.

H5: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.

H6: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

2.2.Örnekleme, Ölçek ve Veri Toplama

Bu çalışmanın örnekleme Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettişleri ve vergi müfettiş yardımcılarının rast gele anket yapılan 100 adet örneklem grubundan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcı sayısı 36’sı Vergi müfettişi, 64’ü Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere 100 adettir.

Araştırma da demografik özellikleri öğrenmeye yönelik kişisel bilgi formu ile birlikte Meyer ve Allen’in 5’li likert skalasına göre geliştirdiği “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma verileri yüz yüze anket yöntemi ile elde edilmiştir ve veriler SPSS.16 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri Bağımsız Örneklem t Testi ve ANOVA testleri ile analiz edilmiş, sonuçları tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır. Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde 88 Vergi Müfettişi, 127 Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere toplam 215 meslek mensubu bulunmaktadır. Katılım oranı $(100/215=0,46)$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı 0,791 hesaplanmıştır.

3.BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular ve kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) ölçeğine ilişkin anket bulgularına yer verilecektir. Ayrıca hipotez testlerine ilişkin sonuçlar ise tablolar aracılığı ile incelenecektir.

3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulguları şöylece tablolandırmak mümkündür:

Tablo1: Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Cinsiyet	Erkek	83	83
	Kadın	17	17
	Toplam	100	100
Yaş	25-34	74	74
	35-44	12	12
	45-54	6	6
	55 ve üzeri	8	8
	Toplam	100	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans Mezunu	1	1
	Lisans Mezunu	92	92
	Yüksek Lisans Mezunu	6	6
	Doktora Mezunu	1	1
	Toplam	100	100
Medeni Durum	Evli	67	67
	Bekâr	33	33
	Toplam	100	100
Unvan	Vergi Müfettiş Yard.	64	64
	Vergi Müfettişi	36	36
	Toplam	100	100
Mesleki Deneyim Yılı	0-5 Yıl	60	60
	6-10 Yıl	19	19
	11-15 Yıl	5	5
	16-20 Yıl	1	1
	20 Yıl Üzeri	15	15
	Toplam	100	100
Aylık Net Gelir	3500-4000	8	8
	4000-4500	53	53
	4500-5000	6	6
	5000-5500	10	10
	5500-6000	8	8
	6000 Üzeri	15	15
	Toplam	100	100

3.2.Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Hipotez Testleri

Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) ölçeğinde yer alan 17 adet soruya verilen cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma bilgilerini tablo halinde şöylece sunmak mümkündür:

Tablo 2: Ortalama ve Std.Sapma

	İFADELER	N	Ort	Std.Sap.
UYGUSAL BAĞLILIK	1.Kariyer hayatımın geriye kalanını bu kurumda geçirmekten mutluluk duyarım.	100	2,26	1,18594
	2.Çalıştığım kurumun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum	100	2,68	1,35498
	3.Bu kurumda kendimi “ailenin bir parçası” gibi hissediyorum	100	2,26	1,26027
	4.Bu kuruma karşı duygusal bir bağ hissediyorum.	100	2,34	1,26507
	5.Çalıştığım kuruma karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissediyorum.	100	2,41	1,23987
	6.Çalıştığım kurumdan, dışarıdaki insanlara gururla bahsediyorum	100	2,57	1,21651
DEVAM BAĞLILIĞI	7.Şu an bu kurumdan ayrılmam, bundan sonraki hayatımda maddi zarara uğramama neden olur	100	3,38	1,18731
	8.Şu an bu kurumda kalmam, istekten ziyade gerekliliktir.	100	3,41	1,26407
	9.Bu kurumdan ayrılmayı düşünmek için çok az seçim hakkına sahip olduğuma inanıyorum.	100	3,29	1,20851
	10.Benim için bu kurumdan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri de, başka bir kurumun burada sahip olduğum olanakları sağlayamama ihtimalidir.	100	2,86	1,1461
	11.Başka bir iş ayarlamadan bu kurumdan ayrıldığımda neler olacağı konusunda endişe hissediyorum.	100	3,5	1,19342
	12.Bu kurumda çalışmaya devam etmemin önemli nedenlerinden biri de, ayrılmamın kişisel fedakârlık gerektirmesidir	100	3,27	1,0811

NORMATİF BAĞLILIK	13.Benim avantajıma olsa bile, çalıştığım kurumdan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor	100	3	1,2949
	14.Bu kurum benim sadakatimi hak ediyor.	100	2,68	1,28613
	15.Bu kurumdan şimdi ayrılmanın, burada çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle yanlış olacağını düşünüyorum.	100	2,28	1,12887
	16.Çalıştığım kuruma çok şey borçluyum.	100	2,69	1,18658
	17.Bu kurumdan şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim	100	2,2	1,18918

Çalışmanın bundan sonraki kısmında hipotez testlerine ilişkin bulgular tablolar aracılığı ile incelenecek ve test sonuçlarına yer verilecektir.

“H1: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

H1 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H1a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

H1b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağlılığı özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

H1c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağlılık özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) ölçeğine verilen cevapların cinsiyete göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bir dağılımın normal dağılım göstermesi için temelde üç şartı sağlaması gerekmektedir. Bunlar;

- a- Gruplar birbirinden bağımsız olmalı
- b- Homojen dağılım olmalı
- c- Varyanslar eşit dağılmış olmalıdır

Araştırma hipotezimize geri dönecek olursak “Kadın” ve “Erkek” olmak üzere belirlenen gruplar birbirinden bağımsızdır. Dağılımların homojen olup olmadığı ise SPSS programında yer alan “Normallik Testi - Test of Normality” ye göre belirlenecektir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 3: Tests of Normality

Cinsiyetini z?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Duygusal Bağlılık	Erkek	,114	83	,010	,932	83	,000
	Kadın	,154	17	,200*	,928	17	,199
Devam Bağlılığı	Erkek	,151	83	,000	,959	83	,009
	Kadın	,151	17	,200*	,949	17	,448
Normatif Bağlılık	Erkek	,097	83	,053	,973	83	,078
	Kadın	,143	17	,200*	,918	17	,134

a. Lilliefors Significance Correction

*, This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” sonuçlarından elde etmek mümkündür. Araştırma hipotezine ilişkin “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” tablosunu ve gruplara ilişkin betimsel istatistik tablosunu şöylece belirtmek mümkündür:

Tablo 4: Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
DuygusalBaglılık	Equal variances assumed	1,711	,194	-2,256	98	,026	-,61611	,27308	-1,15802	-,07420
	Equal variances not assumed			-2,560	26,581	,016	-,61611	,24064	-1,11023	-,12199
DevamBaglılığı	Equal variances assumed	1,048	,309	,519	98	,605	,10713	,20660	-,30285	,51712
	Equal variances not assumed			,606	27,655	,550	,10713	,17683	-,25528	,46955
NormatifBaglılık	Equal variances assumed	,099	,753	-,926	98	,357	-,22041	,23797	-,69265	,25183
	Equal variances not assumed			-,961	23,916	,346	-,22041	,22934	-,69384	,25301

Tablo 5: Group Statistics

	Cinsiyetiniz ?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DuygusalBağlılık	Erkek	83	2,3153	1,05345	,11563
	Kadın	17	2,9314	,87014	,21104
DevamBağlılığı	Erkek	83	3,3032	,80106	,08793
	Kadın	17	3,1961	,63255	,15342
NormatifBağlılık	Erkek	83	2,5325	,90164	,09897
	Kadın	17	2,7529	,85302	,20689

Duygusal Bağlılığa ilişkin Sig (0,194) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,026 değerinin 0,05 ten küçük çıkması duygusal bağlılık açısından cinsiyetler arasında ortalama farklılıklarının olduğunu göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde ise Kadınların duygusal bağlılıklarının erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Yani H1a hipotezi RED edilmiştir.

Devam Bağlılığına ilişkin Sig (0,309) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,605 değerinin 0,05 ten büyük çıkması devam bağlılığı açısından cinsiyetler arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H1b hipotezi KABUL edilmektedir.

Normatif Bağlılığına ilişkin Sig (0,753) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,357 değerinin 0,05 ten büyük çıkması normatif bağlılık açısından cinsiyetler arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H1c hipotezi KABUL edilmektedir.

H1a	RED
H1b	KABUL
H1c	KABUL

“H2: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir. “ Hipotezinin Testi:

H2 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H2a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.

H2b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağlılığı özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.

H2c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağlılık özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) ölçeğine verilen cevapların yaşa göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “yaş” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise “yaş” kriterine göre şöylece tabloştırmak mümkündür:

Tablo 6: Tests of Normality

Yaşınız?	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalBağlılık	25-34	,105	74,043	,931	74	,001
	35-44	,166	12,200*	,921	12	,298
	45-54	,255	6,200*	,864	6	,204
	55 ve üzeri	,273	8,080	,830	8	,059
DevamBağlılığı	25-34	,126	74,005	,962	74	,025
	35-44	,149	12,200*	,976	12	,960
	45-54	,241	6,200*	,902	6	,387
	55 ve üzeri	,212	8,200*	,903	8	,307
NormatifBağlılık	25-34	,094	74,174	,979	74	,256
	35-44	,142	12,200*	,940	12	,503
	45-54	,249	6,200*	,891	6	,322
	55 ve üzeri	,115	8,200*	,987	8	,989

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tabloştırılmaktadır:

Tablo 7: Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
DuygusalBağlılık	1,639	3	96	,185
DevamBağlılığı	2,469	3	96	,067
NormatifBağlılık	,746	3	96	,527

Sig değerlerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir. İlgili araştırma hipotezlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tabloştırmak mümkündür:

Tablo 8: ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DuygusalBağlılık	Between Groups	2,722	3	,907	,824	,484
	Within Groups	105,749	96	1,102		
	Total	108,471	99			
DevamBağlılığı	Between Groups	4,065	3	1,355	2,360	,076
	Within Groups	55,118	96	,574		
	Total	59,183	99			
NormatifBağlılık	Between Groups	,473	3	,158	,193	,901
	Within Groups	78,517	96	,818		
	Total	78,990	99			

Tablo 9: Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
uygusalBağlılık	25-34	74	2,3739	1,07086	,12448	2,1258	2,6220	1,00	5,00
	35-44	12	2,3333	,74196	,21419	1,8619	2,8048	1,00	3,17
	45-54	6	3,0556	,88611	,36175	2,1256	3,9855	2,00	4,00
	55 ve üzeri	8	2,5000	1,31233	,46398	1,4029	3,5971	1,00	4,17
	Total	100	2,4200	1,04674	,10467	2,2123	2,6277	1,00	5,00
DevamBağlılığı	25-34	74	3,2568	,75408	,08766	3,0821	3,4315	1,00	5,00
	35-44	12	3,7778	,57881	,16709	3,4100	4,1455	2,67	4,83
	45-54	6	2,9444	,59317	,24216	2,3219	3,5669	2,33	3,83
	55 ve üzeri	8	3,0625	1,07989	,38180	2,1597	3,9653	1,50	4,33
	Total	100	3,2850	,77318	,07732	3,1316	3,4384	1,00	5,00
NormatifBağlılık	25-34	74	2,5676	,90055	,10469	2,3589	2,7762	1,00	5,00
	35-44	12	2,6667	,99209	,28639	2,0363	3,2970	1,00	4,00
	45-54	6	2,6667	,62823	,25647	2,0074	3,3259	2,00	3,80
	55 ve üzeri	8	2,3750	,96474	,34109	1,5685	3,1815	1,00	4,00
	Total	100	2,5700	,89324	,08932	2,3928	2,7472	1,00	5,00

ANOVA tablosunda Sig değerlerinin 0,05 ten büyük hesaplanması yaşa göre gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Yani H2 alt hipotezleri KABUL edilmektedir.

H2a	KABUL
H2b	KABUL
H2c	KABUL

“H3: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

H3 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H3a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H3b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağlılığı özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H3c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağlılık özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) ölçeğine verilen cevapların eğitim durumuna göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “eğitim durumu” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise “eğitim durumu” kriterine göre şöylece tablolastırmak mümkündür:

Tablo 10: Tests of Normality^{b,c,d,e,f,g}

Eğitim Durumunuz?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalBağlılık	Lisans Mezunu	,099	92	,026	,939	92	,000
	Yüksek Lisans Mezunu	,271	6	,191	,844	6	,142
DevamBağlılığı	Lisans Mezunu	,156	92	,000	,961	92	,007
	Yüksek Lisans Mezunu	,340	6	,029	,734	6	,014
NormatifBağlılık	Lisans Mezunu	,077	92	,200*	,980	92	,168
	Yüksek Lisans Mezunu	,135	6	,200*	,993	6	,996

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

b. DuygusalBağlılık is constant when Eğitim Durumunuz? = Ön Lisans Mezunu. It has been omitted.

c. DuygusalBağlılık is constant when Eğitim Durumunuz? = Doktora Mezunu. It has been omitted.

d. DevamBağlılığı is constant when Eğitim Durumunuz? = Ön Lisans Mezunu. It has been omitted.

e. DevamBağlılığı is constant when Eğitim Durumunuz? = Doktora Mezunu. It has been omitted.

f. NormatifBağlılık is constant when Eğitim Durumunuz? = Ön Lisans Mezunu. It has been omitted.

g. NormatifBağlılık is constant when Eğitim Durumunuz? = Doktora Mezunu. It has been omitted.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tablolastırılmaktadır:

Tablo 11: Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
DuygusalBağlılık	,005 ^a	1	96	,943
DevamBağlılığı	,563 ^b	1	96	,455
NormatifBağlılık	,233 ^c	1	96	,630

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for DuygusalBağlılık.

b. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for DevamBağlılığı.

c. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for NormatifBağlılık.

Sig değerlerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir. İlgili araştırma hipotezlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tablolastırmak mümkündür:

Tablo 12: ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DuygusalBağlılık	Between Groups	8,949	3	2,983	2,877
	Within Groups	99,523	96	1,037	
	Total	108,471	99		,040
DevamBağlılığı	Between Groups	4,976	3	1,659	2,937
	Within Groups	54,207	96	,565	
	Total	59,183	99		,037
NormatifBağlılık	Between Groups	3,968	3	1,323	1,693
	Within Groups	75,022	96	,781	
	Total	78,990	99		,174

Tablo 13: Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
DuygusalBağlılık Ön Lisans Mezunu	1	1,0000	.	.	.	.	1,00	1,00
Lisans Mezunu	92	2,3841	1,01657	,10598	2,1735	2,5946	1,00	5,00
Yüksek Lisans Mezunu	6	3,3889	1,04704	,42745	2,2901	4,4877	1,83	4,33
Doktora Mezunu	1	1,3333	.	.	.	.	1,33	1,33
Total	100	2,4200	1,04674	,10467	2,2123	2,6277	1,00	5,00
DevamBağlılığı Ön Lisans Mezunu	1	2,1667	.	.	.	.	2,17	2,17
Lisans Mezunu	92	3,3496	,74456	,07763	3,1954	3,5038	1,00	5,00
Yüksek Lisans Mezunu	6	2,6111	,86709	,35399	1,7012	3,5211	1,50	3,33
Doktora Mezunu	1	2,5000	.	.	.	.	2,50	2,50
Total	100	3,2850	,77318	,07732	3,1316	3,4384	1,00	5,00
NormatifBağlılık Ön Lisans Mezunu	1	1,0000	.	.	.	.	1,00	1,00
Lisans Mezunu	92	2,5543	,88708	,09248	2,3706	2,7381	1,00	5,00
Yüksek Lisans Mezunu	6	3,0667	,82624	,33731	2,1996	3,9337	1,80	4,20
Doktora Mezunu	1	2,6000	.	.	.	.	2,60	2,60
Total	100	2,5700	,89324	,08932	2,3928	2,7472	1,00	5,00

ANOVA tablosuna göre Duygusal Bağlılığa ilişkin Sig (2-tailed) değeri olan 0,040 değerinin 0,05 ten küçük çıkması duygusal bağlılık açısından eğitim durumuna göre gruplar arasında ortalama farklılıklarının olduğunu göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde ise Yüksek Lisans mezunlarının duygusal bağlılıklarının Lisans mezunlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yani H3a hipotezi RED edilmiştir.

ANOVA tablosuna göre Devam Bağlılığına ilişkin Sig (2-tailed) değeri olan 0,037 değerinin 0,05 ten küçük çıkması devam bağlılığı açısından eğitim durumuna göre gruplar arasında ortalama farklılıklarının olduğunu göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde ise Lisans mezunlarının devam bağlılıklarının Yüksek Lisans mezunlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yani H3b hipotezi RED edilmiştir.

ANOVA tablosuna göre Normatif Bağlılığına ilişkin Sig (2-tailed) değeri olan 0,174 değerinin 0,05 ten büyük çıkması normatif bağlılık açısından eğitim durumuna göre gruplar arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H3c hipotezi KABUL edilmektedir.

H3a	RED
H3b	RED
H3c	KABUL

H4: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir. Hipotezinin Testi:

H4 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H4a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.

H4b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağlılığı özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.

H4c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağlılık özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) ölçeğine verilen cevapların unvana göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “unvan” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise “unvan” kriterine göre şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 14: Tests of Normality

Unvanınız?	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalBağlılık Vergi Müfettiş Yardımcısı	,119	64	,025	,924	64	,001
Vergi Müfettişi	,105	36	,200*	,945	36	,074
DevamBağlılığı Vergi Müfettiş Yardımcısı	,136	64	,005	,958	64	,027
Vergi Müfettişi	,155	36	,029	,956	36	,161
NormatifBağlılık Vergi Müfettiş Yardımcısı	,086	64	,200*	,973	64	,170
Vergi Müfettişi	,109	36	,200*	,962	36	,254

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” sonuçlarından elde etmek mümkündür. Araştırma hipotezine ilişkin “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” tablosunu ve gruplara ilişkin betimsel istatistik tablosunu şöylece belirtmek mümkündür:

Tablo 15: Group Statistics

Unvanınız?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DuygusalBağlılık Vergi Müfettiş Yardımcısı	64	2,2891	1,04453	,13057
Vergi Müfettişi	36	2,6528	1,02382	,17064
DevamBağlılığı Vergi Müfettiş Yardımcısı	64	3,3568	,79730	,09966
Vergi Müfettişi	36	3,1574	,72149	,12025
NormatifBağlılık Vergi Müfettiş Yardımcısı	64	2,5094	,92302	,11538
Vergi Müfettişi	36	2,6778	,83943	,13990

Tablo 16: Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DuygusalBağlılık	Equal variances assumed	,001	,982	-1,683	98	,096	-,36372	,21608	-,79252	,06509
	Equal variances not assumed			-1,693	73,907	,095	-,36372	,21486	-,79184	,06441
DevamBağlılığı	Equal variances assumed	,089	,766	1,241	98	,218	,19936	,16064	-,11942	,51815
	Equal variances not assumed			1,276	78,913	,206	,19936	,15618	-,11151	,51024
NormatifBağlılık	Equal variances assumed	,098	,755	-,904	98	,368	-,16840	,18626	-,53804	,20123
	Equal variances not assumed			-,929	78,600	,356	-,16840	,18134	-,52939	,19258

Duygusal Bağlılığa ilişkin Sig (0,001) değerinin 0,05 ten küçük çıkması varyansların homojen, eşit dağılmadığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,095 değerinin 0,05 ten büyük çıkması duygusal bağlılık açısından 4a hipotezi KABUL edilmiştir.

Devam Bağlı an unvanlar arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H₀ hipotezine ilişkin Sig (0,089) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını

göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,218 değerinin 0,05 ten büyük çıkması devam bağlılığı açısından unvanlar arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H4b hipotezi KABUL edilmektedir.

Normatif Bağlılığına ilişkin Sig (0,098) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,368 değerinin 0,05 ten büyük çıkması normatif bağlılık açısından unvanlar arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H4c hipotezi KABUL edilmektedir.

H4a	KABUL
H4b	KABUL
H4c	KABUL

“H5: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

H5 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H5a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri mesleki deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.

H5b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağlılığı özellikleri mesleki deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.

H5c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağlılık özellikleri mesleki deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) ölçeğine verilen cevapların mesleki deneyim yılına göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “deneyim yılı” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise “deneyim yılı” kriterine göre şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 17: Tests of Normality^{b,c,d}

	Meslekteki Deneyim Yılıınız?	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalBağlılık	0-5 Yıl	,119	60	,033	,927	60	,001
	6-10 Yıl	,112	19	,200*	,940	19	,259
	11-15 Yıl	,276	5	,200*	,914	5	,492
	20 Yıl Üzeri	,143	15	,200*	,906	15	,117
DevamBağlılığı	0-5 Yıl	,138	60	,006	,950	60	,016
	6-10 Yıl	,124	19	,200*	,966	19	,695
	11-15 Yıl	,229	5	,200*	,894	5	,377
	20 Yıl Üzeri	,164	15	,200*	,947	15	,484
NormatifBağlılık	0-5 Yıl	,084	60	,200*	,973	60	,199
	6-10 Yıl	,143	19	,200*	,965	19	,668
	11-15 Yıl	,243	5	,200*	,894	5	,377
	20 Yıl Üzeri	,131	15	,200*	,975	15	,921

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

b. DuygusalBağlılık is constant when Meslekteki Deneyim Yılıınız? = 16-20 Yıl. It has been omitted.

Tablo 17: Tests of Normality^{b,c,d}

	Meslekteki Deneyim Yılıınız?	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalBağlılık	0-5 Yıl	,119	60	,033	,927	60	,001
	6-10 Yıl	,112	19	,200*	,940	19	,259
	11-15 Yıl	,276	5	,200*	,914	5	,492
	20 Yıl Üzeri	,143	15	,200*	,906	15	,117
DevamBağlılığı	0-5 Yıl	,138	60	,006	,950	60	,016
	6-10 Yıl	,124	19	,200*	,966	19	,695
	11-15 Yıl	,229	5	,200*	,894	5	,377
	20 Yıl Üzeri	,164	15	,200*	,947	15	,484
NormatifBağlılık	0-5 Yıl	,084	60	,200*	,973	60	,199
	6-10 Yıl	,143	19	,200*	,965	19	,668
	11-15 Yıl	,243	5	,200*	,894	5	,377
	20 Yıl Üzeri	,131	15	,200*	,975	15	,921

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

b. DuygusalBağlılık is constant when Meslekteki Deneyim Yılıınız? = 16-20 Yıl. It has been omitted.

c. DevamBağlılığı is constant when Meslekteki Deneyim Yılıınız? = 16-20 Yıl. It has been omitted.

d. NormatifBağlılık is constant when Meslekteki Deneyim Yılıınız? = 16-20 Yıl. It has been omitted.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tablolaştırılmaktadır:

Tablo 18: Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
DuygusalBağlılık	,990 ^a	3	95	,401
DevamBağlılığı	,640 ^b	3	95	,591
NormatifBağlılık	,205 ^c	3	95	,893

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for DuygusalBağlılık.

b. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for DevamBağlılığı.

c. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for NormatifBağlılık.

Sig değerlerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir. İlgili araştırma hipotezlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 19: Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
DuygusalBağlılık 0-5 Yıl	60	2,3361	1,05476	,13617	2,0636	2,6086	1,00	5,00
6-10 Yıl	19	2,3509	1,04659	,24010	1,8464	2,8553	1,00	4,33
11-15 Yıl	5	2,5667	,58452	,26141	1,8409	3,2924	1,67	3,17
16-20 Yıl	1	4,0000	.	.	.	.	4,00	4,00
20 Yıl Üzeri	15	2,6889	1,11957	,28907	2,0689	3,3089	1,00	4,17
Total	100	2,4200	1,04674	,10467	2,2123	2,6277	1,00	5,00
DevamBağlılığı 0-5 Yıl	60	3,3583	,78823	,10176	3,1547	3,5620	1,00	5,00
6-10 Yıl	19	3,1754	,71248	,16346	2,8320	3,5188	1,83	4,33
11-15 Yıl	5	3,4333	,59628	,26667	2,6929	4,1737	2,67	4,00
16-20 Yıl	1	3,6667	.	.	.	.	3,67	3,67
20 Yıl Üzeri	15	3,0556	,86066	,22222	2,5789	3,5322	1,50	4,33
Total	100	3,2850	,77318	,07732	3,1316	3,4384	1,00	5,00
NormatifBağlılık 0-5 Yıl	60	2,5167	,91042	,11754	2,2815	2,7519	1,00	5,00
6-10 Yıl	19	2,5789	,86640	,19877	2,1614	2,9965	1,00	4,20
11-15 Yıl	5	3,2800	,71554	,32000	2,3915	4,1685	2,40	4,00
16-20 Yıl	1	4,0000	.	.	.	.	4,00	4,00
20 Yıl Üzeri	15	2,4400	,82531	,21310	1,9830	2,8970	1,00	4,00
Total	100	2,5700	,89324	,08932	2,3928	2,7472	1,00	5,00

Tablo 20: ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DuygusalBağlılık Between Groups	4,201	4	1,050	,957	,435
Within Groups	104,270	95	1,098		
Total	108,471	99			
DevamBağlılığı Between Groups	1,596	4	,399	,658	,623
Within Groups	57,587	95	,606		
Total	59,183	99			
NormatifBağlılık Between Groups	4,991	4	1,248	1,602	,180
Within Groups	73,999	95	,779		
Total	78,990	99			

ANOVA tablosunda Sig değerlerinin 0,05 ten büyük hesaplanması mesleki deneyim yılına göre gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Yani H5 alt hipotezleri KABUL edilmektedir.

H5a	KABUL
H5b	KABUL
H5c	KABUL

“H6: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

H6 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H6a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

H6b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağıllığı özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

H6c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağıllık özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Kurumsal Aidiyet (Örgütsel Bağlılık) ölçeğine verilen cevapların aylık net gelir düzeyine göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “aylık net gelir düzeyine” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise “aylık net gelir düzeyine” kriterine göre şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 21: Tests of Normality

Aylık Net Gelir Düzeyiniz?(TL)		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalBağıllık	3500-4000	,223	8	,200*	,915	8	,388
	4000-4500	,144	53	,008	,907	53	,001
	4500-5000	,301	6	,094	,836	6	,120
	5000-5500	,144	10	,200*	,944	10	,601
	5500-6000	,198	8	,200*	,954	8	,751
	6000 Üzeri	,167	15	,200*	,918	15	,177
DevamBağıllığı	3500-4000	,274	8	,078	,904	8	,313
	4000-4500	,135	53	,017	,957	53	,052
	4500-5000	,268	6	,200*	,868	6	,219
	5000-5500	,262	10	,050	,874	10	,112
	5500-6000	,298	8	,035	,835	8	,066
	6000 Üzeri	,160	15	,200*	,952	15	,553
NormatifBağıllık	3500-4000	,245	8	,174	,891	8	,237
	4000-4500	,085	53	,200*	,972	53	,255
	4500-5000	,270	6	,198	,875	6	,247
	5000-5500	,186	10	,200*	,863	10	,084
	5500-6000	,204	8	,200*	,878	8	,181
	6000 Üzeri	,096	15	,200*	,981	15	,974

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tablolaştırılmaktadır:

Tablo 22: Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
DuygusalBağıllık	,557	5	94	,733
DevamBağıllığı	2,338	5	94	,051
NormatifBağıllık	,727	5	94	,605

Sig değerlerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir. İlgili araştırma hipotezlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 23: Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
DuygusalBağlılık 3500-4000	8	2,5833	1,25040	,44208	1,5380	3,6287	1,17	5,00
4000-4500	53	2,2987	1,02028	,14015	2,0175	2,5800	1,00	4,00
4500-5000	6	2,0833	1,20991	,49394	,8136	3,3531	1,00	4,00
5000-5500	10	2,5667	1,17116	,37035	1,7289	3,4045	1,00	4,33
5500-6000	8	2,7292	,79151	,27984	2,0674	3,3909	1,67	4,00
6000 Üzeri	15	2,6333	1,06942	,27612	2,0411	3,2256	1,00	4,17
Total	100	2,4200	1,04674	,10467	2,2123	2,6277	1,00	5,00
DevamBağlılığı 3500-4000	8	3,2292	,70676	,24988	2,6383	3,8200	2,00	4,00
4000-4500	53	3,3648	,81588	,11207	3,1399	3,5897	1,00	5,00
4500-5000	6	3,2778	,98695	,40292	2,2420	4,3135	1,83	4,17
5000-5500	10	3,0000	,47140	,14907	2,6628	3,3372	2,00	3,67
5500-6000	8	3,5833	,42725	,15105	3,2261	3,9405	2,67	4,00
6000 Üzeri	15	3,0667	,85866	,22171	2,5912	3,5422	1,50	4,33
Total	100	3,2850	,77318	,07732	3,1316	3,4384	1,00	5,00
NormatifBağlılık 3500-4000	8	2,0250	,57009	,20156	1,5484	2,5016	1,00	2,60
4000-4500	53	2,6000	,96636	,13274	2,3336	2,8664	1,00	5,00
4500-5000	6	2,5000	,67823	,27689	1,7882	3,2118	1,80	3,40
5000-5500	10	2,5600	,74117	,23438	2,0298	3,0902	1,80	4,20
5500-6000	8	3,1500	,89283	,31566	2,4036	3,8964	1,60	4,00
6000 Üzeri	15	2,4800	,84785	,21892	2,0105	2,9495	1,00	4,00
Total	100	2,5700	,89324	,08932	2,3928	2,7472	1,00	5,00

Tablo 24: ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DuygusalBağlılık Between Groups	3,335	5	,667	,596	,703
Within Groups	105,136	94	1,118		
Total	108,471	99			
DevamBağlılığı Between Groups	2,602	5	,520	,865	,508
Within Groups	56,581	94	,602		
Total	59,183	99			
NormatifBağlılık Between Groups	5,267	5	1,053	1,343	,253
Within Groups	73,723	94	,784		
Total	78,990	99			

ANOVA tablosunda Sig değerlerinin 0,05 ten büyük hesaplanması aylık net gelir düzeyine göre gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Yani H6 alt hipotezleri KABUL edilmektedir.

H6a	KABUL
H6b	KABUL
H6c	KABUL

Hipotez test sonuçlarını bütüncül bir şekilde aşağıdaki tablo aracılığı ile görebiliriz:

Tablo 25: Hipotez Test Sonuçları

Hipotezler	t ya da F	P değeri	Kabul/Red
H1a: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.	0,194	0,026	RED
H1b: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağlılığı özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.	0,309	0,605	KABUL
H1c: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağlılık özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.	0,753	0,357	KABUL
H2a: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.	0,824	0,484	KABUL
H2b: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağlılığı özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.	2,36	0,076	KABUL
H2c: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağlılık özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.	0,193	0,901	KABUL
H3a: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.	2,877	0,04	RED
H3b: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağlılığı özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.	2,937	0,037	RED
H3c: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağlılık özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.	1,693	0,174	KABUL
H4a: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.	0,001	0,095	KABUL
H4b: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağlılığı özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.	0,089	0,218	KABUL
H4c: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağlılık özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.	0,098	0,368	KABUL
H5a: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri mesleki deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.	0,957	0,435	KABUL
H5b: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağlılığı özellikleri mesleki deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.	0,658	0,623	KABUL
H5c: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağlılık özellikleri mesleki deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.	1,602	0,18	KABUL
H6a: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal bağlılık özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.	0,596	0,703	KABUL
H6b: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının devam bağlılığı özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.	0,865	0,508	KABUL
H6c: Kocaeli'nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının normatif bağlılık özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.	1,343	0,253	KABUL

4.SONUÇ

Vergi müfettişlerinin kurumsal aidiyet (örgütsel bağlılık) özelliklerini belirlemeye ilişkin yapılan bu araştırma sonucunda duygusal bağlılık özelliklerine ilişkin 5 li likert skalasına göre sorulan soruların ortalamaları 2,42 olarak hesaplanmıştır. Devam bağlılığına ilişkin sorulan sorulara verilen cevapların ortalaması 3,285 olarak, normatif bağlılık sorularına verilen cevapların ortalamaları ise 2,57 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar ilgili kurumda devam bağlılığının, duygusal bağlılık ya da normatif bağlılıktan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yani ilgili kurumda çalışanlar işe devam etmeyi çeşitli zorunluluklar nedeniyle tercih etmektedir. Araştırmaya ilişkin hipotezler incelendiğinde ise duygusal bağlılık özelliklerinin cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaştığı, devam bağlılığının ise eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür.

5.KAYNAKLAR

- 10.01.1961 gün ve 10703 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 04.01.1961 gün ve 213 sayılı Vergi Usul Kanunu, mad. 128, 135, 257.
- 10.07.2011 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 646 sayılı Kanun Hükmünde Kararname.
- 18.10.2006 tarih ve 26323 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 5549 Sayılı Suç Gelirlerinin Önlenmesi Hakkında Kanun.
- 646 sayılı Vergi Denetim Kurulu Başkanlığının Kurulmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname . Md.20.
- Keskin, R. ve M.N. Pakdemirli (2016). “Mesleki Aidiyet Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme, Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması “, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi , Cilt: 9 Sayı: 43 , ss:2580-2587.
- Öztop, S. (2014). “Kurumsal Aidiyet Bilincinin Çalışanların Örgütsel Değişim Algısı Üzerinde Etkisi”, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.19, S.1, s.299-316.

Vergi Müfettişlerinin Mesleki Tükenmişlik Özellikleri Üzerine Bir Araştırma

Bilal BEKTAŞ¹

Cengiz GÜNEY²

Vergi Müfettiş Yardımcısı, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, E-Mail: bilalbektas@marun.edu.tr

Öğr.Gör.Dr., Kocaeli Üniversitesi, Gazanfer Bilge MYO, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, E-Mail: cengiz.guney@kocaeli.edu.tr

Özet

Bu çalışmada; vergi müfettişliği mesleğinde mesleki tükenmişlik özelliklerini anlamak amaç edinilmiştir. Çalışma da Vergi Denetim Kurulu, Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren vergi müfettişleri ve vergi müfettiş yardımcıları araştırma kapsamında incelenmiştir.

Çalışma da demografik özellikleri öğrenmeye yönelik kişisel bilgi formu ile birlikte 5'li likert skalasına göre geliştirilmiş Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri yüz yüze anket yöntemi ile elde edilmiştir ve veriler SPSS.16 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri Bağımsız Örneklem t Testi ve ANOVA testleri ile analiz edilmiş, sonuçları tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcı sayısı 36'sı Vergi müfettişi, 64'ü Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere 100 adettir. Vergi Denetim Kurulu, Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde 88 Vergi Müfettişi, 127 Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere toplam 215 meslek mensubu bulunmaktadır. Katılım oranı (100/215=0,46) olarak hesaplanmıştır. Ölçek güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı 0,690 hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda Vergi Denetim Kurulu, Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren vergi müfettiş ve vergi müfettiş yardımcılarının mesleki tükenmişlik özellikleri demografik özelliklere göre analiz edilmiş, analiz sonuçları tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Vergi Müfettişliği Mesleği, Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, Kocaeli

A Research On The Professional Burnout Characteristics Of Tax Inspectors

Abstract

In this study; the aim was to understand professional burnout characteristics in the tax inspectorate profession. In this study, tax inspectors and tax inspector aides working in Tax Audit Board, Kocaeli Small and Medium Scale Taxpayer Group Presidency were investigated.

The study used the Maslach Professional Burnout Scale developed according to the 5 Likert scale with a personal information form for learning demographic characteristics. Survey data were obtained by face-to-face survey method and the data were analyzed by SPSS.16 program. The data of the study were analyzed by independent sample t test and ANOVA tests, and the results were interpreted through tables. The number of participants participating in the survey is 36 tax inspector, and 64 is tax inspector assistance. There are a total of 215 professionals, 88 Tax Inspectors and 127 Tax Inspector Assistance in Tax Inspection Board, Kocaeli Small and Medium Sized Taxpayers Group Presidency. The participation rate was calculated as (100/215 = 0.46). The scale reliability Cronbach's Alpha coefficient was calculated to be 0,690.

As a result of the research, the professional burnout characteristics of the tax inspectors and tax inspector aides operating in the Tax Auditing Board, Kocaeli Small and Medium Sized Taxpayer Group Presidency was analyzed according to their demographic characteristics and the analysis results were interpreted through the tables.

Keywords: Tax Inspector Profession, Maslach Professional Burnout Scale, Kocaeli

1.GİRİŞ

Tükenmişlik kavramı Maslach ve Jakson tarafından “ duygusal bitkinlik ve kinizmin, "insan odaklı iş" yapan kişiler arasında sıklıkla görülen bir sendromu” olarak tanımlanmaktadır. (Maslach ve Jakson, 1981:99). Tükenmişliğin üç temel boyutu bulunmaktadır. *Duygusal tükenme*; bitmiş duygusal kaynakların ve enerji eksikliğinin hissedilmesi, tükenmişliğin en önemli belirleyicisidir. *Kişisel başarıda düşüş hissi*; depresyon, düşük moral, kişiler arası ilişkilerde geri çekilme, üretkenliğin azalması, baskılar ile baş edebilmede yetersizlik, başarısızlık duygusu nedeni ile Kişinin kendini olumsuz değerlendirmesi durumu olarak tanımlanmaktadır. *Duyarsızlaşma* ise kişinin hizmet verdiği insanlara karşı duygudan yoksun şekilde davranması, onlara birer eşya gibi davranması durumu olarak tanımlanmaktadır.(Ertürk ve Keçecioglu, 2012:42).

10.07.2011 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 646 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Maliye Bakanlığı ve Gelir İdaresi Başkanlığına bağlı denetim birimleri kaldırılarak Vergi Denetim Kurulu kurulmuş ve denetimi yapma görevi vergi müfettişlerine verilmiştir. Vergi müfettişlerinin mesleğe girişlerine ilişkin bazı düzenlemeler 646 sayılı KHK’nın Ek 20.maddesinde yer almaktadır. Bunlar; “Vergi Müfettişleri, en az dört yıllık yükseköğretim veren hukuk, siyasal bilgiler, iktisat, işletme, iktisadi ve idari bilimler fakülteleri ile yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından veya bunlara denkliği Yükseköğretim Kurulunca kabul edilmiş yükseköğretim kurumlarından mezun olup, sınavın yapıldığı tarih itibarıyla otuz beş yaşını doldurmamış olan ve yapılacak özel yarışma sınavını kazananlar arasından, Bakan onayı ile mesleğe Vergi Müfettiş Yardımcısı olarak atanır.” Vergi Müfettişlerini görevleri yönünden incelenecek olursa, 213 sayılı Vergi Usul Kanunundan kaynaklanan görevler; vergi incelemesi yapmak, yoklama yapmak, vergi kontrolü yapmak olarak sayılabilir (213 Sayılı VUK, md.128,135,257). Buna örnek olarak 5549 sayılı Suç Gelirlerinin Önlenmesi Hakkında Kanun ile vergi müfettişlerine “suç gelirlerinin aklanmasının önlenmesi” konusunda inceleme görevi verilmiştir. Bunlara ek olarak vergi müfettişleri Maliye Bakanlığı’nın ilişkili, ilgili ve bağlı kuruluşlarında; Vergi dairesi başkanlıklarında, vergi dairesi müdürlüklerinde, takdir komisyonlarında ve gelir idaresinde, teftiş ve soruşturma yapmakla yetkili ve görevlidirler (Can ve Diğerleri, 2014:470).

Bu çalışmada vergi müfettişliği mesleğinin mesleki tükenmişlik özellikleri Kocaeli özelinde incelenmiştir. Mesleki tükenmişlik özelliklerinin çeşitli demografik kriterlere göre farklılaşp farklılaşmadığı SPSS.16 programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

2.ARAŞTIRMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amacına, amaç kapsamında geliştirilen hipotezlere, örnekleme, ölçeğe ve veri toplamaya ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.1. Amaç ve Hipotezler

Vergi müfettişliği mesleğinde mesleki tükenmişlik özelliklerinin neler olduğunu ve demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kaleme alınan bu çalışmanın hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H1: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

H2: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.

H3: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H4: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.

H5: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik özellikleri deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.

H6: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

2.2.Örnekleme, Ölçek ve Veri Toplama

Bu çalışmanın örnekleme Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettişleri ve vergi müfettiş yardımcılarının rast gele anket yapılan 100 adet örneklem grubundan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcı sayısı 36’sı Vergi müfettişi, 64’ü Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere 100 adettir.

Araştırma da demografik özellikleri öğrenmeye yönelik kişisel bilgi formu ile birlikte 5’li likert skalasına göre geliştirilmiş Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma verileri yüz yüze anket yöntemi ile elde edilmiştir ve veriler SPSS.16 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri Bağımsız Örneklem t Testi ve ANOVA testleri ile analiz edilmiş, sonuçları tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır. Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde 88 Vergi Müfettişi, 127 Vergi müfettiş yardımcısı olmak üzere toplam 215 meslek mensubu bulunmaktadır. Katılım oranı $(100/215=0,46)$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek güvenilirliği Cronbach’s Alpha katsayısı 0,690 hesaplanmıştır.

3.BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular ve Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeğine ilişkin anket bulgularına yer verilecektir. Ayrıca hipotez testlerine ilişkin sonuçlar ise tablolar aracılığı ile incelenecektir.

3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulguları şöylece tabloştırmak mümkündür:

Tablo1: Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Cinsiyet	Erkek	83	83
	Kadın	17	17
	Toplam	100	100
Yaş	25-34	74	74
	35-44	12	12
	45-54	6	6
	55 ve üzeri	8	8
	Toplam	100	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans Mezunu	1	1
	Lisans Mezunu	92	92
	Yüksek Lisans Mezunu	6	6
	Doktora Mezunu	1	1
	Toplam	100	100
Medeni Durum	Evli	67	67
	Bekâr	33	33
	Toplam	100	100
Unvan	Vergi Müfettiş Yard.	64	64
	Vergi Müfettişi	36	36
	Toplam	100	100
Mesleki Deneyim Yılı	0-5 Yıl	60	60
	6-10 Yıl	19	19
	11-15 Yıl	5	5
	16-20 Yıl	1	1
	20 Yıl Üzeri	15	15
	Toplam	100	100

	3500-4000	8	8
	4000-4500	53	53
	4500-5000	6	6
Aylık Net Gelir	5000-5500	10	10
	5500-6000	8	8
	6000 Üzeri	15	15
	Toplam	100	100

3.2. Mesleki Tükenmişlik Ölçeğine ilişkin Bulgular ve Hipotez Testleri

Mesleki Tükenmişlik Ölçeğine yer alan 22 adet soruya verilen cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma bilgilerini tablo halinde şöylece sunmak mümkündür:

Tablo 2: Ortalama ve Std.Sapma

	İfadeler	N	Ort.	Std. Sap.
Duygusal Tükenme	1. Mesleğimden soğuduğumu hissediyorum.	100	3,33	0,9853
	2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	100	3,29	1,13969
	3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	100	2,57	1,19134
	4. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	100	2,5	1,09637
	5. Mesleğimden yıldığımı hissediyorum.	100	2,91	1,22347
	6. Mesleğimin beni kısıtladığını hissediyorum.	100	3,18	1,20922
	7. Mesleğimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum.	100	3,13	1,06983
	8. İnsanlarla doğrudan doğruya ilişki kurmayı gerektiren bir mesleğimin olması bende stres yapıyor.	100	2,17	1,0736
	9. Mesleğimde yolun sonuna geldiğimi ve tükendiğimi hissediyorum.	100	2,39	1,28625
Kişisel Başarıda Düşüş Hissi	10. Mesleğim gereği karşılaştığım kişilerin ne hissettiğini kolayca anlayabilirim.	100	3,62	0,78855
	11. Mesleğim gereği karşılaştığım insanların sorunlarıyla yakından ilgilenirim.	100	3,11	1,02391
	12. Mesleğim aracılığıyla insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	100	2,57	1,14816
	13. Kendimi enerjik hissediyorum.	100	2,9	1,15032
	14. Mesleğim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.	100	3,07	1,08484
	15. Mesleğim gereği karşılaştığım insanlarla çalıştıktan sonra kendimi çok dinç hissediyorum.	100	2,7	1
	16. Mesleğimde pek çok kayda değer başarı elde ettim.	100	2,36	1,0873
	17. Mesleğimden kaynaklanan duygusal problemlerin soğukkanlılıkla üstesinden gelirim.	100	3,42	0,96588
Duyarsızlaşma	18. Mesleğim gereği karşılaştığım insanlara sanki birer nesnemişler gibi davrandığımı hissediyorum.	100	2,05	1,07661
	19. Mesleğe başladığımdan beri insanlara karşı daha hissiz olduğumu düşünüyorum.	100	2,27	1,14464
	20. Mesleğimin beni duygusal olarak katılaştırmasından endişe ediyorum.	100	2,63	1,16909
	21. İşlerini yürüttüğüm mükelleflerin işle ilgili konularda başlarına ne geldiği beni ilgilendirmiyor.	100	2,44	1,04756
	22. İşlerini yürüttüğüm mükelleflerin işle ilgili bazı problemleri nedeniyle beni suçladıklarını hissediyorum.	100	2,34	1,08451

Çalışmanın bundan sonraki kısmında hipotez testlerine ilişkin bulgular tablolar aracılığı ile incelenecek ve test sonuçlarına yer verilecektir.

“H1: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

H1 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H1a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal tükenmişlik özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

H1b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kişisel başarıda düşüş hissi özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

H1c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duyarsızlaşma özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Mesleki Tükenmişlik ölçeğine verilen cevapların cinsiyete göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bir dağılımın normal dağılım göstermesi için temelde üç şartı sağlaması gerekmektedir. Bunlar;

- a- Gruplar birbirinden bağımsız olmalı
- b- Homojen dağılım olmalı
- c- Varyanslar eşit dağılmış olmalıdır

Araştırma hipotezimize geri dönecek olursak “Kadın” ve “Erkek” olmak üzere belirlenen gruplar birbirinden bağımsızdır. Dağılımların homojen olup olmadığı ise SPSS programında yer alan “Normallik Testi - Test of Normality” ye göre belirlenecektir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 3: Tests of Normality

Cinsiyetiniz?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalTükenmeOrtalaması	Erkek	,068	83	,200*	,992	83	,873
	Kadın	,191	17	,101	,947	17	,407
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	Erkek	,111	83	,014	,978	83	,172
	Kadın	,155	17	,200*	,903	17	,077
DuyarsızlaşmaOrtalama	Erkek	,076	83	,200*	,980	83	,238
	Kadın	,141	17	,200*	,955	17	,545

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” sonuçlarından elde etmek mümkündür. Araştırma hipotezine ilişkin “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” tablosunu ve gruplara ilişkin betimsel istatistik tablosunu şöylece belirtmek mümkündür:

Tablo 4: Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DuygusalTükenmeOrtalaması	Equal variances assumed	2,227	,139	1,030	98	,306	-,23823	,23130	-,69724	,22078
	Equal variances not assumed			-,842	19,691	,410	-,23823	,28307	-,82930	,35284
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	Equal variances assumed	1,767	,187	1,189	98	,237	,15783	,13279	-,10568	,42135
	Equal variances not assumed			1,464	29,923	,154	,15783	,10784	-,06243	,37810
DuyarsızlaşmaOrtalama	Equal variances assumed	,350	,555	,655	98	,514	,13338	,20377	-,27100	,53776
	Equal variances not assumed			,612	21,691	,547	,13338	,21787	-,31883	,58560

Tablo 5: Group Statistics

	Cinsiyetiniz?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DuygusalTükenmeOrtalaması	Erkek	83	2,9466	,81417	,08937
	Kadın	17	3,1849	1,10745	,26860
KisiselBaşarıdaDüşüşHissiOrtalama	Erkek	83	2,8578	,51917	,05699
	Kadın	17	2,7000	,37749	,09156
DuyarsızlaşmaOrtalama	Erkek	83	2,3687	,75190	,08253
	Kadın	17	2,2353	,83137	,20164

Duygusal tükenmeye ilişkin Sig (0,139) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,306 değerinin 0,05 ten büyük çıkması duygusal tükenme açısından cinsiyetler arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H1a hipotezi KABUL edilmektedir.

Kişisel başarıda düşüş hissine ilişkin Sig (0,187) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,237 değerinin 0,05 ten büyük çıkması kişisel başarıda düşüş hissi açısından cinsiyetler arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H1b hipotezi KABUL edilmektedir.

Duyarsızlaşmaya ilişkin Sig (0,555) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,514 değerinin 0,05 ten büyük çıkması duyarsızlaşma açısından cinsiyetler arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H1c hipotezi KABUL edilmektedir.

H1a	KABUL
H1b	KABUL
H1c	KABUL

“H2: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

H2 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H2a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal tükenmişlik özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.

H2b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kişisel başarıda düşüş hissi özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.

H2c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duyarsızlaşma özellikleri yaşa göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Mesleki Tükenmişlik ölçeğine verilen cevapların yaşa göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “yaş” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise “yaş” kriterine göre şöylece tablolandırmak mümkündür:

Tablo 6: Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalTukenmeOrtalaması	Yaşınız? 25-34	,080	74	,200*	,988	74	,720
	35-44	,168	12	,200*	,938	12	,476
	45-54	,211	6	,200*	,888	6	,309
	55 ve üzeri	,154	8	,200*	,959	8	,796
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	25-34	,129	74	,004	,969	74	,064
	35-44	,135	12	,200*	,963	12	,821
	45-54	,226	6	,200*	,914	6	,464
	55 ve üzeri	,213	8	,200*	,922	8	,447
DuyarsızlaşmaOrtalama	25-34	,081	74	,200*	,980	74	,289
	35-44	,137	12	,200*	,951	12	,646
	45-54	,209	6	,200*	,964	6	,847
	55 ve üzeri	,151	8	,200*	,913	8	,377

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tabloleştirilmektedir:

Tablo 7: Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
DuygusalTukenmeOrtalaması	,481	3	96	,696
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	,906	3	96	,441
DuyarsızlaşmaOrtalama	2,329	3	96	,079

Sig değerlerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir. İlgili araştırma hipotezlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tabloleştirmek mümkündür:

Tablo 8: ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DuygusalTukenmeOrtalaması	Between Groups	1,636	3	,545	,716	,545
	Within Groups	73,143	96	,762		
	Total	74,779	99			
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	Between Groups	,910	3	,303	1,223	,306
	Within Groups	23,823	96	,248		
	Total	24,734	99			
DuyarsızlaşmaOrtalama	Between Groups	1,960	3	,653	1,126	,343
	Within Groups	55,709	96	,580		
	Total	57,668	99			

Tablo 9: Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
DuygusalTükenmeOrtalaması	25-34	74	2,9730	,89564	,10412	2,7655	3,1805	1,00	5,00
	35-44	12	3,0238	,71255	,20570	2,5711	3,4765	2,00	4,14
	45-54	6	2,6429	,64365	,26277	1,9674	3,3183	1,71	3,29
	55 ve üzeri	8	3,3214	,99488	,35174	2,4897	4,1532	1,43	4,71
	Total	100	2,9871	,86911	,08691	2,8147	3,1596	1,00	5,00
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	25-34	74	2,7919	,51810	,06023	2,6719	2,9119	1,50	4,60
	35-44	12	2,8000	,34112	,09847	2,5833	3,0167	2,10	3,50
	45-54	6	3,0167	,55648	,22718	2,4327	3,6007	2,30	3,70
	55 ve üzeri	8	3,1000	,44721	,15811	2,7261	3,4739	2,50	3,80
	Total	100	2,8310	,49984	,04998	2,7318	2,9302	1,50	4,60
DuyarsızlaşmaOrtalama	25-34	74	2,3811	,70859	,08237	2,2169	2,5452	1,00	4,20
	35-44	12	2,4667	1,01384	,29267	1,8225	3,1108	1,00	4,00
	45-54	6	1,8333	,52789	,21551	1,2793	2,3873	1,00	2,60
	55 ve üzeri	8	2,2250	,95282	,33687	1,4284	3,0216	1,00	3,40
	Total	100	2,3460	,76322	,07632	2,1946	2,4974	1,00	4,20

ANOVA tablosunda Sig değerlerinin 0,05 ten büyük hesaplanması yaşa göre gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Yani H2 alt hipotezleri KABUL edilmektedir.

H2a	KABUL
H2b	KABUL
H2c	KABUL

“H3: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

H3 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H3a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal tükenmişlik özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H3b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kişisel başarıda düşüş hissi özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H3c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duyarsızlaşma özellikleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Mesleki Tükenmişlik ölçeğine verilen cevapların eğitim durumuna göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “eğitim durumu” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise “eğitim durumu” kriterine göre şöylece tablolatırmak mümkündür:

Tablo 10: Tests of Normality^{b,c,d,e,f,g}

Eğitim Durumunuz?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalTukenmeOrtalaması	Lisans Mezunu	,069	92	,200*	,989	92	,661
	Yüksek Lisans Mezunu	,204	6	,200*	,902	6	,388
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	Lisans Mezunu	,117	92	,003	,971	92	,038
	Yüksek Lisans Mezunu	,207	6	,200*	,859	6	,187
DuyarsızlaşmaOrtalama	Lisans Mezunu	,071	92	,200*	,982	92	,229
	Yüksek Lisans Mezunu	,197	6	,200*	,908	6	,426

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

b. DuygusalTukenmeOrtalaması is constant when Eğitim Durumunuz? = Ön Lisans Mezunu. It has been omitted.

c. DuygusalTukenmeOrtalaması is constant when Eğitim Durumunuz? = Doktora Mezunu. It has been omitted.

d. KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama is constant when Eğitim Durumunuz? = Ön Lisans Mezunu. It has been omitted.

e. KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama is constant when Eğitim Durumunuz? = Doktora Mezunu. It has been omitted.

f. DuyarsızlaşmaOrtalama is constant when Eğitim Durumunuz? = Ön Lisans Mezunu. It has been omitted.

g. DuyarsızlaşmaOrtalama is constant when Eğitim Durumunuz? = Doktora Mezunu. It has been omitted.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tablolştırılmaktadır:

Tablo 11: Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
DuygusalTukenmeOrtalaması	2,316 ^a	1	96	,131
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	,579 ^b	1	96	,449
DuyarsızlaşmaOrtalama	,008 ^c	1	96	,929

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for DuygusalTukenmeOrtalaması.

b. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama.

c. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for DuyarsızlaşmaOrtalama.

Sig değerlerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir. İlgili araştırma hipotezlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tablolştırmak mümkündür:

Tablo 12: ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DuygusalTukenmeOrtalaması	Between Groups	2,375	3	,792	1,050	,374
	Within Groups	72,404	96	,754		
	Total	74,779	99			
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	Between Groups	1,552	3	,517	2,142	,100
	Within Groups	23,182	96	,241		
	Total	24,734	99			
DuyarsızlaşmaOrtalama	Between Groups	2,422	3	,807	1,403	,247
	Within Groups	55,246	96	,575		
	Total	57,668	99			

Tablo 13: Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
DuygusalTükenmeOrtalaması	Ön Lisans Mezunu	1	3,8571	.	.	.	.	3,86	3,86
	Lisans Mezunu	92	3,0109	,85011	,08863	2,8348	3,1869	1,00	5,00
	Yüksek Lisans Mezunu	6	2,4762	1,15234	,47044	1,2669	3,6855	1,14	3,86
	Doktora Mezunu	1	3,0000	.	.	.	.	3,00	3,00
	Total	100	2,9871	,86911	,08691	2,8147	3,1596	1,00	5,00
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	Ön Lisans Mezunu	1	3,5000	.	.	.	.	3,50	3,50
	Lisans Mezunu	92	2,7967	,49911	,05204	2,6934	2,9001	1,50	4,60
	Yüksek Lisans Mezunu	6	3,1333	,32042	,13081	2,7971	3,4696	2,80	3,50
	Doktora Mezunu	1	3,5000	.	.	.	.	3,50	3,50
	Total	100	2,8310	,49984	,04998	2,7318	2,9302	1,50	4,60
DuyarsızlaşmaOrtalama	Ön Lisans Mezunu	1	1,8000	.	.	.	.	1,80	1,80
	Lisans Mezunu	92	2,3913	,75238	,07844	2,2355	2,5471	1,00	4,20
	Yüksek Lisans Mezunu	6	1,8667	,86410	,35277	,9599	2,7735	1,00	3,40
	Doktora Mezunu	1	1,6000	.	.	.	.	1,60	1,60
	Total	100	2,3460	,76322	,07632	2,1946	2,4974	1,00	4,20

ANOVA tablosunda Sig değerlerinin 0,05 ten büyük hesaplanması eğitim durumuna göre gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Yani H3 alt hipotezleri KABUL edilmektedir.

H3a	KABUL
H3b	KABUL
H3c	KABUL

“H4: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

H4 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H4a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal tükenmişlik özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.

H4b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kişisel başarıda düşüş hissi özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.

H4c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duyarsızlaşma özellikleri unvana göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Mesleki Tükenmişlik ölçeğine verilen cevapların unvana göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “unvan” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise “unvan” kriterine göre şöylece tablolatırmak mümkündür:

Tablo 14: Tests of Normality

Unvanınız?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalTükenmeOrtalaması	Vergi Müfettiş Yardımcısı	,087	64	,200*	,980	64	,398
	Vergi Müfettişi	,091	36	,200*	,984	36	,863
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	Vergi Müfettiş Yardımcısı	,122	64	,020	,975	64	,207
	Vergi Müfettişi	,101	36	,200*	,969	36	,402
DuyarsızlaşmaOrtalama	Vergi Müfettiş Yardımcısı	,086	64	,200*	,979	64	,342
	Vergi Müfettişi	,098	36	,200*	,961	36	,223

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” sonuçlarından elde etmek mümkündür. Araştırma hipotezine ilişkin “Bağımsız Örneklem t Testi - Independent Samples Test” tablosunu ve gruplara ilişkin betimsel istatistik tablosunu şöylece belirtmek mümkündür:

Tablo 15: Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DuygusalTukenmeOrtalaması	Equal variances assumed	,936	,336	-,076	98	,939	-,01389	,18198	-,37502	,34724
	Equal variances not assumed			-,078	76,186	,938	-,01389	,17909	-,37057	,34279
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	Equal variances assumed	3,165	,078	-2,025	98	,046	-,20764	,10254	-,41113	-,00415
	Equal variances not assumed			-1,902	60,343	,062	-,20764	,10915	-,42594	,01067
DuyarsızlaşmaOrtalama	Equal variances assumed	,859	,356	1,668	98	,099	,26285	,15759	-,04989	,57559
	Equal variances not assumed			1,625	67,223	,109	,26285	,16175	-,05999	,58569

Tablo 16: Group Statistics

Unvanınız?		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DuygusalTükenmeOrtalaması	Vergi Müfettiş Yardımcısı	64	2,9821	,89069	,11134
	Vergi Müfettişi	36	2,9960	,84169	,14028
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	Vergi Müfettiş Yardımcısı	64	2,7562	,44894	,05612
	Vergi Müfettişi	36	2,9639	,56171	,09362
DuyarsızlaşmaOrtalama	Vergi Müfettiş Yardımcısı	64	2,4406	,73045	,09131
	Vergi Müfettişi	36	2,1778	,80111	,13352

Duygusal tükenme ilişkin Sig (0,336) değerinin 0,05 ten küçük çıkması varyansların homojen, eşit dağılmadığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,939 değerinin 0,05 ten büyük çıkması duygusal tükenme açısından unvanlar arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H4a hipotezi KABUL edilmiştir.

Kişisel başarıda düşüş hissine ilişkin Sig (0,078) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,046 değerinin 0,05 ten küçük çıkması kişisel başarıda düşüş hissi açısından unvanlar arasında ortalama farklılıklarının olduğunu göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde ise vergi müfettişlerinin kişisel başarıda düşüş hissi ortalamasının vergi müfettiş yardımcılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Yani H4b hipotezi RED edilmektedir.

Duyarsızlaşmaya ilişkin Sig (0,356) değerinin 0,05 ten büyük çıkması varyansların homojen, eşit dağıldığını göstermektedir. Sig (2-tailed) değeri olan 0,099 değerinin 0,05 ten büyük çıkması normatif bağlılık açısından unvanlar arasında ortalama farklılıklarının olmadığını göstermektedir. Yani H4c hipotezi KABUL edilmektedir.

H4a	KABUL
H4b	RED
H4c	KABUL

“H5: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik özellikleri deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

H5 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H5a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal tükenmişlik özellikleri mesleki deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.

H5b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kişisel başarıda düşüş hissi özellikleri mesleki deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.

H5c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duyarsızlaşma özellikleri mesleki deneyim yılına göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Mesleki Tükenmişlik ölçeğine verilen cevapların mesleki deneyim yılına göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “deneyim yılı” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise “deneyim yılı” kriterine göre şöylece tablolastırmak mümkündür:

Tablo 17: Tests of Normality^{b,c,d}

Meslekteki Deneyim Yılımız?		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalTükenmeOrtalaması	0-5 Yıl	,089	60	,200*	,982	60	,507
	6-10 Yıl	,136	19	,200*	,942	19	,283
	11-15 Yıl	,297	5	,170	,826	5	,129
	20 Yıl Üzeri	,159	15	,200*	,965	15	,775
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	0-5 Yıl	,127	60	,017	,972	60	,188
	6-10 Yıl	,105	19	,200*	,980	19	,938
	11-15 Yıl	,179	5	,200*	,984	5	,955
	20 Yıl Üzeri	,129	15	,200*	,953	15	,566
DuyarsızlaşmaOrtalama	0-5 Yıl	,096	60	,200*	,975	60	,263
	6-10 Yıl	,178	19	,114	,942	19	,284
	11-15 Yıl	,194	5	,200*	,957	5	,786
	20 Yıl Üzeri	,135	15	,200*	,934	15	,310

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

b. DuygusalTükenmeOrtalaması is constant when Meslekteki Deneyim Yılımız? = 16-20 Yıl. It has been omitted.

c. KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama is constant when Meslekteki Deneyim Yılımız? = 16-20 Yıl. It has been omitted.

d. DuyarsızlaşmaOrtalama is constant when Meslekteki Deneyim Yılımız? = 16-20 Yıl. It has been omitted.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tablolastırılmaktadır:

Tablo 18: Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
DuygusalTukenmeOrtalaması	1,205 ^a	3	95	,312
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	3,401 ^b	3	95	,021
DuyarsızlaşmaOrtalama	1,809 ^c	3	95	,151

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for DuygusalTukenmeOrtalaması.

b. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama.

c. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for DuyarsızlaşmaOrtalama.

Sig değerlerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir. İlgili araştırma hipotezlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 19: Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
DuygusalTukenmeOrtalaması	0-5 Yıl	60	2,9786	,89575	,11564	2,7472	3,2100	1,14	5,00
	6-10 Yıl	19	3,1053	,70926	,16271	2,7634	3,4471	1,86	5,00
	11-15 Yıl	5	2,9143	,94004	,42040	1,7471	4,0815	2,00	4,00
	16-20 Yıl	1	1,0000	.	.	.	.	1,00	1,00
	20 Yıl Üzeri	15	3,0286	,86930	,22445	2,5472	3,5100	1,43	4,71
	Total	100	2,9871	,86911	,08691	2,8147	3,1596	1,00	5,00
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	0-5 Yıl	60	2,7433	,39931	,05155	2,6402	2,8465	1,90	3,80
	6-10 Yıl	19	2,9158	,72592	,16654	2,5659	3,2657	1,50	4,60
	11-15 Yıl	5	2,8600	,51769	,23152	2,2172	3,5028	2,10	3,50
	16-20 Yıl	1	3,4000	.	.	.	.	3,40	3,40
	20 Yıl Üzeri	15	3,0267	,48324	,12477	2,7591	3,2943	2,30	3,80
	Total	100	2,8310	,49984	,04998	2,7318	2,9302	1,50	4,60
DuyarsızlaşmaOrtalama	0-5 Yıl	60	2,4467	,69708	,08999	2,2666	2,6267	1,20	4,20
	6-10 Yıl	19	2,2737	,82788	,18993	1,8747	2,6727	1,00	3,80
	11-15 Yıl	5	2,4000	1,21655	,54406	,8895	3,9105	1,00	4,00
	16-20 Yıl	1	1,6000	.	.	.	.	1,60	1,60
	20 Yıl Üzeri	15	2,0667	,76966	,19873	1,6404	2,4929	1,00	3,40
	Total	100	2,3460	,76322	,07632	2,1946	2,4974	1,00	4,20

Tablo 20: ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DuygusalTukenmeOrtalaması	Between Groups	4,271	4	1,068	1,438	,227
	Within Groups	70,509	95	,742		
	Total	74,779	99			
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	Between Groups	1,500	4	,375	1,533	,199
	Within Groups	23,234	95	,245		
	Total	24,734	99			
DuyarsızlaşmaOrtalama	Between Groups	2,449	4	,612	1,053	,384
	Within Groups	55,220	95	,581		
	Total	57,668	99			

ANOVA tablosunda Sig değerlerinin 0,05 ten büyük hesaplanması mesleki deneyim yılına göre gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Yani H5 alt hipotezleri KABUL edilmektedir.

H5a	KABUL
H5b	KABUL
H5c	KABUL

“H6: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının mesleki tükenmişlik özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin Testi:

H6 hipotezin alt hipotezlerini şöylece belirtmek mümkündür:

H6a: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duygusal tükenmişlik özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

H6b: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının kişisel başarıda düşüş hissi özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

H6c: Kocaeli’nde Kocaeli Küçük ve Orta Ölçekli Mükellefler Grup Başkanlığı bünyesinde görev yapan vergi müfettiş ve yardımcılarının duyarsızlaşma özellikleri aylık net gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

İlgili alt hipotezleri test edebilmemiz için Mesleki Tükenmişlik ölçeğine verilen cevapların aylık net gelir düzeyine göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmemiz gerekmektedir. Bunun için yukarıda belirtilen normal dağılım şartlarının “aylık net gelir düzeyine” kriterine göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin “Normallik Testi - Test of Normality” sonuçlarını ise “aylık net gelir düzeyine” kriterine göre şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 21: Tests of Normality

	Aylık Net Gelir Düzeyiniz?(TL)	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygusalTükenmeOrtalaması	3500-4000	,208	8	,200*	,886	8	,214
	4000-4500	,076	53	,200*	,981	53	,561
	4500-5000	,257	6	,200*	,884	6	,289
	5000-5500	,134	10	,200*	,983	10	,980
	5500-6000	,228	8	,200*	,933	8	,547
	6000 Üzeri	,116	15	,200*	,982	15	,980
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	3500-4000	,207	8	,200*	,931	8	,521
	4000-4500	,126	53	,035	,973	53	,270
	4500-5000	,174	6	,200*	,970	6	,891
	5000-5500	,163	10	,200*	,925	10	,405
	5500-6000	,178	8	,200*	,923	8	,457
	6000 Üzeri	,125	15	,200*	,950	15	,529
DuyarsızlaşmaOrtalama	3500-4000	,200	8	,200*	,946	8	,674
	4000-4500	,109	53	,170	,978	53	,437
	4500-5000	,211	6	,200*	,907	6	,414
	5000-5500	,141	10	,200*	,940	10	,553
	5500-6000	,303	8	,030	,862	8	,125
	6000 Üzeri	,125	15	,200*	,939	15	,365

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Varyansların dağılımına ilişkin bulguyu ise “Varyansların Homojenliği Testi - Test of Homogeneity of Variances” ile elde etmek mümkündür. Teste ilişkin bulgular şöylece tablolaştırılmaktadır:

Tablo 22: Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
DuygusalTukenmeOrtalaması	1,547	5	94	,183
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	3,519	5	94	,006
DuyarsızlasmaOrtalama	1,084	5	94	,374

Sig değerlerinin 0,05 ten büyük olması grupların varyanslarının homojen dağıldığını göstermektedir. İlgili araştırma hipotezlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablosunu ve ANOVA analizi sonuçlarını şöylece tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 23: Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
DuygusalTukenmeOrtalaması	3500-4000	8	3,5179	,62006	,21922	2,9995	4,0362	2,29	4,14
	4000-4500	53	2,9084	,92374	,12689	2,6537	3,1630	1,14	5,00
	4500-5000	6	3,4048	,86857	,35459	2,4932	4,3163	2,43	5,00
	5000-5500	10	3,0000	,45675	,14444	2,6733	3,3267	2,29	3,86
	5500-6000	8	2,6607	,96268	,34036	1,8559	3,4655	1,00	4,00
	6000 Üzeri	15	2,9810	,89029	,22987	2,4879	3,4740	1,43	4,71
	Total	100	2,9871	,86911	,08691	2,8147	3,1596	1,00	5,00
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	3500-4000	8	2,6250	,23146	,08183	2,4315	2,8185	2,20	2,90
	4000-4500	53	2,7887	,43794	,06016	2,6680	2,9094	1,90	3,80
	4500-5000	6	3,0667	1,05198	,42947	1,9627	4,1707	1,50	4,60
	5000-5500	10	2,7200	,53083	,16786	2,3403	3,0997	1,90	3,40
	5500-6000	8	2,9750	,49785	,17602	2,5588	3,3912	2,10	3,50
	6000 Üzeri	15	2,9933	,47278	,12207	2,7315	3,2552	2,30	3,80
	Total	100	2,8310	,49984	,04998	2,7318	2,9302	1,50	4,60
DuyarsızlasmaOrtalama	3500-4000	8	2,4750	,65846	,23280	1,9245	3,0255	1,60	3,60
	4000-4500	53	2,4453	,75309	,10344	2,2377	2,6529	1,00	4,20
	4500-5000	6	2,1333	,74476	,30405	1,3518	2,9149	1,20	3,00
	5000-5500	10	2,3800	,62147	,19653	1,9354	2,8246	1,40	3,20
	5500-6000	8	2,1000	1,08496	,38359	1,1929	3,0071	1,00	4,00
	6000 Üzeri	15	2,1200	,77754	,20076	1,6894	2,5506	1,00	3,40
	Total	100	2,3460	,76322	,07632	2,1946	2,4974	1,00	4,20

Tablo 24: ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DuygusalTükenmeOrtalaması	Between Groups	4,483	5	,897	1,199	,316
	Within Groups	70,296	94	,748		
	Total	74,779	99			
KisiselBasarıdaDususHissiOrtalama	Between Groups	1,452	5	,290	1,173	,329
	Within Groups	23,282	94	,248		
	Total	24,734	99			
DuyarsızlaşmaOrtalama	Between Groups	2,189	5	,438	,742	,594
	Within Groups	55,480	94	,590		
	Total	57,668	99			

ANOVA tablosunda Sig değerlerinin 0,05 ten büyük hesaplanması aylık net gelir düzeyine göre gruplar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Yani H6 alt hipotezleri KABUL edilmektedir.

H6a	KABUL
H6b	KABUL
H6c	KABUL

Hipotez test sonuçlarını bütüncül bir şekilde aşağıdaki tablo aracılığı ile görebiliriz:

H1a	KABUL
H1b	KABUL
H1c	KABUL
H2a	KABUL
H2b	KABUL
H2c	KABUL
H3a	KABUL
H3b	KABUL
H3c	KABUL
H4a	KABUL
H4b	RED
H4c	KABUL
H5a	KABUL
H5b	KABUL
H5c	KABUL
H6a	KABUL
H6b	KABUL
H6c	KABUL

4.SONUÇ

Vergi müfettişlerinin mesleki tükenmişlik özelliklerini belirlemeye ilişkin yapılan bu araştırma sonucunda duygusal tükenmişlik özelliklerine ilişkin 5 li likert skalasına (1: Hiç, 2:Çok Az, 3:Bazen, 4: Çoğu Zaman, 5: Her Zaman) göre sorulan soruların ortalamaları 2,713 olarak hesaplanmıştır. Kişisel başarıda düşüş hissine ilişkin sorulan sorulara verilen cevapların ortalaması 2,968 olarak, duyarsızlaşma sorularına verilen cevapların ortalamaları ise 2,346 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar ilgili kurumda kişisel başarıda düşüş hissini duygusal tükenmişlik ya da duyarsızlaşmadan daha yüksek gerçekleştirdiğini göstermektedir. Yani ilgili kurumda çalışanlar kendini kişisel başarıları açısından yeterince motive hissetmemektedir. Araştırmaya ilişkin hipotezler incelendiğinde ise yalnızca kişisel başarıda düşüş hissi özelliklerinin unvana göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

KAYNAKLAR

646 sayılı Vergi Denetim Kurulu Başkanlığının Kurulmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname Md.20.

C. Maslach ve S.E. Jakson “The Measurement Of Experienced Burnout”, Journal Of Occupational Behaviour, 1981. Vol. 2, 99-113.

E.Ertürk ve T. Keçecioğlu, “Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama “, Ege Akademik Bakış Dergisi, Cilt: 12 , Sayı: 1 , Ocak 2012, ss. 39-52.

İ.Can, Y. Şengöz, F. Aydın, “Vergi, Vergilendirme ve Vergi Denetimi” Türmob Yayınları, Ankara, 2014, s.470.

10.01.1961 gün ve 10703 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 04.01.1961 gün ve 213 sayılı Vergi Usul Kanunu, mad. 128, 135, 257.

18.10.2006 tarih ve 26323 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 5549 sayılı Kanun.

10.07.2011 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan 646 sayılı Kanun Hükmünde Kararname.